

Pausenhofsituationen in der Grundschule

Erika Tyröller

Zusammenfassung: Der Pausenhof in einer Grundschule ist eine schwierige und oft provozierende Situation. Unterschiedlichste Emotionen und Bedürfnisse treffen hier aufeinander. Des Weiteren sind die Rahmenbedingungen in der Schule häufig nicht förderlich gestaltet. So gibt es bisweilen zu kleine Klassenräume, schlecht strukturierte Schulhöfe, zu kurze Pausen, keine förderlichen Beziehungen, keine vertrauten Pausenaufsichten, Konflikte und vieles mehr. In diesem Artikel widme ich mich diesen möglichen Herausforderungen auf dem Pausenhof und der Frage, wie man ihnen durch ein konstruktives Miteinander entgegenwirken kann.

Die Institution Grundschule

In der Grundschule treffen verschiedene Lebensauffassungen und dementsprechend unterschiedliche Auslegungen von sozialen Situationen aufeinander. „Kinder kommen mit unterschiedlichen Ressourcen aus sozial getrennten Kinderwelten in die Schule“ (Hurrelmann, 2010, S.95). Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule beinhaltet mehr als den Erwerb von Wissen: Die Schüler*innen werden bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit unterstützt. Sie bauen Selbstwertgefühl, Eigenverantwortung und eine bejahende Lebenseinstellung in einer vertrauensvollen und anerkennenden Atmosphäre auf. Soziale Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme oder Konfliktfähigkeit werden gefördert. Des Weiteren erfahren sie grundlegende Werte menschlichen Zusammenlebens und es wird an die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Kinder angeknüpft (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2022).

Die Wichtigkeit des Beziehungsaspekts in der Grundschule

Menschliche Handlungen können nur in ihrem sozialen Kontext verstanden werden, deswegen ist für die Schulpädagogik der pädagogische Beziehungsaspekt von großer Bedeutung. Die Kinder können beziehungsrelevantes Vertrauen auf der Basis relativer Gleichförmigkeit und Routinen, an denen sie andauernd teilhaben, auf- und ausbauen. Vermutlich haben Kinder, die herausforderndes Verhalten zeigen, in ihrem bisherigen Leben wenig Ordnung, Zuverlässigkeit und Kontinuität erfahren. Sie haben möglicherweise nach traumatischen Erfahrungen wenig Zuwendung und mangelnde Kooperation erlebt und bringen somit in den Aufbau menschlicher Beziehungen nur einen sehr geringen Vertrauensvorsprung mit. Deshalb kann die Schule, als Lern- und Lebensraum für alle, diese Zusammenhänge nicht ignorieren. Tausch & Tausch arbeiteten in ihren Untersuchungen (1963) schon heraus, dass beziehungsförderliche Dimensionen Ach-

tung, Wärme und Rücksichtnahme miteinschließen. Sie sahen einfühlendes und nicht-wertendes Verstehen als förderliches Lehrerhandeln an (vgl. Algermissen, 2012, S.11). „Die handlungsleitenden Pläne, Ziele und Werte des anderen Menschen, über die man sich nach Tausch und Tausch dialogisch austauschen und damit ein differenziertes Bild des anderen erarbeiten kann, machen für Lehrerinnen und Lehrer personenzentriertes Handeln möglich“ (Algermissen, 2012, S.20). Hieraus lässt sich schließen, dass eine vertrauensvolle Schüler-Lehrer-Beziehung wesentlich für eine gute Kooperation ist und besonders für herausfordernde Kinder, die viel Sicherheit und haltgebende Beziehungsstrukturen im Grundschulalltag benötigen, von immenser Bedeutung ist. Wenn man dies auf die aktuellen Grundschulen überträgt, wird deutlich, dass sich in den letzten Jahren in diesem Bereich viel bewegt hat. Definitiv stehen aber Lernplanung und Beurteilungen von Lernleistungen an erster Stelle. Dennoch nimmt der Miteinbezug von Entwicklungsmerkmalen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen zu. Ulf Algermissen legt mit seiner Forschung, in der er Grundlagen für die verstehende Annahme von Kindern wegen ihres sozialen Handelns als eine besondere Herausforderung für die Grundschule darstellt, einen Grundstein. Er beschäftigt sich intensiv mit der Gestaltung von pädagogischen Arbeitsbündnissen zwischen Lehrern und Schülern.

Dieses Konzept bildet viel pädagogisches Handeln im Unterricht ab, bezogen auf mein Fallbeispiel zeigt sich dennoch eine große Diskrepanz zum Bereich Pädagogik auf dem Pausenhof. Dieser Teil der Schule wird meiner Meinung nach in der Literatur vernachlässigt. Im Folgenden erläutere ich zuerst das Störungsbild Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung und verdeutliche dies anschließend am Fallbeispiel.

Darstellung des Störungsbildes und Fallverknüpfung

Im Folgenden wird das Störungsbild Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung (ADHS) aus fachlicher Seite beleuchtet. Laut ICD-10 gelten als Kernsymptome bei ADHS eine beeinträchtigte Aufmerksamkeit und Überaktivität. Hierzu gehören eine geringe Konzentration bzw. kurze Konzentrationsphasen mit leichter Ablenkbarkeit und schnellerem Interessensverlust. Eine impulsive Missachtung von Regeln, Distanzlosigkeit und eine mangelnde Impulskontrolle (vgl. ICD-10-GM-2023: F90.- Hyperkinetische Störungen - icd-code.de). Unter Impulsivität wird die Unfähigkeit verstanden, Impulse zu unterdrücken. Diese Kinder reagieren spontan, aus dem Bauch heraus, ohne über mögliche Konsequenzen nachzudenken. Das Warten fällt ihnen besonders schwer. Des Weiteren zeigt sich die Impulsivität auch in der Emotionsregulation. Je impulsiver das Kind ist, umso schwerer

gelingt ihm eine angemessene Reaktion bei intensiven Gefühlen. Im sozialen Bereich tauchen oft Probleme auf, weil die Bedürfnisse anderer falsch eingeschätzt werden. Diese Kinder wirken oft distanzlos, platzen in laufende Spiele und scheinen sehr schlecht wahrzunehmen, wann es anderen Kindern zu viel wird. Dieses Verhalten ist für das Umfeld oft schwer auszuhalten (vgl. Grolimund, Rietzler, 2016, S. 17). In der Fachliteratur ist feststellbar, dass die Impulsivität oft das Symptom ist, das am längsten bestehen bleibt und das des Öfteren mit oppositionellen und aggressiven Verhaltensweisen gekoppelt ist. Aus diesem Grund kommt es häufig zu Kontaktschwierigkeiten und Ablehnung. Dies zeigt sich wiederum in den Beziehungen zu Eltern, Geschwistern, Gleichaltrigen und Lehrern. „Nicht verwunderlich ist es auch, dass hyperaktive Kinder aufgrund ihrer Symptomatik ein niedriges Selbstwertgefühl und emotionale Probleme aufweisen“ (Remschmidt, 2000, S. 144).

Im folgenden Fallbeispiel „Maxi“ (aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde der Name geändert) gestaltet sich der Pausenhof folgendermaßen: Er ist sehr verwinkelt und zum Teil unübersichtlich für die Kinder und Lehrpersonen. Es gibt in einer Ecke eine Vogelnechtschaukel, am anderen Ende eine Fußballfläche, viele grüne Sträucher zum Verstecken und Fangen-Spielen. Das Gelände ist mit kleinen Hügeln, Rohren, einer Rutsche, einem Weidentipi u. v. m. ausgestattet. Vor der Schuleingangstür befindet sich ein gepflasterter Bereich mit Bänken und Tischen, der zum Brotzeit-Machen einlädt. In der Regel sind drei bis vier Lehrkräfte auf diesem Areal und versuchen Einblicke in die einzelnen Ecken zu bekommen und die ca. 180 Kinder dieser Grundschule so gut wie möglich im Blick zu haben, um möglichen Konflikten und Unfällen entgegenzuwirken.

Maxi ist 9 Jahre alt, geht zu diesem Zeitpunkt in die 3. Klasse und kam vor allem wegen sozialer Problematiken auf dem Pausenhof zu mir in die Praxis. Die medizinische Diagnostik beschreibt bei ihm eine emotionale Störung des Kindesalters sowie eine einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung (ADHS). Ferner zeigen sich psychosoziale Belastungsfaktoren durch eine abweichende Elternsituation und den Zustand nach einer Fluchterfahrung. Die frühkindlichen Beziehungserfahrungen machen deutlich, dass er zwar in Deutschland geboren wurde, aber in seinem jungen Alter schon sechs Umzüge erlebt hatte, allein innerhalb von seinem jetzigen Wohnort schon drei. Diese Umzüge waren oft mit vielen Herausforderungen gekoppelt. Aufgrund der Fluchtsituation haben sich die Eltern getrennt. In seinem Selbstkonzept wirkt der Junge schüchtern, zurückhaltend, verunsichert, nach Schutz und Sicherheit suchend, er zeigt wenig Vertrauen in seine Fähigkeiten und kaum positiv ausgeprägtes Selbstwertgefühl. Maxi spricht spärlich, nimmt kaum, bis gar keinen Blickkontakt auf, wirkt zum Teil verträumt und kann sich sprachlich nur reduziert ausdrücken, er zeigt wenig Gespür für Emotionen. Im Wahrnehmungsbereich wirkt er reizsuchend und scheint kaum angemessene Empfindungen für seine Nähe-Distanz-Regula-

tion zu haben. In seiner Lebenswelt Schule kommt er innerhalb der Klasse durch auffälliges, lautes Verhalten an seine Grenzen. Er ist ein eher unbeliebter Schüler, der oft am Rande der Klasse steht, zeigt große Emotionsschwankungen von beleidigend bis hin zu handgreiflich und weinerlich. Große Schwierigkeiten zeigen sich in freien Spiel- und Pausensituationen, in denen seine mangelnden sozialen Fertigkeiten ihm große Probleme bereiten.

Die fachliche Darstellung der emotionalen- und der einfachen Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung verdeutlicht Maxis Schwierigkeiten im sozialen Bereich. Hier wird vorstellbar, warum gerade der Pausenhof für ihn zur Herausforderung wird. Strukturelle Rahmenbedingungen sind unübersichtlich, eine kontinuierliche Bezugsperson fällt weg. Stress im Schulalltag, viele Reize auf dem Pausenhof, Ausgrenzungserfahrungen, Wahrnehmungsprobleme in der Nähe-Distanz-Regulierung, ein mangelndes Selbstwertgefühl und vieles mehr führen zu Situationen der Unkontrolliertheit, der Frustration, der Aggression und der Impulsivität. Maxi fühlt sich vermutlich nicht verstanden und erlebt wenig Sicherheit, Orientierung, Halt, Verständnis und Unterstützung. Dabei wäre gerade für ihn die Bewegungspause immens wichtig zur Erholung, um seine Konzentration für den weiteren Unterricht wieder aufzubauen.

In der Zusammenschau der Hypothesen stellt sich folgende Frage: Was braucht Maxi auf der Suche nach Halt, Orientierung und Sicherheit auf dem Pausenhof, um sein Selbstkonzept auszubauen und um seine sozialen Fertigkeiten zu verbessern und neue Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu erlernen? Des Weiteren geht es um die Stärkung und Erweiterung seiner Spielfähigkeit und seiner Spielkompetenz, damit er das Vertrauen in seine Entwicklungsmöglichkeiten wiedergewinnt.

Das konstruktive Miteinander in der Spieltherapie und die Beratung der Bezugsperson

In der personenzentrierten Kindertherapie wird viel Wert daraufgelegt, das Kind in seinem familiären und sozialen Umfeld wahrzunehmen und dieses auch mit einzubeziehen. So wird ein Fokus auf die begleitende Elternarbeit gelegt, aber auch auf den systemischen Gedanken (Jade, 1996, S. 90) in der Spieltherapie. Lehrern*innen und andere wichtige Bezugspersonen (in der Tagesstätte, in der Nachmittagsbetreuung, in der Fremdunterbringung, im Jugendamt etc.) gehören zum sozialen Umfeld, auch ihnen wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben. „Alle Kinder profitieren von einer guten Beziehung zu ihrer Lehrperson. Aber Kinder mit ADHS sind in viel höherem Maße darauf angewiesen, dass sie jemand liebevoll führt“ (Grolimund, Rietzler, 2016, S. 84).

In meinem Fall stelle ich die intensive Zusammenarbeit mit dem Kind und der Lehrkraft des Kindes dar, welche wiederum das gesamte Lehrerkollegium mobilisierte, um sichere Rahmenbedingungen für Maxi auf dem Pausenhof zu schaffen.

Personzentrierte Spieltherapie

Die gelingende Kooperation mit dem Kind

Die *zwischenmenschliche Beziehung* ist für die Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstkonzepts von enormer Bedeutung. Der Mensch erlebt die Erfahrung des Menschseins in der Begegnung und seine Entwicklung hängt von seinen sozialen Beziehungen ab.

Im Rahmen der heilpädagogischen Entwicklungsförderung mit dem Schwerpunkt personzentrierte Spieltherapie wird im Einzelsetting der Ausbau des Selbstkonzepts, der Ich-Kompetenz und der sozialen Fertigkeiten unterstützt. Im nächsten Schritt scheint es wichtig zu sein, dass Maxi durch das Kennenlernen und Ausprobieren neuer Spielmaterialien und Spielstrategien eine *Erweiterung der Fähigkeiten und des Handlungsspielraums* erfährt, um verschiedene Möglichkeiten der Kontaktaufnahme (Nähe-Distanz-Regulierung) im Spielzimmer erproben zu können. In diesem Bereich scheinen auch das Modelllernen und die individuelle Begleitung von immenser Bedeutung zu sein. Des Weiteren wirkt Maxi nach Sicherheit, Halt und Orientierung suchend, um das Vertrauen in seine Fähigkeiten ausbauen zu können. Deshalb scheint es wichtig zu sein, dass er einen *gleichbleibenden, strukturierten und geschützten Rahmen im Spielzimmer* mit haltgebenden Beziehungsangeboten erfährt.

Geschützter, haltgebender Rahmen im Spielzimmer

Maxi erfuhr die Flucht nicht direkt, aber in seiner Familiengeschichte ist sie unschön und auch tragisch erlebt worden, da seitdem die räumliche Trennung der Eltern besteht. Für Maxi scheinen die vielen Umzüge in seiner frühen Kindheit sehr prägend gewesen zu sein. Vermutlich begründen diese das intensive Bedürfnis nach Sicherheit, Halt und Orientierung.

Kühn und Bialek schreiben hierzu: „Ohne eine äußere Sicherheit ist die Erlangung innerer Sicherheit nicht möglich, sondern führt zu einer permanenten Aktivierung des neuronalen Notfallreaktionssystems der Kinder bzw. Jugendlichen“ (Kühn, Bialek, 2017, S. 59). Im Idealfall schaffen wir in der personzentrierten Spieltherapie ein Umfeld, in dem die Privatsphäre des Kindes vor neugierigen Augen und Ohren geschützt ist. Der Spielraum soll ein Schutzraum sein, in dem das Kind in einer annehmenden und verstehenden Haltung der Spieltherapeutin die schmerzlichen Erfahrungen seines Lebens verarbeiten und alle Möglichkeiten der neu erworbenen Strategien und Stärken testen kann.

Die entwicklungsfördernde Beziehung

Maxi wirkt in seinem Selbstkonzept schüchtern, zurückhaltend, verunsichert und nach Schutz und Sicherheit suchend. Er zeigt wenig Vertrauen in seine Fähigkeiten und kaum positiv ausgeprägtes Selbst-

wertgefühl. Er spricht spärlich, nimmt kaum, bis gar keinen Blickkontakt auf, wirkt zum Teil verträumt und kann sich sprachlich nur reduziert ausdrücken, er zeigt wenig Gespür für Emotionen. Im Wahrnehmungsbereich wirkt er reizsuchend und scheint eine geringe Einschätzung für seine Nähe-Distanz-Regulation zu haben.

Rogers (2016) spricht davon, dass ich mein Potenzial entdecke, mich entfalte und verändere, wenn ich eine gewisse Art von Beziehung vorfinde. Eine entwicklungsfördernde Beziehung herzustellen ist weder als methodisch reflektiertes Repertoire zu sehen noch als personale Ressource, es lässt sich am Konzept der Empathie erklären. Es geht nicht um eine Verschmelzung mit dem Gegenüber, sondern um empathisches Verstehen. So kann gesagt werden, dass die Entwicklung von sozialen Beziehungen abhängig ist.

Erweiterung der Fähigkeiten und des Handlungsspielraums

Maxi steht vor großen Herausforderungen in freien Spiel- und Pausensituationen, in denen ihm seine mangelnden sozialen Fertigkeiten und sein fehlendes Wissen über Spielmaterialien und daraus folgende Spielerfahrungen große Probleme bereiten.

„Der Selbstwirksamkeit, die gerade bei jüngeren Kindern zuerst auf der Handlungsebene erfahren werden muss, bevor sie auf die Vorstellungsebene und die Selbstkonzeptbildung übertragen werden kann, kommt daher nach Jaede in der Personzentrierten Spieltherapie eine besondere Bedeutung zu“ (Weinberger, S. 2015, S. 129). Das Spielangebot und unterschiedliche Methoden ermöglichen es dem Kind, eigenes Erleben auszudrücken, neue Erfahrungen zu sammeln und zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Der spieltherapeutische Prozess kann durch verschiedene Spielangebote mit unterschiedlichen Materialien, durch Rituale und kreative Impulse die Ausdrucksmöglichkeit des Kindes unterstützen. Die Spieltherapeutin setzt diese Angebote zielorientiert und prozessorientiert ein. Sie ist offen und die Begleiterin dieses Prozesses, indem sie das Kind unterstützt seinen eigenen Weg zu finden und dadurch Prozesse der Selbstaktualisierung anzuregen. Des Weiteren kommt den Spielprinzipien in der personzentrierten Spieltherapie hier eine große Bedeutung zu.

Im Folgenden werden die eben erklärten Einflussfaktoren, um eine gelingende Kooperation mit dem Kind zu ermöglichen, anhand des Fallbeispiels dargestellt.

Maxis erste Stunden gestalten sich erkundend. Er beginnt in einem Spielzimmer das Material anzuschauen und auszuprobieren, wir starten mit ihm bekannten Materialien wie Buntstiften, Halli-Galli-Spiel, Lego, Knete ...

Ich merke, dass er sich zunehmend sicher zeigt, dass er offener wirkt und sich neugierig neuem Spielmaterial nähert. In seiner achten Stunde wagt er sich an die Kiste mit den Handpup-

pen heran, ich, die Spieltherapeutin, erhalte eine Spieleinladung. Im Folgenden ein Auszug aus dem Transkript. Der Anfang ist eine Spielsequenz, in der die Handpuppe „Kilian“ (gespielt von Maxi) der Schnecke (gespielt von mir) ganz nah kommt und diese Angst vor „Kilian“ bekommt.

Spieltherapeutin (T): „Bin ich denn hier sicher?“ (Schnecke)

Kind (K): „Ja“ (Kilian)

T: „Hier bin ich sicher?“

K: „Ja“

T: „Was spielt ihr denn?“

K: „Mmh, wir spielen Verstecken.“

T: „Ihr spielt Verstecken, darf ich da denn mitspielen?“

K: „Ja.“

T: „Muss ich mir da Sorgen machen, dass mir was passiert?“

K: „Nee.“

In dieser Spielsequenz wird der Sicherheitsaspekt sehr deutlich, das Kind bringt die Therapeutin in eine angsteinflößende Situation. Die Therapeutin verbalisiert ihre Sorge: „Hier bin ich sicher?“. Das Kind entscheidet in diesem Moment „Sicher – oder nicht sicher?“. Die Entscheidung fällt zugunsten der Sicherheit. Im nächsten Moment geht die Spieltherapeutin ins Modell und macht im Spiel vor, wie Kontakt-Knüpfen geht: „Darf ich mitspielen?“. Dies wird mit „Ja“ beantwortet. Und noch einmal holt sie sich die Rückversicherung: „Muss ich mir Sorgen machen?“. Wieder ein deutliches „Nee“. Es scheint ein sicheres Spiel zu sein. Der geschützte, haltgebende Rahmen im Spielzimmer ist vermutlich vorhanden. Maxi kann in seinem Handpuppenspiel explorieren und für sich neue Erfahrungen sammeln.

Eine weitere Sequenz verdeutlicht, dass sich die entwicklungsförderliche Beziehung zwischen Maxi und der Spieltherapeutin positiv gestaltet. Maxi kann sich auf Berührung und Nähe über ein Übergangsobjekt einlassen. Er wird in einem verstehenden, Halt und Sicherheit gebenden Rahmen mutiger und experimentiert mit neuen korrigierenden Beziehungserfahrungen. Dieser Sequenz geht voraus, dass die Spieltherapeutin (ich) eine Schnecke (Handpuppe) spielt und Maxi einen Drachen (Handpuppe). Der Drache „spuckt Feuer“ und ist „ganz gefährlich“.

Therapeutin (T): „Und gibts denn was, das den Drachen besänftigt? Dass der nicht so wütend ist und so gefährlich für alle anderen?“

Kind (K): „Das er gestreichelt wird.“

T: „Der möchte gestreichelt werden?“

K: „Ja!“

T: „Ehrlich, wie darf man denn den Drachen streicheln?“

K: „Vorsichtig.“ (Beginnt mit einer anderen Handpuppe den Drachen zu streicheln.)

T: „Ganz vorsichtig.“

Oaklander (2016) schreibt, dass hyperaktive Kinder ihren Körper oft auf ziellose und ungelenke Weise benutzen. Sie zeigen oft ein

karges Körperbild und können ihre Körperbewegungen nicht gut koordinieren. Die Vorstellung der Körpergrenzen scheint oft unklar zu sein (vgl. Oaklander, 2016, S. 269). Über das Übergangsobjekt scheint hier bei Maxi eine kleine Idee der Körpergrenze entstanden zu sein. Im weiteren Verlauf der Spieltherapie zeigt sich, dass er weiter experimentierfreudig bleibt und neue Spiele ausprobiert. Des Weiteren kommen Sequenzen aus der Schule dazu, die mit Playmobilfiguren im Rollenspiel nachgespielt und erprobt werden. Wir beschäftigen uns intensiv mit der Realwelt, dem Fußballplatz, dem Pausenhof oder auch mit Unterrichtssituationen. Unter anderem geht es darum, wie die Pausenhofsituation genau gestaltet werden kann. Maxi setzt gegenwärtig die Idee einer Pausenhoftasche mit Spielmaterialien um. Dadurch erweitert er seinen Handlungsspielraum und sammelt neue Erfahrungen. Jaede (1996) unterscheidet drei Phasen in der Spielpsychotherapie. Es scheint, als würden Maxi und die Spieltherapeutin langsam die erste Phase – Vertrauensaufbau, Ich-Stärkung, Ortsidentität und Spielfähigkeit – verlassen und sich in die zweite Phase – Inkongruenzerfahrungen und Konfliktbearbeitung – begeben (26. Spieltherapiestunde).

Personzentrierte Beratung

Die gelingende Kooperation mit der Bezugsperson

Der erste Schritt, um in eine gelingende Kooperation mit der Bezugsperson zu kommen, ist der Beziehungsaufbau. Hier geht es um die Kontaktaufnahme, die Problemschilderung, die Kommunikation über Wünsche und auch über die Vorstellung von der Beratung. Des Weiteren wird gemeinsam der organisatorische Rahmen abgesprochen (vgl. Beer, Hüsson, Luderer, Vahrenkamp, 2017, S. 101). Grawe (2005) hat fünf Wirkfaktoren festgelegt, diese sollen Veränderungen verständlich machen und ein Verstehen im Beratungsprozesses anregen. Diese Wirkfaktoren sind:

- „Die Qualität der Beziehung“
- „Die motivationale Klärungsarbeit“
- „Ressourcenaktivierung“
- „Problemaktualisierung“
- „Problembewältigung“ (Beer, Hüsson, Luderer, Vahrenkamp, 2017, S. 98).

Zu Beginn des Beratungsprozesses ist es wichtig zu klären, in welcher Form und mit welchem Ziel wir zusammenarbeiten wollen. Im Anschluss folgt eine motivationale Klärung, hier hilft uns insbesondere das aufmerksame, ernsthafte Zuhören, das Halten und Aushalten ohne Aktionismus. „Manchmal unterschätzen wir, wie wichtig wir unseren Klienten als ruhige aufmerksame Zuhörer sind“ (ebd.). In der personzentrierten Arbeit muss die Phase der konkreten Problembewältigung nicht auftauchen. Je nach Wunsch des Klienten wird das Angestrebte geplant. Dabei gilt es genau hinzuschauen, ob die Lösung für den Klienten zum Ziel

führt bzw. ob die Lösung für ihn passt, ob er sich stark, energievoll, handlungsfähig fühlt. Am Ende des Beratungsprozesses ist es wichtig, dass wir dieser Phase auch die gleiche Aufmerksamkeit zukommen lassen wie den anderen Phasen. „Ein geglückter Beratungsprozess und ein gelungenes Beratungsende stärken die Person in ihrem Leben und motivieren sie, in neuen Krisen wieder Hilfe aufzusuchen“ (ebd. S.117). Im Fall der Bezugspersonenberatung bedeutet das, dass diese sich wieder auf die Kooperation einlassen.

Bei der personzentrierten Beratung der Lehrkraft als Bezugsperson von Maxi scheint es wichtig zu sein einen Verstehensprozess anzuregen. Der Berater*in macht der Bezugsperson ein Beziehungsangebot, welches auf den drei personzentrierten Kernbedingungen – einführend, wertschätzend und echt sein – beruht. Es wird im Gespräch nichts bewertet, sondern freundlich zugewandt begleitet. Die Bezugsperson soll den Berater*in kongruent wahrnehmen. Kongruenz kann durch Worte, den Ton, den Gesichtsausdruck oder die Körperhaltung vermittelt werden. Das Gesagte wird durch empathische Reaktionen begleitet. Dabei werden die mitschwingenden emotionalen Bedeutungen in eigene Worte gefasst. „Diese empathischen Reaktionen sind die wichtigste und häufigste Intervention – manchmal einfach, dann komplex, dann feinsinnig, mal vorsichtig, mal mutig“ (Beer, Hüsson, Luderer, Vahrenkamp, 2017, S. 38). In erster Linie geht es hier um ein Verstehen von Maxis Verhalten – also warum er aufgrund seiner biologischen Ausgangslage, den frühkindlichen Beziehungserfahrungen und seinem Selbstkonzept im internalisierenden Modus zum Beispiel durch sozialen Rückzug, Autonomieeinschränkung, Selbstentwertung und Kompetenzreduktion sowie im externalisierenden Modus zum Beispiel mit Wutausbrüchen, Impulsivität und oppositionellen Verhaltensweisen reagiert. Und es geht darum, welche zusätzlichen Belastungsfaktoren hinzukommen, aber auch welche Ressourcen vorhanden sind. Des Weiteren ist wichtig die alterstypischen Entwicklungsaufgaben von Maxi im Blick zu behalten, um im nächsten Schritt zu überlegen, welche Rahmenbedingungen für ihn auf dem Pausenhof und in der Schule geschaffen werden können und inwieweit das Lehrerkollegium einbezogen werden sollte.

Dies alles beinhaltet im vorgestellten Fall die personzentrierte Beratung der Bezugsperson von Maxi. Diese erfolgte durch Telefonate, E-Mails oder persönliche Kontakte.

Maxi wirkt auf dem Pausenhof sehr verloren, ihm scheinen erkennbare Rahmenbedingungen zu fehlen. Mit der Anzahl der Kinder scheint er überfordert zu sein. Außerdem zeigt er erhebliche Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme. Er drängt sich auf und erfährt dadurch Unverständnis der anderen Kinder. Des Weiteren wirkt er auf dem Pausenhof sehr verunsichert, da er nicht jeden Tag eine ihm vertraute Bezugsperson als Ansprechpartner hat. Die Pausenaufsicht wechselt täglich und Maxi hat vermutlich Sorge, sich an eine für ihn fremde Lehrkraft zu wenden und um Unterstützung zu bitten.

Dieser persönlichen Begegnung gehen viele E-Mails und Telefonate voraus. In ihnen wurde der Beziehungsaufbau – sprich: die Kontaktaufnahme, die Problemschilderung und der organisatorische Rahmen der Beratung mit Wünschen und Zielvorstellungen – schon geklärt. Wir befinden uns in einer vertrauten Phase, in der wir beide das Gefühl haben miteinander konstruktiv arbeiten zu können.

Im Folgenden wird der Prozess der Beratung und die gelingende Kooperation mit der Bezugsperson in Form eines Transkriptauszugs dargestellt. In diesem Auszug geht es zu Beginn um die Aufnahme von Blickkontakt:

Lehrerin (L): „Bei Menschen, vor denen er Angst hat, da nicht. Aber das ist ja verständlich.“

Beraterin (B): „Das zeigt uns aber wieder ganz deutlich, dass wenn er den richtigen Rahmen hat, wenn er Sicherheit hat, seinen Halt und seine Struktur, dann kann er sich durch Blickkontakt zeigen und kann Vertrauen fassen. Da wird er verstanden und wertgeschätzt und da traut er sich auch was zu (...). Wenn das aber wegfällt, dann kriegt er wieder Schwierigkeiten in der Regulierung seiner Emotionen. Und das ist, glaub ich, immer wieder dieses Wechselspiel, was wir oft am Pausenhof haben.“

L: (nickt)

B: „(...) Ich tu mich mit dem Pausenhof schwer. Persönlich empfinde ich es manchmal so, dass Maxi in unglückliche Situationen gerät. Da stell ich mir immer wieder die Frage: Wie können wir (Lehrkraft und Spieltherapeutin) das Außen am Pausenhof verändern, dass Maxi Sicherheit und Halt hat, ohne dass er in solche Situationen reinschlittert, wo er oft gar nichts dafür kann, oder in der Situation so einfriert in seiner Handlungsfähigkeit, dass er da gar nicht mehr herauskommt.“

L: (nickt)

B: „Ich habe schon das Gefühl, wenn am Pausenhof keine vertraute Person ist oder keine, die das direkt mitbekommt, dann ist er in diesem Moment verloren.“

L: „Ja.“

B: „Wenn Sie mir rückmelden, dass bei ihrer Pausenaufsicht oder bei ihrer Kollegin die Pause besser läuft, dann frag ich mich: Was müssen wir tun, dass wir Maxi den sicheren Rahmen auch an den anderen Tagen bieten können.“

In diesem kurzen Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass die Lehrkraft Maxi versteht. Der Verstehensprozess wurde auch in vorhergehenden Telefonaten geklärt. In dem Gesprächsausschnitt erkennt die Lehrkraft, dass Maxi in Situationen kommt, in denen er Angst hat. Des Weiteren nimmt sie auch sein Bedürfnis nach Sicherheit, Halt und Struktur wahr. In diesem Abschnitt wird die Forderung nach Rahmenbedingungen besonders deutlich. Mit den Fragestellungen „Wie können wir (...)?“ oder „Was müssen wir tun (...)?“ wird ein klares Arbeitsbündnis zwischen der Lehrkraft und der Beraterin (mir) angesprochen. Mit der Lehrkraft werden in diesem Gespräch noch gemeinsame

Punkte erarbeitet, welche Rahmenbedingungen Maxi auf dem Pausenhof benötigt:

- Vertrauen / Wertschätzung
- Unterstützung bei der Einschätzung des Nähe-Distanzverhältnisses
- Unterstützung / Begleitung beim Mutig-Sein
- Fürsprecher
- Hilfe beim Finden von Alternativen
- Verlässlichkeit / Sicherheit / Halt.

Im weiteren Verlauf des Beratungsgesprächs stellte sich die Frage, wie das System Lehrerkollegium mobilisiert werden könnte. Daraufhin schlug die Lehrkraft vor, dass wir eine Liste für Maxis sicheren Rahmen auf dem Pausenhof erarbeiten und sie diese in der nächsten Konferenz vorstellt.

Beim Blick auf den gesamten Verlauf der personzentrierten Beratung mit der Bezugsperson von Maxi lässt sich sagen, dass dieser ein sehr positives Beispiel für gelingende Kooperation ist. Die Lehrkraft hat eine sehr gute Schüler-Lehrer-Beziehung aufgebaut und die Zusammenarbeit unter allen Beteiligten, dem Kind, der personzentrierten Spieltherapeutin und der Lehrkraft, stellte sich in diesem Fall als sehr bereichernd für das Kind dar. Es konnten Rahmenbedingungen für Maxi geklärt werden und sein Verhalten auf dem Pausenhof veränderte sich – vermutlich infolge vieler positiver Erfahrungen im Spielzimmer, in der Beziehung, im Ausbau seiner Fähigkeiten und in der Erweiterung seines Handlungsspielraums. Am Ende des Schuljahres, nach der Beratung mit der Lehrkraft, tauschten wir uns per E-Mail aus, welche Entwicklung Maxi in diesem Schuljahr erleben durfte.

Fazit

„Pädagogik bleibt die Aufgabe, allen Kindern das Maß an menschlicher Begleitung und Kooperation anzubieten, dass sie zum gegebenen Zeitpunkt für ihre Entwicklung benötigen“ (Algermissen, 2012, S. 194). Um ein konstruktives Miteinander in der personzentrierten Spieltherapie und der Beratung der Bezugspersonen zu ermöglichen, braucht es ressourcenorientiertes Arbeiten. Es wurde deutlich, dass die entwicklungsförderliche Beziehung auf allen Ebenen der Zusammenarbeit die Basis bildet. Rogers mit seinen Kernaussagen schafft die Grundlage der wertschätzenden, einführenden und auf Echtheit basierten Beratung. Egal ob es die Lehrer*in-Kind-Beziehung, die Spieltherapeut*in-Kind-Beziehung, die Berater*in-Lehrer*in-Beziehung, oder die Lehrer*-Kollegium-Beziehung ist. Die grundlegende Basis der Arbeitsbündnisse ist essenziell.

Auch gemäß des Bildungs- und Erziehungsauftrags in der Grundschule sollen Kinder grundlegende Werte menschlichen Zusammenlebens erfahren, und es soll an ihre Erfahrungs- und Erlebenswelt angeknüpft werden. Ulf Algermissen äußert: „Wo

es geht, muss die Schule sich intensiv mit Eltern und Fachleuten vernetzen, wenn sie sich heterogener ausrichten will. In allen von mir erhobenen Studien wird deutlich, dass die systemische Perspektive unerlässlich für die Bearbeitung schulischer Beziehungsprobleme ist“ (Algermissen, 2012, S. 196). Deutlich wird, dass wir mit einem konstruktiven Miteinander den Herausforderungen auf dem Pausenhof begegnen können.

Literatur:

- Algermissen, U. (2012). Pädagogische Arbeitsbündnisse kooperativ gestalten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beer, M. Hüsson, D. Luderer, H.-J., Vahrenkamp, S. (2017). Gespräche hilfreich führen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grolimund F., Rietzler S., (2016). Erfolgreich lernen mit ADHS. Bern. Hogrefe.
- Hurrelmann, K./Andresen, S. 2010. Kinder in Deutschland 2010 Frankfurt/Main: 2. World Vision Kinderstudie.
- Jaede, W. (1996). Der entwicklungsökologische Ansatz in der personzentrierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In: Boeck-Singelmann, C. u.a. (Hrsg.): Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1, S. 69-95. 2. Überarbeitete u. erw. Auflage. Göttingen. Hogrefe.
- Kühn, M./Bialek, J. (2017). Fremd und kein Zuhause. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oaklander, V. (2016). Verborgene Schätze heben. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Remerschmidt, H. (2000). Kinder- und Jugendpsychiatrie. Stuttgart: Thieme
- Rogers, C. (2016). Eine Theorie der Psychotherapie. München: Ernst Reinhardt.
- Weinberger, S. (2015). Kindern spielend helfen – Einführung in die Personzentrierte Spielpsychotherapie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022). Die bayerische Grundschule. <https://www.simmern-gs.de/user/pdf/stmuk-die-bayerische-grundschule-2022-web-bf.pdf> (abgerufen am 10.04.24)
- ICD-10-GM-2023: F90.- Hyperkinetische Störungen - icd-code.de (abgerufen am 7.10.23)



Erika Tyroller, Personzentrierte Beraterin für Kinder und Jugendliche und deren Bezugspersonen, staatl. anerkannte Heilpädagogin und Erzieherin; tätig als Heilpädagogin in der Schule für Kranke in einer teilstationären Klasse der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie (KJPP) Hochried sowie im heilpädagogischen Fachdienst an einer Grundschule und in eigener Praxis in Murnau

Kontakt: th.tyroller@t-online.de