



Christiane Uhl

Frühprävention durch Förderung von Mentalisierungsprozessen

Psychoanalytisch verstehen – pädagogisch handeln

Christiane Uhl

**Frühprävention durch Förderung von Mentalisierungsprozessen:
Psychoanalytisch verstehen – pädagogisch handeln**

Bausteine zur Prävention destruktiver Aggressivität bei Kindern
in Kindertagesstätten – orientiert an den Ergebnissen
der Frankfurter Präventionsstudie

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Dorit Bosse

Tag der mündlichen Prüfung

27. Juni 2012

Praxis für PSYCHOTHERAPIE FAMILIENTHERAPIE BERATUNG SUPERVISION	Christiane Uhl HP Psychotherapie Dipl. Supervisorin Familien- u. Paartherapeutin (BvPPF)
---	--

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2012

ISBN print: 978-3-86219-426-1

ISBN online: 978-3-86219-427-8

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-34270>

© 2013, kassel university press GmbH, Kassel

www.uni-kassel.de/upress

Umschlaggestaltung: Thomas Künzl, Kassel

Umschlagabbildung: Wolfgang Krahn, Hessisch Lichtenau, 2012

Printed in Germany

Meinen lieben Eltern in Dankbarkeit gewidmet

„Ob früh in der Entwicklung oder spät, ob bei Jungen oder Mädchen, ob in Schule oder Familie, [...] – der Weg zur Gewalt läuft über eine momentane Hemmung der Fähigkeit zur Kommunikation.“

(Fonagy in Kernberg u. Hartmann 2006, S. 499)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	9
2 Überlegungen zum Zusammenhang von Bindung, kindlicher Entwicklung und Aggression	13
2.1 Grundlagen der Bindungstheorie	14
2.2 Bindung und psychosoziale Entwicklung	18
2.3 Mentalisierung und Entwicklung der Affekte	22
2.4 Trauma als extreme Bindungsstörung – von der Unfähigkeit zu kommunizieren	31
2.5 Aggression in der kindlichen Entwicklung	34
2.5.1 Annahmen der psychoanalytischen Theorie	34
2.5.2 Aggression und Gewalt als „Entwicklungsschicksal“	37
2.6 Zwischenbilanz in Thesen	44
3 Resilienzfaktoren für eine nicht-destruktive kindliche Entwicklung	47
3.1 Die Entwicklung der basalen Gefühlssysteme	47
3.2 Symbolbildungs- und Mentalisierungsprozesse in der kindlichen Sprach- und Spielentwicklung	53
3.2.1 Symbolbildungs- und Kommunikationsprozesse im Rahmen der FP	54
3.2.2 Förderung von Symbolbildungsprozessen	58
3.3 Interpersonale Interpretationsfähigkeit und Mentalisierung in der psychosozialen Entwicklung	64
3.3.1 Zur Definition der Interpersonalen Interpretationsfähigkeit (IIF)	64
3.3.2 Psychotherapeutisch-korrigierende Erfahrungen zur Förderung von Mentalisierungsprozessen	65
3.4 Mentalisierungsgestützte Ansätze in Frühprävention und Pädagogik	69
3.4.1 MTB (Minding the baby)	70
3.4.2 Vom gewalterfüllten zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Grundschulen	73
3.4.3 Resilienz und Mentalisierung	76
3.4.4 Fazit der mentalisierungsgestützten Ansätze	79

4	Möglichkeiten der Mentalisierungsförderung im Rahmen der institutionellen Erziehung in Kindertagesstätten	81
4.1	Gruppenbildungsprozesse bei Drei- bis Sechsjährigen in Kindertagesstätten	81
4.2	Aspekte frühkindlicher institutioneller Erziehung in der aktuellen Diskussion	87
4.3	Kindertagesstätten als Orte emotionaler Entwicklung	90
5	Mentalisierungschancen im Rahmen des Gewaltpräventionsprogramms „Faustlos“ für den Kindergarten	113
5.1	Das Faustlos-Konzept im Überblick	113
5.2	Mentalisierungsförderung im Faustlos-Programm	116
6	Der Beitrag der Frankfurter Präventionsstudie zur Förderung von Mentalisierungsprozessen in Kindertagesstätten	125
6.1	Zur Konzeption der Frankfurter Präventionsstudie (FP)	125
6.2	„Verstehen“ als mentalisierungsfördernde pädagogische Haltung	130
7	„Anregungsbausteine“ zur Förderung von Mentalisierungsprozessen und Prävention aggressiv-destruktiver Verhaltensweisen in Kindertagesstätten	137
7.1	Vorbemerkung	137
7.2	„Anregungsbausteine“ zur Mentalisierungsförderung	139
7.2.1	Positives Klima mit gemeinsamer Orientierung	139
7.2.2	Offenlegung von Macht-Dynamiken	139
7.2.3	Externe Berater und reflexive Haltung	141
7.2.4	Symbole und Rituale	145
7.2.5	Nachdenkzeiten	148
7.2.6	Umgang mit Krisen	149
7.2.7	Konzeptualisierung der Gruppenaufgaben	154
7.2.8	Alternativen zur Gewalt	156
7.2.9	Entwicklungsförderung durch Affektmodulierung	161
8	Schlussbemerkungen	165
	Literaturverzeichnis	171
	Anhang 1.....	180
	Anhang 2.....	181

Vorwort

Im Folgenden soll die Vorgeschichte der vorliegenden Dissertation kurz eingeordnet werden, um verständlich zu machen, wie die Fragestellung der Zusammenhänge zwischen Frühprävention und Mentalisierungsprozessen entstanden ist.

Im Kontext vielfältiger pädagogisch-therapeutischer Arbeitsfelder liegt der Schwerpunkt meiner Interessen seit jeher im Bereich „Umgang mit schwierigen Kindern“. Hierbei ging es mir zunächst um Fragen der *institutionellen* Möglichkeiten, auf sogenannte „Problemkinder“ einzugehen und zwar so frühzeitig – also präventiv – wie möglich: d.h. schon im Rahmen von Kindergarten und Grundschule. Aus der praktischen Arbeit als Grundschullehrerin erwachsen später dann auch Überlegungen zu Fragen der *individuellen* Selbsterfahrung in der Schule (vgl. Forschungsprojekt „Schulische Selbsterfahrung“, Gesamthochschule Kassel 1980–1985) und zur Relevanz der Übertragungsbeziehung von Kindern zur „ersten Lehrerin“ (vgl. Fröhlich-Uhl 1983). Mein Interesse sowohl an *institutionellen Rahmenbedingungen* in pädagogischen Einrichtungen als auch an *persönlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten* von Pädagogen mündete in die Ausbildung und Tätigkeit als Diplomsupervisorin und später als Schulleiterin. Im Rahmen eigener gruppen- und familientherapeutischer Ausbildungen gewann dann für mich zunehmend die Frage an Bedeutung, welche Rolle die frühesten Erfahrungen im Rahmen der *Familie* für die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung von Kindern spielen und welche Formen der Unterstützung, Korrektur und „Entwicklungshilfe“ im Dialog zwischen Elternhaus und Schule bzw. Kindergarten förderlich sein können. Diesen Aspekt vertiefte ich in meiner Ausbildung und Praxis als analytische Familientherapeutin und als Mitarbeiterin bei einer kirchlichen sowie einer schulbezogenen Beratungsstelle. Die Fallbeispiele der vorliegenden Arbeit sind anonymisiert und stammen aus diesem Kontext sowie aus der Frankfurter Präventionsstudie (FP).¹

Prof. Dr. M. Leuzinger-Bohleber bin ich sehr dankbar, dass sie mich 2004 für eine Mitarbeit (Beobachtung, Beratung in zwei Frankfurter Kindertagesstätten, Fortbildungen „Faustlos“ für Projektbeteiligte) im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie gewonnen und so den Grundstein für meine intensive Beschäftigung mit

¹ Alle Beobachtungs- bzw. Beratungsbeispiele wurden von mir zeitnah in Gedächtnisprotokollen festgehalten und in Einzel- oder Gruppensupervision bzw. kollegialer Fallberatung diskutiert. Diesem diskursiven Kontext entstammen die komprimierten Szenen der vorliegenden Arbeit (alle Fallbeispiele sind kursiv gesetzt).

„Mentalisierungsprozessen“ und deren Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung von Kindern gelegt hat. Ohne ihre Ermutigung und Unterstützung hätte ich mich wohl (neben meinen verschiedenen praktischen Arbeitszusammenhängen) kaum an die vorliegende Arbeit gewagt. M. Leuzinger-Bohlebers kreatives psychoanalytisches Denken und Handeln ist seit vielen Jahren ein handlungsleitendes Vorbild für mich und zwar im therapeutischen wie im pädagogischen Feld.

Aus meiner Sicht bieten Psychoanalyse und das Mentalisierungskonzept Verknüpfungsmöglichkeiten, die für die Pädagogik praktisch fruchtbar werden und zur Prävention psychosozialer Integrationsstörungen bei Kindern beitragen können. Wenn etwas davon mit Hilfe dieser Arbeit deutlich werden kann, hat sich für mich die Anstrengung gelohnt.

Kapitel 1

Einleitung

In Deutschland zeigt sich immer deutlicher, dass viele Kinder mit problematischem Entwicklungshintergrund schon früh durch das gesellschaftliche „Chancenraster“ fallen. Gerade die besonders auffälligen „impulsiv-aggressiven“ Störungsbilder lösen – nicht nur bei Pädagogen – Hilflosigkeit und in der Folge oft auch Ablehnung aus. Dringend werden neue Sichtweisen und praktische Ansätze benötigt, um zu verhindern, dass immer mehr Kinder zu „Risikofällen“ werden. Diese Arbeit richtet sich neben Pädagogen und Pädagoginnen allgemein insbesondere auch an Ausbildungsstätten für den Erzieherberuf, um hier den Blick auf Möglichkeiten des psychoanalytischen Verstehens von Verhaltensauffälligkeiten schon frühzeitig zu erweitern und Ansätze zur pädagogischen Intervention beizutragen.

Mit der Frankfurter Präventionsstudie (FP) konnte nachgewiesen werden, dass die Prävention und Reduktion aggressiv-destruktiven Verhaltens – als die wohl am stärksten ins Blickfeld der Öffentlichkeit geratene Verhaltensauffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen – realistisch möglich ist, und zwar durch den Einsatz eines gut strukturierten ganzheitlichen Präventionsprogramms. Verschiedene Arbeitsebenen innerhalb der Frankfurter Präventionsstudie ermöglichten den Beteiligten ein Oszillieren zwischen dem *verstehenden* psychoanalytischen Zugang und dem *intervenierenden* pädagogischen Vorgehen (vgl. Kap. 6 dieser Arbeit). Feldforschungs- und Praxisfeld zugleich waren die an der FP beteiligten 14 Kindertagesstätten in Frankfurt am Main (vgl. Leuzinger-Bohleber, Brandl u. Hüther 2006).

Welche Grundannahmen stehen hinter der 2003 begonnenen Studie?

Zunächst zeigt die wachsende Zahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, über die ErzieherInnen, LehrerInnen, ÄrztInnen und WissenschaftlerInnen in Deutschland verstärkt berichten (vgl. z.B. Schiffer 1999; Gebauer 2000; Singer 2000; Frankfurter Rundschau vom 7.2.2011: „12000 Kinder in Therapie“) die Notwendigkeit und Bedeutung möglichst *früh* einsetzender Präventionsangebote gerade in den ersten außerfamiliären Sozialisationsinstitutionen, um defizitäre Entwicklungsbedingungen im psychosozialen Bereich durch korrigierende Erfahrungen abzumildern und in neue Bahnen zu lenken. „Wie überall im Leben gelingt eine solche Korrektur auch im Gehirn um so besser, je früher sie in Angriff genommen wird“ (Hüther 2002, S. 83). Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil einmal etablierte destruktiv-

aggressive Verhaltensmuster eine hohe lebensgeschichtliche Stabilität aufweisen (vgl. Verhulst 2004, S. 210).

Ursachen entgleister kindlicher Entwicklung sind vielfältig. Sie reichen von extremer Traumatisierung (z.B. durch Missbrauch) über problematische Bindungserfahrungen durch Vernachlässigung oder Verwöhnung bis hin zu fehlender Temperaments-Passung zwischen besonders lebhaft-explorativen Säuglingen und Kleinkindern und ihren Bezugspersonen (vgl. Hüther 2002, S. 95). Kindheit heute bietet zwar einerseits generell eine große Breite an Chancen für die Entfaltung individueller Interessen und Fähigkeiten einer Persönlichkeit. Andererseits beinhaltet sie aber auch besondere Risiken für die körperliche wie die psychische Gesundheit, weil knapp bemessene „Zeitfenster“ für familiäre Beziehungsgestaltung, familiäre Trennungserfahrungen, fehlende reale männliche Modelle, hoher Konsum- und Erfolgsdruck, Fixierung auf virtuelle Welten, Wohlstandsverwahrlosung, Wegfall „freier“ Spielzeiten, Naturferne, Kinderarmut bei gleichzeitig in der Gesellschaft existierendem extremen Reichtum (die sog. sich öffnende „Schere“ in der Gesellschaft) sowie verunsicherte Eltern angesichts der schnelllebigen gesellschaftlichen Veränderungen eine „Überforderung“ und Entfremdung bezogen auf das Selbstwerden des Kindes begünstigen (vgl. Haubl, Dammasch u. Krebs 2009, S. 7–11). „Kindheit‘ verschwindet auf breiter Front, indem sich die Lebenswelt von Kindern immer mehr der Lebenswelt von Erwachsenen angleicht“ (ebd., S. 8).

Was auch im Einzelnen ausschlaggebend für eine problematische kindliche Entwicklung und die dadurch entstehenden „unkontrollierbaren Stressbelastungen“ (Hüther 2009b) sein mag – es gibt die reale Chance, durch bestimmte Schutzfaktoren Risiken in der Störungskauskette abzumildern, sie zu „modifizieren“ und dies, ehe psychische oder physische Krankheitssymptome auftreten. Gelingt dies, kommt es nicht zu dem von Hüther so beschriebenen Phänomen: „Erst wenn unser Gehirn diese Bedrohung seiner inneren Ordnung mit einer massiven Angst- oder Stressreaktion beantwortet, bekommen wir normalerweise endlich mit, dass etwas nicht mehr stimmt“ (Hüther 2002, S. 135). Wird auch dies ignoriert, ist Krankheit „dann die letzte Notbremse, die das Gehirn noch zu ziehen imstande ist“ (ebd., S. 135).

Der wichtigste Schutzfaktor für Menschen ist generell die Erfahrung gelingender früher Beziehungen, wie die Bindungsforschung vielfach belegt hat (vgl. dazu Kap. 2.2 dieser Arbeit). Auch spätere „Erlebnisse mit empathischen, akzeptierenden ‚guten Objekten‘ können verhindern, dass Kinder, die in fast aussichtsloser Lage leben müssen, sich aufgeben und ihre Lebensfreude verlieren“ (Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Lebiger-Vogel 2009, S. 95). „Selbstbild und Identität können sich nur in Bezug auf einen bedeutungsvollen Anderen bilden“ (Bohleber 1996a, S. 26). „Zu-

nächst in einem externalen und dann in einem internalisierten Spiegelungsvorgang kann das Selbst seine Identität gewinnen. Die Erwartungen der bedeutungsvollen Anderen und später die symbolischen Strukturen einer Gesellschaft mit ihren vorgegebenen Rollen und Verhaltensnormen bilden den Spiegel, in denen sich der einzelne mit seiner Identität bestimmt“ (ebd., S. 27). Identität ist dabei keine „feststehende Charakterformation“, „sondern Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger dialektischer Prozess, bei dem Wahrnehmung und Veränderung des eigenen Selbst immer auf soziale Objekte bezogen und mit ihnen verklammert ist“ (Bohleber 1996b, S. 298). Es geht hier also um einen Prozess der „Balance zwischen Innen und Außen“, in dem Identität als „Produkt des ‚intermediären Raumes‘ entsteht“ (ebd., S. 298). Dabei wirken „intrapsychische und interaktive Regulationsweisen der Selbstrepräsentanzen und des Selbstgefühls“ zusammen. „Diese interaktiven Regulationen des Selbst haben in der frühen Kindheit ihre stärkste formierende Bedeutung. Sie sind aber nicht auf diese Entwicklungszeit beschränkt, nur verlaufen sie später wesentlich komplexer und differenzierter“ (ebd., S. 299).

Im Kontext von Identitätsentwicklung durch Bindung und Spiegelung spielt die Fähigkeit zur Kommunikation von Gefühlen eine zentrale Rolle. Die „Sprache der Gefühle“ ist das „wichtigste Instrument im Dienst der Kommunikation, und sie ist deshalb bei denjenigen Arten besonders weit entwickelt, deren Überleben in ganz besonderer Weise von ihrer Fähigkeit abhing, Bedrohungen früh zu erkennen und durch eine gemeinsame Aktion abzuwehren [...] und bei denen es nicht zuletzt darauf ankam, die emotionale Bindung zwischen den einzelnen Mitgliedern der Familie [...] immer wieder zu festigen und zu verstärken“ (Hüther 2002, S. 135). Wegen der Wichtigkeit dieser Fähigkeiten sind sie beim Menschen als genetische Dispositionen angelegt. Deshalb können Babys sofort nach der Geburt Empfindungen zum Ausdruck bringen (Stimme, Mimik, Gestik) und auch sehr früh Gefühle bei anderen Menschen erkennen. Was aus diesen „in die Wiege gelegten“ genetisch programmierten Verschaltungen allerdings wird, ob sie durch eine „genügend gute“ Mutter (Winnicott 1973, S. 20) weiterentwickelt werden oder durch misslingende emotionale Bindungen, Traumatisierungen usw. stagnieren oder sich gar zurückentwickeln (weil bestimmte Gefühle z.B. verboten, zu belastend oder unerwünscht sind), hängt davon ab, in welche Umwelt ein Kind geboren wird und hineinwächst. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass Untersuchungen zur Resilienz deutliche Unterschiede zwischen Narrativen resilienter und nicht-resilienter Jugendlicher aufzeigen: „Die Geschichten der Resilienten sind komplexer, lebhafter und klarer und enthalten Passagen, in denen differenziert über den eigenen Anteil an früheren Krisen nachgedacht wird. In den Narrativen Nicht-Resilienter fällt auf, dass kaum von

anderen Personen gesprochen wird, schon gar nicht über eine Entwicklung in eigenen Beziehungen zu anderen Menschen. Die Geschichten sind strukturell einfach, flach und ‚desorganisiert‘ (Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Lebiger-Vogel 2009, S. 103). Hier zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen Beziehungserfahrungen und Symbolisierungsfähigkeit (vgl. dazu Kap. 3 dieser Arbeit).

Was Menschen neben der Fähigkeit zu symbolischer Repräsentation in Sprache, Spiel und Phantasie gegenüber allen anderen Lebewesen auszeichnet, ist die Fähigkeit zur Empathie, die differenzierte Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse erfordert. Sie ist Voraussetzung dafür, dass Eltern mit einem Säugling in eine adäquate Verbindung treten können und ermöglicht es dem Kind, in einer sicheren Bindung Gefühle zeigen zu dürfen, mit denen idealer Weise im gelingenden Wechselspiel der Dyade und Triade empathisch ungegangen wird. So besteht die Chance, dass sich das Kind zu einem Menschen entwickelt, der zu Perspektivenübernahme in der Lage ist und dessen Denken und Handeln nicht von ‚pseudoautonomer Selbstbezogenheit‘ (Hüther 2002, S. 114) bestimmt wird, sondern der versteht, ‚dass alles, was man tut, Spuren hinterlässt, auch in einem selbst‘ (ebd.).

Ziel von psychosozialer Frühprävention (nicht nur bezogen auf aggressiv-impulsive Störungen) sollte es sein, ‚dem betroffenen Kind (bzw. seinem Gehirn) die Chance zu geben, fehlgeleitete Bindungs- und Beziehungserwartungen durch neue adäquatere Erfahrungen zu korrigieren und dadurch der Selbst- und Identitätsentwicklung des Kindes eine andere Richtung zu geben [...], fehlgeleitete Verknüpfungen in den neuronalen Netzwerken der Kinder zu schwächen und stattdessen neue, adäquatere Verknüpfungen zu unterstützen‘ (Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Staufenberg 2007, S. 366). Dabei ist entscheidend, was schon Bruno Bettelheim für gelingende Interaktionen hervorgehoben hat: Wenn das Kind glaubt, ‚einen Weg aus einer konflikthaften Lage gefunden zu haben, so sollen die Eltern‘ und Pädagogen (!) ‚es hierin unterstützen und ihm Sicherheit bieten‘, wobei für die Identitätsentwicklung des Kindes ‚Taten des Erwachsenen entscheidend sind und nicht seine Worte‘ (Kaufhold 2001, S. 206).

Ein zentraler Faktor für psychische Gesundheit und somit auch von Interesse für die Frühprävention ist ‚die sich entwickelnde Fähigkeit zur Regulation der eigenen Emotionen‘ (Katzenbach 2006, S. 95), also die Möglichkeit, Zugang zu haben zu eigenen Affekten, ohne ihnen ausgeliefert zu sein. Diese Fähigkeit steht im Zusammenhang mit dem Konzept der Mentalisierung von Fonagy und Target, das in seiner Bedeutung für die kindliche Entwicklung in Kap. 2.3 dieser Arbeit genauer beleuchtet wird.

Kapitel 2

Überlegungen zum Zusammenhang von Bindung, kindlicher Entwicklung und Aggression

Wenn wir aufmerksam die Veröffentlichungen der letzten Jahre verfolgen, stellen wir fest, dass Themen, die sich mit Gewalt und aggressivem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen, immer häufiger in den Medien auftauchen – ebenso wie unterschiedlichste Überlegungen zu „frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen“ (vgl. dazu z.B. Cierpka 1999; Rigos 2003; Romberg 2003; Göttinger u. Kirsch 2004; Possemeyer 2004; Bannenberg u. Rössner 2006; Koch 2006; Ott 2006; Rollin 2006; Zöllner, Schick u. Bischoff 2008; Bornhöft u.a. 2009; Hauser 2009; Kersten 2009; Thimm 2009; Weiss 2009; Bömelburg 2010; Lache 2010).

Eine für das Thema „Frühprävention“ zentrale Erkenntnis aus pädagogisch-psychoanalytischer Sicht fasst Leuzinger-Bohleber, Fischmann und Lebiger-Vogel (2009) so zusammen: „Sind Kinder schon im Kindergarten häufig und in auffälliger Weise gewalttätig und weisen nach Fonagy (2007) ein ‚violent attachment pattern‘ auf, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie auch als Jugendliche und Erwachsene gewalttätig werden und sich selbst, ihre Familien, aber auch unsere Gesellschaft ganz allgemein, durch ihr selbst- und fremddestruktives Verhalten gefährden“ (Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Lebiger-Vogel 2009, S. 90).

Was genau hinter der Ausbildung destruktiver Aggression steht und welche Möglichkeiten der Prävention im Rahmen der frühkindlichen Bildung möglich sind wird in dieser Arbeit näher betrachtet. Warum Kinder aus „normalen“ Entwicklungsprozessen herausfallen und oft schon im Kindergarten auffällig werden, soll zunächst aus der Sicht der sogenannten „Bindungstheorie“ (vgl. Kap. 2.1) diskutiert werden.² Besonderes Augenmerk ist dabei auf die Frage zu richten, was Bindung für die Ag-

² Wie von M. Leuzinger-Bohleber zusammengefasst „befindet sich die Psychoanalyse, wissenschaftshistorisch betrachtet, in einem Zustand der Pluralität von Konzepten, Modellen und Theorien“ (Leuzinger-Bohleber 2007, S. 360). Bei allen Differenzen in der detaillierten Theoriebildung gibt es aber einen Grundkonsens der heutigen psychoanalytischen Schulen: nämlich, dass „die frühe seelische Entwicklung vom primitiv gespaltenen zum reifen integrierten Konzept des Selbst und Anderen zielt“ (ebd., S. 362). Unterschiedlichste primäre „Beziehungsschicksale“ (ebd., S. 363) können im Rahmen dieses Prozesses vielfältige Störungsbilder im kindlichen Verhalten begünstigen bzw. auslösen. Die Bindungstheorie liefert empirisch breit abgesicherte Erkenntnisse zur Frage der Folgen unterschiedlicher Bindungserfahrungen des Kindes für seine Trieb- und Affektregulation sowie für sein Kernselbstgefühl (vgl. ebd.).

gressionsentwicklung bedeutet, welche Aufgaben Mentalisierungsprozessen zukommen und welche präventiven Möglichkeiten sich daraus ableiten lassen.

2.1 Grundlagen der Bindungstheorie

In der sogenannten „Bindungstheorie“, die u.a. von John Bowlby und Mary Ainsworth begründet wurde, steht die frühe Mutter-Kind-Beziehung im Zentrum der Forschung. Es konnte empirisch nachgewiesen werden, welche langfristigen Auswirkungen diese auf die psychosoziale Entwicklung von Individuen hat. „Bindung“ („attachment“) meint die enge emotionale Beziehung zwischen Menschen. Jedes Kind hat eine „biopsychische Motivation“ (Steele 2005, S. 115), eine angeborene Prädisposition, sich an seine Beziehungsperson zu binden.

Neugeborene verfügen über ein „Bindungssystem“, das es ihnen ermöglicht, bei Beunruhigung Schutz und Zuflucht bei „Bindungspersonen“ – also Menschen, die als Erwachsene den intensivsten Kontakt zum Baby haben – zu suchen und zu erhalten. Verhaltensweisen wie Schreien, Klammern, Lächeln sind als „Verhaltenssysteme“ genetisch angelegt und z.T. bei anderen Primaten ebenfalls vorhanden. „Die Bindungstheorie postuliert, dass unser Überleben unauflöslich mit der Fähigkeit zusammenhängt [...], emotionale Verbindungen zu anderen Menschen herzustellen und aufrechtzuerhalten“ (Steele 2005, S. 115).

Bindungsverhalten aktiviert ein Kind, wenn es durch kritische Situationen Stress empfindet, also z.B. durch zu große Distanz zur Bezugsperson, durch Ignoriertwerden, Ablehnung oder fremde Situationen.

Wenn nun aber Unterstützung und Schutz durch die Bezugsperson über Körper- und Blickkontakt gegeben wird, kann das Kind das Bindungsverhalten einstellen und sich sicher genug fühlen, um sich wieder seiner Umwelt zuzuwenden. Nur bei genügend Bindungssicherheit ist es dem Kind möglich, in kleinen Schritten seine Autonomie zu entwickeln und mit zunächst noch häufiger Rückversicherung zur Bezugsperson sog. „explorative Verhaltensstrategien“ zur Erkundung seiner Umwelt zu entwickeln. Frühes Bindungsverhalten lässt sich – wie von Ainsworth experimentell, nämlich durch die sog. „Fremde Situation“ nachgewiesen – in Bindungstypen klassifizieren und findet in psychischen Repräsentanzen seinen Niederschlag. Die sog. „inner working models“ bei Bowlby sind ein System von Repräsentationen und Regeln auf der Ebene der Emotionen, der Motive, des geplanten Handelns und des Sprechens darüber, d.h., es handelt sich um Erfahrungen, die auf spätere Beziehungen übertragen werden. „Bindungstypen“ entstehen aus der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Baby. „Ein für die Psychoanalyse interessantes Ergebnis dieser

Forschungen ist der empirische Nachweis der langfristigen Effekte der frühen Mutter-Kind-Beziehung. Aus deren Qualität [...] lassen sich eine Reihe zutreffender Vorhersagen ableiten [...]. Auch ‚carry-over‘ Effekte der frühen Bindungen, also Verallgemeinerungen der Bindung und ihrer ‚Übertragung‘ auf andere Personen werden nachgewiesen“ (Dornes 1993, S. 205).

Wichtige Erkenntnisse zur Entstehung von Bindungstypen liefert das berühmte Experiment der „Fremden Situation“ von Mary Ainsworth: Bei 12–18 Monate alten Kindern werden kurze Trennungen, eine Begegnung mit einer fremden Person und die Rückkehr der Mutter unter Videoaufzeichnung inszeniert.

„Die fremde Situation“ besteht aus acht Episoden in einem Spielzimmer mit einer standardisierten Einrichtung, von denen jede ca. drei Minuten dauert:

1. Mutter und Kind kommen in das Spielzimmer.
2. Sie machen sich mit dem Raum vertraut und das Kind kann ihn erkunden.
3. Eine fremde Person betritt den Raum und nimmt Kontakt zu beiden auf.
4. Die Mutter geht aus dem Raum, das Kind bleibt mit der Fremden zurück.
5. Die Mutter kommt wieder, die fremde Person geht hinaus.
6. Die Mutter geht erneut, das Kind bleibt allein im Raum.
7. Die fremde Person kommt herein.
8. Die Mutter kommt, die Fremde verlässt den Raum.

Die Reaktionen der Kinder auf dieses Experiment sind in drei typischen Verhaltensmustern zusammenzufassen:

Sicher gebundene Kinder zeigen Kummer, wenn die Mutter verschwindet, unterbrechen ihr Spiel, suchen nach ihr. Sie lassen sich nicht gern von Fremden trösten, aber beruhigen und so zum Weiterspielen zu überreden. Bei der Rückkehr der Mutter zeigen sie Freude, begrüßen sie, suchen direkt ihre Nähe und spielen dann wieder weiter (Gruppe B).

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder wirken unbeeindruckt vom Weggang der Mutter, spielen (mit der Fremden sogar oft lebhafter) einfach weiter. Kehrt die Mutter zurück, ignorieren sie dies, vermeiden Nähe und Blickkontakt und begrüßen sie nicht (Gruppe A).

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder wirken gestresst-irritiert bei der Trennung und lassen die Mutter ungern gehen. Sie fürchten die fremde Person und den fremden Raum. Bei der Rückkehr der Mutter reagieren sie zunächst erleichtert, beginnen aber kurz danach, die Bezugsperson zu schlagen oder zu treten, sich anzuklammern oder zu verweigern. „Sie sind hin- und hergerissen zwischen Freude und Verärgerung“ (Dornes 1993, S. 229) (Gruppe C).

Einige Kinder zeigten in der „Fremden Situation“ Kombinationen verschiedener Bindungsverhaltensweisen, wirkten gelähmt oder agierten stereotyp, sodass keines der Bindungsmuster passend schien. Deshalb führte Mary Main später den Typus der *desorganisierten* Bindung (D-Typ) ein.

Was ist nun aber entscheidend für die Ausbildung eines bestimmten Bindungstyps? Die wichtigste Einflussgröße ist die sich im Verhalten ausdrückende frühe „Feinfühligkeit“ der Mutter bezogen auf die Signale des Säuglings. Für die Qualität der Bindung ist das Eingehen auf Kontaktwünsche des Babys, auf seine Autonomiebestrebungen, das Umgehen mit dem Schreien, das Verhalten beim Füttern usw. maßgeblich. Feinfühligkeit ist die Fähigkeit, die Signale des Kindes „nicht nur wahrzunehmen und richtig zu interpretieren, sondern prompt und angemessen darauf zu antworten“ (Grossmann zit. nach: Dornes 1993, S. 230).³

Kinder, die sicher gebunden sind (B), haben vorwiegend die Erfahrung von Kontinuität und nachvollziehbaren Verhaltensweisen gemacht, was zum Vertrauen geführt hat, dass die Bindungsperson trotz vorübergehender Trennung als sichere Basis erhalten bleibt und wiederkommen wird. Nach der offen gezeigten Trauer können sich die Kinder ebenso offen über die Rückkehr freuen und dann wieder explorativ tätig werden.

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder (A) scheinen von der Trennung völlig unbeeindruckt zu sein, spielen weiter, z.T. auch gern mit Fremden. Ebenso ignorieren sie auch die Rückkehr der Bindungsperson. Ihnen fehlt die Zuversicht, dass diese wieder verfügbar für sie sein wird. Sie erwarten dagegen eher Ablehnung, weil sie mit ihren Wünschen bereits oft zurückgewiesen wurden. Ihre Beziehungsvermeidung und Hinwendung zu Gegenständen vermindert zwar das Risiko des Abgelehnt-werdens, erhöht aber den inneren Stresspegel, was sich am erhöhten Cortisolwert im Blut ablesen lässt (vgl. Bauer 2007, S. 61f.). Gefühle des Kammers können von diesen Kindern nicht ausgedrückt werden. „Als Kleinkinder sind sie zu Hause eher unzu-

³ Hüther und Krens weisen auf erst in letzter Zeit als bedeutsam angesehene Erkenntnisse über die vorgeburtliche Zeit hin: ein ungeborenes Kind ist nicht – wie bisher oft angenommen – ein nach genetischen Programmen quasi automatisch zur Reife heranwachsender „Zellhaufen“, sondern ein „lebendiges Wesen, dessen Entwicklung dadurch möglich ist, dass es mit seiner mütterlichen Umgebung in ständiger Kommunikation steht. Von Beginn an findet eine komplexe Interaktion statt. Von Beginn an braucht der Mensch „Beziehung““ (Hüther u. Krens 2005, S. 8). Prävention muss also auch die Zeit vor der Geburt und unmittelbar danach in den Blick nehmen und Hilfen für dort angesiedelte Problemlagen anbieten. Ein neues interessantes Projekt dazu wird z.Zt. entwickelt und erprobt: Es heißt „Das Baby verstehen“ und bietet für Paare, die ein Kind erwarten, Kurse an, um beim sog. „Baby lesen“ (z.B. mit Videoaufnahmen) besser die Kommunikation des Säuglings verstehen zu lernen (vgl. Cierpka u. Gregor 2004).

frieden, wenig kooperativ und eher aggressiv. Sie sehen später andere eher als feindselig an und reagieren entsprechend abweisend“ (Grossmann 2003, S. 126).

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder (C) reagieren mit Angst und Abhängigkeit auf Trennung, da ihre Bindungsperson oft nicht verlässlich für sie verfügbar ist, sondern zwischen feinfühligem und abweisendem Verhalten schwankt. So versucht das Kind permanent herauszufinden, in welcher Verfassung diese gerade ist, um sich daran anzupassen. Dies behindert das Explorationsverhalten und führt zu Angst und Stressreaktionen beim Baby, das quasi immer mit einem negativen Ausgang rechnet. Aus Angst „vor dem Verlust der Zuwendung der Bindungsperson“ entsteht der „Verlust der Initiative gegenüber der weiteren Welt“ (Grossmann 2003, S. 126).

Desorganisiert gebundene Kinder (D) erleben ihre Bindungsperson gleichzeitig als Menschen, der zwar eigentlich für ihren Schutz zuständig ist, aber dennoch eine Bedrohung durch gewalttätiges, misshandelndes Verhalten darstellt („doublebind“). Ähnlich erschreckend wirkt auch das Verhalten selbst unter Traumafolgen leidender Bezugspersonen, da für das Baby nicht nachvollziehbar ist, wie plötzliche Intrusionen es der Mutter verunmöglichen, ihr Kind zu versorgen, zu schützen und sie stattdessen in ihren Bewegungen erstarrt, „einfriert“ oder sich Panik im Gesicht widerspiegelt. Kinder mit diesen Erfahrungen reagieren auf Trennung ebenso unsicher-desorganisiert, weil sie keine sinnvolle, einheitliche, erfolgreiche Bindungsstrategie entwickeln konnten, die ihnen Schutz geboten hätte. Stattdessen verfallen sie in Angstzustände, frieren in ihren Bewegungen ein, wirken benommen, schreien nach der Bindungsperson, entfernen sich aber z.B., sobald sie kommt. „Desorganisation [...] ist durch das Fehlen oder den zeitweisen, auch kurzfristigen Zusammenbruch adaptiver emotionaler Organisation des Verhaltens oder der Sprache gekennzeichnet“ (Grossmann 2003, S. 127).

Für unseren pädagogischen Zusammenhang ist besonders bedeutsam, dass aus der Bindungsqualität mit einem Jahr ein signifikanter Zusammenhang zur Psychopathologie mit sechs Jahren festgestellt werden kann, „Kinder, die mit einem Jahr als sicher gebunden eingestuft wurden, zeigten mit sechs Jahren signifikant weniger Psychopathologie als unsicher gebundene“ (Dornes 1993, S. 205).

Generell sind sicher gebundene Kinder „offener und aufgeschlossener für neue Sozialkontakte“, „zeigen später adäquateres Sozialverhalten im Kindergarten und in der Schule, mehr Phantasie und positive Affekte beim freien Spiel, größere Aufmerksamkeit, höheres Selbstwertgefühl und weniger depressive Symptome“ (Dornes 1993, S. 205). Das heißt, ein „sicheres Bindungsmuster“ ist „ein Schutzfaktor für die weitere kindliche Entwicklung“ (Brisch 2003, S. 61).

Trotz möglicher Relativierung dieser Zusammenhänge durch weitere wichtige „life-stress-events“ zeigt sich doch sehr klar die zentrale Bedeutung der Qualität früher Beziehungserfahrungen für die spätere Entwicklung des Kindes (vgl. Dornes 1993, S. 205). „Die Person, der man vertraut [...] stellt ihrem Gefährten sozusagen eine sichere Basis zur Verfügung, von der aus er operieren kann“ (Bowlby 1982, S. 130).

„Die beiden unsicheren, aber organisierten Bindungsmuster (A, C) werden als Risikofaktoren betrachtet, das sichere dagegen als Schutzfaktor. Die unsicheren Bindungsmuster sind selbst keine pathologische Disposition, sondern stellen eher psychisch einengende Beschränkungen in der eigenen Lebensgestaltung dar. Hier ist die Balance zwischen Nähe und Exploration beeinträchtigt“ (Grossmann 2003, S. 126).⁴

2.2 Bindung und psychosoziale Entwicklung

Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten zeigen später Probleme im sozialen wie im kognitiven Bereich. Wenn ein Kind sein Bindungssystem – wie oben geschildert – fast ständig aktivieren muss, bleibt wegen der hohen Stressbelastung wenig Spielraum für die Verarbeitung von Erfahrung, für das Lernen. Mit anderen Worten: misshandelte oder vernachlässigte Kinder sind besonders gefährdet, da sie nicht hinreichend in der Lage sind, stabile innere Arbeitsmodelle zu entwickeln. Auch die häufige Parentifizierung von Kindern im Zuge von Trennungs- und Scheidungsstreitigkeiten der Eltern führt dazu, dass bereits immer mehr Vorschulkinder „von intensiven familiären Konflikten innerlich absorbiert“ sind und sich nicht hinreichend der außerfamiliären Kindergarten- oder Schulwelt mit ihren Anforderungen zuwenden können“ (Leuzinger-Bohleber 2010a, S. 303f.). Vorwiegend erleben diese überforderten „unverstandenen“ Kinder ihre Umwelt als unberechenbar, ablehnend, sich selbst zudem als unfähig, etwas zu bewirken („Selbstwirksamkeit“), als machtlos, hoffnungslos, da die Reaktionen der Beziehungspersonen nicht mit dem eigenen Verhalten in sinnvolle Verbindung gebracht werden können.

Unsichere Bindung entsteht also durch immer wiederkehrendes nicht genügend feinfühliges Verhalten der Bezugspersonen in der frühesten Kindheit (also durch fehlende Responsivität), wodurch beim Kind Mikrotraumata ausgelöst werden können. Ermöglicht es dagegen der Bindungskontext dem Säugling, durch empathische Spie-

⁴ Brisch verweist darüber hinaus auf „Kinder und auch Jugendliche, die – abweichend von den oben skizzierten Mustern der Bindungssicherheit bzw. -unsicherheit – ausgeprägte Störungsvarianten in ihrem Bindungsverhalten aufweisen, die als Psychopathologie diagnostiziert werden. Zwei extreme Formen der reaktiven Bindungsstörung können auch nach ICD 10 klassifiziert und diagnostiziert werden: eine Form mit Hemmung (F94.1) und eine mit Enthemmung (F94.2) des Bindungsverhaltens“ (Brisch 2003, S. 59). Vgl. dazu: WHO 2000, S. 311ff.

gelungsreaktionen der Bezugspersonen, „eine Sensibilität für Selbstzustände zu entwickeln“ (Fonagy 2005, S. 154), kann das Kind ein zunehmendes Verständnis seiner eigenen inneren emotionalen Zustände erwerben. Im ersten Lebensjahr nimmt der Säugling diese zunächst nur undeutlich wahr. „Erst im Prozess des Psychofeedbacks zwischen dem Säugling und seiner Mutter wird diesen inneren Zuständen größere Aufmerksamkeit zuteil; nun erhalten sie eine Funktion (als Signalwert) und beginnen, einen Beitrag zur Modulierung oder Hemmung von Aktion zu leisten“ (ebd., S. 154).

Zur Abgrenzung von der klassischen Triebtheorie führt Dornes aus: „Neu am vorliegenden Ansatz ist, dass die Ich-Entwicklung nicht mit der Trieb-, sondern in erster Linie mit der Affektentwicklung in Zusammenhang gebracht wird und dass von einer Differenziertheit des Affektlebens von Geburt an ausgegangen wird“ (Dornes 1993, S. 148). „Affekte sind in dieser Sichtweise primäre Motivationssysteme, die die Interaktion mit der Umwelt überwachen und adaptive Verhaltensweisen motivieren [...]. Sie informieren das Subjekt über den Stand der derzeitigen Interaktion und evaluieren aktuelle Wahrnehmungen nach Maßgabe vergangener und gegenwärtiger Erfahrung. Sie sind motivierend, regulierend und signalisierend“ (ebd., S. 150).

Da beim Menschen die Umwelt nicht nur durch den realen „physikalischen Kontext“, sondern durch „subjektives Erleben“ definiert ist, modifizierende Erfahrung also immer „gefühlte Erfahrung“ sein muss, sollte nach Fonagy jeder Präventionsansatz beachten, dass am ehesten das kindliche „Verständnis der Umwelt“ modifizierbar ist. Es stellt sich also in dieser Sicht die Frage, was eine Störung verbessernd oder verschlechternd beeinflussen kann und weniger, was einer Störung objektiv vorausgeht (Fonagy 2005, S. 150). Steele führt aus: „Obwohl das Bindungsverhalten veränderungsresistent ist, bleibt ein Veränderungspotential erhalten, sodass es lebenslang für schädliche oder günstige Einflüsse offen bleibt“ (Steele 2005, S. 116).

Interessant für diesen Kontext sind Videobeobachtungen von Mutter-Kind-Interaktionen, bei denen deutlich wurde, dass auch in der sicher gebundenen Dyade über fünfzig Prozent „Fehlabstimmungen“ vorkamen (vgl. ebd., S. 119). „Infolgedessen ist anzunehmen, dass Kinder während „normaler“ sozialer Interaktionen mit ihren Bezugspersonen fest darauf vertrauten, verstanden zu werden, und dass sie begreifen, wie sich die Situation korrigieren lässt, wenn man sich missverstanden fühlt“ (ebd., S. 120). Das Erleben von Fehlabstimmung kann also eine Art produktives frühes Bemühen um Interaktionsstrategien in Gang setzen, wobei das Kind auf bewusster und unbewusster Ebene lernt, „was funktioniert und was nicht. Dies ist möglicherweise die entscheidende Voraussetzung für ein Gefühl der inneren Zuversicht, der Kohäsion und Bindungssicherheit“ (ebd., S. 120).

„Es ist durchaus möglich, dass die Ursprünge einer gesunden psychischen Entwicklung nicht lediglich in der Anzahl abgestimmter bzw. fehlabgestimmter Interaktionen zu finden ist, sondern in der Sequenz von Verbindung, gescheiterter Verbindung oder Verbindungsunterbrechung mit anschließender Korrektur und Wiederaufnahme der Interaktion“ (Steele 2005, S. 124). Das heißt, es kann für die Weiterentwicklung der psychischen Entwicklung wertvoll sein, wenn der Säugling erfährt, dass etwas quasi nicht funktioniert, ihn z.B. unzufrieden stimmt, er aber durch entsprechende Signale seiner Gestimmtheit erreichen kann, dass alles wieder ins Gleichgewicht kommt, weil die Mutter ihm nun dabei hilft, seine Gefühle auszubalancieren. Dieser Prozess könnte dazu beitragen, im Kind eine „resiliente“, zuversichtliche Erlebnisweise von Beziehung zu entwickeln, sich also letztlich entwicklungsfördernd auswirken, was ja schon in Winnicotts berühmten Zitat von der „hinreichend guten“ (nicht frustrationslos-perfekten!) Mutter-Kind-Beziehung Ausdruck findet. „*Wenn alles gut geht*, dann kann das Erlebnis der Versagung für ein Kind schließlich ein Gewinn werden, denn unvollständige Anpassung an Bedürfnisse macht Objekte erst zu etwas Realem. das heißt zu geliebten und zugleich zu gehassten Objekten“ (Winnicott 1973, S. 21). Steele betont den „unermesslichen Nutzen, der kompensatorischen Erfahrungen während schwieriger Situationen [...] zukommt“ (Steele 2005, S. 124). Umgangssprachlich formuliert: negative frustrierende Erfahrungen beim Säugling können – wenn ein bestimmtes Ausmaß nicht überschritten wird – zum Entwicklungsmotor werden und zwar durch das Erleben des Kindes, dass seine Signale, sein Bemühen um eine Art „Wiedergutmachung“ des gerade Erlebten in der Dyade dazu führen, dass er wahrgenommen wird und sein inneres Gleichgewicht wieder findet. „Dennoch muss die Anpassung am Anfang beinahe vollkommen sein; ist sie es nicht, so hat der Säugling keine Möglichkeit, eine Beziehung zur äußeren Realität aufzubauen, geschweige denn diese Realität zu erfassen“ (Winnicott 1973, S. 21).

Dornes hebt anhand eines Fallbeispiels (Jenny, 3 ½ Monate, misshandelt) hervor, dass man Säuglingen sogar nach Misshandlungen ein „erhebliches Erholungspotential zutrauen“ muss, „mit dem sie die Folgen früher Traumatisierungen überwinden bzw. mildern können, vorausgesetzt, die aktuellen Umstände und Objektbeziehungen sind entsprechend günstig“ (Dornes 1993, S. 144). Was hierzu benötigt wird, soll in Kapitel 3 dieser Arbeit genauer untersucht werden. Dabei geht es um die Frage von Resilienzfaktoren im Kontext der kindlichen Entwicklung.

Auf der Ebene der mütterlichen Repräsentanzen im Bindungsprozess haben Untersuchungen an Schwangeren gezeigt, dass mit sehr hoher Treffsicherheit (75 %) aus den Schilderungen der eigenen Kindheitserfahrungen vorhergesagt werden konnte, „welche Bindungsqualität sich zwischen Müttern und ihren späteren Kindern entwi-

ckeln wird“ (Dornes 1993, S. 206). Als entscheidend für die Prognose erwies sich nicht primär, was die Frauen *real* erlebt hatten, sondern wie gut sie auch Negatives verarbeitet hatten, es ins Erleben integrieren konnten und ob ihre Erinnerungen bewusst zugänglich und verfügbar waren (vgl. ebd., S. 206f.).

Dies zeigt plastisch, wie groß die Bedeutung der Integration von Affekten mit dem Ziel der Bewusstheit für die Gestaltung der späteren Beziehungen – eben auch zum eigenen Kind – ist (vgl. ebd., S. 207).

Aus Sicht der Evolution ist eine zentrale Funktion von Bindung „die Sozialisation von Aggression [...]. Da das Bindungssystem durch die Angst des Kindes aktiviert wird (eine verlässliche Basis zu finden, um Sicherheit zu erlangen), ist die Annahme, dass Bindungsprozesse ein zentrales Moment für die Meisterung von Aggression darstellen, konsistent in der Vorstellung, die Furchtlosigkeit als Prädiktor für misslungene Bändigung der frühkindlichen Aggressivität sieht“ (Fonagy 2006, S. 497). In Untersuchungen wurde deutlich, dass Furchtlosigkeit bei Kleinkindern (im Alter von 18 Monaten bis 4 ½ Jahren) mit fehlenden Schuldgefühlen einherging, diese sind aber für Selbstkontrolle unbedingt erforderlich (vgl. ebd. S. 497f.).

„Vermutlich führen Bindungserfahrungen der frühen Kindheit niemals unmittelbar zu den Bindungsgefühlen, -überzeugungen und -verhaltensweisen des Erwachsenen. Traumatische Bindungserfahrungen sind nur dann mit unverarbeiteter Trauer bei einem Erwachsenen mit potenziell Angst erregendem oder angsterfüllten Verhalten einer Bezugsperson assoziiert, wenn es dem Erwachsenen nicht gelungen ist, seine belastete Vergangenheit zu bewältigen“ (Steele 2005, S. 131). Für die Bewältigung ist das „Durcharbeiten“ des Erlebten ebenso entscheidend wie konkrete „korrigierende Erfahrungen“ mit anderen wichtigen (Bindungs-)Personen. In manchen Fällen wie bei massiven Bindungsstörungen oder bei traumatischen Erfahrungen kann beides allerdings nur im sicheren Rahmen eines therapeutischen Angebots möglich werden.

„Inzwischen ist mithilfe funktioneller bildgebender Verfahren am Beispiel verschiedenster psychiatrischer Störungen nachgewiesen worden, dass psychotherapeutische Interventionen ebenso wie medikamentöse Behandlungen sogar noch im adulten Gehirn zu nutzungsabhängigen Umstrukturierungen neuronaler Netzwerke und synaptischer Verschaltungen führen können“ (Hüther 2006, S. 232). Hüther weist aber auch darauf hin, dass neurobiologische Umstrukturierungen generell umso besser gelingen, je früher sie initiiert werden, nämlich dann, wenn Verschaltungsmuster im Gehirn noch nicht spezifisch „ausgebaut“ und entsprechend fixiert sind (vgl. Hüther 2009b, S. 62ff.). „Mit jeder erfolgreich bewältigten Belastung, jeder bestandenen Herausforderung wird unter dem Einfluss der bei der kontrollierbaren Stressreaktion stattfindenden Aktivierung des noradrenergen Systems das jeweils empfundene Gefühl in Form

von bestimmten, dieser Empfindung zugrundeliegenden neuronalen Verschaltungen in unserem Gehirn verankert. Diese Bahnungsprozesse sind umso intensiver, je früher sie erfolgen und je häufiger die entsprechenden Verschaltungen bei Herausforderungen und Belastungen aktiviert werden“ (ebd., S. 69). Im Falle von destruktiver Aggression kann dies bedeuten, dass sich, wenn wichtige Bezugspersonen Probleme in der Regel „erfolgreich“ durch Gewalt „lösen“, im Kind das Gefühl verfestigt, „dass aggressives Verhalten besonders gut geeignet ist, um Ängste zu bewältigen und Sicherheit zu schaffen“ (ebd., S. 69).

Eine zentrale Bedeutung bei allen psychischen Verarbeitungs- und den entsprechenden hirnrorganischen Verschaltungsprozessen kommt der sogenannten „Mentalisierungsfähigkeit“ beim Individuum zu. Was damit gemeint ist, soll im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

2.3 Mentalisierung und Entwicklung der Affekte

Der Entwicklungsprozess vom Primaten zum menschlichen Wesen beruht zentral auf der Fähigkeit, subjektives Erleben anderer Menschen zu erfassen und zu verstehen (vgl. Fonagy 2006, S. 498).

Das von Fonagy u.a. (2008) vorgestellte „Mentalisierungskonzept“ beschäftigt sich zentral mit der Frage, „wie, wann und warum mentale Prozesse (nicht oder fehlerhaft) wahrgenommen werden“ (Dornes 2006, S. 197) und was dies für die Affektregulierung bedeutet.

Zunächst sieht ein Säugling in seiner Umgebung nur pures Verhalten, also Gesichtsausdrücke, Laute, Handlungen. Transkulturelle Forschungen haben ergeben, dass bestimmte Basisemotionen angeboren sind und in allen Kulturen mimisch „durch dieselben Gesichtsmuskelkontraktionsmuster ausgedrückt und auch universell anerkannt werden“ (Fonagy u. Target 2002, S. 846). Zu diesen Basisemotionen gehören: Freude, Ärger, Angst, Trauer, Ekel und Überraschung.

Nach und nach lernt das Kind, dass hinter dem manifesten Verhalten anderer Personen wie auch hinter Empfindungen des eigenen Körpers mentale Zustände stehen. So beginnt es also quasi, Zeichen im Verhalten zu entschlüsseln oder zu „lesen“ und mentale Zustände dahinter zu verstehen. „Der Geist ist nämlich etwas, das entdeckt werden muss“ (Dornes 2006, S. 167). Laut Dornes beginnt dieses Entdecken mit ca. neun Monaten und erreicht „mit ca. 5 Jahren ein Verständnis des Seelenlebens [...], das in etwa dem Erwachsener entspricht“ (Dornes 2006, S. 168).

Ab etwa 1 ½ Jahren haben Babys nach Fonagy die Fähigkeit, Menschen als „Wesen mit geistig-seelischen Zuständen zu betrachten“, also zur „Mentalisierung“.

„Damit beginnt ein mentales Selbst- und Weltbild“ (Dornes 2006, S. 168). Mit etwa vier Jahren erwerben Kinder dazu noch die Fähigkeit, über das Denken nachzudenken, die sog. „Metakognition“.

„Die Innovation der Autoren besteht nun darin, die so verstandene Mentalisierungsfähigkeit nicht (nur) – wie viele Kognitionspsychologen – als Reifungserreignis zu betrachten, die sich auf Grund bestimmter Module im Gehirn unter normalen Umweltbedingungen irgendwann einstellt, sondern nachzuweisen, dass die Entwicklung dieser Fähigkeit in hohem Maße von der affektiv-interaktiven Qualität der Primärbeziehungen abhängig ist“ (Dornes 2006, S. 169).

Bei Erwachsenen ist die sog. „Selbstreflexionsfähigkeit“ ein Indikator für die Fähigkeit zu mentalisieren. Sie zeigt sich als ein eher unbewusster, habitualisierter Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen und Gedanken und wurde von Fonagy in Forschungsinterviews quasi operationalisiert (vgl. ebd., S. 169f.). In unserem Zusammenhang scheint es bedeutsam zu sein, dass Eltern mit „geringer selbstreflexiver Fähigkeit häufiger unsicher gebundene Kinder haben“ und dass in diesem Bereich „Gewalttäter besonders niedrige Werte aufwiesen“ (ebd., S. 169f.).

Immer mehr scheint sich in der Forschung – so Dornes – die Erkenntnis durchzusetzen, wie bedeutsam die elterliche Fähigkeit ist, sich in die vermuteten oder unterstellten Gefühle und Gedanken ihres Säuglings hineinzusetzen (vgl. ebd., S. 171). Der Umgang mit dem eigenen Seelenleben und dem der anderen beeinflusst die gesamte Entwicklung der Kinder, und zwar insbesondere den Bereich der Affektregulierung.⁵

Wie genau entsteht nun aber Mentalisierungsfähigkeit? Fonagys dyadisches Konzept beschreibt dies so: Säuglinge zeigen zwar schon Ausdrücke von Freude, Angst, Unlust usw., ihr Empfinden bleibt aber zunächst vage und enthält zunächst nur Elemente wie Tönung und Stärke des Zustandes („primary awareness“). Daniel N. Stern versucht, sich in das Erleben und die Perspektive von Joey, einem Baby in dieser Phase, hineinzusetzen und seine Empfindungen in Worte zu übersetzen.

Joey, 6 Wochen alt, ist gerade aufgewacht und schaut auf den Sonnenstrahl an der Wand des Kinderzimmers.

⁵ Das Konzept der sog. „mind-mindedness“ (vgl. Dornes 2006, S. 171) macht die direkte Interaktion zwischen Säugling und Mutter zum Untersuchungsgegenstand. Dabei wird hervorgehoben, dass die Fähigkeit der Eltern, schon kleinste Kinder als denkende und fühlende Wesen zu betrachten sowie angemessene Kommentare bezogen auf die vermutete Verfassung des Babys Bindungssicherheit fördern und einen „erheblichen (positiven) Einfluss“ auf dessen „weitere Entwicklung“ haben (ebd., S. 171).

„Ein Stück Raum leuchtet dort drüben.
 Ein sanfter Magnet zieht an und hält fest.
 Der Raum erwärmt sich und wird lebendig.
 In seinem Inneren beginnen Kräfte sich langsam tanzend umeinander zu drehen.
 Der Tanz kommt näher und näher.
 Alles steigt auf, ihm zu begegnen.
 Er kommt immer näher. Aber er kommt nie an.
 Die Spannung verebbt“
 (Stern 2004, S. 24).

Für einen Säugling sind fast alle Erfahrungen mit der Umwelt „dramatisch und vom Gefühl bestimmt“ (ebd., S. 24). Seine Reaktionen darauf lösen bei den Eltern etwas übertrieben erscheinende „Antworten“ aus. Sie sprechen z.B. besonders langsam, oft wiederholt, in hoher Stimmlage (biologisch vorprogrammierte Ammensprache), was die Äußerungen des Säuglings modifiziert (vgl. Dornes 2006, S. 173). Wenn sie z.B. auf sein Lächeln eingehen, zeigen sie eine besondere Art von Freude und zwar anders als die „normale“: sie übertreiben, spielen („als-ob“) mit dem Signal des Babys, sie „markieren“ ihre Affektantwort. Dies ermöglicht dem Säugling, an den Reaktionen der Mutter ein Bild der eigenen Verfassung zu gewinnen, sich seines inneren Zustandes bewusst zu werden.

Der einjährige Joey sucht mit seiner Mutter sein Lieblingskuscheltier. Als er es findet, hält er es hoch und sieht die Mutter begeistert mit strahlendem Lächeln an. Nachdem sie sein Gesicht gesehen hat, normalisieren sich seine Züge wieder. Sie sagt mit an- und abschwelliger Stimme: „JaaaAAaa“, worauf Joey zufrieden allein weiterspielt.

„Ich habe es gefunden! Hier ist es.
 Eine Woge des Entzückens steigt in mir auf. Sie schwillt an und bekommt eine weiße Krone [...]
 Fühlt sie die Woge auch? – Ja!
 Sie ruft wie ein Echo das Steigen und Fallen der Woge in mir zurück. Ich steige mit dem Echo auf und wieder hinab [...] und ich fühle, dass mein Entzücken auch in ihr ist.
 Es gehört jetzt zu uns beiden“
 (Stern 2004, S. 108).

Das Antwort der Mutter imitiert einerseits das an- und absteigende Gefühl des Babys, aber sie vermeidet andererseits eine genaue Kopie seines Verhaltens, sie ersetzt die Veränderung der Gesichtszüge durch die Veränderung der Stimme und erreicht mit dieser einfühlsamen Feinabstimmung, dass sie nicht mit einem Spiegel verwechselt werden kann. Für Joey ist es ein großer Entwicklungsschritt, gemeinsam mit der Mutter ein Gefühl zu teilen. In solchen Szenen bildet sich die Grundlage für die spätere individuelle Fähigkeit zu psychischer Nähe (vgl. ebd., S. 114).

„Das Gesicht der Mutter ist wie ein Bildschirm, der dem Säugling zeigt, was er fühlt. Das zentrale Moment bei diesem Prozess ist der spielerisch-markierende Umgang mit den Affekten des Säuglings“ (ebd., S. 174f.).

Eigene Zustände können nur aus dem spiegelnden Gesicht entnommen werden, wenn dieses Kongruenz (also dieselbe Affektkategorie) zeigt und genügend ernsthaft-spielerisch markiert wird. Sonst tritt Verwirrung beim Kind ein, die Mentalisierung behindert, weil es statt der eigenen Zustände die Verfassung der anderen erfährt bzw. Kommentare erlebt, die zum eigenen Inneren nicht passen. So tritt „fremdes Erleben nun an die Stelle des eigenen“ (Dornes 2006, S. 176).

Dazu ein Beispiel von Dornes: Wenn auf den Ärger des Kindes mit realem Ärger reagiert wird, wird sein Affekt „nicht gespiegelt und modifiziert, sondern eskaliert und der Säugling generiert nicht ein Bild des eigenen Zustandes, sondern eines vom Zustand seiner Bezugsperson oder von deren Einstellung ihm gegenüber“. So wird der Ärger als primärer Selbstzustand „von den Reaktionen der Eltern überformt, anstatt von ihnen dargestellt/symbolisiert“ zu werden (ebd., S. 177). Primäre innere Signale können dem Kind so nicht als Zustände (wie z.B. Ärger) zunehmend bewusst werden. Dagegen werden „sekundäre Repräsentanzen“ (Dornes 2006, S. 177), die für die Regulierung von Affektzuständen zentral wichtig sind, durch die missglückte Spiegelung verzerrt, oder gar nicht ausgebildet und somit nicht kontrollierbar.

Affekte werden auch durch ein weiteres humanspezifisches Moment von Interaktion reguliert, nämlich durch den spielerischen Umgang mit ihnen. Ab etwa ein- einhalb Jahren tritt nämlich etwas Neues in die Interaktionsszenen ein: „Nun ist es nicht mehr das Gesicht der Eltern, das den Zustand des Kindes aufnimmt, modifiziert und zurückspiegelt, sondern es sind die Kommentare der Eltern zu den kindlichen Spielhandlungen [...]. Verinnerlicht wird nicht mehr nur das Bild, welches das Kind im Gesicht der Eltern von sich vorfindet, sondern auch der Kommentar der Eltern zu seinem Spiel“ (Dornes 2006, S. 181). Im „Als-ob-Modus“ kann das Kind seine eigenen Zustände in einer zwar vorhandenen, aber auch gleichzeitig „suspendierten Realität“ (ebd.) extern in Spielfiguren verankern. Die Kommentare der Eltern dazu verinnerlicht das Kind. Wenn es z.B. jemand im Spiel beschießt und deshalb beschimpft wird, ist der Kommentar aus dem spielerischen Modus heraus gefallen, „Ernst“ geworden und „hat nicht zur Regulierung des aggressiven Impulses beigetragen, sondern zu Eskalation, Angst oder Verwirrung“ (ebd., S. 182).

Dagegen signalisiert ein deutliches „Als-ob-Mitspielen“ des Vaters, dass man mit Impulsen spielen kann und darf – ohne direkte Auswirkung auf die Realität. Wirklichkeit und Gedanken, Wünsche und Handlungen werden so für das Kind trennbar und verfügbar.

Der dreijährige Joey schleicht sich morgens ins Elternschlafzimmer:

„Vielleicht kann ich sie aufwecken. Aber wenn ich ganz still und leise in ihr Bett krieche, werden sie vielleicht gar nicht wach. Auf jeder Seite rollen riesige Wellen auf und ab so groß wie Berge. Mein Boot ist so groß wie eine Nusschale. Ich lasse mich auf den Kamm der Welle hinauftragen [...] Papa ist jetzt doch aufgewacht. Er sagt: ‚Schau mal – jetzt kommt eine ganz große, dicke Welle!‘ Er hebt sein Bein unter der Decke in die Höhe. Ich platze fast vor Vergnügen (ich werde von der Welle ins Wasser getaucht) und liege unter der Bettdecke [...] Wir sind alle im gleichen Boot und das ist unser Haus [...]“ (Stern 2004, S. 147).

Kinder, die einen solchen Als-ob-Zustand im Spiel zu vermeiden suchen, haben keine getrennten Repräsentanzen für Realität und Spiel entwickelt und fürchten das Verschwimmen der Grenze dazwischen. Gespieltes wird dann als real und möglicherweise bedrohlich missverstanden. Im „Äquivalenzmodus“ haben Gedanken und Gefühle nämlich ähnliche Effekte wie tatsächliche Ereignisse; sind quasi „überreal“.⁶

Wichtig ist hier, dass Eltern einerseits das äquivalente Erleben des Kindes akzeptieren, aber andererseits deutlich zeigen, dass sie selbst eine andere Perspektive auf seine Angst oder andere Gefühle haben, so dass sie eine Distanz zum Erleben ermöglichen (vgl. Dornes 2006, S. 184). Mit Gedanken spielen können setzt voraus, dass man sie als „Repräsentanzen von Realität begreift [...] und mit der Realität spielen setzt voraus, dass die spielerischen Darstellungen von Realität nicht in Ernst umschlagen“ (Dornes 2006, S. 185).

Auch bei nicht-traumatischer Entwicklung sind Kinder erst ab vier Jahren in der Lage, Gedanken „nicht mehr als Abbilder von Realität“, sondern als Repräsentationen zu verstehen. Wenn ein Kind aber emotional labil, gestresst, übermüdet, krank oder extrem wütend ist und bei ihm die Grenze zwischen eigenen Gedanken und der Realität – die kognitive Filterung – kurzfristig verloren geht, fällt es leicht auf den früheren Modus zurück.

Als-ob und Reales muss also nebeneinander als „mentalischer Modus“ im kindlichen Lebensausdruck Platz haben. Dies führt zu „Symbolisierung und schließlich auch zu einer Integration von Als-ob- und Äquivalenzmodus. Diese Integration ermöglicht eine neue Weise des Erlebens der eigenen Gedanken- und Gefühlswelt im sogenannten reflektierenden Modus. In ihm verfügt das Kind über eine repräsentationale Theorie des Geistes, in der es seine Gedanken und Gefühle als Einstellungen zur Realität durchschaut, die von dieser zwar beeinflusst werden, aber keine äquivalenten Abbilder desselben sind. Sie könnten auch anders sein und andere haben andere

⁶ Pathologische dissoziative Zustände z.B. nach Traumata sind zwar auch eine Art „Als-ob“-Umgang mit der Realität, verlieren aber wegen ihres defensiven Charakters jeden Bezug zu ihr (vgl. Dornes 2006, S. 183).

Einstellungen zur Realität als es selbst [...]. Es kann nun mit der Realität spielen“ (Dornes 2006, S. 188f.).

Joey ist mit seiner Mutter sind in der Küche. Sie bereitet das Frühstück vor:

„Sie dreht mir den Rücken zu, deshalb sieht sie nichts. Sie weiß nicht, dass ich weiß, wie man es macht. Ich gieß für sie Sahne in ihre Kaffeetasse. Jetzt dreht sie sich um und sieht, was ich tue. Ihr Gesicht erstarrt [...] Und dann fängt sie an zu lachen. Sie kommt zu mir und nimmt mich in den Arm und schaut mir in die Augen. In ihren Augen sehe ich ihre Überraschung. (Wenn sie mir in die Augen schaut, wiederholt sie die Szene.) [...] Ich muss furchtbar lachen, weil ich weiß, dass es so richtig ist [...] Und wir zwei lachen und lachen [...]“ (Stern 2004, S. 149).

Der vierjährige Joey kann nun selbst über diese Szene berichten: „Beim Frühstück haben wir gelacht und gelacht und nicht wieder aufgehört ... Das war so lustig. Wir haben so furchtbar gelacht, weil ich sie überrascht habe“ (ebd., S. 150).

Mit dieser Erläuterung zeigt Joey, dass er eine Theorie des Geistes entwickelt hat, in der eigene und fremde Gedanken und Gefühle als persönliche Erlebensformen von Realität verstehbar und in einer Beziehung teilbar, ja sogar reflexiv mit-teilbar werden können. Der reflektierende Modus des Erlebens kann nun genutzt werden. Die damit verbundenen geistigen Prozesse wirken sinnstiftend und verbindend in der früher oft eher „chaotisch“ erlebten Welt. Joey kann nun eine „Selektion aus Lebensereignissen, mit denen er sich gerade auseinander zu setzen hat“ treffen. Er „strukturiert und ordnet so ständig seine Wirklichkeit“ (ebd., S. 154).

Was haben diese Entwicklungsprozesse nun mit der Fähigkeit zur Regulation von Affekten zu tun? Ganz am Anfang des Lebens ist die Fähigkeit zur Regulation seiner Zustände für den Säugling nur sehr begrenzt möglich. Wegdrehen des Kopfes oder Nuckeln sind solche Möglichkeiten. Häufig werden Babys bei Affekten anderer automatisch durch die mimische Nachahmung angesteckt, so z.B. bei Beruhigung oder Aufregung (vgl. Dornes 2006, S. 189). Erweitert werden die Möglichkeiten zur Regulierung von Affekten dann durch den spielerischen, affektspiegelnden Umgang mit ihnen (s.o.). Schließlich bietet das Spiel die Möglichkeit für das Kind, aktiv das Geschehen zu modifizieren und so z.B. erlebte Missgeschicke durch abgewandeltes Nachspielen mit einer Puppe zu bewältigen (vgl. Dornes 2006, S. 190).

Symbolische Tätigkeiten der Erwachsenen haben Gemeinsamkeiten mit dem Spiel: Ob im Tagtraum, beim inneren Sprechen oder in der Phantasie erleben sie Affekte probeweise und abgeschwächt („Als-ob“) und vergegenwärtigen sich Erlebtes; dabei gestalten und kontrollieren sie die Szenen selbst und können sie aktiv gestalten und modifizieren (vgl. ebd., S. 190f.).

Mängel in der frühen Affektspiegelung führen zu verzerrten oder fehlenden Repräsentanzen von Affekten und von eigenem Erleben, was wiederum Auswirkungen auf die Affektregulierung, das Spiel- und Phantasieverhalten hat. Dieses bleibt unter solchen Bedingungen eingeschränkt. Ein unzureichend gespiegeltes Kind denkt eher konkretistisch, phantasiearm und bleibt oft im Äquivalenzmodus. So kann „die regulatorische Kraft der Phantasie nicht genutzt werden, weil sie nicht als Phantasie erlebt wird, sondern so konkret wie die Realität“ (ebd., S. 192).

Selbstrepräsentanz entsteht durch Affektspiegelung, Spiel und Phantasieren. Dabei scheinen dem Kind quasi „extern“ seine eigenen Zustände auf – zunächst vermittelt über Ausdrucksformen der Eltern. Primäre Selbstzustände reichern sich mit Bildern und Gedanken an, was bedeutet, dass sie „durchgearbeitet“ werden. Nur so wird die Korrektur der Selbstzustände zunehmend durch Kommunikation und Selbstreflexion möglich (vgl. ebd., S. 192).⁷

Zusammenfassend soll Steele zu Wort kommen: „Die Entwicklung der Reflexionsfunktion beruht unserer Ansicht nach normalerweise auf der frühen Erfahrung, dass unsere eigene innere Welt von den Bezugspersonen mehr oder weniger zutreffend bedacht wird [...]. Darüber hinaus kann die Reflexionsfunktion infolge einer unzulänglichen empathischen Responsivität verzerrt sein. Unter solchen Umständen ist die Wahrscheinlichkeit einer psychopathologischen Entwicklung im Kindes- und Erwachsenenalter erhöht“ (Steele 2005, S. 129). Oder, wie Brockmann und Kirsch es formulieren: „Sich-falsch-verstanden-Fühlen generiert oft heftige Gefühle, die zu Rückzug, Feindseligkeit oder kontrollierendem Verhalten führen“ (Brockmann u. Kirsch 2010, S. 279).

Dennoch stellt Dornes fest: „Säuglingsforscher und Entwicklungspsychologen haben herausgefunden, dass frühe ungünstige Lebensumstände weniger sicher zu späteren Persönlichkeitsbeeinträchtigungen führen als die Psychoanalyse [...] vermutet. Sie haben von einer erstaunlichen Erholungskraft berichtet, mit deren Hilfe die Langzeitwirkung ungünstiger frühkindlicher Erfahrungen gemildert oder sogar überwunden werden können“ (Dornes 1993, S. 221). Deutlich wird jedoch durch das bisher Ausgeführte, dass ein grundlegender enger Zusammenhang zwischen Bindung und Selbstregulation besteht. Fonagy und Target formulieren dazu: „Entscheidend ist, dass ein primäres Gefühl des Kindes im Gespiegeltwerden durch die Mutter vom primären eigenen Gefühlszustand, z.B. Ärger abgegrenzt, unterschieden wird. Geschieht dies nicht und wird ein Kind einem tatsächlich negativem Gefühlsausdruck ausgesetzt,

⁷ Die einzige Alternative zu diesem „Durcharbeiten“ sieht Dornes in der „biologisch“ ausgerichteten Korrektur von Selbstzuständen, durch Medikamente, Massage oder andere körperliche Übungen, also durch einen direkten Eingriff in die primären Zustände“ (Dornes 2006, S. 192).

kommt es typischerweise zu negativen emotionalen Reaktionen und auch zu negativen Reaktionen im Verhalten. Sieht es sich dagegen einem markierten, Ärger spiegelnden Ausdruck gegenüber, dann wird das Kind mit hoher Wahrscheinlichkeit eine positive Erfahrung machen, indem es nämlich erfolgreiche Affektregulation erlebt“ (Fonagy u. Target 2002, S. 852). Der Säugling weiß nun quasi, welches primäre Gefühl er erlebt hat, kann so den Affekt modulieren und die mütterliche Repräsentation (nicht nur die pure Abbildung) des Affekts „Ärger“ internalisieren. „Bleibt das Spiegeln aus oder vermischt es sich mit der Angst der Mutter, dann wird der Prozess der Entwicklung des Selbst tief greifend gestört“ (ebd., S. 853). „Ärger“ wie auch „Angst“ können dann nicht hinreichend symbolisiert werden, sondern werden oft noch beim Erwachsenen als gleichbedeutend mit Vernichtung oder Katastrophen erlebt.

Gelingen dagegen Bindung und Selbstregulation, entsteht psychische Sicherheit. „Das psychisch sichere Kind nimmt seine Gefühle deutlich wahr, interpretiert sie und reagiert darauf angemessen. Das alles geschieht sehr prompt. In dieser Parallelität von Feinfühligkeit und angemessenen sprachlichen Antworten sehen wir auch eine mögliche Begründung, warum Bindungssicherheit zu einer größeren Fähigkeit zu konstruktiver, internaler Kohärenz führt: Wenn die Gefühle und Beweggründe des Kindes besonders im Kleinkindalter von der Bindungsperson „richtig wahrgenommen“, „richtig interpretiert“ und prompt und „angemessen beantwortet“ werden, lernt das Kind, mit seinen eigenen Gefühlen, Motiven und Handlungen „feinfühlig“ umzugehen“ (Grossmann u. Grossmann 2006, S. 354).

Weiterhin wird betont, dass in einem Elternhaus, in dem Gefühle angemessen thematisiert werden können, ein Kind zunehmend Interesse an und Worte für eigene und fremde Gefühle finden kann (vgl. ebd., S.354). Nur über die Fähigkeit des Mentalisierens können die Handlungen anderer als Folge ihrer Wünsche, Gefühle, Absichten erlebt und gesehen werden (vgl. Datler 2003, S. 101). Zudem ist das Verstehen dessen, was im eigenen Inneren vorgeht, also die Fähigkeit, „das eigene subjektive Erleben effizient und effektiv deuten zu können [...] die Voraussetzung für reife soziale Interaktion“ (Fonagy 2005, S. 162). Mentalisierung ist nach Fonagy eine „außerordentlich erfolgreiche evolutionäre Anpassungsleistung, die es erlaubt, das Verhalten anderer vorherzusagen [...] Indem das Kind anderen Personen mentale Verfassungen zuschreibt, *gibt* es deren Verhalten *Bedeutung*“ (Fonagy u. Target 2002, S. 840). Es sind demnach Bindungs- und Spiegelungsprozesse, die dafür verantwortlich sind, dass die primäre Wahrnehmung innerer Verfassungen in eine funktionale Wahrnehmung übergeht (ebd., S. 842). Diese sog. „Intensionshaltung“ (De-nett zit. nach: Fonagy u. Target 2002, S. 840) können Kinder nicht vor Ende des ersten Lebensjahrs einnehmen.

Die folgende Stufe der Entwicklung ist die der „reflektierenden Wahrnehmung“. Auf dieser Stufe erwirbt das Kind die Fähigkeit, innere Verfassungen wahrzunehmen und kausal zu verknüpfen, ehe es handelt oder auf Handlungen verzichtet. Es kann sich damit nun von der „physikalischen Realität abheben“ (ebd., S. 842).

Wie diese Entwicklung sich allerdings genau vollzieht, ist autobiografisch d.h. durch die jeweils spezielle (Bindungs-)Geschichte bedingt. Einzigartig bleibt also die spezielle Psychodynamik eines Kindes, sein intersubjektiv entwickeltes sog. „Internales Arbeitsmodell“. Diesem Konstrukt wird die Aufgabe zugeschrieben, zu filtern, „welche Gefühle zugelassen werden, wohin die Aufmerksamkeit gelenkt wird und was aus der Umgebung wahrgenommen wird. Bei problematischen Bindungserfahrungen können z.B. durch Umorientierung der Aufmerksamkeit entweder unerträgliche Aspekte ausgeblendet werden oder es wird durch zu starke Fokussierung auf ein Detail der Wirklichkeit eingeschränkt. Ein sicheres Modell dagegen erlaubt es, bei Belastung nach Hilfe und Beistand zu verlangen und differenzierte Motivklärung zu betreiben. Im sicheren Modell werden konstruktive Lösungsstrategien angestrebt, die dem Selbst helfen und möglichst keinem anderen schaden“ (Grossmann u. Grossmann 2006, S. 355).⁸ Dagegen führt die Unfähigkeit, auch negative und belastende Erfahrungen zu verarbeiten, also ihnen standzuhalten und kreative Lösungsmöglichkeiten zu phantasieren, zu impulsivem quasi „getriggertem“ Ausbruch von Hass und Gewalt, über den nach den jeweiligen medialen Veröffentlichungen meist gesellschaftliche Ratlosigkeit, Entsetzen und oft auch schnell wieder Verdrängung der Probleme vorherrschen.

Die Fähigkeit zum Mentalisieren kann, wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird, auch nach gelungener kindlicher Entwicklung wieder verloren gehen – nämlich dann, wenn „starke Stressoren und traumatische Erfahrungen mit engen Bezugspersonen zu einer Desintegration und Rückfällen in frühere Stadien der Mentalisierung führen: in den Äquivalenzmodus, den Als-ob-Modus oder in den teleologischen Modus“ (Brockmann u. Kirsch 2010, S. 283).

⁸ H.-E. Richter betonte in diesem Kontext (Gespräch während der Familientherapie-Ausbildung der Autorin in Gießen, 2007): „Wer nicht leiden will muss hassen.“ Für ein Kind ist es schmerzhaft, die narzisstische Phantasie der Omnipotenz, Unverletzbarkeit und Ungetrenntheit aufzugeben, aber nur diese schrittweise Entidealisierung im Kontext einer haltenden, sicheren Bindung ergibt die Basis für ein friedliches, eigene und fremde Grenzen akzeptierendes Miteinander anstelle eines im Hass agierenden Gegeneinanders oder unkritisch-egozentrischen Desinteresses am Mitmenschen (vgl. auch Richter 2010, S. 150f., S. 153, S. 157, S. 175f.).

2.4 Trauma als extreme Bindungsstörung – von der Unfähigkeit zu kommunizieren

Viele sogenannte Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern sind für ihre Erzieher, Lehrer oder andere enge Bezugspersonen schwer zu verstehen. In diesem Kapitel soll nun auf der Basis des bereits Ausgeführten am extremen Beispiel der Traumatisierung dargestellt werden, wie zerstörerisch und folgenreich Gewalt und Missbrauch in der Kindheit sind. Dabei beziehe ich mich immer wieder auf einen Vortrag von Fonagy an der Universität Kassel (Fonagy 2007). Im Zusammenhang mit der Behandlung von Borderline-Patientinnen und der Studie über psychoanalytische Behandlungen von jungen Erwachsenen mit gewalttätigem und suizidalem Verhalten stellten Fonagy u.a. eine auffällige Schwierigkeit dieser traumatisierten Patienten fest, Verständnis für sich und andere zu entwickeln. Es handelte sich hier um einen Zusammenbruch der Mentalisierungsfähigkeit. Fonagy lässt einen vom Vater mit neun Jahren immer wieder schwerstmisshandelten jungen Mann (James), der nun wegen bewaffneten Raubes im Gefängnis sitzt, zu Wort kommen: „Ich mach immer wieder diese verrückten Dinge. Warum mache ich diese Sachen? Ich war verwirrt. Ich saß stundenlang nur rum und machte mich verrückt, ständig denkend. Ich kann nirgendwo hin. Es hat sich alles um mich gedreht“ (Fonagy 2007, S. 2f.).

Fonagy fasst zusammen, dass bei Traumata die Mentalisierungsfähigkeit unterentwickelt ist, Worte für Gefühle fehlen und dass auch das „Lesen“ der Mimik anderer behindert zu sein scheint, so dass deren Absichten nicht zu entschlüsseln sind. Traumatisierte neigen dazu, innere und äußere Realität nicht trennen zu können, sondern mentale Zustände äquivalent zur Realität zu erheben, was ein Gefühl von Omnipotenz und Allwissenheit erzeugt. „Posttraumatische, subjektive Erlebnisse („Flash-backs“) sind entsprechend beherrschend, resistent gegen Argumente und werden als gefährlich empfunden, bis sie mentalisiert werden“ (Fonagy 2007, S. 3). Flexibilität ist dabei stark eingeschränkt. Schließlich erzeugen Gefühle von Leere und Trennung den „pretend mode“, in dem die „Phantasie von der realen Welt abgeschnitten ist [...] so weit, dass nichts einen Zusammenhang hat“ (ebd., S. 3), was in „Dissoziation“ von der Realität zum Ausdruck kommt. Gleichzeitig suchen viele Traumatisierte „hyperaktiv und zwanghaft nach Sinn. Ihr Weltverstehen regrediert oft auf das Teleologische, das heißt, es ist an das Sichtbare gebunden“ (ebd., S. 3). So kann man nur noch glauben, was man sehen kann. „In Folge von Traumata brauchen wir alle eine physische Bestätigung von Sicherheit“ (ebd., S. 4). Dies ist ein zentraler Punkt für das Verständnis Traumatisierter, denn für sie bedeutet „verbale Bestätigung“ wenig. „Die Interaktion mit Anderen auf einem mentalen Level wird durch den Versuch ersetzt, Gedanken

und Gefühle durch Handlung zu ersetzen. Die meisten Traumata, besonders physischer und sexueller Missbrauch, sind per Definition teleologisch. Es ist kaum überraschend, dass das Opfer fühlt, dass der Geist von anderen nur in gleicher Weise durch eine physische Handlung, Drohung oder Vorführung verändert werden kann“ (ebd., S. 4). Handlungen scheinen das einzig Erfolgversprechende und Sicherheitgebende in der sozialen Interaktion zu sein, während Worte als bedeutungslos erlebt werden.

Wie aber ist nun nach Fonagy die Verbindung zwischen Bindungstrauma in der Kindheit und erwachsener Gewaltausübung zu verstehen? In der Evolution hat es die außergewöhnliche Intelligenzentwicklung des menschlichen Hirns ermöglicht, dass soziale Gruppen immer wettbewerbsfähiger werden. „Diese Wirksamkeit ist abhängig von dem Geschick an sozialer Kognition, was wiederum in Einklang steht mit dem psychoanalytischen Konzept, welches wir Mentalisierung genannt haben [...]: andere Menschen zu verstehen, erlaubt es einem auch, sie zu überlisten. Ebenso wie die Intelligenz der Konkurrenz steigt, so auch der Anspruch an eine immer höhere Fähigkeit zur Kommunikation, zu imaginativem sozialem und emotionalem Verständnis und der Antizipation der Reaktion anderer [...]“ (Fonagy 2007, S. 5).

Passend dazu scheint sich die Hirnstruktur verändert zu haben: Die Areale, die mit Selbstwahrnehmung, persönlicher Erinnerung, Vorrorschau in die Zukunft assoziiert sind, haben sich unverhältnismäßig ausgebreitet („rechter präfrontaler Cortex“, „frontal pole“). Damit wurde die Dimension subjektiven Erlebens, z.B. durch „Tagträume, Phantasien“ erweitert und dies erlaubt dem Menschen, „Ziele zu bilden, Pläne zu schmieden und diese [...] in die eigene Lebensgeschichte zu integrieren“ (ebd., S. 5).

Die Evolution hat dafür gesorgt, dass Bindungsbeziehungen entstanden, die die gesamte Hirnentwicklung sicherstellen – wenn sie nicht über Gebühr gestört sind. Die Eltern-Kind-Beziehung ist also „zuständig“ für die Ausformung der genetisch vorbereiteten Fähigkeit des Kindes zu mentalisieren. „Dies ist der Grund, warum die Unterbrechung von frühen affektiven Bindungen nicht nur maladaptive Bindungsmuster bildet, sondern auch eine Bandbreite von Fähigkeiten zur vitalen bis zur sozialen Entwicklung unterbindet“ (Fonagy 2007, S. 5).

Eine gelingende Bindungsbeziehung ist – wie oben geschildert – normalerweise der ideale „Trainingsplatz für die Entwicklung von Mentalisierung, weil sie sicher und konkurrenzlos ist“ (ebd., S. 6). Hier darf das Kind Fehler machen und Mentalisierung „üben“ – eben im Kontext von Sicherheit. Fonagy betont am Beispiel rumänischer Waisenkinder, dass fehlende frühe Bindungserfahrungen zu einer „Langzeitvulnerabilität“ führen, von der sich das Kind „nie erholen wird“. „Es macht das Kind anfälliger für spätere Traumata, und es ist unfähig, Bindungsbeziehungen vollständig zu meistern“ (ebd., S. 6).

Ein (auch biologischer) Teufelskreis entsteht dann, wenn Bindung und Trauma in einer Bezugsperson zusammentreffen. „Wenn Pflegepersonen außergewöhnlich inkonsistent, frustrierend, gewalttätig, intrusiv oder auch vernachlässigend sind, werden Kinder unerträglichem Stress ausgesetzt, ohne das Gefühl zu haben, dass die äußere Umgebung sie davon befreien könnte“ (Streeck-Fischer 2004, S. 19f.).

Das Kind sucht dann ausgerechnet bei der Bindungsperson Schutz vor dem von *ihr* ausgehenden traumatischen Geschehen. So entsteht die typische Abhängigkeit von dem Misshandler, wobei die Hyperaktivierung des Bindungssystems, die die übergroße gleichzeitige Angst mindern soll, eine Mentalisierung der traumatischen Erfahrungen verhindert. Zudem fürchtet das Kind sich vor den eigenen Gedanken und Erinnerungen an das Trauma (Retraumatisierung) und braucht seine Bindungsperson umso mehr. Es kann die Eltern nicht als Spiegel benutzen und gerät so in eine Identitätsdiffusion. Anteile des Misshandlers werden in dieser Konfusion ins eigene Selbst aufgenommen und das Gefühl entsteht: „Das habe *ich* getan ...“.

Häufig zeigen traumatisierte Menschen abrupt für Außenstehende völlig unerklärliche Verhaltensweisen. Dies kann durch die Aktivierung des Bindungssystems und durch Stress ausgelöst werden. Es entwickeln sich unberechenbare Reaktionen, weil die Mentalisierung wegen des hohen Erregungsniveaus lahm gelegt ist. Dies erklärt das von außen kaum erklärbare „Ausrasten“, das besonders im pädagogischen Kontext auf Unverständnis stößt. Fonagy zitiert einen Traumatisierten: „Es ist, wie wenn ein Schalter umgelegt wird. Aber ich mag es nicht, ich hasse es. Aber ich kann es einfach nicht lassen“ (Fonagy 2007, S. 7). Ansteigende Erregung blockiert bei Traumatisierten die Verarbeitung von Ereignissen und Gedanken. Kinder, die so verängstigt, irritiert, panisch sind und „außer sich“ geraten, „lernen zu ignorieren, was sie fühlen (ihre Gefühle), was sie wahrnehmen (ihre Kognitionen)“ (Streeck-Fischer 2004, S. 20). Dies kann neben dem „Ausrasten“ auch Selbstverletzung und Dissoziation nach sich ziehen.

Bezogen auf die Therapie traumatisierter Patienten formuliert Fonagy nun folgendes Vorgehen: Zielsetzung ist, ihnen zu helfen, „ein robusteres, mentalisierendes Selbst aufzubauen, so dass sie Trauma und Konflikte mentalisieren und sicherere Beziehungen aufbauen können. Mentalisierung bietet einen Puffer zwischen Gefühl und Handlung, notwendig dazu, Impulse aufzufangen, bevor sie überwältigend werden und Antriebe des Selbst und Anderer zu beobachten und zu verstehen. Verstärkte Mentalisation überbrückt den Spalt zwischen Affekten und ihrer Repräsentation“ [...] (Fonagy 2007, S. 8f.).

In einer Therapie muss sich der Analytiker um Rekonstruktionen bemühen, weil dadurch:

- die Psyche des Patienten in Kontakt mit bisher Intolerablem kommen kann,
- Raum geschaffen wird zwischen alter Bedrohung und neuen Zielen,
- Kohärenz in der Lebensgeschichte des Traumatisierten geschaffen wird,
- eine Wiederbelebung der Mentalisation möglich werden kann (vgl. Fonagy 2007, S. 9).

Für entscheidend dabei hält Fonagy weniger das Erinnern an sich, sondern vielmehr den Prozess des Durcharbeitens „aktueller Erlebnisse im Kontext von verschiedenen Perspektiven“ (ebd., S. 11) ohne den Zustand hoher Erregung, um so nach und nach mentale Funktionen zu entwickeln, also letztlich sich selbst und andere verstehen zu lernen.

2.5 Aggression in der kindlichen Entwicklung

2.5.1 Annahmen der psychoanalytischen Theorie

In den zahlreichen Medienberichten zum Thema Gewalt unter Kindern und Jugendlichen wird häufig vereinfachend von „Aggressionen“ gleichbedeutend mit „Zerstörung“ gesprochen. Hier zeigt sich aber nur eine Seite des „aggređi“ (im Lateinischen: „sich nähern, beginnen, versuchen *und* angreifen“). Aus anthropologischer Sicht wäre eine Entwicklung des frühen Menschen wohl ohne ein gewisses Maß von „aggređi“ kaum denkbar gewesen. Exploration, Selbsterhaltung, Neugier, Interesse – all das benötigt auch „aggressive“ Energien.

Kontrovers wird immer noch diskutiert, ob Aggression eine „primär konstruktive, für das Individuum und seine Umwelt hilfreiche Kraft ist, deren Förderung und Ausdifferenzierung es anzuregen gilt oder [...] ein destruktives, den einzelnen wie die Gesellschaft zerstörendes Potential darstellt, das durch Erziehung und soziale Regeln zurückgebunden, in ungefährliche Bahnen geleitet und – bestenfalls – in sozial nützliche Formen transformiert werden muss“ (Mertens u. Waldvogel 2000, S. 37).

Zentral ist in den Humanwissenschaften auch ein weiterer Dissens, nämlich ob „Aggression ein Trieb, also eine angeborene, nach Entladung strebende Kraft ist oder lediglich eine angeborene Affekt- und Handlungsdisposition, die dann ausgelöst und eingesetzt wird, wenn das Subjekt sich bedroht, gekränkt, beleidigt etc. fühlt, das heißt, als Reaktion auf Frustrationen im weitesten Sinne“ (Dornes 1997, S. 244).

Freud stellt dem Lebenstrieb (Eros) den Todestrieb (Thanatos) gegenüber, dessen Energie die Aggression speist und beschreibt beide Triebe als dem Menschen primär zugehörig, also als angeboren (vgl. Freud 1978, S. 489f.). Der Todestrieb hat nach Freud das Bestreben, Lebendes „zum Zerfall zu bringen, das Leben zum Zustand der

unbelebten Materie zurückzuführen. Er verdiente in allem Ernst den Namen eines Todestriebes, während die erotischen Triebe die Bestrebungen zum Leben repräsentieren. Der Todestrieb wird zum Destruktionstrieb, indem er mit Hilfe besonderer Organe nach außen, gegen die Objekte, gewendet wird. Das Lebewesen bewahrt sozusagen sein eigenes Leben dadurch, dass es fremdes zerstört. Ein Anteil des Todestriebes verbleibt aber im Innern des Lebewesens tätig, und wir haben versucht, eine ganze Anzahl von normalen und pathologischen Phänomenen von dieser Verinnerlichung des Destruktionstriebes abzuleiten“ (Freud 1978, S. 490).

Während psychoanalytische Theoretiker wie Melanie Klein diese Dualität beibehalten (vgl. Segal 1974, S. 44) postulieren Autoren wie Winnicott und Spitz, dass von Anfang an der Aggressionstrieb zwei Aspekte enthält, nämlich einen „konstruktiven“ und einen „destruktiven, die miteinander existieren“ (Rauchfleisch 2000, S. 39). Hier wird Aggression auch als Motor für Bewegung, Exploration und Wahrnehmung angesehen (vgl. Dornes 1997, S. 247).

Genauer möchte ich auf Winnicotts Ansatz eingehen, da viele seiner Konstrukte in die allgemeine Pädagogik Eingang gefunden haben. Schon in der frühesten Mutter-Kind-Beziehung – so stellt es Winnicott anschaulich in seiner Objektstheorie dar – spielt Destruktivität eine wichtige strukturbildende Rolle. Nachdem der Säugling zunächst seine Welt so erlebt, als sei die Mutter (das Objekt) total verfügbar und als könne er in der Symbiose diese Omnipotenzillusion aufrechterhalten, erfährt er doch zunehmend unvermeidliche Frustrationen und damit die Einschränkung seines Omnipotenzerlebens, was nach der Phase fast völliger und notwendiger Anpassung an die Bedürfnisse des Neugeborenen und nun zunehmender „Versagungen“ eine „gewaltige Erschütterung“ bedeutet (Winnicott 1973, S. 84).

Je nachdem, ob Säuglinge in dieser schwierigen „Entwicklungsphase Unterstützung finden, oder nicht“ und in Abhängigkeit davon, ob das Objekt durch „Zerstörung in den Bereich der omnipotenten Kontrolle des Säuglings gestellt wird [...], entwickelt das Objekt seine eigene Autonomie [...] und steht, wenn es überlebt, je nach seiner eigenen Eigenschaften dem Subjekt zur Verfügung“ (Winnicott 1973, S. 105). Mit anderen Worten: „Weil das Objekt überlebt, kann das Subjekt ein Leben in der Objektwelt beginnen und dadurch unermesslich viel für sich gewinnen, aber es hat dafür einen Preis zu zahlen, der darin besteht, in Bezug auf Objektbeziehungen der fortwährenden Zerstörung in seiner Phantasie nicht ausweichen zu können“ (ebd., S. 105).

Winnicott ist also der Ansicht, dass bei der kindlichen Reifung und damit bei der Entwicklung des Bezuges zur Realität „Destruktion ihre Rolle“ notwendig spielt, indem sie das Objekt außerhalb des Selbst ansiedelt. Damit dies geschehen kann,

„sind günstige Vorraussetzungen nötig“ (ebd., S. 106). Die Revision der „klassisch-psychoanalytischen“ Position durch Winnicott besteht zentral in seiner Annahme, dass der Destruktionstrieb „das Äußere in seinem Wesen erst selbst erschafft“, also zentral wichtig ist für die Entwicklung weg vom Omnipotenz erleben (ebd., S. 109). Entscheidend ist in dieser Zeit, dass die „hinreichend gute Mutter“ nach der Phase fast völliger (und notwendiger) Anpassung an die Bedürfnisse des Neugeborenen und zunehmender „Versagungen“ (vgl. ebd., S. 20) sich immer wieder als Objekt zerstörbar (in der Phantasie des Säuglings) erweist, aber dies überlebt und somit quasi „beweist“, dass sie eine Position außerhalb der Omnipotenz des Kindes einnimmt und nun von diesem als etwas *Reales* „verwendet“ (Winnicott 1973, S. 110), das heißt: gehasst und geliebt werden kann (vgl. ebd., S. 21). Abschließend meint Winnicott, dass Objektverwendung als höhere Entwicklungsstufe voraussetzt, „dass das Objekt als Teil der äußeren Realität wahrgenommen wird“. Und: „So entsteht eine Welt erlebter Realität, die das Subjekt verwenden kann und aus der es seine ‚Nicht-Ich‘-Substanz beziehen kann“ (ebd., S. 110).

Die Genese des Subjekts ist also nach diesem Ansatz intersubjektiv und schließt die Notwendigkeit eines von Winnicott angenommenen Übergangsrahmens („potential space“, vgl. Winnicott 1973, S. 116) ein, in dem kulturelle Errungenschaften wie Phantasie, Spiel, aber auch Zerstörungsphantasien ihren Platz finden können.

Je nachdem wie gut im interkulturellen Wechsel von *Einfühlung* und *Versagung* das Kind eine von ihm unabhängige Realität entdecken und an ihr wachsen kann, ohne überfordert zu sein und wie gut es „gehalten“ wird (Winnicott 1965, S. 32), gelingt es ihm anzuerkennen, dass die Bezugsperson eine eigene Identität hat, und dass es von ihr abhängig ist. Um diese begrenzende Erkenntnis nach und nach zu integrieren, braucht auch das Kind die Erfahrung, als eigenes Wesen anerkannt zu werden. Bei genügender Ich-Unterstützung wird ein Kind „wirklich und wahrhaftig früh es selbst“ (Winnicott 1978, S. 30).⁹

Gelingt dies nicht ausreichend, „wird der Säugling zu einem Bündel von Reaktionen auf Übergriffe, und das wahre Selbst des Kindes wird nicht ausgebildet oder es wird hinter einem *falschen Selbst* verborgen, das sich den Stößen der Welt fügt

⁹ „Im besten Falle lernt das Kind sukzessiv seine eigenen aggressiven Impulse als notwendiges, lebenswichtiges Instrumentarium schätzen, das ihm ermöglicht, in eine aktive Auseinandersetzung mit seiner Umgebung zu treten, eigene Wünsche – auch wenn sie im Gegensatz zu den Wünschen anderer stehen – wahrzunehmen, zu evaluieren und evtl. auch gegen Widerstände zu verteidigen und durchzusetzen. Aggressive Empfindungen in Konfliktsituationen werden dann nicht mehr als destruktiv und mörderisch erlebt, sondern als ‚normal‘, ‚gut‘ und ‚geeignet‘, Konflikte miteinander auszutragen. solche psychischen Prozesse stellen eine wesentliche Komponente reifender Autonomie dar und führen zu einer Stabilisierung sicherer Selbst- und Objektgrenzen“ (Leuzinger-Bohleber u. Garlichs 1993, S. 144f.).

und sie im Allgemeinen *abwehrt*“ (ebd., S. 30). Die Entwicklung des Menschen bleibt quasi stecken und zwar auf frühen Stufen der Verleugnung von Grenzen zum Anderen und in der Beibehaltung narzisstischer Größenphantasien, sowie dem Ignorieren kränkender Abhängigkeiten. Als Abwehr tritt dann *physische Vernichtung* alles Kränkenden an die Stelle einer *mentalen, reflexiven Verarbeitung* der Frage nach den Grenzen zwischen eigener und fremder Identität und nach möglicher Vermittlung zwischen beiden.

Hier ist der Rückbezug zu Gewalttätigkeit und zum Konzept der sicheren Bindung von Bowlby deutlich: Ein internes Arbeitsmodell, das durch gelungene, frühe Spiegelungsprozesse die Fähigkeit zu Mentalisierung einschließt, ermöglicht Menschen die sichere *Abgrenzung zwischen Wünschen, Gefühlen, Absichten und entsprechenden Handlungen des jeweils Anderen von eigenen mentalen Zuständen*. Dies wiederum ist Voraussetzung für Selbstreflexion und Aushandlungsprozesse – auf der Basis eines gut entwickelten „Selbstvertrauens“ (Bowlby 1982, S. 155).

2.5.2 Aggression und Gewalt als „Entwicklungsschicksal“

Ein deutlicher Bruch mit der Triebtheorie ist bei den Autoren der modernen Säuglingsforschung zu finden.¹⁰ Dornes z.B. plädiert dafür, Neugier, Motilität, und Exploration nicht als „konstruktive“ Formen von Aggression zu betrachten, sondern als Aktivitäten, die von einem assertiven Motivationssystem herkommen“ (Dornes 1997, S. 257), welches nach Dornes bereits im frühesten Stadium, also nach der Geburt eigenständig existiert.

Exploration und Neugier werden nicht als Triebkömmlinge betrachtet (ebd., S. 250), sondern als Manifestationen dieses assertiven, selbstbehauptenden Motivationssystems. Ebenso existiert auch die reaktive Aggression als ein latentes Motivationssystem, das nur unter bestimmten Bedingungen wie der vermeintlich realen Bedrohung aktiviert wird. Das heißt, hier ist Selbstbehauptung „etwas qualitativ anderes als Aggression“ und die reaktive Aggression wird ihrer „Triebeigenschaften beraubt“ (Dornes 1997, S. 251).

Assertion aktiviert sich selbst und zeigt sich beim Säugling in seinem Explorationsverhalten, wie z.B. dem visuellen Abtasten seiner Umgebung. „Üblicherweise ist die Aktivierung von Selbstbehauptung und Neugier mit positiven Affekten wie Freude etc. verknüpft“ (ebd., S. 252). Im Gegensatz dazu wird das reaktiv-assertive-

¹⁰ Weitere Modifikationen, wie sie z.B. in Parens' Aggressionstheorie zum Ausdruck kommen, sollen hier nicht dargestellt werden.

aggressive System nur bei Bedrohung aktiviert und wieder eingestellt, wenn diese endet. Dieser Prozess ist von negativen Affekten begleitet.

Trotz ihrer Unterschiede liegen Assertion und Aggression nah beieinander. Dafür gibt es mehrere Gründe:

1. Beide beinhalten vergleichbare Handlungen: Greifen, Beißen, Werfen usw. können sowohl explorativ als auch aggressiv bedingt sein. Dornes führt dies am Beispiel des Babys aus, das an den Haaren der Mutter zieht: hat die Mutter ihm vorher etwas verweigert, ihm vielleicht weh getan, kann eine reaktive Aggression vorliegen. Ebenso kann es ein Ausdruck des Erkundens von Haarlänge, Anfühlen seiner Struktur, also assertiv motiviert sein. Als dritte Variante könnte es sich – ohne weitere Anlässe – auch um einen destruktiven Akt handeln. Hier bleibt also viel Interpretationsspielraum für Deuten des Verhaltens von Kindern als „lieb“ oder „böse“ (vgl. ebd., S. 252).

2. Signale des Säuglings, die seinem Selbstschutz dienen, werden leicht als Ausdruck von Aggression gedeutet, wie es z.B. bei nachhaltigem Schreien häufig geschieht. Dies löst im Betreuer eigene Aggression aus, obwohl es eigentlich ein Hilfeschrei war.

3. Selbstbehauptend-assertives Verhalten kleiner Kinder führt oft zur Einschätzung als „destruktiv“, da es mit ungewollten Zerstörungen einhergehen kann. Kinder wollen Menschen und Dinge erkunden und erleben allzu häufige Unterbrechungen dabei (zum Schutz wertvoller Möbel, empfindlicher Gesichter usw.) als Behinderung, was zu Ärger oder Rückzug führt. Entscheidend in diesem Prozess ist nun, ob das Kind als „böse, destruktiv“ bezeichnet und z.B. geschlagen oder angeschrien wird, ob ihm sein spannender Gegenstand kommentarlos entrissen wird und ob solche unempathischen Reaktionen quasi chronifiziert, also häufig auftreten: Dann wird sich das Kind nicht mehr selbstbehauptend verhalten, was aber Entwicklung fördern und zu Verhandlung und Regulierung der reaktiven Aggression führen würde. Stattdessen wird ein hohes Maß an Aggression mobilisiert, das sich „im Laufe der Zeit verselbständigen und zu einer automatischen Reaktion auf Einschränkungen werden“ kann. *„Jede Einschränkung trifft dann auf ein hypersensibles, ständig sprungbereit gewordenes aggressiv – aversives Subsystem. Die ständige Sprungbereitschaft ist aber ein Ergebnis der Interaktion, nicht eine natürliche Eigenschaft des Systems“* (Dornes 1997, S. 254).

Statt zu lernen, wie Meinungsverschiedenheiten reguliert werden können, erlebt ein Kind in diesem Fall Selbstbehauptung nur mit einem hohen Maß an Aggression beibehalten zu können. *„Auf diese Weise wird Selbstbehauptung mit Aggression kontaminiert“* (ebd., S. 254) und Assertion und Aggression quasi verschmolzen.

4. Auch ablehnendes Verhalten eines Säuglings, der einen Gegenstand nicht nehmen will, kann als aggressiv missverstanden werden, obwohl in Wahrheit von ihm nur gerade etwas anderes als interessant angesehen und untersucht wird.

Die beschriebene Verwechslung und Fehlinterpretation des kindlichen Verhaltens führt zur Automatisierung „zunächst defensiver Aggression und zu einer Gewohnheit, die sich allmählich von konkreten Anlässen emanzipiert und zu einer habituellen Charaktereigenschaft gerinnt“ (Dornes 1997, S. 255).

Diese Erkenntnis erscheint für unseren Zusammenhang zentral. „Feindseligkeit, also chronisch-aggressiv-destruktive Reaktionsbereitschaft bei kleinsten Anlässen“ (ebd., S. 255) entsteht durch Verschmelzung der beiden Subsysteme Aggression und Assertion bei ungünstigen Umweltbedingungen und in Zusammenhang mit Selbstbehauptungsbestrebungen des Kindes. Diese Art „sprungbereiter Aggressivität“ gibt es bei der Geburt nicht. Zu diesem Zeitpunkt sind primär lediglich Ärger oder reaktive Aggression vorhanden (vgl. ebd., S. 255).¹¹ Dornes' Fazit, das ich in dieser Arbeit als eine Basisthese verwende, lautet: „Destruktive Aggression ist ein Entwicklungsschicksal, kein primäres Datum“ (ebd., S. 255).

Für die Ausprägung aggressiven Verhaltens ist ein entscheidender Faktor, wie gut die assertiven Handlungen des Kindes von den Interaktionspartnern interpretiert, also verstanden werden können. Je häufiger Eltern Aggression unterstellen, desto größer ist die tatsächliche Gefahr einer Entwicklung in diese Richtung. Denn als aggressiv missverstandene kindliche Exploration wird vom Erwachsenen auch eher mit Aggression unterbunden, was wiederum beim Kind zu Ärger oder Wut führt. Schreien, Schlagen, Schimpfen und ähnliche unkontrollierte Ausbrüche der Erwachsenen sind ein Modellverhalten mit nachhaltiger Wirkung auf das Kind.

Gewaltprävention heißt nach diesem Ansatz trennen zu lernen zwischen Assertion und Aggression (vgl. ebd., S. 256). Hat sich dagegen Aggression als „selbstaktivierendes Subsystem einmal etabliert“, ist dies schwer zu modifizieren (vgl. ebd.; Anmerkung S. 257).¹²

Dornes' oben dargestellte These, dass destruktive habitualisierte Aggression nicht ein primäres Datum, sondern „ein entgleistes Entwicklungsschicksal“ ist, wird durch vielfältige theoretische und praktische Zugänge gestützt.

¹¹ Laut Dornes erreicht die physische Aggression des Kindes im Normalfall mit 27 bis 46 Monaten „ihren Höhepunkt“ und nimmt danach „mehr oder weniger kontinuierlich ab“ (Dornes 2006, S. 340).

¹² Dies wird auch vom Gewaltexperten D. Olweus bestätigt. Er sieht auf Grund empirischer Forschung eine hohe Persistenz der Rolle als Gewalttäter bzw. Gewaltopfer. „Die Tatsache, dass Aggressivität ein ziemlich unveränderliches Merkmal ist, wird auch bei der Durchsicht mehrerer amerikanischer und englischer Erhebungen bestätigt“ (Olweus 2002, S. 38).

Hierzu einige Beispiele:

Untersuchungen an psychiatrischen „schwerstgestörten, häufig hochaggressiven Patienten“ (z.B. mit Borderline-Störungen) haben die „Bedeutung der Umwelt für die Aggressionsgenese“ verdeutlicht (Dornes 1997, S. 272).

A. Streeck-Fischer, Chefärztin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Tiefenbrunn weist nachdrücklich darauf hin, dass frühe traumatische Erfahrungen, die bei vielen ihrer Patienten vorliegen, zu einem Mangel an „selbstregulierenden Fähigkeiten führen“, was wiederum mit „einer gering modulierten Affekt- und Impulskontrolle verbunden“ ist (Streeck-Fischer 2004, S. 12). Sobald das Umfeld (z.B. in Kindergarten oder Schule) von Kindern mit dieser Störung als desorganisiert erlebt wird, also die *äußeren* Regulierungen fehlen, fallen sie durch ihr ungesteuertes, impulsives und aggressives Verhalten auf (vgl. Streeck-Fischer 2004, S. 13). Frühes „Beziehungswissen“, also Erfahrungen, die im sogenannten „prozeduralen Gedächtnis“ gespeichert und nicht bewusst verfügbar sind, aktualisiert sich dann unmittelbar in Handlungen und Interaktionen, sodass je nach Vorerfahrungen Kinder eher zum Täter oder Opfer werden (vgl. ebd., S. 14).

Kinder, die sich – wie in Kap. 2.4 beschrieben – nicht auf ihre Pflegepersonen verlassen konnten, die also chronischem traumatisierendem Dysstress ausgesetzt waren, erleben in exzessiver Weise Angst, Wut und Bedürfnisse nach Zuwendung. Diese Gefühle können „so extrem sein, dass sie dissoziative Zustände oder auch autoaggressives Verhalten in Gang setzen“, was von ihnen nicht mehr moduliert werden kann (ebd., S. 20). Bei jugendlichen Jungen führt dies häufig zu „einem Panzer aus unberührbarer Härte, gesichtsloser Uniformität und Kälte [...] Weibliche Jugendliche verbergen ihre Ängste und ihren vernichtenden Selbsthass häufig hinter einem vordergründig angepassten Verhalten. Alkohol, Tablettenmissbrauch oder Selbstverletzungen werden zu Mitteln, um sich zu betäuben“ (ebd., S. 21).

Fehlende Selbstreflexivität und fehlende innere Repräsentanzen verunmöglichen es Traumatisierten, Verständnis für innere Zustände zu entwickeln, zu mentalisieren und über ihre gestörte Selbst- und Fremdwahrnehmung (z.B. ihr fehlendes Schmerzempfinden, vgl. ebd., S. 14) zu kommunizieren. Worte für Erlebtes und Empfundenes stehen nicht ausreichend zur Verfügung. Neben sprachlichen findet man bei diesen Patienten häufig auch kognitive, motorische wie soziale Entwicklungsdefizite (vgl. ebd., S. 10). Oft entsteht Isolation, da weder Menschen noch die sonstige Umgebung vertrauenswürdig erscheinen. Werte und Normen sind wegen fehlender innerer Orientierungsmöglichkeiten brüchig, was leicht zur Abkehr von allen verbindlichen gesellschaftlichen Bezügen führt (vgl. ebd., S. 14). Bei Jungen führt die Erfahrung desolater familiärer Beziehungen eher zu chronischer Unruhe, Aggressivität

oder auch zu vordergründiger Angepasstheit, während Mädchen zunächst „resistent“ wirken, stark und brav sind und allenfalls einzelne Symptome (z.B. Stehlen) zeigen. „Erst in der frühen Adoleszenz werden sie auffällig und entwickeln dann meist verschiedene Formen von selbstdestruktivem Verhalten“ (ebd., S. 16).

So stellt sich in psychopathologischem selbst- oder fremdzerstörendem Verhalten „eine Wiederholung der ursprünglichen traumatischen Szene“ im Hier und Jetzt her: es handelt sich um sinnhafte, aber „nicht mentalisierte Wahrnehmungs- und Handlungsabfolgen“, die weder vom Akteur noch von den „Mitspielern“ entschlüsselt werden können. Streeck-Fischer spricht hier von „pathologischen Tänzen“ (ebd., S. 34).

Sie plädiert vehement für frühe Interventionen und für mehr Aufmerksamkeit bezogen auf Langzeitfolgen kindlicher Traumatisierungen. „Einige der kostenaufwändigsten psychiatrischen Erkrankungen, chronische medizinische Probleme, Drogen- und Substanzmissbrauch, Lernprobleme und Berufsunfähigkeit, das Risiko einer HIV-Infektion und andere soziale und gesundheitliche Probleme sind damit verbunden“ (ebd., S. 34). Greifen Hilfen wie z.B. Therapie nicht rechtzeitig, setzt sich die Kette eines traumatisierten – traumatisierenden, d.h. häufig gewaltorientierten Lebens quasi zwangsläufig fort.

Untersuchungen an *erwachsenen gewalttätigen Strafgefangenen* zeigen, dass sie neben vermeidenden Bindungsmustern eine reduzierte Reflexionsfähigkeit aufweisen (vgl. Fonagy 2006, S. 519). Praktisch alle wurden als Kind misshandelt und zwar – dies ist entscheidend – von engen Bindungspersonen. Die Vermischung von Bindung und Brutalität erzeugt Gewalttätigkeit (vgl. Fonagy 2006, S. 526). Dies gilt auch, wenn körperliche Misshandlungen einer Bindungsperson gezwungenermaßen mit angesehen werden müssen (wie: sich prügelnde Eltern). In allen Berichten über solche brutale Erfahrungen dominieren zwei Gefühle: Scham und intensive Wut.

Da diese Gefühle wegen der jeweiligen Vernachlässigungsgeschichte nicht hinreichend mentalisiert, also nicht „abgemildert“ und integriert werden können, wirken Scham und Wut „ich-destruktiv“, so als ob das eigene Selbst tatsächlich zerstört würde. Allerdings gibt es selbst bei guter Mentalisierungsfähigkeit einen Punkt, an dem die Brutalisierung einer Beziehung nur noch als demütigend und ich-zerstörend erlebt wird, sodass jeglicher Rest von Denken ausfällt und nichts mehr innerpsychisch gefühlt werden darf, wodurch impulsive Durchbrüche ausgelöst werden. „Aussagen wie „Ich habe aufgehört zu denken“, „Ich wurde wie taub“, „Ich konnte es nicht ertragen zu denken“ sind häufige Vorläufer des Augenblicks, in dem das ehemalige Opfer unweigerlich zum Täter wird“ (ebd., S. 527).

Die Verleugnung des Menschseins im passiv erlebten Akt der Gewalt löst Selbstekel bis zum Selbsthass aus. Die Botschaft lautet: Du bist nur ein Gegenstand, mit

dem ich alles tun kann. „Gewalt oder Androhung von Gewalt zerstört die Seele“ (ebd.). Offenbar nicht liebenswert zu sein, verhindert Selbstliebe und löst Scham aus, die sich akut wie Schmerz anfühlt, aber auf Dauer zu Gefühlen von Taubheit und Abgetötetsein führt (vgl. ebd.).

„Der Gewaltakt selbst, ob impulsiv oder geplant, entspringt selten blinder Wut. Vielmehr handelt es sich um einen verzweiferten Versuch, das zerbrechliche Selbst vor dem Ansturm der Scham zu schützen, der häufig ganz ungewollt von einem anderen ausgelöst wird“ (Fonagy 2006, S. 528). Bei mangelnder Mentalisierungsfähigkeit ist Gewalt dann eine fatale Ressource, die eingesetzt wird, um eine geschwächte Selbstrepräsentanz vor Demütigung und damit der drohenden Zerstörung zu schützen. „Der Akt der Gewalt ist im Wunsch begründet, die externalisierten (projizierten) Selbstanteile im anderen zu zerstören und dadurch die Kohärenz (das Überleben) des Selbst zu sichern“ (Fonagy 2006, S. 530).

Fonagy beschreibt Untersuchungen an verhaltensgestörten Kindern (6–10 Jahre), bei denen festgestellt wurde, dass sie Defizite „bei Aufgaben zur einer Theorie des Mentalen, zum Verständnis von Emotionen“ aufwiesen (vgl. ebd., S. 520). Diese Defizite können chronisch zu falschen Interpretationen von Interaktionsangeboten führen. Kinder schätzen diese dann öfter als bedrohlich ein, auch wenn sie eigentlich wohlwollend gemeint sind. Zudem fällt ihnen Einfühlung (Empathie) schwer, was zur „Aufhebung der Hemmung gegenüber Gewalt“ führen kann. Ein weiterer Aspekt ist, dass, wenn die Mentalisierungsfähigkeit zu gering ist, nur entwicklungspsychologisch früher angesiedelte Mechanismen zur Verfügung stehen: „Externalisierung von Affekten, psychische Äquivalenz, sowie ein Selbstgefühl, das das eigene Selbst nicht als Akteur zu erleben vermag“ (ebd.).

Die sog. „Selbst-Urheberschaft“, also die Verknüpfung zwischen inneren Prozessen wie Absichten, Wünschen und der entsprechenden Handlung, die in der spiegelnden Interaktion zwischen Kind und Mutter entsteht, „bestärkt dadurch sein Selbstgefühl als Akteur“ (ebd., S. 521). Vernachlässigung, Zwang, Einschüchterung dagegen führen beim Kind zur massiven Einschränkung des Selbst-Urheberschaftsgefühls, die innere Realität wird verleugnet, und nur bezogen auf den Körper entsteht so etwas wie ein Akteur-Bewusstsein. Für die Entstehung von Gewalttätigkeit hat dies weitreichende Konsequenzen: Gewalt wird nach Fonagy nur dann ausführbar, wenn innere Zustände und entsprechende Handlungen „entkoppelt“ werden, d.h. wenn die Kontrolle über eigene und fremde Handlungen mittels mentaler Prozesse nicht möglich ist. Gewalt ist dann quasi „urheberlos“ (vgl. Fonagy 2006, S. 522). Sowohl körperliche als auch psychische Vernachlässigung (wie Wohlstands- und Medienverwahrlosung) wirken negativ auf die Fähigkeit zur Mentalisierung – dies

oft subtil und unbemerkt. Fonagy ist der Meinung, „dass es die Persistenz des psychischen Äquivalenzmodus ist, verbunden mit früher psychischer Vernachlässigung, die die Anfälligkeit für Gewalterfahrungen ausmacht“ (ebd., S. 523). Körperliche Gewalt gegen sich oder andere wird zur einzigen Möglichkeit, „das eigene Selbst von außen zu erleben“, da ein inneres authentisches Selbst, ein Identitätsgefühl nicht existiert. „Das vernachlässigte Kind verfügt über keine effektiv funktionierende Selbstrepräsentanz [...]. Statt sich selbst in der Psyche der Mutter zu entdecken, trifft das Kind auf die Mutter. Das Bild der Mutter ‚kolonisiert‘ das Selbst“ (ebd., S. 524). Durch „permanente und intensive Projektion“ versucht das Selbst Reste von Kohäsion zu erhalten, das Selbsterleben wieder herzustellen (vgl. ebd., S. 524f.) und zwar über „kontrollierende und manipulative Strategien“. Fremde Selbstanteile werden über projektive Identifizierung in eine Bindungsfigur verlagert, „externalisiert“, was z.B. über Provokationen geschehen kann, auf die aber meist von den Bezugspersonen nicht „mentalisiert“, sondern wiederum aggressiv-straftend reagiert wird. Die fortgesetzte Beibehaltung der projektiven Identifizierung führt zu einer schweren psychischen Störung (vgl. ebd., S. 525f.).

Ob psychiatrisch Erkrankte, Strafgefangene, jugendliche Gewalttäter oder verhaltensauffällige Kinder – alle destruktiv-aggressiven Entwicklungsschicksale haben gemeinsam, dass in ihrer frühen Geschichte Verstehensprozesse zwischen Kind und Bezugsperson entgleist sind. Neben den in Kap. 2.2, 2.3 und 2.4 dargestellten affektiv-interaktiven Hintergründen für dieses Entgleisen sollte jedoch nicht aus dem Blick geraten, was Fonagy eindringlich als *gesellschaftliche* und wissenschaftliche Verantwortung formuliert:

„Menschen, deren beeinträchtigte Mentalisierungsfähigkeit sie in die Gewalttätigkeit treibt, sind Opfer einer sozialen Struktur, der es nicht gelingt, Familien und Eltern ausreichend zu unterstützen, damit wir uns angemessen um unsere Kinder kümmern können [...]. Wir alle zahlen einen hohen Preis dafür, dass wir Materie (physisches Wohlbefinden) über Geist (die Kohärenz von Subjektivität) stellen. Es ist die Aufgabe der Psychoanalyse, der herausragenden Disziplin auf dem Gebiet der Subjektivität, dieses Gleichgewicht wieder herzustellen“ (ebd., S. 531).

Zusammenfassend soll hier als weitere Basisthese formuliert werden:

Gewalt entsteht zu großen Anteilen aus dem Bedürfnis, unerträgliche eigene innere Zustände nach außen zu verlagern und sie dort zu zerstören – eine Art Überlebensversuch des Selbst, das zu anderen Bewältigungsformen wie Mentalisierung von Affekten, Selbstregulierung, Selbstanerkennung und Kommunikation von Selbst- und Fremdwahrnehmung aufgrund von psychosozialen Verwahrlosungsprozessen und entgleisten Verstehensprozessen nicht in der Lage ist.

2.6 Zwischenbilanz in Thesen

- Frühprävention destruktiv-aggressiven Verhaltens ist im Rahmen der sekundären Sozialisation (über korrigierende Erfahrungen) möglich: (vgl. in diesem Zusammenhang insbesondere die Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie, Kap. 6 dieser Arbeit).
- Destruktive Aggression ist ein Entwicklungsschicksal.
- Schutzfaktoren und gleichsam Antagonisten destruktiv-aggressiven Verhaltens sind: Bindungs- und symbolische Verarbeitungsfähigkeit des Menschen.
- In der Evolution des Menschen wurde die Dimension des Hirns, in der subjektives Erleben lokalisiert ist, ausgeweitet (Wettbewerbsvorteil).
- Verarbeitung von Erfahrung benötigt die Fähigkeit zur Wahrnehmung eigener und fremder mentaler Zustände (Mentalisierung), deren Entwicklung im Alter von eineinhalb bis fünf Jahren beginnt.
- Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit ist zu großen Teilen abhängig von der affektiv-interaktiven Qualität der Primärbeziehungen, grundsätzlich aber genetisch beim Menschen angelegt.
- Selbstreflexionsfähigkeit (SR) ist der Indikator für Mentalisierungsfähigkeit beim Erwachsenen. Gewalttäter haben eine niedrige SR.
- Ab dem Alter von etwa eineinhalb Jahren modifizieren zunehmend Kommentare (an Stelle des Spiegels) der Bezugspersonen zum kindlichen Spiel den Zustand des Kindes (Spielen im Als-ob-Modus ermöglicht Distanz zum Handeln).
- Im mentalisierenden Modus muss der Als-ob-Modus ebenso wie das Reale Platz haben. Die Integration von beidem ermöglicht die Entwicklung des „reflektierenden Modus“.
- Primäre Selbstzustände können im reflektierenden Modus zunehmend mittels Anreicherung von Bildern und Gedanken durchgearbeitet werden. Dies ist notwendig für die gelingende Affektregulation.
- Traumata behindern die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit.
- Misshandlungen erzeugen Scham und Wut und schädigen das Selbstwertgefühl.
- Verbale Bestätigung erreicht Traumatisierte meist kaum, Handlung ersetzt bei ihnen Gedanken und Gefühle.

- In „high-stress“-Situationen ist die Mentalisierung bei Traumatisierten lahmgelegt, was zum „Ausrasten“ führt.
- Die Eltern-Kind-Bindung ist zuständig für die Entfaltung der genetisch angelegten Fähigkeit zur Mentalisierung. Fehlende frühe Bindung verursacht hohe Vulnerabilität.
- Kinder entwickeln in der „globalisierten Moderne“ (Keupp 2003, S. 40) und der damit im Zusammenhang stehenden „Netzwerkgesellschaft“ (ebd., S. 22ff.) immer mehr psychiatrische, Drogen-, Verhaltens- und Lernprobleme. Notwendig ist mehr Aufmerksamkeit für frühe pädagogisch-therapeutische Interventionsmöglichkeiten bei Bindungsstörungen, Traumatisierungen und daraus folgender Vulnerabilität der kindlichen Persönlichkeit.
- Ziel von Interventionen muss es sein, ein mentalisierendes Selbst als Puffer zwischen Gefühl und Handlung aufzubauen.
- Ein internes Arbeitsmodell, das Mentalisierungsfähigkeit einschließt, ermöglicht Abgrenzung zwischen eigenen und fremden mentalen Zuständen, was wiederum die unabdingbare Voraussetzung für Selbstreflexion und friedliche Aushandlungsprozesse in Interaktionen ist.
- Geringe Mentalisierungsfähigkeit führt zu falscher Einschätzung von Interaktionen und zu reduzierter Empathie.
- Gewalt wird von Individuen, denen ein sicheres Identitätsgefühl fehlt, als einzige Option erlebt, das eigene Selbst quasi über äußere Handlung zu erleben. Das heißt, dass Gewaltausbrüche zentral damit zu tun haben, wie Kinder sich selbst fühlen und wie ihre Verbindung zu anderen ist.¹³
- Soziale Strukturen, die Materie über Geist stellen, begünstigen Gewalttätigkeit, weil sie befriedigenden sozialen Austausch verhindern oder erschweren.

¹³ Anna Freud betont in diesem Zusammenhang: „[...] den destruktiven Tendenzen gegenüber ist die Außenwelt nicht so hilflos, wie oft angenommen wird. Wo die gesteigerte Aggression mit Destruktion des Kleinkindes auf ungenügende Liebesbindungen zurückgeht, hilft die Eröffnung neuer Möglichkeiten für libidinöse Beziehungen mit der Umwelt“ (A. Freud 1971, S. 210f.).

Kapitel 3

Resilienzfaktoren für eine nicht-destruktive kindliche Entwicklung

3.1 Die Entwicklung der basalen Gefühlsysteme

Possemeyer zitiert A. Sroufe mit seinen Ausführungen zur kindlichen Entwicklung:

„Wir dachten lange, dass Verhaltensprobleme mit schlechten Vorbildern zu tun haben. Jetzt verstehen wir immer besser, dass sie auch – und stärker davon abhängen, wie die Kinder sich selbst fühlen und wie ihre emphatische Verbindung zu anderen Menschen ist“ (Sroufe zit. nach: Possemeyer 2004, S. 157).

Wie aber ist der Zusammenhang zwischen frühen Erfahrungen und der Gehirnentwicklung beim Kind bezogen auf destruktiv-aggressives Verhalten? Hier wurden in den letzten Jahren entscheidende Erkenntnisse gewonnen. Auf einige davon werde ich im Folgenden eingehen.

Panksepp beschäftigt sich in seinem Beitrag von 2004 mit den psychobiologischen Langzeitfolgen der emotionalen Umwelten von Kleinkindern auf ihr späteres Gefühlsleben. Er führt aus, dass zwar die „grundlegende Organisationsstruktur des Säuglings stark von genetischen Faktoren geprägt wird“, gleichzeitig aber die „feinen Details, die tiefreichende, langwährende psychosoziale Auswirkungen auch auf die Qualität emotionaler Beziehungen haben können, stark auf Umwelteinflüsse reagieren“ (Panksepp 2004, S. 49). Während viele Untersuchungen zu den negativen Folgen unzureichender sozio-emotionaler Umgebung auf die Gehirnentwicklung vorliegen, fehlen aber noch ebensolche Langzeitbelege für den Nachweis förderlicher Effekte einer positiven Umgebung auf Hirn und Psyche (vgl. ebd.). Panksepps Annahme ist, dass frühe emotionale Erfahrungen „lebenslange Auswirkungen auf die Gefühlstönung im Leben eines Individuums haben“ (ebd., S. 51), auch wenn sich dies nicht gleich in beobachtbarem Verhalten zeigt.

Er betont die „Plastizität“ der Gehirnentwicklung, die sich auf der Basis der genetischen Rahmenbedingungen durch Erfahrungen formt. Auch Hüther hebt hervor: „Keine andere Spezies kommt mit einem derart offenen, lernfähigen und durch eigene Erfahrungen in seiner weiteren Entwicklung und strukturellen Ausreifung formbaren Gehirn zur Welt wie der Mensch. Nirgendwo sonst sind die Nachkommen beim Erlernen dessen, was für ihr Überleben wichtig ist, so sehr und über einen vergleichbar

langen Zeitraum auf Fürsorge, Schutz, Unterstützung und Lenkung durch die Erwachsenen angewiesen, und bei keiner anderen Art ist die Hirnentwicklung in solch hohem Maß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz dieser erwachsenen Bezugspersonen abhängig wie beim Mensch“ (Hüther 2004, S. 138).

Auch Bauer fasst zusammen: „Die genetisch angelegten, biologischen Systeme unseres Körpers sind alles andere als eine Garantie dafür, dass sich die damit verbundenen Fähigkeiten auch tatsächlich entwickeln. Für alle im Gehirn verankerten Funktionen gilt viel mehr der Grundsatz: ‚Use it or lose it‘ – ‚Nutze deine Anlagen, oder du wirst sie verlieren‘. Dazu sind wir jedoch offenbar darauf angewiesen, vor allem in der frühe Prägephase unseres Lebens entsprechende stimulierende Erfahrungen zu machen sowie die liebevolle und einfühlsame Zuwendung anderer Menschen zu erleben“ (Bauer 2007, S. 65).

Panksepp sieht nun die „Art der Anreicherung“ von Umgebungsfaktoren bei Kindern als entscheidend dafür an, ob sie förderlich wirken und plädiert für mehr Beachtung insbesondere solcher Themen, die zur emotionalen Erziehung gehören, und in Bereichen wie Kunst oder der Beschäftigung mit geistigen und emotionalen Werten angesiedelt sind.

Hier könnte eine echte (nämlich „spielerisch und freudig“ erfahrene) „Anreicherung“ substantielle Auswirkungen auf die Gehirnreifung haben – dies zeichnet sich im Rahmen der modernen Neurowissenschaft immer deutlicher ab (vgl. Panksepp 2004, S. 54f.). „Weil sich Emotionalität in der Gehirnevolution bemerkenswert früh entwickelt, besteht aller Grund zu der Annahme, dass die Gehirnsysteme, auf denen sie beruht, als ein Fundament für die Entstehung von grundlegenden sozialen und kognitiven Fähigkeiten dienen“ (Panksepp 2004, S. 56). Säuglinge schaffen sich „anfänglich kognitive Strukturen nur auf höchst affektive Weise. Durch solche egozentrischen Assimilationen können die kognitiven Strukturen, welche sich aufbauen, nach und nach an die Gefühlssysteme Rückmeldung geben. Indem sich Gefühle und Kognitionen reichhaltig durchdringen, wird das psychische Script für das Leben jedes Kindes geschrieben“ (ebd.).

Noch einmal betont Panksepp, dass die Rolle von Emotionen bei der Gehirnentwicklung generell deutlich unterschätzt wurde und wird. Tiefe Gefühle sind in subkortikalen Systemen verortet, während sozial gelernte Gefühle höheren kortikalen Systemen zugeordnet sind. Die tieferen primitiven, das Überleben betreffende Systeme spielen eine wichtige Rolle für die Gefühlsbeherrschung – sowohl in der „normalen“ wie in der gestörten emotionalen Entwicklung (vgl. ebd., S. 54). Für die weitere Ausdifferenzierungsrichtung der vorhandenen basalen Gefühlssysteme sind frühe Lebenserfahrungen entscheidend. Durch sie entstehen emotional-kognitive „System-

anziehungspunkte“, die wiederum im neuronalen Netzwerk Pfade in positiver oder negativer Richtung bahnen und immer mehr zur Ausdifferenzierung, Verfeinerung und Vergrößerung in einer Richtung – je nach individueller Erfahrung – führen, „weil sie verschiedene kognitive Systeme in ihren Einflussbereich ziehen“ (ebd., S. 62) (vgl. dazu: Grafik Anhang 1).

Diese Hypothese soll mit Panksepp am Beispiel eines „basalen“ emotionalen Systems (was bei ihm als „neuronale Entität“, nicht etwa nur als ein psychologisches Konzept gemeint ist) erläutert werden und zwar am Gefühlssystem WUT (vgl. ebd. S. 61ff.): Kleinkinder erleben zwangsläufig häufig Frustrationen ihrer Erwartungen, was als Hauptfaktor für die Entstehung von Wut gilt. Wut wiederum kann zum Auslöser von aggressiv-destruktivem Verhalten werden. Je nach Reaktion auf seine Wutausbrüche werden beim Kind nämlich basale emotionale Muster entweder „verfestigt oder aufgelockert“ (ebd., S. 63). Im Falle von Wut bei sehr jungen Säuglingen, die ihr Gefühl in keiner Weise kognitiv einordnen oder gar regulieren können, hält Panksepp eine einfühlsam-positive Reaktion der Bezugspersonen für sinnvoll, um zu vermeiden, dass das bloße Erleben des starken Gefühls „als eine affektive Disposition im Gehirn verwurzelt wird“ (ebd., S. 63). Kleinkinder dagegen können bereits zunehmend ermutigt werden, „sich durch ihre Wut zu arbeiten, indem sie nach neuen und befriedigenden Verhaltensmustern suchen“ (ebd.). Nicht die unvermeidlichen Frustrationen an sich sind demnach das Problem, sondern die Antwort der Erwachsenen darauf. Das Bewahren geduldiger Akzeptanz verbunden mit dem Angebot von Ablenkungsmöglichkeiten scheint nach Panksepp entwicklungsfördernd zu sein. Wütendes, bestrafendes Verhalten oder auch kapitulierendes Nachgeben der Bezugspersonen dagegen führen eher zur Verfestigung wütend-aggressiver Gefühlsmuster beim Kind (vgl. ebd., S. 63f.).

Am Beispiel WUT lässt sich zeigen, dass „der Säugling mit vielen grundlegenden Gefühlen und Körperempfindungen geboren (wird), aber offensichtlich mit nur sehr begrenzter Fähigkeit, die Bedeutung dieser Gefühle zu verstehen. Die Wissensstrukturen, die sich dann entwickeln, werden – zum Guten oder zum Schlechten – stark davon geprägt, wie die soziale Welt mit den emotionalen Stärken und Schwächen des Säuglings umgeht“ (Panksepp 2004, S. 67). Resilienz kann entstehen, wenn die emotionalen Befindlichkeiten und Bedürfnisse des Säuglings einfühlsam erahnt und beantwortet werden. So entsteht eine reiche „positive Wissensmatrix und das positive Gefühl der Intersubjektivität“, was sich im „kognitiven Apparat des Kindes verfestigen“ kann (ebd.). Dagegen begünstigt z.B. die Erfahrung häufig unbeantworteten Schreiens das Entstehen eines chronischen Verstimmtheitsgefühls, des Uneins-Seins mit sich und der Welt beim Kind und nebenbei auch in einer Art Abwärtsspirale das

Gefühl von Unzulänglichkeit bei der Bezugsperson. So entgleist die primäre Interaktion zunehmend – im Extremfall bis hin zu den aus der Presse bekannten Fällen von Misshandlung oder Tötung des Säuglings.

Auch übermäßige Sanktionen z.B. von Wutausbrüchen des Kindes können dazu führen, dass seine Gefühle unterdrückt werden, zu inneren Spannungen führen und sich letztlich „ungünstig auf das Nervensystem“ auswirken, nämlich „als persistierende Gefühlsneigung in der subjektiven Erfahrung“ (ebd., S. 68). So entstehen möglicherweise pathologisch verfestigte Impulse bis hin zu psychiatrischen Erkrankungen (vgl. ebd., S. 68).

Panksepp leitet als Forderung aus seinen Erkenntnissen ab: „Bezugspersonen müssen über solche Themen unterrichtet werden, und wenn sie aufgrund ihres eigenen Temperaments solche Informationskanäle nicht nutzen können, müssen sie die Möglichkeit erhalten, die notwendigen Fertigkeiten zu erlernen“ (ebd., S. 67). Dann besteht für ihre Kinder eher die Chance, Gefühle möglichst frei auszudrücken und eine gesunde psychische Verfassung und „reiche emotionale Intelligenz“ zu entwickeln, mit der Selbstregulation von Emotionen erst möglich wird (vgl. ebd., S. 68). Auf der praktischen Ebene wird dies z.B. über das Angebot von Elternschulungen wie z.B. im Kurs „Starke Eltern – starke Kinder“ (vgl. Deutscher Kinderschutzbund 2002) versucht, in dem eine gewaltfreie ganzheitliche Erziehungspraxis vermittelt werden soll.

Neben den Wirkfaktoren der sozio-emotionalen Umgebung sind vielfältige weitere Faktoren ausschlaggebend für die individuelle Entwicklung des neuronalen Systems. Stress, der nach Hüther am häufigsten durch psychosoziale Konfliktsituationen ausgelöst wird (vgl. Hüther 2004, S. 143) hat hier einen hohen Stellenwert. Moderater Stress kann generell als eher entwicklungsfördernd betrachtet werden, unkontrollierbarer, nicht zu kompensierender Stress dagegen ist als schädlich anzusehen (vgl. ebd.). Aber selbst die gefährlichen Auswirkungen von Extremstress durch traumatische Erfahrungen sind durch positive sozial-affektive Interventionen immerhin noch abzumildern (vgl. Panksepp 2004, S. 85).

Als Fazit seiner Ausführungen hebt Panksepp hervor, „wie wichtig grundlegende, die Emotionalität betreffende Themen für das Verständnis der möglichen Lebenswege unserer Kinder sind“ (ebd., S. 86). In der frühen menschlichen Entwicklung gibt es zunächst „keine kognitive Aktivität ohne emotionale Erregung“ (ebd.). „Die kognitiven Erfahrungen und das soziale Feedback, die wir unseren Säuglingen vermitteln, wenn sie emotional erregt sind, können sie auf unterschiedliche emotionale Entwicklungspfade führen“ (ebd.). Die Bedeutung der Entwicklung der frühen Gefühlssysteme (wie z.B. „WUT“ s.o.) ist aber nicht nur für Säuglinge, sondern auch für die spätere „positive Lebensbewältigung“ (ebd., S. 89) groß.

Entsprechend hebt Hüther hervor, dass „Bau und Funktion des menschlichen Gehirns in besonderer Weise für Aufgaben optimiert sind, die wir unter dem Begriff ‚psychosoziale Kompetenz‘ zusammenfassen. Unser Gehirn ist demnach weniger ein Denk- als vielmehr ein *Sozialorgan*“ (Hüther 2002, S. 18). Fühlen und Denken des Menschen haben eine entwicklungsgeschichtliche individuelle „materielle, das heißt neurobiologische Grundlage“ (ebd., S. 18). Denn die psychische Verarbeitung sozialer Erfahrungen ist „beim Menschen von erheblicher Bedeutung [...] und zwar sowohl für die Stabilisierung bestimmter genetischer Anlagen innerhalb einer Population wie auch für die Herausbildung bestimmter neuronaler und synaptischer Verschaltungsmuster im Gehirn“ (ebd., S. 19). Die Sprache der Gefühle hatte in der Evolution die zentrale Funktion, innerartlich mittels schnell verstehbarer Kommunikationsformen sicherzustellen, dass überlebenswichtige Informationen z.B. über Bedrohungen oder Ressourcen bei den Mitgliedern einer Gruppe bekannt wurden. Ebenso bedeutsam war die Festigung der emotionalen Bindung innerhalb der jeweiligen Gruppe über die mimisch-gestisch-sprachliche Kommunikation. Deshalb ist die Fähigkeit, „bestimmte Empfindungen zum Ausdruck zu bringen“ wie auch die, „besonders wichtige Gefühle wie Furcht (Angst), Freude (Lust), Ekel, Trauer und Schmerz bei einem anderen Menschen zu erkennen, [...] bereits als genetische Prädisposition angelegt“ (Hüther 2002, S. 109).

Für Panksepp ist es *die* zentrale Forschungsfrage des 21. Jahrhunderts, wie Kinder erzogen werden sollten, damit sie ihre „emotionale Ausstattung am besten für eine positive Lebensbewältigung nutzen können. Wie gehen wir mit Kindern um, die in ihren unbewussten Primärprozessen übermäßige negative Gefühle mit sich herumtragen, die immer wieder aufflackern und zu Störungen in ihrem eigenen sozialen Leben und dem anderer führen können?“ (Panksepp 2004, S. 89). Einmal in der frühen Kindheit gebahnte Verhaltensmuster sind besonders leicht im späteren Leben aktivierbar und bestimmen auf der unbewussten Ebene unser Fühlen, Denken und Handeln mit. Solche tiefen „inneren Programme“ sind auch beim Erwachsenen in gewissem Umfang noch korrigierbar, denn ein „zeitlebens lernfähiges Gehirn ist auch lebenslänglich veränderbar“ (Hüther 2002, S. 24). Allerdings gilt hier der Grundsatz, dass Korrekturen von pathologischen Entwicklungen am besten gelingen, „je früher sie in Angriff genommen werden“ (ebd., S. 83). Im späteren Leben bieten meist erst massive Krisen mit entsprechendem Stresserleben Menschen die Möglichkeit, einseitige Verschaltungen zu korrigieren und zwar durch die „Destabilisierung der in ihrem Hirn etablierten Verschaltungen.“ Wenn ein solcher „Umbau“ durch Krisen nicht gelingt, kann die chronifizierte Belastung zur „krankmachenden Bedrohung“ des weiteren Lebens werden (vgl. ebd., S. 89).

Besonders destruktiv wirkt – wie in Kapitel 2 ausgeführt – das Fehlen einer angemessen spiegelnden frühen Bindungsperson, die durch narrative Kommentierung des kindlichen Verhaltens, also durch Mentalisierungsangebote dazu beiträgt, Erfahrungen einen Sinn, eine Bedeutung zu geben.¹⁴ Nur solche Angebote lassen beim Kind eine kohärente Selbststruktur entstehen, die verhindert, dass es später alltägliche Frustrationen als persönliche Demütigung erlebt und daraus entstehende ich-destruktive Scham mittels Externalisierung durch Gewalthandlungen zu bekämpfen versucht (vgl. Hüther 2002, S. 167). In diesem Kontext dient Gewalt häufig dazu, nicht von Anderen als „Opfer“ (heute von Jugendlichen als Schimpfwort gebraucht!) eingeschätzt zu werden. Mentalisierungsprozesse wie auch Empathie werden dann unmöglich.

„Die Unfähigkeit, den Anderen als intentionales Wesen zu sehen, sowie die fehlende Empathie oder mangelnde Identifizierung mit ihm als Leidendem lassen eine vermutlich evolutionär entwickelte Barriere, durch die Gewalt gegen Artgenossen normalerweise verhindert wird, einstürzen. Dabei ist Empathielosigkeit eine zwar notwendige, nicht aber hinreichende Voraussetzung für Gewalttätigkeit“ (Bauer 2006, S. 70). Umgekehrt sichert Empathie, die etwa zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr erworben wird und geübt werden muss, die Möglichkeit „der sozialen Bindung, der Verankerung des einzelnen in der Gemeinschaft“ (Hüther 2002, S. 138) und damit den Erwerb unterschiedlicher sozialer Kompetenzen. Dazu gehören u.a. Fähigkeiten wie das Erkennen und verantwortliche Lösen von Konflikten ohne Gewalt. Wie diese Fähigkeiten in der kindlichen Entwicklung gefördert werden können, soll im Folgenden dargestellt werden.

¹⁴ Auf das Konzept der „Spiegelneuronen“, das ausführlich bei J. Bauer dargestellt wird, soll hier nicht näher eingegangen werden. Bauer beschreibt den „Gyrus cinguli als zentrales Emotionszentrum des Gehirns“, in dem die Spiegelneurone „als ein Nervenzellsystem für Mitgefühl und Empathie“ entdeckt wurden (vgl. Bauer 2006, S. 47). „Wenn wir die Gefühle eines anderen Menschen miterleben, werden in uns selbst Nervenzellnetze in Resonanz versetzt, also zum Schwingen gebracht, welche Gefühle des anderen in unserem eigenen seelischen Erleben auftauchen lassen“ (ebd., S. 51). Die Spiegelresonanz ist die neurobiologische Basis für spontanes, intuitives Verstehen, die Basis dessen, was als „Theory of Mind“ bezeichnet wird (ebd., S. 56). Das Fazit von Bauer lautet: „Empathie-defizite sind Spiegelungsdefizite“ (ebd., S. 126f.). Auf die genauere Darstellung der breiten Forschungsergebnisse innerhalb der neueren Gehirnforschung muss im Rahmen dieser Arbeit verzichtet werden. Vgl. dazu z.B.: Damasio 1994, 2000; Roth 2001; Hüther 2009a; Spitzer 2003.

3.2 Symbolbildungs- und Mentalisierungsprozesse in der kindlichen Sprach- und Spielentwicklung

„Im dialogisch-spielerischen Geschehen entfaltet sich beim Kind vom ersten Augenblick an ein Selbstempfinden hin zu einer affektu-sensomotorischen Basisidentität“ (Schiffer 2001, S. 80). Das Gefühl, eine Einheit zu sein, „die der Ort und Sitz von Handlungen und Empfindungen ist“, kann wachsen. Diese „Selbstkohärenz“ beinhaltet zunehmend mehr auch ein „verbales Selbstempfinden“, bei dem Kinder entdecken, dass sie ihre Erfahrungen und die damit verbundenen Gefühle mit Hilfe von Symbolen kommunizieren können. Diese Fähigkeit entwickelt sich ab dem 15. bis 18. Monat (vgl. ebd., S. 80).

„Die Fähigkeit zur Symbolbildung [...] hat einschneidende Auswirkungen auf das Seelenleben. Mit dem Erwerb der Symbolfunktion wird Denken, Wünschen und Phantasieren im erwachsenen Sinne möglich. Ab etwa eineinhalb Jahren sind Kinder in der Lage, sich ein Objekt vorzustellen. Damit löst sich das Denken von der konkreten Wahrnehmung“ (Dornes 1993, S. 193) Dornes betont, dass mit dieser Entwicklung beim Kind die Vorstellung möglich wird, dass Realität auch anders sein könnte. Ohne Symbolentwicklung dagegen „existiert ein Lebewesen im Hier und Jetzt“ (Dornes 2006, S. 128). Das Einjährige entwickelt zunehmend ein Verständnis für „die Absichten und Wünsche anderer und kann diese nun mit ihnen teilen“ (Suess u. Burat-Hiemer 2009, S. 188). Dies ist ein ebenso entscheidender Schritt auf dem Weg zu gelingender Interaktion und Kommunikation, wie auch das eigene immer absichtsvollere Verhalten des Kindes. Zunächst geschieht das Entschlüsseln von Interaktionen vorwiegend nicht-sprachlich, also über Gesten und Mimik. Immer stärker jedoch gewinnt das Medium der Sprache und des Phantasiespiels innerhalb der Beziehungen an Bedeutung (vgl. ebd., S. 189). „Es sieht ganz so aus, als ob die Kinder nun lernen eine übergeordnete Perspektive einzunehmen und die Handlungen zweier Partner gleichzeitig nachvollziehen können. Für das Lernen in sozialen Beziehungen ist dies eine enorme Fähigkeit und es ermöglicht, nicht nur immer besser zu kooperieren, sondern auch immer mehr Gemeinsamkeit zu erleben“ (Suess u. Burat-Hiemer 2009, S. 189). Das sog. „Teilen von Absichten“ benötigt ein hohes Maß an Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme und ermöglicht es dem Kind zunehmend, auch innerhalb einer Gruppe (wie im Kindergarten) absichtsvoll zu handeln und Absichten anderer zu verstehen.

Zu diesem Prozess gehört als ein wichtiges Element auch die Herausbildung immer klarerer „innerer Standards“, die zur Orientierung in einer bestimmten Kultur

unabdingbar sind. Auf der Ebene der Gefühle bedeutet dies dann auch die deutlichere Empfindung von Scham und Schuld (vgl. ebd., S. 190).

3.2.1 Symbolbildungs- und Kommunikationsprozesse im Rahmen der FP

Damit ein Kind allerdings tatsächlich in der Lage ist, sich in die Gefühle anderer hineinzusetzen oder diese gar zu beeinflussen, also eine sog. „zielkorrigierte Partnerschaft“ einzugehen, muss es im letzten Stadium einer gelingenden Bindungsentwicklung“ angekommen sein. Eine Perspektivenübernahme wird meist erst zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr möglich (vgl. ebd., S. 193). Sie beinhaltet das Wissen darum, dass Interaktionspartner von Gefühlen und Vorstellungen im Handeln geleitet werden und dass diese sich von denen des Kindes einerseits unterscheiden können, andererseits aber auch von ihm beeinflussbar sind.

Eine Szene aus der FP (Frankfurter Präventionsstudie – zur Konzeption vgl. Kap. 6.1) illustriert diese Zusammenhänge.

Beobachtung Kindertagesstätte (FP, 2006)

Während der Vorbereitungen zum Mittagessen entsteht ein Disput unter den Kindern (3 bis 6 Jahre alt), wer heute beim Schieben des Essenswagens helfen darf. Gül (4) versucht, den Griff des Wagens zu erreichen, aber Nazre (5) schafft es geschickt, sich vorzudrängeln. Ich sehe, wie Gül, ihre Kontrahentin und gleichzeitig Freundin aufgibt und sich abwendet. Sie wirkt dabei resigniert-beleidigt und sieht aus, als würde sie gleich weinen. Die Erzieherin hat im allgemeinen Durcheinander nichts von dem Konflikt bemerkt. Vor dem Austeilen des Essens hält Nazre nun aber einen Stuhl frei und fragt Gül auffallend freundlich: „Willst du austeilten?“ Als diese stumm den Kopf schüttelt, insistiert Nazre: „Was is’n? Bist du böse?“ Gül nickt und zeigt einen Anflug von Grinsen. Nazre fragt lockend: „Willst du dann rausfahren?“ Als ihre Freundin nickt, strahlt Nazre, rennt zur Erzieherin und ruft ganz aufgeregt: „Heute muss Gül den Wagen rausschieben!!“ Diese ist etwas irritiert, fragt aber kurz: „Warum??“ Nazre bettelt: „Bitte! Weil sie so sauer ist!“ Das kommentiert die Erzieherin mit: „Echt? Na gut ...“ und mahnt zum Hinsetzen. Die beiden Mädchen sitzen nun nebeneinander und nähern sich offenbar wieder an. Gül darf nach dem Essen tatsächlich den Wagen in die Küche schieben, was Nazre genau beobachtet.

In dieser Szene zeigt sich, dass die gerade fünfjährige Nazre neben ihrer Impulsivität beim „Erobern“ des Essenswagens bereits über eine gute Beobachtungsgabe und eine Fähigkeit verfügt, ihre Beobachtung („böse, sauer“) zu interpretieren, Absichten zu verstehen, aufeinander zu beziehen und offenbar auch anhand innerer Standards

(„unfair“, Schamgefühl gegenüber der Freundin) zu korrigieren, quasi eine „Wiedergutmachung“ (vgl. Winnicott 1978, S. 24) zu inszenieren. Dabei hilft ihr offenbar, dass sie die Mimik und Körperhaltung der Freundin entschlüsseln und Rückschlüsse für ihr eigenes Verhalten daraus ziehen kann. Neben den Körpersignalen (weggehen, Kopfschütteln, Grinsen, Platz freihalten) spielt in der beschriebenen Szene Sprache bereits eine wichtige Rolle. Nazre fragt ihre Freundin direkt, ob sie „böse“ ist und welche Wiedergutmachung für sie in Frage kommt. Nazre zeigt bereits empathisches Verstehen auch auf der Sprachebene. Ebenso benötigt sie in der Kommunikation mit der Erzieherin die verbale Verständigung, um die Dringlichkeit ihres Anliegens zu verdeutlichen und ihren Überredungsversuch erfolgreich werden zu lassen. Einfaches Wegreißen des Geschirrwagens hätte sicher zum gegenteiligen Ergebnis geführt. Sie ist also im Rahmen der Bindungsentwicklung in der „zielkorrigierten Partnerschaft“ angekommen. „Partner können in diesem Stadium aufeinander eingehen, indem sie versuchen die inneren Zustände des anderen zu erschließen und in die eigenen Handlungspläne einzubeziehen“ (Suess u. Burat-Hiemer 2009, S. 207).

Dass hierzu – insbesondere beim Finden von Lösungsideen – Phantasie erforderlich ist, leuchtet unmittelbar ein. Aber auch einen anderen Zusammenhang verdeutlicht die Szene: Offenbar ist Nazre ein genügend sicher gebundenes Kind, um den Versuch zu wagen, einen Konflikt mit ihrer Freundin zunächst selbstständig zu lösen und erst im zweiten Schritt die Erzieherin in die Lösung einzubinden. Sie hat vermutlich in der Beziehung zu ihren Eltern erlebt, dass Konflikte nicht nur bedrohlich, sondern auch stärkend sein können, wenn man sie gemeinsam offensiv anzugehen versucht. Hieraus resultiert wohl ihre zuversichtliche Hartnäckigkeit trotz der zuerst erlebten Ablehnung der Wiedergutmachung durch ihre Freundin (Kopfschütteln). Kinder wissen im Kindergartenalter, „dass ihre Hilfe für das andere Kind etwas anderes erfordert als für sie und dass man dies mit dem anderen Kind klären kann, z.B. indem man es fragt. Kinder schließen nun nicht mehr einfach von sich auf andere. Sie können sich nun in andere hineinversetzen“ (ebd., S. 251).

All dies wird zunehmend sprachlich und geistig verarbeitet. „Kinder brauchen nun das einfühlsame Gespräch“ (ebd., S. 252). Die sog. „emotionale Intelligenz“ kann gerade in der Institution Kindertagesstätte deutlich erweitert werden. Dabei sind Gespräche über die eigene individuelle Geschichte, also über Erlebtes zentral, da sie ein Selbst-Bewusstsein, eine kohärente Narration fördern (vgl. „narratives Selbst“ ebd., S. 236). Neben Sprache übernehmen auch Rollenspiele eine immer wichtigere Funktion: In ihnen kann das Kind zunehmend elaborierter über non-verbales wie auch verbales Probehandeln Verständnis für eigenes und fremdes Verhalten erwerben und verschiedenste Strategien und Rollen gefahrlos erproben.

Beobachtung Kindertagesstätte (FP, 2006)

Mehrere Vorschulkinder spielen in einer Kindertagesstätte Schule.

Svenja: „Ich bin die Lehrerin und du musst schreiben.“ Nadine: „Kann ich gar nicht. Haust du mich ...?“ Svenja nickt entschieden. Jörn: „Neee. Dürfen die nicht ...“ Svenja: „Klar.“ Es entspinnt sich eine kurze Diskussion. Dann fasst Jörn, der einen großen Bruder hat, seine Erfahrungen zusammen: „Die muss dir helfen wie bei meinem Bruder, zeigen und so.“ Svenja scheint das aufzugreifen: Sie lässt Nadine ihren Namen schreiben und „verbessert“ sie als „Lehrerin“ dabei. Alle haben jetzt offensichtlich Spaß am Spiel und probieren viele Stifte zum „Schreiben“ aus.

In der folgenden Faustlosrunde (zum Konzept „Faustlos“ vgl. Kap. 5.1) taucht das Thema wieder auf: Es geht um das Gefühl der Angst. Beim Besprechen des Faustlos-Fotos (mit einem ängstlichen Kind) fragt Nadine die Erzieherin, ob Lehrer „manchmal Kinder hauen“. Alle hören sichtlich gespannt zu. So wird die allgemeine latente Unsicherheit über den bevorstehenden Wechsel aus dem Bezugssystem Kindergarten in die Grundschule im Rahmen der geschützten Gruppensituation besprechbar, von anderen z.T. geteilt, z.T. korrigiert, lebhaft diskutiert und schließlich von der Erzieherin einfühlsam gespiegelt: „Manche von euch machen sich gerade Sorgen, ob Lehrer vielleicht sehr streng sein könnten? Das ging mir früher auch so ähnlich. Ich hatte sogar Angst vor der Schule. Aber dann haben sich meine Gefühle verändert. Ich hatte nämlich einen ganz lieben Lehrer und neue Freunde. Da hat mir die Schule richtig gut gefallen.“ Mit den Kindern erinnert sie sich an andere Situationen, in denen sich Gefühle verändert haben. Einige Beispiele sind die Erinnerungen an die Gefühle vor dem Kindergarteneintritt, aber auch Erzählungen über Situationen, die als sehr verfahren und belastend erlebt wurden („Du bist nicht mehr meine Freundin“) und dann einige Zeit später doch eine ganz neue Gefühlsqualität bekamen („Jetzt bin ich nicht mehr sauer, weil wir alle drei zusammen spielen.“). So wird das angstbesetzte Thema des strengen Lehrers in einen neuen Kontext gestellt. Das Wissen um die Veränderbarkeit von Gefühlszuständen ist generell eine wichtige Ressource für die kindliche Identitätsentwicklung. In einer gesonderten Faustlos-Lektion wird dieses Thema später noch genauer bearbeitet (vgl. Faustlos Einheit 1, Lektion 5).

Am Schluss dieser lebhaften Faustlossitzung bezieht die Erzieherin dann auch noch die Realebene ein und informiert die Kinder, dass demnächst ja ein Schulbesuchstag stattfindet, an dem sie alle Fragen an die „echten“ Lehrer stellen können und dass diese tatsächlich, wie von Jörn behauptet, niemals hauen dürfen. Zudem betont sie, dass es in der Schule ganz „normal“ ist, wenn manche Kinder etwas schon können, andere aber vielleicht noch nicht, und dass jeder dann Hilfe bekommen wird.

Dies ist ein Beispiel für den hohen entwicklungsfördernden Stellenwert des (hier: freien) Rollenspiels und seiner Auswertung auf der sprachlichen Ebene bei Kindergartenkindern. Latente psychisch wirksame Themen können dabei zunächst an die Oberfläche gelangen und spielerisch-verbal verarbeitet werden (z.B. wie oben in der Rolle als eher strenge oder unterstützende Lehrerin). Die empathische weitere Begleitung im Gespräch durch die erwachsene Faustlos-Leiterin ermöglicht es den Vorschulkindern, bewusster mit ihren Ängsten umzugehen und Strategien zu ihrer Bewältigung zu finden. Gleichzeitig erweitert sie die verbale und emotionale Kompetenz durch die Fokussierung auf die Veränderung von Gefühlen und fördert so die Entwicklung der individuellen kohärenten Narration („meine Gefühle haben sich verändert ...“) ebenso wie die der Gruppenkohäsion („Wir alle teilen bestimmte Erfahrungen und Gefühle“).

Beobachtung Kindertagesstätte (FP, 2006)

Ein fünfjähriger Junge in einer Kindertagesstätte (FP) verkleidet sich immer wieder fast zwanghaft als Ballettmädchen, mit hohen Absätzen, kurzem Röckchen usw. Sven wirkt dabei isoliert. Die meisten Kinder ärgern oder ignorieren ihn. Zu anderen Rollenspielen ist er kaum zu motivieren, so dass sie ihn wohl als Freund „abgeschrieben“ haben.

Hier findet sich ein Beispiel von misslingenden Kommunikationsprozessen, weil offenbar niemand die befremdliche Symbolbildung verstehen kann. Da das Rollenspiel für Sven eine für ihn wichtige Funktion – nämlich die Darstellung von etwas Unverarbeitetem – hat, er dies aber nicht im gemeinsamen Spiel nachvollziehbar und integrierbar machen kann, führt sein „Mädchenspiel“ ihn immer weiter in die Isolation. Weder sprachlich noch non-verbal kann Sven seine unbewussten Probleme in die Kindergartenumgebung integrieren und bleibt damit trotz aufmerksamer und einfühlsamer Pädagoginnen allein. Sein Verhalten hat offensichtlich Krankheitswert und ist – wie später deutlich wird – auf eine hoch belastete frühe Bindungsgeschichte zurückzuführen. Sven benötigt dringend Hilfe zum Verstehen und Bearbeiten seiner individuellen Situation, um nicht in der Außenseiterrolle zu bleiben und beziehungs- und kommunikationsfähig zu werden. Er erhält im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie eine Einzeltherapie.

„Eigene Gefühle und die anderer zu erkennen erleichtert den Umgang mit anderen und davon hängt viel ab für die Zukunft des Kindes. Wenn der Umgang mit anderen nicht gelingt, ein Kind im Kindergarten isoliert ist oder laufend abgelehnt wird, dann kann es langfristig auf einen Leidensweg geraten. Am Umgang mit Gleichaltrigen

lässt sich nicht nur feststellen, wie gut sich ein Kind bisher entwickelt hat, sondern vor allem auch, wie es sich weiter entwickeln wird“ (Suess u. Burat-Hiemer 2009, S. 253f.). Bei Langzeituntersuchungen stellte sich heraus, dass spätere Schulabbrecher bereits im Kindergarten auffielen, weil sie weder mit den Pädagogen noch mit den anderen Kindern auskamen. „Es waren psychosoziale Faktoren, die zum Scheitern in der Schule führten“ (ebd., S. 254). Hier eröffnen sich für die Frühpädagogik große Chancen, bei der sozial-emotionalen Entwicklung einerseits präventiv zu wirken und andererseits bereits gestörte Beziehungs- und Kommunikationsformen zu verändern bzw. weiterzuentwickeln. Pädagogik, die sich so versteht, ist Entwicklungsförderung. Sie hebt sich wohltuend ab von einem derzeit weit verbreiteten Frühförderwahn, der als primäres Ziel die Steigerung der Effizienz kindlicher Leistungen und deren Verwertbarkeit im späteren Schul- und Arbeitsleben vor Augen hat und dabei ignoriert, dass Kinder keine zu verplanende operationalisierbare Größe sind, sondern Individuen, denen es ermöglicht werden muss, sich in Beziehung zu setzen, um ihre Potentiale ausschöpfen und mit anderen Individuen umgehen zu können (vgl. dazu z.B. Ahlheim 2009, S. 31). Oder – wie Steele es formuliert: „Erwachsene, die mit Kindern interagieren – seien es die leiblichen Eltern, Adoptiveltern, Lehrer oder Sozialpädagogen – haben die Aufgabe, die Melodien des Kindes zu erkennen, nach denen wir tanzen sollen und ihm dabei zu helfen, freudige, verantwortliche und vertrauensvoll stimmende Bewegungen zu vollführen, die ihre Entwicklung fördern“ (Steele zit. nach: Green 2005, S. 126).

3.2.2 Förderung von Symbolbildungsprozessen

Kommunikation findet beim Menschen als einziger Spezies zu großen Teilen über Sprache statt. Sie ist die zentrale Kategorie des Menschseins und bildet die Grundlage für unsere Denkstrukturen. Ihre „Klaviatur“ beeinflusst in hohem Maße Erfolg oder Misserfolg in Schule, Ausbildung und somit auch die Teilhabe an unserer Gesellschaft (vgl. Erickson u. Egeland 2006, S. 349). Im bindungsfördernden „Steep“-Programm („Steps toward effective, enjoyable parenting“), das frühe Hilfen für Risikofamilien von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr anbietet, geht es u.a. auch um Sprachförderung. So wird Eltern als Übung z.B. empfohlen, mit dem Baby oft im „Radioreporterstil“ zu sprechen (vgl. ebd., S. 351). Mit dieser quasi „verbalen Mediation“, also dem sprachlichen Vermitteln dessen, was gerade geschieht, gewinnt das Kind unter Nutzung der Bindungsbeziehung zunehmend Verständnis für Abläufe und Situationen. Frühe „Gespräche“ (z.B. kommentierende Reaktionen der Mutter auf das Brabbeln ihres Babys) fördern die Sprachentwicklung

und damit vielfältige kognitiv-emotionale Prozesse (vgl. ebd., S. 262). Aus dem Pool des Brabbelns – einer Art Ursprache aller Menschen – „passt das Kind seine Laute allmählich denjenigen an, die es von Menschen in seiner Umgebung hört. Das ist der Anfang der Sprache!“ (ebd., S. 263). Für diesen Entwicklungsprozess ist die Art der Beziehung und damit der Kommunikation zwischen Bezugsperson und Kind entscheidend.

Im Programm STEEP wird Sprachförderung praxisnah in der Gruppe vermittelt. Hier ein Auszug aus der Anleitung für Berater: „Wenn man nachahmt und detaillierter ausführt, was das Baby anscheinend mitzuteilen versucht, kann man auf wunderbare Weise ein Gespräch anknüpfen. Eine lebhaftere Mimik ist ein weiteres gutes Mittel, um das Interesse des Babys wach zu halten. Regen Sie die Mütter dazu an, das Kind anzulächeln, die Augenbrauen hochzuziehen oder Betonungen zu übertreiben und dann zu beobachten, wie das Baby reagiert. Bitten Sie die Mütter, das Baby ebenfalls zum Zuge kommen zu lassen und ihm die Möglichkeit zu geben, auf den ‚Gesprächsbeitrag‘ der Mutter zu antworten“ (ebd., S. 351).

Auch der Elternkurs „Das Baby verstehen“ (Cierpka u. Gregor 2004) hat das Ziel, die Kommunikation zwischen Baby und Bezugsperson zu verbessern, indem er mit Hilfe von beispielhaften Videosequenzen die Eltern dabei unterstützt, die Signale ihres Babys „lesen“ zu lernen und sie so genauer verstehen und beantworten zu können.

All dies fördert eine gelingende responsiv-aktive Primärbeziehung und die spätere Entfaltung einer reichen Symbolbildung. Ohne Entwicklung der Symbolik ist ein Lebewesen beschränkt auf die Wahrnehmung unmittelbarer Bedürfnisse, kann weder über Abwesendes noch über Vergangenheit oder Zukunft nachdenken. Auch unterschiedliche Perspektiven auf Erlebtes sind nicht vorstellbar. „Der Beginn des symbolischen Denkens liegt [...] in der Entdeckung, dass ein Gegenstand zwei Bedeutungen haben kann – eine für mich und eine andere für den anderen. Erst mit dieser Entdeckung von Perspektivität wird es nämlich möglich, die Bedeutung vom Gegenstand abzulösen, die ihm vorher natürlicherweise anzuhaften schien“ (Dornes 2006, S. 128f.). Zunehmend lernt das Kind, dass der Geist die Dinge mit Bedeutung ausstattet und Bedeutung nichts ist, „was den Dingen innewohnt, sondern etwas, was wir ihnen zuschreiben“ (ebd., S. 132). Wenn das Kleinkind genüsslich mit Teigmatscht und die Mutter ein entsetztes Gesicht macht, beginnt er wahrzunehmen, dass es sich bei Einstellungen um subjektive Perspektiven auf Dinge handelt, um „Eigenschaften des Geistes“ (ebd., S. 129). „Die Ablösung der Bedeutung von einem Gegenstand und ihre Übertragung auf einen anderen kann man zuerst in symbolischen Spielhandlungen beobachten“ (ebd.). Ein Kind kann im „Als-ob-Spiel“ so tun, als ob

ein Gegenstand ein anderer sei, ihm die Bedeutung also selbst zuschreiben. Eine Holzkiste wird so z.B. problemlos in ein Schiff verwandelt, auf dem das Kleinkind mitten auf dem Meer treibt und heftig schaukelt, bis es „so etwas wie“ Angst spürt. „Dieser Ablöseprozess einer Bedeutung von einem Objekt und die Verankerung der Bedeutung in einem neuen Objekt ist der Kern des symbolischen Spiels“ (ebd., S. 130). So entstehen zunächst symbolische Handlungen.

Am Ende des zweiten Lebensjahres sind Kinder dann zunehmend in der Lage, sich „abwesende Objekte oder Szenen vorzustellen“ (ebd., S. 132) und gedanklich zu planen. Der Gedanke tritt als eine Option an die Stelle der tatsächlichen Szene. Diese Entwicklung findet innerhalb der Austauschprozesse zwischen Kind und Eltern statt. Identifikationsprozesse spielen hier eine wichtige Rolle und werden durch emotionales „Berührt-Sein“ des Kindes erleichtert. Viele seiner Einstellungen übernimmt das Kind über Identifikationen. Zum Beleg der Relevanz emotional-interaktiven Austauschs verweist Dornes auf Tomasellos Vergleich zwischen menschlicher Eltern-Kind-Interaktion und der bei Schimpansen: Menschenkinder sind in der Lage, „Artgenossen als Wesen wie sich selbst wahrzunehmen“. Dagegen können Menschenaffen sich nicht mit ihren Artgenossen identifizieren und so auch keine „joint-attention“¹⁵ als „Voraussetzung des Symbolspiels und der Sprache“ entwickeln (vgl. Dornes 2006, S. 155). Sie begreifen sich zwar als „intentionale Akteure, aber andere nicht“ (ebd., S. 159), weil sie sich nicht gefühlsmäßig mit ihnen identifizieren können. Sie sehen bei Artgenossen zwar zielgerichtete Handlungen, können diese aber nicht „vollgültig nachahmen“, weil sie die Absichten und dahinter das Bewusstsein des anderen nicht erkennen und somit kein Interesse für mentale Zustände der anderen zeigen können (vgl. Dornes 2006, S. 162f.).

„Das Nachahmenwollen von Handlungen anderer aber ist der Kern des kulturellen Lernens und Nachahmung ist deshalb die Wiege der Kultur“ (ebd., S. 159).

Symbolisches Spiel hat für die mental-psychische Entwicklung zwischen ein- einhalb und vier Jahren vermutlich „denselben Stellenwert [...] wie die Affektspiegelung im 1. Lebensjahr“ (ebd., S. 181). Entscheidend sind nun aber nicht mehr allein die Gesichtsausdrücke der Eltern und anderer Beziehungspersonen beim Spiegeln, sondern vielmehr ihre Kommentare und Reaktionen auf die Spielhandlungen.

¹⁵ „Joint-attention“-Verhaltensweisen sind nach Dornes folgende Prozesse: Das Kind folgt dem Blick oder der Geste des Erwachsenen, imitiert Blicke oder Zeigegesten und prüft den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus mit Blicken. „Joint-attention“ beruht auf Identifikationsprozessen mit anderen und einem Verbundenheitsgefühl zwischen den Beteiligten (vgl. Dornes 2006, S. 160f.). „Das fehlende Verbundenheitsgefühl beeinträchtigt – via fehlendem referentiellem Blicken, Zeigen und social referencing – auch den Erwerb des Symbolspiels und der Sprache“ (ebd., S. 162).

Das Kind ist dabei zu lernen, dass in Kommentaren, Gesichtsausdrücken, Gesten anderer Menschen deren Einstellungen zum Ausdruck kommen und dass es wichtig ist, diese Perspektiven und ihre Bedeutungen kennen zu lernen, sich davon emotional bewegen zu lassen und sie später auch selbst zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 147). „Die Kommentare der Eltern zu den Spielhandlungen sind implizite Kommentare zu den im Spiel dargestellten und externalisierten Selbstzuständen des Kindes und werden verinnerlicht“ (ebd., S. 182). Dabei ist es entscheidend, ob die Kommentierung des Spiels auch im spielerischen Modus erfolgt. Nur so kann für das Kind deutlich werden, dass man mit Wünschen, Impulsen, Absichten gefahrlos spielen kann – eben weil sie keine wirklichen Handlungen mit echten Folgen sind, sondern „Repräsentationen von Realität“, mit denen man Realitäten symbolisch-phantasievoll erproben und verarbeiten kann.¹⁶ In misshandelnden Familien finden spielerische Interaktionen kaum statt. „Hier ist das Kind im Gegenteil gezwungen, jede Regung des Erwachsenen ernst zu nehmen, denn es hat gelernt, dass sie schreckliche Konsequenzen nach sich ziehen kann. Die Untergrabung der spielerischen Haltung ist möglicherweise die schwerwiegendste Deprivation, die mit Kindesmisshandlung zusammenhängt“ (Bateman u. Fonagy 2008, S. 142).

Die zentrale Bedeutung der Emotionen für die Entwicklung der Intersubjektivität ist am Beispiel autistischer Kinder gut nachzuvollziehen. Weil sie sich nicht emotional im Kontakt mit anderen Menschen angesprochen fühlen können, bleiben deren Äußerungen über Einstellungen zu Dingen und Menschen für sie bedeutungslos. Ein autistisches Kind „bleibt in seiner Perspektive auf die Welt gefangen und lernt keine andere kennen“. Der Grund für diese „Geistesblindheit“, also die Unfähigkeit, Bedeutungen zu verstehen, „ist eine Folge seiner Unfähigkeit, sich vom anderen emotional bewegen zu lassen und sich mit ihm emotional verbunden zu fühlen“ (Dornes 2006, S. 147). Daraus resultieren dann die typischen Störungen der Symbolbildung und Kommunikation: autistische Kinder verstehen mentale Zustände (wie Absichten)

¹⁶ Ein literarisches Beispiel für gelingende symbolische Verarbeitung einer Stresssituation ist M. Sendaks Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ (Sendak 1963) In der Geschichte gelingt es der Mutter zunächst nicht, spielerisch auf Max' verbalisierten Ausdruck von Wut zu reagieren. Stattdessen beantwortet sie sein „Ich fress dich auf!“ mit einer ganz konkreten Strafe: Sie schickt ihn „ohne Essen ins Bett“. In der Folge nun geschieht etwas für Max' angeschlagene Selbstbehauptung ganz Entscheidendes: Allein in seinem Zimmer, beginnt er das Erlebte mit Hilfe einer phantastischen Reise symbolisch zu verarbeiten. Er wird zum König der Wilden Kerle und ist dabei omnipotent, mutig, stark, fröhlich, laut, frech und kann sie sogar bestrafen, wie er bestraft wurde. Erst nach dieser „Wiedergutmachung“ bekommt das Gefühl von Sehnsucht nach der Mutter, nach ihrer Liebe wieder die Oberhand, wobei am Ende beides – die trotzige Abgrenzung wie die liebevolle Zuneigung – nebeneinander bestehen und integriert werden können. Offenbar ist die Mutter-Sohn-Bindung hier empathisch und sicher genug, so dass Max bereits in der Lage ist, die aktuelle reale emotionale Krise mit Hilfe seiner Phantasie symbolisch zu bewältigen.

kaum, beschreiben Handlungen ohne jedes psychologische Element, erkennen Emotionen nur in „ihren behavioralen, nicht aber in ihren expressiven Eigenschaften“ (ebd., S. 145) und empfinden emotionale und kommunikative Äußerungen anderer wie jedes andere Ereignis, das „eben passiert“, ohne besondere Bewegung bei ihnen auszulösen. Sie fühlen nicht, dass sich in Gesichtsausdrücken, Haltungen und Bewegungen Einstellungen ausdrücken (vgl. S.146f.). Zusammenfassend verstehen autistische Menschen „sich und andere nicht als Wesen mit mentalen Zuständen“ (ebd., S. 143).

Dagegen erwerben Kleinkinder im gelingenden Fall ihrer Entwicklung „eine Sprache für innere Zustände und die Fähigkeit, die Gefühle und Wünsche anderer Mensch nicht-egozentrisch zu berücksichtigen“ (Fonagy 2009, S. 117). Das ermöglicht einerseits gemeinsam anvisierte Aktivitäten, andererseits aber auch das gezielte „Ärgern“ z.B. der Geschwister.

Ein Quantensprung in der Entwicklung des Kindes findet gegen Ende des dritten und Anfang des vierten Lebensjahres statt: das „kleine Kind versteht sich nun selbst als einen repräsentationalen Urheber“, was seine sozialen Beziehungen verändert: „Sein Verständnis der Emotionen verbindet sich mit empathischem Verhalten“ (ebd., S. 117), da das Kind besser versteht, wie Interaktionen durch Gedanken und Gefühle beeinflusst sind (vgl. ebd., S. 117f.). Das Als-ob-Spiel dieser Altersgruppe wird immer differenzierter und soziale Kompetenz im Spiel wie auch in Gesprächen entwickelt sich signifikant. Die Bedeutung der Peers nimmt deutlich zu. Sie werden beim Spielen gegenüber Erwachsenen bevorzugt (vgl. ebd., S. 118). „Mit dieser Veränderung geht die Zeit, in der erwachsene Psychen die Mentalisierung vermitteln, ihrem Ende zu; fortan wird das Individuum lebenslang in der Beziehung zu Individuen mit gleichen Interessen und ähnlichem Humor versuchen, die Fähigkeit, sich selbst und andere unter dem Aspekt mentaler Zustände zu verstehen, zu verbessern“ (Fonagy 2009, S. 118).

Im sechsten Lebensjahr, das in der Regel das letzte Kindergartenjahr ist, entsteht bei Kindern eine „autobiographische Erweiterung des Selbst“. Sie können nun „Erinnerungen an ihre intentionalen Aktivitäten und Erfahrungen zu einem kohärenten kausal-zeitlichen Rahmen organisieren“ (ebd., S. 118), sodass eigene und fremde Urheberschaft im sozialen Raum als zielgerichtet und begründet eingeordnet werden kann. Dies ist für eine gelingende Identitätsentwicklung unabdingbar. Bekannt sind in diesem Zusammenhang die destruktiven Auswirkungen von Traumata auf die Entwicklung eines autobiographisch kohärenten Selbsterlebens (vgl. ebd.). Neue reflexive Fähigkeiten werden verfügbar wie das bessere Verständnis emotionaler Konflikte oder das Nutzen „sozialer Irreführung“. Hierdurch nimmt die „Neigung zur

Anwendung körperlicher Gewalt“ ab, die „relationale Aggression“ aber zu (vgl. ebd., S. 119).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die „kindliche Wahrnehmung eigener und fremder mentaler Zustände auf der Beobachtung der mentalen Welt der Bezugsperson beruht“ (ebd., S. 127) und dass Kinder darauf angewiesen sind, „Bindungsbeziehungen zu mehreren Erwachsenen – denen es vertrauen kann und die sich für seinen mentalen Zustand interessieren – entwickeln zu können, damit die Entwicklung ihrer Subjektivität von einem prä-mentalierenden zu einem umfassend mentalierenden Modus gelingen kann“ (ebd.). Fonagy betont, dass ein kindliches Gehirn – evolutionär bedingt – bereit ist, äußerst vielfältige neue Erfahrungen zu machen, sodass es für eine gelingende Entwicklung auf ebenso vielfältige Beziehungserfahrungen mit verschiedenen Erwachsenen auch außerhalb der engeren Familie angewiesen ist, „die seiner kindlichen Subjektivität mit einer pädagogischen Haltung begegnen“. Dabei ist entscheidend, dass Lehrer, Freunde, Verwandte, Erzieher usw. in der Lage sind, sich im Rahmen einer Bindungsbeziehung auf „das kindliche Verständnis eigener und fremder mentaler Zustände abzustimmen“ (ebd., S. 127).

Zur Umsetzung dieses Ansatzes einer symbolisierungs- und mentalisierungsbezogenen Entwicklungsförderung bzw. Prävention eignen sich aus den aufgeführten Gründen das Als-ob-Spiel, aber auch „Gespräche und Peerinteraktionen, in denen alle Beteiligten gemeinsam über eine Idee nachdenken“. Professionelle Interventionen z.B. im Kindergarten können die Symbolisierungs- und Mentalisierungsprozesse fördern und so Verhaltenskontrolle, Affektregulierung und Kontrolle der Aufmerksamkeit verbessern. All dies hilft Kindern, rein „aktionsorientierte Erfahrungsmodi“ zu überwinden (vgl. ebd., S. 128) und sich neue Räume zu eröffnen.

Der „dialogisch-sprachliche Zwischenraum entspricht weitgehend dem [...] Intermediärraum zwischen Fantasie einerseits und der äußeren Realität andererseits. In diesen Spiel-Intermediärraum hinein kann sich ein Kind spielerisch-handelnd verlieren – wenn man es lässt“ (Schiffer 2001, S. 82). So entfaltet sich beim Menschen „Kohärenzgefühl“ und es entsteht aus diesem Möglichkeitsraum heraus „jegliches kulturelles Schaffen“. Zudem wird über den „Intermediärraum, der sich dialogisch öffnet, [...] unsere Identität bereichert“ (ebd.). Dies steht im Gegensatz zu hierarchischen Kommunikationssituationen wie sie bei Verhören, Tadel o.ä. entstehen, in denen Menschen sich nicht in ihrer Identität anerkannt fühlen können (vgl. Schiffer 2001, S. 82f.). „Wenn Spiel und Dialog sich auf das Kohärenzgefühl förderlich auswirken sollen, dann geschieht dies nur über die Öffnung von Zwischenräumen, in die hinein wir uns verlieren und dabei etwas finden können“ (ebd., S. 83). In gelingenden Spiel- und Dialogerfahrungen entwickeln sich beim Menschen die Grund-

pfeiler der Salutogenese, nämlich: *Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit*, die letztlich dem Individuum das Gefühl von innerem und äußerem Zusammenhalt ermöglichen (vgl. Antonovsky u. Franke 1997).

Eine Stärkung des Kohärenzgefühls ist nicht nur bei Kindern, sondern auch noch bei Erwachsenen möglich (vgl. Schiffer 2001, S. 84). „Spielerisch-handelnd entsteht die Basisidentität des Ich, dialogisch-sprechend wird der Mensch am Du zum Ich“ (ebd., S. 91). „Auch der Sinn des eigenen Lebens erschließt sich dem Selbst nur vermittelt einer narrativen Darstellung seiner Lebensgeschichte“ (ebd., S. 92). So kann sich Unterscheidbarkeit wie auch Zugehörigkeit entwickeln, was für die Identitätsbildung des Individuums maßgeblich ist.

3.3 Interpersonale Interpretationsfähigkeit und Mentalisierung in der psychosozialen Entwicklung

3.3.1 Zur Definition der Interpersonalen Interpretationsfähigkeit (IIF)

Durch die Nähe und Intimität der frühesten Bindungsprozesse entwickeln sich beim Säugling komplexe psychische Strukturen, die es dem Kind im gelingenden Fall ermöglichen, psychische Zustände bei sich selbst und anderen zutreffend zu interpretieren. Die sich entwickelnden Fähigkeitskomplexe der Regulierung von Emotionen, Aufmerksamkeitssteuerung und der Mentalisierung werden von Fonagy zusammengefasst unter der Bezeichnung der „Interpersonalen Interpretationsfunktion“. Die IIF ermöglicht es dem Individuum, sinnvoll mit anderen zu kooperieren und dient als Instrument, neue Erfahrungen zu verarbeiten (vgl. Bateman u. Fonagy 2008, S. 107). Dies stellt nach Fonagy einen „entscheidenden Selektionsvorteil und eine spezifisch menschliche Fähigkeit dar“ (ebd., S. 106).

Um die IIF praktisch einsetzen zu können, wird ein System benötigt, „das mentale Zustände symbolisch zu repräsentieren vermag“ (ebd.) und Mentalisierung selektiv aktivieren kann – je nach Situation und Intention. Dies bedeutet, „dass das Individuum die eigenen Verhaltensweisen und das Verhalten anderer Menschen auf der Grundlage intentionaler mentaler Zustände wie Wünsche, Gefühle und Überzeugungen verstehen kann“ (ebd.). Die IIF ermöglicht die Option des Einbezugs anderer Individuen auf psychischer Ebene mit der Konzentration auf innere Zustände und unter vorübergehendem Beiseitlassen der aktuellen äußeren Realitäten (vgl. ebd., S. 135). Begünstigt wird die Entwicklung der IIF durch das Gewahrsein der Bindungsperson für die mentalen Zustände des Säuglings und ihre intentionale Haltung gegenüber dem nicht intentionalen Kind (vgl. Bateman u. Fonagy 2008, S. 131). Die

so entstehende Bindungssicherheit unterstützt ein optimales „Arousalniveau“, was wiederum Mentalisierung fördert (vgl. ebd., S. 139f.). „Niedrige bis mittlere Arousalniveaus sind mit einem optimalen präfrontalen Funktionieren assoziiert und infolgedessen mit der Verwendung flexibler mentaler Repräsentationen und Reaktionsstrategien, die das Lösen komplexer Probleme erleichtern. Extreme Arousalniveaus hingegen aktivieren eine neurochemische Umstellung („switch“), die eine Dominanz der posterioren kortikal-subkortikalen Aktivität bewirkt; d.h., dass Wachsamkeit, Kampf- oder Flucht-Reaktion und eine durch die Amygdala vermittelte Kodierung von Erinnerungen in den Vordergrund treten. Hohe Erregungsniveaus [...] schalten den präfrontalen Kortex off-line“ (ebd., S. 157). So ist zu erklären, warum früh traumatisierte oder in ihrer Bindungssicherheit gestörte Menschen in Stresssituationen eine Beeinträchtigung oder den Zusammenbruch der präfrontalen Funktionen erleben und ihnen „die flexiblen mentalen Repräsentationen und Copingstrategien“ nicht mehr zur Verfügung stehen (ebd., S. 157). Batemann und Fonagy fassen zusammen, dass „die Zerstörung früher affektiver Bindungen nicht nur fehlangepasste Bindungsmuster entstehen lässt, sondern zugleich auch die Entwicklung zahlreicher unterschiedlicher Fähigkeiten untergräbt, die für die normale soziale Entwicklung unabdingbar sind“ (ebd., S. 107).

Aus der Perspektive der menschlichen Evolution hat die Bindungsbeziehung die zentrale Funktion der Schaffung einer Umwelt, in der soziales Verstehen mit Hilfe der IIF erlernt werden kann (vgl. ebd., S. 135). Defizite in diesem Bereich verursachen beim Individuum das Entstehen einer Lücke zwischen primärem affektivem Erleben und dessen symbolischer Repräsentation, was u.a. unkontrollierte Impulsivität erzeugen und so zum Scheitern an den Umweltanforderungen führen kann (vgl. ebd., S. 307, S. 331).

3.3.2 Psychotherapeutisch-korrigierende Erfahrungen zur Förderung von Mentalisierungsprozessen

Um ein System sekundärer Repräsentationen und reflexiver Kompetenzen zu entwickeln, muss die durch misslungene Bindungsprozesse entstandene „Lücke“ zwischen affektivem Erleben und symbolischer Repräsentation geschlossen werden, was z.B. das Ergebnis einer Therapie sein kann (vgl. Batemann u. Fonagy 2008, S. 307, S. 331). Von zentraler Bedeutung beim Schließen dieser Lücke, also beim Verbessern des Systems der sekundären Repräsentationen und der damit verbundenen besseren Regulation und Kontrolle ist die Mentalisierung (vgl. ebd., S. 305). Mentalisierende therapeutische Interventionen haben folgende Ziele:

- Identifizierung und angemessene Äußerung des Affekts
- Entwicklung stabiler innerer Repräsentationen
- Aufbau eines kohärenten Selbstgefühls
- Entwicklung der Fähigkeit, sichere Bindungen aufzubauen (Batemann u. Fonagy 2008, S. 331).

Um dies leisten zu können (bei Fonagy konkret im Rahmen von Borderline-Therapien) sind bestimmte strukturelle Elemente erforderlich. Zunächst muss ein Übergangsraum hergestellt werden, in dem innerhalb eines sicheren Rahmens Gedanken und Gefühle als Vorläufer des Agierens und als Auslöser von Desorganisation überhaupt erst einmal zugänglich werden, um sie dann konsequent kommentieren, in den aktuellen Kontext einordnen und schließlich „narrativ“ mit der Vergangenheit verknüpfen zu können. Nur so wird es möglich, die verwirrende Gleichsetzung von innerer und äußerer Realität nach und nach in Frage zu stellen. Im therapeutischen Prozess soll deutlich werden, dass mit Sprache generell mehr ausgedrückt werden kann als mit bloßen Handlungen (vgl. Bateman u. Fonagy 2008, S. 309). Therapie soll als Ort erlebbar werden, an dem man mit Gedanken, Ideen usw. gefahrlos spielen darf, wobei diese von zwei Personen geteilt werden können und somit ihre potentiell überwältigende Macht verlieren (vgl. ebd., S. 310). Dabei sollen Als-ob- und Äquivalenz-Modus integrierbar werden (vgl. ebd., S. 123). Die Aufgabe des Therapeuten ist es, in der durchgehend aufrechterhaltenen psychischen Nähe „den Gefühlzustand des Patienten sowie die damit einhergehenden inneren Repräsentationen korrekt zu repräsentieren“ (ebd., S. 315) und dabei zwischen seinem eigenen Erleben und dem des anderen zu unterscheiden. Leichte Abweichungen zwischen dem Zustand des Patienten und der Repräsentation durch den Therapeuten sind – analog der Neuformulierung innerhalb der Feinabstimmung zwischen Säugling und Bindungsperson – förderlich, weil sie genauere Untersuchungen anregen und neue Ausdrucksformen für innere Zustände nötig machen, um darüber kommunizieren zu können (vgl. ebd., S. 315).

Die therapeutische Arbeit sollte sich darüber hinaus auf den augenblicklichen Zustand („Hier und Jetzt“) konzentrieren und thematisieren, wie dieser im einzelnen durch die Vergangenheit beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 317). Bei emotional aufgeladenen Situationen muss der Therapeut dem Patienten dabei helfen, Gefühle so zu kontrollieren, dass sie genauer untersucht werden können und zwar mit dem Ziel, „sein eigenes Selbst zu finden – zunächst im Fühlen und Denken der Therapeuten und später, wenn er dieses Bild als Teil seines Selbstgefühls integrieren kann, auch in sich selbst“ (ebd., S. 329).

Die Unfähigkeit zu mentalisieren stellt ein „strukturelles Defizit“ dar. Deutungen wie Rekonstruktionen in der Therapie können daher erst nach der Herstellung einer Grundmentalisierungsfähigkeit wirksam werden. Zu ihrer Entwicklung trägt das regelmäßige Spiegeln des Patienten innerhalb einer sicheren Basis im Einzel- wie im gruppentherapeutischen Prozess bei (vgl. Holmes 2009, S. 82).

Allen und Fonagy erweitern den bisher primär für Borderlinetherapien konzeptualisierten mentalisierungsgestützten Ansatz und beziehen ihn in ihrem Sammelband „Mentalisierungsgestützte Therapie“ auf die Arbeit mit Familien und Mutter-Säugling-Dyaden sowie auch auf Systeme (Schulen) (Allen u. Fonagy 2009). Dabei werden aus dem Blickwinkel der jeweiligen Mitarbeiter der Menninger Clinic exemplarisch einige Praxisschwerpunkte dargestellt (vgl. Kap. 3.4).

„Mentalisierungsgestützt“ bedeutet nach Allen und Fonagy zusammengefasst, „das Mentalisieren zum expliziten Fokus des therapeutischen Prozesses zu machen“ (Allen u. Fonagy 2009, S. 15). Dabei wird Mentalisierung als dynamische Fähigkeit verstanden, die besonders bei Konflikten in Bindungsbeziehungen durch die jeweils aktivierten heftigen Affekte (Arousal) beeinträchtigt werden kann. In der Säuglingsentwicklung kann solcher Dysstress durch die relative Ruhe einer sicheren Bindungsperson reguliert werden, was zur Entwicklung von Mentalisierungsfähigkeit beiträgt (vgl. Holmes 2009, S. 80).

Speziell mit Störungen des Kindesalters beschäftigt sich C. Sharp. Sie untersucht Zusammenhänge zwischen diesen und Mentalisierungsproblemen. Dabei betont sie, dass die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeiten im Alter von etwa vier Jahren „besonders auffällige Fortschritte zu machen“ scheint (Sharp 2009, S. 159) und weist darauf hin, dass wir Menschen „geborene Psychologen“ seien. Unsere Fähigkeit zum Nachdenken „über eigene und fremde mentale Zustände [...] ermöglicht uns das menschlichste und bedeutsamste Verhalten überhaupt: den sozialen Umgang mit anderen Menschen“ (Sharp 2009, S. 171).

Sharp hebt hervor, dass „Mentalisieren“ aus unterschiedlichen Elementen von Prozessen besteht, die je nach Psychopathologie des Kindes auch ganz unterschiedliche Beeinträchtigungen aufweisen können. Diese „Heterogenität des Mentalisierungskonstrukts“ muss demnach auch in Forschung und Therapie beachtet werden. So verfügen z.B. „proaktiv aggressive Schläger“ über „besonders gut entwickelte“ Mentalisierungsfähigkeiten. Sie mussten als Resultat ihrer unberechenbaren Erziehungssituation im Kindesalter die Fähigkeit entwickeln, andere Psychen intuitiv zu „lesen“, um Risiken für die eigene ausgelieferte Situation zu minimieren. Auch „relational aggressive“ Menschen zeigen zwar oft eine gute Mentalisierungsfähigkeit, setzen diese aber häufig eher für destruktive Manipulationsprozesse ein.

Fazit von Sharp ist, dass „antisoziale Kinder – im Gegensatz zu der mit Autismus assoziierten Geistesblindheit – andere Psychen lesen *können*, sie aber auf eine nicht exakte Weise lesen“ (ebd., S. 163). Sie aktivieren dabei quasi eine Theorie „boshafter“ Psychen bei der Interpretation der Absichten anderer „oder benutzen die Informationen über das, was andere denken und fühlen, um sie sozial zu manipulieren oder zu missbrauchen“ (ebd., S. 163). Dies bezeichnet Sharp als „verzerrtes Mentalisieren“, was sich vom Nicht-Mentalisieren deutlich unterscheidet. Aggressive Kinder ignorieren insgesamt häufig Hinweise, die im Verhalten anderer beruhigend wirken könnten, nehmen aber umso leichter selektiv Hinweise auf vermutete Feindseligkeit wahr und schreiben entsprechend häufig „dem Anderen Feindseligkeit“ zu (vgl. ebd., S. 163). Deshalb kommen die sogenannten „leicht reizbaren Kinder“ vermeintlichen Attacken mit einer Art Selbstverteidigung durch eigenes aggressives Verhalten zuvor, was für den proaktiv aggressiven Typus dagegen eher nicht zutrifft (vgl. ebd., S. 164). Hier zeigt sich, wie heterogen neben den Entstehungsgeschichten auch die Ausprägungen antisozialen Verhaltens sind. Verzerrte Mentalisierung kommt nicht nur beim Reflektieren über die Psyche anderer ins Spiel, sondern auch beim Nachdenken über eigene Gefühle und Gedanken. So zeigen antisoziale Kinder häufig überhöhte Selbstbilder. Bei der Mentalisierung ihres Selbst schützen sie sich so davor, „das negative Feedback, das sie von anderen erhalten“ an sich heranzulassen (ebd., S. 164).

Bei der Untergruppe psychopathisch-proaktiv-aggressiver Kinder mit einer „Kombination aus antisozialem Verhalten, Neigung zu Langeweile sowie Impulsivität in Verbindung mit Gefühllosigkeit im Umgang mit anderen, oberflächlichem Charme und geringer Fähigkeit, Reue zu empfinden“ (ebd., S. 165) sind Defizite im Bereich der Empathie und des „impliziten Mentalisierens“ feststellbar.¹⁷ In Experimenten mit Bilderfolgen zeigen z.B. junge Adoleszenten mit psychopathischen Tendenzen eine „verminderte Responsivität“ auf traurige und ängstliche Mimik und unterscheiden nicht zwischen dem Ausdruck von Verzweiflung bei Opfern von Grenzüberschreitungen und dem Gesichtsausdruck nach lediglich unhöflichem Verhalten. Auch der Wechsel von zunächst neutralem zu emotional geprägtem Ausdruck von Gesichtern

¹⁷ „Empathie“ soll hier als „affektive Reaktion, die auf die Situation eines anderen Menschen besser abgestimmt ist als auf die eigene“ und als Ergebnis einer Rollenübernahme definiert werden. Empathie setzt voraus, dass über Mentalisierung der innere Zustand des anderen repräsentiert werden kann (vgl. Sharp 2009, S. 165). Dabei erfolgt „implizites Mentalisieren“ direkt, „ohne dass wir uns seiner bewusst sind“. Wir können z.B. die Mimik eines anderen als Hinweis auf mentale Zustände quasi automatisch interpretieren. Dies erfolgt „prozedural“ und „findet ständig in uns statt, ohne dass wir darüber nachdenken“ (Sharp 2009, S. 155). „Explizites Mentalisieren“ dagegen geschieht bewusst, hängt eng mit Sprache zusammen und ist deshalb „durch unsere sprachlichen Fähigkeiten stark beeinflusst“ (ebd., S. 155).

ist für sie kaum identifizierbar. Sie benötigen deutlich intensivere Ausdrucksstimuli als Vergleichsgruppen, um traurige und ängstliche Gefühle zu erfassen. Dagegen fällt es ihnen leicht, Wut oder Fröhlichkeit zu „lesen“. Sharp fasst daran anknüpfend die Funktion der Empathie so zusammen: soziale Lebewesen brauchen im Zusammenleben Mechanismen der Aggressionskontrolle. Dazu dienen Unterwerfungs-, d.h. Hilflosigkeits- und Verzweiflungssignale. Die Empathie soll im Konfliktfall „ein unmittelbares, proximales Feedback geben, das sowohl körperliche als auch relationale Aggression dämpft, indem sie dem Agierenden den Schmerz des Opfers bewusst macht“ (Sharp 2009, S. 166). Bei psychopathischen Adoleszenten, die sich nicht in Trauer und Angst einfühlen können, wird diskutiert, ob eine Dysfunktion der Amygdala eine zentrale Bedeutung für die problematische fehlende Verarbeitung traurig-verzweifelter Gesichtsausdrücke haben könnte (vgl. ebd.).

Aus den Ausführungen geht hervor: Antisoziales Verhalten hat Subtypen (wie reaktiv, psychopathisch, proaktiv), und neben Besonderheiten wie dem Geschlecht spielen auch die jeweiligen Entwicklungsphasen eine Rolle für unterschiedliche Ausprägungen und Zusammenhänge der individuellen Störung. Trotz noch offener wissenschaftlicher Fragen sollen für die vorliegende Arbeit die bereits dargestellten Befunde von Fonagy und anderen (s. Kap. 3.2.) zugrunde gelegt werden, die postulieren, dass ein Kind mit der zunehmenden Ausbildung mentaler Konzepte auch ein besseres Verständnis für die eigene Mentalität, bessere Kontrolle über diese und damit letztlich bessere Regulierung der eigenen Emotionen und des eigenen Verhaltens erwirbt. Dies wiederum „senkt das Risiko für eine Psychopathologie“ (ebd., S. 168).

Mit Sharp bleibt allerdings festzuhalten, dass Mentalisierung kein einheitliches Konzept ist. Zum Beispiel „scheint es keine lineare Beziehung zwischen dem Mentalisieren und dem Nichtvorliegen einer Psychopathologie zu geben. Angemessener scheint es, das Mentalisierungskonzept als einen Oberbegriff für zahlreiche Konstrukte zu betrachten, die sich darauf beziehen, wie jemand andere Menschen und sich selbst als mentale Urheber betrachtet“ (ebd.). Eine wichtige Forschungsaufgabe sieht Sharp im Bereich der Anwendungen des Mentalisierungskonzepts „auf bislang vernachlässigte Störungen der Kindheit und Adoleszenz“ (Sharp 2009, S. 170).

3.4 Mentalisierungsgestützte Ansätze in Frühprävention und Pädagogik

Im Folgenden soll in Anlehnung an Allen und Fonagy (2009) dargestellt werden, welche praktischen Möglichkeiten der mentalisierungsgestützte Ansatz für Frühprävention, für Pädagogik (bezogen auf Gewalt an Schulen) und für die Resilienzentwicklung allgemein haben kann.

Zunächst wird das Projekt „Minding the baby“ vorgestellt, das die Mentalisierungsfähigkeit von Hochrisikomüttern fördert, um ihnen zu ermöglichen, zu ihren Säuglingen von Anfang an eine hinreichend gute Bindungsbeziehung zu entwickeln.

Weiterhin soll am Beispiel der Studie „Peaceful Schools“ dargestellt werden, dass mentalisierende Systeme Gewalt verhindern bzw. verringern können.

Schließlich wird an einem Fallbeispiel von Stein verdeutlicht, wie Bindung und Mentalisierungsfähigkeit als Schutzfaktoren für ein Individuum trotz schwieriger Kindheit wirken können.

3.4.1 MTB (Minding the baby)

„Minding the baby“ ist ein Projekt von Sadler, Slade und Mayes, bei dem Hochrisikomütter aus städtischen Armutsvierteln durch Hausbesuche darin unterstützt werden, ihr Baby trotz eigener Traumatisierungen körperlich und emotional gut zu versorgen, wobei der Fokus auf der „Entwicklung der Reflexionsfunktion“ bzw. Mentalisierungsfähigkeit der Mütter liegt. Ihnen soll dabei geholfen werden, „sich den körperlichen und emotionalen Zustand ihres Babys und seine Entwicklung zu vergegenwärtigen“ (Sadler, Slade u. Mayes 2009, S. 375) und so eine stabile Mutter-Kind-Beziehung aufzubauen. Das Setting wird dabei als „mentalisierungsgestützt“ bezeichnet. Hochqualifizierte Kinderkrankenschwestern, klinische Sozialarbeiter und Psychiater bilden das Team, das auf sozialpsychiatrische Probleme spezialisiert ist (vgl. ebd., S. 376f.) Die zunächst wöchentlichen Hausbesuche beginnen schon in der Schwangerschaft und enden mit dem zweiten Geburtstag des Kindes. So entsteht eine verlässliche und kontinuierliche Beziehung, in der neben Informationen über die Entwicklung des Säuglings, über Elternschaft und die Vermittlung unterstützender Sozialdienste auch Gespräche über auftauchende emotionale Themen im Mittelpunkt stehen, also z.B. über die zunehmende Individuation des Kindes und die damit verbundenen Gefühle wie Wut, Traurigkeit, Stolz und Freude. Das generelle Ziel dieses Projektes ist die Stärkung der Bindungsbeziehung zwischen der häufig traumatisierten Mutter und ihrem Kind. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit, weil „die Reflexionsfähigkeiten im Zusammenhang mit Traumata mannigfaltige Schutzfunktionen erfüllen“ (ebd., S. 381). Mentalisierung ist der Mechanismus, „durch den sowohl Repräsentationen als auch Verhalten verändert werden“ (ebd.). Die Reflexionsfunktion steht dabei in engem Zusammenhang mit der „Entwicklung emotional lebendiger, positiver und kohärenter Repräsentationen des Kindes“, was es der Mutter eher möglich macht, das Kind einerseits als Teil von sich wie auch andererseits als getrenntes intentionales Wesen

wahrzunehmen, seine Gefühle zu containen und zu regulieren (vgl. Sadler, Slade u. Mayes 2009, S. 381).

Das MTB-Programm verläuft in Phasen. In der ersten Phase steht die Entwicklung einer therapeutischen Beziehung über die Bereitstellung konkreter Dienste und einer akzeptierend-unterstützenden Präsenz im Zentrum. Wenn diese Beziehung gefestigt ist, erfolgt der zweite Schritt hin zur Anerkennung mentaler Zustände und ihrer Tolerierung weg von der meist rein „physikalischen Sichtweise“ der Mütter, die sich nur auf konkretes Verhalten oder körperliche Eigenschaften beziehen und zwischen Gefühlen, Gedanken und Aktionen kaum Verbindungen herstellen können (vgl. ebd., S. 387). Hausbesucherinnen helfen ihnen, „ihre elementarsten Gefühle und Bedürfnisse“ wahrzunehmen und diese auch fortlaufend zu benennen. So sind die „konkreten Bedürfnisse das Vehikel, über das die Mutter komplexere Wünsche und Ängste zu benennen beginnt“ (ebd., S. 382). Der nächste Schritt ist dann, Bewältigungsformen zu finden, also Coping-Strategien mit den Müttern zu entwickeln. „Es gilt, zunächst das Gefühl zu identifizieren und danach einen Weg zu finden, um es zu regulieren und zu containen“ (ebd., S. 388). Erst wenn die Mutter ihr eigenes Erleben und ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen in Worte fassen kann, ist sie in der Lage, das Erleben des Babys zunehmend zu tolerieren bzw. zu regulieren. Dies beginnt z.B. in der Schwangerschaft mit der Gestaltung und Vorbereitung des Lebensraumes des Babys, um das Kind dabei für die Mutter realer werden zu lassen und Zuversicht oder andere positive Gefühle in ihr zu wecken. Nach der Geburt wird der mütterliche Fokus auf die Zustände des Neugeborenen gerichtet, also auf den Wach- und Schlafzustand, auf Weinen usw. Dabei ermuntert die Betreuerin zum Nachahmen oder „Sprechen für das Baby“, wodurch bei der Mutter die Vorstellung wachsen kann, dass das Baby selbst auch Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche hat, die man verstehen kann, wenn man die Signale beachtet und beantwortet (vgl. Sadler, Slade u. Mayes 2009, S. 388f.). Auch die Zukunft, also die nächsten Entwicklungsphasen werden in den Blick genommen und gemeinsam besprochen: „Das Baby wird sicher bald aus dem Laufstall krabbeln wollen, wie wird das wohl sein ...?“ Solche „Mini-Mentalisierungsübungen“ können Müttern dabei helfen, mit der Mentalisierung ihres Säuglings ansatzweise zu beginnen, also eine reflexive Haltung einzunehmen. „Sobald die Mutter beginnt, Gefühle und andere innere Vorgänge in sich selbst und in ihrem Kind bewusst anzuerkennen, eröffnet sich auch die Möglichkeit, mit mentalen Zuständen zu spielen“ (ebd., S. 389). „Vielleicht ist das Baby heute so unruhig, weil es die Impfung erhalten hat ...?“ Mit solchen Interventionen, die anregend und nicht belehrend sein sollten, werden innere Zustände verstehbar. Dies ermöglicht es den Müttern oft, „produktivere, spielerische und lustvollere Interaktionen“ auszuprobieren.

ren (vgl. ebd., S. 390). Mütter können ihr Kind zunehmend als intentionales Wesen begreifen, das mit seinem Verhalten „Gefühle zum Ausdruck bringt“ (ebd.). Indem sie Verhalten besser „lesen“, erweitern sich ihre Reaktionsmöglichkeiten darauf. Auch die Erkenntnis, „dass mentale Zustände keine konkreten Entitäten sind, sondern recht flüchtige und wandelbare dynamische Zustände“ (ebd., S. 391) kann eine große Hilfe sein. Ängste und Verzweiflung müssen nicht mehr überwältigend erlebt, sondern können reguliert werden und sich so verändern. „Diese Art Verständnis entwickelt sich aus dem fortlaufenden Dialog [...] über das innere Erleben“ (ebd.). Auf der technischen Ebene geht die Hausbesucherin folgendermaßen vor: Sie versucht, den inneren Zustand von Mutter und Säugling fortlaufend zu ergründen und dabei auszusprechen, was sie wahrnimmt. So soll dem inneren Erleben mehr Raum und eine Stimme gegeben werden. Sie regt die Mutter an, über ihr eigenes Empfinden und das des Kindes nachzudenken, um Mentalisierungsprozesse anzustoßen. („Was könnte in dem Baby vorgehen, wenn es so plötzlich schreit ...?“) Insgesamt lebt die Hausbesucherin eine reflexive Haltung vor, bei der ein wichtiger Schritt zur Verhaltensregulierung ist, nicht immer gleich zu reagieren, sondern eine Pause einzulegen, um zu reflektieren. Viele dieser Prozesse sind eng mit Versprachlichung verbunden. Darüber hinaus kommen aber auch nichtsprachliche konkrete Erinnerungshilfen wie Fotos, Bücher, Videos, Basteleien als Mentalisierungshilfen zum Einsatz. Spielerische Interaktionen wie das Imitieren der Mimik, Als-ob-Spiele oder Spielen mit dem Baby auf dem Boden helfen ebenso beim gefahrlosen Experimentieren mit Gefühlen, Fantasien und Wünschen. So können Mütter zunehmend „eine Vorstellung von den mentalen Zuständen ihres Kindes“ entwickeln (ebd., S. 392). Die beschriebenen Elemente des MTB-Projektes werden durch ihre Integration als ein Gesamtsystem und durch die Beziehung zu einer festen Bezugsperson wirksam (vgl. Sadler, Slade u. Mayes 2009, S. 392f.).¹⁸ Obwohl die Evaluation des Intensiv-Präventionsprogramms für Hochrisikofamilien noch nicht abgeschlossen ist, sind seine Auswirkungen auf die „Gesundheit der Mütter und ihrer Kinder [...] sehr ermutigend“ und „entscheidende Verbesserungen im Umgang der Mütter und ihrer Familien mit sich selbst und ihren Babys deutlich erkennbar“ (ebd., S. 393). So hat sich in den Nachuntersuchungen die Reflexionsfunktion der Mütter entwickelt, es gab nur wenige desorganisiert gebundene Kinder und die Beziehungen der Mütter zu ihren Partnern waren gebessert oder beendet worden. Ebenso positiv stellte sich die gesundheitliche Entwicklung der Kleinkinder in Evaluationen dar (vgl. ebd., S. 394f.).

¹⁸ Hier sind Parallelen zu der weiter unten beschriebenen Frankfurter Präventionsstudie zu sehen (vgl. Kap. 6 dieser Arbeit).

3.4.2 Vom gewalterfüllten zum mentalisierenden System:

Ein Experiment in Grundschulen

In einer groß angelegten Studie mit 3600 Kindern wurde versucht, im Zeitraum von zwei Jahren Grundschulen als sogenannte „Peaceful Schools“ zu entwickeln und zwar mit Interventionen, denen ein „mentalisierungsgestütztes sozialesystemisches Verständnis der Machtdynamik“ zugrunde lag (vgl. Twemlow u. Fonagy 2009, S. 417). Die Studie geht von der Annahme aus, „dass die Mentalisierung und sein lose mit ihm verbundenes Pendant, die Bindung, eine soziale Umwelt erzeugen, die mit interpersonal aggressivem gewalttätigem Verhalten unvereinbar ist“ (ebd., S. 410). Mentalisierende Systeme – so legt es die evolutionäre Sicht nahe – agieren die Aggression nicht, weil sie das Leid des jeweiligen Opfers erfolgreich mentalisieren können. Gewaltbereite soziale Stereotype entstehen dagegen, wenn die Individualität durch Gruppendruck aufgegeben wird. Dann tritt an die Stelle von Mentalisierung das Agieren roboterhaften Gruppenverhaltens, wobei die Komplexität der Individuen ignoriert wird. Twemlow und Fonagy postulieren allgemein, dass der Unterschied zwischen gewaltbereiten und gewaltfreien Gemeinschaften stark vom Bewusstseinsgrad mentaler Zustände und davon abhängt, inwieweit auch Regeln und Verfahrensweisen des Systems Ausdruck von mentalisierenden Perspektiven sind. „Jedes Individuum ist sowohl Teil eines sozialen Systems als auch ein Individuum innerhalb dieses Systems, das einen eigenen Willen und ein Gefühl der Getrenntheit besitzt“ (ebd., S. 411). Soziale Reaktionen haben auf die Entwicklung des Einzelnen „außerordentlichen Einfluss“. Menschen sind (wie in Kap. 2 ausgeführt) insbesondere in der frühen Kindheit auf die Validierung ihrer „Weltwahrnehmung“ zunächst durch Spiegelungs- und Verstehensprozesse der Bindungspersonen angewiesen. Nur so kann die Sicherheit entstehen, zu wissen, wer man ist und ob man die äußere Realität zutreffend wahrnimmt (vgl. ebd., S. 411f.). Wenn dagegen Zwang und Bestrafungssysteme vorherrschen, also eine „Machtdynamik auf diese Realität einwirkt, wird bei den Mitgliedern des Systems eine Opfer-, Täter- und Zuschauermentalität erzeugt“, was zum Agieren in vorgeschriebenen Rollen führt. „Im Gegensatz dazu ermöglicht eine mentalisierende Interaktion zwischen den zum System gehörenden Individuen es jedem Einzelnen, ein Individuum und gleichzeitig ein Mitglied des sozialen Systems zu sein“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 412).

Ziel des Projekts „mentalisierender Schulen“ (1993) war es, ein soziales System mit ausgewogener Machtdynamik und mentalisierender Interaktion aufzubauen. Als leitende Philosophie dabei galt, dass reflexive Kompetenz innerhalb der Systeme entstehen kann, wenn „wir die Teilnehmer für den Prozess engagieren [...] Dadurch,

dass Lehrer und Schüler unter einer mentalisierenden, auf die Machtdynamik fokussierten Perspektive verstanden haben, wie das System funktioniert, können sie innovative Möglichkeiten finden, um in der Schule ein soziales Klima zu schaffen“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 412f.).

Die praktische Umsetzung besteht aus verschiedenen Komponenten und beginnt mit „Kampagnen für ein positives Klima“, wobei Berater das gesamte Personal einer Schule dazu anregen, Sprache und Denken zu verändern. Über Diskussionsprozesse unter Einbezug unterschiedlicher Medien (wie Poster oder Tafeln) soll die Aufmerksamkeit *aller* auf Machtstrukturen und zwar besonders auf die Beziehungen zwischen Tätern, Opfern und Zuschauern gerichtet werden. So entsteht ein Klima, in dem „niemand die Situation miterleben kann, ohne sich der mentalen Zustände der anderen und seiner selbst bewusst zu werden“ (ebd., S. 413).

Bezogen auf Unterrichtsmanagement werden die Disziplinierungsansätze der Lehrer unterstützt, die „darauf zielen, ursächliche Probleme zu korrigieren, statt Verhalten zu kritisieren und zu bestrafen“ (ebd.). Problematisches Verhalten einzelner Kinder „wird als Problem der ganzen Klasse konzeptualisiert, die die Rollen des Bullys, des Opfers und der Zuschauer untereinander verteilt hat. Schuldzuweisungen sollten vermieden, Einsicht in die Bedeutung des Verhaltens gewonnen werden“ (ebd., S. 414). So kann es nach und nach gelingen, Störverhalten als Versuch eines Kindes zu verstehen, eine sichere soziale Rolle zu erkämpfen. Praktisch erfolgt dies, indem Lehrer bei jeder Störung die Abläufe unterbrechen und die Rollen in dieser Situation (Opfer-Täter-Zuschauer) verdeutlichen und zwar zur Anregung von Reflexion entweder mittels Rollenspielen oder an Hand eines sogenannten „Machtkampfalarm-Formulars“, das alle ausfüllen müssen. Ergänzend folgen gründliche Besprechungen mit den Beteiligten beim Schulsozialarbeiter, in denen es in der Regel nicht um Bestrafung, sondern um Verstehen der Vorgänge im Kontext einer Beratungsbeziehung aus verschiedenen Perspektiven geht. Oft nehmen auch Eltern daran teil. „Ein Kind, das zur Gewalttätigkeit neigt, wird durch dieses Vorgehen zu einer mentalen Repräsentation seiner Erfahrungen und zu einer von Verfolgungsgefühlen unbelasteten Anpassung angeregt“ (ebd., S. 414). Dagegen wäre das Gefühl, bestraft worden zu sein, eher hinderlich für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit, was im Übrigen auch für die „Bestrafer“ in vielen Fällen zutrifft.

Ein weiteres Element im Projekt der friedlichen Schulen ist der Einsatz von „Mentoren“, die Konflikte aus der Fixierung auf die Dyade lösen und etwas „Drittes“ einbringen können, was es ermöglicht, auch die Anteile des jeweils „Anderen“ zu berücksichtigen. Mentoren schaffen somit eine Art „Übergangsraum“, in dem gewaltfreies Reflektieren gefahrlos geschehen kann. In diesem Rahmen wird es dann z.B.

„denk-bar“, dass das Bullyverhalten eines Anführers Ausdruck seiner Einsamkeit und seines Wunsches ist, zur peer-group dazu zu gehören. Die Anerkennung dieses Wunsches durch die anderen als „berechtigt“ kann für ihn in vielen Fällen mehr Selbstbewusstsein und damit die Loslösung aus der gewalttätigen Rolle ermöglichen. Als Mentoren haben sich besonders „entspannte, nicht-rivalisierende, ältere Männer“ bewährt, die wie ein „Puffer“ auf den Pausenhöfen wirken, wo sie aus beginnenden Kämpfen z.B. geschickt ein Spiel werden lassen, indem sie als Schiedsrichter agieren (vgl. Twemlow u. Fonagy 2009, S. 415). Erst danach kann Reflexion erfolgen. Ein weiteres Element des Projekts ist der Ansatz des sog. „Freundlichen Kriegers“, einer „Kombination von Rollenspiel, Entspannung und Techniken der Verteidigungskampfkunst“. Hier wird Kindern vermittelt, wie sie sich und andere mit Hilfe körperlicher wie auch kognitiver Strategien schützen können. Dabei spielen Selbstkontrolle, Respekt und Hilfsbereitschaft eine zentrale Rolle. Sie fördern das Gefühl von subjektiver Sicherheit, das für Mentalisierungsprozesse unabdingbar ist. Wird die Unsicherheit dagegen zu groß, geht ein Kind quasi automatisch aufgrund „der Aktivität der posterioren Hirnregionen und des Subkortex“ in die Opfer- oder Täterrolle und verfügt dann – was fatal ist – im „Notfallmodus“ nur noch über Flucht oder Angriff in seinem Verhaltensrepertoire (vgl. ebd., S. 416).

Ein weiteres Element der Förderung von Mentalisierung bei Lehrern und Schülern ist die „Nachdenkzeit“, für die jeden Tag etwa zehn Minuten am Ende der Unterrichtszeit reserviert werden. Hier diskutiert die Klasse den Ablauf des Tages und reflektiert ihn aus den Perspektiven von Opfer-, Täter- und Zuschauerverhalten. Als besonders wirksam für das Befrieden des Systems hat sich dabei das fest eingeplante Nachdenkritual an sich erwiesen, während das jeweilige Thema eher zweitrangig zu sein scheint. „Wir empfehlen das Mentalisieren nicht als Selbstzweck, entscheidend ist, dass es das System befriedet“ (ebd., S. 417).

Bei der Auswertung des Projekts „Friedliche Schulen“ wurde die Effizienz nach zwei Jahren gemessen. Es zeigte sich, dass durch die Intervention ein „Rückgang an peer-berichteter Viktimisierung, Aggression und aggressivem Zuschauerverhalten“ erzielt wurde (ebd., S. 418). Empathie bezogen auf Opfer ging weniger als im Durchschnitt der Altersgruppe zu erwarten gewesen wäre, zurück. Zudem verzeichneten „peaceful schools“ einen „signifikanten Rückgang von lernfremden Verhaltensweisen und Unterrichtsstörungen“ (ebd., S. 418). Kinder setzten sich stärker als in vergleichbaren Populationen für „nicht-aggressives und hilfreiches Zuschauerverhalten“, ein, was Bullyverhalten reduzierte. Dazu trug das ständige systematische Gewahrsein, also das mentalisierende Nachdenken über die Opfer durch „hilfreiche Zuschauer“ bei. Die stärkere Orientierung von Lehrern an der Philosophie der „peaceful

schools“ hing mit ausgeprägterer Empathie unter den Schülern zusammen. Dabei wurde Empathie definiert als Sensibilisierung für negative Folgen, die „Viktimisierungsvorgänge für andere Schüler haben“ (ebd., S. 419). Je höher die Adhärenz der Lehrer für Mentalisierungsprinzipien und für die Nützlichkeit des Programms war, desto stärker entwickelten die Schüler ein hilfreiches Zuschauerverhalten (vgl. ebd., S. 419). Twemlow und Fonagy bilanzieren: Die „Intervention zeigte, dass ein solches Programm greift und signifikante, dauerhafte Ergebnisse zeitigt“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 419).

3.4.3 Resilienz und Mentalisierung

Resilienz soll hier verstanden werden als „dynamischer Prozess“, der sich im Laufe der Zeit im Kontext mannigfaltiger Umwelteinflüsse, zu denen Familie, Kindergarten, Schule, Peergruppen und andere gesellschaftliche Strukturen zählen, entfaltet „und in eine funktionell adaptive und altersgerechte Organisation und Integration der Erfahrung einmündet“ (Stein 2009, S. 422). Das heißt, dass Menschen sich trotz hoher Exposition an Risikofaktoren wie Armut, Trennungserfahrungen, Traumata, Misshandlungen usw. mit Hilfe von Schutzfaktoren und Ressourcen adäquat entwickeln. Als protektive Faktoren werden u.a. bestimmte Eigenschaften wie ein ausgeglichenes Temperament, kognitive Fähigkeiten, eine sichere ökonomische Situation der Familie, positive Peergruppeneinflüsse und eine gute Gesundheitsentwicklung, aber insbesondere auch gute frühe Bindungserfahrungen angesehen, die beim Individuum ein Kohärenzgefühl entstehen lassen.¹⁹

Helen Stein untersucht nun in ihrem Beitrag an Hand eines Fallbeispiels, auf welche Weise sichere Bindung und liebevolle Beziehungen in der Kindheit Resilienz fördern können und wie dies mit Mentalisierungsprozessen zusammenhängt. Mentalisierung als „flexibles Nachdenken über eigene und fremde mentale Zustände“ (Stein 2009, S. 426) kann das Selbstwertgefühl schützen, Selbstwirksamkeitswahrnehmung verbessern und dabei helfen, Situationen kompetent zu verstehen und zu werten. Diese Schutzfunktion zeigt sich insbesondere im Kontext von frühen Deprivationserfahrungen. Mütter, die trotz eines solchen Hintergrundes eine mentalisierende Haltung entwickeln können, haben mit hoher Wahrscheinlichkeit sicher gebundene Säuglinge (vgl. ebd., S. 428).

¹⁹ Zur sog. „Salutogenese“ vgl. auch: Antonovsky u. Franke 1997; Schiffer 2001. Keupp fasst zusammen: „Kohärenz ist das Gefühl, dass es Zusammenhang und Sinn im Leben gibt, dass das Leben nicht einem unbeeinflussbaren Schicksal unterworfen ist“ (Keupp 2003, S. 30).

Stein vermutet, dass sichere frühe Bindungen und die damit verbundene Mentalisierungsfähigkeit wie eine Art „innerpsychisches Filtersystem“ wirken, das Kindern dabei hilft, auch schwierige, belastende und schmerzhaft Erfahrungen zu verarbeiten, ohne das kindliche Selbstkonzept überzustrapazieren oder gar zum Zusammenbruch zu bringen (vgl. ebd., S. 428). Sicher gebundene Kinder haben bessere Chancen, eigene Hilfsbedürftigkeit anzuerkennen und Hilfen zu suchen bzw. anzuerkennen und die Hoffnung auf Verbesserung der Situation aufrecht zu erhalten. „Das heißt, die Mentalisierungsfähigkeit könnte es risikogefährdeten Individuen ermöglichen, ungünstige Entwicklungserfahrungen aus ihrer Vergangenheit zu verstehen, die Motive und Gefühle anderer Menschen in der Gegenwart zu beurteilen und realistische Alternativen für die Zukunft zu entdecken“ (ebd., S. 428).

Konkret verdeutlicht Stein dies an „Alan“, einem Fallbeispiel aus der Resilienzstudie „The Long-term Effects of the Quality of Parenting on Adult and Adolescent Functioning“ (1995–2003). Alan hatte in der frühen Kindheit mehrere Risikofaktoren: So war seine Mutter während der Schwangerschaft depressiv, es gab viel Streit zwischen den Eltern, mit sechs Monaten wurde bei Alan eine Anomalie der Beine festgestellt, was schwierige Behandlungen nach sich zog, er wurde zweimal von Hunden angefallen, als er drei Jahre alt war, kam er in den Kindergarten, gleichzeitig wurde der dritte Bruder geboren und der Großvater starb. Alan entwickelte Schlafstörungen, Phobien, nässte und kotete ein und klagte über Schmerzen im Bein. Als er fünf Jahre alt war, wechselte er in eine therapeutische Vorschule. Dort beschrieben die Mitarbeiter Alan als ängstlich, extrem sensibel für Ungerechtigkeit, aber auch jähzornig. Ängste verleugnete er zunächst fast immer. Gegenüber Erwachsenen und Kindern war er aber meist freundlich, spielte gern mit ihnen und entwickelte sich nach seiner anfänglichen Schutzbedürftigkeit relativ schnell zum Anführer, da er den Peers intellektuell voraus und sehr lernbegierig war. Die Mutter fühlte sich niedergeschlagen und depressiv. Sie hatte praktisch allein die Verantwortung für ihre drei Söhne neben ihrer eigenen Ausbildung. Sie versuchte Alan seine Gefühle oft auszureden und zu verändern statt sie anzuerkennen und so zu modulieren. Beide Eltern schlugen Alan schon als Kleinkind, und es gab eine Phase von körperlicher Vernachlässigung, als Alan nach der Scheidung seiner Eltern wegen der mütterlichen Depression beim Vater wohnte. Ein weiterer Risikofaktor war der Rassismus, dem der farbige Alan in der außerfamiliären Umgebung schon früh begegnete.

Schutzfaktoren in Alans Entwicklung sind in seinen engen Beziehungen zu finden. Trotz ihrer Strenge zeigte seine Mutter ihm gegenüber viel Warmherzigkeit, konnte ihn trösten und seine Emotionen doch immer wieder hinreichend modulieren. Sie sorgte für Strukturen im Tagesablauf, für Arztbesuche, zeigte Interesse für Darbie-

tungen der Kinder und setzte die Korrektur von Alans Behinderung durch. Sie verlangte von den Söhnen gutes Sozialverhalten, also Respekt und Höflichkeit. Beide Eltern waren in der Lage, Alan aufmerksam zuzuhören und seine Konfliktschilderungen zu mentalisieren. Obwohl der Vater es nicht schaffte, für seine Familie zu sorgen, war er dennoch auch ein positives Vorbild für Alan und in der Stadt sehr angesehen. Er schien sich als Farbiger nie zweitklassig zu fühlen.

Alans Großmutter kultivierte ein Gefühl von familiärer Identität und Stolz. Alan fiel es leicht, tragfähige und langdauernde Beziehungen und Freundschaften zu schließen. Er genoss hohes Ansehen in der Highschool. Zudem hatte er eine enge Bindung an die Kirche und war dort aktiv (vgl. Stein 2009, S. 436ff.). Bei den Tests im Rahmen der Studie zeigte Alan als junger Erwachsener überdurchschnittlich gute Mentalisierungsfähigkeiten.

Wo ist nun der Zusammenhang zwischen Mentalisierung und der resilienten Entwicklung von Alan trotz aller Probleme in seiner Kindheit? Stein sieht hier mehrere Faktoren als entscheidend an: Zunächst war die Aufnahme in die therapeutische Vorschule ein wichtiger positiver Einschnitt. Hier mentalisierte die Leiterin Alans Mutter in ihrer Einsamkeit und Überforderung und unterstützte sie darin, seine Gefühle zu tolerieren und in Worte zu fassen. So konnte sie zunehmend besser Alans dauerndes Fragen ertragen und sich für sein individuelles Erleben interessieren (vgl. ebd., S. 442). Ein weiterer resilienzfördernder Aspekt war die Fähigkeit der Mutter, als Trösterin seinen Dysstress zu regulieren und mit ihm über alternative Lösungen für Probleme nachzudenken. Sie vermittelte Zuversicht, dass er seine Probleme regeln können würde. Rassistische Erfahrungen von Alan bagatellierte oder leugnete sie nicht. Stattdessen zeigte sie ihm, dass sie ihn verstand, schützte ihn, wo es möglich war und erklärte ihm Wege des Umgangs mit seinen negativen Erfahrungen, z.B. die Strategie des „Darüberstehens“. So konnte er das Bewusstsein entwickeln, dass nicht *er* als Person das Problem war. Rassisten „entwaffnete“ er häufig erfolgreich mit seinen sozialen und intellektuellen Kompetenzen. Resilienz fördernd war sicher auch die fürsorgliche Gemeinschaft, in der Alan aufwuchs: mit Eltern, größerer Familie, Freunden und unterstützenden Lehrern. Alan entwickelte zudem die Fähigkeit, auf andere Menschen zuzugehen, statt sich als Minderheitsangehöriger in Kirche und Schule isoliert zu fühlen. Er hatte ein Bewusstsein davon, wie eigenes Verhalten auf andere wirkt. Seine Höflichkeit verursachte bei ihm ein Gefühl von Urheberschaft: er konnte die Sicht anderer auf ihn dadurch verändern.

„Die Zusammenhänge zwischen seinen Bemühungen, Gehör und Anerkennung zu finden und den Reaktionen der Erwachsenen in seiner Umwelt vermittelten ihm ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und Selbstachtung, Eigenschaften, die die Resilienz

stärken [...] und sich einhergehend mit dem Mentalisieren entwickeln“ (Stein 2009, S. 443). Stein weist darauf hin, dass das Mentalisieren allein nicht alle Aspekte der gelungenen Entwicklung Alans erklären kann. Andere Faktoren wie seine Kontaktfreude, Wissbegierde, sportliche Erfolge, feste Wertvorstellungen, Verbundenheit zwischen den Familiengenerationen u.ä. spielten ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 445).

Festzuhalten bleibt: Mentalisierung hilft Menschen dabei, alternative Vorstellungen über die eigene und die fremde psychische Verfassung zu entwickeln, sie zu bedenken und zu beurteilen, womit sie vorwiegend impulsives Handeln besser kontrollieren können. So sind mentalisierungsfähige Menschen „besser darauf vorbereitet, sich angesichts widriger Umstände und Erfahrungen resilient anzupassen“ (ebd., S. 446). Dies wiederum ist eine zentrale Qualifikation dafür, trotz schlechter Startchancen in der frühen Kindheit noch eine „hinreichend gute“ Lebenssituation zu gestalten. Alan ist dies als Erwachsenen in allen privaten wie auch beruflichen Zusammenhängen weitgehend gelungen, wie Stein zusammenfasst: „... er kann in vielen Bereichen optimal funktionieren“ (ebd., S. 446).

3.4.4 Fazit der mentalisierungsgestützten Ansätze

Mentalisierung wird in den drei dargestellten Beispielen aus dem „medizinischen Modell der Pathologie und Therapie“ herausgelöst und unter dem „Blickwinkel der Psychoedukation oder öffentlichen Gesundheit“ betrachtet (vgl. Michels 2009, S. 457). Während es in (mentalisierungsgestützter) Therapie darum geht, fehlende „natürliche“ Entwicklungen zu ersetzen oder in Gang zu bringen, also Störungen zu behandeln, stehen hier die *Prävention sozialer Störungen und die Förderung gelingender Erziehung* im Zentrum der praktischen Umsetzung.

Mentalisierungsfähigkeit wird im „normalen“ Entwicklungsprozess quasi „implizit“ vermittelt; in bestimmten Fällen bedarf sie aber gezielter Unterstützung „Die Entwicklung und Verbesserung lebenswichtiger natürlicher Fähigkeiten ist zweifellos ein lohnendes Ziel und Interventionen, die in dieser Hinsicht erfolgreich sind, können für die unterschiedlichsten Populationen von unermesslichem Wert sein“ (ebd., S. 457). Welche Möglichkeiten dazu im System der Kindertagesstätten denkbar sind bzw. bereits in Ansätzen umgesetzt werden, soll im folgenden Teil diskutiert werden.

Kapitel 4

Möglichkeiten der Mentalisierungsförderung im Rahmen der institutionellen Erziehung in Kindertagesstätten

4.1 Gruppenbildungsprozesse bei Drei- bis Sechsjährigen in Kindertagesstätten

Nachdem in der frühesten Lebensphase Säuglinge primär auf Erwachsene angewiesen und dyadisch auf sie bezogen sind, entwickeln sie schon als Kleinkind im ersten Lebensjahr deutliches Interesse am Kontakt mit anderen Kindern und zwar dann, wenn ihre individuellen motorischen und kommunikativen Möglichkeiten es zulassen. So interessieren sich bereits Krabbelkinder für Gleichaltrige, drehen sich zu ihnen, brabbeln miteinander, schauen sich an (vgl. Brandes 2008, S. 12f.). Dies alles ist als wertvolle Entwicklungsressource zu betrachten und findet auf der Folie der bisherigen Bindungserfahrungen statt. Die spontane Kontakthäufigkeit zu Gleichaltrigen in Relation zu der mit Erwachsenen nimmt sprunghaft bei den Drei- bis Vierjährigen zu, weshalb es für den entwicklungspsychologischen Ansatz wichtig ist, den Blick auf die peer-group zu richten und deren Relevanz für Kinder früher zu reflektieren. Erik Erikson überwindet als einer der ersten Entwicklungspsychologen „die individuumszentrierte und auf psychosexuelle Entwicklung verengte Sicht“, indem er darauf hinweist, dass bereits bei Vierjährigen quasi im Sandkasten die fundamentalen Probleme des Dazugehörens oder Ausgeschlossenenseins, die damit verbundenen Konflikte, Strategien und Aushandlungsprozesse vergleichbar denen der großen Politik erlebt werden und eine prägende Wirkung entfalten (vgl. ebd., S. 13). Dabei geht es um eher symmetrisch strukturierte Macht- und Kompetenzverhältnisse im Gegensatz zu den Erwachsenen-Kind-Beziehungen, die naturgemäß asymmetrisch angelegt sind (vgl. ebd., S. 14). Kindergruppenbeziehungen können in solchen Bereichen entwicklungsfördernd wirken, die in der heute vorherrschenden Kleinfamilie unberücksichtigt bleiben. Fiktive Spielszenarien mit Gleichaltrigen eröffnen Möglichkeiten, am Leben anderer teilzuhaben, Unterschiedlichkeit zu erfahren, zu lernen und in Interaktionen gespiegelt zu werden. Regeln und Kompromisse können so erprobt und dialogische Kommunikation kann geübt werden. Annäherung wie auch Abgrenzung sind weitere wichtige Grunderfahrungen.

Systematisch erforscht und belegt ist, dass wir es „bei Gruppenbildungen bezogen auf Kinder von unter 3 Jahren [...] zumeist mit sehr kleinen Gruppen von drei bis

höchstens vier Kindern, die zudem zeitlich nicht sehr stabil sind“ zu tun haben (Brandes 2008, S. 16). Geteilte Bedeutungen in Interaktionen gewinnen dagegen erst im Alter von ca. vier Jahren beim Spiel mit Peers an Relevanz. Erst jetzt können Kindergartenkinder einen gemeinsamen „dramatischen Rahmen“ konstruieren und mit mehreren Personen „zielgerichtet“ interagieren und kommunizieren. Bei vier- bis fünfjährigen Kindern wird das gemeinsame szenische Spiel zur „dominanten Spielform“ und kann große Produktivität für die individuelle wie auch die Gruppenentwicklung entfalten.

„Zusammenfassend bedeutet dies, dass sich das Kindergartenalter unter verschiedenen Aspekten als *eigentlicher Startpunkt* eines zunehmend entwickelten und eigenständigen Gruppenbezugs der heranwachsenden Individuen erweist.“ Hieraus resultiert die „besondere Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für die soziale, aber vermutlich auch kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern“ (Brandes 2008, S. 16). Grundlagen für Gruppenkompetenz des Individuums in späteren Lebensaltern werden hier erworben. Was genau ist nun mit dem Begriff „Gruppe“ gemeint? Diese wird generell dadurch definiert, dass in ihr alle Mitglieder miteinander verbal oder nonverbal kommunizieren können. Es handelt sich also um ein Netzwerk von Beziehungen, das über Austauschprozesse erst entsteht, wobei mindestens drei Individuen beteiligt sein müssen (vgl. ebd., S. 19). Die Obergrenze einer Gruppe ergibt sich daraus, ob sich noch alle Mitglieder wechselseitig in direkter Kommunikation erreichen können. „Kindergruppen sind aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch stärker als Erwachsene auf nonverbale Kommunikationsformen angewiesen und in noch höherem Maße davon abhängig, die Gruppe jederzeit überschauen zu können, um die Reaktion der anderen Gruppenmitglieder zu erfassen“ (ebd., S. 20). Eigenständig bilden Drei- bis Sechsjährige meist Gruppen von drei bis sechs Kindern; sind es dagegen mehr, zerfällt die Ansammlung meist in Untergruppen oder benötigt zur Strukturierung eine Leitung durch Erwachsene (vgl. ebd., S. 21). Insbesondere in den kleinen selbstorganisierten Gruppen bilden sich nach Brandes erstaunliche Kompetenzen des Gruppenbezuges aus, „die in ihrer Komplexität den Gruppenprozessen unter Erwachsenen vergleichbar sind“ (ebd., S. 21). Dies bezieht sich sowohl auf soziale und kognitive Kompetenzen als auch auf die hohe Bedeutung für die Entwicklung des Selbst, also auf eine „fundamentale Dimension des Gefühls und des Bewusstseins von sich selbst und der Welt, sowie von sich selbst in der Welt“ (ebd., S. 22). In größeren Gruppen – die bisher von frühpädagogischen Ansätzen vorwiegend in den Blick genommen wurden und hier als „Beschäftigungspädagogik“ zusammengefasst werden – ist der Konformitätsdruck deutlich höher, was die Gefahr der erzwungenen Anpassung an die jeweiligen Gruppennormen erhöht und

die aktive Teilhabe für ängstliche zurückgezogene Kinder erschwert. Sie sind in solchen Gruppen stark auf die strukturierende Leitung durch Erwachsene angewiesen (vgl. ebd., S. 23).

Inzwischen wird die Elementarpädagogik in Deutschland in einer großen Reformdebatte (vgl. dazu z.B. Stern 9/2007 „Vater Staat und Mutterliebe“, S. 29–38 oder Geo Wissen 37/2009, S. 8ff.) diskutiert und neu konzipiert, was sich z.B. konkret in Hessen im „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren“ („BEP“) von 2007 niedergeschlagen hat (vgl. Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit, Hessisches Kultusministerium 2007). Die Neukonzeption der frühkindlichen Bildungsbemühungen beinhaltet eine Orientierung an den „jeweiligen Entwicklungserfordernissen der Kinder“ und an ihren „eigenen Lern- und Lösungsstrategien“ (Brandes 2008, S. 35). Die Relevanz frühester Lernprozesse und der kindlichen Eigenaktivität sowie die dazu passenden Erkenntnisse der Neurowissenschaften werden zunehmend in den Blick der Elementarpädagogik genommen. Dies bedeutet anzuerkennen, dass Gleichaltrige eben nicht gleichartige Interessen und Bedürfnisse haben, die quasi mit einheitlichen „richtigen“ Angeboten in den Kindertagesstätten befriedigt werden können, sondern Lernumwelten brauchen, die vielfältig und hinreichend offen sind für den individuellen Entwicklungsstand, für die Interessen und Zugeweisen des jeweiligen Kindes. Aus konstruktivistischer Perspektive formuliert Brandes es so: Es geht darum, „ausgehend vom Lerninteresse und den Fragen der Kinder Hilfestellungen zu geben, die es ihnen ermöglichen, eigene Antworten und Lösungswege für Probleme zu finden“ (Brandes 2008, S. 36). Kinder werden in der Pädagogik also nicht länger als mehr oder weniger passive Objekte betrachtet, sondern als sich selbst in ihrer Tätigkeit hervorbringende Subjekte (vgl. ebd., S. 36f.).

Dazu stellt der „BEP“ Hessen, der seit 2008 im Elementarbereich implementiert wird, fest: „Kinder gestalten ihre Bildung und Entwicklung von Anfang an mit und übernehmen dabei entwicklungsangemessen Verantwortung, denn der Mensch ist auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit hin angelegt“. Der Ansatz des „BEP“ wird so zusammengefasst: „Der Mensch kommt als ‚kompetenter Säugling‘ zur Welt [...] Ausgestattet mit funktionsfähigen Sinnesorganen und grundlegenden Kompetenzen ist er auf Kommunikation, Interaktion und damit auf den Dialog mit Erwachsenen vorbereitet. Bereits unmittelbar nach der Geburt beginnt der Säugling seine Umwelt zu erkunden und mit ihr in Austausch zu treten und dadurch selbst einen aktiven Beitrag zur Aneignung seiner Umwelt zu leisten“ (BEP 2007, S. 20).

Eine wichtige Rolle in diesen Prozessen spielt die Sprache. Im sogenannten „memory-talk“ entwickelt das Kind ab etwa dem zweiten Lebensjahr mittels Konversation mit Erwachsenen über Erlebtes ein Bewusstsein von sich selbst als „überzeitlich

und permanent“. Es bildet sich so das „biografische Gedächtnis“, das schließlich in ein kohärentes „narratives Selbstverstehen“ mündet, und zwar dann, wenn ein Kind quasi „sich selbst erzählen“ kann. Dies wird meist noch vor dem Eintritt in die Schule möglich (vgl. Brandes 2008, S. 53f.). „Sprachentwicklung sowie kognitive und soziale Kompetenzen“ sind dabei nicht zu trennen. Hier wird die Verbindung zum Ansatz von Fonagy deutlich, der für die Entwicklung des Selbst die Interaktionen mit dem jeweils Anderen als unabdingbar ansieht (vgl. ebd., S. 55 und Kap. 2 dieser Arbeit).

Kindergruppen können also als eine Art Übergangsraum verstanden werden, in dem Loslösung aus der familialen Situation schrittweise geschieht und unterschiedliche Erfahrungswelten aufeinander treffen. Biografische Szenen können spielerisch eingebracht und mittels der Reaktionen der heterogenen Gruppenmitglieder „bearbeitet“ werden. Hierbei ist es irrelevant, ob die Inszenierung realistisch oder erfunden ist. Entscheidend scheint dagegen zu sein, dass Kinder abgekoppelt von realen Einschränkungen kreativ „Möglichkeitsräume“ im kommunikativen Miteinander „erobieren“ können. In einem solchen Prozess entstehen im positiven Fall „korrigierende Erfahrungen“ in der peer-group, da für das Individuum auch bisher nicht Kommunizierbares und Abgespaltenes nun über Spiel und Sprache integriert werden kann.

Voraussetzung für diesen Gruppenprozess ist allerdings, dass „die Gruppe sich als kommunikatives Netzwerk erweist, das für seine Stabilität der Isolation und Ausgrenzung, die in vielen Drehbüchern enthalten sind, nicht bedarf und daher nicht dazu zwingt, der Ausgrenzungslogik [...] zu folgen“ (Brandes 2008, S. 99). Eine „kohäsive Gruppe“ (vgl. Yalom 1974, S. 54ff.) dagegen entfaltet eine starke Wirkung auf die jeweiligen Entwicklungen der Gruppenteilnehmer.²⁰ „Je wohler sich die Kinder fühlen, desto höher ist ihr Zusammenhalt und je stärker der Zusammenhalt, desto positiver ist das emotionale Empfinden der Kinder“ (Brandes 2008, S. 126). So bildet sich ein haltender sicherer kohäsiver Rahmen, dessen Qualität zentral davon abhängt, wie gut das „kommunikative Netzwerk“ unter den Kindern entwickelt ist. Generell gilt: Je jünger die Kinder sind, umso instabiler sind Gruppenbildungen. In solche fragilen Kontexte werden häufig Erwachsene oder ältere Kinder einbezogen, die mögliche Defizite der Kommunikation ausgleichen und so mit einer „Quasi-Leitungsfunktion“ die Gruppe stabilisieren sollen, damit Kohäsion wieder entstehen kann.

Das Herstellen geteilter Bedeutungen hängt eng mit dieser Kohärenz der Gruppenbildungen zusammen (vgl. ebd., S. 127). So gestalten sich Gruppenspiele dann ausdauernd, wenn sich die Kinder z.B. auf ein gemeinsames Thema verständigen und

²⁰ „Gruppenkohäsion“ wird von Yalom verstanden als „Anziehung, die die einzelnen Mitglieder auf die Gruppe und auf die anderen Gruppenmitglieder ausüben“ (Yalom 1974, S. 77).

Spielzusammenhänge wie auch Rollen einverständlich übernehmen und umsetzen können. Wer dagegen das „Gemeinsame“ eines Spiels nicht erfasst, wirkt schnell störend und fällt leicht aus dem Gruppenzusammenhang und -prozess heraus (vgl. ebd., S. 127f.).

Beobachtung Kindertagesstätte (FP, 2006)

In einer relativ stabilen Dreiergruppe von Vorschulkindern verkörpern mehrere Spielzeughunde jeweils bestimmte Charaktere, auf die sich die Kinder im Laufe der Zeit spielerisch verständigt haben. Es gibt für sie einen wilden impulsiven „Wuffi“, einen verschmusten Babyhund, einen bösen großen Hund, der oft bestraft wird usw. Als ein viertes Kind zu der Gruppe stößt, der den Babyhund entgegen den immanenten Gruppenregeln anschreit und wie einen „Großen“ behandelt, empören sich die Gruppenmitglieder lautstark und schicken das jüngere Kind trotz seines Protests aus der Spielecke fort.

Beim Herstellen geteilter Bedeutungen gilt in Abgrenzung zu bloßer Konformität: „Je symmetrischer die Beziehungen der Kinder untereinander sind, desto gleichberechtigter sind alle Beteiligten als „Ko-Konstrukteure“ an dem gemeinsamen Aushandlungsprozess beteiligt und desto größer sind dabei die von den Kindern selbst hergestellten Spielräume für individuelle Bedürfnisse und Sichtweisen“ (Brandes 2008, S. 129).

Neben der Kohäsion gibt es in Anlehnung an Yalom zwei weitere Dimensionen für gelingende Gruppenprozesse: erstens das „interpersonelle Lernen“, das spielerisch z.B. über Imitation oder gegenseitiges Korrigieren geschieht, wobei die Kinder wechselseitig als Modell fungieren und zweitens die „Katharsis“, also der spontane Gefühlsausdruck im Gruppenprozess, der mit der „Lust am gemeinsamen Geschehen“ und der Freude über neugewonnene Kompetenzen verbunden ist (vgl. ebd., S. 130).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Gruppenentwicklung, die dazu verhilft, bei Kindern sichere Selbststrukturen aufzubauen, kann nur in einem überschaubaren und damit „hinreichend“ sicheren Kontext gelingen. Äußere Sicherheit ermöglicht den Blick auf innere Prozesse: „Exploration, Neugier, Kreativität und offene Kommunikation unter Kindern“ werden durch nichts „so sehr behindert wie durch fehlende Sicherheit und damit den Zwang zur Wachsamkeit gegenüber anderen“ (ebd., S. 156).

Entscheidende Aufgaben der Leitung von Kindergruppen als einem primären sozialen Erfahrungsfeld sind demzufolge vor allem die Schaffung eines hinreichend

sicheren Rahmens für die Interaktionen der Kinder sowie die verlässliche kontinuierliche Beobachtung des Gruppengeschehens, um nichtsprachliche wie auch sprachliche Signale der Kinder möglichst gut zu verstehen und gegebenenfalls „hinreichend gut“, d.h. entwicklungs- und mentalisierungsfördernd zu beantworten. Dabei sollten sowohl die Bindungs- wie auch die Autonomiebedürfnisse beachtet werden. Dies stellt eine höchst anspruchsvolle Aufgabe dar, deren Umsetzungsqualität sowohl von der fachlichen wie auch der persönlichen Qualifikation der Pädagogen/innen sowie von den strukturellen Rahmenbedingungen abhängt. Qualifizierte pädagogische Arbeit, die als ihr zentrales Anliegen statt bloßer Versorgung, Beschäftigung oder auch statt des Angebotes rein kognitiver Lernangebote die Entwicklungsförderung der Kinder auf der psychisch-emotionalen Ebene ansieht, benötigt neben guter materieller auch weitere unterstützende und die Arbeitssituation verbessernde Rahmenbedingungen für die Erzieherinnen,²¹ was in den letzten Jahren häufiger zum öffentlich diskutierten Thema wurde.

2009 trug dazu auch der Streik der Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen bei, die für besseren Gesundheitsschutz (Gruppengröße, Lärm, nicht passende Sitzmöglichkeiten usw.), für angemessene Bezahlung (bei einer Ausbildungsdauer von fünf Jahren) und letztlich für eine generelle gesellschaftliche Wertschätzung ihrer Arbeit eintraten. Es sind im Übrigen gerade diese fehlenden Elemente, die den Erzieherberuf für Männer eher unattraktiv machen, wodurch Männlichkeitsmodelle für jüngere Kinder in der institutionellen Erziehung fast völlig fehlen. Hüther hält es jedoch für „eine ganz entscheidende Frage, was von uns erwachsenen Männern den Jungen als bedeutsam vorgelebt wird“ (Meesmann 2010, S. 69). Dies gilt insbesondere für den Bereich der Gefühlsentwicklung. Die Spaltung zwischen Denken und Fühlen kann krank machen und letztlich zu Destruktivität und Gewalttaten führen (vgl. ebd., S. 71).²² Hüther fasst die als nicht nur für Gewaltprävention zentrale These zusammen: „Jungen brauchen für ihre Mannwerdung Männer, männliche Vorbilder, je mehr, desto besser“ (ebd., S. 71).

²¹ Ein wesentlicher Baustein scheint dabei u.a. das Angebot von regelmäßiger Supervision zu sein, die sowohl auf individueller wie auf der Teamebene entscheidende Verstehensimpulse bieten und so entlastend und motivierend wirken kann. Damit stellt sie auch eine Burn-out-Prophylaxe dar.

²² Die generelle Problematik der Jungen als „Verlierer“ (nicht nur im Bildungsbereich) statt als „starkes Geschlecht“ wird erst neuerdings genauer in den Blick genommen. Im Rahmen dieser Arbeit kann auf das wichtige Thema der psychosozialen Entwicklung von Jungen und die Rolle der Väter in der aktuellen gesellschaftlichen Situation nicht näher eingegangen werden. Vgl. dazu z.B.: Romberg 2003; Spiewak 2010; Paulsen 2010, Michel 2010.

4.2 Aspekte frühkindlicher institutioneller Erziehung in der aktuellen Diskussion

In Deutschland ist die Qualität der Kindertagesstätten „weit entfernt vom hohen Niveau in anderen europäischen Ländern. Nicht einmal jeder dritte Kindergarten verdiene das Prädikat ‚gut‘, urteilt der Pädagogik-Professor Wolfgang Tietze von der Freien Universität Berlin“ (Geo Wissen 2009, S. 9). Positive Beispiele unterscheiden sich danach von den anderen vor allem durch den Einsatz individualisierter anregender Angebote sowie Entwicklungsdokumentationen und regelmäßige Elterngespräche. „Eines der Hauptprobleme in Deutschland ist das Niveau der Ausbildung von Erziehern“ (vgl. Geo Wissen 2009, S. 9).

Dabei müssen ErzieherInnen – um Kindergruppen erfolgreich und empathisch zu leiten – die Höchstleistung eines ständigen Balanceakts zwischen Beobachten und Intervenieren, zwischen Individuum und Gruppe vollziehen und dabei einen Weg finden, der möglichst ihrer individuellen Persönlichkeit wie auch dem von der Institution allgemein vorgegebenen Rahmen entspricht. Zudem sollen während dieser Erziehungsprozesse Brüche für die Kinder beim Wechsel von familiärer zu institutionalisierter Erziehung wie auch von Institution zu Institution (Kindergarten – Grundschule – weiterführende Schule) möglichst vermieden werden, was im hessischen „BEP“ auch dadurch zum Ausdruck kommt, dass hier schon im Titel explizit auf die kindliche Entwicklung „von 0 bis 10 Jahren“ Bezug genommen wird. Transitionen sollen demnach als Herausforderung bezogen auf neue Entwicklungschancen betrachtet und nutzbar gemacht werden (vgl. BEP 2007, S. 102f.).

Zusammengefasst heißt das: „Für die Arbeit in Kindergarten und Kindertagesstätte ist die Orientierung am einzelnen Kind, seinen Fähigkeiten und Schwierigkeiten, seinen Wünschen und Ängsten fester Bestandteil der beruflichen Orientierung. Doch die Verhältnisse sind oft nicht so, dass Erzieherinnen sich diesen sorgfältigen Blick auf jedes ihrer Kinder „leisten“ können. Schwierige Kinder, die besonderer Sorgfalt bedürfen, stoßen häufig auf schwierige Arbeitsbedingungen, die eine solche Sorgfalt geradezu sabotieren“ (Freyberg u. Wolff 2006, S. 203). Dieser institutionell und gesellschaftlich bedingte Konflikt muss als eine Art Folie im Auge behalten werden, auf deren Hintergrund hier diskutiert werden soll, welche idealtypischen Aufgaben insbesondere im Kontakt mit „schwierigen Kindern“ bewältigt werden müssen. Gerade diese benötigen individuelle Angebote auf der Inhalts- und Beziehungsebene, die über das allgemeine Gruppenangebot deutlich hinaus gehen. Dafür wiederum werden Ressourcen und Rahmenbedingungen benötigt, die der Frühpädagogik z.Zt. praktisch nirgends von der Politik zur Verfügung gestellt werden. Insbesondere gilt

dies für den Personalschlüssel der Regelgruppen, der in der Regel bei 1:19 liegt und wenig *Spielraum* lässt für kreative individualisierte Arbeit mit bestimmten Zielgruppen und ebenso wenig für den genauen Blick auf einzelne Kinder mit ihren Defiziten und Stärken. Auch „Hilfe zum Verstehen“, wie sie regelmäßige Supervisions- bzw. Balintgruppenarbeit bieten kann, wird meist nur im Rahmen von Forschungsprojekten realisiert (vgl. dazu z.B. das Vorgehen der Frankfurter Präventionsstudie, Kap. 6 dieser Arbeit).

So lautet ein bitteres Fazit der realen Überforderungssituation in den Kindergärten: „Selektive Wahrnehmung wird institutionell geradezu erzwungen“ (Freyberg u. Wolff 2006, S. 230). Dies geschieht aktuell ausgerechnet vor dem Hintergrund kontinuierlich steigender Zahlen von Kindern mit Entwicklungs- und Verhaltensproblemen in Deutschland, die häufig im Zusammenhang mit desolaten Familienstrukturen und überforderten Eltern entstehen.²³

Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan werden dezidiert „Fachkräfte von hoher Professionalität“ (BEP 2007, S. 42) gefordert, die Erziehung als ein „auf Dialog ausgerichtetes Geschehen“ gestalten und sich selbst als „Modell“ bezogen auf Regeln und allgemeines Miteinander anbieten können (ebd., S. 35). Auf der Inhaltsebene strebt der BEP die Vermittlung von Basiskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen an, die die „Grundlage für lernmethodische Kompetenz und Resilienz“ darstellen (ebd., S. 47). Positiv ist hervorzuheben, dass in dieser Konzeption die traditionelle Trennung zwischen „Bildung“ (vorwiegend kognitiv definiert) und sozialen Prozessen (vorwiegend emotional definiert) aufgehoben wird. „Kinder lernen von Geburt an [...] Zur Entfaltung ihres reichen Lern- und Entwicklungspotentials sind Kinder auf ihre Umwelt angewiesen. Bildung im Kindesalter gestaltet sich als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im co-konstruktiven Prozess findet Bildung, nicht zuletzt als Sinnkonstruktion, statt. So verstanden sind Bildungsprozesse eingebettet in den sozialen und kulturellen Kontext, in dem sie jeweils stattfinden und den die beteiligten Kinder und Erwachsenen einbringen. „Entwicklung folgt damit nicht nur dem biologischen Reifungs- und Wachstumsprozess in den körperlichen und mentalen Strukturen (natürliche Entwicklungslinie)“ (ebd., S. 29). Ziel dieses pädagogischen Ansatzes ist es, die Autonomie des Kindes zu entwickeln und es zu befähigen, seine Umgebung verantwortlich mitzugestalten. Dazu gehört zentral die Resilienzförderung. „Sie hängt vom Vorhandensein oder Fehlen menschlicher Stärken und

²³ Vgl. dazu z.B. Gebauer u. Hüther 2001, S. 8; Streeck-Fischer 2001, S. 79f.; DAK-Pressestelle: Gesundheitsbarometer 2006.

sozialer Ressourcen“ ab, die als „schützender Puffer gegen schädliche Einflüsse auf das seelische Immunsystem“ wirken (ebd., S. 33). Um auf die Vielfalt der Bedürfnisse und Entwicklungsstadien von Kindern angemessen reagieren zu können, postuliert der „BEP“ als Prinzip integrativer Bildung den „Vorrang präventiver Maßnahmen“, wobei die Primärprävention das Ziel hat zu verhindern, dass Entwicklungsprobleme überhaupt erst entstehen (vgl. dazu Kap. 6 dieser Arbeit zum Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“). Sekundärprävention dagegen soll „frühzeitig eingreifen, wenn Entwicklungsrisiken erkennbar sind“ (ebd., S. 60). In institutionellen Bildungsprozessen sind drei Einflussfaktoren besonders bedeutsam: die peer-group (Kindergartengruppe) als wirksamer Faktor, die Erzieherin (Leiterin) der Gruppe als Modell und Bezugsperson und der gesamte soziale Raum der Einrichtung (vgl. ebd., S. 31). Im Folgenden soll die ErzieherInnen-Rolle genauer in den Blick genommen werden.

„Im Verlauf der Entwicklung wird es für das Kind zunehmend bedeutsam, mehrere positive und tragfähige Beziehungen zu Bezugspersonen auch außerhalb der Familie zu haben (Erzieherinnen und Erzieher, Tagespflegeeltern, Lehrerinnen und Lehrer), in denen es Sicherheit und Anerkennung erfährt und die es dazu ermutigen, die Welt zu erforschen und sich Neuem zuzuwenden“ (BEP 2007, S. 62). Besonders förderlich sind dabei für die Entwicklung des Kindes die „Steuerung und Moderation des Interaktionsgeschehens“, das sich an folgenden Maximen orientiert: Erzieher sollten einfühlsames (sensitives) Verhalten zeigen, das Stimmungen erfasst, sich mit dem Kind darüber austauscht, es zudem ermutigt, diese auszudrücken und dabei auch non-verbale Hinweise beachtet sowie gegebenenfalls Fragen stellt, die zum Nachdenken und zu neuen Aktivitäten anregen. Für diese Prozesse sind „kontinuierlich anwesende Erwachsene“ als Bindungspersonen unbedingt erforderlich, da sie das Kind als Individuum genauer kennen lernen können (vgl. ebd., S. 125). Besonders förderlich wirkt sich echtes Interesse an Aktivitäten des Kindes und wenn nötig angemessene Unterstützung dabei auf die Spiel-, Lern- und Sozialentwicklung aus. Verbaler Austausch und Diskussionen statt Anweisung und Belehrung tragen zu sozialer, sprachlicher und kognitiver Entwicklung zentral bei, denn: „Sprachliche und soziale Entwicklung sind abhängig von der Häufigkeit, in der Erwachsene sich mit Kindern austauschen und sie verbal stimulieren.“ Optimal ist eine Haltung dann, wenn sie „positive Vorbildfunktion“ hat und „positive Aufmerksamkeit“ zeigt, womit das kindliche Verhalten in seinen förderlichen Anteilen deutlich gewürdigt und so verstärkt wird. Dazu gehören neben dem Dialog auch das „aktive Zuhören“ und die Vermittlung einer reflektierend-fragenden Haltung Dingen, anderen Menschen und sich selbst gegenüber, wobei stets als Prinzip gelten sollte: Erzieherinnen helfen dem Kind, „es selbst zu tun“ (vgl. BEP 2007, S. 127).

Die bisherigen Ausführungen spiegeln die derzeitige „offizielle“ Position bezogen auf frühkindliche Bildung wider (hier für Hessen). Zu bemängeln bleibt trotz inhaltlicher Zustimmung zu vielen Zielen des BEP allerdings die fehlende Thematisierung der unbedingt nötigen Verbesserung von Rahmenbedingungen und Belastungsfaktoren in der Kindertagesstättenarbeit (zu große Gruppen, gesundheitliche Belastungen der Pädagogen, schlechte Bezahlung, fehlende Entlastung z.B. durch Supervision, um die Burn-out-Gefahr durch Überforderungsgefühle angesichts vieler „Problemkinder“ zu mindern).

Im Rahmen dieser Arbeit kann zudem die von vielen Frühpädagoginnen kritisierte Problematik der inhaltlichen Überfrachtung der Kindergartenpädagogik, die freies kreatives Spielen in Randbereiche des Kindergartenalltags zu verweisen scheint, sowie des damit korrespondierenden „Frühförderwahns“ nur erwähnt werden. Diese gesellschaftlichen Tendenzen erschweren es, Kinder und ihre individuellen Entwicklungspotentiale wahrzunehmen und zu fördern.

4.3 Kindertagesstätten als Orte emotionaler Entwicklung

Kindertagesstätten als niedrigschwellige Angebote für alle sind in der aktuellen veränderten gesellschaftlichen Situation oft der erste Ort, in dem Eltern ihre Erziehungs- und Familienprobleme fast beiläufig zur Sprache bringen können. So erhalten Kindergärten eine Art Clearing-Funktion. „Da Erzieherinnen weder von ihrer Ausbildung noch von ihrem Auftrag in der Lage sind, diagnostisch und beratend tätig zu werden, ist es umso wichtiger, dass sie andere Ansprechpartner vermitteln können, die sich der Probleme und Bedürfnisse annehmen können. Sie müssen die Netze im Stadtteil und im Gemeinwesen genau kennen, die Familien und Kinder tragen“ (Kobelt Neuhaus 2006, S. 169). Aber auch sie selbst müssen kompetent sein im Umgang mit den neuen Herausforderungen, die sich aus den derzeitigen „Diversitäten und Diskontinuitäten“ im Leben von Kindern und ihren Familien ergeben (vgl. ebd., S. 169f.). Neben Angeboten zur Förderung von Kindern mit spezifischen Defiziten sollten Erzieherinnen auch unbedingt in der Lage sein, Kinder „ganzheitlich“ zu erfassen, das heißt ihre inneren Zustände empathisch wahrzunehmen und gezielt zu beantworten. „Diese Individual- und Lebensfeldanalyse bedarf einer systematischen Beobachtung mit einem neutralen, aber parteilich auf die Kinder gerichteten Blick.“ Damit können Erzieherinnen Arbeitshypothesen für die Zusammenarbeit mit Kind und Eltern generieren und – wenn nötig – auch wieder reflektiert revidieren oder ergänzen (vgl. ebd., S. 171). Im Rahmen dieser Arbeit an Beziehungen sollte wichtigster Maßstab für pädagogisches Handeln die psychische Gesundheit des Kindes sein.

Dies stellt hohe Anforderungen an die ohnehin schon oft bis an ihre eigenen gesundheitlichen Grenzen geforderten Pädagoginnen.

Figdor (2006b, S. 100) schlägt einen anderen Weg vor, um „psychoanalytisch-pädagogische“ Praxis umzusetzen. Dabei bemängelt er generell die heutige aus seiner Sicht reduktive Beziehung zwischen Psychoanalyse und Kindergartenpädagogik, die sich „weitgehend auf die supervisorische Arbeit mit Erzieherinnen beschränkt“ (ebd.). Er sieht die Gefahr, dass es dabei statt um analytisch-aufklärende Balintgruppenarbeit vorwiegend um Interventionsplanungen für den Umgang mit Problemkindern und häufig sogar um ihre bloße Anpassung gehen könnte. Dann würden statt Nutzung des emanzipatorischen Potentials der Psychoanalyse eher Kontrolle und Normierung im Mittelpunkt der supervisorischen Arbeit stehen. Figdor schlägt im Gegensatz dazu für den Kindergartenalltag ein an Prinzipien der sog. „Verantworteten Schuld“ orientiertes und auf pädagogische Strukturen bezogenes Modell vor, das sich sowohl an die Kinder wie auch an die Erzieherinnen richtet.

Vergleichbar den alltäglich praktizierten „durchschnittlichen“ pädagogischen Maßnahmen, die den meisten Kindergartenkindern bereits hinreichende Möglichkeiten zur allgemeinen Entwicklung bieten können, sollten auch im affektiven Bereich gezielt „strukturell“ wirksame pädagogische Maßnahmen etabliert werden, die ebenfalls zumindest den größten Teil aller Kinder erreichen und dies zunächst „ganz unabhängig von ihrer je individuellen Persönlichkeit und der je individuellen Ausprägung ihrer altersspezifischen Entwicklungsprobleme“ (ebd., S. 109). Bei diesem Vorgehen wären die jeweils „wirksamen Gruppenprozesse [...] nicht durch *besondere* Verstehensakte der Erzieherin begründet“ (ebd., S. 113), sondern könnten mit Hilfe bestimmter psychoanalytisch-pädagogisch orientierter „Regeln“ im Kindergarten *generell* unterstützt werden.

Figdor erläutert dies am Beispiel des „Umgangs mit Trennung“, einem zentralen Konzept der Psychoanalyse und einem wichtigen Entwicklungsthema bei Kindern. Entscheidend ist hier die Frage, ob ein Kind die strukturell notwendige, meist erste und von ihm häufig als endgültig wahrgenommene Trennung in einen fremden Rahmen hinein als eine „bereichernde Facette“ seiner Beziehungserfahrungen integrieren kann oder sich nur resignativ in den neuen Tagesablauf fügt. Was es in diesem neuen Kontext erlebt, wird – das sollte Pädagogen als für das Kind bedeutsamen Personen bewusst sein – „*zum Teil seiner primären Objektbeziehungserfahrungen* und die Frage nach der Verarbeitung der Trennung von zu Hause und dem Eintritt in den Kindergarten somit zu einer der wichtigsten entwicklungspsychologischen Variablen“ (Figdor 2006b, S. 110). Hier geht es aber nicht primär darum, ob ein Kind auf der Verhaltensebene im Kindergarten quasi „symptomfrei“ wirkt, sondern um die Frage, wie es

das Thema „Trennung“ für seine inneren Objektbeziehungsentwürfe und -muster nutzen kann und wie damit seine progressive psychische Entwicklung individuell ermöglicht oder erschwert wird.²⁴

Der einigermaßen „angstfreie Abschied von gewohnten (inneren) Objektaspekten – und damit auch Objektbeziehungsmustern“ – ist nur dann möglich, „wenn das Subjekt sich sicher sein kann, dass keine Trennung vom realen, vielleicht sollte man sagen: vom ‚ganzen‘ Objekt droht“ (ebd., S. 109). Hier muss wieder auf das Thema der sicheren Bindung verwiesen werden, auf deren Basis „alternative Objektbeziehungsentwürfe“ vom Kind leichter „riskiert“ werden können. Figdor ermutigt daher die Erzieherinnen, im Kindergarten nicht nur auf der eher „lerntheoretischen“ Ebene Angebote wie „Schnupper-Gewöhnungstage“ zu machen, sondern es vielmehr zu ermöglichen, dass ein Kind bei der Trennung seine Verlustangst innerpsychisch reduzieren kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang das Wissen, dass die emotionale Objektkonstanz bei Dreijährigen generell noch sehr brüchig ist. Es braucht Hilfen, um sich die „Weiterexistenz“ der Mutter (Eltern) in der Entfernung vorstellen zu können und die Sicherheit, dass es nicht vergessen wird. Auch das Wiedersehen mit den Beziehungspersonen sollte für das Kind möglichst konkret und freudig in der Phantasie abrufbar sein.

Figdor schlägt eine entsprechende Beratung der Eltern von Kindergartenneulingen durch die Erzieherinnen vor, um den Trennungsprozess entwicklungsfördernd gestalten zu können. Zum Beispiel könnte die Mutter ein bestimmtes „Übergangsobjekt“ des Kindes bei sich tragen, was quasi auf sie „aufpasst“ und als eine Art Stellvertreter fungiert. Auch vorweg gemeinsam geplante Vorhaben nach dem Abholen aus dem Kindergarten können Sicherheit geben, weil das Kind sich die Zeit nach der „Wiedervereinigung“ dann bei Bedarf vorwegnehmend vorstellen kann und so eine Art „inneren sicheren Ort“ zur Verfügung hat.

Neben solchen praxisorientierten Beratungen der Eltern kann auch im Kindergarten direkt Objektkonstanz gefördert werden: ein Foto der Eltern am Kleiderhaken, ein Lieblingstuch von Mama zum „Auftanken“ für das Kind bei Bedarf, konkrete Zeitfenster, die bildlich vor Augen führen, wann es abgeholt wird, sind Beispiele von Versuchen, eine aktive „symbolische Objektkonstanz“ beim Kind zu fördern, statt es – wie in der Regel eher praktiziert – ausschließlich zu trösten und damit in der passiv-regressiven Position festzuhalten. Die Erfahrung, dass die Eltern die Trennung sicher „überleben“ können, erhöht auch die Chancen für ein konfliktärmeres Wieder-

²⁴ „Auch bei Eingewöhnungssituationen im Kindergarten, nach Umzügen oder Schulwechselln sind bindungstheoretische Gesichtspunkte von Bedeutung, da auch hier in solchen Situationen das Bindungssystem der Kinder aktiviert ist“ (Brisch 2003, S. 64).

sehen beim Abholen, weil die Objektbeziehung nicht primär als „böse“ („Verlassenwerden“) erlebt und somit quasi neu aufgebaut werden muss (vgl. Figdor 2006b, S. 112).

Die Erzieherin wird bei solchen Ansätzen nicht mehr das einzige (überforderte) Ersatzobjekt für alle Kinder sein, ihre Übertragungsrolle kann eher gemildert werden, und die ödipalen Konflikte, die für diese Phase typisch sind, werden „nicht noch verschärft“ (ebd., S. 113). Neben diesen entlastenden Funktionen ermöglicht die dauerhafte symbolische Präsenz der primären Objekte es auch, „einen weiteren Schritt der *Triangulierung der Objektbeziehungen*: andere, neue Arten von Beziehungen und – innerhalb dieser Beziehungen – andere, neue Arten des Selbsterlebens zu entdecken“ (ebd.).

Am Beispiel der Trennungsproblematik sollte hier aufgezeigt werden, wie psychoanalytische Gruppenpädagogik strukturell mit Hilfe psychoanalytisch-pädagogischer Kategorien und konkreter Regelwerke aussehen kann (vgl. ebd.). Derartige Problembewältigungsangebote helfen nicht nur den unmittelbar von der Thematik betroffenen Kindern, sondern erlauben generell die Enttabuisierung von Gefühlen (hier Einsamkeit, Sehnsucht, Trauer, Heimweh), die sonst vielleicht als „uncool“, „babyhaft“ o.ä. diskriminiert und vor den anderen versteckt werden müssten. Jedes Kind hat die Möglichkeit, sich in den aktuellen Problemen eines anderen auch selbst wiedererkennen. „Es handelt sich also auch um Identifikationsangebote, für deren Nutzung allerdings unabdingbar scheint, ihre Bedeutung zu formulieren. Es reicht also nicht, die Regel „Wir sind freundlich zu neuen Gruppenmitgliedern“ zu postulieren, sondern diese muss zur Entwicklung der Reflexionsfunktion beim Kind ergänzt werden durch Ermutigung zu empathischen Fantasien oder Interpretationen. So könnte die Erzieherin bei der Vorbereitung auf neue Gruppenmitglieder z.B. sagen „Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr zum ersten Mal in den Kindergarten gegangen seid? Und wie ist es heute? ... Gefühle können sich verändern. Wir alle haben vor neuen Menschen oder Dingen manchmal Angst. Was glaubt ihr, kann dann helfen? Und wie können wir morgen am besten Max helfen, wenn er neu in unsere Gruppe kommt?“

Durch ein solches Vorgehen können Rituale verstehbar, Gefühle symbolisierbar und hilfreiche Handlungen planbar werden. Statt sich also z.B. über das Weinen der „Neuen“ lustig zu machen oder nur deshalb „Pate“ zu werden, weil das für die Älteren „eben hier im Kindergarten“ verpflichtend ist, kann beim ernsthaften gemeinsamen Nachdenken über seelische Zustände Empathie entstehen, die eigenes und fremdes Verhalten zunehmend verstehbar macht.

Figdor bezeichnet derartige Vorgehensweisen als eine „indirekte Art von Selbsterfahrung“. Daneben plädiert er dafür, solche Reflexionsprozesse auch regelmäßig

direkt zum „Mittelpunkt der Gruppenaktivitäten“ zu machen, das Thema „Gefühle“ ernst zu nehmen und in der Gruppe zu bearbeiten (vgl. Figdor 2006b, S. 114). Figdor nennt als Ziele innerhalb des beschriebenen psychoanalytisch orientierten Ansatzes neben der gelingenden affektiven Entwicklung der Kinder auch die Sicherstellung von Angeboten in Kindertagesstätten, die nicht nur in privilegierten Institutionen oder bei besonders ausgebildeten Teams angeboten werden können, sondern bereits durch ihre Struktur in der Lage sind, „die typischen ödipalen innerpsychischen Konflikte dieses Lebensabschnittes, die durch den Kindergarten z w a n g s l ä u f i g verstärkt werden, zu entlasten“ (ebd., S. 118) und so Prozesse in Richtung auf psychische Gesundheit zu fördern, ohne Erzieherinnen weitere langjährige Fortbildungen abzuverlangen. Stattdessen hält Figdor die Erweiterung ihres theoretischen Verständnisses von „Beziehungen, Entwicklungsprozessen und pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten in kürzerer und kompakter Form“ für erfolgversprechend (vgl. ebd., S. 119). Bezogen auf die Haltung der Pädagoginnen bleibt im Übrigen ein zentraler Punkt, ob sie sich bewusst machen und eingestehen können, dass sie in ihrer Arbeit quasi automatisch „schuldig“ werden, weil sie dem Kind Wünsche, Hoffnungen, Befriedigungen oder triebbesetzte Handlungen nicht erfüllen können. Dies hat seine Ursache in der Tatsache des „grundsätzlichen Generationenkonflikts“, der bestimmte Forderungen und Grenzen gegenüber Kindern notwendig und sinnvoll macht. Auch durch gesellschaftliche Übereinkünfte, in die Erwachsene eingebunden sind, werden bestimmte begrenzende Interventionen dem Kind gegenüber unverzichtbar („Aufsichtspflicht“). Im Bewusstsein der „verantworteten Schuld“ liegt die Chance, trotz notwendiger Einschränkungen die für ein Kind schmerzhaft sein können, innerlich in sicherem „haltendem“ Kontakt zu ihm zu bleiben, statt seine möglichen Proteste als unbegründet und böse zu bewerten und mit Beziehungsabbruch oder mit Vorwürfen und Strafen zu reagieren. Das sichere Wissen um die Notwendigkeit bestimmter Frustrationen verringert zudem Angst vor Liebesverlust bei Eltern und Erziehern, aus der heraus sonst häufig „nachgegeben“ wird, was letztlich ebenso eine Flucht darstellt wie offene Feindseligkeit oder Beziehungsabbruch. Mit solchen Reaktionsformen destabilisiert sich das innere Bild vom guten Objekt. Auch das Kind kann dann nur noch „fliehen“: nämlich entweder seinerseits aus Angst nachgeben oder selbst „böse“ und „aggressiv“ werden. So eskaliert der Konflikt und endet schließlich mit Verlierern auf allen Seiten: einem scheinbaren „Sieger“, der doch sehr genau um die latente Wut des Unterlegenen weiß. Es ist absehbar, dass sich die Inszenierung wiederholen wird.

„Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Erwachsenen nehmen also sowohl äußerlich als auch innerlich [...] einen völlig verschiedenen Verlauf, je nachdem,

welche Grundeinstellung ich gegenüber den Gründen der Auseinandersetzung habe“ (Figdor 2006b, S. 122). Konflikte sind grundlegender Teil des pädagogischen Alltags und die sie begleitenden Grundannahmen, Gefühle und Phantasien prägen die Kind-Erwachsenen-Beziehung generell stark mit.

Ist eine Erzieherin nun in der Lage, die Haltung der „verantworteten Schuld“ (ebd., S. 120) einzunehmen, so muss sie einerseits ein Bewusstsein entwickeln, das das notwendige Frustrationspotential vieler pädagogischer Handlungen akzeptiert und andererseits auch in der Lage ist, die strukturelle, „Repressivität der Institution Kindergarten“ bewusst wahr zu nehmen und anzuerkennen, um Kindern bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen auch emotional behilflich sein zu können (vgl. ebd., S. 122). Figdor setzt hierbei auf „Aufklärung“ innerhalb von kompakten Fortbildungen, die bei Pädagoginnen zur Haltung der „verantworteten Schuld“ führen sollen (vgl. ebd., S. 123). Er postuliert also auf der äußeren Ebene die Wichtigkeit von Strukturen, die die Auseinandersetzung mit „inneren Themen“ befördern, statt lediglich Anpassung auf der Verhaltensebene anzustreben sowie die Entwicklung einer pädagogischen Grundhaltung, die es den Erzieherinnen bei aller Notwendigkeit zur Begrenzung von Kindern ermöglicht, in Konflikten nicht die gesamte Beziehung zum Kind in Frage zu stellen, sondern sie auch dann durch zu „halten“. Immer wieder sollten sich Pädagogen klar machen, was Figdor so zusammenfasst: „Erziehung ist immer in allererster Linie ein Beziehungsgeschehen zwischen zwei oder mehreren Menschen, das sich ununterbrochen in einem Feld voller Konflikte abspielt“ (Figdor 2006a, S. 185).

Nun stellt sich die konkrete Frage, welche (strukturellen) Räume innerhalb der Kindergartenpädagogik denkbar sind, in denen vergleichbar dem oben behandelten Trennungsthema auch aggressive Impulse für Kinder in einer „haltenden“ Umgebung mentalisierbar werden können, ohne in Kampf, Destruktion oder Beziehungsabbruch zu enden. Dieser Thematik soll im Folgenden nachgegangen werden.

Wie bereits ausgeführt entwickeln sich Affekte und Kognition im Rahmen frühester Interaktionsprozesse in Korrespondenz miteinander. Gelingen diese Prozesse „hinreichend gut“, wird es für ein Kind möglich, immer besser und quasi „automatisch“ (oder auch unbewusst) zu verstehen, welche Bedeutung eigenes und fremdes Verhalten haben kann. Mit Hilfe dieser Zuschreibungen kann es dann sein eigenes Verhalten reflexiv beeinflussen, d.h. Affektregulation und Impulssteuerung entwickeln.

Damit Gefühlszustände verstehbar werden können, müssen sie zunächst einmal Raum bekommen, also enttabuisiert und möglichst auch symbolisierbar werden. Dies aber empfinden Pädagogen gerade im Bereich der Aggression meist als ein heikles Unterfangen. Reflexartig beantworten sie oft bereits die bloße Äußerung von aggres-

siven Wünschen oder Fantasien mit moralischen Vorhaltungen, so dass ein Kind diese Anteile zu verstecken lernt, um von der erwachsenen Bezugsperson geliebt und anerkannt zu werden. So wird es bereits früh von „zentralen Aspekten seines Selbst entfremdet“ (Figdor 2006b, S. 115).

Wenn sie sich derartig normierend versteht, fördert Frühpädagogik beim Kind Abwehrprozesse, statt sich um Integration der als „böse“ und „unheimlich“ empfundenen Anteile der kindlichen Psyche zu bemühen. Wie aus der Psychoanalyse hinreichend bekannt ist, wirkt Abgewehrtes weiter und manifestiert sich dann häufig deutlich als „Störung“ des kindlichen Verhaltens. Dazu führt Mentzos aus: „Durch solche Mechanismen [...] wird das Ich vor Unlust, Schuldgefühl, Scham und – insbesondere – vor Angst ‚geschützt‘ (deswegen auch die Bezeichnung ‚Abwehr‘) und zwar einmal dadurch, dass die entsprechenden Inhalte und die damit zusammenhängenden Gefühle vom Bewusstsein ferngehalten werden; zum zweiten gelingt mit Hilfe dieser Mechanismen oft auch eine indirekte Abfuhr, Entladung, Befriedigung. Dieser ‚Schutz‘ und diese ‚Befriedigung‘ stellen freilich zweideutige neurotische Pseudolösungen dar, die auf Dauer zu Komplikationen führen müssen“ (Mentzos 1976, S. 9).

Um Pädagoginnen die Angst vor kindlichen Aggressionsäußerungen zu nehmen, kann es hilfreich sein, ihnen schon in der Ausbildung die Unterscheidung zwischen „Erleben und Verhalten“ nahe zu bringen (vgl. Figdor 2006b, S. 115). Dies kann für die Praxis eine erhebliche Entlastung bedeuten. Zudem ist die Ermutigung zur Schaffung von „Möglichkeitsräumen“ auch im Kindergarten hilfreich, innerhalb derer ein Kind das „Universum seiner psychischen Realität trotz der Unvermeidlichkeit repressiver Grenzen“ entdecken und entfalten darf (ebd.). Hierfür bietet neben der Ausbildung auch eine berufsbegleitende Supervision Chancen, da sie den höchst geforderten und oft bis an ihre Grenzen belasteten Pädagogen entlastendes gemeinsames Nachdenken im geschützten Rahmen sowie die Aufarbeitung eigener Erfahrungen und damit verbundener Ängste, Wünsche und unbewusster Übertragungsprozesse ermöglichen kann.

Bezogen auf aggressiv-impulsives Verhalten wären als Möglichkeitsräume in der Kindertagesstättenarbeit strukturelle Angebote denkbar, die Mentalisierungsprozesse in den Blick nehmen und fördern. Auf der Ebene des Erlebens geht es zunächst darum, Kindern zu vermitteln, dass Wut und Ärger „normale“ Gefühlsregungen sind, die anzeigen können, wenn im Individuum wie auch in der Gruppe etwas aus der Balance geraten ist. Diese Signalwirkung ist eine Ressource, da sie auf die Notwendigkeit hinweist, nach der Ursache von aggressiven Impulsen zu fahnden. Dabei wäre es wünschenswert, dass Erzieherinnen das betroffene Kind – allerdings abhängig

von der Altersgruppe – ausdrücklich ermutigen, sich an der Suche nach den Hintergründen aktiv zu beteiligen.

Hier kann der Möglichkeitsraum also darin bestehen, Kinder zu Verbündeten im Verstehensprozess zu machen. Das hat dann auch zur Folge, dass kein Tabuthema entstehen muss, sondern Wut vielmehr auch als Anlass für reflexiv-mentalisierende Bearbeitungsangebote genutzt wird. Hierzu ein Beispiel aus der Kindergartenarbeit mit dem Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“:

Beobachtung Faustlos, Kindertagesstätte (FP, 2006)

In der Faustlos-Vorschulgruppe, die in einer Frankfurter Kindertagesstätte innerhalb der Frankfurter Präventionsstudie wöchentlich zusammen kommt, beschwert sich der fünfjährige Torsten voller Wut, dass ihn der gleichaltrige Finn – wie schon öfter in den letzten Tagen- auch heute beim Spielen im Sandkasten geschubst und beschimpft habe. Immer wäre er „so gemein, der A...“. Finn schüttelt bei diesem Bericht ständig den Kopf, springt auf und schreit dann plötzlich laut: „Torsten ist bescheuert!“ Die Erzieherin greift ein, bittet ihn, sich wieder hin zu setzen und wiederholt dann ruhig, was sie bisher verstanden hat, nämlich, dass beide Jungen gerade sehr wütend aufeinander seien und sich beschimpften. Jetzt müssten sie sich erst einmal beruhigen, um alles besser zu verstehen. Sie regt an, dass die Kinder gemeinsam versuchen sollten, herauszufinden, was genau das Problem zwischen den beiden Jungen ist.

Sofort melden sich andere Kinder zu Wort, die das Schubsen von Finn gesehen haben. Finn schüttelt weiter den Kopf, ballt die Fäuste und sagt halblaut und mit gepresster Stimme: „Ist aber nicht alles deins, du Blödmann ...“ Verlegen und anscheinend etwas trotzig reagiert Torsten: „Hab ich aber gebaut. Und du hast mich geschubst und da ist alles kaputt gegangen!“ Nun interveniert die Erzieherin: „Also, du Torsten hattest was gebaut ... Aha, eine Riesenburg ... Und dann kam Finn. Und was ist dann passiert?“ Torsten ruft erregt: „Hat mich einfach geschubst!“ Die Erzieherin fragt: „Wie meinst du das „einfach“? Was glaubst du denn, wie sich Finn da gefühlt hat?“ Torsten zuckt mit den Schultern. Finn guckt sichtlich verbittert und schweigt. „Finn, kannst du mal selbst sagen, wie hast du dich denn gefühlt, als du bei Torsten an der Burg warst?“ fragt die Pädagogin. „Blöd und sauer, der ist nicht mehr mein Freund!“ antwortet er. „Und wieso genau blöd?“ Jetzt wird die Gruppe aktiv, mehrere Kinder melden sich lebhaft zu Wort. Marc erwähnt, er fände es „auch blöd und gemein“, dass Torsten seit Tagen fast den ganzen Platz im Sandkasten für sich allein haben wolle. Ihn ließe er überhaupt nicht mit bauen. Mehrere Kinder bestätigen das und wollen von Torsten wissen, wieso er das „dauernd so macht“ Der

antwortet, er finde eben nur „eine Riesenburg so toll, viel besser als eure kleinen“ Das klingt etwas abfällig und aggressiv. Es wird einerseits deutlich, wie stolz er auf seine ganz eigene Konstruktion war und wie wütend ihn deren teilweise Zerstörung gemacht hat. Andererseits zeigt er offenbar nur wenig Empathie für die Wünsche der anderen, die auch gern im Sandkasten spielen möchten. Erst nachdem einige seiner Freunde ihm gespiegelt haben, wie „unfair“ sein Verhalten aus ihrer Sicht ist, wirkt er zunehmend betroffener. Die Erzieherin fragt Torsten nun direkt, ob er verstehen könne, warum Finn so sauer auf ihn war. Torsten nickt und meint zerknirscht: „Ja, weil der auch gern spielen wollte und ich das nicht wollte. Aber dann kann ich ja nie mehr eine Riesenburg bauen? Das wollte ich aber machen, weil ich da super bin ...“ Hier lässt Sprache inneres Erleben für die anderen Kinder wie auch für die Erzieherin lebendig werden und ermöglicht es so, wechselseitige Empathieprozesse anzustoßen (vgl. Sadler, Slade u. Mayes 2009, S. 391).

Nachdem so die Gefühle der Beteiligten wie auch der Ablauf des Konfliktes nachvollziehbar geworden sind, also Mentalisierungsprozesse angebahnt wurden, regt die Erzieherin im Folgenden die Kinder an, über Lösungsideen nachzudenken, die jeweils auch bewertet werden: Sind sie fair? Sind sie gefährlich? Wie fühlen sich Finn und Torsten dabei? Werden sie funktionieren?

Schließlich einigen sich die beiden Jungen mit Hilfe der Gruppe auf eine Lösung: Torsten darf noch einen Tag allein als „Chef“ an der Riesenburg bauen und Finn hilft ihm – wenn nötig – bei der Reparatur. Die Erzieherin wird ein Foto von dem fertigen Bauwerk machen. Danach dürfen dann wieder alle im Sand spielen und Torsten ist nicht mehr „Bauchef“ und „Bestimmer“. Finn darf ebenso wie einige andere auch mal „Chef“ im Sandkasten für einen Tag sein.

Zum Schluss bedankt sich die Erzieherin für die rege Mitarbeit der Kinder und lässt jeden Einzelnen kurz sagen, wie es ihm nun geht. Finn und Torsten fühlen sich „besser“ bzw. wie Torsten noch genauer sagt: „Nicht mehr sauer“. Beide scheinen erleichtert zu sein, was am Gesichtsausdruck deutlich zu sehen ist. Auch die anderen Kinder fühlen sich – so weit sie sich äußern – „wieder gut“ und „fröhlich“. Nur Anna meint nachdenklich: „Und wenn sie das dann doch nicht machen?“ Darauf die Erzieherin: „Dann reden wir hier wieder darüber, o.k.? Aber jetzt versuchen wir es erst mal.“

Sehr deutlich wird in der Beobachtungssequenz, dass die Erzieherin nicht (wie es sonst oft Alltagspraxis ist) primär die verletzten Regeln auf der Verhaltensebene ins Zentrum der Gesprächsrunde stellt (z.B. „Wir schubsen nicht“ oder „Entschuldige dich“), sondern vielmehr dazu anregt, zunächst in Ruhe (!) über die konflikt-

verursachenden verborgenen Gefühle und Absichten zu reflektieren, um erst danach gemeinsam Lösungen zu erarbeiten. Die große Wut der beiden Jungen auf einander („der A...“, „bescheuert“) darf in dem geschützten Möglichkeitsraum zwar nicht in Handlung umgesetzt, aber ausgedrückt, symbolisiert und vor allem verstanden werden. So wird es in diesem Konflikt überflüssig, einen „Bösen“ oder „Schuldigen“ zu finden, der dann durch die Aufdeckung seines nicht normgerechten Verhaltens beschämt wird, sich dabei aber weiter unverstanden und abgelehnt fühlt und umso wütender aus der Situation heraus kommt. Häufig wird dies noch verschärft durch von den Erwachsenen erzwungene halbherzige Entschuldigungsrituale, die mit echtem Verstehen und Wiedergutmachung nichts zu tun haben. Dagegen scheinen in dem Beispiel die Kinder zu verstehen, was die Motive des jeweils anderen für sein Handeln gewesen sind und welche Gefühle hinter der Wut gestanden haben. Die Erzieherin ihrerseits versteht, dass es für Torsten in seiner spezifischen Lebenssituation primär um seine persönliche „Meisterleistung“ beim Bauen geht. Er ist ein Kind, das zu Hause nur „gesehen“ wird, wenn er besondere Auffälligkeiten produziert und zwar sowohl in positiver wie negativer Hinsicht. Dies scheint er auf die Kindergruppe zu übertragen. Ansonsten geht er als mittleres von vier Kindern im Familienalltag eher unter und wird nach Meinung der Erzieherin vor allem vom getrennt lebenden Vater nach ihrem Eindruck emotional als „zu anstrengend“ abgelehnt. Im Kindergarten fällt er durch den Versuch auf, die Spielregeln möglichst allein bestimmen zu wollen, alles am Besten zu können und – wenn dies nicht gelingt – schnell impulsiv oder störrisch zu agieren. So verwandelt sich seine Freundschaft mit Finn häufig in destruktive Verhaltensweisen, wobei dieser sie wehrhaft beantwortet und dabei beharrlich auf gleichen Rechten besteht. Aber auch er reagiert eher körperlich impulsiv-aggressiv, wenn die Kränkung durch ein anderes Kind für seine Psyche nicht mehr zu bewältigen ist. Für beide Kinder ist die peer-group mit ihren Beobachtungen, Feed-backs und Konfliktlösungsideen ein wichtiges Korrektiv. Ebenso zentral scheint in der geschilderten Szene der ritualisierte Rahmen der Faustlosrunde und die *beruhigende und Halt gebende sowie um Verstehen bemühte Haltung der Erzieherin für die Förderung von Mentalisierungsprozessen* der Kinder zu sein. Sie wirkt damit modellhaft auf die Gruppe. Nur innerhalb eines sicheren Rahmens kann man Gefühlen – insbesondere den schwierigen – auf den Grund gehen (vgl. Holmes 2009, S. 65). Erregung und Überlastung der Psyche sind „dem Mentalisieren abträglich“ (ebd., S. 66). Auch Angst, die z.B. beim Erwarten einer Strafe entsteht, hemmt Mentalisierungsfähigkeit (vgl. Twemlow u. Fonagy 2009, S. 414). Pädagogen sollten sich klar machen, dass insbesondere Gewaltprozesse strukturell jede Mentalisierung blockieren, so dass ihre unmittelbare Aufgabe vor der Bearbeitung des eigentlichen

Problems darin besteht, eine Art virtuellen Stoppschalter zu betätigen und zunächst „einen Raum für gemeinsames Nachdenken“ zu schaffen (ebd., S. 405f.), statt sich in die Eskalationsspirale verwickeln zu lassen und den Konflikt mit zu agieren.

Im dargestellten Fall ermöglicht es die durch *gemeinsame Reflexion* gefundene Lösung allen Beteiligten, ihr Gesicht zu wahren, es wird also keine destruktive Scham bei einzelnen Protagonisten ausgelöst, sie werden auch nicht pathologisiert, sondern durch die aktive Einbeziehung aller „Zuschauer“ quasi „gehalten“ und zum Nachdenken über innere Prozesse ermutigt. „Auch wenn die Rolle der Zuschauer weniger eindeutig erkennbar ist, halten wir sie für den Schlüssel zur Normalisierung des Systems“ (ebd., S. 407). Statt das Agieren einer Machtdynamik zu intensivieren und damit „befriedigende soziale Beziehungen“ zu unterdrücken führt der konsequente Einbezug des sozialen Systems (hier: der Kindergartengruppe) zu kreativen und nachhaltigen Lösungen und somit auch zu einer Gruppenentwicklung, die Mentalisierungsprozesse fördert und „Viktimisierung“ unnötig macht (vgl. ebd., S. 408). Das Auslösen von Scham und Stigmatisierung bei einzelnen Kindern wäre dagegen eher gewaltfördernd (vgl. Kersten 2009).

Als Fazit soll festgehalten werden: „Der auf das Individuum in der Gruppe fokussierte medizinische Ansatz kann das Problem nicht lösen. Wir plädieren stattdessen dafür, auf die Gemeinschaft der Zuschauer – den Schmelztiegel, in dem sich diese Mentalität der Gewalt entwickelt – zu fokussieren, um zu einer dauerhaften Lösung zu gelangen“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 408). Twemlow und Fonagy beziehen sich hiermit zwar auf die bereits verfestigte Problematik gewalttätiger Jugendlicher, aber auch für das Vorgehen im Rahmen der Frühprävention hat ihre Aussage m.E. Gültigkeit.

Torsten wird in der oben dargestellten Szene weder als „aggressiv“ noch als „verhaltensauffällig“ stigmatisiert. Sein Problem im Umgang mit „Leistung“ wird zum Anlass für alle, über dahinter stehende Wünsche und Befürchtungen nachzudenken und Formen zu finden, bei denen möglichst kein Kind auf die Rolle des „Siegers“ oder „Verlierers“ vordergründig festgelegt wird: Torsten kann sein Bauwerk noch vervollständigen und sich die damit verbundene Selbstwertbestätigung im klaren zeitlichen Rahmen (innerhalb eines Tages) mit festen Spielregeln (ein Kind als „Chef“) erarbeiten. Zudem wird seine Bauleistung quasi „contained“. Dazu dient das Angebot der Erzieherin, ein Foto der fertigen Burg aufzunehmen. So soll Torsten die dann notwendige Trennung von seinem Werk positiv verarbeiten und auch äußerlich etwas „mitnehmen“ können, was vielleicht zu Hause Anerkennung finden wird. Entscheidend für seine psychische Entwicklung hin zu mehr Konfliktfähigkeit aber dürfte die Erfahrung sein, dass einerseits seine Wünsche und Gefühle im Kindergarten

Ernst genommen werden, er aber auch andererseits die Gefühle der Gruppenmitglieder zunehmend besser verstehen kann. Für Finn ist eine Lösung gefunden worden, die es ihm ermöglicht, eine aktive Wiedergutmachung statt einer formalisierten Entschuldigung zu erbringen, indem er Torsten beim Reparieren helfen wird. Aber auch sein Wunsch, im Sandkasten „Chef“ zu sein, wird von der Gruppe verstanden und sogar als eine vorübergehende neue Spielregel formuliert („Jeder darf mal einen Tag lang ‚Bauchef‘ sein.“). Der nicht untypische Wunsch eines fünfjährigen „großen“ Vorschulkindes nach Leitungsfunktionen muss also nicht destruktiv in Sieger- und Verliererrollen enden, sondern kann produktiv – ähnlich wie in einem Rollenspiel – exploriert werden.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die deutlich geäußerte Skepsis von Anna, die die Streitereien der beiden Jungen schon länger kennt. Hier kann das feste Setting der Faustlosrunden Kindern die Sicherheit geben, etwas Neues zu riskieren und sich darauf verlassen zu können, dies in der kommenden Woche erneut auf den Prüfstand stellen zu dürfen. Dann sollte aber erneut nicht nur nach Erfolg oder Misserfolg gefragt werden, sondern vor allem danach, wie sich die Beteiligten bei der Lösung gefühlt und was genau sie erlebt haben. Ein solcher Fokus stärkt die Reflexionsfunktion und damit die Mentalisierungsfähigkeit der Gruppe. „Mentalisieren setzt die Empathiefähigkeit voraus, das heißt, die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen; es beinhaltet die Fähigkeit, sich selbst und die eigenen Gefühle von außen zu betrachten und zu beurteilen; es kennzeichnet die Fähigkeit, Gefühle *über* die Realität von der Realität an sich zu unterscheiden“ (Holmes 2009, S. 67).

Ein weiterer (nicht nur) für den Kindergarten bedeutsamer Möglichkeitsraum ist das *Spiel*. Spielen bietet vielfältige Anlässe zum Mentalisieren. „Wer spielt, begibt sich per definitionem in einen Zustand, in dem Gefühle, Ideen, Phantasien und Wünsche als Erfahrungen behandelt werden, mit denen man gefahrlos experimentieren kann. Das heißt, man kann sich diese Gefühle, Ideen, Phantasien, Wünsche usw. vorstellen, sie mentalisieren. Sie sind nicht *real*, sondern stellen Erfahrungen dar, die man wieder verwerfen kann ...“ (Sadler, Slade u. Mayes 2009, S. 392). Winnicott betont, dass neben der äußeren Welt und der inneren psychischen Realität eines Individuums ein dritter Bereich existiert: der „potentielle Raum“, in dem sich kulturelle Erfahrungen „als Derivat des Spiels“ ansammeln (vgl. Winnicott 1973, S. 119). „Unter günstigen Umständen kann das Kind einen potentiellen Raum mit Phantasieprodukten aus der eigenen kreativen Vorstellungswelt füllen. Unter ungünstigeren Umständen fehlt jedoch die kreative Objektverwendung oder bleibt relativ unsicher“ (ebd., S. 118). Für Winnicott ist Spiel „*das Universale*, es ist Ausdruck von Gesundheit: denn Spielen ermöglicht Reifung und damit Gesundheit; es führt zu Gruppen-

beziehungen“ und eröffnet Möglichkeiten der Kommunikation mit sich selbst und anderen, was nicht nur in einer Therapie „selbstheilend“ und bereichernd wirken kann (ebd., S. 57). „Spielen an sich“ ist demnach eine Form der Therapie und eröffnet dem Menschen schöpferische kulturelle Erfahrungen (vgl. ebd., S. 62).

Vernachlässigte Kinder sind „unfähig zu spielen“ (Winnicott 1973, S. 118). Ihr potentieller Raum ist durch frühe Erfahrungen von zu wenig Verlässlichkeit und dadurch zu wenig „echter Zuversicht und Vertrauen gegenüber der Umwelt“ (ebd., S. 119) gekennzeichnet und quasi „unterentwickelt“, was sich wiederum negativ auf ihre Kreativität und ihr gesamtes kulturelles Leben auswirkt. Winnicott leitet daraus seine „wichtigste Forderung“ ab, nämlich „die Eltern-Kind-Beziehung in der frühen Kindheitsentwicklung abzusichern, damit aufgrund von Vertrauen der potentielle Raum entstehen kann, in dem sich Spiel entwickelt“ (Winnicott 1973, S. 127).

Beobachtung Kindertagesstätte (FP, 2006)

Während einer Beobachtungssequenz in einer Kindertagesstätte fällt ein Junge auf, der rastlos von einem Tisch zum anderen pendelt, Spielsachen greift, sie hinwirft, zerreißt, Bauwerke der anderen umwirft, dabei einen starren Blick hat und auf Kontaktversuche der anderen Kinder sowie auf ihre Proteste überhaupt nicht reagiert.

Als ich die Erzieherin darauf hinweise, erzählt sie mir, dass Faris vor Kurzem aus einem Kriegsgebiet mit seinen Eltern und Geschwistern nach Deutschland geflohen ist und wohl schwer zu verkraftende Erfahrungen mitbringt. Die Familie hat Asyl beantragt.

Faris kann sich wie auch seine Eltern kaum verbal verständigen. Er spielt nicht, ist ruhelos und zerstört das, was er an Material „erwischen“ kann. Auch Körperkontakt lehnt er durchgehend ab. Unsere Hypothese ist, dass Faris traumatisiert ist und in seiner neuen Lebenswelt kaum Möglichkeiten findet, seine Traumata zu bearbeiten, zumal er die Sprache nicht beherrscht. Stattdessen kann er die eigene Verstörung nur agieren, indem er z.B. Spielzeug zerstört und so die Opferrolle für Momente ablegt. Möglicherweise braucht er besondere Angebote, um seine Situation darstellen und in einem potentiellen Raum spielerisch bearbeiten zu können. Es soll versucht werden, ihn in den gut ausgestatteten Bastelraum zu begleiten und dort mit Materialien experimentieren zu lassen – allerdings im Beisein und mit dem sicheren Schutz der Hauptbezugsperson.

Die Erzieherin beschließt außerdem, Faris in der vierzehntägigen Supervision vorzustellen und sich um Therapie für ihn zu bemühen. Mit seinem Verhalten ist die Kindergruppe, die Faris immer wieder Spielangebote gemacht hat, eindeutig überfordert. Viele Kinder entwickeln bereits Ängste und bringen sich vor ihm in Sicherheit.

Im Kindergarten sehen sich Erzieherinnen also – was den individuellen kindlichen „potentiellen Raum“ angeht – mit völlig unterschiedlichen Entwicklungsschicksalen der Kinder konfrontiert, wodurch bei den derzeitigen Gruppengrößen ein individuelles Eingehen auf das Spiel jedes einzelnen extrem erschwert wird. Gerade im spielerischen Bereich wäre dennoch die Eröffnung von strukturellen Möglichkeitsräumen ein wichtiges Vorhaben.

Einen Ansatzpunkt dafür scheint das traditionelle „Freispiel“ zu bieten, bei dem innerhalb eines sicheren „haltenden“ Rahmens (räumlich-zeitliche Begrenzung, Material) und in der Nähe der zumindest potentiell verfügbaren Bezugsperson (Erzieherin) selbst gesteuerte Aktivitäten der Kinder stattfinden. Diese unendlich wichtige, aber in der aktuellen Realität durch vielfältige Vorgaben und Vermittlungszwänge innerhalb der Kindertagesstätten bedrohte Spielform eröffnet eher die Möglichkeit, dass die Erzieherin sich für eine gewisse Zeit ganz bewusst aus Aktivitäten heraushalten und in die Beobachterrolle gehen kann. So nimmt sie möglicherweise wichtige latente Themen einzelner Kinder wahr und ist evtl. sogar im Idealfall in der Lage, sie spielend zu beantworten. Auf diese Art wird bei Problemen besonders belasteter Kinder eine Art „containment“ und eine vorsichtige Bearbeitung von latenten Themen z.B. durch Spiegelungsprozesse möglich. Das folgende Beispiel illustriert, welche Chancen das Freispiel (und auch seine empathische Begleitung) für kindliche Entwicklungsprozesse eröffnen kann.

Beratung Fabian-Aaron (Vorklasse Kassel, 2009)

Zwei fünfjährige Jungen spielen in der Freispielzeit mit einer großen Zahl von Hartgummitieren. Fabian ist ein eher gehemmt, aber häufig ohne Vorwarnung aggressives Kind, das noch einige motorische und sprachliche Probleme hat und häufig fast distanzlos Körperkontakt zur Sozialpädagogin sucht.

Er inszeniert vorwiegend Verfolgungsjagden mit seinen Tieren und konzentriert sich auf die Frage, welche jeweils stärker sind und so den Kampf gewinnen. Er lässt mehrere Tiere seines Mitspielers Aaron sterben, wobei seine Tiere dann das Blut abzapfen. Das lässt Aaron immer ärgerlicher werden. Irgendwann schreit er: „Hau ab, du ... Lass es!“ Fabian will ihn schubsen. Die Beraterin kommentiert vorsichtig, dass die Tiere von Fabian wohl sehr gefährlich seien. „Weil die immer mehr Blut wollen. Die sind nämlich krank ...“ ist seine Antwort. Plötzlich findet Aaron eine Muschel in der Spielkiste. Er hält sie triumphierend hoch und wendet sich aufgeregt an Fabian: „Das ist aber eine Zaubermuschel, die kann alle wieder lebendig machen. Und Blut hat sie für deine. Los, wir bringen jetzt alle ins Krankenhaus!“ Erstaunlicherweise lässt sich Fabian sofort darauf ein und ist eifrig an den Wiederbelebungsaktivitäten

der Muschel im „Krankenhaus“ beteiligt. Er wirkt entspannter und wendet sich an die in der Nähe sitzende und die Kinder beobachtende Pädagogin: „Wir machen jetzt Blutfusionen!“ Sie nickt und fragt, ob er Bluttransfusionen kennt. Er sagt leise: „Papa, der ist krank ...“ Darauf die Beraterin: „Da bist du traurig und sauer, dass er noch nicht gesund ist, kann das sein ...? Hättest du sicher gern eine Zaubermuschel, damit er gesund wird ...“ Fabian nickt wortlos und spielt eifrig weiter die Krankenhausszene mit der heilenden Muschel.

In einer spielerischen Haltung kann hier eine mentalisierungsfördernde *Als-ob-Erfahrung* gemacht werden, die gleichzeitig real und symbolhaft ist und zeigt, was Fabian hinter seinem anscheinend aggressiven Spiel eigentlich beschäftigt: nämlich Fragen nach Gesundheit und Krankheit, nach Leben und Tod und vor allem wohl die Überlegung, ob sein Vater durch möglichst viele „Blutfusionen“ gesund werden kann, sowie die Angst was wohl geschieht, wenn diese auch nicht helfen. Fabian scheint sich am Heilungsprozess unbewusst beteiligen zu wollen – vielleicht auch durch das gewaltsame „Gewinnen“ von „Blut“. Aaron findet im Spiel und den damit verbundenen Interaktionen eine Lösung: die Zaubermuschel kann heilen und sogar Tote zum Leben erwecken. Das erinnert angesichts lebensbedrohlicher Gefahren an Entwicklungswege und magische Problemlösungen im Märchen, die häufig starke entwicklungsfördernde Wirkungen auf Kinder und Erwachsene haben (vgl. z.B.: Kast 1983, S. 7 und Bettelheim 1977, 1978). Die beobachtende und um Verstehen bemühte Haltung der Erzieherin und der Beraterin innerhalb dieser ca. fünfminütigen Sequenz gibt Fabian die Chance, sein latentes Thema, das er zunächst aggressiv auf der Verhaltensebene agiert, in einfache Worte zu fassen und im Spiel zu einer Art Lösung zu führen. Die spiegelnde statt sanktionierende Reaktion der Erwachsenen aktiviert erste Mentalisierungsprozesse („Vielleicht hättest du gern so eine Zaubermuschel ...“) und ermöglicht alternative Spielhandlungen – in diesem Fall weg vom stereotypen Töten der Tiere.

Ganz anders wäre diese Szene verlaufen, wenn auf das Spiel moralisierend reagiert worden wäre, z.B. mit Kommentaren wie: „Die armen Tiere!“ oder: „Kannst du denn nicht mal was anderes als Kämpfen spielen?“ oder „Streitet euch doch nicht schon wieder!“ Hier hätten Symbolisierungs- und Mentalisierungsprozesse keine Chance bekommen, sondern Fabian hätte sich vermutlich geschämt und seine wortlos-destruktive Scham durch neue kurzfristig selbstwertstabilisierende Aggressivität oder resignativen Rückzug zu kompensieren versucht (vgl. Kersten 2009, S. 38). Gewalttaten haben nämlich häufig nicht nur ihren Ursprung in Orientierungslosigkeit, sondern darin, „dass den Tätern die Fähigkeit zur Verarbeitung von Schamge-

fühlen nicht ausreichend vermittelt wurde oder ihnen durch negative Erfahrungen in ihrer sozialen Umwelt abhanden gekommen ist. Schuld ist dann leichter zu ertragen als Scham über den angerichteten Schaden und das begangene Unrecht“ (ebd.). Delinquentes Verhalten ist aus dieser Sicht „der Versuch, von einem Zustand der Scham in einen Zustand der Schuld zu kommen, und dann wird die Gewalt gegen Mitmenschen eine Möglichkeit, der Schande des eigenen offengelegten Minderwerts zu entgehen“ (ebd.).

Fabian aus dem oben genannten Beispiel kann – weil er merkt, dass seine mentalen Zustände im sicheren Kontext reflektiert werden und sein Selbstwertgefühl nicht grundsätzlich in Frage gestellt ist – damit beginnen, vorsichtig Kontakt zu seinen mentalen Zuständen aufzunehmen. Da er bisher kaum über „Pufferzonen“ zwischen innerem Impuls und äußerer Handlung verfügt, ist für ihn sicher ein zentrales Entwicklungsziel, die beiden Modi von Innen und Außen durch Entwicklung seiner Reflexionsfunktion zunehmend zu integrieren, statt beide gleich zu setzen. Im Spiel verleiht der Mitspieler durch den realen interpersonellen Prozess Ideen und Gefühlen eine Verbindung zur Außenwelt und zeigt alternative Sichtweisen auf, die für ein Kind oft ganz neuartig sind. Zudem kann es hier seinerseits auf die Realität spielerisch einwirken, sie quasi probeweise verzerren und zu neuen „Bildern“ zusammenfügen, so wie die Zaubermuschel es Fabian ermöglicht, mit Aaron zusammen im „Krankenhaus“ Tiere zu heilen statt zu töten.

„Bettelheim betont, dass *jedes* Spiel eines Kindes eine Bedeutung hat“ (Kaufhold 2001, S. 208). Im Spiel „baut das Kind eine Brücke zwischen der Welt des Unbewussten und der äußeren Realität. Das Kind lernt in seinen Spielhandlungen die Grenzen der Wirklichkeit kennen [...]. Nur wenn wir Innen- und Außenwelt miteinander in Einklang bringen, vermögen wir langfristig ein zufriedenes und erfülltes Leben zu führen“ (ebd., S. 209).

In der Nachbesprechung mit der Leiterin der Vorklasse beschließt diese, ihrer gesamten Gruppe bei nächster Gelegenheit ein thematisches Angebot zum Thema Angst und deren Bewältigungsmöglichkeiten zu machen. Sie will ein passendes Bilderbuch zum Thema „Ängste“ vorzulesen und die Kinder frei dazu malen lassen. Fabian malt nach der Vorlesezeit²⁵ Monster und Gespenster, dazu feuerrote Stellen. Er formuliert seine Ängste im Sitzkreis so: „Vor Monstern und Gespenstern, wenn ich Monstergeschichten sehe.“ (Er ist ein typisch medial geprägtes Kind.) Hier deutet sich an, dass er erste Trennungslinien zwischen der Realität und seinen inneren Zuständen zieht und bemerkt, dass bestimmte Inhalte, die er außen wahrgenommen hat,

²⁵ Es handelt sich um das Kinderbuch „Der tapfere Theo“ (Dietl 1999).

bestimmte innere Bilder bei ihm auslösen. Auf die Symbolik der „feuerroten Stellen“ und deren möglichen Bezug zu den „Infusionen“ geht die Pädagogin allerdings nicht ein, da sie darüber eher einzeln als in der Gruppensituation mit ihm sprechen möchte.

Sicher ist ein so reflektiertes empathisches Eingehen auf ein Kind im normalen pädagogischen Alltag nicht durchgehend leistbar. Strukturell umsetzbar aber ist es durchaus, bestimmte Kinder zu bestimmten Zeiten besonders „in den Blick“ zu nehmen, ihre Signale probeweise aufzunehmen und über die Beobachtungen allein oder im Team bzw. in der Supervision zu reflektieren. Dies erscheint besonders notwendig bei Kindern, die auf einer nicht altersgerechten Entwicklungsstufe „stecken geblieben“ sind und Erzieherinnen durch ihre Auffälligkeiten besonders fordern.

Grundlage für die Nutzung von Möglichkeitsräumen im pädagogischen Alltag wird immer auch die „teilnehmende Beobachtung“ einzelner Kinder und Gruppenprozesse sein. Diese beruht als professionalisierte generalisierte „Einstellung“ auf Einfühlung in das „Beobachtungsobjekt“. Die Prozesse der Einfühlung wiederum leiten sich aus dem „Verständnis der Vergangenheit“ des Kindes und ihrer „Bedeutung und Wirkung“ ebenso ab wie aus „der Introspektion des Beobachters“ und aus der „sorgfältigen Beobachtung alles dessen“, was um das „auffällige Kind“ herum vorgeht (vgl. Bettelheim 1978, S. 376). Hier greifen Vergangenheit, Gegenwart, Beobachtungsobjekt und Beobachtungssubjekt sowie die beteiligte Gruppe in vielfältiger Weise ineinander und müssen – um produktiv und handlungsleitend verarbeitet werden zu können – „genügend gut durchgearbeitet“ werden. Hilfreich kann hier die Unterstützung durch externe Personen (wie Praktikanten oder Berater – s. Kap. 7.2.3 dieser Arbeit) sowie kollegiale Fallberatung und Supervision sein. Hierzu ein Beispiel:

Einzelsupervision Erzieherin (32): (Praxis der Verfasserin, Kassel 2005)

Eine Erzieherin hat große Probleme mit unruhigen Zwillingen ihrer Gruppe. Sie äußert sich in der Supervision abfällig und aggressiv über deren Eltern, die „erst so viele Kinder in die Welt setzen, aber wir sollen sie dann erziehen ...“ In der genaueren Betrachtung wird deutlich, was ihr nur z.T. berechtigter Ärger über die „Vernachlässigung“ der Kinder mit ihrem eigenen bisher unerfüllten Wunsch nach eigenen Kindern zu tun hat. Sie versucht, beim Kontakt mit den Eltern genauer hinzuschauen und zwischen Vernachlässigung und Überforderung der jungen Eltern zu differenzieren. Zudem kann sie zunehmend ihre Minderwertigkeitsgefühle als „Nicht-Mutter“ und die daraus erwachsenden Aggressionen in Beziehung setzen zu ihrem Ärger über die „unerzogenen“ Zwillinge. Sie beginnt mit Mentalisierung ihrer eigenen wie auch der Gefühle und vermutlichen Lebenssituation der Kinder, die sie bisher vorwiegend ablehnend wahrnehmen konnte.

Einfühlung ist eine wichtige Bedingung für Beobachtung, aber qualifizierte Beobachter dürfen zu bestimmten Zwecken auch distanzierter beobachten – nicht, um sich abzuschirmen, sondern um das Kind besser zu begreifen und zu einer „adäquaten Analyse“ zu gelangen (vgl. Bettelheim 1978, S. 378f.). Hier dient Distanz nicht der Abwehr menschlicher Beziehungen, sondern dem Erkenntnisgewinn. Eine Balance zwischen dem Eintauchen in die Welt des Kindes und der ebenso notwendigen Distanzierung setzt ein stabiles reifes „Ich“ voraus. Wie beim Psychotherapeuten ist als Ziel der professionellen Entwicklung von Pädagogen die Bearbeitung und Integration eigener Kindheitsthemen und der aus dieser Zeit resultierenden Probleme anzusehen. Gelingt dies, müssen sie nicht mehr neurotisch im beruflichen Umgang gegenüber Kindern ausagiert werden. Stattdessen kann die Erzieherin zum „Teilnehmer-Beobachter“ und für das Kind zum bedeutsamen Menschen werden, der auch „gestörte“ Kinder in ihrem „Gestört“-Sein zunächst akzeptiert und sie zu verstehen versucht, ohne dabei die eigene „erwachsene Integration“ zu verlieren (vgl. Bettelheim 1978, S. 381).

Bettelheim fasst die Aufgabe des erwachsenen Betreuers so zusammen: Wenn Pädagogen (wie Therapeuten) die „schwierigen und anstrengenden“ Kinder nicht aufgeben wollen, müssen sie sie „in allem, was sie tun, ernst nehmen“ (ebd., S. 447). Zudem brauchen sie die Bereitschaft, über alle „ärgerlichen, verwirrenden, verrückten“ Dinge, die solche Kinder tun, nachzudenken, um sie besser zu verstehen und ihrem Handeln eine Bedeutung zu geben. Dann „können wir nicht anders, als sie annehmen“ (ebd.).

Verwirrendes, verrücktes Verhalten zeigen häufig traumatisierte Kinder, deren Mentalisierungsfähigkeit so wenig entwickelt ist, dass sie nur über Symptome verschlüsselte Signale an die Umgebung senden können. Bei ihnen konnte wegen vieler ihrer Psyche überwältigender Gefühle die Integration zwischen Innen und Außen nicht gelingen. So herrscht in ihrer Psyche der Äquivalenzmodus vor: Sie erleben Als-ob-Elemente ebenso intensiv wie reales Geschehen und wehren ihre daraus entstehenden Ängste mit unflexiblen, kontrollierendem, oft aggressiv-impulsivem Verhalten ab. Dies geschieht durch Regression auf ein frühes „primitives“ Entwicklungsstadium. Oft ist der Hintergrund solchen Verhaltens im turbulenten Kindergartenalltag kaum zu entschlüsseln, und die Symptome werden zunächst als „dissozial“ eingeordnet. Daraus entwickeln sich auch bei den Erzieherinnen in der *Gegenübertragung* Abwehrprozesse wie Ängste und Aggressionen. Aber gerade Kinder mit solchen Auffälligkeiten benötigen für ihre positive psychische Weiterentwicklung stabile und zugewandte Beziehungserfahrungen, „eine interaktionelle Bindungsmatrix“ (Bateman u. Fonagy 2008, S. 221), in der Affekte mitteilbar und regulierbar werden,

wobei gelingende Mentalisierungsprozesse eine neue Art von Beziehung zu den eigenen emotionalen Zuständen ermöglichen. Hilfreich ist in solchen Fällen jede Intervention, die das Kind in seiner Als-ob-Welt ernst nimmt, sich ein Stück mit hinein begibt, vorsichtig Kontakt zu seinem mentalen Erleben sucht und sich dazu in Beziehung setzt. Erst dann kann es für das Kind nach und nach möglich werden wahrzunehmen, dass es sich bei seinem Erleben um Repräsentationen handelt, die man mit Anderen teilen und im „haltenden“ Interaktionsprozess auch modifizieren kann.

Zusammengefasst eröffnet Mentalisierung über die Herstellung sekundärer Repräsentationen die Chance einer besseren Affektregulierung und hat die Funktion eines „sozialen Biofeedbacks“ (Fonagy u.a. 2008, S. 208). Ein Kind lernt in gelingenden Interaktionen zunehmend zu verstehen, dass das Empfinden von Gefühlen wie auch das Nachdenken über Vorstellungen gefahrlos, weil von der äußeren Welt getrennt ist. „Es entsteht ein neuer ‚Als-Ob-Modus‘ des Mentalisierens und Kommunizierens über Affektzustände, der dem kleinen Kind ausgesprochen wirksame repräsentationale Instrumente zur emotionalen Selbstregulierung und Selbstäußerung zur Verfügung stellt“ (ebd., S. 209). So können mit Hilfe einer robusten Mentalisierungsfähigkeit Konflikte, Ambivalenzen usw. besser bewältigt werden. Dies ist mit dem Immunsystem des Körpers zu vergleichen: Mentalisierung hilft generell dem Selbst, sich über besseres Verstehen zu stabilisieren und Gefahren abzuwehren, ohne Anderen zu schaden.

Neben dem Spiel in seinen verschiedenen Formen können auch *Malen* und *Gestalten* sowie die Kinderliteratur im Dienst der Mentalisierungsfunktion stehen und zwar besonders dann, wenn „genügend sprachorientierter Austausch an die nonverbalen Erfahrungen angeknüpft wird“ (Bolm 2009, S. 84). Wenn Erzieherinnen also z.B. die Geschichte vom „Tapferen Theo“ (vgl. Dietl 1992) vorlesen, ist es entscheidend für das Gelingen möglicher daran anknüpfender Mentalisierungsprozesse, ob die Kinder *ihre* Erfahrungen mit Angst und Mut untereinander austauschen und ob sie sich mit Theos Situation „gefahrlos“ auseinandersetzen können. Oft entsteht so erstmalig ein bewusster Bezug zu den eigenen Ängsten, die dann nicht mehr durch „Auffälligkeiten“ wie gewalttätiges Verhalten abgewehrt bleiben müssen, sondern „mit-teilbar“ und besser verstehbar werden. Aber auch eigene Ressourcen können durch den Austausch in der Kindergruppe deutlicher wahrgenommen werden, so z.B. die Fähigkeit, sich einen starken Helfer in der Fantasie zu schaffen, der in Krisen jederzeit selbstwertstärkend und unterstützend zur Verfügung steht (vgl. dazu z.B. die Kinderbücher: Janosch 1978 oder Korschunow 2002). Expressive Verfahren ermöglichen es, „innere Vorgänge zu externalisieren, ihnen so eine andere Form zu verleihen und sie aus der Distanz zu betrachten“ (Bateman u. Fonagy 2008, S. 436).

Ein weiterer Möglichkeitsraum, der in den Kindergartenalltag gut integrierbar scheint, ist das Rollenspiel, das von Kindern gern selbst inszeniert wird (wie: „Vater, Mutter, Kind“), aber auch gezielt eingesetzt werden kann. Letzteres geschieht regelmäßig z.B. in „Faustlos“, um Problemlösungen zu „erspielen“ und diese auf eigene mentale Reaktionen hin zu untersuchen (vgl. zum Konzept „Faustlos“: Kap. 6.1 dieser Arbeit).

Zudem soll in dieser thematisch gebundenen Form gezielt geübt und dabei erlebt werden, dass ein Problem generell oft gelöst werden kann und es ganz verschiedene Wege dorthin geben darf.

Beobachtung Kindertagesstätte (FP, 2006)

Die Kindergruppe einer Frankfurter Kindertagesstätte (15 Vorschulkinder) hat im Sitzkreis ein Faustlosfoto betrachtet, die Situation besprochen und detailliert Gestik und Mimik der abgebildeten Kinder untersucht sowie deren vermutliche Gefühlslagen verbalisiert. Es geht um das Thema „Spielzeug miteinander teilen“

(Faustlos, Lektion 6, Einheit 2): Lena hat zum Geburtstag ein Bauspiel bekommen, mit dem ihr älterer Bruder auch gern spielen möchte. Nachdem die Kinder im „brainstorming“-Verfahren einige Lösungsideen formuliert und danach auch gemeinsam bewertet haben, dürfen sie schließlich Lösungsansätze im Rollenspiel erproben und bei diesem Probedenken auf ihre eigenen Gefühle achten. Es gibt hier also kein „Richtig oder Falsch“, das bereits a priori feststeht, sondern es entwickelt sich in Dialog und Rollenspiel eine Art Ko-Konstruktion des Konfliktes und seiner möglichen Lösungen.

Anna und Ahmed spielen eine Szene, in der sie als „Geschwister“ zunächst um das Spiel streiten, bis sie es fast kaputt machen. Dann meint Lena, dass sie sich vielleicht beim Bauen abwechseln könnten, allerdings würde sie dann auch gern mal mit den neuen Legosteinen ihres Bruders spielen. Beide sind einverstanden. In der Feedback-Runde nach dem Rollenspiel sagen sie auf Nachfrage der Erzieherin, dass sie sich bei dieser Lösung „ganz gut“ gefühlt hätten. Allerdings hatte das „Geburtstagskind“ sehr nachdrücklich darauf bestanden, allein zu entscheiden, wie lange jeder spielen durfte. Das bewerten die Zuschauer-Kinder als „fair“. Max fasst die vorherrschende Meinung der Gruppe zusammen: „Wenn die das gerade vom Geburtstag neu hat, möchte sie mal bestimmen, weil das ist ja toll so ein neues Spiel erst mal ...“ Und er erzählt lebhaft von vergleichbaren eigenen Erfahrungen, „...als ich mein Fernlenkflugzeug neu hatte, wollte ich erst mal bestimmen, wer damit fliegen darf, das war so toll!“ Andere berichten, wie sie solche Situationen erlebt haben und dass sie manchmal einfach „nicht abwechseln“ mögen. Hier fragt die Erzieherin

noch genauer nach, wie sich wohl dann das andere Kind fühlen könnte. „Sauer“, „traurig“, „nicht so toll“ vermuten die meisten Kinder. Jenny dagegen meint: „Ich spiele dann einfach was anderes, das ist nicht schlimm.“ Hier wird allerdings noch nicht deutlich, ob sie sich auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen eher resignativ verhält (Rückzug) oder ob sie bewusst und aktiv eine für sie „passende“ Strategie anwendet, mit der sie gut leben kann. In einem zweiten Rollenspiel sieht die Lösung anders aus: Lena vertröstet ihren Bruder auf den nächsten Tag, was bei vielen Kindern kritische Kommentare auslöst („Und wenn sie es dann vergisst?“).

In dieser Sequenz sind erste Mentalisierungsprozesse erkennbar: Zunächst werden Lösungen für Alltagsprobleme in Ruhe gemeinsam gesucht und reflektiert. Dabei wird beobachtbares oder erlebtes Verhalten in Beziehung zu eigenen und fremden Wünschen, Gefühlen, Erinnerungen, Befürchtungen und Phantasien gesetzt. Durch solche Prozesse nehmen Kinder im Laufe der Zeit immer bewusster Unterschiede im individuellen Verhalten von Menschen wahr und können sie in Beziehung zu Empfindungen und anderen mentalen Prozessen setzen.. Insbesondere Max zeigt mit seiner Äußerung ein schon recht weit entwickeltes Verständnis für mentale Zusammenhänge, da er sich in die Erlebenswelt von Lena auf Grund seiner ähnlichen Erfahrungen mit neuem Spielzeug hinein versetzt und ihren Wunsch zu „bestimmen“ so emotional ableiten und verstehen kann. Das „Bestimmen-Wollen“ aus unserem Praxisbeispiel muss also keineswegs immer und zwangsläufig zu nicht-mentalisierendem Kampf oder Gewalt und zu „roboterähnlichen“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 412) Verhaltensweisen in festen Opfer-, Täter- oder Zuschauerrollen führen, sondern kann über Mentalisierungsprozesse verstanden, reguliert und in angemessene Formen transformiert werden. Ziel dabei ist es, ein soziales System zu schaffen, in dem jeder einzelne die Chance hat „ein Individuum und gleichzeitig ein Mitglied des sozialen Systems“ zu sein (ebd., S. 412). Dies gelingt mit der relativ unproblematischen Kindergruppe im Beispiel oben bereits gut.

Was aber kann die Pädagoginnen dabei unterstützen, ein mentalisierungsfreundliches System bezogen auf „schwierige Kinder“ zu fördern? Wie in dem Praxisbeispiel dargestellt geht es zunächst darum, geschützte Räume zu schaffen, in denen ruhiges Nachdenken und Symbolisieren (z.B. im Rollenspiel) sowie die Herstellung von Bezügen zum eigenen Leben überhaupt erst möglich werden. Dies gelingt besonders gut im Rahmen einer sicheren Bindungsbeziehung zur Erzieherin.

Bettelheim hebt hervor, dass es nicht genügt zu begreifen, was ein Kind sagt oder tut, sondern dass ein Pädagoge (wie auch ein Therapeut) sich zudem in seine Situation hinein begeben (oder sogar „hinein leben“) muss, um seine Erfahrungen wirk-

lich zu verstehen. Bei einem Kind mit manifesten Problemen sollte die Erzieherin allerdings damit rechnen, sich zunächst „lange Zeit ehrlich und ohne Hoffnung auf Gegenliebe“ um dieses bemühen zu müssen, um überhaupt eine Bindung und ein „Arbeitsbündnis“ herzustellen (vgl. Bettelheim 1978, S. 243). Solche Kinder wählen anfangs oft gewaltorientierte Lösungen im Gespräch wie Rollenspiel. Dies erfordert eine hohe Frustrationstoleranz, die wiederum ein starkes Ich der Pädagogen voraussetzt, das sich nicht allzu leicht von primärhaften Prozessen überwältigt fühlen darf (vgl. ebd., S. 284). Professionelle Unterstützung kann auch hier Supervision bieten, um die Aufrechterhaltung oder Herstellung einer reflexiv-mentalierenden Haltung insbesondere bezogen auf „schwierige Kinder“ im häufig turbulenten und „überwältigenden“ Kita-Alltag mit seinen strukturellen Einschränkungen und Krisen zu ermöglichen und so eine positive psychische Entwicklung der Kinder zu fördern. Aber nicht nur die Erzieherin, sondern auch die Kindergruppe der Peers kann, wenn sie entsprechend „eingespielt“ ist, einen entscheidenden Einfluss auf den Entwicklungsprozess „schwieriger“ Kinder nehmen und Mentalisierungsprozesse begünstigen. Das im Folgenden genauer dargestellte Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ ist dafür ein gut in die Praxis umsetzbares Beispiel.

Kapitel 5

Mentalisierungschancen im Rahmen des Gewaltpräventionsprogramms „Faustlos“ für den Kindergarten

Faustlos versteht sich als ein primäres, auf Breitenwirksamkeit angelegtes Präventionsprogramm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und damit zur Gewaltprävention bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter (Cierpka 2001, 2002). Das heißt, Faustlos setzt in der frühen Kindheit an, um einer Verfestigung durch „Erfolgserebnisse“ beim Einsatz von Gewalt vorzubeugen und protektive Faktoren zu stärken. Da bereits einige ausführliche Darstellungen des Programms und Veröffentlichungen zu seiner Wirksamkeit vorliegen (vgl. z.B.: Cierpka 2005a, 2005b; Schick u. Cierpka 2003; Schick 2006; Bowi, Ott u. Tress 2008; Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg 2004), sollen im Rahmen dieser Arbeit nur die praxisrelevanten Grundzüge des Faustlos-Curriculums ausgeführt und der Frage nachgegangen werden, ob und unter welchen Bedingungen es in der Praxis Mentalisierungsprozesse anstoßen kann.

5.1 Das Faustlos-Konzept im Überblick

Faustlos basiert auf dem amerikanischen „Second Step“-Programm, das „im ständigen Feedbackprozess mit Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften adaptiert und evaluiert“ wurde (Schick 2006, S. 169). Aufbauend auf Forschungsbefunden zur besonderen Problematik aggressiv-impulsiver Kinder, d.h. bezogen auf ihre spezifischen „Informationsverarbeitungs- und Emotionsmanagementdefizite“ (ebd., S. 169) in bestimmten Bereichen wurde ein entwicklungspsychologisch basiertes Curriculum mit drei Einheiten konzipiert: „Empathieförderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“. Jede der Einheiten ist untergliedert in Lektionen, die im Kindergarten (je nach Situation der Gruppe) etwa 20 Minuten in Anspruch nehmen, wöchentlich ritualisiert durchgeführt werden und systematisch aufeinander aufbauen. Die Weiterführung in der Grundschule umfasst das erste bis dritte Schuljahr und soll spiralförmig innerhalb der drei Einheiten wie im Kindergarten sozial-emotionale Kompetenzen aufbauen (vgl. Cierpka 2001).

Im Bereich der „Empathieförderung“ (E1) lernen Kinder, emotionale Zustände bei Menschen einzuschätzen, Perspektiven Anderer zu übernehmen und emotional an-

gemessen auf sie einzugehen. Einheit 2 („Impulskontrolle“) vermittelt nach und nach ein Problemlöseverfahren, mit dessen Hilfe Kinder konflikthafte soziale Situationen besser bewältigen lernen sollen. Methodisch geschieht dies über die Arbeit mit Bildtafeln, auf denen bestimmte alltägliche Situationen thematisiert und Lösungsverfahren geübt werden. Häufig unterstützen dabei Rollenspiele mit Probehandeln die Problemlösung. Es geht in dieser Einheit also einerseits um die Frage „Was sind häufige Konflikte im kindlichen Alltag?“ und andererseits weiterführend um das Thema: „Wie können wir damit umgehen?“ Soziale Kompetenzen werden so konstruktiv geübt.

Einheit 3 („Umgang mit Ärger und Wut“) vermittelt Kindern Möglichkeiten zur Stressreduktion, um durch Beruhigung Reflexion zu ermöglichen. Selbstmanagementstrategien liefern dazu das Handwerkszeug. Negative Gefühle wie Wut und Ärger sollen aber keineswegs „wegerzogen“ oder einfach nur „unterdrückt“ werden – vielmehr besteht das Ziel von Faustlos darin, destruktiv-aggressiv-impulsives Verhalten zu vermeiden, indem die Kinder Auslöser ihrer Wut erkennen und sich mittels kognitiver Selbstinstruktionen und anderer Beruhigungsstrategien physisch zu entspannen lernen, um danach das auslösende Problem genauer zu betrachten und selbstständig oder mit Hilfe Erwachsener Lösungsmöglichkeiten zu finden.

„Übergeordnetes Ziel von Faustlos ist die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Grundschul- und Kindergartenkindern und die gezielte Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Die zu Beginn erarbeiteten emotionalen und kommunikativen Basiskompetenzen werden dabei sukzessive um Handlungskompetenzen ergänzt und erweitert. Kinder lernen durch Faustlos, kompetent mit Gefühlen umzugehen, Probleme konstruktiv und effektiv zu lösen und konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen“ (Schick 2006, S. 170).

Bei der Vermittlung von Faustlos sollen sozial erwünschte Verhaltensweisen vermittelt werden, wobei Kognition und Emotion mit dem Programm angesprochen werden. Kinder sollen neue Sichtweisen kennen lernen und Erfolg versprechende Handlungsoptionen erproben. Gerade der Kindergarten bietet für diese Präventionsarbeit gute Bedingungen: er erreicht fast alle Kinder „unsortiert“, er hat in der Regel stabile Rahmenbedingungen (Kontinuität von Bezugspersonen, Räumlichkeiten, Abläufen, Peers), was für viele Kinder bei den aktuellen familiären Diskontinuitäten (z.B. durch Trennungen und Patchwork-Familien, Überforderung von Eltern mit der Erziehung), beruflichen Anforderungen (Flexibilität, Zeitmangel, Arbeitslosigkeit) und sozialen Strukturen (Hartz IV, Kinderarmut, Markenorientierung, Konkurrenzdruck) eine höchst bedeutsame Lebenswelt mit häufig ganz neuen Erfahrungen darstellt, und schließlich sind auch Eltern oft noch erreichbar für pädagogi-

sche Fragen. Zu Faustlos wird inzwischen auch ein komprimiertes Elternprogramm angeboten (vgl. Elternschule, Heidelberger Präventionszentrum).

Das Curriculum arbeitet mit den Faktoren Vorbild, Erfahrung und Verstärkung erwünschten Sozialverhaltens. Es wendet sich an die ganze Gruppe, wodurch die Gruppendynamik positiv nutzbar wird und „schwierige Kinder“ nicht besonders hervorgehoben und so auch nicht stigmatisiert werden. Sowohl potentielle Opfer wie auch Täter profitieren davon. Ziel ist es, bei den Kindern Fähigkeiten zu fördern oder zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, Probleme möglichst gut selbst lösen zu können, was das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen stärkt und Resilienz fördert.

Bei der Umsetzung von Faustlos werden Pädagoginnen selbst als die eigentlichen Experten für ihre alltäglichen „Klienten“ gesehen und in einer intensiven eintägigen zertifizierten Fortbildung mit den theoretischen Hintergründen und der praktischen Umsetzung des Programms vertraut gemacht. Die jeweilige Hauptbezugsperson der Kinder sollte dann Faustlos durchführen und auch für die Übertragung in den Kindergartenalltag sorgen.

Das Curriculum ist detailliert vorstrukturiert, so dass eine relativ geringe Vorbereitungszeit einzuplanen ist, was wiederum den breiten Einsatz von Faustlos befördert. Dennoch sollte Pädagogen verdeutlicht werden, dass ihre Art der authentischen und kreativen Umsetzung des Programms letztlich für den Erfolg des Einsatzes von Faustlos entscheidend ist.

Die Wirksamkeit von Faustlos wurde in mehreren Studien belegt (vgl. Bowi, Ott u. Tress 2008; Schick 2006; Schick u. Cierpka 2003; Landesstiftung Baden-Württemberg 2004) und hat zu einer hohen Verbreitungszahl des Programms in Deutschland wie auch in anderen europäischen Ländern geführt.

Haupteffekte nach drei Jahren Einsatz in Grundschulen waren: Ein „deutlicher Rückgang in den Aggressionskennwerten insbesondere bei den Jungen und Schülerinnen und Schülern mit hohen Aggressionskennwerten“ sowie „ein deutlicher Anstieg in der Empathiefähigkeit“ (Bowi, Ott u. Tress 2008, S. 509). „Insgesamt belegen die Studien, dass Kinder durch Faustlos ein sozial und emotional kompetenteres und weniger aggressives Verhalten zeigen. Neben den beschriebenen positiven Programmeffekten berichten Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher zudem von positiven „Nebeneffekten“ des Programms, wie einer spürbaren Verbesserung des Klassen- und Lernklimas und einem deutlichen Zuwachs an verbalen Kompetenzen der Kinder. Besonders bemerkenswert ist, dass sie auch persönlich von der Durchführung des Programms profitieren“ (Schick 2006, S. 182). Kindergartenkinder konnten in der Evaluation „Gefühle anderer Menschen differenzierter beschreiben und besser

identifizieren, sie entwickelten für zwischenmenschliche Probleme mehr Lösungsmöglichkeiten, gaben an, in verschiedenen Konfliktsituationen häufiger sozial kompetent zu reagieren, antizipierten mehr negative Konsequenzen aggressiver Verhaltensweisen und verfügten über ein größeres Repertoire an Beruhigungstechniken“ (Landesstiftung Baden-Württemberg 2004).

5.2 Mentalisierungsförderung im Faustlos-Programm

Nach Sharp machen Kinder im Alter von ca. vier Jahren große Fortschritte bei der Entwicklung von Mentalisierungsfähigkeiten (Sharp 2009, S. 159). Wie oben (vgl. Kap. 3) ausgeführt geht es im Bereich der Mentalisierungsförderung darum, dass Kinder eine „Sprache“ für innere Prozesse erwerben und dass mögliche Lücken zwischen dem Erleben und seiner symbolischen Repräsentation vermieden oder auch nachgehend geschlossen werden. Das Vorgehen von Faustlos kann Mentalisierungsvorstufen unter bestimmten Bedingungen fördern.

Bei drei- bis vierjährigen Kindergartenkindern baut Faustlos zunächst (E1) ganz gezielt ein immer besseres Verständnis für Emotionen bei sich und anderen auf (Freude, Traurigkeit, Ärger und Wut, Überraschung, Angst, Ekel). Erst mit diesem Handwerkszeug besteht die reale Chance für Kinder, ihre Emotionen ausdrücken zu können statt sie lediglich zu agieren. Hierzu werden gemeinsam Mimik und Gestik an Hand von Bildtafeln und Geschichten aus dem Faustlos-Koffer entschlüsselt, möglichst vielfältig benannt und schließlich mit den kindlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht. Insbesondere der zuletzt genannte Schritt verdient besondere Beachtung. Der Einbezug individueller Erfahrungen hat einen besonderen Stellenwert beim Schließen der „Lücke“ zwischen Erlebtem und der entsprechenden sprachlichen Symbolisierung. Im Kontext von Faustlos geht es primär um das sog. „explizite“ (bewusste) Mentalisieren, das durch sprachliche Fähigkeiten „stark beeinflusst“ wird (Sharp 2009, S. 155). Bei den aktiven wie auch passiven Sprachkompetenzen sind bei heutigen Schulanfängern generell erhebliche Defizite festzustellen, die nach den Erfahrungen der Autorin deutlich durch den Faustlos-Einsatz verringert werden können, was wiederum Mentalisierungsprozesse befördert.

Im nächsten Schritt (E2) werden Konfliktsituationen aus dem kindlichen Alltag an Hand von Bildtafeln besprochen und zwar möglichst so, dass die Faustlos-Kinder tatsächlich „fühlen und spüren“ (Cierpka 2006, S. 68), wie es den im Photo dargestellten Personen ergeht, also so, dass eine emotionale Identifikation oder Betroffenheit entstehen kann. Dieser Schritt ist gerade aus Sicht der emotionalen Entwicklung von großer Bedeutung, wenn das Erkennen von Gefühlen und das Lernen von Kon-

fliktlösungsstrategien nicht nur rein kognitiv und äußerlich geschehen sollen. Über das Modellverhalten der Pädagoginnen und über eigenes Probehandeln in Rollenspielen der Kinder miteinander werden Lösungsideen für Probleme entwickelt und ihre Umsetzung in den Alltag geübt. Auch dabei stehen die im Alltag sonst nicht üblichen oder sogar bewusst umgangenen Fragen nach den Gefühlen der am Konflikt und seinen möglichen Lösungen beteiligten Personen im Mittelpunkt. Hier gilt: Nur wenn eine *Bedeutsamkeit* der besprochenen Szenen für die reflektierenden Kinder entsteht, kann Faustlos über die Verhaltensebene hinaus nachhaltige positive innerpsychische Wirkungen zu erzielen. Dazu ein Beispiel aus der Beobachtung der Autorin in einer Eingangsstufe mit fünf- bis siebenjährigen Kindern:

Beobachtung Eingangsstufe (Kassel, 2010)

Eine Eingangsstufengruppe behandelt Lektion 6 aus der Einheit II zum Thema „Ein Spielzeug miteinander teilen“ (vgl. Faustlos Anweisungsheft Kindergarten 2004, S. 48f). Die Kinder werden im Bild mit der alltäglichen Situation konfrontiert, dass Patrick gern mit dem Spielzeug seiner jüngeren Schwester spielen würde, die dies aber gerade erst geschenkt bekommen hat. Nachdem die Szene besprochen und der Konflikt benannt wurde suchen die Kinder nach Lösungsideen. Sie bewerten diese, indem sie überlegen, was wohl bei den vorgeschlagenen Lösungen jeweils passieren könnte. Leos Idee ist z.B.: „Einfach schnell wegnehmen, in sein Zimmer und abschließen ...“ Der entscheidende Unterschied zur häufigen Praxis der schlichten Bewertung (also etwa: „Das darf man aber nicht, weil es Marie gehört“) ist bei Faustlos nun, dass genau „hin gefühlt“ wird (oder werden sollte), wie es z.B. beiden Kindern beim „einfach Wegnehmen“ des Spielzeugs gehen, welche Gefühle sie wohl haben könnten und welche Folgen daraus entstünden (Schuldgefühle, Angst vor Strafe, Feindseligkeit ...). D.h., die bloße Frage nach der allgemein gültigen Moral wird auf einer tieferen Ebene ersetzt durch die Frage nach den Beziehungsstrukturen, die sich aus bestimmten Handlungen entwickeln. Kindern wird in solchen Verstehensprozessen bewusst, dass ihre Einstellungen, Wünsche und die damit verbundenen verbalen und nonverbalen Signale bei Anderen auch wieder bestimmte mentale und auch interaktionssteuernde Wirkungen haben (vgl. dazu auch Kap. 3.3.1 dieser Arbeit). So können sie zunehmend besser andere Individuen auf psychischer Ebene einbeziehen und zwar – wenn nötig – mit der Konzentration auf innere Zustände unter vorübergehendem Beiseitelassen der aktuellen äußeren Realitäten (vgl. Bateman u. Fonagy 2008, S. 134). Im Beispiel oben entwickelt sich nun ein Gespräch über Geschwisterkonflikte und die Wut, die die Älteren (Leo hat seit Kurzem einen kleinen Bruder) oft über Ungerechtigkeiten zu Hause haben. Dies kommt so als Thema nicht in der

*Faustlos-Lektion vor, löst aber echte Betroffenheit bei der Kindergruppe aus, ist also wirklich relevant für sie. Leo wirkt entlastet und erfreut, als er solidarische Reaktionen anderer Kinder mit Geschwisterkonflikten erfährt.*²⁶

Hier zeigt sich ein wichtiges Detail der wirkungsvollen Anwendung von Faustlos: nämlich, ob die Pädagogen in der Lage sind, auf situativ entstehende, lebensgeschichtlich relevante Themen empathisch und nicht wertend einzugehen, ohne das eigentliche Ziel der Lektion aus den Augen zu verlieren: nämlich in dieser Lektion mit den Kindern zu überlegen, welche emotionale Bedeutung „Teilen“ in Freundschafts- oder Familienbeziehungen hat sowie zu üben, wie man solche Erkenntnisse im Alltag umsetzen kann (z.B. gemeinsam mit dem neuen Spielzeug spielen, warten, bis Lena etwas anderes spielen möchte usw.).

Bei der praktischen Umsetzung von Faustlos sollte einerseits unbedingt die fest vorgegebene und wissenschaftlich fundierte Struktur des Curriculums (E1,2,3) beachtet werden, andererseits müssen aber auch „Räume“ eröffnet werden, in denen der persönliche kindliche Bezug zu den vorgegebenen Themen und damit die Transformation primärer Erfahrungen sowie das Einordnen verwirrender emotionaler Zustände (z.B. im obigen Beispiel Neid- und Hassgefühle gegenüber Geschwistern) möglich werden können.

Um einen solchen Übergangsraum zu schaffen, wird ein sicherer Bindungsrahmen mit niedrigen bis mittlerem Arousalniveau benötigt, weil in ihm flexible mentale Repräsentationen und Reaktionsstrategien zum Lösen von Problemen gefahrlos angebahnt und erprobt werden können (vgl. Bateman u. Fonagy 2008, S. 131). So lernen Kinder – auch im Kontext von Faustlos – dass es hilfreiche und klärende Zugänge zu Gefühlen und Gedanken als Vorläufern von Handlungen geben kann. Diese werden dann im Gruppenprozess möglichst wenig wertend kommentiert, in den aktuellen Zusammenhang gebracht (z.B. Neid auf ein „neues“ Kindergartenkind, dem ebenso viel Aufmerksamkeit geschenkt wird wie dem kleinen Geschwisterkind zu Hause) und schließlich nach Möglichkeit auch mit der Vergangenheit verknüpft. Leo und die anderen Kinder im oben beschriebenen Beispiel wurden ermutigt, darüber nachzudenken, wie wohl seine Eltern sich mit ihm als Erstgeborenem gefühlt und wie sie mit ihm umgegangen sein könnten. In diesem Prozess entstehen neue Kom-

²⁶ Interessant ist der Vergleich der beiden Fallbeispiele (vgl. S. 96f.) zu Lektion 6, Einheit II. Je nach unbewusster aktueller Gruppensituation ergeben sich unterschiedliche Bearbeitungsformen und Bezüge zur eigenen Lebenssituation („Bestimmen“ – S. 99, „Ungerechtigkeiten“ – S. 106). Pädagogen sind hier zu besonderer Sensibilität herausgefordert, um latente Themen hinter der manifesten Faustlosarbeit zu erspüren, (selektiv) zuzulassen und so Bedeutsamkeit für die kindliche Psyche entstehen zu lassen.

munikationsmöglichkeiten innerhalb der Kindergruppe, was sich wiederum resilienzfördernd auswirken kann (vgl. Rollin 2006, S. 50). Die Faustlos-Sitzung wird zum Raum, in dem innere und äußere Realität zunehmend getrennt werden können. Mit Wünschen, Ängsten, Vorstellungen, Ideen, Erinnerungen darf hier „gefährlos“ gespielt werden und diese können sogar mit anderen geteilt werden, wodurch sie ihre potentiell überwältigende Macht verlieren (vgl. Bateman u. Fonagy 2008, S. 310). Im gelingenden Fall wird es für Kinder in diesem Prozess deutlich, dass sie mit Sprache vieles differenzierter ausdrücken können als mit bloßem Agieren, was wiederum zur Verbesserung von Verhaltenskontrolle, Affektregulierung und Aufmerksamkeitskontrolle beiträgt. Ähnlich wie bei der „MBT“ (vgl. Bolm 2009) konzentriert sich die Faustlos-Arbeit auf das „Hier und Jetzt“, nimmt aber auch situativ in den Blick, wie Gegenwärtiges durch die Vergangenheit beeinflusst wird.

Wenn Leo also z.B. besser empfinden kann, dass seine Familie ihm ähnlich viel Zuneigung und Aufmerksamkeit zukommen ließ, als er ein ebenso hilfloses kleines Baby war wie sein Bruder es jetzt ist, wenn er seine unterdrückten Eifersuchts- und Neidgefühle ausdrücken und über die aktuelle Situation traurig sein darf, kann es ihm gelingen, auch diese Gefühle besser zu verstehen und zu integrieren statt sie nur zu agieren. Vielleicht kann er seinen Eltern sogar über den „Faustlos-Umweg“ positiv vermitteln, was er jetzt eigentlich braucht, wie z.B. Zeiten mit Papa ganz allein.

Wenn sich die Erzieherin „durch“ ein solches Thema mit den Kindern „arbeitet“, ist dies ein wertvoller Beitrag zur Mentalisierungsförderung. In manchen Fällen wird es ihr durch den Blick auf die Innenwelt der Kinder möglich, hilfreiche Impulse an die Eltern weiter zu geben – z.B., indem sie diese ermutigt, häufiger in einer ruhigen Situation mit Leo über seine Gefühle und Wünsche zu sprechen oder ihm die erwähnten „Papa-Zeiten“ exklusiv einzuräumen.

Durch den *bewussten* (aber nicht z.B. durch Vorgaben erzwungenen) ritualisierten Einsatz von Faustlos und mit Hilfe der entschiedenen Übernahme der Modellfunktion durch die Erzieherin erhalten innerpsychische Prozesse innerhalb der peer-group ihren festen Stellenwert, was zur generellen Akzeptanz innerpsychischer Themen in der jeweiligen Institution führen kann. So werden Äußerungen wie „Du Weichei“ überflüssig, wenn z.B. ein Junge erzählt, dass er sehr traurig ist. Stattdessen können andere Kinder solidarisch oder tröstend eingreifen. Zudem kann eine solche Kultur dazu führen, dass es in Elterngesprächen immer weniger um Ratschläge zur bloßen Verhaltensbeeinflussung und -kontrolle geht (vgl. TV-Format „Super-Nanny“), sondern um die viel wichtigere Frage, wie es um das Selbstgefühl des Kindes bestellt ist und was in ihm mental vorgeht. Cierpka als Autor des Faustlos-Programms fasst diesen Ansatz so zusammen: „Wir schreiben den Kindern nicht vor,

was sie machen sollen, sondern vermitteln ihnen Schlüsselkompetenzen, damit sie Konflikte, die in ihrem Leben auftauchen, selbst bewältigen können. Als Kliniker und Psychoanalytiker gefällt es mir, auf die Entwicklung von Menschen in Beziehungen zu setzen und Beziehungskompetenzen zu stärken“ (Cierpka 2006, S. 68).

Für die geschilderten Prozesse ist es unbedingt erforderlich, dass Bindungspersonen sich für die kindlichen mentalen Zustände interessieren und bereit und in der Lage sind, sich darauf immer wieder abzustimmen. Dazu gehört es auch, Frustrationen, Auseinandersetzung und Grenzen „durchzuhalten“, sich mit dem zu befassen, was sie im Kind mental auslösen und ihm dies auch immer wieder zu spiegeln. Im Fall von Leo könnte das bedeuten, ihn seinen Ärger wegen der Babykonkurrenz ausdrücken zu lassen und Lösungsmöglichkeiten mit ihm zu erkunden statt ihn mit „Ersatzbefriedigungen“ (Geschenken) wegen des schlechten Gewissens der Eltern zu überhäufen. Dies ist zunächst sicher mühsamer, wirkt aber auf die Entwicklung seines Selbstwertgefühls mit Sicherheit stabilisierender. Leo kann dann die Erfahrung machen, dass er seine Rivalitätsgefühle nicht verstecken muss, weil sie so „böse“ sind, sondern erhält im Dialog Hilfen, sie besser zu verstehen, zu handhaben und ihnen einen Sinn zu geben. („Wenn ich wütend auf meinen Bruder bin, ist das normal, es geht anderen Kindern ähnlich. Mama und Papa lehnen mich deshalb nicht ab. Ich bin aber schon größer, deshalb brauche nicht ständig Hilfe wie mein Bruder und darf mit Papa sogar allein eine Hütte bauen ...“).

Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit als Prinzipien im Umgang mit kindlichen Gefühlen unterstützen die Resilienzentwicklung und den Aufbau eines kohärenten Selbst, das zum sozialen Verstehen und damit zum Zusammenleben in einer Gruppe notwendig ist (vgl. dazu auch Kap. 3.4.3).²⁷

Im dritten Teil des Programms Faustlos (E3) geht es darum, eigene Wut- und Ärgergefühle zu erkennen und sich selbst zu beruhigen, um dann die auslösenden Probleme genauer zu betrachten und möglichst Lösungen für sie zu finden.

Da Kinder mit aggressiv-destruktiven Verhaltensweisen fremde Psychen oft eher „verzerrt“ erleben und generalisiert als feindselig interpretieren treten sie dem vermeintlichen Angreifer durch eigene Aggression vorbeugend entgegen. Dabei ist ihr

²⁷ Keupp führt dazu in Anlehnung an Antonovsky aus: „Als Kohärenzsinn wird ein positives Bild der eigenen Handlungsfähigkeit verstanden, die von dem Gefühl der Bewältigbarkeit von externen und internen Lebensbedingungen, der Gewissheit der Selbststeuerungsfähigkeit und der Gestaltbarkeit der Lebensbedingungen getragen ist. Der Kohärenzsinn ist durch das Bestreben charakterisiert, den Lebensbedingungen einen subjektiven Sinn zu geben und sie mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen in Einklang bringen zu können“ (Keupp 2003, S. 30). Besonders im Jugendalter hat der Kohärenzsinn eine große Bedeutung für die Entwicklung der eigenen Identität und die Suche nach dem persönlichen Lebenssinn (vgl. ebd., S. 30).

Selbstbild oft überhöht und neben der gering entwickelten Empathie ist auch die Regulierung ihrer Emotionen ein großes Problem für sie. Sie haben Mühe, Spannungen auszuhalten, nachzudenken und erst dann zu handeln. So geraten sie ständig in negative, also ablehnend-zurechtweisende Interaktionen mit Bezugspersonen, was ihr Selbstwertgefühl weiter destabilisiert. Wenn sie mit ihrem gewalttätigen Vorgehen „Erfolg“ haben, hat dies häufig zur Folge, dass andere Kinder vor ihnen Angst haben und ihnen deshalb Macht einräumen.

Hierzu ein Beispiel aus der Beratungsarbeit der Autorin an einer Grundschule:

Beratungsfall „Lukas“ (Grundschule Kreis Kassel, 2010)

„Lukas“ kommt in die erste Klasse. Schon im Kindergarten ist er durch „Eigensinn, Sturheit und Chef-Sein-Wollen“ (Erzieherin) aufgefallen, wobei sich die Eltern gegenüber den Erzieherinnen als beratungsresistent erwiesen und der Ansicht waren, sein Verhalten sei „normal“. Lukas' Mutter und ihr Partner sind in leitender Funktion tätig. Der Stiefvater bemüht sich sehr um Lukas' „Freundschaft“. Innerhalb der ersten Klasse erobert sich Lukas – von der Lehrerin zunächst unbemerkt – schnell einen dominanten Platz. Drei andere Jungen, die in verschiedenen Bereichen verhaltensauffällig sind, werden seine „Anhänger“ und ordnen sich anscheinend fast willenlos seinen Ideen unter, sobald er sich wütend-impulsiv zeigt. Diese „Vierergang“ fällt erst auf, als andere Kinder immer häufiger von Szenen berichten, die vom zunächst spielerischen Modus („Mädchen fangen“) häufig in destruktive Formen „kippen“ (Fesseln mit Springseilen, am Hals drücken, Sammelkarten erpressen u.ä.). Wenn jemand – wie mit der Klasse geübt – „Stopp“ sagt, wird Lukas wütend, benutzt Schimpfwörter, „rastet aus“, bis er seinen Willen durchsetzen kann. Insbesondere ein sozial benachteiligter Junge (Tino) wird sein „Opfer“. Er kann Lukas' auch sprachlich elaborierten Strategien kaum etwas entgegen setzen außer verzweifelter direkter Gegengewalt, für die er dann auch noch häufig bestraft wird.

Als die Lehrerin den Vorwürfen nachgeht, trifft sie auf völlig fehlendes Unrechtsbewusstsein bei Lukas. Er äußert, dass er das „Recht“ habe zu bestimmen und dass er auf niemanden höre – außer auf seine Eltern und die Lehrerin. Lukas erwähnt, dass er den Rektor, der ihn schon öfter in die Grenzen gewiesen hat, „töten“ möchte, „damit ich Chef bin und alle Ä..... rausschmeißen kann!“ Seine Äußerungen wirken so destruktiv und kalt, dass die Lehrerin Angst bekommt.

Sie intensiviert die Elterngespräche, trifft aber auch hier auf Verleugnungsstrategien („Er hat so liebe Seiten.“) und wendet sich schließlich an eine Beratungsstelle. Erst jetzt gelingt es mit „neutraler“ Beratung in mehreren Gesprächen, den Eltern die Notwendigkeit therapeutischer Hilfen für Lukas nahe zu bringen. Im Gespräch wird

deutlich, welche Machtposition er auch innerhalb der Familie innehat, wenn er z.B. seine „Freundschaft“ gegenüber dem Stiefvater bei Konflikten in Frage stellt. Hier ist es zu einer Generationenverschiebung innerhalb der Familie gekommen.

Hinter seiner „coolen“ Fassade ist für alle Erwachsenen, die mit Lukas zu tun haben deutlich spürbar, dass etwas mit ihm „nicht stimmt“, er wirkt trotz seiner scheinbaren „Erfolge“ mit impulsiv-aggressiv-verweigernden Verhaltensweisen nicht glücklich im Umgang mit sich und der Gruppe. Sein Selbstwertgefühl ist äußerst fragil, so dass er es bei kleinsten Widerständen durch Aggression zu stabilisieren versucht.

Faustlos strebt sowohl präventive Wirkung bei den „Tätern“ wie auch bei den „Opfern“ an, indem es sie befähigt, Empathie zu entwickeln, mit Ärger und Wut besser umzugehen und nach konstruktiven („win-win“) Lösungen zu suchen. Dabei gewinnen ängstliche Kinder deutlich an Selbstvertrauen, was ihre Chancen vergrößert, nicht zum „Opfer“ zu werden (vgl. z.B. Cierpka 2005a, S. 58f.). Im Fall von Lukas reicht eine solche Maßnahme sicher nicht aus, sondern muss durch zusätzliche Hilfen ergänzt werden, da sich bei ihm bereits feste Verhaltensmuster in aggressiv-destruktiver Richtung bei instabilem Selbstwertgefühl und einer ungünstigen Familienkonstellation etabliert haben.

„Das Gefühl, auch in der heftigsten Situation ruhig nachdenken zu können, macht Kinder selbstsicher“ (Cierpka 2005a, S. 39). Die Regulierung starker Emotionen durch das Kind selbst wird erst ab dem vierten Lebensjahr möglich. Meist versuchen Kinder zunächst, die äußere Situation zu verändern, um Stress und körperliche Alarmreaktionen zu verringern. In Faustlos wird nun Wert darauf gelegt, die akute *innere* Situation der Kinder zu verändern, indem sie durch „psychologische Techniken die physischen Erregungsmuster“ reduzieren lernen (Cierpka 2005a, S. 93). Die Schritte dazu, die im Kindergarten geübt werden sind: „Wie fühle ich mich?“ (Fokussieren auf Körperwahrnehmungen) sowie „Ich kann mich beruhigen“ (mit Techniken wie: tief Luft holen, langsam bis fünf zählen, Selbstinstruktionen wie „Beruhige dich“). Die Handpuppen „Wilder Willi“ und „Ruhige Schnecke“ unterstützen mit passenden Szenen das Umsetzen der neuen Strategien.

Sich-Beruhigen kann allerdings nur der erste Schritt sein. Danach muss mit dem Kind auch besprochen werden, welches Problem hinter seiner Wut steckt und welche Lösungen dafür denkbar sind. Das Interesse für diese Fragen ist ein entscheidender Faktor für die Wirksamkeit von Faustlos, weil Kinder sich so ernst genommen statt einfach nur „ruhig gestellt“ fühlen.

Das Fazit von Cierpka lautet: „Faustlos hilft den Kindern dabei, die Balance in der Intensität der Gefühle zu finden. Es konzentriert sich besonders auf Ärger und Wut

bei den Kindern, weil diese Gefühle in der Extremform das Risiko der Aggressivität und der Gewaltbereitschaft beinhalten [...] wenn das Kind keine anderen Möglichkeiten zur Verfügung hat, eine spannungsreiche Situation zu bewältigen“ (Cierpka 2005a, S. 137). Dieses Risiko besteht hauptsächlich in Konfliktsituationen, in denen es um Machtfragen zwischen instabilen Individuen geht. Lukas hat einige Entwicklungsaufgaben nachzuholen: er braucht sowohl unbedingt Hilfen zum Entwickeln von Empathie für Andere, wozu er aber zunächst ein stabileres Selbstwertgefühl aufbauen muss. Ansonsten besteht die Gefahr, dass sich sein Verhalten weiter verfestigt und dass er zum „Täter“ wird, der seine intellektuellen Kapazitäten zum „verzerrten Mentalisieren“ nutzt, also vergleichbar einer Waffe zur Machtausübung (vgl. Kap. 3.3.2). Ein solches psychopathisches Verhalten ist eine äußerst stabile Störung (vgl. Sharp 2009, S. 171). „Antisoziale Kinder können die Gedanken und Gefühle anderer lesen, tun dies aber mit verzerrtem Blick“ (ebd., S. 164). So zeigen sie häufig eine „verminderte Responsivität auf traurige und ängstliche, nicht jedoch auf wütende Gesichtsausdrücke“ (ebd., S. 166). Nur Empathie ermöglicht es dem Menschen generell, ein Feedback zu erhalten, „das sowohl körperliche als auch relationale Aggression dämpft, indem sie dem aggressiv Agierenden den Schmerz des Opfers bewusst macht“ (ebd., S. 166). Sharp fasst zusammen: „Das Mentalisieren auf fortgeschrittenem Niveau hilft den Kindern, ihre mentalen Prozesse zu steuern und Gefühle wie auch Verhalten zu regulieren; dies senkt das Risiko für eine Psychopathologie“ (ebd., S. 168). Faustlos kann in einem Fall wie dem von Lukas eine hilfreiche Intervention zur Entwicklung expliziten Mentalisierens im Rahmen der Gruppe darstellen, reicht aber mit Sicherheit nicht aus, um die bereits verfestigten Störungen seiner Psyche zu beheben.

Deshalb werden im Rahmen der FP bei Beobachtung von Problemlagen dieser Art mehrere Interventionsebenen aktiviert und können so insgesamt eine hohe Synergie entwickeln:

Die *Supervision* für die Erzieherinnen ermöglicht es, eigene blinde Flecke, Erschöpfung, Überforderung, Resignation und mögliche Aggression gegenüber dem Problemkind offen auszudrücken und Hilfestellung durch Kollegen und Supervisoren zu erlangen. Regelmäßige *Beobachtung* in der Kindergartengruppe, *Beratung* der Erzieherinnen und Eltern kann zur Entlastung führen und dazu ermutigen, neue Wege des Umgangs mit Kindern zu erproben. Die Unterstützung der *Elternarbeit* durch Externe kann häufig Bewegung in festgefahrene „Dialoge“ zwischen Eltern und Pädagoginnen bringen. Die direkte *Anbahnung von Kindertherapien* erleichtert es Eltern, diesen oft noch tabuisierten Weg zu beschreiten. Das *Faustlos-Programm* als Prävention für die gesamte Kindergruppe fördert das wechselseitige Verstehen und

eröffnet so neue Wege der Kommunikation und des Umgangs miteinander im Kindergartenalltag.

Erst ein so *umfassendes Setting* kann neben präventiven Zielen auch bereits verfestigte Störungen frühzeitig positiv beeinflussen, was einzelnen Individuen wie der Gesellschaft insgesamt viel Leid erspart.²⁸

Schäfer erwähnt, dass Kinder, die wie Lukas nach Dominanz streben, schon früh ihre Fähigkeit nutzen zu erkennen, was andere denken und zwar vorwiegend, um ihre eigenen Machtziele zu erreichen. Mit diesem „cleveren“ Verhalten kommen sie allerdings dann nicht „durch“, wenn ErzieherInnen und LehrerInnen ihre Definitionsmacht positiv nutzen und die pro-sozialen Normen und Regeln innerhalb der jeweiligen Gruppen z.B. mit Faustlos offensiv vertreten sowie Mobbing frühzeitig wachsam entgegen treten (vgl. Schäfer u. Merpell 2010, S. 81). Nach den Erfahrungen der Autorin muss in diesem Bereich noch viel an Aus- und Fortbildung der Pädagogen geleistet werden, um den Blick der Pädagogen auf solche Prozesse zu schärfen und ausdifferenzieren, damit sie effektive Prävention in ihrem Praxisfeld leisten können. Dabei hat Mentalisierung im pädagogischen Kontext eine zentrale Bedeutung. Sharp fasst dies so zusammen:

„Unsere Fähigkeit, über eigene und fremde mentale Zustände nachzudenken, ermöglicht uns das menschlichste und bedeutsamste Verhalten überhaupt: den sozialen Umgang mit anderen Menschen“ (Sharp 2009, S. 171).

²⁸ „In allen europäischen Untersuchungen ergibt sich eine etwa gleiche Verteilung: Rund zehn Prozent der Klasse sind Täter, zehn Prozent Opfer. Zwanzig Prozent sind Assistenten oder Fans des Täters. Rund ein Drittel verteidigt die Opfer und ein weiteres Drittel stärkt die Täter durch Nichteingreifen“ (Schäfer u. Merpell 2010, S. 80).

Kapitel 6

Der Beitrag der Frankfurter Präventionsstudie zur Förderung von Mentalisierungsprozessen in Kindertagesstätten

6.1 Zur Konzeption der Frankfurter Präventionsstudie (FP)

Zur Frankfurter Präventionsstudie, die das Sigmund Freud-Institut in Kooperation mit dem Institut für Analytische Kinder- und Jugendpsychotherapie und dem Städtischen Schulamt Frankfurt von 2003 bis 2006 durchgeführt hat, liegen bereits eine Reihe von Veröffentlichungen vor (vgl. Leuzinger-Bohleber, Brandl u. Hüther 2006, S. 238; Leuzinger-Bohleber u.a. 2008a, S. 621; Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Staufenberg 2007), so dass im Kontext dieser Arbeit nur ihre Grundzüge dargestellt und genauer diskutiert werden soll, wo spezielle Bezüge zu Mentalisierungsprozessen durch die eingeführten Maßnahmen bestehen. Im Rahmen der Debatte um Genese und Behandlung der sogenannten Aufmerksamkeits-defizit-(Hyperaktivitäts)Syndrom (AD[H]S) und der Problematik der extremen Medikalisierung dieser Problematik in den letzten Jahren (Steigerung der Verschreibung von Amphetaminen von 1993 bis 2006 um 3591 Prozent – vgl. dazu: Leuzinger-Bohleber u.a. 2008a, S. 621) wurde die Frankfurter Präventionsstudie (FP) konzeptualisiert und von 2003 bis 2006 durchgeführt.²⁹

Die zentrale Fragestellung der FP als naturalistisch-experimenteller Feldstudie war, ob ein „zweijähriges, psychoanalytisch begründetes Präventions- und Interventionsprogramm zur Verhinderung psychischer und psychosozialer Desintegration bei Kindergartenkindern die Anzahl von mit ADHS diagnostizierten Kindern sowie von Kindern mit anderen psychosozialen Anpassungsstörungen im 1. Schuljahr statistisch signifikant verringern“ kann (Leuzinger-Bohleber, Brandl u. Hüther 2006, S. 239). Neben dem Forschungsinteresse zu zeigen, welche Vorteile Frühprävention für einzelne Individuen wie für die Gesellschaft insgesamt haben kann und Fragen nach der Differentialdiagnostik von ADHS (also welche unterschiedlichen psycho-

²⁹ Seit 2009 hat die Interventionsphase des Forschungsprojektes „EVA“ begonnen, das sich als Anschlussstudie der FP versteht. Zwei Frühpräventionsprogramme für Kindertagesstätten („Frühe Schritte“, „Faustlos“) werden darauf hin untersucht, welche Wirkungen (Vor- und Nachteile) sie auf die untersuchte Population haben. Erste Ergebnisse werden Ende 2011 erwartet (vgl. dazu: Sigmund-Freud-Institut: EVA (<http://www.sfi-frankfurt.de/forschung/forschungs-feld-1/loewe/eva.html>)).

dynamischen Diagnosen, Verhaltensstörungen, Lebensgeschichten „hinter“ der Diagnose „ADHS“ verborgen sind) sollte auch während der Studie schon aktive Unterstützung für Kinder, Eltern und Pädagoginnen gerade in sozialen Brennpunkten möglich werden und zwar durch Supervisionen für die Erzieherinnen, einzeltherapeutische Angebote für besonders gefährdete Kinder und Elternberatungen. Frühe Gewaltprävention, soziales Lernen sowie Verbesserung der sozialen Integration von Kindern sogenannter „Randgruppen“ waren praktische Ziele der FP.

„Um eine repräsentative Stichprobe von insgesamt 1.000 Kindern ($n = 500$ Kindern für eine Interventionsgruppe und eine ebenso große Vergleichsstichprobe von $n = 500$ Kindern) aus je 14 Städtischen Kindertagesstätten ziehen zu können, wurde im Herbst 2003 eine Basiserhebung in allen Städtischen Kindertagesstätten Frankfurts durchgeführt (insgesamt 4.500 Kinder, 114 Einrichtungen). Die Basiserhebung bezog sich auf Kindergartenkinder, die als Drei- bis Vierjährige im Herbst 2003 neu aufgenommen wurden (ca. 2.700 Kinder). [...] Zur Bildung vergleichbarer Gruppen wurden die Kindergärten gemäß ihrer Sozialstruktur und Anzahl auffälliger Kinder Clustern (Gruppen), entsprechend der uns vorliegenden Erhebungen aus den Kindergärten, zufällig zugeordnet. Je zwei Kindergärten bildeten dann ein Paar (1 Interventions- und 1 Vergleichskindergarten), die vergleichbaren Clustern entstammten“ (Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Lebigger-Vogel 2009, S. 106f.). 2004 begann dann die Umsetzung präventiver und intervenierender Maßnahmen in 14 zufällig ausgewählten Kitas. Es handelte sich konkret um:

Vierzehntägliche Supervisionen durch erfahrene SupervisorInnen für die ErzieherInnen, wöchentliche psychoanalytisch-pädagogische Anwesenheitszeiten und Angebote durch MitarbeiterInnen der Studie, Elternarbeit, in besonderen Fällen psychoanalytische Einzeltherapien für Kinder sowie bei Bedarf Zusammenarbeit mit dem Sozial- und Jugendamt.

Die zentralen Aufgaben der psychoanalytisch geschulten MitarbeiterInnen in den Kitas waren „die Vermittlung einerseits zwischen der Studie und den Kitas [...] und andererseits zwischen Erziehern, Eltern, Kindertherapeuten und weiteren Experten (Kinderärzten, Sozialarbeitern, Familienhilfe etc.). Als teilnehmende Beobachter standen sie in direktem Kontakt zu den Kindern und boten den Erziehern, abgestimmt auf die jeweiligen Bedürfnisse der Institution und der Kindergruppen, spezifische pädagogische Anregungen an zur Prävention psychosozialer Desintegration und von ADHS. Im zweiten Projektjahr unterstützten sie die Erzieher aktiv bei der Durchführung von ‚Faustlos‘“ (Leuzinger-Bohleber, Brandl u. Hüther 2006, S. 246). Alle MitarbeiterInnen der Studie erhielten regelmäßig Supervision. Die teilnehmenden Erzieherinnen wurden im Rahmen der Studie in Theorie und Praxis des Gewalt-

präventionsprogramms „Faustlos“ fortgebildet und bei seiner Implementation in den Kindertagesstätten begleitet.

In dieser Kurzbeschreibung von Projektmaßnahmen zeigt sich bereits, dass Kinder mit psychosozialen Integrationsstörungen nicht nur aus *einer Perspektive* betrachtet oder „behandelt“ (z.B. medikamentös) werden können. Im Gegenteil: Wie von Leuzinger-Bohleber und Mitarbeitern immer wieder dargestellt und an Hand von Einzelfallstudien illustriert, können unterschiedlichste Entwicklungsprobleme hinter einer Diagnose wie „Hyperkinetische Störungen des Sozialverhaltens“ (vgl. ICD-10 F90) oder „Störungen des Sozialverhaltens“ (vgl. ICD-10 F91) stehen. Deshalb ist der genaue, geduldige und vorsichtig aufdeckende Blick hinter die Symptomatiken von Kindern notwendig. Es ist z.B. „unabdingbar, die idiosynkratische Traumageschichte eines bestimmten ADHS-Kindes [...] gemeinsam zu entdecken, um die spezifischen Ursachen der Affekt- und Impulsregulationsstörungen zu erkennen“ (Leuzinger-Bohleber u.a. 2008a, S. 630). So kann es im positiven Fall gelingen, Ursachen für „Störungen“ zu *verstehen* und „anschließend die Schwäche in der Affekt- und Impulsregulation“ *handelnd* anzugehen (ebd., S. 630). Leuzinger-Bohleber fasst zusammen: „Wir skizzierten folgende Subtypen von ADHS-Kindern unserer Studie, die alle unter die deskriptive Diagnose „ADHS“ nach DSM-IV gefallen waren: ADHS-Kinder mit einem hirnorganischen Problem (I), ADHS-Kinder mit einer emotionalen Frühverwahrlosung (II), ADHS-Kinder auf Grund frühinfantiler Traumata (III), ADHS als ein Überlebensversuch im Aufwachsen mit einer ‚toten Mutter‘ (Andre Green) (IV), ADHS – Kinder als Folge des Zusammenpralls von verschiedenen Kulturen und deren Anforderungen an Kindheit (V), ADHS als Reaktion auf eine problematische Pädagogik bei hochbegabten, kreativen Kindern (VI), ADHS als Ausdruck von akuter Trauer und Depression (VII)“ (vgl. Leuzinger-Bohleber u.a. 2008a, S. 622).

Erschreckend war die Erkenntnis der BeobachterInnen, wie extrem die Lebenswelten der Kinder in einer Stadt divergieren (z.B. in Frankfurt die Stadtteile Zeilsheim und Westend). Auf ganz Deutschland bezogen lebt aktuell ein Drittel der Kinder am gesellschaftlichen Rand („Kinderarmut“). Neben vielfältigen Benachteiligungen (medial überfrachtete Freizeit, ungesunde Ernährung, Bewegungsmangel, sprachliche Defizite usw.) haben sie auch so gut wie keine Chancen, jemals in den Genuss von Therapiemaßnahmen zu kommen. Kindergärten wie Grundschulen als „Institutionen für alle“ spielen deshalb auch als Vermittler solcher Möglichkeiten eine wichtige Rolle im Bereich der Prävention. Allerdings werden sie für diese zentrale Aufgabe in der Regel nicht mit den entsprechenden notwendigen Ressourcen ausgestattet – was äußerst kurzsichtig ist, wenn man die Kosten bedenkt, die neben dem individuellen Leid

eines Kindes für die Gesellschaft entstehen, wenn es erst einmal straffällig oder psychisch krank geworden ist.

Psychoanalytische Forschungs- und Therapieverfahren können – wie im Rahmen der FP dargestellt – im pädagogischen Feld dafür sensibilisieren, „das komplexe Zusammenwirken unbewusster und bewusster Determinanten von ADHS zu verstehen“ und differenzierte „Behandlungsansätze“ zu entwickeln, die wiederum zu diesem frühen Zeitpunkt (Kindergarten) zu korrigierenden Erfahrungen werden und somit komplexe hirnrorganische Veränderungen herbeiführen können. Der Neurobiologe Hüther fasst dies so zusammen: Der prä-frontale Kortex, der in enger Verbindung mit der Regulation von Aufmerksamkeit und Kognition steht sowie „an der Verstärkung intentionaler Reaktionen und deren Umsetzung in entsprechende Handlungen beteiligt“ ist (Hüther 2006, S. 228f.), entwickelt sich „im Wesentlichen durch die während der Kindheit gemachten eigenen Erfahrungen“ und ist durch seine Komplexität höchst „störanfällig“ (ebd., S. 228f.). Hüther betont die „Nutzungsabhängigkeit“ der tatsächlichen Verschaltungen synaptischer Überangebote im kindlichen Gehirn: „Beim Menschen wird das Maximum synaptischer Angebote und die höchste Synapsendichte im präfrontalen Kortex etwa im sechsten Lebensjahr erreicht. Bis zu diesem Alter sollten Kindern vielfältige Gelegenheiten geboten werden, möglichst viele dieser vorläufigen Angebote nutzungsabhängig zu stabilisieren, das heißt, unter Anleitung durch geeignete Vorbilder diejenigen synaptischen Aktivierungsmuster wiederholt aufzubauen und dadurch auch strukturell zu festigen, die später als innere Repräsentanzen zu Organisation und Planung von Verhaltensreaktionen benutzt werden. Gelingt es einem Kind während dieser Entwicklungsphase nicht, die hochkomplexen Aktivierungsmuster in seinem Frontalhirn herauszubilden, so fehlt ihm später die Möglichkeit, seine Verhaltensreaktionen ‚autonom‘ unter Zuhilfenahme innerer handlungsleitender Muster zu steuern.“ Nicht genutzte neuronale Angebote dagegen „gehen zugrunde und werden wieder abgebaut („pruning““ (ebd., S. 229). Besonders ungünstig für die neuronale Entwicklung sind „Stress, Überreizung und emotionale Belastungen“, weil bei unspezifischen übermäßigen Erregungszuständen Stoffe („Katecholamine“) im Hirn ausgeschüttet werden, die die Stabilisierung von Verschaltungsmustern verhindern (vgl. ebd., S. 230).

Protektive Faktoren in der kindlichen (Gehirn-)Entwicklung sind dagegen insbesondere „Sicherheit bietende Bindungsbeziehungen“ (ebd., S. 230, vgl. auch Kap. 2.2 dieser Arbeit). Wie Hüther betont, sind die nachhaltigsten Veränderungen der bisherigen „Nutzungsmuster“ durch „Veränderung des jeweiligen sozialen Beziehungsgefüges“ zu erreichen. Dies kann sich im Kontext der FP auf den Kindergartenalltag genauso beziehen wie auf die Einleitung einer bestimmten thera-

peutischen Maßnahme (vgl. Hüther 2006, S. 232f.). Hüther fasst zusammen, dass jeweils wirksame präventive Maßnahmen (hier bezogen auf ADHS) lediglich gefunden werden können, „wenn wir uns von dem bisherigen Bild über die organisch, genetisch oder neurobiologisch begründeten Ursachen dieser Verhaltensstörungen verabschieden“. Mit einem stärker „entwicklungsneurobiologisch“ orientierten Modell kann es möglich werden, die Ressourcen „auffälliger“ Kinder zu ergründen und zu nutzen statt diese vorwiegend medikamentös zu normieren.³⁰

Häufig stellt sich bei intensiverem Kontakt zum „verhaltensgestörten Kind“ heraus, dass es in seinem Leben irgendeine frühe „kompensatorische“, weil relativ tragfähige Objektbeziehung gegeben hat, die das erstaunlich anmutende Überleben selbst schwer traumatisierter Kinder ermöglicht hat und an die die pädagogische wie die therapeutische Arbeit anknüpfen kann (vgl. Leuzinger-Bohleber u.a. 2008a, S. 650). Dazu ein Beispiel aus der therapeutischen Arbeit der Verfasserin an einer Beratungsstelle:

Fallbeispiel Ahmet (Beratung Eingangsstufe Kassel, 2009)

Ein afrikanischer Junge, der die Flucht vor einem Bürgerkrieg und Ablehnung durch seine selbst traumatisierte und mit drei Kindern überforderte Mutter als prägende frühkindliche Erfahrungen mitbrachte, machte schon im letzten Kindergartenjahr durch Schreiattacken und häufiges Stehlen auf seine Probleme aufmerksam. Seine Symptomatik führte dazu, dass er auch in der Eingangsstufe von anderen Kindern abgelehnt und insgesamt in seiner Wohngegend stigmatisiert wurde. So hatte er in der Freizeit niemand zum Spielen und wirkte trotz hoher Intelligenz oft retardiert und unglücklich. In einer Therapie stellte sich später heraus, dass der ebenfalls hilflose Vater seinem Sohn bei weiteren Vorfällen (Stehlen) mit dem „Zurückschicken“ nach Afrika und Strafen von Allah gedroht hatte. Ahmed machte immer wieder suizidale Andeutungen und hatte das vergangene Jahr in Deutschland wohl nur deshalb überstanden, weil er eine ältere Nachbarin fand, die ihm eine Art sicheren Rückzugspunkt bot. Wenn sie zu Hause war, durfte er bei ihr bleiben. Sie spielte mit ihm, tröstete ihn warmherzig und war begeistert von seinen sprachlichen und intellektuellen Kompetenzen. Wie sie berichtete, begann Ahmed bei ihr vorsichtig damit, über

³⁰ Das sogenannte „Almexperiment“ (Hüther) mit ADHS-Kindern wurde in diesem Kontext kontrovers diskutiert (vgl. dazu Hauser 2009, S. 50–69).

Wichtig für eine Veränderung der medizinischen Verordnungspraxis wie auch für den allgemeinen psychotherapeutischen und pädagogischen Diskurs ist eine kürzlich veröffentlichte Bekanntmachung des Bundesministeriums für Gesundheit vom 30.11.2010. Hier wird zum ersten Mal explizit festgelegt, dass Stimulantien bei Kindern und Jugendlichen nur im Rahmen einer „therapeutischen Gesamtstrategie“ und nur dann verordnet werden können, „wenn sich andere Maßnahmen allein als unzureichend erwiesen haben“ (vgl. BAnz Nr.181, S. 3975 vom 30. November 2010).

seine Erlebnisse und später auch Ängste (z.B. vor der Scharia mit ihren Strafen für Stehlen) zu sprechen. Er malte für sie Bilder, die seine Einsamkeit sehr deutlich ausdrückten (z.B.: Ein schwarzer Junge ganz allein in einer Wüste). Die Nachbarin erlaubte es ihm, seine Probleme auszudrücken und half ihm, sie zu „sortieren“. Dennoch blieb seine Situation außerhalb dieser Beziehung unerträglich. So kümmerte die Frau sich schließlich darum, dass die gesamte Familie Hilfen bekam (Beratung, therapeutische Angebote, Familienhilfe). Für Ahmet reichte dies allerdings noch nicht aus. Er wurde schließlich in eine Tagesklinik aufgenommen, um die individuellen Folgen seiner Traumatisierung therapeutisch zu bearbeiten.

Kinder mit solchen schwerwiegenden psychosozialen Integrationsstörungen benötigen neben möglichen kompensatorischen Objektbeziehungen innerhalb der pädagogischen Institutionen ein hohes Maß an Empathie und auf sie individuell abgestimmten Hilfen, um ihr „Anderssein“ entwicklungsfördernd verarbeiten zu können und nicht im „Abseits“ zu landen. Dies ist für Pädagogen eine große Herausforderung.

6.2 „Verstehen“ als mentalisierungsfördernde pädagogische Haltung

Die psychoanalytische Zugewandtheit stellt nicht das Messen von Symptomen in den Mittelpunkt ihres Interesses, sondern versucht, psychodynamische Faktoren zu verstehen, die Störungen zugrunde liegen und dabei auch die familiären und institutionellen Dynamiken einzubeziehen (vgl. Leuzinger-Bohleber, Brandl u. Hüther 2006, S. 27).³¹

Im Auswertungsgespräch mit einer an der FP beteiligten Erzieherin „T“ (am 12.4.2007 von der Verfasserin durchgeführt) kommt die *verstehende Haltung* in vielen ihrer Äußerungen zum Ausdruck:

„Wir haben sehr oft aggressive und verhaltensauffällige Kinder in unserer Kita, nicht nur aus sozial schwachen Familien, auch aus der Mittelklasse. Zum Beispiel ein Junge aus meiner Gruppe („Adrian“) schlägt oft ganz brutal zu, das hat mich am Anfang richtig geschockt. Da kriegt man schon so ‘ne Ablehnung. Als ich dann mal mit ihm geredet habe, habe ich gemerkt, warum er so ist. Er sagt immer: „Papa macht das auch so ...“ Da hab’ ich es verstanden und in der Supervision angesprochen. Und jetzt mit Faustlos, da ist Adrian richtig im Zwiespalt, wenn er zu Hause was ganz An-

³¹ „Die Psychoanalyse ist revolutionär wie eh und je und ein Stein des Anstoßes für alle, die nur immer wieder den Status quo reparieren wollen, in dem sie ‚störende‘ Gefühle und Impulse beseitigen. Psychoanalyse will dagegen die lebendige Veränderung des Status quo, dabei muss sie mit den ‚störenden‘ Gefühlen und Impulsen zusammenarbeiten und sie grundsätzlich als Motor der Veränderung begreifen“ (Bauriedl, zit. nach: Eckes-Lapp u. Körner 1998, S. 42f.).

deres erlebt. Ich finde es wichtig, auch mit den Eltern zu arbeiten. Es hängt viel davon ab, wie so was in der Familie gelebt wird.“

In T's Erzählung wird deutlich, dass jedes Kinde in „seiner“ Pädagogin bestimmte Gefühle („geschockt“, „Ablehnung“) auslöst, die dann darüber bestimmen, wie sie sich ihm gegenüber verhält. T. setzt sich nun aber (im Rahmen des psychoanalytischen Ansatzes der FP) bewusst mit ihren unbewussten Gegenübertragungen auseinander, indem sie mit Adrian spricht und die Thematik der häuslichen Gewalt in der Supervision bearbeitet. So gelangt sie zu einem tieferen Verständnis seines – oberflächlich betrachtet – unverständlich „brutalen“ Verhaltens und kann nun auch nachvollziehen, warum Adrian bei den Faustlos-Lektionen ambivalent reagiert. „Je mehr wir [...] nicht nur unser Verhalten, sondern auch unsere Gefühle gegenüber den Kindern kritisch reflektieren, desto besser kann Erziehung gelingen“ (Suess u. Burat-Hiemer 2009, S. 256). Insbesondere der „Bindungshintergrund“ ist mitverantwortlich für die Gefühle, die Pädagogen den Kindern gegenüber empfinden (vgl. ebd., S. 256). Kinder mit unsicher-vermeidender Bindungsbeziehung provozieren „nicht nur von anderen Kindern abgelehnt zu werden, sondern auch von den Erwachsenen. [...] Folgen die Pädagoginnen diesem Gefühl nicht blindlings, leugnen und verdrängen es allerdings auch nicht, dann kann es Ausgangspunkt für Veränderung sein. Wir sollten das Verhalten nicht persönlich nehmen, sondern versuchen, es vor dem Hintergrund der bisherigen Lebenswege des Kindes zu verstehen und ihm korrigierende Erfahrungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 257).

Als besonders hilfreich im Zusammenhang mit der FP empfindet T. die Steigerung ihrer Reflexionsfähigkeit durch die regelmäßige Supervision:

„Ich fand es super, dass da mal jemand reinkommt, der neutral und unparteiisch ist. Schon dadurch, dass man das demjenigen mal erzählt und dadurch, dass der zuhört, kommt man auf ganz andere Gedanken und hat einen ganz anderen Blickwinkel. Hilfreich finde ich nicht nur so Tipps und Anregungen, sondern man merkt einfach, ah, da hört dir jemand richtig gut zu. Da kriegt man ein bisschen Abstand von der Situation, die man schildert, allein schon dadurch.“ Und T. ergänzt nach kurzer Pause: „Die Supervisorin hat uns immer richtig ernst genommen, anders als in der Öffentlichkeit, wo Erzieherinnen meist eher abgewertet werden.“

Auf die Frage, ob sich etwas bei T. durch die Supervision verändert habe, meint sie:

„Man schaut genauer hin auf bestimmte Kinder und Situationen. Man beobachtet anders, detaillierter, aus verschiedenen Blickwinkeln. Da kann man besser verstehen, was so passiert. Und wir tauschen uns im Team auch öfter über Situationen aus.“

Eine „Bestandsaufnahme“ der Beziehungssituation zwischen Kind und Erzieherin gelingt am besten im Dialog, z.B. mit Kolleginnen aus dem eigenen Team. Hierfür ist ein ritualisierter Rahmen hilfreich, wie T. bezogen auf die regelmäßigen Supervisionssitzungen innerhalb der FP zusammenfasst. Supervision ist der Ort, an dem in Ruhe (Zeitraumen !) darüber reflektiert werden kann, wie Kinder es schaffen, „diese oder jene Gefühle in uns auszulösen. Was tragen sie und was tragen wir dazu bei?“ (Suess u. Burat-Hiemer 2009, S. 257). Wenn es gelingt zu verstehen, wie Kinder unbewusst mit „altbekannten“, lebensgeschichtlich erprobten Strategien Reaktionen im pädagogischen Feld herbeiführen, also ihre Umwelt aktiv mitgestalten, können Pädagogen rechtzeitig reflektiert eingreifen und die Entstehung von „Teufelskreisen“ aus negativen Beziehungsstrukturen verhindern. „Die negativen Auswirkungen früher Erfahrungen ergeben sich nicht einfach so und sind auch nicht automatisch die Folge früher Erfahrungen, sie werden vielmehr aktiv immer wieder hergestellt, und hier greift Pädagogik ein“ (ebd., S. 258). Zusammengefasst bedeutet das: „Unprofessionell sind nicht die in uns durch Kinder ausgelösten Gefühle, sondern ihre fehlende kritische Reflexion“ (ebd., S. 259). Auch der „eigene Bindungshintergrund der Pädagogen spielt immer in die Beziehungen zu Kindergartenkindern hinein und beeinflusst ihr pädagogisches Handeln“ (ebd., S. 260). Dieser sollte schon in der Ausbildung Gegenstand genauerer Reflexion werden.

Die Reflexionsfähigkeit der Kinder schätzt T. durch den regelmäßigen Einsatz von Faustlos als verbessert ein:

„Das kommt gut bei denen an, sie denken öfter darüber nach. Besonders in der Vorschulgruppe ist es mit den Aggressionen weniger geworden. Sie wenden Strategien aus Faustlos bis zu gewissen Grenzen an, also je nach Befindlichkeit und Tagesform.“

T. hat unterschiedliche Ausprägungen aggressiven Verhaltens bei Jungen und Mädchen festgestellt:

„Wenn Mädchen streiten, sind sie zickiger, nachtragender, sie spinnen Intrigen und haben mehr Gruppenzwang. Sie schließen auch jemand aus, aber eher auf verbale Art und versteckter. Jungen zeigen meist direkt körperlich und verbal ihre Aggressionen in der Kita.“

Auf die Frage, was sie einer Berufsanfängerin raten würde, die sie wegen „aggressiver Kinder“ um Hilfe bitten würde, meint T.:

„Vorsichtig sein, nicht so übereilt ein Urteil bilden, die Kinder und Situationen genau beobachten. Keine Patentrezepte, auf individuelle Ursachen achten. Die Bezie-

„Die Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen ist entscheidend, meine ich. Und: jederzeit Hilfe im Team holen, da gibt es Rückhalt.“

In diesen Äußerungen kommt zum Ausdruck, was T. (bezogen auf die FP) als zentrale Prinzipien ihrer pädagogischen Arbeit in einer Kindertagesstätte mit hoch problematischem Klientel ansieht und welche „Möglichkeitsräume“ sie im schwierigen Alltag nutzt. Zusammengefasst sind das folgende Haltungen:

Geduldig und genau beobachten, nicht schnell urteilen, miteinander reden, um „Auffälligkeiten“ besser verstehen zu können, sich gegenseitig hinreichend gut zuhören, mit Abstand zur Situation nachdenken, andere ernst nehmen und selbst ernst genommen werden, Problemlagen individuell verstehen, keine Patentrezepte anwenden, neue Blickwinkel einnehmen, das Team als Unterstützung nutzen und vor allem die Beziehung zwischen Kind und Erzieherin als entscheidendes Agens verstehen. In der FP hatte genau dies, nämlich das Angebot „*kompensatorischer Beziehungserfahrungen*“ für Kinder und Erwachsene einen hohen Stellenwert, um Entwicklungsprozesse im Umgang mit Affekten zu fördern.

Die Ergebnisse der FP können Praktikern im Alltag Mut machen, sich stärker auf eine modifizierte Sicht von Interventionschancen bei „gestörten“ Kindern einzulassen. Es stellte sich nämlich in der quantitativen wie qualitativen Datenauswertung heraus, dass durch das psychoanalytisch-pädagogische Angebot der FP im Bereich „Aggressivität“ eine deutliche Veränderung eintrat: „Gemessen wurde die von den Erzieherinnen, den Eltern und Psychologen beobachtete Aggressivität der Kinder, die an dem Präventionsprogramm teilgenommen haben und der Kita-Kinder aus der Kontrollgruppe, die nicht in den Genuss dieses Angebots kamen. Deutlich erkennbar ist, dass das aggressive Verhalten innerhalb von zwei Jahren bei den Kindern aus dem Präventionsprogramm statistisch signifikant abnahm“ (Haubl u. Leuzinger-Bohleber 2007, S. 53) (zu den quantitativen Ergebnissen vgl. Grafiken, Anhang 2).

Auch die Ängstlichkeit der Kinder innerhalb der Interventionsgruppe nahm signifikant ab. Dies ist bedeutsam, weil insbesondere Jungen ihre Angst häufig durch destruktive Aggressionen abzuwehren versuchen. „Alle diese Ergebnisse sind insofern erstaunlich, als es sich bei unserer Präventionsstudie nicht um eine ‚Laborstudie‘ handelt, sondern um eine Feldstudie, bei der mit vielen intervenierenden Variablen zu rechnen ist. Dass es sich dennoch statistisch nachweisen lässt, dass sich die Kinder der Interventionsgruppe bezüglich ihres aggressiven Verhaltens signifikant von jenen der Kontrollgruppe unterscheiden, zeigt, dass das nicht-medikamentöse, psychoanalytisch-pädagogische Präventionsprogramm die soziale Integration verbessern kann“ (Leuzinger-Bohleber u.a. 2008, S. 634).

Die Reduktion der Aggressivität ist auch deshalb so wichtig, weil bei „hyperaktiven“ Kindern dies die problematischste und am meisten Ablehnung provozierende Komponente ihres Verhaltens in den Interaktionen darstellt. Fällt dagegen die Destruktion weg, zeigt sich in vielen Einzelfällen, welch großes Potential an Kreativität, Dynamik, Antriebsstärke usw. in Kindern mit der Diagnose „ADHS“ hinter ihrer aggressiven Fassade verborgen liegt. Wenn es gelingt, ihre Impulsivität in nicht-destruktive Aktivitäten neue Möglichkeitsräume zu lenken, können „schwierige“ Kinder in einer Gruppe Anerkennung finden, statt immer wieder zum Störenfried und Außenseiter zu werden.³²

Erfahrungen selbst machen zu dürfen und im sicheren Beziehungsrahmen Hilfen zu ihrem *Einordnen* und *Verarbeiten* durch Erwachsene oder Peers zu erhalten, wirkt selbstwertstabilisierend (Ich-stärkend) auf die kindliche Psyche und ermöglicht die schrittweise Entfaltung von Mentalisierungsprozessen. So konnten sich im Rahmen der Maßnahmen der FP viele „schwierige Kinder“ zunehmend als zu ihrer Gruppe zugehörig erleben, weil ihr Verhalten für die Anderen und z.T. für sich selbst besser verstehbar wurde. Im Fall von Ahmet (S. 117) dagegen waren die Verletzungen aufgrund seiner Lebensgeschichte so groß, dass die kompensatorische Beziehung zur Nachbarin sein Leid zwar milderte, er aber darüber hinaus den sicheren Rahmen des therapeutischen Milieus benötigte, um korrigierende Erfahrungen nachhaltig „verwerten“ und seinen Erfahrungen Bedeutung geben zu können, statt sie immer wieder in Symptomen zu agieren. Schon im Kindergarten hätte Ahmet das Angebot präventiver Maßnahmen – wie die der FP – benötigt, um bessere Chancen zur rechtzeitigen psychosozialen Integration zu haben. Zum Schulbeginn waren sein Störungsbild und seine buchstäblichen „Hilfeschreie“ so verfestigt, dass er aus der Gruppensituation nur herausfallen konnte und im beschriebenen „Teufelskreis“ zunächst gefangen war.

Noch einmal der Neurobiologe Hüther: „Das menschliche Gehirn ist ein soziales Organ [...]. Wer nicht dazugehören darf“ spürt „einen ähnlichen Schmerz wie jemand, der geprügelt wird“ (Hauser 2009, S. 64). Kinder, die verhaltensauffällig werden – gleichgültig ob in aggressiv-destruktiver oder ängstlich-depressiver Form – spüren diese Art Schmerz häufig, weil sie ihr Anderssein in Beziehungen zwar immer wieder erleben, aber nicht verstehen können und so meist auf – für sie unverständliche – Ab-

³² Im oben erwähnten „Alm-Projekt“ mit elf „ADHS-Jungen“, in dem diese für acht Wochen ohne Medikation auf sich selbst gestellt waren, wird das so beschrieben: „Die Kinder geraten in Bewegung. Sie bekommen eine Ahnung davon, dass es anders geht. Die Veränderungen lassen sich nicht messen und nur schwer beschreiben [...] Janis (14) sagt nach langem Überlegen, er sei jetzt ‚stärker im Kopf‘. Er setzt seine neuen Erfahrungen von ‚Selbstwirksamkeit‘ auf der Alm in Beziehung zu seinem normalen Alltag: ‚Die Erwachsenen machen einen großen Fehler. Sie regeln immer alles für einen‘“ (Hauser 2009, S. 62).

lehnung, Kritik und Strafen stoßen. Auf diese Weise entsteht eine Negativspirale in der kindlichen Entwicklung, die nicht selten in dissozialem Verhalten mit schwerwiegenden Folgen für das Individuum wie für die Gesellschaft endet.

„Sind Kinder schon im Kindergarten häufig und in auffallender Weise gewalttätig [...] ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie auch als Jugendliche und Erwachsene gewalttätig sein werden und sich selbst, ihre Familien, aber auch unsere Gesellschaft ganz allgemein, durch ihr selbst- und fremd-destruktives Verhalten gefährden“ (Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Lebiger-Vogel 2009, S. 90).

Was von Kindertagesstätten dazu beigetragen werden kann, destruktiven Entwicklungen vorzubeugen und welche Rolle dabei insbesondere die Förderung von Mentalisierungsprozessen spielen kann, wird im folgenden Kapitel („Bausteine“) ausgeführt.

Kapitel 7

„Anregungsbausteine“ zur Förderung von Mentalisierungsprozessen und Prävention aggressiv-destruktiver Verhaltensweisen in Kindertagesstätten

7.1 Vorbemerkung

Im Folgenden sollen – insbesondere in Anlehnung an die Ausführungen Fonagys und die Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie – Implikationen und Umsetzungsanregungen für die mentalisierungsfördernde und somit gewaltpräventive Arbeit in Kindertagesstätten zusammengefasst werden, wobei sowohl *psychoanalytisches Verstehen* wie auch *pädagogisches Handeln* zu berücksichtigen sind. Bei den unten geschilderten Vorgehensweisen handelt es sich weder um originär-neue „Erfindungen“ noch um „methodische Rezepte“ für den frühpädagogischen Alltag, sondern vielmehr darum, ausgehend von einem ganzheitlichen psychoanalytisch-pädagogischen Verständnis *Voraussetzungen für gelingende Mentalisierungsprozesse* herauszuarbeiten und den Focus von Pädagogen darauf zu lenken, alle am pädagogischen Prozess Beteiligten zu einer offenen, fast spielerischen *Suchhaltung* zu ermutigen,³³ mit der eigene wie auch fremde mentale Prozesse erforscht, ausgedrückt, verstanden und weiter entwickelt werden können. So kann eine „interaktionelle Bindungsmatrix entstehen, in der sich Mentalisierung entwickeln und mitunter regelrecht aufblühen kann“ (Bateman u. Fonagy 2008, S. 221). „Mentalisierte Affektivität ist mehr als lediglich ein Zustand oder ein Prozess, in ihrer reifen Form weist sie einen engen Zusammenhang mit dem Charakter auf. [...] Mentalisierte Affektivität setzt voraus, dass man mit dem eigenen Erleben vertraut ist und sich sozusagen mit ihm ‚wohlfühlt‘. Das bedeutet zugleich, dass diese Affektivität einen reflektierenden Akteur voraussetzt. Von anderen Ansätzen – etwa der kognitiven Bestimmung und Veränderung des Af-

³³ Finger-Trescher hebt als Besonderheit der psychoanalytischen Pädagogik hervor, dass sie eine Grundhaltung des „Nicht-Wissens“ und des Dialogs in einem „Interaktionsfeld“ (Finger-Trescher 2006, S. 144f.) beinhaltet, um „Verstehen“ zu lernen (ebd., S. 147) und Sinn zu konstruieren. „Der Begriff Sinn-Konstruktion bezeichnet einen Prozess, an dem Berater und Ratsuchender gemeinsam arbeiten und in dessen Verlauf wesentliche psychodynamisch bedeutungsvolle Sichtweisen des Ratsuchenden über sich selbst und über die Bedeutung seiner Problemlagen möglicherweise entschlüsselt, möglicherweise aber auch erstmals oder neu oder anders ver-schlüsselt, in jedem Fall aber hergestellt und entwickelt werden“ (ebd., S. 151).

fekterlebens – unterscheidet sich die mentalisierte Affektivität insofern, als der Akteur während der Affektbearbeitung in dem betreffenden Affektzustand bleibt oder in ihn zurückkehrt“ (Fonagy u.a. 2008, S. 437). Fonagy u.a. betonen in diesem Zusammenhang, dass „zwischen einem theoretischen Verstehen des Selbst und jener Art Einsicht, die durch lebendige affektive Erfahrung vermittelt wird, ein gewaltiger Unterschied besteht“ (ebd., S. 437). Eine mentalisierte Affektivität „hilft uns dabei, in ein und demselben Affekt neue Bedeutungen wahrzunehmen, statt lediglich neue Affekte zu erzeugen. Eine solche Affektivität hat das Ziel, den positiven Affekt zu stärken; sie sollte uns jedoch auch helfen zu lernen, negative Affekte zu akzeptieren und zu versuchen, sie zu bewältigen“ (ebd., S. 437). Für die in Kap. 7.2 dargestellten Anregungsbausteine ist dies eine zentrale Erkenntnis und sollte im frühpädagogischen Alltag Beachtung finden.

Betont werden soll hier, dass jegliche Förderung von Mentalisierungsprozessen unbedingt „unterfüttert“ sein muss durch vielfältige *reale Erfahrungen* des Kindes. Denn: „Das Erleben geht [...] dem Verstehen voraus, wie Winnicott sagt“ (Cohen 2004, S. 234). Jeder Mensch benötigt Erfahrungen, die seinem Leben Sinn geben, „eine Bedeutung, die dem Verstehen vorausgeht“ (ebd., S. 234). Auf keinen Fall sollte es zum lediglich abstrakten, unverbindlichen und folgenlosen „Reden über Probleme“ kommen. Vielmehr ist es eine zentrale Aufgabe von Pädagogen, neben der inneren auch eine reichhaltige äußere Erfahrungswelt mit Spiel-, Interaktions- und Gestaltungsräumen für Kinder zu gewährleisten, innerhalb derer Mentalisierungsprozesse als „Vermittler“ zwischen Innen und Außen einen möglichst hohen Stellenwert bekommen. „Dieser dritte Bereich des menschlichen Lebens, den wir nicht außer acht lassen dürfen, ist ein intermediärer Bereich von Erfahrungen, in den in gleicher Weise innere Realität und äußeres Leben einfließen“ (Winnicott 1973, S. 11).

Die im Folgenden ausgeführten „Anregungsbausteine“ sind als ein Beitrag zur Psychoanalytischen Pädagogik zu verstehen³⁴ und verfolgen als zentrales Ziel, „Zugang zu den eigenen Affekten“ zu ermöglichen, „ohne ihnen ausgeliefert zu sein“ (Katzenbach 2006, S. 95). Dies wiederum ist eine wichtige Voraussetzung, um mit Konflikten angemessen umgehen und auf Gewalt verzichten zu können.

³⁴ Auf die Geschichte sowie Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. dazu z.B. Kaufhold 2001, Crain 2005).

7.2 „Anregungsbausteine“ zur Mentalisierungsförderung

7.2.1 Positives Klima mit gemeinsamer Orientierung

Bei einer Kindertagesstätte handelt es sich um ein komplexes *System*, dessen latente wie offene Grundüberzeugungen prägend sind für alle konkreten Handlungen der Pädagogen wie auch der Eltern und Kinder innerhalb dieses „Mikrokosmos“. Entscheidend für die Entfaltung einer überzeugenden und nachhaltigen Orientierung innerhalb einer Einrichtung ist generell die Frage, inwieweit es gelingt, zwischen den Beteiligten am pädagogischen Prozess einen tragfähigen *Konsens* über anstrebenswerte Ziele zu generieren. Bezogen auf die Institution sollte es eine echte *Einigung* darüber geben, gemeinsam eine Atmosphäre anzustreben, die Twemlow und Fonagy als „*positives Klima*“ bezeichnen (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 413). Damit ist ein „soziales System mit *ausgewogener Machtdynamik*“ und *reflexiver Grundstruktur* gemeint, in dem die Teilnehmer nicht lediglich passive Objekte geforderter Veränderungen, sondern vielmehr „aktiv für den Prozess“ engagiert sind (vgl. ebd., S. 412). Dies hat einen besonderen Stellenwert bei der Förderung von Mentalisierungsprozessen, da es hier – wie bereits ausgeführt – nicht um oberflächliche Verhaltenskorrekturen geht: Wenn Strukturen und Haltungen als Ergebnis der Neuorientierung einer Institution verändert werden sollen, müssen insbesondere die Pädagogen als Träger der Veränderung davon überzeugt sein, dass diese sinnvoll ist. Nur dann kann echtes Engagement entstehen.³⁵

Deshalb ist zunächst das intensive *Verstehen* des mentalisierenden Ansatzes bei allen Beteiligten von zentraler Bedeutung für dessen praktische Realisierungschancen im pädagogischen Alltag. Hierfür sollte in einer Vorlaufphase genügend Zeit und Raum zur Verfügung stehen.

7.2.2 Offenlegung von Macht-Dynamiken

Ein *reflexiv-positives Klima* bezogen auf den Umgang mit Aggression basiert neben der (oben ausgeführten) Einigung über die entsprechende Grundhaltung auf der „permanenten *Offenlegung*“ („Kampagnen“) von *Macht-Dynamiken* zwischen den Beteiligten innerhalb der Institution (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 413). Die inter-

³⁵ Während der jahrelangen Arbeit als Supervisorin und Pädagogin für Prävention und Beratung ist für die Autorin deutlich geworden, welche gravierenden Problemlagen durch lediglich von „oben“ verordnete und „äußerlich implementierte Programme“ in pädagogischen Feldern für die Betroffenen entstehen können. Hier entwickelt sich häufig eine Als-ob-Haltung in der Institution. Kinder spüren solche Widersprüche in der Regel sehr deutlich, so dass sie in innere Konflikte geraten, die einer „Double-bind“-Situation ähneln.

personale Situation muss immer wieder in den Blick genommen werden, damit nicht die in pädagogischen Zusammenhängen oft feststellbare Zentrierung auf die „Bullys“, also auf die Konfliktverursacher vorherrscht. „Sie sollte sich vielmehr auf die Beziehung zwischen Täter, Opfer und Zuschauer richten“, dadurch werden *alle* Mitglieder eines Systems aufgefordert, „diese interpersonale Situation unter einem mentalisierenden Blickwinkel zu betrachten. Ziel ist, dass niemand Gewaltsituationen miterleben kann, ohne sich der mentalen Zustände des Anderen und seiner selbst bewusst zu sein“ (ebd., S. 413). Im Kindergartenalter kann dies bedeuten, dass das Interesse der Erzieherin bei der Konfliktklärung ebenso den *Zuschauern* gilt wie den unmittelbar Beteiligten an Konflikten. Wenn also z.B. mehrere Kinder interessiert zusehen, wie zwei Mädchen sich heftig streiten, könnten die mentalisierungsfördernden Fragen der Erzieherin später in der Gesprächsrunde zum Beispiel lauten:

„Ihr habt eben so genau bei dem Streit zugeschaut ... Wie war euer Gefühl, als Jenny ihre Freundin Tina gehauen und geschubst hat? Was glaubt ihr hat Jenny so wütend gemacht? Und wie ging es wohl Tina? Kennt ihr das Gefühl? Wann ist es bei euch mal so ähnlich gewesen und was war da passiert?...“

Vielleicht stellt sich nun heraus, dass Jenny gerade zu Hause recht unglücklich ist, weil sie ein Geschwisterchen bekommen hat, um das sich zur Zeit alles dreht. Sie hat das Gefühl, dass sich keiner mehr für sie interessiert. Mit ihrer jüngeren, immer fröhlich-unkomplizierten Freundin Tina, die alle Kinder und Erzieherinnen besonders mögen, scheint sie ähnliche Rivalitäten im Kindergarten auszutragen. Das Nachdenken über die den Konflikt begleitenden Gefühle in der peer-group könnte dazu führen, dass sich andere Kinder an ähnliche Erfahrungen von Zurücksetzung und Empfindungen von Neid oder Eifersucht erinnern, sie verbal ausdrücken und überlegen, was Jenny in ihrer derzeitigen Situation brauchen könnte, um sich wieder besser mit Tina und den anderen Kindern zu verstehen. Vielleicht kann auch Jenny nun ausdrücken, welche Gefühle sie dazu bewegen, so aggressiv zu reagieren und was sie sich von den Anderen, vor allem von Tina eigentlich wünscht.³⁶

Aber auch Tinas Gefühle sollten Raum bekommen und reflektiert werden, um danach zusammen mit der Gruppe eine Lösung zu suchen. „Unter diesem neuen

³⁶ In einer von der Verfasserin geleiteten Kindergruppe wurde in einer vergleichbaren Konfliktsituation nach der Reflexionsphase von den (meist sechsjährigen) Kindern vorgeschlagen, mit dem „Täter“ und dem „Opfer“ die aus anderen Zusammenhängen bekannte Übung „Warme Dusche“ zu spielen, was zu einer außerordentlich intensiven Erfahrung für *alle* führte. In dieser Übung geht es um den Ausdruck aller positiven Zuschreibungen der Gruppenmitglieder für das Kind in der Mitte: „Ich mag an dir...“, was gerade für Außenseiter oder aggressiv-impulsive Kinder häufig eine völlig neue und entsprechend „korrigierende“ Erfahrung sein kann.

Blickwinkel erweist sich das Störverhalten eines Kindes als Versuch, sich eine anerkannte soziale Rolle innerhalb der Gruppe zu sichern“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 114). „Das Kind, das zur Gewalttätigkeit neigt, wird durch dieses Vorgehen zu einer mentalen Repräsentation seiner Erfahrungen und zu einer von Verfolgungsgefühlen unbelasteten Anpassung angeregt“ (ebd., S. 414). Erzwungene Anpassung dagegen führt in der Folge oft zu verdeckt ablaufenden aggressiven Handlungen, die schwer zu bearbeiten sind.

Ziel der Interventionen sollte es sein, dass die Kindergruppe sich als *Ganzes* für Probleme Einzelner „zuständig“ fühlt und – statt mit Schuldzuweisungen zu operieren – immer wieder den Versuch macht, Einsichten in die Konfliktzusammenhänge zu gewinnen. Der Focus des pädagogischen Reflektierens und Handelns liegt also im Zusammenhang mit Mentalisierungsförderung zunächst nicht im Verhaltensbereich, sondern ist auf mögliche *Ursachen* bestimmter konflikthafter Auffälligkeiten gerichtet (vgl. ebd., S. 413). Von Interesse ist also demzufolge vor allem die mögliche *Bedeutung* von Symptomen, Auffälligkeiten und Signalen der Kinder. Dabei müssen die aktuellen mentalen Zustände in den Blick genommen und gründlich durchgesprochen werden.

Für das Gelingen dieses Prozesses ist eine Voraussetzung, dass in der kindlichen Psyche weder übermäßige Angst noch Dysstress vorherrschen, da diese auf Mentalisierungsprozesse hemmend wirken (vgl. Munich 2009, S. 221f.).

Die Kinder selbst sollten bewusst und *verantwortlich* an der Herstellung einer fairen und hilfreichen Gruppensituation beteiligt und dazu motiviert werden, sich immer wieder Gedanken über notwendige *Regeln* für ihr Zusammenleben und mögliche Konsequenzen bei Nichteinhaltung zu machen. So kann ein Raum des Zusammenlebens entstehen, der Willkür ausschließt, *demokratisches Verhalten* einübt und *Sicherheit* durch Übereinkünfte bezogen auf *Regelwerke* und *Rituale* vermittelt.

Pädagogen müssen sich zudem mit der Frage der *institutionellen Machtsituation* und ihrer Position gegenüber der „Mutter Institution“ sowie deren „väterlicher“ Autorität auseinandersetzen (vgl. Fröhlich-Uhl 1983, Teil 1, S. 57). Dieser Aspekt kann besonders gut in Supervisionsprozessen bewusst gemacht und bearbeitet werden.

7.2.3 Externe Berater und reflexive Haltung

Eine Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf das erwünschte „positive Klima“ zu lenken und Macht-Dynamiken rechtzeitig zu erkennen ist der gezielte Einbezug *externer Berater* für bestimmte Arbeitsphasen, die als neutrale Personen eine Art Puffer bilden und sichere Orte zum Reflektieren anbieten. Sie können bei

Diskussionen im Team, bei Elternveranstaltungen oder anderen Alltagsanlässen immer wieder gezielt dazu anregen, *Sprache und Denken* in andere Bahnen zu lenken und zwar mit dem Focus auf die *Beziehungen untereinander*. Im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie übernahmen fachlich qualifizierte pädagogisch-psychologische Mitarbeiterinnen diese beziehungsorientierte Aufgabe u.a. während ihrer wöchentlichen Präsenzzeiten in den Kitas. Sie boten zudem Beratung an und machten auch eigene inhaltliche Angebote in den Kindertagesstätten (vgl. dazu Kap. 6.1).

Beratung Kindertagesstätte Frankfurt (FP, 2006)

In der wöchentlichen Präsenzzeit in einer Frankfurter Kindertagesstätte bemerkt die Mitarbeiterin der Frankfurter Präventionsstudie ein Mädchen, Fatima (4), das einen Jungen, Vincent (fast vier Jahre) daran hindert, auf die Plattform des Klettergerüsts zu krabbeln, wobei der Dreijährige seltsame, fast tierähnliche Laute ausstößt. Als die Erzieherin eingreift, hat sich gerade eine brisante Konfliktsituation zwischen den Beiden entwickelt, da der Jüngere nicht locker lässt, aber sich gleichzeitig nur schwer festkrallen kann – der Absturz von der Treppe droht ... Die Erzieherin versucht die Kindern abzusichern und ihnen mit Händen und Füßen die aktuelle Gefahr deutlich zu machen, zu schlichten und zu beruhigen. Inzwischen ist Fatima (schuldbeusst?) einfach die Rutsche hinab gerutscht und ein Stück weit weg gelaufen. Vincent scheint nach dem Hinunterklettern im Sand zu buddeln, als wäre nichts passiert, schaukelt aber beständig mit dem Körper vor und zurück.

Nun bezieht die Erzieherin die Mitarbeiterin der FP in die Krisensituation mit dem Jungen ein: „Das macht Vincent oft so ... Was ist denn mit dem wieder los?“ Im kurzen Gespräch auf dem Spielplatz überlegen sie gemeinsam, wie sich die Kinder wohl gefühlt, was sie gedacht haben könnten und wie die Erzieherin die sich wiederholenden Situationen mit dem Jungen erlebt. Es stellt sich heraus, dass Vincent, seit er in der Kita ist (2 Monate), vorwiegend über laute Töne kommuniziert, was bei den anderen Kindern meist Befremden und Ablehnung auslöst. Auch die Erzieherin fühlt sich oft irritiert und muss sich sehr bemühen, die Fassung zu wahren, wenn Vincent wieder seine „Tour“ bekommt. Sie ist ziemlich „sauer“, weil sie sich letztlich von dem Jungen abgelehnt fühlt („An den komme ich nicht ran!“) Vincent hat also bisher in der Kindertagesstätte kaum Möglichkeiten, gelingende Interaktionen in einer Institution zu erfahren. Seine Affekte kann er nicht altersgerecht modulieren. Die Erzieherin meint, dass sie über seine Lebensgeschichte bisher noch nicht viel in Erfahrung bringen konnte, die Familie sei aus Polen gekommen, bisher sei die sprachliche Verständigung noch sehr schwierig. Sie bemerkt aber oft beim Abholen, dass Vincent die Mutter mit seiner „Sturheit“ und energischen Lauten „ziemlich im Griff

hat“. Im Kindergarten hat er bisher am ehesten etwas Kontakt zu Fatima. Diese hat eine Art Machtbeziehung zu Vincent, weil der in der Regel ihre Anweisungen befolgt und so zumindest über eine Spielkameradin verfügt. Nun wird deutlicher, wie die Szene vielleicht zu verstehen ist: Vincent begehrt möglicherweise mit seinen wenigen nicht-sprachlichen Mitteln gegen seine Rolle als „Kleiner“ oder als „Braver“ gegenüber seiner dominanten, aber eben einzigen Freundin auf und riskiert damit natürlich noch mehr Isolation. Ob er sich auch schämt, weil er sich nicht verständlich machen kann? Sein Schaukeln wirkt wie eine Regression auf den eigenen Körper, der für ihn in seiner Isolation und mit seinen eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten im Konfliktfall zumindest jederzeit noch verfügbar ist. Während die Erwachsenen so assoziativ auf dem Spielplatz ihre Wahrnehmungen austauschen, äußert die Pädagogin plötzlich, dass ihr der Junge „richtig Leid tut“, sie könne sich vorstellen, dass er sehr einsam in der Gruppe sei. Spontan geht sie zu ihm, nimmt ihn an die Hand und sucht mit ihm nach Fatima. Mit Beiden geht sie zum Klettergerüst und erzählt mit viel Gestik, wie großen Spaß es machen kann, zusammen das „Doppelrutschen“ zu versuchen und wie traurig Vincent wohl ist, wenn er nicht auf das Klettergerüst kommen darf, wo doch seine Freundin dort oben ist. Sie ermutigt die Kinder, „es mal gemeinsam zu probieren“.

Entscheidend erscheint nun der Beobachterin, dass die Erzieherin die inzwischen sichtlich begeisterten Kinder, die gemeinsam rutschen und dabei auch gemeinsam „Töne“ produzieren, dazu ermuntert, ihre Gefühle auszudrücken. „Und, wie ist es?“ „Lustig, noch mal“ kommentiert Fatima. Vincent imitiert: „Noch mal, noch mal ...“ Während die Kinder das Ganze mehrfach wiederholen, produzieren sie beim Rutschen weiter Töne – so wie vorher Vincent allein: Jauchzen, Schreie – nun gemeinsam – und: auch Fatima imitiert Vincent.

Hier scheinen erste Interaktionen stattzufinden, die besonders Vincent wechselseitiges *Spiegeln* und einfache non-verbale wie auch minimale *verbale Äußerungen* ermöglichen. Auslöser dafür war die halt gebende und die Situation „umdeutende“ Intervention der Erzieherin, die situativ ihre *Empathie* für Vincents Einsamkeit entdecken und in Handlung umsetzen konnte, sicher auch, weil sie ihre eigene Gegenübertragung (nämlich: Irritation, sich abgelehnt fühlen, „sauer“ sein) bezogen auf Vincent offen bei der *Beobachterin* ansprechen konnte statt sie zu unterdrücken oder sie zu agieren. Hier hat sich „*containment*“ im Alltag praktisch vollzogen.³⁷ Auf ver-

³⁷ Bion postuliert die Idee eines „Behälters [container]“, „in den ein Objekt projiziert wird, sowie das Objekt, das in den Behälter projiziert werden kann; letzteres werde ich mit dem Ausdruck ‚Gehalt‘ [contained] bezeichnen. Behälter und Gehalt können mit Emotionen verbunden oder von

schiedenen Ebenen konnten die *Beziehungen* zwischen den Beteiligten vorsichtig in den Blick genommen und *moduliert* werden. Das „Doppelrutschspiel mit Tonproduktion“ wurde später übrigens auch von anderen Kindern z.T. mit Vincent bis zur Erschöpfung nachgeahmt.

Offenbar hatte die Beobachterin hier eine Art Pufferfunktion für die durch das unverständliche Verhalten von Vincent irritierte und ratlos-ärgerliche Erzieherin. Durch gemeinsames kurzes Reflektieren über ihre Gegenübertragung und die Gefühle der Kinder wurde es ihr möglich, ihre Empathie wieder zu aktivieren und kreativ die für beide Kinder frustrierende Situation aufzulösen und in neue Bahnen zu lenken. Hier verbinden sich *psychoanalytisches Verstehen* und *pädagogisches Handeln*, so dass Schritte in Richtung auf psychisches Wachstum statt destruktiver Entwicklungen ermöglicht werden.

Leider steht im normalen Kindertagesstättenalltag nur selten ein externer Beobachter zur Verfügung. Die *Bereitschaft zur Reflexion* aber, die für das „mentalisierte Klima“ unabdingbar ist, kann als *Haltung* generell bewusst eingeübt werden und zwar immer dann, wenn die Pädagogen spüren, dass sie im Begriff sind, *erregt und impulsiv* zu handeln. Selbstverständlich ist in der Arbeit mit Kindern oft sehr schnelles Eingreifen notwendig (vgl. Absturzgefahr im praktischen Beispiel). Spätestens danach aber sollte ein *kurzes „Zurücktreten“ aus der Situation* erfolgen, um Gefühle und Erlebensformen der Beteiligten besser zu verstehen, ehe weitere Handlungen erfolgen.³⁸ Dies fällt besonders schwer bei aggressiv aufgeladenen Vorfällen, ist hier aber auch besonders notwendig: Ein kaum noch kontrollierbarer Stresszustand und das damit verbundene Arousal beeinträchtigen die Mentalisierung erheblich (vgl. Fearon u.a. 2009, S. 293). Aggressiv-destruktive Zwischenfälle sollten aber generell gründlich auf die sie begleitenden Gefühle und Erfahrungen hin durchgesprochen und untersucht werden und zwar mit dem Ziel des Gewinnens von *Einsicht in die Bedeutung des Verhaltens* (vgl. Twemlow u. Fonagy 2009, S. 414). Dabei sind Angst, Panik, Wut – eben ein hoher Erregungszustand – beim Kind wie auch beim Erwachsenen kontraproduktiv.

Emotionen durchdrungen sein. In diesem Fall ändern sie sich in einer Art, die üblicherweise als Wachstum beschrieben wird [...] Sowohl der Behälter als auch der Gehalt sind Modelle abstrakter Repräsentationen von psychoanalytischen Realisierungen“ (Lazar in: Mertens u. Waldvogel 2000, S. 115).

³⁸ „Oft gelingt die Reflexion der eigenen Gegenübertragungsgefühle nicht sofort, wenn gerade eine prekäre Situation abläuft. [...] Wenn es aber im Nachhinein möglich wird, diejenigen Gefühle und Reaktionen zu reflektieren, kann man mit dem Kind möglicherweise die Situation erneut durchgehen, kann deutlich machen, dass man nun verstanden hat, woher sein Ärger vorhin herührte. Dadurch entsteht ein empathischer Kontakt, eine Voraussetzung dafür, dass das Kind aus der Situation auch etwas über sich erfährt und lernt“ (Neraal u. Wildermuth 2008, S. 35).

Für Pädagogen kann Supervision ein sicherer Ort der (Selbst-)Reflexion werden (vgl. Dauber u. Zwiebel 2006). Wo dies nicht umsetzbar erscheint, ist eine andere effektive und hilfreiche Methode der Reflexion die vielfach bewährte kollegiale Fallberatung, in der auch ohne professionelle Leitung Praxisprobleme besprochen und Lösungen für psychosoziale Probleme gefunden werden können (vgl. Tietze 2003; Franz u. Kopp 2003).

Entscheidend ist beim Einsatz von Supervision, Fallberatung oder externer Beobachtung und Beratung, dass eine „triangulierende Perspektive“ (Leuzinger-Bohleber, Fischmann u. Lärer 2008, S. 132) ins Spiel kommt, die den Blick des „Fremden auf das Eigene“ (ebd., S. 132) und das Phantasieren und Denken in einem quasi „intermediären Bereich“ (Winnicott) ermöglicht und damit psychische Veränderungen anstoßen kann, die sich sowohl auf berufliche wie auch auf private Interaktionsmuster auswirken.

7.2.4 Symbole und Rituale

Um in Krisensituationen Raum für Reflexion zu schaffen, statt panisch zu agieren, können *Symbole* oder *Rituale* ein vorläufiges „STOPP“ für Kinder wie auch Erwachsene signalisieren. Hierfür sind viele praktische Varianten denkbar: Rückzugplätze, die zur Beruhigung beitragen, Wutbilder, die gemalt und erst später in ihrer Bedeutung für das aktuelle Geschehen besprochen werden, die ernst gemeinte Frage: „Was glaubst du, wann kannst du über das Problem sprechen?“, Angebote zum körperlichen Ausagieren oder Ablenken usw. Wichtig ist es, sich im *Vorfeld* auf etwas Bestimmtes zu *einigen*, was dann in Krisen konkrete Anwendung finden kann (vgl. dazu z.B. Kaiser 1999).

Dazu gehört auch der in einigen Fällen notwendige *Schutz vor „Reizüberflutung“*, den insbesondere Kinder benötigen, die zu wenig innere Regulationssysteme entwickeln konnten. Sie sind häufig nicht in der Lage, Reize zu sortieren, zu ignorieren, sich davor zurückzuziehen, also sich zu schützen, sondern regredieren bei individuell als überwältigend empfundenen Reizen in einen frühen psychischen Modus. So gehen sie z.B. schon bei kleinster vermuteter Provokation (oft z.B. durch Blicke: „Was guckst du ...?“) oder bei empfundener Beschämung ungebremst auf andere los und beschimpfen sie oder schlagen unkontrolliert zu. Diese Kinder benötigen nach den Erfahrungen der Autorin explizite *Hilfen durch Erwachsene*, um möglichst *selbst rechtzeitig* zu bemerken, wenn sie von einer Situation überfordert sind. In eskalierend-impulsiven Situationen brauchen sie dringend begrenzenden und verstehenden Halt von außen, um ihre gestörte innere Balance ein Stück weit wieder zu finden.

Zu unterschiedlichen Stressreaktionen führt Hüther aus: „Wenn sich eine Belastung als kontrollierbar erweist, kehrt sich plötzlich alles um, aus einer Bedrohung wird eine Herausforderung [...] und wenn wir es geschafft haben, spüren wird, wie unser Vertrauen in das, was wir wissen und können, gewachsen ist. Ganz anders wandeln sich unsere Gefühle, wenn wir erkennen müssen, dass wir keine Möglichkeit finden, eine drohende Gefahr rechtzeitig abzuwenden. Dann schlägt die Angst um in Wut und Verzweiflung [...]. Unser Selbstvertrauen schwindet [...]“ (Hüther 2011, S. 39f.). Viele der Stress auslösenden und Angst machenden Anforderungen aber lassen sich „durch Nachdenken bewältigen“ (ebd., S. 67). Und dies wiederum gelingt häufig besser im Rahmen einer Beziehung, die Sicherheit bietet und Reflexion ermöglicht (vgl. ebd., S. 52).

Fallbeispiel Eingangsstufe (Kassel, 2010)

In einer Eingangsstufengruppe hält sich Jan (5) bei einer Interaktionsübung mit einfachen „Instrumenten“ (im Rahmen der sog. „Kieselschule“, vgl.: Fessmann u.a. 2007) fast unbemerkt die Ohren zu, wenn der Klangpegel der Gruppe ansteigt. Er selbst spielt dagegen auffallend laut und hält sich nicht an die Vorgaben und Ermahnungen der Leiterin zur Laut-Leise-Modulierung. Als auch seine Nachbarin Kristin Spaß am unkontrollierten Spiel findet und ihn zu übertönen scheint, schreit er plötzlich los und stößt wütende Schimpfwörter aus. Dabei will er sie vom Stuhl schubsen, was die Pädagogin gerade noch verhindern kann.

Im Nachgespräch mit der Beobachterin stellt sich heraus, dass Jan zwar einer der „Lautesten“ in der Gruppe ist, auf Störungen durch Lärm der Anderen aber häufig „je nach Tagesform“ extrem unbeherrscht reagiert, wobei er sich bisher durch Appelle und Ausschlüsse aus der Gruppe nicht hat beeinflussen lassen. Gespräche mit ihm sind schwierig, da er noch sehr wenig Deutsch versteht. Beim genaueren Betrachten seiner Situation wird deutlich, dass Jan zu Hause mit vier, z.T. jüngeren Geschwistern in einer recht engen Wohnung lebt und dort keine Rückzugsmöglichkeiten hat. Auch ruhiges Schlafen ist bei der ständigen Medienpräsenz und Reizüberflutung schwer möglich. Die Eltern wirken seit ihrer Übersiedlung aus Russland vor vier Monaten mit der neuen Situation überfordert und sind im Umgang mit Jan beim Abholen oft ungeduldig und aggressiv. Neben der Installation von familienunterstützenden Maßnahmen wie Familienhilfe, Sprachkurs usw. braucht Jan in der Kindertagesstätte offensichtlich dringend Hilfe beim Regulieren seiner Affekte. Lärm bringt ihn buchstäblich aus der Fassung, ohne dass er dies bewusst wahrnehmen kann. Stattdessen scheint er das Unerträgliche, das ihn sicher auch mit seiner häuslichen Lage immer wieder neu konfrontiert, abzuwehren, indem er es selbst agiert und so

zumindest den Anschein von Kontrolle über die Situation hat, was ihm vermutlich als Erfahrung zu Hause völlig fehlt. Die Negativspirale, die sich daraus entwickelt, ist der häufige Ärger mit den Pädagoginnen und die Ablehnung in der Kindergruppe, die seine generelle Verunsicherung noch verstärkt.

Die Sozialpädagogin hat die Idee, mit Jan zu vereinbaren, dass er jederzeit zu ihr kommen darf, wenn es ihm zu laut wird. Sie versucht, dies mit ihm zu besprechen. Er scheint einverstanden zu sein und setzt das Hilfe-Holen tatsächlich einige Male um. So kann er anfangen, in kleinen Schritten mehr Verantwortung für sich zu übernehmen. Um dies spielerisch zu üben, darf er u.a. die „Stopp-Trommel-Übung“ die aus der Musiktherapie stammt, mit der Gruppe machen: Sobald sich die Lautstärke für ihn zu sehr steigert wie z.B. beim Singen, Summen, Musik machen der Anderen schlägt er auf eine Trommel und ruft „Stopp“. Alle Kinder reduzieren dann die Geräusche, bis er sie ohne Ärger ertragen kann. Er hat also im nonverbalen Spiel die bei ihm so leicht bedrohte Kontrolle für eine bestimmte Zeit wieder gewonnen und kann eine mit Spaß nachhaltiger verankerte neue Erfahrung machen, nämlich, dass er mit seinem Problem als Gruppenmitglied ernst genommen wird, wenn die anderen es erst einmal verstehen können, und dass er mit Hilfestellung durch die Erzieherin neue Formen der Modulation und Regulation seiner labilen Affekte finden kann.

Natürlich dürfen auch die anderen Kinder die Übung machen, wobei Jan hier allerdings die unterstützende räumliche Nähe zur Erwachsenen braucht, um nicht „auszuflippen“, wenn es lauter wird. Die Erzieherin übt in der Folge mit ihm Coping-Strategien für seine Krisen ein, so z.B., sich zum Beruhigen in einen separaten Ruhe-raum zurück zu ziehen, wenn er merkt, dass ihm alles zu viel wird. So kann er zunehmend Selbststeuerung entwickeln.

Auch Erzieherinnen sollten zur Vermeidung übermäßigen Stresses Coping-Strategien für belastende oder grenzwertige Situationen zur Verfügung haben, so z.B., wenn sie sich mit bestimmten Verhaltensweisen von Kindern überfordert fühlen. Hier ist es besonders wichtig, dies nicht wie ein Tabu (als „Inkompetenz“) verleugnen zu müssen, was wiederum Scham und latente Aggressivität auslösen kann, sondern sicher davon ausgehen zu können, einen expliziten Anspruch auf Unterstützung des Teams zu haben. Dies ermöglicht Pädagogen eher, sich und Anderen offen einzugestehen, dass man mit einem bestimmten Kind nicht gut „klar kommt“. In Krisensituationen kann man es deshalb direkt an eine Kollegin verweisen – ehe die eigene „Sicherheit“ durchbrennt. Eine solche *Sicherheit durch Offenheit* schafft psychische Entlastung *im Team*. Es wird leichter, über Kollusionen bestimmter Verhaltensmuster miteinander (vgl. dazu Willi 2005, S. 158) und ihre Ursachen zu reflek-

tieren, statt sich vorwiegend mit Schuldfragen zu beschäftigen. („Bei *den* Eltern ist das ja kein Wunder, dass Max mich ständig provoziert. Der ist total verwöhnt ...“). Schuldzuweisungen bringen im pädagogischen Alltag zwar zunächst scheinbar Entlastung, führen aber zu Erstarrung im Denken und Fühlen, schaffen Feindbilder und tragen letztlich nichts zur Lösung von Problemen bei.

7.2.5 Nachdenkzeiten

Angstfreie Selbstkritik und Reflexion ohne Verlust der Selbstachtung mit dem Ziel des „Verstehens“³⁹ können sogenannte „*Nachdenkzeiten*“ in der Kindergruppe ermöglichen. Hierfür ist ein *ritualisierter sicherer Rahmen* sinnvoll (z.B. am Ende des Kindergarten-tages), innerhalb dessen der reflektierende Rückblick auf „Machtkampf-Situationen“ und ihre Wirkung auf das Erleben der Kinder und Erwachsenen untersucht werden können. Zentrales Thema ist dabei, wie sich die „Zuschauer“ gefühlt haben und welche Vermutungen der Kinder es zu den Problemursachen gibt. Die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten „Opfer, Täter und Zuschauer“ müssen im Alltag immer wieder thematisiert werden, um Nachdenken bei allen zur hilfreichen „Gewohnheit“ werden zu lassen, wobei Ermutigung zum Interesse an den Gedanken und Gefühlen der Anderen im Mittelpunkt stehen sollte (vgl. Allen u. Fonagy 2009, S. 291). So kann die Fähigkeit angebahnt werden, nicht einfach „wie immer“, also quasi automatisiert zu agieren, sondern aus Handlungsalternativen auszuwählen und dabei zunehmend auch zu überlegen, was eigenes Verhalten für andere bedeuten kann – also: „welches Spiegelbild Kinder in anderen wichtigen Beziehungspersonen hervorrufen. Wahrgenommen und gespiegelt zu werden hat eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Selbstreflexivität (vgl. Bauer 2009, S. 200f.). „Spiegelung bedeutet allerdings nicht nur Auskunft darüber, wer oder wie man aktuell ist, sondern beschreibt auch einen ‚Zukunftskorridor‘, in den hinein Entwicklungschancen bestehen. Wo das Kind bzw. der Jugendliche einen solchen ‚Korridor‘ – im Rahmen der pädagogischen Beziehung – nicht zurückgespiegelt bekommt, kann es auch keine Entwicklung geben“ (ebd., S. 203).

Auf der praktischen Ebene kann in Anlehnung an Methoden der Familientherapie zirkuläres Fragen Reflexivität fördern. („Was meinst du, wie Ben sich wohl fühlt, wenn er nicht Fußball mitspielen darf? Und was könnte er über dich dann denken?“) Auch „psychoedukative“ Elemente wie *Erklärungen über die Beschaffenheit der*

³⁹ „Psychoanalytische Pädagogik zeichnet das Bemühen aus, in möglichst differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst, sich in je spezifischer Weise zu verhalten“ (Datler 2003, S. 79).

mentalen Prozesse generell (ebd., S. 291) und darüber, wie sie in der Gruppe *aktuell* ablaufen, sind hilfreich, um „sich das Gelernte bei der Lösung aktueller und künftiger Beziehungsschwierigkeiten zunutze zu machen“ (ebd., S. 291). „Dabei ist das Thema selbst in mancherlei Hinsicht unwichtiger als das *Nachdenken an sich*“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 417). Sich hierfür bewusst Zeit zu nehmen ist eine entscheidende Voraussetzung für Mentalisierungsprozesse.

Wenn die Gruppe bei der Abschlussreflexion zu dem Schluss kommt, dass es insgesamt bezogen auf die Machtdynamik ein „guter Tag“ in der Kindertagesstätte war, bei dem niemand als Opfer, Täter oder nicht-hilfreicher Zuschauer agierte, kann dies durch ein bestimmtes *Symbol* wie eine Fahne oder einen Smiley für alle sichtbar signalisiert werden, was wiederum eine Bestärkung des Reflektierens im Alltag für die Kinder bedeutet (vgl. ebd., S. 417).

7.2.6 Umgang mit Krisen

Während der Konfrontation mit *Krisen* wie z.B. heftigen Auseinandersetzungen in der Kindergruppe, die belastenden *Stress* sowohl beim Kind als auch bei der Erzieherin auslösen können, wirkt es mentalisierungsfördernd, wenn die Erwachsenen möglichst *nicht mit agieren*. („Wer hat angefangen?“ „Du bist Schuld, dass ...“), sondern den *Kontakt zu den mentalen Zuständen* der Streitenden herzustellen versuchen (vgl. Fonagy u.a. 2008, S. 478). Konkret kann das bedeuten, zunächst die allgemeine Erregung auf ein reflexionsförderndes mittleres Niveau zu bringen und dann die Kinder zum *Aussprechen ihres Erlebens* herauszufordern. „*Unkontrollierbare Stressreaktionen*“ (Hüther 2009b, S. 30) machen nämlich wegen ihrer „destabilisierenden Auswirkungen auf die im Gehirn angelegten neuronalen Verschaltungen“ (ebd., S. 30) Reflexion äußerst schwierig – sind aber innerhalb der modernen Kindheit ein häufiges Phänomen, was mittels Messung des Kortisolwerts im Speichel von Kindern nachgewiesen werden kann (vgl. dazu: vom Lehn 2010). Untersuchungen wie die der DAK von 2006 zeigen, dass in Deutschland jedes „fünfte Kind unter 18 Jahren [...] häufig deutliche Symptome von Schulstress“ zeigt, die sich u.a. in psychosomatischen Symptomen wie Bauch- oder Kopfschmerzen, Nervosität, Aggressionen oder depressivem Rückzug sowie Lern- und Leistungsstörungen ausdrücken können (vgl. DAK Pressestelle 2006).

Um nun aber Reflexion im Zusammenhang mit Krisen zu ermöglichen, ist es „notwendig, Auswege zu finden“ und eine „unkontrollierbare Stressreaktion“ mit Wut, Verzweiflung, Ohnmacht, Zweifel und Mutlosigkeit (vgl. Hüther 2009b, S. 40) zu verhindern (vgl. ebd., S. 33ff.). Dazu ist es hilfreich, *neben der Reduktion des ak-*

tuellen destabilisierenden Stresspegels bei den unmittelbar Beteiligten auch die Sicherheit zu vermitteln, dass es zumindest einen anderen Menschen gibt, der dem Kind zu helfen versucht, der „da ist, ihm zuhört, ihn tröstet, ihm irgendwie zur Seite steht“ (vgl. ebd., S. 51). Häufig wird zunächst die Pädagogin diese Aufgabe übernehmen, aber auch Kinder lernen an ihrem Modell, wie sie auf Krisen so reagieren können, dass eine weitere Eskalation vermieden wird. So warnte der Erstklässler Ole (E1) seine Mitschüler angesichts eines Ausrastens von Samuel: „Wir müssen ihn jetzt erstmal in Ruhe lassen ...“ Als die Wutattacke mit lautem Heulen zu Ende war, bezog das „hilfreiche Kind“ (vgl. Anregungsbaustein Kap. 7.2.2) Samuel ganz selbstverständlich wieder in die Gruppenarbeit ein, ohne ihn mit insistierenden Fragen zu „nerven“. So konnte Samuel – der sich sicher auch schämte – zunächst in der Gruppe „untertauchen“. Erst später fragte Ole vorsichtig, was denn vorhin los gewesen sei. Nun konnte Samuel erzählen, was ihn so verstört hatte: Er war in der Pause beim Fußball gestürzt und dann ausgelacht worden. Ole kommentierte kurz: „Ist gemein, echt. Aber ich hab’ nicht gelacht!“ Damit schien der Vorfall erledigt zu sein.

Förderlich zur Krisenbewältigung ist es auch, *Neugier bei den unbeteiligten Zuschauern* eines Konflikts bzw. einer Krise zu wecken („Das passiert doch bei Tom nur ganz selten, dass er solche Schimpfwörter benutzt ... Wieso ist das wohl gerade heute so gewesen?“) und mit ihrer Unterstützung *Verbindungen zwischen aktuellem Verhalten und dahinter liegenden Gefühlen* und Zuständen herzustellen. Wenn dies – z.B. in der „Nachdenkzeit“, in Faustlossitzungen (hier heißen die Kinder „Gefühlsdetektive“) oder auch durch „Vormachen“ der Erzieherin als Modell – gelingt, brauchen die Beteiligten unbedingt *positives Feed-back* oder auch explizites Lob für ihre Anstrengung (vgl. Allen u. Fonagy 2009, S. 274). Ebenso sollten sich die Pädagogen im *Team* oder auch in der *eigenen Bewertung* das, was an Reflexionsbemühungen gelingt, bewusst machen und „abspeichern“ – quasi als „Zuversichts-Reserve“ für zukünftige schwierige Situationen. Wie Yalom ausführt, hat bereits das „*Einflößen von Hoffnung*“ großen Einfluss auf Erfolg oder Misserfolg therapeutischer Bemühungen (vgl. dazu Yalom 1974, S. 25f.). Dies trifft mit Sicherheit auch für den pädagogischen Kontext zu. Da bei der Mentalisierungsförderung keine spektakulären und nach außen eindeutig vorweisbaren „Erfolge“ zu erwarten sind, sondern eher fast „*subversive*“ *Veränderungen in den Beziehungen* und der Atmosphäre einer Institution, ist die Gefahr groß, diese Prozesse im Alltag zu wenig zu würdigen. Hierzu ein Beispiel aus der Supervision der Verfasserin mit einer Erzieherin.

Fallbeispiel Supervisionssitzung mit Erzieherin (Kassel, 2006)

In ihrer Kindertagesstätte fühlt sich eine Pädagogin mit ihrer Arbeit nicht genügend ernst genommen. Weil sie besonderen Wert auf die Förderung der Reflexionsfähigkeit legt, wird ihr in Teamsitzungen latent und auch direkt unterstellt, sie nähme sich zu viel Zeit für das „Quatschen“ mit der Gruppe, das „bringe“ nichts, auch in ihrer Gruppe gäbe es doch die üblichen Streitereien ... In der Folge erkrankt die Erzieherin für längere Zeit, so dass eine Vertretungskraft einspringen muss. Diese äußert sich begeistert über die Atmosphäre und Problemlösekompetenz der Kindergruppe („Das hätte ich den Kleinen nie zugetraut!“). Als die Erzieherin gesund wird, fühlt sie sich durch das positive Feed-back der Vertreterin bestärkt und motiviert, zumal sie nun die Erfahrung machen kann, dass die Kinder ihre Kompetenzen bereits weitgehend internalisiert hatten und auch während der Abwesenheit der Hauptbezugsperson ihre Reflexionsfähigkeit zu aktivieren ist. Ihr arbeitsbezogenes Selbstwertgefühl ist gewachsen. In Teamsitzungen kann sie besser ihre Freude darüber wie auch ihren Wunsch nach Verständigung mit den Kolleginnen ausdrücken, so dass hier auf der Erwachsenenenebene neue Mentalisierungschancen entstehen. Der tendenziell drohende emotionale Ausschluss aus dem Team ist offenbar abgewendet zugunsten einer ausgewogeneren Machtdynamik innerhalb des Teams.

Hier wird deutlich, warum Fonagy von „mentalisierenden sozialen Systemen“ als Ziel spricht (vgl. Twemlow u. Fonagy 2009, S. 412). Wie im Beispiel oben können sich unausgewogene und unreflektierte Machtdynamiken auf jeder Ebene der Institutionen etablieren (Kind-Kind, Einzelner-Gruppe, Erzieher-Kind, Erzieher-Erzieher, Leitung-Erzieher, Eltern-Erzieher usw.). Sie hemmen mittels Angst und Druck Mentalisierungsprozesse und führen im Extremfall zu „interpersonal aggressivem, gewalttätigem Verhalten“ in der Gruppe, das „roboterhaft“ und stereotyp wirkt (ebd., S. 410). Im Gegensatz dazu betonen Twemlow und Fonagy: „Mit Gewalt inkompatible Systeme sind im Allgemeinen mentalisierende soziale Systeme, weil die Individuen, vom evolutionären Standpunkt aus gesehen, nicht in der Lage sind, in einem Kontext, in dem sie das Leid ihrer Opfer erfolgreich mentalisieren, interpersonale Aggression zu agieren“ (ebd., S. 410). Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie sich mangelhafte Mentalisierungsfähigkeit auswirken kann:

Fallbeispiel Dennis (Beobachtung Eingangsstufe Kassel, 2009)

Ein Junge (6) fällt schon im Kindergarten dadurch auf, dass er sich durch lautes Schreien und Beschuldigen Anderer immer wieder als „Opfer“ inszeniert. Bei genauerer Beobachtung in der Eingangsstufe wird später allerdings deutlich, dass

Dennis die anderen Kinder (unbewusst?) oft so lange (meist mit Schimpfwörtern) provoziert, bis sie ihn „endlich“ angreifen. Dann beginnt er um Hilfe zu schreien, bis ein Erwachsener kommt. Dennis ist ein medial überversorgtes, aber emotional zu kurz gekommenes Einzelkind, dem es äußerlich an nichts fehlt. Es mangelt ihm aber offensichtlich an Selbstwertgefühl, was er auch selbst ausdrückt: „Keiner kann mich leiden!“ „Alle gehen auf mich drauf“. Tatsächlich erfährt er in der Gruppe real viel Ablehnung. Häufig äußern die Kinder: „Der tut ja nur so“ oder „Immer so blöde Wörter, der spinnt ja ...“ u.ä. Die Interaktionen haben sich stereotypisiert: ein „Opfer“, eine wechselnde „Tätergruppe“, uninteressierte „Zuschauer“ („Das macht der doch immer so ...“) und mehr oder weniger verzweifelt eher moralisch appellierende Pädagogen („Du sollst doch nicht so böse Wörter sagen. Kein Wunder, wenn die Kinder dich hauen!“ und „Ihr sollt ihn doch in Ruhe lassen!“ oder „Das haben wir doch schon soo oft besprochen ...“). Trotz aller Schlichtungsversuche eskaliert die Situation immer mehr, die Mutter beschwert sich, dass Dennis so schlecht behandelt werde, er selbst möchte nicht mehr in die Eingangsstufe gehen und wirkt auf die Erzieherin öfter „depressiv“ oder „rastet total aus“.

In diesem Beispiel hat sich ein nicht-mentalisiertes System entwickelt, in dem Verstehen kaum noch Platz hat, sondern viele Interaktionen wie auf Knopfdruck ablaufen und die „Zuschauer“ durch ihr resignatives Desinteresse die Situation stabilisieren.

Um die Reflexionsfähigkeit (RF) auch in Krisensituationen zu entwickeln, ist es notwendig, Kindern mit impulsiv-aggressiven Verhaltensweisen Möglichkeiten an die Hand zu geben, wie sie in Krisensituationen mit ihrem Erregungsarousal umgehen und sich schließlich selbst beruhigen können (vgl. dazu auch Kap. 5.2 dieser Arbeit), um blindes und häufig auch vom Kind später bereutes Agieren zu vermeiden. Hier bieten sich neben den Faustlos-Strategien auch explizite Rückzugsräume in der Gruppe oder der Kindertagesstätte sowie regelmäßige Entspannungsübungen oder Stillephasen an. Diese sind allerdings bei Kindern nur mit der entsprechenden intensiven Übung und wiederholter Erinnerung durch Erwachsene erfolgreich umsetzbar. Zudem sollten sie keinesfalls zur Verdrängung des *eigentlichen Auslösers von Wut und Ärger* benutzt, sondern eher als eine „Erste-Hilfe“-Maßnahme in Krisen- und Konfliktsituationen verstanden werden, um nach ihrem Einsatz über Ursachen und Lösungen von Problemen zu reflektieren und Selbst- oder Fremdschädigungen zu vermeiden.

Hierzu ein praktisches Beispiel:

Faustlos-Sitzung (Eingangsstufe Kassel, 2010)

Im Rahmen von Faustlos übt eine Sozialpädagogin mit ihrer Gruppe das ruhige tiefe „Atmen in den Bauch“, das für Entspannungsprozesse generell förderlich ist. Sie fordert die Kinder zunächst auf, zu überlegen, wie sich ihr Körper anfühlt, wenn sie richtig wütend sind. Mehrere Kinder springen auf und führen gestisch (z.B. geballte Fäuste) und mimisch (z.B. gefletschte Zähne) vor, wie sie sich dann verhalten. Die Pädagogin greift das auf und bittet darum mit Worten zu beschreiben, wie und wo sich Wut im Körper bei einzelnen bemerkbar macht. Häufige Äußerungen sind nun: „Im Bauch so Kribbeln“, „heiß im Kopf“, „Schreien“, „der Hals ist so zu“.

Nach dieser Sammlung informiert die Erzieherin die Kinder darüber, dass jeder selbst erfolgreich diesen Zustand beeinflussen kann und fragt: „Was glaubt ihr, was passiert, wenn ich zu mir selber sage, wie blöd und gemein ich ein Kind finde, und dass ich es am liebsten hauen möchte, weil ich es nicht leiden kann?“ ... Und wie ist es wohl, wenn ich mir stattdessen sage: „Beruhige dich, denk erst mal nach“? Die Kinder vermuten an Hand der übertrieben gespielten Mimik und Gestik der Erzieherin, was in den beiden Fällen wohl folgt und erhalten danach noch den Hinweis auf Strategien von Sportlern, die sich selbst mental wirksam positiv beeinflussen können. Alle überlegen, wie diese das wohl machen und finden Sätze wie „Ich bin gut trainiert und fit“, „Ich schaffe das heute bestimmt“, „Ich lasse mich nicht ablenken“ usw. Die Pädagogin fasst zusammen, dass es oft besser ist, sich selbst zu beruhigen, um Probleme lösen zu können. Dazu gibt es verschiedene Strategien. Eine wird mit den Kindern nun geübt nämlich das „ruhige Atmen in den Bauch“. Alle legen sich mit ihrem Lieblingskuscheltier auf dem Bauch auf Matten und dürfen dieses nun „in den Schlaf atmen und schaukeln, ohne dass es vom Bauch herunter fällt.“ Dazu stellt die Erzieherin leise Entspannungsmusik an. Nach anfänglicher Unruhe bei einigen Kindern scheint bald die Entspannung einzutreten. Einige Minuten später holt die Erzieherin die Kinder vorsichtig mit Zählen, Recken und Strecken „zurück“ und lässt sie ihre Erfahrungen austauschen. Diese reichen von „schön – nochmal“, „ein bisschen langweilig“, bis zu Phantasiesequenzen, Farbeindrücken und zu kurzem Einschlafen. Die Äußerungen werden im Kreis kurz aufgegriffen und die Erfahrung verbalisiert, dass man sich selbst mit der Bauchatmung entspannen und beruhigen kann. Dies soll noch öfter geübt werden.

Voraussetzung für den hilfreichen Einsatz solcher erregungssteuernder Strategien in Krisen ist zum Einen die übende Ritualisierung. Zum Anderen wird es für eine zunehmend verbesserte Selbststeuerung des Kindes entscheidend sein, ob es den Sinn solcher Vorgehensweisen *erleben* und *verstehen* kann. Hier hat die Erzieherin eine wichtige psychoedukative „Dolmetscher-Funktion“.

Im Rahmen dieses Bausteins steht also nicht einfach „Entspannung“ auf der Tagesordnung, sondern vielmehr der *gezielte reflexive Einsatz* einer solchen Technik und die Auswertung dessen, was sie im Kind an Emotionen und Körperwahrnehmungen auslöst. Bezogen auf Mentalisierungsförderung hat der Baustein also einen grundsätzlich anderen Stellenwert als dies bei reinen „Entspannungsübungen“ sonst üblich ist (vgl. dazu z.B.: Krowatschek 1999; Krowatschek u. Hengst 2006; Petermann u. Vaitl 1994; Friebel u. Friedrich 2006).

Eine Leitfrage bei der Umsetzung sollte sein: „Ist es für dieses Kind überhaupt hilfreich, z.B. eine Atemtechnik anzuwenden oder eignen sich andere Strategien besser zur Beruhigung?“ Indem sie selbst bewusster auswählen können, was ihnen gut tut und hilft, lernen Kinder zunehmend, Verantwortung für die Steuerung ihrer eigenen Befindlichkeit mit zu übernehmen.

Aus dem in diesem Baustein „Umgang mit Krisen“ Ausgeführten geht auch hervor, dass der Faktor „Zeit“ einen generell hohen Stellenwert für Mentalisierungsförderung hat und zwar nicht nur bei aktuellen Krisen. In einem durchorganisierten, quasi „manualisierten“ Kinderalltag fehlen heute oft die „Räume“ für *Innehalten, Beruhigen, Nachdenken und Dialog*. Diese müssen deshalb ganz bewusst im Rahmen der pädagogischen Arbeit hergestellt werden, die Mentalisierungsförderung ausdrücklich anstrebt (vgl. dazu auch Kap. 7.2.5 dieser Arbeit).

7.2.7 Konzeptualisierung der Gruppenaufgaben

Ein auf Mentalisierung bezogenes, Erfolg versprechendes Vorgehen im Sinne von Fonagy u.a. setzt eine klare *Konzeptualisierung der Aufgabe der Gruppe*, insbesondere bei Konflikten, voraus. „Diese Konzeptualisierung darf es nicht zulassen, dass ein einzelner zum Sündenbock gemacht wird, sie muss den Zuschauern eine hilfreiche altruistische Funktion zuweisen und darf die therapeutischen Bemühungen um Täter und Opfer nicht übergewichten. Das Symptom ist nicht lediglich ein Problem, das es zu lösen gilt; es ist vielmehr eine dysfunktionale Lösung oder Anpassung, die den Blick auf ein umfassenderes, schmerzhafteres und bedeutsameres Problem verstellt“ (Twemlow u. Fonagy 2009, S. 409). Die Frage der Zugehörigkeit gewinnt insbesondere für ein Kind, das nie die Sicherheit hatte, zu jemand zu gehören, eine zentrale Bedeutung. Je unsicherer sich ein Individuum fühlt, umso mehr sucht es „feste Zugehörigkeit“, und in jeder Beziehung zu anderen lautet seine grundsätzliche Frage: „Willst du, wollt ihr mich überhaupt?“ Ausschluss oder Ablehnung kann in diesem Kontext häufig zu Überreaktionen führen (vgl. Cohen 2004, S. 201). Umso wichtiger ist es, dass alle Gruppenmitglieder – auch die scheinbar Unbeteiligten – sich hilfreich

einbringen und möglichst Verantwortung dafür übernehmen, dass Bemühen um Verstehen statt Ablehnung zur Maxime einer Gruppe werden und sich jedes Kind zugehörig fühlen kann. Dies wiederum wirkt Selbstwert stabilisierend auf alle Gruppenmitglieder und reduziert Gewalttendenzen.

„Bullying“ wird als triadischer Prozess zwischen Opfer, Täter und Zuschauer verstanden (ebd., S. 409). Im Falle von Dennis (s.u.) ist es z.B. eine wichtige Intervention, die „Zuschauer“ durch Verstehensprozesse als „*hilfreiche Zuschauer*“ zu gewinnen, die dann entsprechend aktiv als eine Art „*Katalysator*“ darauf achten können, dass niemand ausgestoßen, quasi „*dissoziiert*“ wird.

Beobachtung Eingangsstufe (Kassel, 2010)

In ihren inzwischen ritualisierten „Nachdenkzeiten“ finden die Kinder aus Dennis’ (vgl. Kap. 7.2.6) Gruppe heraus, dass sie sich selbst zur Zeit nicht mehr richtig wohl fühlen, sondern Unbehagen, Ärger und „Genervtsein“ über die ständigen Streitereien der Kinder vorherrschen. So entwickelt sich in den Diskursen eine erste Motivation, am Status quo etwas zu ändern. Viele Kinder versetzen sich recht bereitwillig unter Anleitung der Erzieherin in die Rolle von Dennis und fantasieren z.T. empathisch, wie schwer es wohl ist, sich so abgelehnt zu fühlen wie er. Sie überlegen, wann sie selbst etwas Ähnliches erlebt haben und was ihnen geholfen hat. Dennis seinerseits kann zunehmend seine Wünsche nach Anerkennung ausdrücken. Er versteht besser, dass seine Schimpfwörter dazu beitragen, ihn nicht mitspielen zu lassen, weil sie die anderen Kinder verletzen. Hier finden Mentalisierungsprozesse statt, die in kleinen Schritten (!) dazu führen, dass die Gruppe insgesamt ein „hilfreicheres“ Klima entwickelt, in dem auch Dennis sich anerkannt fühlt und für seine Gefühle und für sein Verhalten in der Folge offenbar mehr Verständnis entwickelt und auch Verantwortung übernimmt. Er scheint in Ansätzen das zu entwickeln, was Fonagy u.a. als „Bewusstsein aktiver Urheberschaft“ bezeichnet (Fonagy u.a. 2008, S. 465). Praktisch zeigt sich das dadurch, dass er, wenn ihm wieder einmal Schimpfwörter herausrutschen, sich nun dafür ernsthaft – statt wie ein kleiner Roboter, der lediglich dazu gezwungen wird – entschuldigen kann, was meist auch von den betroffenen Kindern „großzügig“ angenommen wird, worüber er sich wiederum freut. So entwickelt sich ein „circulus positivus“, da Scham, Wut und Ablehnungserwartung bei Dennis nicht mehr quasi automatisiert dominieren. Vielmehr kann er im Rahmen der realen Akzeptanz innerhalb der Gruppe zunehmend Schattierungen seiner Gefühl erleben und auch besser modulieren. Sein Selbstwertgefühl steigt langsam aber stetig und zwar trotz mancher Rückschläge, bei denen er nach altem Muster reagiert. Neu ist aber auch hier, dass es in der Aufarbeitung solcher provokativen „Rückfälle“

mit der Kindergruppe weniger um personalisierte Vorhaltungen gegenüber Dennis geht, sondern dass nun eher die Frage im Mittelpunkt steht, wie alle Gruppenmitglieder ihre Beteiligung am jeweiligen Konflikt im Nachhinein einschätzen, was sie emotional erlebt haben und welche kreativen Hilfen für vergleichbare Situationen denkbar wären. So überlegen die Kinder beispielsweise, ob die Faustlos-Strategie „Ignorieren“ von „bösen Wörtern“ sinnvoller sein kann als Schimpfwörter zurückzuschreien oder ob Sich-Ablenken und „einfach schön weiterspielen“ zur Entschärfung der Situation beitragen kann.

„Die Mentalisierung unserer Affektivität, das heißt die Identifizierung, Modulierung und Äußerung von Affekten, hilft uns zu verstehen, wie wir die Beziehung zu den eigenen Affekten beeinflussen können“ (Fonagy u.a. 2008, S. 468). Dies gilt auch für die Konzeptualisierung der Gruppenaufgaben.

7.2.8 Alternativen zur Gewalt

Hilfreich für impulsiv-aggressive wie auch ängstlich-zurückgezogene Kinder ist es, wenn sie innerhalb stabiler außerfamiliärer Bindungsbeziehungen verschiedene *Alternativen zur Gewalt erfahren* können. Insbesondere Jungen, aber auch Mädchen benötigen Modelle für gelingende, nicht primär machtorientierte Interaktionsformen. In der *frauendominierten Welt* der Frühpädagogik⁴⁰ müssen bewusst Möglichkeitsräume geschaffen werden, innerhalb derer der eigene *Körper lustvoll* und doch mit *Respekt* vor dem Anderen auch bis an *Grenzen* erprobt werden kann. Eine Möglichkeit dafür bieten *Kampf- oder Bewegungsspiele* nach Regeln,⁴¹ die z.B. sehr gut in Faustloslektionen integrierbar sind und auch reflexiv ausgewertet werden sollten. Ein Beispiel aus der Präventionsarbeit der Autorin:

Eingangsstufe Kassel (2010) „Der Sockenklau“

Eine Faustlos-Gruppe (16 Kinder) sitzt im Kreis um Moritz und Joana herum, die sich für diese Übung gemeldet haben und nun auf dem Fußboden hocken. Beim Startsignal der Leiterin beginnen sie, auf dem Boden rutschend und robbend, aneinander hangelnd den Versuch, dem jeweiligen „Gegner“ einen Socken zu „klauen“. Dabei lachen sie laut, quietschen, keuchen und verausgaben sich, bis ein Socken er-

⁴⁰ Erst in den letzten Jahren wird innerhalb der Pädagogik die spezielle Problematik der psychosozialen Entwicklung von Jungen genauer untersucht (vgl. dazu z.B.: Schnack u. Neutzling 1990; Rogge u. Mähler 2002; Fomberg 2003; Bergmann 2005; Dammasch 2008; Hüther 2009a; Hüther 2010; Geo 2003, Geo Wissen 2010).

⁴¹ Vgl. dazu z.B. Portmann 2002; Krowatschek 2000; Orlick 2007.

wischt wird oder der Ausgang der Übung ein „Unentschieden“ ist. Maximal dauert das Spiel zwei Minuten und wird mit einem Signal (Klangschale) und einer kurzen Reflexion („Wie war es für euch?“) beendet.

Durch die Ritualisierung solcher „Spiele“ entsteht ein *sicherer Raum*, in dem sich auch ängstliche Kinder nach einiger Zeit meist gern beteiligen. Körperliche Kraft kann hierbei in kreativ-lustvolle Aktion gelenkt werden, und die kurze Reflexion macht allen bewusst, dass Spaß und Kampf keine Gegensätze sein müssen. Pädagogen sollten sich dabei generell wieder mehr bewusst machen, dass Lebhaftigkeit von Kindern nicht immer gleich mit Hyperaktivität assoziiert und unterdrückt werden sollte, sondern auch Ausdruck von kindlicher „Lebendigkeit“ sein und zu ihr beitragen kann.

Neben gruppendynamischen Spielen sind ritualisierte Stockkämpfe oder erste Vorformen von *Selbstverteidigungstrainings* ebenfalls geeignete Möglichkeiten, eigene – nicht medial verfälschte – *Erfahrungen mit dem Körpereinsatz*, also mit Geschicklichkeit, Schnelligkeit, Durchhalten, Einstecken-Können, Regeleinhaltung und Fairness zu machen. Auch hier sollten mit den Kindern *mentalisierende Überlegungen* angestellt werden: „Wie haben sich die Beteiligten in bestimmten Konstellationen gefühlt? Welche Vermutungen haben sie über das Empfinden, die Wünsche und Gedanken der anderen? Was hat ihr „Gegner“ in der Kampfsituation vermutlich gedacht, als ... Wo hat er non-verbal oder verbal Grenzen signalisiert? Was hat Spaß, was eher Unlust bereitet?“ Solche Fragen, die in der Bearbeitung *altersgemäß* nicht zu lange ausgedehnt, aber regelmäßig (*ritualisiert*) gestellt werden sollten, ermöglichen Kindern die Wahrnehmung, das Benennen und Einordnen und somit auch eine immer bessere Regulierung eigener und fremder *Affekte*. Viele Kinder scheinen hier einen großen Entwicklungs-Nachholbedarf zu haben, da sie kaum in der Lage sind, mit Situationen umzugehen, in denen sie realisieren, „dass eigene und fremde Wünsche nicht nur nicht übereinstimmen, sondern sogar miteinander in Konflikt stehen können“ (Bastian 2010, S. 46). Sie sind also aus den verschiedensten Gründen quasi in einem frühen Omnipotenz- und Narzissmusstadium „stecken geblieben“ oder regredieren in Stresssituationen (wie insbesondere bei Auseinandersetzungen) und zeigen dann Kampf-Flucht-Reaktionen. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, sich als Erwachsener einerseits bewusst empathisch in die Sicht oder Wahrnehmung des Kindes (z.B.: „Keiner kann mich leiden“ – s.o. Fallbeispiel „Dennis“) hinein zu begeben, andererseits aber auch mögliche *alternative* oder neue *Sichtweisen* („Ich kann auch selbst dazu beitragen, gemocht oder abgelehnt zu werden“ s.o. „Dennis“) von außen ins Spiel zu bringen und mit dem Kind zu *bedenken* (vgl. Bastian 2010, S. 49). Dies ermöglicht

eine immer bessere Trennung zwischen Fiktion und Realität und fördert eine Reifung des Verhältnisses zu den eigenen Gefühlszuständen auch im Stress- oder Konfliktfall (vgl. ebd., S. 49).

In der *Gegenübertragung* der Erzieherinnen scheint das Thema „Kämpfen“ oft diffuse Abwehr oder Unbehagen auszulösen. Auch solche Bedenken und Empfindungen der Pädagogen sollten bewusst wahr- und ernst genommen werden, da sonst die Authentizität von pädagogischen Angeboten in Frage gestellt ist. Ein möglichst offener Austausch im Team über persönliche Vorbehalte wie auch Interessen kann dazu führen, dass möglicherweise nur bestimmte Erzieherinnen die körper- und kampforientierte Arbeit übernehmen oder dass externe Personen dafür gewonnen werden (Sporttrainer, Großväter, Studenten ...).

Gerade für Jungen können Körpererfahrungen von Kraft, Ohnmacht, Sich-Vergleichen im geschützten Raum der Kindertagesstätte bedeutsam sein, da es ihnen meist an gelingenden realen Männlichkeitsmodellen im Alltag mangelt. Wie groß aber das Bedürfnis kleiner Jungen danach ist, zeigte beispielhaft eine sich regelmäßig wiederholende Szene im Rahmen der Frankfurter Präventionsstudie:

Beobachtung Kindertagesstätte (FP, 2006)

Ein studentischer Praktikant, der regelmäßig ein Mal pro Woche zum Beobachten in die Kindertagesstätte kommt, ist immer sofort nach seinem Erscheinen am Gartentor von vielen Jungen umzingelt, die ihn ungebremst und stürmisch in Beschlag nehmen. Sie zerren an ihm, klettern an ihm hoch, versuchen, ihn umzuwerfen, fordern ihn zum Ringkampf heraus usw. Die gleichzeitig erscheinende weibliche Beobachterin wird ebenfalls herzlich begrüßt, allerdings mit deutlich weniger Körpereinsatz und von auffallend weniger Jungen. Aber nicht nur das Toben mit Körperkontakt wird vom Praktikanten regelrecht „eingefordert“, sondern auch die freundlich zugewandte Haltung des jungen Mannes scheint die Kinder anzusprechen. Oft kuscheln sich Jungen auch an ihn, verwickeln ihn in längere Gespräche oder motivieren ihn zum Mitspielen. Sie nutzen nach dem Eindruck der Beobachterin die vermutlich seltene Chance, in Kontakt mit einem nicht-bedrohlichen, nicht-klischeehaften Männermodell zu kommen, das auch mentale Prozesse im Gespräch mit ihnen teilen kann.

Entscheidend ist für die Förderung von Mentalisierungsprozessen bei körperorientierter Arbeit in jedem Fall, dass neben dem Körper auch die *Reflexionsfunktion* „trainiert“ wird („Was hat gut funktioniert? Warum? Wann hat sich jemand unwohl gefühlt? Wie kommt das wohl? Wie wäre es für dich, wenn...“). Mit Hilfe solcher Aktivierungen ihrer Mentalität kann es Kindern besser gelingen, statt automatisch

bei Krisen in den „frühen“ Kampf-Flucht-Modus umzuschalten, *sozial sinnvollere Verteidigungsstrategien* anzuwenden. Es braucht dafür aber Erwachsene, die in der Lage und bereit sind, *mit den Kindern* über Ideen wie auch reale Geschehnisse *nachzudenken und Strategien zur Bewältigung zu entwickeln*. Hierzu ein Beispiel aus einer Vorschulgruppe:

Beobachtung Vorklasse (Werra-Meißner-Kreis, 2006)

In einer Faustlos-Sitzung geht es um das Thema „Wut“. Hendrik gehört zu den Kindern, die schon bei versehentlicher leichter Berührung – z.B. beim Anstellen – „aus-tickt“, d.h. impulsiv nach Anderen schlägt oder tritt. Die Erzieherin weiß, dass der Junge häusliche Gewalterfahrungen hat und in einer Art ständiger Alarmhaltung alles um sich herum überwacht und „präventiv“ als Angriff umdeutet. Hendrik ist eigentlich beliebt bei vielen Kindern in der Gruppe. Da er aber oft abrupt aus dem spielerischen in den Kampf-Modus umschaltet, erschreckt er häufig Kinder, die inzwischen z.T. schon vorsichtigen Abstand von ihm halten.⁴² Nach seinen Wutanfällen entschuldigt er sich allerdings oft von allein und wirkt selbst irritiert über sein Verhalten.

Die Faustlos-Gruppe übt seit einiger Zeit, Wut „rechtzeitig“ im Körper zu lokalisieren, sammelt auf einem Plakat Wutsymptome (bei Hendrik krampft sich z.B. zuerst der Bauch zusammen, Anderen wird es heiß, das Herz rast usw.) sowie Wutanlässe und trainiert für Wutkrisen hilfreiche Strategien zur Beruhigung. In Faustlos sind das z.B. tiefes Atmen, zählen und Selbstinstruktionen („Beruhige dich“), um sich bei Bedarf vor der Problemlösungsphase „herunter zu pegeln“ (vgl. Kap. 5.2). Hendrik gefällt das Zählen als Beruhigungsstrategie besonders gut. Die Erzieherin bemerkt in der Folgezeit, dass Hendrik dies anzuwenden versucht, allerdings meist nur, wenn ihn jemand daran erinnert. Sie bemüht sich, ihm diese Erinnerung möglichst oft als Hilfestellung in Krisen zu geben. Auch viele Kinder unterstützen als „hilfreiche Zuschauer“ Hendrik bei der Umsetzung seiner Beruhigungsstrategie.

In dieser Sequenz wird den Kindern erfahrbar gemacht, dass sie keinesfalls nur *stereotyp* mit Problemen umgehen, sondern *selbst reflektieren* und auch *selbst mit ent-*

⁴² Fonagy u.a. führt zu Reaktionsweisen traumatisierter (z.B. durch häusliche Gewalt) Kinder aus: „Häufig entwickeln sich Beziehungsmodelle, die keine Hilfe darstellen; die innere Welt [...] wird vom negativen Affekt beherrscht. Gefangen in einem Teufelskreis aus paranoider Angst und exzessiven Abwehrmanövern, verstrickt sich das Individuum unentwirrbar in eine innere Welt, die von gefährlichen, bösen, gedanken- und seelenlosen Objekten beherrscht wird. Es hat sich von ebenjenem Prozess abgekoppelt, der ihn aus seinem Dilemma befreien könnte – von der Fähigkeit, darüber nachzudenken, weshalb Menschen bestimmte Dinge tun und was in ihnen vorgeht“ (Fonagy u.a. 2008, S. 479).

scheiden können, wie sehr sie der Wut Raum geben und welche Bewältigungsstrategien sie möglicherweise wählen wollen. „Du bist Chef über deinen Kopf und dein Verhalten“ und „Änderung wird nur möglich, wenn du dich aktiv dafür *entscheidest!*“ sind Leitsätze, die manchen „Problemkindern“ noch nie so deutlich mitgeteilt wurden und großes Erstaunen auslösen. Sehr genau haben sie dagegen oft schon abgespeichert, dass sie für ihre Umgebung eben „krank“ oder „aggressiv“ sind, ADHS „haben“ und dass sie bestenfalls Pillen „dagegen“ nehmen können.⁴³ Hierzu ein Praxisbeispiel:

Beratung Einzelfall Robin (8) (Grundschule Landkreis Kassel, 2010)

Der Grundschüler Robin äußert in einer Beratung, in der es um sein destruktives Verhalten auch Kindergartenkindern gegenüber (schlimmste Schimpfwörter, Gewaltandrohung, Wegjagen und Treten) auf dem Spielplatz eines Dorfes und die Folgen dieses Verhaltens geht, fast gelangweilt: „Jaja, ich weiß ... Aber ich bin halt so'n aggressiver Typ. Selbst Schuld, wenn die Babys da im Weg sind und gucken noch so doof ...“ Eigene Verantwortung für das Verhalten zu übernehmen und sich zumindest ansatzweise selbst zu steuern scheint für ihn unvorstellbar. Er hat keine Vorstellung darüber, welche mentalen Prozesse hinter seinen Handlungen stehen oder was sie bei Anderen auslösen, sondern signalisiert ein stereotypes statisches Selbstbild. Er verfügt auch nicht über genügend Empathie, um sich damit auseinander zu setzen, wie es den Jüngeren beim Spielen geht. Meist meiden diese inzwischen den Spielplatz aus Angst oder wagen sich nur mit Älteren dorthin.

Robin ist in seiner psychosozialen Entwicklung gefährdet, da er kaum über selbst-reflexive Kompetenzen verfügt und sich bereits in seiner „aggressiven“ Rolle quasi eingerichtet hat – mit zukünftig absehbaren problematischen Folgen für ihn und seine Umgebung.

Beim Umsetzen von „Alternativen zur Gewalt“ muss im Blick behalten werden, Kindern neben der beschriebenen Mentalisierungsförderung auch dabei zu helfen, *Kompetenzen bezogen auf den eigenen Körper und Liebe zu ihm* zu entwickeln. Körperliches Ausprobieren kommt in der modernen „veränderten“ Kindheit fast immer zu kurz, was die häufigen motorischen Probleme von Schulanfängern (wie: keine Balance halten, nicht rückwärts laufen können, mühsames Springen u.ä.) belegen. Gerade impulsiv-aggressive Kinder erfahren Körperlichkeit häufig nur noch sehr reduziert (virtuelles Kämpfen und Spielen am PC und der Play-Station, Gefahren-

⁴³ Auf die breite ADHS-Debatte der letzten Jahre kann in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden. Vgl. dazu z.B. Leuzinger-Bohleber u.a. 2006; Neraal u. Wildermuth 2008.

werden im Auto zu Terminen, Kontakte oft nur noch über virtuelle Portale usw.). Ihnen fehlen Erfahrungen realer, aber nicht primär leistungsorientierter und am Sieg orientierter Aktivitäten. Um insbesondere dem Potential von Jungen zur Entfaltung zu verhelfen, damit sie zu selbstbewussten, neugierig-offenen und anderen zugewandten Persönlichkeiten werden können, ist es nötig, „dass Kinder sich vielfältig, vor allem auch körperlich ausprobieren können (raufen, toben, auf Bäume klettern, im Sand spielen, basteln ...). So entsteht das Fundament für soziale Kompetenz und für Selbstwirksamkeit, indem ich meine eigenen körperlichen Grenzen und Bedürfnisse genau kenne [...]. Problematisch wird Frühförderung dann, wenn sie auf Kosten der Entfaltung grundlegender Potentiale geht“ (Hüther 2010, S. 70). Individuelle *Potentialentfaltung statt Spezialisierung* auf einzelne „Fachgebiete“ sollte Ziel der frühen Angebote für Kinder sein.

7.2.9 Entwicklungsförderung durch Affektmodulierung

Um Affekte wie Wut zu *modulieren*, müssen sie erst einmal *identifiziert* und benannt werden. Dazu benötigt ein Kind – ähnlich wie ein Erwachsener in einer Therapie – ein Stopp-Signal,⁴⁴ um zunächst inne zu halten und die ablaufenden Prozesse zu verlangsamen. Erst danach kann Raum für die *Exploration*, also genaues Hinhören, Hinschauen, Hinterfragen und Untersuchen aktueller vordergründiger Gefühlsausbrüche entstehen. Dabei könnte sich z.B. herausstellen, dass „hinter“ der Wut von Robin (vgl. Kap. 7.2.7) ganz Unterschiedliches versteckt sein kann: vielleicht geht es bei ihm um schmerzliche Erfahrungen von Ausgeschlossenensein oder frühe Traumatisierungen, um Trennungsängste, Missverständnisse mit wichtigen Personen, erlebte Benachteiligungen, unerträgliche Rivalität mit Geschwistern. Aber auch unklare Grenzen im Familienalltag, geringe Frustrationstoleranz, Unsicherheit im Umgang mit anderen Kindern oder der totale Anspruch auf alleinige Wichtigkeit können Auslöser der destruktiven Aggressionen sein.

Wenn nur an der „Wutoberfläche“ mit dem Kind gearbeitet wird, kann die individuelle eigentliche Bedeutung des „Symptoms“ (hier des aggressiv-destruktiven Verhaltens) nicht wahrgenommen, entschlüsselt und schon gar nicht in Worte übersetzt,

⁴⁴ Selma Fraiberg betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit von deutlichen Signalen, die Kindern bei verbalen oder körperlichen Übergriffen Grenzen setzen: „[...] ich glaube, das Kind, das seine Eltern stößt, fühlt sich hinterher nur noch bedrückter“ (Fraiberg 1972, S. 200). Sie schlägt bei solchen Vorfällen vor: „Es genügt, wenn die Eltern dieses Verhalten energisch verbieten. [...] ‚Wenn du dich beruhigt hast, wollen wir diese Angelegenheit vernünftig miteinander besprechen.‘ Wenn aber ein Kind seine Beherrschung verliert, müssen die Eltern ihm sagen, es habe seine Grenzen überschritten“ (ebd., S. 200f.).

also *symbolisiert* und angemessen *ausgedrückt* werden. „Die Lücke zwischen dem affektiven Erleben und seiner Repräsentation“ muss aber geschlossen werden, damit es nicht zur Ausprägung vorwiegend stereotyper Verhaltensweisen wie bei Robin kommt (vgl. Bateman u. Fonagy 2009, S. 438). Hilfreich ist hier das *Spielen mit Bedeutungen*, bei dem eine Art von *Übergangsraum geschaffen* wird, in dem *alternative Sichtweisen für äußere wie innere Erfahrungen* möglich wird. Dies hat eine außerordentlich wichtige *nachholende* wie auch *präventive* Bedeutung innerhalb von Therapie wie auch von Pädagogik.

Insbesondere stellt das *Übersetzen von Verhalten in Worte und der Versuch, ihm gemeinsam Bedeutung zuzuschreiben* eine Art *mentaler Entwicklungsförderung* dar, die Kinder in vielen Fällen bisher kaum erlebt haben. Zudem fehlt ihnen in ihrer Lebenswelt häufig die Erfahrung, sich mit anderen in einem gemeinsamen Gegenstand des Interesses zusammen finden zu können und sich dadurch miteinander verbunden zu fühlen. Wo dies jedoch möglich wird, kann eine korrigierende Erfahrung entstehen.

Hierzu ein Beispiel aus der Arbeit mit Faustlos in einer Vorschulgruppe:

Faustlos-Sitzung (Vorklasse, Werra-Meißner-Kreis, 2006)

Die Vorklassenkinder, die seit fast einem Jahr mit Faustlos arbeiten, sprechen mit der Leiterin über die Unterschiede zwischen dem Gefühl der Wut, das Menschen anzeigt, welche Probleme es zu lösen gibt und den wütenden Verhaltensweisen, die andere Menschen oder auch Dinge gefährden können, wenn sie einfach ausgelebt werden. Plötzlich nimmt das Gespräch eine überraschende Wende: Lena berichtete mit leiser Stimme, wie schlimm es für sie ist, wenn die Eltern wütend aufeinander sind und streiten. Die Kindergruppe ist hoch konzentriert und hört ganz still zu. Marie fragt nach: „Was machst du denn dann?“ Lena antwortet mit Tränen in den Augen: „Dann sag ich, sie sollen aufhören, aber dann schreien sie mich an.“ Ehe die Pädagogin das Wort ergreifen kann, beginnt die Kindergruppe, eigene ähnliche Erfahrungen mit dem Streit erwachsener Bezugspersonen zu berichten. Dies bringt für Lena offenbar eine wichtige Entlastung: Sie fühlt sich mit ihrem „geheimen“ Problem nicht mehr allein und erlebt großes Interesse und Empathie innerhalb ihrer Gruppe. Viele Kinder haben Erfahrungen mit dem Streit Erwachsener, aber ganz unterschiedliche Strategien, damit umzugehen. Mit den anderen Kindern und unterstützt von der Leiterin überlegt Lena, wie sie sich besser schützen kann. So beschließt sie, sich bei dem nächste Vorfall – wie von Daniel als Strategie vorgeschlagen – in ihr Kinderzimmer zurück zu ziehen. Dort fühlt sie sich sicherer.

Neben der wichtigen Erkenntnis der Pädagogin, wie belastet Lena durch ihre häusliche Situation aktuell ist (die Eltern leben bereits einige Zeit getrennt), scheint der

zentrale Gewinn für Lena selbst wie auch für die Gruppe die gemeinsame Aufmerksamkeit („shared attention“) für und Anteilnahme an einem für fast alle Kinder relevanten Problem zu sein.

„Diese Fähigkeit zu shared attention ist nicht angeboren, ein Kind muss sie als wichtige Sozialisationserfahrung erst in seinem Frontalhirn verankern [...]. Immer weniger Eltern lesen mit ihren Kindern oder sehen sich mit ihnen Sendungen an, um hinterher darüber zu reden und es bewusst als *gemeinsames Erlebnis* zu empfinden“ (Hüther 2010, S. 13). Neben *Aufmerksamkeitsproblemen*, die daraus folgen können, stagniert häufig auch die Entwicklung der *Selbstregulierung*, wenn Mentalisierungsprozesse innerhalb der frühen Beziehungen des Kindes zu wenig vorkommen und die Kinder mit den für sie relevanten Themen allein bleiben. „Mentalisierenden Individuen stehen alternative Möglichkeiten zur Verfügung, sich ihre eigene innere Verfassung und die Psyche anderer Menschen vorzustellen; sie können über ihre psychischen Zustände nachdenken, die psychischen Zustände anderer klar beurteilen und impulsive Entscheidungen vermeiden. Sie sind besser darauf vorbereitet, sich angesichts widriger Umstände und Erfahrungen resilient anzupassen“ (Stein 2009, S. 446). Das „System sekundärer Repräsentationen“ muss durch Verstehens- und Übersetzungsprozesse gestärkt werden, damit ein „Puffer“ zwischen Fühlen und Handeln entstehen kann (vgl. Bateman u. Fonagy 2008, S. 435f.).

Nachdenken, Verstehen, Benennen (Symbolisieren) und Modulierungsprozesse eröffnen Chancen für das Kind, seine *Gefühle* anders als sonst auszudrücken, sie „*neu zu formulieren*“.⁴⁵ Dabei ist es wichtig, dass die Erzieherin im Umgang mit Mentalem bewusst eine *Haltung des „Nicht-Wissens“* und der *Neugier* einnimmt (vgl. ebd., S. 280), statt sich bereits eine „fertige“ Deutung für auffälliges Verhalten zurechtzulegen („Sara ist einfach zu verwöhnt, deshalb rastet sie aus, wenn sie nicht als Erste dran kommt. Typisch für die Familie ...“). Zudem können Verstehensprozesse nur gelingen (hinreichend gut!), wenn die Pädagogin bereit und in der Lage ist, ihre Gegenübertragungsreaktionen gegenüber dem Kind wahrzunehmen und zu kontrollieren, damit sie auf dessen Interaktionen nicht so reagiert, als sei es eine Person aus ihrer eigenen Lebensgeschichte (vgl. zum Begriff der „Gegenübertragung“: Greenson 1975, S. 357; v. Freyberg u. Wolff 2006, S. 26). Auch hier ist Supervision eine große Hilfe, um solche unbewussten Prozesse bewusst zu machen. Sprachliche Interventionen sollten möglichst wenig klischeehaft, sondern *behutsam* und *respekt-*

⁴⁵ Bei der Affektmodulierung wird „der Affekt in irgendeiner Weise verändert [...] Dabei kann es sich um Modifizierungen der Intensität oder Dauer handeln oder um subtilere Anpassungen, durch die der Affekt spezifiziert wird. [...] Die komplexe Form der Modulierung betrifft die Umbewertung der Affekte“ (Fonagy u.a. 2008, S. 438f.).

voll der Psyche des Kindes gegenüber sein („Sara, ich möchte verstehen, was dich eben so sauer gemacht hat. Lass uns mal gemeinsam darüber nachdenken ...“).

Eine praktische kreative Möglichkeit, schon im Kindergartenalter, das grundsätzliche Nachdenken über Gefühle, Wünsche und Ideen anzuregen, ist das sog. „babywatching“ (vgl. Fonagy 2009, S. 128). Hier verfolgen Kinder regelmäßig die Entwicklung eines „Besuchsbabys“ und haben Gelegenheit, „sich in die Psyche des Säuglings hineinzusetzen“ (ebd., S. 128). Das *Verstehen von Mentalisierung* ist bei Kindergartenkindern (unter 7 Jahren) zwar noch begrenzt, dennoch können solche frühen Interventionen bereits ungewohnte Räume für Empathieentwicklung und Mentalisierungsprozesse schaffen: Zum Beispiel kann ein Kind sich dabei an etwas *erinnern, was schon vergessen schien* („So klein und hilflos war ich auch mal – wie auf unseren alten Fotos“), oder *Vergleiche ziehen* („Manche Babys haben Spaß am wilden Spielen, aber manche weinen schnell dabei“) oder gedanklich *in Rollen hinein schlüpfen* („Wenn ich die Mama wäre, würde ich das Baby jetzt trösten“) und *nach verborgenen Zuständen suchen* („Vielleicht weint das Baby, weil es ihm hier zu laut ist“). *Abstraktion* wird möglich, wenn die Kinder überlegen „Was wäre, wenn ...“ („... die Mama ihm den Schnuller gibt“ oder „... die Mutter schimpft“). Bei all dem ist das Verhalten der *Erzieherin als Modell* entscheidend. Sie sollte immer wieder *ihr Erleben* von Situationen offen, klar und verständlich *zum Ausdruck bringen* und dadurch generell einen möglichst kohärenten Austausch untereinander im Kindergartenalltag ermöglichen.

Welche Form des Modulierens von Affekten im pädagogischen Rahmen praktisch auch gewählt wird: entscheidend dabei ist es, Räume zu schaffen, in denen sowohl Als-ob-Inhalte wie auch reale Szenen Platz haben dürfen, in denen mit inneren Zuständen der Individuen „gespielt“ werden kann, in denen sie Bedeutung gewinnen und schließlich in Symbole „übersetzbar“ und so der Reflexion zugänglich werden können. Im Idealfall eröffnet dies die Chance, Affekte so auszudrücken, dass sie zum „Element eines Dialogs“ werden, statt „ohne Rücksichtnahme auf andere“ zu erfolgen (vgl. Fonagy u.a. 2008, S. 441). „Lücken“ zwischen Erleben und Repräsentation schließen sich in diesem Prozess Stück für Stück und Mentalisierung kann zunehmend gelingen. Dies wiederum ist – wie in der vorliegenden Arbeit ausgeführt – ein entscheidender Beitrag zu individueller psychischer Gesundheit und somit auch zur generellen Gewaltprävention.

Kapitel 8

Schlussbemerkungen

Mit den dargestellten „Anregungsbausteinen“ sollen Bedeutung und Möglichkeiten der Förderung von Mentalisierungsprozessen als wichtiger Präventionsansatz im Kontext der alltäglichen Kindergarten-Lebenswelt möglichst plastisch und praxisnah vermittelt werden. Mentalisieren hat „eine herausragende Bedeutung als Grundlage unserer Fähigkeit, Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten. Es bildet die Basis des expliziten und impliziten Gefühls, psychisch mit anderen verbunden zu sein, sie zu kennen, von ihnen geliebt, versorgt und verstanden zu werden. Das Mentalisieren steuert, wie sich Menschen im Umgang miteinander verhalten und dies wiederum prägt die Repräsentationen, die wir von uns selbst in Beziehung zu anderen aufbauen“ (Fearon u.a. 2009, S. 287). Ziel von psychoanalytisch-pädagogischen Interventionen sollte es sein, „Defizite der Frühsozialisation zu mildern“ und die schwach ausgebildeten inneren Regulationssysteme „nach zu entwickeln und zu stärken“ (Leuzinger-Bohleber, Brandl u. Hüther 2006, S. 242) sowie die Kinder im Rahmen ihrer alterstypischen Möglichkeiten zu befähigen, Implikationen ihrer eigenen Gedanken, Gefühle und Vorstellungen auf Andere und die Wirkung der Mentalität Anderer auf sie selbst wahr zu nehmen. „Eine schwach ausgebildete Fähigkeit zur Mentalisierung infolge nicht-kontingenter Spiegelerfahrungen und fehlender kindgerechter Interaktion unterminiert die Verbindungen zwischen innerpsychischen Zuständen und Handlungen und führt in der Folge zu Schwierigkeiten, wenn die Möglichkeiten des Jugendlichen zu verstehen durch die Feindseligkeit und Zerstörungswut seiner Welt begrenzt sind“ (Kernberg u. Hartmann 2006, S. 523).

Im Gegensatz dazu kann es – wie oben ausgeführt – im Rahmen der Frühprävention *über die Schaffung eines positiven Klimas mit reflektierter gemeinsamer Orientierung innerhalb der Kindertagesstätte über die Offenlegung von Macht-Dynamiken, über die Einbeziehung externer Beobachter, die gezielte Nutzung von Symbolen und Ritualen, die regelmäßigen Nachdenkzeiten, den bewussten Umgang mit Krisen, die Konzeptualisierung der Gruppenaufgaben, das Aufzeigen und Nutzen von Alternativen zur Gewalt und insbesondere über die entwicklungsfördernde Affektmodulierung* für Kinder zunehmend möglich werden, auf Stress, Angst und Konflikte mit „Coping-Strategien“ zu antworten, die keine Hemmung des Mentalisierens mit Kampf- oder Fluchtreakti-

onen als „frühen“ psychischen Mechanismen auslösen und somit auch nicht in habitualisierte Gewaltanwendung münden.

Eine Schlüsselrolle kommt bei der Umsetzung dieser „Bausteine“ den Frühpädagoginnen zu, die sich immer wieder vor Augen führen sollten, „dass gerade die Kindergartenpädagogik im wesentlichen Pflege und Arbeit an Beziehungen bedeutet“ (Figdor 2006a, S. 160). Häufig müssen sie zunächst vorwiegend Hilfs-Ich-Funktionen bei psychosozialen Integrationsstörungen von Kindern übernehmen – und dies unter z.T. unhaltbaren und überfordernden Rahmenbedingungen. Belastend ist für viele Erzieherinnen zudem, dass die Bedeutsamkeit ihrer Beziehungsarbeit für die individuelle Resilienzentwicklung von Kindern sich nicht immer aktuell, sondern oft erst im Rückblick auf die Lebensgeschichte eines Individuums erschließen lässt und sie generell wenig gesellschaftliche Wertschätzung ihrer vielfältigen Integrationsleistungen erfahren. Trotz all dieser Probleme stimmen Forschungsergebnisse hoffnungsvoll, die belegen, dass korrigierende Erfahrungen selbst bei vorher gegangener schwerer Traumatisierung kindliche Entwicklung gelingen lassen können – wie die Biografie von P. Kazankaya zeigt. Sie konnte nach Gewalt, Trennungs- und Missbrauchserleben in der Kindheit mit ihrem starken Willen und mit Hilfe von zwei (selbst gesuchten) verlässlich-stützenden Beziehungen ihre Ressourcen aktivieren, führt heute ein erfülltes Leben und beschreibt ihr Resilienzempfinden so: „Mein Mut war immer größer als meine Angst, das ist so eine Urkraft in mir [...]. Auch wenn es mir ganz schlecht geht, weiß ich immer: Da komme ich raus [...]“ (Rollin 2006, S. 55).

Leuzinger-Bohleber betont in diesem Zusammenhang, dass „frühe Prävention, besonders wenn sie mit intensiven Beziehungserfahrungen verbunden ist, negative, ja vermutlich sogar traumatische Erfahrungen mit den ersten Bezugspersonen zwar nicht löschen, aber doch weitgehend durch neue bessere Erfahrungen in ihrem negativen Einfluss auf aktuelles Denken, Fühlen und Handeln unterbrechen bzw. abmildern oder im besten Fall sogar kompensatorisch ausgleichen können“ (Leuzinger-Bohleber 2009, S. 34). Das heißt, damit Defizite der kindlichen frühen Sozialisation gemildert werden können, benötigen Kinder eine *Struktur* (hier: im Rahmen der Kindertagesstätte), die positive Bindungserfahrungen nicht nur grundsätzlich ermöglicht, sondern darüber hinaus geradezu dazu *ermutigt*, trotz problematischer Beziehungserfahrungen in der Vergangenheit nun neue Bindungen einzugehen. Erziehung in diesem Sinne benötigt „Empathie und Zeit sowie ein fortwährendes Bestreben, die Abwehr des Kindes gegen Bindung, emotionale Abhängigkeit und Identifikation aufzulösen“ (Crain 2005, S. 74). Nur so – fasst Crain die Position von Riedl und Wineman zusammen – kann es gelingen, den „subjektiven Sinn“ hinter Symptomen wie destrukt-

tiver Aggressivität zu erkennen, darauf professionell – z.B. mit der Übernahme von *Hilfs-Ich-Funktionen* – zu reagieren und in kleinen Schritten über konsequente Zuwendung wie auch schützendes Eingreifen eine tragfähige Beziehung aufzubauen (vgl. ebd., S. 74.).

Weiterhin wichtig für eine resiliente Entwicklung ist das Gefühl von Kindern, *etwas mit ihren Handlungen verändern zu können*. Sie müssen die Chance bekommen, echte Verantwortung innerhalb ihrer Lebenswelt zu übernehmen. Dies sollte ihnen also auch im Kindergarten „zugemutet“ werden (vgl. Anregungsbaustein Kap. 7.2.2). Die Balance zwischen *sicherer äußerer Struktur* und der *Übernahme von eigenen Verantwortlichkeiten* muss stimmen, damit Kinder „stark werden“ können.

Die *Frankfurter Präventionsstudie* hat wissenschaftlich belegt, dass es möglich ist, mit einem ganzheitlichen psychoanalytischen frühpädagogischen Ansatz *destruktive Aggressivität sowie Ängstlichkeit statistisch signifikant zu reduzieren*, indem die Reflexionsfunktionen auf verschiedenen Ebenen bei Kindern und Erwachsenen mit unterschiedlichster Vorgeschichte gezielt gefördert und Mentalisierungsprozesse angestoßen oder ausdifferenziert, sowie Regulationssysteme nachentwickelt wurden.

Die oben konzipierten „Anregungsbausteine“, die sich u.a. auf diese Ergebnisse beziehen, haben *Prozesscharakter* und beschreiben eher *Haltungen* und die Förderung eines bestimmten „Klimas“ in Kindertagesstätten als bloße Techniken. Sie fokussieren für die präventiv-frühpädagogische Arbeit auf *Beziehungsprobleme* sowie auf deren *Verstehen* und *mentalisierende Lösungsansätze* – hier insbesondere bezogen auf *aggressiv-destruktive Entwicklungsstörungen*. Dabei sind *Psychoedukation und Prävention* statt *Pathologie und Behandlung* (vgl. Michels 2009, S. 458) *die zentralen Prinzipien des in dieser Arbeit dargestellten pädagogisch-psychoanalytischen Ansatzes für Kindertagesstätten*.

„Abneigung und Widerstandskraft gegen Gewalt entstehen aus Gefühlen von Sicherheit und Wohlbefinden sowie aus emotionalen Fähigkeiten wie Empathie. Diese emotionalen Grundlagen und Kompetenzen bilden sich insbesondere in den ersten Lebensjahren eines Menschen aus und sollten in diesem Stadium gezielt gefördert werden. Hierfür ist präventive Arbeit dringend nötig [...] Aggressive Kinder und Jugendliche benötigen so früh wie möglich in ihrem Leben professionelle Hilfe, im Idealfall noch bevor sie andere schädigen und als „unverbesserliche Tunichtgute“ abgeschoben oder weggesperrt werden. Prävention kann die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen stärken, mit schwierigen Situationen besser umzugehen. Zugleich unterstützt sie Eltern dabei, die Bedürfnisse ihres Nachwuchses wahr- und ernst zu nehmen und familiäre Probleme gewaltfrei zu lösen. Solche Hilfe ist anstrengend, teuer und keineswegs immer sofort wirksam. Aber sie ist – aus wissen-

schaftlicher Sicht – die einzige Alternative“ (Wahl u. Hees 2009, S. 155f.) zum folgenreichen Verleugnen struktureller wie individueller Gewalttätigkeit in der Gesellschaft und ihrer viel „teureren“ Folgen für Opfer wie auch Täter. Generell gibt es keine bessere „Investition“ in eine gewaltarme gesamtgesellschaftliche wie individuelle Zukunft als die Sicherstellung „hinreichend guter“ physischer wie psychischer Versorgung bereits beim Ungeborenen und seiner Mutter in der Schwangerschaft sowie die Gestaltung stabiler und am Kind nachhaltig interessierter Beziehungen in der frühen Kindheit.⁴⁶

Der pädagogischen Arbeit mit Kindern kommt heute allerdings „vielfach eine Kompensationsfunktion gegenüber dem fortschreitenden Mangel an familialen Sozialisationsleistungen zu“ (Eggert-Schmid Noerr 2009, S. 194). Öffentliche Erziehung muss demnach an Stelle der primären Sozialisation die „Herstellung stabiler und belastbarer psychischer Strukturen mit übernehmen“ (ebd., S. 194).⁴⁷ Dies ist u.a. auch eine Voraussetzung für einen guten Start in die Grundschule (vgl. dazu z.B. Griebel u. Niesel 2002, S. 45). „Bevor Kinder auf der Leistungsautobahn auf die Überholspur geschickt werden, sollten sie als Person ausreichend gestärkt sein“ (Suess u. Burat-Hiemer 2009, S. 266).

Für das Gelingen institutioneller mentalisierungs- und entwicklungsfördernder frühpädagogischer Arbeit ist der *alltägliche Umgang* der beteiligten Individuen miteinander entscheidend und die Frage, inwieweit es hier gelingt, *bedeutsame* und *haltende Beziehungen* zu gestalten, die Kinder mit Problemen *Ernst nehmen* und sie zu einer *reflexiven Haltung* motivieren. Dies ist eine zentrale Aufgabe für die Prävention aggressiv-destruktiven Verhaltens. „Kinder achten unbewusst darauf und erkennen an Alltagsverhalten ihrer Pädagogen, wie sie von diesen wahrgenommen werden, d.h., welches Spiegelbild sie in diesen hervorrufen. [...] Kinder und Jugendliche suchen in diesem Spiegelbild nach einer Auskunft über sich selbst“ (Bauer 2009,

⁴⁶ In diesem Kontext sollte unbedingt im Auge behalten werden, dass die derzeitig zu beobachtende Entwicklung einer „Einkommensschere“ in der bundesdeutschen Gesellschaft und die damit verbundene finanzielle wie kulturelle und in der Folge oft auch beziehungsmäßige Verarmung von Familien einen hoch belastenden Faktor in der kindlichen Entwicklung darstellt. Keinesfalls dürfen Präventionsansätze zur Relativierung dieser Fakten oder als Alibi für eigentlich notwendige gesellschaftliche Veränderungen hin zu mehr Chancengerechtigkeit benutzt werden!

⁴⁷ „Die gegenwärtigen Überlegungen zur Neustrukturierung pädagogischer Einrichtungen (z.B. zur offenen Ganztagschule und zur Zusammenarbeit von schulischer und sozialer Pädagogik) zeigen deutlich die Verschränkung von kompensatorischer Erziehung und Bildung“ bezogen auf drei Aspekte: „(a) Verlagerung der intergenerationalen Auseinandersetzung auf öffentliche pädagogische Bereiche, (b) der nachholenden Verinnerlichung von moralischen Werten und Normen zur Stabilisierung zwischenmenschlichen Verhaltens und (c) die Ausgestaltung einer emotional-positiv eingefärbten pädagogischen Beziehung als Bedingung jeder erfolgreichen Bildungsarbeit. Die psychoanalytische Haltung in der Pädagogik kann zum Gelingen aller drei Ziele Entscheidendes beitragen“ (Eggert-Schmid Noerr 2009, S. 194).

S. 201). Dem Kind zu spiegeln, wer es ist und welche Entwicklungschancen in ihm verborgen sind, sieht Bauer als „Kern der pädagogischen Beziehung an“ (ebd., S. 200).

Mit M. Leuzinger-Bohleber soll zum Schluss zusammengefasst werden, welche – auch wissenschaftlich begründete – Hoffnung sich für die Frühprävention in Kindertagesstätten mit einem psychoanalytisch-pädagogischen Ansatz wie dem der Frankfurter Präventionsstudie verbindet – ebenso wie auch mit den in dieser Arbeit vorgelegten Anregungsbausteinen. Es ist die zentrale Zielsetzung der psychoanalytisch-pädagogischen Forschung und Praxis, nämlich, *dass sich für Kinder mit schwierigen Entwicklungsbedingungen die Chancen „erhöhen, dass sie trotz belastender erster Lebensjahre den Mut und das Vertrauen in ihre persönliche und soziale Zukunft wiedergewinnen“* (Leuzinger-Bohleber u.a. 2006, S. 263).

Literaturverzeichnis

- Ahlheim, R. (2009): Elternschaft – Entwicklungsprozess und Konfliktpotential. In: Haubl, R., Dammasch, F., Krebs, H. (2009): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–35.
- Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.) (2009): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Antonovsky, A., Franke, A. (1997): Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Bannenberg, B., Rössner, D. (2006): Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen. München: C.H. Beck.
- Bastian, T.F. (2010): Im Geist der anderen lesen. *Psychologie heute*, 37 (3), S. 46–49.
- Bateman, A.W., Fonagy, P. (2008): Psychotherapie der Borderline-Persönlichkeitsstörung. Ein mentalisierungsgestütztes Behandlungskonzept. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bauer, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. 8. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bauer, J. (2007): Unser flexibles Erbe. In: *Gehirn und Geist*, Nr. 9, S. 58–65.
- Bauer, J. (2009): Spiegelung: Der Kern der pädagogischen Beziehung. In: Haubl, R., Dammasch, F., Krebs, H. (Hg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 196–203.
- Bauriedl, T. (1998): Das Bild der Psychoanalyse in der Öffentlichkeit. In: Eckes-Lapp, R., Körner, J. (Hg.): Psychoanalyse im sozialen Feld – Prävention – Supervision. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 33–49.
- Beck, G., Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag: ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt a.M.: Cornelsen/Scriptor.
- Bergmann, W. (2005): Kleine Jungs große Not. Wie wir ihnen Halt geben. Düsseldorf u. Zürich: Walter.
- Bettelheim, B. (1977): Kinder brauchen Märchen. Stuttgart: Deutsche-Verlags-Anstalt.
- Bettelheim, B. (1978): Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. Frankfurt a.M. u.a.: Ullstein.
- Bohleber, W. (1996a): Einführung in die psychoanalytische Adoleszenzforschung. In: Bohleber, W. (Hg.): Adoleszenz und Identität. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S. 7–41.
- Bohleber, W. (1996b): Identität und Selbst. In: Bohleber, W. (Hg.): Adoleszenz und Identität. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse, S. 268–303.
- Bolm, T. (2009): Mentalisierungsbasierte Therapie (MBT) für Borderline-Störungen und Chronifizierte Traumafolgen. Köln: Deutscher-Ärzte-Verlag.
- Bömelburg, M. (2010): Allein unter Fieslingen. In: *Stern*, Nr. 29, S. 80–81.
- Bornhöft, P., Brinkbäumer, K., Demmer, U., Hollersen, W., Kaiser, S., Knauer, S., Kneip, A., Röbel, S., Shafy, S., Stark, H., Thimm, K. (2009): 113 Kugeln kalte Wut. In: *DER SPIEGEL*, Nr. 12, S. 30–46.
- Bowi, U., Ott, G., Tress, W. (2008): Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, S. 509–520.
- Bowlby, J. (1982): Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Brandes, H. (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen. München: Ernst Reinhardt.
- Brisch, K.H. (2003): Grundlagen der Bindungstheorie und aktuelle Ergebnisse der Bindungsforschung. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 51–69.
- Brockmann, J., Kirsch, H. (2010): Das Konzept der Mentalisierung. Relevanz für die Psychotherapeutische Behandlung. Übersichtsarbeit in: Psychotherapeut 55, S. 279–290.
- Bundesministerium für Gesundheit (2010): Bekanntmachung eines Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses über eine Änderung der Arzneimittel-Richtlinie: Anlage III Nummer 44, Stimulantien. BAnz, Nr. 181 (S. 3975) vom 30. November 2010.
- Cierpka, M. (Hg.) (1999): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hg.) (2001): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hg.) (2002): FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern im Kindergarten. Heidelberger Präventionszentrum. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Cierpka, M., Gregor, A. (2004): Das Baby verstehen. Ein Handbuch für Hebammen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cierpka, M. (2005a): Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. 5. Aufl. Freiburg i.B.: Herder.
- Cierpka, M. (Hg.) (2005b): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cierpka, M. (2006): „Problemkinder werden nicht stigmatisiert“. In: Psychologie heute, 33 (10), S. 68–69.
- Cohen, Y. (2004): Das misshandelte Kind. Ein psychoanalytisches Konzept zur integrierten Behandlung von Kindern und Jugendlichen. Hg. v. S. Drews, Schriften zur Psychotherapie und Psychoanalyse von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Crain, F. (2005): Fürsorglichkeit und Konfrontation. Ein psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- DAK-Pressestelle (2006): DAK-Gesundheitsbarometer 1/2006. Deutschlands Schüler sind gestresst. Hamburg.
- Damasio, A.R. (1994): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List.
- Damasio, A.R. (2000): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. 2. Aufl. München: List.
- Dammasch, F. (Hg.) (2008): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht. Frankfurt a.M. Brandes & Apsel.
- Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 71–108.
- Dauber, H., Zwiebel, R. (2006): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) (Hg.) (2002): Starke Eltern – starke Kinder. Wege in eine gewaltfreie Erziehung. Handbuch für Elternkursleiterinnen und -leiter.
- Dietl, E. (1992): Der tapfere Theo oder wie man seine Angst besiegt. Stuttgart: Thienemann.

- Dornes, M. (1993): *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen.* Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Dornes, M. (1997): *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre.* Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Dornes, M. (2006): *Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung.* Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Eggert-Schmid Noerr, A. (2006): Wenn Hänschen Hans im Weg steht – Biographie als Risiko und Chance. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (Hg.): *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung.* Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 128–143.
- Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (Hg.) (2006): *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung.* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Erickson, M.F., Egeland, B. (2006): *Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung. Frühe Hilfen für die Arbeit mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP-Programm.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fearon, P., Target, M., Sargent, J., Williams, L.L., McGregor, J., Bleiberg, E., Fonagy, P. (2009): *Mentalisierungs- und beziehungsorientierte Kurzzeittherapie (SMART): eine integrative Familientherapie für Kinder und Jugendliche.* In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis.* Stuttgart: Klett-Cotta, S. 285–313.
- Fessmann, K., Kniel, M., Schick, A., Cierpka, M. (Hg.) (2007): *Kieselschule. Handbuch.* Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Figdor, H. (2006a): *Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Vorträge und Aufsätze.* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Figdor, H. (2006b): *Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten: Die Arbeit mit der ganzen Gruppe.* In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hg.): *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter.* Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 97–126.
- Finger-Trescher, U. (2006): *Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinnkonstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen.* In: Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (Hg.): *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung.* Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 144–161.
- Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hg.): *Bindungsstörungen und Entwicklungschancen.* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fomberg, J. (2003): *Jungen.* In: GEO, Nr. 3, S. 65–92.
- Fonagy, P. (2005): *Der Interpersonale Interpretationsmechanismus (IIM). Die Verbindung von Genetik und Bindungstheorie in der Entwicklung.* In: Green, V. (Hg.): *Emotionale Entwicklung in Psychoanalyse, Bindungstheorie und Neurowissenschaften. Theoretische Konzepte und Behandlungspraxis.* Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 141–163.
- Fonagy, P. (2006): *Persönlichkeitsstörung und Gewalt – ein psychoanalytisch-bindungstheoretischer Ansatz.* In: Kernberg, O.F., Hartmann, M.-P. (Hg.): *Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie.* Stuttgart u. New York: Schattauer, S. 486–540.
- Fonagy, P. (2007): *Bindung, Trauma und Psychoanalyse.* Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Universität Kassel am 09.02.2007.
- Fonagy, P. (2009): *Soziale Entwicklung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung.* In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis.* Stuttgart: Klett-Cotta, S. 89–152.
- Fonagy, P., Gergeley, G., Jurist, E.L., Target, M. (2008): *Affektregulierung, Mentalisierung*

- und die Entwicklung des Selbst. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fonagy, P., Target, M. (2002): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des „falschen Selbst“. In: *Psyche – Z Psychoanal* 56, S. 839–862.
- Fraiberg, S. (1972): Die magischen Jahre in der Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes. Reihe: Psychoanalytische Erziehungsberatung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frankfurter Rundschau (2011): 12.000 Kinder in Therapie. In: *Frankfurter Rundschau* v. 07.02. 2011, S. 28.
- Franz, H.-W., Kopp, R. (Hg.) (2003): Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- Freud, A. (1971): Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. 2. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Freud, S. (Hg. v. Freud, A., Grubrich-Simitis, I.) (1978): Werkausgabe in zwei Bänden. Bd. 2: Anwendungen der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Freyberg, T. v., Wolff, A. (2006): Störer und Gestörte. Bd. 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Friebel, V., Friedrich, S. (2006): Entspannung für Kinder (von 8 bis ca. 10 Jahren). 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Frohlich-Uhl, Chr. (1983): Lebenswelt Grundschule – Die erste Lehrerin. Teil 1 und 2. Kassel: Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 01 – Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften.
- Gebauer, K. (2000): Wenn Kinder auffällig werden. Perspektiven für ratlose Eltern. Düsseldorf u. Zürich: Walter.
- Gebauer, K., Hüther, G., (Hg.) (2001): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf u. Zürich: Walter.
- Geo (2003): Jungs – werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft? H. 3.
- Geo Wissen (2010): Väter. Was sie so besonders macht. Nr. 46.
- Götzinger, M., Kirsch, D. (2004): Grundschulkindern werden Streitschlichter. Ein Ausbildungsprogramm mit vielen Kopiervorlagen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Griebel, W., Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten. Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen. Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco Verlag.
- Grossmann, K. (2003): Die Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Organisation der Gefühle. In: Dörr, M., Göppel, R. (Hg.): *Bildung der Gefühle. Innovation? Intrusion?* Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 123–145.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K. (2006): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haubl, R., Dammasch, F., Krebs, H. (Hg.) (2009): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haubl, R., Leuzinger-Bohleber, M. (2007): Hilfe für kleine Störenfriede: Frühprävention statt Psychopharmaka. Vom kritischen Umgang mit der Diagnose „Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung“. *Forschung Frankfurt. Das Wissenschaftsmagazin der Universität Frankfurt*, Heft 3, S. 52–54.
- Hauser, U. (2009): Zeit des Erwachens. In: *Stern*, Nr. 45, S. 50–69.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit. Hessisches Kultusministerium (2007): *Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren (BEP)*. 2. Aufl.
- Holmes, J. (2009): Mentalisieren in psychoanalytischer Sicht: Was ist neu? In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte*

- und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 375–398.
- Hüther, G. (2002): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2004): Destruktives Verhalten als gebahnte Bewältigungsstrategie zur Überwindung emotionaler Verunsicherung: Ein entwicklungs-neurobiologisches Modell. In: Streeck-Fischer, A. (Hg.): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 136–150.
- Hüther, G. (2006): Die nutzungsabhängige Herausbildung hirnologischer Veränderungen bei Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen. In: Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., Hüther, G. (Hg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 222–237.
- Hüther, G. (2009a): Männer. Das schwache Geschlecht und sein Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2009b): Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden. 9. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2010): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. 6., unveränd. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G., Krens, I. (2005): Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf u. Zürich: Walter.
- Janosch (1978): Hannes Strohkopf und der unsichtbare Indianer. München: dtv.
- Kaiser, T. (1999): Das Wut weg Buch. Spiele, Traumreisen, Entspannung gegen Wut und Aggression bei Kindern. Freiburg i.B.: Christophorus.
- Kast, V. (1983): Mann und Frau im Märchen. Düsseldorf: Walter.
- Katzenbach, D. (2006): „Es schnackelt nicht ...“. Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voss-Davies, H. (Hg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 85–107.
- Kaufhold, R. (2001): Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kernberg, O.F., Hartmann, H.-P. (Hg.) (2006): Narzissmus. Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. Stuttgart: Schattauer.
- Kersten, J. (2009): Vor lauter Scham. In: Psychologie heute, 36 (12), S. 36–39.
- Keupp, H. (2003): Identitätsbildung in der Netzwerkgesellschaft: Welche Ressourcen werden benötigt und wie können sie gefördert werden? In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 15–50.
- Kobelt Neuhaus, D. (2006): Kindertageseinrichtungen der Zukunft: Aufgaben und Chancen. Ein Essay aus der Perspektive von Fort- und Weiterbildung. In: Steinhardt, K., Büttner, Ch., Müller, B. (Hg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 162–173.
- Koch, S. (2006): Perspektivlosigkeit macht gewalttätig. In: Psychologie heute, 33 (10), S. 62–65.
- Korschunow, I. (2002): Hanno malt sich einen Drachen. 28. Aufl. München: dtv.
- Krowatschek, D. (1999): Entspannung in der Schule. Anleitung zur Durchführung von Entspannungsverfahren in den Klassen 1–6. 4. Aufl. Dortmund: borgmann publishing.
- Krowatschek, D. (2000): 177x Spaß im Unterricht. 3. Aufl. Dortmund: borgmann publishing.

- Krowatschek, D., Hengst, U. (2006): Mit dem Zauberteppich unterwegs. CD. Dortmund: Borgman Media.
- Kutter, P. (2004): Psychoanalytische Interpretation und empirische Methoden. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lache, A. (2010): Wer soll sie stoppen? In: Stern, Nr. 23, S. 52–63.
- Landesstiftung Baden-Württemberg (2004): Faustlos in Kindergärten. Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten – dokumentiert im Zeitraum von Januar 2003 bis Oktober 2004. Stuttgart.
- Lazar, R.A. (2000): Container – Contained. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 114–118.
- Lehn, B. vom (2010): Stress in der Krippe. Frankfurter Rundschau. Wissenschaft. Zugriff am 17.07.2011 unter: <http://www.fr-online.de/wissenschaft/stress-in-der-krippe/-/1472788/4712362/-/index.html> (4.10.2010).
- Leuzinger-Bohleber, M. (2009): Resilienz – eine neue Forschungsperspektive auf frühe Entwicklungsprozesse. In: Leuzinger-Bohleber, M., Canestri, J., Target, M. (Hg.): Frühe Entwicklung und ihre Störungen. Klinische, konzeptuelle und empirische psychoanalytische Forschung. Kontroversen zu Frühprävention, Resilienz und ADHS. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 18–37.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2010a): Entwicklungsprozesse in der „mittleren Kindheit“. Wann muss ich mir Sorgen machen? In: Andresen, S., Brumlik, M., Koch, C. (Hg.): Das ElternBuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden. 0–18 Jahre. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 296–315.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2010b): Psychoanalyse und Psychotherapieforschung. Ein unauflösbares Spannungsfeld in Zeiten des wissenschaftlichen Pluralismus? In: Böker, H. (Hg.): Psychoanalyse im Dialog mit den Nachbarwissenschaften. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 111–145.
- Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., Hau, S., Aulbach, L., Caruso, B., Einert, K., Glinde-mann, O., Göppel, G., Hermann, P., Hesse, P., Heumann, J., Karaca, G., König, J., Lendle, J., Rüger, B., Schwenk, A., Staufenberg, A., Steuber, S., Uhl, C., Vogel, J., Wolff, L., Hüther, G. (2006): Die Frankfurter Präventionsstudie. Zur psychischen und psychosozialen Integration von verhaltensauffälligen Kindern (insbesondere von ADHS) im Kindergartenalter – ein Arbeitsbericht. In: Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., Hüther, G. (Hg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 238–269.
- Leuzinger-Bohleber, M., Brandl, Y., Hüther, G. (Hg.) (2006): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Göppel, G., Läzer, K.L., Waldung, C. (2008a): Störungen der frühen Affektregulation: Klinische und extraklinische Annäherungen an ADHS. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 62 (7), 621–653.
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Läzer, K.L. (2008b): Triangulierung – ein zentrales Konzept der Frankfurter Präventionsstudie? In: Dammasch, F., Katzenbach, D., Ruth, J. (Hg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 131–165.
- Leuzinger-Bohleber, M., Fischmann, T., Lebiger-Vogel, J. (2009): „Weißt Du, manchmal möchte ich nicht mehr leben ...“ Frühprävention als Stärkung der Resilienz gefährdeter Kinder? Ergebnisse aus der Frankfurter Präventionsstudie. In: Haubl, R., Dammasch, F.,

- Krebs, H. (Hg.): Riskante Kindheit. Psychoanalyse und Bildungsprozesse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 87–128.
- Leuzinger-Bohleber, M., Garlichs, A. (1993): Früherziehung West-Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Weinheim u. München: Juventa.
- Leuzinger-Bohleber, M., Lehmkuhl, G. (2009): „Frühprävention statt Psychopharmaka?“ Pro und Kontra: Kontroverse um medikamentöse Therapie. In: GEW: Erziehung und Wissenschaft, 5, S. 12-13.
- Leuzinger-Bohleber, M.; Fischmann, T.; Staufenberg, A. (2007): ADHS – Indikation für psychoanalytische Behandlungen? Einige klinische, konzeptuelle und empirische Überlegungen ausgehend von der Frankfurter Präventionsstudie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 56 (4), S. 356–385.
- Meesmann, H. (2010): Mit Pauken und Trompeten. In: Publik Forum, Nr. 9, S. 68–71.
- Mentzos, S. (1976): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.) (2000): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Michel, W. (2010): Ist dieses Kind wirklich von mir? Väter. Was sie so besonders macht. In: Geo Wissen, Nr. 46, S. 56–65.
- Michels, R. (2009): Epilog. In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 450–458.
- Munich, R.L. (2009): Eine Verbindung von mentalisierungsgestützter Behandlung und herkömmlicher Psychotherapie zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Basis und Förderung der Urheberschaft. In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 207–224.
- Neraal, T., Wildermuth, M. (2008): ADHS. Symptome verstehen – Beziehungen verändern. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Olweus, D. (2002): Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können. 3. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Orlick, T. (2007): Zusammen spielen – nicht gegeneinander! 150 kooperative Spiele für Kinder. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Ott, U. (2006): Der Kult um die Kleinsten. In: Geo Wissen, Nr. 37, S. 76–83.
- Panksepp, J. (2004): Die psychologischen Langzeitfolgen der emotionalen Umwelten von Kleinkindern für das spätere Gefühlsleben – Forschungsperspektiven für das 21. Jahrhundert. In: Streeck-Fischer, A. (Hg.): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 45–104.
- Paulsen, S. (2020): Wie Väter ihre Kinder prägen. In: Geo Wissen, Nr. 46, S. 30–37.
- Petermann, F., Vaitl, D. (Hg.) (1994): Handbuch der Entspannungsverfahren. Bd. 2: Anwendungen. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Portmann, R. (2002): Spiele zum Umgang mit Aggressionen. 7. Aufl. München: Don Bosco.
- Possemeyer, I. (2004): Kindliche Aggression. In: Geo, Nr. 3, S. 151–176.
- Rauchfleisch, U. (2000): Aggression. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 37.
- Richter, H.-E. (2010): Moral in Zeiten der Krise. Berlin: Suhrkamp.
- Rigos, A. (2003): Wie das Lernen gelingt. In: Geo Wissen, Nr. 31, S. 34–43.
- Rogge, J.-U., Mähler, B. (2002): Lauter starke Jungen. Ein Buch für Eltern. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Rollin, M. (2009): „Mein Mut war größer als meine Angst“. In: *Geo Wissen, Kindheit und Erziehung*. Die ersten 10 Jahre. Nr. 37, S. 48–55.
- Romberg, Johanna (2003): *Jungs*. In: *Geo*, Heft 3, S. 64–92.
- Roth, G. (2001): *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sadler, L.S., Slade, A., Mayes, L.C. (2009): *Das Baby bedenken: mentalisierungsgestützte Erziehungsberatung*. In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 375–398.
- Schäfer, M., Merpell, G. (2010): *„Du Opfer!“ Wenn Kinder Kinder fertigmachen*. Berlin: Rowohlt.
- Schick, A. (2006): *Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos*. In: *Praxis der Rechtspsychologie*, 16 (1/2), S. 169–181.
- Schick, A., Cierpka, M. (2003): *Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule*. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), S. 100–110.
- Schiffer, E. (1999): *Warum Hieronymus B. keine Hexe verbrannte. Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen erkennen – Gewalt vorbeugen*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Schiffer, E. (2001): *Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Schnack, D., Neutzling, R. (1990): *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg 7 *„Wir stiften Zukunft“* (2004): *Faustlos in Kindergärten*. Stuttgart.
- Segal, H. (1974): *Melanie Klein. Eine Einführung in ihr Werk*. München: Kindler.
- Sendak, M. (1963): *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes.
- Sharp, C. (2009): *Mentalisierungsprobleme bei Störungen im Kindesalter*. In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 153–180.
- Singer, P. (2000): *Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit?* Weinheim u. Basel: Beltz.
- Spiewak, M. (2010): *Nichts wie raus!* In: *DIE ZEIT*, Nr. 32, S. 27–29.
- Spitzer, M. (2003): *Lernen. Gehirn-Forschung und die Schule des Lebens. Korrigierter Nachdruck*. Heidelberg u. Berlin: Spektrum, Akad. Verlag.
- Steele, M. (2005): *Bindung, reale Erfahrung und mentale Repräsentation*. In: Green, V. (Hg.): *Emotionale Entwicklung in Psychoanalyse, Bindungstheorie und Neurowissenschaften. Theoretische Konzepte und Behandlungspraxis*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 115–140.
- Stein, H. (2009): *Fördert das Mentalisieren die Resilienz?* In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 422–449.
- Stern, D.N. (2004): *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. 13. Aufl. München u. Zürich: Piper.
- Streeck-Fischer, A. (2001): *Gezeichnet fürs Leben – Auswirkungen von Misshandlung und Missbrauch*. In: Gebauer, K., Hüther, G. (Hg.): *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. Düsseldorf u. Zürich: Walter, S. 79–89.
- Streeck-Fischer, A. (Hg.) (2004): *Adoleszenz – Bindung – Destruktivität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Suess, G.J., Burat-Hiemer, E. (2009): *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thimm, K. (2009): Die Kraft der Widerständigen. In: *DER SPIEGEL*, Nr. 15, S. 64–75.
- Tietze, K.-O. (2003): *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Twemlow, S., Fonagy, P. (2009): Vom gewalterfüllten sozialen System zum mentalisierenden System: Ein Experiment in Schulen. In: Allen, J.G., Fonagy, P. (Hg.): *Mentalisierungsgestützte Therapie. Das MBT-Handbuch – Konzepte und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 399–421.
- Verhulst, F. (2004): Kann dissoziales Verhalten vorhergesagt werden? Eine Untersuchung an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über einen Zeitraum von 14 Jahren. In: Streeck-Fischer, A. (Hg.): *Adoleszenz – Bindung – Destruktivität*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 208–223.
- Wahl, K., Hees, K. (2009): *Täter oder Opfer? Jugendgewalt – Ursachen und Prävention*. München: Ernst Reinhardt.
- Weiss, B. (2009): Frühprävention. Die richtigen Weichen stellen. In: *Geo Wissen*, Nr. 43, S. 62–69.
- WHO (2000): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien*. 4. Aufl. Bern u.a.: Hans Huber.
- Willi, J. (2005): *Ökologische Psychotherapie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Winnicott, D.W. (1973): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Winnicott, D.W. (1978): *Familie und individuelle Entwicklung*. München: Kindler.
- Willenweber, W. (2007): Vater Staat und Mutterliebe. In: *Stern*, Nr. 9, S. 29–38.
- Yalom, I.D. (1974): *Gruppenpsychotherapie*. München: Kindler.
- Zöllner, E., Schick, A., Bischoff, A. (2008): *Unschlagbar. Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Anhang 1

Jaak Panksepp: Psychobiologische Langzeitfolgen der emotionalen Umwelten

Tabelle 1: *Mögliche Beziehungen zwischen grundlegenden Gefühlssystemen, Folgegefühlen und psychiatrischen Hauptkategorien*

Grundlegende Gefühlssysteme (siehe Panksepp 1998a)	Folgegefühle	Emotionale Störungen
SUCHEN (+ & -)	Interesse Frustration Verlangen	Zwangsstörungen Paranoide Schizophrenie Suchtpersönlichkeiten
WUT (- & +)	Ärger Reizbarkeit Verachtung Haß	Aggression Psychopathische Tendenzen Persönlichkeitsstörungen
FURCHT (-)	Einfache Angst Sorge Psychisches Trauma	Generalisierte Angststörung Phobien Varianten der Posttraumatischen Belastungsstörung
PANIK (-)	Trennungsängstlichkeit Traurigkeit Schuld/Scham Schüchternheit Verlegenheit	Panikattacken Pathologische Trauer Depression Agoraphobie Soziale Phobien
SPIEL (+)	Freude und Fröhlichkeit Ausgelassenheit	Manie ADHS
LUST (+ & -)	Erotische Gefühle Neid	Fetischismus Sexuelle Süchte
FÜRSORGE (+)	Ernährung Liebe Anziehung	Abhängigkeitsstörungen Autistische Zurückgezogenheit Bindungsstörungen
Das SELBST – ein Substrat für Kernbewußtheit (siehe Panksepp, 1988)	Ein Mechanismus für alle emotionalen Gefühle	Multiple Persönlichkeitsstörungen?

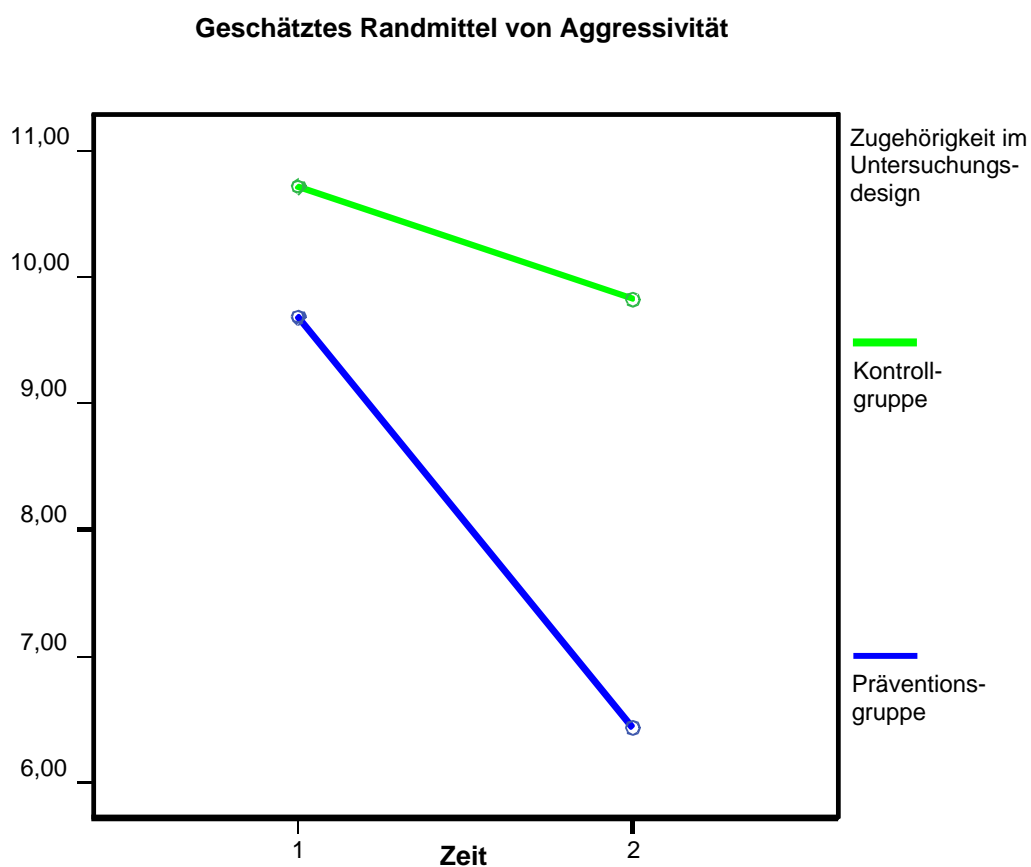
In den beiden letzten Spalten werden die angenommenen Hauptbeziehungen aufgeführt. Offensichtlich tragen vielfältige emotionale Einflüsse zu jedem der Folgegefühle bei (z. B. wird Neid auch durch Trennungsangst und Wut gefärbt), und alle emotionalen Störungen haben multiple Determinanten. Plus- und Minuszeichen zeigen die Hauptarten der affektiven Valenz an, die jedes System vermutlich generieren kann.

Großbuchstaben bei der Benennung der verschiedenen Systeme werden benutzt, um hervorzuheben, daß diese als einzelne neuronale Entitäten angesehen werden und nicht einfach nur als psychologische Konzepte. Die wesentlichen neuronalen Komponenten steuern die Koordination der grundlegenden physiologischen, psychologischen und Verhaltensaspekte jeder emotionalen Antwort.

Quelle: Panksepp 2004, S. 61.

Anhang 2:

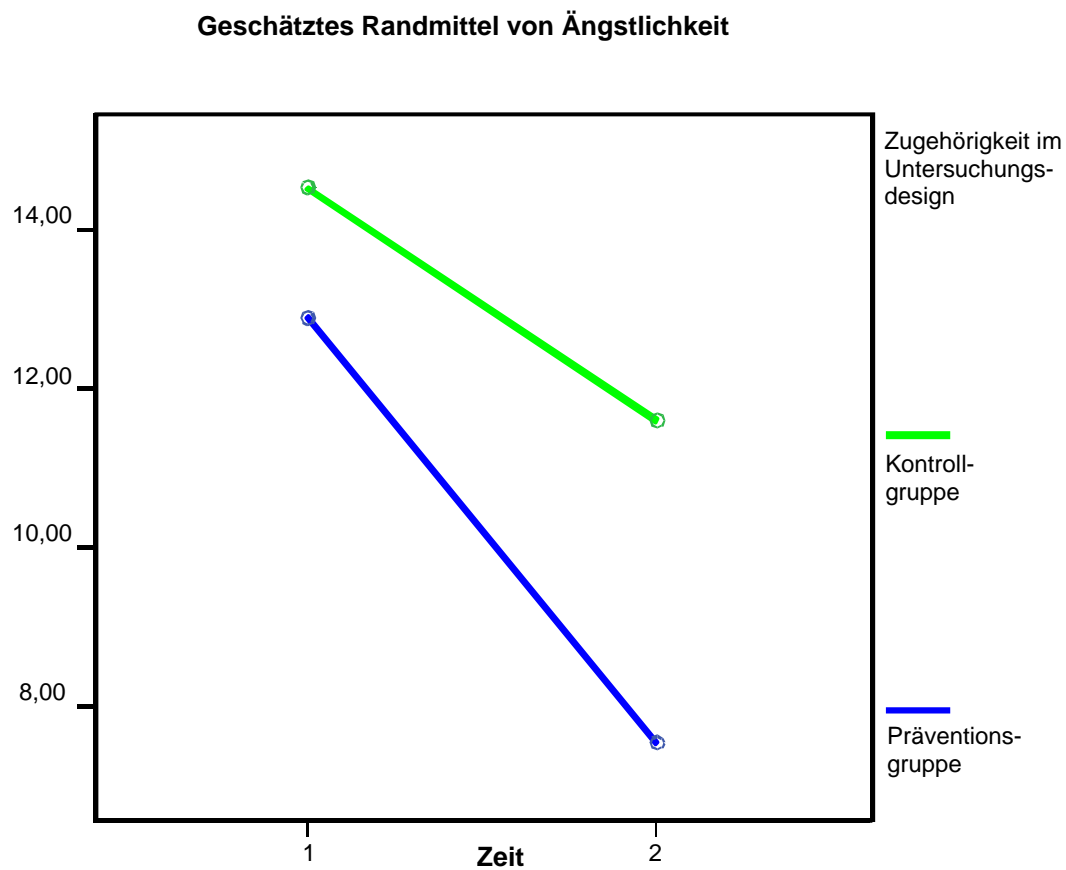
Ergebnisse der Frankfurter Präventionsstudie

**Abbildung 1: Vergleich Präventions- und Kontrollgruppe:
Unterskala Aggressivität**

$N_{\text{Präventionsgruppe}} = 177$, $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 185$

Zeit* Gruppe: $F = 5.90$; $p < .02^*$

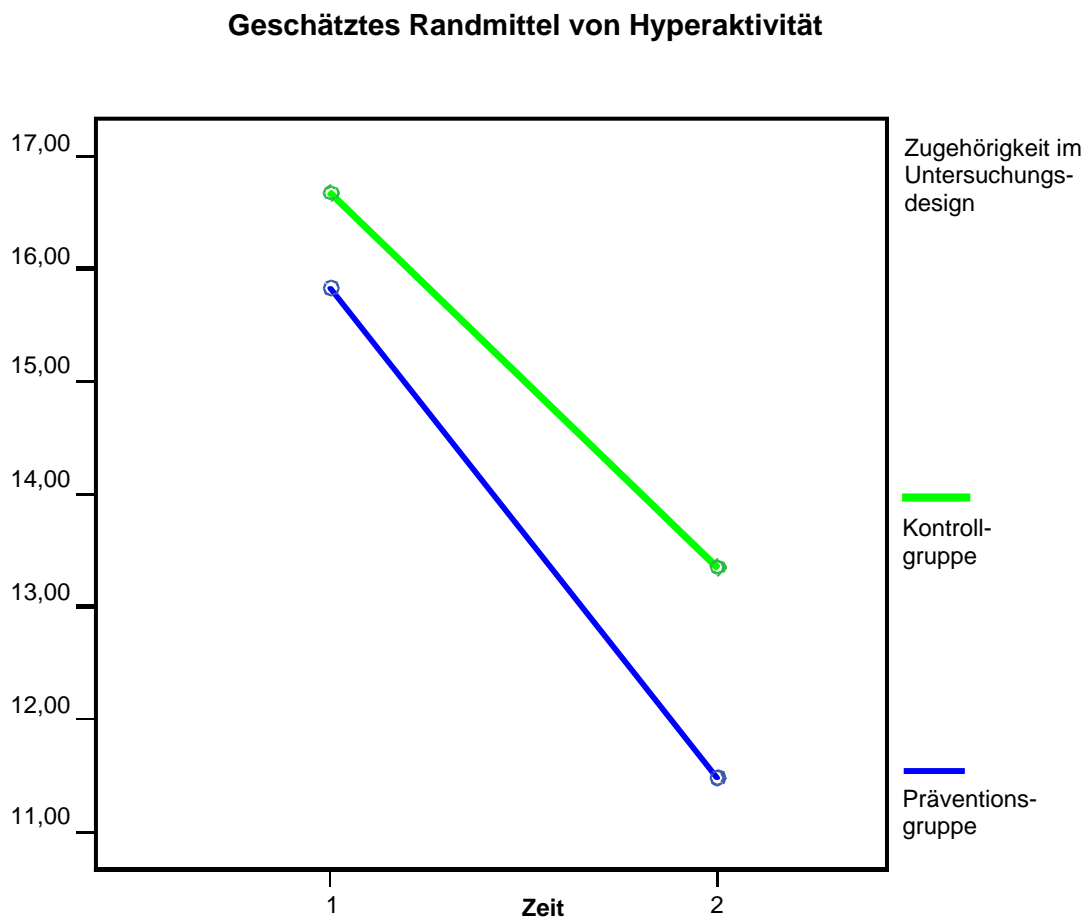
**Abbildung 2: Vergleich Präventions- und Kontrollgruppe:
Unterskala Ängstlichkeit**



$N_{\text{Präventionsgruppe}} = 177$, $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 184$

Zeit* Gruppe: $F = 4,96$; $p > .03^*$

**Abbildung 3: Vergleich Präventions- und Kontrollgruppe:
Unterskala Hyperaktivität**

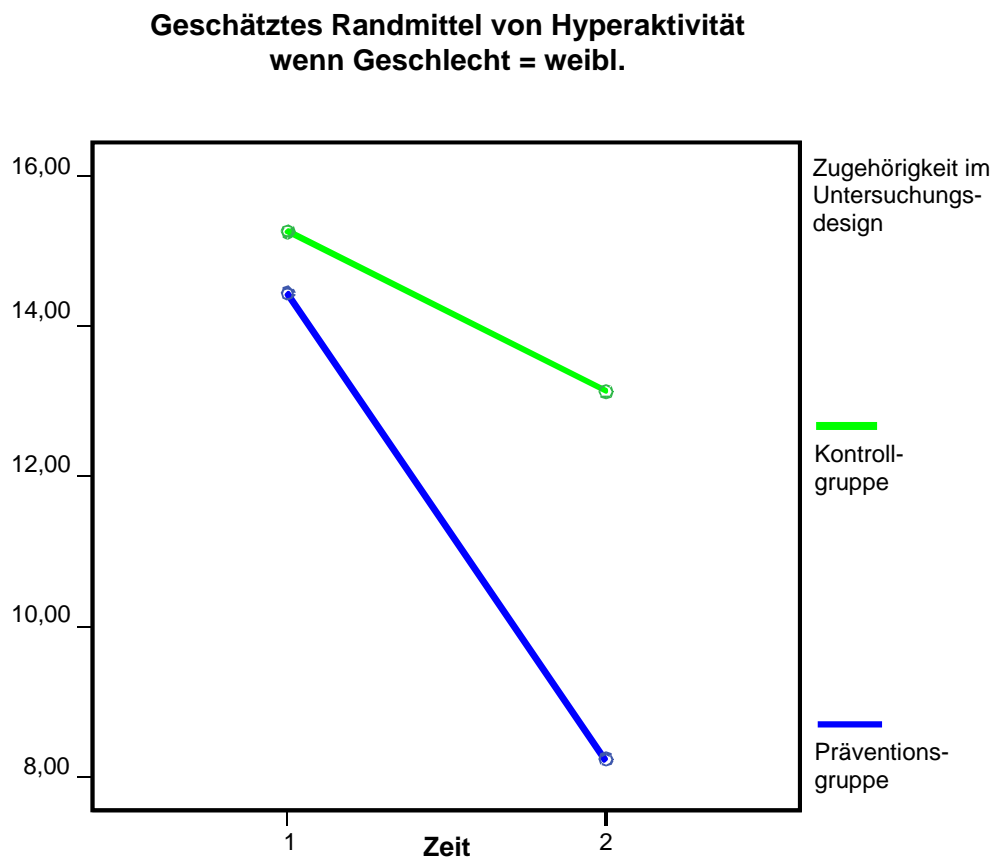


$N_{\text{Präventionsgruppe}} = 178$; $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 184$

Zeit: $F = 72.95$; $p = .00^{**}$

Zeit*Gruppe: $F = 1.31$; $p = .25$ (n.s.)

**Abbildung 4: Vergleich Präventions- und Kontrollgruppe:
Unterskala Hyperaktivität, Mädchen**



$N_{\text{Präventionsgruppe}} = 70$; $N_{\text{Kontrollgruppe}} = 62$

Zeit: $F = 32.41$; $p = .00^{**}$

Zeit*Gruppe: $F = 7.74$; $p < .01^{**}$

Zur Autorin:

Christiane Uhl, Jg.1954, arbeitet als Psychotherapeutin (HP) und Dipl.-Supervisorin in eigener Praxis (Schwerpunkt: psychoanalytische Paar- und Familientherapie) sowie in verschiedenen pädagogisch-präventiven Beratungs- und Forschungsfeldern.

ISBN 978-3-86219-426-1