

Dem Lernen nicht die Freude nehmen

Eckhard Schiffer, Quakenbrück

Referat am 12.3.05 auf dem 11. Kongress für Jugendmedizin in Weimar

Sehr geehrter Herr Vorsitzender,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

herzlichen Dank für die liebenswürdige Einladung nach Weimar, der ich im Schillerjahr besonders gern gefolgt bin. Dies umso mehr, als einige Grundgedanken meines Referates durchaus – und das nicht nur in der Vermittlung Donald Winnicotts – in der Nähe der Thematik der Briefe „Briefe zur ästhetischen Erziehung“ angesiedelt sind.

Damit wird nicht die „gute alte Zeit“ beschworen, sondern das, was sich durch alle Anthropologien hindurch zu den Grundkonstanten der *conditio humana* als zugehörig erwiesen hat.

Hierzu eine Analogie:

In der ersten Globalisierungsphase der Menschheitsgeschichte vor 500 Jahren im Zusammenhang mit der transsozeanischen Segelschiffahrt – die durch den technisch-wissenschaftlichen Fortschritt ermöglicht worden war – zeigte sich ein Krankheitsbild, das zwar nicht völlig unbekannt war, aber in der Massivität und Häufigkeit seines Auftretens die Menschen durchaus erschreckte.

Gemeint ist die Skorbut.

Diese plagte die Menschen solange, bis sie entdeckten, dass für lange Reisen nicht nur Pökelfleisch, Zwieback und Rum erforderlich waren, sondern auch frisches Obst und Gemüse. Vielleicht hat dies mancher damals schon – angesichts der dem Menschen verfügbaren Konservierungstechniken – als sozialromantischen Rückfall verstanden. Bis klar wurde, was an dem Frischgemüse und Obst die Skorbut verhindert, nämlich das für den menschlichen Stoffwechsel unentbehrliche Vitamin C.

In meinem Referat wird es in einem übertragenden Sinn auch darum gehen, was wir unseren Kindern auf die Lebensreise mitgeben müssen, damit sie nicht an „mentaler Skorbut“ erkranken – ohne dass dieses als Sozialromantik missverstanden wird.

Zur weiteren Einstimmung habe ich Ihnen gleich zwei Zitate mitgebracht:

Das erste stammt aus dem Buch von Martin Dornes: „Der kompetente Säugling“. In diesem Buch fasst Dornes die Ergebnisse der beobachtenden Säuglingsforschung der letzten drei Jahrzehnte zusammen. Und dort heißt es:

„Experimente lehren, dass nicht nur Trieb- und Körperlust, sondern auch Entdeckerlust und das Gefühl, in der Außenwelt sinnvolle Zusammenhänge bewirken und erkennen zu können, zentrale Motivatoren von Lebensbeginn an sind“.

Das zweite Zitat sagt literarisch-pointiert das gleiche und stammt aus der Autobiographie von Astrid Lindgren:

„Als ich noch in die Vorschule ging, fragte die Lehrerin eines Tages, wozu Gott uns die Nase gegeben habe, und ein Knäblein antwortete treuherzig: ‘um Rotz darin zu haben’. Ach, Albin, wie konntest du nur so etwas Dummes sagen, hast du denn wirklich nicht gewusst, dass die Nase dazu da ist, damit wir uns gleich jungen Hunden durch unser Kinderleben schnupfern und schnüffeln und Seligkeiten entdecken?“

Und wie werden die Seligkeiten entdeckt? Spielend!

Gemeint ist von Astrid Lindgren ein Spielen - wie auf dem Bruegel-Bild - im Sinne von *paidia* (griechisch: kindliches Spielen) oder *play* (altsächsisch: *plegan* = pflegen), und das bedeutet leibhaftige Welterfahrung mit allen Sinnen, einschließlich des Bewegungssinnes sowie der Gefühle (wir sprechen von *Affektus-Sensomotorik*).

Aber – wie wir alle wissen – spielen Kinder heute kaum noch „auf der Strasse“, auf der Wiese, im Wald...

Im Gegenteil, sie verpassen sich selbst freiwillig, dass, was zu meiner Jugendzeit noch das allerschrecklichst war, nämlich *Stubenarrest!* (Bild 2)

Und das hat Folgen, die wir uns gleich noch etwas näher ansehen werden.

Aber versetzen wir uns zunächst noch einmal in die Zeit, in der man mit einem schönen roten Gummiball mit großen weißen Punkten oder so einer richtigen „Lederpille“ auf der Strasse spielte: Sich zuwarf, in die Luft warf und in die Hände klatschte, damit tobte, Tore schoss, über die Strasse knapp vor dem Auto her in den Graben, vielleicht auch mal in die Scheibe traf, man litt, wenn der Ball die Luft nicht mehr hielt oder von dem ausgiebigen Gebrauch allmählich mürbe geworden war... Mit solch einer Erfahrungsvorgeschichte ist unsere innere Vorstellung vom Ball mit einer ganz anderen Leibhaftigkeit beladen, damit tatsächlich viel gegenwartsnäher und lebendiger und viel mehr spürbarer als ein Ball, dessen Vorgeschichte hauptsächlich vor dem Videospieldschirm oder dem Fernseher begann und endete.

Unsere inneren Bilder, mit denen wir denken – diese heißen auch *Denksymbole* – begründen dann mit der leibhaftigen Erfahrung, mit der sie verknüpft, sind ein viel lebendigere Phantasie. Ermöglichen uns eine reichhaltige und lebendige *Innenwahrnehmung*.

Und noch ein weiteres Beispiel zur Verknüpfung von inneren Bildern, d.h. Denksymbolen und leibhaftiger Erfahrung im Spiel:

Das Suchen und Pflücken von Brombeeren, der Duft eines sonnigen Spätsommertages, die Kratzer an der Haut, das Getröstetwerden, die Freude ein halbes Eimerchen gepflückt, die andere Hälfte (einschließlich Wurm) „gefuttert“ zu haben, der Duft beim Kochen, das Abschmecken, das bange Warten, ob die Marmelade nun auch fest wird, der Stolz beim Betrachten der gefüllten Gläser - all das meint ein sättigendes Ereignis für den Sinnenhunger. Die Seele wird satt, indem die Denksymbole mit affektus-sensomotorischer Erfahrung reich beladen werden.

In den Symbolen der Phantasie und auch als implizites Wissen wird diese freudige sensomotorische Erfahrung aufgehoben und erhalten, um jedes Mal als Freude und Genuss bei dem Verzehr einer Schnitte mit Brombeermarmelade mitzuschwingen. Es entsteht eine lebendige Phantasie, und die ermöglicht eine reiche *Innenwahrnehmung*, die keiner ständig neuen *äußeren* Reize und Sensationen bedarf, „um etwas zu erleben“. Hierfür genügt dann ein einfaches Stück Holz, um daraus ein Auto, ein Schiff, ein Pferd, eine Puppe oder sonst etwas werden zu lassen. Solche eine Phantasie lässt zaubern. Gleichzeitig vermittelt ein solches Spielen das Erleben von Identität - Identität ist die Antwort auf die Frage: „wer bin ich?“ und ein solches Spielen ermöglicht zugleich auch Eigenständigkeit (Autonomie) und innere Beweglichkeit.

Ich bin unglaublich frei und eigenständig - vermöge einer lebendigen Phantasie, weil ich mir das, was ich für mein Vergnügen brauche, selber zaubern kann! Daher bin ich nicht auf einen Sponsor angewiesen, der mir Diddlkarten, Pokemonster oder was sonst gerade dran ist, zu meinem *fun* finanziert. Fun ist auf ständig neue Reize in der *Außenwahrnehmung* angewiesen. Freude, auch als Lebensfreude, speist sich aus der Lebendigkeit unerschöpflicher Phantasie in die *Innenwahrnehmung* hinein.

Und Kinder, die sich so fabelhaft frei fühlen, können von dieser Freiheit auch besser ein Stück abgeben und sich in sinnvolle Regeln einfügen, ohne sich dabei in ihrer Lebensfreude eingeengt zu fühlen. Diesen Kindern fällt dann der Schritt von der Autonomie zur *verantworteten* Autonomie, das heißt vom play zum *fair play* nicht

schwer. Fairplay meint *den anderen wahrnehmen, sich nach seinen Möglichkeiten entfalten lassen*, ihn nicht zur Seite schubsen oder ausschalten müssen.

Hierüber kann sich ein starkes Element entfalten, das die gegenwärtig immer mehr überwuchernde Konkurrenzmentalität - die auch schon die Jugendgruppen in den Sportvereinen erfasst - mildern könnte. Im Fairplay ist mein Gegenüber zwar mein spielerischer Gegner, mein Konkurrent, trotzdem verliere ich dessen - das sei etwas altmodisch ausgedrückt - Antlitzhaftigkeit nicht aus den Augen. Er bleibt trotz aller Rauferei mein Spielkamerad. Erinnert sei an die Spiele von Pippi Langstrumpf oder von Tom Sawyer, Huckleberry Finn und ihren Freunden. In diesen Spielen ging es oftmals wild zu, es gab Gehässigkeiten, Gemeinheiten, aber keiner wurde ausgeschaltet. Der freundschaftlich-tragende Zusammenhalt wurde nicht zerstört. Solch ein Zusammenhalt ist Grundlage des *Kohärenzgefühles* einer Gruppe.

Kohärenz kommt aus dem Lateinischen und das bedeutet eben soviel wie Zusammenhang, Zusammenhalt oder auch inneren und äußeren Halt haben.

In dem Modell zur Gesundheitsentstehung von Aaron Antonovsky kommt dem Kohärenzgefühl eine besondere Bedeutung zu. Dieses Kohärenzgefühl ist mit wenigen Worten nicht so einfach zu beschreiben. Als erste Annäherung hierzu ein Text, in dem es um meinen Lieblingshelden Huckleberry Finn geht und in dem das Kohärenzgefühl narrativ vermittelt wird:

Sie wissen, der Huckleberry Finn ist zusammen mit seinem Freund Jim, einem entflohenen Negersklaven, auf der Flucht vor seinem Vater. Auf der Fahrt mit dem Floß den Mississippi hinunter legen sie gerade eine Mittagspause ein (Bild 3):

„Wir nahmen noch'n paar Fische von den Haken, die inzwischen angebissen hatten und warfen die Angelschnüre wieder aus. Dann machten wir alles zum Mittagessen (in unserer Höhle) fertig. (...)“

Sehr bald wurde es dunkel, und es fing an zu donnern und zu blitzen. (...) Gleich hinterher fing es an zu regnen, und bald goß es wie mit Eimern. Und der Wind heulte, wie ich's noch nie gehört hatte. Es war ein richtiges Sommergewitter. Es wurde so duster, dass draußen alles wie in Tinte getaucht aussah (...). Und dann tauchte ein Blitz alles in helles, goldenes Licht und man konnte für einen Moment Baumkronen erkennen, die ganz weit weg waren.

‘Jim, ist das nicht schön?’ fragte ich. ‘Ich möchte nirgendwo anders sein als hier.

Gib mir noch mal'n Stück Fisch und 'nen heißen Maiskuchen.’ “

Auf dem Bild zu dieser Textpassage aus dem „Huckleberry Finn“ fühlen sich die beiden offensichtlich wohl. Ihnen schmeckt es ausgezeichnet, obwohl ihr Mahl - Fisch und Maiskuchen - relativ bescheiden ist und draußen die Welt unterzugehen scheint. Kohärenzgefühl pur!

Das Kohärenzgefühl kann sich - wie eben schon erwähnt - in einer Gruppe, so zum Beispiel einer Familie, einstellen, aber ebenso auch das Lebensgrundgefühl eines Paares sowie eines jeden *Einzelnen* ausmachen.

Das Kohärenzgefühl meint damit auch für den Einzelnen, also individuell, eine Grundstimmung oder Grundsicherheit, innerlich zusammengehalten zu werden, nicht zu zerbrechen und gleichzeitig auch äußeren Halt und äußere Unterstützung zu finden. Der Kohärenzsinn beschreibt eine mit diesem Gefühl einhergehende und an gedankliche Aktivitäten geknüpfte Weltsicht:

Meine Welt ist verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang begreifen (*Dimension der Verstehbarkeit*). Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge auch über innere und äußere Ressourcen, die ich, um mein Leben zu meistern, einsetzen kann (*Dimension der Handhabbarkeit*). Für meine Lebensführung ist Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt (*Sinndimension*).

Verstehbarkeit	+	Handhabbarkeit	+	Sinnhaftigkeit
der Welt, Zusammenhänge begreifen		Vertrauen, aus eigener Kraft oder mit Unter- stützung Lebensaufgaben zu meistern		dialogisch eröffnete Intermediärräume und Erfahrungshorizonte

||

<p>Kohärenzgefühl/Kohärenzsinn „innerer Zusammenhang“ und äußerer Zusammenhalt</p>



<p>Gesundheit</p>

Das Kohärenzgefühl ist entscheidend für unsere körperliche und seelische Gesundheit - gerade auch unter Belastung und Krankheit.

Und weiterhin gilt: Ein starkes Kohärenzgefühl *fördert positive* Lernprozesse und *bremst negative* Lernprozesse, indem es entscheidend die Regulation der Genaktivität beeinflusst und darüber auch eine günstige Hirnentwicklung ermöglicht. Umgekehrt ist ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl das Ergebnis gelingender Lernprozesse.

Kurz zu den Genen: Gene steuern nicht nur, sie *werden* auch gesteuert! Nur die wenigsten Gene, die sogenannten house-keeping-Gene sind völlig autonom. Läuft bei diesen die Proteinsynthese nach einem falschen Programm, kommt es zu schicksalhaften Krankheitsverläufen wie zum Beispiel bei der Chorea Huntington. Gott sei Dank sind solche Erkrankungen ausgesprochen selten.

Die uns weiterhin im Kontext einer lebendigen Phantasie interessierenden intrinsisch motivierten Lernprozesse entfalten sich in den Intermediärräumen des Spielens und des Dialoges.

Intermediärräume – wörtlich übersetzt: Zwischenräume – sind nicht sichtbar, aber erlebbar. Ihr Erstbeschreiber ist der geniale Donald Winnicott.

Gemeint sind die Zwischenräume, die sich im Spielen wie im Dialog und natürlich auch im spielerischen Dialog oder dialogischen Spiel eröffnen. Es sind die Räume zwischen der Fantasie des Kindes und z.B. dem Sandhaufen vor dem Kind wie auch die Räume zwischen zwei Menschen, die im Dialog vertieft sind. In den Spielintermediärräumen wie auch in den dialogischen Intermediärräumen kann man sich verlieren - und bereichert aus ihnen zurückkehren.

In den Geschichten z.B. um Huckleberry Finn oder Pippi Langstrumpf werden deren für das Kohärenzgefühl so bedeutsame Erfahrungen in den Intermediärräumen eindringlich vermittelt.

Bereits Neugeborene sind in dialogisch-spielerische Prozesse eingebunden, über die sich späterhin die Intermediärräume eröffnen.

„Neugeborene folgen einem sich bewegenden Objekt in ihrem Gesichtsfeld mit den Augen. Maximale Sehschärfe besteht auf eine Distanz von 20 cm. Diese Entfernung wird von Eltern intuitiv eingenommen, wenn sie Blickkontakt mit ihrem Neugeborenen aufnehmen wollen“¹. Für den Außenstehenden wird diese spielerisch-dialogische Begegnung noch deutlicher, wenn das Kind im Alter von zwei Monaten im Kontakt zu lächeln beginnt, die kindlichen Laute nuancenreicher werden, Wohlbehagen und Freude sowie Ärger und Spannung unterscheidbarer werden lassen, die Bewegungen immer zielgerichteter werden. Die Mutter (oder der Vater) nimmt die Gesten und Laute des Kindes auf, wiederholt diese variierend. Kind und Bezugsperson stellen sich dabei in ihrer Körpermotorik und Lautbildung so aufeinander ein wie zwei, „die gemeinsam freudig tanzen“² oder im Duett singen.

Auf neurobiologischer Ebene ereignet sich in dieser Situation etwas ungemein Spannendes, was erst im Jahre 1996 von dem italienischen Neurobiologen Giacomo Rizzolatti mitgeteilt worden ist. Dieser entdeckte die sogenannten „Spiegel-Nervenzellen“. Unsere Spiegel-Nervenzellen zeigen zunächst elektrische Aktivität, wenn wir

¹ Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.

² Milch, W. (2000): Kleinkindforschung und psychosomatische Störungen. Psychotherapeut, 45, 18-24.

bei einem anderen Menschen eine bestimmte Bewegung, Geste oder einen Gesichtsausdruck *beobachten*. Und dieselben Spiegel-Nervenzellen, die elektrische Aktivität zeigen, wenn das Kind eine bestimmte Handlung der Mutter *sieht*, werden ebenso elektrisch aktiv, wenn das Kind diese Handlungsweise der Mutter *selbst nachahmt*. *Dieselben Nervenzellen, die für die Wahrnehmung zuständig sind, sind also auch für die Nachahmung, das Selbermachen zuständig.*

Wenn das Kind sieht, wie die Mutter ihren Mund zum Küsschen spitzt und das Kind daraufhin selber seine Schnute zum Küsschen formt, sind in beiden Augenblicken die *identischen* Nervenzellen aktiv.

In dem spielerischen Dialog oder Duett zwischen Mutter und Kind nimmt also nicht nur die Mutter die Laute, die Gestik und die Mimik des Kindes auf, sondern ebenso auch das Kind die akustischen und motorischen Artikulationsweisen der Mutter. Im spielerischen Geschehen erprobt das Kind am Vorbild der Mutter über die Spiegel-Nervenzellen seine eigene motorische Aktivität. Die Spiegel-Nervenzellen sind natürlich auch bei den Erwachsenen noch aktiv. Beobachten Sie mal einen Vater, der sein Kind füttert, wie nett der seinen Schnabel aufreißt, wenn das Kind den Mund aufmacht. *Zitat:* „Giacomo Rizzolatti entdeckte bei seinen bahnbrechenden Experimenten die neurobiologische Grundlage für die Erkenntnis, dass das menschliche (...) Lernen persönliche Beziehungen braucht, und dass es letztlich nicht zum Erfolg führen wird, wenn bei der Erziehung und auch beim Spielen von Kindern, beim Unterricht von Schülern, in der Familie aber auch am Arbeitsplatz direkte Kontakte zwischen Menschen immer mehr reduziert werden.“³

Würde diese Spiegelbeziehung auch funktionieren, wann man eine Roboterpuppe anstelle der Mutter vor das Kinderbettchen oder eines Lehrers an das Pult stellen würde? Natürlich nicht! Denn die Spiegelzellen werden nur durch eine *persönliche Beziehung zu einem Menschen* aktiviert.

Sprachlabore und Computer können die Lehrer nicht ersetzen! Damit ist jedoch nicht gemeint, dass bereits erworbenes Können, nicht durch Lernmaschinen perfektioniert werden könnte.

Aber die Eltern - oder zumindestens konstante Bezugspersonen - sind für die frühen und damit für die Gehirnentwicklung entscheidenden Lernprozesse nicht zu ersetzen. Das gilt ebenso für Erzieherinnen und Lehrer. Die ersten und in der Regel auch die wichtigsten Lehrer sind allerdings immer noch unsere Eltern. Und das wesentlichste

³ Bauer, J. (2002): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt/M.: Eichborn.

Element der Lernprozesse ist dabei die *Qualität der Beziehung*, die es uns ermöglicht, zu unserem Gegenüber wie zu uns selbst eine gute Beziehung herzustellen. Das gilt natürlich auch für die Beziehung zwischen Arzt und Patient. Die Ärztin/der Arzt haben – das wissen wir alle – Funktionen als *Gesundheitslehrer*. Hierauf hat insbesondere Michael Balint hingewiesen. Er sprach in diesem Zusammenhang sogar von der „apostolischen Funktion des Arztes“.

Mit dem Thema „Gute Beziehung“ beschäftigt sich auch die analytische Affektpsychologie. Diese verweist insbesondere auf das bedeutsame *frühe dialogische Lächeln*.

Auf dieses Lächeln freuen sich die Eltern eines jeden Kindes, sofern sie das Lächeln nicht schon vorher verlernt oder selbst nie erfahren haben. „Bis zum Alter von sechs Monaten gibt es unter normalen Umständen bis zu dreißigtausend solcher Lächelbegegnungen (...). Es sind dies keine Affektansteckungen sondern echte Dialoge (...). Mit jeder der dreißigtausend Lächelbegegnungen wächst ein Stück Wissen, dass das entstehende Selbst die Quelle der mütterlichen Freude ist. Das Kind weiß nun, dass es für die anderen ein Geschenk ist.“⁴ Dieses Wissen schützt das Kind vor Ekel, Beschämung, Verachtung und Hass – so dramatisch muss man es schon formulieren.

Das wahrnehmende Lächeln der Eltern schützt auch vor negativen Stresseinwirkungen, denen das Kind im Laufe seiner weiteren Entwicklung ausgesetzt ist. So bleibt das Kind unter Belastung - wie zum Beispiel der einer vorübergehenden Trennung - gelassener. Es reagiert weniger angstvoll oder aggressiv, wenn es nur häufig genug diesen wahrnehmenden Lächeldialog erlebt hat. Es zeigt eine basale *Gelassenheit*, die durchaus als Grundlage des späteren Kohärenzgefühles aufgefasst werden kann.

Ohne ausreichenden Schutz durch das wahrnehmende Lächeln wird hingegen unter Belastung über einen dauerhaft erhöhten Blutspiegel des Stresshormons Cortisol der speziell für das Kurzzeitgedächtnis entscheidende Teil des Gehirns, der

⁴ Krause, R. (2001): Affektpsychologische Überlegungen zur menschlichen Destruktivität. *Psyche – Z Psychoanal*, 55, 934 – 960.

Hippocampus, beschädigt.⁵ Ebenso kann die *präfrontale* Hirnrinde beschädigt werden. Diese ist für die Impulsregulierung zuständig und eine Beschädigung wird heute auch als eine der Ursachen für das Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom angesehen.⁶

Das erste Lächeln des Kindes erfolgt spontan im Schlaf und wird dann im wachen Dialog durch das antwortende Lächeln der Eltern verstärkt, was wiederum deren Lächeln und Freude fördert. Hier findet sich die Grundform eines positiven selbstverstärkenden Zirkels zur Lebensfreude. Solche selbstverstärkenden Zirkel zur Lebensfreude können überall da entstehen, wo ein Kind im Spiel schöpferisch etwas hervorbringt und als Geschenk präsentieren möchte – z. B. sein Bild. Entscheidend ist dann das annehmende Lächeln und: die aufmerksame Wahrnehmung des Bildes. Denn das Bild *ist* das Kind. Ich werde gleich darauf noch näher zu sprechen kommen.

In der Übergangsphase vom Krabbeln zum Laufen wird die Umwelt für das Kleinkind aufregender als in den vorausgegangenen zwölf Monaten der Säuglingszeit. Das Kind kann eigenmotiviert und selbständig die „erbärmliche Haltung auf allen vieren“ überwinden und sich in das Abenteuer der spielerischen Umwelterkundung stürzen. Es verbringt nun weniger Zeit als zuvor mit der Erkundung des mütterlichen oder väterlichen Gesichtes. Sein Interesse gilt auch der aufregenden Welt um ihn herum. Mit allen Sinnen wird diese Welt erkundet. Daraus entstehen Spielfiguren, über die lustvoll-neugierig Funktionszusammenhänge erkundet und eigene Kompetenzen erprobt und dargestellt werden.

Im Alter zwischen eineinhalb und vier Jahren haben solche Spielfiguren – außer der Lust und der Freude, die sie dem Kind bereiten - auch eine dialogische Funktion, die an die Stelle der Lächeldialoge gerückt ist. Nun ist es nicht mehr „face to face“ der elterliche Gesichtsausdruck, über den das Kind etwas von sich selbst zurückgespiegelt bekommt und auch zugleich aus etwas von den Eltern erfährt,

⁵ Bei akutem Stress wird Cortisol über die Nebennierenrinden vermehrt ausgeschüttet. Das Cortisol entfaltet eine *gegenregulatorische*, d.h. bremsende Wirkung damit der Organismus im Stress nicht „überkocht“. Bei langanhaltendem Stress führt die Cortisolwirkung aber zum Abbau von Hirnzellen bzw. deren Verknüpfungen. Vielen ist dieses Wirkungsprinzip schon anderweitig bekannt: Das für therapeutische Zwecke künstlich hergestellte *Cortison* hat bei akuten allergischen Hautreaktionen eine wohltuende entzündungshemmende Wirkung. Bei chronischem Gebrauch wird die Haut dünner und leicht verletzbar. Cortisol und Cortison werden beide in der Nebennierenrinde gebildet. Der chemische Unterschied ist gering. Cortisol weist an seinem elften Kohlenstoffatom eine OH-Gruppe auf, Cortison ein doppelt gebundenes Sauerstoffatom. Cortisol und Cortison gehen im lebendigen Organismus ständig ineinander über. Cortisol ist wirksamer als das Cortison.

⁶ Egle, U.T. et al. (2002): Früher Stress und Langzeitfolgen für die Gesundheit. Z. Psychosom Med Psychother, 48, 411-434

sondern die *elterlichen Kommentare* zu seinem Spiel sind es, denen diese Doppelfunktion zukommt. Und die Kommentare der Erzieherinnen sowie die der Grundschullehrerinnen und –lehrer stehen genau in der Fortsetzung dieser wahrnehmenden und bestätigenden Kommunikation, die mit den Lächeldialogen beginnt und sich über die Handlungskommentare der Eltern zu den Entfaltungen des Kindes in den Erfahrungsräumen des Spielens fortsetzt.

Kinder suchen im Laufe ihrer Entwicklung Spielsituationen, die einen zunehmenden Anforderungscharakter aufweisen: Balancieren, Klettern, Schwimmen, Buden bauen, Fahrrad fahren, Computer nutzen ... Die Lebensfreude eines Kindes schließt die lustvolle Welt- und Selbsterfahrung vermöge zunehmender eigener Kompetenz mit ein. (Bilder: 4 - 7)

Das Spannende daran ist, dass über die zunehmenden Anforderungsstrukturen, die Kinder in den Intermediärräumen des spontanen Spiel wie im schöpferischen Gestalten suchen und daran ihre *skills* entfalten, sie eben das erfahren, was in dem Salutogenesemodell als Handhabbarkeit und Verstehbarkeit beschrieben wird. Verstehbarkeit und Handhabbarkeit werden dann in den Intermediärräumen des Dialoges in das Moment der Sinnhaftigkeit integriert. (die drei Teilkomponenten des Kohärenzgefühls!)

Wichtig ist, dass die Kinder Freiräume vorfinden, in denen sie sich ohne Gängelung, aber mit reichhaltiger affektu-sensomotorischer Erfahrung frei entfalten, dabei auch dialogisch wechselseitig wahrnehmen können. Gemeint ist also ein Spielen sowohl im Sinne von Play als auch Fairplay.

Im Hinblick auf die verlorengegangenen Intermediärräume des spontanen Spielens, die für die Gesundheit, Lernfähigkeit und Lernfreude unserer Kinder von entscheidender Bedeutung sind, gilt für eine *universelle Prävention* und *Gesundheitsförderung* zweierlei:

- 1) Aufklärung der Eltern – soweit als möglich – über die Bedeutung der leibhaftigen Welterfahrung in den Intermediärräumen des Spielens. Der blaue Flyer, denen ich Ihnen mitgebracht habe und der bundesweit derzeit verteilt wird, soll so eine Starthilfe in dieser Hinsicht darstellen. Der Flyer kann kostenlos gegen Portogebühren beim Beltz Verlag angefordert werden. (Bilder: 8 und 9)

- 2) Wir sollten uns der Bedeutung, die die Intermediärräume des schöpferischen Handelns und Spielens im Kindergarten und in der Grundschule für die Kinder haben – eben weil die spontanen Intermediärräume der peer-group auf der Strasse weggefallen sind – wir sollten uns also dieser Bedeutung gewahr sein. Spielen ist für die gesunde Entwicklung ein kostbarer, unersetzbarer Vorgang und sollte keinesfalls durch vorzeitige Lern- und Paukprogramme eingetauscht werden.

Für die Bedeutung des schöpferischen Handelns in der Grundschule habe ich Ihnen ein Beispiel aus dem Kunstunterricht meiner Frau mitgebracht.

In der sonst eher unruhigen zweiten Grundschulklasse ist es mucksmäuschenstill. Die Lehrerin spielt zusammen mit der Klasse: „Ich sehe mal was, was Du nicht siehst!“ Gemeint ist damit, dass die Kinder in der auf den Kunstunterricht folgenden Stunde alle ihre Bilder vorne an der Tafel aufgehängt haben und nun die Lehrerin in unsystematischer Folge jedes Bild in seinen Einzelheiten beschreibt. Die Kinder sind dabei aufgefordert, herauszufinden, welches Bild denn jeweils beschrieben wird. Das Thema war: Wir malen die Hexe aus dem Weihnachtsmärchen. Vierundzwanzig *verschiedene* Hexen sind dabei entstanden, die sich alle deutlich voneinander unterscheiden, so dass es den Kindern früher oder später gelingt, herauszufinden, welche Hexe jeweils beschrieben wird. Die Kinder sind von dem Spiel freudig fasziniert und möchten es am nächsten Tag gleich noch mal spielen. Und wieder ist es in dieser Klasse mucksmäuschenstill. (Bild 10)

Hintergrund dessen ist zunächst, dass jedes Kind mit seinem schöpferischen Produkt - gleich ob Bild, Bastelei, Lied oder Aufsatz - identifiziert ist. Die Bilder, die vorn in der Klasse von der Lehrerin beschrieben werden, *sind* die Kinder. Es werden also in dem Spiel „Ich seh mal was, was Du nicht siehst“ nicht nur die Bilder, sondern auch die *Kinder* in ihrer Identität und Unterscheidbarkeit beschrieben, akzeptiert und wahrgenommen. Letzteres, das Wahrgenommenwerden, erfahren sie sowohl durch die Lehrerin als auch durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Voraussetzung für diesen Schritt ist die *Freiheit im Kunstunterricht, dass jedes schöpferische Produkt in der Intention gilt, in der es vom Schüler geschaffen wird*. Es gab also keine normierte Hexe, die gemalt werden musste. Die Vorgaben des Unterrichtes bestanden lediglich in den Materialien, dem Thema und in der Mindest- beziehungsweise Maximalzeit, über die die Kinder verfügen konnten beziehungsweise sollten.

Die Kinder schauen vom Anfang bis zum Ende des Spieles gebannt auf die Bilder. Diejenigen, deren Bild beziehungsweise Identität noch nicht beschrieben worden ist, sind natürlich interessiert zu wissen, ob sie jetzt „dran sind“. Die anderen, die es bereits im wortwörtlichen Sinne genossen haben, vor aller Augen und Ohren in ihrer Identität und Unterscheidbarkeit wahrgenommen zu werden, können nun zufrieden und entspannt die fortschreitende Identifizierung der Bilder verfolgen.

Wenn meine eigene Identität anerkannt wird, kann ich auch die Identität meines Gegenübers anerkennen - so auch die meiner Lehrerin und meines Lehrers. Und diese wechselseitige Anerkennung ist Grundlage einer sich selbstverstärkenden positiven Beziehung: Die Freude, die die Lehrerin im Unterricht mit den aufmerksam zugewandten Kindern empfindet, wird von den Kindern aufgenommen. Diese identifizieren sich mit den „freudvollen“ Persönlichkeitsanteilen ihrer Lehrerin. *Deren Freude wird so auch zur Freude der Kinder.* Und dadurch wird die kindliche Motivation im schöpferischen Gestalten weiter beflügelt. Dies wirkt dann wieder auf die Gestimmtheit und Wahrnehmungsbereitschaft der Lehrerin zurück, was wiederum auf die Schüler abfärbt - und sofort. Grundmuster eines solchen Geschehens ist der eben vorgestellte Lächeldialog zwischen Eltern und Kind.

Daniel Stern⁷ hat Aspekte des spielerischen Dialoges in Intermediärräumen noch von einer anderen Seite her untersucht:

Es ging Daniel Stern und seiner Arbeitsgruppe dabei um mögliche Gemeinsamkeiten zwischen kindlichem Entwicklungs- und therapeutischen Veränderungsprozess bei Erwachsenen. Auch der therapeutische Veränderungsprozess stellt einen Lernprozess dar. Nach Sterns Ansicht vollzieht sich der Mikroprozess innerhalb einer therapeutischen Entwicklung in einer Art Improvisation, in der kleine Schritte, die notwendig seien, um ein Ziel zu erreichen, gar nicht voraussagbar seien. Auch sei das Ziel oft nicht ganz klar, könne sich dann aber spontan darstellen. Dies wird in dem wunderschönen Beispiel deutlich, das uns Michael Balint (1970) erzählt. „Es war zu jener Zeit, als ich einmal die Deutung gab, es sei für sie (die Patientin) sehr wichtig, immer den Kopf oben und die Füße fest auf dem Erdboden zu behalten. Darauf erwähnte sie, dass sie es seit frühester Kindheit nie fertiggebracht habe, einen Purzelbaum zu schlagen, obwohl sie es oft versucht hatte und ganz verzweifelt war, wenn es nicht ging. Ich warf ein: „Na, und jetzt?“ - worauf sie von der Couch aufstand und zu ihrer eigenen größten Überraschung ohne weiteres auf dem Teppich einen tadellosen Purzelbaum schlug. Dies erwies sich als ein wahrer Durchbruch ...“

Wir können davon ausgehen, dass sowohl Michael Balint als auch die Patientin in dieser Situation gemeinsam ein Höchstmaß an Lebensfreude empfanden.

⁷ Stern, D.N. et al (2001): Die Rolle des impliziten Wissens bei der therapeutischen Veränderung. Einige Auswirkungen entwicklungspsychologischer Beobachtungen für die psychotherapeutische Behandlung Erwachsener. Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 51, S. 147 - 152.

Nach Daniel Stern gibt es sowohl in einer therapeutischen Sitzung wie auch in der spielerischen Beziehung zwischen Mutter und Kind ein Miteinander, ein „moving-along“, in dem bestimmte Spielregeln der Beteiligten implizit verstanden würden.

Aus dieser Situation heraus entstünden unvorhersehbare Momente, die ein Veränderungspotential enthielten. Diese Augenblicke oder Momente bezeichnet Stern als „now moments“. Sie stellten in einem gewissen Sinne nicht-lineare Sprünge (im Sinne von Emergenz) im Verlauf einer Therapiesitzung oder im Spielgeschehen dar.

Wahrscheinlich war Balint von seiner Purzelbaum schlagenden Patientin selbst auch überrascht. Das Spontane „na, und jetzt?“ können wir den „now-moment“ nennen, den die Patientin intuitiv ergriff, indem sie den Purzelbaum schlug. Mehr noch: aus diesem now-moment wurde ein „*moment of meeting*“, denn die Szene erwies sich - wie Balint schreibt - „als wahrer Durchbruch“.

In den „Moment der Begegnung“ muss - so Stern - etwas Authentisches, Persönliches eingehen, etwas, das den Beziehungskontext „überschreitet“, zumindest irritiert. Doch muss dies nicht nur wechselseitig „erkannt“, sondern auch „*anerkannt*“ (Hervorhebung durch E.S.) werden. In dem moment of meeting entfaltet sich der Kairos, in dem sich „der Gott des günstigen Augenblickes“, die Fülle der Zeit und der Augenblick einer weittragenden Erfahrung zeigen. Diesem Begegnungsmoment innewohnend sind selbstverständlich auch Lebensfreude und Lebenslust.

Verkürzt: sowohl in einer gelingenden kindlichen Entwicklung wie auch in einer gelingenden Therapie entfaltet sich Lebensfreude im spielerischen Dialog und dialogischem Spiel. Das gleiche Grundmuster gilt auch für die dialogische pädagogische Begegnung besonders in den schöpferischen Fächern. Zu diesen zähle ich übrigens auch die Aufsatzerziehung, die Begegnung mit Prosa und Lyrik. Im Grunde – und hierin folge ich Hans Georg Gadamer – die Auseinandersetzung mit allen Texten, die uns ansprechen und auf die wir mit unserer je eigenen Weise antworten.

Nur als Fußnote: Wenn im moment of meeting etwas geschieht, das nicht vorhersehbar ist, sondern sich in seiner Bedeutung für Lernfortschritte spontan in der dialogischen Interaktion einstellt, dann erzeugt das mehr als nur ein Fragezeichen am Rande der bis ins I-Tüpfelchen ausgearbeiteten Unterrichtsvorbereitungen, wie sie insbesondere im Examen angefordert werden. Die gleiche Frage nach den für die Lernfortschritte bedeutsamen Begegnungsmomenten muss natürlich auch an ein Konzept gestellt werden, das die Lerninhalte standardisiert und normifiziert, um die Lernergebnisse überprüfen und vergleichen zu können.

Das Ergebnis lässt sich vor dem Hintergrund des bisher gesagten schon voraussehen: produziert werden bestenfalls Langweiler, schlimmstenfalls mentale Zombies, die Kreativität und Eigensinn in Destruktion umsetzen.

Erlebt sich (jedoch) ein Kind mit seiner schöpferischen Gestaltung in seinem *Eigen-Sinn* und in *seiner Eigen-Darstellung* wohlwollend akzeptiert, so wird es sich nicht nur die Freude am eigenen schöpferischen Gestalten bewahren sondern zugleich auch den Eigen-Sinn anderer leicht akzeptieren können. So wie die Kinder im Kunstunterricht nicht nur ihre *eigenen Bilder* vorstellen, sondern ebenfalls interessiert die Bilder ihrer Klassenkameraden und Klassenkameradinnen anschauen und besprechen. Abwertend gemeinte Kommentare gibt es dabei nur sehr vereinzelt.

Hintergrund dessen ist das Bedürfnis eines jeden Menschen nach Identität und Unterscheidbarkeit. Dieses Bedürfnis ist existentiell genauso bedeutsam wie das nach Liebe und Anerkennung. Über Bilder z.B., die sich inhaltlich von den Bildern meiner Klassenkameraden und Klassenkameradinnen unterscheiden, wird dieses Bedürfnis befriedigt. Ich kann mich in meiner Identität darstellen. Und damit sind wir wieder bei unserem Hexenbeispiel. Allerdings: über Richtlinienhexen und Schablonenhexen kann sich keine Identität darstellen. (Bild 11)

Lebensfreude in den Intermediärräumen des Spielens und des Dialoges ist nun einerseits eng mit der Entfaltung personaler Identität verbunden, andererseits aber auch mit dem *Gruppenkohärenzgefühl* und der holding function einer Gruppe. Letztere können aber nur entstehen, wenn in der Gruppe das Fairplay vorherrscht. Sie erinnern sich, die Definition von *Fairplay* ist: den jeweils anderen sich nach seinen Möglichkeiten entfalten lassen und nicht wie im *Match* „ausschalten“.

Die Schüler einer zweiten Klasse probten Fairplay mit der Produktion eines Gemeinschaftsbildes (1 m x 1 m) anlässlich der Van Gogh-Ausstellung „Felder“ in Bremen. Die Lebensfreude der Kinder ist auf dem Foto, das es dazu gibt, ohne Schwierigkeiten zu erkennen. Und das Bild selbst zeigt: die Identität des einzelnen geht in dieser Gemeinschaftsproduktion nicht verloren, sondern ist gut aufgehoben, sogar erhöht. (Bilder: 12 und 13)

Ich habe Ihnen nun zum Abschluss noch ein kleines Rezept für Eltern mitgebracht. Es geht um das Zuhören und Singen als Einstiegsübung in Intermediärräume. (Bild 14)

Was entdecken Sie auf diesem Bild?

Richtig, es geht hier um das Zuhören bei der Gutenachtgeschichte und bei der Therapie.

In *beiden* Situationen geht es um das Erzählen und Zuhören. Und wenn einer erzählt, der andere gut zuhört - auch wechselseitig im Dialog - dann geschieht folgendes:

- 1) Da beide die gleiche Geschichte hören, entwickeln sie auch ähnliche eigene innere Bilder und auch dazugehörige ähnliche Stimmungen. Und wenn zwei ähnliche Stimmungen haben, dann sind sie aufeinander eingestimmt.

2) In dieser Übereinstimmung kann die Gelassenheit der Mutter/des Therapeuten auf das Kind abfärben. Gelassenheit meint nun nicht Gleichgültigkeit, sondern einen „ausreichend großen inneren Topf“ für heftige Gefühle und Impulse.

3) Wenn wir innere Bilder beim Zuhören entwickeln, dann können unsere Gefühle über diese eigenen inneren Bilder „vom Gefühlsufer zum Sprachufer kommen“ und dort verarbeitet werden. Gelangen diese Gefühle nicht vom Gefühlsufer zum Sprachufer, dann können sie uns „Löcher in den Magen brennen“ oder unseren Blutdruck „auf 180“ bringen. Alternativ dazu können die Gefühle durchbrechen, wenn wir sie gerade überhaupt nicht brauchen - z.B. wenn wir im Straßenverkehr gelassen bleiben sollten. Insbesondere dann, wenn wir, wie unserer hyperaktiven Kinder, uns vordrängeln, unbedingt *jetzt* überholen müssen.

4) Die inneren Bilder, die sich beim guten Zuhören einstellen, ermöglichen aber noch einen weiteren wichtigen Schritt: diese Bilder stellen sich dann nicht nur ein, wenn wir etwas vorgelesen bekommen, sondern auch wenn wir selbst etwas lesen, so dass der Text - auch ohne Bilder - uns nicht mehr zutextet. Zugleich stellt sich, oft unbewusst, die gemütliche Stimmung von der Gutenachtgeschichte ein, wenn wir uns mit einem Buch zurückziehen. (Bilder: 15 und 16).

Für die nächste Pisastudie ist die Gutenachtgeschichte also ein heißer Tipp.

Über die Gelassenheit und Geborgenheit, als Grundelemente des Kohärenzgefühles - die z.B. in der Situation um die Gutenachtgeschichte herum (mit der Chance, gemeinsam ungestört singen zu können) möglich sind - kommt es zu einer optimalen Entwicklung wichtiger Abschnitte im Gehirn, so des Hippocampus, der für unser Kurzzeitgedächtnis zuständig ist und der präfrontalen Hirnabschnitte, die für die Steuerung unserer Impulse wichtig sind. Gerade die präfrontalen Hirnabschnitte sind bei hyperaktiven Kindern unterentwickelt.

Wenn Sie also jemanden kennen, der gerne eine Gutenachtgeschichte hört, dann gehen Sie noch heute Abend zu ihm hin und erzählen Sie ihm eine. Sie tun auf diese Art und Weise auch etwas für Ihr Wohlbefinden, denn auch Sie bringen über ihre inneren Bilder Ihre Gefühle vom Gefühlsufer zum Sprachufer. Und auch Sie, als Erwachsene, werden über das Singen gelassener. Wie gut das tut, das wussten noch unsere Großeltern, wenn die sich im Winter vor das Herdfeuer setzten, sangen und Geschichten erzählten.

Und ich danke Ihnen, dass Sie meiner Gutenabendgeschichte so aufmerksam zugehört haben.

Literaturhinweise

- Balint, M. (1970). Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung. Stuttgart: Klett.
- Lindgren, A. (1977): Das verschwundene Land. Hamburg: Oetinger.
- Schiffer, H. & Schiffer E. (1982): Die Welt nicht mehr begreifen können. Evangelische Kommentare, 15, 385-387.
- Schiffer, E. (1985): Patient Schule. Evangelische Kommentare, 18, 319-322.
- Schiffer E. (1993/1997): Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde, Anstiftung gegen Sucht und Selbsterstörung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schiffer, E. (1997/2001): Der Kleine Prinz in Las Vegas. Mit spielerischer Intelligenz den Herausforderungen unserer Zeit begegnen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schiffer, E. (2001): Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schiffer, E. & Schiffer H. (2002): Nachdenken über Zappelphilipp. Beweg-Gründe und Hilfen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schiffer, E. & Schiffer H. (2004): LernGesundheit. Lebensfreude und Lernfreude in der Schule und anderswo. Weinheim und Basel: Beltz.
- Winnicott, D.W. (1971/1979): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.