

Einlassen – Loslassen.

Prinzipien der „Entwicklungsfreundlichen Beziehung“ – eine mehrdimensionale Methode zur Persönlichkeitsentwicklung

Einlassen – loslassen: zwei gegenläufige und doch zusammengehörige Bewegungen im Beziehungsgeschehen. Will ich einen Menschen kennen lernen, ihm begegnen, muss ich ihn bei mir einlassen, ihm sozusagen die Türen meiner Wahrnehmung, meines Fühlens öffnen. Dann erfasse ich etwas von ihm, dann kann ich beginnen mich auf ihn einzulassen, d.h. bin ich bereit, mich auf ihn einzustellen, im Kontakt zu ihm seine Besonderheiten zu berücksichtigen. Mit etwas Geduld und Glück lässt sich der Andere auch auf mich ein, und es entsteht ein wechselseitiges Sich-aufeinander-Einlassen, ein harmonisches Miteinander. Da man aber nicht unbegrenzt miteinander sein kann, gehört zur lebendigen Beziehungsgestaltung auch der andere Pol, das Loslassen, das dem Anderen die Möglichkeit gibt, zu gehen, Distanz zu suchen – oder auf Distanz zu bleiben. Dieses Loslassen in der richtigen Form, zum passenden Zeitpunkt scheint mir mindestens so schwer wie das Sich-Einlassen, denn es kann ein sehr schmerzhafter Prozess sein, der von starken Gefühlen (der Enttäuschung, der Wut, des Versagens) begleitet ist, denn mit dem Loslassen des Anderen gibt man immer auch ein Stück von sich selbst auf. Die Gestaltung des Loslassens bedarf derselben Aufmerksamkeit wie das Sich-Einlassen. Beide Bewegungen des Beziehungsgeschehens – ich möchte sie mit dem Ein- und Ausatmen vergleichen – bestimmen auch die Arbeit der entwicklungsfreundlichen Beziehungsgestaltung. Lassen Sie mich, bevor wir uns auf die Prinzipien dieses Ansatzes konzentrieren, ein kurzes Beispiel erzählen.

Birgit gilt als der „Einrichtungsschreck“. Oft sieht man sie laut schimpfend über das Gelände laufen, immer auf der Suche nach einem Menschen, den sie vielleicht oberflächlich kennt und bei dem sie sich über für sie zuständige Mitarbeiter(innen) beschweren kann. Lässt man sich auf ein Gespräch ein, ist es schwer, es wieder zu beenden. In ihrer Arbeits- und Wohngruppe gilt sie als streitlustig und ist wegen ihrer Neigung zu Tätlichkeiten gefürchtet. Innerhalb des Gruppenalltags gibt es häufig Auseinandersetzungen, weil Birgit Alltagsverrichtungen nicht ausführt, obwohl sie sie beherrscht. Überdies spielt sie Mitarbeiter gegeneinander aus, indem sie den jeweils Abwesenden entwertet. Da sie überall aneckt, hat sie schon etliche Arbeitsplätze und Wohnformen durchlaufen. Doch überall dasselbe Spiel: Nach anfänglich positivem Verlauf wird der Kontakt immer schwieriger, die Konflikte ebenso wie die Beschwerden häufen sich, bis schließlich ein Wechsel unvermeidbar erscheint.

Sich auf einen derartigen „Einrichtungsschreck“ einzulassen – ist das nicht eine zu große Herausforderung?

Menschen mit solchen oder ähnlichen Verhaltensweisen begegnen uns im pädagogischen Heimalltag immer wieder, und immer wieder stellt sich die Frage, wie man mit ihnen umgehen kann, um den negativen Kreislauf zu durchbrechen. Die entwicklungsfreundliche Beziehung (EFB) stellt hier ein Konzept bereit, das sich in der Praxis vielfach bewährt hat. Die EFB versteht sich als alltagsintegriert, sie kann also in allen Lebensbereichen, im Rahmen pädagogischen Handelns und in der Psychotherapie (Luxen 2006) eingesetzt werden. Sie ist, wie wir sehen werden, in ihren Grundelementen nicht neu, sondern fügt Bewährtes zusammen, stellt es in einen – allerdings - neuen Zusammenhang und zieht neue Konsequenzen. Worin bestehen nun die Bausteine dieses Konzeptes?

Grundannahmen

Menschenbild

Die EFB geht von einem dialogisch konzipierten Menschenbild (Buber 1984) aus, wie es etwa von Buber entwickelt wurde. Demzufolge entfaltet der Mensch sich und seine Potentiale in der Begegnung, im Dialog, in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, welches wiederum auch an und in dieser Auseinandersetzung wächst. Sein psychologisches Äquivalent findet dieser Ansatz in der humanistischen Psychologie. Einer ihrer Hauptvertreter, C. Rogers (1992) betont die über die ganze Lebensspanne hinweg reichende Entwicklungsfähigkeit und betrachtet den Menschen als im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten auf Wachstum angelegt. Jedes Lebewesen entwickelt sich also, solange es lebt. Dabei ist Entwicklung nicht gleichzusetzen mit Fortschritt und nicht an äußeren Erfolgskriterien orientiert. Diesem dem Lebendigen innewohnenden Entwicklungspotential begegnet die humanistische Psychologie mit tiefem Respekt und ist bemüht, ihm zur Entfaltung zu verhelfen. Eine solche Einstellung ist mehr als nur eine theoretische Erkenntnis, sie ist eine Grundhaltung, die das gesamte Leben umfasst und alle Beziehungen prägt. Sie konkretisiert sich in den drei Grundvariablen, von denen noch zu sprechen sein wird.

Der Entwicklungsprozess ist jedoch immer auch gefährdet. Als Hemmnis wirken negative Erlebnisse, insbesondere die Erfahrung mangelnder Wertschätzung; sie blockieren die sogenannte „Selbstaktualisierungstendenz“. Dies wiederum führt dazu, dass sich das Selbstkonzept des Menschen verengt. Er erlebt sich als minderwertig, inkompetent, blendet die nicht mit Wertschätzung bedachten Teile seines Wesens aus seiner Wahrnehmung aus, wird unflexibel und entwickelt, wenn sich dererlei Erfahrungen häufen, eine psychische Störung.

Entwicklungspsychologische Fundierung

Den wachstumsorientierten Ansatz der humanistischen Psychologie verbindet die EFB mit entwicklungspsychologischen Theorien. Denn es ist leichter, Wachstumsprozesse zu verstehen, wenn sie auf dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Kenntnisse reflektiert werden. Außerdem vermag man so auch Menschen mit schwierigen Verhaltensweisen leichter wertzuschätzen und angemessener zu behandeln. Die EFB legt Kenntnisse der allgemeinen Entwicklungspsychologie (Oerter 1995) zu Grunde. Als zentral sieht sie die Entwicklung der kognitiven Leistungen, wie Piaget (1977; 1992) sie beschreibt, und die psychoanalytisch begründete Theorie der psychosozialen Entwicklung (Mahler 1978).

Was heißt das nun konkret?

Die EFB betrachtet zunächst die Gesamtpersönlichkeit des Menschen, mit dem sie konzeptionell arbeiten will, unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten. Das heißt, deren Entwicklungsstand wird differenziert erhoben. Dabei wird erfasst, welche Fertigkeiten ein Mensch mit einer geistigen Behinderung in relevanten Dimensionen (z.B. Lebenspraxis, Intelligenz, Sprache, emotionales Bedürfnisniveau) unter verschiedenen Bedingungen (äußere Situation, emotionale Verfassung) zeigt. Diese werden einem Entwicklungsalteräquivalent zugeordnet.

Als Beispiel diene die 42-jährige Birgit:

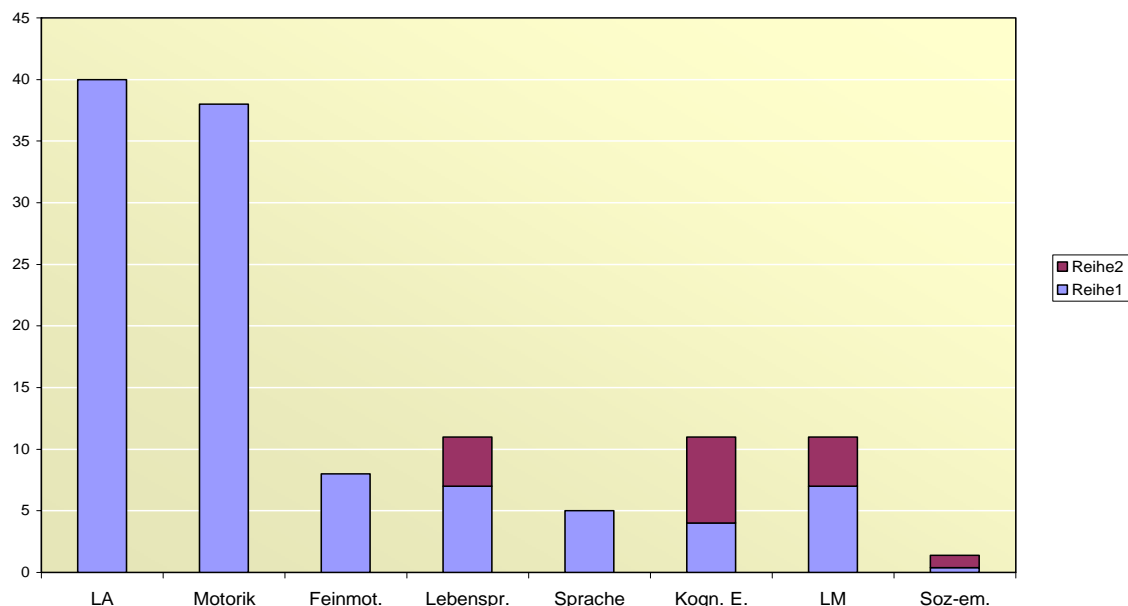
Sie beherrscht die grobmotorischen Grundfertigkeiten, das Repertoire der lebenspraktischen Fertigkeiten entspricht einem Entwicklungsalter von sieben Jahren, sie führt sie jedoch wie ein ca. fünfjähriges Kind nur nach Aufforderung durch und lässt sich gern helfen (z. B. Rücken abseifen). In der kognitiven Entwicklung zeigt sie Denkformen, die für ein Kindergartenkind normal sind, sie glaubt z. B. noch fest daran, dass ein Wunsch, an den sie beim Fallen einer Sternschnuppe denkt, in Erfüllung geht. Ein

Erlebnis, an dem sie stark emotional beteiligt ist, kann sie nur aus ihrer Perspektive berichten. Dabei berücksichtigt sie auch nur ein Merkmal und bringt häufig die zeitliche und logische Abfolge der Handlungsschritte durcheinander. Sie beteiligt sich gern an Gesprächen, zu denen sie auch sachgerechte Beiträge liefern kann, solange sie nicht emotional verwickelt ist. Das Niveau des Sprechvermögens und Sprachverständnisses entspricht dem einer Fünfjährigen. Wie ein Kind zu Beginn der Grundschulzeit beherrscht sie die Anfangsgründe des Lesens und Schreibens. Auch ihre Leistungsmotivation und Arbeitsauffassung entsprechen einem Kind im Grundschulalter. Allerdings gilt das nur, wenn es ihr gut geht und Arbeitserzieher(innen) in der Nähe sind; auch darf sie sich nicht durch KollegInnen gestört fühlen. Ist sie allein, lässt sie sich nach kurzer Zeit von ihrer Aufgabe ablenken, stört ihre Kollegen oder sucht nach ihren Bezugspersonen.

In ihrer Freizeit hält sie sich in der Nähe ihrer Betreuer(innen) auf, beansprucht sie durch ständiges Reden und mischt sich ein, wenn diese sich mit einem anderen Gruppenmitglied beschäftigen. Geht es ihr gut, hilft sie den Mitarbeiter(inne)n, hört schon mal für kurze Zeit Musik oder schaut fern, wenn sie ihre Bezugspersonen dabei im Blick haben kann. Verlassen diese den Raum, wird sie unruhig und verliert das Interesse an ihrer Beschäftigung; sie steht dann auf und folgt der Betreuerin. Sie braucht also, wie ein Kind am Ende des ersten Lebensjahres, die ständige Präsenz ihrer Bezugspersonen, um „funktionieren“ zu können und emotional ausgeglichen zu sein. Es kann auch sein, dass sie fängt an zu zittern oder dasitzt wie gelähmt. In solch schlechten Phasen scheint also ein Gefühl von innerer Leere und Angst sie handlungsunfähig zu machen und sie regrediert emotional auf das Niveau eines wenige Monate alten Säuglings.

Ihr biologisches Funktionsniveau, ihre Lebenserfahrung und Freizeitinteressen (z.B. Musik hören, Fernsehen, Basteln) entsprechen dem Lebensalter. Allerdings braucht sie zur Ausübung ihrer Freizeitinteressen die Präsenz der Bezugspersonen, was wiederum keineswegs dem Lebensalter entspricht.

Entwicklungsprofil Birgit



Sicher fallen Ihnen, wenn Sie diese Ausführungen hören, ähnliche Beispiele ein. Denn ein solch breit gestreutes Entwicklungsprofil findet sich bei vielen Menschen mit einer geistigen Behinderung. Typisch ist dabei vor allem die Diskrepanz zwischen emotionalem Bedürfnisniveau und kognitiven Kompetenzen einerseits sowie den motorischen und lebenspraktischen Fertigkeiten sowie der Lebenserfahrung andererseits. Erstere sind in der Regel am niedrigsten, letztere entsprechen meist eher dem

Lebensalter. Doch damit nicht genug: Nicht nur zwischen den einzelnen Entwicklungsdimensionen besteht eine große Diskrepanz. Nein, auch innerhalb einzelner Dimensionen finden sich große Unterschiede. So kann Birgit beispielsweise wie ein Grundschulkind mit einem Maßstab umgehen – sie kann Mengen abwägen – gleichzeitig ist sie noch dem magischen Denken des Vierjährigen verhaftet und hat die egozentrische Denk- und Erzählweise des Vierjährigen noch nicht verlassen.

Was bedeutet nun so ein heterogenes Erscheinungsbild? Versetzen wir uns zunächst einmal in Birgit hinein. Sie spürt, dass sie mit ihrem Nähebedürfnis, ihrem ständigen Wunsch zu reden und ihr Gegenüber zu beanspruchen, ihrer nicht ihren Fähigkeiten entsprechenden „Hilflosigkeit“ auf Ablehnung stößt, die sie nicht verstehen kann. Ihr Problem kann sie aufgrund ihrer egozentrischen Sichtweise und ihrer Unfähigkeit, mehrere Merkmale einer Situation zu berücksichtigen, nicht verständlich machen; ihr Ringen darum ist, wenn man sich auf ein Gespräch einlässt, ebenso deutlich zu spüren wie ihre Frustration darüber, nicht verstanden zu werden. So enden die Gespräche oft für alle Teile unbefriedigend: Sie fühlt sie sich in ihrer Not alleingelassen, verstärkt ihre Bemühungen oder resigniert und erstarrt – sich selbst und anderen Menschen ein Rätsel bleibend. Der Betreuer hat viel Zeit und Kraft aufgebracht, ohne zu einem befriedigenden Ergebnis gekommen zu sein. Beispielsweise möchte sie wie Gleichaltrige auch an Veranstaltungen teilnehmen, fühlt sich ungerecht behandelt, wenn ihr das verwehrt wird, Wir ihr jedoch eine Teilnahme ermöglicht, lehnt sie das Angebot ab. Dass ein solches „Hin und Her“ auf die Bezugspersonen verwirrend wirkt und Ärger oder gar Ablehnung hervorruft, ist nur zu leicht verständlich. Denn orientieren sich diese in ihrem pädagogischen Angebot an den erwachsenengemäßen - und durchaus vorhandenen - „Spitzen“, so erleiden sie Schiffbruch, weil Birgit das gut gemeinte Angebot plötzlich nicht annimmt oder einer Aufforderung nicht nachkommt. Sie verstehen den Grund nicht und laufen Gefahr, Faulheit zu unterstellen, wenn sie sich nicht wäscht, obwohl sie es kann, weil sie nicht wissen, dass ein Mensch, wenn er sich verlassen oder emotional blockiert fühlt, sein psychisches Funktionsniveau nicht aufrechtzuerhalten vermag und in seinen Leistungen zurückfällt.

Daran wird eine weitere Grundannahme der EFB deutlich: Inwieweit ein Mensch seine Kompetenzen realisieren kann, wird am stärksten vom Stand seiner psychosozialen und kognitiven Entwicklung beeinflusst. Die psychosoziale Entwicklung ist bei Menschen mit einer geistigen Behinderung aus mehreren Gründen häufig niedrig, nicht geglückte Beziehungen in den ersten Lebensjahren, zahlreiche Beziehungsabbrüche, misslingende Kommunikationsversuche seien hier nur kurz erwähnt. Sie erleben so Ablehnung, Stigmatisierung, Misserfolg und Trennungen. Diese negativen Erfahrungen beeinträchtigen die Ausbildung eines tragfähigen emotionalen Fundaments und damit eines gesunden Selbstwertgefühls.

Erschwerend kommt noch hinzu, dass die kognitiven Kompetenzen bei Menschen mit einer geistigen Behinderung ebenfalls meist nur geringfügig das Verhalten steuern können, da die Fähigkeit, komplexe Situationen korrekt zu interpretieren, vorausschauend zu denken und Folgen abzuschätzen nur ansatzweise entwickelt ist. Wegen des zentralen Einflusses der kognitiven und sozialen Entwicklung auf die gesamte Person und deren Verhalten und Erleben setzt eine der Entwicklung freundlich gegenüberstehende Begleitung bei diesen beiden Dimensionen an. Zudem nutzt sie aber auch die in den anderen Bereichen vorhandenen Kompetenzen nutzen und berücksichtigt die Lebenserfahrungen. Birgit ist also keineswegs nur als die emotional maximal Einjährige, auch nicht nur als das kognitive Kindergartenkind mit den Spitzenleistungen einer Erstklässlerin und den lebenspraktischen Kompetenzen eines Grundschulkindes zu sehen, sondern immer auch als die Frau von 42 Jahren, die in ihrem Leben sechzehn verschiedene Wohnsituationen durchlaufen und erwachsenengemäße Freizeitinteressen hat. All dies erfordert ein differenziertes und phasenspezifisches Eingehen auf die Bedürfnisse und eine Haltung, die sie als erwachsene Frau ernst nimmt. Was aber ist das für eine Haltung?

Pädagogische Grundhaltung

Die pädagogische Grundhaltung entstammt der humanistischen Psychologie und ist durch die schon kurz erwähnten Variablen charakterisiert, die C. Rogers (1992) als therapeutische Grundvariablen bezeichnet. Sie ermöglichen einem Menschen, die Symptome, die Blockierungen, an denen er leidet, aufzugeben und sein Persönlichkeitspotenzial zu entfalten. Es sind dies Akzeptanz (unbedingte Wertschätzung), Empathie (Einfühlung) und Kongruenz (Echtheit) des Gegenübers:

- Mit „unbedingter Wertschätzung“ ist eine Haltung gemeint, die das Gegenüber in seinem Sosein akzeptiert, ihm möglichst frei von (Ab-)Wertungen wohlwollend begegnet. Sie ist sozusagen, die geöffnete Tür, durch die ich einen Menschen einlasse.
- Der Begriff „Empathie“ beschreibt die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, die innere und äußere Welt mit seinen Augen zu betrachten, ohne sich vollständig mit ihm zu identifizieren, d.h., die eigene Sichtweise aufzugeben. Mit ihr lasse ich mich auf einen Menschen ein, nehme wohlwollend seine nonverbalen, verbalen Signale und seine Reaktionstendenzen wahr; ich spüre und weiß aus Erfahrung, wie es sich anfühlt, wenn man solche Signale sendet, dererlei Reaktionstendenzen zeigt. Aus Erfahrung und mit Hilfe der Einfühlung lässt sich also das Erleben und Fühlen des anderen Menschen nachempfinden. Die biologische Grundlage für die Empathiefähigkeit sind übrigens die Spiegelneurone; sie gehören zur überlebensnotwendigen Grundausstattung. Allerdings müssen sie in den ersten Lebensmonaten ausreichend „gefüttert“ werden, um funktionsfähig zu werden.
- Unter „Kongruenz“ ist zu verstehen, dass die Bezugsperson in ihren Reaktionen klar und für das Gegenüber eindeutig erscheint; ihre verbalen und nonverbalen Signale sowie Worte und Taten stimmen überein und sie gibt sich in ihrer Individualität zu erkennen. Kongruenz bedeutet nicht, eigene Verstimmungen hemmungslos auszuleben und sich dem Gegenüber zuzumuten.

Alle drei Grundhaltungen gehen eigentlich über psychotherapeutische oder auch pädagogische Einstellungen oder Techniken hinaus. Sie sind vielmehr Grundhaltungen dem Leben gegenüber, die allerdings im professionellen Kontext reflektiert eingesetzt werden.

Zielsetzung

Die Zielsetzung der EfB ergibt sich unmittelbar aus dem humanistischen Menschenbild und der entwicklungspsychologischen Perspektive. Sie lässt sich am besten zusammenfassen als „Unterstützung der Autonomie in sozialer Gebundenheit“. Beide Aspekte, die Autonomie und die Bindung, sind zwei gleich starke Tendenzen im Menschen. Beide gehören zur Selbstaktualisierungstendenz, d.h. zu der uns innewohnenden Bestrebung uns zu entwickeln. Durch die Polarität dieser Bestrebungen wird der Entwicklungsprozess angetrieben, und die beiden Pole müssen immer wieder in oft schmerzhaften Prozessen neu austariert werden. Denn die Selbstbestimmung würde in krassem Egoismus und isoliertem Selbstbezug enden, würde sie nicht aufgefangen durch die Sehnsucht nach Beziehung und Bindung. Und Bindung allein würde die Gefahr der Selbstaufgabe in sich bergen. Beide Tendenzen in Einklang zu bringen, ist das Grundanliegen der EFB. Denn in einem ausgewogenen Verhältnis von Autonomie und Symbiose, zeigt sich die gesunde Persönlichkeit als autonom in sozialer Gebundenheit.

Methodisches Vorgehen

Aus den Überlegungen zum Entwicklungsstand lassen sich Konsequenzen für die Gestaltung des Lebensumfeldes und der Beziehungsangebote ziehen. Die Entwicklungspsychologie liefert dabei den

theoretischen Bezugsrahmen, was ein Mensch in welcher Entwicklungsphase kann, welche Entwicklungsaufgaben er löst und welche Bedürfnisse er hat. Gestaltung des Umfeldes und Beziehungsangebot müssen außer dem Lebensalter, den lebenspraktischen und motorischen Fertigkeiten vor allem die kognitive Leistungsfähigkeit und die emotionale Bedürfnisstruktur berücksichtigen. Aus der Kenntnis des Niveaus der psychosozialen Entwicklung werden also Schlussfolgerungen gezogen, wie mit Zuwendung, Nähe und Distanz, Forderungen und Frustrationen, Autonomiebestrebungen und Grenzssetzungen umzugehen ist. Als Faustregel gilt dabei: Je niedriger das momentane emotionale Entwicklungsniveau, desto weniger Anforderungen und Frustrationen, umso mehr Nähe. Autonomiebestrebungen werden unter Berücksichtigung des Entwicklungsniveaus unterstützt, Grenzssetzungen daran ausgerichtet. Die pädagogische Grundhaltung orientiert sich dabei an den oben genannten Variablen.

Für die kommunikative Ausgestaltung des Beziehungsangebotes empfiehlt sich die Methode des „Spiegelns“. Dabei werden alle Signale des Gegenübers, seien es verbale Äußerungen oder nonverbale Hinweise, aufmerksam wahrgenommen, ihre Botschaft entschlüsselt und dem Gegenüber wohlwollend – mimisch, gestisch oder verbal – zurückgemeldet. Das Spiegeln - im Übrigen das wichtigste Element der frühen Mutter-Kind-Interaktion –, vermittelt dem Beziehungspartner das Gefühl, wahrgenommen und, wenn die Signale richtig interpretiert und wiederholt wurden, verstanden zu werden. Das Gegenüber erkennt sich im akzeptierenden Spiegel; so steigert das Gespiegelt-Werden das Bewusstsein für das eigene Selbst, erhöht die Lernbereitschaft und bildet überdies ein biologisches Grundbedürfnis (Bauer 2005). Der Spiegelnde erfährt und erlebt, indem er die Signale es anderen aufgreift, wie es dem anderen geht. Spiegeln ist also ein dialogischer Vorgang, von dem beide Beteiligten profitieren. Es ist im Übrigen eine „Methode“, die wir unbewusst täglich anwenden, um unsere Begegnungen zu steuern. Das Ausmaß und die Form des Spiegelns soll in professionell gestalteten Beziehungen auf das Gegenüber abgestimmt werden. Selbst hier kann ein Zuviel schädlich sein und das Gegenteil von dem bewirken, was es intendiert.

Nun zu unserem Fallbeispiel:

Birgit lebt nunmehr seit einigen Jahren in einer Gruppe mit relativ schwer geistig behinderten Frauen. Zuvor hatte sie in verschiedenen Wohngruppen mit leicht behinderten Menschen gewohnt, weil dies ihren lebenspraktischen und kognitiven Kompetenzen entsprach. Man hatte gehofft, dass sich ihre Probleme bei der sozialen Einordnung und ihre „Fixierung“ auf die Bezugspersonen lösen würden, wenn sie „fitte“ Gruppenmitglieder als Gesprächs- und Konfliktpartner hätte. Doch nachdem dieses Modell mehrfach gescheitert war, entschloss man sich zu einem anderen Ansatz. Nun nimmt sie in der neuen Gruppe aufgrund ihrer kognitiven Überlegenheit eine ihr wohlthuende Sonderstellung ein und muss inzwischen nicht mehr mit den anderen Bewohnerinnen um die Gunst der Bezugspersonen konkurrieren, weil sie selbst viel Zuwendung erhält. Auch fällt sie in ihrer kleinkindhaften Bedürftigkeit nicht so auf. Das ihr zugewiesene Zimmer außerhalb der Gruppenwohnung erwies sich zunächst als Problem, weil sie sich dort ausgeschlossen und isoliert fühlte. Erst durch die Erfahrung, dass sie auch von dort die Gruppenwohnung aufsuchen konnte, wenn sie es wollte, und die Bezugspersonen sie auch dort regelmäßig begleiteten, konnte sie die Vorteile dieses Raumes annehmen und den Sonderstatus, der damit verbunden war, genießen, bietet er doch der eigentlich noch nicht gruppenfähigen Birgit einerseits die Möglichkeit, mit den Bezugspersonen in Kontakt zu treten, andererseits genügend Distanz, um ständige Reibereien zu verhindern.

Das Team ließ sich von Anfang an offen auf Birgit ein, denn die Mitarbeiter betrachteten ihre Problematik zwar mit einer gewissen Skepsis, aber auch als Herausforderung. Wohlthuend für Birgit war, dass der gesamte Lebensrhythmus der Gruppe langsamer verlief als sie es bisher kannte. Auch musste sie – da außer ihr nur eine wesentlich ältere Bewohnerin sprechen konnte – nicht so stark um verbale

Aufmerksamkeit buhlen. Dennoch kam es zu den befürchteten Angriffen auf schwächere Bewohner, die nicht taten, was sie nach Birgits Ansicht sollten. Doch im Gegensatz zu früheren Zeiten erkannten die Bezugspersonen sehr bald, dass sich hinter den Angriffen nicht der Wunsch verbarg, sich bei den Gruppenmitbewohnern Respekt zu verschaffen, sondern die Sehnsucht, von den Bezugspersonen wahrgenommen zu werden. Sie interpretierten dieses Verhalten als Ausdruck ihrer frühkindlichen Bedürftigkeit und nicht, wie man zunächst vermuten könnte, um eine ödipale Gruppenproblematik. Sie sahen darin also Birgits innere Not und spürten ihre Angst vor Verlassenheit. Deswegen stellte sich die Gruppenleiterin auch als primäre Bezugsperson zur Verfügung. Ein Gruppenmitarbeiter, der diese Rolle nicht wollte, hatte anfangs große Schwierigkeiten mit ihr, insofern als sie sich ihm widersetzte und sich überall über ihn beschwerte, sich also die versagte Nähe anderswo suchte. Die Schwierigkeiten legten sich erst, als auch er die Funktion der primären Bezugsperson übernahm und sich auch mal „Papa“ nennen ließ. Im Wissen um das emotionale Bedürfnisniveau, das dem eines zirka einjährigen Kindes entsprach, leisteten die Bezugspersonen die pflegerischen Hilfen (z.B. sie wuschen ihr den Rücken, strichen ihr ein Brot), um die Birgit sie bat, auch wenn sie vom Stand der lebenspraktischen Fertigkeiten nicht erforderlich waren. Da ihre Unsicherheit, das ständige Nachfragen und die Ängste auch als Ausdruck einer kognitiven Strukturierungsschwäche und als Wunsch nach Kontakt – einer Sehnsucht nach Nähe - verstanden wurden, nahm man sich viel Zeit, alle Abläufe mehrfach genau mit ihr zu besprechen und Konflikte zu bereinigen, wobei man sich, wann immer es möglich war, des spiegelnden Dialogs bediente. Gleichzeitig wurde man dadurch Birgits Bedürfnis nach emotionaler Übereinstimmung gerecht. Überhaupt reagierte man sofort auf ihre Bitten und Fragen, berücksichtigend, dass sie von ihrem emotionalen Entwicklungsstand her nicht warten konnte. So „musste“ Birgit im Laufe der Zeit nicht mehr herumstreunen und überall distanzlos nach Kontakt suchen. Auch lernte sie dank der Erfahrung, dass die Bezugspersonen sich Zeit nahmen, wenn sie sie brauchte, allmählich sich selbst Halt zu geben und zu trösten, hatte sie doch inzwischen ein T-Shirt ihrer Gruppenleiterin und die Mütze ihres Gruppenmitarbeiters als Übergangsobjekte gefunden, die sie nun ständig mit sich herumtrug. So konnte sie sich symbolisch die Nähe, die sie brauchte, verschaffen, wenn sie allein war. Damit gab sie erste vorsichtige Signale, dass sie nicht mehr die ständige Präsenz der Bezugspersonen brauchte, dass sie sozusagen bereit war, ein Stück weit loszulassen. Dies ist wiederum auch für die Bezugspersonen ein Zeichen, dass die ständige Präsenz nicht mehr notwendig ist, um die psychische Funktionsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Also auch für sie ein Signal loszulassen, Raum für Autonomie zu gewähren.

Hatte Birgit sich anfangs in ihrer Freizeit viel in der Gruppe aufgehalten, unfähig sich allein zu beschäftigen, so kann sie sich nun differenziert und abwechslungsreich allein mit ihren Hobbies beschäftigen. Das schafft sie aber nur dann, wenn es ihr gut geht und sie weiß, dass ein ihr wichtiger Mensch (dies kann auch ihre Zimmernachbarin sein, mit der sie eine lose Freundschaft verbindet) in der Nähe ist es hilft ihr auch, wenn ihre Beschäftigungen in irgendeiner Beziehung zur Bezugsperson stehen, etwa von ihr gewürdigt werden. Damit ist in guten Phasen ihr emotionales Funktionsniveau auf das eines Kindergartenkindes gestiegen. Die Konflikte haben parallel dazu stark abgenommen. Dass sich auch ihr kognitives Funktionsniveau verbessert hat, erkennt man z.B. daran, dass sie differenzierte Bastelarbeiten, etwa Tischkarten für ein Fest, selbstständig ausführt. Sie klarer von ihren Erlebnissen berichten, wenn es ihr gut geht.

Das emotionale Fundament scheint gelegt, doch gibt es immer noch Phasen der Unsicherheit, der Rückschritte, in denen Birgit auf frühere Verhaltensweisen zurückgreift. Doch sind diese Phasen nicht mehr so schwerwiegend und so lang; sie hängen auch immer mit erkennbaren äußeren Auslösern zusammen, so dass man sich besser auf sie einstellen kann. So ist es nun wichtig, Birgit loszulassen,

sie ihren Weg gehen zu lassen, jedoch wachsam und stets bereit zu sein, sich erneut auf ein engeres Beziehungsangebot einzulassen, wenn sie es braucht.

Grundelemente

Was waren nun die Faktoren, die Birgits Entwicklung bewirkten? Und was sind – zusammenfassend – die wichtigsten Elemente der EFB?

1. Die Grundhaltung muss von unbedingter Wertschätzung, Empathie und Kongruenz getragen sein.
2. Um den Menschen angemessen zu verstehen, ist das differenzierte Einschätzen des Entwicklungsstandes in relevanten Dimensionen erforderlich.
3. Die psychosoziale und kognitive Entwicklung sind die wichtigsten Entwicklungsdimensionen und in der Regel niedriger entwickelt als die übrigen.
4. Orientierungspunkt für das pädagogische Handeln ist die psychosoziale Entwicklung, da sie alle anderen Dimensionen am stärksten beeinflusst. Zugleich muss der Stand der Entwicklung in den anderen Dimensionen berücksichtigt werden.
5. Um Beziehungsbedürfnisse phasengerecht befriedigen zu können, ist es häufig notwendig, dass die Betreuer die Funktion der bedeutsamen Bezugsperson übernehmen.
6. Die Erkenntnisse der EFB müssen von allen Bezugspersonen respektiert und praktiziert werden.
7. Die Hauptmethode zur Beziehungsgestaltung ist das wertschätzende Spiegeln.
8. Die Begleitung orientiert sich am Grundsatz: So viel Autonomie wie möglich, so viel Schutz und Grenzsetzung wie nötig.
9. Es ist sinnvoll, das gesamte Umfeld nach den Kriterien der EFB zu gestalten.

Werden diese Kriterien berücksichtigt, so bestehen gute Chancen, dass sie für den geistig behinderten Menschen entwicklungsfreundlich wirken. Dann findet ein lebendiger Wechsel von Einlassen und Loslassen statt – und dann kann sich die Aussage von Martin Buber verwirklichen, die B. Senckel als Motto ihrem zweiten Buch voranstellt: „Ich werde am Du. Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (2006, 11).

Literatur

- BAUER, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. 3. Auflage. Hamburg.
- BLANCK, G.; BLANCK, R. (1988): Angewandte Ich-Psychologie. 4. Auflage. Stuttgart.
- BUBER, M. (1984): Das dialogische Prinzip. Heidelberg.
- KAPLAN, M.L. (1993): Die zweite Geburt. Die ersten Lebensjahre des Kindes. 7. Auflage. München.
- LUXEN, U. (2006): Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: WÜLLENWEBER, E.; THEUNISSEN, G.; MÜHL, H. (Hrsg) (2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart. S. 445-464
- MAHLER, M.S. et al. (1978): Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation. Frankfurt.
- OERTER, R.; MONTADA, L. (1995): Entwicklungspsychologie. 3. Auflage. München, Weinheim.
- PIAGET, J. (1992): Psychologie der Intelligenz. Stuttgart.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt a.M.
- ROGERS, C. (1992): Entwicklung der Persönlichkeit. 8. Auflage. Stuttgart
- SENCKEL, B. (2006): Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen. 3. Auflage. München.
- SENCKEL, B. (2004): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. 7. Auflage. München.