

Praxishandbuch

Barbara Lehner, Maria Fürstaller

Vielfalt in der Elementarpädagogik 2

Von der Reflexion pädagogischer Praxis
zum verantwortungsvollen Umgang im Kitaalltag

dehus
PÄDAGOGIK

PRAXISHANDBUCH

Barbara Lehner, Maria Fürstaller

Vielfalt in der Elementarpädagogik 2

Von der Reflexion pädagogischer Praxis zum
verantwortungsvollen Umgang im Kitaalltag

dehus
PÄDAGOGIK

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

In Kooperation zwischen dem Sir Peter Ustinov Institut zur Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen und der FH Campus Wien.



Sir Peter Ustinov Institut

ZUR Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen

Mit freundlicher Unterstützung der Kulturabteilung (MA7) der Stadt Wien, der Peter Ustinov Stiftung, des Zukunftsfonds der Republik Österreich, des Wiener Städtischen Versicherungsvereins, der Österreichischen Nationalbank und der Arbeiterkammer Wien.



SIR PETER USTINOV 100 JAHRE

Zukunftsfonds
der Republik Österreich




WIENER STÄDTISCHE
VERSICHERUNGSVEREIN




ÖSTERREICHISCHE NATIONALBANK
EUROSYSTEM

www.debus-paedagogik.de

- © Debus Pädagogik Verlag
Frankfurt/M. 2023
- © WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

Programmleitung: Peter E. Kalb
Umschlagentwurf: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
ISBN 978-3-95414-197-5 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-95414-198-2 (PDF)
DOI: <https://doi.org/10.46499/2060>

Inhalt

Einleitung	7
Vielfalt in der Elementarpädagogik – Ein Balanceakt.....	9
Trauma	15
Zur Beziehungsdynamik zwischen pädagogischer Fachkraft und traumatisiertem Kind	19
Übertragung, Gegenübertragung und korrigierende Beziehungserfahrungen	27
Das Verhalten des Kindes als Beziehungsanfrage an die pädagogische Fachkraft.....	33
Zur Haltung der pädagogischen Fachkräfte in der Beziehung zum Kind	35
Fallverstehen als Weg zum gemeinsamen Verständnis über das individuelle Erlebte	39
Zusammenfassung: Professionelle Begleitung von traumatisierten Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen	43
Kultur	45
Was ist unter Kultur zu verstehen?	49
Kultur, sozialer Kontext und Familienkulturen	53
Pädagogische Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt.....	63
Differenz und Differenzdilemma	69
Zusammenfassung: Pädagogisches Handeln als Balanceakt im Umgang mit kultureller Differenz	73

Religion	77
Zum Umgang mit Religion in elementarpädagogischen Einrichtungen	81
Mehrheitsgesellschaftliche Machtstrukturen zur Abwehr von Unsicherheit	87
Zum pädagogischen Umgang mit religiöser Vielfalt	93
Zum inneren Erleben der Kinder im Zusammenhang mit Religion	97
Zusammenfassung: Räume für Aushandlungsprozesse zur Verfügung stellen	103
Behinderung und Beeinträchtigung	107
Ausgrenzungsprozesse und das medizinische Modell von Behinderung	111
Integration	115
Das Bio-Psycho-Soziale Modell von Behinderung	123
Inklusion	127
Die Qualität des pädagogischen Handelns im Zusammenhang mit Behinderung und Beeinträchtigung	129
Zusammenfassend: Notwendige pädagogische Kompetenzen für inklusives professionelles Handeln	137
Gender	139
Geschlechterbilder und Geschlechterrollen der pädagogischen Fachkräfte	143
Genderbewusste bzw. gendersensible Pädagogik	147
Zur Entwicklung der Geschlechtsidentität	155
Transidentität und Intersexualität	161
Die Zusammenarbeit mit den Eltern	167
Zusammenfassung: Pädagogische Konsequenzen	171

Sprache	173
Zur individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung von Sprache	177
Zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit und der Erstsprache für die (Zweit-) Sprachentwicklung	181
Mehrsprachigkeit in elementarpädagogischen Einrichtungen begleiten	185
Die Zusammenarbeit mit den Eltern	197
Zusammenfassung: Pädagogische Konsequenzen	201
 Zum Abschluss:	
Über die Bedeutung professioneller Verstehens- und Reflexionskompetenzen für eine Pädagogik der Vielfalt.....	203
Die Arbeit im Ungewissen	205
Die forschende Haltung.....	207
Work Discussion: Eine Methode zur Praxisreflexion	211
Über die Bedeutung der Gruppe für die Entfaltung von professionellen Verstehens- und Reflexionskompetenzen	215
 Anhang	219
Literatur.....	221
Bilderbuchempfehlungen	233
 Zur Geschichte des Buchs und Danksagungen	245

Einleitung

Vielfalt in der Elementarpädagogik – Ein Balanceakt

Es war Annedore Prengel, die unter dem Begriffspaar „Pädagogik der Vielfalt“ Mitte der 1970er Jahre ein pädagogisches Konzept entwickelt hat, das im Kern auf die Anerkennung von Verschiedenheit sowie Verschiedenem abzielt. Die Pädagogik der Vielfalt nach Prengel (2006) basiert dabei auf dem doppelten Prinzip der Anerkennung von Gleichheit und Unterschiedlichkeit: Einerseits haben alle Menschen unabhängig von ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrer Hautfarbe, ihrer körperlichen Konstitution, ihrer Sprache oder ihrer kulturellen, religiösen, weltanschaulichen oder ethnischen Zugehörigkeit die gleichen Rechte. Wir alle haben ein Recht auf ein glückliches Leben, dass wir in unserer Persönlichkeit und unserer Menschenwürde geachtet werden und dass wir unser Leben so gestalten können, wie wir es uns vorstellen. Andererseits ist jeder Mensch einzigartig. Es gibt einen Menschen nur einmal. Selbst wenn ein Mensch geklont wäre, würde er doch ganz eigene individuelle Erfahrungen mit und in der Welt machen, was ihn wiederum einzigartig macht. Individuum zu sein bedeutet also, dass wir einzigartig sind in unserer Körperlichkeit, in unserer Persönlichkeit, in unseren Erfahrungen, in unserem Erleben oder in unseren Vorlieben. Jeder Mensch entwickelt durch je individuelle Lebenserfahrungen und Lebenskontexte ganz eigene individuelle Vorstellungen und Perspektiven auf sich und Welt. Damit ist jeder Mensch gleich und verschieden.

Um Menschen gleich zu behandeln, müssen wir demnach deren Unterschiedlichkeit im Sinne von Individualität berücksichtigen. Blicken wir z.B. auf junge Kinder: Kinder sind gleich hinsichtlich ihres Grundbedürfnisses nach verlässlichen Beziehungserfahrungen sowie gleich darin, die Welt um sich herum erkunden zu wollen, sich die Welt zu erschließen und einen Platz in dieser Welt zu haben. Verschieden – „anders“ – sind Kinder im Sinne ihrer individuellen Einzigartigkeit: Ein Kind, das sich mit einem Rollstuhl fortbewegt, ist gleich in seinem Bedürfnis, gemocht zu werden sowie Teil einer sozialen

Gruppe zu sein. Damit das möglich ist, muss dem Umstand Rechnung getragen werden, dass dieses Kind mit dem Rollstuhl keine Treppen überwinden kann. Es müssen also bauliche Vorkehrungen getroffen werden, damit dieses Kind sein Grundbedürfnis nach Zugehörigkeit oder Teilnahme stillen kann. Ungleich würde man dieses Kind aber behandeln, wenn es in seinem Wunsch nach Eigenständigkeit und seinem Bedürfnis nach Autonomie eingeschränkt wird, indem ihm dies aufgrund der körperlichen Beeinträchtigung nicht zugestanden wird. Oder denken wir an Eltern, die das Beste für ihre Kinder wollen und die in ihrer Elternschaft anerkannt werden wollen. Sprechen die Eltern andere Sprachen als Deutsch, sind wir etwa dazu angehalten, sprachliche Barrieren abzubauen, damit Eltern als Eltern angesprochen werden können. Ungleich würden diese Eltern aber behandelt werden, wenn Konflikte oder Schwierigkeiten ausschließlich mit dem sprachlichen Unterschied erklärt werden, obwohl es im Kern um divergierende Ansichten bezüglich der Frage geht, was das „Beste“ für das Kind ist.

Beispiele wie diese verdeutlichen, dass wir im Kontext von Vielfalt einen herausfordernden Balanceakt zu leisten haben: Wir müssen – wie ein Seiltänzer oder eine Seiltänzerin – in unserem pädagogischen Handeln stetig abwägen und austarieren, wo wir einen Unterschied machen, um gleich zu behandeln, und wo wir Unterschiede machen, die zu Ungleichheit, Ausgrenzung und zu einer Aberkennung von Individualität führen. Geschieht dies, ist damit die Gefahr verbunden, dass die zentrale Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen¹ nicht erfüllt werden kann, nämlich allen Kindern solche Erfahrungs- und Beziehungsräume zu eröffnen, über die Bildungs- und Entwicklungsprozesse ermöglicht, angestoßen und gestärkt werden können – und eben nicht behindert, blockiert oder gar verunmöglicht werden.

¹ In Österreich bezieht sich die Bezeichnung „elementarpädagogische Einrichtungen“, ähnlich wie der in Deutschland übliche Begriff der „Kindertagesstätte“, auf die Institution der Betreuung von null bis sechsjährigen Kindern, etwa in Kinderkrippen und Kindergärten. Der in diesem Buch überwiegend verwendete Begriff „pädagogische Fachkraft“ umfasst all jene pädagogisch qualifizierten Personen, die in solchen Einrichtungen arbeiten. Weiteres findet sich in diesem Buch immer wieder auch die Formulierung „Elementarpädagogik“ – das ist die in Österreich übliche Bezeichnung für „Pädagogik der Frühen Kindheit“.

Um dies zu verhindern, können wir auf vorliegendes Wissen oder auch auf pädagogische Konzepte zurückgreifen. Exemplarisch zu nennen sind hier: Die Pädagogik der Vielfalt nach Prengel (2006), der Anti-Bias-Ansatz zur vorurteilbewussten Erziehung und Bildung (vgl. Wagner 2018) oder inklusionspädagogische Ansätze, wie jener von Heimlich (2015) und Heimlich und Uefing (2018). Bei aller Unterschiedlichkeit dieser Konzepte gibt es dennoch einen gemeinsamen Nenner bezüglich der Frage, wie in professioneller Weise mit den Herausforderungen einer Pädagogik der Vielfalt umgegangen werden kann. Dieser gemeinsame Nenner besteht in der Annahme, dass es einer Verknüpfung zwischen Theoriewissen und pädagogischer Praxis bedarf, um professionell handeln zu können. Betont wird in diesen Konzepten demnach die Bedeutung professioneller Verstehens- und Reflexionskompetenzen für professionelles Handeln, oder – um im Bild des Seiltänzers bzw. der Seiltänzerin zu bleiben – den Balanceakt der Anerkennung von Gleichheit und Unterschiedlichkeit leisten zu können.

Damit ist auch ein zentrales Ziel dieses Buches genannt: Es geht nicht um eine Anleitung, wie Sie entlang einer bestimmten Schrittabfolge Kinder und deren Familien im Kontext von Vielfalt begleiten können. In diesem Buch werden Sie also auch keine Checklisten oder Arbeitsanweisungen finden.

Vielmehr ist mit dem Buch das Ziel verbunden, Sie darin anzuregen, Fragen zu stellen, sich auf Fälle aus der pädagogischen Praxis verstehend einzulassen sowie Theorie- und Fachwissen als Orientierungswissen für die Reflexion und das Verstehen von pädagogischer Praxis heranziehen zu können. Das Buch ist von der Haltung getragen, dass sich ein verantwortungsvoller Umgang mit pädagogischer Praxis im Allgemeinen und bezüglich pädagogischer Vielfalt im Besonderen vor allem durch das genaue Hinschauen auf Praxis auszeichnet – und damit auch auf das eigene Handeln sowie auf die Beziehungsdynamiken, die sich zwischen pädagogischen Fachkräften, Kindern oder auch Eltern entfalten. Dieses Hinschauen erfolgt in diesem Buch insbesondere aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive (vgl. Datler et al. 2012). Sich aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive mit Kindern, Eltern, aber auch mit dem eigenen Handeln zu befassen, bedeutet einerseits sich zu fragen, wie Kinder, Eltern oder auch Kolleg*innen Situationen in der Praxis erleben, welche Bezie-

hungserfahrungen sie machen und wie vor diesem Hintergrund das Verhalten, aber auch die Beziehungskonstellationen verstanden werden können. Psychoanalytisch-pädagogisch über Praxis nachzudenken bedeutet andererseits vor allem auch, sich mit den eigenen Gefühlen, Einstellungen, Haltungen und Vorurteilen befassen zu können, da diese das Handeln beeinflussen, ohne dass uns dies immer bewusst ist.

Bemühen wir nochmals das Bild des Seiltänzers bzw. der Seiltänzerin: Damit pädagogische Fachkräfte den besagten Balanceakt bewerkstelligen können, benötigen sie ausreichend Sicherheit und Stabilität. Diese Sicherheit gerät aber immer wieder ins Wanken – aus ganz unterschiedlichen Gründen: weil uns etwas am Verhalten des Kindes irritiert, wir damit nichts anzufangen wissen, wir den Eindruck haben, dass wir an die Grenzen unsers pädagogischen Könnens und Wissens kommen, wir uns dabei hilflos fühlen und uns vielleicht schämen oder ärgern. Das Verstehen von solchen Situationen in der Praxis, auch unter Zuhilfenahme von Theorie bzw. Fachwissen, kann uns Halt und Sicherheit geben – ähnlich wie der Stab von Seiltänzer*innen, der ihnen hilft, über das Seil zu balancieren. Seiltänzer*innen können sich daran festhalten und bringen sich damit ins Gleichgewicht. Vielleicht hilft ihnen dabei auch der Gedanke, dass unter ihnen ein Sicherheitsnetz gespannt ist. Das Handbuch soll gewissermaßen diesen Stab symbolisieren – das Sicherheitsnetz muss in der Praxis gegeben sein, damit ein differenziertes Wahrnehmen, Nachdenken und Reflektieren über pädagogische Praxis möglich ist.

In diesem Sinne finden sich in diesem Handbuch theoriegeleitete Darstellungen zu den Themen Trauma, Kultur, Religion, Behinderung, Gender und Sprache. Innerhalb der dafür vorgesehenen Kapitel werden Querschnittsthemen behandelt, wie z.B. die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien oder die Bedeutung der Institution für das Gelingen eines professionellen Umgangs mit Vielfalt. Dabei werden die jeweiligen Lebenskontexte berücksichtigt, wie z.B. der sozioökonomische Hintergrund. Manche dieser Querschnittsthemen werden tiefergehend behandelt (wie z.B. die Zusammenarbeit mit Eltern), andere wiederum, wie z.B. das Thema des ökonomischen Hintergrunds und damit der sozialen Benachteiligung, werden in Verbindung mit kulturellen Aspekten behandelt. Dies hat mitunter damit zu tun, dass die Lebenslagen der

Kinder und Familien hoch divers sind – dies also nicht vollständig in einem Buch abgebildet werden kann. Innerhalb der Kapitel werden jeweils Fälle aus der pädagogischen Praxis eingearbeitet. Diese Fälle wurden von Teilnehmer*innen verfasst, die im Studienjahr 2020/2021 das Zertifikatsprogramm „Vielfalt in der Elementarpädagogik“ an der Campus Wien Academy absolviert haben. Ein Teil der Praxisfälle wurde von Studierenden des Bachelorstudiums „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ an der FH Campus Wien verfasst.

Im Kapitel *Trauma* werden zentrale Konzepte der Traumapädagogik vorgestellt, die Besonderheiten der Erlebniswelten traumatisierter Kinder herausgearbeitet und die spezifischen unbewussten Beziehungsdynamiken, die zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern entstehen, behandelt. Hier lernen Sie z.B. die kleine Julia kennen, die aufgrund ihrer bisherigen, hochtraumatischen Lebenserfahrungen im Kindergarten sehr „klammert“, dies bei der pädagogischen Fachkraft Unbehagen auslöst, sodass es immer wieder zu Beziehungsabbrüchen kommt. Unter Bezugnahme auf Theoriewissen zu frühkindlichen Traumatisierungen wird fallbezogen herausgearbeitet, warum es wichtig ist, dass Fachkräfte bereit und in der Lage sind, sich auf die spezifische Erlebniswelt der Kinder einzulassen, Fachkräfte dafür aber auch einen sicheren Ort des Nachdenkens und Reflektierens brauchen. Im Kapitel *Kultur* wird unter anderem der Frage nachgegangen, was unter dem Begriff Kultur überhaupt zu verstehen ist, warum der Umgang mit kultureller Vielfalt mitunter zu einem Differenzdilemma führt oder warum es wichtig ist anzuerkennen, dass Familien ganz unterschiedliche soziokulturell verankerte Vorstellungen von Bildung und Erziehung haben können. In diesem Kapitel lernen Sie z.B. den etwa zweieinhalbjährigen Ramon und seine Mutter kennen. Dabei wird an diesem Fall aufgezeigt, in welcher Weise verschiedene soziokulturelle Vorstellungen über den Kindergarten zu Unstimmigkeiten zwischen der Mutter und den pädagogischen Fachkräften geführt haben und damit auch die Eingewöhnung von Ramon unter erschwerten Bedingungen stattfand. Im Kapitel *Religion* wird u.a. die Frage aufgegriffen, warum das Thema Religion in elementarpädagogischen Einrichtungen tendenziell tabuisiert zu sein scheint bzw. als bedrohlich erlebt wird. Es wird auf die Bedeutung mehrheitsgesellschaftli-

cher Vorstellungen von Religion eingegangen und warum über sogenannte Prozesse des „Otherings“ Kinder Ausgrenzungserfahrungen machen wie im Falle von Ayla und Emine. Im Kapitel *Behinderung und Beeinträchtigung* erfahren Sie, warum eine medizinische Modellvorstellung von Behinderung mit strukturellen Benachteiligungen verbunden ist. Ebenso wird theoriegeleitet herausgearbeitet, was unter Inklusion versus Integration zu verstehen ist. In diesem Kapitel lernen Sie u.a. die drei Kinder Luca, Mara und Hanna kennen, die wie selbstverständlich in ihrem gemeinsamen Spiel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse achten. Die Behinderung eines der Kinder spielt dabei keine Rolle. Im Kapitel *Gender* erfolgt u.a. eine theoriegeleitete Darstellung zur Entwicklung von Geschlechtsidentität. Dabei wird der soziale Einfluss herausgearbeitet und die Folgen von geschlechterstereotypen Verhaltensweisen werden thematisiert. Hier finden sich auch Darlegungen zur Transsexualität. In diesem Kapitel lernen Sie z.B. Peter kennen, der mit sehr viel Freude, Lust und Selbstverständlichkeit im Kindergarten „Mädchensachen“ anzieht und sich schmückt. Das Kapitel *Sprache* befasst sich mit Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit ebenso wie mit der Bedeutung von Sprache für die Identitätsentwicklung. Dabei wird auch ein Stufenmodell zum Umgang mit Mehrsprachigkeit vorgestellt. In diesem Kapitel lernen Sie u.a. Adin und seinen Vater kennen. Das Kapitel *Zum Abschluss: Über die Bedeutung professioneller Verstehens- und Reflexionskompetenzen für eine Pädagogik der Vielfalt* ist der Bedeutung einer forschenden Haltung für den professionellen Umgang mit Vielfalt gewidmet. In diesem Kapitel wird insbesondere die Methode der Work Discussion nach dem Tavistock-Konzept als Instrument zur Praxisreflexion vorgestellt. Die in diesem Buch eingearbeiteten Praxisfälle wurden über den Einsatz dieser Methode im bereits angesprochenen Zertifikatsprogramm „Vielfalt in der Elementarpädagogik“ sowie im Bachelorstudium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ an der FH Campus Wien gewonnen.

Trauma

Julia ist sechs Jahre alt. Sie besucht den Kindergarten, in dem Frau L. als Springerin schon seit zwei Wochen die gruppenführende Pädagogin vertritt, die nun im Langzeitkrankenstand ist.

Wie Frau L. am Morgen in die Gruppe kommt, sieht sie die sechsjährige Julia auf der Schaukel sitzen. Sie hat die Knie angezogen und umarmt diese mit ihren Armen. Frau L. begrüßt Julia und fragt, ob sie sich noch an sie erinnern kann. Julia zieht ihre Beine fester zu ihrem Körper und lächelt. Frau L. geht in das Materiallager, um ihre Sachen abzustellen, sie bemerkt, wie Julia ihr nachschaut. Wie sie wieder in den Gruppenraum kommt, steht die dreijährige Mia hinter Julia. Frau L. geht in die Hocke und begrüßt Mia. Julia schiebt sich mit der Schaukel zwischen Mia und Frau L., steht aus der Schaukel auf, zeigt Frau L. die Toni-Box und hält ihr ein Körbchen mit den Figuren hin. Frau L. nimmt das Körbchen, Mia stellt sich neben sie und greift in das Körbchen, um Figuren anzugreifen. Frau L. schaut die Figuren mit beiden Kindern an und spricht über die verschiedenen Figuren. Julia nimmt ihr das Körbchen aus der Hand und versucht sich auf die Oberschenkel von Frau L. zu setzen. Frau L. stoppt sie, indem sie Julia um die Taille fast und sich aufrichtet. Sie fragt die beiden Kinder, ob sie mit ihr spielen wollen. Julia sagt ja. Da gerade die Assistentin kommt, entschließt sich Frau L. noch schnell die Igelvorlagen zu kopieren, da sie später mit den Kindern basteln will. Sie sagt zu Julia und Mia, dass sie gleich wiederkommt, sie geht noch schnell kopieren. Julia steht auf und sagt, dass sie mitkommt. Frau L. sagt, dass sie schnell allein geht. Julia steht ganz dicht bei ihr. Frau L. fragt die Assistentin, ob sie irgendwo Hansaplast haben, da sie eine kleine Verletzung hat. Diese zeigt auf die Ablage und Frau L. nimmt sich einen Streifen heraus. Julia sagt, dass sie auch ein Hansaplast haben möchte. Frau L. meint, dass sie ja keines braucht. Julia sagt, dass sie auch ein Hansaplast braucht. Frau L. sagt, dass sie sich ein wenig verletzt hat und deshalb eines braucht, zeigt Julia ihren Kratzer und sagt, dass es nicht schlimm ist, und fragt Julia, wo sie verletzt ist. Julia sagt nichts, schaut Frau L. zu. Frau L. sagt, dass sie nun kopieren geht, und Julia folgt ihr.

Frau L. beschäftigt diese Szene sehr, weshalb sie diese auch für die Besprechung im Seminar ausgewählt hat. Sie versteht nicht, warum sie sich von Julia so bedrängt fühlt. Frau L. hält es auch kaum aus, dass Julia so stark ihre Nähe sucht, obwohl sie bereits ein Vorschulkind ist. Sie hat das Gefühl, dass sich Julia vor andere – viel jüngere – Kinder drängt. Gleichzeitig erlebt sie sich selbst als sehr zurückweisend gegenüber Julia. Dies befremdet sie und ist ihr nicht nachvollziehbar, denn sie kennt derartige Verhaltensweisen bei sich selbst sonst nicht. Nachdem wir das Protokoll von Frau L. gemeinsam im Seminar gelesen haben, um zu verstehen, in welcher Weise Frau L. und Julia die Situation jeweils erlebt haben könnten, kommt – aufgrund der heftigen Gefühle, die Frau L. bei sich selbst beschreibt – der Gedanke auf, dass es sich bei Julia möglicherweise um ein traumatisiertes Kind handelt, da Traumatisierungen von Kindern immer auch in die Beziehung zu anderen Menschen hineinwirken.

Zur Beziehungsdynamik zwischen pädagogischer Fachkraft und traumatisiertem Kind

Um die Beziehungsdynamik zwischen Frau L. und Julia zu verstehen, bleiben wir zunächst noch beim Erleben von Frau L., da ihre heftige Reaktion ein wichtiger Hinweis ist, um differenziert über das Zusammenspiel in der Beziehung zwischen dem vermutlich traumatisierten Kind und der pädagogischen Fachkraft nachzudenken.

Frau L. beschreibt für sich selbst Verhaltensweisen, die sie irritieren und erschrecken. Sie hat in der dargestellten Situation Handlungsweisen gezeigt, die ihr selbst sehr fremd sind. Sie kennt es an sich selbst nicht, in dieser Art abweisend gegenüber Kindern zu sein und die Beziehung zu den Kindern einfach abzubrechen, wie sie es getan hat, um kopieren zu gehen. Frau L. hatte Julia vor etwa zwei Wochen kennengelernt, als sie erstmals für zwei Tage als Springerin in diesem Haus gewesen ist. Julia ist ihr damals als hilfsbereites Mädchen im letzten Kindergartenjahr aufgefallen, die ihr etwa die Abläufe bei der Essenssituation erklärt und jüngere Kinder beim Anziehen unterstützt hat, wenn sie in den Garten gegangen sind. Das Bild des Kindes und das Erleben von Frau L. dem Kind gegenüber haben sich aus ihrer Sicht in der oben dargestellten Sequenz völlig verändert, als sie nun als Vertretung der gruppenführenden Pädagogin während deren Langzeitkrankenstandes in den Kindergarten gekommen ist.

Schon in der Situation hat Frau L. bemerkt, wie genervt sie auf Julia reagiert hat, ihr diese viel zu nahegekommen ist und sie sich von der eingeforderten Nähe sehr schnell bedrängt gefühlt hat.

Denken Sie darüber nach, ob Kinder bei Ihnen schon einmal ähnliche Gefühle ausgelöst haben:

- Haben Sie selbst ähnliche Erfahrungen gemacht wie Frau L., dass Sie sich von der eingeforderten Nähe eines Kindes bedrängt fühlten?
- Kennen Sie Situationen, in denen Sie Verhaltensweisen zeigen, die Ihnen an sich selbst fremd sind?
- An welche anderen Gefühle können Sie sich erinnern?

Zusammenfassend können die Gefühle von Frau L. in einem starken Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz verortet werden. Wenn derartige Gefühle ausgelöst werden, die aber der pädagogischen Fachkraft an sich fremd sind, kann angenommen werden, dass das Spannungsverhältnis der Gefühle ursprünglich im Erleben des Kindes zu finden ist. Machen Kinder in der Beziehung zu ihren primären Bezugspersonen sehr viele zurückweisende Erfahrungen, werden sie von den Bezugspersonen nur sehr wenig wahrgenommen oder wird den Kindern immer wieder mit Zurückweisung und Gewalt begegnet, speichert sich diese Art der Begegnung in den Kindern als inneres Muster der Beziehungserfahrungen ab. Es wird dann in weiterer Folge erwartet, dass alle Menschen so reagieren wie die ersten bedeutsamen Bezugspersonen. Machen Kinder chronisch solche Erfahrungen (der Gewalt, des Missbrauchs oder der Verwahrlosung) mit ihren primären Bezugspersonen, kann dies zu Traumatisierung führen. Zimmermann (2021a, 5) spricht im Zusammenhang mit Traumatisierungen von einem komplexen Zusammenspiel von Erfahrung, Erleben und Verhalten.

Erfahrung, Erleben und Verhalten

Unter *Erfahrung* im Zusammenhang von Trauma wird das breite Spektrum an kindlichen Erfahrungen von körperlicher, sexualisierter, emotionaler Gewalt oder Verwahrlosung verstanden (Zimmermann 2021a, 5). Das *Erleben* wird mitbestimmt von den oben genannten Extremerfahrungen, die sich körperlich und seelisch in das Kind eingeschrieben haben, im inneren Erleben wirken und die Beziehungsmöglichkeiten der Kinder beeinflussen. Mit dem *Verhalten* zeigen Kinder ihre erlebten Verletzungen. In welcher Weise diese ausgedrückt werden, ist sehr unterschiedlich (Rückzug, Wut etc.), das Verhalten im Zusammenhang mit der Verletzung folgt aber einer inneren Logik – diese wird „Subjektlogik“ (Zimmermann 2021a, 6) genannt.

Traumatisierte Kinder machen mit ihren primären Bezugspersonen oft körperliche oder psychische Gewalterfahrungen oder erfahren Vernachlässigung, indem sie körperlich nicht genügend mit Nahrung oder Pflege versorgt werden oder auch mit ihren emotionalen Bedürfnissen nach Sicherheit, Halt und Geborgenheit und mit ihren Gefühlen wie Angst, Wut, Trauer, Freude usw. in einer existenziell bedrohlichen Weise alleine gelassen werden. Diese Erfahrungen betreffen zumeist einen längeren Zeitraum und werden immer wieder gemacht. Gibt es im Umfeld keine anderen Personen, die das Kind versorgen, ihm emotional Sicherheit und Halt geben, sind diese vernachlässigenden Beziehungserfahrungen für das Erleben des Kindes vorwiegend bestimmend. Bleibt das Kind mit diesen Extremerfahrungen allein, wird es von seinen Gefühlen überschwemmt und kann diese nicht in sich halten.

Das Kind erlebt sich damit als eines, welches mit seinen Bedürfnissen und Gefühlen alleingelassen wird, die Bezugspersonen werden nicht als helfend, unterstützend und haltgebend erlebt. Diese Erfahrungen werden vom Kind verinnerlicht und zeigen sich im inneren Muster von Beziehung. Mit diesem Muster gehen traumatisierte Kinder in alle weiteren Beziehungen. Sie erwarten, dass alle weiteren Personen so reagieren wie die traumatisierenden Bezugspersonen.

Das Verhalten, welches traumatisierte Kinder zeigen, kann sehr unterschied-

lich sein. Es bezieht sich auf das verinnerlichte Erleben der bisher gemachten Beziehungserfahrungen. Wenn Kinder in der Beziehung immer wieder die Erfahrung der emotionalen Vernachlässigung im existenziellen Gefühl des Allein-Seins und Verlassen-Seins oder von Gewalt erlebt haben, können sie aggressiv reagieren, indem sie auf Erwachsene, aber auch auf andere Kinder, sehr fordernd zugehen, oft mit anderen Kindern in aggressive Konflikte geraten bzw. bei kleinsten Versagungen aggressiv reagieren. Andere Kinder wiederum gehen in Rückzug, weil sie kein inneres Bild davon haben, dass andere Menschen sie helfend unterstützen könnten, und bleiben deshalb alleine und machen alles mit sich selbst aus. Wieder andere Kinder suchen die – zumeist körperliche – Nähe, was sich in einer besonderen Anhänglichkeit bzw. in „Klammern“ äußern kann. Oft zeigen sich aber auch Verhaltensweisen, die ambivalent sind. Es wird zunächst Nähe gesucht, und wenn diese dann gegeben wäre, reagieren die Kinder abweisend und aggressiv, weil sie kein Beziehungsmuster verinnerlicht haben, um mit dieser Nähe auch umgehen, sie aushalten zu können.

Wenn wir nun zu Julia zurückkehren, stellt sich die Frage nach ihren bisherigen Beziehungserfahrungen, um eine Vorstellung darüber zu entwickeln, wie das Verhalten von Julia, aber auch die heftigen Gefühle ihrer pädagogischen Fachkraft verstanden werden können.

Und so erfahren wir, dass Julia tatsächlich schon viele schmerzhaft Erfahrungen in ihrem Leben machen musste. Die Eltern haben nie zusammengelebt und Julia wurde die ersten vier Jahre hauptsächlich von ihrer Mutter betreut, die – wie sich später herausgestellt hat – schon zu dieser Zeit an einer schweren psychischen Erkrankung litt. Der Vater berichtete später im Kindergarten, dass Julia von ihrer Mutter oft sich selbst überlassen worden sei, die Mutter sie oft nicht gehalten, versorgt oder getröstet, aber auch nicht gefüttert habe und dass Julia oft stundenlang geschrien habe. Besonders in depressiven Phasen erscheint es, dass die Mutter Julia gar nicht wahrgenommen habe. Der Vater erzählt aber auch, dass die Mutter in manischen Phasen Julia immer herumgetragen, sie nicht aus den Augen gelassen habe und Julia, wie sie größer wurde, kaum von der Mutter weg konnte, da die Mutter sie körperlich eng an sich gebunden haben wollte. In den Zeiten der engen Anbindung an die Mutter besuchte Julia nicht die Krippe und erlebte Kontaktabbrüche zum Vater. Wegen dieser Kon-

taktabbrüche stellte der Vater einen Antrag zur Regelung der Besuchskontakte bei Gericht und im Zuge dessen stellte sich schließlich die psychische Erkrankung der Mutter heraus. Diese verstärkte sich im Laufe der Zeit massiv und seit einem langen Krankenhausaufenthalt der Mutter vor zwei Jahren lebt Julia bei ihrem Vater. Zur Mutter besteht seither kein Kontakt mehr, da diese in Folge ihrer psychischen Erkrankung den Kontakt zu Julia abgebrochen hat.

Welche Gefühle nehmen Sie bei sich wahr, wenn Sie die Geschichte von Julia hören?

- Sind Sie traurig, dass Julia nicht genügend gut versorgt worden ist?
- Sind Sie möglicherweise wütend auf die Mutter?
- Fühlen Sie sich hilflos und ohnmächtig, weil Sie die Situation nicht verändern können?
- Sind Sie überfordert mit dem Schmerz, der in dieser Geschichte mitschwingt, und wollen am liebsten gar nichts mehr davon hören?

Die hier geschilderte Lebensgeschichte deutet darauf hin, dass Julia im Zusammenleben mit ihrer Mutter sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben dürfte. Auf der einen Seite dürfte Julia immer wieder sich selbst überlassen gewesen sein, und damit kann angenommen werden, dass sie von ihren Gefühlen überschwemmt worden ist. Auf der anderen Seite dürfte sie aber auch eine Mutter erlebt haben, die vermutlich sehr viel körperliche Nähe hergestellt hat, welche dann aber wieder abgebrochen ist, wenn es der Mutter zu viel wurde. Gleichzeitig dürfte diese körperliche Nähe auch Julia massiv in ihren eigenen Entwicklungsinteressen behindert haben, indem sie etwa nicht altersentsprechend die Welt entdecken konnte. Für das Erleben von Julia könnte dies bedeuten, dass sie versucht, Nähe herzustellen, um den anderen nicht zu verlieren, aber das Gefühl von Nähe innerlich nicht füllen kann, da sie das Spüren von Beziehung und die emotionale Verbindung mit anderen Menschen aus ihren ersten Beziehungserfahrungen nicht kennt – sie diese in frühem Lebensalter nur als körperliche Anwesenheit kennengelernt hat. Dies könnte sich dann so in ihrem Verhalten zeigen, dass sie immer wieder versucht Nähe herzustellen.

len, dann aber auch „klammert“, um die körperliche Nähe nicht wieder zu verlieren. Diese Nähe dürfte für Julia etwas Bedrängendes bekommen, denn bei Frau L. löst die Nähe sehr rasch das Gefühl von „zu viel“, von Bedrängend-Sein aus. Julia vermittelt Frau L., dass sie diese nicht mehr loslassen wird. Und dieses Festgeklammert-Werden dürfte wiederum von Frau L. als sehr bedrängend und bedrohlich erlebt worden sein.

Diese Überlegungen zum inneren Erleben von Julia deuten auf die verschiedenen Ebenen der Beziehungsstörung hin, welche im Zusammenhang mit Traumatisierung beschrieben werden.

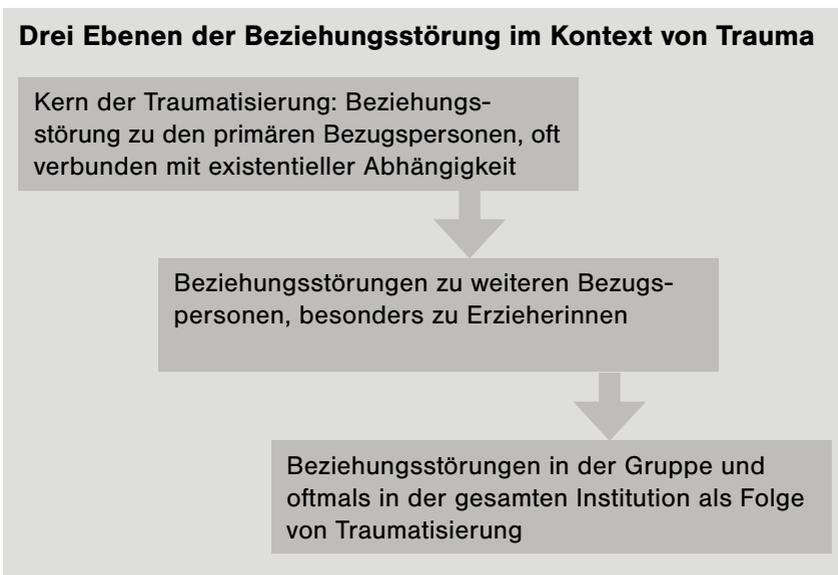


Abbildung 1: Trauma als Beziehungsstörung nach Zimmermann (2017a, 42; zit. nach Zimmermann 2018, 15)

Bei Julia dürfte der Kern der Traumatisierung in der Beziehungsstörung zur Mutter liegen, die Julia nicht loslässt und sie auch nicht von sich weggehen lässt und in anderen Situationen wiederum nicht wahrnimmt und sich selbst überlässt. Je jünger Kinder sind, umso mehr sind sie in ihrer körperlichen und emotionalen Versorgung von ihren Bezugspersonen abhängig. Sie können sich