

Die Fach- und Erziehungskompetenz von Eltern fördern

Das Schemapädagogische Elterntaining (SET©)

Institut für Schemapädagogik (IFS)

Dr. Marcus Damm

Höhenstr. 56

67550 Worms

Kontakt: info@marcus-damm.de

Internet: www.schemapädagogik.de

1 Einleitung

2 Das Schemapädagogische Elterntaining (SET©)

2.1 Didaktik und Methodik des neuropädagogischen Workshops

3 Entwicklungspsychologische Themen

3.1 Neurobiologie der ersten Lebensjahre

3.2 Auswirkungen von frühkindlichen sozialen Erfahrungen

3.3 Erziehungsaufgabe I: Empathisch kommunizieren

3.4 Erziehungsaufgabe II: Die Selbstwirksamkeit des Kindes fördern

3.5 Erziehungsaufgabe III: Spiel und Bewegung fördern

3.6 Erziehungsaufgabe IV: Grenzen setzen und konsequent sein

3.7 Stärkung des „gesunden Erwachsenen-Ichs“

4 Reflexion eines schemapädagogischen Elternabends

5 Weitere Informationen zur Praxis des Trainings

6 Literaturhinweise

1 Einleitung

Die Familie spielt vor dem Hintergrund des Themas Erziehung die größte Rolle für die Zu-Erziehende/den Zu-Erziehenden. Die Familie ist die Sozialisationsinstanz, die an erster Stelle steht. Eltern wie Erzieherinnen fördern, bilden und erziehen den Heranwachsenden, wenn auch unter Umständen jeweils auf unterschiedliche Arten (Egert 2010).

Das seit Jahren etablierte Konzept der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen eröffnet die Möglichkeit einer offenen, vertrauensvollen und intensiven Zusammenarbeit. Verschiedene Formen der Elternarbeit dienen gerade diesem Zweck, etwa die Aufnahme- und Tür-und-Angel-Gespräche, das Elterncafé, die Feste und Feiern, Spielmittage usw. (Fialka 2010).

Speziell Elternabende sind dem Austausch zwischen Eltern und Erzieherinnen sehr dienlich. Die Erziehungskompetenzen der Eltern können anlässlich von Elternabenden gezielt gefördert werden, etwa durch Fachvorträge und/oder Workshops, die Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter und populäre Erziehungsfragen thematisieren (Textor 2009).

2. Das Schemapädagogische Elterntaining (SET©)

Das sogenannte *Schemapädagogische Elterntaining (SET©)*, das im vorliegenden Rahmen vorgestellt wird (Damm 2013), beinhaltet entsprechend klassische Elemente eines Fachvortrags wie auch Workshops. Es ist fachlich mit aktuellen neurowissenschaftlichen, psychotherapeutischen und kommunikationspsychologischen Erkenntnissen unterfüttert und besteht aus sieben Themenbereichen:

1. **Ein Blick in das Gehirn des Kindes** (Neurobiologie der ersten Lebensjahre).
2. **Neuronale Auswirkungen von frühkindlichen Erfahrungen** (Entstehung und potenzielle lebenslange Folgen von subjektiven Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern/Schemata).
3. **Erziehungsaufgabe I: Empathisch kommunizieren** (Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun, Grundlagen der Empathie-Entwicklung).
4. **Erziehungsaufgabe II: Die Selbstwirksamkeit des Kindes fördern** (Grundlagen des Selbstkonzepts, selbstwirksamkeitsfördernde Situationen, die das Kind selbst konzipiert, erkennen bzw. durch „bewusstes Heraushalten“ unterstützen).
5. **Erziehungsaufgabe III: Spiel und Bewegung fördern** (Flowkonzept, neuronale Auswirkungen von Spiel- und Bewegungssituationen in der Kindheit).
6. **Erziehungsaufgabe IV: Grenzen setzen und konsequent sein** (Psychologie und mögliche Auswirkungen der drei Erziehungsfehler nach Michael Winterhoff: Symbiose, Partnerschaftlichkeit, Projektion).
7. **Stärkung des „gesunden Erwachsenen-Ichs“** (u.a. universelle innerpsychische Vielfalt an Ich-Zuständen – etwa Kind-Ich, Eltern-Ich –, deren neuronalen Grundlagen und Auswirkungen; Möglichkeiten der Förderung des sogenannten Modus des Gesunden Erwachsenen).

2.1 Didaktik und Methodik des neuropädagogischen Workshops

Das *Schemapädagogische Elterntraining (SET©)* besteht aus einer Powerpoint™-Präsentation (94 Folien) inklusive Videos, einem Elternfragebogen sowie mehreren Textblättern und Reflexionsbögen. Die Arbeitsmaterialien können auch im Rahmen einer Erzieherinnen-Fachtagung im Rahmen eines „Fachkompetenz-Update“ eingesetzt werden, die Präsentation ebenso.

Die einzelnen Folien der Präsentation erklären sich, und das ist bewusst so intendiert, von selbst, weshalb nur wenig fachliches Vorwissen vorhanden sein muss. Tatsächlich reicht der vorliegende Beitrag als Input aus.

Vor allem Wert gelegt wurde auf die didaktische Reduzierung der fachlichen Inhalte, um einen größtmöglichen Lernerfolg auf Elternseite erzielen zu können. Eine erste Evaluation des *Schemapädagogischen Elterntrainings* wies tendenziell eine auf den ersten Blick gute Verständlichkeit und Praxisrelevanz nach (siehe auch Abschnitt 4). Insgesamt 27 Videos zeigen beispielhaft die lebenspraktische Relevanz der Ausführungen auf. Zu sehen sind beispielsweise „kindliche Ausraster“, Spiel- und Bewegungssituationen, Flow-Momente, aber auch klassische Erziehungsfehler.

Etwa 100 bis 120 Minuten sind für dieses Eltern-Coaching anzusetzen.

Im Folgenden werden die einzelnen Bereiche des *Schemapädagogischen Elterntrainings* genau beschrieben sowie deren Verortung in der Powerpoint™-Präsentation aufgezeigt. Die Powerpoint™-Präsentation können Sie bei mir gegen eine Schutzgebühr von 10,- Euro bestellen, am besten via E-Mail (info@marcus-damm.de).

3 Entwicklungspsychologische Themen

3.1 Neurobiologie der ersten Lebensjahre

Die Persönlichkeit eines Menschen reift in Form einer Wechselwirkung zwischen Anlage- und Umwelteinflüsse bereits in den ersten sechs Jahren zu einem Großteil heran. Dies ist kein Zufall, als sich in dieser Zeitspanne das Gehirn so fundamental entwickelt, wie zu keinem Zeitpunkt mehr danach. Zwar hat ein zweijähriges Kind bereits in etwa so viele Gehirnzellen wie ein Erwachsener (etwa 100 Milliarden) – aber eines hat noch nicht stattgefunden: Die Feinverdrahtung *zwischen* den Zellen. Überwiegend „vernetzt“ ist das Gehirn bereits im Alter von 4 bis 7 Jahren (Roth 2003). Eine gewisse Plastizität bleibt jedoch ein Leben lang bestehen. Das heißt, es können in bestimmten Situationen neue Bahnungen und Verbindungen erfolgreich angelegt werden, auch und gerade in sozialpädagogischen Einrichtungen! (Hierzu muss aber die Beziehung zwischen den Beteiligten stimmen, da sie der „Motor“ von jeglichen Umbaumaßnahmen im Gehirn darstellt: Ohne Beziehung geht, lapidar gesagt, nichts!).

Schaut man sich die Ausformung des Gehirns in den ersten Lebensjahren genauer an, so fällt auf, dass das Wachstum von *unten nach oben* verläuft. Bereits im Mutterleib, genauer gesagt, etwa **ab der sechsten Schwangerschaftswoche, sind „niedere“ Strukturen des sogenannten limbischen Systems nachweisbar** – dieses Hirnareal wird mit Emotionen und Motivationen in Zusammenhang gebracht –, und es kommt ab diesem Zeitpunkt schon zu gefühlsspezifischen Konditionierungsprozessen, die durch die hauptsächlichen Bezugspersonen inszeniert werden (Spitzer 2009). Der Fötus wird also bereits im Bauch der Mutter sozialisiert.

Nachweislich korreliert eine Schwangerschaft, die viele Risikofaktoren aufweist, etwa Substanzmittelmissbrauch der Mutter, traumatische Erfahrungen, Gewalterfahrungen

gen, ein „stressender Lebensstil“ usw., mit einem extrovertierten, stresssensiblen (vulnerablen) Temperament seitens des Neugeborenen.

Die Entwicklung des sogenannten Neocortex (Großhirnrinde) andererseits, der für die höheren, sprich vernünftigen Leistungen zeitlebens verantwortlich ist, findet erst *nachgeburtlich* statt, und zwar maßgeblich in den ersten Lebensjahren. **Das Gehirn verdrahtet sich entsprechend so, wie es das soziale Umfeld des Betreffenden vorgibt.**

Konkret gesagt: Die soziale Umwelt mitsamt ihren Eigenarten und Ritualen wird wie ein „Schwamm“ aufgesogen. – Die jeweils erlebte Realität wandert „nach innen“, wird entsprechend Bestandteil des eigenen Selbst, des Subjektiven. Psychoanalytiker nennen diesen Prozess Verinnerlichung von Objekt-Imagines (Mentzos 2011). Und weiter: **Spezifische Einstellungen der Bezugspersonen über den Heranwachsenden werden schrittweise zu seinen(!) Meinungen (Schemata), zu Ansichten über sich selbst, die Welt (und andere).**

Individuelle Erlebens- und reaktive Verhaltensmuster zementieren sich nach und nach, insbesondere wenn die äußeren sozialen Verhältnisse dies geradezu erfordern. Je öfter das soziale Umfeld ein bestimmtes Feedback gibt („Deine Meinung zählt nicht!“), desto eher werden die psychisch notwendigen Reaktionen, beispielsweise die Tendenz zur Unterordnung beziehungsweise zur Kompensation, zu einem festen innerpsychischen Bestandteil der eigenen Persönlichkeit. Die Reaktionen werden entsprechend zu festen Schemata, die später in Situationen, die an die ursprünglichen Verhältnisse erinnern, stets wieder automatisch ausgelöst werden.

Weil nun vernunftfähige Teile der Großhirnrinde sowie die Areale, die das Ich-Bewusstsein konstruieren, erst Jahre nach der Geburt fertig ausgeprägt sind, werden automatisierte (eventuell negative) soziale Verhaltensmuster, die in den ersten Lebensjahren erlernt wurden, später hinaus nicht reflektiert und sind somit auch nicht veränderbar. Denn sie laufen im Hier und Jetzt nach neurowissenschaftlicher Argumentation unbewusst ab (Roth 2003).

Was die Eltern letztlich wissen sollten!

1. Eine kurze Einleitung in das Thema des Elternabends ergibt sich aus den ersten Folien von selbst (Folie 1–2).
2. Die ersten Lebensjahre sind die wichtigsten vor dem Hintergrund der Gehirnentwicklung (Folie 3–6).
3. „Kindliche Ausraster“ sollten nicht mit „reaktionären Ausrastern“ beantwortet werden, da ansonsten die Entwicklung von Emotionskontrollkompetenzen gehemmt werden kann (Folie 7–13).
4. Eltern wie Erzieherinnen sind Vorbilder in Sachen Emotionsregulation (Folie 14–16).

3.2 Auswirkungen von frühkindlichen sozialen Erfahrungen

Erlebt die (oder der) Zu-Erziehende ein soziales Umfeld, das einen stabilen und positiven (sicheren) Bindungs- und Erziehungsstil praktiziert (Grossmann & Grossmann 2011), entsteht aller Wahrscheinlichkeit nach auch ein eher positives *Selbstbild*. Das heißt, es entwickeln sich fortschrittliche innerpsychische Muster über sich selbst und andere. Anders gesagt: förderliche Schemata.

Werden vonseiten des sozialen Umfelds hingegen sogenannte Risikofaktoren in Hinblick auf die Beziehungsqualität dauerhaft verwirklicht, etwa Vernachlässigung, Überverwöhnung, Fixierung, Frustration, physischer und psychischer Missbrauch, so

entstehen infolge von ständigen Wiederholungen schrittweise nachteilige Selbst- („Ich bin nicht liebenswert!“) und Fremdschemata („Die anderen wollen mir immer was antun!“).

Das Gehirn des Betroffenen vernetzt sich in letzterem Fall entsprechend negativ. Und die dabei entstehenden neuronalen Muster haben eine lebenslange „Garantie“, sie sind die zukünftigen „roten Knöpfe“, anders gesagt, „wunden Punkte der Persönlichkeit“. Infolgedessen nimmt man die soziale Umwelt viel zu oft verzerrt wahr, etwa als negativ eingestellt.

Nach Young et al. (2008) hat dies Auswirkungen im Jugend- und Erwachsenenalter: Ein früh antrainiertes negatives Schema ist tief in die neuronale Matrix „eingespurt“ und wird dann später leicht durch eine bestimmte soziale Situation aktiviert, etwa durch eine eigentlich belanglose Bemerkung eines Mitmenschen oder einer Erzieherin („Räum den Tisch ab!“). In diesem Fall empfinden die Betroffenen die aktuelle Situation automatisch durch die Brille des hilflosen Kindes und somit als (schmerzvolle) „typische“ Kindheitssituation, in der eine spezielle Frustration stattgefunden hat. Das eigentlich schemagetriebene Kindheitserleben hat dann Einfluss auf die Gedanken (Kognitionen), Emotionen und Körperempfindungen im Hier und Jetzt. Man hat dann gewissermaßen automatisch seine „fünf Minuten“. Und niemand erreicht einen dann mehr auf der kognitiven, vernünftigen Ebene.

Fatal am Erwerb von nachteiligen Schemata ist die Tatsache, dass sie den Betroffenen unbewusst(!) dazu motivieren, typische Kindheitskonflikte quasi in einer Art Wiederholungszwang immer wieder neu zu inszenieren (Prinzip „Einmal Opfer, immer Opfer – einmal Täter, immer Täter“). Die innerpsychischen Muster sorgen entsprechend häufig für solche (negativen) Alltagserfahrungen, die das Gehirn des Betroffenen „kennt“ (ebenda). Dies sorgt zwar für eine gewisse Stabilität, Normalität und Ordnung in der Psyche und im Leben des Betroffenen, ist aber letztlich schädlich für ihn. Unser Gehirn strebt dessen ungeachtet nach Bekanntem.

Situationen im kindlichen Erleben, die mit starken Emotionen und Affekten einhergehen, werden aufgrund ihrer Intensität (vor allem) im limbischen System geradezu neuronal „eingebrannt“. Dieser emotionale Bereich ist sehr mächtig und kann die Vernunft schnell „in Ketten legen“. Es sind z.B. nur sehr wenige schmerzhaft Erfahrungen mit einem bestimmten Objekt nötig, um eine entsprechende Phobie auszuprägen. Diese kann sich noch im Erwachsenenalter offenbaren. Denn: Die Amygdala „vergisst nie“ (Spitzer 2009). Wenn beispielsweise ein Kleinkind von einem Hund gebissen wird, wird im Gehirn folgende Reiz-Reaktions-Verbindung abgespeichert: Vierbeiniges Etwas (= Reiz) führt zu Schmerz (= Reaktion).

Noch Jahre später kommt es vielleicht beim Anblick eines Hundes zu einer automatischen Furchtreaktion auf mehreren Ebenen: (a) der Betroffene *fühlt* Angst; (b) zeigt *körperliche* Symptome und neigt eventuell zur (c) *Kognition*: „Dieser Hund wird mich bestimmt beißen!“ (Dasselbe Prinzip funktioniert auch sehr gut bei entsprechenden zwischenmenschlichen Erfahrungen.)

Fand das unliebsame Ereignis (oder gleich mehrere) zudem vor dem 6. Lebensjahr statt, ist wahrscheinlich, dass dem Betroffenen der Zusammenhang zwischen seiner aktuellen Angst und den Ursachen gar nicht bewusst wird. Denn laut Roth (2003, S. 67) beginnt rational-abstraktes Denken erst (circa) ab dem fünften bis sechsten Lebensjahr. Alles, was an emotionalen Konditionierungsprozessen bis dahin stattgefunden hat, liegt zeitlebens verborgen im limbischen System (sog. implizites Selbst). Diese Inhalte sind später abstrakt nicht zugänglich (sog. explizites Selbst).

Was die Eltern letztlich wissen sollten!

1. Das Gehirn „saugt“ die soziale Umwelt auf, weshalb sie eine große Verantwortung trägt (Folie 18).
2. Nachteilige soziale Erfahrungen führen zu negativen Selbst- und Fremdschemata, die die eigenen Beziehungen später hinaus unbewusst beeinträchtigen – bestimmte Teufelskreise werden im Nachhinein intuitiv selbst konstruiert, weil man „es“ nicht anders kennt (Folie 19–23).
3. Durchschnittlich ausgeprägte Anerkennung in Situationen, in denen Kinder Selbstwirksamkeit erproben, ist wichtig, sie führt zu einem positiven Selbstbild (Folie 24–32).

3.3 Erziehungsaufgabe I: Empathisch kommunizieren

Der durch zahlreiche Veröffentlichungen bekannt gewordene Hamburger Universitäts-Professor Friedemann Schulz von Thun (2007) hat unter anderem ein sehr ertragreiches und vor allem ein allgemein gebräuchliches Kommunikations-Modell zur Förderung der eigenen Kommunikationskompetenz entworfen. Dieses Konzept setzt sich zusammen aus humanistischen, systemischen und gesellschaftstheoretischen Grundlagen. Schulz von Thun unterstreicht mehrmals die wichtige Tatsache, dass jede Nachricht, das heißt, eine verbale Mitteilung, stets verschiedene Botschaften gleichzeitig enthalten kann, genau genommen vier (siehe unten).

Schon Watzlawick et al. (1969) erkannten die Pluralität, die Mehrdeutigkeit von Interaktionen im Sprachalltag. Demnach hat Kommunikation stets einen Inhalts- und (manchmal mehr als einen) Beziehungsaspekt.

Mit Inhaltsaspekt ist der eindeutige, der verbale Anteil einer Mitteilung gemeint (etwa: „Kevin, du bist zehn Minuten zu spät!“). – Beziehungsaspekte andererseits beinhalten implizierte, nicht auf Anhieb erkennbare Bedeutungen, zumeist Gefühle, konkrete Bedürfnisse, nonverbale Inhalte. Damit vermittelt der Sender dem Empfänger, wie er seine Mitteilung verstanden haben möchte (etwa: „Ich möchte, dass du dich jetzt zu deinem Verhalten äusserst, Kevin!“).

Vier Schnäbel, vier Ohren

Die aus dieser Perspektive definierte „Zweiteilung“ der zwischenmenschlichen Kommunikation in Sach- und Beziehungsebene ist also auch seitens der Fachkraft und der Bezugsperson stets zu berücksichtigen. Denn leicht kann es zu Missverständnissen zwischen Sender und Empfänger kommen, wenn sich Sach- und Beziehungsebene offensichtlich widersprechen.

Schulz von Thun erweitert das traditionelle Kommunikations-Modell und unterscheidet nunmehr vier Kommunikationsebenen, die eine einzige Nachricht implizieren kann:

1. **Sachinhalt:** Auf der Sachebene werden nachprüfbar Informationen über Vorgänge in der „realen Welt“ vermittelt, etwa: „Du bist zehn Minuten zu spät – schon das zweite Mal in dieser Woche.“ – „Kevin, du verschaffst dir jetzt lautstark Platz!“ – „Kevin, du weichst meinem Blick aus!“
2. **Selbstoffenbarungsseite:** In einer Nachricht „verpackt“ sind häufig – wenn auch für den Empfänger nicht unbedingt gleich erkennbar – eigene Bedürfnisse, Wertvorstellungen, verinnerlichte Normen, subjektive Gefühle und Motive, etwa: „Ich bin frustriert, weil du nicht pünktlich zum Essen er-

scheinst!“ – „Ich kann dich persönlich nicht leiden!“ – „Ich lege Wert auf Pünktlichkeit!“

3. **Beziehungsaspekt:** Auf dieser Ebene findet jederzeit(!) ein Informationsaustausch statt. Es geht um die Frage, wie der Sender zum Empfänger beziehungstechnisch, anders gesagt, emotional steht (und umgekehrt). Die Definition der Beziehungsqualität wird demnach bei jedem Satz gleich mit kommuniziert. Der Beziehungshinweis wird erfahrungsgemäß häufig nicht verbalisiert, sondern wird vor allem durch Stimmlage und Körpersprache transparent gemacht (meistens unbewusst). Wenn einzelne Wörter oder Silben akzentuiert werden, bekommen Sätze automatisch verschiedene Bedeutungen. Der Ton macht bekanntlich die Musik.
4. **Appellebene:** Oft wollen Sender den Empfänger auch zu einem bestimmten Verhalten (verdeckt) motivieren. Ein Satz wie „Du bist zu spät!“ kann etwa ein solches Motiv kommunizieren („Bitte sei das nächste Mal pünktlich!“). Mit nahezu jeder Botschaft will der Sender irgendwie Einfluss auf den Empfänger nehmen, ihn (oder sie) zu einer Handlung oder Gefühlsreaktion bewegen. Ist dieser Appell verdeckt, dann wird auch von Manipulation gesprochen.

Die vier Seiten einer Nachricht nach *Friedemann Schulz von Thun*:

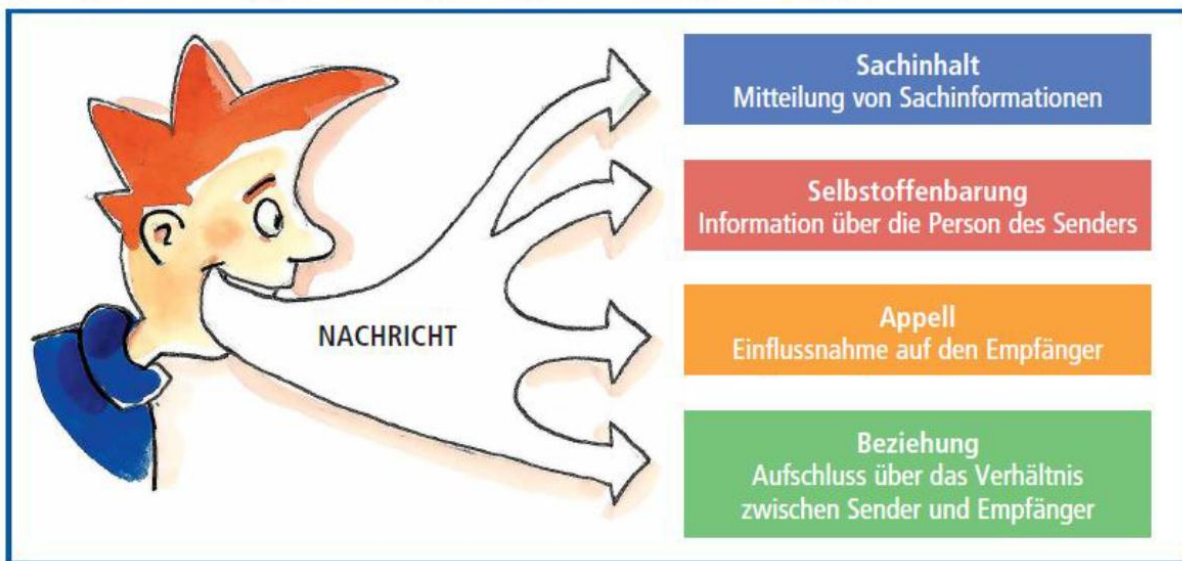


Abbildung 1: Jede Nachricht hat vier Seiten (Quelle: Hobmair, Arbeitsblätter zur Pädagogik und Psychologie, Bildungsverlag EINS, 2009)

Kommunikation besteht im Wesentlichen aus konstruktivistischen, d.h. selbstkonzipierten Elementen. Es kommt während der Interaktion immer auf die Wahrnehmung, auf die Beurteilungsmaßstäbe des Empfängers an. Es stellt sich stets die Frage: Wie nimmt er die Nachricht auf, wie interpretiert er sie? Denn zum einen sprechen wir mit vier verschiedenen „Schnäbeln“, das heißt, Sach-, Appell-, Beziehungs- und Selbstoffenbarungsaspekte werden verschiedenartig akzentuiert (siehe oben). Zum anderen wird mit vier verschiedenen „Ohren“ empfangen. Mit anderen Worten: Ebenso viele Aspekte können vom Gesprächspartner – abhängig von seinem Charakter, seiner aktuellen Stimmung usw. – herausgehört werden (Schulz von Thun 2007). (Daher kommt es im Sprachalltag auch so oft zu Missverständnissen.) Es gibt etwa Personen, bei denen fällt das Beziehungs-Ohr übergroß aus: „Sie [die Betreffenden] be-

ziehen alles auf sich, nehmen alles persönlich, fühlen sich leicht angegriffen und beleidigt. Wenn jemand wütend ist, fühlen sie sich beschuldigt, wenn jemand lacht, fühlen sie sich ausgelacht, wenn jemand guckt, fühlen sie sich kritisch gemustert, wenn jemand wegguckt, fühlen sie sich gemieden und abgelehnt“ (ebenda, S. 51).

Was die Eltern letztlich wissen sollten!

1. Kommunikation hat vier Ebenen, es kommt vor allem darauf an, *wie* man etwas sagt (der Ton macht die Musik) (Folie 33–38).
2. Man sollte überwiegend die „Erwachsenensprache“ sprechen, Ich-Botschaften verwenden, hin und wieder aktiv zuhören (Folie 39–40).
3. Kindliche Empathie ist an die kontinuierliche Entwicklung der Spiegelneuronen gebunden und muss durch emotionale Kommunikation gefördert werden; positive kindliche Emotionen sollten bewusst gespiegelt werden, negative eher weniger (Folie 41–45).

3.4 Erziehungsaufgabe II: Die Selbstwirksamkeit des Kindes fördern

Das Selbstkonzept einer Person enthält, vereinfacht gesagt, subjektives Wissen in Hinsicht auf die eigene Leistungsfähigkeit in verschiedenen Lebensbereichen (Mummendey 2006). Vor dem Hintergrund der Schematheorie kann man auch sagen: Das Selbstkonzept beinhaltet neuronale Schemata, die sich als Meinungen über die eigene Person offenbaren. Verschiedene Kompetenzen können ebenfalls unter den Überbegriff Selbstkonzept subsumiert werden, etwa soziale Kompetenzen, kognitive, motorische usw. **Interessanterweise entsteht das Groß des Selbstkonzepts bereits in den ersten Lebensjahren, und zwar in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt** (Lakowski 2000). Die Bezugspersonen müssen emotional zugewandt sein, verlässlich sein, viel Freiheiten lassen.

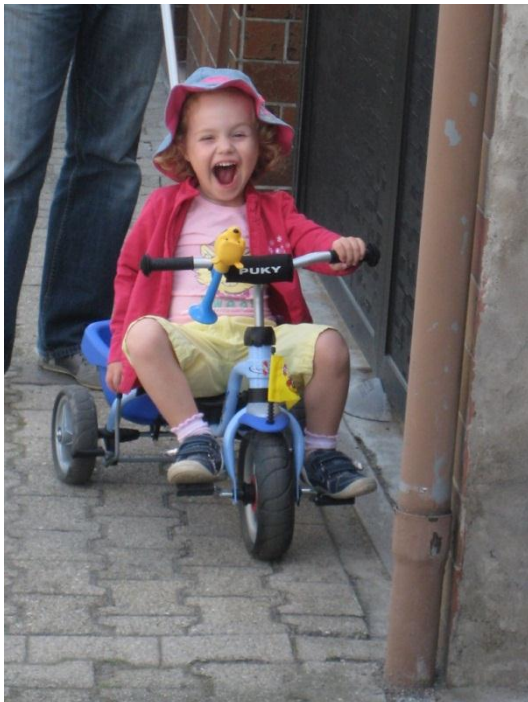


Abbildung 2: Entwicklungsgerechte Angebote fördern die Selbstwirksamkeit

Gerade der letztgenannte Aspekt – die „Freiheit“ – begünstigt die Ausprägung von Selbstwirksamkeitskompetenzen (zentrales Motto: „**Ich** kann etwas bewegen, verändern, Objekte verschieben, Probleme lösen“). Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Bestandteil des Selbstkonzepts (Siegel 2006).

In Hinsicht auf die Förderung der Selbstwirksamkeit kommt das Kind diesem Projekt von Natur her selbstmotiviert entgegen: Die kindliche Neugier, die intrinsisch motiviert ist, provoziert automatisch Situationen, die selbstwirksam gestaltet werden (Sachen vom Esstisch fallen lassen, erste Krabbelversuche, Erkundungsversuche, sich mit Gegenständen beschäftigen usw.)

Positive Selbstschemata (etwa „Ich bin kompetent“) entstehen, wenn das Kind häufig entwicklungsgerechte Situationen erlebt, in denen es Selbstwirksamkeit erproben und **ausleben** kann (Mummendey 2006). Später hinaus, wenn es daran nicht hapert, wird der Betreffende im Alltag dann von einem förderlichen Selbstkonzept getragen, das das Denken, Fühlen und Handeln positiv beeinflusst.



Abbildung 3: Spielsituationen sollten generell nicht von außen gestört werden

Ähnlich wie beim Spiel (siehe Abschnitt 3.5) erleben Heranwachsende während der selbstwirksamen Aktionen den sogenannten „**Flow**“ (Csikszentmihalyi 1992). Während des Flowerlebens geht der Betreffende in seiner gerade praktizierten Tätigkeit auf. Diese Tätigkeit erfordert Konzentration und Leistungsmotivation und wird als angenehm empfunden. Das Zeit- und Raumerleben tritt dabei in den Hintergrund. Ein häufiges Flowerleben wirkt sich günstig auf die Gehirnentwicklung des Kindes aus, das Selbstkonzept wird entsprechend positiv geprägt.

Was die Eltern letztlich wissen müssen!

1. Je öfter das Kind Selbstwirksamkeitssituationen erlebt, **die es selbst meistert**, desto kompetenter wird es später im Alltag auftreten können; das Prinzip der Selbstwirksamkeit beginnt ab der Geburt (Folie 46–47).
2. Das Kind sollte während des Flowerlebens nicht gestört werden (Folie 48–49).
3. Auch Erfahrungen, die „schmerzen“, sind wichtig für die Entwicklung des Selbstkonzepts, weil dadurch ganzheitliche Erfahrungen gemacht werden; rein kognitive Interventionen („Das Bügeleisen ist heiß, pass auf!“) nützen gar nichts, sie sind verschwendete Lebenszeit (Folie 50–52).

3.5 Erziehungsaufgabe III: Spiel und Bewegung fördern

Zur natürlichen Ausstattung des Kindes gehören auch die Ausdrucksformen **Spiel** und, wie oben schon erwähnt, **Bewegung**. Diese beiden Motivationen helfen der (oder dem) Heranwachsenden dabei, sich selbst und die Welt zu entdecken (Pauen et al. 2011). Genauer gesagt, die Umwelt eignet man sich vor allem durch Spiel und Bewegung an, auf aktive Art.

Auch die Entwicklung des Gehirns profitiert durch Bewegung, das heißt, körperliche Aktivität unterstützt die neuronale Vernetzung vor allem in den ersten Lebensjahren (Metzinger 2011). Es gilt folgende Faustformel: Je komplexer die (letztlich erfolgreichen) Spiel- und Bewegungserfahrungen, desto vielfältiger fallen die neuronalen Verschaltungen im Gehirn aus. Auch die kognitive, sprachliche und soziale Entwicklung wird entsprechend vorangetrieben, da Spiel- und Bewegungssituationen das Kind ganzheitlich fordern und fördern. Daraus folgt: Wer sich bewegen darf, der lernt auch viel.

Die Raumgestaltung spielt daher gerade in den ersten Lebensjahren eine große Rolle, ermöglicht oder behindert sie doch die psychomotorische Entwicklung. Der (oder die) Zu-Erziehende bringt selbst Handlungsimpulse ein, die die Erzieherin aufgreifen sollte. Die Eigentätigkeit sollte verstärkt werden. Bewertungen sind zu vermeiden.

Was die Eltern letztlich wissen sollten!

1. Spiel- und Bewegungssituationen regen die „neuronale Feinverdrahtung“ im Gehirn des Kindes an und fördern ebenso die Entwicklung eines förderlichen Selbstkonzepts (Folie 53–58).
2. Wenn das Kind vom sozialen Umfeld regelmäßig aus demjenigen Flowleben „herausgerissen wird“, das aufgrund von **selbst** produzierten Spiel- und Bewegungssituationen zustande kommt, so kann sich vor dem Hintergrund des klassischen Konditionierens möglicherweise folgende Assoziation im Gehirn der (oder des) Heranwachsenden abbilden: „Wenn **ich** etwas aus eigener Motivation mache, bringe ich es nicht zu Ende!“ Ein solches Lernmuster, anders gesagt, Selbstschema führt im Falle einer Generalisierungstendenz möglicherweise dazu, dass der Betreffende in ähnlichen Situationen später hinaus „nicht zum Ende kommt“ (Beispiele: Hausaufgaben in der Schule erledigen, Arbeitsaufträge im Haushalt usw.) (Folie 59–60).
3. Erzielt das Kind beim Ausprobieren und Experimentieren Erfolge, so können diese mit Lob und Anerkennung vonseiten der Erzieherinnen belohnt werden. Aber nicht zwingend regelmäßig. Ansonsten kann im Zuge des sogenannten operanten Konditionierens leicht folgendes Phänomen auftauchen: Ohne Belohnungen zeigt das Kind keine Leistungsbereitschaft mehr (Folie 61–63).
4. Das Kind braucht Spiel- und Bewegungssituationen; die kann man auch bei Bedarf arrangieren (Folie 64–65).



Abbildung 4: Kinder erschaffen selbst Spiel- und Bewegungssituationen

3.6 Erziehungsaufgabe IV: Grenzen setzen und konsequent sein

Natürlich muss Erziehung auch Strukturen vermitteln. Verhindert wird dieses Erziehungsziel manchmal durch unbewusste Prozesse seitens der Erzieherinnen. Das Thema Erziehungsfehler hat Winterhoff (2008) aus tiefenpsychologischer Perspektive vor wenigen Jahren erörtert, weshalb darauf in diesem Zusammenhang einzugehen ist. Das Buch traf damals den Puls der Zeit und wurde schnell ein Bestseller. Die Kernfrage, die viele Eltern sich offensichtlich sinngemäß stellten (und noch immer stellen), lautete: Wir geben unserem Kind alles – warum tanzt es uns auf der Nase herum? Winterhoff meinte mit dem Begriff „Tyrannen“ übrigens nichts anderes als narzisstisch strukturierte Heranwachsende, die keine Regeln befolgen können, alles hinterfragen, kritisieren, null Empathie aufweisen, Autoritäten nicht anerkennen können und nur eine schwach ausgeprägte Frustrationstoleranz offenbaren.

Er definierte drei (unbewusste) Erziehungsfehler, die entsprechenden Entwicklungsstörungen aufseiten des Kindes begünstigen können (ebenda):

1. **Projektion.** Infolge eines zu extremen Bedürfnisses, vom Kind geliebt zu werden, übertreiben es manche Erziehungsberechtigte in Hinsicht auf Toleranz und Nachgiebigkeit. Sie ersparen der (oder dem) Zu-Erziehenden wenn möglich alle Frustrationserlebnisse. Und: Das Kind darf ausgiebig dem Lustprinzip zu Hause frönen, den Tagesablauf der Familie bestimmen, die Essensplanung, den Zeitpunkt des Schlafengehens aller Beteiligten, den TV-Konsum usw.
2. **Partnerschaftlichkeit.** Wenn Kinder im Allgemeinen nicht als Kinder gesehen werden, sondern **in jeder** Erziehungssituation als gleichberechtigte Partner, besteht nach Winterhoff keine „erziehungsdienliche Beziehung“ mehr. Die Vermittlung von Pflichten und Disziplin wird dadurch nicht nur erschwert, sondern unter Umständen sogar unmöglich. Eventuell wird infolgedessen dann aus kindlicher Perspektive zwanghaft über den Sinn von Aufgaben in Einrichtungen diskutiert („Warum soll ich das machen? Nein das mache ich nicht, zu Hause muss ich das auch nicht machen?“).

3. **Symbiose.** Wenn Eltern zu sehr mit ihrem Kind emotional verstrickt sind und keine psychische (und manchmal sogar räumliche) Grenze aufrechterhalten, so reagieren sie auf jeden nonverbalen und sprachlichen Ausdruck des Nachwuchses. Ganz automatisch. Der (oder die) Heranwachsende lernt dadurch, dass er die Bezugsperson steuern und bei Bedarf auch manipulieren kann. Das heißt, die betreffenden Erwachsenen reagieren auf alles wie auf Knopfdruck. Macht das Kind diese für ihn erfreuliche Erfahrung so gut wie täglich, und das schon ab dem ersten Lebensjahr, so kann etwa Empathie gar nicht entstehen, geschweige denn ein Gefühl dafür, dass andere Menschen auch eigene Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen haben. Später hinaus werden dann die Erzieherinnen in den pädagogischen Einrichtungen mit solchen Erwartungshaltungen und Manipulationen zu kämpfen haben, da die Heranwachsenden die Selbst- und Fremdschemata mit in die Einrichtung bringen.

Da es sich bei den genannten Motivationen um weitgehend automatisierte Prozesse handelt, die in der Regel unbewusst ablaufen, erscheint ein kurzer tiefenpsychologischer Exkurs sinnvoll zu sein.

Am Beispiel der sogenannten **Abwehrmechanismen Verdrängung, Rationalisierung und Verlagerung** soll die Funktionsweise von unbewussten psychischen Prozessen demonstriert werden.

Verdrängung

Der Begriff Verdrängung wird oft mit den Arbeiten von Tiefenpsychologen in Verbindung gebracht. Der Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud, ging davon aus, dass vor allem sexuelle Inhalte von (neurotischen) Klienten verdrängt würden. Und aus (unbewussten) Verdrängungstendenzen würden, so die Meinung von Freud, die unterschiedlichsten seelischen Krankheiten entstehen.

Heutzutage definieren Psychoanalytiker, Hirnforscher und Sozialpsychologen den Begriff allgemein anders. Verdrängung wird, wenn der Mechanismus quasi im mittleren Niveau liegt, nicht als pathologisch, krankhaft aufgefasst. Im Gegenteil. Was wäre der Mensch ohne seine Kompetenz, die kleinen und großen unangenehmen Dinge des Daseins ausblenden zu können? Die Tatsache, dass wir zum Beispiel alle sterblich sind, müsste uns jeden Tag aufs Neue beunruhigen. Würde sie uns aber tatsächlich täglich im Bewusstsein sein, hätten wir mit der Alltagsbewältigung doch große Probleme.

Konfliktreich wird der Mechanismus Verdrängung dann, wenn er extreme Formen annimmt. Es ist kein Zufall, dass vor allem tiefenpsychologisch orientierte Therapeuten dem Klienten vor allem dabei helfen, seine Verdrängungstendenzen zu reduzieren. Ein Übermaß an Verdrängung macht möglicherweise psychisch und körperlich krank (zusammenfassend Mentzos 2011).

Welche Inhalte werden im Allgemeinen verdrängt? Im Prinzip alles, an das man sich nicht gerne erinnert. Im Extrem kann der Verdrängungsmechanismus bewirken, dass sich Eltern und Erzieherinnen völlig falsch einschätzen und etwa nicht den geringsten Selbstanteil an Konflikten wahrnehmen, obwohl sie sich vielleicht wöchentlich wiederholen.

Hinter der ohnehin weit verbreiteten mangelhaften Selbsterkenntnis, die durch diese unbewusste Abwehrform aufrechterhalten wird, liegt meistens peinliches, unmoralisches Material (Roth 2003).

Da im Prinzip alles, was das Selbstwertgefühl einschränken könnte, verdrängt werden kann, gilt es vor allem für Erziehungspersonen, den Blick im Alltag auch auf sich selbst zu richten. Wir Professionelle sind auch nur Menschen mit manchen Fehlern,

Ecken und Kanten. Mit Sicherheit ist beruflich bisher nicht immer alles glatt gelaufen, auch in Hinsicht auf den Umgang mit herausfordernden Heranwachsenden. Seien wir doch mal ehrlich! Selbsterkenntnis – mal in den Spiegel schauen ohne Scheuklappen – das kann gewinnbringend sein!

Doch es ist leider nicht so einfach, seinen eigenen verdrängten Inhalten auf die Schliche zu kommen. Schließlich werden sie ja nicht ohne Grund ausgeblendet. Biografische Erfahrungen seitens der Pädagogin spielen natürlich eine große Rolle in Hinsicht auf dieses Thema. Daher bringt Biografiearbeit entsprechend viel, um sich selbst besser zu verstehen (Siegel 2006).

In erster Linie ist es hilfreich, im Berufsalltag öfter mal auf ihre eigenen(!) Emotionen zu achten, wenn man mit „schwierigen“ Kindern kommuniziert. Gefühle sind während einer entsprechenden Unterhaltung nämlich immer existent, da unser emotionales Gehirn (limbisches System) – welches ja vorwiegend unbewusst arbeitet – alle Informationen, die wir im Alltag sinnlich aufnehmen, auch bewertet (mit Gefühlen).

Wichtig sind also vor allem die (negativen) emotionalen Reaktionen im Praxisalltag. Man sollte ihnen mit voller Aufmerksamkeit begegnen, denn sie gehören schließlich zu unserer Persönlichkeit, sozusagen zu unseren unbewussten Ich-Anteilen, siehe auch Abschnitt 3.7 (Roth 2003).

Sodann kann man sich auch fragen: **„Was sagt meine gefühlsspezifische Reaktion, die ich vorhin zeigte, über mich aus!“** Das heißt, die Selbstreflexion sollte immer die erste Wahl bei Konflikten sein. Verzichten sollte man tendenziell auf die sogenannte externale Kausalattribution, das heißt, auf die „nach außen verlagerte Ursachenzuschreibung“ (= „Der Andere hat mich wütend gemacht!“).

Durch emotionale Achtsamkeit lernt man seine unbewussten Ich-Anteile, die mehr oder weniger verdrängt sein können, besser kennen. Dies ist zweifellos sinnvoll, als stark ausgeprägtes Selbst-Unkenntnis dazu führt, dass man im Umgang mit manchen „schwierigen“ Kindern und Eltern immer wieder dieselben Niederlagen/Konflikte erlebt.

Rationalisierung

Die (lapidare) Kurzdefinition dieses Abwehrmechanismus lautet: Übertriebene Motivation zur Schönfärberei. Wer häufig eigene Verfehlungen, Niederlagen „wegrationalisiert“, setzt oft Notlügen ein und betreibt aktiv Selbst- und Fremdtäuschung (Damm 2010).

Viele Heranwachsende sind bekanntlich wahre Meister darin, Unstimmigkeiten aller Art kognitiv umzuformen, manchmal kreativ, manchmal plump. Am Ende der Operation stehen sie aus ihrer Sicht schließlich mit weißer Weste da. Man konnte gewissermaßen gar nichts dafür. Diese Motivation weist viele Parallelen zur sogenannten externalen Kausalattribution auf (siehe oben).

Selbstrechtfertigungstendenzen in übertriebener Ausprägung entstehen, darauf deutet vieles hin, in Auseinandersetzung mit den Betreuungspersonen in der frühen Kindheit (MENTZOS 2011), etwa wenn Betreffende zu streng erzogen werden und sich keine Fehler erlauben dürfen. In solchen Fällen ist es aus Sicht des dauerhaft Benachteiligten nur sinnvoll, Kommunikationsmuster zu entwickeln, sogenannten Coping-Strategien, um sich an die bestehenden Verhältnisse anzupassen. Nichtsdestotrotz müssen wir Fachkräfte uns mit diesem Mechanismus heute auseinandersetzen. Sicherlich sind Notlügen in bestimmten Situationen aus Sicht des Betreffenden sinnvoll. Sie helfen gerade „schwierigen“ Kindern manchmal weiter, indem sie durch Rationalisierungen einer Strafe oder Verurteilung vorausseilend vorbeugen. Trotzdem, und das sollte den Betreffenden irgendwann klar gemacht werden: Ausreden sind nichts anderes als Lügen, Selbst- und Fremdtäuschung.

Verlagerung

Bei der sogenannten Verlagerung handelt es sich in der Regel um Aggressions- oder Frustverlagerung. Einfach gesagt, im Falle einer Aktivierung konstruiert die Fachkraft oder ein Elternteil (in schlechter Gemütsverfassung) zwanghaft(!) „Nebenkriegschauplätze“, schikaniert dann etwa willkürlich Personen in unmittelbarer Reichweite, die mit den eigentlichen Problemen, das heißt, mit den innerpsychischen Unstimmigkeiten, gar nichts zu tun haben.

Der Frust wird also verlagert, das befreit gewissermaßen. Häufig sind laut Mentzos (2011) Konflikte mit Vorgesetzten oder Respektpersonen die Ursache der Abwehrmechanismus-Aktivierung. Wir Fachkräfte (und natürlich auch die Eltern) sind daher ebenfalls in der Regel von diesem Mechanismus potenziell betroffen.

Szenen infolge einer Verlagerungs-Aktivierung muten zwar dann recht „künstlich“ und übertrieben an – aber nur aus Sicht des gerade anwesenden „Opfers“. Infolgedessen trifft es durch die Verlagerung schwächere Glieder in der Hackordnung, genauer gesagt (vor dem Hintergrund unseres Berufsfeldes): die Heranwachsende oder einen Elternteil. Natürlich löst der Betreffende in der jeweiligen Situation dadurch nicht den Grundkonflikt auf – er verlagert ihn ja nur –, das eigentliche Dilemma wird dadurch genaugenommen noch stabilisiert. Das heißt, alles bleibt beim Alten, und die emotionale Befreiung hält nur temporär an.

Manche Kinder etwa, die ihren Frust verlagern, zeigen außerdem eine ganz bestimmte Art von Verlagerungstendenzen, etwa wenn sie öfter körperlich schwächere Heranwachsende mobben, in der Freizeit Wrestlingkämpfe nachspielen, Ego-Shooter spielen oder Gewalt- beziehungsweise Splatter-Filme konsumieren. Meistens versteht das soziale Umfeld solche Hilferufe von Heranwachsenden nicht. Das ganze Verlagerungs-Dilemma verweist natürlich trotz der offensichtlichen sadistischen Note gleichzeitig auf einen beschränkten Akteur. Denn Betreffende rühren mittels dieses Abwehrmechanismus einerseits nicht die Personen an, die ausschließlich für den großen Unmut sorgen (Mutter, Vater, Erzieherin). – Andererseits fechten sie einen ungleichen Kampf mit unschuldigen Mitmenschen aus, die sich ungleich weniger oder gar nicht wehren können (Roth 2003).

Doch, wie oben schon erwähnt, auch wir Fachkräfte sind nicht von diesem menschlichen, allzu menschlichen Thema ausgenommen. Natürlich muss es das Ziel sein, diesen Abwehrmechanismus in seine Schranken zu weisen.

Was die Eltern letztlich wissen sollten!

1. **Kinder testen ihre Grenzen aus**, auch mithilfe von Psychospielen. Das ist ganz natürlich und hat wahrscheinlich einen evolutionären Ursprung. Ein entsprechend manipulatives Verhalten geschieht nicht aus „böser“ Absicht, sondern basiert auf dem natürlichen Bestreben, durch Versuch und Irrtum Motive und Grundbedürfnisse durchzusetzen. Wahrscheinlich zeigen alle Menschen manipulatives Verhalten, auch Erwachsene (Damm 2010). Struktur, die mithilfe von Konsequenz („Nein heißt nein!“) kommuniziert wird, dient dem Heranwachsenden als Orientierung (Folie 66–67).
2. Lassen sich Eltern auf Psychospiele ein – infolge von Unkenntnis der Thematik passiert das so gut wie automatisch –, sorgen sie für die weitere Ausprägung von kindlichen Manipulationen. **Das Kind wird diejenigen Psychospiele, die „zu Hause“ erfolgreich sind, auch in alle anderen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen einfließen lassen** und somit die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig herausfordern (Folie 66–67).

3. Die drei beschriebenen Erziehungsfehler sollten durch Selbstaufmerksamkeit im Erziehungsalltag in relevanten Auslösesituationen bemerkt und gestoppt werden. Man kann schrittweise lernen, dem ersten Verhaltensimpuls nicht gleich nachzugeben. **Eltern, die zur Projektion neigen**, müssen aufpassen, dass der Nachwuchs nicht nach und nach in allen Familienangelegenheiten die erste Geige spielt. Die Regelung der Mahlzeiten, des TV-Konsums, der Freizeitgestaltung und Haushaltsführung obliegt den Erwachsenen, nicht den Kindern. Merke: Kommt es infolge der Projektion dazu, dass das Kind den „Familienthron“ besteigt, werden wieder die Fachkräfte in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Probleme bekommen (und unter Umständen auch die späteren Beziehungspartner des Betreffenden). Das **Prinzip der Partnerschaftlichkeit**, das sicherlich seinem humanistischen Sinn gerecht wird, sollte nicht in regelmäßige Diskussionen über das Kindergarten-Outfit („Will ich nicht anziehen!“), die Übernahme von Aufgaben im Haushalt („Ich hole meinen Teller nicht!“), den Einkauf im Supermarkt („Das da haben!“) usw. ausarten. Das heißt, es wird nicht lange diskutiert (Grund: Psychospielgefahr). Eine Ansage – und fertig (nicht mehr diskutieren!): „Das wird jetzt angezogen, fertig!“ – „Okay, dann gibt es aber auch nichts zum Essen!“ – „Nein! Zu Hause gibt es was anderes!“ Eltern, die **symbiotisch mit ihrem Nachwuchs verstrickt sind**, sollten außerdem dem Impuls widerstehen, automatisch auf jede Äußerung ihres Kindes zu antworten. Andernfalls wird man leicht zu einem steuerbaren Objekt und verliert so seine Menschlichkeit. Noch problematischer: die Empathieentwicklung des Heranwachsenden wird gehemmt, da elternlicherseits die eigenen Bedürfnisse stets hintenan gestellt werden. Wachsen Kinder konstant in der Symbiose auf, erwarten sie später dieselbe vorausseilende Reaktionsbereitschaft von ihrer jeweiligen sozialen Umwelt – was zu fortwährenden zwischenmenschlichen Problemen führt. Da mit der Symbiose auch die oben schon beschriebene Diskussionsbereitschaft mitschwingt – „Warum willst du denn deinen Teller nicht holen, das ist doch unser Lieblingsessen? –, muss auch diesbezüglich darauf geachtet werden, dass man diesem Impuls nicht automatisch folgt (Folie 68).
4. **Die Kindheit ist die „Blaupause“ für das Erwachsenenalter.** Lassen die Eltern ihrem Nachwuchs *zu viel* Freiraum und ermöglichen sie ihm zu viel Mitspracherecht und Einfluss in den eigenen vier Wänden, erwirbt das Kind schlussendlich eine irrational-infantile Erwartungshaltung an andere und offenbart etwa folgende Beziehungsschemata: „Die anderen sollen sich meinen Bedürfnissen anpassen und sie sofort befriedigen“, „Die Bedürfnisse der anderen interessieren mich nicht“, oder: „Die anderen sollten keine Ansprüche an mich stellen!“ (Folie 69–70).

3.7 Stärkung des „gesunden Erwachsenen-Ichs“

Nach Roth (2003) verfügt der Mensch nicht bloß über ein einziges „Selbst-Bewusstsein“. Er offenbart vielmehr diverse Ich-Zustände, die mit sich selbst in Widerspruch stehen können. Unsere Psyche besteht, darauf deuten auch die Arbeiten verschiedener anderer Wissenschaftler hin (etwa Spitzer 2009), aus mehreren Ich-Facetten – und unser Gefühl, ein einziges Selbstbewusstsein zu haben, ist aller Wahrscheinlichkeit nach ein Trugschluss. Alleine schon unsere Gefühlswelt ist unglaublich vielfältig, ebenso auch die Welt der Wünsche, Gedanken, Vorstellungen und Erinnerungen. Dies sind Hinweise auf unser mannigfaltiges Innenleben.

Im Alltag eines jeden Menschen wechseln sich streng genommen verschiedene Ich-Zustände miteinander ab. Die Ursache hierfür liegt in der Vielschichtigkeit des menschlichen Gehirns, welches verschiedene Bewusstseinszustände produziert – oft in Abhängigkeit zur gerade erlebten Situation.

Weitere Beispiele: Es gibt Zeiten, da verhalten wir Fachkräfte uns wie „vernünftige Erwachsene“. Aber es gibt auch Momente, gute wie schlechte, da fühlen wir „wie Kinder“. Solche Ich-Zustände, die immer einen biografischen Bezug haben, werden schon seit geraumer Zeit in verschiedenen Psychotherapien thematisiert – nicht aber im Praxisfeld Erziehung.

Die negativen, kostenintensiven Persönlichkeitsfacetten der Eltern und Fachkräfte bewusst erfassen und mit ihnen arbeiten – dies ist aufgrund von jüngeren neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zur Konstitution des „Ich“, die psychoanalytische und tiefenpsychologische Theorien stützen, geradezu erforderlich (siehe unten).

Fazit: Neurowissenschaftliche und tiefenpsychologische (Mentzos 2011) Argumentationen lassen den Schluss zu, dass es nicht nur ein Ich, sondern viele verschiedene Ich-Zustände gibt, die mehr oder weniger abgegrenzt (dissoziativ) nebeneinander stehen. Mit dieser Erkenntnis sollten sich Pädagoginnen einmal auseinandersetzen und entsprechend „schwierige“ Zu-Erziehende auch mal bewusst als ein Bündel von Ich-Zuständen betrachten. Diese Perspektive einnehmen – das ist nach neurowissenschaftlicher Auffassung mehr als angebracht.

Und im Prinzip wissen wir doch um die innerpsychische Gegensätzlichkeit unserer Klientel, die sich auch äußerlich zeigt. Manchmal kann man genau beobachten, wie sich ein „schwieriges“ Kind, mit dem man eben noch „normal“ gesprochen hat, von jetzt auf gleich in einen anderen, typischen Ich-Zustand verwandelt und infolgedessen vor unseren Augen zu *einem anderen* wird (etwa: „Aggro-Kevin“).

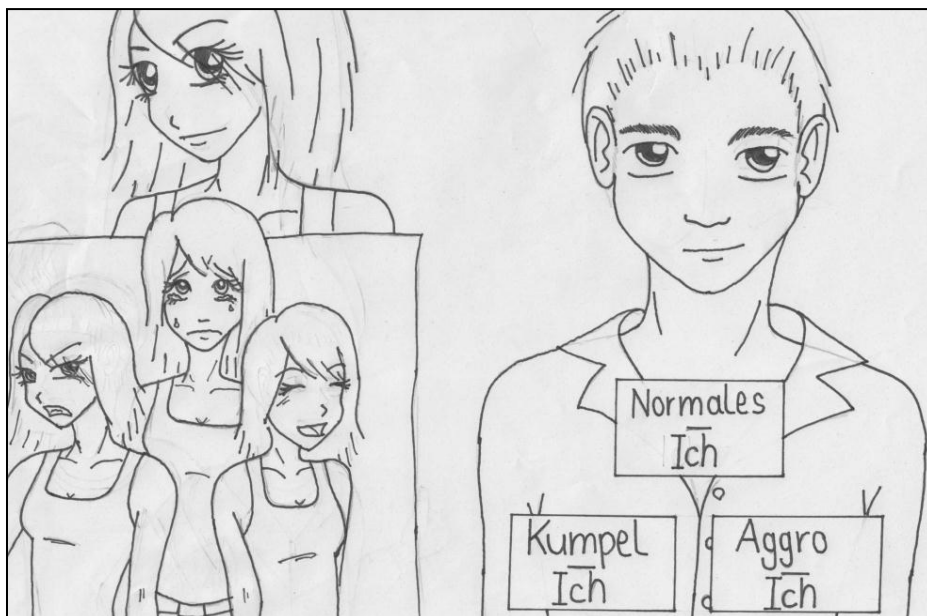


Abbildung 5: Jede Erzieherin offenbart im Alltag verschiedene Ich-Bewusstseinszustände

Was die Eltern letztlich wissen sollten!

1. **Jeder von uns, Kinder, Eltern wie Erzieherinnen, zeigt im Alltag verschiedene „Iche“, anders gesagt, Ich-Bewusstseinszustände.** Dies hat neurobiologische Ursachen (Hirnareale, die gegen- beziehungsweise miteinander arbeiten). Die innerpsychische „Vielfalt“ an Bewusstseinszuständen ist evolutionär bedingt und sorgt für eine flexible Reaktionsfähigkeit (bei zwischenmenschlichen Problemen, Angriffen auf das Selbstbild usw.). Eltern kennen das Thema mit Sicherheit ansatzweise: Unterschiedliche Stimmungen etwa provozieren unterschiedliche Modi. Umgangssprachlich spricht man von den „fünf Minuten“, die jemand hat, wenn er einen problematischen Ich-Bewusstseinszustand erlebt. Es gibt verschiedene „Iche“, etwa das „Erwachsenen-Ich“, „Eltern-Ich“, „Kind-Ich“ usw. Erziehungspersonen etwa, die gerade im „strengen Eltern-Ich“ sind, tendieren zum empathielosen Bestrafen und zum „minutenlangen Predigen“ ohne Anlass. Kinder andererseits, die den Modus „Manipulierer-Ich“ aktiviert haben, spielen Gefühle vor, die sie im Moment gar nicht haben, und zwar mit dem Ziel, irgendwelche Motive zu befriedigen usw. (Folie 70–79).
2. Das „Erwachsenen-Ich“ beschreibt einen Zustand, in dem ein Kind beziehungsweise ein Erwachsener reflektiert erscheint, offen für die Meta-Ebene und vor allem einsichtig ist. **Dieser Bewusstseinszustand ist aber nur einer von vielen, er ist im Erziehungsalltag aufseiten von Kindern und Erwachsenen nicht immer aktiv.** (Folie 80–82).
3. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit vor dem Hintergrund des Modells der „Ich-Vielfalt“ muss erfolgen. Hierzu wird der Fragebogen ausgefüllt. Die Eltern lernen eigene Ich-Anteile kennen, die zwar bestimmte Alltagssituationen prägen, die aber auch gleichzeitig den Betreffenden unbewusst sind (Folie 83–85 + Bearbeitung des Fragebogens).
4. **Der Erziehungs- und Bildungsauftrag kann von Erzieherinnen wie Eltern ausschließlich aus der Perspektive des „gesunden Erwachsenen-Ichs“ verwirklicht werden.** Eltern müssen darauf achten, dass besonders dieser Modus im Alltag aktiviert ist, negative Ich-Zustände gilt es zu kontrollieren (Folie 86–94).

4 Reflexion eines schemapädagogischen Elternabends

Am 15. März 2012 fand in der Kita „Pustebume“, eine städtische Einrichtung in Worms, ein Elternabend statt, an dem der Verfasser das *Schemapädagogische Elterntraining* durchführte. Anwesend waren sechs Erzieherinnen der Einrichtung sowie zehn interessierte Mütter und zwei Väter.

Nach der Vorstellung und der Skizzierung des Ablaufs erfolgte die Vermittlung von Thema 1: Ein Blick in das Gehirn des Kindes. Nach Einschätzung des Autors wurden die Inhalte, die in der Regel aufgrund der wissenschaftlichen Aktualität noch als weitgehend unbekannt vorausgesetzt werden können, gut angenommen (von den Eltern und auch Pädagoginnen). Dasselbe gilt für die Videobeispiele.

Input 2 (Auswirkungen von frühkindlichen Erfahrungen) thematisierte unter anderem tiefenpsychologische Aspekte (Psychodynamik der Bedürfnisse Bindung und Anerkennung). Rückfragen gab es keine, weshalb unmittelbar mit Input 3 fortgefahren werden konnte (Erziehungsaufgabe I: Empathisch kommunizieren). Das Thema Spiegelneuronen kam sehr gut an, die Anwesenden wurden vor allem durch die Vi-

deos zu positiven emotionalen Reaktionen motiviert (Kommentar des Autors: „Sehen Sie, Ihre Spiegelneuronen funktionieren!“).

Während des nächsten Inputs (Erziehungsaufgabe II: Die Selbstwirksamkeit des Kindes fördern) entstand seitens der Elternschaft teilweise eine offensichtliche Verwunderung, die nach Einschätzung des Autors in Betroffenheit überging. Die Rückfragen standen im Allgemeinen unter dem Motto: „Kann es sein, dass ich in dieser oder jener Situation was falsch gemacht habe?“ Diese Reaktionen weisen darauf hin, dass viele Erziehungspersonen (noch) nicht wissen, wie wichtig Selbstwirksamkeitssituationen von Kindern in den ersten Lebensjahren sind (in Hinsicht auf die Entwicklung des Selbstkonzepts, das ein Leben lang relevant sein wird).

Der Erziehungsbereich Spiel und Bewegung (Input 5) wurde nach der Einschätzung des Autors wieder mit unvoreingenommenem Interesse aufgenommen (Erziehungsaufgabe III: Spiel und Bewegung fördern). Ein Elternteil fühlte sich in Hinsicht auf die eigene Erziehungspraxis stark bestätigt („Ich lasse meinen Sohn wenn möglich beim Spielen immer in Ruhe, jetzt weiß ich auch, dass das neurobiologisch Sinn macht, schön!“).

Beim nächsten Input (Nr. 6) gab es die meisten Kontroversen (Erziehungsaufgabe IV: Grenzen setzen und konsequent sein). Diskussionsbedarf entstand vor allem in Hinsicht auf die Symbiose. Offensichtlich fühlten sich zwei Mütter direkt angesprochen, genauer gesagt, provoziert („Heißt das jetzt, dass ich gar nicht mehr auf meine Tochter reagieren soll, oder was?“). Der Autor ging authentisch und empathisch auf die Bedenken der Betreffenden ein und konnte so dazu beitragen, dass die Symbiose elternlicherseits tiefgründiger verstanden wurde.

Input 7 (Stärkung des „gesunden Erwachsenen-Ichs“) erschuf einige humorvolle Situationen (einige Eltern und Erzieherinnen erkannten sich in den Videos und Beispielen wieder). Der Fragebogen wurde im Allgemeinen mit Interesse ausgefüllt. Danach wurde gemeinsam über „typische Eltern-Ich“-Aktivierungen gesprochen, zwei Mütter „outeten“ sich vor der Gruppe (Zitat: „Wenn mein strenges Ich rauskommt, bin ich schon ein bisschen übereifrig, was kann ich da in Zukunft tun?“).

Auf die praktische Übung „Stühlearbeit“ wurde aufgrund der fortgeschrittenen Zeit verzichtet.

In der Feedbackrunde entstand ein allgemein positives Bild, und ein weiterer Elternabend zur Vertiefung der Themen wurde vereinbart.

5 Weitere Informationen zur Praxis des Trainings

Die Veröffentlichung *Schemapädagogik für Erzieherinnen: Das Schemapädagogische Elterntraining (SET)* ist für 2013/2014 geplant. Sie wird im Ibidem-Verlag erscheinen und neben einem Manuskript auch eine Begleit-CD beinhalten.

Die Begleit-CD ist bereits fertig gestellt und kann beim Autor gegen eine Schutzgebühr von 10.- Euro bestellt werden (info@marcus-damm.de). Auf dieser CD finden Sie das komplette *Schemapädagogische Elterntraining* und die notwendigen Arbeitsmaterialien für die Fachkräfte beziehungsweise Eltern.

6 Literaturhinweise

- Csikszentmihalyi, M. (1992). Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Damm, M. (2013). Schemapädagogik für Erzieherinnen. Das Schemapädagogische Elterntraining (SET). Mit Begleit-CD: Stuttgart: Ibidem-Verlag

- Damm, M. (2010). Schemapädagogik. Möglichkeiten und Methoden der Schematherapie im Praxisfeld Erziehung. Wiesbaden. VS-Verlag.
- Egert, S. (2010). Erfolgreich erziehen helfen. Elternarbeit in Jugendhilfe, Kita und Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2011). Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Laskowski, A. (2000). Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mentzos, S. (2011). Lehrbuch der Psychodynamik. Die Funktion der Dysfunktionalität psychischer Störungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Metzinger, A. (2011). Entwicklungspsychologie kompakt. 0-11 Jahre – für sozialpädagogische Berufe. Lehr-/Fachbuch. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Mummendey, H.D. (2006). Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe.
- Pauen, S. et al. (2011). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum.
- Roediger, E. (2011). Praxis der Schematherapie. Lehrbuch zu Grundlagen, Modell und Anwendung. Stuttgart: Schattauer.
- Roth, G. (2003). Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rudolf, G. & Grande, T. (2002). Struktur der gesunden Persönlichkeit. In: Persönlichkeitsstörungen, 6, 137–204.
- Schulz von Thun, F. (2007). Miteinander reden. Fragen und Antworten. Reinbek: Rowohlt.
- Siegel, D.J. (2006). Wie wir werden, die wir sind. Neurobiologische Grundlagen subjektiven Erlebens und die Entwicklung des Menschen in Beziehungen. Paderborn: Junfermann.
- Spitzer, M. (2009). Hirnforschung für Neu(ro)gierige. Braintertainment 2.0. Stuttgart: Schattauer.
- Textor, M.R. (2009). Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden. Norderstedt: Books on Demand.
- Wilson, T.D. (2007). Gestatten, mein Name ist Ich. Das adaptive Unbewusste – eine psychologische Entdeckungsreise. Aus dem Amerikanischen. München & Zürich: Pendo.
- Watzlawick, P. et al. (1969). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.: Huber.
- Winterhoff, M. (2008). Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Güterloher Verlagshaus.
- Young, J.E. et al. (2008). Schematherapie. Ein praxisorientiertes Handbuch. Paderborn: Junfermann.