

Kuspiel, Ramona (2011)

**Die Bindungstheorie in Bezug auf die Schule als
Bildungsort und emotionaler Raum**

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin bzw. den Autor.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Ursprünge der Bindungstheorie	6
2.1 John Bowlby	6
2.2 Mary Salter Ainsworth	8
3. Grundzüge der Bindungstheorie	10
3.1 Definition von Bindung	11
3.2 Bindungsverhalten	12
3.3 Bindungssystem	13
3.4 Hierarchie der Bindungspersonen	14
3.5 Innere Arbeitsmodelle	15
3.6 Explorationssystem	16
3.7 Das Konzept der Feinfühligkeit	18
3.8 Das Konzept der kindlichen Bindungsqualitäten	20
3.8.1 Die „Fremde Situation“	20
3.8.2 Die vier Klassifikationen der Bindungsqualität	22
4. Die neurobiologische Relevanz von Bindung	24
4.1 Affektregulation	24
4.2 Die Entwicklung des kindlichen Gehirns	26
5. Schutz – und Risikofaktoren	30
5.1 Entwicklungsaufgaben in der Kindheit	30
5.2 Definition von Resilienz	32
5.3 Schutzfaktoren	33
5.3.1 Bindung als Schutzfaktor	34
5.4 Risikofaktoren	35
5.5 Risiko- und Resilienzforschung	38
5.6 Die Bedeutung der Resilienzforschung in Bezug auf die pädagogische Praxis	40
6. Bindungsstörungen	43
6.1 Bindungsklassifikationen in diagnostischen Manualen	43
6.1.1 Reaktive Bindungsstörung im Kindesalter (Typ I F94.1)	43
6.1.2 Bindungsstörung des Kindes mit Enthemmung (Typ II F94.2)	44
6.2 Typologien von Bindungsstörungen	45
6.2.1 Keine Anzeichen von Bindungsverhalten	47
6.2.2 Undifferenziertes Bindungsverhalten	47
6.2.3 Übersteigertes Bindungsverhalten	48
6.2.4 Gehemmttes Bindungsverhalten	48
6.2.5 Aggressives Bindungsverhalten	49
6.2.6 Bindungsverhalten mit Rollenumkehrung	49
6.2.7 Psychosomatische Symptomatik im Bindungsverhalten	50
7. Prävention	51
7.1 Definition von Prävention	51
7.2 Kreis der Sicherheit	52

8. Die aktuelle Kindheitsforschung und das pädagogische Handlungsfeld	54
8.1 Kindheit heute	55
8.2 Die Rolle der Lehrperson	65
8.2.1 Die Lehrperson und Supervision.....	65
8.2.2 Das Fachlehrer- und Kurssystem	67
8.2.3 Das Klassenlehrerprinzip	69
8.2.4 Die sozialpädagogische Lehrkraft.....	69
8.2.4.1 Das erzieherische versus therapeutische Deutungsmuster	71
8.2.5 Die beratende Lehrperson	72
9. Untersuchung.....	73
9.1 Die Geschichte von päd-aktiv	74
9.2 Die Angebote von päd-aktiv	75
9.3 Meine Tätigkeit bei päd-aktiv	75
9.4 Die schulische Rahmenbedingungen	76
9.5 Der Schüler/ das Kind V.	77
9.6 Die Entstehung der Untersuchung.....	78
9.7 Methodologische Grundlagen zum Interview	79
9.7.1 Das Interview mit der Klassenlehrerin der ersten Klasse Fr. B.	81
9.7.1.1 Meine Sichtweise zum Verhalten der Lehrerin Fr. B.....	89
9.7.2 Das Interview mit der aktuellen Klassenlehrerin Fr. L.	90
9.7.2.1 Meine Sichtweise zum Verhalten der Klassenlehrerin Fr. L.	103
9.7.3 Das Interview der pädagogischen Fachkraft von päd-aktiv	105
9.7.3.1 Meine Sichtweise zum Verhalten der Betreuerin Fr. S.....	113
9.7.4 Meine eigene Sichtweise über V.....	114
10. Fazit	117
11. Literatur.....	118
12. Abbildungsverzeichnis	122
13. Anhang	123
14. Erklärung.....	124

1. Einleitung

Kindheit hat sich in den letzten Jahrzehnten drastisch verändert. Kinder stehen vielen Anforderungen in familiären, schulischen und gesellschaftlichen Bereichen gegenüber, und müssen diese zusätzlich zu ihrer kindlichen Entwicklung bewältigen. Nicht jedes Kind ist diesen Anforderungen gewachsen und einige scheitern. Dieses Scheitern macht sich oft durch auffälliges Verhalten bemerkbar. Dies möchte ich im Rahmen meiner Diplomarbeit verdeutlichen und möchte in Form von Interviews herausarbeiten, inwiefern Lehrkräfte solchen SchülerInnen entsprechend handlungsfähig sind.

Doch zu Beginn meiner Diplomarbeit möchte ich eine Einführung in die Grundideen der von John Bowlby entwickelten Bindungstheorie und die von Mary Ainsworth diesbezüglich erarbeiteten praktischen Erkenntnisse und Forschungsmethoden geben. Die Definition der Bindung, das Konzept der Feinfühligkeit, den von Ainsworth entwickelten „Fremden Situation“ bis hin zu Konzepten innere Arbeitsmodelle und die Vorstellung der unterschiedlichen Bindungstypen, sollen beschrieben werden. Da die kognitive Neurobiologie in Bezug auf die Bindungsforschung in den letzten Jahren an Relevanz gewann, möchte ich auch diese vorstellen. Des Weiteren spreche ich vielfältige Risikofaktoren an, denen Kindern ausgesetzt sein können, sowie vielfältige Schutzfaktoren, die als Kompensatoren für Risikofaktoren der Kinder dienen können. Auch Bindung stellt ein Schutzfaktor dar, auf den ich durch ein separates Kapitel aufmerksam machen möchte. Im Zusammenhang mit den Schutzfaktoren möchte ich auf die Resilienzforschung eingehen und anhand einer berühmten Studie zeigen, dass Lehrkörper als Schutzfunktion dienen und dazu beitragen können, dass sich Kinder trotz ausgesetzter Gefahren, positiv entwickeln können. Trotzdem möchte ich auch einen Einblick in unterschiedliche Bindungsstörungen geben. Dabei werde ich zwei unterschiedliche Arten von Bindungsstörungen sowie unterschiedliche Klassifikationen gestörten Bindungsverhaltens vorstellen. Anschließend soll es um Prävention gehen, wobei ich nur eine Präventionsmaßnahme erläutern werde, da die Erwähnung mehrerer Maßnahmen, den Rahmen meiner Arbeit sprengen würde.

Gegen Ende meiner Diplomarbeit schildere ich, inwieweit sich aufgrund des gesellschaftlichen Wandels auch die heutige Kindheit verändert hat. In Bezug auf die veränderte Kindheit möchte ich auf die Lehrpersonen eingehen, für die es oft eine Herausforderung darstellt mit schwierigen SchülerInnen umzugehen, geschweige denn sich dieser anzunehmen, da sie ihre Aufgabe oft nur in der Wissensvermittlung sehen.

Aus diesem Grund sollen Veränderungen des Lehrerverhalten sowie Änderungen der Lehrerausbildung angesprochen werden. Wie diese Veränderungen und Änderungen aussehen können, werden in meiner Arbeit dargestellt.

In meiner praktischen Umsetzung führe ich, wie bereits erwähnt, Interviews mit zwei Lehrerinnen sowie mit einer pädagogischen Fachkraft durch. Mit Hilfe dieser Interviews wollte ich herausfinden, wie diese Pädagoginnen mit einem schwierigen Kind umgehen, und ob sie Verständnis für sein Verhalten aufbringen können. Ich will erfahren, ob sie nur Lehrerinnen sein wollen oder, ob sie bereit sind, mehr zu sein, als nur eine Lehrerin, nämlich eine Bezugsperson. Im Rahmen meiner Diplomarbeit ist dies mein Anliegen.

2. Ursprünge der Bindungstheorie

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über das Leben der Schöpfer sowie über die Entwicklung der Bindungstheorie gegeben.

2.1 John Bowlby



Abb. 1 John Bowlby

Edward John Mostyn Bowlby wurde am 26. Februar 1907 in London geboren. Bowlby stammte aus einer wohlhabenden großbürgerlichen Familie in England, in der er das vierte von sechs Kindern war.

Sein Vater war ein berühmter Chirurg und daher beruflich stark in Anspruch genommen. Aus diesem Grund war er nur selten zu Hause. Bowlbys Kontakt zu seiner Mutter blieb auf wenige festgelegte Stunden am Tag beschränkt, so dass seine primäre Bezugsperson sein Kindermädchen war. Bowlbys Mutter galt in ihrem Londoner Leben als wenig mütterlich besorgt und egozentrisch. Die Beziehung zu Bowlbys Eltern kann als distanziert beschrieben werden.

Bowlbys Kindermädchen starb als er drei Jahre alt war. Aufgrund dieser Kindheitsgeschichte ist es einleuchtend, warum sein Interesse gerade Fragen über Bindung, Trennung und Verlust galt.¹

Bowlby war Psychiater und Psychoanalytiker und gilt als Schöpfer der Bindungstheorie. Genau wie sein Vater nahm er im Jahre 1922 in London das Medizinstudium auf. Zwischenzeitlich brach er sein Medizinstudium ab und arbeitete als Lehrer in einer Schule für Kinder und Jugendliche mit gestörtem Sozialverhalten. Anschließend nahm er sein Medizinstudium wieder auf und beendete es im Jahre 1933 mit verschiedenen Auszeichnungen. Bereits während des Medizinstudiums begann er eine analytische Ausbildung, die er im Jahre 1937 beendete.

In der Zeit, in der er sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigte, war für ihn ein emotionales und inhaltliches Schlüsselerlebnis, das seine spätere Theoriebildung nachhaltig prägen sollte. Nach Beendigung seines Medizinstudiums entschloss er sich Kinderpsychiater zu werden und begann, sich unter der Aufsicht von Melanie Klein in

¹ Vgl. Brisch 2008, S. 29 u. Holmes 2006, S. 29 u. S. 52

der Kinderanalyse auszubilden. Dies war eine Fachrichtung, die zu diesem Zeitpunkt neu aufkam. Bowlby war mit den Ansichten Kleins nicht immer einer Meinung und fing an, eigene Ideen zu entwickeln, die sich hauptsächlich auf seine Erfahrungen in der Child Guidance Clinic stützten. Bowlby arbeitete bis zum Zweiten Weltkrieg als Leiter in der Child Guidance Clinic. In seinem Vortrag in der hiesigen Klinik beschrieb er eine „allgemeine Theorie der Entstehung von Neurosen“, in der Umweltfaktoren in den ersten Lebensjahren ursächlich sind, besonders die Trennung von der Mutter durch Tod oder „zerrüttete Familienverhältnissen“.²

Nach dem Zweiten Weltkrieg erhielt er den Auftrag, eine Abteilung für Kinderpsychotherapie in der Tavistock Clinic aufzubauen. Er entwickelte zusammen mit Esther Bick die Kinder-Psychotherapie-Ausbildung.

Ungefähr ein Drittel seiner Woche widmete er klinischen und administrativen Pflichten. Die restliche Woche galt seiner Forschung.

Bowlby entschloss sich auf der Grundlage seiner Erfahrungen in der Child Guidance Clinic eine systematische Studie der Auswirkungen von Trennung auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Kinder durchzuführen. Zu der Forschungsgruppe dieser Studie schloss sich unter anderem die Kanadierin Mary Ainsworth an. Diese sollte als Mitarbeiterin sowie für die weitere Entwicklung der Bindungstheorie von nachhaltiger Bedeutung sein.³

Bowlbys erste Publikation „Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life“ (1946) beschreibt die Wirkung von Umwelteinflüssen auf die frühkindliche Entwicklung. Die Publikation basiert auf den Erfahrungen, die Bowlby mit jungen Dieben machte. Er wollte mit dieser Publikation deutlich machen, wie frühe emotionale Traumatisierungen durch Verlust- und Trennungserlebnisse die Entwicklung von Verhaltensstörungen beeinflussen können.

Entgegen der Triebtheorie nach Sigmund Freud, die besagt, dass sich ein Säugling durch die orale Triebbefriedigung während des Stillens an seine Mutter binde, postulierte Bowlby ein biologisch angelegtes Bindungssystem, das für die Entwicklung der starken emotionalen Beziehung zwischen Mutter und Kind verantwortlich ist. Diese Überlegungen legte er erstmals in dem grundsätzlichen Beitrag „The nature of the

² Vgl. Brisch 2008, S.30 u. Holmes 2006, S. 35ff

³ Vgl. Holmes 2006, S. 43

child's tie to his mother“ (1958) vor. Seine Auffassungen waren von der ethologischen Forschung beeinflusst, insbesondere durch die Arbeiten von Tinbergen und Lorenz. Auch durch die späteren Studien von Harlow & Harlow (1969) über die Effekte auf das Verhalten von unterschiedlichen Mutter-Kind-Beziehungen bei Rhesusaffen fand Bowlby seine eignen Beobachtungen bestätigt.⁴

Weitere Überlegungen flossen 1951 in die Monographie „Maternal Care and Mental Health“ ein. Die Schrift basierte auf Erkenntnissen einer Studie, für die Bowlby von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) beauftragt wurde, einen Bericht über die Situation der vielen heimatlosen und verwaisten Kinder in der Nachkriegszeit zu verfassen. Dies machte ihn innerhalb kurzer Zeit in Forscherkreisen berühmt. Seine Grundannahme besagt, dass die lang andauernde Trennung eines Kindes von seiner Mutter, sofern keine Ersatzperson vorhanden ist, ein zentraler Risikofaktor für die seelische Entwicklung ist. Mit seinem im Jahre 1969 erschienenen Buch „Bindung“ begründete Bowlby die Bindungstheorie.⁵

Die Bindungstheorie gehört heute zu der empirisch am besten begründeten Theorie über die psychische Entwicklung des Menschen, wobei die Trilogie Bowlbys „Bindung“ (1969) – „Trennung“ (1973) – „Verlust“ (1980) das theoretische Fundament der Bindungstheorie darstellt.⁶

Am 2. September im Jahre 1990 starb Bowlby auf der Isle of Skye in Schottland.⁷

⁴ Vgl. Brisch 2008, S. 31

⁵ Vgl. Brisch 2008, S. 32

⁶ Vgl. Brisch 2008, S. 33 u. 35

⁷ Vgl. Grossmann/ Grossmann 2003, S. 19

2.2 Mary Salter Ainsworth

Wenn Bowlby als Vater der Bindungstheorie gilt, so darf Ainsworth gewiss als Mutter der Bindungstheorie bezeichnet werden. In langjähriger Zusammenarbeit mit Bowlby festigte die Forscherin seine theoretischen Überlegungen empirisch.

Ainsworth wurde im Dezember 1913 in Glendale (Ohio) geboren und wuchs in einem bürgerlichen Elternhaus auf. Relativ früh wurde ihr klar, dass sie Psychologin werden wollte und nahm im Jahre 1929 das Psychologiestudium an der Universität von Toronto auf. Den Master absolvierte sie im Jahre 1936 und promovierte im Jahre 1939. Ainsworth unterrichtete mehrere Jahre an der Universität.



Abb. 2 Mary S. Ainsworth

Nach der Heirat mit ihrem Ehemann Leonard Ainsworth im Jahre 1950, begleitete sie ihn aus beruflichen Gründen nach London. Dort schloss sich Ainsworth Bowlbys Forschungsgruppe an. In ihrer Promotion beschäftigte sich Ainsworth mit der „Sicherheitsstheorie“ von Blatz (1940). Diese Theorie besagt, dass jedes menschliche Wesen für seine emotionale Entwicklung ein Urvertrauen zu einer wichtigen Bezugsperson entwickeln muss. Dies sind Gedankenansätze, die Eingang in die Bindungstheorie fanden.⁸

Zunächst stand Ainsworth dem ethologischen Gesichtspunkt in Bezug auf Bowlbys Bindungstheorie skeptisch gegenüber. Als sie ihren Ehemann beruflich nach Uganda begleitete, erhielt sie dort die Möglichkeit, Beobachtungen an Kindern und Müttern durchzuführen und wurde erst dabei selbst von der Bindungstheorie überzeugt. Dort betrieb sie erstmals Feldforschung. Täglich beobachtete sie das Verhalten von Kleinkindern und ihren Müttern über viele Stunden und dokumentierte sehr präzise das mütterliche Pflegeverhalten sowie das Bindungs- und Trennungsverhalten der Kinder. Nach ihrer Rückkehr aus Uganda führte sie eine erste Längsschnittstudie mit Säuglingen in Baltimore durch, indem sie in wöchentlichen Hausbesuchen genau das Pflegeverhalten der Mütter mit ihrem Säugling in den verschiedenen alltäglichen Situationen beobachtete. Um das Bindungs- und Trennungsverhalten von Kindern im Beobachtungslabor zu studieren, entwickelte sie schließlich eine testähnliche

⁸ Vgl. Brisch 2008, S. 32

standardisierte Untersuchungssituation, die „Fremde Situation“ (nähere Erläuterung in Kapitel 3.8.1).⁹

Für Ainsworth war die Art der Rückmeldung auf kindliche Signale, die Sensibilität der Bindungsperson gegenüber dem Ausdruck des Kindes, den sie als zunehmend intentional interpretierte, der Kern von Bindungsqualität, wofür der deutsche Begriff „Feinfühligkeit“ (nähere Erläuterung in Kapitel 3.7) gewählt wurde.¹⁰

Im Allgemeinen waren die Beziehung zwischen Bowlby und Ainsworth und ihre gemeinsamen wissenschaftlichen Aktivitäten für die Entwicklung der Bindungstheorie von grundlegender Bedeutung.

Eine Vielzahl von Längsschnittstudien wurde unter der Leitung von Ainsworth im Bereich der Entwicklungspsychologie durchgeführt, worunter sich auch die Doktorandin und der Doktorand Karin und Klaus Grossmann befanden. Diese führten Längsschnittstudien in Deutschland durch und machten die Bindungsforschung in Europa bekannt.¹¹

Mary Ainsworth starb nach längerer Krankheit am 21. März 1999 in Charlottesville (Virginia).¹²

⁹ Vgl. Brisch 2008, S. 32f u. Grossmann/ Grossmann 2003, S. 14 u. 16

¹⁰ Vgl. Grossmann/ Grossmann 2003, S. 16

¹¹ Vgl. Brisch 2008, S. 33f

¹² Vgl. Grossmann/ Grossmann 2003, S. 19

3. Grundzüge der Bindungstheorie

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten theoretischen Aspekte der Bindungstheorie erläutert.

3.1 Definition von Bindung

Zur Erleichterung wird zwischen den Konzepten der Bindung und des Bindungsverhaltens unterschieden. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

Die Bedeutung des Begriffs „Bindung“ ist wenig spezifisch und reicht daher von der Befestigung des Skis am Schuh über Zusammenhalt, vertragliche oder freundschaftliche Verpflichtung bis zu Unlösbarkeit.

In der Alltagssprache bezeichnet dieses Wort etwas Angebundenes, Angehängtes. Das englische Verb „to attach“ heißt zu Deutsch „etwas befestigen“, aber auch „durch Gefühle der Zuneigung verbunden sein“.

Bowlby bezeichnete das besondere langanhaltende Band, das sich zwischen einem Kind und einer besonderen erwachsenen Person entwickelt, welche meist die Mutter darstellt, und sich auf alle weiteren Lebensabschnitte erstreckt, als Bindung (engl.: *attachment*).¹³ Somit stellt Bindung eine emotionale Basis während des ganzen Lebens bis ins Alter hinein dar.

Bowlby betrachtet Mutter und Säugling als Teilnehmer in einem sich wechselseitig bedingenden und selbstregulierenden System. Die Bindung zwischen Mutter und Kind innerhalb dieses Systems unterscheidet sich von „Beziehung“ dadurch, dass „Bindung“ nur als ein Teil des komplexen Systems der Beziehung verstanden wird.¹⁴

Bindung bezieht sich auf den Zustand und die Qualität der individuellen Bindungen. Diese individuellen Bindungen können in sichere und unsichere unterteilt werden. Eine Person, die sich gebunden fühlt, fühlt sich sicher und geschützt. Unsicher gebundene Personen hingegen treten ihren Bindungspersonen mit gemischten Gefühlen gegenüber.

¹³ Vgl. Grossmann/ Grossmann 2003, S. 7

¹⁴ Vgl. Brisch 2008, S. 35

Diese zeigen sich durch intensive Liebe und Abhängigkeit, Angst vor Ablehnung, Reizbarkeit und Wachsamkeit.

Dieses Muster der Bindung wird als ambivalent bezeichnet, welches in Kapitel 3.8.2 näher beleuchtet wird.¹⁵

Im Laufe des Lebens kann sich die Bindungsrepräsentation noch durch entsprechende bedeutungsvolle Bindungserfahrungen mit anderen Bezugspersonen oder durch einschneidende Erlebnisse wie Verluste oder Traumata in eine unsichere oder sichere Richtung der Bindung verändern. Dies wird mit zunehmendem Alter jedoch immer schwieriger.¹⁶

Inwiefern sich die Qualität der Bindung entwickelt und sich verändern kann, wird in den folgenden Kapiteln erläutert.

3.2 Bindungsverhalten

Unter Bindungsverhalten wird Fürsorge und Schutz vor Gefährlichem und vor Fremdem verstanden. Das Bindungsverhaltenssystem wird aktiviert, wenn das Kind negative Emotionen empfindet, wie Verunsicherung, Angst oder tatsächliche oder drohende Trennung von der Bezugsperson. Die Aktivierung des Bindungsverhaltenssystems (Warnsystem) zeigt sich beim Kind durch Signale wie weinen, nachfolgen, anklammern, rufen und zum Beispiel Trennungsprotest. Diese Signale sind variabel und bedingt austauschbar und sollen das Kind mit seiner Bindungsperson in Verbindung bringen oder halten.

Des Weiteren hat Bindungsverhalten die Funktion, dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln vor allem dann, wenn die Ressourcen des Kindes erschöpft sind und es somit auf eine stärkere und weisere Person angewiesen ist.¹⁷

¹⁵ Vgl. Holmes 2006, S. 88

¹⁶ Vgl. Brisch 2008, S. 37

¹⁷ Vgl. Grossmann et al. 2003, S. 230

Bowlby versteht unter Bindungsverhalten Folgendes:

„Kein Verhalten wird von stärkeren Gefühlen begleitet als das Bindungsverhalten. (...) Solange das Kind sich in uneingeschränkter Verfügbarkeit seiner Hauptbindungsperson oder in geringer Entfernung von dieser befindet, fühlt es sich sicher. Die Gefahr eines Verlustes ruft Angst hervor, der tatsächliche Verlust, Trauer, und beide lösen meistens außerdem Ärger aus“¹⁸.

Das kindliche Bindungsverhalten entwickelt sich nach Bowlby in vier Phasen:

- In der *ersten* (0 bis 3 Monate) und *zweiten Phase* (3 bis 6 Monate) sind einfache, sofort aktivierbare Verhaltenssysteme des Kindes wirksam und richten sich während ihrer Entwicklung langsam auf spezifische Personen (etwa ab 4. Monat).
Obwohl Neugeborene Personen noch nicht unterscheiden können, ist der Anblick des menschlichen Gesichts sehr wichtig, da sie sehr empfänglich für menschlichen Kontakt sind. Das erste Lächeln mit etwa vier Wochen kennzeichnet den Anfang der positiven Interaktionszyklen, die für die Beziehung zwischen dem Baby und seiner Bezugsperson charakteristisch sind.
- Ab der *dritten Phase* (6 Monate bis 3 Jahre) tritt die spezifische Bindung des Kindes an einige wenige Bezugspersonen deutlich auf, indem das Bindungsverhaltenssystem zielkorrigiert auf die Nähe zur Bezugsperson hin organisiert wird.
- In der *vierten Phase* (etwa ab dem 3. Lebensjahr) bildet sich dann zwischen dem Kind und der Bezugsperson eine zielkorrigierte Partnerschaft heraus. Mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten gewinnt das Kind durch Beobachtung und Erfahrung Einblick in die Motive, Gefühle und Interessen der Bezugspersonen und berücksichtigt diese zunehmend bei der Verwirklichung der eigenen Pläne und Absichten. Das Kind kann nun damit beginnen, seine Eltern als getrennte

¹⁸ Vgl. Bowlby 1969/ 1975, S. 199. In: Grossmann et al. 2003, S. 230

Wesen mit eigenen Zielen und Plänen anzusehen und Wege zu finden, sie zu beeinflussen.¹⁹

3.3 Bindungssystem

Das Bindungssystem stellt nach Bowlby ein primäres, genetisch verankertes motivationales System dar, das zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling nach der Geburt aktiviert wird und überlebenssichernde Funktion besitzt.

Besonders wenn der Säugling Angst erlebt, sucht er die Nähe zu seiner Mutter. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn er sich von seiner Mutter getrennt fühlt, unbekannte Situationen oder die Anwesenheit fremder Menschen als bedrohlich erlebt, an körperlichen Schmerzen leidet oder Alpträume hat. Durch die Nähe zu seiner Mutter erhofft sich der Säugling Sicherheit, Schutz und Geborgenheit. Das Suchen nach Nähe wird durch Blickkontakt zur Mutter, durch Nachfolgen und Herstellen von körperlichem Kontakt mit ihr erreicht. Das Kind ist in diesem Fall immer ein aktiver Interaktionspartner, der seinerseits signalisiert, wann Bedürfnisse nach Nähe und Schutz auftauchen und befriedigt werden wollen.²⁰

3.4 Hierarchie der Bindungspersonen

Nach Bowlby ist die Mutter-Kind-Bindung umweltstabil. Darunter ist zu verstehen, dass jedes Kind im Laufe des ersten Lebensjahres eine Hierarchie von Bindungen zu einer bevorzugten Bezugsperson und zu anderen, jedoch nicht vielen, entwickelt. Dies ist phylogenetisch²¹ bestimmt. Die Bezugspersonen werden entsprechend der Verfügbarkeit und dem Ausmaß der erlebten Trennungsangst in einer bestimmten Rangfolge vom Kind aufgesucht. Zur Mutter kommen oft der Vater, die Großmutter, eine Verwandte, die bei der Familie wohnt, ältere Geschwister oder eine beständige, liebevolle Tagesmutter hinzu.²²

Ist die primäre Bezugsperson (z.B. die Mutter) bei drohender Gefahr nicht erreichbar, dann kann sich das Kind zur emotionalen Beruhigung zu einer sekundären Bezugsperson (z.B. dem Vater) begeben. Ausschlaggebend ist die Intensivität des

¹⁹ Vgl. Grossman et al. 2003, S. 231

²⁰ Vgl. Brisch 2008, S. 35f

²¹ Die Stammesgeschichte betreffend

²² Vgl. Grossmann et al. 2003, S. 239

Schmerzes (z.B. schwerwiegende Erkrankung) oder der Angst. Je größer diese sind, desto eindringlicher und kompromissloser wird das Kind auf die Anwesenheit der primären Bezugsperson bestehen und sich nicht durch sekundäre Bezugspersonen trösten lassen.²³

Die anderen Bezugspersonen werden dann gerne aufgesucht, wenn das Kind spielen und lernen möchte, das Bindungssystem also nicht aktiviert ist und das Explorationssystem vorherrscht.

Die ontogenetische²⁴ Qualität der Bindung wird durch die sozioemotionalen Erfahrungen des Kindes mit der Bezugsperson beeinflusst und ist somit umweltlabil. Für das Gelingen einer sicheren Bindung und einer gesunden emotionalen Entwicklung, sind das Ausmaß der Zugänglichkeit bzw. Verfügbarkeit der Bezugsperson, sowie die (mütterliche) Feinfühligkeit in Bezug auf die (emotionalen) Bedürfnisse und Signale des Kindes ausschlaggebend.²⁵

3.5 Innere Arbeitsmodelle

Im Laufe des ersten Lebensjahres kommt es zu vielen gemeinsamen Interaktionserlebnissen zwischen der Bezugsperson und dem Säugling, in denen es zur Trennung, aber auch wiederum zur Nähe zwischen ihnen kommt. Diese dyadischen bindungsrelevanten Erfahrungen werden im Laufe der Entwicklung zunehmend als Pläne mit gesetzten Zielen organisiert und als sogenannte innere Arbeitsmodelle („*inner working models*“) der Umwelt, der Bindungsperson und der eigenen Person entworfen.

Bowlby unterscheidet in seinem Entwurf verschiedene Arten von Arbeitsmodellen:

„Ein Schlüsselmerkmal des Arbeitsmodells von der Welt, das sich jeder schafft, ist die Vorstellung von dem, wer seine Bindungspersonen sind, wo es sie finden kann, und wie sie wahrscheinlich reagieren. In ähnlicher Weise ist das Schlüsselmerkmal des Arbeitsmodells vom Selbst, das sich jeder schafft, die Vorstellung, wie akzeptabel oder unakzeptabel er in den Augen seiner Bindungsperson ist.“²⁶

²³ Vgl. Brisch 2008, S. 36

²⁴ Die Entwicklung des Individuums betreffend

²⁵ Vgl. Grossmann et al. 2003, S. 231

²⁶ Bowlby 1973/ 1976, S. 247. In: Grossmann et al. 2003, S. 234

Diese Arbeitsmodelle machen das Verhalten der Bezugsperson und des Kindes in Bindungssituationen vorhersehbar. Das Kind lernt im Laufe des ersten Lebensjahres, dass es in gefährlichen Situationen seine Bezugsperson als seine emotionale sichere Basis aufsuchen kann, diese ihm zur Verfügung steht sowie auf seine Bindungsbedürfnisse entsprechend reagiert. Für jede einzelne Bezugsperson, für Mutter und Vater getrennt, werden eigenständige unterschiedliche Arbeitsmodelle entwickelt.²⁷

Die Arbeitsmodelle, die aus Erfahrungen resultieren und bindungsrelevant sind, können als geistige Repräsentationen, sogenannten „Bindungsrepräsentationen“, betrachtet werden, die sowohl affektive als auch kognitive Komponenten einschließen. Die Bindungsrepräsentation kann sich im Laufe der Zeit durch prägnante Bindungserfahrungen mit anderen Bezugspersonen oder durch einschneidende Erlebnisse in eine unsichere oder sichere Richtung der Bindung verändern. Dies wird mit zunehmendem Alter jedoch immer schwieriger. Werden Arbeitsmodelle einmal gebildet, existieren diese zum Teil außerhalb des Bewusstseins und neigen im weiteren Verlauf der Entwicklung zu deutlicher Stabilität.²⁸

Wie bereits erwähnt speichern Arbeitsmodelle vergangene Erfahrungen, ermöglichen jedoch auch die Vorhersage zukünftigen Erlebens und werden somit zum Prototyp für die Bildung späterer Beziehungen. Sie bestimmen inwieweit jemand Nähe und Sicherheit erwartet und sich selbst der Zuwendung, der Liebe und Aufmerksamkeit wert fühlt, also Nähe zulassen kann. Sie formen die Persönlichkeit, die Gedanken und Sprache, die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis, die emotionalen und sozialen Regulationsprozesse, sowie die Strategie des Umgangs mit den Bezugspersonen.

Die Bindungsqualitäten, die sich im Laufe des ersten Lebensjahres eines Kindes durch die Interaktionen und damit resultierenden Arbeitsmodellen entwickeln, haben sich als maßgeblich für die Empathiefähigkeit und soziale Kompetenz von Kindern, den Umgang mit den eigenen Kindern, die Anfälligkeit für psychopathologische Störungen, die Gestaltung von Liebesbeziehungen sowie die Entwicklung von metakognitiven, reflexiven Fähigkeiten erwiesen.²⁹

²⁷ Vgl. Brisch 2008, S. 37

²⁸ Vgl. Grossmann et al. 2003, S. 234

²⁹ Vgl. Grossmann et al. 2003, S. 235

3.6 Explorationssystem

Wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt, bietet das Bindungssystem dem Kind in gefährlichen Situationen Schutz durch seine Bezugsperson und stellt eine große Wichtigkeit für sein Überleben dar. Die zuverlässige Bezugsperson bietet in Gefahrensituationen eine „sichere Basis“ („secure base“), wenn sie kompetent und feinfühlig auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen kann.



Abb. 3 Bindungsverhaltenssystem und Explorationsverhaltenssystem sind zueinander komplementär

Dem Bindungssystem steht das Explorationssystem des Kindes gegenüber und wird von Bowlby als ein weiteres starkes motivationales System betrachtet.

Obwohl diese beiden Systeme entgegengesetzte Motivationen beinhalten, stehen sie wechselseitig in Abhängigkeit zueinander und können auch als Wippe betrachtet werden, wie dies in Abbildung 3 dargestellt ist.

Unter Explorieren versteht Bowlby das neugierige Erforschen und Auskundschaften der Umgebung.³⁰ Eine sichere Bindung ist Voraussetzung dafür, dass ein Kind seine Umwelt erkunden und auch Angst während seiner Entfernung von der Mutter aushalten kann, sofern diese eine sichere emotionale Basis darstellt. Vor allem ab dem Krabbelalter mit 7 – 8 Monaten soll eine Mutter den Explorationsdrang des Kindes feinfühlig, herausfordernd und altergemäß unterstützen. Wichtige Bedingungen dabei sind, dass die Mutter zum einen für die visuelle Rückversicherung des Kindes während der Exploration zur Verfügung steht, zum anderen muss sich das Kind bei der Rückkehr seiner Exploration von seiner Mutter emotional angenommen fühlen. Letzteres wurde von Mahler als „emotionales Auftanken des Säuglings“ bezeichnet.³¹

Die Wechselwirkung zwischen Bindungssystem und Explorationssystem funktioniert folgendermaßen: fühlt sich das Kind sicher und behaglich und erlebt seine Bezugsperson als emotionale Sicherheit, sind seine Bindungsbedürfnisse befriedigt. Dadurch lässt das Bindungsverhalten nach und das Explorationsverhalten nimmt zu. Dies zeigt sich dadurch, dass das Kind seiner Neugierde freien Lauf lässt und seine nähere Umwelt erkundet, indem es sich von seiner Bezugsperson entfernt ohne emotional in Stress zu geraten. Das Bindungssystem wird dann aktiviert, wenn das Kind

³⁰ Vgl. Brisch 2008, S. 38

³¹ Vgl. Brisch 2008, S. 38

Kummer, Unsicherheit, Krankheit, Müdigkeit, Angst oder eine Einschränkung in der Verfügbarkeit der Bezugsperson spürt. In diesen Situationen sucht es die Nähe zur Bezugsperson und schränkt die Exploration zunehmend ein. Diese Wechselwirkung wird in der Abbildung 4 verdeutlicht.³²

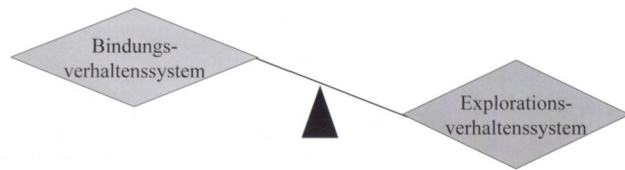


Abb. 4 Das Bindungsverhalten ist aktiviert.

Die wechselseitige Beziehung zwischen Bindung und Exploration, das sich im ersten Lebensjahr entwickelt, bleibt während des ganzen Lebens aktiv. Auch Erwachsene suchen in ängstlichen Situationen die Nähe zu anderen Personen auf, von denen sie sich Hilfe und Unterstützung erwarten.

3.7 Das Konzept der Feinfühligkeit

Das Konzept der Feinfühligkeit der Bindungsperson gegenüber den Signalen des Kindes wurde von Mary Ainsworth entdeckt. In ihren Forschungsarbeiten, die sie in Uganda und in Baltimore durchführte, untersuchte sie das Interaktionsverhalten von Müttern mit ihren Säuglingen im Laufe ihres ersten Lebensjahres.

Ainsworth geht davon aus, dass alle Verhaltensweisen, Zustände und Äußerungen des Säuglings Informationsträger für die Mutter sein können, durch die sie ihr Kind kennen lernt. Dabei muss sie, beziehungsweise die Bezugsperson, sich auf Individualität, die auch Temperamentsunterschiede einschließt, einstellen.

Ainsworth nennt in Bezug auf das feinfühlige Pflegeverhalten folgende vier Merkmale:

1. Die Mutter oder Bezugsperson muss die kindlichen Signale sehr aufmerksam wahrnehmen und darf keine zu hohe Wahrnehmungsschwelle besitzen.
2. Die Signale des Säuglings müssen richtig gedeutet werden. Die Bezugsperson muss ein Gespür dafür bekommen, um was für eine Art Weinen es sich handelt (Weinen aufgrund von Hunger, Unwohlsein, Schmerzen, Langeweile).

³² Vgl. Brisch 2008, S. 38

3. Die Bezugsperson muss prompt reagieren, damit der Säugling eine Verbindung zwischen seinem Verhalten und einem spannungsmildernden Effekttanz der mütterlichen Handlung knüpfen kann, wodurch ein erstes Gefühl des eigenen Effekttanzes im Gegensatz zur Hilflosigkeit vermittelt wird.
4. Die Bezugsperson muss angemessen reagieren, also nicht mehr und nicht weniger tun als vom Säugling verlangt wird, damit diese Reaktionen im Einklang mit kindlichen Entwicklungsprozessen stehen.³³

Nach Meinung der Bindungstheorie bildet die Feinfühligkeit der Bezugsperson eine wesentliche Grundlage für die Qualität der Bindung, die der Säugling im Laufe seines ersten Lebensjahres entwickelt.

Bei der Feinfühligkeit geht es um mehr als nur um funktionale oder materielle Versorgung und um bloße Anwesenheit. Es geht um die Vermittlung des Gefühls des Verstandenwerdens, der Ermutigung und der emotionalen Zuwendung. Sie beinhaltet eine Förderung der kindlichen Kommunikationsfähigkeit auch im vorsprachlichen Alter, sodass das behutsame Eingehen auf kindliches Weinen nicht als Verwöhnen, sondern als Antworten auf die Mitteilung negativer Gefühle gesehen wird. Abgrenzung zur Überbehütung besteht in dem Maße, dass man darauf achtet, dass die Reaktion entwicklungsfördernd ist, das heißt dem Kind wird nichts abgenommen, was es schon selbst tun könnte. Auf diese Weise wird die kindliche Autonomie gefördert. Als Ergebnis lernt das Kind, dass die Mutter/ Bezugsperson jemand ist, der man vertrauen kann und, dass sie seine Bedürfnisse befriedigen kann.³⁴

Die Verhaltensweisen der Säuglinge feinfühligere Mütter sind wie folgt zu beschreiben: sie weinen seltener und äußern mit sechs und zehn Monaten mehr und differenziertere Laute im fröhlichen, plappernden Bereich, sie spielen selbstständiger und erkunden ihre Umwelt, sie suchen bei Angst und Stress ihre Mütter zum Trost und zur Sicherheit auf und können sich wiederum schneller von ihr lösen. Weiterhin verhalten sie sich kooperationsbereiter und gehen auf mütterliche Grenzsetzungen ein. Während Säuglinge von weniger feinfühligeren Müttern entweder die Unterstützung von ihren Müttern ablehnen oder sie zeigen Angst, Ärger und negative Gefühle, indem sie sich zum

³³ Vgl. Brisch 2008, S. 41

³⁴ Vgl. Grossmann et al. 2003, S. 236f

Spielen von ihrer Mutter entfernen. Weiterhin können sie sich in ihrer Nähe auch nicht beruhigen und interessiert spielen. Auch Grenzen, die Mütter aufstellen, werden von ihnen selten akzeptiert.³⁵

Im Laufe des ersten Lebensjahres sind Säuglinge in der Lage immer längere Zeitspannen auf ihre Bedürfnisbefriedigung zu warten. Feinfühligere Eltern sollen darauf achten, ihr Säugling in Bezug auf das Warten nicht über die Maßen zu reizen und dadurch zu überfordern und zu frustrieren und auf diese Weise seine Möglichkeiten zur Selbstregulation zu erschöpfen. Aus diesem Grund ist die primäre Forderung nach einer prompten Erfüllung von Bedürfnissen, jedem Lebensalter des Kindes immer wieder neu anzupassen.³⁶

Aus diesen genannten Gründen spielt die Feinfühligkeit eine wichtige Rolle. Zumal sie einen großen Einfluss auf die psychische sowie physiologische Entwicklung des Kindes hat.

3.8 Das Konzept der kindlichen Bindungsqualitäten

Die kindliche Bindungsqualität wird anhand der „Fremden Situation“ („*strange situation*“) untersucht. „Die Fremde Situation“ entwickelte Ainsworth ebenfalls durch ihre Forschungsarbeiten in Uganda und Baltimore in den späten 60er Jahren. Sie wollte ein standardisiertes Einteilungsverfahren für Mütter und Kinder entwerfen, das sowohl naturalistisch als auch zuverlässig sein sollte und mit den Methoden von Tierforschern vergleichbar ist. Da diese standardisierte Methode inzwischen weltweit in verschiedenen Gesellschaftsformen angewandt wurde, hat sie sich als valides und reliables Instrument erwiesen.³⁷

3.8.1 Die „Fremde Situation“

Die „Fremde Situation“ besteht aus einer festgelegten Abfolge von acht dreiminütigen Episoden. Sie wird mit Kindern, die zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat in einem speziell für diese Untersuchung eingerichteten Spielzimmer durchgeführt, mit dem

³⁵ Vgl. Brisch 2008, S. 42f

³⁶ Vgl. Brisch 2008, S. 42

³⁷ Vgl. Brisch 2008, S. 44 u. Holmes 2006, S. 128

weder Mutter noch Kind vertraut sind und somit eine fremde Situation darstellen. Der gesamte Ablauf wird zur späteren Auswertung auf Video aufgezeichnet.³⁸

Die „Fremde Situation“ läuft folgendermaßen ab:

Erste Episode: Mutter und Kind betreten einen Raum, der mit Spielsachen ausgestattet ist.

Zweite Episode: Sie akklimatisieren sich und das Kind hat Gelegenheit zur Erkundung des neuen Raums.

Dritte Episode: Eine fremde Person betritt den Raum, spricht zunächst mit der Mutter und nimmt dann Kontakt zum Kind auf.

Vierte Episode: Die Mutter verlässt den Raum, sodass die fremde Person mit dem Kind allein zurückbleibt.

Fünfte Episode: Die erste Wiedervereinigung findet statt. Nach einer dreiminütigen Trennung kehrt die Mutter zurück, beruhigt das Kind, wenn es nötig ist und lässt es wieder den Raum erkunden während die fremde Person den Raum verlässt.

Sechste Episode: Die Mutter verlässt wieder den Raum, aber das Kind bleibt allein zurück.

Siebte Episode: Die fremde Person betritt in der Regel nach drei Minuten den Raum und versucht das Kind zu trösten oder abzulenken, wenn dies erforderlich ist.

Achte Episode: Die zweite Wiedervereinigung findet statt. Die Mutter betritt nach drei Minuten wieder den Raum, beruhigt das Kind, wenn es nötig ist und lässt es dann explorieren. Die fremde Person verlässt wiederum den Raum.³⁹

Im Vordergrund der „Fremden Situation“ steht die zweimalige Trennung von der Mutter, durch diese das Bindungssystem des Kindes aktiviert wird und der Wiedervereinigung von Mutter und Kind, die wiederum das Explorationsverhalten des Kindes aktiviert. Es wird also die Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten des Kindes beobachtet. Das Ziel dabei ist, individuelle Unterschiede in der Bewältigung von Trennungsstress herauszukristallisieren, wobei das

³⁸ Vgl. Brisch 2008, S. 45

³⁹ Vgl. Brisch 2008, S. 45f

Verhalten des Kindes in den Episoden fünf bis acht als Indikator für die Bindungsqualität betrachtet wird.⁴⁰

Ainsworth faszinierte die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder unter zunehmendem Trennungsstress sowie bei der Begrüßung der rückkehrenden Mutter, so dass sie diese im Jahre 1978 in drei Klassifikationen der Bindungsqualität differenzierte:

- Die sichere Bindung
- Die unsicher – vermeidende Bindung
- Die unsicher – ambivalente Bindung.⁴¹

Erst im Jahre 1986 wurde entdeckt, dass nicht alle Kinder einer dieser drei Bindungsklassifikationen zugeteilt werden konnten, da eine klare Verhaltensweise, wie sie bei den drei Hauptklassifikationen zu finden ist, entweder nicht vorhanden oder durch kurze unerklärliche Unterbrechungen der zugrunde liegenden Verhaltensstrategie beeinträchtigt war. Aus diesem Grund fügten Main und Salomon noch eine vierte Klassifikation hinzu, die auch Zusatzklassifikation genannt wird. Sie beobachteten diese bei einer Reanalyse von Kindern in der „Fremden Situation“ und nannten sie:

- Die desorganisierte – desorientierte Bindung.⁴²

Es muss jedoch betont werden, dass ein Kind zu seinen unterschiedlichen Bezugspersonen unterschiedliche Bindungsklassifikationen entwickeln kann. Zum Beispiel kann es zum Vater eine sichere, zur Mutter jedoch eine unsicher – ambivalente Bindung haben. Diese Unterschiede lassen sich dadurch erklären, dass das Kind mit den jeweiligen Bezugspersonen unterschiedliche Erfahrungen in den zurückliegenden Interaktionen gemacht hat.

3.8.2 Die vier Klassifikationen der Bindungsqualität

Im Folgenden werde ich die vier Klassifikationen der Bindungsqualität näher erläutern.

⁴⁰ Vgl. Holmes 2006, S. 129

⁴¹ Vgl. Holmes 2006, S. 129

⁴² Vgl. Grossmann et al. 2003, S. 243f

Sicher gebundene Kinder: Diese Kinder zeigen nach der ersten wie auch nach der zweiten Trennung von der Mutter Kummer. Verlässt sie den Raum, wird der Stress des Kindes in voller Lautstärke wiedergegeben. Es ruft nach ihr, folgt ihr nach, sucht sie, weint und schreit. Diese Kinder sind in der Lage, ihre Betroffenheit offen auszudrücken. In der Wiedervereinigungssituation reagieren sie mit Freude, strecken die Arme nach der Mutter, wollen getröstet werden, suchen den Körperkontakt und können binnen kurzer Zeit ihre Exploration fortsetzen. Dieses Verhalten wird erzeugt durch eine konsistent verlässliche, verständnisvolle, sensitive, feinfühligere Unterstützung der Bindungspersonen in Situationen, die das Kind als bedrohlich erlebt oder ihm Kummer bereiten.⁴³

Unsicher – vermeidend gebundene Kinder: Diese Kinder reagieren auf die Trennung der Bezugsperson nur mit wenig Protest und zeigen auch kein deutliches Bindungsverhalten. In der Wiedervereinigungssituation bleiben sie an ihren Plätzen, spielen weiter, wollen von ihren Müttern nicht in den Arm genommen werden, nicht getröstet werden und reagieren mit Ablehnung. Es kommt auch zu keinem intensiven Körperkontakt. Die kontinuierliche Erfahrung fehlender emotionaler Unterstützung, mangelnder Rückhalt und häufige Zurückweisung von eigenen Bedürfnissen lässt das Kind dieses Vermeidungsverhalten an den Tag legen. Die Bezugspersonen sind beim Versorgen ihres Nachwuchses häufig ungeduldig, ärgerlich und grob.⁴⁴

Unsicher – ambivalent gebundene Kinder: Diese Kinder zeigen nach der Trennung den größten Stress und weinen heftig. Kehrt die Mutter zurück, suchen sie zwar Nähe und Kontakt, dieser ist jedoch von wütendem oder widerstrebendem Verhalten begleitet. Dies drückt sich durch Beinestrampeln, Schlagen, Stoßen und Sichabwenden aus. Sie lassen sich nur äußerst schwer beruhigen und zeigen kaum Explorationsverhalten. Unsicher – ambivalente Kinder sind sich unsicher, ob die Bindungsperson bei Bedarf verfügbar sein könnte. Aus diesem Grund ist ihre gesamte Aufmerksamkeit sehr stark auf sie gerichtet, was sich in ambivalente Nähe suchen mit gleichzeitiger Abwendung ausdrückt. Diese unsicher – ambivalente Bindung bedeutet, dass die Kinder eine

⁴³ Vgl. Brisch 2008, S. 46f

⁴⁴ Vgl. Brisch 2008, S. 47

Diskrepanz zwischen dem, was sie an Nähe anstreben, und dem scheinbar wenigen, was sie bekommen, erleben.⁴⁵

Desorganisierte/ desorientierte Kinder: Main und Salomon stellten anhand einer bereits zuvor erwähnten Reanalyse von Kindern in der „Fremden Situation“ ein Katalog von Verhaltensweisen zusammen, die Merkmale von Desorganisation und Desorientierung aufweisen. Diese Verhaltensweisen treten oft nur kurz auf und zeigen sich folgendermaßen: z.B. suchen diese Kinder die Nähe zur Bezugsperson, die jedoch kurz vor dem Körperkontakt wieder abgebrochen wird oder sie erstarren plötzlich („freezing“) oder wandeln ziellos herum bei gleichzeitigen Anzeichen von Angst.

Das Bindungssystem dieser Kinder ist zwar aktiviert, jedoch äußern sich die Verhaltensstrategien nicht ausreichend konstant und eindeutig.

Es wurden Merkmale bei Kindern aus klinischen Risikogruppen gefunden, die sich durch besonders belastende Umstände, wie Misshandlung, Übernachtung in Kinderhäusern und häufigem Wechsel zwischen geschiedenen Eltern in der „Fremden Situation“ zeigten. Jedoch auch Kinder, deren Eltern unter eigenen unverarbeiteten Traumatisierungen litten, wie Verlust- und Trennungserlebnisse, Misshandlungen und Missbrauch und diese in die Beziehung zu ihrem Kind mitbrachten, zeigten diese Merkmale auf.

Bei physiologischen Messungen wurden bei diesen Kindern in der „Fremden Situation“ ähnlich erhöhte Stresswerte, wie bei unsicher - gebundenen Kindern festgestellt. Aus diesem Grund rechnet man den desorganisierten/ desorientierten Typus ebenfalls der Gruppe der unsicheren Bindungsqualitäten zu, sofern die entsprechenden Verhaltensweisen in einem hohen Ausprägungsgrad vorhanden sind.⁴⁶

Anhand von psychophysiologischen Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass alle Kinder in der „Fremden Situation“ auf die Trennung von der Mutter mehr oder weniger mit Stress reagierten. Dies zeigte sich durch eine Erhöhung der Herzfrequenz. Sogar die von Außen so ruhig wirkenden unsicher – vermeidend gebundenen Kinder, von denen man den Anschein hat, dass ihnen die Trennung von der Mutter nichts ausmache, zeigten bei der Messung ihres Speichelkortisols als Maß des Stresserlebens

⁴⁵ Vgl. Brisch 2008, S. 47

⁴⁶ Vgl. Grossmann et al 2003, S. 244f

sogar höhere Werte als die sicher oder auch unsicher – ambivalent gebundenen Kinder.⁴⁷

4. Die neurobiologische Relevanz von Bindung

Im Folgenden wird die Wichtigkeit der neurologischen Bedeutung in Bezug auf Bindung erläutert.

4.1 Affektregulation

Unter neurobiologischer Relevanz ist unter anderem die Gehirnentwicklung zu verstehen, die durch die Bindung stark beeinflusst wird. Die Gehirnentwicklung beginnt nicht erst mit der Geburt, sondern bereits im Mutterleib und dauert bis ins Erwachsenenalter an. Durch den Entwicklungsprozess, den jedes Kind durchläuft, werden die Entwicklung des Gehirns sowie die Persönlichkeitsstruktur geprägt. Dies hat zur Folge, dass frühkindliche Erfahrungen bzw. Erlebnisse einen nachhaltigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung im Leben eines Menschen haben. Ausschlaggebend für eine positive Persönlichkeitsentwicklung ist die sogenannte Affektregulation. Darunter sind die Reifung der Affekte sowie der Erwerb einer Kontrollfunktion für die Selbstregulation von Affekten zu verstehen. Dies stellt ein Schlüsselereignis im Säuglingsalter und gleichfalls einen Meilenstein in der Entwicklung dar. *„Unter Affekte versteht man jede Gefühlsregung, jede Erregung, die von äußeren oder inneren Reizen ausgelöst wird und die mit körperlichen Veränderungen einhergeht.“*⁴⁸

Die Entwicklung der Affektregulation ist somit ein wesentliches Prinzip der emotionalen Entwicklung und der Hirnreifung. Zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson sind spezifische sehr frühe emotionale Erfahrungen in die affektregulierende Bindungsbeziehung eingebaut. Nach Schore repräsentiert eine sichere Bindungsbeziehung eine entwicklungsfördernde Umwelt *„für die erfahrungsabhängige Reifung komplexere regulatorischer Kapazitäten, die den Übergang von externer zu interner Regulation ermöglichen.“*⁴⁹

⁴⁷ Vgl. Brisch 2008, S. 50

⁴⁸ Rass 2008, S. 4

⁴⁹ Schore 2007. In: Rass 2008, S. 4

Säuglinge sind zu Beginn ihres Lebens noch nicht in der Lage, ihre Affekte selbst zu regulieren. Diese werden zunächst durch andere Menschen, in der Regel durch ihre Bezugspersonen, reguliert. Eine gute emotionale Kommunikation kommt nämlich nur dann zustande, wenn die Bezugsperson den Affektzustand ihres Kindes lesen und entsprechend regulieren kann, also wenn die Bezugsperson weiß, was das Kind will und braucht. Im Verlauf der Entwicklung werden die Affekte als Ergebnis neuropsychologischer Entwicklungsprozesse jedoch zunehmend vom Kind reguliert. Das erregte Kind wird zunächst fürsorglich durch Körpernähe beruhigt und im Laufe einer derart einfühlsamen Bezogenheit entwickelt das Kind allmählich eigene Beruhigungsstrategien. Gleichzeitig lernt es dabei die nonverbale Kommunikation mit anderen Menschen. Diese nonverbale Kommunikation ermöglicht es ihm, die Affektzustände anderer Menschen intuitiv zu erkennen und empathisch darauf zu reagieren. In der Interaktion mit der Mutter erlebt das Kind ihre Gefühlszustände, als wären es seine eigenen. Die Bindungsperson dient als Selbstobjekt. Selbstobjekte verhelfen zu affektiven Erfahrungen und wirken auf nonverbaler Ebene.⁵⁰

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Affektregulation von Seiten des Kindes ist zu aller erst die Fähigkeit der Bezugsperson, ihren eigenen Affekt, besonders den negativen Affekt, zu beobachten und zu regulieren. Nur auf diese Weise kann es ihr gelingen, einen negativ belastenden affektiven Zustand des Kindes zu regulieren. Denn die elterliche Unterstützung bei der Zustandsregulierung ist entscheidend dafür, ob das Kind die Fähigkeit erlangt, wie aus beunruhigenden Affektzuständen wieder ein positiver Affektzustand hergestellt werden kann. Die mögliche Schwierigkeit, die sich bei der Fürsorge ergibt, ist zu wissen, wann der richtige Moment ist, um das Kind zu beruhigen, bevor es von Affekten überflutet wird.⁵¹ Zwischen der Mutter und ihrem Kind wird es immer wieder Situationen der Dissonanz geben, d.h. Situationen, in denen die Mutter ihr Kind gerade nicht versteht, geben. In solch einer Situation muss die Mutter ihr Kind aus seiner negativen Stimmung herausführen und beide müssen sich gegenseitig wieder in Einklang bringen. Dieser Prozess wird „*interactive repair*“ genannt. Dieser Prozess der Wiederherstellung positiven Affektes nach einer negativen Erfahrung vermittelt dem Kind vermutlich, dass Negativität ertragen und aufgehoben werden kann.⁵²

⁵⁰ Vgl. Schore 2007, S. 159

⁵¹ Vgl. Rass 2008, S. 4

⁵² Vgl. Malatesta-Magai. In: Schore 2008, S. 61

Des Weiteren stellt eine sichere Bindung zu seiner primären Bezugsperson durch emotionale Kommunikation ebenso eine wichtige Voraussetzung für die Affektregulation dar. Diese Voraussetzungen dienen als Schutzfaktoren für das Kind, die ausschlaggebend für seine Entwicklung und somit für seine Persönlichkeitsstruktur sind.

4.2 Die Entwicklung des kindlichen Gehirns

Viele Hirnsysteme sind bei der Geburt zwar funktionsfähig, müssen jedoch nach der Geburt optimiert werden. Darunter fallen die Sinnessysteme (u. a. Sehen, Hören, Tasten), die motorischen Zentren (Bewegungssteuerung) und vor allem die Gehirnsysteme wie das limbische System und der präfrontale Cortex. Die feinfühligere Zuwendung seitens der Bezugsperson bzw. der Eltern hat nicht nur Auswirkung auf eine positive Affektregulation, sondern auch auf die kindliche Hirnentwicklung. Durch die feinfühligere Interaktion mit dem Kind trainiert die Mutter das Gehirn des Kindes. Sie stimuliert Sinnes- und Bewegungszentren, das limbische System und Regionen im präfrontalen Cortex. Die Stimulation dieser drei Hirnregionen wiederum führt zu neuen synaptischen Vernetzungen der Nervenzellen. Das gleichzeitige Aktivieren von verschiedenen Nervenzellen führt zu bleibenden Strukturveränderungen im Gehirn.

Besonders im ersten Lebensjahr ist es für die kindliche Gehirnentwicklung von besonderer Bedeutung, dass das Kind durch Berührung und Bewegung ausreichend stimuliert wird, d.h. beispielsweise durch taktile Reizung, vestibuläre Stimulation und Balanceübungen für die Körperhaltung. Besonders zwischen dem 10. und 18. Lebensmonat scheint es „eine Art kritische Periode für die Formierung des Netzwerkes im präfrontalen Cortex“⁵³ zu geben, welche die Verknüpfung zwischen emotionalen Reaktionen und höheren Hirnregionen herstellt. Diese Struktur ermöglicht die Verbindung von Denken, Planen und Sprechen mit Gefühlen und wird durch elterliche Kommunikation und Fürsorge gefördert.⁵⁴ Denn die ersten achtzehn Monate entscheiden, ob das Kind im späteren Leben Beziehungsfähigkeit erlangt und seine Affekte angemessen regulieren kann.⁵⁵

Vor allem das limbische System zählt zu den „Spätentwicklern“, das, wie bereits Bowlby spekulierte, für die Verarbeitung von Emotionen, für die Organisation neuer

⁵³ Rygaard 2006, S. 61

⁵⁴ Vgl. Rygaard 2006, S. 59 u. 61

⁵⁵ Vgl. Wettig 2006, S. 455

Lernens und für die Anpassungsfähigkeit an eine sich schnell verändernde Umwelt des Menschen zuständig ist.⁵⁶

Um diese Hirnsysteme zu optimieren, braucht es die Stimulation von einer positiven sozialen Umwelt sowie einer emotionalen Kommunikation. Diese frühen sozioemotionalen Erfahrungen, die aus der sozialen Umwelt sowie emotionalen Kommunikation resultieren, sind prägend und fördern langfristige Effekte, da sie die Gehirnstruktur beeinflussen und somit verändern. Dies zeigt, dass das Gehirn des Säuglings so angelegt ist, dass es durch die Umwelt, auf die es trifft, geformt wird. Aus diesem Grund wird das Gehirn auch als „*biosoziales*“ Organ bezeichnet.⁵⁷

Das Gehirn des Säuglings entwickelt sich besonders in der Zeit kurz nach der Geburt schnell. Vor allem in dieser Zeit sind sozioemotionale Erfahrungen und Lernprozesse sehr entscheidend, denn diese steuern, wie bereits erwähnt, den Aufbau des neuronalen Netzwerkes. Der Auf- und Abbau der neuronalen Netzwerke funktioniert nach dem

Prinzip „*use it or lose it*“. Darunter ist zu verstehen, dass nur diejenigen Synapsen, die sich bereits im Mutterleib gebildet haben, überleben und sich vermehren, die häufig genutzt und aktiviert werden („*use it*“) und damit für den Menschen sinnvolle und überlebensnotwendige

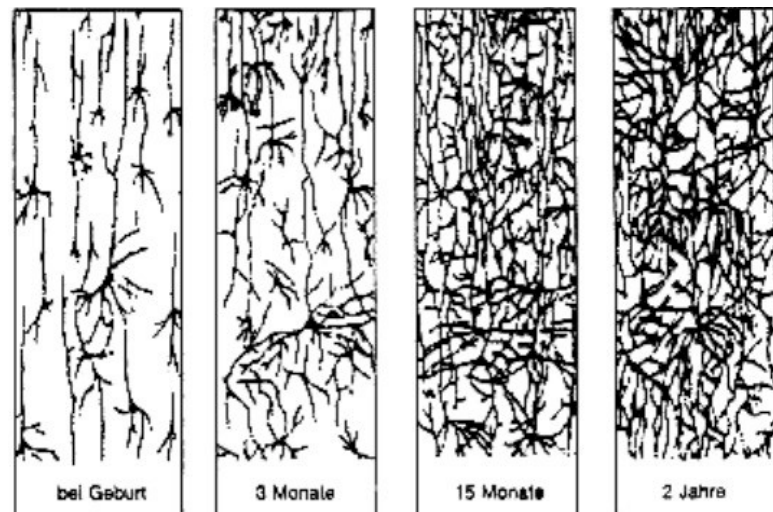


Abb. 5 Die Verdichtung der neuronalen Netzwerke im Gehirn des Kindes

Informationen verarbeiten, während diejenigen Synapsen, die selten genutzt werden, verkümmern und absterben („*lose it*“). In diesem Fall spricht man von „*Apoptose*“ oder „*programmiertem Zelltod*“⁵⁸. Folglich wird die Leistungsfähigkeit des Gehirns nicht so sehr über die Quantität der Nervenzellen und ihrer Synapsen bestimmt, sondern sie hängt vielmehr von der Qualität der synaptischen Verknüpfungen ab. Um das Absterben der Nervenzellen und deren synaptischen Kontakte zu verringern, muss dem Kind, wie bereits mehrfach erwähnt, eine abwechslungsreiche, interessante und anregende Umwelt

⁵⁶ Vgl. Braun 2008, S. 6 u. Schore 2003, S. 53

⁵⁷ Vgl. Gibson 1996. In: Schore 2003, S. 52

⁵⁸ Sheridan et al 2008, S. 32

geboden werden. Diese regt das Gehirn zu einer verstärkten Aktivität der Nervenzellen an und bilden somit mehr synaptische Kontakte untereinander aus.⁵⁹ Abbildung 5 veranschaulicht den Aufbau des neuronalen Netzwerkes ab der Geburt bis zum zweiten Lebensmonat.

Die Bindungserfahrungen beeinflussen die sich früh entwickelten regulatorischen Systeme der rechten Gehirnhälfte (Hemisphäre). Die rechte Hemisphäre, die sich während der ersten achtzehn Lebensmonate in einem Wachstumsschub befindet, ist für die emotionale Kommunikation zentral. „*Face-to-Face*“- Interaktionen, die affektgeladen sind, treten im Kontext spielerischer Interaktionen zwischen Mutter und Kind auf und werden im Verlauf des ersten Lebensjahres häufiger. Schore vermutet, dass in diesen Interaktionen die rechte Hemisphäre des Kindes mit dem Output der rechten Hemisphäre der Mutter synchronisiert. Diese Episode der „*Affektsynchronizität*“ treten in den frühen Formen des sozialen Spiels auf und sind durch eine Sequenz von „Kind führt, Mutter folgt“ strukturiert. Die rechte Hemisphäre des Kindes ist dominant für das Erkennen des Gesichtes, der Stimme sowie der Gesten der Mutter. Die rechte Hemisphäre der Mutter ist dominant für nonverbale Kommunikation, die Verarbeitung und den Ausdruck emotionaler Informationen und die mütterliche Kapazität, das Kind zu trösten. Diese beiden rechten Hemisphären bilden während der „*Face-to-Face*“- Interaktion eine Einheit, indem sich Mutter und Kind einander anpassen. Dies ist ausschlaggebend für die Affektregulation.

Aus diesem Grund spielt die rechte Hemisphäre für Säuglinge und Kleinkinder über die ersten drei Lebensjahre hinweg eine wichtige Rolle für die Emotionsverarbeitung und zeugt von Dominanz.⁶⁰

Über die Lebensspanne hinweg ist die rechte Gehirnhälfte zentral an alle vitalen Funktionen, die das Überleben unterstützen und es dem Organismus ermöglichen, aktiv und passiv mit Stress umzugehen, beteiligt. Vor diesem Hintergrund spielt die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eine sehr große Rolle. Nur durch diesen Prozess können die Kinder mit der Zeit lernen, auch negative Emotionen auszuhalten. Nur auf diese Weise können sie Resilienz, also seelische Widerstandsfähigkeit, erwerben, denn auch Kinder bleiben im Leben nicht von Verlust und Trauer verschont und müssen lernen, damit umzugehen.

⁵⁹ Vgl. Braun 2008, S. 8f

⁶⁰ Vgl. Schore 2008, S. 53, 56, 65

Jedoch ist zu beachten, in welchem Ausmaß und über welchen Zeitraum ein Kind Stresssituationen ausgesetzt ist. Denn diese brennen sich unauslöschlich in das kindliche Gehirn und hinterlassen „Narben“. Frühkindliche Traumata oder Stress, wie beispielsweise Missbrauch, depressive Eltern oder Vernachlässigung, welche Risikofaktoren für das Kind darstellen, führen zu Dysfunktionen in der Ausbildung von Synapsen, Störungen der Migration sich entwickelnder Nervenzellen oder fehlerhafte Differenzierung funktioneller Neuronenverbände. Weiterhin vermutet man eine spezifische Vulnerabilität im Bereich des limbischen Systems und des Hirnstammes der rechten Hemisphäre, da, wie bereits erwähnt, Funktionen wie Bindungs- und Beziehungsverhalten, Affektregulation und Stressmodulation primär der Steuerung der rechten Hemisphäre unterliegen.⁶¹

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ungestörte Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren auf feiner Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse, intuitiver elterliche Empathie und Affektresonanz basiert. Frühkindlicher Stress wiederum, der unter anderem durch negative Bindungserfahrungen verursacht wird, aktiviert dauerhaft ähnliche Schaltkreise wie Panikzustände und körperlichen Schmerz, welche nur eine rückständige Fähigkeit zur Stressregulation zulassen. Diese und/ oder andere traumatischen Erfahrungen werden im Gehirn verankert und bleiben ein Leben lang erhalten, so dass sie beim erwachsenen Menschen zu unsicherer sozialer Kompetenz und/ oder psychischen Erkrankungen führen können.⁶²

Gerade für die Schule, insbesondere für die Lehrperson ist diese Erkenntnis von großer Bedeutung. Denn, wenn Kinder noch nie oder nur selten in den Genuss einer feinfühligem Bezugsperson gekommen sind/ oder sie aus Familien stammen, in denen Gewalt und Vernachlässigung groß geschrieben wird, dann bleibt den Kindern nur noch die Schule als Auffangort. In diesem Moment ist es wichtig, dass die Lehrperson die Kinder nicht nur als „Schüler“ sieht und ihre Aufgabe nicht nur auf den erzieherischen Unterricht und die Wissensvermittlung reduziert.

⁶¹ Vgl. Wettig 2006, S. 456

⁶² Vgl. Wettig 2006, S. 457

5. Schutz – und Risikofaktoren

Im vorherigen Kapitel habe ich bereits einige Schutz- und Risikofaktoren erwähnt. In diesem Kapitel möchte ich auf weitere Schutz- und Risikofaktoren, die für die Entwicklung des Kindes sehr wichtig sind, eingehen und dabei einen Bezug auf die Resilienzforschung nehmen. Der Bezug zur Resilienzforschung ist darin begründet, dass Schutz- und Risikofaktoren in der Resilienzforschung eine intensive Beobachtung finden. Die Entwicklungsaufgaben in der Kindheit, die ausschlaggebend sind für die Schutz- und Risikofaktoren, sollen ebenfalls Erwähnung finden. Des Weiteren werde ich auf den Begriff „Resilienz“ näher eingehen, sowie am Ende in diesem Zusammenhang einen Einblick in die pädagogische Praxis geben.

Im Folgenden gehe ich nur auf die Entwicklungsaufgaben in der Kindheit ein. Die Entwicklungsaufgaben in der Jugend hingegen werde ich auslassen, da ich in dieser Arbeit meinen Schwerpunkt auf Kinder im Grundschulalter lege.

5.1 Entwicklungsaufgaben in der Kindheit

Die Kindheit wird in frühe und mittlere Kindheit unterteilt. Die frühe Kindheit wiederum wird in das Säuglingsalter und das Kleinkindalter unterteilt sowie die mittlere Kindheit in das Vorschulalter und das Grundschulalter. Eine wichtige Entwicklungsaufgabe zu Beginn der frühen Kindheit ist die Bindung an Bezugspersonen, um Schutz, Sicherheit, Geborgenheit und Wertschätzung zu erleben und damit Urvertrauen zu entwickeln. Nur wenn Kinder die Erfahrung von innerer Sicherheit und Geborgenheit machen, sind sie später in der Lage, eine eigene Vorstellung von sich selbst zu entwickeln. Denn ohne eine sichere Bindung können Kinder nicht zu selbstständigen, sozial kompetenten und verantwortlichen Individuen heranreifen. Weitere Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit sind die beginnende Sprachentwicklung, die motorische Selbststeuerung, wie das Laufen lernen sowie die Entwicklung von Autonomie, indem der Säugling lernt, sich selbst von der Umwelt zu unterscheiden.⁶³

⁶³ Vgl. Havighurst, 1982, Waters & Sroufe, 1983. In: Wustmann 2004, S. 21

Zu den Entwicklungsaufgaben der mittleren Kindheit gehören die Geschlechtsrollenidentifikation, worunter das Erlernen eines angemessenen weiblichen oder männlichen Verhaltens zu verstehen ist, die Entwicklung von Impulskontrolle, die Beziehung zu Gleichaltrigen, also lernen mit Altersgenossen zurechtzukommen, wobei hier soziale Kompetenzen sowie die Entwicklung von Gewissen und Moral eine wichtige Rolle spielen sowie die Anpassung an schulische Anforderungen wie Lesen, Schreiben und Rechnen.⁶⁴ Gerade die Schule spielt beim Aufbau dieser Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle.

Die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe bildet den Grundstein dafür, wie spätere Aufgaben gemeistert werden. Im Verlauf der Zeit erlernt das Kind Fähigkeiten und Kompetenzen, die es für eine positive Entwicklung braucht. Wird eine spezifische Entwicklungsaufgabe mit Erfolg bewältigt, stabilisiert sich die Persönlichkeit des Kindes und es lernt, Veränderungen und Stresssituationen als Herausforderung und nicht als Bedrohung zu sehen. Dieses persönliche Wachstum beeinflusst die Kontinuität von Anpassung bzw. Fehlanpassung im Entwicklungsverlauf. Kommt es jedoch nicht zu einer erfolgreichen Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe, kann dies zu Entwicklungsdefiziten oder sogar zu psychischen Fehlentwicklungen und somatischen Erkrankungen führen⁶⁵.

5.2 Definition von Resilienz

Im Allgemeinen betrachtet gibt es keine einheitliche Definition von Resilienz, sondern zahlreiche, da diese von der jeweiligen Sichtweise der Forschungsschwerpunkte abhängig sind.

Der Begriff „Resilienz“ hat keinen deutschen Ursprung und ist nicht in deutschen Wörterbüchern zu finden. Der Begriff kommt aus dem Englischen „*resilience*“ und wird übersetzt mit „*Elastizität*“⁶⁶, was soviel meint, wie die Fähigkeit eines Körpers zurückzuweichen oder die ursprüngliche Größe nach Zusammendrücken, Verbiegen oder Dehnung wiederzuerlangen. Er hat keine konnotative Bedeutung, sondern der Begriff wird erst durch einen Zusammenhang deutlich. Aus diesem Grund bleibt er

⁶⁴ Vgl. Havighurst, 1982, Waters & Sroufe, 1983. In: Wustmann 2004, S. 21

⁶⁵ Vgl. Wustmann 2004, S. 20

⁶⁶ Webster's New Encyclopedic dictionary. In: Grossmann/ Grossmann 2007, S. 29

metaphorisch. Im übertragenen Sinn meint der Begriff „Resilienz“ daher „*die Fähigkeit, sich von Unglück oder Veränderung zu erholen, es zu verwinden*“^{67,68}.

Nach Wustmann bedeutet Resilienz eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken. Es geht somit um die Fähigkeit, sich von einer schwierigen Lebenssituation nicht „unterkriegen zu lassen“ bzw. nicht daran zu zerbrechen. Im Fachjargon werden häufig die Begriffe „*Stressresistenz*“, „*psychische Robustheit*“ oder „*psychische Elastizität*“ synonym für Resilienz verwendet.

Zwei wesentliche Bedingungen müssen für die Gültigkeit von Resilienz gegeben sein:

- eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung und
- eine erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände.

Als resilient können aus diesem Grund nur jene Kinder angesehen werden, die sich trotz massiver Beeinträchtigung erstaunlich positiv entwickeln, im Vergleich zu denjenigen Kindern, die unter gleichen Bedingungen, also gleich hoher Risikobelastung, psychische Beeinträchtigungen aufweisen. Somit gelingt es einem psychisch widerstandsfähigen Kind, Entwicklungsrisiken weitestgehend zu vermindern und negative Einflüsse auszugleichen. Dabei eignet sich das Kind gleichzeitig gesundheitsförderliche Bewältigungskompetenzen, sogenannte Schutzfaktoren, an.⁶⁹

Das negative Gegenstück zu Resilienz ist die *Vulnerabilität*. Unter Vulnerabilität wird die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren ungünstigen Risikofaktoren, also eine erhöhte Bereitschaft, Erlebens- und Verhaltensstörungen bzw. psychische Erkrankungen zu entwickeln, verstanden.⁷⁰

Außerdem muss angedeutet werden, dass jedes Kind anders mit Risiken und Gefahren umgeht, somit sind diese aus der Perspektive des Kindes zu betrachten. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Resilienz ein individueller Entwicklungsprozess ist.

⁶⁷ Grossmann/ Grossmann 2007, S. 29

⁶⁸ Vgl. Grossmann/ Grossmann 2007, S. 29f

⁶⁹ Vgl. Wustmann 2004, S. 18

⁷⁰ Vgl. Wustmann 2004, S. 22

5.3 Schutzfaktoren

Schutzfaktoren fördern die Anpassung eines Individuums an seine Umwelt bzw. erschweren die Erscheinung einer Störung. Schützende Bedingungen erhöhen somit die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind gegenüber Belastungen besser gewappnet ist und erfolgreicher mit Problemsituationen umgehen kann. Sie scheinen die negativen Effekte der Risikobelastung abschwächen, kompensieren bzw. aufheben zu können.⁷¹

Nach Petermann und Scheithauer werden Schutzfaktoren auf der Ebene des Kindes, der Familie und der Umwelt unterschieden. Einige Eigenschaften bzw. Schutzfaktoren, die das Kind von Geburt an aufweist, sind sein positives Temperament, was sich durch Aktivität, Offenheit, Spontaneität und Flexibilität auszeichnet sowie eine überdurchschnittliche Intelligenz.

Unter Resilienzfaktoren sind Eigenschaften zu verstehen, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf der Zeit erwirbt. Zu jenen Faktoren zählen ein positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, hohe Sozialkompetenz und ein aktives Bewältigungsverhalten. Diese Eigenschaften, die das Kind von Geburt an aufweist sowie jene Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit der Umwelt erwirbt, werden auch als personale Ressourcen des Kindes bezeichnet.

Schutzfaktoren, die innerhalb der Familie liegen, sind mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie des Kindes fördert, ein emotional positives, unterstützendes und strukturiertes Erziehungsverhalten, Zusammenhalt und Stabilität in der Familie, ein unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde) sowie ein Modell positiven Bewältigungsverhaltens.

Innerhalb des weiteren sozialen Umfeldes eines Kindes gibt es auch Schutzfaktoren, wie kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen, wie z. B. Lehrer, Erzieher, Nachbarn und Freunde sowie Ressourcen auf kommunaler Ebene, wie Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen und Gemeindearbeiten. Diese Schutzfaktoren in der Betreuungsumwelt des Kindes werden auch als soziale Ressourcen bezeichnet.⁷²

⁷¹ Vgl. Wustmann 2004, S. 46

⁷² Vgl. Wustmann 2004, S. 46, 47, 115f

Diese drei genannten Ebenen dürfen jedoch nicht isoliert voneinander betrachtet werden, da sie vielmehr miteinander verwoben sind und gegenseitigen Wechselwirkungen unterliegen.⁷³

5.3.1 Bindung als Schutzfaktor

Die Bindungsqualität der primären Bezugsperson bzw. der Eltern hat einen enormen Einfluss auf den kindlichen Entwicklungsverlauf. Dabei spielt die Bindungserfahrung der Eltern ebenso eine große Rolle. Denn negative Bindungserfahrungen, die die Eltern in ihrer Kindheit erlebt haben, können dazu führen, dass sie diese auf ihre Kinder übertragen und somit eine gesunde Entwicklung ihres Kindes gefährden. Dies wird dadurch transparent, dass das Kind keine oder nur eine geringfügige Resilienz, d.h. keinen Schutzfaktor, aufbaut. Dadurch kann eine sichere Bindung nicht mehr gewährleistet werden.⁷⁴

Während eine sichere Bindung seitens des Kindes eine protektive Funktion und somit einen Schutzfaktor darstellt, wodurch eine gewisse psychische Stabilität erreicht wird sowie prosoziale Verhaltensweisen gefördert werden. Prosoziale Verhaltensweisen, die Kinder im Zusammenhang mit einer sicheren Bindung erlangen sind z. B. gute Problemlösestrategien, höhere Konzentrationsleistungen, mehr positive Affekte im Kindergarten und in der Schule (diese Kinder werden von ihren Erzieherinnen und Lehrern als offener, freundlicher und umgänglicher beschrieben), Frustrationstoleranz, ein realistisches Selbstbild sowie ein positives Selbstkonzept im Jugendalter. Ein sicheres Bindungsverhalten stellt eine gute Voraussetzung dar, um Belastungen erfolgreich bewältigen zu können. Auch zahlreiche empirische Studien haben erwiesen, dass das Vorhandensein zumindest einer verfügbaren primären Bezugsperson einen Schutzfaktor darstellt. Beim Verlust einer verfügbaren primären Bezugsperson ist es ausschlaggebend, wie sekundäre oder tertiäre Bezugspersonen mit den Belastungen, resultierend aus kritischen Lebensereignissen, umgehen und das Kind dabei auffangen und emotional unterstützen können.⁷⁵

⁷³ Vgl. Wustmann 2004, S. 46

⁷⁴ Vgl. Brisch 2008, S. 40

⁷⁵ Vgl. Brisch 2008, S. 59 u. Wustmann 2004, S. 98f

Dieser Schutzfaktor, sowie bereits genannte Schutzfaktoren, können Risikofaktoren kompensieren und vermeiden, dass Kinder psychosomatische Störungen erleiden. Trotz einer Belastung kann es psychisch gesund bleiben.⁷⁶

5.4 Risikofaktoren

Unter Risikofaktoren versteht man „*Bedingungen oder Variablen, die die Wahrscheinlichkeit positiver oder sozial erwünschter Verhaltensweisen senken oder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit negativer Konsequenzen einhergehen*“⁷⁷. Das Risikofaktorenkonzept wird als Wahrscheinlichkeitskonzept verstanden, d.h. dass selbst die im Sinne ihrer Vorhersagbarkeit „besten“ Risikofaktoren nicht notwendigerweise negative Entwicklungsergebnisse nach sich ziehen. Risikofaktoren sind nicht immer automatisch mit psychischen Störungen oder Entwicklungsrisiken verknüpft, sondern es muss in zahlreichen Fällen eine *Vulnerabilität* des Kindes vorausgesetzt sein.⁷⁸

In der Entwicklungspsychologie werden zwei Gruppen von Entwicklungsgefährdungen unterschieden. Zum einen sind es Bedingungen, die sich auf biologischen oder psychologischen Merkmalen des Kindes beziehen und als Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet werden. Innerhalb der Vulnerabilitätsfaktoren unterscheidet Scheithauer zwischen der *primären* und der *sekundären Vulnerabilität*. Unter primäre Vulnerabilitätsfaktoren zählen jene, die das Kind von Geburt an aufweist, z.B. Geburtskomplikationen, Frühgeburt, genetische Faktoren, neuropsychologische Defizite, u. a. Unter sekundären Vulnerabilitätsfaktoren wiederum zählen jene Faktoren, die das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt, wie z.B. ein negatives Bindungsverhalten, das sich bspw. durch wichtige Lebensereignisse wie Scheidung, Umzug, Krankheit oder Tod eines Elternteils entwickeln.

Zum anderen sind es Bedingungen, die psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen und als Risikofaktoren bzw. *Stressoren* bezeichnet werden. Sie sind hingegen entweder in der Familie oder im weiteren sozialen Umfeld des Kindes lokalisiert. Risikofaktoren, die innerhalb der Familie vorkommen können, sind z.B. niedriger sozioökonomischer Status, chronische familiäre Disharmonie, elterliche Trennung und

⁷⁶ Vgl. Brisch 2008, S. 59

⁷⁷ Vgl. Jessor, Turbin & Costa 1999, S. 43. In: Wustmann 2004, S. 36

⁷⁸ Vgl. Fingerle 1999, S. 43 u. Scheithauer et al. 2000. In: Wustmann 2004, S. 36

Scheidung, Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern, psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile und ungünstige Erziehungspraktiken.

Risikofaktoren, die im weiteren sozialen Umfeld vorkommen können, sind z.B. häufiger Schulwechsel, Verlust eines engen Freundes, Adoption und Mobbing/ Ablehnung durch Gleichaltrige.

In der Kindheit dominieren bei den psychosozialen Faktoren hauptsächlich familiäre Risiken, wie Konflikte der Eltern oder familiäre Gewalt, die jedoch später von Risiken, wie dem schulischen Bereich, aus dem Peer-Bereich und der jugendlichen Subkultur abgelöst werden, wie z.B. Mobbing oder Anschluss an deviante Peergruppen.⁷⁹

Es gibt Risikofaktoren, die sich nur zu bestimmten Zeitpunkten auswirken. Diese werden *diskrete* Faktoren genannt. Diskrete Faktoren stellen kritische Lebensereignisse dar, wie z.B. der Übergang vom Kindergarten in die Schule, die Pubertät und der Lehrer- oder Schülerwechsel innerhalb der Schule. Andere Risikofaktoren hingegen beeinträchtigen den gesamten Entwicklungsverlauf. Diese werden als *kontinuierliche* Faktoren bezeichnet, worunter z.B. ein niedriger sozioökonomischer Status/ chronische Armut zu verstehen ist.

Des Weiteren ist zu unterscheiden, ob sich die Risikofaktoren direkt auf das Kind auswirken, wie z.B. Streitigkeiten zwischen den Eltern oder ungünstige Erziehungspraktiken. Diese werden als *proximale* Faktoren bezeichnet. *Distale* Faktoren hingegen, wie chronische Armut, Trennung und Scheidung der Eltern oder Psychopathologie der Eltern, wirken sich indirekt auf das Kind aus.⁸⁰

Traumatische Erlebnisse stellen eine extreme Form von Risikoeinflüssen dar. Traumatische Erlebnisse sind z.B. Naturkatastrophen, sexueller Missbrauch, Tötung, lebensbedrohliche Krankheiten und Tod oder schwere Erkrankung eines Elternteils bzw. beider Elternteile. Dabei sind bei der Analyse von traumatischen Situationen folgende Punkte von Bedeutung: die Nähe zum Geschehen, die Größe des Überraschungsmomentes, die Art der Bedrohung, die Nähe der Beziehung zu den verletzten oder getöteten Personen und das Ausmaß der selbsterlebten Schmerzen bzw.

⁷⁹ Vgl. Laucht et al. 2000; Niebank & Petermann 2000; Scheithauer et al. 2000. In: Wustmann 2004, S. 36f u. Brisch 2008, S 58

⁸⁰ Vgl. Scheinhauer et al. 2000. In: Wustmann 2004, S. 37

körperlichen Beschädigungen. Des Weiteren unterscheiden sich traumatische Erfahrungen darin, ob sie alleine oder in Gruppen erlebt werden.⁸¹

Risikofaktoren treten selten isoliert auf, sondern gleichzeitig mit mehreren anderen Risikofaktoren. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von „*Risikokonstellationen*“⁸². Eine frühe Mutterschaft kann mit einer Reihe weiterer risikoerhöhenden Bedingungen einhergehen, wie z.B. Geburtskomplikationen, Frühgeburt, inkompetentes, unsicheres Erziehungsverhalten der Mutter oder mangelhafte Versorgung des Kindes. Diese Faktoren können zu einem negativen Bindungsmuster seitens des Kindes führen sowie zu einer abweichenden Entwicklung. Entscheidend ist damit nicht nur die Art und Spezifität, sondern vor allem die Anzahl und Intensität auftretender Risikobelastungen.⁸³

Wichtig ist ebenso zu beachten, wann ein Kind Risikobelastungen ausgesetzt ist. Dabei sind das Alter des Kindes und der dazugehörige Entwicklungsstand zu beachten. So sind beispielsweise Säuglinge in den ersten Lebensmonaten vor Trennungen (vorübergehende Trennungen von den Eltern) geschützt, weil sie aufgrund ihrer neurobiologischen Entwicklung noch keine stabilen, selektiven Bindungen entwickelt haben während Kinder im Vorschulalter bereits über eine stabile Eltern-Kind-Bindung verfügen. Dagegen sind Kleinkinder von ca. zwei Jahren stark gefährdet, da ihnen noch die notwendigen kognitiven Fähigkeiten fehlen, sie die Entwicklungsaufgabe der Bindung an wichtige Bezugspersonen noch nicht vollständig bewältigt haben, um Beziehungen während der Abwesenheit der Eltern aufrecht zu erhalten.

Entscheidend ist aber nicht nur wann, sondern auch wie lange ein Kind Risikoeinflüssen ausgesetzt ist. Vor allem langandauernde und immer wiederkehrende schädigende Einflüsse führen zu langfristigen Veränderungen und somit zu psychosozialen Störungen.⁸⁴

Außerdem sind Risikofaktoren geschlechtsabhängig. Jungen sind in der ersten Lebensdekade generell anfälliger für Risikobelastungen, wie z.B. biologische Risiken, familiäre Defizite und niedriger sozioökonomischer Status. Sie neigen dadurch zu

⁸¹ Vgl. Wustmann 2004, S. 39f

⁸² Luthar & Cushing 1999, Smokovski 1998. In Wustmann 2004, S. 40

⁸³ Vgl. Scheinhauer et al 2000. In: Wustmann 2004, S. 41

⁸⁴ Vgl. Wustmann 2004, S. 42f

externalen Symptomen, wie Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. Mädchen hingegen sind in der zweiten Lebensdekade anfälliger für Risikobelastungen und neigen zu internalen Symptomen, wie Depressionen und Essstörungen. Im Erwachsenenalter scheint sich diese Anfälligkeit wieder zu Ungunsten des männlichen Geschlechts umzukehren.⁸⁵

Dennoch ist zu beachten, dass die risikoerhöhenden Bedingungen spezifisch zu betrachten sind. Welche Auswirkungen negative Lebenserfahrungen haben können, liegt somit im Auge des Betrachters (Kindes). Wie eine Risikosituation zu beurteilen ist, lässt sich letztlich nur aus der Perspektive des betroffenen Kindes beantworten.⁸⁶

Im folgenden Kapitel möchte ich einen kleinen Exkurs in die Risiko- und Resilienzforschung unternehmen und in diesem Zusammenhang die bekannteste Studie vorstellen.

5.5 Risiko- und Resilienzforschung

Es gibt weltweit viele Studien, die sich mit dem Thema Resilienz beschäftigen, jedoch kann die „Kauai-Längsschnittstudie“ von E. Werner und R. Smith auf der Insel Hawaii im Jahre 1982 als die bekannteste, größte und älteste Untersuchung zu Resilienz betrachtet werden.

Mit dieser Längsschnittstudie gilt Werner als Pionierin über Studien mit Kindern, die Risikofaktoren ausgesetzt waren, da sie als Ausgangsfrage der Studie die Wirkung von biologischen, psychosozialen Risikofaktoren und kritischen Lebensereignissen auf die Entwicklung von Kindern gerichtet hat, was somit auch das Hauptziel der Studie darstellte.

Die Studie hatte die meisten Messzeitpunkte, die längste Laufzeit (vor Geburt bis zum 40. Lebensjahr) und war somit prospektiv angelegt.⁸⁷

Es wurden ca. 700 Kinder multiethnischer Herkunft über 40 Jahre lang zu unterschiedlichen Messzeitpunkten (bei der Geburt, 1, 2, 10, 18, 32, 40 Jahre) untersucht, die im Jahre 1955 auf der Inselkette Kauai, Hawaii, geboren wurden. Etwa

⁸⁵ Vgl. Laucht et al. 2000, Scheithauer & Petermann 1999, Kaplan 1999. In: Wustmann 2004, S. 43

⁸⁶ Vgl. Lohaus & Klein-Heßling 2001. In: Wustmann 2004, S. 44

⁸⁷ Vgl. Werner 1997, S. 193

30 % der überlebenden Kinder in dieser Studienpopulation waren bereits vor ihrem 2. Lebensjahr vier oder mehr als vier Risikofaktoren ausgesetzt. Zu diesen Risikofaktoren zählten: chronische Armut, Geburtskomplikationen, dauerhafte Disharmonie in der Familie sowie elterliche Psychopathologie. Zwei Drittel dieser Kinder entwickelten sich, bedingt durch die Risikofaktoren, negativ. Die negative Entwicklung zeigte sich durch schwere Lern- und Verhaltensprobleme in der Schulzeit, durch Straffälligkeit, psychische Probleme und Schwangerschaft im Jugendalter. Ein Drittel dieser Kinder hingegen entwickelten sich trotz dieser Risiken zu kompetenten, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen. Sie zeigten somit resilientes Verhalten, das aus vorhandenen Schutzfaktoren resultierte.

Protektive Merkmale, die Werner in der Studie identifizierte, waren zum einen beim Kind selbst zu finden, wie ein positives Temperament, schulische Leistungsfähigkeit, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten und die Fähigkeit, sich Unterstützung zu holen. Zum anderen waren Schutzfaktoren in der Familie zu finden, wie eine enge Bindung zu mindestens einer kompetenten und stabilen Person, die in diesem Fall Großeltern und ältere Geschwister waren. Jedoch auch Schutzfaktoren im weiteren sozialen Umfeld waren sehr wichtig. Diese zeichneten sich aus durch eine emotionale Stütze durch Freunde, die aus stabilen Familien stammten sowie durch Eltern dieser Freunde, durch Nachbarn und ältere Menschen in der Gemeinde, bei denen sie Rat und Trost in Krisenzeiten suchten.

Einer der wichtigsten Ansprechpartner für diese Kinder war ein Lieblingslehrer. Alle resilienten Kinder dieser Studie verwiesen auf mindestens einen Lehrer in der Grundschule, höheren Schule oder Universität, der sich für sie interessierte, sie herausforderte und motivierte. Diese Kinder, die aus einem chaotischen Elternhaus stammten, erklärten oft die Schule zu ihrer zweiten Heimat.⁸⁸

Wie diese Studie zeigt, kann das Verhalten der Lehrperson sowie die Qualität der Schule wichtige Ankerpunkte für Kinder aus emotionslosen Elternhäusern darstellen, an denen sie sich festhalten können und auf diese Weise Halt erfahren. Wichtig dabei ist, dass die Lehrperson Sensoren für solche Kinder hat bzw. entwickelt und sich bereit erklärt, ihnen unterstützend zur Seite zu stehen, um ihnen eine gesunde Entwicklung gewährleisten zu können.

⁸⁸ Vgl. Werner 1997, S. 193 - 198

5.6 Die Bedeutung der Resilienzforschung in Bezug auf die pädagogische Praxis

Schule ist ein wichtiger Aspekt im Zusammenhang mit Resilienz, da die Schule ein wichtiges Glied im Lebenslauf von Kindern und Jugendlichen darstellt. Sie ist entscheidend für die Zukunft und sie ist Mittel- und Treffpunkt für Kinder und Jugendliche.

Wie bereits erwähnt, kann die Schule für Kinder aus benachteiligten Elternhäusern sehr wichtig für eine gesunde Entwicklung sein. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich einige Zitate aufführen, die diese Sichtweise bestätigen.

„Schule kann von Kindern aus schwierigen Entwicklungsmilieus im günstigsten Fall als Fluchtpunkt, als Nische, als Insel der Ordnung und der Struktur in einem sonst eher chaotischen Alltag, als Ort der persönlichen Zuwendung, der Einbindung in Freundschaftsbeziehungen und der Bestätigung eigener Werthaftigkeit erlebt werden ...“⁸⁹.

„Die Schule, die ein Kind besucht, und die Lehrer, die es unterrichten, haben großen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn der Kinder. Dieser Einfluss könnte für Kinder, die in belasteten Lebenswelten aufwachsen, am stärksten sein, denn für sie kann die Schule zu einer strukturierten Gegenwelt zu dem alltäglichen Chaos werden, das sie in ihren angestammten Lebenswelten erleben“⁹⁰.

„Schulen können aber gerade auch im Leben von Kindern, die in ihren Lebenswelten hohen Belastungen und Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, eine wichtige, Entwicklung schützende Funktion ausüben: „In vielen Fällen machen diese Kinder die Schule zu einer zweiten Heimat, einem Zufluchtsort vor einem chaotischen Elternhaus“⁹¹.

Diese Zitate zeigen, dass Schulen nicht nur vorhanden sind, um Wissen zu vermitteln, sondern sie auch als Auffangstation für Kinder, die sich in riskantem familiärem Umfeld befinden, dienen können.

In diesem Zusammenhang spielt die Qualität der Schule eine große Rolle. Die Qualität bezieht sich jedoch nicht auf die materielle Ressourcenausstattung und die soziale

⁸⁹ Göppel 2007, S. 25

⁹⁰ Opp 2007, S. 230

⁹¹ Werner 1997, S. 198. In: Opp 2007, S. 240

Herkunft der Schüler, sondern wird vom sozialen Klima oder dem Ethos einer Schule geprägt.⁹²

Die Qualität sozialer Beziehungen im Schulhaus ist von zentraler Bedeutung für die schulische Laufbahn von Risikopopulationen. Dies hat sich in verschiedenen Studien gezeigt, denn das Risiko von Schulabbruch, Schulversagen, Gewalt an Schulen und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen steht mit der Qualität von Schulen in engem Zusammenhang. Des Weiteren beobachteten Rutter und Quinton Mädchen mit frühen deprivierenden Heimerfahrungen und stellten sich dabei die Frage, unter welchen Bedingungen es ihnen am ehesten gelang, den intergenerationalen Wiederholungszwang zu durchbrechen. Bei ihren Ergebnissen war die Qualität der besuchten Schulen ausschlaggebend. Diese Mädchen mit positiven Schulerfahrungen neigten später zu größerem Selbstvertrauen und überlegterer Lebensplanung.⁹³

Eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Qualität der Schule, spielt auch das Verhalten und Auftreten der Lehrperson. Denn Kindern, denen Erfahrungen, wie sich Verstandenfühlen von Eltern, Eltern als Ratgeber in wichtigen Lebensfragen, gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den Eltern, sowie Kinder, die sich als Person von den Eltern nicht geachtet fühlen und andere negative Erfahrungen erleben, werden in Schulen nach Erwachsenen, die ihnen zumindest einige dieser Erfahrungen ermöglichen, suchen. In diesem Moment können Lehrpersonen als eine Art kompensatorische Funktion fungieren, indem sie als Lernhelfer, als verlässliche Bezugsperson und als unterstützender Erwachsener für die Kinder und Jugendlichen agieren.

Nach Rutter geht es gar nicht in erster Linie darum, dass Lehrpersonen konkrete kognitive Lerninhalte vermitteln und diese ausschlaggebend für die zukünftige Entwicklung der Kinder sind, sondern es geht ihm vielmehr um das gestärkte Selbstvertrauen, das generalisierte Kompetenzgefühl, die positive Einstellung zum Lernen überhaupt und die damit in Verbindung stehende positivere Interaktion mit den Lehrenden, die sich mit mehr Engagement um jene lernwilligen SchülerInnen bemühen, die aus schwierigen Verhältnissen stammen.⁹⁴

SchülerInnen bauen zu solchen engagierten Lehrpersonen Vertrauen auf, Vertrauen, das sie von Hause aus nicht kennen. Somit entwickeln sich solche Lehrpersonen als

⁹² Vgl. Rutter et al. 1980. In: Opp 2007, S. 230

⁹³ Vgl. Opp 2007, S. 230 u. Quinton/ Rutter 1988. In: Göppel 2007, S. 257

⁹⁴ Vgl. Rutter 1993, S. 51. In: Göppel 2007, S. 257 u. Opp 2007, S. 233

Vorbilder, die diese Kinder zu Hause vergebens suchen. SchülerInnen erfahren Gefallen an der Schule, wenn sie das Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln und, wenn Möglichkeiten bestehen, Partizipationserfahrungen machen können. Auf diese Weise fühlen sich SchülerInnen angenommen, als jemand dessen Meinung gefragt ist und diese auch ernst genommen wird. Sie erfahren auf diese Weise, dass sie etwas bewirken können. Für die Entwicklung des Zugehörigkeitsgefühls, sowie für die Partizipationserfahrungen, ist vor allem die Lehrperson verantwortlich. Engagierte Lehrpersonen, die sogenannte Sensoren für SchülerInnen aus benachteiligten Milieus haben, werden versuchen, ihnen mit Verständnis zu begegnen sowie sie zum Lernen motivieren, ähnlich wie Lehrer aus der Kauai - Studie dies taten und von diesen Kindern als Lieblingslehrer bezeichnet wurden. Denn durch die Unterstützung eines fürsorglichen Erwachsenen können Kinder Selbstvertrauen, Autonomie und Kompetenz entwickeln.

Jedoch zeigte sich im internationalen Vergleich, dass an deutschen Schulen Fachspezifität gegenüber Schülerorientierung dominiert. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass Lehrpersonen ihren Lehrauftrag so ernst nehmen, dass kein Platz für Emotionen bleibt und ihren Fokus nur auf Leistung legen. Zum anderen unterschätzen viele Lehrpersonen die potentielle Möglichkeit, ein signifikant Anderer zu sein, der das Leben ihrer SchülerInnen positiv beeinflussen kann und nicht nur schlicht und ergreifend Lehrkörper ist.⁹⁵

⁹⁵ Vgl. Czerwenka 1990. In: Opp 2007, S. 235

6. Bindungsstörungen

Eine gesunde Bindungsentwicklung in der frühen Kindheit wirkt sich positiv auf die gesamte weitere Entwicklung eines Kindes aus und sollte daher von den primären Bezugspersonen immer angestrebt werden. Jedoch gibt es viele inner- und außerfamiliäre Belastungen, die sich negativ auf die Bindungsentwicklung eines Menschen auswirken können. Diese möchte ich im Folgenden beschreiben.

6.1 Bindungsklassifikationen in diagnostischen Manualen

Zunächst möchte ich auf die Bindungsklassifikationen in diagnostischen Manualen eingehen, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) das ICD – System herausgebracht hat und im deutschsprachigen Raum als „*Internationale Klassifikation psychischer Störungen*“ bekannt ist. In der ICD-10 werden unter anderem die „*reaktive Bindungsstörung im Kindesalter*“ und die „*Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung*“ aufgeführt, die ich in den nächsten Kapiteln detailliert erläutern möchte. (Die Informationen über die jeweiligen Bindungsstörungen entnehme ich jedoch aus unterschiedlicher Fachliteratur.)

6.1.1 Reaktive Bindungsstörung im Kindesalter (Typ I F94.1)

Hauptmerkmal bei einer reaktiven Bindungsstörung ist ein abnormes Beziehungsmuster zur primären Bezugsperson, welches sich dadurch auszeichnet, dass das Kind widersprüchlich und ambivalent auf verschiedene soziale Situationen reagiert.⁹⁶

Das reaktive Beziehungsmuster des Kindes, welches sich vor dem fünften Lebensjahr entwickelt, schwankt zwischen Annäherung und Vermeidung, leistet Widerspruch gegen Zuspruch, schränkt Interaktionen zu Gleichaltrigen ein und ist gegenüber anderen und sich selbst gewalttätig.⁹⁷

In diesen Punkten weist die reaktive Bindungsstörung Ähnlichkeiten zum desorganisierten Bindungsmuster auf, wobei bei einer tatsächlichen reaktiven Bindungsstörung das stärker gehemmte Explorationsverhalten auffällt und als weitere

⁹⁶ Vgl. Baving 2006, S. 85

⁹⁷ Vgl. Ettrich 2004, S 124

Untertypen „exzessiv klammernde (...) und zwanghaft folgsame Kinder“⁹⁸ genannt werden können. Des Weiteren gehen mit der reaktiven Bindungsstörung unterschiedliche emotionale Störungen einher, wie „Furchtsamkeit, Übervorsicht, Unglücklichsein, Mangel an emotionaler Ansprechbarkeit, Verlust/ Mangel an emotionalen Reaktionen, Apathie“.⁹⁹

Um eine reaktive Bindungsstörung im Kindesalters zu diagnostizieren, werden nach Zimmermann und Spangler vier Kriterien herangezogen, die bereits zum Teil angesprochen wurden.

So muss:

1. die Störung vor dem fünften Lebensjahr begonnen haben;
2. das Kind in verschiedenen sozialen Situationen auffällig widersprüchlich und ambivalent reagieren;
3. das Kind „*eine emotionale Störung mit Verlust emotionaler Ansprechbarkeit und sozialem Rückzug*“¹⁰⁰ aufweisen, wobei eine Interaktion mit gesunden Erwachsenen noch möglich ist;
4. eine tiefgreifende Entwicklungsstörung ausgeschlossen werden, um die Diagnose einer reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters stellen zu können.¹⁰¹

6.1.2 Bindungsstörung des Kindes mit Enthemmung (Typ II F94.2)

Eine Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung, welche sich in der Regel nach dem fünften Lebensjahr aus einer reaktiven Bindungsstörung heraus entwickelt, ist an einem diffusen, nichtselektiven Bindungsverhalten „*bzw. einem relativen Fehlen selektiver sozialer Bindungen*“¹⁰² zu erkennen.¹⁰³ Das Kind verhält sich gegenüber Fremden distanzlos und gegenüber jedermann gleichförmig. Auch diese Kinder richten gegen sich selbst und andere Aggressionen, sind nur zu eingeschränkter Interaktion mit Gleichaltrigen fähig und schwanken zwischen Annäherung und Vermeidung.¹⁰⁴ Bereits

⁹⁸ Vgl. Zimmermann/ Spangler 2008, S. 694

⁹⁹ Vgl. Ettrich, 2004, S. 124

¹⁰⁰ Zimmermann/ Spangler 2008, S. 694

¹⁰¹ Vgl. Zimmermann/ Spangler 2008, S. 694

¹⁰² Baving 2006, S. 85

¹⁰³ Vgl. Ettrich 2004, S. 125

¹⁰⁴ Vgl. Ettrich 2004, S. 125

im Kindesalter ist das Kind auf der Suche nach Aufmerksamkeit, was „*sich auch als disruptives Verhalten manifestieren kann*“¹⁰⁵.

Das ICD-10 führt für die Diagnose einer Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung fünf bereits teilweise angesprochene Kriterien an, die im Einzelnen nochmals aufgeführt werden.

1. Die Störung entwickelt sich in der Regel aus einer reaktiven Bindungsstörung und beginnt demnach auch bereits vor dem fünften Lebensjahr.
2. Betroffene Kinder zeigen „*mangelnde selektive Bindungen*“¹⁰⁶ und wenden sich wahllos an unterschiedliche Personen.
3. Fremden gegenüber verhalten sie sich distanzlos und wenig moduliert.
4. Da sich eine Bindungsstörung mit Enthemmung aus einer reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters entwickeln kann, zeigen diese Kinder in der frühen Kindheit entweder ein stark anklammerndes Verhalten oder ein „*aufmerksamkeitsheischendes und unterschiedslos freundliches Verhalten*“¹⁰⁷.
5. Das Kind, welches wahrscheinlich häufig wechselnde Betreuungspersonen erleben oder in einer oder mehreren Institutionen aufwachsen musste, zeigt besonders die Merkmale 1. und 2. gegenüber relativ vielen Menschen in seinem alltäglichen Umfeld.¹⁰⁸

Als Untertypen dieser Art von Bindungsstörung können auch Bindungsstörungen mit Rollenumkehr genannt werden und völlig fehlende Bindungen.¹⁰⁹

6.2 Typologien von Bindungsstörungen

Im folgenden Kapitel möchte ich auf die Typologien der Bindungsstörungen eingehen, die in dem bereits angeführten Klassifikationssystem keine umfassende Beschreibung fand. Diese wurden u. a. von Ettrich und Brisch ansatzweise ergänzt. Sie sind, wie Brisch meint, für die klinische Anwendung geeignet und stellen eine erste Möglichkeit dar, um Bindungsstörungen differenzierter diagnostizieren zu können.

¹⁰⁵ Baving 2006, S. 85

¹⁰⁶ Zimmermann/ Spangler 2008, S. 694

¹⁰⁷ Zimmermann/ Spangler 2008, S. 694

¹⁰⁸ Vgl. Zimmermann/ Spangler 2008, S. 694

¹⁰⁹ Vgl. Zimmermann/ Spangler 2008, S. 695

Kliniker haben bereits sehr früh festgestellt, dass es bei manchen klinisch kranken Kindern oder sehr gestörten Eltern-Kind-Dyaden noch ganz andere Muster der Bindungsbeziehung gibt und die ebenfalls als „Bindungsstörungen“ bezeichnet wurden. In wissenschaftlichen Arbeiten über misshandelte, missbrauchte oder vernachlässigte Kindern kam es ebenfalls zur Erweiterung der ursprünglichen Einteilung von Bindungsmustern im Kindesalter.¹¹⁰

Zeigt ein Kind Anzeichen einer unsicheren oder desorganisierten Bindung, so hat das jedoch noch nicht unmittelbar zu bedeuten, dass eine echte Bindungsstörung vorliegt. Um jedoch eine Bindungsstörung diagnostizieren zu können, müssen folgende Kriterien erfüllt sein:

1. Das Vorliegen des Verhaltensmusters eines Kindes beruht nicht auf einer unsicheren Bindungsqualität. (Es gilt nicht mehr als normales Bindungsmuster).
2. Bei einem Kind mit einer Bindungsstörung beobachtet man ganz erhebliche Veränderungen im Verhalten mit den verschiedensten Beziehungspersonen.
3. Diese Verhaltensweisen müssen über einen längeren Zeitraum, in der Regel über sechs Monate, zu beobachten sein und weisen daher ein stabiles Muster auf.
4. Die Typologien beinhalten sowohl interaktionale als auch bindungsrelevante Kriterien.
5. Sie können im Kleinkindalter als auch im Kindes- und Jugendalter angewendet werden.¹¹¹

Für die klinische Praxis werden insgesamt sieben unterschiedliche Arten von Bindungsverhalten klassifiziert, die als Bindungsstörungen zu sehen sind, welche ich anschließend im Einzelnen vorstellen möchte. Diese Typologien gestörter Bindungen können sich im Verlauf des Lebens *„in verschiedensten kinder- und jugendpsychiatrischen oder psychiatrischen Störungsbildern manifestieren“*¹¹². Jene Störungsbilder können sein: Aggressivität, Schulangst, Leistungsverweigerung, Suchtsymptomatik, Dissozialität, Delinquenz, Narzissmus, Borderline-Symptomatik, Depressionen und schizophrene Verläufe.¹¹³

¹¹⁰ Vgl. Brisch 2008, S. 78

¹¹¹ Vgl. Brisch 2008, S. 83

¹¹² Ettrich 2004, S. 87

¹¹³ Vgl. Ettrich 2004, S. 86f

6.2.1 Keine Anzeichen von Bindungsverhalten

Diesen Bindungsstörungstyp beschreibt Ettrich sehr gut, indem er sagt: *„Es gibt für diese Kinder keine Person, die verlässlich genug ist, in Bedrohungssituationen aufgesucht zu werden, und keinen Ort dieser Welt, wo sie sich wirklich sicher fühlen und den sie bei Bedrohung aufsuchen könnten“*¹¹⁴. Diese Bindungsstörung lässt an autistischen Verhalten erinnern, jedoch müssen beim Autismus Symptome wie etwa *„Vermeidung von Körperkontakt, stereotype Verhaltensweisen und Retardierung in der Sprachentwicklung“*¹¹⁵ ergänzt werden, die bei dieser Bindungsstörung nicht zu finden sind.¹¹⁶

Es ist also keinerlei Bindungsverhalten gegenüber irgendeiner Bezugsperson zu beobachten. Ihr Bindungsverhalten ähnelt dem des vermeidenden Bindungsmusters, ist aber sehr viel ausgeprägter, da sie sich an keiner Bindungsperson orientieren. Es ist anzumerken, dass von dieser Bindungslosigkeit erst nach dem 8. Lebensmonat gesprochen werden kann, da in dieser Phase das „Fremdeln“ einsetzt und das Kind somit erst ab diesem Alter in der Lage ist, die Bezugspersonen von anderen Menschen zu unterscheiden.¹¹⁷

Diese Art der Bindungsstörung ist teilweise bei Heimkindern und insgesamt bei Kindern zu finden, die bereits in früher Kindheit häufig wechselnde Bezugspersonen erlebt haben.¹¹⁸

6.2.2 Undifferenziertes Bindungsverhalten

Obwohl sich Kinder mit diesem Bindungsverhalten in Stresssituationen und auch sonst ausnahmslos an jede beliebige ihnen bekannte oder unbekannte Person wenden, was als *soziale Promiskuität* bezeichnet wird, sind sie nur sehr schwer zu beruhigen.¹¹⁹

Als eine Untergruppe dieser Verhaltensweise gilt der „Unfall-Risiko-Typ“. Ihr Explorationsverhalten weist selbstschädigende Züge auf, welches diese Kinder selbst provozieren. Aus diesem Grund müssen sie oftmals in der pädiatrischen und chirurgischen Ambulanz behandelt werden, da es ihnen nicht gelingt, sich erst bei einer

¹¹⁴ Ettrich 2004, S. 86

¹¹⁵ Brisch 2008, S. 84

¹¹⁶ Vgl. Brisch 2008, S. 84

¹¹⁷ Vgl. Brisch 2008, S. 84 u. Ettrich 2004, S. 86

¹¹⁸ Vgl. Brisch 2008, S. 84

¹¹⁹ Vgl. Brisch 2008, S. 84f

Bezugsperson rückzuversichern, bevor sie sich in riskante Situationen begeben. Auch scheint der Lerneffekt, trotz am eigenen Leib gemachten schmerzhaften Erfahrungen, auszubleiben.¹²⁰

Diese beiden Varianten einer Bindungsstörung findet man, ebenso wie bei der zuvor geschilderten Bindungsstörung mit keinen Anzeichen von Bindungsverhalten, auch bei Heimkindern und Kindern mit häufig wechselnden Bezugspersonen, aber auch bei Kindern, die vernachlässigt wurden.¹²¹

6.2.3 Übersteigertes Bindungsverhalten

Dieses Bindungsverhalten ähnelt dem von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern, ist jedoch sehr viel stärker ausgeprägt. Diese Bindungsstörung ist häufig bei Kindern von Müttern mit Angststörungen zu finden, die in ihren Kindern zwar emotionale Ruhe finden, die ihre Ängste aber auf das Kind übertragen. Dadurch reagiert das Kind in fremden Situationen überempfindlich und gerät schnell in Panik, wovon es sich nur sehr schwer wieder erholt. Selbst die Mütter reagieren auf kurze Trennungen vom Kind panisch und versuchen daher, eine Trennung vom Kind möglichst zu vermeiden.¹²² Durch ihr exzessives Klammern sind die Kinder nicht mehr in der Lage, ihre Umgebung zu erkunden, da sie sich nur in unmittelbarer Nähe zur Bezugsperson wohl fühlen und das Explorieren komplett aufgeben. Mütter mit großen Verlustängsten, für die ihre Kinder eine sichere Basis darstellen müssen, um ihre Psyche zu stabilisieren, können mit der allmählichen Selbstständigkeit ihrer Kinder nicht umgehen und geraten in Panik, wodurch das Kind seine eigenen Unabhängigkeitsversuche wiederum einschränkt, um die Mutter zu beruhigen.¹²³

6.2.4 Gehemmttes Bindungsverhalten

Diese Form des Bindungsverhaltens ist besonders häufig bei Kindern aus Gewaltfamilien zu finden. Sie haben gelernt, ihre eigenen Bindungswünsche sehr zurückzuhalten und den Wünschen der Bezugspersonen schnell zu folgen, sind also übermäßig angepasst, um keine weiteren Gewalttätigkeiten zu provozieren. In

¹²⁰ Vgl. Brisch 2008, S. 85

¹²¹ Vgl. Brisch 2008, S. 85f

¹²² Vgl. Ettrich 2004, S. 86f

¹²³ Vgl. Brisch 2008, S. 86

Trennungssituationen protestieren sie daher, im Gegensatz zu Kindern mit übersteigertem Bindungsverhalten, kaum oder gar nicht.¹²⁴

In Abwesenheit der Bezugspersonen fällt auf, dass sie sich fremden Personen gegenüber stärker öffnen und ihre Gefühle zum Ausdruck bringen können, die sie ihrer Bezugspersonen gegenüber weitestgehend verheimlichen. Trotzdem versuchen Kinder mit gehemmten Bindungsverhalten vorsichtig und zurückhaltend Schutz und Geborgenheit bei der Bindungsperson zu bekommen, die ihnen durch Gewalttätigkeit oder Gewaltdrohung Angst macht.¹²⁵

6.2.5 Aggressives Bindungsverhalten

Kinder, die dieses Bindungsverhalten zeigen, versuchen mit ihrer aggressiven Art, durch körperliche oder verbale Gewalt, Nähe zur Bezugsperson zu schaffen. Durch die daraufhin folgende Zurückweisung durch die Bezugsperson entsteht beim Kind Angst, welche wiederum mit Gewalt beantwortet wird.¹²⁶

Kinder mit einem aggressiven Bindungsverhalten kommen häufig aus Familien, die durch ein „*hohes Maß an aggressiver Spannung*“¹²⁷ zwischen allen Familienmitgliedern auffallen, was von den Betroffenen selbst oft gar nicht wahrgenommen wird.

In Gleichaltrigengruppen, wie in Schulen oder Kindergärten, fallen diese Kinder immer wieder als störend auf, da sie durch aggressives Verhalten versuchen, Kontakt aufzunehmen. Kommt es dann tatsächlich zu einer Bindung, was jedoch eine Ausnahme darstellt, so können sie sich schnell beruhigen.¹²⁸

6.2.6 Bindungsverhalten mit Rollenumkehrung

Diese Bindungsform zeigt ein überfürsorgliches Kind gegenüber seiner Bezugsperson. Dieses Phänomen wird auch „*Parentifizierung*“ genannt. Es kann phasenweise an ein sicheres Bindungsverhältnis erinnern, allerdings mit vertauschten Rollen.¹²⁹ Das Kind übernimmt Verantwortung für seine Bezugsperson. Um für die Bezugsperson sorgen zu

¹²⁴ Vgl. Ettrich 2004, S. 87

¹²⁵ Vgl. Brisch 2008, S. 87

¹²⁶ Vgl. Brisch 2008, S. 87 u. Ettrich 2004, S. 87

¹²⁷ Brisch 2008, S. 88

¹²⁸ Vgl. Brisch 2008, S. 88

¹²⁹ Vgl. Ettrich 2004, S. 87

können, schränkt es sein Explorationsverhalten ein und gibt es sogar ganz auf, wenn die Bezugsperson signalisiert, dass sie das Kind als Unterstützung braucht.

Ursachen für diese Rollenumkehr können reale Verlustängste des Kindes sein, beispielsweise nach einem Suizidversuch oder Suiziddrohungen eines Elternteils oder einer drohenden Scheidung.¹³⁰

6.2.7 Psychosomatische Symptomatik im Bindungsverhalten

Dieses vermeidende Bindungsmuster zeigt, dass das Kind aufgrund emotionaler und körperlicher Vernachlässigung, obwohl es eine ausreichende körperliche Pflege erhält, „eine Verlangsamung oder einen Stillstand im Körperwachstum oder in der körperlichen Entwicklung“¹³¹ zu Tage legt. Das Kind zeigt also seine Bindungsstörung, indem es psychosomatische Symptome entwickelt. Diese können, aufgrund der ambivalenten Gefühle der Eltern ihrem Kind gegenüber, im Säuglingsalter beispielsweise zu Ess-, Schrei- und Schlafstörungen führen. Dieses Phänomen ist in allen sozialen Schichten vertreten und kann durch eine therapeutische Arbeit mit den Eltern angegangen werden, indem sie ihre emotionale Haltung dem Kind gegenüber verändern müssen. Verbessert sich die Bindung zwischen Eltern und Kind, so können sich die körperliche Entwicklung und das Körperwachstum wieder normalisieren. Bedauerlicherweise werden häufig nur somatische Ursachen gesucht, wenn eine Mutter Hilfe sucht, weil ihr Kind die genannten Symptome zeigt. Da es jedoch in diesen Fällen um gestörte Bindungen geht und nicht um hormonelle oder organische Ursachen, wäre eine psychotherapeutische Hilfe nötig, was häufig nicht erkannt wird. Wird keine Ursache diagnostiziert, kann es zu einer Chronifizierung kommen, wobei diese zu einer noch angespannteren Eltern-Kind-Interaktion führen kann und dabei gleichzeitig die psychosomatische Symptomatik des Kindes verstärkt.¹³²

¹³⁰ Vgl. Brisch 2008, S. 88f

¹³¹ Ettrich 2004, S. 87

¹³² Vgl. Brisch 2008, S. 90

7. Prävention

Da es im vorherigen Kapitel um Bindungsstörungen ging, möchte ich in diesem Zusammenhang einen kleinen Exkurs zum Thema Prävention machen. Es gibt viele verschiedene präventive Maßnahmen, wie z. B. „*STEEP*“ (Steps Towards Effective and Enjoyable Parenting), „*Feinfühligkeitstraining*“ für werdende Eltern, „*PEKIP*“ (Prager-Eltern-Kind-Programm) oder „*Kreis der Sicherheit*“, um nur einige beim Namen zu nennen. Aus Gründen der Wichtigkeit, möchte ich das Thema Prävention nicht ungeachtet lassen. Ich werde jedoch nicht auf jede einzelne präventive Maßnahme eingehen, sondern nur eine näher erläutern, da es sonst den Rahmen meiner Diplomarbeit sprengen würde.

Doch zunächst möchte ich den Begriff Prävention definieren, sowie im Anschluss die präventive Maßnahme „Kreis der Sicherheit“ näher beschreiben. Ich habe mich für diese präventive Maßnahme entschieden, da sie sehr schön das Bindungs- und Explorationssystem für die Bezugspersonen veranschaulicht.

7.1 Definition von Prävention

Das Wort Prävention kommt aus dem Latein „*praevenire*“ und kann übersetzt werden mit „vorbeugen“ oder „zuvorkommen“.¹³³ Der Grundgedanke präventiven Handelns liegt darin, dass ein „*schwerwiegendes Problem, eine Beeinträchtigung, Leistungsminderung, Störung, Krankheit oder Behinderung eines Menschen*“¹³⁴ gar nicht erst die Möglichkeit bekommt, zu entstehen. Denn tritt eins der genannten Probleme erst auf, so lassen Folgeprobleme nicht lange auf sich warten, die zu einer Vernetzung unterschiedlichster Probleme führen und die wiederum immer schwerer zu lösen sind, was mit einem zunehmenden Aufwand an Zeit, Geld und Nerven verbunden ist.

Es wird zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden, welche sich am Fortschritt und der Ausbreitung einer Störung, beziehungsweise am Zeitpunkt, an dem die präventive Maßnahme einsetzt, misst.

¹³³ Vgl. Jogschies 2008, S. 26

¹³⁴ Hartke/ Koch 2008, S. 37

Bei der primären Prävention ist es das Ziel, eine Störung zu vermeiden, bevor sie überhaupt die Gelegenheit bekommt zu entstehen, indem über einen gewissen Zeitraum den Entstehungsbedingungen durch Aufklärung, Beratung und Anleitung entgegengewirkt wird. Sie setzt somit an der Wurzel des Problems an und lässt die Störung erst gar nicht wachsen.¹³⁵ Menschen sollen durch primäre Präventionsmaßnahmen befähigt werden, ihre Verhaltensweisen eigenverantwortlich, ohne weitere Hilfe von anderen Institutionen, zu regulieren und belastende Lebensbedingungen in eine positive Richtung zu verändern.¹³⁶

Die sekundäre Prävention versucht, die Verbreitung bereits bestehender Probleme in der Gesellschaft einzudämmen, um so einer weiteren Ausbreitung entgegenzuwirken.¹³⁷ Erste sichtbare Anzeichen von Störungen müssen erkannt und „mittels beratender, behandelnder und betreuender Verfahren schon im Frühstadium“¹³⁸ bearbeitet werden. Die tertiäre Prävention soll dazu dienen, bereits auffällig gewordenen Personen zu helfen, sich besser in die Gesellschaft einzugliedern, indem sie beispielsweise nach Verstößen gegen das Strafrecht resozialisiert werden.¹³⁹ Es gilt weitere Verstöße zu verhindern und die Probleme so gut wie möglich zu beheben.

7.2 Kreis der Sicherheit

Bei diesem Konzept steht die Kombination von einem Feinfühligkeitstraining mit der „*Reflexion des Zusammenhangs zwischen eigenem Erziehungsverhalten und den eigenen Bindungserfahrungen der Eltern*“¹⁴⁰ im Vordergrund. Das Programm wurde speziell für Kinder, die zu einem hohen Entwicklungsrisiko neigen, entwickelt, ist aber durchaus auch für den allgemeinen Bereich der Frühintervention und Prävention geeignet. Als Basis für Diagnostik und Intervention dient hier ausdrücklich die Bindungstheorie.¹⁴¹

¹³⁵ Vgl. Caplan 1964, S. 26

¹³⁶ Vgl. Lukas 2005, S. 657

¹³⁷ Vgl. Caplan 1964, S. 89

¹³⁸ Lukas 2005, S. 657

¹³⁹ Vgl. Lukas 2005, S. 657

¹⁴⁰ Zimmermann/ Spangler 2008, S. 700

¹⁴¹ Vgl. Marvin et al. 2003, S. 25

Im Rahmen von wöchentlichen Gruppensitzungen sollen Eltern die Möglichkeit bekommen, über einen 20-wöchigen Zeitraum ihr Erziehungsverhalten zu reflektieren und das Bindungsbedürfnis ihrer Kinder und die Art, wie sie es einzufordern versuchen, verstehen lernen. Um allen Eltern gerecht zu werden, ist die Gruppengröße auf sechs Eltern mit ihren jeweils 1–4-jährigen Kindern festgelegt. Bei dieser Konzeption wird mit Hilfe von Videoaufnahmen

die Eltern-Kind-Beziehung verdeutlicht und Raum für Interpretationen und neue Handlungsmöglichkeiten

gegeben. Studien diesbezüglich haben ergeben, dass die Arbeit mit Videoaufnahmen besonders effektiv bei unsicher-vermeidenden Personen ist, wogegen bei unsicher-

ambivalenten Bindungsrepräsentationen eine Aufarbeitung der eigenen Bindungserfahrungen eher anschlägt.¹⁴²

Mit Hilfe der angeführten Abbildung 6 sollen den Eltern, die an dem Programm teilnehmen, in einer „benutzerfreundlichen allgemeinverständlichen Art“¹⁴³ die Ideen von Mary Ainsworth und Bowlbys Bindungstheorie nähergebracht werden. Der obere Teil des Kreises stellt dabei das kindliche Explorationssystem dar, wobei der untere Teil des Kreises das kindliche Bindungssystem widerspiegelt. In der Explorationsphase entfernt sich das Kind von der Bindungsperson, vertraut aber darauf, dass die Bezugsperson aufpasst und eingreift, wenn sich das Kind zu sehr in Gefahr begibt oder eine Hilfestellung braucht. Ein gesundes Explorationsverhalten braucht eine sichere Basis, auf die das Kind vertrauen kann. Es braucht immer wieder Ermunterung, Bewunderung, Trost und Grenzen, die es nur in einer sicheren Basis zu einer vertrauensvollen, nahestehenden Bindungsperson in ausreichendem Maße erhält. Dieses Bild des Kreises der Sicherheit wird den Eltern, die an diesem Programm teilnehmen, immer wieder vor Augen geführt.¹⁴⁴



Abb. 6 Kreis der Sicherheit nach Marvin, Hoffmann, Cooper & Powell

¹⁴² Vgl. Zimmermann/ Spangler 2008, S. 701

¹⁴³ Marvin et al. 2003, S. 2, S. 27

¹⁴⁴ Vgl. Marvin et al. 2003, S. 28

Zu den Zielen dieses Programms zählen neben der Näherbringung allgemeinen bindungstheoretischen Wissens in Form des „Kreises der Sicherheit“ und der Schulung der elterlichen Beobachtungsfähigkeit kindlicher Signale durch Videoaufnahmen und Analysen von eigenen Eltern-Kind-Interaktionen, auch die *„Herstellung einer haltgebenden Umgebung oder einer sicheren Basis, von der aus die Eltern ihr Elternverhalten erkunden können“*¹⁴⁵. Auf dieser Grundlage wird die Fähigkeit der Eltern innerhalb der zunehmend vertrauteren Gruppe geschult, ihr eigenes Verhalten und das Verhalten anderer gegenüber ihren Kindern, reflektieren zu lernen, was von den Elternteilen als innerer Dialog auch nach Beendigung des Programms fortgeführt werden kann und soll. Dem Erlernen der besseren Reflektionsfähigkeit kommt eine zentrale Bedeutung für die Veränderung in der Eltern-Kind-Beziehung im Rahmen des Programms und darüber hinaus zu. Oberes Ziel des Programms ist die elterliche Veränderung ihren Kindern gegenüber, die weg von Abwehrprozessen hin zu Empathie führen sollen.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Marvin et al. 2003, S. 36

¹⁴⁶ Vgl. Marvin et al. 2003, S. 37

8. Die aktuelle Kindheitsforschung und das pädagogische Handlungsfeld

In den vorherigen Kapiteln ging es um die Ursprünge der Bindungstheorie, sowie um die Bindungstheorie selbst, um die neurologische Entwicklung in Bezug auf die Bindung, um Schutz- und Risikofaktoren, die im Zusammenhang mit der Resilienzforschung, sowie mit Bindung außerordentlich relevant sind. Des Weiteren folgte ein Überblick über Bindungsstörungen und im Anschluss habe ich einige präventive Maßnahmen beim Namen erwähnt, sowie eines davon näher erläutert.

In diesem Kapitel soll der Schwerpunkt auf die aktuelle Kindheit gelegt werden. Vor allem geht es um die Veränderungen und somit um die Entwicklung der heutigen Kindheit, die sich seit dem Ende des 2. Weltkrieges ergeben haben. Denn ab diesem Zeitpunkt haben sich unsere Lebensgestaltung, Lebens- und Erziehungsmuster total gewandelt. Dieser Wandel möge für die einen eine Chance darstellen, ihr Leben individuell zu gestalten, für die anderen jedoch stellt dieser Wandel eine Herausforderung dar, die sich auch als Überforderung entpuppen kann. Diese Überforderung tritt durch die Suche nach dem Sinn zeigen zum Vorschein, vor allem für Menschen, für die das Leben unübersichtlich erscheint. Von diesem Wandel sind vor allem Familien, pädagogische Einrichtungen und psychosoziale Einrichtungen betroffen.¹⁴⁷

8.1 Kindheit heute

Die Kindheitsforschung hat den veränderten Phänomenen der Kindheit Begriffe gegeben, um diese zu verdeutlichen. Diese möchte ich im Folgenden aufzählen und einige dieser Begrifflichkeiten mit meinen praktischen pädagogischen Erfahrungen ergänzen, da ich bei der Durchsicht dieser Begriffe viele Parallelen zu meiner pädagogischen Tätigkeit erkannt habe.

Emotionalisierung: Die Rolle der Kinder hat sich in der Familie geändert. Dadurch, dass sich die Kinderzahl innerhalb der Familie verringert hat, entwickelt sie sich zur modernen Kleinfamilie. Die Kinder haben somit die ökonomische Funktion verloren, die sie früher als Arbeitskräfte in der Landwirtschaft oder im häuslichen

¹⁴⁷ Vgl. Rass 2008, S. 6

Handwerksbetrieb hatten. Durch den Verlust der ökonomischen Funktion bekamen die Kinder daher einen viel größeren emotionalen Wert für die Eltern. Dies zeigt sich durch positive Aspekte wie Vertrautheit sowie permanente verlässliche Beziehungsnähe. Jedoch kann es auch den negativen Aspekt haben, dass Eltern hohe Erwartungen bezüglich ihrer Kinder anstellen und damit Sinnlieferanten für die Eltern darstellen.¹⁴⁸ Richter nennt dieses Phänomen den „heimlichen Regieplan“, worunter zu verstehen ist, dass Eltern früher selbst mehr erreichen wollten, sie jedoch aus unterschiedlichen Gründen gehindert wurden und jetzt alle Hoffnung auf die eigenen Kinder setzen. Sind Kinder in der Schule erfolgreich, können sie sich mit ihnen identifizieren, haben sie hingegen Schulprobleme, besteht ihre eigene Enttäuschung fort und sie machen ihren Kindern Vorwürfe, die im Grunde genommen Selbstvorwürfe sind.¹⁴⁹ Aus diesem Grund spielt auch die optimale Förderung ihrer Begabung außerhalb des Unterrichts eine große Rolle.

Ich kann aus meiner beruflichen Tätigkeit in diesem Zusammenhang sagen, dass alle 19 Kinder in der Gruppe, die ich betreue, mehr als zwei Aktivitäten außerhalb der Schule pro Woche nachgehen. Zu diesen Aktivitäten gehört immer ein Instrument, diverse sportliche Aktivitäten sowie, Fördermaßnahmen, wie zum Beispiel eine logopädische Behandlung. Zwei Beispiele haben mir in meiner pädagogischen Praxis deutlich gezeigt, unter welcher einem Stress die Kinder bezüglich ihrer Aktivitäten stehen: Eine Erstklässlerin hat meines Erachtens nach viele Mathematikhausaufgaben aufgehäuft. Als sie in unserer Hausaufgabenzeit an den Mathematikaufgaben saß, merkte ich nach einiger Zeit, dass sie sehr erschöpft war. Ich habe ihr angeboten nach der Hälfte der Hausaufgaben aufzuhören, um sich zu entspannen. Sie sagte mir jedoch, sie wolle alle Aufgaben bei mir in der Hausaufgabenbetreuung zu Ende bringen, da der heutige Tag, der einzige sei, an dem sie ihren freien Tag habe und sie zu Hause mal nichts machen möchte und den Tag für sich genießen möchte.

Ein anderes Kind fragte seine Mutter, als diese ihr Kind abholte, wohin sie heute gehen müsse und was sie dort zu erledigen habe.

Diese Beispiele verdeutlichten mir, dass sogar Kinder bereits unter zeitlichem Stress, sowie unter Leistungsstress stehen. Dass die Zeit auch für sie zum kostbaren Gut geworden ist. Ich habe bereits während meines Studiums viel über diese Phänomene

¹⁴⁸ Vgl. Göppel 2007, S. 70f

¹⁴⁹ Vgl. Richter 1970, S. 52. In: Veith 2008, S. 37f

gelesen, dass Kinder beispielsweise keine Zeit mehr haben, um einfach mal Kind sein zu dürfen und für „*Spontaneität, Kreativität, Unbeschwertheit, Zeitlosigkeit, Tagträumen, Trödeln, Aufgehen im Hier und Jetzt, in der Faszination des Augenblicks, ...*“¹⁵⁰ und in diesem Zusammenhang von einer „*verplanten Kindheit*“¹⁵¹ die Rede ist. Dies hat sich in meiner pädagogischen Praxis nun bestätigt.

Fakt ist, dass Eltern meistens mehr wollen als die Kinder selbst wollen oder können, was auch in meinem Kollegium oftmals Bestätigung findet. Diese Tatsache wird auch durch folgendes Zitat verdeutlicht: „*Eltern wollen immer nur das Beste – und rauben im Förderwahn ihrem Nachwuchs die Luft zum Atmen*“.¹⁵² Ob dies mit dem „*heimlichen Regieplan*“ zusammenhängt, das sei mal dahingestellt. Eltern wollen ihren Kindern alle Bildungsmöglichkeiten eröffnen, um sie bestmöglich zu fördern und damit sie sehr gute Leistungen erbringen, die aufgrund der Globalisierung und der technischen Schnelllebigkeit heutzutage unerlässlich geworden sind.

Dieser Leistungsdruck ist auch von Seiten der Schule nicht zu übersehen. Aufgrund der bereits angesprochenen Globalisierung, aber auch aus Gründen der mageren PISA – Ergebnissen werden zentrale Kompetenzen früh gezielt und systematisch gefördert, damit Entwicklungspotentiale „optimal ausgeschöpft“ und somit frühe und wertvolle Lernzeit durch bloßes Kinderspiel nicht verschenkt wird.¹⁵³

Selbst Kindergärten haben einen Bildungsauftrag, den sie mit Hilfe des Orientierungsplans erfüllen müssen. Auch Carle¹⁵⁴ plädiert für Bildung von Geburt an, um Kinder so früh wie möglich zu fördern. Somit wird deutlich, dass der Leistungsdruck bereits mit Babybeinen beginnt.

Kinder merken in der Regel, wann es ihnen zu viel wird. In diesem Fall ist es wichtig, dass Eltern darauf achten, ihnen Zeit zum Aufatmen zu geben, damit sie nicht Gefahr laufen, dass ihre Kinder resignieren!

Destabilisierung: Circa 30 %¹⁵⁵ aller Kinder und Jugendlichen erleben, wie die Ehe ihrer Eltern zu Bruch geht. Aus diesem Grund sind die familiären Rahmenbedingungen,

¹⁵⁰ Göppel 2007, S. 70

¹⁵¹ Göppel 2007, S. 69

¹⁵² Krumpholz-Reichel 2002, S. 79. In: Göppel 2007, S. 74

¹⁵³ Vgl. Göppel 2007, S. 94

¹⁵⁴ Vgl. Expertise des Landtags NRW

¹⁵⁵ BmFSJF 2005, S. 198. In: Veith 2008, S. 31

was die kindliche Entwicklung anbelangt, instabiler geworden. Die Familiengründung stellt heute keine endgültige Verbindlichkeit mehr dar. Die klassische Eltern-Kind-Konstellation ist zwar nicht ausgestorben jedoch existieren aufgrund der Pluralisierung der Familienformen, weitere Familienvarianten wie Eineltern-Kind-Familien, homosexuelle Elternpaare, nichteheliche Lebensgemeinschaften, Patchworkfamilien oder Pflegefamilien.¹⁵⁶

Scheidungskinder müssen zunächst akzeptieren, dass ihr vertrautes und behagliches Nest zerstört ist. Dies ist für die meisten Heranwachsenden ein Schock. Diese Tatsache zu verarbeiten ist für sie eine große Herausforderung, zumal von ihnen verlangt wird, über kurz oder lang, mit dieser Situation zurecht zu kommen und gleichzeitig den Leistungsanforderungen inner- und außerhalb der Schule gerecht zu werden. Dies führt zu einer zusätzlichen Überforderung, die sich bei den meisten Heranwachsenden im Verhalten widerspiegeln kann.

Isolierung: Die zurückgehende Geburtenrate und damit verbundene abnehmende Geschwisterzahl hat zur Folge, dass manche Wohnquartiere ausdünnen. Für die Kinder bedeutet dies, dass Spielpartner in unmittelbarer Nähe immer seltener werden. Daraus folgt wiederum, dass sich gemeinsame Spielmöglichkeiten, vor allem in größeren Kindergruppen, immer seltener spontan ergeben, heutzutage sogar geplant und abgesprochen werden müssen.¹⁵⁷

In meiner pädagogischen Praxis sehe ich jeden Tag, dass Kinder mit ihren Eltern planen beziehungsweise sie ihre Eltern fragen, ob sie Zeit haben, eine Freundin oder einen Freund zu besuchen. Dabei entsteht logischerweise auch die Frage, ob die Freundin oder der Freund vielleicht auch gerade an diesem Tag Klavierunterricht oder eine andere Tätigkeit zu verrichten hat. Ich habe sogar eine Unterhaltung zwischen zwei Kindern zufällig mitbekommen, bei der es darum ging, einen gemeinsamen „Termin“ zum Spielen zu finden. Ich war fasziniert, wie sie sich unterhielten. Sie suchten wie Erwachsene nach Terminen und argumentierten an welchen Tagen (es waren viele) es aufgrund der zahlreichen außerschulischen Aktivitäten und zusätzlichen Arztterminen, nicht klappt. Dabei wurde mir bewusst, dass das spontane „Ich komme heute mal bei dir zum Spielen vorbei“ eben aus Gründen der Zeitknappheit fast zu einer Unmöglichkeit

¹⁵⁶ Vgl. Veith 2008, S. 31 u. 34

¹⁵⁷ Vgl. Göppel 2007, S. 71f

geworden ist. Das folgende Zitat bringt es nochmals zur Geltung: „*Kindheit ist heute kein Kinderspiel mehr. Konnten Kinder früher einfach auf die Straße zum Spielen gehen, wo sie ganz sicher die Nachbarschaftskinder trafen, müssen sie heute ihre Freizeit organisieren. Sie müssen sich verabreden wie die Erwachsenen, sie haben einen gefüllten Terminkalender wie die Erwachsenen – und sie sind gestresst wie die Erwachsenen. Wie kleine Manager planen sie ihr Leben. Wenn sie dies nicht tun, bleiben sie alleine und isoliert*“.¹⁵⁸

Verhäuslichung: Kinder verbringen mehr Zeit als früher im Haus. Bei den Mädchen ist dieser Trend noch ausgeprägter als bei Jungen. Gründe sind dafür zum einen die zunehmende Verkehrsdichte, die die Spiel- und Aufenthaltsorte draußen gefährlicher und damit immer ungeeigneter werden lassen und zum anderen reizt das eigene Spielzimmer aufgrund der zahlreichen Spielzeug- und Medienangebote, wie zum Beispiel Fernsehen oder Computer, mehr als das bloße Rausgehen.¹⁵⁹

Verinselung: Für Stadtkinder besteht der Alltag bereits früh aus unterschiedlichen Betreuungs-, Spiel- oder Lernorten, die wie Inseln, meist räumlich weit voneinander entfernt liegen. Diese sind oft nur durch „Elterntaxi“ zu erreichen, so dass die Eltern intensiver als früher zu Arrangeure von Freizeitaktivitäten ihrer Kinder geworden sind.¹⁶⁰

Institutionalisierung: Immer mehr Kinder verbringen immer mehr Zeit in pädagogischen Einrichtungen wie Kinderkrippen, Kindergärten, Kindertagesstätten, Horte, Schule, usw. Dies hängt zum einem damit zusammen, dass sich das Rollenverständnis bezüglich der Frau verändert hat und immer mehr Mütter berufstätig sind. Zum anderen steht heutzutage, wie bereits erwähnt, die optimale Förderung der Kinder in den Vordergrund, welche eben zur Entstehung spezialisierter Einrichtungen, wie Ballettschulen oder musikalische Früherziehung, führten.¹⁶¹

Alleine im Schuljahr 2010/ 2011 wurden in den Schulen in Raum Heidelberg 2447 Kinder bei päd-aktiv, der Verein, in dem ich tätig bin, zur Betreuung sowohl vor als

¹⁵⁸ Vgl. Zeiher 1990, S. 20. In: Göppel 2007, S. 73

¹⁵⁹ Vgl. Göppel 2007, S. 72

¹⁶⁰ Vgl. Göppel 2007, S. 72

¹⁶¹ Vgl. Göppel 2007, S. 72

auch nach dem Unterricht angemeldet. Davon sind 238 Kinder in der Ganztagsbetreuung und 508 Kinder in der Ganztagschule zu finden.¹⁶² Diese Zahlen machen bewusst, dass Kinder viel mehr Lebenszeit in der Schule und pädagogischen Organisationen verbringen, als im vertrauten Zuhause, das vielleicht gar nicht so vertraut ist.

Pädagogisierung: Kinder haben durch den bereits erwähnten Begriff der Institutionalisierung überwiegend Kontakt mit professionellem, pädagogisch ausgebildetem Fachpersonal. Aus diesem Grund sind sie auch stärker als früher mit pädagogischen Ansprüchen und Erwartungen konfrontiert. Auch innerhalb der Familie kann ganz nach dem Motto der optimalen Förderung ein enormer Leistungsdruck, wie auch bereits erwähnt, entstehen. Außerdem fühlen sich viele Eltern aufgrund der vielzähligen Erziehungsmethoden verunsichert und neigen dazu, ihre Erziehung zu reflektieren. Die Verunsicherung führt schließlich dazu, dass das spontane Handeln in der Erziehung verloren geht.¹⁶³

Mediatisierung: Heutzutage spielen Medien, da wir im Zeitalter der Elektronik leben, eine große und im Zusammenhang mit Kindern eine oft negative Rolle. Kinder und Jugendliche verbringen einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit vor dem Fernseher oder dem Computer. Sie dienen auch nicht selten als Babysitter, vor allem, wenn Eltern berufstätig sind.

Durch die visuelle Informationsflut, die durch die Medien gegeben ist, kommt es zur Überforderung des kindlichen Gehirns. Des Weiteren werden Kinder mit Themen konfrontiert, die nicht für Kinderaugen bestimmt sind, so wie Postman einwendet, werden sie „mit allen Irrungen und Wirrungen der Erwachsenenwelt konfrontiert“¹⁶⁴ und auch Rasmussen beklagt, dass Kinder ohne Filter sozialen, politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Einflüssen ausgesetzt sind und diese so wie Erwachsene verarbeiten müssen, so dass die traditionellen Grenzen zwischen Kinderalltag („Schonraum“) und Erwachsenenalltag („Ernst des Lebens“) durchbrechen und dies nach Postman das „Ende der Kindheit“¹⁶⁵ zur Folge haben kann.

¹⁶² Die Zahlen sind aus dem Rundschreiben zum Schuljahresbeginn 2010/ 2011 von päd-aktiv entnommen.

¹⁶³ Vgl. Göppel 2007, S. 72f

¹⁶⁴ Postman 1983. In: Göppel 2007, S. 94 u. Münchmeier. In: Rasmussen 2001. In: Rasmussen 2008, S. 6f

¹⁶⁵ Postman 1983. In: Göppel 1997, S. 364

Diese Begriffe sollen einen Einblick in die heutige Kindheit geben, jedoch ist die aktuelle Kindheit damit nicht vollständig beschrieben, denn ein wichtiger Aspekt, nämlich die Erziehung, soll hier ebenfalls beleuchtet werden.

Nach dem 2. Weltkrieg und vor allem mit den Umbrüchen in den 1969er Jahren hat sich der Erziehungsstil geändert und damit auch die Rolle der Eltern. Allgemeingültige Regeln wurden in Frage gestellt und die Erziehung, die damals von Tradition und Autorität geprägt war, hat an Gültigkeit verloren. Es hat ein Erziehungswechsel stattgefunden, wobei Gehorsamkeit, Ordnungsliebe und Fleiß in den Hintergrund und Selbstständigkeit und freier Wille in den Vordergrund rückten. Der Befehlston hat sich in vielen Familien verabschiedet, so dass Eltern mit ihren Kindern heutzutage überwiegend verhandeln.¹⁶⁶

Die Zielkategorie „Selbstständigkeit und freier Wille“ der repräsentativen Stichproben aus den Emnid-Untersuchungen haben in den Jahren von 1951 bis 1983 von 28% auf 49% einen erstaunlichen Zuwachs erfahren.¹⁶⁷ Damit ist unschwer zu erkennen, dass die Selbstständigkeit heutzutage großgeschrieben wird. Rückler unterschied in diesem Zusammenhang zwei Arten von Selbstständigkeit. Zum einen die „funktionale Selbstständigkeit“ und zum anderen die „produktive Selbstständigkeit“. Unter „funktionaler Selbstständigkeit“ versteht Rückler, das leichtere Abgeben dieser Kinder in pädagogischen Einrichtungen, wie Krippen, Tagespflegestellen, Kindergärten oder Ferienlager. Dies befreit die Eltern somit schrittweise von bestimmten Verpflichtungen. Damit ist also die flexible Anpassungsfähigkeit und unkomplizierte Unterbringung der Kinder gemeint. Unter „produktiver Selbstständigkeit“ versteht Rückler die allmählich zunehmende Mündigkeit, die Freisetzung eigener Interessen und die Erschließung von Neuem, neuer Handlungsspielräume.¹⁶⁸ Des Weiteren schlägt Göppel den Begriff „resignative Selbstständigkeit“ vor, die in der Kindheitsforschung ebenso von großer Bedeutung ist. Göppel meint, dass aufgrund des beschleunigten technischen und kulturellen Wandels nichts anderes übrig bliebe als zu resignieren, da dieser enorme Wandel zum einen zu veränderten Sozialisationsbedingungen führten und zum anderen das traditionelle Generationsverhältnis sehr stark veränderte. Dadurch verlöre die frühere Bedeutung von Erziehung heute zunehmend an Bedeutung¹⁶⁹. Meines Erachtens

¹⁶⁶ Vgl. Rass 2008, S. 8f

¹⁶⁷ Vgl. Göppel 2007, S. 118f

¹⁶⁸ Rückler 1990, S. 21. In: Göppel 2007, S. 119

¹⁶⁹ Vgl. Göppel 2007, S. 120

ist die „*produktive Selbständigkeit*“, die Rückler erwähnt, die ungezwungenste und damit sinnvollste Selbstständigkeit, die ein Kind mit der Zeit erlernt, denn diese geht vom Kinde aus, vom jeweiligen Entwicklungszustand und Bedürfnissen des Kindes. Die Aufgabe der Eltern dabei sind, das Kind zur Selbstständigkeit zu ermutigen und zu unterstützen, sie jedoch auch in ihrer Selbstständigkeit einzuschränken, sofern es aus Gefahrengründen nötig erscheint.

Viele sind der Meinung, man würde den Kindern einen Gefallen tun, wenn man ihnen möglichst viel Freiraum und Selbstorganisation ließe.¹⁷⁰ Die Folge ist, dass die Kinder vor einem Wust von Möglichkeiten stehen, von denen sie sich überwältigt und überfordert fühlen. Kinder müssen begleitet werden. Sie haben von Natur aus das Bedürfnis, Unterstützung und Stabilität bei einem Erwachsenen zu suchen und zu erfahren, um ihnen Einblicke in die große Welt zu geben. Erwachsene sollen sie schrittweise in diese Welt begleiten und ihnen vor allem beim Sich-Einfinden in der Welt unterstützend zur Seite stehen. Dies geschieht durch Erziehung/ Pädagogik und vor allem durch Bindungssicherheit. Ein Kind ist aufgrund seines Entwicklungsstandes noch nicht in der Lage, sich die Welt selbstständig zu erschließen und vor allem sind sie noch nicht fähig, in Angelegenheiten mitzubestimmen, da diese außerhalb ihres Wissensbereichs liegen. Dieses Phänomen des Mitspracherechts ist jedoch heutzutage bei den Eltern sehr stark vertreten. Kinder haben zum Beispiel das Recht mitzuentcheiden, wohin der Urlaub geht, welche Medien sie nutzen wollen oder an welche weiterführende Schule sie gehen wollen. Dies sind Entscheidungen, die eigentlich von Eltern getroffen werden müssen.

Des Weiteren ergaben Untersuchungen¹⁷¹, dass Eltern von ihren Kindern als Partner gesehen werden. Eltern, die lieber als Kumpel oder Freund ihren Kindern gegenüber agieren wollen, laufen Gefahr, den notwendigen Respekt, den Kinder ihren Eltern entgegenbringen sollen, zu verlieren. Die Identifikation mit den Eltern und die immer seltener werdende Abgrenzung von den Eltern, führt immer mehr zum Verlust von Normen, Werten und Traditionen. Von Eltern, die jedoch keine Reibungsfläche bieten, die keinen Fels in der Brandung darstellen, und die ihre Kinder nicht mit ertragbaren („optimalen“) Frustrationen konfrontieren, die zur Entwicklungsförderung beitragen und aus diesem Grund notwendig sind, können sich nur schwer von den Kindern lösen, weil die Abgrenzung schwierig ist. Kinder jedoch brauchen ertragbare („optimale“)

¹⁷⁰ Vgl. Bauer 2007 a, S. 16. In: Rass 2008, S. 9

¹⁷¹ Schell –Studie 2000, Studie der Universität Siegen 2001. In: Rass 2008, S. 10

Frustrationen beziehungsweise Grenzsetzungen von Seiten der Eltern, da diese einen Rahmen bilden, innerhalb dessen sie Orientierung, Halt, Unterstützung und Schutz erfahren.¹⁷²

Die Mehrheit der Eltern sind heute berufstätig, was Stress, Hektik und Zeitmangel in Bezug auf familiäres Zusammenleben zur Folge hat. Viele Kinder sind nach dem Unterricht auf sich alleine gestellt, sofern sie keine betreuende Einrichtung besuchen, und müssen früh lernen ihre Zeit selbst zu organisieren. Dies betrifft vor allem die Ferienzeiten, da ein voll berufstätiger Erwachsener meist nicht so viel Urlaub hat, wie ein Kind Ferien. In den Studien von Wilk/Bacher und Zinnecker zu den Bedingungsfaktoren kindlichen Wohlbefindens stellten sie unter anderem Kindern und Jugendlichen die Frage, was sie bei der Erziehung ihrer eigenen Kinder anders machen würden als ihre Eltern. Bei dieser Frage kam ganz klar zum Ausdruck, dass sich die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen gemeinsame Familienzeit wünschten. „*Fast drei Viertel der Kinder geben an, dass sie einmal mehr Zeit für gemeinsame Aktivitäten haben möchten, als dies in ihren Familien der Fall ist*“.¹⁷³ Auch Zinnecker bestätigt dies durch seine Studien über die Jahre hinweg, dass in früheren Befragungen, besonders in den 70er und 80er Jahren, die größere Freiheit und Freizügigkeit für die Familienkinder im Vordergrund standen, während heutzutage für berufstätige Eltern die Zeit zum kostbaren Gut geworden ist und für die Kinder und Jugendlichen aus diesen Gründen der Wunsch nach familiärer Zusammengehörigkeit und nach gemeinsamer erfüllter Zeit sehr groß ist.¹⁷⁴ Die Zeitknappheit, die innerhalb der Familien herrscht, führt „*zu einem Verlust von Struktur, Ordnung, Rhythmus, Verlässlichkeit (...) und damit zu einem Verlust von gemeinsamen Ritualen, Mahlzeiten, Spielen, Unterhaltungen, Aktivitäten – überhaupt von geteilter Zeit zwischen Eltern und Kindern*“.¹⁷⁵ Wenn Kinder innerhalb der Familie keine Chance erhalten, mit Regeln und Ritualen konfrontiert zu werden oder zu erfahren, was es heißt, eine Gemeinschaft zu sein, in der Zusammenhalt und Respekt sehr wichtige Aspekte darstellen und zu erlernen wie wichtig diese für das Leben sind, wird es im Nachhinein sehr schwierig werden, ihnen diese nahe zu bringen. Dies kann später dazu führen, dass diese Kinder im Jugend- und/ oder Erwachsenenalter zu schwerwiegenden Taten, wie zum Beispiel zu Verbrechen oder zu anderen negativen Auffälligkeiten in der Lage sind. Denn, wer

¹⁷² Vgl. Rass 2008, S. 9f

¹⁷³ Wilk/Bacher 1994, S. 105. In: Göppel 2007, S. 107

¹⁷⁴ Vgl. Zinnecker u. a. 2002, S. 39. In: Göppel 2007, S. 108

¹⁷⁵ Göppel 2007, S. 95

sich sehr früh selbst zurechtfinden muss, lässt sich später nur schwer von anderen erziehen, vor allem wenn keine sichere Bindung erfahren wurde.¹⁷⁶

In der heutigen Zeit sind Erwachsene, aber vor allem Heranwachsende, wie bereits zuvor geschildert, sehr stark von Stress, Hektik, Unübersichtlichkeit und Leistungsdruck betroffen. Dies führt häufig zu Anspannungen und Konflikten innerhalb der Familien und zu Gefühlen der Überforderung und des Versagens. Dies wiederum führt bei Kindern zu Symptomen wie erhöhte Nervosität, Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, stressbedingten psychosomatischen Beschwerden wie Kopfschmerzen, Schwindel oder Schlafstörungen und psychischen Störungen. Da bereits Kinder diese Symptome wie Erwachsene zeigen, spricht Hurrelmann in seinem Text über „*Die alten Kinder*“¹⁷⁷ und will darauf aufmerksam machen, dass die heutigen Kinder aufgrund der hohen Belastungen Gefahr laufen bereits früh zu altern. Da Kinder heute ohne einen Filter sozialen, politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Einflüssen ausgesetzt sind und diese auf die selbe Weise wie Erwachsene verarbeiten müssen, ist es nicht verwunderlich, dass sie von diesen Symptomen nicht verschont bleiben. Auch Hurrelmann bestätigt dies, indem er sagt: „*Viele Kinder müssen heute ohne jene psychische und soziale Schutzschicht auskommen, die Eltern und Gesellschaft Heranwachsenden früherer Generationen wie selbstverständlich bereitstellten. Einen Schonraum für ihre Entwicklung kennen die Kinder der 90er Jahre nicht*“¹⁷⁸. Dies gilt jedoch nicht nur für die 90er Jahre, sondern gleichermaßen für die heutige Zeit.¹⁷⁹ Im Allgemeinen kommt die Kindheitsforschung zu der Feststellung, dass die Entwicklung der letzten Jahrzehnte überwiegend zu einem Verlust an Lebensqualität beziehungsweise einer Zunahme der Problembelastung der Kinder tendiert.¹⁸⁰

Jedes Kind braucht jedoch eine intensive und dauerhafte Fürsorge, indem sich die Eltern ihrem Kind liebevoll zuwenden, ihm soziale Regeln nahe bringen und ihm die Wichtigkeit der Einhaltung dieser Regeln vermitteln. Wichtig ist ebenfalls, dass Eltern ihrem Kind beibringen, Ziele zu setzen, um mögliche Sinnlosigkeit von Seiten des Kindes zu vermeiden, und dass sie ihr Kind für ihre Bemühungen loben. Das Problem und zugleich das Paradoxe dabei ist, dass vielen Kindern jene aufgezählten Eigenschaften fehlen und die Eltern trotz allem hohe Erwartungen an ihre Kinder stellen, diese aber nur schwer erfüllen können, da sie aus Gründen mangelnder

¹⁷⁶ Vgl. Göppel 2007, S. 95

¹⁷⁷ Hurrelmann 1994, S. 72. In Göppel 2007, S. 96

¹⁷⁸ Hurrelmann 1994, S. 72. In Göppel 2007, S. 95

¹⁷⁹ Vgl. Göppel 2007, S. 95f u. Rass 2008, S. 5 u. 7

¹⁸⁰ Vgl. Göppel 1997, S. 365

Bindungserfahrungen nicht in der Lage waren, zuvor eine gesunde Psyche zu entwickeln, um die Entwicklungsaufgaben in der Kindheit bewältigen zu können. Da viele Kinder nur noch zwischen den Institutionen Familie und Schule aufwachsen, es aber innerhalb der Familie vielleicht gravierende Probleme gibt oder es für viele Kinder aufgrund der hohen Scheidungsraten gar keine Familie mehr existiert, bleibt ihnen eigentlich nur noch die Schule. Dabei ist es sehr wichtig, dass es im Rahmen der Schule Personen gibt, die auf diese Lebenssituation der Kinder aufmerksam werden und als die Familie ersetzende Bezugspersonen agieren und nicht nur ihren Fokus auf den Unterricht beschränken.¹⁸¹

8.2 Die Rolle der Lehrperson

In diesem Kapitel wird die Rolle der Lehrperson im heutigen Schulalltag beschrieben, sowie welche Schwierigkeiten der schulische Alltag heute mitbringt. Des Weiteren werden Ansatzpunkte beschrieben, die diesen genannten Schwierigkeiten entgegenwirken und für die Lehrpersonen als Entlastung dienen können.

8.2.1 Die Lehrperson und Supervision

Längst ist nicht mehr unbekannt, dass Lehrpersonen aufgrund der veränderten Kindheit erschöpft sind und ihrer pädagogischen Tätigkeit daher nicht mehr gewachsen sind. Dies kommt auch in vielen Schlagzeilen von Zeitungen und Fachzeitschriften sowie im Fernsehen zum Ausdruck.

Die Schule beziehungsweise die Lehrpersonen setzen jedoch wie früher das im Wesentlichen von zu Hause her wohl erzogene Kind voraus, da sie den Schwerpunkt ihrer Arbeit ausschließlich auf die Wissensvermittlung und den Erwerb von Kulturtechniken über den Unterricht beschränken wollen. Heutzutage sind SchülerInnen nicht mehr auf diese Weise erzogen, da viele Eltern überfordert sind und ihren erzieherischen Verpflichtungen nicht mehr nachkommen. Aus diesem Grund passen die heutigen SchülerInnen nicht zu den schulischen Erwartungen, so dass die Ziele des Bildungsplans nicht mehr umgesetzt werden können, die SchülerInnen scheitern oder die Lehrpersonen verzweifeln oder es kommt gleichzeitig zu allen drei Folgen.

¹⁸¹ Vgl. Rass 2008, S. 8 u. 10

Die Zahl der psychosomatischen Störungen unter den SchülerInnen (15%), und Verhaltensschwierigkeiten nehmen zu. 50% aller SchülerInnen leiden unter chronischen Beschwerden.¹⁸² Viele SchülerInnen nehmen regelmäßig Medikamente, um Probleme in der Familie, in der Schule oder im Freundeskreis zu bewältigen. Immer mehr Mädchen und Jungen leiden unter den Wohn- beziehungsweise Milieubedingungen in ihrem Stadtteil, unter Fehlernährung, unter umweltbedingten Erkrankungen, wie Allergien, unter mangelnden Spielmöglichkeiten im Freien aufgrund der Verkehrsdichte auf den Straßen, unter Wahrnehmungs- und Bewegungsschwächen, unter Konzentrations- und Ausdauerschwierigkeiten sowie unter passivem Konsum von Bildschirmertahrungen. Die Zahl der Selbstverletzungen hat sich in den letzten Jahren vervielfacht. Sehr viele Kinder erleben emotionalen oder sexuellen Missbrauch. Fast die Hälfte der Kinder hat nur einen unsicheren Bindungsstil genossen.¹⁸³

All diese Kinder sitzen vor Lehrpersonen und sollen als SchülerInnen funktionieren. Sie sollen den Erwartungen der Lehrpersonen, die nichts über ihr schweres Schicksal wissen, im Unterricht entsprechen. Viele Lehrpersonen beklagen, dass die SchülerInnen sehr kompliziert und problematisch seien, so dass Unterricht nicht mehr möglich erscheine. Viele Lehrpersonen sind Einzelkämpfer, die meinen, ihren Job alleine machen zu können und auf Hilfe von Seiten des Kollegiums verzichten, wofür viele einen hohen Preis bezahlen, denn die Folge ist nur all zu oft das Burn-out-Syndrom, das schließlich in die vorzeitige Pensionierung mündet.

Die Studien von Schaarschmidt und Hillert/Schmitz aus dem Jahre 2004 zeigen, dass viele Lehrpersonen in ihrer Persönlichkeitsstruktur für diesen Beruf überhaupt nicht ausgestattet sind, was auch den Anstieg der Frühpensionierung erklärt.¹⁸⁴ Lehrpersonen, die in ihrer Berufswelt Schwierigkeiten haben, beziehungsweise diese als schwierig empfinden, sollten fachkundliche Hilfe in Anspruch nehmen, was jedoch von den wenigsten getan wird. Es werden zu aktuellen Themen in Bezug auf die schwierige Kindheit und Jugend genügend Fortbildungen angeboten, die nur selten in Anspruch genommen werden, da diese bedauerlicherweise nicht verpflichtend sind.

Unumgänglich bleibt die Supervision, die anzustreben ist, sobald man mit Lebensbelastungen anderer Menschen konfrontiert ist, wie dies in der heutigen Lehrerwelt zu beobachten ist. Durch Supervision wird die eigene Persönlichkeitsstruktur untersucht, um Schwachstellen zu entdecken und diesen entgegenzuwirken. Die

¹⁸² Vgl. Bauer 2007a, S. 86. In: Rass 2008, S. 8

¹⁸³ Vgl. Rass 2008, S. 8 u. 17

¹⁸⁴ Vgl. Rass 2008, S. 20

Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbsterkenntnis und Kritik nennt Gränzel „pädagogischer Realismus“. Die Lehrperson muss ein realistisches Selbst- und Berufsbild gewinnen und bewusste Psychohygiene betreiben, denn somit wird er die gerade in seinem Beruf entscheidende seelische und körperliche Spannkraft und die Freude an der Aufgabe erhalten können.¹⁸⁵ Supervision dient des Weiteren zur Entlastung von enormen Belastungen, die Lehrpersonen bei SchülerInnen beobachten oder von ihnen erzählt werden. Viele Lehrpersonen, die das Gefühl haben, diesen Problemen nicht gewachsen zu sein, sollten sich Ratschläge von Seiten des Kollegiums einholen und in Supervision gehen, um mit Problematiken der SchülerInnen besser umgehen zu können und um damit schließlich Entlastung im Beruf zu finden.

8.2.2 Das Fachlehrer- und Kurssystem

Im Jahre 1957 kam es zum Sputnik-Schock. Die Sowjetunion, die vom Kommunismus geprägt war, war dem Westen durch den ersten Raumkörper wissenschaftlich überlegen. Dies war eine Katastrophe und veranlasste den Westen dazu, alle intellektuellen Ressourcen der westlichen Bevölkerung zu fördern und auszugestalten. Im Jahre 1970 konzipierte der Deutsche Bildungsrat in diesem Zusammenhang die wissenschaftsorientierte Schule, die es zum verstärkten Einsatz von Fachlehrer- und Kurssystem kommen ließ und dabei das Prinzip des Klassenlehrers in den Hintergrund drängte. Diese didaktische Strategie wird von Struck als pädagogischer Kunstfehler titulierte, zumal er den SchülerInnen zur selben Zeit ein Übermaß an Kursdifferenzierung und Fachlehrerprinzip bot, das sie in unüberschaubar großen Schulen, Mobilität, Heimatlosigkeit und Einsamkeit überforderte.¹⁸⁶ Was nützt es den SchülerInnen, einen fachwissenschaftlich hochqualifizierten Fachlehrer zu haben, der bis zu 150 SchülerInnen pro Woche jeweils zwei Stunden unterrichtet, der jedoch sein Wissen nicht den unkonzentrierten, problembeladenen und verhaltensschwierigen SchülerInnen nahe bringen kann? Er kann es aus diesem Grund nicht, weil er sie nicht motivieren kann und er kann sie nicht motivieren, weil er sie kaum kennt.¹⁸⁷

Das Fachlehrer- und Kurssystem bringt viele Nachteile mit sich. Ein Fachlehrer, der bis zu 200 SchülerInnen pro Woche unterrichtet, ist nicht in der Lage, den einzelnen Schüler so kennen zu lernen und auf ihn so einzugehen, wie er es braucht, wenn er

¹⁸⁵ Vgl. v. Carlsburg/ Heyder. In: Gudjons/ Reinert 1981, S. 159

¹⁸⁶ Vgl. Struck 1994, S. 10f

¹⁸⁷ Vgl. Struck 1994, S. 11

Lebens- oder Lernprobleme hat. Manche Fachlehrkräfte kennen am Ende des Schuljahres noch nicht einmal alle Namen der von ihm unterrichteten SchülerInnen, verwechseln SchülerInnen, ordnen ihnen falsche Noten zu oder merken gar nicht, wenn einzelne SchülerInnen seines Kurses fehlen. Das Fachlehrer- und Kurssystem zwingt zu 45-Minuten-Takt-Unterricht und erschwert dadurch offene Vorgehensweisen wie offene Unterrichtsformen in Form von zum Beispiel Projektunterricht und Wochenplanunterricht. Es stört einen Unterrichts- und Lernschrittaufbau, zwingt zu übermäßiger Abstraktion und erlaubt keine Muße, Partner- und Gruppenarbeit, Experimentieren, aus Fehlern zu lernen, anschauliche Vorgehensweisen, freie Gesprächskreise, aktuelle Bezüge. Die Möglichkeit, die Entwicklung und die Einmündung der Lernschritte offenzulassen, wird durch das Fachlehrer- und Kursprinzip sehr erschwert oder sogar unmöglich gemacht.

Das Fachlehrer- und Kurssystem ist zu sehr fachlernzielorientiert und vernachlässigt somit allgemeine Lernziele, die ein Heranwachsender für seine Persönlichkeitsentwicklung und zukünftiges Leben braucht und daher außerordentlich wichtig ist wie Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Sozialkompetenz, Konfliktfähigkeit, Solidarität, politische Mündigkeit, Erkundungs- und Handlungskompetenz sowie Wertebildung und Integration.¹⁸⁸ Selbst im Anfangsunterricht der Grundschule gilt das Klassenlehrerprinzip nur noch bedingt, dies erlebe ich durch meine pädagogische Tätigkeit an einer Grundschule jeden Tag. Ein Kind ist jedoch überfordert, wenn es in jeder Stunde in einem anderen Raum, bei einem anderen Lehrer, in einem anderen Fach und neben einem anderen Schüler sitzen muss. Insbesondere für jüngere SchülerInnen ist die Unüberschaubarkeit des Großsystems mit dem hohen Anspruch an Mobilität und Fluktuation, mit der Störanfälligkeit durch Frei- und Vertretungsstunden, die teilweise von „Wanderlehrer“ gegeben werden, überfordernd.

Sehr wichtig ist, und das wird vom Fach- und Kurssystem übersehen, dass SchülerInnen Geborgenheit in vertrauten Klassenverbänden sowie Kontinuität, Kontrolle und feste Gewohnheiten durch einen Klassenlehrer oder einer Klassenlehrerin brauchen, der ihre Biographie, ihr Milieu, ihre Probleme und ihre Weiterentwicklung wahrnimmt, versteht und angemessen behandelt. Sie vertragen keine Aufteilung ihrer Persönlichkeit auf eine Reihe von Spezialisten wie Sozialarbeitern, Schulpsychologen, Präventionslehrern, Beratungslehrern oder Familienhelfern, sondern benötigen die Bündelung möglichst

¹⁸⁸ Vgl. Struck 1994, S. 14

vieler pädagogischer und psychologischer Kompetenzen in einer Hauptbezugsperson, die der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin darstellen soll. Diese sollten entsprechend ausgebildet sein. Struck plädiert aus diesem Grund auch für eine andere Lehrerausbildung. Sie muss seiner Meinung nach auch sozial- und sonderpädagogische sowie psychologische Kompetenzen beinhalten. Zusätzlich fordert Struck während des Lehramtsstudiums ein Sozialpraktikum zu absolvieren, Heime und Jugendwohnungen kennen zu lernen sowie Einblicke in Klassenlehrerpädagogik und Drogensucht zu bekommen.¹⁸⁹

8.2.3 Das Klassenlehrerprinzip

Lehrpersonen sollten nach Meinung von Struck vier bis fünf Fächer innerhalb einer Klasse übernehmen, um etwa auf 14 Wochenstunden zu kommen, um die SchülerInnen auf diese Weise mit all ihren Facetten und nicht nur oberflächlich kennenzulernen und damit Beziehungen entstehen zu lassen. Bei alternativen Maßnahmen wie das „*Co-Teaching*“¹⁹⁰, das aus zwei Klassenlehrern innerhalb einer Klasse besteht oder dem „*Team-Teaching*“¹⁹¹, in dem vier oder fünf LehrerInnen in einer Stufe mit zum Beispiel drei Parallelklassen unterrichten, haben die SchülerInnen die Möglichkeit, eine zu ihm passende Bezugsperson unter den Lehrkräften zu finden, der sie sich anvertrauen können.¹⁹² Voraussetzung ist, dass die Anzahl der LehrerInnen, vor allem der FachlehrerInnen klein ist, so dass die SchülerInnen nicht mit einem Wust von Fachlehrerschaft überwältigt und somit überfordert werden.

8.2.4 Die sozialpädagogische Lehrkraft

Heutzutage können die meisten Kinder bedingt durch die zuvor beschriebene veränderte Kindheit von zu Hause aus nicht mehr als gut erzogen erachtet werden. Viele Lehrkräfte sträuben sich jedoch gegen den familienersetzenden Erziehungsauftrag, der neben den in ihren Richtlinien bereits formulierten Erziehungsauftrag, Eingang gefunden hat, da sie ihren Bildungsauftrag in den Vordergrund stellen, zumal seit PISA der Leistungsdruck enorm gestiegen ist.

¹⁸⁹ Vgl. Struck 1994, S. 11, 13, 56

¹⁹⁰ Struck 1994, S. 17

¹⁹¹ Struck 1994, S. 17f

¹⁹² Vgl. Struck 1994, S. 17

Lernen ist ein lebenslanger Prozess, daher gibt es auch hier Entwicklungslinien: Jede Lehr- und Lernsituation ist in soziale und emotionale Erfahrungen eingebettet, welche wiederum Auswirkungen auf das Lernen haben. Die Bindungs- und Affektregulationsforschung zeigte deutlich, wie sehr die frühe Kindheit das spätere Erscheinungsbild des Schülers oder der Schülerin und sein/ ihr Lernverhalten beeinflusst. Kinder mit einer sicheren Bindung sind in der Lage, sich sowohl auf den Lehrer/ die Lehrerin als auch auf die KlassenkameradInnen zu beziehen und sie sind in der Lage, mögliche Risikofaktoren aus ihrer Umwelt zu meistern. Ist das Kind, der spätere Schüler oder die spätere Schülerin, jedoch unsicher gebunden, kann der Lernprozess von sehr viel Unsicherheit und Verletzbarkeit begleitet sein, was wiederum die Lernbereitschaft und die Motivation sehr beeinträchtigen kann. In diesem Zusammenhang ist jetzt die Lehrperson gefordert, ihnen bei der Bewältigung der Lernaufgaben mit Unterstützung und Geduld zur Seite zu stehen.¹⁹³

Nach Bowlbys Auffassung ist es im Zusammenhang mit der Arbeit in der Schule wichtig, dass die Bindungsqualität eines Kindes nicht als eindeutiges Kriterium betrachtet werden darf. Nur weil ein Schüler oder eine Schülerin als Kleinkind schlechte Bindungserfahrungen gemacht hat, bedeutet dies nicht, dass damit die Bindungsentwicklung des Kindes abgeschlossen ist. Gerade weil diese Kinder schlechte Bindungserfahrungen in ihrer Entwicklung erlebt haben, ist es von enormer Bedeutung, auf ihre Bindungsbedürfnisse positiv zu reagieren. Wenn dazu die primären Bezugspersonen, die in der Regel die Eltern darstellen, nicht in der Lage sind, sollten dies, zwar nicht als Einzige, die Lehrkräfte sein, da Kinder einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen.¹⁹⁴ Um es nochmals zu erwähnen, haben Kinder der Kauai-Studie immer einen Lieblingslehrer genannt, der sie motivierte, zu lernen und sie aufforderte ihr Leben in die Hand zu nehmen.

Kinder mit Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die mitunter auf schlechten Bindungserfahrungen basieren, kann die Lehrperson ignorieren, sie kann sie aus der Klasse herausselektieren, sie kann die Störungen oder Verhaltensauffälligkeiten auch an ein anderes Fachpersonal delegieren, wie zum Beispiel an Kinderärzte, Schulpsychologen, Therapeuten, Beratungslehrer, Familienhelfer, soziale Dienste oder an Präventionslehrer. Sie kann sich diesen Störungen und Verhaltensauffälligkeiten auch erzieherisch annehmen, wenn sie dazu bereit ist. Die Voraussetzung für diese

¹⁹³ Vgl. Rass 2008, S. 16f

¹⁹⁴ Vgl. Jungmann/ Reichenbach 2009, S. 48

Bereitschaft ist, dass die Lehrperson zeitlich ausreichend anwesend ist, eben als Form eines Klassenlehrers/ einer Klassenlehrerin, dass sich das Kind von der Lehrperson als Individuum wahrgenommen fühlt, dass er das nötige Engagement und die erforderliche Liebe zum Kind besitzt sowie über pädagogisches Charisma verfügt und den Lehrerberuf nicht nur als Stundengeber und Wissensvermittler versteht, sondern die Schule auch als eine gesellschaftliche Einrichtung mit Erziehungsauftrag versteht. Aus diesem Grund rieten bereits 1992 Scarbath und Struck im Jahre 1994 die Lehrkräfte sozialpädagogisch zu schulen, um den verengten Blick auf die reine Wissensvermittlung zu erweitern und sie somit in die Lage zu versetzen, mit schwierigen SchülerInnen umgehen zu können.¹⁹⁵ Vor allem unsicher gebundene Kinder sind meist nicht in der Lage, für innere Spannungen eine Sprache zu finden, die von einem signifikant Anderen verstanden werden kann. Um ihre inneren Konflikte zu kommunizieren, sind sie daher oft gezwungen, ihre Gefühle und Bedürfnisse körperlich auszudrücken. Die professionelle Lehrkraft muss dieses gestörte Verhalten „lesen“ können beziehungsweise, wie ich bereits erwähnt habe, Sensoren dafür haben, um den Sinn dieses negativen Verhaltens zu verstehen. Dies ist auch aus dem Grund wichtig, damit sich die Lehrperson nicht selbst angegriffen und dadurch verletzt fühlt, sondern sich bereit fühlt, die negativen Gefühle des Kindes aufzufangen, um es dadurch zu entlasten.¹⁹⁶

8.2.4.1 Das erzieherische versus therapeutische Deutungsmuster

In diesem Zusammenhang möchte ich auf das erzieherische versus therapeutische Deutungsmuster nach Schön aufmerksam machen. Das erzieherische Deutungsmuster beinhaltet eine direkte Beobachtung des manifesten Verhaltens und die damit individuelle Verantwortlichkeit des Täters beziehungsweise in diesem Fall des Schülers oder der Schülerin. Tat und Täter werden gleichgesetzt, moralisch bewertet und nicht analytisch voneinander getrennt. Es kommt dabei zu individuellen Schuldzuschreibungen, die mit Sanktionen einhergehen. Das erzieherische Deutungsmuster basiert auf einer Hierarchie, bei dem der Erwachsene oben und das Kind unten ist. Der Erwachsene ist der überlegene Experte, der weiß, was für Kinder richtig und falsch ist.

¹⁹⁵ Vgl. Rass 2008, S. 17 u. Struck 1994, S. 56

¹⁹⁶ Vgl. Rass 2010, S. 5f

Im therapeutischen Deutungsmuster hingegen wird das beobachtbare, manifeste Verhalten des Schülers oder der Schülerin in einen größeren Kontext eingeordnet. Hier kommt die Frage auf, was hinter diesem negativen Verhalten des Schülers oder der Schülerin steckt und es kommt nicht zu einer sofortigen Verurteilung des Schülers oder der Schülerin. Im therapeutischen Deutungsmuster geht es darum, den Kontext, der mit dem negativen Verhalten zusammenhängt, zu erschließen. Die moralische Bewertung des Kindes wird durch eine umfassendere und differenzierte Beschreibung des Verhaltens des Kindes ersetzt. Tat und Täter werden eben nicht gleichgesetzt, sondern voneinander getrennt.¹⁹⁷

Es kommt zu einer Verschiebung vom erzieherischen zum therapeutischen Deutungsmuster und damit zu einer Neueinschätzung abweichenden Verhaltens. Denn das therapeutische Deutungsmuster enthält die Auffassung, dass negatives Verhalten Ausdruck einer gestörten individuellen Entwicklung ist. Dieses positive Menschenbild führt zur Bereitschaft, hinter die Fassade des „Bösen“ zu schauen. Das Kind, auch wenn es 'böse' ist, soll verstanden werden. Die Aufgabe der Lehrperson hierbei besteht nicht darin, das Kind zu unterdrücken oder zu bestrafen, sondern den Kontext zu verstehen, in dem sich das Verhalten des Kindes entwickelt hat. Durch das Aufklären des persönlichen Sinns eines negativen Verhaltens soll das hinterliegende Gute entdeckt und entfaltet werden. Das therapeutische Deutungsmuster hat sich jedoch in der Praxis noch nicht durchgesetzt.¹⁹⁸ Aus diesem Grund plädieren viele Pädagogen für eine veränderte Lehrerbildung, die, wie bereits erwähnt, sonderpädagogische, psychologische wie auch sozialpädagogische Kompetenzen beinhalten muss.

8.2.5 Die beratende Lehrperson

Aufgrund der veränderten Kindheit ist das reine Unterrichten von Seiten der Lehrkräfte nicht mehr möglich. Die Lehrkräfte beklagen sich und fühlen sich überfordert, da neben den immer schwieriger werdenden SchülerInnen die Bildungsreform neue umfangreiche Forderungen an die Schule gestellt hat und sie sich die Frage stellen, wie sie neben der anstrengenden Alltagsarbeit in der Schule auch noch die SchülerInnen beraten sollen, denn sie betrachten diese Funktion als nicht in ihrem Aufgabenbereich liegend. Dies kommt in der Artikelüberschrift „*Ich bin doch kein Psychologe!*“ von Gudjons klar zum

¹⁹⁷ Vgl. Schön 2005, S. 14, 15 u. 19

¹⁹⁸ Vgl. Schön 2005, S. 16 u. 22

Ausdruck. Der Deutsche Bildungsrat nannte jedoch bereits im Jahre 1970 in seinem Strukturplan für das Bildungswesen neben Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren auch ausdrücklich Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufs.¹⁹⁹

Die Beratung der Lehrperson ist sehr vielseitig. Es geht zum Beispiel um Lern- und Verhaltensprobleme der SchülerInnen, Konflikte zwischen SchülerInnen oder LehrerInnen und SchülerInnen, aber auch zwischen Kollegen/Innen, anstehenden Berufentscheidungen der SchülerInnen, Schullaufbahnberatung, Bildungsberatung, individuelle Lernberatung, gelegentlich auch Beratung bei Erziehungs- und Persönlichkeitsproblemen. Auch sozialpädagogische Anhaltspunkte wie Drogenkonsum seitens eines Schülers oder einer Schülerin oder die Auseinandersetzung mit dem Jugendamt aufgrund von begangenen Delikten von Seiten der SchülerInnen, (wobei wir wieder bei der Lehrperson als Sozialpädagoge wären). Die Beratung als spezielle Kommunikationsform durchzieht den gesamten schulischen Alltag. Dieser große Beratungsumfang ist Grund genug dafür, dass Lehrkräfte auch über Beratungskompetenzen verfügen müssen und diese nicht als Spezialauftrag an andere Professionen delegieren sollten.

Eine beraterische Einstellung im Schulalltag fördert das Schulklima, die Lernerfolge und das Wohlbefinden aller Mitglieder der Schulgemeinschaft und schafft im besten Fall ein Klima der Wertschätzung, der Partizipation und der produktiven und kreativen Gestaltung der Lebensumwelt. Aus diesem Grund ist es wichtig, wenn jede Lehrkraft Einblicke in Techniken aus modernen Beratungsansätzen bekommt und diese auch praktiziert würde.²⁰⁰

Im Beratungsgespräch begegnen sich der Lehrer oder die Lehrerin und der Schüler oder die Schülerin als Einzelperson und sprechen über intimere Sachverhalte als gewöhnlich. In solchen Beratungssituation kann sich Vertrauen entwickeln, wenn SchülerInnen merken, dass die Lehrperson sich für das Wohlergehen dieses speziellen Schülers oder dieser speziellen Schülerin interessiert und einsetzt. Die Beratungssituation sollte daher von Seiten der Lehrkräfte als Chance gesehen werden, indem Beziehungen zwischen ihnen und SchülerInnen auf diese Weise geklärt und verbessert werden können und sie die SchülerInnen als Personen mit ihren Stärken und Interessen besser kennen lernen können. Des Weiteren können die Lehrkräfte die Problemlösefähigkeiten ihrer

¹⁹⁹ Vgl. Gudjons 2005, S. 6

²⁰⁰ Vgl. Gudjons 2005, S. 7

SchülerInnen verbessern, sowie das soziale Klima ihrer Klassen positiv beeinflussen.²⁰¹ Damit sind viele Gründe genannt, um die Lehrerbildung zu verändern und zu verbessern, damit SchülerInnen wieder das Gefühl erlangen, sich in der Schule als gut aufgehoben zu fühlen.

9. Untersuchung

Im Folgenden möchte ich die methodologische Untersuchung erläutern. Zunächst möchte ich einen Überblick über päd-aktiv geben, sowie über meine Tätigkeit bei päd-aktiv. Des Weiteren folgt ein kurzer Umriss über die Schule und die Vorstellung des Kindes und Schülers V., um den es in diesem Zusammenhang gehen wird. In Bezug auf den Schüler V. habe ich zur Datenerhebung mit zwei Lehrerinnen, sowie mit einer pädagogischen Fachkraft Interviews durchgeführt, um die Sichtweisen dieser Pädagoginnen, die sie zu V. haben, näher zu beleuchten. Doch zuvor folgt eine kurze Erläuterung zur empirischen Forschungsmethode des Interviews, woraufhin die Interviews, die ich durchführte, folgen. Am Ende dieses Kapitels bringe ich meine Sichtweisen über das Verhalten der Pädagoginnen, mit denen ich das Interview durchgeführt habe, sowie meine persönliche Sichtweise im Zusammenhang mit V. zum Ausdruck.

Im Allgemeinen möchte ich das Lehrerverhalten durch das Interview transparent machen und auf diese Weise feststellen, ob dieses Lehrerverhalten die Schule ausschließlich als Bildungsort oder auch als emotionalen Raum gestaltet.

9.1 Die Geschichte von päd-aktiv

Die Untersuchung für meine Diplomarbeit habe ich im Rahmen meiner pädagogischen Tätigkeit bei päd-aktiv durchgeführt. Zunächst möchte ich päd-aktiv vorstellen, sowie einen kurzen Überblick über die Angebote von päd-aktiv geben, um einen Eindruck darüber zu bekommen.

Der Verein päd-aktiv wurde am 16. September 1983 gegründet. GründerInnen waren vor allem arbeitslose LehrerInnen, die im Arbeitskreis junger LehrerInnen und ErzieherInnen (AjLE) der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) aktiv

²⁰¹ Vgl. Grewe 2005, S. 10f

waren. Die GrünerInnen wollten sich politisch für LehrerInnen einsetzen, die in den 80er Jahren von einer hohen Lehrerarbeitslosigkeit betroffen waren. Sie wollten sinnvolle Arbeitsmöglichkeiten schaffen, die sich insbesondere an jene richtete, die durch den herkömmlichen Bildungssystem nicht hinreichend berücksichtigt wurden, wie Kinder aus sozial schwachen Familien und MigrantInnen.

Bereits 1983 startete päd-aktiv mit Deutschkursen für MigrantInnen. Viele Jahre war der Verein im Bereich der Erwachsenenbildung tätig. Im Jahre 1999 entschied sich der Verein jedoch den Bereich der Erwachsenenbildung zu Gunsten der Förderung von Kinder und Jugendlichen im Schul- und Freizeitbereich aufzugeben.

Im Jahre 1991 erhielt päd-aktiv erstmals von der Stadt Heidelberg den Auftrag die Kernzeitbetreuung an Heidelberger Grundschulen durchzuführen und 1992 den Hort an der Internationalen Gesamtschule Heidelberg zu übernehmen. Dadurch begann die Zusammenarbeit zwischen Stadtverwaltung, Grundschulen und päd-aktiv. Der Arbeitsbereich wurde 1997 durch die Sozialarbeit und 1999 durch den Hort an der Grundschule Emmertsgrund erweitert.

Im Jahre 2000 entwickelte päd-aktiv im Auftrag der Stadt ein neues Betreuungskonzept für Schülerkinder im Rahmen der „Verlässlichen Grundschule“. Seither hat der Verein den Bereich der Betreuung von Schulkindern stetig aufgebaut und neue Konzeptionen und Angebote entwickelt.²⁰²

9.2 Die Angebote von päd-aktiv

päd-aktiv bietet flexible Betreuungsangebote an Grundschulen sowie an weiterführenden Schulen und trägt damit zur Entlastung von Familie und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei.

Im Mittelpunkt steht die Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Die Betreuungsangebote richten sich grundsätzlich an alle Bevölkerungsgruppen. Die spezielle Unterstützung und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ist päd-aktiv jedoch wichtig, genauso wie ein gesundes Mittagstischangebot und die Förderung des Ernährungsbewusstseins. Die Ganztagsbetreuung an Grundschulen, die Ferienbetreuung, die Schulsozialarbeit sowie die Hausaufgabenbetreuung und Hausaufgabenhilfe füllen ebenso die Angebotsliste von päd-aktiv. Die enge Kooperation

²⁰² Vgl. Unterlagen päd-aktiv, Stand 2008, S. 4

mit den Schulen und die Orientierung an schulischen Entwicklungen zeichnen das Angebot ebenfalls aus.²⁰³

9.3 Meine Tätigkeit bei päd-aktiv

Ich arbeite seit September 2010 als pädagogische Fachkraft bei päd-aktiv. Ich bin dort als Gruppenleiterin für 19 Grundschul Kinder, die unterschiedliche Klassenstufen besuchen, tätig. Zu meinen Tätigkeitsschwerpunkten zählen: eine Beziehung zu jedem Kind innerhalb der Gruppe herzustellen, kreative und soziale Kompetenzen zu fördern, Konflikte zu erkennen und zu bearbeiten, feste Erziehungsgrundsätze zu schaffen, den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, Regeln innerhalb der Gruppe zu erstellen und diese durchzuführen, Spiel- und Kreativangebote zu planen, zu organisieren und durchzuführen, das Mittagessen zu gestalten und die Kinder bei der Erledigung der Hausaufgaben zu betreuen. Des Weiteren arbeite ich im Team und innerhalb der Teamarbeit geht es um Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Mit Eltern Gespräche führen und Elternabende in Zusammenarbeit mit der Leitung durchzuführen gehört ebenfalls zu meinen Aufgaben. Sehr wichtig ist, da wir päd-aktiv MitarbeiterInnen in der Schule arbeiten, die Kooperation mit den Lehrkräften. Dabei geht es um die Teilnahme an Lehrerkonferenzen, um die Hausaufgabenbetreuung, um Gespräche über einzelne Kinder sowie um die Teilnahme an Projekten.

An der Landhausschule, an der ich tätig bin, findet zwei Mal im Jahr ein musisch – ästhetisches Profilband statt, das mit vielen außerschulischen Kooperationspartnern wie mit der Pädagogische Hochschule Heidelberg, mit päd-aktiv sowie mit den Eltern, stattfindet. Es werden den SchülerInnen viele Angebote zu einem übergeordneten Thema angeboten. Für eines dieser Angebote können sich die SchülerInnen nach Interesse entscheiden und anschließend ein Mal pro Woche für zwei Schulstunden teilnehmen. Für die Planung und Durchführung solch eines Angebotes bin ich in Zusammenarbeit mit einer Lehrerin zuständig. Dies füllt meinen Arbeitsplan noch zusätzlich.

²⁰³ Vgl. Unterlagen päd-aktiv, Stand 2008, S. 5

9.4 Die schulische Rahmenbedingungen

Wie bereits erwähnt, arbeite ich in der Landhausschule. Sie ist seit dem Schuljahr 2009/2010 eine reine Grundschule, die sich in der Weststadt, einem Stadtteil Heidelbergs, befindet. Die Landhausschule wird von ca. 200 SchülerInnen besucht. Der Ausländeranteil an dieser Schule ist relativ gering. Die MitarbeiterInnen setzen sich aus neun Lehrkräften zusammen, sowie einem Rektor und einer Konrektorin. Des Weiteren arbeitet eine Schulsozialarbeiterin sowie die Kernzeitbetreuung päd-aktiv in der Landhausschule.

Zum Schulprofil der Landhausschule gehört unter anderen die Förderung des Umweltbewusstseins, das musisch-ästhetische Profilband mit dem Ziel SchülerInnen klassenübergreifend zu fördern sowie diese kreative Erfahrungen machen zu lassen und damit die Gesamtpersönlichkeit der Kinder zu stärken. Des Weiteren zählt das „Arizona-Projekt“ zum Schulprofil, das zur Förderung des eigenverantwortlichen Denkens und Handelns der SchülerInnen dienen soll. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin vom Verhalten her „aus dem Rahmen fällt“, hat die Lehrkraft die Möglichkeit denjenigen Schüler oder diejenige Schülerin aus dem Klassenzimmer zu verbannen und in das Trainingsraum zu schicken, um dort zur Ruhe zu kommen, um nachzudenken und mit einem Trainingsraumlehrer vor Ort ein Konfliktgespräch zu führen.

Im Allgemeinen stammen die SchülerInnen der Landhausschule aus einem gut situierten Mittelstand. Nichtsdestotrotz bleiben auch hier einige SchülerInnen nicht von Scheidungen verschont. Zudem kommt ein Überdruß an Spielsachen und Markenkleidung sowie die verplanten Tage am Nachmittag, an denen ein Instrument gelernt und/ oder eine Sportart bis auf das Äußerste trainiert wird. Um so einen Schüler handelt es sich im nächsten Kapitel.

9.5 Der Schüler/ das Kind V.²⁰⁴

V. ist sieben Jahre alt und geht in die zweite Klasse. Er besucht die Landhausschule seit der ersten Klasse. Seine Familie stammt aus Russland. Beide Eltern sind hier in Deutschland berufstätig. V. hat noch eine ältere Schwester, die circa 19 Jahre alt ist und

²⁰⁴ Ich bezeichne den Jungen, um den es im Folgenden gehen wird, neben Schüler auch Kind, da er für mich kein Schüler war, sondern ein Kind, das meine Betreuungsgruppe besuchte.

V. somit das Nesthäkchen der Familie darstellt. Von den familiären Verhältnissen ist weiterhin nichts bekannt.

V. kam mit fast sechs Jahren in die erste Klasse, er war also zum Zeitpunkt der Einschulung noch fünf Jahre alt. Der Kindergarten, den V. besuchte, lag den Eltern nahe, V. noch ein Jahr im Kindergarten zu lassen, da er sehr verspielt war und daher die Reife für den Schulbesuch noch nicht mitbrachte. Die Eltern schulten ihn trotz allem ein. Aus Gesprächen mit den Klassenlehrerinnen kam hervor, dass V. Probleme mit dem Schreiben hat, das heißt, er hat Schwierigkeiten Gehörtes/ Laute in die Schriftsprache umzusetzen. Auch das Fach Mathe bereitet ihm Probleme, da er kaum eine Vorstellung vom Zahlenraum innerhalb der ersten Klasse entwickelt hat. Daher fällt es ihm auch schwer zu rechnen. Die Konzentrationsleistung von V. ist sehr schwach. Die jetzige Klassenlehrerin der zweiten Klasse berichtet, dass er nur in der Lage ist, sich ungefähr zwanzig Minuten zu konzentrieren, sie aber von den SchülerInnen einer zweiten Klasse verlangen kann, eine ganze Schulstunde durchzuhalten oder zumindest länger als zwanzig Minuten. Dies schafft V. fast nie, so dass er anfängt den Unterricht zu beeinträchtigen.

In seiner Freizeit besucht V. fünf Mal in der Woche sowie am Wochenende für mehrere Stunden das Eishockeytraining hinzu kommt noch, dass er samstags in die russische Schule geht, um Russisch in Wort und Schrift zu lernen. In seinem Leben dreht sich alles nur um Eishockey, vor allem im Winter, da zu dieser Jahreszeit Eishockeysaison ist. Seine Eltern unterstützen ihn sehr darin und hoffen sogar, dass V. mal so erfolgreich sein wird, um eine berühmte Persönlichkeit zu werden. Da er jeden Tag Eishockey spielt, ist Eishockey auch in der Schule jeden Tag ein Thema. V. erzählt in der Schule sehr viel darüber und gibt auch oft damit an, so dass seine MitschülerInnen bereits sehr darüber genervt sind. Sein Ansehen in der Klasse ist im Allgemeinen nicht positiv, da er in Spiele anderer Kinder einfach hineinplatzt und diese zerstört, da er lügt, da er seine MitschülerInnen schon einmal beklaut. Es kommt auch vor, dass er seinen MitschülerInnen gegenüber handgreiflich wird, wenn ihm irgendetwas nicht gefällt. Er definiert sich auch oft durch seinen Eishockeysport und lobt sich damit, wobei er sich bei seinen SchulkameradInnen unbeliebt macht. Insgesamt ist er ein Kind, das im Mittelpunkt stehen will und jedem das Gefühl vermittelt, der Beste zu sein.

9.6 Die Entstehung der Untersuchung

Das Kind V. begann mich zu interessieren und dies veranlasste mich aus diesem Grund näher mit diesem Jungen zu beschäftigen, zumal er ein Kind in meiner Betreuungsgruppe war. Vor allem interessierte es mich, wie die Klassenlehrerin mit solch einem Schüler, bei dem sich alles nur um Eishockey dreht und dies den schulischen Alltag beeinflusst, umgeht.

In diesem Zusammenhang kam mir die Idee ein Interview mit der Klassenlehrerin, sowie mit der pädagogischen Fachkraft von päd-aktiv, die V. betreute, als er noch die erste Klasse besuchte, durchzuführen. Aus zwei geplanten Interviews wurden jedoch drei, da ich in Gesprächen mit der jetzigen Klassenlehrerin erfahren habe, dass V. in der ersten Klasse eine andere Klassenlehrerin hatte und nach dem ersten Schuljahr die zwei ersten Klassen in drei zweite Klassen aufgeteilt wurden. Dadurch kam V. in die zweite Klasse, die sich aus MitschülerInnen aus beiden Klassen zusammensetzte und er bekam auf diese Weise auch eine neue Klassenlehrerin. Dies fand ich für meine Arbeit sehr bereichernd, da ich auf diese Weise noch eine pädagogische Sichtweise mehr gewonnen habe.

Ich habe alle Interviews auf Tonband aufgezeichnet und eins zu eins transkribiert, um die Natürlichkeit dieser Interviews zu wahren.

9.7 Methodologische Grundlagen zum Interview

Das Wort stammt aus dem Anglo-Amerikanischen und konnte sich im 20. Jahrhundert auch im deutschsprachigem Raum durchsetzen. Eigentlich kommt es aus dem Französischen „*entrevue*“²⁰⁵ und bedeutet „*verabredete Zusammenkunft*“ beziehungsweise „*sich flüchtig sehen*“. Der Begriff Interview ist im Zusammenhang mit dem Journalismus bekannt: „*Gespräch mit einer meist bekannten Persönlichkeit zu bestimmten Themen oder zur eigenen Person, das im Rundfunk oder Fernsehen mit einem Journalisten geführt bzw. in der Presse veröffentlicht wird*“²⁰⁶. Es ist auch aus der empirischen Sozialforschung bekannt: „*gezielte Befragung beliebiger od. ausgewählter Personen zu statistischen Zwecken*“²⁰⁷.

²⁰⁵ Duden 2000, S. 637

²⁰⁶ Duden 2000, S. 637

²⁰⁷ Duden 2000, S. 637

Der Begriff ist im Deutschen auch unter Befragung geläufig und „*bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar*“²⁰⁸.

Im Rahmen der Diplomarbeit handelt es sich um qualitative Interviews, da es drei Einzelbefragungen sind. Diese dauern in der Regel länger als bei quantitativ/standardisierte Interviews und lassen das Interpretieren zu, was ich in Form meiner Sichtweisen versuche darzustellen. Des Weiteren handelt es sich um qualitative Interviews, da diese unter anderem *teilstrukturiert* sind. Bei der *teilstrukturierten* Variante der Befragung handelt es sich um Gespräche, die durch vorbereitete und vorformulierte Fragen stattfinden. Diese Abfolge der Fragen ist dabei offen und besitzt dadurch eine gewisse Flexibilität. Es besteht die Möglichkeit aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie ausgehend von den Antworten weiter zu verfolgen. Es ist dem Interviewer daher erlaubt, den Wortlaut der Fragen zu verändern, Zusatzfragen zu stellen oder Nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden wurde. In der Regel wird dazu ein Gesprächsleitfaden benutzt.²⁰⁹ Der Vorteil der teilstrukturierten Befragung ist, dass der befragten Person mehr Raum für eigene Formulierungen gegeben wird und sie aus diesem Grund mehr in die Tiefe geht.²¹⁰ Dies war auch meine Absicht bei der Überlegung der Fragen.

Eine weitere Eigenschaft von qualitativen Befragungen sind die offenen Fragen. Offene Fragen enthalten keine festen Antwortkategorien. Dadurch kann die befragte Person ihre Antwort völlig selbstständig formulieren und der Interviewer hat dabei die Aufgabe, die Äußerungen der befragten Person so genau wie möglich festzuhalten, entweder schriftlich oder per Video oder Tonband. Mit Hilfe offener Fragen können Unwissenheit, Missverständnisse und unerwartete Bezugssysteme entdeckt werden. Offene Fragen können auch den Gesprächskontakt und das Interesse am Interview fördern, weil sie einer alltäglichen Gesprächssituation nahe kommt. Die befragte Person fühlt sich auf diese Weise im eigenen Urteil für ernst genommen.²¹¹

²⁰⁸ Atteslander 2000, S. 101

²⁰⁹ Vgl. Atteslander 2000, S. 124 u. 134

²¹⁰ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Interview.shtml> (11.01.11)

²¹¹ Vgl. Atteslander 2000, S. 136 u. 138f

Außerdem handelt es sich bei meinen Interviews um *weiche* Interviews. Darunter ist zu verstehen, dass der Interviewer eher eine passive Rolle spielt und dabei das Gespräch weitgehend von der befragten Person bestimmen lässt. Mit der passiven Rolle des Interviewers ist gemeint, dass er sich eher zurückhält, indem er selbst nicht viel redet und dadurch die Atmosphäre bewusst gestaltet, wodurch er indirekt eine aktive Rolle spielt. Dies fördert die Sympathie zwischen dem Interviewer und der befragten Person, sowie die Offenheit der Antworten der befragten Person.

9.7.1 Das Interview mit der Klassenlehrerin der ersten Klasse Fr. B.

- Ich: „ Als V. eingeschult wurde, hat er Anschluss zu seinen Klassenkameraden bekommen?“ „Wie war der Kontakt zu anderen Kindern am Anfang des Schuljahres?“
- Fr. B.: *„Also es war recht schwierig. Es war von Anfang an schwierig. V. hatte bereits im Kindergarten Probleme mit dem Anschluss zu anderen Kindern. Er hatte einen besten Freund, den er für sich als besten Freund bezeichnet hat, den J. . Mit ihm geht er jetzt auch in die gleiche Klasse. Die Kooperationslehrerin hat damals schon gesagt, dass es besser wäre, die beiden zu trennen, da V. an J. geklebt hat wie ein „klebriges Bonbon“. Daraufhin haben wir die beiden getrennt, so dass J. in der einen Klasse und V. eben in der anderen Klasse war und man hat gemerkt, dass er sich doch recht schwer getan hat zu den anderen Klassenkameraden Kontakt aufzubauen, weil V. , ja wie soll ich sagen, er ist ein Aufschneider, er gibt gerne an und damit, denke ich hat er sich recht viele Sympathien verspielt. Es sind dann auch so einige Sachen vorgefallen, also er hat auch geklaut...“*
- Ich: „Wen hat er geklaut?“ „Seine Klassenkameraden etwa?“
- Fr. B.: *„ Ja genau, seine Klassenkameraden, und wurde von zwei anderen Klassenkameraden dabei erwischt und das hat die Situation nochmals erschwert, so dass wir eine Sozialarbeiterin holen mussten. Sie war auch öfter bei uns und fragte immer nach wie es uns geht. Es war also immer ganz offensichtlich, dass V. sich sehr schwer tut. Er hat immer viel erzählt und die anderen waren dann irgendwann nur noch gelangweilt. Es ist also genau die selbe Situation, die er jetzt gerade auch wieder bei Fr. L. durchmacht. Das muss man ganz einfach sehen. Er hatte dann einen ganz kleinen Anschluss an A., der auch Eishockey spielt. Ansonsten ist er immer wieder in den Pausen rüber zu J. gelaufen.“*
- Ich: „J. war also seine Bezugsperson in der Schule. Kann man das so sagen?“

- Fr. B.: *„Richtig. Ja, genau.“*
- Ich: *„Wie war V. in der Klasse angesehen?“*
- Fr. B.: *„Schlecht, sehr schlecht. Ich hatte immer Mühe, wenn es darum ging Gruppen zu bilden, dass V. da irgendwie Anschluss gefunden hat.“*
- Ich: *„Also keiner wollte ihn in seiner Gruppe haben?“*
- Fr. B.: *„Nein, denn man muss auch sagen, dass er immer viel Blödsinn gemacht hat, man musste ihn immer wieder fokussieren und das hat die Anderen angestrengt. Ich habe von den beiden ersten Klassen, denke ich, die deutlich anstrengendere gehabt. Ich habe viele auffällige Jungs gehabt und da hat V. gerade noch gefehlt, das muss man einfach mal so sagen. Dies war mit ein Grund, warum wir ihn aus der Klasse herausgenommen haben, weil er das Fass zum Überlaufen gebracht hat, da er in dieser schwierigen Jungsgruppe noch `ne ganz gemeine Dynamik mit reingebracht hat, denke ich, so ein bisschen Intriganz. Dann haben sich die Jungs dauernd gestritten, weil V. es immer darauf angelegt hat, deswegen war klar, ok das geht so nicht weiter. Wir haben eigentlich wirklich gedacht, wir tun ihm einen großen Gefallen damit, dass wir ihn aus dem Klassenverband raus nehmen, weil er wirklich keinen Fuß auf dem Boden in dieser Klasse bekommen hat, wir haben gedacht, wenn wir jetzt neu mischen, dann wäre es vielleicht ganz gut, wenn er doch zu J. käme, obwohl J.s Mutter dies nicht begrüßte, aber, ich meine, er hat uns auch fürchterlich leid getan, weil eigentlich ist er ja ein liebes, charmantes Kind, das irgendwie völlig hilflos ist in seiner Sozialkompetenz. Er schwebte irgendwie im luftleeren Raum.“*
- Ich: *„Wann und wie wurden Sie auf seine intensive sportliche Aktivität, die er betreibt, aufmerksam? Kam das sehr schnell oder wann?“*
- Fr. B.: *„Ja, das kam recht schnell, ich meine er hat immer recht schnell erzählt, dass er Eishockey spielen war am Wochenende.“*
- Ich: *„Also gleich zu Schuljahresbeginn?“*
- Fr. B.: *„Ja, es war so um die Herbstferien herum. Er hat es dann immer erzählt, dass er jeden Tag ins Training ging und die Fr. S. von päd-aktiv hat mich darauf aufmerksam gemacht, dass er während der Hausaufgabenbetreuung immer früher abgeholt wird. Ja, klar, ich habe gemerkt, dass seine Leistungen recht schnell darunter litten, weil er sowieso schwach ist und die zusätzliche Übung doch bräuchte.“*

- Ich: „Wie hat sich seine sportliche Aktivität auf den Unterricht ausgewirkt, also vom Verhalten her betrachtet? Hat er es immer an die große Glocke gehängt? Hat er sich dadurch wichtig gemacht?“
- Fr. B.: „Ja, richtig, genau. Also, das war so die Schiene, über die er versucht hat, Anerkennung bei seinen Klassenkameraden zu finden. Er hat immer darüber erzählt. Na gut, ich finde, es ist auch toll, weil es ein außergewöhnlicher Sport ist, es ist mal was anderes als Fußball. Ich denke, er ist darin auch sehr geschickt, sonst wäre er auch nicht gefördert, aber er konnte damit seine Mitschüler nicht beeindrucken. Für sie war es irgendwann nur noch langweilig, sich das Gleiche immer wieder anzuhören.“
- Ich: „Kam er auch zu Ihnen und hat darüber erzählt?“
- Fr. B.: „Ja, er hat viel darüber erzählt, an Fasching hat er sich auch als Eishockeyspieler verkleidet. Es war für ihn einfach ein großes Thema, wobei er, so hatte ich den Eindruck, dass es, so hat er es auch formuliert, dass es ihm mittags doch zu viel war. Es war also recht schnell klar, dass er absolut an seine Grenzen stößt und wir haben dann auch zeitnah vermutet, dass seine Mutter für ihn seine Hausaufgaben macht. Aus diesem Grund fanden auch immer wieder Elterngespräche statt und ich habe auch immer versucht den Eltern zu vermitteln, dass Schule letzten Endes vorgeht. Dass Eishockey natürlich toll ist, aber es etwas anderes ist, wenn V. diesen Leistungssport intensiv betreiben würde, wenn er in einer weiterführenden Schule wäre, denn in der Grundschule werden Grundlagen gelegt und er kann ja nicht einfach in der ersten Klasse aussteigen, das geht ja nicht. Wo soll das denn hinführen? Die Entscheidung, ihn in die zweite Klasse mitzunehmen, war, ja, wie soll ich sagen, es war eher eine schulpolitische Entscheidung, weil der Klassenteiler im letzten Schulhalbjahr auf achtundzwanzig gesenkt wurde und dann war uns schon klar, wir würden gerne die Klassen teilen aus verschiedenen Gründen, die sich eben ergeben haben und da musste V. natürlich mit, wir konnten ihn nicht zurück schicken. Und die Eltern wollten das auch nicht.“
- Ich: „Wollten die Eltern nicht, dass er die erste Klasse wiederholt?“
- Fr. B.: „Ja, genau, also ich hatte das in einem Elterngespräch vor den Pfingstferien mal angesprochen, dass V., also dass ich es besser finden würde, wenn V. die erste Klasse wiederholen würde und da war relativ schnell klar, also nein, das geht überhaupt gar nicht. Und man muss auch dazu sagen, dass die

Kindergartenkooperation bereits damals empfohlen hatte V. noch für ein weiteres Jahr zurückzustellen.“

- Ich: „Dies wurde von den Eltern jedoch nicht akzeptiert?“
- Fr. B.: „Richtig, sie wollten es nicht.“
- Ich: „Wie verhielt er sich im Unterricht? Wie war es mit seiner Konzentration? Hat sie vielleicht nachgelassen, weil er, wie Sie sagten überfordert war? Hing das mit seinem Leistungssport zusammen?“
- Fr. B.: „Ob das tatsächlich mit seinem Sport zusammenhing oder einfach mit V.s Charakter kann ich nicht wirklich beurteilen, aber V. war sehr unkonzentriert im Unterricht, das wird Ihnen auch Fr. L. bestätigen. Das war er schon von Anfang an, er hat sich nie richtig auf die schulischen Dinge einlassen können, war eher immer daran interessiert zu spielen, hatte große Probleme Lesen und Schreiben zu lernen, weil ihm das Hören einfach schwer fällt, also das Abhören von Lauten und, mh ja, also er hat ganz oft nichts gemacht. Es war eine große Klasse, neunundzwanzig Kinder, und ich war eine Weile bei ihm, er wollte das auch irgendwie immer und habe dann mit ihm gearbeitet und bin dann weiter gegangen und er hat dann das Heft und das Buch zu gemacht und unter den Tisch verschwinden lassen. Bis ich dann meine Runde durch die ganze Klasse gemacht habe und das festgestellt habe, war die Stunde schon zu Ende. Also, er hat sich ganz oft so durchmanövriert, irgendwie durchgemogelt. Gleichzeitig hat sich, das, was er nachzuholen hatte, immer stärker vermehrt und dich denke einfach, dass dann seine Mutter anfing, diese Aufgaben zu erledigen, um das einfach mal so dreist zu behaupten. Ich denke, dass es immer noch so ist. Oder die große Schwester hat sie erledigt, also eine von beiden.“
- Ich: „Wie wurden Sie darauf aufmerksam? Weil viele Aufgaben richtig waren oder warum?“
- Fr. B.: „Vieles war richtig und er hatte zum Teil sehr viel nachzuholen. Am nächsten Tag war aber alles gemacht, so dass mir klar wurde, dass er sie nicht alle hätte schaffen können, wie hätte das denn funktionieren sollen. Er hat es mir auch manchmal so gesagt, ja, also meine Mama, die hilft mir immer und ich habe ihn dann gefragt, wie sie ihm hilft und so wurde mir klar, dass sie ihm die Hausaufgaben macht.“
- Ich: „Wann ist er Ihnen negativ aufgefallen im Sinne „von im Unterricht mitmachen? Arbeitete er im Unterricht mit oder spielte er lieber den Klassenclown?“

- *Fr. B.: „Nur, wenn er alleine hat arbeiten sollen. Das war sein Problem. Ich denke, da kamen mehrere Faktoren zusammen, zum einen hat er ein Aufmerksamkeitsproblem, das hat er definitiv und vieles konnte er vom Leistungsvermögen her nicht, er konnte einfach vieles nicht und das hat ihn natürlich frustriert und er ist ausgestiegen. In solchen Situationen hat er immer den Kontakt zu anderen gesucht, um Aufmerksamkeit zu erregen. Also V. ist ganz oft herumgelaufen während des Unterrichts und nicht sitzen geblieben, was ich fürchterlich anstrengend fand, ich meine bei neunundzwanzig Kindern ist es sowieso schon total eng im Raum. Und es geht einfach nicht, also wenn jetzt jeder im Raum herumlaufen würde, da wäre ich wahnsinnig geworden. Er hat es also immer wieder gemacht, aber wenn wir dann frontal gearbeitet haben, dann hat er schon mitgemacht. Er konnte sich auf mich konzentrieren. Ich habe ihn dann nach einer Weile recht weit nach vorne gesetzt und hatte ihn dann in diesen Situationen recht gut unter Kontrolle.“*
- Ich: „Die Schwierigkeit für ihn war also selbstständig zu arbeiten?“
- *Fr. B.: „Genau, aber wie hätte er das denn lernen sollen, wenn zu Hause die Aufgaben für ihn erledigt wurden?“*
- Ich: „Die nächste Frage, auf welche Art und Weise sich sein negatives Verhalten zeigte, haben Sie eigentlich bereits beantwortet, also das Aufstehen während des Unterrichts,“
- *Fr. B.: „Ja , genau das Aufstehen, das Sich hinter jemand stellen, obwohl er das nicht wollte in diesem Augenblick, das Schwätzen und vor allem das Spielen, also, was mir wahnsinnig aufgefallen ist, ist das Spielen. V. war von Anfang an sehr verspielt, er hat auch immer Spielzeug mit in den Unterricht gebracht, obwohl ich es ihm teilweise sogar verboten hatte. Es war immer irgendetwas da, im Mäppchen oder sonst wo und wenn es nur ein kleines Legomännchen war. Ich habe auch Kinder, die machen das heute noch. Ich habe damit auch kein Problem, denn sobald ich sage, sie sollen es wegpacken, packen sie es auch in der Regel weg, aber V. hat es einfach nicht lassen können. Er hat immer wieder gespielt. Das hat einfach gestört.“*
- Ich: „Spielte er während des Unterrichts?“
- *Fr. B.: „Ja, sobald ich mich abgewendet habe, hat er versucht etwas anderes zu machen oder, was ich auch irgendwie lustig fand, er packte seine Sachen immer weg und saß da am leeren Tisch. Die anderen haben gearbeitet und er saß am leeren Tisch bis ich ihm gesagt habe, dass wir noch nicht fertig sind. Oder der Unterricht endet zum Beispiel in der ersten Klasse um 12.05 Uhr, dann hat er einfach viertel vor zwölf*

eingepackt, so dass er dann auch wirklich pünktlich um 12.05 Uhr an der Tür stand. Ganz seltsam irgendwie. Und er hat auch immer wieder gefragt, wann ist wieder päd-aktiv, ich will zu päd-aktiv. Er wollte einfach nicht. Ich denke, es war ihm einfach zu viel und ich denke er war zu unreif. V. hätte meiner Meinung nach einfach noch ein Jahr im Kindergarten verbringen müssen. Ich mache die Kindergartenkooperation bei uns an der Schule. Wir haben es damals noch zu zweit gemacht, aber meine Kollegin ist schwanger geworden und musste frühzeitig ausscheiden. Als die Schulanmeldung losging war daher ein Bruch da, denn meine Kollegin konnte der Mutter nicht mit der nötigen Dringlichkeit nahe legen, V. zurückstellen zu lassen. Ich habe V. erst nach der Anmeldung kennen gelernt und erinnere mich noch an das Anmeldegespräch mit der Mutter. Ich habe ihr empfohlen, darum hat mich meine Kollegin gebeten, V. auf jeden Fall zum Gesundheitsamt zu schicken zur Überprüfung. Sie haben das wohl auch gemacht, aber ich habe die Ergebnisse nie wirklich eingesehen. Das liegt auch daran, dass die Ärztinnen nicht wirklich verpflichtet sind uns etwas mitzuteilen und die Eltern kommen auch nicht von sich aus und teilen uns mit, wenn die Untersuchung nicht gut ausgefallen ist. Ich muss auch sagen, dass der Kindergarten auch hätte mehr darauf bestehen müssen, V. noch ein Jahr den Kindergarten besuchen zu lassen. Es kann natürlich auch sein, dass der Kindergarten froh war, V. los werden zu können.“

- Ich: „Ganz sicher sind Sie sich nicht. Es können also auch mehrere Gründe gewesen sein, dass V. doch eingeschult wurde? Vielleicht wussten die Eltern wie es um V. steht und wollten ihn trotzdem einschulen?“
- Fr. B.: „Ja, ich denke schon, da meine Kollegin mir, bevor sie in den Mutterschutz ging, mitgeteilt hat, dass sie mit der Mutter ein Gespräch führte und ihr vermittelt hat, dass es besser wäre, wenn V. den Kindergarten noch für ein Jahr besuchen würde. Also das wusste die Mutter schon. Gut, es ist nichts passiert. Jetzt ist es eben so.“
- Ich: „Wie reagierten Sie auf sein negatives Verhalten – Sie als Lehrkraft?“
- Fr. B.: „Ich bin jemand, der einen langen Geduldsfaden hat, ich habe viel über Bitten, also „Setz dich bitte wieder hin“ und immer recht freundlich reagiert. Dann habe ich es auch eine Weile über Körperkontakt versucht, indem ich ihn selbst zu seinem Platz zurückgeleitet habe. Oder ich habe mich zu ihm runter gebeugt, so dass ich wirklich von Auge zu Auge mit ihm gesprochen habe und wir haben viel vor der Tür gestanden und miteinander gesprochen. Er hat mir oft versprochen sich zusammenzureißen. Er konnte sich jedoch nur schwer daran halten. Gegen Ende des Schuljahrs musste er auch immer irgendwelche Abschreibaufgaben erledigen und ich habe ihn, glaube ich,

zwei Mal ins Trainingsraum geschickt, weil er völlig durch den Wind war. Also ich benutze diesen Raum nur, um Kinder „runterkommen“ zu lassen. Im Trainingsraum befinden sich sozialpädagogische Fachkräfte, die die Probleme mit den Kindern, die immer wieder den Unterricht aus bestimmten Gründen stören, besprechen. Ich mache das, jedoch selten, dass ich Kinder dort hin schicke. Wie gesagt mit V. habe ich es zwei oder drei Mal gemacht.“

- Ich: „Hat es ihm geholfen?“
- Fr. B.: „Es hat ihm schon geholfen, da er dort die alleinige Aufmerksamkeit bekommen hat, die er, denke ich, auch genossen hat. Es war ja auch weniger als Strafe gedacht, wenn ich ihn hinschickte.“
- Ich: „Haben Sie für ihn spezielle Regeln aufgestellt oder haben Sie keine Unterschiede gemacht?“
- Fr. B.: „Ich habe keine Unterschiede gemacht, weil wie ich schon sagte, hatte ich mehrere auffällige Jungs und hatte daher für alle die gleichen Regeln. Ich habe die Kinder, die störten an die Tafel geschrieben, so dass ihnen bewusst werden sollte, dass sie verwarnt wurden dadurch und habe, wenn Verwarnungen nichts nutzten, abschreiben lassen. Es ist lustig, weil ich diese Strafen nicht mehr anwenden muss. Das hat mir dann schon gezeigt, dass V. sehr oft der Auslöser war.“
- Ich: „Wie schätzen Sie V. ein? Was ist er für ein Kind in ihren Augen?“
- Fr. B.: „Ich mochte V. sehr gerne. Er ist, wie ich schon sagte, ein liebes und charmantes Kind. Er kam sehr oft zu mir und hat mir vieles erzählt. Ich habe ihm auch immer zugehört. Er war mir nie lästig.“
- Ich: „Sie waren so eine Art Bezugsperson in der Schule für ihn, die immer ein offenes Ohr für ihn hatte. Kann man das so sagen?“
- Fr. B.: „Ja, das kann man so sagen, weil ich gemerkt habe, dass V. beleidigt auf mich war, als wir die Klassen für das neue Schuljahr neu aufgeteilt haben und er dadurch in eine andere Klasse kam und eine neue Lehrerin bekam. Er beachtete mich nicht, er kam nicht zu mir, so wie andere ehemaligen Schüler, die mich gefragt haben, wie es mir geht. Das ist mir extrem aufgefallen. Wenn ich auf ihn zugegangen bin und ihn etwas gefragt habe, sprach er nicht mit mir.“
- Ich: „Vielleicht dachte er, Sie wollten ihn los werden, was für ihn besonders kränkend wäre, da er Sie als eine Art Bezugsperson betrachtet hat?“

- *Fr. B.: „Ja, vielleicht dachte er das, obwohl ich ihm nie das Gefühl gegeben habe. Na ja, mittlerweile hat es sich gelegt. Jetzt kommt er wieder auf mich zu und spricht auch wieder mit mir.“*
- *Ich: „Wie waren seine Leistungen? Wie hat er sich in er Schule gemacht?“*
- *Fr. B.: „Wie ich schon sagte, er hatte Probleme im Rechnen, im Lesen und im Schreiben. In Mathe wird es immer schneller komplizierter und je größer der Zahlenraum wurde, desto mehr schwamm V. in ihm. Für ihn wäre ein anderes Lernsystem eher angebracht, also damit meine ich zum Beispiel in Deutsch, dass er Wörter wirklich als ganze Wörter stupide auswendig lernen müsste, weil er die Laute einfach nicht raushören konnte. Wenn es darum ging Aufgaben zu bearbeiten, machte er einfach irgendwas. Er las nicht, was von ihm in der Aufgabenstellung verlangt wurde, weil er Probleme hatte, die Aufgabestellung zu verstehen. Er wusste nie, was von ihm in einer Aufgabe verlangt wurde und damit das nicht so auffallen sollte, schrieb er irgendwas ins Heft, damit man sieht, dass er was gemacht hat.“*
- *Ich: „Was wissen Sie über die familiären Verhältnisse? Wie schätzen sie die Eltern ein?“*
- *Fr. B.: „Ich weiß, dass er eine große Schwester hat und er der Nachzügler ist und er dadurch auch etwas, ja wie soll ich sagen, vielleicht ein wenig verwöhnt wurde. Als ich einmal ein Gespräch mit der Mutter hatte und ihr gesagt habe, dass es für V. sehr hilfreich und notwendig sein würde, Förderung zu bekommen, sagte sie, dass sie ihren Job aufgeben würde, um sich noch intensiver um V. kümmern zu können. Das hat mich persönlich sehr beeindruckt, denn man muss das auch finanziell stemmen können. Wenn ich jetzt mal an mich denken würde, muss ich sagen, dass ich auch drei Kinder habe, aber meinen Beruf nicht aufgeben würde, denn irgendwo muss man auch seinen eigenen Weg verfolgen und, wie gesagt, das auch finanziell tragen können. Ich denke diese Familie ist einfach in sich verschlossen und will niemand rein lassen, sondern alles selbst stemmen, weil ich nie irgendetwas mitbekommen habe, dass V. irgendwo externe Nachhilfe bekam.“*
- *Ich: „Die Frage ist zum Teil bereits beantwortet, dennoch möchte ich wissen, was Sie vermuten, bekam er zu Hause Unterstützung bei den Hausaufgaben bzw. lernten die Eltern mit ihm bzw. haben Sie etwas zur Leistungsunterstützung unternommen?“*
- *Fr. B.: „Wie ich schon vorhin sagte, vermute ich ganz stark, dass die Mutter oder ein anderes Familienmitglied für ihn die Hausaufgaben machten. Die Eltern sagten mir auch, dass ab April die Sommerpause beginnt und V. dadurch nicht mehr so viel*

trainieren muss und seine Leistungen dadurch dann auch verbessern wird. Ich muss sagen, dass ich nichts gemerkt habe. Es sind einfach Lernschwächen da, die auch nicht durch die Sommerpause kompensiert werden konnten. Das muss man einfach mal klar sehen.“

- Ich: „Meine letzte Frage: gibt es auch positive Momente, über die sie im Zusammenhang mit V. erzählen können?“
- Fr. B.: „Wie ich schon sagte, war er ein sehr charmantes Kind und sehr hilfsbereit. Er half mir immer beim Tragen von Sachen oder bot seine Hilfe immer an, wenn es darum ging, etwas zu holen. Wie gesagt, ich mochte ihn sehr gern.“
- Ich : „Ich danke Ihnen für das nette Interview.“
- Fr. B.: „Bitte gerne.“

9.7.1.1 Meine Sichtweise zum Verhalten der Lehrerin Fr. B.

Fr. B. sagte, dass sie insgesamt viele Schüler hatte, die schwierig waren, aber V. dabei meist immer der Auslöser war. Sie versuchte immer in der Klasse zu schlichten, wenn V. etwas anstellte, was die MitschülerInnen ärgerte. Als V. zu klauen begann, sagte sie selbst, dass es nicht mehr ginge. Sie wusste keinen Ausweg und holte aus diesem Grund eine Sozialarbeiterin in die Klasse. Hier kommt deutlich zum Vorschein, dass sie als Lehrkraft der Situation nicht mehr gewachsen war und sie sich vielleicht ein Stück weit dachte, dass diese Angelegenheit nicht zu ihrem Aufgabenbereich gehörte und aus diesen Gründen diese Angelegenheit an eine andere Fachkraft delegierte. Das zeigt deutlich, dass den Lehrkräften die sozialpädagogische Ausbildung fehlt, für die Struck plädiert. Sie erklärt sich vielleicht deshalb auch nicht bereit, sich mit solchen Angelegenheiten auseinanderzusetzen. Nach dem Ansatz des therapeutischen Deutungsmuster, wäre es jedoch eine gute Gelegenheit für die Klassenlehrerin gewesen, V. dadurch zu versuchen zu verstehen, warum er diese Tat begangen hat, um ihn auf diese Weise besser kennen zu lernen und zu erfahren, was er mit dieser Tat bezwecken wollte und sich nicht nur als „Stundengeber“²¹² zu verstehen, deren Aufgabe ausschließlich darin liegt, Wissen zu vermitteln. Auch andere Pädagogen sehen die Gründe für die Störungen im schulischen Lehren und Lernen nicht in den fehlenden Bildungsstandards verankert, sondern in der fehlenden Beziehung zwischen Lehrkräften und SchülerInnen, sowie in der mangelnden

²¹² Struck 1994, S. 57

Ausbildung der Lehrkräfte. Dadurch gestaltet sich der Umgang mit schwierigen SchülerInnen für die Lehrpersonen als eine zentrale Herausforderung.²¹³

Von der Möglichkeit die SchülerInnen in den Trainingsraum zu schicken, um sich dort zu beruhigen und mit einer Sozialpädagogin zu reden, wenn es SchülerInnen gab, die den Unterricht und/ oder die MitschülerInnen störten, machte sie das ganze Jahr über in Bezug auf V. nur zwei Mal Gebrauch. Fr. B. betrachtete das Wegschicken nicht als Strafe für V., sondern als einen Ort, an dem er zur Ruhe kommen sollte, wenn er im Unterricht gar nicht mehr zu beruhigen war. Ein Abstand zwischen Lehrperson und SchülerIn, mag manchmal notwendig und sinnvoll sein, aber es löst nicht das Problem, zumal V. wieder an eine andere Fachkraft geriet, statt dass sich die Klassenlehrerin diesem Problem annahm. Es fanden im Nachhinein nie Gespräche zwischen der Klassenlehrerin und der Sozialarbeiterin statt, um zu erfahren, was die Sozialarbeiterin mit V. besprochen hat. Dies stellt ein Nachteil dar, denn damit erscheinen die Gespräche und die darin möglichen Abmachungen und Ziele, die zwischen der Sozialarbeiterin und V. vereinbart wurden als wenig sinnvoll, wenn diese nicht von der Klassenlehrerin weitergetragen werden. Hier fehlen zum einen die Kontinuität und zum anderen die Kooperation zwischen den zwei Fachkräften.

Es ist jedoch nicht so, dass Fr. B. ein absolutes Desinteresse V. gegenüber zeigte, ganz im Gegenteil. Löblich war, dass sie für V. keine gesonderten Regel aufstellte, sondern für alle SchülerInnen dieselben Regeln galten. Sie hatte mit V. viel Geduld und wie sie sagte, bemühte sie sich sehr um ihn. Dies zeigte sich dadurch, dass sie viele Gespräche unter vier Augen mit V. führte, sie immer ein offenes Ohr für V. hatte, denn er erzählte ihr immer viel und sie gab ihm nie das Gefühl, lästig zu sein. Sie erkannte auch, dass die Schule und das intensive Eishockeytraining für V. sehr viel war, zumal V. dies auch Fr. B. gegenüber verbalisierte. Sie meinte, dass es für einen Jungen sehr toll sein muss, so eine Sportart zu betreiben und V. sicher auch nicht schlecht sei, sonst wäre er nicht gefördert, aber sie sieht in diesem Zusammenhang auch, dass er beiden Dingen, Schule und Eishockey, einfach nicht gewachsen ist und dies hat sie den Eltern auch so vermittelt. Diese positiven Eigenschaften spürte V. und dies war wahrscheinlich ausschlaggebend für das Vertrauen, das V. zu seiner Klassenlehrerin aufbaute. Dieses Vertrauen wurde jedoch zerstört, als V. in eine neue Klasse kam und dazu noch eine neue Klassenlehrerin bekam. Fr. B. hatte sich für V.s Wechsel in eine andere Klasse entschieden, da sie, wie sie erwähnte sehr viele schwierige Jungens in der Klasse hatte und diesen Zustand verändern wollte. Mit diesem

²¹³ Vgl. Gebauer 2007, S. 98

Klassenwechsel wollte sie V. jedoch auch etwas Gutes tun, denn sie sagte selbst, dass er ihr Leid tat und mit dem Klassenwechsel die Chance für V. sah, neue Freunde in der neuen Klasse zu finden, Freunde, die er in seiner alten Klasse nie hatte. Diese Absicht war lieb gemeint, nichtsdestotrotz kränkte dies V. sehr, denn er hatte damit seine Bezugsperson in der Schule verloren. Die Kontinuität und die Beziehung zur Bezugsperson wurde dadurch unterbrochen sowie das Vertrauen zu ihr zerstört. Dies kam dadurch zum Ausdruck, dass V. im darauffolgenden Schuljahr Fr. B. aus dem Weg ging und er auch nicht mit ihr sprach oder sie begrüßte, wenn er ihr im Flur des Schulgebäudes begegnete. Er war regelrecht beleidigt. Dies legte sich mit der Zeit, zeigte jedoch sehr deutlich, wie intensiv die Bindung zur Klassenlehrerin war.

9.7.2 Das Interview mit der aktuellen Klassenlehrerin Fr. L.

- Ich: „Ich habe mir sagen lassen, dass die zwei ersten Klassen in drei zweite Klassen aufgeteilt wurden. Wie war es zu Beginn? Hat V. Anschluss zu seinen Klassenkameraden bekommen?“
- Fr. L.: „*Er kam zu mir in die Klasse. Es war eine bewusste Entscheidung, weil er in seiner ehemaligen Klasse keinen guten Anschluss gefunden hatte durch sein Verhalten bedingt. Wir hatten jetzt die Hoffnung, dass er noch mal eine neue Chance bekommt, mit neuen Kindern, die ihn noch nicht so gut kennen. Aber es ist sehr sehr schwer. Also durch sein Verhalten, er gibt oft an oder er erzählt Sachen, die nicht wahr sein können, so dieses Wichtigmachen von seiner Person.*“
- Ich: „Er stellt sich also sehr in den Vordergrund?“
- Fr. L.: „*Richtig, genau. Vor allem im sportlichen Bereich kompensiert er dann das, was er im schulischen Bereich nicht so gut kann, eben im sportlichen. Ihm fällt es sehr sehr schwer, wenn er verliert, weil er dann nicht zu den Tollen gehört, zu den Siegern eben. Er zeigt das dann auch verbal oder körperlich seinen Klassenkameraden, dass er es nicht akzeptieren kann, dass er verloren hat. Das ist schon sehr auffällig. Meine Jungs in der Klasse sind relativ ruhige Jungs, denen das dann viel zu viel ist und sie merken auch, woran es liegt, dass er so ausfällt und sagen es ihm dann auch direkt. Sie geben ihm also gleich eine Rückmeldung, woran es liegt. Ich habe freitags immer ein Abschlussgespräch und da haben die Kinder ihm richtig zwei Wochen hintereinander die Meinung gesagt, warum er nicht wirklich beliebt ist bei ihnen. Es hat auch ein bisschen gefruchtet.*“

- Ich: „Was haben die Kinder beispielsweise gesagt?“
- Fr. L.: „*Sie dürfen jetzt nicht sagen `Du bist blöd oder so`, sondern sie sagen dann „V. ich wünsche mir nächste Woche von Dir das und das“, also positive Dinge.“*
- Ich: „Also sogenannte Ich-Botschaften?“
- Fr. L.: „*Genau `Ich wünsche mir nächste Woche von Dir, dass Du weniger angibst, zum Beispiel` oder `Ich wünsche mir von Dir, dass Du im Spiel weniger aggressiv bist`, so dass er nicht das Negative genannt bekommt, sondern das Positive, das er sich nächste Woche vornehmen soll.“*
- Ich: „Wie reagiert er darauf?“
- Fr. L.: „*Am Anfang hat man gemerkt, dass er sehr angespannt war und es hat ihn auch sehr getroffen, dass so viele etwas zu ihm gesagt haben und als er an der Reihe war, hat auch er ausgeteilt, auch so ein bisschen blind, mal zu dem und mal zu dem. Also jeder, der etwas zu ihm gesagt hat, hat von ihm dann auch irgendetwas zurückbekommen, was so auch nicht stimmte. Ich habe auch mit ihm gesprochen und ich merkte, dass er auch weiß, was er falsch macht. Jetzt ist es etwas besser geworden, er kann Kritik besser annehmen. Die Kinder loben ihn jetzt aber auch, wenn er was gut gemacht hat. Also zum Beispiel `Der V. gibt nicht mehr so viel an` oder `V. hat sich gebessert.` Das kommt also auch und ich denke, dass es für ihn auch schön ist zu hören. Aber, dass er so richtig rein gefunden hat in die Jungengruppe, das ist nicht der Fall. Er ist immer noch Außenseiter.“*
- Ich: „Wie ist V. denn zur Zeit in der Klasse angesehen?“
- Fr. L.: „*Nicht gut. Vor allem die Mädchen schauen, was er nicht richtig macht und kontrollieren ihn auch und ich sage dann immer, dass es V.s Sache ist und sie sich um ihren Kram kümmern sollen. Sie schauen erst und kommen dann zur mir und sagen mir, was V. gemacht hat.“*
- Ich: „Sie haben ihn also auf den Kicker?“
- Fr. L.: „*Ja, genau. Er muss auch zurzeit alleine sitzen. Er hat einen Einzelplatz, weil es einfach nicht klappt. Auch nicht in der Gruppe. Er hat seine Nachbarn dermaßen abgelenkt, so dass die Kinder zu mir kamen und gesagt haben, dass sie nicht arbeiten könnten, weil V. sie so ablenken würde. Er hat dann ein Einzeltisch daneben gestellt bekommen, also ein Platz frei und dann ein Kind. Selbst dann hat es nicht funktioniert. Er ist aufgestanden und lag so über dem Tisch während des Unterrichts, um zu schauen, was die Anderen machen. Daraufhin habe ich Reihen gestellt und jetzt sitzt er alleine.“*

- Ich: „So hatten Sie die Möglichkeit ihn zu beruhigen?“
- Fr. L.: *„Richtig. Ich denke ihm tut es gut und den Anderen auch, also man muss auch auf die Anderen Acht nehmen.“*
- Ich: „Hat er die Sitzordnung auch akzeptiert?“
- Fr. L.: *„Erst mal ja, wobei ich merke, wenn wir montags rotieren, so dass alle mal vorne und in der Mitte sitzen, möchte er auch immer den Platz wechseln, aber ich sage ihm dann, dass es leider noch nicht geht, weil er es noch nicht schafft, sich auf sich zu konzentrieren.“*
- Ich: „Akzeptiert V. das in diesem Moment?“
- Fr. L.: *„Also er probiert es, aber ich sage ihm dann 'Nein, V., es klappt noch nicht. Du musst noch warten'. Daraufhin schaut er erst betrübt und ist etwas traurig, aber dann ist es auch O.K. Ich muss also nicht viel erklären.“*
- Ich: „Wann und wie wurden Sie auf seine intensive sportliche Aktivität aufmerksam? Sie kannten V. bereits durch Erzählungen, aber wann hat sich das im Unterricht gezeigt?“
- Fr. L.: *„Es ging sehr schnell los. In der zweiten Sportstunde der ersten Schulwoche. Also im Jahr davor hatte ich keine Probleme, weder mit dem Gewinnen noch mit dem Verlieren oder mit dem Mannschaftssport, bei den Jungs nicht und auch nicht bei den Mädchen. Ich habe ihnen immer gesagt, dass sie sich am Spiel freuen sollen, wir haben Spaß dabei, der eine gewinnt mal und beim nächsten Mal der andere. Seit V. dabei ist, gibt es jedes Mal Rambazamba nach dem Sport im Umkleideraum. Er war immer mit dabei, der laut wurde und gesagt hat 'Nein, ich habe gewonnen', obwohl er dann mal nicht in der Gewinnermannschaft war. Er hat immer Ausreden gesucht und gesagt, dass die Anderen Schuld waren, wenn er verloren hat. Man merkt, dass ihm das Gewinnen wichtig ist, weil er im Eishockey ist und ich glaube, dass er jeden Tag Training hat und die Eltern „pushen“ das wohl auch ein bisschen. Jeden Samstag sind irgendwo Spiele und er erzählt jeden Montag im Erzählkreis von seinem Eishockey und die Kinder können es einfach nicht mehr hören. Wenn er anfängt zu erzählen, dass er am Samstag auf einem Turnier war, fangen die anderen Kinder an zu stöhnen und sagen, dass es sie nicht interessiert. Man muss sagen, dass es die Kinder wirklich nicht interessiert und das macht ihn, denke ich, auch ein bisschen traurig. Dass also, das, was er hat, von den Kindern nicht angenommen wird.“*
- Ich: „Wie ist es denn, wenn er gewinnt. Sieht er sich selbst als Gewinner oder die gesamte Mannschaft als Gewinner?“

- *Fr. L.: „Nein, er sieht nur sich selbst als Gewinner und ist, wenn er verliert, ein schlechter Verlierer. Es ist für ihn schwierig, sich mal innerhalb der Mannschaft zu sehen und zu sagen, 'Also gut, wir haben eben alle verloren'. Alle anderen sind schuld, also die aus der anderen Mannschaft und die aus der eigenen Mannschaft, weil sie im Weg standen oder so. Am Anfang haben sich die Jungs Schläger geholt, um Hallenhockey zu spielen. Es sind nur zehn Jungs, also fünf gegen fünf. V. wollte dann unbedingt ins Tor, weil er auch im Eishockey im Tor ist und die Anderen haben richtig viele Tore geschossen und zwar nacheinander fünf Tore und V. konnte sie nicht aufhalten. Ich habe ein bisschen gemerkt, dass er total entsetzt war, dass ihm das passiert, weil er doch so ein toller Eishockeyspieler ist und die Anderen können ja kein Eishockey spielen und hinterher geht es dann los, indem er sich rechtfertigt und sagt 'Du standest falsch', „Du hast mir ein Bein gestellt“ und so weiter. Er hat also richtig Ausreden gesucht, warum er verloren hat. Es hat ihn ganz schön beschäftigt.“*
- *Ich: „Und wie wirkt sich dieses Eishockey im Unterricht aus, also außerhalb des Sportunterrichts?“*
- *Fr. L.: „Im Unterricht geht es weniger um Eishockey, weil ich glaube, dass er merkt, dass er nicht zu den Stärksten in der Klasse gehört und ist dann eher ruhig, um eben noch weniger aufzufallen, damit die Anderen nicht so mitkriegen, dass er irgendetwas nicht gut kann. Er erzählt sonst nur im Montagserzählkreis und wenn er sich selbst malen soll, dann malt er sich nur als Eishockeyspieler und alles, was dazu gehört. Bei unserem Geburtstagskalender haben wir Leuchttürme gebastelt und jeder sollte ein Bild mitbringen. Er hat ein Bild mitgebracht, auf dem er in seiner Eishockeykleidung im Tor stehend zu sehen war. Dieses Bild war sehr groß. Daraufhin habe ich ihn gebeten das Bild auszuschneiden, damit es in den Leuchtturm passt, aber das wollte er auf gar keinen Fall, weil er meinte, man müsse sehen, dass es sich um Eishockey handle. Also, ich denke für ihn ist das sehr wichtig und das Einzige, über das er sich im Moment definieren kann.“*
- *Ich: „Wann ist er Ihnen negativ aufgefallen? Gab es Momente, in denen Sie gesagt haben, jetzt ist Schluss?“*
- *Fr. L.: „In letzter Zeit geht es ganz gut. Es hat sich gut eingespielt. Er kennt die Regeln und wie weit er gehen kann. Manchmal denkt man doch „Nicht schon wieder“ und manchmal gibt es auch Momente, in denen er total lieb sein kann. Als ich zum Beispiel Geburtstag hatte wussten es ein paar Kinder und haben mir Zeichnungen geschenkt oder ich konnte mir ein Stein aussuchen und er hatte nichts. Er ist aber*

auch nach vorne gekommen und hat mich umarmt und meinte „Ich hab zwar nichts, aber ich umarme dich von Herzen“, also total niedlich. Er kann auch so sein. Er hat diese beiden Seiten. Auf der einen Seite kann er ganz herzlich und lieb sein, aber manchmal gibt es Momente, in denen man denkt 'Ich habe es doch gerade erklärt' oder 'Ich habe gesagt die Blätter kommen in den Schnellhefter' und das sage ich ihm jede Stunde, er möge bitte sein Schnellhefter herausholen, was er nicht macht und das bringt mich dann schon auf die Palme. Ich weiß aber, dass er beide Seiten hat. Also die liebe Seite und wirklich die, dass ich ihn sehr oft auffordern muss weiterzuschreiben, denn ich habe darauf geachtet und festgestellt, dass er mit seiner Konzentration Schwierigkeiten hat, da er nach fünfzehn bis zwanzig Minuten nicht mehr weiter arbeiten kann. Wenn er nach dieser Zeit noch nicht fertig ist, schaut er nur noch durchs Klassenzimmer oder er schreibt sehr unordentlich weiter oder macht gar nicht mehr weiter und packt zusammen. Zu Beginn habe ich nicht gemerkt, dass er gar nicht fertig geworden ist mit den Aufgaben. Er schaut dann was die Anderen machen oder will spielen.“

- Ich: „Das erwähnte Fr. B. auch, dass er sehr oft einfach zusammengepackt hat, obwohl sie nicht sagte, dass er es tun soll. Macht er das jetzt immer noch?“
- Fr. B.: „Oft. Wenn ich sehe, dass er seine Sachen vom Tisch räumen will, dann frage ich ihn „V. zeig mal, was Du gemacht hast“, damit ich überprüfen kann, ob er es fertig gemacht hat, weil ich am Anfang gemerkt habe, dass er zusammenpackte, aber die Aufgabe nicht fertiggestellt wurde, weil er keine Lust mehr hatte.“
- Ich: „Vielleicht versucht er auf diese Weise, das, was er nicht kann, vor Ihnen zu verstecken? Kann man das so sagen?“
- Fr. L.: „Genau. Ähnlich war es vor zwei Wochen mit den Hausaufgaben. Ich kontrolliere nicht jeden Tag die Hausaufgaben, weil ich davon ausgehe, dass die Kinder sie machen. Neunzig Prozent der Kinder in meiner Klasse sind bei päd-aktiv, sie haben die Stunde Zeit, daher gehe ich davon aus, dass sie sie machen und die Eltern schauen sich die Hausaufgaben auch noch an und außerdem habe ich auch nicht immer die Zeit jeden Tag die Hausaufgaben zu kontrollieren. Oft gehe ich mal in der Klasse herum oder lasse mal etwas vorlesen, aber nicht jeden Tag. Ich habe dann mal ein Blatt von V. kontrolliert und habe gesehen, dass er das gar nicht gemacht hatte und dann habe ich noch ein paar Seiten zurückgeblättert und gesehen, dass er die ganze Woche keine Hausaufgaben gemacht hat. Daraufhin habe ich ihn gebeten, mir das Hausaufgabenheft zu zeigen und da habe ich gesehen, dass er die komplette

Woche keine Hausaufgaben eingetragen hat. Ich sagte ihm dann, dass das so nicht ginge. Er musste dann an einem Wochenende wirklich alles nacharbeiten und sagte mir, dass er an einem Samstag fünf Stunden an den Hausaufgaben saß. Ich habe der Mutter auch ein Vermerk in das Hausaufgabenheft geschrieben, sie soll bitte darauf achten und er muss mir jetzt jeden Tag sein Hausaufgabenheft zeigen, damit ich überprüfen kann, ob er diese auch wirklich eingetragen hat. Seine Schrift ist nicht sehr leserlich, ich wundere mich, dass er überhaupt lesen kann, was er abgeschrieben hat. Oft schreibt er auch nur die Hälfte in sein Hausaufgabenheft, worauf ich ihn zurückschicke und bitte alles aufzuschreiben, ansonsten bringt es ja nichts. Ich glaube, er hat schon ein bisschen herausbekommen, wie man tricksen kann, um Sachen zu umgehen. Also dieses bewusste „Ich mache meine Hausaufgaben nicht“ machen Kinder in diesem Alter noch nicht, sie können es noch nicht. Das kommt eigentlich so ein bisschen später, in der vierten ungefähr. V. kann es aber schon, dieses bewusste Vergessen und schaut dann, ob die Lehrerin das merkt. Ich denke, dass ist eben so ein bisschen sein Typ. Das, was er nicht machen will, versucht er zu umgehen. Er hat zum einen Probleme mit der Feinmotorik, da er die Buchstaben nicht so gut hinkriegt und zum anderen ist er auch noch nicht so weit, um zu wissen wie man die Liniatur benutzt und es passiert ihm immer noch, dass er Großbuchstaben mitten im Wort schreibt. Heute zum Beispiel auch wieder. Das sind aber auch die Sachen, die ihm am Ende der ersten Klasse gefehlt haben. Diese Dinge muss er jetzt nachholen und wir hoffen, dass er das bis zum Ende der zweiten Klasse schafft und zwar so, dass es noch in Ordnung geht.“

- Ich: „Auf welche Art und Weise zeigt sich sein negatives Verhalten noch?“
- Fr. L.: „Wenn sich einige Kinder in der Klasse zusammen tun und etwas spielen, kommt er nach einer Weile auch dazu und will mitspielen. Er fragt sie nicht, sondern steckt sich einfach in die Gruppe hinein, um das mal so auszudrücken und die Kinder wollen das natürlich nicht und kommen sich bei mir beschweren. Oder wenn sie toben, macht V. das mit vollem Körpereinsatz, also dann kann es schon mal passieren, dass er einem Kind ins Gesicht schlägt. Andere Kinder gehen doch behutsamer miteinander um und sind natürlich total aufgelöst, wenn er so wild ist. Oder eben dieses Angeben, was er sehr oft macht, indem er zum Beispiel seinen Schulkameraden erzählte, dass er von seinem Vater einen Stier bekommen hat, den er dressierte. Meine Jungs aus der Klasse, die auch was im Kopf haben, kommen zu mir und sagen, dass das doch nicht stimmen kann. Ich ging daraufhin zu ihm und fragte ihn, was er da wieder erzählt

habe, und dass das nicht sein kann, dass ihm sein Vater ein Stier geschenkt hat. Er meinte doch und nach einer Weile kam dann raus, dass er kein echter Stier gewesen sei, sondern im Computer zu sehen war. Das kam im Gespräch dann heraus. Ich denke, dass war so eine Art „Tamagochii“ oder so. Ich habe ihn dann gefragt, warum er das dann nicht auch so erzählt. Er sagte nichts, weil er dann merkte, dass das doch Unsinn war, was er erzählt hat. Solche Gespräche müssen in diesem Zusammenhang immer sein, um ihm klar zu machen, warum ihn seine Mitschüler nicht besonders mögen und nicht wirklich akzeptieren. Er sieht es dann auch ein, aber man muss es ihm ständig wieder sagen und ihm die Situationen immer wieder vor Augen führen. Sein Fehlverhalten, glaube ich, merkt er alleine nicht“.

- Ich: „Wie klappt es mit dem Schüler J.? Sind sie immer noch so gut befreundet?“
- Fr. L.: „V. wäre gerne noch viel mehr mit J. befreundet. Er sucht immer den Kontakt bei J. Wenn die Kinder mit einer Aufgabe fertig sind, dann steht V. auf und geht zu J. Das ist immer noch so. Ich denke, dass J. es anfangs nett fand, dass V. in die gleiche Klasse gekommen ist, aber nach drei Wochen ungefähr, wurde es auch ihm zu viel, weil J. selbst auch ein Ruhiger ist und er kam sich bei mir beschweren, dass er sich nicht konzentrieren könne, weil V. so viel redet und ihn damit ablenken würde. Man muss sagen, dass J. eine Seele von Mensch ist und sich immer noch sehr um V. kümmert, aber man merkt, dass es für ihn nicht die größte Freude ist mit V. etwas zu machen oder so. V. ist eben sehr fixiert auf J. Er will neben ihm sitzen und alles mit ihm zusammen machen, aber von J.s Seite ist es nicht so, weil er eben diese schwierige Art an sich hat.“
- Ich: „Haben Sie spezielle Regeln für ihn, wenn er negativ auffällt?“
- Fr. L.: „Nein, ich habe für alle Schüler die gleichen Regeln. Und ich muss sagen, dass ich bei V. ein paar Mal mehr die Augen zudrücken muss, als bei anderen Kindern, damit er nicht noch mehr zum Sündenbock der Klasse wird. Es gibt Tage, an denen ich ihn ständig ermahnen muss. Dann gibt es Tage, an denen es gut läuft und an den Tagen, an denen es nicht so gut läuft, versuche ich nicht alles zu verbalisieren in der Klasse, was er nicht gut macht, weil die Kinder das mitkriegen und dann auch anfangen, wie ein Lehrer zu reagieren und ermahnen ihn, worauf ich ihnen sage, dass das nicht ihre Aufgabe sei und sie sich um sich kümmern sollen. Deswegen versuche ich oftmals nichts zu sagen.“
- Ich: „Der separate Sitzplatz ist somit die einzige Regelung, die nur ihn betrifft?“

- *Fr. L.: „ Ja, genau. Ich denke man darf V. nur eine Aufgabe geben, wie zum Beispiel, dass er versuchen soll in der nächsten Woche nicht anzugeben und er sich darum bemühen soll, wenn das im Abschlussgespräch am Ende der Woche erwähnt wird. Ich sage ihm dann, dass wir in der nächsten Woche darauf achten und er sich anstrengen soll, sich nicht mehr so zu verhalten oder zumindest sich bemühen soll. Ansonsten gibt es für V. keine Sonderbehandlung. Auch die anderen Kinder bekommen etwas gesagt, wenn es nötig ist.“*
- *Ich: „Das finde ich gut. Wie schätzen Sie V. menschlich ein? Etwas Positives erwähnten Sie bereits“.*
- *Fr. L.: „Zum einen ist er noch sehr verspielt. Für ihn ist es wichtig zu wissen, ob wir Sport haben an dem Tag. Dann ist der Tag O.K.. Wenn wir keinen Sport haben, dann ist es für ihn kein guter Tag. Er braucht Bewegung und müsste auch noch mehr im Unterricht raus, aber er ist in der zweiten Klasse und ich kann und bin nicht der Typ, der noch mal in der fünften Stunde raus geht. Bei mir müssen die Schüler üben durchzuhalten. Er wäre aber jemand, der Sport bräuchte, große Pause und dann noch mal Bewegung. Und dann, wie gesagt, zwanzig Minuten Konzentration und dann wieder spielen oder irgendwas mit Bewegung. Er ist einfach noch nicht so reif oder so vernünftig wie andere Kinder in der zweiten Klasse. Er bekommt Druck zu Hause, schulischen Druck. Also es soll schon laufen. Die Mutter kommt regelmäßig und fragt nach wie es läuft. Wir werden auch nochmals vor Weihnachten ein Gespräch haben und sie sagt, sie üben sehr viel, wo ich mir dann die Frage stelle, wie gut sie mit ihm, also als Eltern, mit ihm üben, oder ob es nicht besser wäre, eine externe Nachhilfe zu bekommen. Das geht ja nicht, weil er ja jeden Tag dieses Eishockeytraining hat. Also es ist schon viel für ihn und auch sehr einseitig. Es gibt nur Eishockey.“*
- *Ich: „Glauben Sie, dass es ihm zu viel wird?“*
- *Fr. L.: „Das sagt er nicht. Ich glaube auch nicht, dass er im Moment merkt, dass es ihm zu viel wird, aber es kann eben sein, wenn er die zweite Klasse schaffen sollte, wird er in der dritten Klasse nicht mehr jeden Tag Eishockey spielen können, wenn er in der Schule einigermaßen mitkommen möchte. Es wird immer mehr und er kommt im Moment auch nicht gut mit. Das muss man einfach sagen. Er bräuchte viel mehr Nachholen am Nachmittag und Nachholen und Eishockey ist einfach viel zu viel und am Wochenende spielt er ja auch noch Eishockey und sonntags weiß ich nicht, ob er viel nachholen muss. Dann ist es für ein Kind auch sehr viel, wenn man mal kein freies Wochenende hat, um einfach mal nichts zu machen oder zu spielen. Also einfach mal*

ohne Programm ein Wochenende zu haben. Die Eltern hoffen ja, dass er mindestens Realschulempfehlung bekommt, damit er in dieses Eishockeyinternat gehen kann. Aber es wird eng. Und ich weiß nicht, inwiefern er das schon mitbekommt. Ich denke im nächsten Jahr müssen sich die Eltern entscheiden und sagen, was sie wollen. Also Eishockey um jeden Preis, dann wird es aber sehr hart, denn er wird in der Schule nicht wirklich erfolgreich sein oder sie müssen Eishockey zurückschrauben und sagen O.K. das bleibt jetzt nur noch ein normales Hobby und er soll kein Eishockeystar mehr werden, dafür in der Schule aber etwas besser werden. So sehe ich das im Moment einfach.“

- Ich: „Ich weiß nicht, ob Ihnen schon bekannt ist, dass er zum ersten Dezember für die Hausaufgabenbetreuung abgemeldet wurde, da, das habe ich mir von meiner Arbeitskollegin sagen lassen, die Eishockeysaison wieder begonnen hat und sie ihn deshalb abgemeldet haben. Sie sagte mir auch, dass die Eltern V. wahrscheinlich im April, wenn die Saison zu Ende ist, wieder anmelden werden. Auch ich habe dem Vater gesagt, dass eine Hausaufgabenhilfe, also nicht nur die reine Betreuung, für ihn sehr wichtig und nötig wäre, worauf der Vater antwortete, dass V. nur einmal die Woche könnte, da er ja Eishockeytraining hat. Woraufhin ich sagte, je öfter er gehen würde, desto besser wäre es für ihn. Ja, und kurz danach haben sie ihn komplett von der Hausaufgabenbetreuung abgemeldet.“
- Fr. L.: „Ach, wirklich? Das wusste ich nicht. Das ist gut, dass Sie mir das sagen, denn dann werde ich seine Hausaufgaben genau unter die Lupe nehmen und auch der Mutter sagen, dass das so nicht geht. Wenn er so weiter macht, wie im Moment, dann wird er eine Hauptschulempfehlung bekommen. Er schafft es nicht. Er hechelt jetzt dem Unterricht hinterher. Er wird oft nicht fertig oder er arbeitet so schnell, dass es da rein und da wieder raus geht (zeigte zu den Ohren). Deswegen braucht er die Hausaufgabenbetreuung plus noch eine Hilfe, um das zu wiederholen, was am Morgen stattgefunden hat oder eben die Lücken, die er auch noch hat nachzuarbeiten. Und da müsste Eishockey erst mal runtergefahren werden, aber das sehen die Eltern wohl nicht. Wir haben auch ein Halbjahresgespräch im Februar und dann werde ich bis dahin sehen, wie die Noten von den Arbeiten eben sind und dann werde ich das den Eltern einfach sagen, sie können es sich aussuchen, entweder Eishockey, aber dann kein Internat, weil er dann nur Hauptschule bekommt oder sie schrauben Eishockey etwas runter, dann würde er vielleicht Realschule bekommen, weil er beides nicht schaffen wird.“

- Ich: „Also, was für Lücken sind das genau? Sie sagten im Fach Deutsch würde er noch mitten Im Wort Buchstaben groß schreiben... “
- Fr. L.: *„Genau und die Lineatur hält er noch nicht gut ein oder eine Geschichte schreiben oder einen Satz zu einem Bild schreiben ist unheimlich zäh und dauert ewig geschweige denn, dass er mal überlegt, was ist ein Namenwort, was schreibt man groß, ist schwierig. Wir haben bisher die Namenwörter durchgenommen und gestern kamen die Tunwörter dazu und er war jetzt die ganze Woche krank und kam heute zum ersten Mal wieder. Das ist dann immer etwas schwierig, weil er kein Kontaktkind hat, das ihm die Hausaufgaben bringt. Er muss jetzt erst mal versuchen am Wochenende alles nachzuholen. Aber man muss sagen, dass er die ganze Woche krank war, aber im Sport war er doch. Andere Eltern würden sagen, dass sie zuschauen dürfen und nicht, wie er, mitmachen soll. Also bei ihm geht Sport über alles. Beim Lesen bin ich mir nicht so ganz sicher, wie fit er da wirklich ist. Ich weiß nicht, ob er auch versteht, was er liest. Da werden wir demnächst so ein Leseverständnistest machen.“*
- Ich: „Wie klappt es mit Diktate? Kann er die Laute in Worte umsetzen?“
- Fr. L.: *„Das geht eigentlich. Wir schreiben schon Diktate und auch Mathetests. Es ist jetzt nicht so, dass er nur fünfen und sechsen schreibt, aber er ist schon im dreier und vierer Bereich, was für eine zweite Klasse schon schlecht ist. Also er gehört zu den drei schlechtesten Kindern in der Klasse. Dreier oder vierer Bereich klingt vielleicht nicht so schlecht, aber für eine zweite Klasse ist es das, zumal alle anderen, also die Mehrheit der Klasse im einser und zweier Bereich sind. Außerdem werden die Diktate geübt und auch die Lernwörter werden nach Hause mitgegeben. Sie sind eigentlich schon super vorbereitet und wenn man auch nicht viel übt, so wie in Mathe, in Mathe kündigen wir die Tests nie an. Wir nehmen ein Kapitel durch und schreiben dann ein Test, um zu schauen wie weit die Kinder mitgekommen sind. In Mathe kann ich es noch nicht richtig einschätzen, weil ich ihn testen lassen habe von unserer Beratungslehrerin und sie stellte fest, dass er im rechnerischen Bereich eher unterdurchschnittlich liegt, dass es bei ihm alles noch nicht so richtig gefestigt ist. Wenn er alleine rechnet am Tisch, geht es eigentlich. Es ist jetzt nicht immer so, dass er da sitzt und immer falsch rechnet. Das eine passt zum anderen noch nicht so. Ich muss jetzt noch mal ganz genau schauen, wie es denn jetzt wirklich bei ihm aussieht in Mathe. Seine Arbeiten sind drei, drei bis vier, so um den Dreh. Also, dass er so schlecht ist, wie er in diesem Standardtest abgeschnitten hat, das habe ich noch nicht gesehen. Ich weiß, dass er schwächer ist, als die anderen Kindern, aber das es so*

krass ist, wie in diesem Test, konnte ich noch nicht beobachten. Deshalb muss ich noch mal genauer hingucken.“

- Ich: „Und Kopfrechnen? Und das stille vor sich hinrechnen? Wie klappt das?“
- Fr. L.: „Also das stille Rechnen geht. Alles andere, wie gesagt, das muss ich jetzt intensiv beobachten.“
- Ich: „Um nochmals auf die Hausaufgaben zurück zu kommen. Was glauben Sie, macht er sie alleine oder macht diese eher die Mutter?“
- Fr L.: „Im Moment weiß ich es noch nicht, aber da ich jetzt weiß, dass er von der Hausaufgabenbetreuung abgemeldet wurde und ich sowieso jetzt jeden Tag nach ihnen schaue, wird mir das ja dann auffallen. Also seine Zahlen sehen grausig aus, und wenn ich sehe, dass die Zahlen ordentlich aussehen werden, dann weiß ich, dass er sie nicht selbst gemacht hat. Aber ein bisschen könnte ich das schon einschätzen, dass die Mutter oder die Schwester sie macht, damit er sie eben hat. Gerade jetzt, wenn er sie zu Hause machen muss. Das ist auch etwas, was ich der Mutter sagen werde im nächsten Gespräch, dass ich erfahren habe, dass er nicht mehr in der Hausaufgabenbetreuung ist, ich aber trotzdem erwarte, dass er sie hat und vor allem, dass er sie alleine machen soll. Ich möchte kein ausgefülltes Blatt, das er nicht gemacht hat, also das bringt ihm ja nichts. Dann habe ich lieber nur das halbe Blatt, aber ich weiß, das hat er gemacht.“
- Ich: „Was wissen Sie über die familiären Verhältnisse?“
- Fr. L.: „Also von der ehemaligen Klassenlehrerin Fr. B. habe ich jetzt nichts gehört. Die Mutter selbst hat mir erzählt, dass sie Schicht arbeitet. Sie wollte das jetzt auch umstellen. Ansonsten weiß ich nicht so viel. Er hat noch eine große Schwester, die auf das Gymnasium geht. Sie schafft das richtig gut und das erwarten sie von V. jetzt auch. Sie kümmern sich schon um ihn. Er soll jetzt nicht nur zum Eishockey und dann ist alles andere vergessen, sondern sie machen ihm auf der anderen Seite auch Druck mit der Schule, wobei die Deutschkenntnisse der Mutter sind auch nicht die besten und dann stellt sich die Frage, inwieweit sie eine gute Hilfe für ihn ist. Es ist toll, dass sie mit ihm übt, aber man muss dann schauen, wie dabei die Qualität ist. Ich würde es auch gut finde, wenn er dann auch bei päd-aktiv diese Hilfe bekommen würde. Ansonsten weiß ich nicht viel.“
- Ich: „Glauben Sie, da er der Jüngste ist, dass er verwöhnt wird von seinen Eltern?“
- Fr. L.: „Nein, das glaube ich nicht, da kenne ich jetzt ganz andere verwöhnte Jungs. Nur, dass das Eishockey so wichtig ist.“

- Ich: „Haben Sie das Gefühl, es ist wichtiger als die Schule?“
- Fr. L.: *„Die Eltern versuchen schon die Schule genauso wichtig, also den wichtigen Stellenwert zu geben, aber indirekt ist das Eishockey doch wichtiger, weil sie nicht sagen, er ist nicht so gut in der Schule, also reduzieren wir das Eishockey. Diese Einsicht ist nicht da und das werde ich ihnen im Halbjahresgespräch auch sagen. Sie müssen sich dann eben entscheiden, entweder Eishockey oder Schule. Beides klappt einfach nicht. Auch Fr. B. hatte im letzten Schuljahr mit ihnen gesprochen und gesagt, dass es mit V. nicht gut läuft und er viel mehr üben müsste. Das heißt sie haben es damals schon erfahren und haben es aber nicht für wichtig empfunden Eishockey zu reduzieren.“*
- Ich: „Was vermuten Sie jetzt noch mal konkret, da wir vorhin schon kurz darüber gesprochen haben, bekommt er zu Hause eine Leistungsunterstützung?“
- Fr. L.: *„Ich glaube, dass er nur innerhalb der Familie unterstützt wird und es keine externe Nachhilfe bekommt, was natürlich nicht schlecht wäre. Ich denke, wenn es schulische Problem in der Familie gibt, ist es immer besser wenn von extern jemand kommt und diese Probleme beheben möchte und nicht die Eltern, weil sich das ganze Familienleben nur noch um das Problem dreht und das Kind ist in diesem Moment nicht mehr nur Kind, sondern fast Fühler von der Mutter und das ist in einer Familie fast immer schwierig. Ich finde es einfach besser, wenn man das trennen kann, also das Kind darf Kind sein mit all seinen Fehlern und es wird trotzdem von seiner Familie geliebt und die schulische Seite wird auch noch von jemand anderem unterstützt und nicht nur von der Familie. Das geht wohl von seinem Sportplan auch nicht, dass er jemand zur Nachhilfe bekommt, weil er jeden Tag schon ab zwei oder drei Uhr im Training sein muss und erst abends zurück kommt.“*
- Ich: „Noch eine letzte Frage. Gibt es auch positive Momente, die sie bei V. erlebt haben? Sie haben ihren Geburtstag schon genannt.“
- Fr. L.: *„Ja, zwar nicht jeden Tag, aber ich denke dann immer zum Glück zeigt er auch solche Seiten. Er ist hilfsbereit oder er kommt zu mir und sagt er findet ein Mädchen so hübsch. Also er sagt dann auch Sachen, die so herzerreißend sind. Dann fällt es einem auch schwer, immer so viel schimpfen zu müssen, da ja doch so ein netter Kerl in ihm steckt, den man auch nicht klein machen will. Also so Momente gibt es auch, in denen er so herzlich und so rührend sein kann. Sonst hätte man ihn in einer Schublade drin, aus der er nur schwer herauskommen würde.“*

- Ich: „Eine letzte Frage fällt mir noch zum Eishockey ein. Haben Sie denn Verständnis für sein Eishockey?“
- Fr. L.: *„Es ist halt schwierig. Wenn er jetzt ein super Schüler wäre, hätte ich überhaupt nichts dagegen. Mir persönlich kann es ja egal sein, aber die Eltern haben auch ein schulischen Anspruch an dieses Kind. Also sie wollen eben, dass er die Realschule schafft, wenn nicht sogar mehr und das klappt eben nicht zusammen. Den Eltern müssen die Augen geöffnet werden und sie müssen sich entscheiden, soll ihr Kind jetzt ein Eishockeystar werden oder jemand, der mal beruflich eine bessere Zukunft haben wird. Es liegt in den Händen der Eltern, aber ich möchte jetzt auch nicht nichts sagen. Wenn die Eltern jetzt sagen, sie wollen, dass ihr Kind Eishockeystar wird, selbst wenn er auf die Hauptschule geht, dann ist es O.K.. Dann ist das die Entscheidung der Eltern, aber ich merke in den Gesprächen mit der Mutter, dass sie für ihn eine Schulart wollen, für die es für ihn momentan nicht gut aussieht. Es ist einfach zu knapp. Ich werde die Eltern darauf ansprechen und es ihnen klar sagen, wie sie sich entscheiden werden, liegt ganz allein bei ihnen.“*
- Ich: „Wir sind am Ende angekommen. Vielen Dank für das nette Gespräch.“
- Fr L.: *„Bitte gerne.“*

9.7.2.1 Meine Sichtweise zum Verhalten der Klassenlehrerin Fr. L.

Fr. L erkennt, dass der Wechsel in eine neue Klasse für V. nichts nutzte, denn selbst in der neuen Klasse hat er es mit seinem aufmüpfigen Verhalten geschafft, sich Feinde zu machen. Die Lehrerin redet über das Verhalten von V. innerhalb der Klasse durch Abschlussgespräche, die jeden Freitag mit der Klasse stattfinden. Sie reflektiert gemeinsam mit der Klasse, wie die Woche für jeden einzelnen Schüler und für jede einzelne Schülerin war. Die SchülerInnen dürfen sich in den Abschlussgesprächen auch beklagen, wenn ihnen in der Woche etwas Negatives aufgefallen ist. Sie dürfen dabei jedoch nicht beleidigend werden. Die SchülerInnen der Klasse erwähnen auf diese Weise, was sie an V. stört und dürfen sich in Form von Ich-Botschaften von V. wünschen, dass er versuchen soll, an seinem Verhalten zu arbeiten. Wenn es V. gelungen ist, etwas an seinem Verhalten zu ändern, wurde er auch von seinen MitschülerInnen gelobt. Ich finde die Idee mit dem Abschlussgespräch super und auch sehr wichtig, denn die Lehrerin nimmt auf diese Weise die Probleme, die in der Klasse herrschen, gemeinsam mit den SchülerInnen in die Hand und lehrt ihnen dabei

Kritikpunkte durch Ich-Botschaften positiv zu formulieren. Dadurch vermittelt sie den Kindern den respektvollen Umgang auch mit Kindern, von denen sich andere Kinder genervt fühlen und fördert damit gleichzeitig soziale Kompetenzen, die, wie ich finde, lebenswichtig sind. Die Grundlage für den Aufbau solcher Kompetenzen, ist die Erfahrung, dass Probleme gemeinsam gelöst werden können.²¹⁴ Dies möchte Fr. L. durch die Abschlussgespräche erreichen. Diese Abschlussgespräche sind nicht nur für V. bestimmt, sondern für alle SchülerInnen der Klasse. Das heißt, dass auch V. erzählen darf, was ihn in der Klasse stört. Das Loben für das positive Verhalten finde ich sehr wichtig, denn auf diese Weise bekommt V. nicht nur Kritik, sondern er wird durch das Loben motiviert und darin bestärkt, sich weiterhin zu bemühen. Des weitern stärkt dies das Selbstbewusstsein, das V. hinter seiner angeberischen Fassade nicht hat.

Fr. L. führt auch Einzelgespräche mit V. und versucht ihm klar zu machen, was andere Kinder an ihm als störend empfinden und ihn aus diesem Grund meiden. Damit versucht sie an seinem Verstand zu appellieren, damit V. bewusst wird, was er falsch macht und auf diese Weise versucht sein Verhalten in der Klasse zu verändern. Auch sie hat bis auf den Einzelsitzplatz für V. keine gesonderten Regeln für ihn aufgestellt. Sie behandelt alle SchülerInnen gleich, wobei sie erwähnte, dass sie bei V. öfter mal ein Auge zu drücken muss, damit V. in der Klasse nicht noch mehr als „Sündenbock“ da steht. Dies finde ich sehr rücksichtsvoll von ihr und sie zeigt damit, dass sie V. nicht ständig verurteilen will, auch wenn sie manchmal sehr von V. genervt ist. Ihr ist V. nicht egal und es ist ihr auch nicht gleichgültig, wie V. in der Klasse angesehen ist, denn durch Abschlussgesprächen, durch Einzelgesprächen und auch dadurch, dass sie die fünf auch mal gerade sein lässt in Bezug auf sein Verhalten, bemüht sie sich, diesen Problemen anzunehmen, um damit schrittweise den negativen Verhaltensweisen von V. entgegenzuwirken.

Sie erkennt, dass sich V. über sein Eishockey definiert und sie dies auch als einzige Möglichkeit für ihn sieht, sich zu behaupten, da er viele Schwachstellen in den schulischen Leistungen hat und er diese durch sein Eishockey versucht, vor den anderen MitschülerInnen zu verstecken. Weiterhin sieht sie den Eishockeysport als sehr einseitig, da V. nur Eishockey spielt und diese sportliche Aktivität ihm die Zeit sogar am Wochenende raubt, um einfach mal nur Kind sein zu dürfen. Sie sieht auch den Druck, unter dem V. steht, denn zum einen wollen die Eltern, dass er erfolgreich im Eishockey wird und zum anderen wollen sie auch, dass er in der Schule gute Leistungen erbringt,

²¹⁴ Vgl. Gebauer 2007, S. 122

um möglichst eine Realschulempfehlung zu bekommen. Aus diesem Grund hat sie für das Eishockey kein Verständnis, denn aufgrund diesen intensiven Eisjockeytrainings hinkt er dem Unterricht hinterher und sie merkt, dass die Eltern nicht die Einsicht haben, V. beim Eishockey etwas kürzer treten zu lassen, nicht nur um ihn schulisch zu fördern, sondern ihn einfach auch Kind sein zu lassen.

Was ich persönlich sehr schön finde, ist die Tatsache, dass die Lehrerin erkennt, dass V. beide Seiten besitzt. Sie sieht, dass er nicht nur negative Seiten an sich hat, sondern auch positive, er also auch sehr lieb sein kann. Ich finde dies in diesem Zusammenhang sehr wichtig, dass eine Lehrkraft nicht nur die negativen Seiten im Kind sieht, denn das verhärtet die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler noch zusätzlich.

9.7.3 Das Interview der pädagogischen Fachkraft von päd-aktiv

Frau S. ist Diplom-Montessori-Pädagogin sowie Sprachförderkraft und arbeitet bei päd-aktiv. Sie ist meine Arbeitskollegin und aus diesem Grund duzen wir uns im Interview. Sie war die Betreuerin von V. als er in die erste Klasse ging.

Es muss erwähnt werden, dass sich die Betreuungsgruppen bei päd-aktiv aus Kindern zusammensetzt, die aus unterschiedlichen Klassenstufen kommen und nicht aus denselben Klassen, sodass V. die Gruppe auch mit anderen Kindern und nicht nur mit Kindern aus seiner Klasse besuchte.

Ich: „Hat V. innerhalb der Gruppe Anschluss gefunden?“

Fr. S.: „Nein, er hatte keinen Anschluss gefunden. Gar keinen Anschluss. Am Anfang hatte er es sehr schwierig, weil er Sachen durch die Gegend geworfen hat. Kinder haben mit LEGO gebaut und er hat es angeblich aus Versehen kaputt gemacht. Ja, er war kein soziales Kind. Ich muss auch sagen, dass er zu Beginn der Schulzeit von seinen Eltern sehr früh abgeholt wurde, meistens gleich nach dem Mittagessen, so dass er auch keine Zeit hatte, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten.“

Ich: „Wie war er in der Gruppe angesehen?“

Fr. S.: „Er hatte keine Freunde.“

Ich: „Das ganze Jahr über nicht?“

Fr. S.: „Es war eine tolle Gruppe. Das Sozialverhalten haben wir bei den Kindern gut hinbekommen. Auch mit dem V., aber es kam vor, dass er Kinder geschlagen hat und dadurch waren die anderen Kinder genervt von ihm.“

Ich: „Hat er sie grundlos geschlagen?“

Fr. S.: „Ja, grundlos. Er hatte zum Beispiel J. total unter seiner Fuchtel. J. war für ihn eigentlich wie sein Opfer. Wenn V. sauer war, hat er ein Kind aus der Gruppe geschlagen oder er ging in die LEGO-Ecke und machte dort etwas kaputt. Und wenn ich ihn darauf ansprach, wusste er nicht genau, warum ich ihn darauf ansprach. Er meinte dann nur, dass jenes Kind ihn in der Pause geärgert habe. Er hat seine Wut auf diese Weise herausgelassen. Die Kinder haben versucht mit ihm zu spielen, es ist jedoch immer gescheitert, dadurch, dass er einfach nicht geben und nehmen konnte. Er war kein Kind, das nehmen und geben konnte. Manchmal als er im April, also in der zweiten Schuljahreshälfte, auch zu den Hausaufgaben angemeldet war, konnte er nach den Hausaufgaben mit den anderen in der LEGO-Ecke spielen. Dann ging das. Das hat aber eben sehr spät geklappt, so im April, dass er mit den Kindern spielen konnte. Dann kam noch dazu, dass der V. beim Mittagessen oder als er in das Zimmer herein kam, sehr von seinem Sport überzeugt war und sich immer wichtig gemacht hat. Er sei ja so wichtig. Er kam immer mit einer Medaille oder mit einem Pokal und hat eigentlich immer angegeben.“

Ich: „Dies erwähnten die Lehrkräfte auch.“

Fr. S.: „Er hat auf eine Art und Weise angegeben, dass man es nicht fassen konnte. Es war zum Beispiel beim Mittagessen so extrem, dass man überhaupt keine Lust mehr hatte, ihm zu zuhören, weil das alles nur Angeberei war.“

Ich: „Und es ging immer um das gleiche Thema?“

Fr. S.: „Ja, es war immer das gleiche Thema oder, was er auch gemacht hat, er hat gelogen. Ganz viel gelogene Phantasie. Also es waren keine Phantasien von einem Kind oder wie man es von einem Kind gewöhnt ist oder erwarten würde. Er erzählte zum Beispiel, dass er über das Wochenende ins Russland gewesen wäre und wäre dort auf einem Turnier gewesen oder sein Vater hat ein Motorrad gekauft und er darf immer hintern drauf sitzen.“

Ich: „Ich habe gemerkt, dass sein Vater immer ein Thema für ihn ist. Er hat sich durch ihn immer profiliert. Kann man das so sagen?“

Fr. S.: Ja, absolut. Ich habe auch gemerkt, dass der Vater die Schwester von V., die auch älter ist als er, immer hat hängen lassen, weil V. der Prinz der Familie war, also so hat der Vater ihn behandelt.“

Ich: „Wir haben es zum Teil bereits angesprochen. Wann fing er an negativ aufzufallen und wie zeigte sich das negative Verhalten?“

Fr. S.: „Gleich zu Beginn des Schuljahres eben durch das Zerstören von Sachen, durch das Lügen und Angeben und durch das grundlose Schlagen von Kindern. Oder, wenn J. nicht das machen wollte, was V. wollte oder was V. von ihm verlangte, dann ging V. J. an den Hals. Er wollte ihn würgen.“

Ich: „Wie hast du auf seine negativen Verhaltensweisen reagiert?“

Fr. S.: „Ganz am Anfang habe ich mit ihm oft über sein Verhalten gesprochen. Dann habe ich ihm am Mittagstisch klar gemacht, dass es mich nicht interessiert, was er erzählt, vor allem, wenn es um Eishockey ging. Ich sagte ihm auch, dass es auch andere Kinder gibt, die tolle Dinge machen und nicht nur er. Das habe ich ihm versucht zu vermitteln, weil es einfach anders nicht mehr ging. Am Anfang, die ersten Wochen und Monate, habe ich viel mit ihm in aller Ruhe gesprochen und auch am Mittagstisch habe ich versucht auf eine feine Art zu erklären, dass es nicht schön ist, sich zu profilieren und zu sagen, man sei immer der Bessere. Ich habe es wirklich versucht. Ich habe mit den Kindern einmal in der Woche auch eine Kinderkonferenz gehalten, in der die Kinder sagen durften, was sie nicht gut finden und Ratschläge geben konnten. Wir haben auch darüber gesprochen, wie man sich fühlt, wenn man schlechter ist, vor allem schlechter als V. oder nur V. ist der Beste. In diesen Konferenzen haben sie V. gesagt, was sie an ihm stört und ihm auch Tipps gegeben, wie er es besser machen kann, damit sie auch mit ihm spielen. Als J. eines Tages sagte, er wolle am liebsten sterben und ich gesehen habe, dass V. J. würgen wollte, fing ich an, die rote Karte einzuführen. Das heißt, wenn V. von mir drei Mal die rote Karte bekommen hatte, dann mussten die Eltern zum Gespräch kommen. J. musste mir auch jeden Tag berichten, wie der Tag gelaufen ist. Irgendwann hatte ich die Nase voll, das war so im Februar oder März und ich habe das auch seinem Vater erzählt, dass V. immer nur erzählt, erzählt und erzählt, aber er sagte nur: 'Ach, das sind doch nur Phantasien'.“

Ich: „Der Vater fand es eher harmlos?“

Fr. S.: „Ja, genau.“

Ich: „Hast du spezielle Regeln, die nur für ihn Gültigkeit hatten, aufgestellt?“

Fr. S.: „Alle hatten die gleichen Regeln. Er saß eben mehr oder musste sich mehr anhören als die anderen Kinder. Die anderen Kinder mussten das aber auch, wenn sie sich sehr daneben benommen haben. Nur, und das war wirklich ganz am Ende, so im Juni, habe ich die rote Karte nur für V. eingeführt. Ansonsten galten das ganze Jahr über die gleichen Regeln für alle Kinder wie auch für V.“

Ich: „Hat die Maßnahme mit der roten Karte bei V. Wirkung gezeigt?“

Fr. S.: „Nicht so richtig. Vor allem habe ich den Vater zwei oder drei Mal um ein Gespräch gebeten. Er war nicht sofort zur Stelle. Irgendwann holte der Vater V. ab und daraufhin schnappte ich ihn mir und sagte ihm direkt, dass ich nicht möchte, dass V. geht, bevor ich mit ihm, also mit dem Vater, ein Gespräch haben kann. Darauf pochte ich, weil er an diesem Tag ein Kind geschlagen hat, sodass sein Arm rot und geschwollen war. Das habe ich beim Vater angesprochen und er sagte dazu nur, dass vielleicht die Kinder den V. geärgert haben. In diesem Moment habe ich losgelassen und dem Vater meine Meinung gesagt. Ich sagte ihm, dass er von Anfang an meinte, er müsse tricksen und lügen, damit er an sein Ziel kommen könne. Ich sagte, dass es hier kein Eishockey sei. Im Eishockey müsse er tricksen und tun, damit er an sein Ziel komme, dort gehe es um das Gewinnen. Das habe ich V. und seinem Vater gesagt. Daraufhin meinte der Vater nur: „Also V., wenn ich noch mal etwas von Fr. S. höre, darfst du nicht mehr zum Eishockey“. Also, eigentlich etwas ganz Blödes, denn es ist doch klar, dass er ihm nie das Eishockey verbieten würde, weil es dem Vater viel zu wichtig ist.“

Ich: „Ich würde mich in diesem Moment nicht ernst genommen fühlen, denn man hat eine ernste Absicht, um etwas zu verändern und man wird in diesem Moment nicht gehört.“

Fr. S.: „So habe ich mich auch in diesem Moment gefühlt.“

Ich: „Kann ich verstehen. Dazu passt auch die nächste Frage. Wann und wie wurdest du auf seine intensive Freizeitaktivität, auf seine sportliche Aktivität aufmerksam?“

Fr. S.: „Gleich zu Beginn des Schuljahres ging das los. Er ist in das Zimmer gekommen und hat mir als erstes gesagt: „Ich werde mal berühmt“. Ich fragte ihn natürlich gleich wieso er dies behauptete und er meinte, weil er Eishockey spiele. Er kam auch zu Fasching mit seinem Eishockeykostüm. Alles dreht sich nur um Eishockey.“

Ich: „Da du ihn auch bei den Hausaufgaben betreutest, kam er mit den Hausaufgaben zurecht?“

Fr. S.: „Am Anfang habe ich mit ihm einen Sprachtest gemacht, weil ich die Sprachförderung im deutschen Sprachförderinstitut gemacht habe und es hat sich herausgestellt, dass er Sprachförderung brauchte. Wir haben am Elternabend den Eltern Briefe geschickt mit einer Information für die Anmeldung zur Sprachförderung. Sein Vater war am Elternabend nicht anwesend, aber ich habe es ihm mitgeteilt, dass V. Sprachförderung brauche. Sie haben ihn aber trotzdem nicht angemeldet. Das war für

mich schon mal ein Zeichen, dass die Eltern nicht sehen, dass er so etwas braucht. Die Eltern haben ihn zu Beginn des Schuljahres für die Hausaufgabenbetreuung angemeldet, dann über die Wintersaison wegen des Eishockeytrainings abgemeldet und im April wieder für die Hausaufgabenbetreuung angemeldet. Er hat wirklich Schwierigkeiten. Er hat kein Lernverhalten. Als ich die Eltern darauf angesprochen habe, sagten sie nur, dass das nicht stimmen könne, denn V. sei sehr gut. Ich habe daraufhin gleich geantwortet, dass dies nicht so sei, sondern dass er Legastheniker sei und zwar hochgradig. Ich habe den Eltern die fünf Sätze des Sprachtests, die V. geschrieben hat, gezeigt und sie gebeten diese zu lesen und ihnen gesagt, wenn sie diese Sätze lesen können, dann würde ich meinen Beruf lassen, denn man konnte diese Sätze nicht entziffern. Sie konnten die Sätze nicht lesen, woraufhin ich die Eltern gebeten habe, V. ins Legastheniezentrum zu schicken, um ihn testen zu lassen, denn dadurch würde er bei der Benotung auch anders berücksichtigt. Das haben sie aber nicht gemacht. Ich hatte eigentlich, möchte ich behaupten, einen guten Draht zu den Eltern, aber wenn es um das Eingemachte ging, haben sie immer nur genickt, aber nichts gemacht.“

Ich: „Vielleicht wollten sie es gar nicht hören oder wahr haben? Vielleicht denken sie sich, da er sowieso berühmt wird, braucht er die Schule nicht.“

Fr. S.: „Ja, genau. Den Eindruck hatte ich auch. Er braucht die Schule nicht.“

Ich: „Jetzt noch mal ganz konkret. Wie hat er sich bei den Hausaufgaben gemacht?“

Fr. S.: „Mir ist gleich aufgefallen, dass die Mutter oder die Schwester für ihn Hausaufgaben gemacht haben. Ich habe in den Heften gesehen, dass die Hausaufgaben falsch waren. Es waren Verständnisfehler in den Hausaufgaben. Wenn man gut deutsch kann, versteht man in der Regel auch, was von einem in der Aufgabe verlangt wird. Da merkte man schon, dass die Mutter ihm etwas vorgelesen hat und ihm gesagt hat, wie er die Aufgaben machen soll. Eben falsch. In Mathe hatte er auch große Probleme. Für drei Mathehausaufgaben saß er immer fast eine Stunde. Ich habe das einmal beobachtet und in den nächsten Stunden nicht mehr zugelassen, weil es auch nichts brachte, ihn so lange sitzen zu lassen, da seine Konzentration dies auch nicht mitmachte. Er hatte schon seine Zeit, also eine halbe Stunde. Aber er konnte auch nicht über den Zehner hinaus rechnen. Daraufhin habe ich mit ihm mit dem Montessori-Material geübt. Ich habe auch gemerkt, dass er getrickst hat. Er wollte immer den leichteren Weg. Er sagte mir zum Beispiel, er habe seine Hausaufgaben schon in der Schule fertig gemacht, die ich

natürlich dann auch sehen wollte. Oder er sagte mir, er habe nur eine kleine Aufgabe auf. Da J. auch in die gleiche Klasse ging wie V., konnte ich vergleichen. Ich verlangte von ihm die Hausaufgaben, die er behauptete gemacht zu haben. In dem Moment trödelte er nur herum und ich forderte ihn nochmals auf. Er sagte mir dann, dass er sie nicht gemacht habe und ich fragte ihn, warum er mich anlüge, worauf er sagte, er wollte sie zu Hause machen. Ich habe ihn aufgefordert seine Hausaufgaben zu machen und habe ihm, weil er gelogen hat, noch Extraaufgaben gegeben und ihm klar gemacht, dass er an diesem Tag nicht spielen darf, und dass das so nicht geht. Er musste dann die ganze Stunde sitzen und Aufgaben machen. Ich habe es ihm auch klar gesagt, dass alle Kinder spielen dürfen und nur er sitzen bleiben müsse, weil er glaubte den Helden spielen zu können. So ging ich mit ihm um. Er wollte zum Beispiel auch immer raus gehen und spielen, dann kam es auch vor, dass ich ihm das verboten habe, wenn er wieder mal aus dem Rahmen gefallen ist.“

Ich: „Hast du auch mal mit seiner Klassenlehrerin ein Gespräch gehabt?“

Fr. S.: „Sie hatte mir gesagt, dass sie bei den Elterngesprächen auch das Gefühl hatte, dass das, was sie sagte, in das eine Ohr hinein ging und durch das andere Ohr wieder den Ausgang fand. Es hing auch nicht im Gespräch davon ab, worum es ging, ob es um die Leistungen oder etwas Organisatorisches. Es war ihnen egal, kann man sagen“.

Ich: „Die Eltern haben trotz der schwachen Leistungen immer noch den Anspruch ihn auf die Realschule zu schicken, ja am besten wäre es, wenn er es auf das Gymnasium schaffen würde.“

Fr. S.: „Ich denke, ich habe die Eltern etwas durchschaut. Sie sehen in ihm einen Helden, sie sehen in ihm ein überintelligentes Kind. V. hat zum Beispiel mal seinem Vater einen Schmetterling gezeigt, den er in der Klasse gebastelt hat, worauf der Vater total aus dem Häuschen war, als ob sein Sohn die Pyramiden gebaut hätte. Ich habe den Vater angeschaut und war von seiner Begeisterung total verblüfft und konnte es auch nicht glauben, dass er seinen Sohn deshalb so überaus lobte. V. strahlte über beide Ohren.“

Ich: „Ich vermute, dass die Eltern oder Vater mit ihm auch zu Hause so umgeht, ihn immer lobt und er aus diesem Grund auch angibt, wie toll er ist.“

Fr. S.: „Das denke ich auch. Ich denke aber, dass er ganz großen Druck von den Eltern bekommt, was das Eishockey anbelangt. Sie sagen ihm sicher, dass er gewinnen muss, dass er der Beste sein muss und deshalb glaube ich, dass das bei ihm schon so drinnen ist, dass er das Tricksen, um gut zu sein, überall praktiziert und nicht nur auf dem Eis.“

V. erzählte mir auch, dass er abends vom Eishockey kommt, duscht und dann seine Hausaufgaben macht so gegen sieben oder acht Uhr, also viel zu spät. Abends kann sich kein Kind mehr konzentrieren, schon gar nicht, wenn man sich so ausgepowert hat. Deshalb vermutete ich, dass es jemand gab, der ihm die Hausaufgaben gemacht hat. Er hat auch kein soziales Verhalten, weil er keine Kinder besuchen geht, wann denn auch, wenn er jeden Tag auf dem Eis steht. Dazu kommt noch, dass er samstags die russische Schule besucht.“

Ich: „Das ist sehr viel für ein kleines Kind. Es lastet, so sehe ich das, ein enormer Druck auf ihn. Die deutsche Schule, das Eishockey und noch die russische Schule. Das ist sehr viel.“

Fr. S.: „Er hat mit der deutschen Schule Probleme, ich weiß nicht, wie er das mit der russischen Schule schafft. Dazu kommt noch, dass er mit knapp sechs Jahren eingeschult wurde. Also führt er dieses Leben seit dem er fast sechs Jahre alt ist. Das stimmt, es lastet ein enormer Druck auf ihn, aber alle Russen sind so. Ich habe mich mal mit einer russischen Mutter unterhalten, die mir sagte, dass dieses Erfolgsstreben und immer der Beste zu sein, aus dem Kommunismus kommt und, dass das in den Russen so drinnen sei.“

Ich: „Was weißt du über seine familiären Verhältnisse? Findest du, dass die Eltern ihn verwöhnen? Wie steht die Schwester innerhalb der Familie da?“

Fr. S.: „Klar verwöhnen sie ihn. V. nimmt sich, was er möchte, dadurch, dass er der Held der Familie ist, der Prinz der Familie. Man muss den Blick des Vaters beobachten, wenn er seinen Sohn ansieht, als wollte er seinem Sohn sagen „Du bist der zukünftige Führer, du bist alles“. Die Schwester tut mir leid, weil V. am Anfang immer auf ihrer Nase getanzt hat, wenn sie ihn zum Beispiel abholte. Er rannte immer im Zimmer herum und schmiss seinen Ranzen durch die Gegend, den die Schwester für ihn aufhob. Ich habe das natürlich nicht zugelassen und dem V. gesagt, er solle seinen Ranzen selbst aufheben und außerdem dürfe man den Ranzen nicht schmeißen. Sie ist eben die große Schwester, die ihn aushalten muss. Der Vater sieht seinen Sohn als Prophet, der vom Himmel kam und die Mutter verwöhnt ihn auch total. Mir fällt gerade noch etwas zu den Leistungen ein. Als ich den Vater nämlich darauf ansprach, dass er Probleme hat, sagte er mir nur, dass es daran liegen würde, dass er kein Eishockey spielen könne, da im Sommer kein Eishockeyspielen stattfindet und er deshalb sich auch nicht konzentrieren könne in der Schule oder sein Konzentrationsvermögen so schlecht wäre. Was soll man noch dazu sagen? Die Eltern waren im Allgemeinen sehr nett und sehr höflich, aber sie

haben ihre Einstellung. Ich denke, wenn sie Eltern wären, die das Kind sehen, nur das Kind sehen, die Liebe an ihrem Kind sehen, dann hätten sie schon längst was geändert, aber das was sie machen, ist Egoismus pur, denn, was die Eltern wollen, muss das Kind machen und nicht umgekehrt. Ich glaube sie wollen das, was sie in ihrem Leben nicht geschafft haben, wollen sie, dass der V. das schafft. Die Eltern wollten, dass er Eishockeystar wird. Ihn selbst haben sie nie gefragt. Sie haben sich auch nicht gefragt, ob es mal spielen will mit anderen Kindern. Sie haben sich auch nicht gefragt, warum lügt es, warum schlägt es, warum reagiert das Kind so? Ich glaube sie sehen das gar nicht. Welches Kind möchte mit sechs Jahren jeden Tag zum Eishockey und nicht mit Freunden spielen dürfen?“

Ich: „Was das Kind für Bedürfnisse hat, wird nicht gesehen. Es bekommt Liebe, vielleicht auch zu viel durch das Verwöhnen, aber was das Kind sonst noch braucht, sehen die Eltern nicht. Auf das Kind hören, darauf wird verzichtet, weil Eishockey so wichtig ist.“

Fr. S.: „Genau. Kind sein dürfen, das darf er nicht. Ich glaube nicht, dass die Eltern daran denken, dass V. Mängel hat in seiner Persönlichkeit hat. Das sehen sie nicht. Sie sehen ja nicht mal, dass er Legastheniker ist. Andere Eltern hätten schon längst etwas unternommen. Dieses Hausaufgabenvertuschen war bei ihm, finde ich auch ein Stück weit Hoffnungslosigkeit und er tut mir ein Stück weit auch leid, dass ein Erstklässler so weit kommen muss. Er kann nicht rechnen, er kann nicht schreiben, er kann gar nichts. Alle anderen rechnen und schreiben und er hat eben diese Lücke. Diese Lücke hatte er von September bis April. Genau in der Zeit, in der in der ersten Klasse die Basis vermittelt wird. Diese Basis ist von den Eltern wegradiert worden, sie erwarten aber auf der anderen Seite dann, dass er so gut ist, wie die Anderen. Das funktioniert natürlich nicht.“

Ich: „Wenn man die Eltern darauf ansprach, dass er Hilfe brauche, lächelten sie freundlich, aber man hatte das Gefühl, es prallte alles an ihnen ab. Sie denken für sich, mein Junge ist nicht schlecht, was wohl auch ein Stück weit mit deren Kultur zusammenhängt.“

Fr. S.: „Genau so sehe ich das auch“. Er kann einem Leid tun, wenn du es auf der menschlichen Ebene betrachtest, aber auf der anderen Seite bringt V. einen leider auch auf die Palme. Ich bin wirklich ein geduldiger Mensch und ich nehme die Kinder wirklich so wie sie sind. Ich habe auch V. genommen wie er ist, nur musste ich manchmal härter eingreifen.“

Ich: „Gab es auch positive Momente, über die du im Zusammenhang mit V. berichten kannst?“

Fr. S.: „Ja, die gab es auch. Also zum Knutschen war er nicht. Ich habe ihn mal in den Arm genommen oder ihn mal auf meinen Schoß gesetzt, weil ich nicht wollte, dass er das Gefühl bekommt, er sei total daneben. Es gab Situationen, in denen er süß war und ich muss sagen, dass er sehr höflich war. Also wirklich ein sehr höfliches Kind, das muss ich sagen. Es gab auch Momente am Mittagstisch, in denen er mal über das Essen gesprochen hat oder einfach mal etwas Nettes gesagt hat, aber leider nicht oft. Das Traurige war, wenn es einen schönen Moment mit ihm gab wie angenehme Gespräche, hatte er nach einer viertel Stunde wieder etwas angestellt oder ich habe gemerkt, wie er wieder anfangen wollte zu tricksen und damit hat er wieder alles kaputt gemacht. Ich habe wirklich versucht auch schöne Seiten an ihm zu sehen. Ich muss aber auch ehrlich sagen, dass in meiner beruflichen Laufbahn, es sind jetzt vierzehn Jahre, hatte ich schon die heftigsten Kinder, ich habe auch mal auf dem Emmertsgrund gearbeitet und überall, aber ich habe noch nie ein Kind gehabt wie V., bei dem ich mir gewünscht habe „Mensch, lass es doch mal zwei schöne Tage mit diesem Jungen geben“, die gab es nicht, leider. Ich meine, ich hatte Verständnis für sein Eishockey, aber ich hatte kein Verständnis dafür, wenn er die anderen Kinder meinte fertig machen zu müssen und vor ihnen angeben zu müssen. Das konnte ich nicht zulassen, ich mochte das einfach nicht“.

Ich: „Wir sind am Ende angekommen. Ich bedanke mich für dieses Interview.“

Fr. S.: „Bitte, habe ich gerne gemacht.“

9.7.3.1 Meine Sichtweise zum Verhalten der Betreuerin Fr. S.

Dadurch, dass Fr. S. nicht die Klassenlehrerin von V. war, sondern seine Betreuerin, lernte sie V. und auch seine Eltern von einer anderen Seite kennen. Sie lernte ihn durch das gemeinsame Mittagessen kennen, durch Spielsituationen und durch die Hausaufgabenbetreuung. Also durch einen anderen Blickwinkel, als durch den Unterricht.

Im Interview merkte ich, dass sie immer noch sichtlich genervt von V. war, wenn sie über ihn erzählte, obwohl er ihre Betreuungsgruppe nicht mehr besucht.

Das Eishockey, über das sich V. auch immer in der Gruppe profilierte und angab, dass er der Beste sei und viel darüber erzählte, vor allem beim Mittagessen, konnte Fr. S., da es permanent nur um dieses Thema ging, nicht mehr akzeptieren. Selbst in der

Betreuungsgruppe schaffte V. es nicht, Freundschaften zu schließen, da er mit seinem aggressiven Verhalten nur Antipathien in der Gruppe gewann. Ähnlich wie seine jetzige Klassenlehrerin Fr. L., hielt Fr. S. damals Kinderkonferenzen. In diesen Kinderkonferenzen konnten die Kinder Dinge ansprechen, die sie bedrückten und die negativen Verhaltensweisen von V. verbalisieren, um hinterher gemeinsam an Lösungen zu arbeiten. Das heißt, dass auch sie sich den Problemen annimmt. Hinzu kommt noch, dass Fr. S. mit den Kindern über Emotionen sprach, indem sie erzählen konnten wie sich die Kinder fühlten, wenn sie von V. immer nur hörten, dass er der Beste sei und alle anderen eben nicht. Genauso musste V. versuchen sich in die Lage der Kinder zu versetzen, um nachzuempfinden wie es ist, wenn er sie schlug oder sie beim Spielen störte. Dies finde ich sehr wichtig, denn auf diese Weise versuchte Fr. S. den Kindern und vor allem V. Empathie, was eine soziale Kompetenz darstellt, nahe zu bringen.

Sie gab sich Mühe, denn sie sprach viel mit V. über sein Verhalten und wollte ihm vermitteln, dass es nicht gut sei, sich durch etwas zu profilieren, und dass er außerdem nicht der Einzige sei, der etwas Tolles macht. Sie wollte versuchen den Egoismus in ihm ein Stück weit auszuschalten. Nichtsdestotrotz galten auch bei Fr. S. die selben Regeln für alle Kinder, wenn sie sich daneben benahmen, doch als sich die Situation zuspitzte, durch das Würgen eines anderen Kindes und das Lügen, griff sie mit der Einführung der roten Karte oder mit den Extraaufgaben bei V. härter durch, um ihn damit wieder auf den Boden der Tatsachen zurück zu führen und ihm Grenzen zu setzen. Sie gab ihm auch zu verstehen, dass das Eishockey sie nicht interessierte, indem sie ihm verbot darüber zu sprechen. Damit wollte sie ihm zu verstehen geben, dass er zu weit geht und Eishockey nicht das Einzige ist, worüber gesprochen werden kann.

Sie gab zwar an, dass es auch schöne Momente mit gab, die jedoch nur von kurzer Dauer waren. Ich finde es super von ihr, dass sie V. trotz seines Benehmens, auch auf den Schoß nahm, damit er nie das Gefühl bekam, benachteiligt zu sein. Ich finde dieses Verhalten sehr wichtig, denn sie bemühte sich, trotz des ganzen Ärgers, nett mit ihm umzugehen, denn das gibt dem Kind das Gefühl, trotzdem akzeptiert zu sein. Ich denke, es war ihr wichtig, dass er nicht den Eindruck bekommen sollte ein Außenseiter für sie zu sein, denn das war er bereits bei den Kindern. Solch ein Verhalten ist für die Beziehung zwischen einer Pädagogin und einem Kind enorm wichtig, denn nur so kann Vertrauen, trotz Konflikte, aufgebaut und gehalten werden.

9.7.4 Meine eigene Sichtweise über V.

Bevor ich bei päd-aktiv meine Tätigkeit begann, kam ich einen Tag in die Schule zum Hospitieren. Damals erfuhr ich, dass ich die Gruppe, in der V. war, übernehmen werde. Man hat mir bereits damals mitgeteilt, dass V. schwierig sei. Dennoch wollte ich mich nicht beeinflussen lassen und mir ein eigenes Bild von ihm machen.

Leider hatte ich nur bis zu den Herbstferien das Vergnügen, seine Bekanntschaft zu machen, da V. aufgrund der niedrigen Kinderanzahl, die in einer anderen Gruppe herrschte, in diese wechseln sollte. Diesen ständigen Wechsel hielt ich nicht für sinnvoll, da die Kontinuität, die für Kinder sehr wichtig ist, damit unterbrochen wurde.

Trotz allem konnte ich mir auch in dieser kurzen Zeit ein Bild von ihm machen. Ich kann nicht sagen, dass V. eine schlechte Bindung genossen hat, ganz im Gegenteil, die Eltern begegnen ihm mit viel Liebe. Es ist richtig und wichtig, dass Eltern ihre Kinder lieben, doch finde ich, dass V. von seinen Eltern sehr verwöhnt wird. Dies bestätigten auch Frau B. und Frau S. im Interview. Er ist der Jüngste in der Familie und damit das Nesthäkchen. Für die Eltern ist V. alles, denn als der Vater den V. aus meiner Gruppe abholte, sah der Vater V. nicht nur voller Stolz, sondern auch voller Bewunderung an. Dies merkte ich an diesem Tag sofort. In den Augen der Eltern ist V. der Held, der es mal zu etwas bringen wird, eben zum Eishockeystar. Aus diesem Grund ist das Eishockeytraining für die Eltern sehr wichtig, vielleicht sogar wichtiger als für V. selbst. Sie reden ihm meiner Vermutung nach gut zu, indem sie ihm sagen, dass er sehr gut sei und noch besser werden solle, um ein Star zu werden und genau das vermittelt V. über sich selbst in der Schule weiter. Da er von seinen Eltern so hoch gehoben wird, kennt er nichts anderes als sich zu profilieren. Der Erfolg geht den Eltern über alles, sonst, denke ich, hätten sie vielleicht auf seine Bedürfnisse gehört, vor allem auf seine kindlichen Bedürfnisse. Auch Struck ist ähnlicher Meinung und sagt: *„Überfürsorge bringt eben ähnlich missliche Erziehungsergebnisse mit sich wie die Vernachlässigung von Kindern; kein Wunder, denn bei Overprotection werden die Bedürfnisse der kindlichen Seele genauso übersehen wie bei Underprotection“*²¹⁵.

Ein Kind hat das Bedürfnis Freizeit zu haben, zu trödeln, zu spielen und vor allem mit anderen Kindern zu spielen, um auf diese Weise ein positives Sozialverhalten zu entwickeln. V. jedoch erhält keine Chance ein positives Sozialverhalten zu entwickeln, da er ständig auf das Eis muss. Dort lernt er eher, um es mal hart zu formulieren, über

²¹⁵ Struck 1994, S. 150

Leichen zu gehen, um an sein Ziel zu gelangen, um möglichst viele Tore zu schießen. Ohne Rücksicht auf Verluste. Da V. in jungen Jahren mit dem Eishockey begonnen hat, kennt er es nicht anders und macht sich durch sein negatives Verhalten bei seinen MitschülerInnen und zum Teil auch bei den pädagogischen Fachkräften unbeliebt. Sein Klassenkamerad J., der sehr sozial eingestellt ist und der der Einzige war, der mit V. in der Schule spielte, hielt es auf Dauer nicht mehr mit ihm aus. V. hat sich somit die Freundschaft mit ihm verspielt, statt diese zu schätzen, da er sonst keine Freunde in der Schule hat. Hier sieht man, wie bereits erwähnt, dass ihm die Entwicklung des Sozialverhaltens fehlt.

Die Eltern haben auch den schulischen Anspruch. Sie verlangen von V. ein guter Schüler zu sein und sind der Meinung, er ist es auch. Sie wollen ihn auf der Realschule sehen, noch besser wäre es, wenn er es auf das Gymnasium schaffen würde. Doch wollen sie nicht sehen, dass V. durch das intensive Eishockey große Lücken entwickelt hat. Dies haben auch die Lehrerinnen den Eltern immer wieder klar gemacht und versucht ihnen zu erklären, dass V. Nachhilfe braucht. Selbst ich habe den Eltern nahe gelegt, dass es für V. sehr hilfreich wäre bei päd-aktiv in die Hausaufgabenhilfe zu gehen. Die Eltern nickten immer freundlich, aber unternahmen nichts, da sonst das Eishockey zu kurz gekommen wäre. Ich denke die Eltern leben in ihrer eigenen Welt, die alles selbst in die Hand nehmen möchten, denn jegliche Vorschläge, die von Seiten der Lehrerinnen oder von uns Pädagoginnen von päd-aktiv kamen, wurden von ihnen nicht erhört, weil sie wahrscheinlich die Gefahr sahen, dass V. dadurch weniger Zeit für das Eishockey gehabt hätte. Für pädagogische Fachkräfte ist es sehr schwierig einem Kind zu helfen, wenn die Unterstützung von Seiten der Eltern nicht gegeben ist. Sie schaden ihrem Kind eher, als dass sie ihm gut tun, denn sie haben ihn, trotz seiner schulischen Mängel, über die Wintermonate von der Hausaufgabenbetreuung abgemeldet, obwohl er diese dringend bräuchte, da die intensive Eishockeysaison begonnen hat.

In meinen Augen lastet ein enormer Druck auf V. Er muss in der Schule gut sein, er muss beim Eishockey gut sein und er muss auch noch die russische Sprache erlernen und auch darin gut sein. Doch ist er all dem nicht gewachsen. Dies wirkt sich in den schulischen Leistungen aus. In der Hausaufgabenbetreuung, beobachtete ich, dass V. oft nicht wusste, was in der Aufgabenstellung der Hausaufgaben von ihm verlangt wurde oder welche Hausaufgaben er überhaupt auf hatte. Er erledigte oft irgendwelche Hausaufgaben, damit es nicht auffiel, dass er nicht wusste, welche er erledigen musste.

Wenn er nicht wusste wie er die Aufgabe fertig stellen sollte, stellte er sie einfach irgendwie fertig, statt mich um Hilfe zu bitten, in der Hoffnung, dass ich mich damit zufrieden gebe und er dann zum Spielen über gehen kann. Er wurde oft mit den Hausaufgaben innerhalb einer Stunde nicht fertig und versuchte diese unter den Tisch fallen zu lassen, damit es so aussehen sollte als hätte er keine mehr zu machen, wenn nach dem Training nach Hause kommt. Ich sehe dieses Tricksen in dem Fall als Selbstschutz, denn er versucht durch das Verstecken der Hausaufgaben wenigstens noch ein wenig Freizeit, die er sonst nicht hat, dadurch zu gewinnen. Dass ein Kind von sieben Jahren dazu schon in der Lage ist, um dadurch ein wenig Freizeit zu ergattern, finde ich sehr traurig und bedenklich. In meinen Augen braucht V. eine pädagogische wie auch eine psychologische Unterstützung, doch diese Tatsache wollen die Eltern nicht sehen.

Ich habe keine Unterschiede zwischen den Kindern in meiner Gruppe gemacht. Ich habe alle gleich behandelt. Bei den Hausaufgaben, habe ich V. besonders beobachtet, da die Lehrerin selbstverständlich erwartet, dass ihre SchülerInnen ihre Hausaufgaben erledigen und ich V. Schwierigkeiten, die sich durch nicht gemachte Hausaufgaben, womöglich ergeben hätten, ersparen wollte. Zudem versuchte ich ihm zu vermitteln, dass Hausaufgaben wichtig sind und zur Übung dienen.

Mir war es im Interview wichtig nicht nur negative, sondern auch positive Momente und Eigenschaften mit und von V. anzusprechen, denn man neigt als Mensch dazu, oft nur die negativen Seiten eines Menschen zu sehen, wobei sehr oft die positiven Seiten in den Hintergrund geraten oder sogar unter gehen. Auf diese Weise habe ich versucht den Pädagoginnen eben diese positiven Eigenschaften von V. in Erinnerung zu holen.

Ich kann auch Positives über ihn berichten, obwohl er nur kurze Zeit meine Gruppe besuchte. Er bot mir zum Beispiel an, dass sein Vater und er mich mit dem Auto nach Hause bringen, um nicht laufen zu müssen. Das fand ich sehr süß. Oder es kam einmal vor, dass er mich umarmte, einfach so. Das freute mich sehr, denn dadurch merkte ich, dass V. langsam anfing, einen Bezug zu mir als seine Betreuerin zu entwickeln, doch leider wurde diese positive Entwicklung unterbrochen.

10. Fazit

Kinder sind heutzutage nicht mehr so erzogen wie früher. Diese Tatsache müssen Lehrkräfte lernen zu akzeptieren. Viele Kinder leiden unter familiären Problemen und/oder unter „Freizeitstress“, wie im Fall V. dargestellt wurde. Kinder bringen diese Probleme, die sich in Form negativen Verhaltens zeigt, mit in die Schule. Aus diesem Grund brauchen besonders „schwierige“ SchülerInnen eine besonders „gute Schule“, weil von ihnen, besonders heutzutage, die Lernbereitschaft sowie soziale Kompetenzen nicht von ihnen vorausgesetzt werden können, sondern gemeinsam mit den Lehrkräften aufgebaut werden müssen.

Unser westliches Bildungssystem stellt jedoch die kognitive Wissensvermittlung in den Vordergrund, wobei die Bindungs- und Affektregulationsbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen in den Hintergrund geraten. Denn neben den Eltern stellt auch die Schule einer der wichtigsten Erfahrungs- und Lebensräume für SchülerInnen dar, zumal sie heute sehr viel Zeit in der Schule verbringen. Gerade in der Grundschule wird der Bindungs- und Beziehungsarbeit von Lehrkräften Bedeutung zugemessen. Struck erwähnt in diesem Zusammenhang, dass für moderne Lehrkräfte das Zusammenleben mit ihren SchülerInnen Vorrang haben muss, und dass sie mehr als es ohnehin schon in ihren Richtlinien formulierten Erziehungsauftrag steht, zusätzlich familienersetzende Erziehung leisten sollen.²¹⁶ Dafür muss sich die Einstellung vieler Lehrkräfte ändern sowie deren Ausbildung, um damit fachlich, als auch persönlich in die Lage versetzt zu werden, für die individuellen Ansprüche dieser SchülerInnen, wie ich bereits schon mehrmals erwähnte, „Sensoren“ zu entwickeln, um die Schule damit nicht nur als Bildungsort zu verstehen, sondern sie auch als emotionaler Raum werden zu lassen.

²¹⁶ Vgl. Struck 1994, S. 75 u. 140

11. Literatur

Atteslander, P. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.

Baving, L. (2006): Störungen des Sozialverhaltens. Heidelberg.

Brisch, K. H. (2008): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Braun, A. K. (2008): Zum Lernen geboren. Optimierung des Gehirns durch frühe Bildung. In: Frühe Kindheit . Die ersten sechs Jahre. Entwicklung und Lernen. 11. Jg., Heft 3, S. 6-13.

Caplan, G. (1964): Principles of preventive psychiatry. New York.

Carlsburg v. G. – B./ Heyder, S. (1981): Der „gute“ Lehrer: Impressionen zur Lehrerpersönlichkeit als tragende Determinante der Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine Alltagsstudie. In: Gudjons, H./ Reinert, G.-B.: Lehrer ohne Maske? Königsstein, S. 153-169.

Duden (2000). Das große Fremdwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Ettrich, K. U. (Hrsg.) (2004): Bindungsentwicklung und Bindungsstörung. Stuttgart, New York.

Gebauer, K. (2007): Klug wird niemand von allein. Kinder fördern durch Liebe. Düsseldorf: Patmos GmbH.

Göppel, R. (1997): Kinder als „kleine Erwachsene“? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. In: Neue Sammlung 3. Jg., Heft 37, S. 357-376.

Göppel, R. (Hrsg.) (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer.

Grewe, N. (2005): Der Beratungsalltag des Lehrers. Anlässe – Erfahrungen – Hilfen. In: Pädagogik 57. Jg., Heft 6, S. 10-13.

Grossmann, K./ Grossmann, K. E. (Hrsg.) (2003): Bindung und die menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, K./ Grossmann, K. E./ Kindler, H./ Scheurer-Englisch, H./ Spangler, G./ Stöcker, K./ Suess, G. J./ Zimmermann, P. (2003): Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, S. 223-283.

Grossmann, K./ Grossmann, K. E. (2007): „Resilienz“ – Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff. In: Fooker, I./ Zinnercker, J. (Hrsg.): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim und München, S. 29-38.

Gudjons, H. (2005): „Ich bin doch kein Psychologe!“. Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufs. In: Pädagogik 57. Jg. Heft 6, S. 6-9.

Hartke, B./ Koch, K. (2008): Qualitätsstandards von Prävention und Präventionsforschung. In: Borchert et al (Hrsg.): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher, Stuttgart: Kohlhammer, S. 37-56.

Holmes, J. (2006): John Bowlby und die Bindungstheorie. 2. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

Jogschies, P. (2008): Diskussion grundlegender Begriffe. In: Borchert et al. (Hrsg.): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher, Stuttgart: Kohlhammer, S. 19-36.

Jungmann, T./ Reichenbach, C. (2009): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Basel: Borgmann Media.

Lukas, H. (2005): Prävention. In: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim, München: Beltz, S. 655-658.

Marvin, R./ Cooper, G./ Hoffmann, K./ Powell, B. (2003): Das Projekt „Kreis der Sicherheit“. Bindungsgeleitete Intervention bei Eltern-Kind-Dyaden im Vorschulalter. In: Scheurer-Englisch, H./ Suess, G. J./ Peifer, W.-K. P.(Hrsg.), S. 25-49.

Opp, G. (2007): Schule – Chance oder Risiko? In: Opp, G./ Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Aufl., München, Basel: Reinhardt, S. 227-244.

päd-aktiv (2008): Konzepte und Angebote für Kinder. Zuverlässig – engagiert – familienorientiert. Grafux, S. 3-10.

päd-aktiv Rundschreiben 2010/ 2011.

Rass, E. (2008): Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter: Der Traum vom guten Lehrer. Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld. Vortrag PH Heidelberg, 30.05.2008, S. 1-23.

Rass, E. (2010): Achtung. Missachtung und Gewalt unter Schülern. – Die Schule als emotionaler Raum des Lebens und Lernens. Vortrag Elternabend am Johannes-Butzbach-Gymnasium Miltenberg, 10.03.2010, S. 1-7.

Rygaard, N. P. (2006): Schwerwiegende Bindungsstörung in der Kindheit. Anleitung zur praxisnahen Therapie. Wien, New York.

Schore, A. (2003): Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3. Aufl., Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber, S. 49-80.

Schön, B. (2005): Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer Arbeit. Frankfurt am Main: VAS (Verlag für Akademische Schriften).

Sheridan, C./ Preissel, H./ Birnbaumer, N. (2008): Wie reagiert das fetale Gehirn auf Reize? Untersuchungen mit fetaler Magnetoenzephalographie. In: Brisch, K. H./ Hellbrügge, T. (Hrsg.): Der Säugling - Bindung, Neurobiologie und Gene. Grundlagen für Prävention, Beratung und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 29-43.

Struck, P. (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemäße Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Veith, H. (2008): Sozialisation. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Werner, E. E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahresheft für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 66. Jg., Heft 2, S. 192-203.

Wettig, J. (2006): Kindheit bestimmt das Leben. In: Deutsches Ärzteblatt, Heft 10, Oktober 2006, S. 455-457.

Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

Zimmermann, P./ Spangler, G. (2008): Bindung, Bindungsdesorganisation und Bindungsstörungen in der frühen Kindheit. Entwicklungsbedingungen, Prävention und Intervention. In: Oerter/ Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl., Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, S. 689-704.

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung vom Deckblatt:

[http://www2.dgb.ch/users/k07d/Molari_Nora/Anne-Geddes---B-b--\(1\).jpg](http://www2.dgb.ch/users/k07d/Molari_Nora/Anne-Geddes---B-b--(1).jpg) (02.01.2011)

Abbildung 1:

<http://psychotherapyconsultants.co.uk/images/bowlby.jpg> (02.01.2011)

Abbildung 2:

<http://www.feministvoices.com/assets/Women-Past/Ainsworth/Mary-Ainsworth.jpg>
(02.01.2011)

Abbildung 3:

http://www.regierung.schwaben.bayern.de/Aufgaben/Bereich_4/Netzwerk_ES/es-koordinatoren_SFZ/Bindung%20und%20Erziehung/Bindungstheorie.pdf (09.01.2011)

Abbildung 4:

http://www.regierung.schwaben.bayern.de/Aufgaben/Bereich_4/Netzwerk_ES/es-koordinatoren_SFZ/Bindung%20und%20Erziehung/Bindungstheorie.pdf (09.01.2011)

Abbildung 5:

http://www.familienhandbuch.de/cms/Becker-Stoll_Neuronale-Netzwerke.jpg
(09.01.2011)

Abbildung 6:

<http://www.eb-regensburg.de/pdf-Dateien/Sicherheit%20durch%20Bindungen.pdf>
(09.01.2011)

13. Anhang

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Interview.shtml>

(11.01.11)

14. Erklärung

Ich versichere, dass ich die Diplomarbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit , die ich aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht.

Heidelberg, den 09.02.2011

Unterschrift