



Feinfühlig arbeiten mit Kindern

Psychoanalytische Konzepte für die Praxis
in Kita und Grundschule

V&R

VORSCHAU

VORSCHAU

Hermann Staats

Feinfühlig arbeiten mit Kindern

Psychoanalytische Konzepte für die Praxis
in Kita und Grundschule

Mit 4 Abbildungen

VORSCHAU

Vandenhoeck & Ruprecht



netzwerk
lernen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-70167-6

ISBN 978-3-647-70167-7 (E-Book)

Umschlagabbildung: mickey120 – fotolia.com

© 2014, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen/
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Einführung	7
1. Feinfühligkeit: Überblick und etwas Verwirrung	9
2. Warum psychoanalytische Konzepte in der Pädagogik?	15
3. Unbewusste Beziehungen und eigenes Entscheiden	19
4. Konflikte und Strukturen	29
4.1 Konflikte verstehen	29
4.2 Mit Strukturen arbeiten	33
4.3 Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden lernen	37
4.4 Konflikt, Struktur und Lernentwicklung	40
4.5 Dyadische Beziehungen und triadische Beziehungsmuster	45
5. Biografisches Verstehen oder biologisches Verständnis?	49
6. Entwicklungspsychologische Grundlagen	57
6.1 Gefühle als Organisatoren von Entwicklung	58
6.2 Die fünf Psychologien der Psychoanalyse im Überblick	61
6.3 Regression – die Vergangenheit in der Gegenwart	79
7. Schmerz und Unlust vermeiden: Abwehr und Widerstand	83
8. Geschichten laden ein und gestalten Beziehungen	95
8.1 Erzählungen, Geschichten, Narrative	95
8.2 Übertragungen – Neues vor dem Hintergrund alter Erfahrungen	98
8.3 Gegenübertragung	102

9. Regression und Spiel	109
10. Pädagogisches Handeln	115
10.1 Interesse, Neugier, Nicht-schon-Wissen	117
10.2 Präsenz und Akzeptanz	120
10.3 Wahrnehmen und Differenzieren von Gefühlen	123
10.4 Anerkennen, Grenzen setzen und antworten	127
10.5 Eigene Wünsche von Pädagogen: Abstinenz und Neutralität	130
10.6 Eingewöhnung	134
10.7 Abschiede, Trennungen und Übergänge	136
11. Beratung von Eltern und Familie	139
11.1 Vorgehen in einem ersten Beratungsgespräch	142
11.2 »Inszenierungen« – die innere Welt und ihre Wirkungen auf andere .	143
11.3 Wenn Beratung nicht ausreicht: Ziele und Risiken von Psychotherapien	146
Zitierte Literatur	151
Register	155

VORSCHAU

Einführung

Feinfühlig zu sein, sich auf einen anderen Menschen einzustellen, nicht genau zu wissen, wie und was der andere denkt und fühlt, sich aber dafür zu interessieren und ihn »im Sinn« zu haben, ist eine zentrale Kompetenz in der pädagogischen Arbeit. Sie hilft dabei, Beziehungen förderlich zu gestalten – eine Grundlage für emotionales und kognitives Lernen. Gerade kleinere Kinder, die nicht in klaren Worten ausdrücken können, was sie möchten und wie es ihnen gerade geht, sind auf feinfühliges Handeln der Menschen in ihrem Umfeld angewiesen.

Kinder lernen in Beziehungen zu Menschen, die ihnen wichtig sind. Sie tun dies von Geburt an auf unterschiedliche Art. Eltern und Pädagogen stellen sich auf die Individualität eines Kindes feinfühlig ein – es beginnt ein interaktioneller Austausch, zu dem beide Partner beitragen und der plastisch als ein gemeinsamer »Tanz« beschrieben werden kann. Beide Partner stimmen sich in diesem Tanz aus Bewegung, musikalisch anmutenden Lauten, Blicken und den mit ihnen verbundenen Affekten aufeinander ein und entwickeln sich.

Unser Wissen zum Einfluss von Feinfühligkeit auf die Entwicklung von Kindern stammt aus vielen Quellen. Untersuchungen zur Mutter-Kind-Interaktion, die Bindungstheorie, psychoanalytische Konzepte, Forschung zu Emotionen, entwicklungspsychologische und neurobiologische Ergebnisse weisen auf die hohe Bedeutung feinfühligter Interaktionen für die Entwicklung von Kindern hin. Vor allem zur Bedeutung gelingender Beziehungen in den ersten Lebensjahren hat sich hier ein reicher Wissensstand entwickelt, der sich auf pädagogische und therapeutische Konzepte auswirkt.

Zur Umsetzung dieses Wissens in eine frühpädagogische und pädagogische Praxis gibt es viele ermutigende Beispiele – und sehr viele anstehende Herausforderungen. Dieses Buch zeigt die Aufgaben, stellt Theorien zu ihrem Verstehen vor und verdeutlicht beides anhand vieler Beispiele aus der Praxis von Krippe, Kindergarten und Grundschule. Es ist entstanden in Vorlesungen und Seminaren an einem der ersten frühpädagogischen Studiengänge in Deutschland, in Praxisbegegnungen und Fortbildungen mit Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern und in Diskussionen mit wissenschaftlich arbeitenden Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Forschungsfeldern. Wenn in diesem Buch im Interesse einer flüssigen Lesbarkeit nicht immer weibliche und männliche Form parallel benutzt werden, sind doch stets beide Geschlechter angesprochen.

Eine Ausbildung zur Frühpädagogin oder Grundschullehrerin vermittelt vielfältige Kompetenzen in der Wahrnehmung, dem Verstehen und dem pädagogischen Handeln mit Kindern. Die Fähigkeit, Beziehungen zu Kindern gut zu gestalten, steht als eine die Fachdisziplinen verbindende pädagogische Kompetenz an zentraler Stelle. Sie wird in diesem Buch aus einer entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen Perspektive dargestellt. Ziel ist es, ein Verstehen der subjektiven inneren Welt von Kindern zu erweitern. In der Praxis der Arbeit in Krippe, Kindergarten, Schule und Hort zeigt sich dies an einem starkem Interesse am Verstehen des Kindes, einer möglichst offenen Wahrnehmung des Kindes in seinen aktuellen Beziehungen (auch der zum Pädagogen), in Wissen um bewusste und nicht bewusste Wünsche und Regulationsmechanismen von Kindern, Respekt vor der Autonomie des Kindes und einer hohen Aufmerksamkeit für Momente individuellen Unglücks und Glücks mit den sich daraus ergebenden Entwicklungs- und Reifungsmöglichkeiten.

Auf die Praxis von Krippe, Kindergarten und Grundschule wird in diesem Buch aus vielfältigen Perspektiven eingegangen. Einige Herausforderungen des pädagogischen Alltags kommen wiederholt vor. Sie werden dann unter verschiedenen Aspekten und mit unterschiedlichen Theorien angesehen. So können die einzelnen Kapitel auch je für sich gelesen werden.

Viele Menschen haben zum Entstehen dieses Buches beigetragen, nur einige können hier genannt werden. Studierenden des Studiengangs *Bildung und Erziehung in der Kindheit* an der Fachhochschule Potsdam verdanke ich einen großen Teil der Praxisbeispiele und viele Anmerkungen, die in den Text eingegangen sind. Ihre Diskussionen über Theorien und erlebte Praxis in Seminaren und ihre Offenheit, professionelle Erlebnisse auch vor den Hintergrund persönlicher Erfahrungen zu betrachten, haben mich begeistert und angeregt. Stellvertretend für Studierende mehrerer Jahrgänge muss hier Juliane Dressler genannt werden, die den diesem Buch zugrunde liegenden Reader mit kritischen Fragen und klugen Vorschlägen bereichert hat.

Als eine von vielen Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich zu Themen dieses Buches zusammengearbeitet und diskutiert habe, möchte ich Christiane Ludwig-Körner hervorheben. Sie hat unermüdlich und in vielfältigen Zusammenhängen auf Feinfühligkeit in elterlichen, pädagogischen und therapeutischen Interaktionen hingewiesen. Etwas von den offenen Diskussionen bei der Entstehung dieses Buches und den engen Verbindungen zwischen Praxiserfahrungen und Theorie hoffe ich den Leserinnen und Lesern dieses Buches weiterzugeben.

Potsdam und Göttingen

Hermann Staats

1. Feinfühligkeit: Überblick und etwas Verwirrung

Ist es möglich, Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern zu lehren oder zu fördern? Manche erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen antworten hier mit einem entschiedenen »Nein«: Da sei nicht viel zu fördern. Feinfühligkeit sei einem Menschen in die Wiege gelegt – oder zumindest in den ersten Monaten und Jahren dort mehr oder weniger gut entwickelt worden. Wenn wir daher feinfühligkeitsfördernde Pädagoginnen und Pädagogen – oder feinfühligkeitsfördernde Therapeutinnen und Therapeuten – wollen, müssen wir sie vor allem gut auswählen. Und tatsächlich gibt es aktuelle Befunde, die diese Position unterstützen.

Sarina Rodrigues, eine amerikanische Neurobiologin, empfiehlt: Erhöhe deinen Oxytocin-Spiegel! *Oxytocin* ist ein natürliches, die Wehen anregendes Hormon. Es hat nicht nur eine Wirkung auf die Muskulatur der Gebärmutter, es wirkt auch auf das Gehirn. Dort verstärkt es die Bindung zum Kind – und unspezifisch auch Bindungen zu anderen Menschen. Es ist kein Zufall, dass viele Frauen Freundschaften entwickeln zu den Frauen, die mit ihnen geboren haben, mit denen sie um die Zeit der Geburt und der maximalen Ausschüttung von Oxytocin in einem Zimmer gelegen haben. Oxytocin erhöht auch die Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen, ihre Gefühle zu verstehen und ihnen gegenüber großzügig zu sein.

Sarina Rodrigues und andere haben zeigen können, dass es genetische Unterschiede zwischen den Menschen in Hinsicht auf die Empfindlichkeit für Oxytocin gibt – die Rezeptoren für Oxytocin sind individuell unterschiedlich. Ein Rezeptor besteht aus zwei Teilen. Je einer dieser Teile wird von der Mutter und vom Vater geerbt. Pädagoginnen und Pädagogen – und die Kinder, mit denen sie arbeiten – haben entweder einen wenig empfindlichen Rezeptor (Mutter wenig empfindlich und Vater wenig empfindlich, AA), einen für Oxytocin ziemlich empfindlichen Rezeptor (einer der Elternteile bringt einen empfindlichen, einer einen weniger empfindlichen Teil mit, GA oder AG) oder einen für Oxytocin sehr empfindlichen Rezeptor mit zwei empfindlichen Teilen (je einen von der Mutter und vom Vater, GG).

Ein interessanter Punkt dieser Unterscheidung ist folgender: Menschen mit GG-Rezeptoren sind im Durchschnitt deutlich einfühlsamer und widerstandsfähiger gegen Stress als Menschen mit AA- oder GA-Rezeptoren. Oxytocin schützt also vor Stress – Bindungen schützen vor Stress und seinen krank machenden Folgen. Hier haben wir einen Hinweis auf die biologische Vermittlung dieses Effekts (Rodrigues et al. 2009).

Für Feinfühligkeit und Stressresistenz – und das sind wichtige Kriterien für ein Arbeiten mit Kindern – gibt es also biologische Grundlagen und angeborene Unterschiede.

Um ein solches Ergebnis über Fachzeitschriften hinaus auch populärwissenschaftlich bekannt zu machen, braucht es noch eine persönliche Anekdote, eine »Erzählung« (siehe Kapitel 8). Und die finden wir auch: Die Leiterin dieses Forschungsprojekts war selbst nicht in der Gruppe derer, die genetisch als feinfühlig bestimmt wurden. Sie betrachtet sich aber als feinfühlig – und weist darauf hin, dass auch die ersten Lebensjahre eines Kindes Einfluss auf die Feinfühligkeit und die Stressresistenz haben – eine ausreichend feinfühligke Bemutterung also.

Es scheint also so, als werde Feinfühligkeit – wie möglicherweise andere Persönlichkeitsvariablen auch – einem Menschen teilweise »in die Wiege gelegt« und zu einem weiteren Teil in den ersten Lebensjahren durch die wichtigen Betreuungspersonen vermittelt. Dieser Teil der Entwicklung von Feinfühligkeit ist uns am stärksten vertraut. Mary Ainsworth, eine wichtige Vertreterin der Bindungstheorie (siehe Kapitel 4 und 6), hat den Begriff der Feinfühligkeit vor allem als »mütterliche Feinfühligkeit« bekannt gemacht (z. B. Ainsworth 2003). Sie steht in einer psychoanalytischen Forschungstradition, in der die feinfühligke Verschränkung von Mutter und ihrem kleinen Kind früh beobachtet und beschrieben wurde. Der Kinderarzt und Psychoanalytiker Winnicott beschrieb diese besondere feinfühligke Einstellung von Müttern gegenüber ihren kleinen Kindern 1952 humorvoll als eine Art »Krankheit«, von der sich die Mutter glücklicherweise mit dem Alterwerden ihres Kindes auch wieder erhole (Winnicott 1974). Daniel Stern prägte dazu den Begriff der »Mutterschaftskonstellation« – einer besonderen Einstellung der Mutter gegenüber ihrem Kind, die Feinfühligkeit fördert, und von der auch Väter kleiner Kinder betroffen sind. Feinfühlig werden bedeutet dann, als Bindungsperson Signale des Kindes richtig interpretieren zu lernen und prompt und angemessen auf sie zu reagieren. Aus evolutionsbiologischer Sicht beschreibt Sarah Blaffer Hrdy (2010) in ihrem Buch *Mütter und Andere*, wie notwendig für die kulturelle menschliche Entwicklung die Erweiterung »mütterlich« feinfühligken Verhaltens über die Beziehung zwischen biologischer Mutter und ihrem Kind hinaus gewesen ist. Sie spricht von stellvertretenden »Müttern« und Vätern, die für die Entwicklung eines Kindes notwendig sind. Einfühlungsvermögen und Empathie

sind nicht auf den engen Bereich der Familie beschränkt. Als soziale Kompetenzen weisen sie viele Verbindungen zum Begriff der Feinfühligkeit auf, beziehen sich aber stärker auf andere Handlungs- und Forschungsfelder.

Die Grundlagen für eine Entwicklung feinfühligter Beziehungen in den ersten Lebensjahren eines Kindes werden in den folgenden Kapiteln ausführlicher aufgegriffen. Hier soll zunächst beschrieben werden, wie sich eine ausreichend feinfühligkeitsvolle Beziehung zwischen Eltern und Kind in der weiteren Entwicklung bemerkbar macht. In der Bindungstheorie und der Kinderbeobachtung wird als Folge ausreichend feinfühligkeitsvollen elterlichen Verhaltens die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung beschrieben und die Fähigkeit zu »mentalisieren« oder zu »triangulieren« (Kapitel 4 und 6).

Was ist damit gemeint? Mentalisierung ist die Fähigkeit, implizit und explizit eigene Handlungen und die anderer Menschen als sinnhaft auf der Basis von individuellen Wünschen, Bedürfnissen, Gefühlen und Überzeugungen zu verstehen – sich selbst »von außen« und andere aus deren Perspektive »von innen« zu sehen, damit »Missverstehen zu verstehen« und einen dritten, beiden verbundenen Standpunkt einzunehmen. Die Fähigkeit, gut mentalisieren zu können, wird mit Feinfühligkeit der Eltern in einen Zusammenhang gebracht.

Sir Peter Fonagy, der heute bekannteste und von der englischen Königin in den Adelsstand erhobene Bindungsforscher und Psychoanalytiker, beschreibt die Fähigkeit von Eltern, ihr Erleben in einer bestimmten Weise reflektieren zu können, als eine zentrale Ressource der Entwicklung von Kindern (z. B. Fonagy/Gergely/Jurist/Target 2002). Eine sichere Bindung (Kapitel 6) unterstützt Kinder dabei, diese Art der Reflexion angstfrei zu lernen. Innerhalb einer sicheren Bindung macht es Spaß, den anderen und sein Denken spielerisch und intensiv zu erkunden. Dieses Sicherheitsgefühl färbt die Umwelt eines Kindes so ein, dass es sich in Beziehung mit Mutter, Vater und Erzieherin aufmerksam betrachten kann. Eine sichere Bindung hilft beim Erwerben einer Triangulierungskompetenz, oder, wie Fonagy sagen würde, der Fähigkeit, über sich selbst in Beziehung zu anderen nachzudenken, zu »mentalisieren«. Diese Fähigkeit ist für die spätere Bewältigung von Konflikten von entscheidender Bedeutung. Sie wird idealtypisch bereits im ersten Lebensjahr durch die triadische Kompetenz von Eltern gefördert.

In Ein-Eltern-Familien werden bei der Förderung der Triangulierungsfähigkeit besondere Anforderungen an Mutter und Kind gestellt. Es braucht hier einen wichtigen Dritten, der zu Mutter und Kind eine Beziehung hat, so dass die Mutter sagen kann: »Ich würde dir das ja nicht erlauben, weil ich das zu gefährlich finde. Aber ich weiß, wenn Vater (oder Tante oder die Erzieherin aus der Kita) jetzt da wäre, die würde das erlauben. Also, Kind: ich bin einverstanden, Du darfst das machen. Sei vorsichtig!«

Triangulierungskompetenz und Mentalisierung bleiben in der Regel störanfällig. Die Fähigkeit, feinfühlig zu reagieren, ist kein feststehendes Persönlichkeitsmerkmal. Sie hängt von inneren emotionalen Zuständen und äußeren Faktoren ab (Kapitel 7) und kann verloren gehen. Ein Verlust eigentlich vorhandener Fähigkeiten – etwa in einem Streit – ist ein häufiges Phänomen. Kinder und Erwachsene sind dann darauf angewiesen, dass ihr Gegenüber diese Einschränkung feinfühlig wahrnimmt und in seinem Verhalten berücksichtigt. Für Psychotherapeuten stehen hier eigene entwicklungspsychologisch begründete Methoden zur Verfügung, mit denen Triangulierung und Mentalisierung wieder gefördert werden können: die *Psychoanalytisch-interaktionelle Methode PIM*, die qua Konzept eine elterlich-entwicklungsfördernde Beziehung anbietet (Heigl-Evers/Heigl 1994, Staats 2009, Streeck/Leichsenring 2009), und die *Mentalisierungsgestützte Therapie MBT* (Bate-man/Fonagy 2004, Bolm 2009). Einige dieser Konzepte sind im pädagogischen Bereich umgesetzt worden, zum Beispiel in den Erziehungsratgebern von Jesper Juul, Programmen zur Arbeit mit alleinerziehenden Eltern in Kitas (*PALME – Präventives Elterntaining für alleinerziehende Mütter, geleitet von ErzieherInnen*) oder zur Arbeit mit jugendlichen Straftätern (*DENKZEIT*).

Für die Entwicklung in den ersten Lebensmonaten und Jahren wird zusammenfassend angenommen, dass biologische Grundlagen (die »richtigen« Rezeptoren), eine sichere Bindung, feinfühligel Eltern und eine mit Mutter und Vater gelingende Triangulation positive Merkmale für Feinfühligkeit sind – und dass sie sich gut auf die Beziehungsfähigkeit zu Kindern auswirkt. Ist also die anfängliche Aussage, Feinfühligkeit sei »in die Wiege gelegt oder doch dort in den ersten Monaten geprägt« so zu verstehen, dass Pädagoginnen und Pädagogen eine gute Kindheit haben sollten? Ist dieses Merkmal für eine Auswahl von zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen wichtig?

Glücklicherweise ist das nicht so determiniert. Untersuchungen an Psychotherapeuten zeigen, dass sich der eigene Bindungsstil wenig oder sehr unterschiedlich auf die therapeutischen Fähigkeiten auswirkt (z. B. Schauenburg u. a. 2005, 2010). Auch für Pädagoginnen und Pädagogen scheint sich eher die Fähigkeit, in der professionellen Arbeit mentalisieren zu können, auf ein feinfühliges Verhalten auszuwirken. Diese Fähigkeit kann gelernt und erarbeitet werden. Sie ist damit verbunden, sich einen Teil des bisher selbstverständlichen und nicht hinterfragten Wissen zu Beziehungen bewusst zu machen – und damit freier von dem eigenen früher Erlebten zu werden (Kapitel 5), zumindest im Bereich der professionellen Arbeit.

Spielt also das Lernen professioneller Kompetenzen im Leben, das Studium und die Ausbildung doch eine Rolle? Nutzt der Erwerb von Wissen, auch wenn wir sehen, dass Biologie und Mentalisierungsfähigkeit/Triangulierung so viel zur Feinfühligkeit beitragen? Auch zu dieser Frage sollen Forschungsergebnisse beschrieben werden.

»Die Ausbildung von Vorschullehrern hat anscheinend nur wenig Einfluss darauf, wie viel ihre Schützlinge lernen. ... Selbst wenn sich die Lehrer während des Studiums mit der frühkindlichen Entwicklung befasst hatten, änderte das nichts am Lernerfolg der Kinder.«

Diese kurze Notiz fasst eine Metaanalyse (Early u. a., 2007) zusammen, die Ergebnisse aus sieben verschiedenen Programmen zur Förderung von Kindern vor Eintritt in den Kindergarten sammelt, alle aus den USA. Die in die Analyse einbezogenen sieben Studien sind mit zusammen annähernd 7500 untersuchten Kindern umfangreich. Verglichen wurden die mathematischen und sprachlichen Leistungen der Kinder und die Qualität der Gruppenarbeit. Untersucht wurden Betreuerinnen ohne Abschluss, mit einem Fachschulabschluss und mit einem Hochschulabschluss als Bachelor oder Master – dieser allerdings unabhängig von der Art des Fachs.

Die Ergebnisse gaben keinen klaren Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung von Erzieherinnen und dem Lernerfolg der Kinder oder der Qualität des Lernens in der Gruppe. Zwei Studien zeigten, dass die Arbeitsatmosphäre und die Leistungen der Kinder besser waren, wenn die Erzieherinnen einen Bachelor- oder Masterabschluss hatten; eine Studie zeigte, dass gerade dann die Ergebnisse schlechter waren. Vier Studien zeigten keine Zusammenhänge. Der schnelle und vermutlich falsche Schluss könnte sein, dass es nicht viel ausmacht, was jemand gelernt hat. Kann »jeder« kleine Kinder betreuen?

Die Autoren kommen zu dem Schluss, ihr Ergebnis zeige etwas von der derzeitigen Realität des Arbeitsfeldes Frühpädagogik. Sie diskutieren die folgenden Überlegungen:

- Die Inhalte der Ausbildung von Frühpädagoginnen könnten unangemessen sein. Wird in der Ausbildung in den USA zu sehr auf die Fachdidaktik und zu wenig auf Kompetenzen in der Gestaltung von Beziehungen geachtet? Fehlen Seminare, in denen theoretisches Wissen mit eigenen Erfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen verknüpft wird?
- Die *Unterstützung der Pädagoginnen* könnte unzureichend sein. Feinfühligkeit von Eltern ist abhängig von der Unterstützung, die sie erfahren. Das wird auch bei Pädagoginnen so sein. Sie brauchen Unterstützung bei der Umsetzung dessen, was sie an der Hochschule und in der Ausbildung gelernt haben.

Zu den Auswirkungen eines Studiums der Frühpädagogik auf die Feinfühligkeit in Interaktionen mit Kindern gibt es Ergebnisse aus einer kleinen Studie, der Bachelorarbeit einer Frühpädagogin (Badock 2008). Sie verglich die Feinfühligkeit von Studierenden eines auf Feinfühligkeit Wert legenden Studiengangs *Bildung und*

Erziehung in der Kindheit an einer Fachhochschule mit der von Erzieherinnen in Ausbildung an einer Fachschule. Hat ein umfangreicheres Studium der kindlichen Entwicklung und der Bedeutung von Feinfühligkeit und Einfühlungsvermögen Auswirkungen auf die Feinfühligkeit der Studierenden?

Untersucht wurden zunächst die Selbstbeurteilungen der eigenen Feinfühligkeit: Hier beurteilten sich die Studierenden an der Fachhochschule als deutlich *weniger* feinfühlig als dies die Fachschülerinnen für sich taten. Umgekehrt war das Ergebnis der Beurteilung einer experimentellen Prüfungssituation von Feinfühligkeit durch Beobachter. In diesem Test zeigten sich die Studierenden feinfühlicher als die Fachschülerinnen.

Zunehmendes Wissen über Feinfühligkeit scheint also zunächst selbstkritischer zu machen: Die Studierenden wissen oder haben ein Gespür für das, was sie nicht wissen oder was ihnen nicht gut gelingt. Das ist eine wichtige Grundlage für Feinfühligkeit in Interaktionen: nicht schon zu wissen, wie der andere denkt und fühlt oder wie etwas »richtig« ist, sondern »unsicher« sein zu können. Kann man Feinfühligkeit fördern durch ein Verstehen der Entwicklung des Kindes? Wissen um altersspezifische Fähigkeiten, Entwicklungsaufgaben und Konflikte hilft. Es öffnet die Augen für das, was wir zu dem Erleben eines individuellen Kind noch nicht wissen. Dieses Wissen kann aber erst dann gut für eine feine Einfühlung genutzt werden, wenn Erfahrungen mit dem eigenen Erleben als Kind dazu kommen, um Kinder aus deren Perspektive verstehen zu lernen. Hierzu gibt es spezifische Seminare, die kindliches Erleben erfahr- und spürbar machen (Paulina Kernberg u. a. 1975, Sarrar/Staats 2012). Wir sind uns nicht sicher, ob wir mit diesen Seminaren Feinfühligkeit tatsächlich fördern – oder ob es uns nur gelingt, die Feinfühligkeit von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in einem professionellen Kontext möglichst gut zur Geltung zu bringen und dabei zu helfen, diese auch in belastenden Situationen aufrechtzuerhalten. Das ist schon viel.

Entwicklungspsychologisches implizites und explizites Wissen, eine im guten Sinne professionelle Haltung, die Fähigkeit zu mentalisieren, Unterstützung durch andere, die Abwesenheit von Angst: All dies fördert – über Oxytocin und andere Mechanismen – Feinfühligkeit. Es ist gut möglich, dass Ihnen beim Lesen dieses Buches eigene Erfahrungen aus der Praxis oder der eigenen Lebensgeschichte in den Sinn kommen. Für die Entwicklung von Feinfühligkeit ist das wünschenswert. Die Verbindung des theoretisch Gelernten mit einer Reflexion eigener Erfahrungen und der Praxis beim Lesen ist hilfreich – diskutieren Sie eigene Einfälle und Gedanken auch mit anderen und versuchen Sie, sich möglichst gute Bedingungen für ein feinfühliges und verstehendes Handeln zu schaffen.

2. Warum psychoanalytische Konzepte in der Pädagogik?

Warum sind Konzepte der psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie über den Bereich der Therapie und Beratung hinaus in der Pädagogik von Interesse? In beiden Gebieten gibt es Versuche, neutral und objektiv aus einer distanzierten Position heraus andere Menschen zu beschreiben und zu beurteilen. Zugleich besteht der Anspruch, empathisch deren Sichtweise nachzuvollziehen und zu verstehen. Die Kluft zwischen einem beschreibend kategorisierenden und bewertenden sowie einem verstehenden Ansatz durchzieht die pädagogische und sozialpädagogische Arbeit. Sie ist auch in Medizin und Psychotherapie von Bedeutung.

Psychoanalytische Konzepte – das Unbewusste, Konflikte und Strukturen, Übertragungen, Abwehrmechanismen, u. a. – tragen zu einem Überwinden dieser Kluft bei. Sie werden im Folgenden an Alltagsphänomenen und Beispielen aus der pädagogischen Praxis eingeführt und auf die besonderen Bedingungen dieser Arbeit bezogen. Die verschiedenen psychologischen Modelle, die in der Psychoanalyse verwendet werden – Triebtheorie, Ich-Psychologie, Objektbeziehungstheorie, Selbstpsychologie und Bindungstheorie – sollen ihre jeweiligen Vorzüge ins Spiel bringen können und zu einem Verständnis professioneller Beziehungen in der Pädagogik beitragen. Sie können dabei helfen, feinfühlig zu handeln – im pädagogischen Alltag und im Umgang mit »schwierigen« Kindern und Eltern, mit Ämtern, Therapeutinnen und Therapeuten.

»... vielleicht gelingt es im einfachen Gespräche« (Sigmund Freud, 1895)

Ein Mann wird auf einer Berghütte in den Alpen von einer jungen Frau angesprochen, die dort bedient. Sie hat im Gästebuch gelesen, dass es sich bei dem Besucher um einen Arzt handelt. Mit der Hoffnung, von ihm Hilfe zu bekommen, schildert sie ihm ihre Angst und deren körperliche Ausdrucksformen. Der junge Arzt, Sigmund Freud, spricht mit ihr. Detektivisch löst er ihren Fall und veröffentlicht die aus dieser Begegnung entstehende Fallgeschichte später unter dem Titel *Katharina*.

Die kurze Geschichte dieser Begegnung wird oft genutzt, um erste theoretische Grundlagen eines psychoanalytisch orientierten (kurz: »psychodynamischen«) Verstehens plastisch zu beschreiben:

- die Annahme von Kausalität in den Erzählungen eines Menschen;
- die Hypothese, dass aktuelle Verhaltensweisen und Symptome mit der Verarbeitung vergangener Erfahrungen zusammenhängen – wenn ein Mensch in seiner Kindheit keine feste Bezugsperson hatte, sondern stets in seinen Bindungswünschen enttäuscht wurde, wird er gefährdeter sein, auch im Erwachsenenalter unter Beziehungs- und Verlustängsten zu leiden;
- das Konzept des Unbewussten – eines Wissens, auf das Menschen nicht aktiv zugreifen können und das ihr Erleben und Verhalten beeinflusst;
- das Erleben von Widerstand gegen ein Erinnern schmerzhafter oder schambesetzter Erfahrungen. Ein Erzieher, der ungerecht ist, dies aber nicht wahrhaben will, wird sich unwohl fühlen und möglicherweise für andere unangenehm reagieren, wenn ihm Ungerechtigkeit vorgeworfen wird;
- die Unterscheidung von primärem und sekundärem »Krankheitsgewinn«. Der primäre Gewinn eines Symptoms besteht in dem Vermeiden schmerzhafter oder unlustvoller Erfahrungen; er ist in aller Regel nicht bewusst: Eine Erzieherin »übersieht« das Leid eines Kindes, das sie an eigene Erfahrungen erinnert. Dies ist aber in der Regel anstrengend. Der »sekundäre Krankheitsgewinn« eines Verhaltens besteht dagegen in den äußeren Vorteilen, die ein Mensch aus bestehenden Symptomen ziehen kann: etwa einem Zugewinn an Aufmerksamkeit und Beachtung durch andere oder der Möglichkeit, wegen beruflicher Überlastung und Erkrankung im Bett bleiben zu können oder eine Rente zu erhalten;
- die Idee, dass Menschen in einem »freien Assoziieren«, einem Erzählen ohne äußere Vorgaben, gerade das einfallen wird, was zur Aufklärung der sie aktuell beschäftigenden Situation notwendig ist. Diese Entdeckung ermöglicht gemeinsam mit dem Konzept des Unbewussten ein erstes Umgehen mit Widerstand; und – noch nicht explizit – mit Übertragungen und der Reinszenierung von Erfahrungen in therapeutisch wirksamen Begegnungen.

Als theoretische Grundlagen psychodynamischer (mit Konzepten der Psychoanalyse arbeitenden) Therapien sind diese Konzepte wiederholt überarbeitet und erweitert worden. Sie sind vielfach in das Allgemeinwissen eingegangen und nicht mehr auf therapeutisches Fachwissen beschränkt. Die Fallgeschichte *Katharina* hat neben ihrem didaktischen und literarischen Wert aber noch einen weiteren interessanten Aspekt – Freuds Hoffnung, »vielleicht gelingt es im einfachen Gespräche«. Einfaches Gespräch und therapeutische Intervention gehen hier in-

einander über. Die große äußere Ähnlichkeit zwischen einem guten Gespräch und einer gelungenen beratenden, pädagogischen oder therapeutischen Intervention macht psychodynamisches Denken vielseitig und flexibel einsetzbar. Beratung, Therapie und Pädagogik unterscheiden sich in ihren Zielen und Vorgehensweisen. Sie alle teilen aber als wesentliches Merkmal eine reflektierte und konzeptuell begründete Umgehensweise mit dem Wort – und mit der Beziehung. So können sie voneinander lernen.

Die *Haltung* eines Pädagogen oder Therapeuten (die Art und Weise, wie er oder sie andere Menschen aus seiner professionellen Rolle heraus wahrnimmt, beurteilt und mit seinem Verhalten auf sie reagiert) spielt bei der Interaktion eine wichtige Rolle. Idealtypisch gehört zu dieser Haltung ein kognitives und emotionales Wissen um die Kraft unbewusster Verhaltensmuster; aus einem solchen Wissen folgt eine Toleranz gegenüber dem eigenen »Nichtwissen«, eine weniger schnelle Bewertung im Sinne eines Richtig oder Falsch und eine neugierige Suche nach den – ehemals oder noch immer – sinnvollen Elementen eines solchen Musters. Eine solche Haltung, bei der die Pädagogin es nicht schon (besser) weiß, sondern sich für den individuellen Menschen mit seiner Geschichte interessiert, hält die Arbeit interessant und befriedigend. Sie steht zugleich im Gegensatz zu einer nur beschreibenden, Abweichungen vom idealtypisch Normalen etwa nur unter Leistungs- oder Störungsgesichtspunkten klassifizierenden Sichtweise.

Beispiel

In der Weihnachtszeit übt eine Erzieherin mit den Kindern Lieder und Gedichte ein. Ilhan und Jusuf, Zwillinge und beide drei Jahre alt, sitzen mit den anderen Kindern im Kreis, singen jedoch nicht mit, sondern unterhalten sich angeregt auf Türkisch miteinander. Die Erzieherin reagiert wütend und schickt die beiden ohne große Vorwarnung in ein anderes Zimmer. Sie begründet ihr Verhalten einer Praktikantin gegenüber damit, dass die beiden ja nie mitmachen würden und nur stören wollten.

Die Praktikantin beobachtet die Situation in den folgenden Wochen und stellt fest, dass die Bemühungen der beiden Jungen häufig übergangen werden. So sitzen die beiden Jungen neben ihr und versuchen mitzusingen. Jusuf wird dabei von einem anderen Jungen geärgert und versucht sich zu wehren. Die Erzieherin sieht aber, dass Jusuf »stört«, setzt ihn weg von den anderen Kindern und bestraft ihn damit, dass er nicht mitsingen darf.

Im Erleben der Erzieherin stecken die beiden Jungen »immer unter einer Decke« und »wollen nie an Angeboten teilnehmen«. Sie gibt sich mit der Zuschreibung des Motivs »nicht wollen« zufrieden und überfordert damit die Kinder. Die Praktikantin vermutet, dass es den beiden noch schwerfällt mitzusingen, weil sie

Probleme haben, die deutsche Sprache zu verstehen. Innerhalb ihrer Familie sprechen sie nur Türkisch; sie sind daher auch im Kindergarten meist nur unter sich.

Beispiel

»Im Schwimmunterricht kam vor einigen Wochen eine Mutter zu mir und fragte mich, ob es denn immer so sei, dass ich mit den Kindern allein im Wasser bin und die Kinder keine Schwimmflügel tragen. Am Anfang wusste ich nicht so recht, was ich sagen sollte. So etwas hatte mich noch keine Mutter gefragt. Ich war kurz davor zu sagen, dass sie sich keine Sorgen machen muss und ihre Tochter hier gut aufgehoben sei, aber das tat ich nicht. Ich merkte, dass sie sehr ängstlich war und sich Sorgen machte. Genau das habe ich ihr dann auch gesagt. Ich erklärte ihr unser Konzept genauer und meinte, dass ich sie gut verstehen kann. Ich war überrascht, wie gut sie das Gesagte angenommen hat, und merkte, wie sich ihre Sorgen etwas verringerten.«

Frage

Wie können Sie vermeiden, ein Kind oder seine Eltern rasch in eine Kategorie einzuordnen wie beispielsweise »der stört eh immer, der ist unser Störenfried«?

VORSCHAU

3. Unbewusste Beziehungen und eigenes Entscheiden

»Das Bewusstsein ist eine ganz kleine Funktionsinsel im riesigen Ozean des Unbewussten.« (Gerhard Roth, Hirnforscher)

Die Annahme, dass unbewusste Vorstellungen das Erleben und Verhalten eines Menschen bestimmen, ist vielfach und für ein großes Spektrum von Bereichen belegt. Das Bild eines Eisbergs, bei dem der sichtbare Teil dem bewussten, der große, unter Wasser liegende Teil dem unbewussten Erleben und Verhalten zugeordnet wird, hat sich durch aktuelle neurobiologische Befunde bestätigt. Dennoch erscheint eine solche Vorstellung den meisten Menschen zunächst wenig plausibel. Wir gehen davon aus, dass unsere Handlungen in der Regel auf mehr oder weniger vernünftigen Überlegungen beruhen, dass sie zielgerichtet und rational sind. Erst mit Nachdenken sind wir bereit, in bestimmten Bereichen unseres Lebens oder im Leben anderer Menschen unbewusste Motive zu akzeptieren. Verhalten und Erleben wirken dann zunächst irrational; aus einer Perspektive der Fremdbeobachtung, aus der heraus nicht bewusste Motive angenommen werden, wirkt das Verhalten dann wieder schlüssig. Die Annahme, selbst nicht »Herr im eigenen Haus« zu sein, hat etwas Kränkendes und vielleicht sogar Beängstigendes. Sie bleibt ein Stein des Anstoßes.

Beispiel

Herr P. möchte seine Bachelor-Arbeit schreiben. Nach dem mehrwöchig durchgeführten Experiment, auf das er sich bei seiner Arbeit beziehen möchte, beginnt er in einem Nebenjob zu arbeiten, der bald seine volle Zeit in Anspruch nimmt. Auf die Frage, warum er so viel arbeite, antwortet er, er brauche Geld, um sich sein Studium zu finanzieren. Nach einem Jahr arbeitet Herr P. immer noch »nebenbei«, statt sich seiner Bachelor-Arbeit zu widmen. Seine Freundin stellt ihn zur Rede, denn sie kann nicht verstehen, warum er die Arbeit immer weiter aufschiebt. Geld habe er in der Zwischenzeit mehr als genug verdient. In einem langen Gespräch finden sie gemeinsam heraus, dass er die Bachelor-Arbeit bis jetzt nicht zu Ende geschrieben hat, weil er Angst hat, keine Anstellung in dem gewünschten Berufsbereich zu bekommen. Nach diesem Gespräch sucht Herr P. das Gespräch mit einigen seiner Dozenten und nimmt die Arbeit an der Bachelor-Arbeit wieder auf.

Der jetzt bewussten Angst (»keine Arbeit zu bekommen« und den relativ sicheren Status als Student zu verlieren) kann er bewusst gegensteuern. Die Tatsache, dass er aus ihm damals nicht klaren (»bewussten«) Motiven seine Arbeit aufgeschoben hat – und dass ein Gegenüber aus der Außenperspektive dies zunächst erkennen musste – ist ihm ein wenig peinlich.

Die Idee eines Unbewussten ist zunächst in der Philosophie konzeptualisiert worden. Mit der Entwicklung der Hypnose als Mittel der Behandlung Kranker wurden unbewusste psychische Vorgänge beobachtbar und Objekt psychologischer und medizinischer Theorie.

Anfangs noch im Zusammenhang mit Störungsbildern wurde die Bedeutung unbewusster Prozesse bald im Alltagsleben gesunder Menschen deutlich. Provokativ formulieren einige Neurowissenschaftler heute, dass die Vorstellung eines auf freiem Willen beruhenden rationalen Handelns eine Illusion sei: Der Beginn eines Handlungsimpulses lässt sich im Gehirn als Veränderung eines elektrischen Potentials beobachten, bevor er die Großhirnrinde erreicht und als aktives Wollen wahrgenommen wird. Eine Handlung wird, so zeigen diese Versuche und weitere Experimente, in Teilen des Gehirns eingeleitet, die einem bewusstem Denken nicht zugänglich sind. Sie wird dann nachträglich, schon »im Vollzug«, in der Großhirnrinde wahrgenommen und als »gewollt« kategorisiert.

Ist es also nur eine Illusion, sein Leben selbst mit freiem Willen bewusst gestalten zu können? Der größte Teil (Schätzungen gehen von 90 % aus) der Informationen, die wir aufnehmen, werden nicht bewusst und beeinflussen doch unser Erleben und Verhalten (Beispiel: Wir lernen die Regeln unserer Muttersprache nebenbei und unbewusst und setzen sie später richtig zur Verständigung ein – ohne dass wir komplexere Regeln der Grammatik erklären können). Freud verglich vor diesem Hintergrund das menschliche Bewusstsein mit einem im Wasser treibenden Eisberg. 10–20 % sind über Wasser, d. h. bewusst, und 80–90 % unter der Wasseroberfläche, also unbewusst (z. B. implizite Beziehungserfahrungen mit Wünschen, Ängsten und Konflikten).

Unser Bewusstsein und die Vorstellung, selbst Herr unserer Entschlüsse zu sein, erfasst also nur einen kleinen Teil unseres Lebens. Vermutlich dient die – aufwändige und fehleranfällige – bewusste Wahrnehmung von Prozessen, die unbewusst viel ungestörter ablaufen (deutlich z. B. beim Autofahren) einem verbesserten Lernen. Wir können Situationen in unserer Vorstellung durchspielen, ohne uns ihnen selbst auszusetzen. Auf diese Weise nehmen wir Einfluss auf unser Gehirn und auf Entscheidungen, die wir in Zukunft treffen werden. Bewusstsein scheint daher ein besonders geeignetes Instrument zu sein, um zu lernen und damit langfristig eine in Grenzen freie Entscheidung treffen zu können. Ein ein-

faches, aber eindrucksvolles Experiment zur Wirkung nicht bewusster Motive bieten so genannte »posthypnotische« Aufträge (durch eine entsprechende Suggestion wird nach Beendigung einer Hypnose durch ein bestimmtes Signal eine bestimmte Verhaltensweise ausgelöst).

Beispiel

Ein Professor der Psychiatrie demonstrierte im Hörsaal den Einfluss nicht bewusster Faktoren auf das Verhalten, indem er einen Studierenden in hypnotische Trance versetzte und ihm in der Hypnose einen Auftrag erteilte – bei einem Klopfen auf das Pult solle der Student die zum Hörsaal führende Tür öffnen. Er suggerierte weiterhin, dass sich der Studierende an den Auftrag nicht werde erinnern können. Nach Rücknahme der Hypnose berichtete der Studierende von dem angenehmen Gefühl der Wärme und Entspannung in der Trance. Er habe die Stimme des Dozenten gehört und alles verstanden. Mit dem plötzlichen Klopfen des Dozenten auf das Pult stand der Studierende dann – zögernd – auf, ging zur Tür und öffnete diese – eine ganz untypische Verhaltensweise in der Vorlesung. Der Dozent fragte den Studierenden, warum er die Tür geöffnet habe, und erhielt – etwas unsicher – die Antwort, dass die Luft im Raum »so schlecht« sei.

Der Studierende, mit dem das Experiment durchgeführt wurde, hatte recht. Zu diesem Zeitpunkt war die Luft im Hörsaal verbraucht. Für die anderen anwesenden Studierenden stellte sich die Situation aufgrund ihrer vorhergehenden Beobachtungen aber anders dar. Sie betrachteten das Verhalten als eindrucksvollen Beleg für den Einfluss unbewusster Motive auf das Verhalten – und für deren »Rationalisierung« aus dem Bedürfnis heraus, dem eigenen Handeln einen Sinn zu geben.

Zu der Vorstellung von einem »Unbewussten« haben Philosophie, Biologie und Sozialwissenschaften beigetragen. Die Bedeutung unbewusster Verhaltensmuster für das Erleben und Verhalten eines Menschen kann mit psychoanalytischen Konzepten genauer beschrieben werden. So wurden zuvor nicht erklärbare Phänomene wie »Fehlleistungen« (als Fehlleistung werden scheinbar zufällige und doch Sinn ergebende »Versehen« oder »Versprechen« bezeichnet) oder Symptome von Erkrankungen in einen erklärbaren Zusammenhang gestellt. Der »inneren Realität« eines Menschen wird damit eine höhere Bedeutung eingeräumt, als dies im Alltagsbewusstsein der Fall ist. Diese innere, psychische Realität bestimmt weitgehend, wie Wahrnehmungen interpretiert werden.

Beispiel

In einer Kita rangeln Kinder miteinander. Eine Erzieherin will sofort dazwischengehen, um die »Streiterei« zu beenden, während die andere lieber abwartend

zuschaut, da sie den Eindruck hat, die Kinder messen ihre Kräfte in einer harmlosen Rängelei.

Solche individuell ganz unterschiedlichen Interpretationen einer Situation beeinflussen unser Verhalten in der Regel, ohne dass wir sie bewusst bedenken. An ihnen setzen psychodynamische Therapien an. Eine Reaktion (und Erleben und Verhalten allgemein) wird damit nicht nur als monokausal rational, sondern als »mehrfach determiniert« betrachtet. Sie hat in der Regel mehrere, einander auch wechselseitig beeinflussende Gründe und Ursachen.

Was gilt es zu beachten, wenn in der pädagogischen Arbeit Erzählungen auch als Ausdruck der inneren Welt von Kindern beachtet werden? Zunächst ist wieder zu betonen, dass die »äußere Realität« durch die Beschäftigung mit unbewussten Motiven der »inneren Welt« nicht in ihrer Bedeutung geschmälert wird. Die Einsicht in unbewusste Verhaltensdeterminanten und die Bedeutung der »inneren Welt« ist nicht Selbstzweck; sie dient dazu, Anforderungen der »äußeren Welt« freier, seiner eigenen Individualität »bewusster«, bewältigen zu können. Auf solche äußeren Aufgaben gerichtete Erzählungen zeigen natürlich einen stärkeren Bezug zur »äußeren Welt« und weniger unbewusste Verhaltensdeterminanten als »freie«, assoziative Erzählungen, wie sie in psychodynamischen Therapien gefördert werden. Von äußeren Anforderungen weitgehend »freie« Erzählungen zeigen die innere Welt eines Erzählers und damit auch unbewusste Erwartungen, Ängste und Motive besonders deutlich. Sie kommen z. B. unter vertrauten Freunden oder beim spielerischen »Herumalbern« vor. Auch diese »freien«, nicht bewussten Einfälle sind nicht wirklich »frei«. Sie unterliegen Gesetzmäßigkeiten, die sich in experimentellen Untersuchungen als statistische Wahrscheinlichkeiten bestimmen lassen. Dabei beeinflussen die äußeren Bedingungen der Erzählung (Wem wird erzählt? Wie ist die Beziehung des Erzählers zum Zuhörer?), wie stark sich unbewusste Aspekte der inneren Welt des Erzählers in den Narrativen bemerkbar machen.

Wie deutlich unser Verhalten durch nicht bewusst verarbeitete Wahrnehmungen beeinflusst wird, lässt sich auf vielen Gebieten zeigen – etwa beim Filmen des Affektausdrucks und der gegenseitigen Affektregulationen in Interaktionen. Sie zeigen deutlich, wie fein und hochwirksam Menschen ihr Gegenüber unterhalb der Schwelle bewusster Wahrnehmung beeinflussen. Hier ereignet sich Verhalten, über das weder der Erzähler noch der Zuhörer eine bewusste Kontrolle hat und das sich auf die Affekte und Interaktionen der Beteiligten auswirkt. So kann man in der Regel spüren, dass jemand Kummer oder Angst hat, auch wenn dieser es nicht sagt oder versucht, es zu verbergen. Neben einem Menschen mit Flugangst in einem Flugzeug zu sitzen, löst Angst aus – oder eine deutliche, unhöflich und aggressiv wirkende Abkehr vom Leiden des Mitmenschen. Diese bewusst nur

wenig steuerbare Induktion von Gefühlen und Verhaltensmustern ist dann tragisch, wenn über eine solche Interaktion für die heutige Lebenssituation schlecht angepasste, »maladaptive«, aus früheren Zeiten vertraute Beziehungsmuster mit dem Gegenüber wieder hergestellt werden. Sie bestätigen dann die Befürchtungen eines Menschen und bekräftigen die damit verbundenen Erwartungen.

Beispiel

»Ich habe als Kind Kritik und harte Strafen bei ›Fehlern‹ erlebt. Jetzt erwarte ich auch von anderen Autoritätspersonen ungerechtfertigte Kritik. Wenn mir ein Fehler bei der Arbeit unterläuft, habe ich Angst, erwarte Bestrafung und bin über die erwartete unangemessen harte Strafe verärgert, ja wütend. Im Kontakt mit meinem ›ungerechten‹ Chef rechtfertige ich mich und gebe keinen Fehler zu; den Chef stecke ich mit meiner nicht geäußerten Wut an. Die dann tatsächlich wie erwartet folgende unangemessen harsche Kritik bestätigt mein implizites Beziehungswissen ›bei Fehlern werde ich bestraft‹. Kolleginnen und Kollegen kommen da besser weg – das ist so ungerecht!«

Beispiel

»Ich sitze mit Kindern vor dem Schlafraum und höre von Weitem, dass ein Kind weint und in unsere Richtung rennt. Hinter ihm kommen weitere Kinder. Eines ruft ›Hör auf! Lass sie in Ruhe!‹ Als sie bei uns ankommen, schubst das zweite Kind das erste Kind von hinten, woraufhin dieses hinfällt und anfängt zu weinen. Das zweite Kind rennt danach weg. Zurück bleiben das weinende Kind und ein älterer Junge. Durch den zuvor schon verursachten Lärm kommt eine Erzieherin herbei und tröstet das Kind. Sie schimpft gleichzeitig mit dem Jungen. Als ich den Sachverhalt erkläre, ist sie sichtlich erschrocken über ihr schnelles Urteil und sagt bedrückt: ›Ich hab wieder nur ihn gesehen.‹ Sie entschuldigt sich anschließend bei dem Jungen, dass sie ihn vorschnell verdächtigt hat.«

Beispiel

Tim (fünf Jahre alt) baut sich im Schlafraum aus Decken, Matten und Kissen eine Höhle. Einige Minuten später betritt eine Erzieherin den Raum und fordert den Jungen auf, die Höhle wieder abzubauen und aufzuräumen, da es gleich Mittagessen gebe und der Raum anschließend als Schlafraum genutzt werden müsse. Die Erzieherin verlässt daraufhin den Raum wieder. Tim beginnt mit dem Aufräumen und legt als erstes ein Kissen zurück in den Schrank. Kurz darauf kommt Lisa (4,5 Jahre) in den Raum und nimmt das gleiche Kissen wieder aus dem Schrank. Daraufhin rennt Tim zu Lisa, reißt ihr das Kissen aus der Hand und sagt: »Das habe ich gerade weggeräumt, weil wir aufräumen sollen.« Lisa versucht sich jedoch

das Kissen zurückzuholen, reißt an dem Kissen und fällt dabei zu Boden. Sie fängt an zu weinen und die Erzieherin kommt zurück in den Raum. Sofort schaut sie Tim verärgert an und sagt mit lauter Stimme: »Was ist denn hier passiert, Tim, habe ich doch gewusst, dass das wieder mit dir und dem Aufräumen nicht klappt. Dann muss ich wohl mal wieder alles allein aufräumen, oder was?« Tim versucht sich zu rechtfertigen, die Erzieherin lässt ihn jedoch nicht zu Wort kommen und fordert ihn auf, gleich Mittagessen zu gehen. Bedrückt verlässt Tim das Zimmer und die Erzieherin räumt den Raum selbst auf.

Die Praktikantin erlebt etwas von Tims Gefühlen mit, sie schildert ein Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit, aber auch Ärger und Wut auf die Erzieherin, die Tim zu Unrecht beschuldigte. Als sie der Erzieherin in einer ruhigeren Situation ihre Beobachtung erzählte, war diese überrascht und sagte, sie habe nicht damit gerechnet, dass Tim aufräumen würde, »weil er dies in der Vergangenheit nie getan« habe.

Kinder lernen in dieser Situation auch selbst, dass jemand »schuld« sein muss und für ein Misslingen ein *Sündenbock* gesucht werden kann.

Frage

Suchen Sie eigene Beispiele, in denen Sie Kindern einen »Stempel« aufgedrückt haben – und dann von einem diesem Bild nicht entsprechenden Verhalten überrascht waren. Was hat dazu beigetragen, dass Sie sich »überraschen« lassen konnten?

Die Reflexion des eigenen Verhaltens hat in Berufen, die viel Entscheidungsmöglichkeiten bieten, eine hohe Bedeutung. Vor allem in wenig ritualisierten Begegnungen nehmen Menschen in der Regel zunächst die ihnen aufgrund der inneren Welt ihres Gegenübers – unbewusst – zugewiesenen Rollen an. Dies geschieht auch in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Erst in einem zweiten Schritt, auf dem Weg nach Hause oder in der Teambesprechung oder Supervision wird das eigene Handeln (und eine unbewusste interpersonelle Verwicklung) reflektiert und dann bewusst. Gerade für Pädagogen ist durch die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit häufig ein schnelles Reagieren gefordert und dadurch die Gefahr groß, die unglückliche, für die Bewältigung der aktuellen Situation nicht passende Erwartung aus zurückliegenden Beziehungserfahrungen zu bestätigen. Oft ist es hilfreich, solche Situationen in einer Supervision oder im Team anzusprechen, um Wege zu finden, Kindern feinfühlig unter Berücksichtigung ihrer Perspektive zu begegnen und sie nicht aufgrund eigener Erwartungen zu beurteilen.

In einer klassischen Anwendung der Psychoanalyse dient die Asymmetrie des Couchsettings (Patient liegt auf einer Couch, Therapeut sitzt außerhalb des Gesichtsfeldes des Patienten) dazu, diese interpersonelle Beeinflussung, das Hineingezogenwerden in solche interpersonellen Muster zu verlangsamen, es besser zu verstehen und in seinen Auswirkungen nutzbar zu machen – ganz vermeiden kann man es kaum.

In der pädagogischen Arbeit und Ausbildung ist es hilfreich, über Supervision andere Sichtweisen zu einer bestimmten Situation oder Beziehung zu erfahren und Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Was genau ist »Supervision«? Als eine Art »Beratung für Berater« bedient sie sich psychotherapeutischer und gruppodynamischer Erkenntnisse und Methoden mit dem Ziel, berufliche Zusammenhänge und Verstrickungen zu erkennen. In der Supervision für die sozialen Berufe gibt es vor allem drei Schwerpunkte: die *Fallarbeit* (Selbstreflexion, um professionelle Beziehungen besser zu verstehen), die *Selbstreflexion* der Arbeitsteams (Entwicklung von Kooperation und Teamfähigkeit sowie Aufarbeitung teaminterner Konflikte) und die *Organisationsanalyse* (Untersuchung aller Vorgänge, die die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Institution betreffen).

Auch bei Elterngesprächen spielt das Setting eine wichtige Rolle. Oft finden diese Gespräche im Gruppenraum des Kindes statt. Nicht selten müssen die Erwachsenen hierbei auf Kinderstühlen sitzen – sie werden dabei manchmal selbst wieder ein wenig zu Kindern (vor allem, wenn sie als Kinder in eben diesen Kindergarten gegangen sind). Das Gespräch wird dadurch geprägt. Ein anderer Raum, der die Eltern stärker in ihrer Rolle als »Erwachsene« anspricht, kann die Stimmung verändern und z. B. fördern, dass Eltern ihre Fähigkeiten und Ressourcen in die Kindergartenarbeit einbringen. Den Körper betreffende Veränderungen, »körperliche« Aspekte, wie die »Haltung« sind für das psychische Erleben einer Situation von großer Bedeutung. Das Unbewusste ist zunächst ein »körperliches« Unbewusstes. Subjektives Erleben ist – wieder mehr als im Alltag vorausgesetzt – von biologischen Faktoren beeinflusst.

Frage

Suchen Sie eigene Beispiele, in denen Sie je nach ihrem körperlichen Zustand (Müdigkeit, Hunger, Entspannung, ...) in ihrem beruflichen oder privaten Beziehungen unterschiedlich reagieren.

Ein Modell, mit dem unterschiedliche Einflüsse auf das Erleben und Verhalten in einer einfachen, fast personifizierten Form dargestellt werden, ist das »Instanzenmodell« Freuds. Konzepte wie das *Ich* (mit bewussten und unbewussten Steue-

Der Autor

Hermann Staats ist Professor für psychoanalytisch orientierte Entwicklungspsychologie und Leiter des Familienzentrums an der FH Potsdam.

Die Fähigkeit, Beziehungen zu Kindern gut zu gestalten, steht in der Ausbildung von ErzieherInnen und PädagogInnen an zentraler Stelle. Interaktionen aus der Sicht eines Kindes zu verstehen und feinfühlig aufzugreifen, fördert Kinder in ihren Beziehungskompetenzen, ihrer sinnlichen Wahrnehmung, der Selbstregulation ihres Verhaltens und im nachhaltigen Erwerben kognitiver Leistungen. In der pädagogischen Arbeit wird dies oft unzureichend umgesetzt.

Das Buch beschreibt, wie Beziehungen zu Kindern in Krippe, Kita, Hort und Schule umfassender verstanden und entwicklungsfördernd gestaltet werden können. Es trägt dazu bei, eine verstehens- und beziehungsorientierte professionelle Haltung zu entwickeln und im beruflichen Alltag aufrechtzuerhalten. Theorien werden mit ihren Widersprüchen beschrieben, sodass sie zum Weiterdenken anregen. Wissen zum Einfluss sozialer und biografischer Faktoren sowie körperlicher und seelischer Entwicklungsprozesse ist an vielen Stellen integriert.

ISBN: 978-3-525-70167-6

www.v-r.de**netzwerk
lernen****vandenhoeck & Ruprecht****zur Vollversion**