

HERAUSGEGEBEN VOM nifbe

Bildung braucht Beziehung

Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten



Bildung braucht Beziehung

Bildung braucht Beziehung

Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten

herausgegeben vom





© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2011 Alle Rechte vorbehalten www.herder.de

Layout: Weiß-Freiburg GmbH – Graphik & Buchgestaltung Satz und Gestaltung: Susanne Lomer, Freiburg Titelbild: © Bettina Meckel Fotos im Innenteil: © Bettina Meckel (S. 14 und 58), Angela von Brill (S. 106) und Brigitte Geupel (S. 180 und 184))

Druck und Bindung: fgb \cdot freiburger graphische betriebe www.fgb.de Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem Papier Printed in Germany

ISBN 978-3-451-32490-1

Inhalt

	VO	rwort				
		ädagogische und psychologische Grundlagen ur Selbstkompetenz				
	1	Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen				
	2	Wollen und Wollen-Können				
	3	Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive				
	4	Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe: Grundlegungen zu einem inklusiven Begabungsbegriff				
I	Ве	Meike Sauerhering, Claudia Solzbacher, Wiebke Warnecke ziehungsgestaltung in Bildungsprozessen59				
	5	Bindung und Begabungsentfaltung bei Kita-Kindern: Was sagt die Forschung?				
	6	Bindung und Begabungsentfaltung: Analyse einer Szene aus dem Kita-Alltag				

7	musikpädagogischen Projekt
8	Beziehungskulturen und Schulqualität: Welche Werte leiten professionelles Alltagshandeln von Grundschullehrer/innen? 88 Susanne Müller-Using
II Be	gabungsförderung: Individuelle Ressourcen stärken 107
9	Begabungsentfaltung, Verschiedenheit und Diversity – Beziehungen als Schutzraum und Ressource
10	Feeling-seen — ein neurobiologisch orientiertes Konzept zur Beziehungsgestaltung
11	Über Beziehung und Bildung von Anfang an
12	Mein Kopf mein Bauch mein Herz und ich – Lernen braucht Neugier und Kompetenzerleben
13	Das Forder-Förder-Projekt als Beispiel einer Pädagogik der individuellen Förderung
14	Ressourcen stärken: Arbeit mit Kraft-Quellen
	Autorinnen 187

Vorwort

DIE SECHSLÄHRIGE IIIIA hat es in der Schule nicht immer leicht: Sie kann nicht lange still sitzen, fühlt sich häufig von den Lern- und Leistungsanforderungen überrollt und ist manchmal richtig erschöpft, entmutigt und unglücklich. Dann wird sie patzig und widerspenstig gegenüber ihrer Lehrerin, kritzelt ihre Bücher voll und zettelt Streit mit den anderen Kindern an. Aber Julia kümmert sich gerne um die Grünpflanzen im Klassenzimmer und achtet darauf, dass diese auch immer genügend Wasser bekommen. Zum Glück hat Julias Lehrerin dies bemerkt. Als die großen Ferien beginnen, bittet sie Julia darum, während der Ferienzeit den »Geldbaum« aus dem Lehrerzimmer, der ganz zerrupft und vertrocknet aussieht, mit nach Hause zu nehmen und sich um ihn zu kümmern. »Du hast wirklich eine Begabung für Pflanzen!«, hat die Lehrerin dabei zu Julia gesagt. Julia kümmert sich sechs Wochen lang hingebungsvoll um den »Geldbaum«. Am Ende der Ferien hat er keine vertrockneten Blätter mehr, sondern sogar ein paar neue Triebe hinzubekommen. Julia hat sich zu Hause einen eigenen kleinen Garten angelegt und in ihrer Klasse ist sie jetzt die »Pflanzenwartin«. Irgendwann sagt sie zu ihrer Mutter: »Du Mama, ich kann das richtig gut mit den Blumen. Ich kann alles darüber lernen. Ich kann ein Doktor für Blumen werden.«1

Die Reformvorschläge der vergangenen fünf bis zehn Jahre für den frühkindlichen Bereich und die Schule hatten tatsächlich weitreichende Konsequenzen: Rahmen- und Orientierungspläne für Kindertageseinrichtungen sowie einheitliche Bildungsstandards für den Schulbereich wurden festgeschrieben, Maßnahmen der Qualitätssicherung wurden vorgegeben und institutionalisiert (z.B. in Form von Schulinspektionen). Diese Bemühungen zielen zunächst und vor allem darauf ab, die Möglichkeiten der Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten und -ergebnissen zu

¹ Dieses Beispiel zur Einstimmung stammt von Martina Schalk, die sich u.a. in der Andrea Kuhl-Stiftung intensiv dafür einsetzt, immer wieder neue Wege zu finden, Kindern den Kontakt mit sich selbst zu erleichtern. Wer mehr über die Andrea Kuhl-Stiftung wissen möchten, kann im Netz nachsehen unter: www.andreakuhl-stiftung.de.

verbessern und durch Evaluation Hinweise auf mögliche Qualitätsmängel in der Schule bzw. Verbesserungsmöglichkeiten für das Bildungs- und Erziehungsangebot in Kindertageseinrichtungen zu erhalten. Parallel dazu wurde eine weitere Entwicklung angestoßen, die sich darauf richtet, der Individualität und Persönlichkeit von Kindern im öffentlichen Bildungskontext stärker gerecht zu werden, das Instrument der Förderung und Forderung bereits ab dem Kindergartenalter gezielter einzusetzen und damit den individuellen Begabungen von Kindern vermehrt Rechnung zu tragen (spätestens seit den Empfehlungen des Forum Bildung 2001).

Dieser breit angelegte Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, der neben der Vermittlung von fachlichen Inhalten auch die Entwicklung von überfachlichen Basiskompetenzen sowie die Entfaltung individuellen Begabungen vorsieht, stellt für den Berufsalltag eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Um diese zu bewältigen, sind positive emotionale sowie professionelle Beziehungen eine wichtige Voraussetzung. Professionelle Beziehungen meint in diesem Kontext zum einen die Beziehungen innerhalb des Kollegiums, zum anderen – und das ist der Schwerpunkt dieser Publikation – die Beziehungen zwischen ErzieherIn bzw. LehrerIn und den ihnen anvertrauten Kindern. Sie sind Grundlage dafür, die Begabungen der Kinder zu erkennen und dass die Kinder Selbstvertrauen und den Glauben an die eigenen Fähigkeiten entwickeln können. Hüther² spricht in diesem Zusammenhang von der »Macht der inneren (Selbst-)Bilder«, die durch soziale Beziehungen (mit Erwachsenen) geprägt werden und sich bis in die Hirnstrukturen hinein verfestigen.

Die Fähigkeit der im Dialog erlernten Ich-Stärke ist Ausgangspunkt sämtlicher Lernprozesse eines Kindes. Es sind diese inneren Bilder (positive wie negative), die das Selbstvertrauen in das eigene Begabungspotenzial beeinflussen und damit auch die Selbstkompetenz im Umgang mit der Begabung und ihrer Umsetzung in individuelle Leistung prägen.

Daher sind professionelle Beziehungen bzw. ihr prägender Einfluss auf die Kinder von großer Bedeutung für das Thema Bildung und Begabung. Ihre positive Ausgestaltung muss also deutlicher als bisher Bestandteil handlungsrelevanten und verantwortungsbewussten Professionswissens sein.

² Hüther, G. (2009). Ohne Gefühle geht gar nichts! Mühlheim-Baden: Auditorium Netzwerk.

Die Relevanz der ErzieherInnen-Kind-Beziehung wird in elementarpädagogischen Veröffentlichungen erkannt, wenn auch möglicherweise nicht in seiner gesamten Reichweite. In der schulpädagogischen Literatur steht die Lehrer-Schüler-Beziehung weniger klar im Fokus, wie es für individuelle Förderung eigentlich nötig wäre. Ähnliches lässt sich für die Praxis feststellen. Bei ErzieherInnen geht es in ihrer Arbeit mehr um »Bindungen schaffen und Beziehungen zum einzelnen Kind herstellen«, als dies bei Lehrkräften der Fall ist, deren Arbeit vordergründig doch eher auf Unterrichtsinhalte zielt und möglicherweise deshalb die Beziehungsarbeit in den Hintergrund treten lässt. In diesem Zusammenhang muss auch noch darauf verwiesen werden, dass der Kindergarten und die Schule als Institution die Beziehungskultur innerhalb der Einrichtung nachhaltig prägen. Wir wissen aus Untersuchungen, dass Überforderung und Belastung das Beziehungsverhalten schwächen – Beziehungen werden dann nur noch sehr formalisiert aufrechterhalten und gelebt.

Wie kann Beziehung in Bildungsprozessen gestaltet werden, damit ihr große Potenzial für die Entfaltung sichtbarer und verborgener Begabungen genutzt werden kann? Das ist die Kernfrage dieses Buches. Dabei wird nicht nur von Beziehungsgestaltung im engeren Sinne die Rede sein. Es wird auch darum gehen, im Detail zu erarbeiten, was innerhalb einer gut funktionierenden Beziehung geschehen muss, wenn begabungsrelevante Kompetenzen gefördert werden sollen. Wie kann im Rahmen von Bildungsprozessen die Fähigkeit von Kindern gefördert werden soll, sich selbst zu motivieren, gerade auch dann, wenn schwierige und unangenehme Lernschritte zu bewältigen sind? Wie lernen Kinder Selbstsicherheit und die Fähigkeit zur Selbstberuhigung, um stressresistenter zu werden? Und es geht auch um den pädagogischen und institutionellen Kontext: Wie schaffen es ErzieherInnen und LehrerInnen, innerhalb der institutionellen Strukturen und formalen Vorgaben persönliche Beziehungen zu den Kindern professionell zu gestalten?

Das Buch soll den Blick für diese professionelle Beziehungsebene schärfen, ihre Bedeutung für die individuelle Förderung in Bildungsinstitutionen und für die Begabungsforschung hervorheben und vor allem praktische Wege und Möglichkeiten aufzeigen, wie Begabungen Beziehungskompetenz besser wahrgenommen und gefördert werden können.

Wir freuen uns sehr, in diesem Buch interdisziplinär Fachbeiträge präsentieren zu können, die sich aus sehr unterschiedlichen Perspektiven der Thematik nähern.

Der erste Teil des Buches beschäftigt sich mit den pädagogischen und psychologischen Grundlagen von Selbstkompetenz, die die Basis für Begabungsförderung darstellt. Julius Kuhl, Thomas Künne und Frank Aufhammer erläutern in ihrem Beitrag den Zusammenhang von Begabungsförderung und Selbstkompetenz aus psychologischer Sicht. Ausgangspunkt ist dabei die zentrale These, dass die Entwicklung von Selbstkompetenz maßgeblich von der Qualität der Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden abhängt.

Ein Beispiel für Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, sich selbst motivieren zu können, auch wenn Frustrationsmomente erlebt werden oder besonders schwierige, unangenehme Aufgaben zu bewältigen sind. Etwas schaffen zu wollen, bedeutet aber noch lange nicht, es auch schaffen zu können. Alexandra Strehlau und Thomas Künne beleuchten daher das interessante Zusammenspiel von Motivation und Beziehung und zeigen, was bei der Zielbildung und Zielerreichung psychologisch passiert.

Claudia Solzbacher, Birgit Behrensen und Meike Sauerhering beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Relevanz der Selbstkompetenzentwicklung für die Begabungsförderung. Die Begabungsförderung geht davon aus, dass jedes Kind über besondere Fähigkeiten und Ressourcen verfügt. Es ist Aufgabe der PädagogInnen, dem Kind zu ermöglichen, diese auch zur Entfaltung bringen zu können. Um das zu erreichen, sind tragfähige und vertrauensvolle Beziehungen entscheidend.

Wenn Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe verstanden wird, muss des Begabungsbegriffs auch theoretisch klar verortet und definiert werden. Im Beitrag des Teams der erziehungswissenschaftlichen Abteilung der nifbe-Forschungsstelle wird ein inklusiver Begabungsbegriff erarbeitet, der einen breiten Blick auf Begabungen, Selbstkompetenz und individuelle Förderung vorsieht.

Der zweite Teil des Buches fokussiert Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung in Bildungsprozessen. Die Beiträge von Susanne Völker und Christina Schwer setzen sich aus psychologischer und aus pädagogischer Perspektive mit Bindung und Begabungsentfaltung in der frühen Kindheit auseinander. Sie stellen zum einen Befunde der wissenschaftlichen Forschung vor und analysieren zum anderen die Bindungs-Explorations-Balance anhand der Auswertung von Videomaterial aus dem Kita-Alltag.

Roswitha Staege beleuchtet Beziehungsgestaltung und Bildung aus einer musikpädagogischen Perspektive. Sie stellt Unterrichtssequenzen aus dem Jenaer Projekt »Musik und Bewegung an Grundschulen im sozialen Brennpunkt« vor und analysiert sie. Ihr Interesse gilt dabei dem Zusammenhang von Beziehungsgestaltung und bildender Erfahrung mit besonderem Blick auf Bewegung, Gestus und Tanz.

In Wissenschaft und Praxis herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass die Beziehung des Kindes zur ErzieherIn bzw. LehrerIn die Entwicklung eines Kindes in jeder Hinsicht beeinflussen kann. Wie aber hängen Beziehungskulturen und Schulqualität zusammen? Und welche Auswirkungen haben Werte auf das professionelle Alltagshandeln von LehrerInnen? Diesen Fragen ist Susanne Müller-Using in einer ethnographischen Vergleichsstudie nachgegangen, die Schulkulturen und Beziehungen zwischen GrundschullehrerInnen und SchülerInnen aus Deutschland, Dänemark und Finnland in den Blick nimmt.

Begabungsförderung und der Ruf nach gerechten Chancen auf Bildungsteilhabe bedeuten auch, dass individuelle Ressourcen gestärkt werden müssen. Einführend in den dritten Teil des Buches bringt Wiebke Warnecke die Begriffe Begabungsentfaltung, Verschiedenheit und Diversity in einen Zusammenhang und macht deutlich, wie wichtig die Reflexion von Verschiedenheit für Begabungsförderung und Bildungserfolg ist.

Michael Bachg zeigt in seinem Beitrag, wie wichtig es ist, dass Fehlentwicklungen in den Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern rechtzeitig erkannt werden. »Feeling-seen«, ein neurobiologisch generiertes Konzept zur Beziehungsgestaltung in pädagogischen Prozessen, kann ein Weg dazu sein und wird hier anhand einer Fallgeschichte vorgestellt.

Gerd E. Schäfer hat den Diskurs um frühkindliche Bildung und Entwicklung entscheidend geprägt und mitgestaltet. Die von ihm beschriebene Kultur des Lernens ist eine Kultur der Beziehung und Bildung von Anfang an. In seinem Beitrag in diesem Buch geht er insbesondere auf kindliches Erfahrungslernen und frühkindliches Wissen als implizites Handlungswissen bzw. Alltagswissen ein.

Hiltrud Bierbaum-Luttermann beschäftigt sich ebenfalls mit dem Begriff des Lernens. Vor dem Hintergrund ihrer therapeutischen Tätigkeit greift sie auf die drei großen »Cs« der Positiven Psychologie zurück – Control, Commitment, Challenge – und führt aus, warum Lernen Neugier, Verwunderung und Kompetenzerleben braucht.

Ein Weg zur Begabungsförderung und Stärkung individueller Ressourcen ist die individuelle Förderung in Kindertageseinrichtungen und Schule. Monika Kaiser-Haas und Monika Konrad berichten in ihrem Beitrag über ein Forder-Förder-Projekt als Beispiel für eine Pädagogik der individuellen Förderung. Dabei werden u.a. historische Bedingungen und rechtliche Rahmenbedingungen mit den Begriffen Werte, Haltungen und Beziehungen in Verbindung gebracht.

Eines der verbindenden Ziele von Pädagogik und Psychologie ist es, Ressourcen bei Kindern zu stärken. Diese Facette von Bildung, Begabungsförderung und Beziehung wird aus psychotherapeutischer Perspektive von Brigitte Geupel in ihrem Beitrag zur pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sogenannten Kraft-Quellen bearbeitet. Die Erfahrung und Möglichkeit der Selbststabilisierung eröffnet sich Kindern, wenn sie sich damit beschäftigen, was ihnen gut tut.

Viele der beteiligten AutorInnen haben ihre Thesen und Themen im Rahmen unserer nifbe-Fachtagung »Begabung und Beziehung« im April 2010 bereits einem breiten Publikum aus Wissenschaft und Praxisvorgestellt. Wir möchten uns an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich für ihr Engagement und die sehr anregende Zusammenarbeit bedanken.

Julius Kuhl, Susanne Müller-Using, Claudia Solzbacher, Wiebke Warnecke

Osnabrück im März 2011

10. Feeling-seen – ein neurobiologisch orientiertes Konzept zur Beziehungsgestaltung

Michael Bachg

FÜR SEINE FUNKTIONALE ENTWICKLUNG ist der Geist des Kindes unerlässlich auf das einfühlende und mitschwingende Verständnis eines anderen Geistes im Gegenüber angewiesen (Siegel 2006). Zentrales Anliegen und Ziel von »feeling-seen«, einem neurobiologisch orientierten Konzept zur Beziehungsgestaltung, ist es, das Erleben und Empfinden des Kindes in seiner Welt und in seinem Leben aus dessen eigener Perspektive möglichst genau zu erfassen. Dahinter steht die Vorstellung, das Kind als ein sich stetig selbst neu organisierendes und ko-evolutionär entwickelndes Subjekt zu sehen und zu verstehen (Bachg 2010; Höhne 2009).

Die Grundlagen von feeling-seen

Die in besonderer Weise prägenden Grunderfahrungen innerhalb der ersten zwei Lebensjahre werden im sogenannten impliziten Gedächtnis gespeichert. Erfahrungen ab dem zweiten bis dritten Lebensjahr können im sogenannten expliziten Gedächtnis gespeichert und später in einem bewusst erlebten Prozess des Erinnerns wieder abgerufen werden. In einer gelingenden Kommunikation, in der die Bezugspersonen die Signale des Kindes richtig deuten und durch entsprechende Reaktionen passend und konsistent beantworten, entwickelt das Kind stabile und funktionale Muster geistiger Aktivität. In diesem Zusammenhang entsteht auch das Erleben eines konstanten und kontinuierlichen Selbst.

Die entscheidende Größe des sich entwickelnden Geistes des Kindes stellen seine Emotionen dar. Dadurch erhalten Ereignisse ihre spezifische Bedeutung. Emotional bedeutsame Erfahrungen werden dementsprechend in besonderer Weise abgespeichert und später mit höherer Wahrscheinlichkeit wieder erinnert. Auf diese Weise wirken sich vor allem soziale Interaktionen und das damit einhergehende emotionale Erleben auf die Entwicklung des kindlichen Geistes aus, namentlich in Bezug auf dessen Struktur und Organisation. Der kindliche Geist entwickelt sich also innerhalb sozialer Austauschprozesse.

Dank neurobiologischer Erkenntnisse wissen wir um den Zusammenhang von Erinnerungsprozessen und Wahrnehmung, dem Erleben und der Einordnung einer gegenwärtigen Situation. Dieser Zusammenhang ist es, der die für die Bewältigung oder Nichtbewältigung eines Problems häufig unbewusst herangezogenen Erinnerungen und die sich darin widerspiegelnden emotional bedeutsamen sozialen Interaktionserfahrungen in den Mittelpunkt rückt. Sie stellen die Grundlage und den Erfahrungshintergrund dar, mit dessen Hilfe der Geist versucht, ein Problem zu lösen. Aufgrund der ordnenden und orientierenden Funktion von Emotionen erscheint ihre Fokussierung dann als besonders vielversprechend, wenn es um das Aufspüren von Erinnerungen an prägende dysfunktionale Erfahrungen geht, die häufig in unbewusste Reaktions- und Handlungsautomatismen mündend verarbeitet wurden.

Dementsprechend versucht der Therapeuten beim feeling-seen mithilfe eines behutsamen und äußerst feinfühligen Gesprächsstils, die vom Kind erlebten Gefühle möglichst treffend zu benennen. Im Prozess der Narration werden sie hervorgehoben und treten stärker ins Bewusstsein des Kindes, was dessen Fähigkeiten erhöht, sich selbst und die eigenen geistigen und körperlichen Prozesse bewusst wahrzunehmen und zu erleben (Fonagy 2008).

Diese emotionsfokussierte Gesprächsform, »microtracking« genannt, wurde ursprünglich von Albert Pesso und Diane Boyden Pesso für die Arbeit mit Erwachsenen entwickelt (Bachg 2005) und vom Autor für die Arbeit mit Kindern adaptiert. In ihrem gemeinsam entwickelten Modell des Pesso Boyden System Psychomotor (PBSP), früher auch als Pesso-Therapie bezeichnet (Pesso 1986, 1991; Schrenker, 2008), gehen sie von einem evolutionär geformten Entwicklungs- und Reifungsplan des Menschen aus. Darin postulieren sie fünf evolutionär geformte Grundbedürfnisse des Kindes nach Platz, Nahrung, Unterstützung, Schutz und Grenzen. Zentral hierbei ist das Modell der Passung. Pesso und Boyden-Pesso gehen von einem ontogenetisch erworbenen Wissensspeicher aus, in dem Informationen kodiert sind, die für das Überleben des Individuums entscheidende Bedeutung haben. Dieser Speicher enthält sowohl Informationen darüber, in welcher Form ein Grundbedürfnis auf der Ebene des Verhaltens nach außen tritt, als auch darüber, welche passende Antwort,

Passform, auf diesen Ausdruck im Sinne einer Interaktion mit einem Gegenüber erwartet wird.

Diese genetisch weitergegebenen Informationen veranlassen das Neugeborene z.B. dazu, sich unmittelbar nach der Geburt, wenn es auf den Bauch seiner Mutter gelegt wird, in Richtung der Brust der Mutter zu bewegen. Sie führen dazu, dass sich das Baby lautstark bemerkbar macht, wenn es hungrig ist, um zu erreichen, dass es gestillt wird. Kurz: Sie mobilisieren im Organismus des Kindes Energien, die ein Verhalten auslösen, welches das eigene Überleben zu sichern vermag. Durch eine adäquate Reaktion der Mutter, die das Baby hört, zu ihm geht, mit ihm spricht, es hochnimmt, anlegt und stillt, macht das Baby eine befriedigende und als passend erlebte Interaktionserfahrung.

Wichtig ist nun, dass diese Informationen über die gelungene und befriedigende Interaktionserfahrung zwischen sich selbst und der Bezugsperson in den verschiedenen Gedächtnissystemen des Babys repräsentiert sind und bleiben, und zwar auch dann noch, wenn die beschriebene Sequenz abgeschlossen ist und damit der Vergangenheit angehört. Mit wenigen konsistenten Wiederholungen lernt das Kind, diese Sequenz auf der Grundlage der bis dahin gemachten Erfahrungen zu antizipieren. Die entsprechenden Strukturen sind gebahnt. Die Welt wird vorhersehbar, beeinflussbar und steuerbar (vgl. Kolk 2009). Es entsteht ein Selbstwirksamkeitsprinzip.

Diese Entwicklung ist jedoch nur unter der Voraussetzung als gegeben anzunehmen, dass die Umgebung auch tatsächlich konsistent adäquat reagiert. Wenn z.B. ein zweijähriges Kind beim Laufen hingefallen ist und sich das Knie aufgeschrammt hat, könnte es weinen und durch gespendeten Trost wieder beruhigt werden. Dies wäre eine Variante der beschriebenen Form-Passform-Erfahrung. Die Bezugsperson könnte aber andere Reaktionen darauf zeigen, z.B. das Weinen des Kindes ignorieren und nichts tun oder, anstatt zu trösten, das Kind zusätzlich attackieren, z.B. verbal (»Da bist du selber schuld, komm jetzt nicht zu mir gerannt«) oder körperlich durch Schläge. Eine solche Interaktionserfahrung würde als Form-Gegenform-Erfahrung klassifiziert. Ein Angriff stellt eine Grenzverletzung des Kindes durch die Bezugsperson dar und untergräbt bei wiederholtem Auftreten im Bewusstsein des Kindes sein ursprüngliches

und intuitives Empfinden dafür, ein Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit zu besitzen. Sein ursprüngliches Bedürfnis nach Schutz oder danach, respektvoll behandelt zu werden, kann dann für das Bewusstsein des Kindes »unsichtbar« werden, diesbezügliche Gefühle der Wut oder der Enttäuschung sind nicht (mehr) bewusst erlebbar. Der oder die Jugendliche wird eine solche Form der Behandlung, die in der Kindheit begann, möglicherweise später nüchtern als »normal« bezeichnen.

Beim feeling-seen werden gegenwärtige oder erinnerte Form-Gegenform-Erfahrungen und deren Resultate als Ansatzpunkt für therapeutische Interventionen genutzt. So werden gemeinsam mit dem Kind negative Interaktionserfahrungen hypothetisch im Sinne einer Form-Passform-Interaktion umgedreht. Dies geschieht mit Hilfe imaginierter idealer Figuren, z.B. einer idealen Mutter oder eines idealen Vaters, die bzw. der anders reagieren würde oder in einer hypothetischen Vergangenheit anders reagiert hätte. So hätte eine ideale Mutter oder ein idealer Vater, um im obigen Beispiel zu bleiben, den Schmerz des Kindes nicht ignoriert, sondern es auf den Arm genommen, um es zu trösten.

Auf die geschilderte Weise wird beim feeling-seen also zunächst auf der symbolischen Ebene der Imagination zusammen mit dem Kind eine passende und glaubwürdige alternative Verhaltensweise einer idealen Figur entwickelt. Anschließend wird diese ideale Figur, z.B. ein idealer Vater, gemeinsam in der Vorstellung im Raum platziert. In einer folgenden Gesprächssequenz würde der Therapeut dann der idealen Figur seine Stimme leihen, sodass er z.B. nach Abstimmung mit dem Kind sagen würde: »Wenn ich dein Papa wäre, dann würde ich nicht mit dir schimpfen, wenn du Schmerzen hast. Ich würde dich trösten und dir helfen, dass es weniger weh tut.« Diese Erfahrung bietet dem Kind neuen Input im Sinne einer Form-Passform-Erfahrung und in Richtung seiner Bedürfnisse bzw. Erwartungen. Dadurch können Gefühle der Befriedigung entstehen und die Entwicklung der Potenziale der Kinder gefördert werden.

Mit feeling-seen besteht die Chance, Fehlentwicklungen in den Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern rechtzeitig zu erkennen. Diese Fehlentwicklungen können noch während der Entwicklungsphase der Kinder korrigiert werden. Darin liegt ein entscheidender präventiver Vorteil. Die Eltern bekommen die Möglichkeit, das wirkliche Erleben ih-

res Kindes zu entdecken, und konkrete Anregungen dafür, wie sie ihre Interaktionen mit ihrem Kind verbessern können.

Spätestens, wenn die Kinder drei Jahre alt sind, werden neben den Eltern aber auch PädagogInnen zu wichtigen Agenten im Alltag der Kinder, denn sie werden ebenfalls mit deren Bedürfnissen und Lebenserfahrungen konfrontiert. Damit fachgerecht umzugehen, erfordert neben persönlicher Eignung und Bereitschaft, sich auf zwischenmenschliche Prozesse einzulassen, zusätzlich ein hohes Maß an Professionalität, die meiner Einschätzung nach nur durch eine entsprechende Ausbildung, Fortbildung und kontinuierliche Praxisbegleitung, insbesondere in den ersten Berufsjahren, gewährleistet werden kann.

Die herausragende Bedeutung der Einflüsse von PädagogInnen auf die Entwicklung, die Gesundheit und die emotionale Verfassung von Kindern belegt exemplarisch folgendes Beispiel aus der Praxis.

Feeling-seen in der Praxis

Die zehnjährige Marie litt seit Jahren unter Bauchweh, Schlafstörungen und Schlappheit. Eingehende medizinische Untersuchungen ergaben keine Befunde. Deshalb wurde das Mädchen beim Psychotherapeuten vorstellig, der mit ihm nach der Methode des feeling-seen arbeitete. Der anvisierte Besuch der besorgten Eltern bei einem Kinderkardiologen konnte entfallen, nachdem diese Symptomatik sich binnen einiger Sitzungen dauerhaft auflöste und Marie wieder zu einem glücklichen und lebensfrohen Mädchen wurde. Das folgende Gesprächsprotokoll entstammt einer dieser Sitzungen.

Psychotherapeut: Hast du eine Idee, welche Umstände deine Unzufriedenheit ausgelöst haben oder aufrecht erhalten?

Marie: Nein.

P: Aber wenn du unzufrieden bist, heißt das ja, Dinge sind nicht so, wie du sie dir wünscht oder wie sie deiner Meinung nach sein sollten. Ist das richtig? Marie: Ja.

P: Dein Gefühl der Unzufriedenheit ist doch eine Reaktion aus dir selbst, in dir, auf etwas, was außen anders ist, als du es dir wünscht oder als du denkst, wie es sein sollte.

Marie: Mir fällt da jetzt so nichts zu ein.

P: Eine Sache hat deine Mama ja erwähnt, diese Schulgeschichte in der Grund-

schule. War das deine Klassenlehrerin?

Marie: Ja.

P: Dann hattest du sie sehr oft?

Marie: Fast nur.

P: Wie lange hast du diese Lehrerin im Unterricht denn gehabt?

Marie: Zwei Jahre hatte ich sie und vier Stunden.

P: Vier Stunden am Tag. Das ist wirklich viel. Denkst du jetzt an sie?

Marie: Jetzt ja.

P: Und wie heißt sie? Marie: Frau Meyer

P: (analysiert die Mimik Maries) Fühlst du Angst, wenn du an sie denkst?

Oder fühlst du dich unsicher?

Marie: Unsicher.

P: Okay.

Marie: Das hat meine Deutschlehrerin, mit der bin ich gut ausgekommen, auch gesagt, dass Frau Meyer mir nicht das zugetraut hat, was ich eigentlich geschafft hätte und die hat mir auch nicht das gegeben, was ich eigentlich auch erarbeitet habe.

P: Sie hat dir nicht das gegeben, was du verdient hast?

Marie: Nein, sie hat mir auf dem Zeugnis immer die Noten gegeben, die da eigentlich gar nicht angemessen waren.

P: Das macht dich unzufrieden. Fühlst du dich von ihr ungerecht behandelt, wenn du daran denkst?

Marie: Ja.

P: Ich stelle mir manchmal jemanden vor, der uns beiden, dir und mir, hilft zu benennen, wie du dich fühlst. Und so jemand könnte sagen: »Ich sehe, wie ungerecht behandelt du dich fühlst (Maries Augen werden feucht) und auch, wie traurig es dich macht, wenn du daran denkst.« Ist das richtig?

Marie: Ja.

P: Eine Lehrerin, die das richtig gemacht hätte, also so etwas wie eine nette Klassenlehrerin oder eine ideale Klassenlehrerin, was hätte die getan?

Marie: Die hätte mich doch ein bisschen unterstützt.

P: Wenn wir uns eine solche nette Klassenlehrerin hier vorstellen, würde sie

sagen: »Wenn ich deine Klassenlehrerin gewesen wäre, dann hätte ich dich auch unterstützt.« Ist das richtig?

Marie: Ja.

P: Und dann fühlst du dich auch etwas sicherer?

Marie: Ja. Auf jeden Fall.

P: So eine nette Lehrerin, die könnte dann sagen: »Wenn ich deine Lehrerin gewesen wäre, dann hätte ich gewusst, was du kannst und es dir auch zugetraut und ich hätte niemals Zensuren auf dein Zeugnis geschrieben, die da nicht hingehören.«

Marie: Ja. Die war meistens so hopp-hopp und zack-zack und wir haben auch ganz viele Arbeiten in so einem engen Zeitplan gequetscht.

P: Dann würde die ideale Klassenlehrerin sagen: »Wenn ich deine ideale Klassenlehrerin gewesen wäre, dann hätte ich nicht hopp-hopp, zack-zack gemacht, sondern dann hätten wir uns genügend Zeit genommen, um alles in Ruhe zu schaffen.«

Marie: So konnte halt auch niemand wirklich das Potenzial erreichen, was er auch hätte erreichen können.

P: (weist mit der Hand auf die vorgestellte ideale Klassenlehrerin im Raum und lässt sie sagen): »Wenn ich deine ideale Klassenlehrerin gewesen wäre, hätte ich dafür gesorgt, dass jeder sein Potenzial erreichen kann.«

Marie: Ja.

P: Das fühlt sich gerecht an?

Marie: Ja.

P: Gut.

Marie: Aber ich bin froh, dass die jetzt auch weg ist und dass ich mit der nichts mehr am Hut hahe.

P: Bist du erleichtert?

Marie: Ja.

P: Befreit fühlst du dich vielleicht auch. Ist das richtig?

Marie: Ja.

P: Was ist es mehr, erleichtert oder befreit?

Marie: Befreit von diesem Motivationstief.

P: Jemand der uns hilft zu sehen, wie du dich fühlst, würde dann sagen: »Ich sehe, wie befreit du dich fühlst von jemandem, der dieses Motivationstief in dir ausgelöst hat.«

Marie: Ja.

P: Das war das Größte, was sie dir angetan hat, glaube ich, dass sie deine Motivation angegriffen hat.

Marie: Ja, als wenn ich jetzt aus dem dunklen Bergwerk wieder ans Tageslicht gekommen wäre. (Pause, lacht vergnügt) Befreit halt.

P: Gerettet vielleicht auch sogar?

Marie: Ja.

P: Wie gerettet du dich fühlst mit dem Bild, dass du aus dem dunklen Bergwerk ans Tageslicht gekommen bist.

Marie: Ja.

P: Die ideale Lehrerin hätte dich bestärkt und gelobt und deine Motivation gefördert. Und du hättest nie das Gefühl gehabt, in einem dunklen Bergwerk zu sein.

Marie: Ja. Unsere Lehrerin hat halt genau das Gegenteil gemacht.

P: Okay. Ich habe da eine Frage, ich weiß es nicht, hättest du dir auch manchmal gewünscht, dass jemand, vielleicht der Rektor oder die Rektorin oder irgendjemand, der Verantwortung trägt, diese Lehrerin zur Verantwortung gezogen hätte?

Marie: Das haben wir ja versucht. Obwohl es sicher schon öfter Probleme mit der gegeben hat, hat der Direktor gesagt: »Das ist eine gute Lehrkraft und mit der gab es noch nie Probleme.«

P: Also brauchen wir auch einen idealen Rektor, der das anders gelöst hätte? Marie: Ja, auf jeden Fall.

P: Was hätte ein idealer Rektor denn getan?

Marie: Der hätte sich mit der mal hingesetzt und geguckt. Der hätte halt mal die Augen aufgemacht und gesehen, dass es da schon Probleme gab.

P: Also wenn so ein idealer Rektor hier wäre und ich gebe ihm meine Stimme, dann würde er sagen: »Wenn ich der ideale Rektor in der Schule gewesen wäre, dann hätte ich nicht gesagt, dass es eine gute Lehrerin ist und dass es noch nie Probleme mit der gegeben hat. Ich hätte die Augen auf gemacht und ...«

Marie: (unterbricht und sagt bestimmt) »Und auch hingeguckt.«

P: »... und ich hätte die auch aufgemacht und hingeguckt und gesehen, dass es Probleme gab.«

Marie: Ja.

P: Der ideale Rektor, der hätte die Augen aufgemacht, hingeguckt und gesehen, welche Probleme es gibt mit dieser Lehrerin. Und was hätte er getan?

M: Ich denke, der hätte sich mit ihr hinsetzen sollen, hätte der erklärt, dass das so nicht geht und dass er sich dann auch noch mal mit den Kindern oder den Eltern von den Kindern in Kontakt setzen würde, ob das jetzt besser läuft. P: (Weist auf die Stelle im Raum, in der sich der imaginierte ideale Rektor befindet und lässt diesen sagen): »Wenn ich der ideale Rektor gewesen wäre, dann hätte ich mich mit dieser Lehrerin hingesetzt und ich hätte ihr gesagt, dass das so nicht geht. Und ich hätte das Ganze auch kontrolliert.

Marie: Ja, dass die das nicht einfach so weitermacht.

P: Richtig, der ideale Rektor sagt: »Ich hätte dafür gesorgt, dass sie das nicht einfach so weitermachen konnte wie vorher.«

P: Dann hättest du dich sicherer fühlen können.

Marie: Ja.

P: Gibt es jetzt von der Schulsache mit der Lehrerin noch etwas, was du noch nicht erwähnt hast oder hast du das Wichtigste dazu gesagt?

Marie: Ich glaube, das Wichtigste dazu habe ich gesagt.

P: Und wie fühlst du dich jetzt damit?

Marie: Ich denke, das ist jetzt besser, weil ich jetzt mit jemandem drüber geredet habe.

P: Und weil wir uns auch vorgestellt haben, wie es eigentlich sein sollte? Marie: Ja. Das ist auch so ein befreites Gefühl. Jetzt habe ich mit jemandem darüber geredet und weiß, dass mich jemand verstanden hat.

P: Wie erleichtert du dich fühlst und befreit, dass jemand mit dir darüber geredet hat und du dich verstanden gefühlt hast.

Marie: (zufrieden) Ja.

Literatur

Bachg, M. (2010). Der Entwicklung eine Chance geben – Feeling-seen – Einführung in eine körperorientierte Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern. In: S. Sulz/S. Höfling (Hrsg.), ... und er entwickelt sich doch! Entwicklung durch Psychotherapie: CIP-Medien.

Bachg, M. (2005). Microtracking in Pesso Boyden System Psychomotor: Brückenglied zwischen verbaler und körperorientierter Psychotherapie. In: S. Sulz/L. Schrenker/C. Schricker (Hrsg.), Die Psychotherapie entdeckt den Körper. München: CIP-Medien, S. 375–394.

Fonagy, P. (2008). Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.

Höhne, C. (2009). Feeling-Seen – Die Wirksamkeit im Erstgespräch. München: CIP-Medien.

Pesso, A. (1986). Dramaturgie des Unbewussten. Stuttgart: Klett Verlag.

Pesso, A./Crandell, J. (Hrsg.) (1991). Moving Psychotherapy. New York: Brookline Books.

Schrenker, L. (2008). Das Wissen zur Heilung liegt in uns. Stuttgart: Klett-Cotta.

Siegel, D. J. (2006). Wie wir werden die wir sind. Paderborn: Junfermann Verlag.

Van der Kolk, B. A. (2009). Entwicklungstrauma-Störung: Auf dem Weg zu einer sinnvollen Diagnostik für chronisch traumatisierte Kinder. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 572–586.