



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die freie körpersprachliche Interaktion  
mit dem Pferd als Szene“

Verfasserin

Karin Poinstingl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, April 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik (Sonder- und Heilpädagogik)

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
Einleitung	5
I.    Hinführung zum Thema	7
II.   Forschungsvorhaben	10
III.  Gliederung	13
1.  Psychoanalytisch pädagogische Grundlagen	14
1.1  Definition grundlegender Begriffe	14
1.1.1  Interaktion .....	15
1.1.2  Kommunikation.....	16
1.1.3  Nonverbale Ausdrucksformen.....	18
1.2  Das Konzept des szenischen Verstehens	19
1.2.1  Grundannahmen .....	20
1.2.2  Die Entwicklung im historischen Rückblick.....	21
1.3  Was ist eine Szene? Eine Systematik nach Thomas Stephenson	22
1.3.1  Elemente einer Szene .....	23
1.3.2  Ebenen einer Szene .....	24
1.3.3  Konflikthafte Szenen.....	25
1.3.4  Zusammenfassung.....	26
1.4  Pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund des szenischen Verstehens	26
1.4.1  Psychoanalytisch-pädagogisches Handeln als fördernder Dialog.....	27
1.4.2  Die Szene abseits konflikträchtiger pädagogischer Beziehungen.....	30
1.4.3  Kritischer Diskurs .....	32
2.  Interaktion mit dem Pferd	34
2.1  Das Pferd als Herdentier	34
2.2  Interaktion zwischen Mensch und Pferd	35
2.2.1  Basis der Kommunikation.....	36
2.3  Equotherapie	37
2.3.1  Wissenschaftstheoretische Grundlagen.....	38
2.3.2  Positionierung innerhalb der drei Sparten des therapeutischen Reitens ...	39
2.3.3  Verein e.motion .....	40
2.3.4  Methodische Grundlagen der Equotherapie .....	41
2.3.5  Praktische Durchführung der Equotherapie .....	44
2.3.6  Die Rolle des Pferdes in der Equotherapie.....	46
2.3.7  Die Rolle des Therapeuten/der Therapeutin in der Equotherapie .....	47
3.  Datenerhebung und quantitative Auswertung	49
3.1  Die Videographie als Datenerhebungsverfahren	49
3.1.1  Objektivität – Subjektivität .....	49
3.1.2  Prüfschleife.....	50
3.1.3  Technische Probleme .....	51
3.1.4  Organisatorische Probleme .....	52
3.1.5  Beeinflussung der Interaktionen durch die Videoaufnahme .....	52
3.2  Untersuchungssituation „Freie Interaktion mit einem Pferd“	53
3.2.1  Untersuchungsdesign .....	53
3.2.2  Örtliche Gegebenheiten.....	56
3.2.3  Technische Gegebenheiten.....	56
3.3  Quantitative Datenauswertung	56
3.3.1  Die Items .....	57

3.3.2	Stichprobe .....	60
3.3.3	Technische Umsetzung der Auswertung .....	61
3.4	Visualisierung .....	61
3.4.1	Die Items „verbale Kommunikation“, „Blickrichtung“, „Körperkontakt“ .....	62
3.4.2	Die Items „Aktivität“ und „Rhythmus/Impuls“ .....	64
3.4.3	Das Item „Führungsqualität“ .....	67
4.	Die freie Interaktion mit dem Pferd als Szene .....	70
4.1	Das Dreieck KlientIn - Pferd - TherapeutIn .....	70
4.1.1	KlientIn– Pferd als InteraktionspartnerInnen.....	71
4.1.2	Pferd – TherapeutIn als InteraktionspartnerInnen .....	76
4.1.3	TherapeutIn – Kind als InteraktionspartnerInnen .....	78
4.1.4	Zusammenfassung.....	81
4.2	Aufspüren von Szenen .....	82
4.2.1	Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen im Beziehungsdreieck .....	82
4.2.2	Beschreibung konkreter Szenen.....	84
4.2.3	Ebenen einer Szene .....	91
4.2.4	Zusammenfassung.....	94
4.3	Professionell pädagogisches Handeln im Beziehungsdreieck .....	95
4.3.1	Zum Rollenbild des/der TherapeutIn .....	96
4.3.2	Zwischen Halten und Zumuten – Die Therapeutin als Regisseurin .....	99
4.3.3	Zusammenfassung.....	101
	Resümee und Ausblick .....	102
	Danksagung .....	107
	Literaturverzeichnis .....	108
	Abbildungsverzeichnis .....	115
	Abkürzungsverzeichnis .....	117
	Anhang .....	118
	Curriculum vitae .....	120
	Abstract .....	121

## Vorwort

Ich wusste von Anfang an, dass das Projekt, aus dem schließlich diese Diplomarbeit entstanden ist, aufwendig wird – das wirkliche Ausmaß ist mir zum Glück erst nachträglich bewusst geworden. Nichts desto trotz durfte ich an einem Thema forschen, das einerseits noch im Bereich der Grundlagenforschung anzusiedeln ist und mich andererseits nicht nur wissenschaftlich interessiert, sondern auch emotional berührt. Ich habe seit etwa zehn Jahren intensiv mit Pferden zu tun, wobei mich die Arbeit mit ihnen sehr geprägt hat. Ich danke an dieser Stelle meiner Isländerstute Glossa, die mich in vielen Bereichen herausgefordert hat und mich gleichzeitig, oder gerade damit, um viele wertvolle Erfahrungen bereichert hat. Ich bin mittlerweile selbst im therapeutischen Bereich in der Equotherapie tätig und halte es für wichtig und notwendig, diese Sparte auch wissenschaftlich zu erforschen. Die Therapie mit Pferden ist, wie so viele andere pädagogische oder therapeutische Ansätze, aus der Praxis entstanden und findet in den vergangenen Jahren regen Zulauf; die Forschung auf diesem Gebiet steckt aber nach wie vor in den Anfängen. Ich bin stolz darauf, gemeinsam mit meinen Kolleginnen einen kleinen Beitrag dazu geleistet, einen Puzzlestein gesetzt zu haben, an den hoffentlich noch viele weitere angehängt werden.

# Einleitung

Allem voran soll der Titel dieser Diplomarbeit erläutert werden:

*„Die freie körpersprachliche Interaktion mit dem Pferd als Szene“*

Der erste Teil, die *„freie körpersprachliche Interaktion mit dem Pferd“*, bezeichnet eine, wie sich in den Nachforschungen zu dieser Diplomarbeit zeigte, bis dato wenig dokumentierte Möglichkeit, das Pferd in der therapeutischen bzw. pädagogischen Arbeit einzusetzen.<sup>1</sup> Es wird vom Boden aus über Körpersprache ohne Hilfsmittel, wie z.B. einem Strick, mit dem Tier kommuniziert. Es erfolgt dabei kaum Berührung; die wesentlichen Elemente für die Kommunikation stellen Körperspannung und -entspannung und die daraus resultierenden Bewegungen dar. Pferde sind hochsoziale Lebewesen und können feine nonverbale Signale nicht nur bei Artgenossen, sondern auch beim Menschen wahrnehmen und darauf reagieren. In der Therapiesituation wird das Pferd zum Interaktions- und Beziehungspartner der Kinder und Jugendlichen; der/die TherapeutIn u.a. zum/zur VermittlerIn.

Der zweite Teil des Titels, die *„Interaktion als Szene“*, bezieht sich auf das psychoanalytisch pädagogische Konzept des szenischen Verstehens. Dieses basiert auf der grundlegenden Annahme, dass die „Persönlichkeitsstruktur des einzelnen bis in seine Grundbausteine hinein zwangsläufig auf Interaktion bezogen ist“ (TRESCHER 1990, S. 126). Dieser Annahme nach beruht die Persönlichkeitsstruktur des Menschen auf Beziehungserfahrungen, die internalisiert werden. Diese nehmen wiederum Einfluss auf aktuelle Interaktionen, die ebenso in Szenen ablaufen. Es werden demnach Szenen in zweifacher Hinsicht beschrieben, *innere* und *äußere* Szenen, die sich wechselseitig beeinflussen. Für ein tieferes Verständnis von (pädagogischen) Beziehungen ist, nach Trescher, eine Berücksichtigung des Szenischen unumgänglich (vgl. ebd. S. 138f). Der Blick soll nicht nur auf

---

<sup>1</sup> Die freie körpersprachliche Interaktion mit dem Pferd ist ein wichtiger Bestandteil der Equotherapie, welche vom Verein e.motion im Otto Wagner Spital in Wien durchgeführt wird.

den/die EducandIn gerichtet werden; die Interaktion und somit Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen sollen in den Fokus rücken.

Das Konzept des szenischen Verstehens wurde erstmals von Alfred Lorenzer im psychoanalytisch-therapeutischen Kontext beschrieben. Aloys Leber und Hans-Georg Trescher knüpften daran an und adaptierten es für ein psychoanalytisch-pädagogisches Setting. Inzwischen hat das Konzept Eingang in viele fachspezifische Arbeiten gefunden (vgl. u.a. FINGER-TRESCHER 1992, DATLER 1995c, HEINEMANN 2003) und ist ebenso ein wichtiges Thema aktueller Forschung (vgl. u.a. STEPHENSON 2003a, 2011, KREIPNER 2004, MAIER 2008).

In dieser Diplomarbeit sollen jene beiden Themen zusammengeführt werden. Das bis dato wenig beforschte Thema der freien körpersprachlichen Interaktion mit einem Pferd wird aus einem psychoanalytischen Blickwinkel – als Szene – betrachtet. Wie dieses Vorhaben realisiert wird, soll im Zuge der nächsten Kapitel deutlich werden.

## ***I. Hinführung zum Thema***

Es sind bereits die Begriffe „psychoanalytisch“, „pädagogisch“, bzw. „psychoanalytisch pädagogisch“ gefallen.<sup>2</sup> Wie ist nun das Konzept des szenischen Verstehens und in weiterer Folge diese Arbeit hier einzuordnen?

„Die Pädagogik kann [...] nicht von sich behaupten als Wissenschaftsdisziplin nur eine oder zumindest nur ganz wenige verschiedene Identitäten anzubieten.“ (STEPHENSON 2003, S. 346)

Vielmehr ist es immer eine Pluralität an Identitäten, eine sehr wandelbare Disziplin, da Lernen ein lebenslanger und für Menschen sehr zentraler jedes Handeln begleitender Aspekt ist. Für diese Arbeit ist eine Zuordnung wichtig; sie dient dem Leser/der Leserin zur Orientierung und Reduktion und ist ein wichtiger Mechanismus zur Erweiterung des Wissens. Die „Psychoanalytische Pädagogik“ ist als spezielle Version der Pädagogik zu begreifen. Im Unterschied zu Einteilungen nach dem Klientel, wie z.B. Kleinkindpädagogik oder Behindertenpädagogik, geht es hier um eine Zusammenfassung einer Gruppierung, die nach denselben Grundannahmen in Bezug auf die Beschaffenheit des Menschen denkt und handelt. Im Falle der „Psychoanalytischen Pädagogik“ wurzeln jene Grundannahmen in der Psychoanalyse, die ursprünglich auf Sigmund Freud zurück geht. Dies hat viele Konsequenzen; eine davon ist die Annahme eines ubiquitären Unbewussten, welches für alle psychoanalytischen PädagogInnen zentral und verbindend ist (vgl. ebd., S. 353). Wie nun das szenische Verstehen einzuordnen ist, beschreiben Sabine und Christian Maier folgendermaßen:

„Innerhalb der Wissenschaftsdisziplin der Psychoanalytischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum findet sich ferner eine lose Gruppe von ForscherInnen, deren Wahrnehmung und Erfassung von Bildungswirklichkeit noch durch ein anderes, ergänzendes Denkmuster geprägt ist – das Konzept des Szenischen Verstehens.“ (MAIER 2008, S. 9)

---

<sup>2</sup> Auf den Begriff „therapeutisch“, der ebenfalls bereits öfter gefallen ist, wird hier bewusst nicht näher eingegangen. Die Frage, inwieweit „therapeutisch“ von „pädagogisch“ abzugrenzen ist, inwieweit klare Grenzziehungen möglich sind, ist eine viel diskutierte (DATLER 1995c), in Bezug auf die konkrete Fragestellung dieser Diplomarbeit aber nicht maßgeblich. Diese richtet sich in ihrem Kern auf Interaktionen, welche in einem besonderen Kontext stattfinden, nämlich im Rahmen der freien, körpersprachlichen Interaktion mit dem Pferd. Kind, Pferd und EquotherapeutIn sind hierbei InteraktionspartnerInnen. Die Bezeichnung als „TherapeutIn“, der in der heilpädagogischen Arbeit mit dem Pferd tätigen Person, ist eine Berufsbezeichnung durch das österreichische Kuratorium für therapeutisches Reiten und wird deshalb auch in dieser Arbeit so übernommen (vgl. OKTR 2010).

Inwieweit diese Form von bildungswissenschaftlicher Sichtweise ein psychoanalytisch-pädagogisches Paradigma darstellen könnte, wie es Wilfried Datler erstmals in einem 1994 erschienenen Artikel zur Sprache bringt (vgl. DATLER 1994), war Leitfrage ihrer 2008 erschienenen Diplomarbeit. Diese bindet an eine Reihe wissenschaftlicher Tätigkeiten an, die im Anschluss an Thomas Stephensons Habilitationsschrift „Paradigma und Pädagogik“ (2003a) entstanden.

All dem kann entnommen werden, dass es sich beim Szenischen Verstehen um ein Konzept handelt, das für die psychoanalytische Pädagogik von großer Relevanz ist. Es beinhaltet einen besonderen Modus von Verstehen in Bezug auf Interaktionen und ermöglicht durch die Beachtung der „Szenerie“ professionelles Handeln, das die Annahme des Unbewussten miteinbindet. Fallbeispiele aus diversen Settings werden unter diesem Gesichtspunkt betrachtet; so findet das Konzept beispielsweise Einzug in die professionelle Arbeit in der Kleinkindpädagogik bzw. im schulischen Bereich (vgl. u.a. LEBER/TRESCHER/WEISS-ZIMMER, HEINEMANN 2003), in die Arbeit mit Menschen mit Behinderung (vgl. u.a. SCHNOR 1992; HEILMANN 1999) sowie in die Erziehungsberatung (vgl. u.a. OBERLÄUTER 1987).

In dieser Arbeit soll der Blick nun auf die freie Interaktion mit dem Pferd gerichtet werden. Können in der Interaktion zwischen Pferd und KlientIn Szenen ausgemacht werden? Wie sind diese beschaffen, was sind die Besonderheiten? Dies ist in mehrfacher Hinsicht im Bereich Grundlagenforschung anzusiedeln. Nicht nur, dass die Erfassung der freien Interaktion als Szene eine Forschungslücke darstellt, die freie Interaktion als solche ist im pädagogischen bzw. therapeutischen Kontext kaum dokumentiert. So finden sich in einschlägiger Literatur zwar Beiträge, in denen die pädagogische/therapeutische Arbeit mit dem (respektive auf dem) Pferd in einem psychoanalytisch-pädagogischen Blickwinkel betrachtet wird (vgl. u.a. KUPPER-HEILMANN 1999; KUPPER-HEILMANN/KLEEMANN 1997); diese Beiträge beziehen sich jedoch vor allem auf das Heilpädagogische Voltigieren<sup>3</sup>. Handlungen, die nicht am Pferd ablaufen, wie putzen, führen oder füttern werden in der Literatur zwar miteinbezogen (vgl. u.a. Gäng 2001); es

---

<sup>3</sup> Das Voltigieren bezeichnet eine Sportart, bei der Übungen auf dem sich bewegenden Pferd gemacht werden. Im heilpädagogischen Kontext kommt es zur Anwendung, da „das Kind über alle Sinne auf mehreren Ebenen intensiv angesprochen wird“ (OKTR 2010). Mit den verschiedenen Ebenen sind konkret der motorische, kognitive, emotionale und soziale Bereich gemeint. Heilpädagogisches Voltigieren findet in Einzel- oder Gruppensituationen statt und wird von Personen mit einer besonderen Ausbildung durchgeführt.

kommt aber in diesen Settings nicht zu einer freien Interaktion mit dem Pferd, wie sie zu Beginn der Einleitung beschrieben wurde.

Bevor also die freie Interaktion als Szene erfasst werden kann, muss zunächst die freie Interaktion als solche erfasst werden. Wie dieses Forschungsvorhaben realisiert werden soll und wie die konkreten Forschungsfragen lauten, ist Thema des nächsten Kapitels.

## **II. Forschungsvorhaben**

Hier ist zunächst zu erwähnen, dass diese Diplomarbeit Teil eines Forschungsprojektes ist, das vom Verein e.motion<sup>4</sup> initiiert wurde. Unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Stephenson auf universitärer Seite und Frau Mag.<sup>a</sup> Roswitha Zink, die die Geschäftsführung des Vereins inne hat, wirken noch zwei weitere DiplomandInnen, Dorothea Gansterer und Sophie Fischer, an dem Projekt mit. Ziel ist es, die freie Interaktion mit dem Pferd, und somit den Kern der Equotherapie, wissenschaftlich zugänglich zu machen und auf unterschiedliche Fragestellungen hin zu untersuchen. Dafür besteht die Notwendigkeit, die Interaktion in einer Form zu erfassen, in der wesentliche Elemente derselben intersubjektiv nachvollziehbar werden, wie z.B. die körperliche Aktivität der einzelnen InteraktionspartnerInnen, die Übernahme von Initiative oder die Abstimmung aufeinander. Gemeinsam wurde ein Design entwickelt, das diesen Anforderungen gerecht werden soll. Durch die finanzielle Unterstützung des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft sowie die Bereitstellung von technischem Equipment durch den Tiergarten Schönbrunn wurde die Umsetzung dieses Vorhabens möglich. Konkrete Interaktionssequenzen zwischen KlientIn und Pferd wurden mittels Videographie erfasst und nach bestimmten Items quantitativ ausgewertet (siehe Kapitel 3). Das so geschaffene Datenmaterial soll Ausgangspunkt für weitere qualitative Betrachtungen sein, die jeweils das Spezifikum der einzelnen Diplomarbeiten<sup>5</sup> ausmachen.

Das Spezifikum dieser Diplomarbeit ist, wie in den beiden vorangegangenen Kapiteln bereits erläutert, die Erfassung der freien Interaktion als Szene.

---

<sup>4</sup> E.motion ist ein Verein für Equotherapie, eine besondere Form der Therapie mit dem Pferd (siehe dazu Kap. 2.3). Er wurde 2002 gegründet und hat seinen Standort auf der Baumgartner Höhe.

<sup>5</sup> Neben der hier vorliegenden Arbeit entstehen folgende Diplomarbeiten aus dem Forschungsprojekt:

GANSTERER, Ursula-Dorothea: Analogien nonverbaler Interaktionsprozesse. Die Mutter-Säuglings-Interaktion in der Equotherapie unter besonderer Berücksichtigung von Affektivität.

FISCHER, Sophie: Psychodynamisch orientierte Diagnostik in der Equotherapie unter besonderer Berücksichtigung körpersprachlicher Kommunikationsformen des Klienten/ der Klientin in der Interaktion mit dem Pferd als Ausdruck emotional - psychischer Strukturen.

Die leitgebende Forschungsfrage lautet:

***Auf welche Weise stellt sich die freie körpersprachliche Interaktion mit dem Pferd – untersucht anhand verschiedener Videosequenzen aus der Praxis – szenisch betrachtet dar?***

Diese allgemein gehaltene Frage kann folgendermaßen spezifiziert werden:

***Was zeichnet die Interaktion in der vorliegenden Untersuchungssituation aus?***

Die Interaktion als Grundlage jeder Szene soll dabei im Beziehungsdreieck KlientIn – Pferd – TherapeutIn betrachtet werden. Anhand der Videoaufnahmen sollen Merkmale der Interaktionen zwischen den einzelnen PartnerInnen herausgearbeitet werden.

***Lassen sich einzelne Szenen im Datenmaterial ausmachen?***

Maßgeblich hierfür ist Stephenson's Definition von Szene (siehe 1.3). Es soll versucht werden, derart beschriebene Szenen im Datenmaterial aufzuspüren und wenn möglich die einzelnen Elemente zu bestimmen. Es stellt sich die Frage, ob es möglich ist, Anhaltspunkte für Szenen in den quantitativen Auswertungen zu finden. Weiters soll herausgearbeitet werden, wie sich die Szene durch den Interaktionspartner Pferd verändert.

***Wie gestaltet sich professionell pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund des szenischen Verstehens im Beziehungsdreieck KlientIn – Pferd – TherapeutIn?***

Diese letzte Frage bezieht sich auf die Handlungsmöglichkeiten, die die freie Interaktion mit dem Pferd bietet. Wie lässt sich ein fördernder Dialog mit dem zusätzlichen Interaktionspartner Pferd gestalten? Wie können bildungsfördernde Situationen geschaffen werden und welche Rolle übernimmt das Pferd, sowohl in Bezug auf den/die KlientIn als auch für den/die TherapeutIn?

### **III. Gliederung**

Die Arbeit ist in vier große Abschnitte unterteilt, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Der *erste Abschnitt* „psychoanalytisch pädagogische Grundlagen“ beinhaltet eine Auseinandersetzung mit dem Konzept des szenischen Verstehens. Nach der Definition grundlegender Begriffe werden die Grundannahmen kurz erläutert sowie die Entwicklung dargestellt. Besondere Berücksichtigung findet die Definition von Szene, da diese für den Forschungsteil von besonderer Relevanz ist. Das letzte Kapitel behandelt die pädagogische Praxis und endet mit einem kurzen kritischen Diskurs, der insbesondere aufgrund der kurzen schematischen Darstellung des Konzeptes wesentlich erscheint.

Der *zweite Abschnitt* bietet – wie der vorangegangene – theoretische Grundlagen für den Untersuchungsteil, diesmal auf dem Gebiet der Interaktion mit dem Pferd. Zunächst sollen hierbei die Voraussetzungen für die artübergreifende Kommunikation beschrieben werden, die das Pferd als Herdentier mitbringt. Erst dann rückt die Interaktion zwischen Mensch und Pferd in den Fokus. Besondere Berücksichtigung findet die freie körper-sprachliche Interaktion mit dem Pferd, so wie sie in der Untersuchungssituation stattfindet. Diese soll vor allem im Kontext der Equotherapie beschrieben werden, da jene Ausgangspunkt des Forschungsprojektes ist (siehe II Forschungsvorhaben)

Der *dritte Abschnitt* beinhaltet die Datenerhebung und die quantitative Auswertung derselben und erfasst damit den gemeinsamen Kern der Forschungsgruppe. Zunächst wird auf die Videographie als Datenerhebungsverfahren eingegangen. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit einzelnen Problemen dieses Verfahrens wird jeweils der Umgang mit denselben im eigenen Projekt beschrieben. Anschließend folgt eine Skizzierung des Untersuchungsdesigns. Schließlich wird erläutert, wie die quantitative Auswertung erfolgt. Die Ergebnisse bzw. die Visualisierung derselben werden exemplarisch anhand einer Untersuchungssituation betrachtet.

Im *vierten Abschnitt* erfolgt die qualitative Auseinandersetzung, wobei die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung als Basis herangezogen werden. Leitgebend sind hierbei die im vorangegangenen Kapitel genannten Forschungsfragen.

Im *Resümee und Ausblick* sollen die wichtigsten Ergebnisse schließlich zusammengefasst werden und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten explizit gemacht werden.

# 1. Psychoanalytisch pädagogische Grundlagen

Um die freie Interaktion mit dem Pferd als Szene betrachten zu können, besteht die Notwendigkeit vorab zu klären, was Szene aus psychoanalytisch pädagogischer Sicht bedeutet. Jener intensiven Auseinandersetzung mit dem Konzept des szenischen Verstehens ist der gesamte erste Abschnitt gewidmet.

## 1.1 Definition grundlegender Begriffe

„Der Bezugspunkt der klassischen Psychoanalyse war das monadisch gedachte, nach außen abgeschlossene Subjekt; die psychodynamisch wichtigen Beziehungen zu anderen Menschen fanden nur insofern Beachtung, als sie ihre ‚Spuren‘ als Niederschläge vergangener Objektbeziehungen im Subjekt hinterließen“ (TRESCHER 1990, S. 126), beschreibt Trescher die Anfänge der Psychoanalyse. Der Blick richtete sich hauptsächlich auf das einzelne Individuum, auf das intrapsychische Wechselspiel von Es, Ich und Über-Ich. Die Ausbildung der Charakterstruktur wurde auf die Art, mit der das Kind mit zur Realität widersprüchlichen Triebregungen umging, zurückgeführt. Mit der Hinwendung zur Interaktion, zu Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt, wurde deutlich, dass das „isoliert gedachte Objekt eine Fiktion ist. Ja mehr noch: dass die Persönlichkeit des einzelnen bis in seine Grundbausteine hinein zwangsläufig auf Interaktion bezogen ist“ (ebd.).

In diesem Absatz wird nochmals deutlich, was schon in der Einleitung angeklungen ist – die zentrale Position von **Interaktion** im psychoanalytischen Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung. Da es sich sowohl bei „Interaktion“ als auch bei eng damit verbundenen Begriffen um Ausdrücke handelt, die nicht nur im Alltag, sondern auch im wissenschaftlichen Bereich auf der Basis unterschiedlicher Definitionen benutzt werden, folgt an dieser Stelle eine Begriffserklärung. Das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis jener zentralen Begriffe soll hierbei für den/die LeserIn nachvollziehbar werden.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Diese detaillierte Begriffsdefinition erfolgt zusätzlich zu den im Forschungsteam erarbeiteten Definitionen von für das Projekt zentralen Begriffen (siehe 2.3.4). Es sind hierbei jene Ausdrücke herausgegriffen, die für diese Diplomarbeit zentral sind.

### 1.1.1 Interaktion

Der Begriff Interaktion ist eine Eindeutigung des englischen Begriffs „interact“ und bedeutet dem Wortstamm nach „sich gegenseitig behandeln, wechselseitig handeln“ (SANDKÜHLER 1999, S. 648). Laut Enzyklopädie Philosophie lautet die erste deutschsprachige Definition folgendermaßen:

„Unter sozialer Interaktion verstehen wir ein Gespräch oder ein Verhalten, durch das zwei oder mehr Personen unmittelbar miteinander verkehren.“ (SANDKÜHLER 1999, S. 648)

Eine etwas ausführlichere Bestimmung liefert das Kleine Pädagogische Wörterbuch:

„Mit dem Ausdruck soziale Interaktion werden alle Vorgänge zusammengefasst, die im zwischenmenschlichen Kontakt ablaufen. Es ist das Verhalten von Mensch zu Mensch gemeint, das Wechselspiel von Aktion und Reaktionen. Es handelt sich dabei um wechselseitige Beeinflussung, um das Geschehen zwischen zwei oder mehreren Personen, um wechselseitiges Einander-Wahrnehmen und Aufeinander-Reagieren.“ (NEWCOMB zit. in KELLER/NOVAK 1979 S. 169)

Beiden Definitionen ist gemein, dass bei einer Interaktion zumindest zwei Personen beteiligt sind und in irgendeiner Form interagieren, sprich aufeinander reagieren. Das problematische an diesen Definitionen ist, dass die Interaktion rein auf die zwischenmenschliche Ebene beschränkt ist. Um auch die Interaktion mit einem Tier zu berücksichtigen, bedarf es zumindest in Hinblick auf die InteraktionspartnerInnen einer noch weitläufigeren Definition, wie sie in Meyers Kleinem Lexikon für Pädagogik zu finden ist:

Interaktion ist die allgemeine und umfassende Bezeichnung für die durch Kommunikation vermittelte gegenseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen im Hinblick auf ihr Verhalten, ihre Einstellungen, ihr Handeln und dgl. (MEYERS LEXIKONREDAKTION 1988, S. 211)

Im Zuge der Recherchen für dieses Kapitel wurde deutlich, dass keine Einigkeit in der Bestimmung des Begriffs existiert.

„In der Pädagogik haben sich Versuche sie [Interaktion und Kommunikation] eindeutig zu definieren, nicht durchsetzen können. Wir können also von keiner verbindlichen Terminologie ausgehen.“ (REINHOLD et al. 1999, S. 300)

Wesentliches Problem dürfte hierbei u.a. sein, dass die Abgrenzung zu eng verbundenen Begriffen keineswegs eindeutig ist, so zum Beispiel zum Begriff *Kommunikation*. Wäh-

rend Paul Watzlawick die Interaktion als komplexen Teil der Kommunikation ansieht, (vgl. WATZLAWICK et al. 1969, S. 50), wird andernorts die Kommunikation als wichtigste Form sozialer Interaktion angesehen (vgl. GYMNICH 1999, S. 61). In Pädagogische Grundbegriffe wiederum ist „der Terminus zwischen ‚Interaktion‘ und ‚Sprache‘ angesiedelt“ (LENZEN 1983, S. 872). Dementsprechend begrenzter oder weiter ist der Raum, den die Begriffsbestimmungen umfassen.

Um dem/der LeserIn in Anbetracht der Vielfalt an Definitionen das Lesen der Arbeit zu erleichtern, soll das Verständnis von Interaktion, wie es in dieser Arbeit zur Anwendung kommt, kurz zusammengefasst werden:

*Für eine Interaktion bedarf es mindestens zwei InteraktionspartnerInnen, deren Verhalten in irgendeiner Form aufeinander bezogen ist. Es findet ein Wechselspiel von Aktion und Reaktion, wechselseitiges Einander-Wahrnehmen und Aufeinander-Reagieren statt. Interaktionspartner kann auch ein Pferd sein, da es auch deutlich in oben beschriebener Weise reagiert.*

### **1.1.2 Kommunikation**

Der Begriff Kommunikation leitet sich aus dem Lateinischen „communicatio“ (dt.: Mitteilung, Unterredung) ab (vgl. MEYERS LEXIKONREDAKTION 1988, S. 242) und bezeichnet den „Vorgang der Vermittlung bzw. des Austausches von Informationen“ (KRAUS-PRAUSE 1995, S. 175).

Trotz der angesprochenen Problematik einer einheitlichen Terminologie lassen sich beim Begriff der Kommunikation vier Komponenten nennen, die den Kommunikationsprozess ausmachen.

- 1) **Der Sender** (auch Quelle genannt), der die
- 2) **Information** (die Botschaft) kodiert und über einen sogenannten
- 3) **Kommunikationskanal** (welcher akustischer, optischer oder haptischer Natur sein kann)
- 4) dem **Empfänger** übermittelt, der sie wiederum dekodiert bzw. interpretiert

(vgl. u.a. FORGAS 1987, S. 106; GYMNICH 1999, S. 67).

Dies ist eine schematische Darstellung eines einfachen Kommunikationsprozesses, die keineswegs die Komplexität und Vielschichtigkeit deutlich macht, die Kommunikation beinhaltet. Nur der letzte Teil, nämlich dass der Empfänger die Nachricht dekodiert bzw. interpretiert, gibt einen Hinweis darauf, dass es sich keineswegs um einen eindeutigen Prozess handelt. Trotz allem erweckt die Darstellung den Eindruck, dass Kommunikation rein auf der bewussten Ebene willentlich stattfindet, nämlich wenn der Wunsch besteht eine bestimmte Nachricht zu übermitteln. Mit der Beschreibung der fünf Axiome<sup>7</sup> von Kommunikation zeigen Watzlawick, Beavin und Jackson anschaulich, welche Botschaften neben der inhaltlichen mitschwingen, welche Bedeutung Körpersprache und -ausdruck haben und letztendlich wie Individuen ständig, wenn auch zu einem großen Anteil unbewusst, kommunizieren (vgl. WATZLAWICK et al. 1969).

Auch hier soll – wie am Ende des vorigen Kapitels – das Verständnis von Kommunikation, insbesondere im Verhältnis zur Interaktion, aus Sicht der Autorin kurz zusammengefasst werden.

---

<sup>7</sup> Jene fünf Axiome sollen die Grundeigenschaften zwischenmenschlicher Kommunikation zusammenfassen. Sie betreffen die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren, den Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation, die Interpunktion von Ereignisfolgen, digitale und analoge Modalitäten sowie symmetrische und komplementäre Interaktionen.

***Kommunikation bezeichnet in ihrem Kern die verbale oder nonverbale Übermittlung von Botschaften an den/die InteraktionspartnerIn, unabhängig davon, ob diese willentlich oder unbewusst übermittelt werden. Kommunikation wird somit als Teil der Interaktion gesehen, wenngleich Interaktion ohne Kommunikation nicht stattfinden kann.***

### 1.1.3 Nonverbale Ausdrucksformen

„Interpersonale Kommunikation besteht nur zu einem kleinen Teil aus verbalen Botschaften. Gewöhnlich übermitteln wir zusammen mit Worten und Sätzen eine Vielfalt nonverbaler Signale, die der verbalen Botschaft Nachdruck verleihen, sie aber auch modifizieren oder völlig ersetzen können.“ (FORGAS 1987, S. 127)

Nonverbale Ausdrucksformen werden wesentlich „unvermittelter und automatischer“ ausgesandt und auch dekodiert als verbale Mitteilungen (ebd, S. 127). Sie drücken Emotionen und Einstellungen aus und bestimmen somit den Beziehungsaspekt<sup>8</sup> von Nachrichten. Nonverbale Botschaften können u.a. über Körpersprache, Blick, Mimik, Gestik, Geruch, Distanzverhalten sowie Berührung übermittelt werden. Ebenso spielen parasprachliche Reize eine große Rolle. Sie bezeichnen alle nicht verbalen, sprachlichen Reize, wie z.B. Tonlage (vgl. FORGAS 1987).

Um Missverständnisse zu vermeiden, soll hier noch kurz auf die Zeichensprache eingegangen werden. Jene ist, obwohl sie sich Bewegungen und keiner Worte bedient, im Typ dennoch der verbalen Sprache und nicht der Körpersprache gleichzusetzen. Verbale Sprache zeichnet sich durch ihren digitalen Charakter aus. So sind Namen oder Worte willkürliche Codes für bestimmte Gegenstände, Emotionen, etc., die aufgrund gemeinsamer Übereinkommen, nicht aber intuitiv verstanden werden (vgl. WATZLAWICK et al. 1969, S. 61f.). Auch wenn der Ursprung von Zeichen manchmal intuitiv herleitbar ist, so stellen

---

<sup>8</sup> Watzlawick hält im 2. Axiom fest, dass menschliche Kommunikation sowohl einen Inhalts- als auch einen Beziehungsaspekt hat. Der Inhaltsaspekt bezieht sich dabei auf die sachliche Information (die Daten); der Beziehungsaspekt bestimmt, wie diese aufgefasst werden. Letzterer ist für die Kommunikation bestimmend. (vgl. WATZLAWICK et al. 2007, S. 53ff.)

sie dennoch genauso wie Worte eine Verschlüsselung eines bestimmten Begriffes dar. Komplexe Zeichensprachen, wie die Gebärdensprache, besitzen eine Grammatik und berücksichtigen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (vgl. ZINK 2004, S. 94ff.).

*Nonverbale Ausdrucksformen werden wesentlich unvermittelter ausgesandt und auch dekodiert als verbale Mitteilungen. Sie drücken Emotionen und Einstellungen aus und bestimmen somit den Beziehungsaspekt von Nachrichten.*

*Bsp.: Körpersprache, Blick, Mimik, Gestik, Geruch, Distanzverhalten, Berührung parasprachliche Reize. Die Zeichensprache zählt nicht zu den nonverbalen Ausdrucksformen.*

## **1.2 Das Konzept des szenischen Verstehens**

Zu Beginn des Kapitels 1.1 hieß es, dass das „isoliert gedachte Objekt eine Fiktion ist“ (TRESCHER 1990, S. 126). Logisches Verstehen, welches sich auf den Inhalt des Gesprochenen richtet, sowie psychologisches Verstehen, das nach der emotionalen Befindlichkeit einer Person fragt, reichen somit nicht aus, um ein differenziertes Verständnis von Verhalten zu erlangen (vgl. ebd., S. 139). Es bedarf eines Verstehensmodus, der den Fokus auf die Interaktion richtet, um dem szenischen Charakter psychischer Strukturen gerecht zu werden. Dies geschieht, nach Trescher, beim szenischen Verstehen (vgl. DATLER/ SCHMID-NOERR, S. 167). Dieses beinhaltet zwar logisches und psychologisches Verstehen, überschreitet jene Verstehensmodalitäten jedoch durch die Einbeziehung von Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen (vgl. STEPHENSON 2003a, S. 556).

In den folgenden Kapiteln sollen wesentliche Aspekte<sup>9</sup> des szenischen Verstehens, so wie es Trescher als Ausgangspunkt für psychoanalytisch pädagogische Praxis beschreibt, genannt sowie ein kurzer Einblick in die Entwicklung gegeben werden.

### 1.2.1 Grundannahmen

Das Konzept basiert auf der Annahme, dass „die Persönlichkeitsstruktur des einzelnen bis in seine Grundbausteine hinein zwangsläufig auf Interaktion bezogen ist“ (TRESCHER 1990, S. 126). Dies bedeutet, dass Interaktionen nicht nur ausschlaggebend für die Ausbildung von Subjektstrukturen, sondern jene selbst szenisch konstituiert sind. Ebenso bestimmen internalisierte Beziehungserfahrungen aktuelle Interaktionen, die ihrer Art wiederum szenisch konstruiert sind. Diese Verknüpfung von Interaktionen und psychischen Strukturen geht auf Lorenzer zurück. In seinem Werk *Sprachspiel und Interaktionsformen* vermerkt er:

„Die *Szene* ist nämlich die Grundfigur, der wir bei der Konstitution individueller Struktur als erster begegnen, und zwar in ‚äußerer Hinsicht‘ in der Interaktion, dem szenischen Zusammenspiel von mütterlichen und kindlichem Organismus [...], sowie in ‚innerer Hinsicht‘ in der Interaktionsform als dem Niederschlag dieser Szene und allen folgenden. Und so sehr die Grundelemente der Persönlichkeitsstruktur ihren Charakter im Prozeß der Ausbildung auch gründlich ändern[...] so wird eines doch durchgängig gewahrt, – der *szenische* Charakter.“ (LORENZER 1977, S.89, Herv. im Orig.)

Innere Szenen gründen somit auf Beziehungserfahrungen, angefangen zwischen Mutter und Kind, wobei neue Interaktionserfahrungen, d.h. äußere Szenen, zu denen auch solche zwischen PädagogInnen und EducandInnen zählen, einerseits davon bestimmt sind, sie aber andererseits auch wieder überlagern können. Trescher legt das Augenmerk auf konflikthafte oder konflikttypische Szenen (vgl. TRESCHER 1987, S 155). Deren Zustandekommen führt er, wie schon Lorenzer (vgl. LORENZER 1973, S. 199f.), auf die Reproduktion früherer Erfahrungen zurück. Es geht hierbei um traumatische<sup>10</sup> Beziehungserfah-

---

<sup>9</sup> Es besteht hier kein Anspruch auf Vollständigkeit, es geht lediglich um eine schemenhafte Skizzierung wichtiger Elemente.

<sup>10</sup> „Traumatisch“ muss sich dabei nicht auf ein Ereignis beziehen, es kann sich auch um eine Reihe gemachter Beziehungserfahrungen handeln, die „den Reizschutz des Kindes nachhaltig durchbrechen“

rungen, die nicht adäquat verarbeitet bzw. bewältigt werden können. Sie sind der Reflexion nicht zugänglich und werden auf einen „szenischen Auslösereiz“ (TRESCHER 1987) hin in späteren Beziehungen immer wieder wiederholt, sozusagen reinszeniert. Trescher spricht in diesem Zusammenhang vom Wiederholungszwang.

„Statt der Bewältigung wird das Trauma beständig ‚wiederholt‘, wird in konkreten Interaktionen *im Hier und Jetzt* gleichsam zwanghaft in Szene gesetzt, sowie es ja damals auch in konkreten Beziehungszusammenhängen sich ereignete.“ (FINGER-TRESCHER/ TRESCHER 1992, S. 98, Herv. im Orig.)

Dies bedeutet für die pädagogische Praxis, dass der/die PädagogIn durch die Übertragung in die Szene miteingebunden wird. Ihm/Ihr wird eine Rolle zuteil und in Form von Gegenübertragung regiert er/sie auf die ihm/ihr zugetragenen Affekte. Bleibt diese Rolle unreflektiert, so kommt es zum Wiedererleben gemachter Beziehungserfahrungen. Versteht der/die PädagogIn sein/ihr eigenes Handeln jedoch als Reaktion auf die Übertragung und erkennt zumindest bis zu einem gewissen Grad Thema und Dynamik des Konfliktes, die sich in der Szene offenbaren, so kann er seine Rolle bewusst gestalten und dem Kind bzw. Jugendlichen neue Beziehungserfahrungen ermöglichen.

„Das Verstehen dieser konflikttypischen Szenen, d.h. das ‚szenische Verstehen‘ [...] bietet eine wichtige Möglichkeit, auf Kinder und Jugendliche angemessen einzugehen und sie bei der Bewältigung von Problemen adäquat zu unterstützen.“ (TRESCHER 1987, S. 155f)

## 1.2.2 Die Entwicklung im historischen Rückblick

Ursprünglich entwickelt wurde das Konzept des szenischen Verstehens von Alfred Lorenzer und zwar für den psychoanalytisch-therapeutischen Kontext. Lorenzer geht davon aus, dass (oben benannte traumatische) Erfahrungen, die in neuen Beziehungen reproduziert werden, einer sprachlichen Ebene nicht zugänglich sind. (vgl. LORENZER 1973, S. 124ff). Lorenzer schließt dabei auf einen „Originalvorfall“, den es zu rekonstruieren gilt (vgl. ebd. S. 115). Dies kann gelingen, indem sich der Psychoanalytiker/die Psycho-

---

(TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1995, S. 97). Es geht hier rein um das subjektive Erleben, nicht um objektiv benennbare traumatische Vorgänge.

analytikerin „in funktioneller Regression freiwillig auf die tiefe Ebene des Zusammenagierens mit nichtsymbolischen Interaktionsformen begibt“ (LORENZER 1977, S. 90). Das bedeutet, dass sich der/die AnalytikerIn auf die Reinszenierung, das Einnehmen einer bestimmten Rolle einlässt und im Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen Originalszenen zu identifizieren und deuten versucht. Über die Wiedereinführung von Sprache, die Bewusstwerdung, sollen die unbewussten Fixierungen schließlich gelöst werden.

Aloys Leber und Hans-Georg Trescher knüpfen an Lorenzer an. Sie beschränken sich in der Anwendung des szenischen Verstehens allerdings nicht mehr auf den klinischen Bereich, sondern dehnen auf pädagogische und sozialpädagogische Settings aus (vgl. DATLER/ EGGERT-SCHMID NOERR 1994). Während Leber noch weitaus enger an der Konzeption Lorenzers festhält, verlieren ursprünglich zentrale Elemente in den Ausführungen Treschers zunehmend an Bedeutung, wie z.B. das „Aussprechen von Deutungen“, das „Wiedererinnern von Originalszenen“ und „der Prozeß der Bewusstwerdung all jener, die am psychoanalytischen Prozess beteiligt sind“ (vgl. DATLER 1995a S. 726). Stattdessen gewinnt die Handlungsebene, das Schaffen von Möglichkeiten für „korrektive Erfahrungen“, an Bedeutung (FINGER-TRESCHER/ TRESCHER 1992, S. 101).

In aktueller Literatur finden sich zahlreiche Beiträge, in denen szenisches Verstehen zur Anwendung kommt, aber auch diskutiert und kritisch betrachtet wird (vgl. u.a. PETRIK 1997; DATLER 1995; GÖPPEL 1999). Es besteht jedoch kein einheitlicher Begriff szenischen Verstehens, zumindest ist ein solcher nicht ausgewiesen, wobei es aktuell intensive Bestrebungen in diese Richtung gibt (vgl. u.a. STEPHENSON 2003a, KREIPNER 2004, MAIER2008).

Im folgenden Kapitel soll eine mögliche Aufschlüsselung von Szene, wie sie Thomas Stephenson entwickelt hat, dargestellt werden.

### ***1.3 Was ist eine Szene? Eine Systematik nach Thomas Stephenson***

Wenn auch im letzten Kapitel wichtige Annahmen zum szenischen Verstehen, wie sie Trescher getätigt hat, aufgezeigt, sowie die Entwicklung kurz umrissen wurde, wurde

noch nicht deutlich, was eine Szene tatsächlich kennzeichnet, aus welchen Elementen sie besteht.

Gerade das ist aber in Bezug auf den Forschungsteil dieser Arbeit von großer Bedeutung, wenn es nämlich um das Aufspüren von Szenen in der freien Interaktion mit dem Pferd geht. Eine derartige inhaltliche Bestimmung des Szenebegriffs ist in den Arbeiten Thomas Stephenson zu finden. Ebenso wie Trescher unterscheidet er zwischen inneren und äußeren Szenen; für letztere findet er eine detaillierte Strukturierung. Er definiert eine Chronologie, nach der Szenen ablaufen, und unterscheidet weiters drei Ebenen, auf denen sie stattfinden (vgl. STEPHENSON 2004, 2006).

All dem liegt ein sehr umfassender Begriff der Bedeutung szenischen Verstehens für die Erfassung von Bildungswirklichkeit (im Sinne der speziellen Version psychoanalytischer Pädagogik) zugrunde, der sich nicht auf konflikttypische Szenen beschränkt:

„Die Annahme der szenischen Verfasstheit bezieht sich nicht nur auf ‚*beschädigte*‘ Subjektstrukturen, sondern auf *alle* Subjektstrukturen. [...] Daher ist Psychoanalytischer Pädagogik die Erfassung des szenischen Charakters nicht nur unbewusster sondern auch *bewusster*, nicht nur *beschädigter* sondern auch *nicht beschädigter* Subjektstrukturen aufgegeben.“ (STEPHENSON 2004 Herv. im Orig.)

### 1.3.1 Elemente einer Szene

Eine Szene besteht aus folgenden Elementen, die sich chronologisch aneinander reihen:

1. Auslöser
2. Themenaktivierung
3. Rollenverteilung
4. Spannungsaufbau
5. Lösung

(STEPHENSON 2006, S. 16)

Der Auslöser aktiviert also ein bestimmtes Thema. Jener kann unterschiedlicher Art sein, z.B. kann eine Anweisung, die ein/e InteraktionspartnerIn dem/der anderen erteilt, als Auslöser wirken. Mit Rollenverteilung sind jene Rollen gemeint, die die Personen im Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen einnehmen. Schließlich kommt es zum

Aufbau der dramatischen<sup>11</sup> Spannung und zur Lösung derselben, wobei sich entscheidet ob es sich um eine bildungsfördernde oder -hemmende Szene handelt (siehe dazu 1.3.2).

### 1.3.2 Ebenen einer Szene

Stephenson unterscheidet folgende drei Ebenen:

1. offiziell / inoffiziell
2. bewusst / unbewusst
3. bildungsfördernd / bildungshemmend

(STEPHENSON 2006, S. 16)

Ad 1) In der pädagogischen Situation finden *offizielle*, also deklarierte Szenen, sowie *inoffizielle*, verdeckte Szenen statt.

Erstere haben beispielsweise einen angekündigten Auslöser, erziehungs- und unterrichtbezogene Themen- und Rollenverteilung und auf pädagogische Ziele hingerrichtete Spannungsaufbau und -lösung.

Letztere, sind lebensbezogene Szenen, deren Auslöser unbemerkt und deren Thema und Rollenverteilung privater bzw. persönlicher Art ist. Spannungsaufbau und Lösung beziehen sich genauso auf persönliche bzw. private Ziele.

Ad 2) Aus der im Eingang dieses Kapitels ausgeführter Annahme *der szenischen Verfasstheit aller Subjektstrukturen* schließt Stephenson: „Die Erfassung des szenischen Charakters von Situationen kann [...] nicht auf *unbewusste* Subjektstrukturen eingegrenzt werden, sondern muss auch auf *bewusste* und *vorbewusste* Subjektstrukturen erweitert werden“ (STEPHENSON 2004, Herv. im Orig.).

---

<sup>11</sup> *Dramatisch* meint den „Umstand, dass sich jeweils verschiedene Themen innerhalb der pädagogischen Beziehung zu bestimmten Zeitpunkten immer stärker manifestieren, sodass deren Bearbeitung im Sinne einer ‚Lösung der Spannung‘ immer deutlicher gefordert scheint“ (STEPHENSON 2003b, S. 357).

Ad 3) Szenen können bildungsfördernd sein, wenn neue Beziehungserfahrungen internalisiert werden können. Hemmend sind sie, wenn es zu einer Reproduktion bereits erlebter Szenen kommt. PädagogInnen sind, indem sie Teil des Geschehens sind, mitverantwortlich für den förderlichen oder nicht förderlichen Ausgang von Szenen (vgl. STEPHENSON 2003b, S. 357f).

### 1.3.3 Konflikthafte Szenen

Dazu soll die Ebene der offiziellen und inoffiziellen Szenen nochmals betrachtet werden. Wenn nämlich unbewusste, verdeckte Szenenanteile mit den offiziellen Szeneanteilen nicht in Einklang stehen, so entstehen konflikthafte Szenen. Folgende Begriffe, wie sie aus der Darstellung Treschers für eine konflikttypische Szene bekannt sind, lassen sich den obig genannten fünf Elementen, die eine Szene kennzeichnen, folgendermaßen zuordnen:

**Tabelle 1: Elemente einer konflikthaften Szene im Vergleich Trescher und Stephenson**

	Elemente einer Szene	
1.	Auslöser	(Diskrepanz)
2.	Themenaktivierung	Konflikt
3.	Rollenverteilung	Übertragung und Gegenübertragung
4.	Spannungsaufbau	Wiederholungszwang
5.	Lösung	Reproduktion oder Veränderung

(vgl. STEPHENSON 2004a)

### 1.3.4 Zusammenfassung

Als Zusammenfassung soll eine Grafik<sup>12</sup> dienen (siehe Abbildung 1), in der oben benannte Strukturelemente, wie sie Thomas Stephenson für den Szenenbegriff entwickelte, zusammengefasst sind.

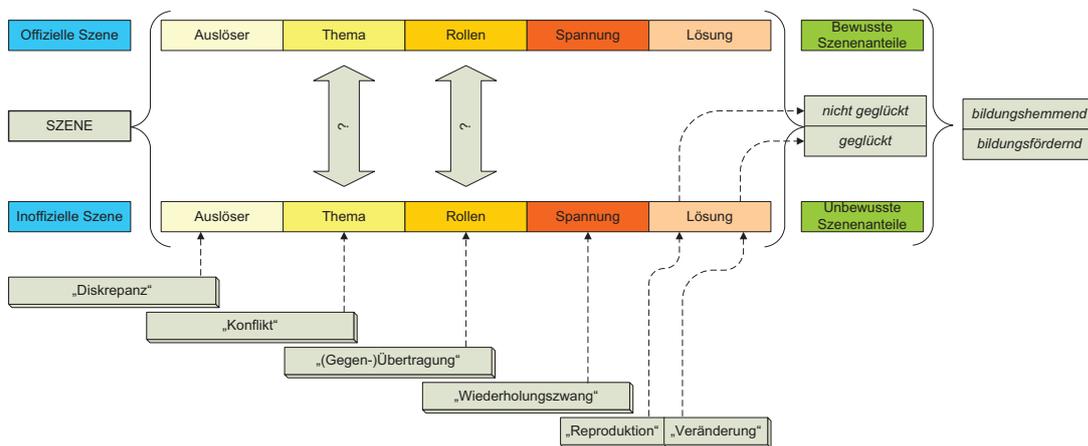


Abbildung 1: Systematik des Szenebegriffs nach Thomas Stephenson

### 1.4 Pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund des szenischen Verstehens

In den vorhergehenden Kapiteln erfolgte eine Annäherung an den Begriff des Szenischen. In der Beschreibung der Entwicklung wurde erwähnt, dass das szenische Verstehen ursprünglich im psychoanalytisch-therapeutischen Kontext entwickelt und später erst auf psychoanalytisch-pädagogische Settings erweitert wurde. Was aber bedeutet das Wissen um die szenische Struktur der Subjektstrukturen, um innere und äußere Szenen, konkret für die psychoanalytisch-pädagogische Praxis?

Trotz des zentralen Stellenwerts, den Trescher dem Konzept des szenischen Verstehens zumisst, hält er fest, dass sich psychoanalytisch-pädagogisches Handeln nicht darin erschöpfen könne (vgl. DATLER 1995b, S. 35). In Anlehnung an Leber streicht er heraus, dass „psychoanalytisch-pädagogisches Handeln als ‚fördernder Dialog‘ zu begreifen und

<sup>12</sup> Die Grafik ist nach der Vorlage einer Folie gefertigt, die Stephenson im Rahmen des Seminars: „Forschungsmethoden in der Psychoanalytischen Pädagogik“ (2004) benutzte.

auszugestalten ist“ (ebd). Trescher spricht sich für eine settingbezogene Handlungstheorie aus. Es wäre notwendig zu präzisieren, nach welchen „technischen Gesichtspunkten“ (TRESCHER zit. in ebd.) in einzelnen Praxisfeldern gearbeitet werden könne. Er selbst arbeitete eine derartige Handlungstheorie nicht mehr vollständig aus, veröffentlichte aber verschiedene Publikationen, die Überlegungen zu diesem Thema beinhalten (vgl. u.a. FINGER-/TRESCHER 1995; TRESCHER 1993). Diese beinhalten z.B. Ausführungen über die psychoanalytische Haltung, die notwendigen Rahmenbedingungen pädagogischer Institutionen sowie mögliche Verknüpfungen mit anderen psychoanalytischen Konzepten, wie jenen der projektiven Identifizierung oder des Containments.

All jene Überlegungen beziehen sich in ihrem Kern auf konflikthafte Momente innerhalb von pädagogischen Beziehungen. Szenisches Verstehen soll helfen, unangemessenes irrationales Verhalten tiefgreifender zu verstehen, um adäquat darauf reagieren zu können (vgl. TRESCHER in DATLER/EGGER-SCHMID NOERR 1994, S. 165).

Wenn sich aber die „szenischen Verfasstheit [...] nicht nur auf ‚*beschädigte*‘ Subjektstrukturen, sondern auf *alle* Subjektstrukturen“ (STEPHENSON 2004a, Herv. i. Orig.) bezieht (siehe Kapitel 1.3), so müsste sich pädagogisches Handeln auch in anderen, nicht konflikthafte Momenten, am Grundgedanken des Szenischen orientieren.

Darauf soll in Bezugnahme auf einen 2003 erschienen Artikel von Thomas Stephenson (vgl. STEPHENSON 2003) im Kapitel 1.4.2 näher eingegangen werden.

Davor jedoch soll in 1.4.1 erläutert werden, was es bedeutet „psychoanalytisch-pädagogisches Handeln als ‚fördernden Dialog‘ zu begreifen“ (DATLER 1995, S. 35).

Das letzte Kapitel dieses Abschnitts widmet sich kritischen Positionen, wobei sich in der Auseinandersetzung auch ein aktuelles Verständnis von szenischem Verstehen in der pädagogischen Praxis abzeichnet, das sich immer weiter von den ursprünglichen Ausführungen Lorenzers entfernt.

### **1.4.1 Psychoanalytisch-pädagogisches Handeln als fördernder Dialog**

Die Beschreibung des fördernden Dialogs für das pädagogische Setting geht auf Aloys Leber zurück.

„Das Wechsel- und Zusammenspiel von Halten und Zumuten ist m.E. die Grundlage jeder psychoanalytischen Psychotherapie. Es konstituiert auch den ‚fördernden Dialog‘ im heilpädagogischen Setting.“ (LEBER 1988, S. 59)

Dieses Zitat beinhaltet bereits die inhaltliche Bestimmung des fördernden Dialogs, nämlich das *Wechselspiel von Halten und Zumuten*. Es ist, so Leber, „dem frühen Mutter-Kind-Diaolg verwandt“ (ebd.), in dem, sehr vereinfacht ausgedrückt, die Mutter versucht, die Bedürfnisse des Kindes richtig zu interpretieren und darauf einzugehen, und somit eine haltende Funktion erfüllt.<sup>13</sup>

Wie schon in der Einleitung zu diesem Kapitel verdeutlicht, bezieht sich der fördernde Dialog auf konflikträchtige Situationen. Diese sieht Leber als Szenen, in denen es zu Reproduktionen früher Beziehungserfahrungen kommt; die eben nicht haltgebend und fürsorglich waren (vgl. ebd., S. 54).

In diesen Situationen reicht es nicht mehr aus, nur eine haltende, tragende Umwelt zur Verfügung zu stellen, und es genügt auch nicht, unbewusste Wünsche, Ängste, etc. zu verstehen und sie ausschließlich dem Kind rückzumelden. Die betreffende Person muss neue Szenen internalisieren und diese müssen von dem/der PädagogIn in Einschätzung ihrer „derzeitigen Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit“ mitgestaltet werden (ebd., S. 59).

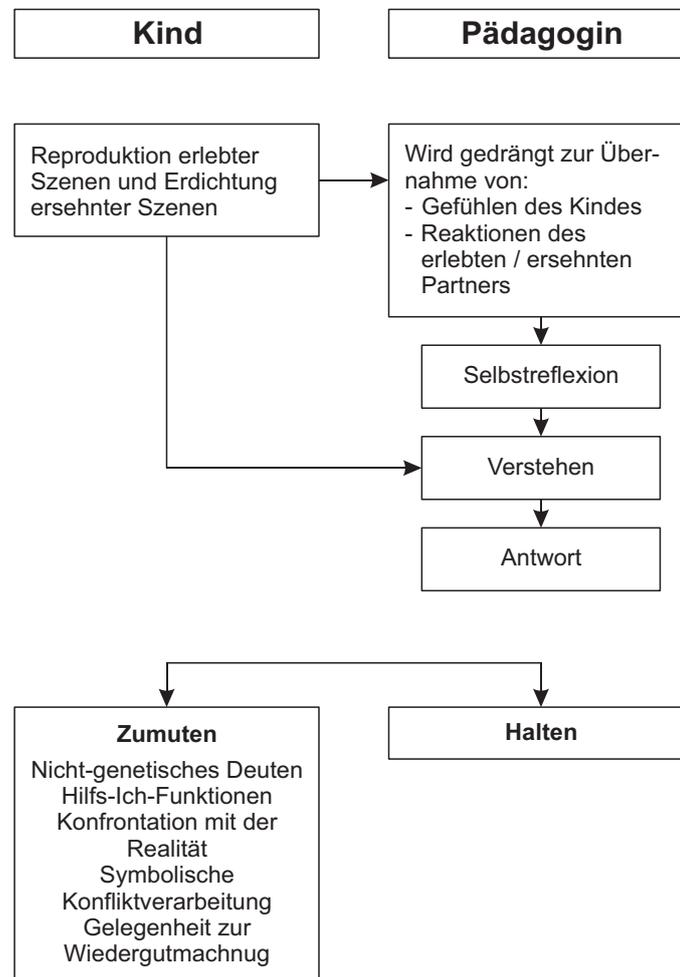
Eine schematische Darstellung des szenischen Verstehens in Verbindung mit dem fördernden Dialog (siehe Abbildung 2) veröffentlicht Evelyn Heinemann im Werk „Gewalttätige Kinder“ (2003, S. 73).

Diese Grafik soll jedoch nicht den Eindruck eines geradlinigen abgeschlossenen Prozesses vermitteln, in dem auf das szenische Verstehen hin pädagogisches Handeln in Form des fördernden Dialogs folgt. Abgesehen davon, dass Verstehen nur durch Handeln möglich wird und sich beim reflektierten Handeln wieder neue Gefühle einstellen, die zu reflektieren sind; bleiben Beziehungen, solange sie aufrecht erhalten werden, ständig im

---

13 Trescher und Finger-Trescher führen dies im Artikel „Setting und Holding-Funktionen“ detailliert aus, indem sie auf Holding und Containing (vgl. WINNICOTT 1960; BION 1962) verweisen. Diese sind, so verdeutlichen sie, „keineswegs nur intrapsychische ‚Haltungen‘ der Mutter, sondern Interaktionsformen, frühe Formen der Kommunikation zwischen Kind und Mutter und gleichzeitig Strukturbildner, insofern sie vom Kind internalisiert werden und damit das Fundament seiner psychischen Entwicklung legen“ (FINGER-TRESCHER/TRESCHER 1995, S 94f.).

Prozess, wobei sich immer neue Szenen auf tun und verinnerlicht werden können (vgl. DATLER/EGGERT-SCHMID NOERR 1994, S. 173f).



**Abbildung 2:** Szenisches Verstehen und fördernder Dialog nach einer Darstellung von Evelyn Heinemann<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Ad Erdichtung ersehnter Szenen: Heinemann betont, dass es in Inszenierungen nicht nur zur Wiederholung bereits erlebter Szenen, sondern, insbesondere bei narzisstischen Problemen, auch zum Erdichten ersehnter Szenen kommen kann.

Ad Übernahme der Gefühle des Kindes bzw. des Partners: Es handelt sich hierbei um zwei Extrempositionen, die in der Gegenübertragung unterschieden werden. In erst genannter erfolgt eine Identifizierung mit dem traumatisierten Subjekt, in letzt genannter mit dem früheren bzw. ersehnten Objekt. Erstere wird als konkordante, letztere als komplementäre Position bezeichnet.

## 1.4.2 Die Szene abseits konflikträchtiger pädagogischer Beziehungen

„Sicherlich ist es nicht möglich und nicht nötig, jedes einzelne Kind [...] durch die Brille von Übertragung, Gegenübertragung und ‚szenischem Verstehen‘ zu betrachten“, konstatiert Matschiner-Zollner, die in konflikthaften Situationen, die sie in ihrer Tätigkeit als Lehrerin erlebt, auf psychoanalytisches Wissen zurückgreift (2001, S. 71). Dies trifft vor allem dann zu, wenn man bedenkt, dass Übertragung – und somit auch Gegenübertragung als Antwort darauf – ein ubiquitärer Teil von Interaktionen ist, ein „allgemeiner Mechanismus, der es überhaupt erst ermöglicht, sich zu verhalten“ (TRESCHER 1990 S. 75).

Allgemein betrachtet heißt Übertragung nichts anderes, als dass Vorerfahrungen auf aktuelle Beziehungserfahrungen *übertragen* werden (vgl. ebd.). Spontane Gefühlsreaktionen, wie zum Beispiel Sympathie, Vertrauen oder Unbehagen, entstehen durch unbewusste Interpretation äußerer Merkmale des Gegenübers, wie Mimik, Gestik, Kleidung, die wiederum auf der Basis internalisierter Beziehungserfahrungen geschieht. Wenn es sich dabei nicht um traumatische Vorerfahrungen im Sinne Treschers handelt (siehe 1.2.1) so sind diese Gefühlsreaktionen der Reflexion zugänglich und damit nicht zwangsläufig für die Interaktion bestimmend (vgl. ebd. S. 75f).

Nichts desto trotz ist es jenes Wissen um ubiquitäres Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen, um den szenischen Charakter von (pädagogischen) Beziehungen und schließlich von Subjektstrukturen, das Thomas Stephenson zum Anlass nimmt, aufzufordern, den Blick auch in (scheinbar) nicht konflikthaften Situationen auf das Szenische zu richten. „Ziele und Mittel“ sollten von PädagogInnen<sup>15</sup> nach diesem Grundgedanken ausgerichtet werden (STEPHENSON 2003b, S. 357).

Dies verdeutlicht Stephenson in seinem 2003 erschienenen Artikel „Geschichten erzählen Wissenschaft“ anhand eines Beispiels, in dem pädagogische Bemühungen darauf abzielen, ein Mädchen mit geistiger Behinderung darauf hinzuführen, selbstständige Entscheidungen zu treffen. Um das zu erreichen müssen PädagogInnen ihre Ziele und Mittel nicht auf die Veränderung einer Eigenschaft ausrichten, sondern sie „mehr als die von RegisseurInnen verstehen“ (ebd., S. 358).

---

<sup>15</sup> Stephenson bezieht sich hier auf PädagogInnen, die sich der Gruppe der psychoanalytischen PädagogInnen zugehörig fühlen.

„Es geht dann mehr um die Lenkung eines Geschehens, das sich als ein ‚Drittes‘ zusätzlich zu unseren beiden Personen durch unser Zusammenspiel ergibt, als um die direkte Einwirkung meiner Person auf die andere Person.“(ebd.)

Dies heißt nichts anderes, als dass das Mädchen – in diesem Fallbeispiel Maria – keine Fortschritte betreffend Selbstständigkeit machen wird, indem ihr gesagt wird, selbstständiger zu sein, endlich eigene Entscheidungen zu treffen. Sie muss Szenen, in denen sie es tatsächlich erlebt, selbstständig zu handeln, erfahren und nach und nach internalisieren.

„[...] Marias Strukturen sind zunächst Szenen von Unselbstständigkeit, möglicherweise durch erlebte Zuschreibungen von ‚Defiziten‘, die sie internalisiert hat. Und diese Strukturen können sich nur [...] ändern, wenn sie zu diesen vorhandenen Strukturen immer mehr ein ‚Gegengewicht‘ in Form internalisierter Szenen von Selbstständigkeit aufbauen kann.“(ebd.)

PädagogInnen sollten also Szenen (mit-)gestalten, in denen Maria Selbstständigkeit erfährt. Betrachtet man dazu die chronologische Abfolge von Szenen, die Stephenson beschreibt (siehe 1.3.1), so wird Selbstständigkeit zum Thema der Szene, was wiederum bereits die Rollen von Maria und der/dem Pädagogen/in festlegt. Die dramatische Spannung, in Form von Anforderungen an Marias Selbstständigkeit sollten sich im Falle einer förderlichen Szene im Erleben von Selbstständigkeit auflösen.

Ein weiterer Gedanke, den Stephenson in Hinsicht auf die Beachtung des Szenischen außerhalb von Konfliktsituationen anspricht, bezieht sich auf die Reflexion der eigenen Rolle. Gefühlszuschreibungen sind, wie oben beschrieben, alltägliche Übertragungsreaktionen, die der Reflexion zwar im Regelfall zugänglich sind, was jedoch noch nicht heißt, dass eine solche auch tatsächlich stattfindet. Nochmals das eben beschriebene Beispiel von Maria betrachtend, bedeutet dies, dass es notwendig ist, sich als PädagogIn die eigene Rollenzuteilung bewusst zu machen. Auch wenn er/sie Selbstständigkeit rational zum Ziel hat, bedeutet dies nicht, dass er/sie dies auch in nonverbalen Ausdrucksformen tatsächlich vermittelt. So könnten beispielsweise Ängstlichkeit und Hilfsbedürfnis, die sich nonverbal äußern, zu Szenen der Unselbstständigkeit beitragen und eine mögliche Erklärung für das Nichtgelingen pädagogischer Bemühungen darstellen (vgl. ebd., S. 357f.).

### 1.4.3 Kritischer Diskurs

Wie im Kapitel zur Entwicklung des szenischen Verstehens bereits kurz erwähnt, besteht ein reger Diskurs um das Konzept. Kritische Positionen beziehen sich sowohl auf methodische<sup>16</sup> Aspekte, als auch auf inhaltliche. Das Interesse wird in diesem Kapitel auf letztere gelenkt, da in der Diskussion zu selbigen ein Verständnis deutlich wird, das gerade in schematischen, kurzen Darstellungen des Konzeptes, häufig zu kurz kommt.

Ein wichtiger dahingehender Kritikpunkt bezieht sich auf die Illusion, die unbewusste Dimension komplett aufdecken zu können, wie in Falldarstellungen zum szenischen Verstehen häufig der Anschein erweckt wird.

„Die Psychoanalyse ist eben kein Zaubermittel, und der Prozeß des psychoanalytischen Deutens und Verstehens bleibt sowohl in der psychoanalytischen Therapie als mehr noch in der pädagogischen Interaktion, wo ja normalerweise keine Träume, keine freie Assoziation als markante Wegweiser zu den unbewussten Konflikten bereit stehen, ein mühsamer, sehr viel Empathie und Intuition erfordernder und letztlich immer gewagter Prozeß.“ (GÖPPEL in BITTNER/ERTLE 1985, S. 174)

Ähnliche Kritik wird auch von Wilfried Datler geübt.

„Ich möchte allerdings kritisch darauf hinweisen, dass [...] mitunter der Eindruck erweckt wird, das Konzept des szenischen Verstehens könne wie eine Art ‚psychoanalytisches Instrument‘ verwendet werden, dessen richtiger Gebrauch einem unmittelbare Zugänge eröffnet zur ‚innerpsychischen unbewussten Welt‘ anderer.“ (DATLER 1995c, S. 195)

Datler bezieht hier sich unter anderem auf Fallbeispiele, die exakte Interpretationen unbewusster Vorgänge im Indikativ enthalten, als gäbe es nur diese mögliche Deutung. Auch kritisiert er Darstellungen, die vermitteln, sich in der Vergangenheit ereignete Originalszenen im Prozess des szenischen Verstehens exakt aufdecken zu können (vgl. ebd., S. 196).

---

<sup>16</sup> Die Kritik bezieht sich hierbei z.B. auf die forschungsmethodische Begründung sowie auf die Umsetzung der Theorie in Fallbeispielen (vgl. u.a. PETRIK 1997; DATLER/TEBBICH/PETRIK 1992).

Trescher vermerkt in diesem Zusammenhang in einer seiner späten Publikationen:

„Es sollte deutlich geworden sein, dass das psychoanalytische Verstehen nur als Prozeß zu fassen ist. Wird dieser Prozeßcharakter ernst genommen, kann es also nicht darum gehen, nur einen spezifischen Konflikt oder einen ‚Tatbestand‘, der irritiert oder unverständlich ist, wie eine Denksportaufgabe detektivisch aufklären zu wollen. [...] Ziel dieses Prozesses, der psychoanalytischen Haltung, des Verstehens und daraus ableitbarer pädagogischer Handlungsperspektiven und absichtsvoller Situationsgestaltung ist die möglichst optimale Förderung der Klienten im sozialen und institutionellen Beziehungskontext.“ (TRESCHER 1993, S. 180)

Weiters als problematisch empfindet Datler, dass häufig ausgeklammert wird, dass auch die psychischen Strukturen des Analytikers/der Analytikerin bzw. des Pädagogen/der Pädagogin Auswirkung auf den Prozess des szenischen Verstehens haben.

„Denn nicht nur, daß die therapeutischen Beziehungserfahrungen, die etwa ein Analysand macht, stets auch zu Veränderungen in der ‚innerpsychischen unbewußten Welt‘ dieses Analysanden führen und daß das konkrete Auftreten des Analytikers somit immer auch Einfluß hat auf das, was es analytisch ‚aufzudecken‘ oder zu verstehen gilt – die spezifischen Apperzeptionstendenzen des Analytikers bestimmen auch mit *wie* analytisch zu verstehen versucht wird und *welche* Interpretationslinien (zumindest versuchsweise) aufgegriffen und verfolgt werden.“ (DATLER 1995, S. 196)

Datler spricht in diesem Zusammenhang von der „szenischen Konstruktion“ (DATLER 1995c, S. 198). Unbewusstes kann nicht einfach „entdeckt, aufgefunden oder gar aufgedeckt werden“ (ebd. S. 197). Psychoanalytische Bedeutungszusammenhänge werden von den Personen, die am Verstehensprozess beteiligt sind, vielmehr „geschaffen“, „kreiert“ und „konstruiert“ (ebd), wobei jene Konstruktionen an Kriterien gebunden sind und nicht als beliebig missverstanden werden dürfen.

## **2. Interaktion mit dem Pferd**

Nachdem im ersten Abschnitt das Konzept des szenischen Verstehens und somit die erste wesentliche Basis für den Forschungsteil behandelt wurde, folgt nun die Befassung mit der Interaktion zwischen Mensch und Pferd als zweite wesentliche Grundlage. Zu Beginn sollen die Voraussetzungen, die das Pferd als Herdentier für die artübergreifende Interaktion mitbringt, aufgezeigt werden. Anschließend soll die Basis der Kommunikation zwischen Pferd und Mensch ergründet werden. Schließlich soll auf die freie körpersprachliche Interaktion, wie sie im Rahmen der Equotherapie zum Einsatz kommt, eingegangen werden.

### **2.1 *Das Pferd als Herdentier***

Aus Beobachtungen ist bekannt, dass sich Pferde in freier Wildbahn in Verbände von maximal 20 Tieren zusammenschließen; häufig sind es weniger. Als Einzelgänger leben Pferde nur kurzfristig, aufgrund von Verletzungen oder Krankheit oder wenn sie von der Gruppe verstoßen wurden. Finden sie keinen Anschluss an eine neue Gruppe, bedeutet dies im Normalfall den baldigen Tod (vgl. ZEITLER-FEICHT 2008, S. 29). Die Gruppe bietet also Sicherheit und Lebensgrundlage. Durch Teamarbeit und Aufgabenverteilung können Gefahren abgewendet und Ruhephasen ermöglicht werden. Es liegt nahe, dass Pferde einen starken Herdentrieb, ein Bedürfnis nach sozialem Kontakt und die Bereitschaft haben, anderen zu folgen.

In der Herde besteht eine Rangordnung, die aber keineswegs starren Charakter aufweist (vgl. MORRIS 1998, S. 59). Für den Moment jedoch bietet sie Sicherheit, da Rechte und Pflichten, die mit der Position einhergehen, nicht immer von Neuem bestimmt werden müssen. Die Position in der Rangordnung ist nicht unbedingt linear nach Alter oder Stärke. Neben physischen Faktoren spielen psychische, wie Selbstvertrauen, Erfahrung, Temperament und insbesondere Intelligenz eine große Rolle (vgl. ZEITLER-FEICHT 2008, S. 30). Weitgehend unabhängig von der Rangordnung existieren engere und weniger enge Beziehungen im Herdenverband. Wie neuere Studien zeigen, existieren in der Pferdeherde weit mehr soziopositive Interaktionen als -negative, obwohl letztere bislang vermehrt

Thema von Untersuchungen waren (vgl. ebd. S. 34). Enge Bindungen entwickeln sich häufig zwischen Mutter und Nachwuchs, gleichaltrigen Spielkameraden, und Tieren, die gemeinsame Erlebnisse teilen, aber auch äußerlich ähnlichen Tieren. Diese Bindungen halten häufig sehr lange, oft über ein ganzes Leben an. Derartige Freundschaften erhöhen die Komplexität der Rangordnung maßgeblich. So kann z.B. ein rangniedriges Tier im Beisein eines ranghöheren befreundeten Pferdes wesentlich mehr Rechte genießen, oder es entstehen Dreiecksbeziehungen wie „A ist B, B ist C, aber C ist A überlegen“ (ebd. S. 30).

Voraussetzung für die komplexe Organisation in der Pferdeherde ist Kommunikation. Für Pferde ist es überlebenswichtig, das Verhalten von Artgenossen schnell und präzise zu deuten und darauf zu reagieren. Pferde verfügen zwar über eine Reihe verschiedener Lautäußerungen, kommunizieren aber hauptsächlich über Mimik, Gestik und Körperhaltung. Dazu gehören die Position des Körpers, der Muskeltonus, die Art der Bewegung etc. (vgl. BOHNET 2007). Diese Fähigkeit und die hohe Motivation zum sozialen Kontakt ermöglichen letztendlich auch die artübergreifende Kommunikation – die Kommunikation mit dem Menschen.

## ***2.2 Interaktion zwischen Mensch und Pferd***

Mensch und Pferd haben eine lange gemeinsame Geschichte. Schätzungen zufolge wurde das Pferd bereits 3000 v. Chr. als Nahrungsquelle gezüchtet, etwa 1000 Jahre später wurde es bereits vor die Kutsche gespannt (vgl. STERN 1971, S. 17f.). Bis heute wird das Pferd in vielen verschiedenen Bereichen vom Menschen eingesetzt. Unabhängig von der Art des Zusammenarbeitens wird in zahlreichen Berichten die Möglichkeit sehr feiner Kommunikation betont. Bereits kleinste Gewichtsverlagerungen beim Reiten oder kaum merkliches Anspannen bestimmter Muskelpartien in der Bodenarbeit reichen um eine Reaktion zu erzielen (vgl. u.a. SWIFT 1989, HEMPFLING 2001). Dies reicht bis zu Aussagen, wie: „Pferde scheinen Gedanken lesen zu können“ (BINDER 2006, S. 5).

Wie es zu einer derartigen Feinabstimmung kommt, soll im nächsten Kapitel ergründet werden. Dazu soll auf die Basis bzw. die Art der Kommunikation eingegangen und jene auch im Vergleich zur zwischenmenschlichen betrachtet werden.

## 2.2.1 Basis der Kommunikation

Um die Basis der Kommunikation zwischen Mensch und Pferd zu beschreiben, ist es notwendig, nochmals einen Blick auf die zwischenmenschliche Kommunikation zu werfen. Wie bereits in der Begriffsdefinition zu Beginn der Arbeit beschrieben, zeichnet sich jene durch die gleichzeitige Existenz von digitalen und analogen sowie Inhalts- und Beziehungsaspekten aus. Diese stehen derart in Verbindung, dass „der Inhaltsaspekt digital übermittelt wird, der Beziehungsaspekt dagegen vorwiegend analoger Natur ist“ (vgl. WATZLAWICK et al. 1969). Ersterer wird im Normalfall bewusst, letzterer durch non-verbale Ausdrucksformen weitgehend unbewusst übermittelt.

Die gleichzeitige Existenz der genannten Aspekte erhöht die Gefahr gestörter Kommunikation. So können z.B. Inhalts- und Beziehungsaspekt inkongruent sein, was weder von Sender noch Empfänger bewusst wahrgenommen werden muss, aber häufig zu Irritationen auf Seiten des Empfängers führt (vgl. ebd.).

Sich wieder der Kommunikation zwischen Tieren bzw. zwischen Mensch und Tier zuwendend, rückt ausschließlich die analoge Kommunikation ins Zentrum (ebd. S. 63). Botschaften werden nicht in verschlüsselter Form vermittelt; Pferde können Mimik, Gestik Körperposition, etc. lesen und somit erkennen, dass beispielsweise Gefahr droht, oder der Wunsch nach Nähe besteht. Ihre Kommunikation ist eindeutig und unmittelbar. Das heißt aber auch andererseits, dass Pferde auf die analog ausgesandten Botschaften des Menschen reagieren, die nicht unbedingt mit seinen bewussten Handlungsforderungen oder Wünschen übereinstimmen müssen (vgl. SCHEIDHACKER 1994; GATHMANN et al 2004).

Um auf das Zitat zurückzukommen, dass Pferde scheinbar Gedanken lesen können (siehe 2.2), so wurde bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, dass Pferde in der Lage sind, extrem feine Äußerungen wahrzunehmen und zu interpretieren. So kann es in der Interaktion mit dem Menschen passieren, dass ein Pferd eine gewünschte Handlung bereits ausführt, ohne dass der Mensch eine bewusste Anweisung dazu gegeben hat; nur dadurch, dass, z.B. in Gedanken daran loszugehen, bereits unbewusst eine Aufrichtung erfolgte. Wenn jene Abstimmung so fein ist, stellt sich die Frage, warum die Kommunikation zwischen Mensch und Pferd nicht immer reibungslos funktioniert. Dies kann vielerlei Gründe haben. Abgesehen von der Möglichkeit, dass die nonverbalen Ausdrucksformen des Menschen nicht mit seiner Aufforderung übereinstimmen, ist es u.a. eine Frage von Vertrauen, Dominanz,

Haltung des Pferdes und letzten Endes Training, die zur Qualität der Kommunikation beitragen (vgl. SCHEIDHACKER 1994, SCHMELZER 2001). So fehlen beispielsweise einem Pferd, das isoliert von Artgenossen aufgewachsen ist, wesentliche soziale Erfahrungen; ein Pferd, das darauf trainiert wurde, Anspannung, zum Beispiel bei Reitanfängern, zu ignorieren, wird diese Verhaltensweise vermutlich auch im Kontakt am Boden fortführen, vorausgesetzt, dass kein gegenteiliges Training erfolgte.

Wenn davon die Rede ist, dass Pferde quasi als Spiegel oder Biofeedback dienen können, indem sie menschliche Befindlichkeiten rückmelden (vgl. u.a. ZINK 2006, GATHMANN et al. 2004, STOCKHAUSEN 2009), dann ist von Pferden die Rede, die durch Erfahrung und Ausbildung für diese Aufgabe sensibilisiert wurden.

Wie die Interaktion zwischen Mensch und Pferd für die Therapie genutzt werden kann, ist Inhalt des nächsten Kapitels. Dazu wird die Equotherapie, wie sie vom Verein e.motion entwickelt und durchgeführt wird, vorgestellt, da sie den Ausgangspunkt des Forschungsprojektes darstellt. Es handelt sich um einen von der Forschungsgruppe gemeinsam verfassten Teil.

## **2.3 Equotherapie<sup>17</sup>**

Im folgenden Kapitel geht es darum, die Equotherapie als spezielle Therapieform mit Pferden unter Erläuterung ihrer methodischen sowie wissenschaftstheoretischen Grundlagen, ihrer Positionierung innerhalb der drei Sparten des therapeutischen Reitens in Österreich sowie den Verein e.motion als durchführende Institution und Kooperationspartner für die Datenerhebung in der Untersuchungssituation „Freie Interaktion mit einem Pferd“ vorzustellen.

---

<sup>17</sup> Der Text dieses und des nächsten Kapitels entstammt der von Sophie Fischer, Dorothea Gansterer und Karin Poinstingl verfassten Beschreibung des Forschungsprojektes, das dieser Diplomarbeit zugrundeliegt (GANSTERER, FISCHER u. POINSTINGL 2011).

### **2.3.1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen**

Die Equotherapie ist an Grundannahmen der bildungswissenschaftlichen Disziplinen psychoanalytische Pädagogik sowie Heilpädagogik und integrative Pädagogik orientiert. Diese finden sowohl im Zuge eigener Forschungstätigkeit Berücksichtigung als auch im praktischen Vorgehen der Therapeutinnen.

#### **Psychoanalytische Pädagogik**

Im Rahmen der psychoanalytischen Pädagogik werden Elemente der psychoanalytischen Arbeit, die auf das Verstehen innerpsychischer Vorgänge abzielen, in die pädagogische Praxis eingebunden. Datler plädiert in diesem Zusammenhang für die Wichtigkeit des lebendigen Diskurses zwischen Psychoanalyse und Pädagogik und hält den gegenseitigen Austausch für unabdingbar, da Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zwischen den Disziplinen nicht zu leugnen sind: Tiefenpsychologische Theorien sind nach Furtmüller „sowohl für Psychotherapie als auch Pädagogik von handlungsleitender Bedeutung“ (Furtmüller zit. in Datler 1995, S. 14). Des Weiteren nimmt er an, „dass jeder Psychotherapeut auch pädagogische Aktivitäten setzt“ (ebd., S. 15) und dies „die Annahme eines gemeinsamen Überschneidungsbereiches zwischen pädagogischer und psychotherapeutischer Praxis“ (ebd., S. 15) impliziert. Datler schlägt Pädagogen/Pädagoginnen sogar vor, unter Bezugnahme auf ihre spezifischen Arbeitsfelder selbst Beiträge zur psychoanalytischen Theoriebildung zu entwickeln (vgl. Datler 1989, S. 39-43).

Die Equotherapie stellt ein spezifisches pädagogisches Arbeitsfeld dar, wobei psychoanalytische Theorien fixer Bestandteil der Methode sind. Dadurch kann sie als Beispiel einer lebendigen psychoanalytisch-pädagogischen Praxis verstanden werden. Im Speziellen orientiert sich das methodische Konzept der Equotherapie an Schlüsselbegriffen, die dem psychoanalytischen Arbeiten entstammen. Anzuführen sind beispielsweise die Berücksichtigung der Dimension des Unbewussten, des Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens, des szenischen Verstehens sowie des psychoanalytischen Verständnisses von Beziehung, Gruppe und von Reflexion.

## **Heilpädagogik und integrative Pädagogik**

Da der heilpädagogische und integrative Gedanke sowohl für den Verein e.motion als Institution als auch für die Equotherapie selbst zentral ist, lässt sich der Bezug zu Heil- und Integrativen Pädagogik leicht herstellen:

„Heilpädagogik und integrative Pädagogik thematisieren Lebensbereiche und Problemsituationen, die durch gegebene oder drohende Behinderungen, Krankheiten, Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsschwierigkeiten gekennzeichnet sind. Unter interdisziplinärer Perspektive behandelt die Heilpädagogik und integrative Pädagogik Beziehungen, in denen Menschen stehen, die als behindert oder krank gelten bzw. sich als solche erleben, sowie die systematischen und historischen Voraussetzungen und Konsequenzen ihrer Theoriebildung und Forschungstendenzen.“ (Studienplan Pädagogik 2002, S. 14).

Die durch Krankheit, Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen ausgelösten Problemsituationen führen oftmals zur Inanspruchnahme therapeutischer Maßnahmen, mit dem Ziel, die Lebensqualität einer Person trotz erschwelter Bedingungen zu steigern. Der Verein e.motion wurde unter Berücksichtigung dieses Aspektes gegründet. Allerdings können natürlich auch andere Erfahrungen oder genetische Dispositionen dazu führen, dass ein Mensch aus seinen gewohnten Bahnen gerät und mit Umständen, die sich negativ auf seine Entwicklung und sein Wohlbefinden auswirken, zu kämpfen hat. Die meisten Klienten/Klientinnen der Equotherapie sind Opfer von traumatischen Erlebnissen, zu denen neben Vernachlässigung, Gewalt, Tod, Verlust und Krankheit auch die Folgen angeborener Defizite gehören können.

Die Heilpädagogik und die integrative Pädagogik beschäftigen sich auf interdisziplinärem Weg mit Beziehungen im Allgemeinen, die Menschen betreffen, die als krank oder behindert gelten. Dieser Beziehungsgedanke, egal ob zwischen Mensch und Mensch oder Mensch und Tier, unabhängig von der Art des Handicaps, findet in der Equotherapie besondere Berücksichtigung.

### **2.3.2 Positionierung innerhalb der drei Sparten des therapeutischen Reitens**

Das österreichische Kuratorium für Therapeutisches Reiten gliedert die Angebote, die es auf dem Sektor der therapeutischen Arbeit mit Pferden gibt, in die Sparten Hippotherapie, heilpädagogisches Voltigieren/Reiten und Behindertenreiten. Die Hippotherapie ist als

physiotherapeutische Maßnahme anzusehen; im Rahmen des Behindertenreitens steht die reitsportliche Ausbildung von Menschen mit Behinderung im Vordergrund. „Unter dem Begriff heilpädagogisches Voltigieren/Reiten werden pädagogische, psychologische, psychotherapeutische, rehabilitative und soziointegrative Angebote mit Hilfe des Pferdes bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit verschiedenen Behinderungen oder Störungen zusammengefasst. Dabei steht nicht die reitsportliche Ausbildung, sondern die individuelle Förderung über das Medium Pferd im Vordergrund, d.h. vor allem die günstige Beeinflussung der Motorik, der Wahrnehmung, des Lernens, des Befindens und des Verhaltens“ (Kröger 2005, S. 18).

Im Sinne dieser Gliederung ist die Equotherapie der Sparte des heilpädagogisches Voltigierens/Reitens zuzuordnen und stellt eine differenzierte Methode innerhalb dieser Sparte dar. Equotherapie hat festgelegte methodische Grundsätze (Start, Weg, Ziel) und spezifische therapeutische Settings (u.a. Einbeziehung der Körpersprache der Pferde).

### **2.3.3 Verein e.motion**

E.motion ist eine private, gemeinnützige Einrichtung, die als Verein organisiert ist und ihren Standort sowohl im sozialmedizinischen Zentrum Baumgartner Höhe (Otto-Wagner-Spital der Stadt Wien) sowie auf einem kleinen Bauernhof 30 min von Wien entfernt hat. Die Bezeichnung e.motion suggeriert bereits die Anliegen dieser Institution: Das „e.“ (motion) steht dabei für den lateinischen Begriff „equus“, also Pferd; des Weiteren weist „emotion“ auf den Aspekt Gefühl und „motion“ auf Bewegung hin. Wortkombinationen wie Bewegung mit Pferden, Pferdebewegung oder Gefühlsbewegung verdeutlichen die Anliegen dieser Institution.

Auf der Baumgartner Höhe entstand ein seit dem Jahr 2004 stetig wachsendes heilpädagogisches Zentrum, das die Equotherapie mit ihrem Zugang über das Medium Pferd und der expliziten Verbindung und Einbeziehung des Bewegungs- und Gefühlaspektes als spezielle Therapieform entwickelte und etablierte. Der Verein e.motion wird dabei in seinen wissenschaftlichen wie auch praktischen Ambitionen vom Tiergarten Schönbrunn sowie der Universität Wien, z.B. durch Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson, unterstützt und begleitet. Diese organisatorischen und institutionellen Grundlagen trugen dazu bei, dass das Zentrum des Vereins e.motion für Equotherapie im Otto-Wagner-Spital europa-

weit Vorzeigecharakter besitzt. Mehrere Internationale Kongresse wurden bereits auf dieser Anlage durchgeführt.

### **2.3.4 Methodische Grundlagen der Equotherapie**

Die methodischen Grundlagen für den Einsatz von Pferden beim Verein e.motion basieren auf den im Folgenden angeführten Annahmen, welche sowohl für die theoretische Auseinandersetzung und Entwicklung der Equotherapie wichtig waren und nach wie vor wichtig sind, als auch in der praktischen Durchführung der Einheiten die handlungsleitende Basis darstellen. Im Folgenden sollen bindend für die drei Diplomarbeiten Begriffe beschrieben und erklärt werden, die für alle drei Arbeiten von Relevanz sind.

#### **Ausdruck**

Es kann davon ausgegangen werden, dass die menschliche Psyche alle Handlungen, die vollzogen werden, beeinflusst. Der Psychoanalytiker Muck (2001) ist davon überzeugt, dass psychische Vorgänge nicht rein zufällig verlaufen, sondern von einem Sinnzusammenhang getragen sind, der eine Relevanz für die Physis des Menschen hat. Diese psychischen Vorgänge und deren Sinnzusammenhänge lässt der Mensch in seine Interaktionen einfließen. Durch verbalen, aber vor allem nonverbalen Ausdruck werden „innere“ Vorgänge nach außen gebracht. Der Ausdruck beinhaltet durch den Zusammenhang zwischen psychischen Zuständen und Vorgängen und dem äußerlich wahrnehmbaren Erscheinungsbild sowie den Artikulationen eines Menschen somit zumindest zum Teil „innerpsychisches Material“.

#### **Kommunikation/Interaktion**

Kommunikation umfasst die bewusste und unbewusste Mitteilung an die Umwelt. Interaktion hingegen wird durch den wechselseitigen Austausch zweier Lebewesen definiert (vgl. Watzlawick 1982, S 51). Als Basis benötigt sie einen Handlungsrahmen, ein Thema, eine Aufgabe bzw. schlichtweg gemeinsames Interesse am Austausch miteinander oder bezüglich eines bestimmten Sachverhaltes. Begrifflich wird zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation unterschieden, unabhängig davon, ob es sich tatsächlich nur um

eine Mitteilung handelt oder ob diese Mitteilung Teil eines wechselseitigen Austausches, also einer Interaktion ist.

#### ***a) Verbale Kommunikation***

Natürlich bietet die „verbale Sprache“ als Medium die Möglichkeit des differenzierten Ausdrucks von Gedanken und Überlegungen, aber auch von emotionalen Vorgängen und innerpsychischen Zuständen, sofern sie einer Person bewusst sind. Sprache kann aber auch dazu führen, dass diese Inhalte absichtlich verzerrt, anders dargestellt oder verleugnet werden. Dadurch kann sie auch als Schutz- oder Täuschungsmechanismus eingesetzt werden. Psychoanalytischen Annahmen folgend, stellt die Verbalisierung den Schlüssel zur Wahrnehmung bislang verdrängter oder unbewusster Vorgänge dar, wodurch eine Auseinandersetzung, sowie Aufarbeitung problematischer Erfahrungen und Inhalte möglich wird – durch die Bewusstmachung des Materials wird dieses thematisier- und wandelbar (vgl. Marlock/Weiss 2006, S. 417).

#### ***b) Nonverbale Kommunikation***

Nonverbale Kommunikation ist auch eine Form des Ausdrucks der Psyche. Im Gegensatz zur verbalen Sprache ist sie weniger leicht beeinflussbar und dadurch authentischer. Sie ist die Ursprungssprache eines Menschen, die jener bereits vor dem Erwerb von verbaler Sprache beherrscht. Körper und Psyche können nicht voneinander getrennt werden und sind als Einheit zu betrachten (vgl. Kiphard 1997). Es sind die Aktionen unseres Geistes und unserer Psyche, die die nonverbale Kommunikation eines Menschen ausmachen. Die menschliche und tierische Fähigkeit zum nonverbalen Ausdruck beinhaltet die Möglichkeit artübergreifender Kommunikation und Interaktion.

### **Emotion**

Dem menschlichen Ausdruck in seiner Gesamtheit, sowie der damit verbundenen verbalen und nonverbalen Kommunikation im Speziellen, liegen emotionale Prozesse und Zustände zugrunde. Emotionen sind omnipräsent, sie begleiten sämtliche Handlungen, sind Empfänger und Mitwirkende innerpsychischer Aktivitäten und ausschlaggebend für den damit verbundenen Ausdruck.

### **Soziale Beziehungen/Bindung**

Der Mensch wird als soziales Lebewesen betrachtet, dessen psychisch-physisches Wohlbefinden zu einem Großteil vom wechselseitigen Austausch des Individuums mit seiner Umwelt abhängig ist. Soziale Interaktion und „in Beziehung treten“ werden als menschliche Grundbedürfnisse gesehen. Damit Beziehung stattfinden kann, muss emotionaler Ausdruck, in nonverbaler bzw. verbaler Erscheinungsform zutage treten, auf der einen Seite gesendet und auf der anderen Seite empfangen werden. Grundlage von Beziehungen sind demnach Kommunikation und Interaktion.

### **Handlungsorientierung im Hier und Jetzt**

Das „Jetzt“ ist als einzig mögliches Einflussfenster zur Veränderung anzusehen. Die Geschichte eines Menschen ist im gegenwärtigen Erleben seiner Selbst und seiner Umgebung enthalten. Vergangenes kann zwar nicht ungeschehen gemacht werden, aber durch bedeutsame Erfahrungen im Hier und Jetzt kann es zu einer gezielten Reorganisation und zu einer Erweiterung des Erlebens kommen. Auch körpersprachliche Kommunikation kann nur im Hier und Jetzt stattfinden. Sie impliziert die aktuelle und reale, die geistige und körperliche Konfrontation zwischen zwei Interaktionspartnern/Interaktionspartnerinnen. Durch ihre Orientierung an emotionalen Inhalten und ihre Fähigkeit, diese zu vermitteln, bildet sie die Erlebnisgrundlage für weiteres Handeln und für nachfolgende Reflexionen.

### **Reflexion**

Im Zuge reflexiver Vorgänge, die zur Bewusstseinsbildung beitragen, spielen Verbalisierungsprozesse eine große Rolle. Durch gezieltes Spüren emotionaler Regungen bzw. ihrer körperlichen Artikulation, durch die Benennung oftmals unbewusster Erlebnis- und Handlungsmuster sowie die sprachliche Auseinandersetzung mit möglichen Ursachen können die ihnen zugrunde liegenden Emotionen verdeutlicht und wahrgenommen werden. Werden psychische, emotionale und körperliche Vorgänge bewusst wahrgenommen und deren Ursachen hinterfragt und ergründet, kann es zu Veränderung kommen.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass Psyche, Emotion und körperlicher Zustand bzw. Ausdruck nicht voneinander zu trennen sind, und dass das Handeln im Hier und Jetzt sowie die Wahrnehmung aktueller psychischer und physischer Befindlichkeiten die Grundlagen für den Prozess der Reflexion darstellen. Die Praxis der Equotherapie orientiert sich an diesen Annahmen insofern, als dass die nonverbale Kommunikation im Hier und Jetzt unter Einbeziehung der ihr zugrunde liegenden emotionalen Vorgänge im Zentrum des Interesses stehen. Durch den Einsatz von Pferden gelingt es, diese emotional-körperliche Dimension zu forcieren. Vom Klienten/der Klientin gesetzte Handlungen werden vom Pferd wahrgenommen und beantwortet, indem es auf den körperlichen Ausdruck seines Gegenübers reagiert. In weiterer Folge kommt es zu einem durch den Therapeuten/die Therapeutin eingeleiteten Verbalisierungs- und Reflexionsprozess, der für die Reorganisation und die Erweiterung des Erlebens von großer Bedeutung ist.

### **2.3.5 Praktische Durchführung der Equotherapie**

Von den theoretischen Grundannahmen ausgehend, wird im folgenden Abschnitt jenes handlungsleitende Konzept vorgestellt, an dem sich die praktische Durchführung der Equotherapie orientiert. Wie bereits erwähnt, sind die zuvor genannten Aspekte (Ausdruck, Kommunikation, Emotion, sozialer Aspekt, Handlungsorientiertheit im Hier und Jetzt und Reflexion) für die Praxis von großer Bedeutung, wobei auch psychomotorische<sup>18</sup> und erlebnispädagogische<sup>19</sup> Ansätze sowie Elemente des heilpädagogischen Voltigierens/Reitens<sup>20</sup>, des Natural Horsemanship<sup>21</sup> oder des Centered Ridings<sup>22</sup> je nach indi-

---

<sup>18</sup> Dieses Konzept zielt auf den Zusammenhang zwischen Bewegung und Psyche des Menschen ab (Kiphard 1997).

<sup>19</sup> Ziel erlebnispädagogischer Maßnahmen ist es, Veränderungen im emotionalen, sozialen, kognitiven und praktischen Kontext zu bewirken (vgl. Ziegenspeck/Fischer 2000, S. 28) Durch z.B. speziell abgestimmte Outdoor-Übungen hat Erlebnispädagogik einen Einfluss auf die Persönlichkeit des Individuums.

<sup>20</sup> Das heilpädagogische Voltigieren und Reiten zielt vor allem auf den sozialen Bereich ab. Dies umfasst den Aufbau von Vertrauen über das Pferd zum Erwachsenen, der es führt, und aber auch Vertrauen zu sich selbst, Mut zur Bewältigung eigener Ängste bei schwierigen Leistungsanforderungen; Anbahnen realer Selbsteinschätzung; Annehmen der eigenen Grenzen und Qualitäten neben der Bereitschaft zur Kooperation mit dem sozialen Umfeld (vgl. Kröger 2005, S. 12).

<sup>21</sup> Der Natural-Horsemanship-Gedanke umfasst schon, wie der Name sagt, „einen natürlichen Umgang mit dem Pferd“. Dieser basiert darauf, dass der Mensch mit dem Pferd über Körpersprache kommuniziert (vgl. Parelli 2005).

viduellem Schwerpunkt des Klienten/der Klientin in die tatsächliche Gestaltung der Einheiten einfließen.

In Tabelle 2 sind vier Phasen beschrieben, die sowohl für den Therapieprozess in seiner Gesamtheit als auch für die Struktur der einzelnen Einheiten, maßgeblich sind. Diese müssen in Anbetracht der Therapie als dynamischen Prozess nicht unbedingt in dieser Reihenfolge ablaufen, können sich überlappen oder einander abwechseln. Die Beschreibung der Phasen verdeutlicht die Möglichkeit für die Klienten/Klientinnen Interaktion auf unterschiedlichen Kontakt- und Verarbeitungsebenen zu erleben.

<b>Begegnungsphase</b>	Die Begegnungsphase beinhaltet die vorsichtige Annäherung von Klient/Klientin, Pferd und Therapeut/Therapeutin. Es kommt zu ersten Beziehungsangeboten, zum Beziehungsaufbau, zum schrittweisen Verstehen des Gegenübers sowie zu Versuchen des empathischen Einfühlens allgemein. Die Grundlagen für gemeinsames Tun und Interagieren, welche auch die Basis des therapeutischen Prozesses darstellen, werden geschaffen.
<b>Motorische Phase</b>	In dieser Phase stehen körperliche und motorische Prozesse im Vordergrund. Beispielsweise durch die Fokussierung auf Körperempfindungen und Körperausdruck, durch bewusstes Experimentieren damit oder durch das Training motorischer Fertigkeiten usw. werden Veränderungsprozesse in Gang gesetzt, die Physis und Psyche gleichermaßen betreffen.
<b>Dialogphase</b>	Verbesserungen in der Motorik und Veränderungen in der Körperwahrnehmung können durch den körpersprachlich orientierten Bewegungsdialog mit dem Pferd weiter verfeinert werden. In dieser Phase hat das Tier die Möglichkeit, deutliche Rückmeldungen auf die Interaktionsversuche des Klienten/der Klientin zu geben, während der Therapeut/die Therapeutin aufgrund seiner eigenen Wahrnehmung, aber auch durch die Reaktionen des Pferdes auf den Körperausdruck des Klienten/der Klientin Rückschlüsse auf psychisch-emotionale Inhalte ziehen kann.
<b>Sprachliche Phase</b>	In dieser Phase nimmt verbale Kommunikation die zentrale Rolle ein; Wörter und Gespräche ergänzen das Handeln. Der Verbalisierungsprozess leitet dabei auch einen Reflexionsprozess ein.

**Tabelle 2:** Phasen der Equotherapie

---

<sup>22</sup> Centered Riding, übersetzt „Reiten aus der Körpermitte“, ist eine Technik, die sich besonders auf das Wahrnehmen und Spüren des Körpers beim Reiten konzentriert. Es wird dabei hauptsächlich mit inneren Bildern des Reiters/der Reiterin gearbeitet. Diese Methode ist an Elemente der Körperpsychotherapie und Biodynamik/Bioenergetik angelehnt. (vgl. Swift 2009)

### **2.3.6 Die Rolle des Pferdes in der Equotherapie**

Pferde bringen von Natur aus ein hohes Maß an Kommunikationsbereitschaft mit. Die soziale Interaktion im Herdenverband, die Neuaufnahme und Aufrechterhaltung, schlichtweg die Existenz von Beziehungen zu Artgenossen und deren Qualität, spielen eine entscheidende Rolle für diese Spezies. Die Fähigkeit zur Verständigung über optische Signale ist bei all jenen Lebewesen besonders ausgeprägt und differenziert, die wie Pferde, aber auch Menschen, in einem beständigen Sozialverband leben. Die Kommunikation von Pferden setzt sich zum einen aus Mimik, Gestik, Körperhaltung und dem daraus folgenden Bewegungsfluss, zum anderen Teil aus Lautäußerungen wie Schnauben oder Wiehern zusammen. Bohnet (2007) differenzierte zahlreiche körperliche wie mimische Ausdruckselemente, die belegen, dass die nonverbale Kommunikation bei Pferden höchst differenziert und ausgeprägt ist. Jede körperliche Regung basiert, unabhängig davon, ob Mensch oder Tier, auf einer Veränderung des Muskeltonus. Die Fähigkeit, verschiedene Körperpartien entweder anzuspannen oder zu entspannen, ermöglichen es den Pferden auf höchst differenzierte Art und Weise, mit dem Körper zu kommunizieren. Gleichzeitig ist es ihnen möglich, verschiedene Muskeltoni bei Artgenossen, aber auch anderen Lebewesen sensibel wahrzunehmen und darauf zu reagieren.

Erfahrungen aus der praktischen Arbeit in der Therapie mit Pferden bestätigen diese Erkenntnisse: Innerhalb des Dreiecks Klient/Klientin-Pferd-Therapeut/Therapeutin hat das Pferd die Aufgabe, den Kontakt zum Klienten/zur Klientin aufzunehmen, ein Beziehungsangebot zu setzen und ihn/sie zu nonverbaler Kommunikation aufzufordern sowie die Befindlichkeit und den Körperausdruck rückzumelden (vgl. Zink 2006, S. 19). Der Bewegungsdialog zwischen Mensch und Tier kann sowohl vom Boden aus als auch in reitender und sich tragen lassender Weise stattfinden. Unabhängig vom „Ort des Geschehens“ nehmen Pferde verbal Gesprochenes nur in Zusammenhang mit kongruenten körperlichen Äußerungen wahr; sie reagieren aber sensibel auf unterschiedliche Gefühlszustände, die im Körper- und Bewegungsbild des Menschen zum Ausdruck kommen. Das Konzept der Equotherapie baut auf dieser besonderen Fähigkeit der Pferde, nonverbalen Ausdruck zu „lesen“ auf und setzt den Einsatz von Pferden, die speziell dafür ausgewählt

und ausgebildet<sup>23</sup> wurden, voraus. Die nonverbale Interaktion mit dem Pferd stellt dabei nur einen therapeutischen Teilschritt dar. Ziel ist die Bewusstmachung des nonverbalen Ausdrucks- und Interaktionsverhaltens durch den vom Therapeuten/von der Therapeutin geleiteten Verbalisierungsprozess. Durch dieses „in Sprache heben des gewahr Werdens“ (vgl. Stephenson 2007) könnte eine Türe zur emotionalen Welt geöffnet und ein besseres Verständnis erlangt werden. Pferde können insofern sogar als emotionale Verstärker fungieren: Der Klient/die Klientin kann durch den Therapeuten/die Therapeutin lernen, die Sprache und Rückmeldungen des Pferdes zu deuten und als Antwort auf sein/ihr Verhalten zu verstehen. Diese Erfahrung der Rückmeldung, die eine natürliche Form des „Bio-feedbacks“ darstellt, kann emotional verwertet werden (vgl. Zink 2006, S. 19). Gerade für Menschen mit Schwierigkeiten im psycho-sozialen Bereich bietet der nonverbale Zugang neue Möglichkeiten abseits verbaler Kommunikation.

### **2.3.7 Die Rolle des Therapeuten/der Therapeutin in der Equotherapie**

Equotherapie wird von ausgebildeten Therapeuten/Therapeutinnen<sup>24</sup> durchgeführt. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass Pferde nicht von sich aus und auf Grund ihrer reinen Anwesenheit heilende Wirkung verbreiten. Der Therapeut/die Therapeutin plant den Einsatz des Tieres, forciert verschiedene Schwerpunkte im Laufe der Einheiten und reflektiert gemeinsam mit dem Klienten/der Klientin den Prozess. Nach Zink (2006, S 18) kommt den Therapeuten/Therapeutinnen in der Equotherapie eine besondere Rolle zu: „Sie schlagen die Brücke zwischen Pferde- und Menschenwelt und steuern die Interaktion zwischen beiden Partnern/Partnerinnen. Die Therapeuten/Therapeutinnen verstehen die Körpersprache der Pferde und nehmen das Verhalten der Tiere zur Lösung der Probleme wahr, bzw. setzen es speziell ein.“

So ist es die Aufgabe des Therapeuten/der Therapeutin, gemeinsam mit dem Klienten/der Klientin herauszufinden, ob die Probleme, die in der Interaktion mit dem Pferd sichtbar werden, auch in seinem/ihrer Alltag eine Rolle spielen. In weiteren Schritten werden

---

<sup>23</sup> Die Pferde werden zusätzlich zur herkömmlichen Reitpferdeausbildung noch 2–3 Jahre speziell für das Rückmelden von Emotionen der Klienten/Klientinnen durch nonverbale Kommunikation trainiert. Dies basiert auf fein dosiertem Modelllernen und konstanten menschlichen Bezugspersonen. Es müssen Pferde sein, die von sich aus an der Beziehung mit dem Menschen interessiert sind, und sich für die Equotherapie qualifizieren können.

<sup>24</sup> Die TherapeutInnen absolvierten eine berufsbegleitende Ausbildung für therapeutisches Reiten und haben Zusatzqualifikationen im Bereich der körpersprachlichen Kommunikation zwischen Mensch und Pferd.

Interaktionsimpulse gesetzt, die zumeist eine konkrete Aufgabe mit dem Pferd darstellen. In diesem sozialen Handlungsfeld, das einen sicheren Rahmen darstellt, können verschiedene Strategien, neue Kommunikationsmuster und verändertes Auftreten erprobt und reflektiert werden, um eine erfolgreiche Lösung anzustreben. Dabei sollte stets ein direkter oder indirekter Bezug zum emotional-psychischen Zustand des Klienten/der Klientin sowie eine positive Beeinflussung desselben/derselben angestrebt werden. Es zählt zur Aufgabe des Therapeuten/der Therapeutin, diesen Prozess zu leiten, Missverständnisse zwischen Mensch und Pferd zu „deuten“ und zugrunde liegenden Ursachen zu erahnen. In diesem Zusammenhang spielen Aspekte psychoanalytischen Verstehens eine große Rolle.

### **3. Datenerhebung und quantitative Auswertung**

In diesem Abschnitt wird die Erhebung der Daten, sowie die quantitative Auswertung derselben beschrieben. Diese Tätigkeit erfolgte von der Forschungsgruppe und dient allen Diplomandinnen zur weiteren qualitativen Betrachtung (siehe Kapitel 4). Auch die Verschriftlichung fand in Kooperation statt.

#### **3.1 Die Videographie als Datenerhebungsverfahren**

Nachdem die Items, die in der quantitativen Untersuchung ausgewertet werden sollen, festgelegt waren (siehe 3.3.1), stand fest, dass die Feldbeobachtung als Verfahren für die Datenerhebung ungeeignet ist. Zur exakten Auswertung bedarf es eines Erhebungsverfahrens, das eine mehrmalige bzw. verzögerte Betrachtung erlaubt. Die Wahl fiel daraufhin auf die Videographie. Diese „transformiert zwar den dreidimensionalen Raum in eine zweidimensionale Fläche, behält jedoch die Verschränkung von Simultanität und Sequentialität [...] bei“ (Wagner-Willi 2004, S. 52). Sie ist somit insbesondere geeignet für die detaillierte Analyse von Interaktionen, in denen sowohl gleichzeitig ablaufende Handlungen der Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen als auch Handlungsfolgen von Bedeutung sind.

Obwohl die videounterstützte Beobachtung zunehmend an Bedeutung in der Sozialforschung gewinnt, „steht eine methodologische Reflexion hinsichtlich der spezifischen Qualität des videografischen Materials und der Methoden der Videoanalyse erst am Anfang“ (ebd., S. 51). Sich ebenfalls dieser Kritik anschließend, reflektieren Huhn, Dittrich, Dörfler und Schneider eigene Erfahrungen und stellen methodische Überlegungen an (vgl. Huhn et al. in Heinzel 2000). Diese Auseinandersetzung dient als Grundlage für die Umsetzung der videogestützten Beobachtung des vorliegenden Forschungsvorhabens. Im Folgenden soll anhand des oben genannten Artikels auf die Problemstellungen, die sich spezifisch durch die Videotechnik ergeben, eingegangen werden und darauf, wie mit jenen in der konkreten Arbeit der „Forschungsgruppe Equotherapie“ umgegangen wird.

##### **3.1.1 Objektivität – Subjektivität**

Zentraler Punkt der Überlegungen ist, dass Videoaufnahmen häufig als äquivalentes Abbild der Realität gelten, sich dies jedoch als Irrglaube herausstellt. Nicht die Kamera, son-

dern der sie führende Mensch wählt den Zeitpunkt der Aufnahme, den Schwenkwinkel sowie den Zoom und somit unterliegen die Bilder dessen subjektiver Wahrnehmung. Um dem möglichst entgegenzuwirken, ist bereits viel an Planung im Vorfeld zu leisten. Es gilt festzulegen, welche Items erfasst und einer Auswertung zugänglich gemacht werden sollen, um die Videotechnik dann möglichst zielgerichtet einzusetzen. Weiters muss ein Setting konstituiert werden, das einen Vergleich der einzelnen Videodaten zulässt. (vgl. ebd., S. 188).

Diesen Überlegungen folgend, wurden die Untersuchungssituation und die zu erhebenden Items bereits im Vorfeld genau festgelegt und definiert. Erstere ist, sowohl was Raum als auch Ablauf betrifft, stark strukturiert und erleichtert damit Vergleiche zu ziehen (siehe 3.2). Um die Objektivität des Videomaterials weitgehend zu gewährleisten, kristallisierte sich im Zuge der Probeaufnahmen folgender Faktor heraus: Der Freiraum bezüglich der Wahl des Bildausschnittes beeinflusst das Datenmaterial in enormer Weise. Daher kam es zu der Entscheidung, den filmerischen Freiraum möglichst gering zu halten. Die Positionierung der Kameras erfolgte an den jeweils selben Positionen und es wurde festgelegt, dass der Klient/die Klientin, das Pferd und die Therapeutin nach Möglichkeit im Gesamten von der Kamera erfasst sein müssen. Erlaubt waren langsame Schwenks und leichter Zoom. Auf die Möglichkeit, den mimischen Ausdruck durch Nahaufnahmen in die Auswertung mit einzubeziehen, wurde zugunsten des Fokussierens auf das gesamte (körperliche) Interaktionsgeschehen zwischen Klient/Klientin, Pferd und Therapeutin verzichtet. Da diese Vorgaben eine einschränkende Wirkung hatten, kam es auch innerhalb der bereits festgelegten Items zu Variationen: Zum Beispiel wurde das Item „Blickkontakt“ auf „Blickrichtung“ reduziert, da unter den vorgegebenen Bedingungen und den zur Verfügung stehenden technischen Mitteln nur diese mit Sicherheit festgestellt werden konnte. Dies impliziert bereits die im nächsten Kapitel angeführte, methodologische Überlegung.

### **3.1.2 Prüfschleife**

Im Beitrag von Huhn et al. wird dringend empfohlen, sogenannte „Prüfschleifen“ einzubauen, d.h. das entwickelte Untersuchungsdesign soll immer wieder anhand der gemachten Aufnahmen reflektiert werden, um, wenn nötig, Abänderungen vorzunehmen. „In

einem solchen rekursiven Prozess können die Videoaufnahmen in ihrer inhaltlichen Detailliertheit geschärft werden [...]“ (ebd., S. 189).

Wie bereits erwähnt, bedurfte es einer Reihe von Probeaufnahmen, bis das tatsächliche Datenmaterial erhoben werden konnte. Während die Konzeption der Untersuchungssituation von Anfang an unverändert blieb, wurde hinsichtlich der technischen Umsetzung und der damit verbundenen Festlegung der Items viel experimentiert. Eingebunden in diesen Prozess waren auch schon erste Versuche der Datenauswertung, denn nur so konnte überprüft werden, ob die aufgestellten Items anhand der Videos auch tatsächlich auswertbar sind. Insbesondere in dieser Phase wurden wiederholt voneinander unabhängige Auswertungen der Aufnahmen durch verschiedene Betrachter/Betrachterinnen durchgeführt, um die Items schließlich so zu definieren, dass dem Kriterium der intersubjektiven Überprüfbarkeit Rechnung getragen wird. Einige Items wie z.B. Synchronie mussten dabei ausgeschlossen werden, da die individuelle Interpretation zu groß war; andere wie z.B. Aktivität mussten in ihrer Komplexität reduziert werden, um Nachvollziehbarkeit gewährleisten zu können.

### 3.1.3 Technische Probleme

Ein grundlegendes Problem der Videographie ist die Aufnahme des Tons. „Der Ton wird lediglich flächig aufgenommen, einzelne Gespräche gehen in einem ‚Sprachbrei‘ unter, vor allem dort, wo viele Kinder ihre Gespräche führen.“ (ebd., S. 191)

Obwohl im Rahmen des Untersuchungsdesigns stets nur ein Klient/eine Klientin, eine Therapeutin und ein Pferd gleichzeitig im Setting sind, wäre die Aufnahme des Tones, da sie im Freien stattfindet, nur mit zusätzlichen technischen Mitteln, wie z. B. der Verwendung von Funkmikrofonen, möglich gewesen. Deren Einsatz erschien allerdings in Bezug auf die Beeinflussung der Interaktion fragwürdig.<sup>25</sup> Da der Fokus des Forschungsprojektes ohnehin auf der Analyse der nonverbalen Prozesse liegt, folgte die Entscheidung, verbale Äußerungen nicht zu transkribieren. Diese sollen jedoch nicht gänzlich ausgeklammert werden. Innerhalb der quantitativen Auswertung wird erhoben, wie häufig verbale Kommunikation stattfindet; es wird also der Anteil, nicht jedoch der Inhalt ermittelt.

---

<sup>25</sup> Die Beeinflussung durch die Technik wird im letzten Punkt dieses Kapitels noch ausführlicher diskutiert.

Ebenso wird im oben zitierten Artikel bezüglich technischer Probleme die Schwierigkeit der zweidimensionalen Aufnahme diskutiert. Oftmals sind „einzelne Personen nur in der Rückenansicht zu sehen [...] und deren mimische Kommunikationsbeteiligung [ist] im Videomaterial nicht unmittelbar zu beobachten“ (ebd., S. 189).

Die Problematik der eingeschränkten Darstellung spielte im Rahmen der Konzeption des Erhebungsvorgangs für die freie Interaktion eine wichtige Rolle. Schließlich fiel die Entscheidung, zwei Kameras an zwei Eckpunkten diagonal voneinander zu positionieren, um dadurch eine gänzliche Rückenansicht zu vermeiden und um trotz der Vorgabe minimalster Kamerabewegungen einen möglichst großen Bildausschnitt zu erhalten. Auf die Beobachtung von Mimik wurde, wie bereits angeführt, gänzlich verzichtet.

### **3.1.4 Organisatorische Probleme**

Zeit-, aber auch Material- und Kostenaufwand waren der Grund für die Bildung eines Forschungsteams, welches das Videomaterial als gemeinsamen Kern benutzt. Auf diese Art wurde es möglich, das umfangreiche Forschungsvorhaben umzusetzen. Die Aufgabenverteilung sah, was die direkten Aufnahmen betraf, so aus, dass immer dieselbe Therapeutin im Setting war, während jeweils zwei Personen die Filmaufnahmen durchführten.

### **3.1.5 Beeinflussung der Interaktionen durch die Videoaufnahme**

Tatsache ist, dass die Beobachtung mit Hilfe von Videokameras sehr viel Aufmerksamkeit auf sich zieht und kaum dezent oder unbemerkt stattfinden kann. „Unsichtbar durch Sichtbarkeit“ ist der Ansatz, der von Huhn et al., angelehnt an den methodischen Zugang von Krappmann und Oswald, gewählt wird (ebd., S. 197). Es wird davon ausgegangen, dass „Menschen wohl kaum etwas mehr irritiert, als wenn sich eine Person in die Nähe begibt, deren Identität ihnen unklar ist“ (ebd.). Dieser Annahme entsprechend sollen die Akteure möglichst in den Forschungsprozess miteingebunden sein – sie sollen sich bewusst mit der Technik vertraut machen können und erfahren, aus welchem Grund beobachtet wird.

Dieser Zugang stellte sich als sehr hilfreich heraus. Die Kinder und Jugendlichen interessierten sich für das Geschehen, stellten aber nach den Erklärungen kaum mehr Fragen und zeigten sich nicht misstrauisch. Während der Aufnahmen konnte nicht beobachtet werden, dass ein Klient/eine Klientin überaus oft in die Kamera blickte oder sich bewusst vor diese stellte. Trotzdem wäre es unseriös zu behaupten, dass die künstlich geschaffene Situation durch das vorhandene Setting, die Technik, aber auch den vorgegebenen Ablauf keinen Einfluss auf die Interaktionen hätte.

### **3.2 Untersuchungssituation „Freie Interaktion mit einem Pferd“**

Nachdem im vorhergehenden Kapitel, innerhalb der methodisch-organisatorischen Diskussion zur Videographie, nur Einzelheiten der Untersuchungssituation angeführt wurden, soll diese nun vollständig dargestellt und erklärt werden.

#### **3.2.1 Untersuchungsdesign**

Die freie Interaktion wurde in sieben Sequenzen unterteilt, um die Untersuchungssituation zu strukturieren und zu systematisieren. Die Sequenzen Kontaktaufnahme, Distanz, Nähe, gemeinsamer Weg, Entspannung, Herausforderung und Verabschiedung stehen dabei exemplarisch für die Grundelemente einer Beziehung. Die Therapeutin, der Klient/die Klientin und ein Pferd befinden sich auf einem abgegrenzten, gut überschaubaren Platz. Der Klient/die Klientin hat die Aufgabe, mit dem Pferd in Kontakt zu treten und im Rahmen der einzelnen Sequenzen verschiedene Aufgabenstellungen, die ihm/ihr durch die Therapeutin mitgeteilt werden und eine Interaktion mit dem Pferd erfordern, zu absolvieren. Die bezeichneten Aufgaben, gleichzeitig namensgebend für die jeweiligen Sequenzen, werden auf Karten festgehalten und in gleicher Reihenfolge gestellt (siehe Tabelle 3). Weitere Erklärungen werden an das Wissen und Können des jeweiligen Klienten/der jeweiligen Klientin angepasst und obliegen der Einschätzung der Therapeutin. Dem Klienten/der Klientin werden keine Hilfsmittel, wie z.B. ein Halfter oder Seil, zur Verfügung gestellt. Die Gesamtdauer der Interaktionssequenz beträgt ca. 10 min, variiert aber je nach Klient/Klientin. Es gibt keine Zeitbegrenzung.

In Tabelle 3 werden die Aufgabenstellungen der freien Interaktion im Detail erklärt. Sie stellen Sequenzen von Interaktion da, die auch in zwischenmenschlichem Kontakt bedeu-

tend sind und, wie bereits oberhalb angeführt, beziehungsrelevante Grundelemente darstellen. Die Konzeption der Untersuchungssituation soll eine systematische Beobachtung relevanter Aspekte aktueller körperlicher Beziehungsgestaltung und Beziehungsdarstellung ermöglichen.

	<p><b>Sequenz 1: Kontaktaufnahme</b></p> <p>Im Zuge der Kontaktaufnahme kann ein erstes Beziehungsangebot gesetzt und gestaltet werden. Der Klient/die Klientin soll die Aufmerksamkeit des Pferdes erlangen und mit diesem in Kontakt treten.</p>
	<p><b>Sequenz 2: Distanz - Raum für sich beanspruchen</b></p> <p>Der Klient/die Klientin erhält die Anweisung, Distanz zwischen sich und dem Pferd zu schaffen. Hierbei geht es darum, Raum für sich in Anspruch zu nehmen, sich Respekt zu verschaffen und die eigenen Grenzen zu verteidigen.</p>
	<p><b>Sequenz 3: Nähe – Raum geben</b></p> <p>Um Nähe zuzulassen, ist es erforderlich, dem Pferd Raum zu geben und sich selbst so weit zurückzunehmen, dass dieses ohne Furcht herantreten kann. Die Aufmerksamkeit des Pferdes muss aber dennoch erhalten bleiben.</p>
	<p><b>Sequenz 4: Gemeinsam – ein Stück Weg gemeinsam gehen:</b></p> <p>Das gemeinsame Zurücklegen einer Wegstrecke fordert die Fähigkeit des Klienten/der Klientin, dem Pferd durch sein/ihr Gangbild und Auftreten Zielsicherheit zu vermitteln. Zudem erfordert diese Aufgabe die Kombination von Interaktionselementen aus Aufgaben 2 und 3, um das Pferd zu motivieren, sich in Bewegung zu setzen, dabei aber gleichzeitig vertrauensvoll zu folgen.</p>
	<p><b>Sequenz 5: Entspannung</b></p> <p>Der Klient/die Klientin erhält die Aufgabe, eine Entspannungsphase für sich und das Pferd zu gestalten.</p>
	<p><b>Sequenz 6: Herausforderung/Frustration - ein Hindernis meistern</b></p> <p>Ein Hindernis erschwert den gemeinsamen Weg von Klient/Klientin und Pferd. Der Klient/die Klientin steht vor einer neuen Anforderung, die auch mit Misserfolg und Frustration verbunden sein kann. Eine Herausforderung besteht z.B. darin, einen Slalom oder ein kleines Hindernis zu überwinden. Materialien stehen zur Verfügung; die Aufgabe soll von dem Klienten/der Klientin selbst gewählt und aufgebaut werden.</p>
	<p><b>Sequenz 7: Verabschiedung</b></p> <p>Die Verabschiedung des Pferdes durch den Klienten/die Klientin beendet die gemeinsame Interaktionssequenz. Jene Beendigung kann für beide Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen stimmig, aber auch für einen oder beide unklar sein, insbesondere wenn keine klare Trennung signalisiert wird.</p>

**Tabelle 3:** Beschreibung der Aufgabenstellungen innerhalb der einzelnen Sequenzen der Untersuchungssituation

### **3.2.2 Örtliche Gegebenheiten**

Im Untersuchungsdesign (3.2.1) ist von einem „abgegrenzten, gut überschaubaren Platz“ die Rede. Es handelte sich hierbei um einen Teil des Reitplatzes, der mit Absperrbändern begrenzt wurde. Den Pferden ist diese Form der Absperrung bekannt und sie respektieren diese auch als Grenze. Die Aufnahme aller Sequenzen innerhalb der freien Interaktion erfolgte am selben Ort.

### **3.2.3 Technische Gegebenheiten**

Durch die Kooperation mit dem Tiergarten Schönbrunn konnte das technische Equipment dankenswerterweise zum Großteil ausgeliehen werden. Zwei diagonal aufgestellte Videokameras und Stative wurden bei jeder Aufzeichnung auf die gleiche Weise positioniert. Auf den Einsatz von Funkmikrofonen wurde, wie bereits in 3.1.3 begründet, verzichtet. Trotz relativ hochwertiger Technik mussten geeignete Wetterverhältnisse abgewartet werden, da bereits eine Serie von Aufnahmen auf Grund schlechter Lichtverhältnisse aus dem Datenmaterial gestrichen werden musste.

## **3.3 *Quantitative Datenauswertung***

Die Datenauswertung bezieht sich hier ausschließlich auf den quantitativen Teil der Auswertung, der die Grundlage für die nachfolgende qualitative Auswertung bildet und von den Mitgliedern der „Forschungsgruppe Equotherapie“ genutzt wird. Ziel war es, die Videoaufzeichnungen hinsichtlich des nonverbalen Interaktionsgeschehens von Klient/Klientin und Pferd auszuwerten. Die Operationalisierung körpersprachlicher Aktivitäten erfolgte über die Definition und Auswertung nachfolgender Items, wobei die technischen Möglichkeiten den Forschungsdrang leider oftmals in seine Schranken wiesen.

### 3.3.1 Die Items

Abbildung 3 soll zunächst einen Überblick über die verwendeten Items schaffen. Anschließend werden sie einzeln aufgelistet und beschrieben. Es wird erklärt, was jeweils darunter zu verstehen ist, für welche Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen eine Auswertung erfolgt und auf welche Weise sie erfolgt.



**Abbildung 3:** Übersicht zur quantitativen Datenauswertung; links die bereits beschriebenen Sequenzen, in die eine Untersuchungssituation geteilt ist; rechts die Items, nach denen jene ausgewertet werden

#### ***Verbale Kommunikation***

Verbale Kommunikation bezieht sich hier auf die Worte, die zwischen Therapeutin und Klient/Klientin gewechselt werden, z.B. Besprechen der Aufgabenstellung, Erfragen bzw. Geben von Hilfestellungen oder Nachbesprechungen. Ausgewertet und dargestellt wird nicht der Inhalt der Dialoge, sondern ausschließlich die summierte Zeit verbaler Artikulation in Relation zur Gesamtdauer der einzelnen Sequenz bzw. der gesamten Untersuchungssituation. Es werden alle verbalen Äußerungen, die entweder von dem

Klienten/der Klientin an die Therapeutin oder von der Therapeutin an den Klienten/die Klientin gerichtet sind, gewertet.

Auswertung:

Es werden die Abschnitte, in denen verbale Kommunikation stattfindet, bestimmt und ihre Dauer summiert. Das Ergebnis wird in Relation zur Gesamtzeit der einzelnen Sequenzen bzw. der gesamten Untersuchungssituation angegeben.

***Blickrichtung***

Da das Bestimmen von Blickkontakt mithilfe der angewandten technischen Mittel nicht möglich ist, wird die Ausrichtung des Kopfes gewertet. Es soll damit erhoben werden, mit welcher Häufigkeit der Klient/die Klientin den Blick in Richtung des Pferdes wendet. Die Blickrichtung wird nur vom Klienten/von der Klientin zum Pferd angegeben und nicht umgekehrt, da Pferde ein so großes Blickfeld besitzen, dass eine Auswertung fast immer positiv ausfiele.

Auswertung:

Die Abschnitte, in denen der Blick des Klienten/der Klientin in Richtung des Pferdes gewandt ist, werden bestimmt und ihre Dauer summiert. Das Ergebnis wird in Relation zur Gesamtzeit der einzelnen Sequenzen bzw. der gesamten Untersuchungssituation angegeben.

***Körperkontakt***

Ausgewertet wird, wie oft Körperkontakt, d.h. Berührung zwischen Klient/Klientin und Pferd, besteht. Der Körperkontakt kann entweder von dem Klienten/der Klientin oder vom Pferd initiiert werden. Körperkontakt zwischen Klient/Klientin und Therapeutin bzw. Therapeutin und Pferd wird nicht gewertet.

Auswertung:

Die Abschnitte, in denen Körperkontakt besteht, werden bestimmt und ihre Dauer summiert. Das Ergebnis wird in Relation zur Gesamtzeit der einzelnen Sequenzen bzw. der gesamten Untersuchungssituation angegeben.

### ***Aktivität***

Bestimmt werden soll, wie aktiv bzw. passiv die Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen Klient/Klientin und Pferd in ihrem Handeln sind. Von Interesse sind sowohl der Verlauf von Aktivität bei den einzelnen Teilnehmern/Teilnehmerinnen innerhalb einer Sequenz als auch der direkte Vergleich zwischen den beiden. Letzterer soll zeigen, ob sich die Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen in ihrer Aktivität aneinander angleichen oder gegengleich agieren, ob jeweils ein Partner/eine Partnerin Aktivität vorgibt und damit Initiative übernimmt oder sie stark aufeinander abgestimmt sind etc. Dieses Item wird für beide Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen unabhängig voneinander ausgewertet. In der Darstellung der Daten werden die Werte von Klient/Klientin und Pferd in einer Grafik eingetragen, um Vergleiche ziehen zu können.

#### Auswertung:

Die Sequenz wird in Abschnitte geteilt, wobei das Ende jedes Abschnitts durch einen Wechsel der Aktivität bestimmt ist. Die einzelnen Abschnitte werden einer Skala von 1 bis 5 zugeteilt, wobei 1 kaum wahrnehmbarer und 5 sehr hoher Aktivität entspricht.

### ***Führungsqualität***

Mithilfe dieses Items sollen die Positionen, die die Interaktionspartner/ Interaktionspartnerinnen Klient/Klientin und Pferd einnehmen, untersucht werden. Betrachtet wird, ob das Pferd die führende Rolle übernimmt, sich führen lässt, ein Wechselspiel entsteht oder keine/keiner der beiden (sichtbar) die Führung übernimmt. Auch der zeitliche Verlauf innerhalb einer Sequenz ist von Interesse.

#### Auswertung:

Die Sequenz wird in Abschnitte geteilt, wobei das Ende jedes Abschnitts durch einen Wechsel der Führungsqualität bestimmt ist. Die einzelnen Abschnitte werden insgesamt drei Kategorien zugeteilt: Pferd führt/Pferd lässt sich führen<sup>26</sup>/unklar.

---

<sup>26</sup> Es ist hier bewusst von „das Pferd lässt sich führen“ und nicht von „Klient/Klientin führt das Pferd“ die Rede, da kaum ein Kind oder Jugendlicher in der Therapiesituation genügend Authentizität, Erfahrung und Umsichtigkeit besitzt, um tatsächlich eine klare Führungsposition dem Pferd gegenüber einzunehmen. Nichts desto trotz spielt das psychisch-physische Auftreten des Klienten/der Klientin eine große

### ***Rhythmus und Impuls***

Es soll erhoben werden, ob bzw. wie häufig die Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen in ihrem Handeln rhythmische oder impulsive Bewegungen zur Kommunikation einsetzen. Als rhythmisch werden Bewegungen definiert, die mindestens dreimal hintereinander in derselben Form erfolgen. Ticks, die eindeutig nicht zur Kommunikation eingesetzt werden, sondern habituelles Bewegungsverhalten darstellen, wurden hierbei ausgeklammert. Als Impulse gelten jene Bewegungen, die einmalig, rasch und akzentuiert als Aufforderung gesetzt werden. Wie beim Item „Aktivität“ findet die Auswertung unabhängig für den Klienten/die Klientin und das Pferd statt; die Ergebnisse werden jedoch auf einer Grafik eingetragen, wodurch ein direkter Vergleich möglich wird.

#### Auswertung:

Die Sequenz wird auf rhythmische bzw. impulsive Abschnitte untersucht. Diese werden auf einer Zeitlinie eingetragen, wobei der zeitliche Verlauf, die Dauer der Abschnitte sowie die Anzahl der sich wiederholenden Bewegungen vermerkt sind.

### ***3.3.2 Stichprobe***

Auch wenn die Erhebung und der eben beschriebene Teil der Auswertung nach quantitativen Gesichtspunkten erfolgten, handelt es sich um Einzelfalldarstellungen. Insgesamt wurden Daten von vier Klienten/Klientinnen ausgewertet. Es wurde also keine ausreichend große Stichprobe gewählt, um Signifikanzen feststellen zu können<sup>27</sup>. Da das Anliegen dieses Forschungsprojektes Grundlagenforschung ist, ging es vor allem darum, eine Form zu entwickeln, die nonverbalen Prozesse, die zwischen Klient/Klientin und Pferd in der freien Interaktion ablaufen, auf intersubjektiv nachvollziehbarem Weg darzustellen. Jene Ergebnisse dienen als Grundlage für die weiteren qualitativen Betrachtungen. Leider erfordert diese Form der Forschung sehr viel Zeit und Geld; daher ist eine Beschränkung im Rahmen einer Diplomarbeit nötig.

---

Rolle, da dies ausschlaggebend dafür ist, ob sich das Pferd als Antwort und Reaktion darauf, in Anwesenheit der Therapeutin von ihm/ihr führen lässt oder eben selbst die Führung übernimmt.

<sup>27</sup> Eine ausreichend große Stichprobe zu erlangen, wäre auch aufgrund der Datenmenge, die pro Kind erhoben wird, im Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht möglich gewesen.

### ***3.3.3 Technische Umsetzung der Auswertung***

Die Aufnahmen wurden konvertiert, um sie am Computer abspielen zu können. Mithilfe des Videoschnittprogrammes „Adobe Premiere“ wurden die Aufnahmen beider Kameras synchronisiert und am Bildschirm so dargestellt, dass sie gleichzeitig ablaufen. Dadurch konnte die für das jeweilige Item günstigere Aufnahme verwendet werden. Außerdem wurden die einzelnen Aufnahmen der Untersuchungssituation in die oben beschriebenen Sequenzen geteilt. Im nächsten Schritt wurde jede Sequenz nach allen Items – je nach Item einmal oder für die Interaktionspartner/Interaktionspartnerinnen unabhängig voneinander – ausgewertet. Es ergaben sich dabei pro Interaktionssequenz 56 Cluster. Die Daten wurden im Programm MS Excel eingetragen. Für die grafische Darstellung wurde im Fall von Tortengrafiken ebenfalls MS Excel, im Falle von Darstellungen mit Zeitverlauf RSI IDL benutzt. Auf die Nutzung eines spezifischen Statistikprogramms wurde verzichtet, da aufgrund der geringen Stichprobengröße ohnehin keine Signifikanzen ermittelt werden konnten.

## ***3.4 Visualisierung***

Im anschließenden qualitativen Teil sollen ausschließlich Ausschnitte der Grafiken, die im Zuge der quantitativen Auswertung erstellt wurden, bei Bedarf dargestellt werden. Zum besseren Verständnis derselben sollen an dieser Stelle die Ergebnisse einer Untersuchungssituation, beispielhaft angeführt werden. Es wird die Untersuchungssituation „Martin und Sorita“<sup>28</sup> herausgegriffen.

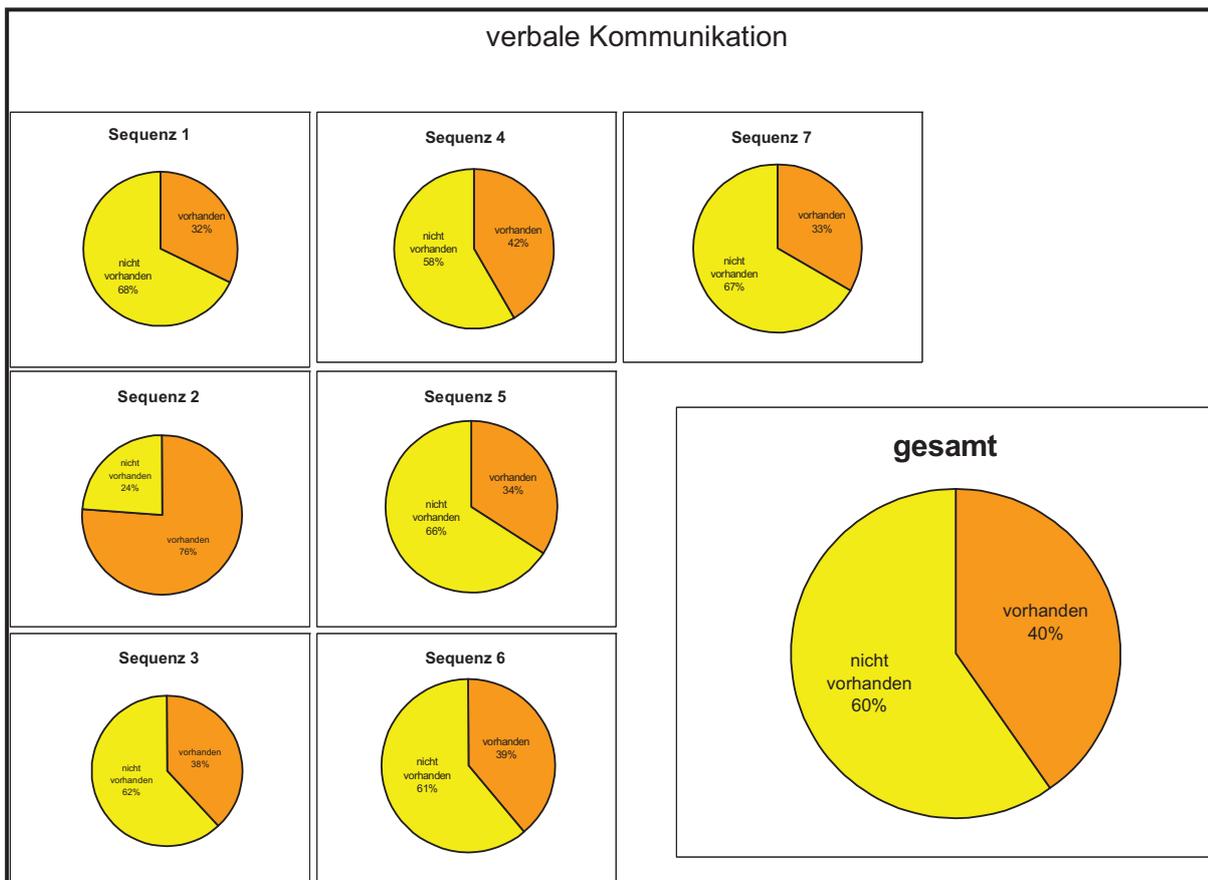
---

28 Der Titel besteht aus einem fiktiven Namen für den Klienten (Martin) und dem Namen des Pferdes (Sorita). Alle Untersuchungssituationen sind so betitelt, um im vierten Abschnitt Referenz darauf nehmen zu können. Ein Überblick über alle Untersuchungssituationen ist im Anhang zu finden.

### 3.4.1 Die Items „verbale Kommunikation“, „Blickrichtung“, „Körperkontakt“

Die Items „verbale Kommunikation“, „Blickrichtung“ und „Körperkontakt“ werden in diesem Kapitel zusammengefasst, da die gleiche Art der Darstellung benutzt wird. Der orange markierte Teil steht jeweils für den Anteil, in dem das jeweilige Item, z.B. Körperkontakt, zutrifft.

Die folgende Abbildung 4 zeigt das Item **verbale Kommunikation**.



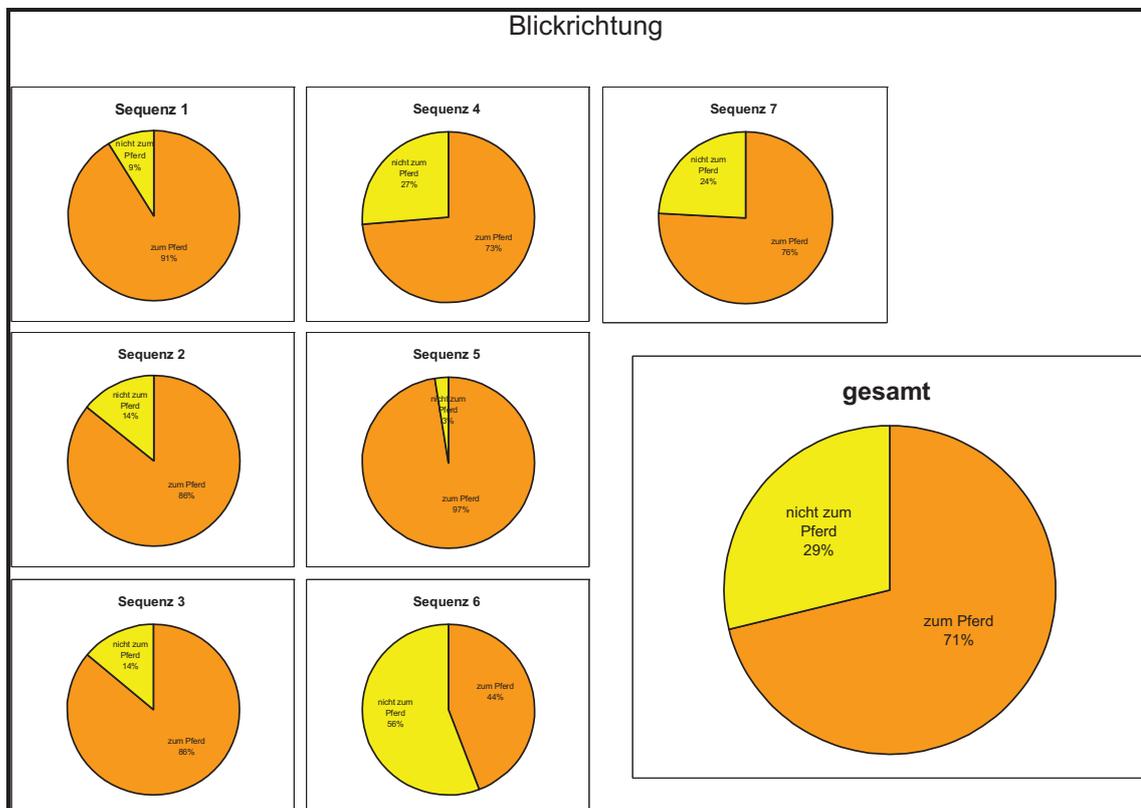
**Abbildung 4:** Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „verbale Kommunikation“

In den Tortengrafiken Sequenz 1-7 wird jeweils der Anteil der Kommunikation in der jeweiligen Sequenz angegeben. Im Kästchen „gesamt“ ist der Durchschnittswert für die gesamte Untersuchungssituation dargestellt.

In diesem Beispiel lässt sich erkennen, dass verbale Kommunikation relativ gleichmäßig eingesetzt wird. Ausgenommen von Sequenz 3, in der überdurchschnittlich viel gesprochen wird, steigt oder sinkt das Ausmaß nicht auffällig.

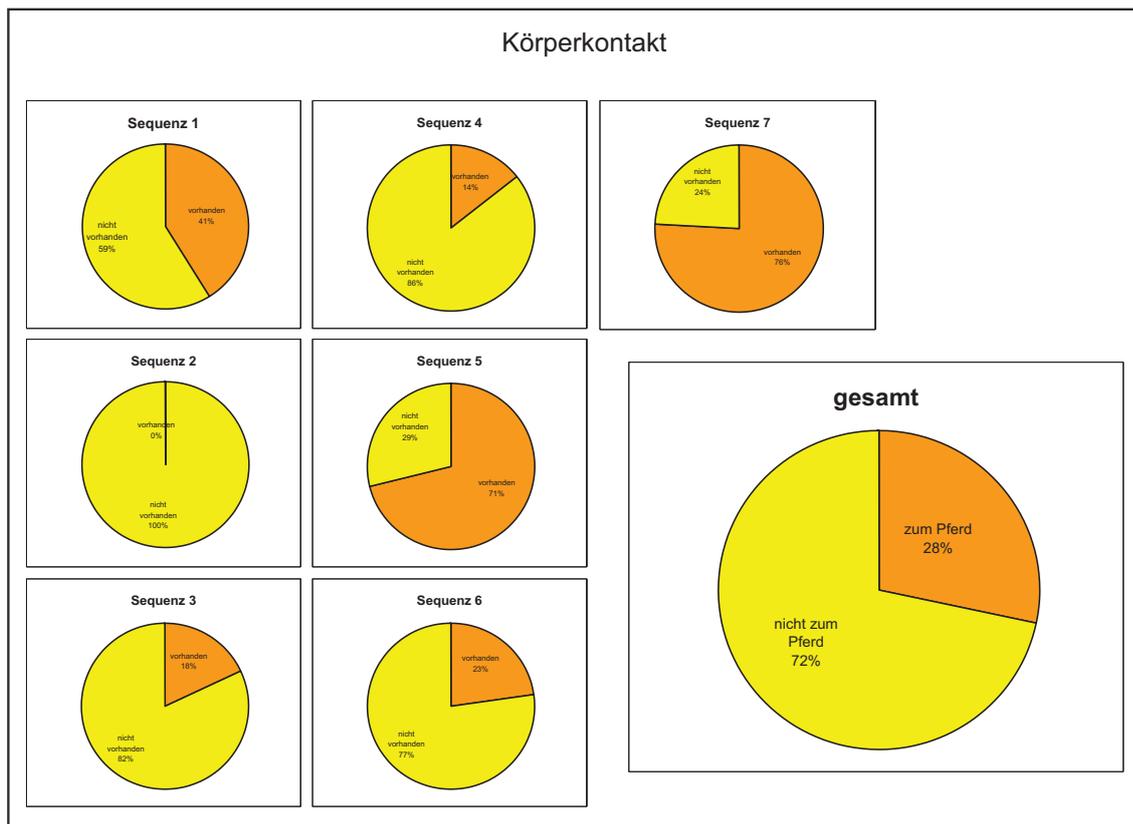
Die ermittelten Ergebnisse für **Blickrichtung** in der ausgewählten Untersuchungssituation finden sich in

Abbildung 5.



**Abbildung 5:** Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Blickrichtung“

Hierbei lässt sich erkennen, dass der Proband das Pferd in relativ hohem Maße im Blick hat, wobei in jeder Sequenz auch Phasen existieren, in denen das Pferd aus dem Blickfeld gelassen wird. Auffällig anders gelagert ist die Blickrichtung in Sequenz 6, was sich dadurch erklären lässt, dass der Aufbau des Hindernisses in dieser Sequenz stattfindet.



**Abbildung 6** Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Körperkontakt“

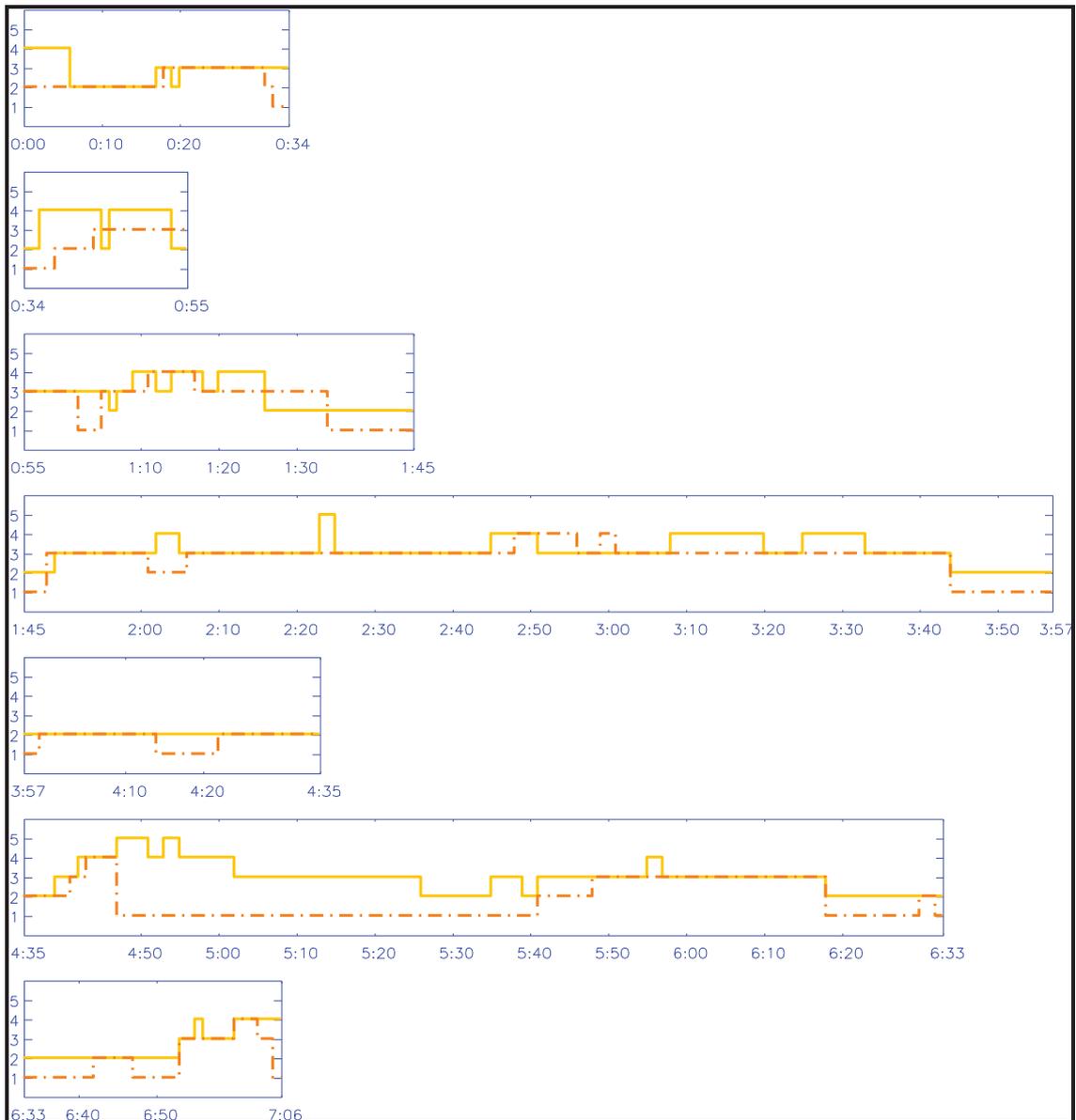
Abbildung 6 zeigt die Ergebnisse für das Item **Körperkontakt** in der exemplarisch betrachteten Untersuchungssituation.

Das Ausmaß von Körperkontakt variiert stark zwischen den einzelnen Sequenzen. Sowohl für die Kontaktaufnahme (Sequenz 1) sowie für die Verabschiedung (Sequenz 7) wurde viel Körperkontakt eingesetzt. Am meisten fand in der Entspannungssituation (Sequenz<sup>o</sup>5) statt. Das Pferd wegzuschicken (Sequenz 2) gelang ohne jegliche Berührung.

### 3.4.2 Die Items „Aktivität“ und „Rhythmus/Impuls“

Bei den Items „Aktivität“ und „Rhythmus/Impuls“ werden die ermittelten Ergebnisse für KlientIn und Pferd auf einer Grafik dargestellt.

Die Art der Darstellung für Ergebnisse des Items **Aktivität** ist in Abbildung 7 zu erkennen.



**Abbildung 7:** Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Aktivität“  
gelb: KlientIn / orange: Pferd; eine Zeile markiert jeweils eine Sequenz

Mit der gelben Linie ist die Aktivität des Probanden nachgebildet, orange zeigt die des Pferdes. Im Allgemeinen lässt sich hier eine recht gute Abstimmung zwischen Klient und Pferd ausmachen, wobei der Klient ein insgesamt höheres Aktivitätsniveau aufweist als das Pferd. Dies kann u.a. bedeuten, dass der Klient viel an Energie einbringen muss, um das Pferd zu Handlungen zu aktivieren, was aber, wie die Aktivität des Pferdes

zeigt, gelingt<sup>29</sup>. Fast in allen Sequenzen finden sich Zeitpunkte, an denen auf eine erhöhte Aktivität des einen Interaktionspartners eine Erhöhung der Aktivität des anderen nachfolgt. Meistens ist es in dieser Untersuchungssituation der Klient, der den Anfang dazu setzt.

Abbildung 8 zeigt die exemplarisch dargestellten Ergebnisse des Items **Rhythmus /Impuls**.

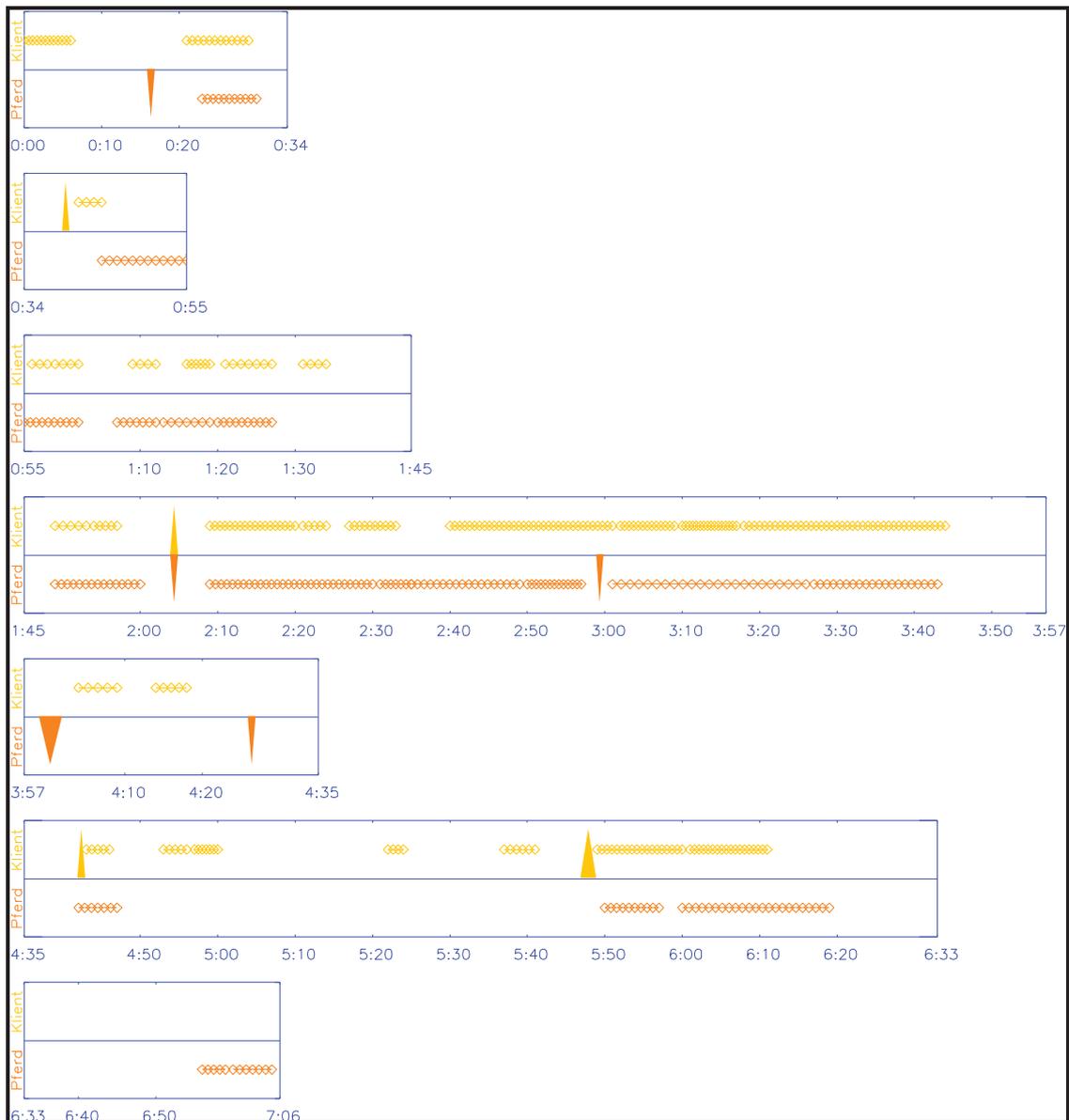
Auch hier ist die Farbe gelb dem Klienten; orange dem Pferd zugeordnet. Die sich überlappenden Rauten zeigen an, dass rhythmische Aktivität stattgefunden hat. Es lässt sich sowohl die Dauer, in der rhythmische Bewegungen erfolgten (siehe Zeitleiste), als auch die Anzahl derselben, d.h. wie schnell sie aufeinander folgten, (siehe Anzahl der Rauten) anhand der Grafik bestimmen. Hier ist deutlich ersichtlich, dass es dem Pferd leichter fällt als dem Klienten, durchgängigen Rhythmus zu bewahren. Die Abstimmung aufeinander wird deutlich, da oftmals knapp nachdem ein Interaktionspartner mit Rhythmus einsetzt, der andere nachfolgt; manchmal erfolgt der Einsatz sogar gleichzeitig<sup>30</sup> (siehe insbesondere Sequenz 4).

Die Dreiecke, die in den Grafiken aufscheinen, symbolisieren Impulse. Durch die Breite wird sichtbar, wie lange der Impuls anhält. Impulse, die nicht mit Erhöhung von Aktivität vom Pferd beantwortet werden, aber auch Unstimmigkeiten in Rhythmus und Aktivität (siehe Abbildung 7 und Abbildung 8) könnten Hinweise auf Spannungsphasen darstellen, um welche sich Szenen bildeten. Hier soll die qualitative Betrachtung Aufschluss geben.

---

<sup>29</sup> Darüber, ob die Handlungen im Sinne des Probanden sind, kann anhand von dieser Grafik nichts ausgesagt werden; dazu bedarf es der qualitativen Betrachtung.

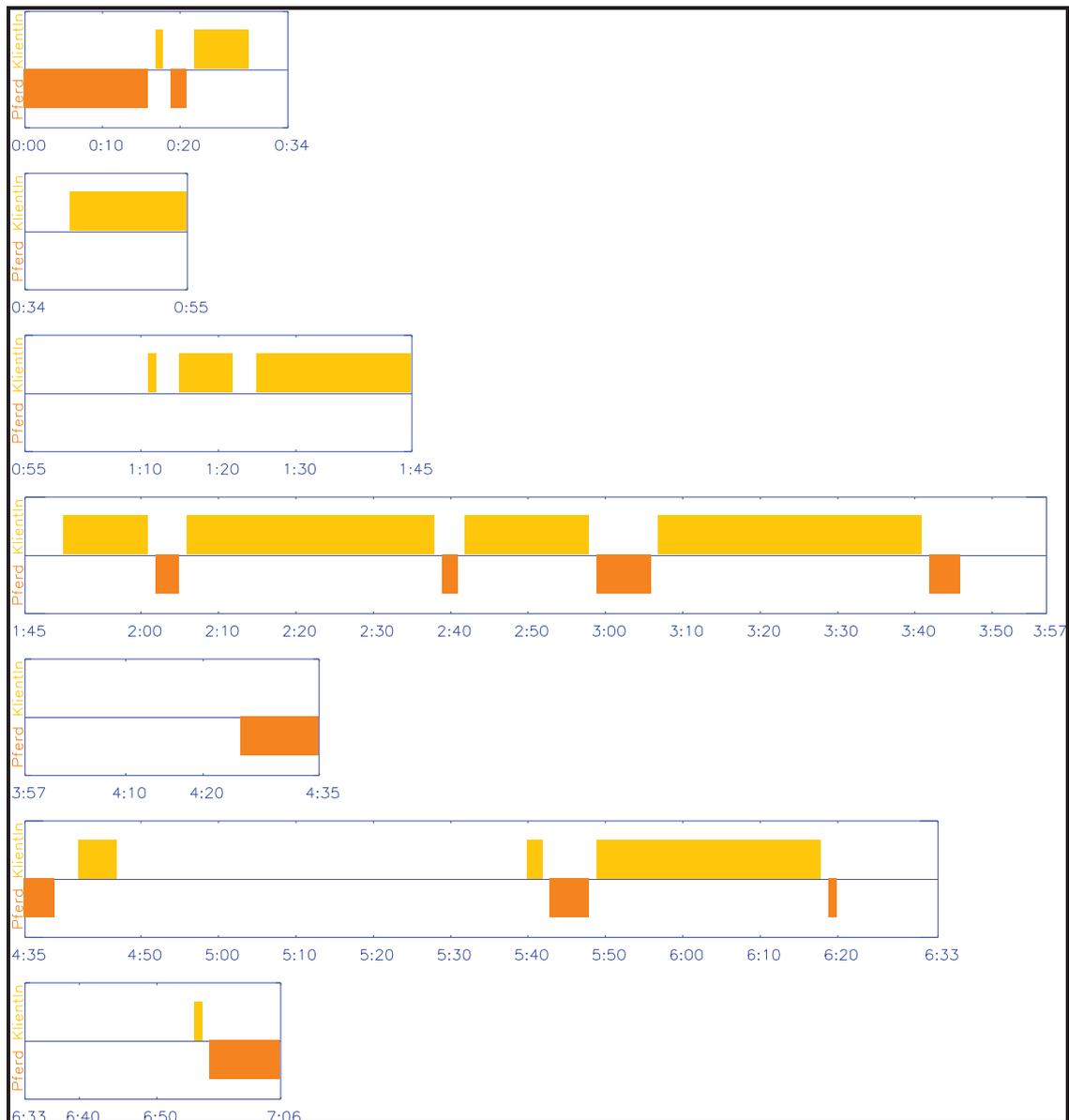
<sup>30</sup> Die Abweichung kann hier auch so gering sein, dass sie in der Auswertung nicht mehr erfasst wird.



**Abbildung 8:** Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Rhythmus/Impuls“  
 gelb: KlientIn / orange: Pferd; eine Zeile markiert jeweils eine Sequenz

### 3.4.3 Das Item „Führungsqualität“

Abbildung 9 zeigt die exemplarisch dargestellten Ergebnisse des Items „Führungsqualität“. Die Farben gelb für den Klienten und orange für Pferd wurden beibehalten. Scheint keine der beiden Farben auf, so war es nicht möglich eindeutig zu bestimmen, ob das Pferd führt oder sich führen lässt.



**Abbildung 9:** Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Führungsqualität“

gelb: KlientIn / orange: Pferd; eine Zeile markiert jeweils eine Sequenz

Bei Betrachtung der einzelnen Sequenzen wird deutlich, dass sich das Pferd über weite Teile der Untersuchungssituation führen lässt. Nachdem es ganz zu Beginn der Situation die Führung übernimmt, kann der Klient nach kurzem Verlieren seiner Position sie für lange Zeit aufrechterhalten. Die Phasen, in denen über lange Zeit keine Position bestimmt ist, hängen in Sequenz 5 mit der Aufgabe, Entspannung herzustellen, und in Sequenz 6, wie schon beim Item Blickrichtung, mit dem Aufbau des Hindernisses zusammen. Diesbezüglich ist interessant, dass das Pferd die Führung am Ende von Se-

quenz 5 übernimmt, nachdem offenbar keine klaren Handlungsabsichten durch den Klienten erkennbar waren.

Aufschlussreich ist weiteres, jene Grafik mit den beiden vorherigen zu vergleichen. Hier werden zahlreiche Zusammenhänge deutlich. So ist das Verlieren des Rhythmus in Sequenz 4 bei 2:35 mit einem Verlust der Führposition verbunden; durch den vom Klienten in Sequenz 6 bei 5:48 gesetzten Impuls lässt sich das Pferd wieder führen und um in Sequenz 4 beim ersten Verlust der Führposition diese wieder zu gewinnen, erhöht der Klient seine Aktivität, um nur wenige Beispiele zu nennen.

Eine weitere qualitative Betrachtung des Materials, mit dem Hintergrund des Szenischen und auf der Basis der Ergebnisse der quantitativen Auswertung, erfolgt im nächsten Abschnitt.

## 4. Die freie Interaktion mit dem Pferd als Szene

In diesem Abschnitt sollen die für diese Arbeit spezifischen Forschungsfragen behandelt werden.

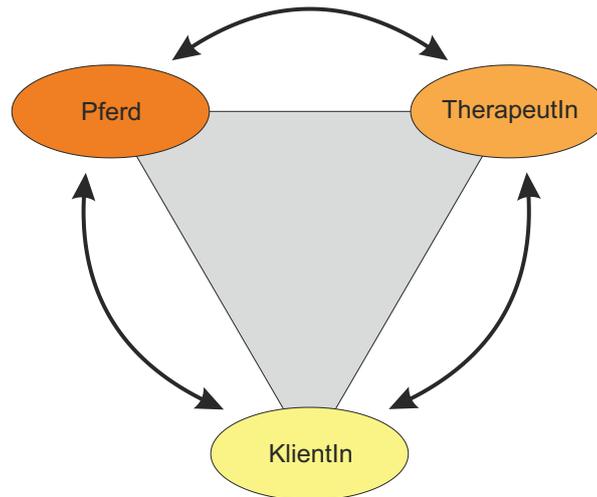
Die leitgebende Forschungsfrage „Auf welche Weise stellt sich die freie körpersprachliche Interaktion mit dem Pferd – untersucht anhand verschiedener Videosequenzen aus der Praxis – szenisch betrachtet dar?“ wurde hierbei folgendermaßen differenziert:

1. Was sind die Besonderheiten in der Interaktion im vorliegenden Untersuchungsdesign?
2. Lassen sich einzelne Szenen im Datenmaterial ausmachen?
3. Wie gestaltet sich professionell pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund des szenischen Verstehens im Beziehungsdreieck KlientIn – Pferd – TherapeutIn?

### 4.1 Das Dreieck KlientIn - Pferd - TherapeutIn

Szenisches Betrachten richtet sich nicht auf eine Person; es ist die Interaktion, die in den Fokus rückt. In diesem Sinne gilt die erste Forschungsfrage der Interaktion, die in der Untersuchungssituation stattfindet:

*Was zeichnet die Interaktion in der vorliegenden Untersuchungssituation aus?*



**Abbildung 10:** Beziehungsdreieck nach Antonius Kröger für die vorliegende Untersuchungssituation adaptiert

Um diese zu ergründen soll das Beziehungsdreieck, wie es Antonius Kröger in seinem Werk „Partnerschaftlich miteinander umgehen“ (2005) für das Heilpädagogische Voltigieren beschreibt, als Ausgangspunkt genommen werden (siehe Abbildung 10). Die freie Interaktion mit dem Pferd ist genauso wie das Heilpädagogische Voltigieren und Reiten geprägt durch die drei unterschiedlichen InteraktionspartnerInnen KlientIn, Pferd und TherapeutIn, die in wechselseitigem Austausch miteinander stehen. Wie die Interaktion zwischen den einzelnen PartnerInnen dabei beschaffen ist, was sie auszeichnet oder erschwert, aus welchem Anlass heraus sie erfolgt bzw. welche Rollen die einzelnen PartnerInnen in der Interaktion einnehmen, soll anhand der Videoaufnahmen untersucht werden. In den nächsten Kapiteln wird der Fokus jeweils auf die Interaktion zwischen zwei der drei InteraktionspartnerInnen gelegt.

#### **4.1.1 KlientIn– Pferd als InteraktionspartnerInnen**

In den vorliegenden Untersuchungssituationen sind KlientIn und Pferd die InteraktionspartnerInnen, die am meisten in wechselseitigem Austausch stehen. Anhand der Auswertung wird sichtbar, dass die artübergreifende Kommunikation im Allgemeinen funktioniert, auch wenn der Grad der Feinabstimmung zwischen KlientIn und Pferd differiert bzw. es innerhalb einer Untersuchungssituation Phasen gibt, in denen der Austausch besser bzw. schlechter gelingt. Abgesehen vom Körperkontakt, der eine sehr

basale Form der Interaktion darstellt, zeigen die Ergebnisse, die anhand der Items Führungsqualität, Aktivität und Rhythmus/Impuls ermittelt wurden, die Abstimmung aufeinander. Beispiele dafür wurden bereits in Kapitel 3.4 angeführt.

In der Betrachtung der einzelnen Untersuchungssituationen ist insbesondere interessant, dass die Pferde auf scheinbar ähnliche Bewegungen manchmal prompte und deutliche, manchmal kaum bzw. nur schwache Reaktionen setzen. Dazu soll die zweite Sequenz in zwei verschiedenen Untersuchungssituationen betrachtet werden. Die Aufgabe in jener Sequenz heißt „Raum nehmen oder Distanz“ was bedeutet, dass der/die KlientIn das Pferd von sich wegschicken soll.



**Abbildung 11:** Untersuchungssituation: Chiara und Felicitas, Sequenz 2

links: Ergebnisse des Items Impuls/Rhythmus; rechts: Ergebnisse des Items Aktivität



**Abbildung 12:** Untersuchungssituation: Karmen und Sorita, Sequenz 2

links: Ergebnisse des Items Impuls/Rhythmus; rechts: Ergebnisse des Items Aktivität

Abbildung 11 zeigt Ergebnisse zur Sequenz 2 für Chiara und Felicitas. Nachdem auf Chiaras ersten Impuls (erstes Dreieck) keine Reaktion von Felicitas folgt (Aktivität 1), setzt Chiara einen weiteren länger andauernden Impuls (zweites Dreieck). Daraufhin wendet sich Felicitas von ihr ab und geht, zuerst recht schnell, umso weiter sie von Chiara entfernt ist langsamer (Rauten). Das von Chiara eingesetzte Level an Aktivität wird von Felicitas in ihrer Reaktion erwidert.

Abbildung 11 zeigt Karmen und Sorita in derselben Aufgabenstellung. Karmen setzt immer wieder von Neuem Impulse (gelbe Dreiecke), auf die die Stute kaum reagiert (gleichbleibende Aktivität). In der Betrachtung des Videos zeigt sich, dass eine ständige Pendelbewegung erfolgt. Karmen versucht Sorita wegzudrücken, Sorita bewegt den Kopf weg und wieder her, Karmen versucht es von Neuem usw. Erst ganz zum Schluss bringt ein Impuls die Stute dazu, wegzugehen. Das Aktivitätsniveau von Karmen ist, die gesamte Sequenz betrachtend, wesentlich höher als das von Sorita, was viel körperlichen Einsatz für wenig Reaktion bedeutet.

Im Vergleich der beiden Untersuchungssituationen fällt auf, dass die Intensität, in der die beiden Klientinnen die Impulse ausführen, demselben Level entspricht (Aktivität 3). Anhand der Videoaufnahmen lässt sich aussagen, dass auch die Art der Bewegung in Grundzügen dieselbe ist; trotzdem kommen sie in ganz unterschiedlicher Intensität beim Empfänger Pferd an. Diesbezüglich auch interessant ist der Umstand, dass, als Karmen es schließlich schafft, Sorita zum Gehen zu bringen, sie weder die Art der Bewegung noch die Intensität sichtbar erhöht (Aktivität 3). Trotzdem gelingt das, was vorher viermal nicht gelungen ist.

Es kann also festgehalten werden, dass hohes Aktivitätsniveau bei dem/der Klienten/in nicht unbedingt hohe Aktivität beim Pferd bewirkt. Kleine Impulse können große Wirkung zeigen, genauso wie große Impulse scheinbar nicht beim Empfänger ankommen können.

Um der Ursache dafür auf den Grund zu gehen, soll auf die Art der Kommunikation zwischen Mensch und Pferd Bezug genommen werden. In Kapitel 2.2.1 wurde beschrieben, dass die Kommunikation von Pferden eindeutig und unmittelbar ist. Pferde reagieren auf die analog ausgesandten Botschaften des Menschen, auch wenn diese nicht unbedingt mit seinen bewussten Handlungsforderungen oder Wünschen übereinstimmen. Diese Aussagen berücksichtigend, soll nochmals ein Blick auf Karmen und Sorita in der oben betrachteten Sequenz geworfen werden. Karmen schafft es am Ende, Sorita zum Weggehen zu bringen, obwohl sie die sichtbare „Technik“, nicht ändert. Was den Grafiken nicht zu entnehmen ist, ist die Intervention der Therapeutin, die fast die gesamte Sequenz hindurch erfolgt. Nachdem die Aufgabenstellung „wegschicken“ genannt wird, beginnt Karmen sofort zu handeln. Es erfolgt also keine weitere Erklärung der Aufgabe. Im Zuge der Sequenz ermuntert die Therapeutin Karmen immer wie-

der, es erneut zu probieren, indem sie die Aufgabenstellung mithilfe verschiedener Formulierungen wiederholt, wie z.B. Sag ihr, weg, ich will meinen Platz für mich alleine haben.“ Nachdem sie die Worte „Sie soll richtig weggehen!“ gebraucht, gelingt die Aktion. Hier kann vermutet werden, dass Karmen das innere Bild fehlte. Entweder hatte sie die Aufgabe nicht richtig verstanden, oder sie wollte oder traute sich nicht, Sorita zu „vertreiben“. Vielleicht wollte sie die in der Kontaktaufnahme gerade aufgebaute Beziehungsebene nicht zerstören, vielleicht aber traute sie es sich nicht zu, ihr Gegenüber auf Distanz zu schicken. Das alles sind Mutmaßungen; es bleibt aber die Tatsache, dass nicht eine Körperbewegung entscheidend ist, sondern der gesamte Ausdruck. Dieser basiert wiederum auf Emotionen, Wünschen, Ängsten, etc, die zum Teil bewusst, zu weiten Teilen aber im Bereich des Vor- oder Unbewussten liegen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt für das Gelingen der Interaktion zwischen KlientIn und Pferd, auf den anhand verschieden Beispiele aus den Videoaufnahmen geschlossen werden kann, ist die Notwendigkeit für den/die Klienten/in, sich auf den Interaktionspartner Pferd und damit auf ein Beziehungsgeschehen einzulassen. Die Kommunikation von Pferden bzw. von höheren Säugetieren betrifft nicht Vergangenes oder Zukünftiges. Sie ist auf das Hier und Jetzt ausgerichtet und definiert Beziehung (vgl. SJÖLANDER 1998; WATZLAWICK et al. 1969). „Im Anschluß an Tinbergen [...] und Lorenz [...] konnte Bateson [...] nachweisen, dass Vokalisierung, Ausdrucksbewegungen und Stimmungslagen von Tieren analoge Kommunikationen darstellen, die nicht denotative Aussagen sind (und daher nicht auf Dinge verweisen, wie das in der digitalen Kommunikation der Fall ist), sondern vielmehr die Beziehung zu anderen Tieren definieren“ (ebd. S.63)

Als Beispiel aus den Untersuchungssituationen kann eine Situation schlecht aufeinander abgestimmten Austausches dienen. In der Untersuchungssituation Tomy und Tamino übt Tomy augenscheinlich viel Druck auf sich selbst aus. Er möchte genau wissen, was bei einer Aufgabe verlangt ist, hat eine sehr niedrige Frustrationstoleranz, was sich in Aggression äußert, und setzt sich sehr hohe Ziele, was bei der Aufgabe „Herausforderung“ sichtbar ist. Tomy hat die gesamte Einheit hindurch ein hohes Level an Körperspannung, was an Taminos Rückmeldung erkennbar ist, und kann sich kaum entspannen. Dies führt zu Problemen, insbesondere in den Phasen des Austausches, in denen es

notwendig ist, Ruhe zu vermitteln oder Raum zu geben<sup>31</sup>. Außerdem kann Tomy Taminos Reaktionen kaum in Verbindung mit seinem Handeln bringen. Er registriert es sehr spät, wenn die Verbindung abreißt, und schafft es sehr schwer, sie wieder aufzubauen. Es scheitert bei Tomy nicht an der klaren Absicht, am Willen die Aufgabenstellungen zu erfüllen. Wahrscheinlich ist genau dieser hinderlich, da er das Einlassen auf den Interaktionspartner verhindert. Tomys Handeln ist primär auf den persönlichen Erfolg, nicht aber auf den Beziehungspartner ausgerichtet.

Dem entgegen steht die Untersuchungssituation „Martin und Sorita“. Martin ist ein jugendlicher Mann mit geistiger Beeinträchtigung. Nach kurzen Anfangsproblemen gelingt die Kommunikation mit Sorita sehr gut. Martin kommentiert viele seiner Handlungen. So begleitet er das Wegschicken mit „weg, weg“, die Aufgabe „Raum geben“ mit „Sorita! Komm her!“. Er registriert augenblicklich, wenn Sorita abgelenkt ist und reagiert darauf. All dies lässt vermuten, dass Martin auch gedanklich präsent in der Situation ist und sich auf die momentane Interaktion und die Beziehungsgestaltung einlassen kann.

***Zusammenfassend lässt sich für die Interaktion zwischen KlientIn und Pferd sagen, dass es sich um ein Beziehungsgeschehen handelt, in dem sich der/die KlientIn auf den Interaktionspartner Pferd einlassen muss, um eine feine Abstimmung zu erwirken. Das Pferd reagiert nicht auf einzelne Körperbewegungen sondern vielmehr auf die Emotionen, mit denen sie ausgeführt werden. Für die Interaktion sind demnach nicht nur bewusste Handlungen sondern der gesamte (zu weiten Teilen durch Unbewusstes bestimmte) Ausdruck des/der KlientIn von Bedeutung.***

---

<sup>31</sup> Ersteres ist insbesondere für die Entspannung von Nöten; „Raum geben“ bezeichnet zwar die Aufgabenstellung von Sequenz 2 ist aber auch in vielen andern Sequenzen notwendig. So muss, immer wenn ein Pferd nachfolgen soll, ihm auch Raum gegeben werden, was, sehr einfach ausgedrückt, durch weiche, nicht abweisende Körperhaltungen bzw. Bewegungen erfolgt.

### 4.1.2 Pferd – TherapeutIn als InteraktionspartnerInnen

Um die Interaktion zwischen Pferd und Therapeutin zu betrachten, müssen die Videoaufnahmen herangezogen werden, da keine Daten aus der quantitativen Auswertung zu diesem Bereich vorliegen.

Direkte Interaktion zeigte sich dabei vor allem in folgenden Situationen:

- Das Pferd versucht Kontakt mit der Therapeutin aufzunehmen; die Therapeutin schickt es aktiv weg bzw. wendet sich ab, um die Interaktion zwischen Kind und Pferd zu ermöglichen. (vgl. u.a. U4, Se1 0.14-0.16, 0.24-0.35)
- Die Therapeutin sendet dem Pferd Botschaften, die die Handlungsausführungen des/der Klienten/in unterstützen. So treibt sie z.B. beim gemeinsamen Weg das Pferd, damit es den Anschluss zum/zur Klienten/in nicht verliert (vgl. u.a. U3, Se4 2.32.-2.34) oder es in eine schnellere Gangart wechselt (vgl. u.a. U2, Se4 2.40-2.45). Dies kann unbemerkt von dem/der Klienten/in oder mit einem Verbalisierungsprozess vonstatten gehen.
- Die Therapeutin nimmt Kontakt zum Pferd auf, um Sicherheit oder Ruhe zu vermitteln. (vgl. u.a. U4, Se4 4.16-4.26; Se5 5:05-5.28) In den benannten Szenen erfolgt das Eingreifen vor und in der Entspannungssituation, da vom Klienten (Tomy) sehr viel Spannung ausgeht, die der Wallach (Tamino) übernimmt. Durch ein dezentes Kontaktaufnehmen (Therapeutin steht neben der Hinterhand und berührt Tamino, während Tomy beim Kopf steht) erhält Tamino Ruhe, um sich besser auf die Entspannungssituation einlassen zu können. Die Interaktion zwischen Tomy und Tamino wird aber durch das Eingreifen nicht unterbrochen.
- Die Interaktion wird von der Therapeutin zum Pferd aufgenommen, da dessen Aufmerksamkeit nicht bei dem/der Klienten/in ist, sondern von etwas anderem angezogen wird (vgl. u.a. U1, Se3 1.03-1.07; U3, Se4, 3.44). So beginnt Sorita in der erst genannten Sequenz, nachdem sie weggeschickt wird, das Gras am Rand des Reitplatzes zu fressen. Indem die Therapeutin diese Tätigkeit unterbindet, gelingt es Martin leicht, die Kommunikation mit Sorita wieder aufzunehmen. In der zweit genannten Sequenz, während des gemeinsamen Zurücklegens eines Weges, erkennt die Therapeutin im Ansatz, dass Sorita sich etwas

anderem zuwenden möchte, und verhindert dies, bevor die Interaktion zwischen Karmen und Sorita wirklich unterbrochen ist.

- Um eine Interaktion zwischen Kind und Pferd anzubahnen, zieht die Therapeutin die Aufmerksamkeit des Pferdes kurz auf sich, lenkt sie aber sogleich auf den/die Klienten/in (vgl. z.B. U4, Se4 4.06-04.10). In diesem Fall lädt die Therapeutin Tamino ein, steht aber dabei hinter Tomy; sobald Tamino einen Schritt auf die beiden zumacht, nimmt sie sich aus dem Geschehen.
- Die Therapeutin beteiligt sich aktiv bei der Interaktion, um Gefahren zu vermeiden (vgl. z.B. U4, Se6, 07.12-07.43). Tomy hat in der Sequenz „Herausforderung“ den Wunsch, dass Tamino über hochgestellte Bausteine springt. Die Therapeutin schätzt diese Situation offenbar als zu gefährlich ein, möchte Tomy das aufgebaute Hindernis aber nicht verändern lassen, ohne dass es einmal zum Einsatz gekommen ist. So führt sie Tamino gemeinsam mit Tomy, wobei sie genau auf seine Position achtet.

Auf den ersten Blick scheint die Interaktion zwischen Pferd und Therapeutin gering; bei genauer Betrachtung der Videos erweist sich dieser Eindruck jedoch als nicht zutreffend. In allen Situationen ist die Therapeutin aufmerksam und präsent und das Pferd reagiert auf kleinste Signale, was beweist, dass auch dieses jene als sehr präsent wahrnimmt. Die Therapeutin wacht über das Setting und dosiert Interaktion, Herausforderung und Frustration, sodass es zu keinem Abbruch der Interaktion kommt.

***Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Therapeutin eine sehr wichtige Bezugsperson für das Pferd darstellt und ihm gegenüber auch eine dominante Position einnimmt. Sie vermittelt einerseits Sicherheit und sorgt andererseits, dafür, dass Kommunikation zwischen Kind und Pferd stattfinden kann.***

### 4.1.3 TherapeutIn – Kind als InteraktionspartnerInnen

Im Zuge der quantitativen Auswertung wurde erhoben, wie häufig verbale Kommunikation zwischen KlientIn und Therapeutin stattfand. Die Ergebnisse liegen bei 32 bis 40 Prozent gerechnet auf die Gesamtzeit der Untersuchungssituation. In welchen Situationen Kommunikation aufgenommen wurde, soll anhand der Videoaufnahmen aufgeschlüsselt werden<sup>32</sup>.

- Oftmals wird Kommunikation zur Strukturierung der Situation gebraucht, so z.B. zum Besprechen der Aufgabenstellungen oder dem Beenden derselben. Dies wird zumeist durch die Therapeutin eingeleitet, wobei sie dem/der Klienten/in häufig die Möglichkeit anbietet, noch weiter an der Aufgabenstellung zu arbeiten. Selten fordert sie den/die Klienten/in auf, den Zeitpunkt der Beendigung selbstständig zu wählen (vgl. z.B. U4, Se5 5.20)
- Die Therapeutin lobt, ermuntert den/die Klienten/in bzw. motiviert ihn/sie. Es gibt kaum Sequenzen, in denen Kommunikation nicht zumindest einmal dafür eingesetzt wird.
- Die Therapeutin gibt zusätzliche Aufgabenstellungen innerhalb der Sequenzen. Diese können einerseits dem/der Klienten/in Struktur bieten z.B. beim gemeinsamen Gehen eines Weges (vgl. u.a. U3, Se4), oder sie/ihn zusätzlich herausfordern. (vgl. u.a. U2, Se 4 2.42). Letztere sind häufig in Form eines Angebotes formuliert (vgl. z.B. U1, Se4, 2:18-10:21).
- Es werden konkrete Anweisungen bzw. Hilfestellungen für die körpersprachliche Kommunikation durch die Therapeutin gegeben. Dies konnte in den Videos beobachtet werden, wenn die Körpersprache des/der Klienten/in für das Pferd völlig widersprüchlich ist bzw. wenn seine/ihre Position etc. erhöhtes Gefahrenpotential bewirkt<sup>33</sup>. Ersteres kann in Untersuchungssituation 1 in der Sequenz „Raum geben“ beobachtet werden (1.28-1.33). Martin hat die Aufgabe, Sorita

---

<sup>32</sup> Die Interaktion zwischen KlientIn und Therapeutin ist keineswegs auf verbale Kommunikation beschränkt. Diese nimmt jedoch eine zentrale Rolle ein, da der/die KlientIn, während er/sie mit dem Pferd interagiert im Allgemeinen keinen Blickkontakt zur Therapeutin hält. Indem Worte zur Motivation etc. eingesetzt werden, wird der Austausch zwischen Kind und Pferd nicht unterbrochen.

<sup>33</sup> Eine Situation in der dies besonders deutlich wird, ist die Sequenz 6 in Untersuchungssituation 4. Diese wurde bereits im Kapitel 4.1.2 beschrieben.

einzuladen. Als sie beginnt in seine Richtung zu kommen, geht er ein paar Schritte auf sie zu und macht sehr ausladende Bewegungen mit den Armen. Dies wird von Sorita als Aufforderung, wegzugehen, interpretiert. Ein anderes Beispiel ist in Untersuchungssituation 4 zu erkennen, in der die Therapeutin Tomy erklärt, dass sein Klatschen Tamino eher erschreckt als zum Herkommen motiviert (vgl. Se6 8.50-8.56).

Darüber hinaus konnten kurze Handlungsanweisungen, wie schneller gehen, größere Kurven machen, zurückgehen etc den Videos entnommen werden, die den Fluss der Kommunikation bzw. die Führungsposition des/der Klienten/in wieder ermöglichten bzw. begünstigten (vgl. u.a. U2, Se; U4, Se6).

- Die Therapeutin verbalisiert Teile des Geschehens, so z.B. Handlungen oder Stärken des Kindes. So fasst sie zum Beispiel Chiaras Talent, mit ganz kleinen Bewegungen viel zu erreichen, in Worte (U2, Se4 1:46-1:51) oder unterstützt Karmens Versuch sich durchzusetzen, indem sie sagt: „Ja, jetzt sagst hallo, bitte mitkommen!“ (U3, Se4 2.34-2.36)

Die Therapeutin übersetzt auch Reaktionen des Pferdes, die für das Kind eventuell unverständlich oder schwer erkennbar sind. So erklärt sie zum Beispiel dass Felicitas aufgrund von Insekten ruckartige Bewegungen ausführt (vgl. U2, Se5 3.37-3.39) oder erklärt Tomy, in welchen Situationen sich Tamino abwendet, damit ein Bezug zum eigenen Handeln hergestellt werden kann. (vgl. U4, Se6 9.54-10.08). Nicht zuletzt verbalisiert sie Gefühle des Kindes, die das Pferd widerspiegelt. So meldet sie Tomy seine Spannung und seinen Zorn rück, indem sie sagt: „Ich glaube, er (Tamino) glaubt du bist sauer auf ihn“ (U4, Se6 8.45-08.47).

- Die Therapeutin hilft bei der Handlungsplanung bzw. beim Auftreten von Schwierigkeiten. So motiviert sie bei Problemen zu einem neuerlichen Versuch und bespricht Verbesserungsmöglichkeiten oder Alternativen (vgl. u.a. U1, Se1 und 3; U4, Se6). Auch interveniert sie beim Bauen der Herausforderung, wenn diese nicht durchführbar ist (vgl. U3, Se6 5.57-6.06; U4, Se6).
- Die Therapeutin regt zur Reflexion an. Insbesondere gegen Ende der Untersuchungssituationen erkundigt sie sich nach der Zufriedenheit. Insgesamt fallen

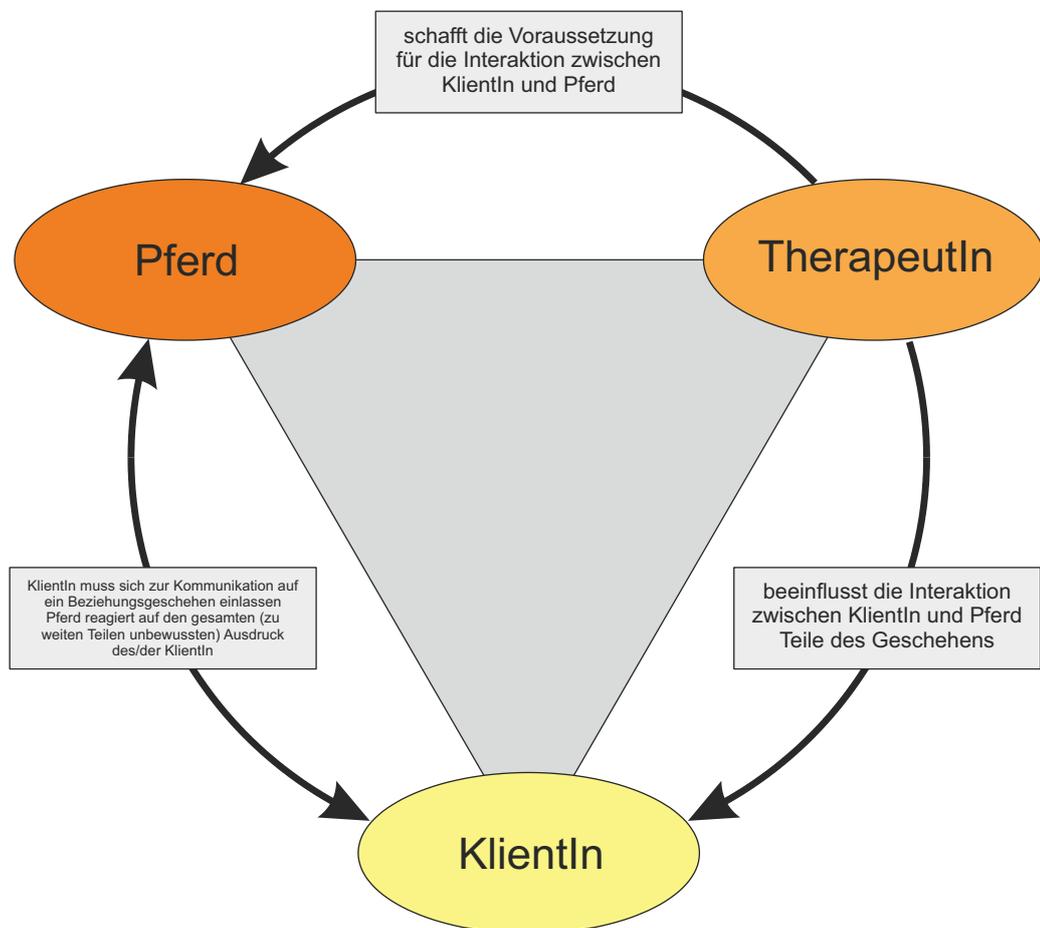
Gespräche über das eigene Empfinden jedoch immer äußerst knapp aus, was von der Therapeutin aufgrund der begrenzten Situation, die keine Zeit für nachfolgende Bearbeitung bietet, auch so beabsichtigt ist.

- Der/Die KlientIn wendet sich an den/die TherapeutIn, da Unklarheit über die Aufgabe oder Unsicherheit bezüglich der Durchführung besteht (vgl. u.a. U1, Se1 0.08; U4, Se3 1.20-1.24). Insgesamt wird von Seiten der KlientInnen sehr wenig Kommunikation zur Therapeutin aufgenommen. Es werden kaum Gespräche initiiert bzw. werden Empfindungen, Beobachtungen etc. meist nur auf Nachfragen hin berichtet, was mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die künstliche Situation des Settings zurückzuführen ist.

*Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Interaktion zwischen Therapeutin und KlientIn einerseits dazu gebraucht wird, die Interaktion zwischen letzterem/letzterer und dem Pferd zu ermöglichen, aufrecht zu halten bzw. zu verbessern, andererseits um Teile des Geschehens, wie Handlungen, Emotionen, Stärken oder Ausdruck zu verbalisieren.*

#### 4.1.4 Zusammenfassung

Als Zusammenfassung soll nochmals das Beziehungsdreieck aus Kapitel 4.1 herangezogen werden. Es wird um wesentliche Kennzeichen der Interaktion zwischen den einzelnen BeziehungspartnerInnen, wie sie in den letzten Kapiteln herausgearbeitet wurden, ergänzt.



**Abbildung 13:** Beziehungsdreieck, ergänzt um wesentliche Kennzeichen der Interaktion zwischen den jeweiligen BeziehungspartnerInnen

## **4.2 Aufspüren von Szenen**

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel die Interaktion als Grundlage des szenischen Verstehens betrachtet wurde, soll nun die zweite Forschungsfrage bearbeitet werden:

*Lassen sich einzelne Szenen im Datenmaterial ausmachen?*

Dazu bietet die Definition von Szene, wie sie in den theoretischen Grundlagen nach Stephenson erläutert wurde (siehe 1.3), die Basis. Bevor es allerdings zur Betrachtung des Datenmaterials kommt, sollen einige theoretische Überlegungen zum Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen im beschriebenen Beziehungsdreieck angestellt werden.

### **4.2.1 Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen im Beziehungsdreieck**

Szenisches Verstehen richtet sich an der Interaktion aus, welche vom Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen gekennzeichnet ist. Übertragung meint den Umstand, dass gemachte Beziehungserfahrungen Einfluss auf aktuelles Beziehungsgeschehen haben. Wie in Kapitel 1.4.2 erläutert, entstehen spontane Gefühlsregungen, wie Sympathie oder Antipathie, durch unbewusste Interpretation von nonverbalem Ausdruck und äußeren Merkmalen, des Gegenübers, basierend auf internalisierten Beziehungserfahrungen. Handelt es sich dabei nicht um traumatische Vorerfahrungen im Sinne Treischers, so sind diese Gefühlsreaktionen der Reflexion zugänglich und damit nicht zwangsläufig für die Interaktion bestimmend. Wird allerdings im engeren psychoanalytischen Sinn von „Übertragung“ gesprochen, so sind genau jene konflikthaften Erfahrungen gemeint, die die aktuelle Situation dominieren. Das Gegenüber wird als das Objekt früherer Beziehungserfahrungen betrachtet, wobei die aktuelle Wahrnehmung und Erfahrungsverarbeitung überlagert und blockiert wird (vgl. TRESCHER 1990, S. 75).

Gegenübertragung ist die „notwendige Ergänzung“ bzw. „die Antwort auf die Übertragung“ (ebd. S 125) des Gegenübers. Jene verläuft zunächst unbewusst; nur Gefühle,

Fantasien, etc., welche Trescher als „Abkömmlinge“ (ebd.) derselben bezeichnet, werden bewusst wahrgenommen. Bei der Gegenübertragung wird zwischen zwei Extrempositionen, nämlich komplementären und konkordanten, unterschieden. Nimmt der/die InteraktionspartnerIn eine komplementäre Position ein, so übernimmt er/sie die ihm durch Übertragung zugewiesene Rolle, in welcher er zum früheren Objekt wird. Die konkordante Position meint die Identifikation mit den Selbstanteilen des traumatisierten Subjekts. (TRESCHER 1993).

Die Gegenübertragung ist hier nicht abgegrenzt von eigenen internalisierten Beziehungserfahrungen und damit verbundenen Konfliktneigungen zu betrachten, welche durch das Gegenüber angesprochen werden (LEBER/ TRESCHER 1987).

Diese Ausführungen betrafen den zwischenmenschlichen Bereich. Was aber bedeutet das Hinzukommen des Pferdes als Interaktionspartner für das Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehen?

Im Kapitel 4.1.1 wurde deutlich, dass für die Interaktion mit dem Pferd der gesamte Ausdruck des/der Klienten/in, der zu weiten Teilen im Bereich des Unbewussten liegt, bedeutend ist. Auch für die Übertragung im zwischenmenschlichen Bereich sind es nicht inhaltliche Aspekte, sondern genau jene analogen Aspekte, die entscheidend sind. Der Unterschied aber liegt in der Antwort auf die Übertragung. Das Pferd als Interaktionspartner lässt sich nicht auf dieselbe Art wie der Mensch in eine Rolle drängen. Weder nimmt es eine komplementäre Rolle – so wird es zum Beispiel auf Angst und Hemmungen mit Ignoranz oder Schutz nicht aber mit Aggression reagieren – noch nimmt es eine konkordante Position – in dem Sinne, dass es sich als unfähig, inkompetent, etc erlebt – ein. Das Pferd reagiert unmittelbar auf die ausgesandten Emotionen. Das und der Umstand, dass die Interaktion mit dem Pferd als Beziehungsgestaltung verstanden werden muss, könnten Möglichkeiten für korrektive Erfahrungen bzw. bildungsfördernde Szenen bieten.

Weiters im Beziehungsdreieck zu betrachten ist das Übertragungsgeschehen zwischen KlientIn und TherapeutIn. Dieses ist durch den Interaktionspartner Pferd insofern beeinflusst, dass der/die Therapeutin den Ausdruck des Pferdes genau kennt und als Reaktion auf den/die KlientIn interpretieren kann. Dies bietet zusätzlich zu den eigenen Gegenübertragungsgefühlen wichtige Impulse zur Reflexion und in weiterer Folge zum Verstehen des Handelns des/der Klienten/in.

## 4.2.2 Beschreibung konkreter Szenen

Dazu soll die Definition von Szene nach Stephenson, wie sie Kapitel 1.3.1 vorgestellt wurde, in Erinnerung gerufen werden. Folgende fünf Elemente, die in chronologischer Reihenfolge ablaufen, werden unterschieden:

1. Auslöser
2. Themenaktivierung
3. Rollenverteilung
4. Spannungsaufbau
5. Lösung

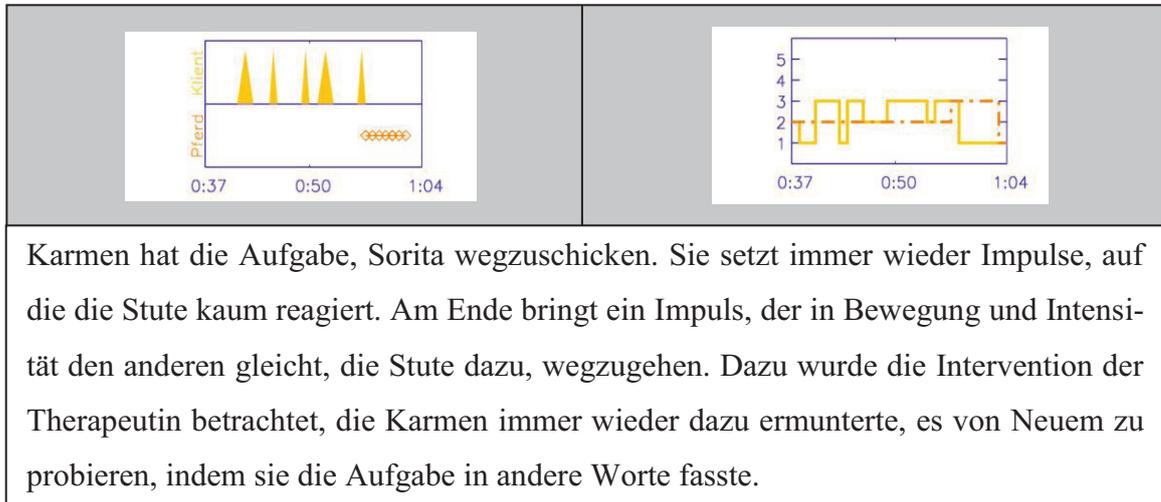
Sollen beschriebene Sequenzen von Interaktion nach jenen Elementen verstanden werden, so kann als erster Schritt die (Spannungs-)lösung lokalisiert werden. Von dieser rückschließend soll die Szene, die dazu geführt hat, rekonstruiert werden. Kann nachvollzogen werden, wie sich der Spannungsaufbau ereignete, ausgehend von welchem Thema er sich vollzog und wie die Rollen dabei verteilt waren, kann versucht werden, den Auslöser für das die Szene dominierende Thema zu bestimmen. (vgl. STEPHENSON 2007, S. 7)

Auf diese Art soll nun versucht werden in der Untersuchungssituation „Freie Interaktion mit dem Pferd“ konkrete Szenen zu lokalisieren und nachzuvollziehen, wobei die Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“ exemplarisch dafür herangezogen wird. Hier wurde die zweite Sequenz bereits im Rahmen der ersten Forschungsfrage genau behandelt, worauf hier aufgebaut werden kann. Das Beispiel wies genau die gesuchten Merkmale für die Bestimmung einer Szene auf, nämlich eine Spannungslösung nach einem Spannungsaufbau. Zur Erinnerung sind in Abbildung 14 nochmals die Ergebnisse der Items Aktivität und Rhythmus/Impuls sowie eine kurze Beschreibung der Situation dargestellt.

Für das Lokalisieren weiterer Szenen sollen wiederum die Ergebnisse der quantitativen Auswertung herangezogen werden, um Anhaltspunkte bezüglich Spannungsaufbau und -lösung zu erhalten, wobei die Items, nach denen die Interaktion im Verlauf betrachtet

wird, von Interesse sind<sup>34</sup>. Für die inhaltliche Bestimmung werden die Videos herangezogen.

### **Szene A:**



**Abbildung 14:** Karmen und Sorita; Sequenz 2: Nähe – Raum geben

Sequenz 2 stellt sich, als Szene betrachtet, anhand der fünf Elemente nun folgendermaßen dar: Die Lösung stellt die erhoffte Reaktion Soritas dar, indem sie von Karmen weggeht. Der Spannungsaufbau vollzieht sich im Versuch, das zu erreichen. Was die Rollenverteilung betrifft, so wurde im vorhergehenden Kapitel herausgearbeitet, dass das Pferd in dem Sinne keine Rolle einnimmt, sondern unmittelbar auf den Ausdruck reagiert. Es soll daher die Rolle von Karmen betrachtet werden. Sie versucht eine handlungsbestimmende Position einzunehmen, nicht nur für sich, sondern auch gegenüber einer Interaktionspartnerin. Über das Thema kann anhand dieser kurzen Sequenz nur gemutmaßt werden. Es ist schwer einzuschätzen, ob es allgemein Wahr- und Ernstgenommenwerden bzw. das Durchsetzen eigener Wünsche betrifft, oder ob es speziell um das Thema Distanz geht – um das Einfordern von persönlichem Freiraum bzw. das Aushalten von Trennung. Der Auslöser hängt mit der Aufgabenstellung, sich Raum zu

---

<sup>34</sup> Dies trifft auf folgende Items zu: Aktivität; Rhythmus/Impuls; Führungsqualität

verschaffen, zusammen; genauer lässt er sich zurzeit aufgrund der unspezifischen Themenbestimmung nicht ausmachen.

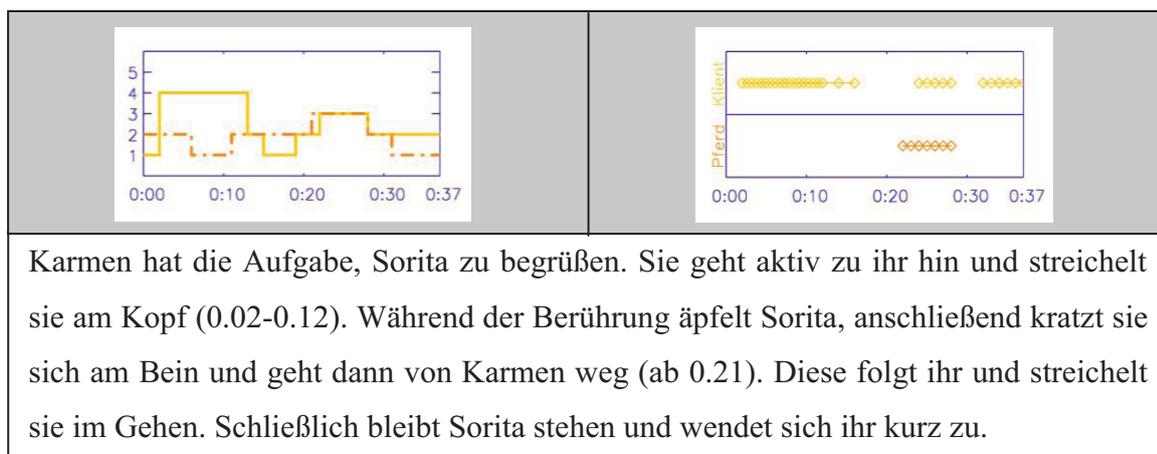
Zusammengefasst kann die Szene anhand der fünf Elemente folgendermaßen verstanden werden:

1. **Auslöser:** Aufgabe „Raum nehmen“ – Sorita wegschicken
2. **Themenaktivierung:**
3. **Rollenverteilung:** Karmen versucht die handlungsbestimmende Rolle zu übernehmen.
4. **Spannungsaufbau:** Wann reagiert Sorita auf Karmens Bemühungen?
5. **Lösung:** tritt in dem Moment auf, als Sorita weggeht

Die Themenaktivierung bleibt hier offen, da sie anhand der kurzen Szene nicht bestimmt werden kann. Um dieser weiter auf den Grund zu gehen, sollen weitere Szenen zwischen Karmen und Sorita betrachtet werden.

### Szene B:

Gleich die erste Sequenz, die Kontaktaufnahme, ist dahingehend aufschlussreich. Die Ergebnisse der Items Aktivität und Rhythmus/Impuls sowie eine kurze Beschreibung der Situation ist in Abbildung 15 zu finden.



**Abbildung 15:** Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“, Sequenz: Kontaktaufnahme  
Ergebnisse der Items Aktivität (li), Rhythmus/Impuls (re)

Auch diese Sequenz weist alle Elemente einer Szene auf. Die Spannungslösung findet am Ende statt, als Sorita sich Karmen zuwendet. Der Spannungsaufbau vollzog sich, da Karmen, nicht aber Sorita, Kontakt aufnahm. Die Rolle, die Karmen bis zur Lösung hin einnahm war unsicher und abwartend, eventuell in ihrem Ausdruck auch ängstlich und angespannt. Erst nachdem das Mädchen deutlicher in ihrem Wunsch und Ausdruck wurde, reagierte die Stute mit Hinwendung. Das Thema stellt sich in dieser Szene deutlich dar; es geht darum wahrgenommen zu werden. Den Auslöser könnte man in der ersten, den Kontakt verneinenden Reaktion des Pferdes sehen, die das Thema aktiviert. Allerdings lässt bereits diese stark ignorante Reaktion auf Karmens Versuch der Kontaktaufnahme auf starke Unsicherheit und Anspannung schließen, womit bereits die Aufgabe, jemanden auf sich aufmerksam zu machen, als Auslöser fungiert haben dürfte.

Zusammengefasst kann die Szene anhand der fünf Elemente folgendermaßen verstanden werden:

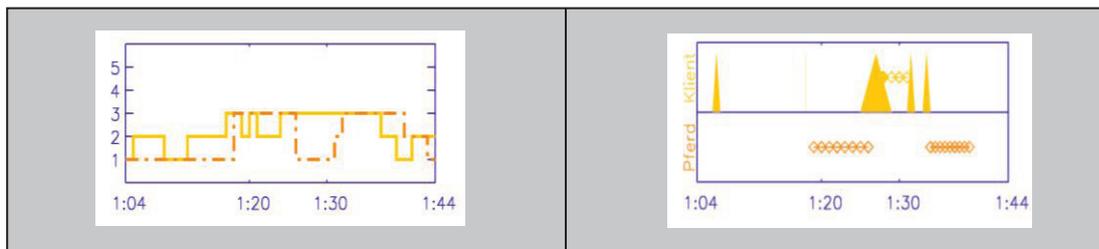
1. **Auslöser:** Aufgabe Kontaktaufnahme – auf sich aufmerksam machen
2. **Themenaktivierung:** wahrgenommen werden
3. **Rollenverteilung:** Karmen nimmt eine unsichere, evtl. ängstliche und angespannte Position ein. (Ziel: präsenste Rolle)
4. **Spannungsaufbau:** Wann nimmt Sorita auch zu Karmen Kontakt auf?
5. **Lösung:** Sorita wendet sich Karmen zu.

### Anmerkungen zu Szene A

Szene B lässt stark vermuten, dass auch in Szene A das persönliche Thema der Klientin allgemein im Wahr- und Ernstgenommenwerden und nicht im speziellen Thema der Sequenz, dem Schaffen von persönlichem Raum, wurzelt. Die beiden Szenen ähneln einander stark im Verlauf, obwohl sie inhaltlich gegensätzliche Themen, nämlich Nähe und Distanz haben.

## Szene C und D

Nach den Grafiken her zu schließen (Abbildung 16), enthält auch Sequenz 3 Spannungsaufbau und -lösung, allerdings im Aufbau etwas anderes angelegt, als die zwei vorherigen. Wieder ist sehr bald ein Impuls von Karmen zu erkennen, auf den Sorita keine Reaktion zeigt; nachher allerdings setzt eine lange Pause ein, bis weitere Impulse folgen. Dies könnte auf zwei Szenen hindeuten.



Karmen soll Sorita herlassen bzw. sie zu sich holen. Karmen ruft Sorita und klopft dabei mit den Händen auf ihre Schenkel. Nachdem Sorita keine merkliche Reaktion zeigt, gibt sie auf. Auf die Aufmunterung der Therapeutin hin, es nochmals zu probieren, spielt Karmen kurz mit ihren Händen und schaut dann fragend die Therapeutin an. Diese zeigt ihr, wie sie die Aufmerksamkeit gewinnen kann, und bringt sie mittels Körperkontakt dazu, ihre verharrende Position aufzugeben und wieder in Aktion zu treten. Als Karmen erneut versucht, Sorita herzuholen, reagiert diese sofort und kommt auf sie zu.

**Abbildung 16:** Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“, Sequenz: Nähe, Raum geben  
Ergebnisse der Items Aktivität (li), Rhythmus/Impuls (re)

Tatsächlich birgt diese Sequenz zwei kleine Szenen. Erstere ist von der Aufgabenstellung Sorita herzuholen ausgelöst, hat wieder „wahrgenommen werden“ als Thema, vollzieht sich aber diesmal mehr zwischen Klientin und Therapeutin als zwischen Klientin und Pferd. Nach einem sehr vagen Versuch, Sorita aus Distanz auf sich aufmerksam zu machen, zeigt Karmen körpersprachlich deutlich ihre Hilflosigkeit, ohne aber die Therapeutin aktiv anzusprechen. Diese Szene könnte Hinweis auf die übliche Problemlösungsstrategie Karmens sein, nämlich selbst in einer passiven Position zu verharren, bis eine andere Person die Handlung übernimmt. Passend zu dieser Annahme nehmen Karmens Versuche, die Aufgabe zu bewältigen, nicht zu, solange die Therapeutin aktiv in der Hilfestellung ist. Erst als diese Karmen berührt und sie in Richtung Sorita

schiebt (1.25), um ihr zu bedeuten, die Aufgabe aktiv zu lösen, beginnt die zweite Szene, in der Karmen eine neue Rolle einnimmt. Diesmal sind Karmen und Sorita die Akteure und erst jetzt besteht der Spannungsaufbau im Versuch, vom Interaktionspartner Pferd wahrgenommen zu werden. Aufgrund der veränderten Rolle, die Karmen einnimmt, erzielt sie augenblicklich eine Lösung.

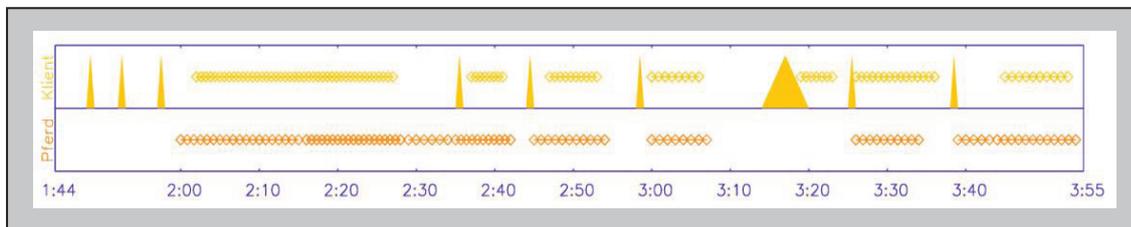
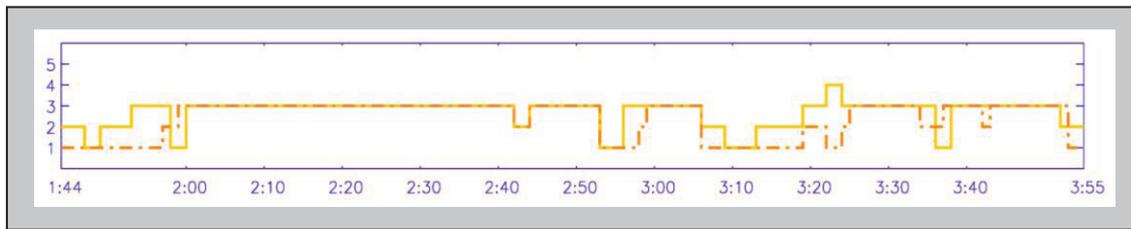
Zusammengefasst besteht Sequenz 3 aus folgenden zwei Szenen:

1. **Auslöser:** neue Aufgabenstellung, Sorita herzuholen
2. **Themenaktivierung:** wahrgenommen werden
3. **Rollenverteilung:** Karmen: abwartend, hilfesuchend
4. **Spannungsaufbau:** Wann wird Karmen in ihrer Hilflosigkeit bemerkt?
5. **Lösung:** abgeben an die Therapeutin

1. **Auslöser:** Körperkontakt der Therapeutin
2. **Themenaktivierung:** auf Distanz, ohne Körperkontakt, wahrgenommen werden
3. **Rollenverteilung:** Karmen: präsenste InteraktionspartnerIn, die Initiative übernimmt
4. **Spannungsaufbau:** Wann folgt Sorita Karmens Einladung auf Nähe?
5. **Lösung:** Sorita geht auf Karmen zu

### **Szene E-J**

Die quantitativen Ergebnisse von Sequenz 4 „Gemeinsam einen Weg gehen“ weisen diverse Anhaltspunkte für Spannungsaufbau und -lösung auf. Es handelt sich um eine, im Vergleich zu den bis her betrachteten, sehr lange Sequenz. Abbildung 17 enthält die Ergebnisse für die Items Aktivität und Rhythmus/Impuls sowie eine kurze Beschreibung.

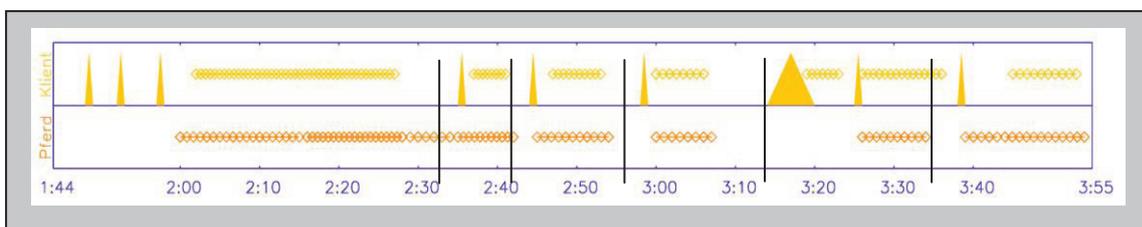


Karmen und Sorita sollen gemeinsam einen Weg gehen. Es gelingt Karmen nach kurzen Schwierigkeiten Sorita dazubringen, mitzugehen. Die Impulse in der zweiten Grafik zeigen jene Situationen, in denen Sorita sich etwas anderem zuwendet, und Karmen sie wieder zum Mitgehen bringen muss.

Die Intervention durch die Therapeutin ist fast die gesamte Einheit hindurch gegeben, in weiten Teilen allerdings nur in verbaler Form; Karmen bleibt aktiv.

**Abbildung 17:** Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“, Sequenz: Nähe, Raum geben  
Ergebnisse der Items Aktivität (li), Rhythmus/Impuls (re)

Die Sequenz 4 besteht aus vielen einzelnen Szenen, die anhand der Ergebnisse der quantitativen Auswertung in Verbindung mit der qualitativen Interpretation der Videoaufnahmen gut lokalisiert werden können. Sie sollen in der Grafik des Items Rhythmus/Impuls sichtbar gemacht werden. (siehe Abbildung 18)



**Abbildung 18:** Untersuchungssituation Karmen und Sorita; Sequenz 4, Item Impuls/Rhythmus  
Visualisierung der lokalisierten Szenen

Jene lokalisierten sechs Szenen weisen alle dieselbe Grundstruktur auf. Obwohl die Aufgabenstellung eine andere als in den Sequenzen davor ist, so ist das Thema wieder dasselbe. Spannung baut sich immer dann auf, wenn Sorita sich etwas anderem zuwendet; eine Lösung erfolgt, wenn Karmen die Aufmerksamkeit wieder gewinnt und in ihrem Handeln von Sorita ernst genommen wird. Der erhöhte Schwierigkeitsgrad liegt allerdings darin, die Aufmerksamkeit von Sorita über eine lange Strecke hinweg zu halten.

Die Elemente der einzelnen Szenen können folgendermaßen benannt werden:

1. **Auslöser:** Verlust der Aufmerksamkeit des Interaktionspartners
2. **Themenaktivierung:** wahr- und ernstgenommen werden
3. **Rollenverteilung:** Karmen: die gemeinsame Aktivität einfordernd
4. **Spannungsaufbau:** Wann kann der Weg fortgesetzt werden?
5. **Lösung:** Gemeinsames Gehen

Das Lokalisieren und Beschreiben von Szenen kann auf dieselbe Art in Sequenz 5 bis 7 weitergeführt werden. Die Szenen werden hier allerdings nicht mehr aufgelistet, da nicht die vollständige Beschreibung der Untersuchungssituation, sondern die Überprüfung der Möglichkeit, Szenen im Datenmaterial auszumachen und zu beschreiben, Inhalt der Forschungsfrage war.

### 4.2.3 Ebenen einer Szene

Nachdem im vorigen Kapitel Szenen im Datenmaterial lokalisiert und anhand der fünf Elemente aufgeschlüsselt werden konnten, soll in diesem Kapitel versucht werden, auf die Ebenen, auf denen jene stattfinden, einzugehen. Folgende Ebenen einer Szene wurden nach Stephenson im Kapitel 1.3.2 unterschieden.

1. offiziell / inoffiziell
2. bewusst / unbewusst
3. bildungsfördernd / bildungshemmend

### **ad 1)**

Das Untersuchungsdesign der freien körpersprachlichen Interaktion mit dem Pferd legt den Grundstein für offizielle Szenen. Jede Sequenz hat eine Aufgabenstellung als Ausgangspunkt, die nach pädagogischen Zielen hin reflektiert ist. Zur harmonischen Ausführung derselben muss der/die KlientIn eine bestimmte Rolle gegenüber dem Pferd einnehmen. Bei den Szenen, die im vorhergehenden Kapitel in der Untersuchungssituation Karmen und Sorita lokalisiert wurden, wurde jedoch neben den vorgegebenen Themen ein weiteres, persönliches Thema der Klientin präsent, um das sich inoffizielle Szenen bildeten. Unabhängig von der Art der Aufgabenstellung lag das eigentliche Thema immer im wahr- und ernstgenommen werden. Wenn es dabei zur Spannungslösung kam, konnte auch die offizielle Aufgabenstellung bewältigt werden.

### **Ad 2)**

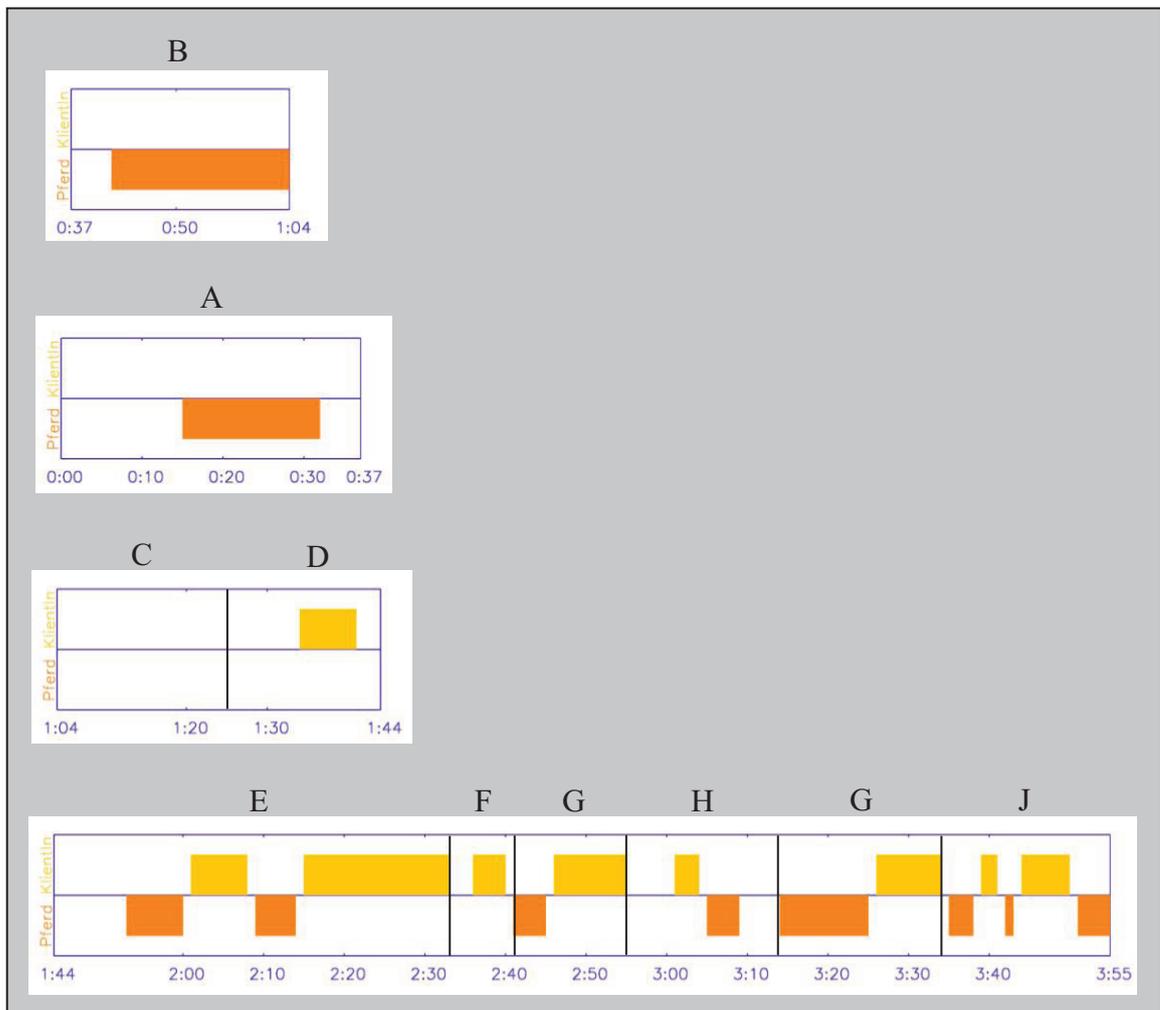
Die inoffiziellen Szenen, die sich in der Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“ offenbarten, blieben der Therapeutin nicht verborgen<sup>35</sup>. In mehreren Sequenzen hebt sie das Thema derselben in Sprache und bringt es somit auf eine bewusste Ebene. Sie spricht die Phasen, in denen Karmen von Sorita ignoriert wird, dabei nicht als Schwierigkeit an; vielmehr verstärkt sie in ihren Aussagen Karmens Handlungen, dagegen vorzugehen. Bereits in der ersten Sequenz, in oben beschriebener Szene B, kommentiert sie Karmens Erfolg, Soritas Aufmerksamkeit zu bekommen mit: „Genau, jetzt hast geschafft, dass sie wieder auf dich schaut, weil kurz hat sie dich ganz ignoriert!“ In Szene F motiviert sie Karmen dazu, präsenter für Sorita zu werden, in dem sie sie auffordert: „Sagst ihr Hallo, bitte mitkommen!“. In derselben Sequenz, dem gemeinsamen Gehen eines Weges, schafft die Therapeutin für zwei der oben gekennzeichneten Szenen (H und I) den Auslöser über zusätzliche Handlungsanweisungen. Sie fordert Karmen auf, mit Sorita stehen zu bleiben, kurz zu verweilen und wieder los zu gehen. Das gezielte Unterbrechen und wieder Aufnehmen der Aktivität sorgte für die Themenaktivierung.

---

<sup>35</sup> Darauf kann aus einigen ihrer Aussagen sowie einigen Handlungsanweisungen in Sequenz 4 geschlossen werden. Einzelne Beispiele werden in diesem Absatz genannt.

### Ad 3)

Hinsichtlich der bildungsfördernden bzw. -hemmenden Ebene sollen die in Kapitel 4.2.2 konkretisierten Szenen hinsichtlich ihres Ausgangs überprüft werden. Dazu soll ein Blick auf die Ergebnisse des Items Führungsqualität geworfen werden. Die entsprechenden Grafiken sind in Abbildung 19 abgebildet. Sie sind chronologisch geordnet; die Buchstaben kennzeichnen die im Kapitel 4.2.2 behandelten Szenen.



**Abbildung 19:** Untersuchungssituation: Karmen und Sorita, Sequenz 1 – 4, Item Führungsqualität

Gelb: Pferd lässt sich führen; Orange: Pferd führt; Weiß: unklar

Die Buchstaben kennzeichnen, die in Kapitel 4.2.2 konkretisierten Szenen

In der ersten Sequenz, der Kontaktaufnahme (Szene B) schafft es Karmen am Ende kurz, die Aufmerksamkeit von Sorita zu erhalten; trotzdem behält das Pferd die Führung. In der zweiten Sequenz (Szene A) gibt das Pferd, die Führung auf, als die Span-

nungslösung eintritt; die Führposition liegt aber auch nicht auf Karmens Seite. Der Ausgang der beiden Szenen ist somit nicht bildungshemmend, da Karmen – zwar mit viel Unterstützung der Therapeutin – aber dennoch in einer aktiven Rolle die Lösung einleitet. Sie kann diese Position allerdings nur sehr kurz, und auch nicht aus eigenem Antrieb heraus vertreten, womit sie keineswegs die ihrer Anstrengung entsprechende Resonanz des Gegenübers erfährt. Dies ist der Verinnerlichung jener Szenen, was letztendlich Ziel von bildungsfördernden Szenen ist, nicht unbedingt dienlich; dennoch handelt es sich um Schritte in die richtige Richtung. Szene C ist jene Szene, in der Karmen mit Inaktivität an die Aufmerksamkeit der Therapeutin appelliert. Es besteht die Vermutung, dass es sich hierbei um ein gewohntes Interaktionsmuster von Karmen handelt. Anstatt die Initiative zu übernehmen oder aktiv Hilfe zu holen, verfällt sie in Passivität bis sie jemand darin bemerkt, in dem Fall die Therapeutin. Es handelt sich hierbei um eine Szene mit bildungshemmender Lösung. Alle folgenden Szenen, mit Ausnahme der letzten (Szene J) enden damit, dass sich Sorita führen lässt und damit, dass Karmen eine klare Position einnimmt. In der Übernahme einer aktiven Rolle kann sie eine neue Interaktionspartnerin auf sich aufmerksam machen und erreichen, dass sie in ihrem Handeln ernst genommen wird. Es sind Szenen, in denen sie neue Beziehungserfahrungen machen und internalisieren kann, und welche damit bildungsfördernd sind.

#### **4.2.4 Zusammenfassung**

Es kann zusammengefasst werden, dass sich Szenen im Datenmaterial ausmachen lassen. Die quantitativen Ergebnisse der Items, die die Interaktion im Verlauf kennzeichnen, geben dabei nicht nur Anhaltspunkte für Spannungsaufbau und -lösung, sondern sind auch geeignet um die Beschreibung der Szene zu unterstützen und hinsichtlich bildungsförderndem oder -hemmendem Ausgang zu untersuchen.

Wenn Szenen anhand der fünf Elemente (Auslöser, Themenaktivierung, Rollenverteilung, Spannungsaufbau und Lösung) eingegrenzt werden, so können eine Vielzahl an kleinen Szenen innerhalb einer Untersuchungssituation ausgemacht werden. Sogar eine Sequenz besteht manchmal aus mehreren Einzelszenen, die sich aneinander reihen. Diese können allerdings unabhängig von der offiziellen Aufgabenstellung dasselbe persönliche Thema haben, das durch den/die Klienten/in in die Beziehungssituation mit eingebracht wird. Das Pferd als Interaktionspartner bringt eine Besonderheit hinsichtlich der

Rollenverteilung mit ein. Es reagiert unmittelbar auf den nonverbalen Ausdruck des/der Klienten/in; übernimmt jedoch keine Rolle in dem Sinn, wie es in der Gegenübertragung im zwischenmenschlichen Bereich der Fall ist. Zusätzlich zu den Gegenübertragungsgefühlen des/der Therapeuten/in bietet der Ausdruck des Pferdes wichtige Impulse zum tieferen Verständnis des Handelns des/der Klienten/in.

### ***4.3 Professionell pädagogisches Handeln im Beziehungsdreieck***

Die Kommunikation von Pferden ist auf das Hier und Jetzt ausgerichtet. Sie verweist nicht auf Dinge sondern definiert Beziehung zu den Artgenossen. Auch die artübergreifende Kommunikation zwischen Mensch und Pferd ist analog und damit als Beziehungsgestaltung zu verstehen. In der Interaktion reagiert das Pferd auf den gesamten Ausdruck des Menschen, der zu weiten Teilen im Bereich des Unbewussten liegt. Seine Reaktion ist unmittelbar, womit es nicht – wie der Mensch in der Gegenübertragung – konkordante oder komplementäre Positionen einnimmt.

All das bietet die Voraussetzung für den/die Klienten/in in der freien Interaktion mit dem Pferd neue Beziehungserfahrungen zu erleben und zu internalisieren. Den Rahmen dafür schafft die Therapeutin. Ihr pädagogisches Handeln soll nach Stephenson auch als das einer Regisseurin verstanden werden, die das Geschehen auf eine Art und Weise lenkt, sodass Szenen einen fördernden Ausgang finden (siehe 1.4.2)

Auf das professionell pädagogische Handeln in der vorliegenden Untersuchungssituation soll mit der letzten Forschungsfrage eingegangen werden:

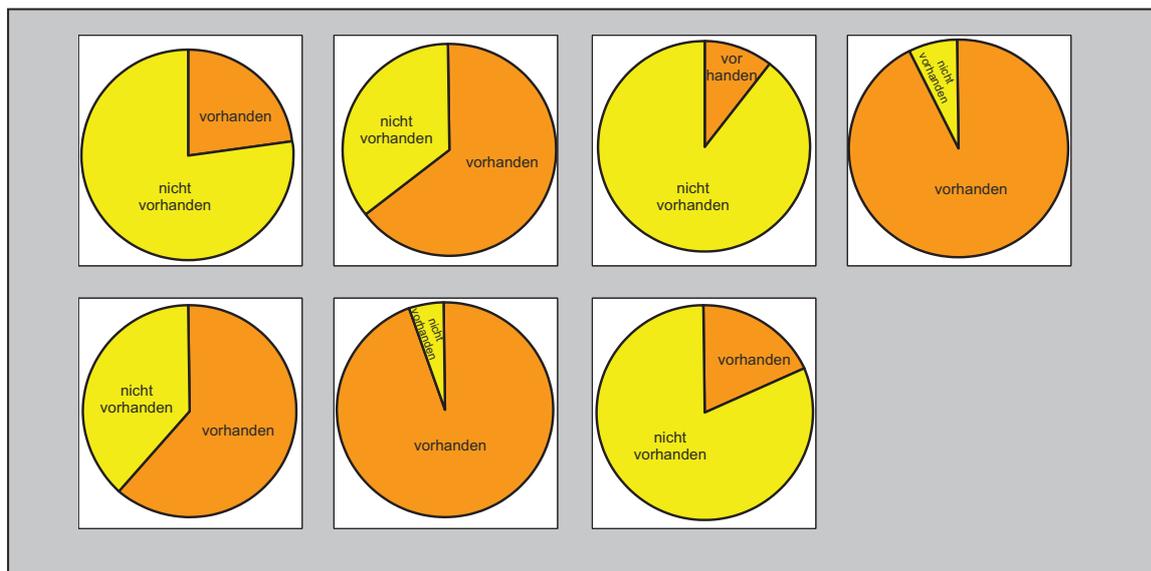
***Wie gestaltet sich professionell pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund des szenischen Verstehens im Beziehungsdreieck KlientIn – Pferd – TherapeutIn?***

### 4.3.1 Zum Rollenbild des/der TherapeutIn

In den psychoanalytischen Grundlagen, im Kapitel 1.4.2, wurde in Bezug auf die PädagogIn bzw. TherapeutIn in der Szene auf die Bedeutung seines/ihres Rollenbildes hingewiesen. Dieses kann, wenn es nicht dem angestrebten pädagogischen Ziel entspricht, bildungshemmende Szenen fördern bzw. einen förderlichen Ausgang von Szenen nicht begünstigen.

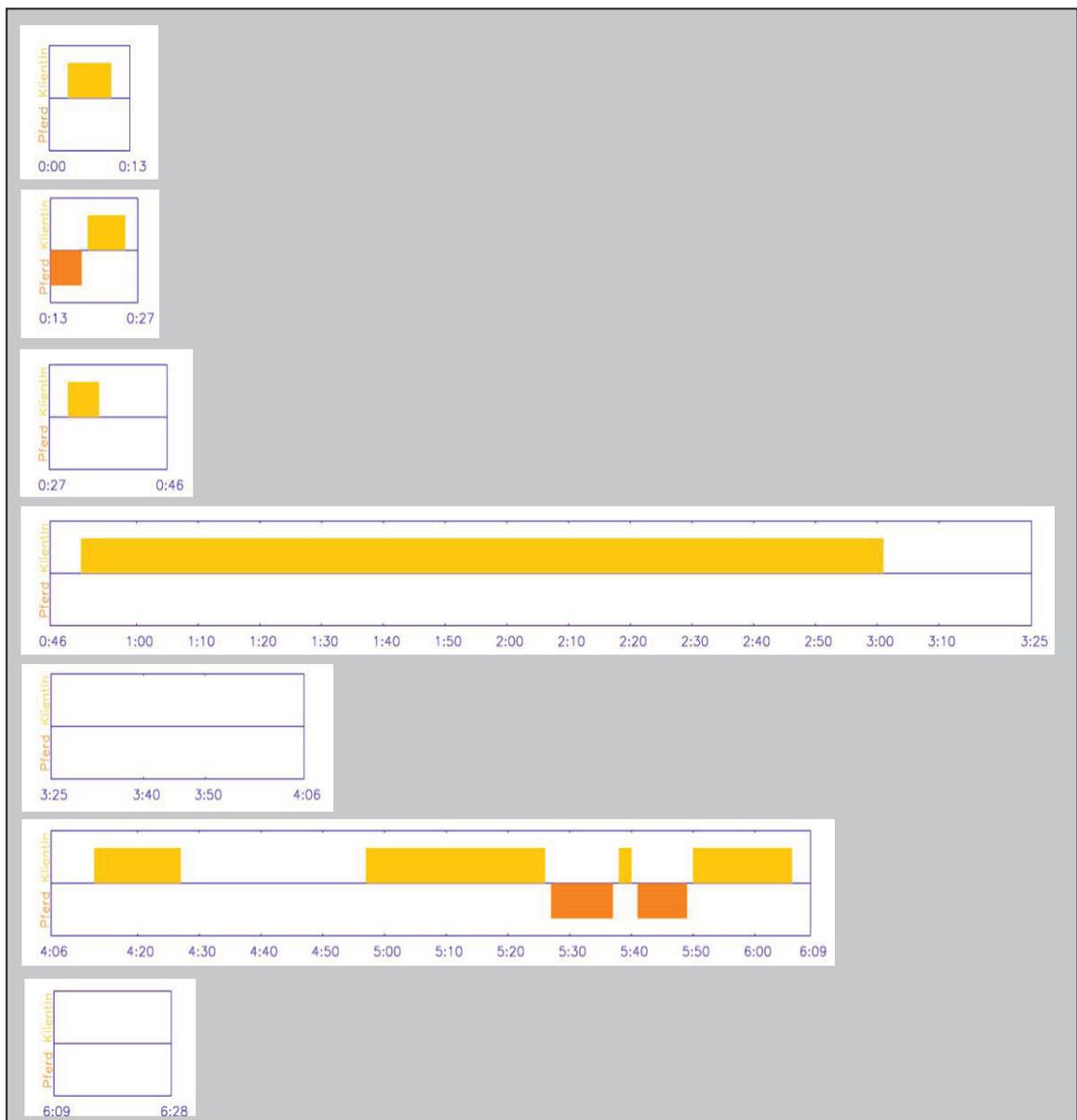
Wie sich aus den Videoaufnahmen schließen lässt, *schafft die Existenz des Beziehungsdreieckes der/dem Therapeuten/in mehr Distanz* bzw. Raum, sich zurückzunehmen, da er/sie nicht immer aktiver InteraktionspartnerIn ist. Manche Übertragungsgeschehnisse spielen sich zwischen Pferd und Kind ab und die Therapeutin hat als beobachtende Dritte eine weniger von Gegenübertragung belastete Situation. *Der Ausdruck des Pferdes in der Interaktion mit dem/der Klienten/in bietet zusätzliche Impulse zum bewussten Überdenken seines/ihres Rollenbildes.*

Dies soll anhand der Untersuchungssituation 3 „Chiara und Felicitas“ verdeutlicht werden. Das Verhalten der Therapeutin in genannter Untersuchungssituation gibt in mehrfacher Weise Hinweise darauf, dass eine Modifikation im Rollenbild durch die Beobachtung der Interaktion von Klientin und Pferd erfolgt. Einen wichtigen Indikator dafür bietet die Auswertung der verbalen Kommunikation (siehe Abbildung 20).



**Abbildung 20:** Untersuchungssituation: Chiara und Felicitas, Sequenz 1-7, Item verbale Kommunikation  
orange: verbale Kommunikation zwischen Therapeutin und Klientin findet statt;  
gelb: findet nicht statt

Die Untersuchungssituation enthält Sequenzen, in denen ausnehmend viel verbale Kommunikation stattfindet; in Sequenz 2 und 3 wird fast permanent gesprochen. Die Kommunikation wird hier ausschließlich von der Therapeutin initiiert. Die Klientin antwortet häufig nicht verbal; reagiert aber in ihren Handlungen auf die Worte der Therapeutin. Der Inhalt der Kommunikation deutet auf ein äußerst fürsorglich, bedachtes Rollenbild der Therapeutin gegenüber der Klientin hin. Sie lobt sehr viel und gibt bereits bei kleinen Differenzen in der Interaktion Hilfestellungen, ohne abzuwarten, ob Chiara die Situation alleine meistert. Dies ist insbesondere auffällig unter Betrachtung der Ergebnisse des Items Führungsqualität (siehe Abbildung 21).

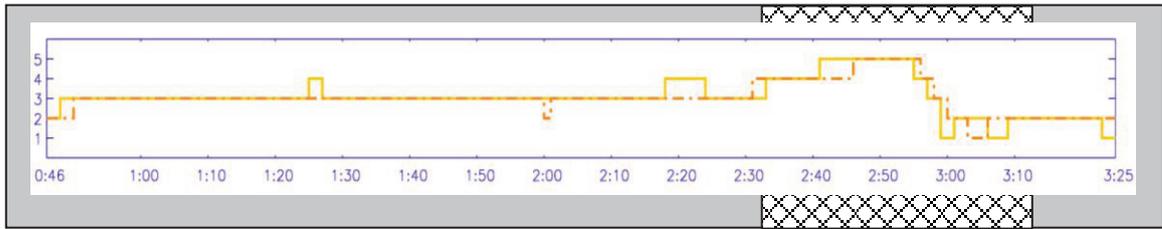


**Abbildung 21:** Untersuchungssituation Chiara und Felicitas, Item Führungsqualität

Chiara hat über weite Teile der Untersuchungssituation die führende Position. Nur drei Mal übernimmt das Pferd aktiv die Führung; in manchen Situationen konnte die Position nicht klar zugeteilt werden, wie zum Beispiel in der Entspannung (Sequenz 5). Häufig ist Chiara in ihrer Aktivität sehr niedrig, macht sehr kleine Bewegungen, was auf den ersten Blick mit Hilflosigkeit assoziiert werden kann. Felicitas jedoch reagiert prompt und mit vergleichsweise hohem Aktivitätslevel. Dies bleibt auch der Therapeutin nicht verborgen. Sie verbalisiert diesen Umstand zweimal; einmal ziemlich zu Beginn in Sequenz 2; einmal etwa in der Mitte von Sequenz 4 (1.46-1.51). Kurze Zeit nach der zweiten Verbalisierung schafft sie für Chiara eine neue Herausforderung, indem sie Felicitas zum Traben bringen soll. Während die Therapeutin in Sequenz 5 wieder eine sehr fürsorgliche Rolle einnimmt, indem sie beruhigend auf Chiara einredet, nimmt sie sich in Sequenz 6 in der Intervention stark zurück. Chiara baut selbstständig das Hindernis, nimmt ohne Aufforderung der Therapeutin Kontakt mit Felicitas auf und beginnt, sie durch den Slalom zu führen. Als es kurzfristig Kommunikationsprobleme gibt, lässt die Therapeutin Chiara diese weitgehend selbstständig bewältigen.

Jenes Zurücknehmen wird auch in der Auswertung der verbalen Kommunikation sichtbar (vgl. Abbildung 20). Diese nimmt von Sequenz zu Sequenz deutlich ab.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Therapeutin vorerst eine sehr fürsorgliche Rolle einnimmt, diese aber aufgrund von Felicitas Reaktionen bewusst zu unterbrechen scheint. Chiara setzt sich, wie aus der Betrachtung der Videoaufnahmen zu schließen ist, selbst keine hohen Ziele und ihre nach außen hin niedrig wirkende Energie dürfte im Allgemeinen nicht dazu beitragen, sie weiter herauszufordern, was aber, wie die Interaktion mit Felicitas zeigt, im Sinne von bildungsfördernden Erfahrungen durchaus wesentlich ist. Die Visualisierung der Aktivität zeigt sehr deutlich, wie Chiara erst mit der zusätzlich gestellten Aufgabe ihr übliches Bewegungsmuster verlässt, und sich einer neuen Erfahrung stellt (Abbildung 22, 2.33 – 3.13).



**Abbildung 22:** Untersuchungssituation Chiara und Felicitas, Sequenz 4, Item Aktivität. Der hinterlegte Bereich markiert die oben beschriebene Szene

### 4.3.2 Zwischen Halten und Zumuten – Die Therapeutin als Regisseurin

In den psychoanalytischen Grundlagen wurde herausgearbeitet, dass der/die PädagogIn großen Einfluss auf die Art des Ausgangs von Szenen hat, darauf ob es zu bildungsfördernden oder -hemmenden Erfahrungen kommt. Der/die PädagogIn hat aber nicht nur als AkteurIn Einfluss, sondern ist auch oder insbesondere dafür verantwortlich, Szenen zu schaffen, die neue Beziehungserfahrungen für die EducandInnen ermöglichen. Weiters ist es Aufgabe der PädagogIn, zur Reflexion anzuregen, eventuell auch Unbewusstes in Sprache zu heben. All das soll in einem Maße passieren, das für den/die EducandIn im Moment der Intervention erträglich ist. Es ist Aufgabe des/der PädagogIn, das Verhältnis von Halten und Zumuten mithilfe von Reflexion einzuschätzen und umzusetzen.

Wie pädagogisches Handeln nach diesen Forderungen in der Untersuchungssituation umgesetzt werden kann, soll anhand der bisherigen Ergebnisse reflektiert bzw. anhand der Videoaufnahmen untersucht werden.

In der Interaktion mit dem Pferd hat der/die KlientIn eine fast permanente Rückmeldung auf seinen Ausdruck. Dies passiert in sehr offensichtlichen Reaktionen, wie zum Beispiel dem Mitgehen mit dem/der KlientIn oder dem Einschlagen eines eigenen Weges. Es passieren jedoch auch wesentlich weniger offensichtliche Rückmeldungen, die sich zum Beispiel darin äußern, ob sich das Pferd in der Interaktion mit dem/der KlientIn entspannen kann oder eher gestresst ist, ob es Freude an der Interaktion zeigt oder langsam und mit wenig Aktivität antwortet oder darin, ob es den/die Klienten/in in eine Führposition lässt oder selbst eine Schutzposition einnimmt bzw. klar die Interaktion anführt.

In den Videoaufnahmen wird deutlich, dass die *Therapeutin starken Einfluss hat, wie die Rückmeldungen des Pferdes bei dem/der Klienten/in ankommen*. Sie kann *Rückmeldungen verstärken*, indem sie sie in Sprache hebt; sie kann sie aber auch *abschwächen, indem sie diese nicht übersetzt bzw. unterstützend in die Interaktion eingreift*. Beispiele dafür finden sich in vorhergehenden Kapiteln bereits in anderem Zusammenhang; einige sollen hier nochmals explizit angeführt werden. Eine deutliche Verstärkung der Rückmeldung des Pferdes erzielte die Therapeutin in Untersuchungssituation 2, als sie Felicitas erstaunlich prompte Reaktionen auf Chiaras minimale Bewegungen verbalisierte (vgl. U2, S2 und 4). In Untersuchungssituation 3 hebt sie behutsam aber dennoch die Tatsache hervor, dass Sorita Karmen ignorierte (vgl. U3, S1). In Untersuchungssituation 4 verbalisiert sie Taminos und damit auch Tomys Anspannung (vgl. U4, S6). Für das Abschwächen wurde bereits die Möglichkeit erwähnt, unterstützend in die Interaktion zwischen KlientIn und Pferd einzugreifen, sodass die offensichtlichen Reaktionen des Pferdes auf den/die Klienten/in für ihn/sie gut zu verkraften sind.<sup>36</sup> Im Vergleich der Untersuchungssituationen zeigt sich deutlich, wie die Therapeutin in ähnlichen Situationen bei einem/einer Klienten/in hilft während sie den/die andere die Schwierigkeit selbstständig bewältigen lässt. Ein konkretes Beispiel ist die Sequenz 4 in den unterschiedlichen Untersuchungssituationen. Beim gemeinsamen Gehen eines Weges ist Sorita von einem Haufen abgelenkt, bei Karmen (U3, S4) ebenso wie bei Martin (U1, S4). Während die Therapeutin bei Karmen sofort eingreift und Sorita weiter-schickt, lässt sie Martin die Situation selber meistern. Die Intensität des Eingreifens variiert aber auch innerhalb einer Untersuchungssituation, so zum Beispiel bei „Karmen und Sorita“. Während die Therapeutin beim gemeinsamen Gehen eines Weges zweimal den Auslöser für Szenen schafft, in denen Karmen Soritas Aufmerksamkeit erlangen muss, greift sie später bei genau demselben Thema aktiv ein, als Karmen in ihrem Handeln nicht gleich Erfolg hat. Wahrscheinlich befürchtet sie, dass Karmens Frustrationstoleranz nicht sehr groß ist und sie, wenn nicht sofort Erfolg auftritt, wieder ihr altes Muster der Passivität anwendet.

---

<sup>36</sup> Im Zuge der Forschungsfrage zur Interaktion wurden zahlreiche Möglichkeiten herausgearbeitet, wie die Therapeutin das Interaktionsgeschehen von KlientIn und Pferd positiv beeinflussen kann (vgl. dazu 4.1.2 und 4.1.3). Dies kann sowohl über eine Interaktion mit dem/der KlientIn als auch mit dem Pferd geschehen. Letztere ist für den/die KlientIn häufig nicht als Hilfestellung offensichtlich.

### **4.3.3 Zusammenfassung**

Hinsichtlich des professionell pädagogischen Handelns in der Untersuchungssituation erweist sich das Beziehungsdreieck in mehrfacher Hinsicht als vorteilhaft. Zum einen schafft es dem/der TherapeutIn die Möglichkeit, eine Beobachtungsrolle einzunehmen und nicht permanent als AkteurIn beteiligt zu sein. Dies kann sowohl für das Überdenken des eigenen Rollenbildes als auch für die Rolle als „RegisseurIn“, im Initiieren und Gestalten von Szenen mit bildungsförderndem Ausgang hilfreich sein. Zum anderen hat der/die TherapeutIn verschiedene Möglichkeiten, die Interaktion zwischen KlientIn und Pferd zu beeinflussen. Er/sie kann die Rückmeldungen des Pferdes in Sprache heben und sie damit verstärken; er/sie kann sie aber auch übergehen bzw. den Verlauf aktiv beeinflussen über die eigene Interaktion mit einem der KommunikationspartnerInnen. Auf diese Weise kann er/sie abweisende Rückmeldungen des Pferdes abschwächen bzw. positive Rückmeldungen betonen, um die KlientInnen im Ausprobieren einer neuen Rolle zu stärken. Der/Die TherapeutIn hat also die Möglichkeit, Szenen in Hinblick auf Halten und Zumuten mitzugestalten, auch wenn sie vordergründig zwischen Pferd und KlientIn ablaufen. Für seine/ihre Einschätzung, wie viel Halten die Situation erfordert bzw. Zumuten sie zulässt, genauso wie für sein/ihr Überdenken des eigenen Rollenbildes bietet wiederum der Ausdruck des Pferdes wichtige Impulse.

## Resümee und Ausblick

Diese Diplomarbeit ist Teil eines Forschungsprojektes, das sich vor psychoanalytisch pädagogischem Hintergrund mit der freien Interaktion mit dem Pferd befasst. Das Spezifikum dieser Diplomarbeit ist die Frage nach dem Szenischen – Wie stellt sich benannte Untersuchungssituation als Szene betrachtet dar? Dazu wurden drei konkrete Forschungsfragen formuliert, welche im qualitativen Teil bearbeitet wurden. Die Ergebnisse sollen hier nochmals explizit gemacht werden:

Die erste Forschungsfrage betraf die Untersuchung der Interaktion als zentrales Element von szenischem Verstehen.

*Was zeichnet die Interaktion in der vorliegenden Untersuchungssituation aus?*

Bei der freien Interaktion mit dem Pferd, so wie sie als Untersuchungssituation stattgefunden hat, handelt es sich um ein Beziehungsdreieck – TherapeutIn, KlientIn und Pferd. Für die Interaktionen der einzelnen PartnerInnen miteinander ließen sich unterschiedliche Merkmale herausfiltern.

- KlientIn – Pferd

Das Pferd als Interaktionspartner reagiert auf den gesamten Ausdruck des/der Klienten/in, welcher zu weiten Teilen nicht im Bereich des Bewussten liegt. Anhand der Videoaufnahmen wurde deutlich, dass nicht die Art der Bewegungen sondern die Emotionen, mit denen sie ausgeführt werden von Bedeutung für die Kommunikation sind. Auch konnte anhand unterschiedlicher Beobachtungen auf die Notwendigkeit, sich auf das Beziehungsgeschehen einzulassen, geschlossen werden.

- TherapeutIn - KlientIn

Die Interaktion wurde in der Untersuchungssituation hauptsächlich von der Therapeutin initiiert und konnte, was die inhaltliche Ebene betrifft, zwei großen

Themen zugeordnet werden. Einerseits nahm die Therapeutin aktiv Einfluss auf die Interaktion zwischen KlientIn und Pferd, indem sie Hinweise gab, ermutigte etc.; andererseits verbalisierte sie Teile des Geschehens.

- TherapeutIn – Pferd

Anhand der Aufnahmen ist zu erkennen, dass die Therapeutin eine dominante Position gegenüber dem Pferd einnimmt und eine wichtige Bezugsperson darstellt. Auch hier lassen sich inhaltlich zwei Themen bestimmen, einerseits die Vermittlung von Sicherheit, andererseits das Ermöglichen oder Begünstigen der Interaktion zwischen KlientIn und Pferd.

Die zweite Forschungsfrage lautete

*Lassen sich einzelne Szenen im Datenmaterial ausmachen?*

Nach Behandlung mehrerer konkreter Szenen kann diese Frage bejaht werden. Die Beschreibung derselben erfolgte anhand der Definition von Szene nach Stephenson. Es wurden sowohl die Elemente als auch die Ebenen von Szenen behandelt. Das quantitative Datenmaterial lieferte dabei wichtige Hinweise, vor allem für das Aufspüren von Szenen. Eine wichtige Besonderheit ergibt sich für die Rollenverteilung. Das Pferd als Interaktionspartner nimmt nicht wie menschliche InteraktionspartnerInnen eine komplementäre oder konkordante Rolle ein; dennoch reagiert es auf die analogen Komponenten der Kommunikation, die auch im zwischenmenschlichen Bereich für die Übertragung verantwortlich sind. Die Rückmeldung ist somit eindeutiger, weniger verschlüsselt durch eigene Tendenzen, eine bestimmte Rolle einzunehmen. Dies eröffnet KlientInnen Chancen neue Beziehungserfahrungen in geschütztem Rahmen zu machen; auf eine veränderte Rolle ihrerseits erhalten sie direkt Rückmeldung. Dies ist aber nur möglich, wenn die Situation nicht überfordernd ist, was vor allem in der Verantwortung des/der TherapeutIn liegt.

Mit seinem/ihrem professionellen Handeln beschäftigt sich die dritte Forschungsfrage:

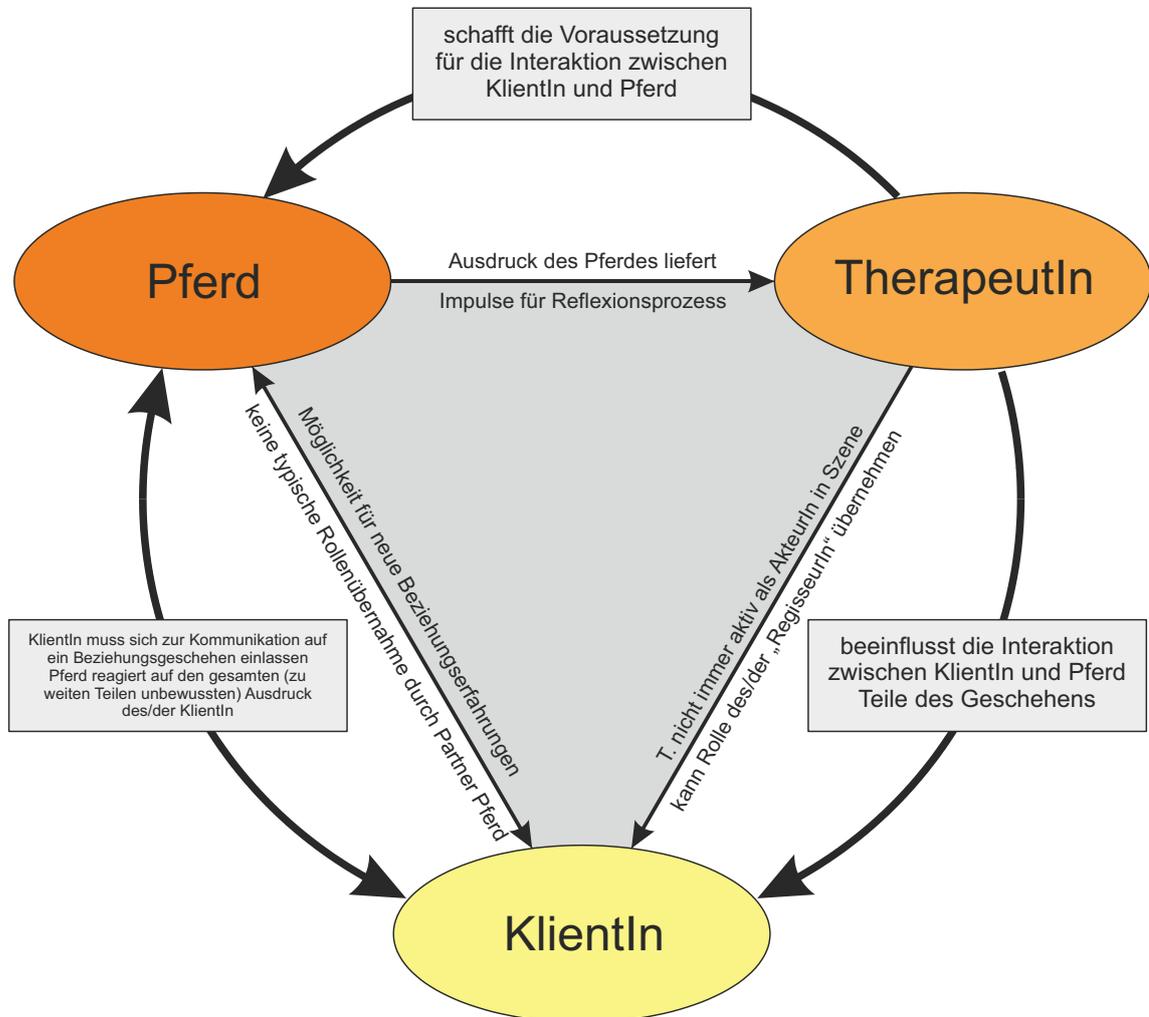
***Wie gestaltet sich professionell pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund des szenischen Verstehens im Beziehungsdreieck KlientIn – Pferd – TherapeutIn?***

Im Vergleich zum zwischenmenschlichen Bereich ergeben sich für das professionell pädagogische Handeln durch das Beziehungsdreieck vor allem folgende Besonderheiten:

- Zusätzlich zu den eigenen Gegenübertragungsgefühlen bietet der Ausdruck des Pferdes in der Interaktion mit dem/der Klienten/in dem/der Therapeuten/in wichtige Impulse für Reflexionsprozesse. Dies ist sowohl für das Überdenken des eigenen Rollenbildes sowie der Einschätzung des/der Klienten/in, worauf wiederum die Gestaltung von Szenen basiert, von Bedeutung.
- Da der/die KlientIn zu weiten Teilen hauptsächlich mit dem Pferd interagiert, hat der/die TherapeutIn auch während des Geschehens die Möglichkeit, nicht aktiv als AkteurIn zu interagieren, sondern sich kurzfristig in die Beobachterrolle zu begeben und sein/ihr weiteres Vorgehen auf den Überlegungen dazu aufzubauen.
- Obwohl große Teile der Interaktion vordergründig zwischen KlientIn und Pferd passieren, kann der/die Therapeutin das Geschehen stark beeinflussen. Er/Sie kann Rückmeldungen des Pferdes verstärken in dem er/sie diese in Sprache hebt; er/sie kann diese aber auch abschwächen, indem er/sie jene nicht übersetzt oder betont bzw. unterstützend in die Interaktion eingreift. Möglichkeiten dazu wurden im Zuge der Behandlung der ersten Forschungsfrage genau erläutert. Auf diese Weise kann der/die TherapeutIn im Sinne eines fördernden Dialoges Szenen mitgestalten, die für die KlientInnen zumutbar sind; sie aber dennoch zu neuen Beziehungserfahrungen herausfordern.

Ein letztes Mal soll an dieser Stelle das Beziehungsdreieck angeführt werden. Es wurde bereits in Kapitel 4.1.4 um die Erkenntnisse aus der Behandlung der ersten Forschungs-

frage ergänzt. Nun soll versucht werden wichtige Ergebnisse auch aus der Bearbeitung der beiden anderen Forschungsfragen einzutragen. Die Skizze liefert damit zwar kein vollständiges Bild, dennoch aber einen Überblick über die Gesamtheit der Ergebnisse.



**Abbildung 23:** Beziehungsdreieck, ergänzt um wesentliche Ergebnisse aus der Behandlung aller Forschungsfragen

Im Zuge des Projektes „Freie Interaktion mit einem Pferd“ entstanden noch zwei weitere Diplomarbeiten, einerseits zu Analogien zur Mutter-Kind-Interaktion, andererseits zur Diagnostik. Es handelt sich bei dem gesamten Forschungsvorhaben um Grundlagenforschung, auf das hoffentlich weitere Projekte folgen werden. Spezifisch zum Thema dieser Diplomarbeit wäre es interessant, die strukturierte Untersuchungssituation zu verlassen und KlientInnen über einen längeren Zeitraum zu begleiten. Insbesondere für

das Entstehen privater, inoffizieller Szenen und die Bearbeitung der jeweiligen Themen ließ die hier gewählte Untersuchungssituation nur sehr begrenzt Raum. Insgesamt könnte die Möglichkeit, die Tier-Mensch Interaktion mithilfe von quantifizierten Daten zu erforschen, wie es Kern dieses Projektes war, Anlass für weitere Forschungsarbeiten sein. Es wurde eine erste Form gefunden, schwer fassbare Elemente von Interaktion, wie z.B. Aktivität auf intersubjektiv nachvollziehbare Weise darzustellen und für weitere Forschungsarbeit nutzbar zu machen. Dieser Ansatz könnte ausgebaut und weiter professionalisiert werden.

## Danksagung

Es gibt sehr viele Menschen an die ich ein „Danke“ richten möchte. Allen voran ist hier Dr. Thomas Stephenson zu nennen, der von Beginn an großes Interesse für das Forschungsvorhaben zeigte und mir und meinen Kolleginnen somit ermöglichte, Grundlagenforschung in einem noch sehr unerschlossenen Bereich zu betreiben. Danke für Zeit und Geduld, die nötig waren, um dieses Projekt umzusetzen! Weiters möchte ich mich bei Mag. Roswitha Zink bedanken, die dieses Projekt mit uns ins Leben rief, viele Ideen einbrachte und mit Ratschlägen beiseite stand. Danke aber vor allem dafür, dass du immer hinter uns gestanden bist und trotz Höhen und Tiefen an die Fertigstellung geglaubt hast. Genauso sollen hier meine Kolleginnen Dorothea Gansterer und Sophie Fischer erwähnt werden. Ein Forschungsprojekt gemeinsam durchzuführen birgt viele produktive Möglichkeiten in der Vielzahl an Ideen, in der Umsetzung derselben und im gemeinsamen Reflektieren der Arbeit, es birgt aber genauso ein weites Feld für Spannungen und Diskussionen, welche allerdings – mit Respekt und Toleranz ausgetragen – wiederum sehr fruchtbar sein können und auch waren! Ich würde das nächste Forschungsprojekt wieder mit euch starten! Nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Familie, die mir dieses Studium erst ermöglicht hat, und insbesondere bei meinem Vater bedanken, der mir mit viel Ausdauer dabei beiseite stand, die Arbeit Korrektur zu lesen. Größte Anerkennung gebührt schließlich meinem Lebensgefährten Markus Drapalik, der all die Fragen zur Technik mit Geduld beantwortete und – noch wichtiger – all meine Gemütslagen mit großem Verständnis ertrug. Gut, dass deine Diplomarbeit auch noch nicht lange zurückliegt!

## Literaturverzeichnis

BARTH; Ferdinand (1995) (Hrsg.): Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Zum Gedenken an Hans-Georg Trescher. Darmstadt: Bogen Verlag 1995

BITTMANN, Verena (2007): Die Frage nach der Bedeutung des konstruktivistischen Theoriekonzeptes für die Equotherapie. Diplomarbeit an der Universität Wien 2007

BITTNER, Günther/ ERTLE Christoph (1985) (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg: Königshausen und Neumann 1985

BINDER, Sibylle Luise (2006): Was denkt mein Pferd. Stuttgart: Franck-Kosmos Verlags-GmbH 2006

BLENDINGER, Wilhelm (1971): Psychologie und Verhaltensweisen des Pferdes. Mit Vergleichen aus der Psychologie anderer Tiere und des Menschen. Berlin und Hamburg: Verlag Paul Parey. 5. durchgesehene Auflage 1988

BOHNET, Willa (2007): Ausdrucksverhalten zur Beurteilung von Befindlichkeiten bei Pferden. In: Deutsche Tierärztliche Wochenschrift. Wissenschaftliche Zeitschrift für die Veterinärmedizin 114/ 3, März 2007, S. 91- 97

DATLER, Wilfried (1989): Psychoanalytische Praxis, pädagogisches Handeln und psychoanalytische Kur. In: Trescher H.-G., Büttner, C., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1989, S. 11-51

DATLER, W./TEBBICH, H./PETRIK, R. (1992): Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. In: FRÖHLICH, V./GÖPPEL, R.: Sehen, Einfühlen, Verstehen: Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern. Würzburg: Königshausen und Neumann 1992, S. 164-191

DATLER, Wilfried (1994): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Einzelfall. Über Psychoanalytische Pädagogik als vorparadigmatische Wissenschaft. IN: Werkstattberichte Sozialpädagogik der Freien Universität Berlin Heft 8, 1994, S.18-33

DATLER, Wilfried/EGGERT-SCHMID NOERR (1994): Hans-Georg Treschers Veröffentlichungen über Psychoanalyse und Pädagogik. In: DATLER,W./FINGER-TRESCHER, U., BÜTTNER, CH. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 6. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1994, S. 162-181

DATLER, Wilfried (1995a): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 1995a, S. 719-728

DATLER, Wilfried (1995b): Szenisches Verstehen, fördernder Dialog und psychoanalytisch-pädagogisches Handeln: Zum wissenschaftlichen Werk Hans-Georg Treschers.

In: Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Heft 1/95. Darmstadt: Bogen Verlag 1995, S.25-47

DATLER, Wilfried (1995c): Bilden und Heilen. Wien: Empirie Verlag 2005, 2. unveränderte Auflage

DEUTSCHES KURATORIUM für Therapeutisches Reiten (1994) (Hrsg.): Die Arbeit mit dem Pferd in Psychiatrie und Psychotherapie. Sonderheft 1994. Warendorf: FN-Verlag 1996, 2. unveränd. Aufl.

DEUTSCHES KURATORIUM für Therapeutisches Reiten (1995) (Hrsg.): Heilpädagogisches Voltigieren und Reiten. Sonderheft 1995. Warendorf: FN-Verlag 1996, 2. leicht veränd. Aufl.

FINGER-TRESCHER, Urte/ TRESCHER, Hans-Georg (1992): Setting und Holding-Funktion. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: FINGER-TRESCHER, Urte/ TRESCHER, Hans-Georg: Aggression und Wachstum. Mainz: Matthias Grünwald Verlag 1995, 3. Aufl., S. 90-116

FISCHER, Sophie (2011): Psychodynamisch orientierte Diagnostik in der Equotherapie unter besonderer Berücksichtigung körpersprachlicher Kommunikationsformen des Klienten/ der Klientin in der Interaktion mit dem Pferd als Ausdruck emotional - psychischer Strukturen. Diplomarbeit an der Universität Wien 2011

FORGAS, Joseph (1987): Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlag 1999, 4. Aufl.

GANSTERER, Ursula-Dorothea (2011): Analogien nonverbaler Interaktionsprozesse. Die Mutter-Säuglings-Interaktion und die Klient/Klientin-Pferd-Interaktion in der Equotherapie unter besonderer Berücksichtigung von Affektivität. Diplomarbeit an der Universität Wien 2011

GANSTERER, Dorothea/ FISCHER, Sophie/ POINSTINGL, Karin (2011): Forschungsgruppe „Equotherapie“ - Erhebung nonverbaler Kommunikationsmuster zwischen Pferd und Mensch mittels Videoanalyse. Online im WWW unter URL [http://www.pferd-emotion.at/files/gansterer\\_fischer\\_poinstingl\\_forschungsgruppe\\_equotherapie\\_2011.pdf](http://www.pferd-emotion.at/files/gansterer_fischer_poinstingl_forschungsgruppe_equotherapie_2011.pdf), Stand 29.03.2011

GATHMANN, Peter/ LEIMER, Gabriela (2004) (Hrsg.): Heilpädagogisches Voltigieren bei Anorexia Nervosa. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2004

GÄNG, Marianne (1994) (Hrsg.): Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1994

GÄNG, Marianne (2001): Erlebnispädagogik mit dem Pferd. Erprobte Projekte aus der Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2006, 2. erweiterte Ausgabe

GERSPACH, Manfred/ KATZENBACH Dieter (1996): „...an der Szene teilnehmen und doch innere Distanz dazu gewinnen“ Aloys Leber zum 75. Geburtstag. In: Behindertenpädagogik, 35. Jg. 1996, Heft 4, S. 354-372

GÖPPEL, Rolf (1999): Die Bedeutung der frühen Erfahrungen oder: Wie entscheidend ist die frühe Kindheit für das spätere Leben. In: DATLER, W./FINGER-TRESCHER, U./BÜTTNER, CH. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10. Gießen: Psychosozial-Verlag 1999, S. 15-36

GYMNICH, René (1999): PädPsych. Das pädagogische Lexikon für Schule und Studium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1999

HEILMANN, Joachim (1999): „Kein Grund zu schreien“. Szenisches Verstehen in der heilpädagogisch-therapeutischen Arbeit mit autistischen Menschen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50.Jg. (Heft 2) 1999, S. 66-70

HEINEMANN, Evelyn/ RAUCHFLEISCH, Udo/ GRÜTTNER, Tilo (2003): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Düsseldorf und Zürich: Patmos Verlag, 2003, überarb. Neuaufl.

HEMPFLING, Klaus Ferdinand (1993): Mit Pferden tanzen. Stuttgart: Frankh-Kosmos Verlags-GmbH 2001, 2. Aufl.

HUHN, DITTRICH, DÖRFLER, SCHNEIDER (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. In: HEINZEL, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa Verlag 2000, S. 185-2002

KELLER, Josef/ NOVAK, Felix (1979): Kleines pädagogisches Wörterbuch. Freiburg: Verlag Herder 1979

KIPHARD, Ernst J. (1997): Psychomotorische Pädagogik und Therapie. In: GERBER, Gisela/ REINELT, Toni (Hrsg.): Zur Aktualität „sinnesphysiologischer Erziehung“ (1). Zur Renaissance eines traditionell integrativ-ganzheitlichen Ansatzes. Arbeitsgruppe Sonder- und Heilpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaften, Wien: Eigenverlag Universität Wien 1997, S.39-41

KRAUS-PRAUSE, Dorothee/ KRAUS, Jobst/ NONNENMACHER, Eva (1995): Lexikon Erziehung. Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1995

KREIPNER, Romana (2004): Die Rolle systematisierter Fragenkataloge in der Paradigmatologie der psychoanalytischen Pädagogik. Hans-Georg Treschers Konzept des Szenischen Verstehens als Musterbeispiel für die paradigmatische Erforschung Psychoanalytisch-pädagogischer Konzepte. Wien: Empirie Verlag 2004

KRÖGER, Antonius (Hrsg.) (2005): Partnerschaftlich miteinander umgehen. Warendorf: FN-Verlag, 2005, völlig überarbeitete Neuaufl.

- KUPPER-HEILMANN, Susanne / KLEEMANN, Christoph (1997): Heilpädagogische Arbeit mit Pferden. In: DATLER, Wilfried/KREBS, Heinz/MÜLLER, Burkhard (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 8. Gießen: Psychosozial-Verlag 1997, 27-46
- KUPPER-HEILMANN, Susanne (1999): Getragenwerden und Einflussnehmen. Aus der Praxis psychoanalytisch orientierten heilpädagogischen Reitens. Gießen: Psychosozial-Verlag 1999
- LEBER, Aloys (1983) (Hrsg.): Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytisches Verständnis alltäglicher und nicht alltäglicher Lebenssituationen. Frankfurt am Main: o.V. 1983
- LEBER, Aloys / TRESCHER, Hans-Georg (1987): Psychoanalyse in der Ausbildung von Pädagogen. In: TRESCHER, Hans-Georg/BÜTTNER, Christian: Chancen der Gruppe. Mainz: Matthias Grünewald-Verlag 1987
- LEBER, Aloys (1988): Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: IBEN, Gerd. (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag 1991, 2. Aufl., S. 42-61
- LEBER, Aloys / TRESCHER, Hans-Georg / WEISS-ZIMMER, Elise (1989): Krisen im Kindergarten. Psychoanalytische Beratung in pädagogischen Institutionen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1989
- LENZEN, Dieter (1983) (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2004, 7. Aufl.
- LORENZER, Alfred (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 2000, 5. Aufl.
- LORENZER, Alfred (1977): Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977
- MAIER, Christian / MAIER Sabine (2008): Szenischem Verstehen auf der Spur. Zur historischen Entwicklung und paradigmatischen Bedeutung eines psychoanalytischen Konzeptes. Diplomarbeit an der Universität Wien 2008
- MARLOCK Gustl/ WEISS Halko (2006) (Hrsg.): Handbuch der Körperpsychotherapie. Stuttgart: Schattauer GmbH 2006
- MATSCHINER-ZOLLNER, Margot (2001): Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten der Klasse. In: WIENER PSYCHOANALYTISCHE VEREINIGUNG (Hrsg.): Psychoanalyse für Pädagogen. Wien: Picus Verlag 2001, S. 53-72
- MEYERS LEXIKONREDAKTION (1988) (Hrsg.): Meyers kleines Lexikon. Pädagogik. Mannheim/Wien/Zürich: Meyers Lexikonverlag 1988
- MORRIS, Desmond: Horsewatching (1998). Die Körpersprache des Pferdes. München: Wilhelm Heyne Verlag GmbH 1998

MUCK, Mario/ TRESCHER, Hans-Georg (2001): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag, 2001

OBERLÄUTER, Dorothea (1987): Szenisches Verstehen in Pädagogik und Erziehungsberatung. In FALLZEDER, Ernst/PAPST Alfred (Hrsg.): Wie Psychoanalyse wirksam wird. Salzburg: Eigenverlag 1987, S. 68-99

ÖSTERREICHISCHES KURATORIUM für therapeutisches Reiten (Hrsg.): Hippotherapie, Heilpädagogisches Voltigieren/Reiten, Behindertenreiten. Online im WWW unter URL: [www.oktr.at](http://www.oktr.at), Stand: 07.02.2010

PARELLI Pat/ PARELLI Karen (1995): Natural horse-man-ship. Wipperfürth: Kierdorf 1995

PETRIK, Regina (1997): Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept psychoanalytischer Pädagogik? In: DATLER, Wilfried/KREBS, Heinz/MÜLLER, Burkhard (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag 1997, 163-176

PIETRZAK, Inge-Marga (2001): Kinder mit Pferden stark machen. Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren. Bempl: Cadmos 2001

SANDKÜHLER, Hans Jörg (1999) (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Band 1. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1999

SCHEIDHACKER, Michaela (1994): Die besondere Bedeutung des therapeutischen Reitens in der Behandlung verschiedener psychiatrischer Krankheitsbilder. In: DKthR (Hrsg.): Die Arbeit mit dem Pferd in Psychiatrie und Psychotherapie. Warendorf: Schnell Buch & Druck 1996, 2. Aufl.

SCHMELZER, Angelika (2001): Zwischen Freiheit und Dressur. Lüneburg: Cadmos Verlag GmbH 2001

SCHNOOR Heike (1992): Szenisches Verstehen als diagnostischer Ansatz zum Erfassen des Konflikterlebens bei einem Kind mit Down-Syndrom. Ein tiefenhermeneutischer Ansatz. In: Sonderpädagogik, 22. Jg. 1992 (Heft3), S. 132-142

SJÖLANDER, Sverre (1998): Fulguration, Dezentrierung und inneres Probehandeln. In: WIMMER, Manfred (Hrsg.): Freud – Piaget – Lorenz. Von den biologischen Grundlagen des Denkens und Fühlens. Wien: WUV-Univ.-Verlag 1998

STEPEHNSON, Thomas (2003a): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftsanalytische Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft - Wien: Empirie Verlag 2003

STEPHENSON, Thomas (2003b): Geschichten erzählen als Wissenschaft – Gedanken zur Bedeutung eines „Szene-Paradigmas“ für die „Arbeit mit Behinderten“. In: Behindertenpädagogik, 42. Jg. 2003 (Heft 3/4), 345-365

STEPHENSON, Thomas (2003c): Gesammelte Schriften. Band 1: 1987-1993. Wien: Empirie Verlag 2003

STEPHENSON, Thomas (2003d): Gesammelte Schriften. Band 2: 1994-2001. Wien: Empirie Verlag 2003

STEPHENSON, Thomas (2004a): Szenisches Verstehen – Paradigma der Psychoanalytischen Pädagogik? Vortrag im Rahmen des Habilitationskolloquiums. Unveröffentlichtes Manuskript an der Universität Wien 2004

STEPHENSON, Thomas: (2004b): Vortrag im Rahmen des Forschungsseminars zum Thema „Forschungsmethoden in der Psychoanalytischen Pädagogik. Das Konzept des szenischen Verstehens als Paradigmenkonstellation“ – Unveröffentlichtes Manuskript an der Universität Wien 2004

STEPHENSON, Thomas (2006a): Entwicklung und Bildung 1. Kommunikation, Interaktion und die Bildung früher psychischer Strukturen als Themen der Entwicklungspädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript an der Universität Wien 2006

STEPHENSON, Thomas (2006b): Entwicklung und Bildung 2. Entwicklungsförderungen und -probleme des Vorschulkindes als Themen der Entwicklungspädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript an der Universität Wien 2006

STEPHENSON, Thomas (2007): Entwicklung und Bildung 3. Schule, Familie und andere Bildungsinstitutionen als Themen der Entwicklungspädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript an der Universität Wien 2007, 2. korr. Aufl.

STEPHENSON, Thomas (2011): Individualpsychologische Entwicklungstheorie und Krankheitslehre. In: RIEKEN, B.; SINDELAR, B.; STEPHENSON, T.: Psychoanalytische Individualpsychologie in Theorie und Praxis. Psychotherapie, Pädagogik, Gesellschaft. Wien; New York: Springer 2011, 106-164

STERN, Horst (1971): Sterns Bemerkungen über Pferde. München: Kindler Verlag GmbH, 1971

STOCKHAUSEN, Hildegard (2009): Integration systemischer Aspekte im Therapeutischen Reiten. Oder: wie das Pferd Familiensysteme in Bewegung bringt. In: ÖKThR (Hrsg.): Mitteilungen des österreichischen Kuratoriums für therapeutisches Reiten. o.O: Riedeldruck OHG 1/2009

Studienplan Pädagogik, Universität Wien, Institut für Erziehungswissenschaften 2002

SWIFT, Sally (1989): Reiten aus der Körpermitte. Stuttgart: Müller Rüschnik Verlag 2009, 11. Aufl.

TRESCHER Hans-Georg (1987): Bedeutung und Wirkung „szenischer Auslösereize“ in Gruppen. In: BÜTTNER, Christian/ TRESCHER Hans-Georg.: Chancen der Gruppe. Erfahrungen aus dem pädagogischen Alltag. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1987, S. 150-161

TRESCHER, Hans-Georg (1992): Psychoanalytische Pädagogik. In: PETERSEN, J./REINERT, C.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth 1992, S. 204-221

TRESCHER, Hans-Georg.: Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Erziehung. In: Pädagogik Beiheft 1993, S. 9-15

TRESCHER, Hans-Georg (1990): Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Korr. Neuaufl. der 1985 im Campus- Verlag erschienenen Aufl. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1992, 2.Aufl.

TRESCHER, Hans-Georg (1993): Handlungstheoretische Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik. In: MUCK, Mario/ TRESCHER, Hans-Georg (Hrsg.): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag 2001, unv. Neuaufl.

TRESCHER, Hans-Georg (1995): Studium im Praxisbezug. Praxisprojekte in der Lehre Psychoanalytischer Pädagogik. In: Fördernder Dialog. Psychoanalytische Pädagogik als Handlungstheorie. Heft 1/95. Darmstadt: Bogen Verlag 1995, S.69-94

WAGNER-WILLI, Monika (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 5.Jg., Heft 1/2004, S.49-66

WATZLAWICK, Paul/ BEAVIN, Janet /JACKSON, Don (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Verlag Hans Huber 2007, 11. unveränd. Aufl.

ZEITLER-FEICHT, Margit (2008): Handbuch Pferdeverhalten. Stuttgart: Eugen Ulmer KG 2008, 2. aktualisierte Aufl.

ZIEGENSPECK, Jörg W./ Fischer, Torsten (2000): Handbuch Erlebnispädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000

ZINK, Roswitha (2004): Paradigmen der Mensch-Tierbeziehung. Methodologische Aspekte professionell-pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Positionen. Diplomarbeit an der Universität Wien 2004

ZINK, Roswitha (2006): Equotherapie – Therapie mit Pferden. Aus dem Alltag eines Therapiepferdes. In: Mit Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik 38/4, 2006, S. 15-26

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Systematik des Szenebegriffs nach Thomas Stephenson.....	26
Abbildung 2: Szenisches Verstehen und fördernder Dialog nach einer Darstellung von Evelyn Heinemann .....	29
Abbildung 3: Übersicht zur quantitativen Datenauswertung; links die bereits beschriebenen Sequenzen, in die eine Untersuchungssituation geteilt ist; rechts die Items, nach denen jene ausgewertet werden.....	57
Abbildung 4: Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „verbale Kommunikation“ ....	62
Abbildung 5: Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Blickrichtung“ .....	63
Abbildung 6 Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Körperkontakt“ .....	64
Abbildung 7: Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Aktivität“ gelb: KlientIn / orange: Pferd; eine Zeile markiert jeweils eine Sequenz .....	65
Abbildung 8: Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Rhythmus/Impuls“ gelb: KlientIn / orange: Pferd; eine Zeile markiert jeweils eine Sequenz.....	67
Abbildung 9: Exemplarische Darstellung der Ergebnisse des Items „Führungsqualität“ gelb: KlientIn / orange: Pferd; eine Zeile markiert jeweils eine Sequenz.....	68
Abbildung 10: Beziehungsdreieck nach Antonius Kröger für die vorliegende Untersuchungssituation adaptiert.....	71
Abbildung 11: Untersuchungssituation: Chiara und Felicitas, Sequenz 2 links: Ergebnisse des Items Impuls/Rhythmus; rechts: Ergebnisse des Items Aktivität .....	72
Abbildung 12: Untersuchungssituation: Karmen und Sorita, Sequenz 2 links: Ergebnisse des Items Impuls/Rhythmus; rechts: Ergebnisse des Items Aktivität .....	72
Abbildung 13: Beziehungsdreieck, ergänzt um wesentliche Kennzeichen der Interaktion zwischen den jeweiligen BeziehungspartnerInnen .....	81
Abbildung 14: Karmen und Sorita; Sequenz 2: Nähe – Raum geben .....	85
Abbildung 15: Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“, Sequenz: Kontaktaufnahme Ergebnisse der Items Aktivität (li), Rhythmus/Impuls (re) .....	86
Abbildung 16: Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“, Sequenz: Nähe, Raum geben Ergebnisse der Items Aktivität (li), Rhythmus/Impuls (re) .....	88
Abbildung 17: Untersuchungssituation „Karmen und Sorita“, Sequenz: Nähe, Raum geben Ergebnisse der Items Aktivität (li), Rhythmus/Impuls (re) .....	90

<b>Abbildung 18: Untersuchungssituation Karmen und Sorita; Sequenz 4, Item Impuls/Rhythmus</b>	
<b>Visualisierung der lokalisierten Szenen .....</b>	<b>90</b>
<b>Abbildung 19: Untersuchungssituation: Karmen und Sorita, Sequenz 1 – 4, Item Führungsqualität</b>	
<b>Gelb: Pferd lässt sich führen; Orange: Pferd führt; Weiß: unklar Die Buchstaben</b>	
<b>kennzeichnen, die in Kapitel 4.2.2 konkretisierten Szenen .....</b>	<b>93</b>
<b>Abbildung 20: Untersuchungssituation: Chiara und Felicitas, Sequenz 1-7, Item verbale</b>	
<b>Kommunikation orange: verbale Kommunikation zwischen Therapeutin und Klientin findet</b>	
<b>statt; gelb: findet nicht statt.....</b>	<b>96</b>
<b>Abbildung 21: Untersuchungssituation Chiara und Felicitas, Item Führungsqualität .....</b>	<b>97</b>
<b>Abbildung 22: Untersuchungssituation Chiara und Felicitas, Sequenz 4, Item Aktivität. Der</b>	
<b>hinterlegte Bereich markiert die oben beschriebene .....</b>	<b>99</b>
<b>Abbildung 23: Beziehungsdreieck, ergänzt um wesentliche Ergebnisse aus der Behandlung aller</b>	
<b>Forschungsfragen .....</b>	<b>105</b>

## Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
et al.	Et alii/alie = und andere
etc.	et cetera
f.	folgende (ff: Plural)
Herv.	Hervorhebung
Orig.	Original
S.	Seite
Se	Sequenz
U	Untersuchungssequenz
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
z.B.	Zum Beispiel
zit. (n.)	Zitiert (nach)

## Anhang

### Untersuchungssituation 1: Martin und Sorita

	<b>Beginn</b>	<b>Ende</b>	<b>Dauer</b>
<b>Sequenz 1</b> (Kontaktaufnahme):	00:00	00:34	00:34
<b>Sequenz 2</b> (Raum nehmen):	00:34	00:55	00:21
<b>Sequenz 3</b> (Raum geben):	00:55	01:45	00:50
<b>Sequenz 4</b> (Weg gehen):	01:45	03:57	02:12
<b>Sequenz 5</b> (Entspannung):	03:57	04:35	00:38
<b>Sequenz 6</b> (Herausforderung):	04:35	06:33	01:58
<b>Sequenz 7</b> (Verabschiedung):	06:33	07:06	00:33
		<b>Gesamt:</b>	07:06

### Untersuchungssituation 2: Chiara und Felicitas

	<b>Beginn</b>	<b>Ende</b>	<b>Dauer</b>
<b>Sequenz 1</b> (Kontaktaufnahme):	00:00	00:13	00:13
<b>Sequenz 2</b> (Raum nehmen):	00:13	00:27	00:14
<b>Sequenz 3</b> (Raum geben):	00:27	00:46	00:19
<b>Sequenz 4</b> (Weg gehen):	00:46	03:25	02:39
<b>Sequenz 5</b> (Entspannung):	03:25	04:06	00:41
<b>Sequenz 6</b> (Herausforderung):	04:06	06:09	02:03
<b>Sequenz 7</b> (Verabschiedung):	06:09	06:28	00:19
		<b>Gesamt:</b>	06:28

### Untersuchungssituation 3: Karmen und Sorita

	<b>Beginn</b>	<b>Ende</b>	<b>Dauer</b>
<b>Sequenz 1</b> (Kontaktaufnahme):	00:00	00:37	00:37
<b>Sequenz 2</b> (Raum nehmen):	00:37	01:04	00:27
<b>Sequenz 3</b> (Raum geben):	01:04	01:44	00:40
<b>Sequenz 4</b> (Weg gehen):	01:44	03:55	02:11
<b>Sequenz 5</b> (Entspannung):	03:55	05:01	01:06
<b>Sequenz 6</b> (Herausforderung):	05:01	07:51	02:50
<b>Sequenz 7</b> (Verabschiedung):	07:51	08:06	00:15
	<b>Gesamt:</b>		08:06

### Untersuchungssituation 4: Tomy und Tamino

	<b>Beginn</b>	<b>Ende</b>	<b>Dauer</b>
<b>Sequenz 1</b> (Kontaktaufnahme):	00:00	00:46	00:46
<b>Sequenz 2</b> (Raum nehmen):	00:46	01:09	00:23
<b>Sequenz 3</b> (Raum geben):	01:09	01:49	00:40
<b>Sequenz 4</b> (Weg gehen):	01:49	04:30	02:41
<b>Sequenz 5</b> (Entspannung):	04:30	05:29	00:59
<b>Sequenz 6</b> (Herausforderung):	05:29	10:55	05:26
<b>Sequenz 7</b> (Verabschiedung):	10:55	11:11	00:16
	<b>Gesamt:</b>		11:11

# Curriculum vitae

KARIN POINSTINGL

## PERSÖNLICHE DATEN

---

Geburtstag: 01.10.1983  
Geburtsort: Wien  
Staatsangehörigkeit: Österreich

## SCHULAUSBILDUNG

---

1990-1994 Volksschule Gaullachergasse  
1994-2002 AHS Parhamerplatz 18 (neusprachlicher Zweig)

## AKADEMISCHE LAUFBAHN

---

Seit 2002 Studium Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien  
(Schwerpunkte: psychoanalytische Pädagogik, integrative Pädagogik)  
2003-2006 Pädagogische Akademie - Ausbildung zur diplomierten Volksschullehrerin

## SONSTIGE AUSBILDUNGEN

---

2007 Voltigierwart  
2008 Wanderreitführerin  
2009 Centered Riding Instruktorin Level 1  
2008-2010 TherapeutIn für Heilpädagogisches Reiten und Voltigieren

## BERUFLICHE TÄTIGKEIT

---

seit 2004 ehrenamtliche Mitarbeit beim Verein e.motion  
seit 2008 Tätigkeit als Heilstättenlehrerin (derzeit in einer jugendpsychiatrischen Tagesklinik)

## Abstract

Diese Diplomarbeit ist eine von drei Diplomarbeiten, die im Zuge des Projektes „Freie Interaktion mit dem Pferd“ entstanden. Das Projekt wurde vom Verein e.motion initiiert und fand unter der Leitung von Mag.<sup>a</sup> Roswitha Zink, Geschäftsführerin des Vereins und Univ-Doz. Dr. Thomas Stephenson auf universitärer Seite statt. Gemeinsamen Kern des Projektes stellte die Datenerhebung dar. Konkrete Interaktionssequenzen zwischen KlientIn und Pferd wurden mittels Videographie erfasst und nach den Items Verbale Kommunikation, Blickrichtung, Körperkontakt, Aktivität, Rhythmus/Impuls, und Führungsqualität quantitativ ausgewertet. Es wurde damit eine Möglichkeit geschaffen, schwer fassbare Elemente von Interaktion in einer intersubjektiv nachvollziehbaren Weise darzustellen. Jene Ergebnisse in Kombination mit dem Videomaterial stellten den Ausgangspunkt für weitere qualitative Betrachtungen dar, die jeweils das Spezifikum der einzelnen Arbeiten ausmachen. In dieser Diplomarbeit wird die freie Interaktion vor dem Hintergrund des szenischen Verstehens betrachtet. „Wie stellt sich die freie Interaktion mit dem Pferd als Szene betrachtet dar?“, war die leitgebende Forschungsfrage. Dazu wurde in einem ersten Schritt die Interaktion, die sich im Beziehungsdreieck Klientin, Pferd und TherapeutIn ereignet, betrachtet. Die Ausrichtung von Interaktion konnte bei den einzelnen InteraktionspartnerInnen bestimmten Themen zugewiesen werden; die Besonderheiten des Pferdes als Interaktionspartner wurden herausgearbeitet. In einem weiteren Schritt wurde nach konkreten Szenen gefragt. Anhand der quantitativen Auswertungen war es möglich, Anhaltspunkte für Szenen zu finden und diese schließlich mithilfe des Videomaterials nachzuvollziehen. Orientierungspunkt dabei war die Definition von Szene nach Thomas Stephenson. Die Besonderheit des Interaktionspartners Pferd wurde hier vor allem in der veränderten Rollenübernahme deutlich. Schließlich wurde nach professionell pädagogischem Handeln im Beziehungsdreieck gefragt. Es stellte sich heraus, dass sich die Konstellation in mehrfacher Hinsicht als günstig erweist, sowohl in Bezug auf Reflexionsprozesse als auch in Bezug auf das Kreieren von Szenen im Sinne eines fördernden Dialoges.