



Begegnung als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns

Albin Waid

Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
albin.waid@ph-linz.at
<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-07>

EINGEREICHT 11 SEP 2021

ÜBERARBEITET 3 DEZ 2021

ANGENOMMEN 7 MAR 2022

Unter enger Bezugnahme auf das Gesundheitsmodell von Jakob Levy Moreno (1889–1974), den Begründer des Psychodramas als humanistischer psychotherapeutischer Schule, wird in diesem Beitrag postuliert, dass (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen in der Orientierung an der Begegnung als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns sowohl einen Beitrag zur gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch zur eigenen Salutogenese leisten können. Dazu ist es unter anderem notwendig, die eigene Begegnungsbereitschaft im Hinblick auf persönliche Dispositionen sowie bestehende Belastungssituationen und Herausforderungen, die den Alltag als (Elementar-)Pädagogin und (Elementar-)Pädagoge prägen können, laufend zu reflektieren und diese Bereitschaft durch Arbeit am eigenen Rollenrepertoire aufrecht zu erhalten sowie (selbst-)fürsorgliche Rollen zu pflegen (Stelzig, 2017), um selbst kreativ, spontan, gesund und begegnungsbereit zu bleiben. Im gegenständlichen Beitrag wird der Begriff der Begegnung von Jakob Levy Moreno (Hutter & Schwehm, 2012; Nolte, 2014; Zeintlinger-Hochreiter, 1996), der diesen im Kontext seiner therapeutischen Philosophie zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eingeführt hat, und Michael Schacht (2003, 2010) sowie Hildegard Pruckner (2014, 2018), zwei maßgeblichen Vertreter*innen des Psychodramas und der Psychodramatheorie im deutschsprachigen Raum, aufgegriffen und unter entwicklungspsychologischen sowie pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten auf den Anwendungsbereich der (Elementar-)Pädagogik übertragen. Grundzüge, Limitationen und Möglichkeiten einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik werden dabei in ihrer Bedeutung für (elementar-)pädagogisches Denken und Handeln sowie unter psychodramatheoretischer Perspektive vorgestellt. Zusammenfassend wird festgestellt, dass psychodramatheoretische Perspektiven (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns (1) für die Begegnung in der (Elementar-)Pädagogik, (2) für professionelles (elementar-)pädagogisches Handeln und (3) für die Salutogenese von Kindern sowie von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen hilfreich sein und auch wirksam werden können.

SCHLÜSSELWÖRTER: Begegnung, Psychodrama, Moreno, Salutogenese

1. Einleitung oder das psychodramatische Konzept der Begegnung

Das Konzept der Begegnung war für Jakob Levy Moreno so zentral, dass es mittlerweile einen Schlüsselbegriff der ersten psychodramatischen Strukturtheorie (Begegnung, Tele und das Projekt der Soziometrie; Hutter & Schwehm, 2012, S. 177–282) darstellt. Stadler und Kern (2010, S. 23f) führen dies unter anderem auf die chassidischen Wurzeln Morenos zurück.

Hutter und Schwehm bezeichnen in ihrem Standardwerk der Psychodramatheorie nach Moreno die Begegnung sogar als „Dreh- und Angelpunkt von Morenos Denken“ (2012, S. 177) und sehen in diesem Schlüsselbegriff eine relative Konstante in Morenos reichem und vielfältigem Schaffen.

Moreno begründete seine therapeutische Philosophie 1914 mit seiner ersten Publikation „Einladung zu einer Begegnung“. Darin wird bereits die für psychodramatisches Denken und Handeln zentrale Idee des Rollenwechsels folgendermaßen – in zugegebenermaßen drastischen und für Moreno typischen Worten – beschrieben und die Technik des Rollenwechsels darin vorweggenommen (siehe dazu auch Nolte, 2014, S. 20):

Und bist du bei mir, so will ich dir die Augen aus den Höhlen reißen und an Stelle der meinen setzen, und du wirst die meinen ausbrechen und an Stelle der deinen setzen, dann will ich dich mit den deinen und du wirst mich mit meinen Augen anschauen. (Moreno, 1914; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S. 180).

Moreno kommt in seinen Schriften und Vorträgen immer wieder auf diese Schlüsselstelle zu sprechen (z. B. Moreno, 1956, zit. n. ebd., S. 193; 1959, zit. n. ebd., S. 194; siehe auch Nolte, 2014, S. 19). Für Moreno stellt also die Technik des Rollenwechsels eine bedeutsame Voraussetzung für, vielleicht sogar den Kern von Begegnung dar. Es ist dieser Rollen- und damit auch Perspektivenwechsel, der etwa auch in Hatties „Visible Learning“ (2008) vertreten wird: das Lernen mit den Augen der Lernenden zu betrachten.

Nolte charakterisiert Morenos Publikation „Einladung zu einer Begegnung“ als „kuriose“ und „paradoxe“ Schrift, die die „Praxis des Schreibens an sich kritisiert“ (2014, S. 18; eigene Übersetzung). Es gebe „keine Gegenseitigkeit, keine Reziprozität“ (ebd.; eigene Übersetzung). Und weiter: „The spontaneous encounter between the two that leads both to learn and grow from each other is aborted“ (Nolte, 2014, S. 18). Also etwa: „Die unmittelbare Begegnung zwischen den beiden, die beide voneinander lernen und wachsen lässt, ist unterbrochen“ (ebd.; eigene Übersetzung).

In seiner Rede über die Begegnung verknüpft Moreno den Begriff der *Begegnung* mit dem Begriff der *Lage* (Moreno, 1924; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S. 181–190) und betont damit das interaktionelle Element jeder menschlichen Be-

gegnung. Lage und Begegnung sind raumzeitlich und kontextuell verordnet und lassen sich in ihrem Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug explorieren. So schlägt Moreno (1924; zit. n. ebd.) zur Exploration der Lage etwa folgende Fragen vor: „Was hat uns in diese Lage gebracht?“ „Worin besteht unsere Lage?“ „Was führt uns aus dieser Lage heraus?“ (ebd., S. 183).

1956 elaboriert Moreno sein Konzept der Begegnung folgendermaßen: „Begegnung bedeutet, dass zwei oder mehrere Personen sich treffen, nicht nur, um sich zu sehen, sondern um sich gegenseitig zu erleben und zu erfahren – als Akteure, jeder mit dem gleichen Recht“ (zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S. 193). Moreno spricht in diesem Zusammenhang von einem „Treffen auf dem intensivst möglichen Kommunikationsniveau“ (ebd.). Als Charakteristika nennt Moreno „Autorität des selbst gewählten Wegs“ (ebd.; im Sinne von Autonomie, AW), „Spontaneität und Begeisterung“ (ebd.). Er führt in diesem Zusammenhang auch den Begriff der Zweifühlung (Tele) ein und spricht von der „seltene[n], unvergessliche[n] Erfahrung völliger Gegenseitigkeit“ (ebd.).

Während Moreno in diesem Zusammenhang selbst wiederum auf die oben bereits zitierte Schlüsselstelle zur Begegnung (aus heutiger Sicht: zum Rollenwechsel) eingeht, charakterisiert er Begegnung in Ergänzung dazu als „unvorbereitet, nicht strukturiert, nicht geplant, ungeprobt“ (Hutter & Schwehm, 2012, S. 193). Er betont also das Element des Spontan-kreativen, das bis heute eine wichtige Säule psychodramatischen Denkens und Handelns darstellt (Schacht, 2010, S. 74).

Moreno (1956; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012, S. 193f) betont in seiner zusammenfassenden Definition von Begegnung, dass (1) sich diese in der Gegenwart ereignet, (2) sie eine Beziehung zwischen zwei Subjekten umfasst und (3) in der Entwicklungsphase der Adoleszenz bevorzugt emergiert:

Zusammengefasst ist Begegnung das Ergebnis von Interaktion, ein Zusammentreffen von zwei oder mehreren Personen, [...] im Hier und Jetzt, [...], in der Fülle der Zeit; [...] Sie ist eine Ich-zu-Ich Beziehung, nicht ein Ich-zu-Du-Verhältnis – jedes Du ist ein Ich; ein Du existiert nicht außer in jedem Ich; sie entsteht aus der Konvergenz emotionaler, sozialer und kosmischer Faktoren, die in allen Altersgruppen, besonders aber in der Jugend vorkommen. Sie ist die Erfahrung von Identität und völliger Gegenseitigkeit. Vor allem aber ist Psychodrama die Essenz der Begegnung.

Schacht (2003, S. 329) geht in seiner modernen Psychodramatheorie auf den Faktor der Gegenseitigkeit als Charakteristikum von Begegnung ein und greift die relativ enge Definition der Ich-Du-Begegnung von Martin Buber (1878-1965) auf, der Begegnung in der professionellen Interaktion im pädagogischen und therapeutischen Kontext ausschließt. Schacht hält dem die Position von Maurice Friedman (1987; zit. n. Schacht, 2003, S. 329) entgegen, der „Gegenseitigkeit, Vertrauen und

Partnerschaft“ als konstitutive Elemente der pädagogischen oder therapeutischen Beziehung beschreibt, die auch eine Ich-Du-Begegnung ermöglichen.

Sowohl Schacht (2010, S. 78f) als auch Pruckner (2014, S. 88f) folgen dabei dem Grundgedanken und der Definition von Moreno, dass es sich bei Begegnung um einzelne besondere Momente handelt, die sich signifikant von der gewöhnlichen Alltagserfahrung abheben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit Morenos psychodramatisches Konzept der Begegnung auf die Elementarpädagogik übertragen werden und darin auch Anwendung finden kann.

Auch im Kontext der Wirkungsforschung wird wiederholt von therapeutischer und pädagogischer Beziehung gesprochen. Dieser bedeutende Wirkfaktor wird von Ryan und Deci (2017) um das psychologische Grundbedürfnis der Autonomie ergänzt, die ebenso als allgemeiner und domänenübergreifender Wirkfaktor diskutiert wird (ebd.). Das Erleben von Autonomie und eine autonomiefördernde Haltung dürften demnach auch im (elementar-)pädagogischen Kontext entscheidend für die Nachhaltigkeit von Begegnungen sein.

Aus diesem Gedanken leitet sich direkt die Forderung nach Autonomieförderung auch in der (Elementar-)Pädagogik ab. Darauf wird im Abschnitt *Begegnung und (elementar-)pädagogisches Handeln* näher eingegangen. Zuvor sollen im Folgenden jedoch Grundlagen, Limitationen und Chancen einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik diskutiert werden.

2. Grundlagen, Limitationen und Chancen einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik

Aus dem bisher Dargelegten wird möglicherweise bereits deutlich, dass es sich bei der Übertragung des Begegnungsbegriffs nach Moreno auf das Denken und Handeln im Kontext einer zeitgemäßen (Elementar-)Pädagogik um eine komplexe und mitunter sogar sperrige Angelegenheit handeln kann. Im Folgenden sollen nun im Bewusstsein der Komplexität dieses Vorhabens unter Bezugnahme auf neuere Psychodramaliteratur Grundlagen, Limitationen und Chancen einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik herausgearbeitet werden, um in der Folge Begegnung als einen möglichen Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns abzuleiten.

2.1 Grundlagen

Die zentrale Bedeutung der Begegnung wird auch im 2002 erstmals vorgestellten Dreibühnenmodell von Pruckner (2014, 2019; siehe auch Schacht, 2019) betont. Hildegard Pruckner unterscheidet dabei im Kontext der Psychodrama-Psychotherapie zwischen der (1) Begegnungsbühne, (2) Spiel-/Aktionsbühne und (3) der

Sozialen Bühne. Als Psychodramatikerin mit großer pädagogischer Expertise, die auch an der Weiterentwicklung des Psychodramas durch Michael Schacht federführend beteiligt war, gebührt ihrem Modell im Kontext von Psychodrama und (Elementar-)Pädagogik besondere Beachtung. Die drei in ihrem Modell enthaltenen Bühnen lassen sich je nach Kontext und Altersgruppe wohl auch auf die (elementar-)pädagogische Praxis übertragen.

Die *Arbeit auf der Begegnungsbühne* meint hier den Aufbau und das Aufrechterhalten einer tragfähigen therapeutischen (in der Psychotherapie) bzw. pädagogischen Beziehung (in der Pädagogik). Auf der Spiel-/Aktionsbühne sind Kinder gemeinsam mit Therapeutinnen und Therapeuten oder Pädagoginnen und Pädagogen in Aktion. Sowohl im Bereich der Elementarpädagogik als auch in der Kinderpsychotherapie kommt dem Spiel eine herausragende Bedeutung zu. Pruckner (2014, 2019) nimmt in diesem Zusammenhang auch wiederholt Bezug zu Hans Mogels Psychologie des Kinderspiels (2008) und der darin explizierten entwicklungspsychologischen Dimension des Spielens. Die aufmerksame Leserin/Der aufmerksame Leser hat vermutlich bereits festgestellt, dass sich Begegnungsbühne und Spiel-/Aktionsbühne nicht strikt voneinander trennen lassen. Die Übergänge sind vielmehr fließend, wie auch Pruckner (2019) in der Darstellung ihres Modells wiederholt postuliert. Auf der Sozialen Bühne nimmt Therapeut/in oder Pädagogin/Pädagoge Kontakt zu wichtigen Personen aus dem Umfeld des Kindes auf. Pruckner (2014, S. 102) spricht bei der Sozialen Bühne etwa von der „Arbeit mit den realen Personen aus dem Sozialen Atom des Kindes“ (ebd.). In der Pädagogik kann die Soziale Bühne folglich mit der Elternarbeit in Beziehung und vielleicht sogar mit ihr gleichgesetzt werden. Gerade die Elternarbeit bietet Chancen für Begegnung, wie in Abschnitt 4.1 näher erläutert wird.

Dem Anliegen dieses Beitrags folgend wird an dieser Stelle vor allem der Begegnungsbühne nach Pruckner (2014) Raum gegeben. In sechs Schritten arbeitet Pruckner (2014, S. 89–94) die Essenz der Begegnungsbühne wie folgt heraus: (1) Die Begegnungsbühne findet an mehreren Orten statt (ebd., S. 89), (2) „Die Begegnungsbühne ‚pur‘ ist bei Kindern anders und kürzer als in der Arbeit mit Erwachsenen“ (ebd., S. 90), (3) „Nicht alles ist Begegnungsbühne, was im Sitzen im Gespräch stattfindet“ (ebd., S. 91), (4) „Rituale am Beginn und/oder Ende einer Therapiestunde unterstützen die Begegnungsbühne“ (ebd., S. 92), (5) „Die Arbeit auf der Begegnungsbühne kann auch im Handeln erfolgen“ (ebd.) sowie (6) „Die dialogische Grundhaltung und die Hilfs-Ich-Kompetenzen müssen für die Arbeit mit Kindern modifiziert werden“ (ebd., S. 94).

Im Folgenden wird die oben skizzierte Essenz der Begegnungsbühne nach Pruckner (2014) auf den Bereich der (Elementar-)Pädagogik übertragen. Dem Modell der Begegnungsbühne folgend findet Begegnung auch im (elementar-)pädagogischen Setting zwischen Kind und Pädagog*in an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten statt. Jede (elementar-)pädagogische Interaktion würde

demnach prinzipiell auch die Möglichkeit einer Begegnung beinhalten. Implizite Rollenerwartungen dürften bei der Frage, ob es zu einer Begegnung kommt, eine bedeutende Rolle spielen. Besonders beachtenswert scheint in diesem Zusammenhang, dass Begegnung jeweils zwischen zwei Menschen, also lediglich im geschützten Raum einer Dyade entsteht. Unter „Begegnungsbühne pur“ dürfte Pruckner (2014, S. 90) wiederum das explizite Thematisieren der Beziehung im Gespräch verstehen. Sie weist in diesem Zusammenhang etwa zu Recht darauf hin, dass Kinder an der expliziten verbalen Thematisierung der Beziehung wenig Interesse haben, sondern vielmehr schneller als Erwachsene in den Modus des Spielens übergehen wollen.

Auf die von Pruckner (2014, S. 94) genannte dialogische Grundhaltung sowie die Hilfs-Ich-Kompetenzen soll im Kontext der altersspezifischen Modifikation psychodramatischen Handelns an dieser Stelle noch näher eingegangen werden. Vor allem der Begriff der Hilfs-Ich-Funktionen und Hilfs-Ich-Kompetenzen kann im Bereich der (Elementar-)Pädagogik nicht vorausgesetzt werden.

Im psychodramatischen Verständnis von Entwicklung stellen Erwachsene (Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten) Kindern für ihre Entwicklung Hilfs-Ich-Kompetenzen zur Verfügung. Dadurch können Kinder im Kontakt mit Erwachsenen mitunter vieles, was sie in Momenten, in denen sie ganz auf sich allein gestellt sind, noch nicht können. Auch der Begriff des Hilfs-Ichs geht auf Moreno zurück, der diesen in erster Linie für Mitspieler*innen im protagonistenzentrierten Psychodrama verwendete. Mittlerweile findet der Begriff auch in der psychodramatischen Entwicklungstheorie Verwendung (Schacht, 2003, 2010; Wickert, 2016).

Erwachsene ko-regulieren, strukturieren, doppeln, spiegeln, beruhigen und trösten Kinder beispielsweise und fördern damit die kindliche Entwicklung bestmöglich nach dem Prinzip der partiellen Komplementarität (Schacht, 2018). Dieses Prinzip besagt, dass es neben der unmittelbaren Bedürfnisorientierung (die in den ersten drei Lebensjahren eine herausragende Bedeutung für die gesunde Entwicklung des Kindes spielen dürfte; Bauer, 2015) gerade die Abweichungen von rigiden Rollenerwartungen sind, die Entwicklung befördern.

Zur Veranschaulichung ein Rollenwechsel in die partielle Komplementarität: Ich kann so sein, wie du dir das von mir wünschst und gleichzeitig entscheide ich mich auch zu deinem und meinem Wohle anders zu sein und auf Aspekte zu achten, die mir (für dich) wichtig und der Situation angemessen erscheinen. Hier wird gerade auch im Kontext der (Elementar-)Pädagogik der Aspekt der *Führung* sichtbar, der auch einem Grundgedanken der differentiellen Entwicklungspsychologie und der Allgemeinen Pädagogik Rechnung trägt: Kinder brauchen je nach Alter, Disposition und Entwicklungsstand Struktur und Ko-Regulation in unterschiedlichem Ausmaß. Es gilt dabei, zwischen den Polen der Offenheit und Strukturierung situationsangemessen und entwicklungsadäquat zu pendeln und die

Entwicklungsthemen von (1) Nähe und Distanz, (2) Bindung, (3) Autonomie und Abhängigkeit sowie (4) Identität (Schacht, 2010) bewusst mitzudenken.

Datler et al. (2011) haben im Kontext der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in der Krabbelstube und der Transitionsforschung eine individuelle und institutionelle Abwehr des kindlichen Gefühlserlebens festgestellt. Daraus ergeben sich weitreichende Implikationen für einen psychodramatischen (elementar-)pädagogischen Ansatz, auch wenn das Konzept der Abwehr selbst kein psychodramatisches ist. Dass (Elementar-)Pädagoginnen mitunter eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Schmerz des Kindes scheuen, vor allem wenn dieser nicht offen zum Ausdruck gebracht wird, nimmt nicht Wunder. Empirische Ergebnisse, unter anderem der Wiener Kinderkrippenstudie legen in diesem Zusammenhang nahe, dass es einen großen Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf von (Elementar-)Pädagoginnen in Bezug auf entwicklungspsychologische, bindungstheoretische und persönlichkeitsbildende Aspekte gibt (Datler et al., 2011), um die Perspektive des Kindes einnehmen zu können und auch zu wollen. Auch vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag ein psychodramatischer Selbsterfahrungsansatz für (Elementar-)Pädagoginnen skizziert.

2.2 Limitationen

Moreno stellt wie bereits oben dargestellt die Möglichkeit der Begegnung in pädagogischen Rollenkonstellationen in seinen früheren Schriften in Abrede. Für ihn findet Begegnung jenseits einer einseitigen Fokussierung auf das Kognitive oder das Emotionale statt (Hutter & Schwehm, 2012). In heutiger psychodramatischer Diktion: Begegnung involviert den Menschen auf allen Rollenebenen, psychosomatisch (Körper), psychodramatisch (Psyche) und soziodramatisch (soziale Rollen; Schacht, 2003). Begegnung ist für Moreno spontan, unplanbar, flüchtig. In gewisser Weise also das Gegenteil einer intentionalen pädagogischen Interaktion. Auch Buber, der viele Anleihen in Morenos Schriften nahm (Waldl, 2006), sieht die Begegnung im Kontext der Pädagogik kritisch. Es stellt sich vor diesem Hintergrund also auch die Frage, unter welchen Voraussetzungen es überhaupt angemessen und aussichtsreich sein kann, in professionellen Kontexten von Begegnung zu sprechen.

2.3 Chancen

Was zunächst zutiefst widersprüchlich erscheint, ist möglicherweise der Kern des hier vertretenen Ansatzes: Professionelles (elementar-)pädagogisches Denken und Handeln setzt eine auf Begegnung ausgerichtete Haltung der Pädagogin bzw. des Pädagogen voraus, damit nachhaltiges Lernen und Sich-entwickeln überhaupt erst möglich werden.

Schacht (2010, S. 78f) folgend stellt die Begegnung eine Sonderform des *status nascendi* dar, einer Spontaneitätslage, in der etwas Neues entstehen kann. Im psychodramatischen Rollenverständnis stößt eine*r der beiden Beteiligten eine Dynamik an, auf die sich der*die Interaktionspartner*in einlässt oder eben auch nicht. Nur im ersten Fall kommt es zu einer Begegnung (ebd.).

Die Offenheit für Begegnung, die bewusste Entscheidung und Haltung im Sinne der Begegnungsbereitschaft bringt also per se Chance und Risiko für alle Beteiligten mit sich. Gerade im (elementar-)pädagogischen Bereich ist die Begegnung zwischen (Elementar-)Pädagog*in und Kind allerdings insofern erschwert, als das Setting der Dyade, das es beispielsweise im Monodrama mit Kindern gibt, nur eingeschränkt verfügbar ist. Für das Kind im Kindergarten findet damit Begegnung am ehesten mit einem anderen Kind statt oder eben auch nicht. Biegler-Vitek (2014, S. 24f) verweist in diesem Zusammenhang auf die soziometrischen Besonderheiten von Kindern und Kindergruppen und Morenos Beobachtung, dass das *Tele* (also die wechselseitige Einfühlung als Grundlage für eine reziproke Wahl) bei Kleinkindern wenig bis kaum ausgeprägt ist. Vor diesem Hintergrund kommt den Erwachsenen im Allgemeinen und (Elementar-)Pädagog*innen im Speziellen als Hilfs-Ichs für die Kinder eine besondere Bedeutung zu (ebd.).

Auch wenn Begegnung im (elementar-)pädagogischen Setting erschwert ist, befördert Begegnungsbereitschaft die Spontaneität, die dem Menschen nach Moreno Zugang zum kosmischen Prinzip der Kreativität gewährt. Spontaneität im Verständnis von Moreno kann sich beispielsweise in einer neuen Reaktion auf eine bekannte Situation oder in einer angemessenen Reaktion auf eine neue Situation ausdrücken (Zeintlinger-Hochreiter, 1996, S. 149–153). Zugleich kann sie aber wie die psychische Funktion der Motivation auch als psychische Energie verstanden werden (Nolte, 2014). In diesem Zusammenhang ist es möglicherweise auch von Interesse, dass Moreno seinen psychodramatischen Ansatz in der Beobachtung des kindlichen Spiels begründet und dabei den Begriff des Handlungshungers (Hutter & Schwehm, 2012) geprägt hat.

(Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen sind in ihrem Berufsalltag ständig neuen und unvorhersehbaren Situationen ausgesetzt. Dies erfordert im psychodramatischen Verständnis also ein Höchstmaß an Spontaneität und Kreativität. Vor diesem Hintergrund wird Begegnung im Folgenden als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns beschrieben und es werden erste Implikationen und Voraussetzungen für eine begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik herausgearbeitet.

3. Begegnung als Kern (elementar-)pädagogischen Denkens und Handelns

Hutter und Schwehm (2012, S. 388) skizzieren das Menschenbild Morenos in drei Sätzen: (1) „Der Mensch ist ein kosmisches Wesen“, (2) „Der Mensch ist prinzipiell [eigen]verantwortlich“ sowie (3) „Gott [...] ist zu verstehen als kreative, Beziehungen stiftende Kraft“. Daraus leitet Moreno die „eigentliche Bestimmung des Menschen“ ab: „[s]chöpferisch und in Beziehung zu sein“ (ebd.).

Im heutigen Psychodrama wird der Mensch als soziales Wesen verstanden, das sich durch den Aufbau eines angemessenen Rollenrepertoires (die Summe aller Rollen, die ein Mensch in unterschiedlichen Kontexten einnimmt), die Entwicklung von Rollendistanz (die Fähigkeit, eine gesunde Distanz zu den jeweils eingenommenen Rollen zu entwickeln) und Rollenelastizität (das ist Flexibilität in der situationsangemessenen Gestaltung der Rollen) sowie die Aktivierung von Spontaneität und Kreativität gesund entwickeln kann.

Dabei spielen die altersspezifischen Handlungskompetenzen der drei Rollenebenen nach Schacht (2003, 2010) eine herausragende Bedeutung.

Im gesunden Menschen fließen die Handlungskompetenzen der psychosomatischen (Körper), psychodramatischen (Psyche) und soziodramatischen (Gesellschaft) Rollenebene in angemessenen Handlungen (aktionalen Rollen) elegant zusammen. Der spontan handelnde Mensch wird so von seinen Mitmenschen als kongruent erlebt und erlebt auch sich selbst als kongruent.

Es ist wohl diese unmittelbare Aufrichtigkeit sich selbst und dem anderen gegenüber, die Begegnung möglich macht.

3.1 Begegnung und (elementar-)pädagogisches Denken

Es würde Moreno wohl freuen, heute miterleben zu können, dass die Beziehung zwischen Kindern und (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen mittlerweile nicht mehr auf intellektuelle Aspekte reduziert werden kann, wie er im Jahr 1956 noch feststellte (zit. nach Hutter & Schwehm, 2012, S. 193), sondern in der Elementarpädagogik ergänzend zur kognitiven Dimension gerade die Ebene der Emotion und das soziale Element von vornherein mitgedacht und mitbedacht werden.

Vor diesem Hintergrund dürfte sich die (elementar-)pädagogische Praxis zu Morenos Zeiten von heutigen Konzepten und Modellen doch erheblich unterscheiden. Während zu Morenos Lebzeiten zwar die Reformpädagogik entstand und auch erblühte, dürfte Moreno selbst Schule und die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in als primär intellektuell erlebt haben (Hutter & Schwehm, 2012, S. 193). Über mögliche Bezugspunkte Morenos zur Pädagogik ist darüber hinaus wenig bekannt.

Nichtsdestotrotz scheint es aussichtsreich zu sein, Morenos Begegnungskonzept auf das (elementar-)pädagogische Denken zu übertragen, wie bereits weiter oben entsprechend argumentiert wurde. Dem liegt zugrunde, dass Moreno den Menschen von Grund auf als kreatives und soziales Wesen begreift, das in einen zwischenmenschlichen Kontext eingebettet ist. Für ihn ist der Mensch also nicht isoliert, sondern vielmehr in seinen sozialen, kulturellen und soziokulturellen Bezügen zu betrachten, eine anthropologische Grundannahme, die sich auch in den unterschiedlichen reformpädagogischen Schulen abbildet.

Mit Schacht und Hutter (2019) hat der Mensch ein „soziokulturelles Atom“ und er ist es auch. Im Licht entwicklungspsychologischer Forschung, die der Intersubjektivität von Beginn des Lebens einen bedeutenden Stellenwert in der menschlichen Entwicklung zuschreibt (Braten, 1998; Schacht, 2014), wirkt Morenos zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts entstandenes Werk in diesem Zusammenhang visionär.

3.2 Begegnung und (elementar-)pädagogisches Handeln

Morenos Definition von Begegnung nimmt die psychodramatische Handlungstechnik des Rollenwechsels vorweg. Es ist vor diesem Hintergrund nahe liegend, (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen die Technik des Rollenwechsels im Kontext von Begegnung und (elementar-)pädagogischem Handeln zu empfehlen. Rollenwechsel bedeutet, sich als (Elementar-)Pädagog*in in Kinder einzufühlen, ja noch mehr, die Rolle des Kindes möglichst ganzkörperlich einzunehmen. Dies wird beispielsweise im protagonistenzentrierten Psychodrama erreicht und trainiert, wenn Protagonist*in auf Intervention der Leitung in verschiedene Rollen schlüpft (Stadler & Kern, 2010). Die Teilnahme von (Elementar-)Pädagog*innen an einer Psychodramagruppe kann so die Fähigkeit des inneren Rollenwechsels befördern. Im inneren Rollenwechsel wird die Rolle eines anderen nicht im Außen gespielt, sondern vielmehr innerlich nachempfunden. Diese im Menschen angelegte Fähigkeit dürfte nicht weniger als die Voraussetzung für gelingende zwischenmenschliche Ko-Regulation sein. Gerade in der Elementarpädagogik dürfte diese Fähigkeit zentral sein, da sich die zwischenmenschliche Begegnung hier vorwiegend auf der psychosomatischen und psychodramatischen Rollenebene (Schacht, 2003) im Sinne einer feinfühligem Responsivität (Schmelz-eisen-Hagemann, 2017) abspielt und Kinder auf die Ko-Regulation durch Erwachsene angewiesen sind, um in weiterer Folge überhaupt die Fähigkeit zur Selbstregulation entwickeln zu können (siehe dazu auch Bauer, 2015).

Das oben angeführte psychologische Grundbedürfnis der Autonomie bzw. das Erleben von Autonomie (Ryan & Deci, 2017) führen wiederum zur Frage und Forderung nach autonomiefördernden und autonomieunterstützenden Erfahrungs- und Lernräumen. Ryan und Deci (2017) führen in diesem Zusammenhang

auch den oben erläuterten Rollenwechsel an, der ein zutiefst bedürfnisorientiertes (elementar-)pädagogisches Handeln unterstützt.

Darüber hinaus wird das Erleben von Autonomie in (elementar-)pädagogischen Kontexten nach Ryan und Deci dann gefördert, wenn (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen (1) Kindern Gelegenheit bieten, initiativ zu sein und Lernprozesse selbst zu organisieren, (2) klare Informationen geben, (3) aus einem Grundverständnis von Erziehung und Bildung als „Entwicklung von innen heraus“ handeln, (4) Kindern mehr zuhören, ihnen weniger Direktiven erteilen und auch in der Verwendung ihrer Sprache den inneren Rollenwechsel deutlich machen (2017, S. 367).

4. Begegnungsbereitschaft und ihre Bedingungen

Zeintlinger-Hochreiter spricht im Kontext der Charakteristika von Psychodrama-Leiterinnen und Leitern von „Begegnungsfähigkeit“ (1996, S. 94). Im Gegensatz dazu findet in diesem Beitrag der Begriff der Begegnungsbereitschaft Verwendung. Es wird davon ausgegangen, dass (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen grundsätzlich begegnungsfähig sind, dass ihre Begegnungsbereitschaft aber unter anderem von den im Folgenden beschriebenen Faktoren (1) Individuelle Disposition, (2) Systemische Voraussetzungen sowie (3) Umgang mit Belastungslagen abhängig (und damit auch veränderbar) ist.

4.1 Individuelle (biografische) Disposition und systemische Voraussetzungen

Pruckner (2014, S. 94) stellt treffend fest, dass für Erwachsene im Kontakt mit Kindern stets gilt, die eigenen (normativen) Erziehungsmodelle und Erziehungsvorstellungen systematisch zu reflektieren. Es braucht in diesem Zusammenhang einen großen Respekt vor der Unterschiedlichkeit, persönlich, zwischenmenschlich, aber auch kulturell. In der (elementar-)pädagogischen Arbeit werden wie in der psychodramapsychotherapeutischen Praxis eigene Kindheitserfahrungen und internalisierte Normen nahezu täglich reaktiviert. Um mit diesen Prozessen und Dynamiken professionell umgehen zu lernen, wäre gerade in pandemischen Zeiten, in denen auch (elementar-)pädagogische Einrichtungen vor gewaltigen Herausforderungen stehen und sich unter anderem bereits angespannte Ressourcenlagen stark verschärfen, eine regelmäßige institutionalisierte Intervention und Supervision notwendig, die zu den systemischen Voraussetzungen für eine gelingende begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik zählen. Dies könnte (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen dabei helfen, den im Folgenden angesprochenen Belastungslagen in der (elementar-)pädagogischen Arbeit angemessen zu begegnen. In Anbetracht dessen, dass es noch viel Bewusstseinsbildung zur Notwendigkeit dieser Maßnahmen braucht, bevor an eine Implemen-

tierung zu denken ist, sollen im Folgenden vor allem auch (1) die Bedeutung der Selbsterfahrung für (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen und (2) die Autonomieförderung durch die Leitung und (3) der Rollenwechsel bei Elterngesprächen behandelt werden, bevor auf den Umgang mit Belastungslagen, die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires und die Selbstfürsorge näher eingegangen wird.

Selbsterfahrung und Selbstreflexion

Datler et al. (2011) beschreiben die Bedeutung von Selbsterfahrungsprozessen in der Begegnung der individuellen und institutionellen Abwehr von Trennungs- und Verlustgefühlen. In diesem Zusammenhang ist es sehr nachvollziehbar, dass speziell in der Eingewöhnungsphase eigene Erfahrungen mit Trennung, Verlust und Schmerz angesprochen werden können. Der Abwehr von diesen Gefühlen und damit der Vermeidung des inneren Rollenwechsels mit dem Kind kann aber auch Überforderung kombiniert mit einem schlechten Gewissen, nicht allen gerecht werden zu können, zugrunde liegen, wie Trunkenpolz und Datler (2019) ausführen. Besonders interessant ist dabei, dass das bloße Thematisieren einer Trennungssymptomatik nicht mit einfühelndem Verstehen gleichgesetzt werden kann (ebd.). Genau dieses einfühelnde Verstehen, auch im Sinne einer feinfühligten Responsivität (Schmelzeisen-Hagemann, 2017) ist aber nicht weniger als die Voraussetzung, dass das Kind sich im Kindergarten emotional sicher und geborgen fühlt.

Hier bietet das Psychodrama unter anderem folgende zentrale Handlungstechniken für (Elementar-)Pädagog*innen an: (1) den inneren Rollenwechsel, (2) das Doppeln und (3) das Spiegeln. Im *inneren Rollenwechsel* fühlt sich die (Elementar-)Pädagog*in in das Kind ein, sie vollzieht damit nicht nur einen Perspektivenwechsel, sondern öffnet sich auf der Grundlage von Teleprozessen für ein ganzkörperliches Hineinspüren und Nachempfinden des emotionalen Erlebens des Kindes. Im *Doppeln* spricht sie das, was sie im inneren Rollenwechsel fühlt, aus, unter Umständen auch in Form von Vitalitätsaffekten. Sie verleiht damit dem, wofür Kinder gerade in der frühen Kindheit mitunter noch keine Sprache haben, Ausdruck und trägt somit maßgeblich zur emotionalen Ko-Regulation und zur Entwicklung meta-emotionaler Kompetenz bei. Im *Spiegeln* wird dem Kind das eigene Erleben, Empfinden und Handeln gezeigt, damit es im Beobachten besser fassen kann, was mit ihm und in ihm gerade geschieht.

Autonomieförderung durch die Leitung

Ryan und Deci (2017) haben in ihrer Selbstbestimmungstheorie und in Anwendungsgebieten zwischen Pädagogik und Psychotherapie eindrucksvoll gezeigt, dass die Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, Soziale Eingebundenheit) für die Gesundheit und das Wohlbefinden des Menschen ausschlaggebend ist. Ein Resultat aus dem Kontext der Schule, das hier auch für

(elementar-)pädagogische Einrichtungen angeführt werden kann, ist die zentrale Bedeutung einer autonomiefördernden und damit die Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse unterstützenden Leitung. Gerade in der Rolle der Leiterin ist der Rollenwechsel mit den Pädagog*innen zentral, damit sich diese auch in herausfordernden Situationen und Phasen möglichst autonom erleben können. Psychodramatisch inspirierte Teambesprechungen würden dem Erleben der Pädagoginnen und Pädagogen Raum geben und Zeit für kollegiale Intervision schaffen. Auf dafür geeignete verwandte Formate kann an dieser Stelle allerdings lediglich verwiesen werden (Schley & Schley, 2010).

Rollenwechsel in der Elternarbeit

Auch in der Elternarbeit können Begegnung und Rollenwechsel von Bedeutung sein. Eltern und (Elementar-)Pädagog*innen sind gerade in der frühen Bildung und Erziehung wechselseitig auf Informationen angewiesen. Beiderseits braucht es eine Bereitschaft, sich auf die Begegnung einzulassen, die emotionale Lage des Gegenübers zu erspüren und das gemeinsame Anliegen, das Wohl des Kindes, in den Mittelpunkt zu stellen. Besonders spannend kann es in diesem Zusammenhang sein, die eigenen Beobachtungen elterlichen Verhaltens mit einem inneren Rollenwechsel anzureichern und diesen in der persönlichen Begegnung abzugleichen. Das Elterngespräch fordert aber auch einen Rollenwechsel in der professionellen Rolle der (Elementar-)Pädagogin. Während der Berufsalltag in erster Linie von der Begegnung mit Kindern und dem Bereitstellen von Hilfs-Ich-Funktionen geprägt ist, findet im Elterngespräch plötzlich ein Kontakt mit Eltern unterschiedlichen Alters, Backgrounds, Berufsstandes etc. statt. In diesem Zusammenhang ist (Elementar-)Pädagog*innen zu wünschen, dass sie auf Eltern treffen, die den inneren Rollenwechsel (wenn auch meist intuitiv und ohne davon zu wissen) selbst auch vollziehen und sich in die Rolle der (Elementar-)Pädagog*innen versetzen. Für die Vor- und Nachbereitung von Elterngesprächen kann ein rollentheoretischer Blick hilfreich sein: In welche Rolle hat mich diese Begegnung gebracht? Wie habe ich meine Rolle angelegt? Wie habe ich mich dabei erlebt? Dieses psychodramatische Rollenfeedback kann auch für die Interaktion mit den Kindern und die Reflexion der eigenen Rolle uneingeschränkt empfohlen werden.

4.2 Umgang mit Belastungslagen

Entgegen der in Österreich mitunter anzutreffenden stereotypen Einschätzung, Pädagoginnen und Pädagogen seien zeitlich unterfordert („Halbtagsjob“), stellen diese vielmehr eine besonders vulnerable Gruppe für psychische Störungen aufgrund von Belastungslagen dar. Fasslabend und Dietrich arbeiten unter Verwendung des AVEM-Inventars beispielsweise eine überzufällig hohe Burnout-Gefährdung bei Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen (VS, NMS, HAK/HAS,

AHS) in Wien und Niederösterreich heraus, die „innerpsychisch auf die Faktoren Resignationstendenz, geringe offensive Problembewältigung, Erleben niedriger sozialer Unterstützung und geringe Lebenszufriedenheit zurückgeführt werden kann“ (2018, S. 39).

Übersteigen die vielen Herausforderungen des (elementar-)pädagogischen Alltags das eigene Handlungs- und Rollenrepertoire, wird Stress als nicht mehr bewältigbar und als chronisch erlebt, so dürfte die Begegnungsbereitschaft sinken und mitunter gänzlich verschwinden.

Das Wohlbefinden und die (psychische) Gesundheit der (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen stellen somit nicht weniger als die Grundvoraussetzungen für eine begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik dar.

Ryan und Deci (2017) haben bereits beeindruckend dargelegt, dass einer der wichtigsten Faktoren für Autonomieunterstützung in pädagogischen Institutionen das eigene Autonomie-Erleben von Pädagoginnen und Pädagogen darstellt. Wenn die Autonomie der Kinder in (elementar-)pädagogischen Einrichtungen bestmöglich gefördert werden soll, müssen die Strukturen gegebenenfalls ehest möglich so verändert werden, dass sich auch Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer täglichen Arbeit als autonom erleben können.

Dies bringt weitreichende Implikationen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen sowie die bildungspolitische Gestaltung von (elementar-)pädagogischen Einrichtungen mit sich. *Vom Verwalten zum Gestalten*, ein Bonmot aus der Leadership-Forschung (frei nach Schley & Schratz, 2006) fordert in diesem Zusammenhang größere Handlungs- und Ermessensspielräume für (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen.

Eine zukünftige Reform pädagogischer Systeme darf sich nicht in Formalvorgaben und Standardisierungen erschöpfen, sie sollte vielmehr die menschliche Entwicklung im Blick haben und diese bestmöglich unterstützen (siehe hierzu auch Robinson, 2015¹). Vor allem aber müssen (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen (wieder) spüren, dass sämtliche Entwicklungen und Reformen ihr pädagogisches Handeln unterstützen und dieses nicht etwa vermeintlich erschweren und behindern, ja mancherorts vielleicht sogar verunmöglichen.

Im Bewusstsein dessen, dass eine begegnungsorientierte (Elementar-)Pädagogik entsprechender systemischer Voraussetzungen (Intervision, Supervision, gezielte Förderung der Autonomie) bedarf und deren Fehlen Belastungslagen verschärft, sollen im Folgenden zwei Strategien beschrieben werden, die aus dem bisher skizzierten psychodramatischen Verständnis von Begegnung für die (Elementar-)Pädagogik abgeleitet werden können und die beide im Handlungsspiel-

1 Der englische Bildungstheoretiker Ken Robinson postuliert Kreativität als Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Reformen.

raum der (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen verortet sind: (1) die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires und (2) die Selbstfürsorge.

4.2.1 Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires

Ein selbsterfahrungsbasierter pro-aktiver Umgang mit Belastungslagen geht mit einer (spielerischen) Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires einher und stärkt das eigene Selbst. Dies setzt allerdings voraus, dass diese Herausforderungen als bewältigbar erlebt werden. Bleiben (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen dabei klar in ihrer professionellen Rolle, so können sie darüber hinaus eine gesunde Rollendistanz einnehmen und auch einmal etwas Neues ausprobieren, selbst wenn es schwierig wird. Dies wird im Folgenden mit ausgewählten (elementar-)pädagogischen Bezügen näher erläutert.

Zur Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires empfiehlt es sich beispielsweise, sogenannte Antagonistenrollen einzunehmen, also psychische Rollen, die man im Normalfall nicht einnehmen würde. Fällt es einer (Elementar-)Pädagogin beispielsweise schwer, klar zu sein, so kann es heilsam und erkenntnisreich sein, sich genau darum zu bemühen. Ist jemand in seiner beruflichen Rolle uneingeschränkt nett, so könnte diese ‚Rollenkonserve² der Nettigkeit‘ einer neuen Aufrichtigkeit weichen, die vielleicht sogar als weniger anstrengend erlebt wird. Gilt es als risikoreich, sich emotional in Kinder einzufühlen, so kann genau das gewagt werden. Rollenerweiterungen haben dabei stets dem für Moreno im Kontext von Spontaneität maßgeblichen Prinzip der Situationsangemessenheit zu entsprechen. Es gilt also, auch in der professionellen Rolle als (Elementar-)Pädagogin die eigene Authentizität zu schärfen und entwicklungsbereit zu bleiben, ja vielleicht sogar, jeden Tag etwas Neues an sich zu entdecken.

Meist bietet der Alltag eine Vielzahl an potenziellen Rollenvorbildern. Während es oft sehr schwer nachvollziehbar zu sein scheint, wie unterschiedlich Menschen sein können, dienen genau diese kleinen und großen Unterschiede als Ausgangspunkte und Vorbilder für die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires. Klar, Rollenkonserven bieten Sicherheit und Orientierung, ja, sie strukturieren den Alltag. Gerade im Bereich der (Elementar-)Pädagogik haben kulturelle Konserven in Form von Ritualen, die den Tagesablauf für die Kinder strukturieren, eine besondere Bedeutung. Gleichzeitig können rigide Rollenkonserven den Menschen aber auch in die Langeweile führen und in neuen Situationen nicht nur nicht hilfreich, sondern sogar blockierend sein. In der Interaktion mit Kindern könnte also auch einmal etwas Neues ausprobiert werden, beispielsweise in möglichst kleinen, vermeintlich unbedeutenden Alltagssituationen. Gerade im (elementar-)pädagogischen Alltag, der auch von freien, scheinbar unstrukturierten Phasen geprägt ist, in denen sich Kinder frei bewegen und einander sowie den (Elementar-)Päda-

² Als Rollenkonserven werden im Psychodrama Rollen bezeichnet, auf die Menschen besonders gerne, oft und automatisiert zurückgreifen.

gog*innen begegnen, können verschiedene Rollenqualitäten gezielt ausprobiert werden. Rigidität wird dabei am besten mit einer spontan-kreativen Haltung, Ernsthaftigkeit mit Humor begegnet.

Begegnung kann Moreno folgend überall, an jedem Ort, zu jeder Zeit stattfinden. In der Begegnung kann das eigene Rollenrepertoire kontinuierlich und spielerisch erweitert werden.

Einschränkend ist allerdings zu beachten, dass der Alltag von (Elementar-)Pädagog*innen primär vom Umgang mit den Kindern und pädagogischen Assistenzkräften geprägt ist. Der Kontakt zu den Eltern ist oft flüchtig. Damit sind die Möglichkeiten, im Berufsalltag geeignete Rollenvorbilder zu finden, deutlich limitiert. Am ehesten wird es für Auszubildende möglich sein, Elementarpädagog*innen im Kindergarten im Idealfall als passende Rollenvorbilder wahrzunehmen. Damit bleibt an dieser Stelle die Frage offen, wie es auch in der (elementar-)pädagogischen Fort- und Weiterbildung in Zukunft gelingen könnte, (Elementar-)Pädagog*innen Begegnungsmöglichkeiten mit potenziellen Rollenvorbildern zu schaffen, die Rollenerweiterungen induzieren und damit in der Folge auch die (elementar-)pädagogische Praxis bereichern können.

4.2.2 Selbstfürsorge und Selbstliebe

Neben der Ausrichtung auf die Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires nehmen Selbstfürsorge und Selbstliebe als Voraussetzungen für Begegnungsbereitschaft und Salutogenese einen zentralen Stellenwert in der begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik ein.

Im Kontext von Standardisierung und Professionalisierung kann dieser elementare Bestandteil pädagogischen Denkens und Handelns schon einmal zu kurz kommen, sind (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen zuvorderst in einem gebenden Beruf tätig.

Doch um auf Dauer geben zu können, den Raum und Rahmen für Kinder halten zu können und begegnungsbereit zu bleiben, braucht es eine kontinuierliche Rückbesinnung auf die eigenen Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse. Dieses Rückbesinnen meint zum einen ein Sich-bewusst-machen und zum anderen ein konsequentes Danach handeln. Der Psychodramatiker, Psychoanalytiker und Psychiater Manfred Stelzig stellt in diesem Zusammenhang verschiedene Übungen zur Festigung der Selbstliebe aus der psychodramatischen Praxis vor und operationalisiert diese als „liebvollen, wertschätzenden und anerkennenden Dialog mit sich selbst“ (2017, S. 70). Er spricht darüber hinaus von einem „Urprogramm der Begegnung“ (ebd.), von mannigfaltigen Verstrickungen und vom Weg von der Sehnsucht zur eigenverantwortlichen Wunscherfüllung (ebd.). Im Prinzip geht es also darum, die volle Verantwortung für das eigene Wohlbefinden, die eigenen Wünsche und die eigene Gesundheit zu übernehmen (ganz im Sinne von Morenos Menschen- und Gottesbild).

Damit beginnt das Zwischenmenschliche, die Begegnung nicht erst im (elementar-)pädagogischen Handeln und auch nicht erst in der zwischenmenschlichen Interaktion, sondern vielmehr in der Begegnung mit sich selbst.

Für die Kultivierung von Selbstfürsorge und Selbstliebe braucht es also zunächst auch eine Begegnungsbereitschaft in Bezug auf sich selbst, auf die eigene Gestimmtheit, die eigenen Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse. Diese kann durch allgemeine Selbsterfahrungsangebote oder auch Psychodramagruppen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen gefördert werden.

In der Verbindung von Begegnung und Lage ist Moreno stets davon ausgegangen, dass die Lösung von Problemlagen soziometrisch hierarchisiert erfolgt. Demnach braucht es zuvorderst die Lösung der urpersönlichen Lage (Autotele; Beziehung zu sich selbst) und daran anknüpfend die Lösung der nächsten Lagen (z.B. intime Beziehungen, Kinder, Eltern, aber auch Nachbar*innen etc.). Wird dieser Gedanke systematisch weitergedacht, so würde das bedeuten, dass auch (elementar-)pädagogisches Handeln von der Lösung der urpersönlichen Lagen abhängig ist.

Als Voraussetzung für angemessenes, professionelles und stimmiges (elementar-)pädagogisches Handeln braucht es also zunächst eine Klärung auf urpersönlicher und zwischenmenschlicher Ebene. Ungelöstes wird Moreno zufolge in die weiteren (entfernteren) soziometrischen Lagen und Beziehungen mitgenommen (Hutter & Schwehm, 2012). Um dem vorzubeugen, ist es auch für (Elementar-)Pädagog*innen eminent wichtig, etwaige persönliche Konflikte möglichst pro-aktiv zu klären, um für die in diesem Beitrag beschriebenen Begegnungen in der professionellen Rolle bereit und frei zu sein.

5. Vorläufiges Resümee

Eine psychodramatheoretische Perspektive auf (Elementar-)Pädagogik kann unter Bezugnahme auf das klassische Psychodrama (Moreno; zit. n. Hutter & Schwehm, 2012) sowie neuere psychodramatische Quellen (u.a. Schacht, 2003, 2010; Pruckner, 2014, 2018; Hochreiter, 1996; Stelzig, 2017) erste Implikationen für (1) die Begegnung in der (Elementar-)Pädagogik, (2) die professionelle Gestaltung (elementar-)pädagogischen Handelns und (3) den Aspekt der Salutogenese aller Beteiligten liefern. Diese ersten Implikationen werden im Folgenden kurz diskutiert.

5.1 Begegnung im Kontext der (Elementar-)Pädagogik

Dem hier vertretenen psychodramatischen Verständnis von Begegnung nach Moreno, Schacht und Pruckner findet Begegnung im Kontext der (Elementar-)Pädagogik dann statt, wenn es einen Begegnungsimpuls gibt, dem mit Interesse

entsprochen wird und die Beteiligten sich mit Spontaneität, Offenheit und Kreativität auf das Wagnis der Begegnung einlassen. Dieses Wagnis beinhaltet Unvorhergesehenes, es lässt sich im interaktionellen Verständnis menschlicher Begegnung nicht planen und auch nur bedingt kontrollieren.

Hilfreich für das Zustandekommen von Begegnungen im (elementar-)pädagogischen Setting sind das bewusste Regulieren von Rollenerwartungen und klare Präsenz, in der sich auch der (Elementar-)Pädagoge*die (Elementar-)Pädagogin als Person mit Stärken und Schwächen zu erkennen gibt. Begegnung findet also jenseits rigider normativer Rollenkonserven statt. Sie fordert vielmehr, sich stets aufs Neue auf die Unwägbarkeiten menschlicher Begegnung einzulassen und wie hier bereits weiter oben beschrieben begegnungsbereit zu bleiben. Die in diesem Beitrag propagierte Begegnungsbereitschaft ist vor dem Hintergrund kontinuierlich wachsender Anforderungen an (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen wie zum Beispiel die Beobachtungs-/Entwicklungsdokumentation, die alltagsintegrierte Sprachförderung oder auch hohe Ansprüche der Eltern erschwert. Sie setzt darüber hinaus die Bereitschaft voraus, das eigene Tele zu aktivieren und einen inneren Rollenwechsel zu vollziehen, in dem gegebenenfalls auch schmerzvolle Gefühle wie Verlust, Angst, Schmerz, Trennung angerührt werden. Gleichzeitig bieten diese Gefühle im inneren Rollenwechsel, im einführenden Doppeln oder auch im Spiegeln die Gelegenheit, entsprechende Komplementärrollen in sich und für die Kinder zu aktivieren, die Geborgenheit, Trost, Schutz und Liebe bieten. Vor diesem Hintergrund kann die von Datler et al. (2011) beschriebene Vermeidungshaltung getrost überwunden werden, da von (Elementar-)Pädagog*innen ja nicht gefordert wird, auf der Ebene des Schmerzes stehen zu bleiben, sondern vielmehr auch das Komplementäre zu spüren, das zu einem heilsamen Halten und Gehalten-Sein beiträgt.

Begegnung kann auch im (elementar-)pädagogischen Bereich stattfinden. Auch wenn die Verantwortung für die Gestaltung der Interaktionen bei der (Elementar-)Pädagogin*dem (Elementar-)Pädagogen liegt, lernt diese*r in der wahren Begegnung immer auch vom Kind.

Somit kann die Voraussetzung der Wechselseitigkeit und Gegenseitigkeit auch im (elementar-)pädagogischen Kontext geschaffen werden, auch wenn Unterschiede in Bezug auf Alter, Verantwortung und soziale Rollen bestehen.

Ein (Elementar-)Pädagoge*Eine (Elementar-)Pädagogin kommt mit dem Kind dann auf Augenhöhe, wenn er*sie sich auf den Boden setzt oder in die Knie geht. So wie sich Unterschiedlichkeit in den sozialen Rollen und auch Hierarchie in der Körpergröße abbilden, so bedeutsam ist es, mit diesen Unterschieden und dieser Hierarchie verantwortungsbewusst umzugehen und den Mut zu haben, einführend hinzuspüren, was ein Kind gerade bewegt und auch angemessen darauf einzugehen.

5.2 Professionell (elementar-)pädagogisch handeln

Für Pruckner (2014) zeigt sich Begegnung auch in der Handlung: Begegnungsorientiert (elementar-)pädagogisch zu handeln heißt, die eigenen Begegnungsvoraussetzungen und Entscheidungen, die im Berufsalltag getroffen werden, idealerweise laufend im Rahmen von kollegialer Intervention und Supervision zu reflektieren. Die Teilnahme an einer Psychodramagruppe kann beispielsweise die Bereitschaft und Fähigkeit zum (inneren) Rollenwechsel verbessern und die Integration eigener Lebensthemen und (schwieriger) Erfahrungen befördern und damit die Gestaltung der beruflichen und professionellen Rolle erleichtern. Zugleich gibt es auch in den Bereichen der Selbsterfahrung von (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen, in der Zusammenarbeit mit der Leitung sowie in der psychodramatisch inspirierten Gestaltung von Teambesprechungen und Elterngesprächen verschiedene Ansatzpunkte für professionelles psychodramatisch inspiriertes elementarpädagogisches Handeln.

5.3 Salutogenese von Kindern und (Elementar-)Pädagog*innen

Ein psychodramatisches Verständnis von Begegnung begünstigt die Salutogenese von Kindern sowie (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen gleichermaßen, indem es dem natürlichen Begegnungsimpuls, ja Begegnungshunger des Menschen entspricht. Eine rigide normativ gesteuerte Rollengestaltung wird nach und nach durch ein dynamischeres, offeneres und natürlicheres Rollenrepertoire abgelöst, der rollentheoretische Blick auf (elementar-)pädagogisches Handeln offenbart mögliche Ansatzpunkte der Veränderung.

In diesem Zusammenhang könnte es sich für (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen auch anbieten, das breite und tiefgehende theoretische, methodische und didaktische Inventar des Psychodramas zu nutzen, das Moreno hinterlassen hat und das von Psychodramatikerinnen und Psychodramatikern bis heute kontinuierlich weiterentwickelt und modifiziert wird (siehe hierzu etwa Stadler, Spitzer-Prochazka, Kern & Kress, 2016; 2020).

Bleiben (Elementar-)Pädagoginnen und (Elementar-)Pädagogen bei allen Belastungen begegnungsbereit, vollziehen sie in der Begegnung mit Kindern den inneren Rollenwechsel und bieten sie Halt gebende und Geborgenheit spendende Komplementärrollen an, dann nutzen sie die damit verbundene Chance, zur Salutogenese von Kindern und Erwachsenen und damit zur Genesung der Gesellschaft Tag für Tag ein Stück beizutragen.

Literatur

- Bauer, J. (2015). *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*. München: Blessing.
- Biegler-Vitek, G. (2014). "Wo ist mein Platz in dieser Welt?" Soziometrie als eine Grundlage der Hypothesenbildung in der psychodrama-psychotherapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In G. Biegler-Vitek & M. Wicher (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch* (S. 11–38). Wien: facultas.
- Braten, S. (Hrsg.) (1998). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M. & Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.), *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 19, 30-54. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Fasslabend, M. & Dietrich, G. (2018). Persönlichkeit und Burnout-Risiko im Lehrberuf. Eine quantitative Studie an 78 Pädagoginnen und Pädagogen in Wien und Niederösterreich. *Feedback*, 7(3&4), 39–67.
- Harrer, M. & Weiss, H. (2016). *Wirkfaktoren der Achtsamkeit – wie sie die Psychotherapie verändern und bereichern*. Stuttgart: Schattauer.
- Hutter, C. & Schwehm, H. (2012). *J. L. Morenos Werk in Schlüsselbegriffen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels*. Berlin: Springer.
- Nolte, J. (2014). *The Philosophy, Theory and Methods of J. L. Moreno. The Man Who Tried to Become God*. New York: Routledge.
- Pruckner, H. (2014). Monodrama mit Kindern. In G. Biegler-Vitek & M. Wicher (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch* (S. 86–108). Wien: Facultas.
- Pruckner, H. (2018). Aufgaben und Rollen für MonodramatherapeutInnen. Zur konkreten Arbeit nach dem Dreibühnenmodell. In S. Kern & S. Hintermeier (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie im Einzelsetting. Theorie und Praxis des Monodramas* (S. 154–171). Wien: Facultas.
- Robinson, K. (2015). *Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin.
- Schacht, M. (2003). *Spontaneität und Begegnung. Zur Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht des Psychodramas*. München: inscenario.
- Schacht, M. (2010). *Das Ziel ist im Weg. Störungsverständnis und Therapieprozess im Psychodrama*. Wiesbaden: Springer.
- Schacht, M. (2014). Aktueller denn je...Morenos Werk aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 13, 137-149.

- Schacht, M. (2018). Der therapeutischen Beziehung eine Bühne. In S. Kern & S. Hintermeier (Hrsg.), *Psychodrama-Psychotherapie im Einzelsetting. Theorie und Praxis des Monodramas* (S. 172–197). Wien: Facultas.
- Schacht, M. & Hutter, C. (2019). Mensch und soziokulturelles Atom. Haben und Sein. *Feedback*, 8(3&4), 8–21.
- Schley, V. & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schley, W. & Schratz, M. (2006). Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. *Journal für Schulentwicklung*, 10(1), 86–96.
- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2017). *Feinfühligkeit Responsivität in der frühpädagogischen Praxis. Anleitung zum Erkennen und Erweitern individueller Interaktionskompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadler, C. & Kern, S. (2010). *Psychodrama. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Stadler, C., Spitzer-Prochazka, S., Kern, E. & Kress, B. (2016). *Act creative! Effektive Tools für Beratung, Coaching, Psychotherapie und Supervision*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stadler, C., Spitzer-Prochazka, S., Kern, E. & Kress, B. (2020). *Stay creative! Noch mehr effektive Tools für Beratung, Supervision, Coaching und Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stelzig, M. (2017). Psychodramatische Übungen zur Nachreifung und Festigung der Selbstliebe. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 17, 69–80. <https://doi.org/10.1007/s11620-017-0426-5>
- Trunkenpolz, K. & Datler, W. (2019). Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogischen Einrichtungen. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Waldl, R. (2006). *Begegnung – J. L. Morenos Beitrag zu Martin Bubers dialogischer Philosophie*. Dissertation. Universität Wien.
- Wickert, N. (2016). *Die Bearbeitung von Vaterthemen in der monodramatischen Therapie*. Masterthesis, Donau-Universität Krems, Krems.
- Zeintlinger-Hochreiter, K. (1996). *Kompendium der Psychodrama-Therapie. Analyse, Präzisierung und Reformulierung der Aussagen zur psychodramatischen Therapie nach J. L. Moreno*. München: inscenario.

