

**Achtsamkeit mit Kindern am Beispiel einer
Inobhutnahmegruppe – Chancen, Risiken und
Implementierungsmöglichkeiten**

**Practicing mindfulness with children in using the
example of a “taking into care” facility –
opportunities, risks and possibilities for
implementation**

Bachelorarbeit an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der
Hochschule München

Studiengang: Bildung und Erziehung im Kindesalter
Sommersemester 2022

Name:	Gabriele Zirkelbach
Erstgutachter:	Prof. Dr. Andreas de Bruin
Zweitgutachter:	Dipl. Soz. Päd. Dominik Hanakam
Ort und Datum der Abgabe:	München, den 09.06.2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Achtsamkeit	5
2.1	Was ist Achtsamkeit?	5
2.2	Entwicklung von Achtsamkeitskonzepten in der westlichen Welt ...	8
2.3	Achtsamkeitspraxis.....	10
2.3.1	Informelle Achtsamkeitspraxis	10
2.3.2	Formelle Achtsamkeitspraxis	11
2.3.3	Grundqualitäten achtsamkeitsfördernder Methoden	13
2.4	Was bei Achtsamkeit im Kopf passiert	14
2.5	Achtsamkeit und ihre Grenzen	17
3	Inobhutnahme	18
3.1	Was bedeutet Inobhutnahme?	18
3.2	Rechtsgrundlage	18
3.3	Herausforderungen in der Inobhutnahmezeit	20
3.4	Psychische Grundbedürfnisse	21
4	Theoretische Überlegungen zu den Chancen einer Achtsamkeitsschulung für Kinder in der Inobhutnahme	22
4.1	Psychische Gesundheit.....	23
4.1.1	Kompetenz und Selbstwirksamkeit.....	23
4.1.2	Autonomie und Selbstbestimmung	24
4.1.3	Soziale Eingebundenheit und Zugehörigkeit	25
4.2	Stressbewältigung	27
4.3	Resilienz.....	32
4.4	Emotionsregulation.....	33
4.5	Achtsame Kommunikation.....	36
4.6	Zusammenfassung.....	38
5	Praktische Implementierung der Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe	39
5.1	Ziele und praktische Durchführung der Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe	39
5.2	Informelle Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe	40
5.2.1	Den Gefühlen bejahend begegnen.....	41
5.2.2	Achtsame Kommunikation im Gruppenalltag	43
5.2.3	Achtsames Kochen und Abspülen	45

5.3	Formelle Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe	45
5.3.1	Achtsamkeit in der Natur	45
5.3.2	Achtsamkeit und Entspannung mit der Klangschale.....	47
5.3.3	Achtsames Malen	48
5.3.4	Meditation „Meine Gefühle werden meine Freunde – deine Angst will dich mutig machen“	49
5.3.5	Flugzeugrunde.....	49
5.3.6	Meditation and Art	51
5.4	Erkenntnisse und Zusammenfassung	53
6	Fazit und Ausblick.....	55
7	Quellen	57

1 Einleitung

„Ich stelle mir vor, dass mentales Training eines Tages genauso Teil unseres täglichen Lebens wird wie körperliche Bewegung und persönliche Hygiene.“

Richard Davidson

In den letzten zwei Jahrzehnten hat das Interesse an Achtsamkeit stark zugenommen. Es gibt mittlerweile zahlreiche Apps, Kurse, Bücher und sogar eigene Zeitschriften, die sich mit dem Thema der Achtsamkeit auseinandersetzen. Durch die enorm gestiegene Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen in diesem Bereich – inzwischen weit über 1000 (vgl. Schindler 2020, o. S.) - erhält das Thema „Achtsamkeit“ auch zunehmend wissenschaftliche Rücken- deckung. Es gibt zahlreiche Studien, die den Nutzen von Achtsamkeitsübun- gen bestätigen. Menschen werden aufmerksamer, können besser mit Stress umgehen oder werden wohlwollender mit sich und anderen. Die positiven Aus- wirkungen reichen von körperlichen und geistigen Veränderungen bis hin zum Sozialverhalten und dem Lernen (vgl. Maex und Kabat-Zinn 2018, S. 10).

Im Zusammenhang mit der Kinder- und Jugendhilfe und Achtsamkeitskonzepten findet man hauptsächlich Untersuchungen zur Wirksamkeit im Bereich der Stressbewältigung von Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen. Achtsamkeitskonzepte für Kinder finden sich aber fast ausschließlich im schulischen Bereich. Doch auch im stationären Bereich der Kinder- und Jugendhilfe könnte eine achtsame Pädagogik der Wertschätzung und Präsenz, die sich aufmerksam, bewusst und vorurteilsfrei den Kindern und Jugendlichen zuwendet, eine Chance für positive Veränderungen mit sich bringen.

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich deshalb mit **Chancen, Risiken und Implementierungsmöglichkeiten einer Achtsamkeitspraxis mit Kindern am Beispiel einer Inobhutnahmegruppe.**

Zunächst setzt sich die Arbeit mit dem Begriff der „Achtsamkeit“ und der Ent- wicklung der Achtsamkeitspraxis in der westlichen Welt auseinander und er- klärt im Anschluss daran unterschiedliche Möglichkeiten einer Umsetzung in die Praxis. Da wesentliche Forschungen auf diesem Gebiet im Bereich der Neurowissenschaften unternommen wurden, widmet sich ein umfangreiche- res Kapitel den neuronalen Veränderungen, die bei regelmäßiger Anwendung von Achtsamkeitsübungen im Gehirn feststellbar sind. Ein weiteres Kapitel setzt sich mit den Risiken und Grenzen von Achtsamkeit auseinander.

Kapitel 3 beschreibt die Situation der Inobhutnahme und erläutert die rechtli- chen Grundlagen. Anschließend werden die besonderen Herausforderungen

geschildert, mit denen Kinder während der Zeit der Schutzmaßnahme (§ 42 SGB VIII) konfrontiert sind, sowie die psychischen Grundbedürfnisse näher beschrieben, die von besonderer Bedeutung für stark belastete oder traumatisierte Kinder sind.

In Kapitel 4 wird auf die Chancen einer Achtsamkeitsschulung in der Inobhutnahme, wie das Erlangen psychischer Gesundheit und Resilienz, die Verbesserung von Selbstwirksamkeit, Stressbewältigung und Emotionsregulation sowie das Erreichen einer wertschätzenden Kommunikation anhand theoretischer Literatur eingegangen.

In Kapitel 5 geht es um die konkrete Implementierung einer informellen und formellen Achtsamkeitspraxis in einer Inobhutnahmegruppe. Zuerst wird die praktische Umsetzung der informellen Achtsamkeit im Alltag anhand von Beispielen erläutert sowie auf veränderte Verhaltensweisen und Reaktionen der Kinder in diesem Zusammenhang eingegangen. Anschließend erfolgt eine Beschreibung verschiedener formeller Methoden, die in der Inobhutnahmegruppe regelmäßig Anwendung finden.

In einem abschließenden Fazit und Ausblick werden die Ergebnisse zusammengefasst und Möglichkeiten der Weiterentwicklung angedacht.

Diese Abschlussarbeit wird im Studiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ angefertigt und steht im Kontext der Diskussion zur Qualitätsverbesserung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Zahlreiche Studien an erwachsenen Probanden bestätigten die positiven Auswirkungen einer Achtsamkeitspraxis auf die Strukturen des Gehirns. Auch wenn es diesbezüglich kaum Studien der Gehirnforschung mit Kindern gibt, ist davon auszugehen, dass durch die besonders hohe Plastizität junger Gehirne (vgl. Spitzer 2002, S. 227) eine Achtsamkeitspraxis im frühpädagogischen Handeln besonders wirkungsvoll sein könnte. Auch im Blick auf Studien, die belegen, dass Mitarbeiter sozialer Berufe durchschnittlich mehr Stress erleben als Arbeitnehmer anderer Berufsgruppen (vgl. Jungbauer und Ehlen 2013, S. 56) erscheint das Wissen um Methoden der Stressbewältigung essenziell. Positive Effekte der Achtsamkeit können die Verbesserung der Psychohygiene, der Körperwahrnehmung, der Konzentration, der selektiven Wahrnehmung, der Selbstwirksamkeit, des Wohlbefindens und der Emotionsregulation sein (vgl. de Bruin 2020 a, S. 5). In diesem Sinne kann das Wissen von Kindheitspädagogen um die Hintergründe und Praktiken von Achtsamkeit und das Einüben

einer eigenen Achtsamkeitspraxis ganz wesentlich sein, damit sowohl die Pädagog*innen wie auch die Kinder von den positiven Wirkungen profitieren können.

Der Fokus liegt auf den Grundbedürfnissen der Kinder in der Inobhutnahme und stellt einen Zusammenhang zu den positiven Wirkungen von Achtsamkeit mit Kindern her. Eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung ist die eigene Achtsamkeitspraxis der Pädagog*innen (vgl. Willard und Saltzman 2017, S. 196). Dies wird hier allerdings nur am Rande behandelt.

2 Achtsamkeit

Im folgenden Kapitel wird zunächst der Begriff der „Achtsamkeit“ näher erklärt und dann auf die Entwicklung von Achtsamkeitskonzepten in der westlichen Welt eingegangen. Anschließend steht die Praxis der Achtsamkeit im Mittelpunkt fortführender Betrachtungen, außerdem wird auf den aktuellen Forschungsstand zum Thema eingegangen und schließlich auch auf Grenzen und Gefahren hingewiesen.

2.1 Was ist Achtsamkeit?

Die Wurzeln des Achtsamkeitskonzepts liegen im Buddhismus. Achtsamkeit – im Englischen „mindfulness“ – stammt ursprünglich von dem über 2000 Jahre alten indischen Wort „sati“. Die ältesten Hinweise auf den Begriff der Achtsamkeit, „sati“, in der Sprache Pali, findet man im Theravada-Buddhismus, der Ursprung aller anderen buddhistischen Traditionen ist. Das Verb „sati“ wird zum einen als „Gewahrsein im Augenblick“ und zum anderen als „reines Beobachten“ beschrieben. Es kann also als Zustand des Gewahrseins im Augenblick erklärt werden, in dem der Geist versucht zu beobachten, ohne einzugreifen. Bei dem Begriff „sati“ handelt es sich allerdings nicht um einen feststehenden theoretischen Terminus, wie man das in der westlichen Wissenschaft kennt. „Sati“ meint immer eine Erfahrung und kann deshalb grundsätzlich nur aufgrund eigener Erfahrung wirklich verstanden werden (vgl. Schmidt 2014, S. 14).

Im ursprünglichen buddhistischen Konzept ist Achtsamkeit nicht einfach eine Meditationstechnik, sondern Teil eines spirituellen Weges. Dessen Ziel ist es, sich auf einen persönlichen Transformationsprozess einzulassen, mehr Mitgefühl gegenüber allen Lebewesen zu entwickeln und schließlich zur „Befreiung“

zu führen, was aber noch mit weiteren Praktiken und Verhaltensregeln verbunden ist (vgl. ebd., S. 15).

Mittlerweile ist das buddhistisch geprägte Konzept der Achtsamkeit über verschiedene Wege in den Westen „gebracht“ oder „geholt“ worden. Einerseits fand es Verbreitung durch Migrant*innen aus buddhistisch geprägten Gesellschaften und missionarischen Gruppen aus dem asiatischen Raum, die ihre Religion verbreiten wollten. Auf der anderen Seite haben Menschen aus westlichen Gesellschaften das buddhistische Gedankengut im Osten gesucht und in einem weiteren Schritt aktiv in den Westen „importiert“. Ausgehend von diesen drei Bewegungen hat sich das Konzept der Achtsamkeit auch in unseren Gesellschaften etabliert und findet sich inzwischen oft als ziemlich unspezifischer Sammelbegriff in unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten wieder (vgl. ebd., S. 16). Die in der Literatur gängigste Definition stammt von Jon Kabat-Zinn:

„[...] as moment-to-moment, non-judgemental awareness, cultivated by paying attention in a specific way, that is, in the present moment, and as non-judgmentally and openheartedly as possible.“ (Schmidt 2014, S. 14 zit. nach Kabat-Zinn 2005, S. 108).

Schmidt übersetzt das mit „nicht wertendem Gewahrsein im gegenwärtigen Moment“. Die innere Einstellung ist dabei von wesentlicher Bedeutung. Es geht darum, aufmerksam auf alles zu achten und die Dinge möglichst so zu sehen, wie sie sind. Es ist nicht das Ziel der Achtsamkeit, irgendetwas zu verändern oder gar zu erzwingen (vgl. Kabat-Zinn, 2013, S. 67). Diese innere Haltung, die Grundlage einer wirkungsvollen Achtsamkeitspraxis ist, beruht laut Kabat-Zinn auf sieben Säulen der inneren Einstellung:

1. Nicht-Urteilen

Wir Menschen haben die unbewusste Gewohnheit, alles zu bewerten und in Kategorien einzuteilen. Diese Urteilsbereitschaft nimmt uns die Objektivität und die Klarheit zu sehen, was wirklich im Innen und Außen passiert. Bei Übungen der Achtsamkeit geht es also darum, das urteilende Wesen des Geistes zu durchschauen und neue Perspektiven zu erlangen, indem man die Rolle eines neutralen Beobachters einnimmt, der ausschließlich registriert, was geschieht (einschließlich der Reaktionen), ohne zu urteilen (vgl. ebd. S. 69).

2. Geduld

Mit Geduld bezeichnet Kabat-Zinn die Weisheit zu akzeptieren, dass alles seine eigene Zeit braucht, und zu wissen, dass sich alles entfaltet, wenn der richtige Moment gekommen ist (ebd., S. 70).

3. Den Geist des Anfängers bewahren

Wir stülpen meistens den Dingen unsere vorgefasste Meinung über, weil wir die alltägliche Sichtweise als die einzig richtige ansehen und erkennen nicht mehr das Außergewöhnliche des Augenblicks. Deshalb ist der „Geist des Anfängers“ so wichtig, um den Reichtum des Augenblicks erkennen zu können, weil er alles so betrachtet, als wäre es das erste Mal und erkennt, dass kein Augenblick dem anderen gleicht (vgl. ebd., S. 71f).

4. Vertrauen

Hierbei geht es darum, Vertrauen in sich selbst und die eigenen Gefühle zu entwickeln, Verantwortung für das eigene Selbstsein zu übernehmen, das eigene Wesen zu erkennen und zu lernen und ihm zu vertrauen (vgl. ebd., S. 72).

5. Nicht-Erzwingen

Wir sind es gewohnt, dass unser Tun und Lassen stets zielgerichtet sind und einen bestimmten Zweck verfolgen. Bei der Haltung des „Nicht-Erzwingens“ geht es mehr um das SEIN als um das WOLLEN. Das einzige Ziel, das es zu erreichen gilt, ist „man selbst zu sein“ (vgl. ebd., S. 73).

6. Akzeptanz

Akzeptanz meint, die Gegenwart so anzunehmen, wie sie ist. Akzeptanz erhöht das Mitgefühl mit sich selbst und schafft erst die Voraussetzung für Veränderung und Heilung (vgl. ebd., S. 74).

7. Loslassen

Loslassen ist gleichzusetzen mit „zulassen“. Man beobachtet Gedankengänge, Gefühle oder Situationen und lässt in stillem Gewahrsein los. Wenn es schwerfällt, Gedanken loszulassen, kann man sich darauf konzentrieren zu beobachten, was dieses Festhalten in einem bewirkt (vgl. ebd., S. 76).

Auch wenn diese Beschreibung der sieben Säulen sehr hilfreich für die Umsetzung von Achtsamkeit in die Praxis ist, scheint sie doch aus wissenschaftlicher Perspektive zu unklar zu sein. Es gab daher einige Versuche, den Begriff in eine wissenschaftliche Sprache zu fassen, weshalb schließlich im Jahre 2004 ein Treffen in Toronto stattfand mit dem Ziel, eine einheitliche, operationalisierbare Definition zu finden (vgl. Schmidt 2014, S. 17 zit. nach Bishop et al. 2004). Demnach wird Achtsamkeit als Verbindung folgender zwei Prozesse beschrieben: Selbstregulation der Aufmerksamkeit und Orientierung an Erfahrung. Diese und ähnliche Konzeptionen finden in wissenschaftlichen Studien heute Anwendung. Da die ursprüngliche buddhistische Achtsamkeitspraxis der Erfahrung des Menschen allerdings immer eine Priorität einräumt, entzieht sie sich bis zu einem gewissen Grad doch einer wissenschaftlichen Definition (vgl. Schmidt 2014, S. 17).

2.2 Entwicklung von Achtsamkeitskonzepten in der westlichen Welt

Obwohl das systematische Einüben von Achtsamkeit als Herzstück der buddhistischen Meditation gesehen werden kann und sich Lehre und Praxis der Achtsamkeit hauptsächlich in Verbindung mit dem Buddhismus finden, ist sie doch von universellem Charakter (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 42) und hat in den letzten Jahrzehnten auch in der westlichen Welt zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Dass die achtsamkeitsorientierte Psychologie gegen Ende der 1970er Jahre zunehmend erfolgreich Eingang in die westliche Welt fand, kann auf folgende Aspekte zurückgeführt werden:

- Den Einfluss des US-amerikanischen Molekularbiologen Kabat-Zinn. Er hatte für sich die Meditation entdeckt und die Tatsache, dass sich Dinge in seinem Leben alleine dadurch positiv veränderten, dass er lernte sie nur wahrzunehmen, ohne sie zu bewerten (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 17). Basierend auf dieser Erfahrung entwickelte er 1979 eine therapeutisch hochwirksame Methode der Stressbewältigung, MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) als neuartige Methode klinischer Betreuung im Rahmen der Verhaltensmedizin in der dem Medical Center der University of Massachusetts in Worcester angeschlossenen Stress Reduction Clinic (vgl. ebd., S. 29). Er war überzeugt, dass Menschen Einfluss nehmen können auf ihre Art und Weise, mit Leid umzugehen, und wollte sie dabei unterstützen, mehr Eigenverantwortung für

ihr Wohlbefinden zu übernehmen (vgl. Aßmann 2015, S. 59). Heute existieren in den USA und weltweit mehr als 720 Klinikprogramme, die auf dem MBSR-Achtsamkeitskonzept basieren (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 29).

- Die Offenheit von Tenzin Gyatso, dem 14. Dalai-Lama und Friedensnobelpreisträgers. Er war der Überzeugung, dass den Buddhismus wie auch die Wissenschaft in all ihrer Unterschiedlichkeit doch das gemeinsame Ziel der Suche nach Wahrheit verbindet und der gemeinsame Dialog für beide Seiten gewinnbringend sein würde (vgl. Goleman 2008, S. 11).

Durch sein großes Interesse an Naturwissenschaften ermunterte er Wissenschaftler auf der ganzen Welt, sich mit der Forschung meditativer Erfahrungen auseinanderzusetzen, was in der Folge zu zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen, Publikationen und zunehmender internationaler Beachtung führte.

Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang auch die „Mind and Life Dialogues“ ab 1987 zwischen dem 14. Dalai-Lama und Wissenschaftler*innen unterschiedlichster Fachdisziplinen (vgl. de Bruin 2021, S. 41). Hier fand er in besonderer Weise Resonanz für seine Intention, spirituelle und religiöse Praktiken als Teil des Menschen zu erforschen, ohne sie auf nüchterne Fakten zu reduzieren (vgl. Dalai-Lama XIV 2011, S. 50).

- Die wachsende Bedeutung der Neurobiologie in den letzten Jahrzehnten und die Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung (vgl. 2.3), die Veränderungen im Gehirn aufgrund von Achtsamkeitsmeditation feststellen konnten. An diesen Erkenntnissen der Achtsamkeits- und Meditationsforschung war Davidson maßgeblich beteiligt, der als einer der ersten Wissenschaftler das Thema Achtsamkeit aus neuropsychologischer Perspektive untersuchte. Der Gründer und Direktor des Center for Healthy Minds in Wisconsin forschte im Rahmen zahlreicher wissenschaftlicher Projekte daran, einen gesunden Geist und Wohlbefinden zu fördern (vgl. de Bruin 2021, S. 17f.). Für seine ersten Achtsamkeitsstudien lud er buddhistische Mönche in sein Labor ein, deren Gehirnaktivitäten während der Meditation untersucht wurden (vgl. Davidson 2020, o. S.). In Versuchen wurde bei den Mönchen eine überdurchschnittlich hohe Aktivität im linken Frontalhirn gegenüber

nicht meditierenden Testpersonen festgestellt. Aus anderen wissenschaftlichen Untersuchungen war bekannt, dass dieses Erregungsmuster für eine gute Grundstimmung bzw. einen „positiven affektiven Stil“ steht (vgl. Kraft 2010, o. S.).

Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt die enorm gestiegene Anzahl an Publikationen in der neurowissenschaftlichen Meditationsforschung in den letzten zwanzig Jahren.

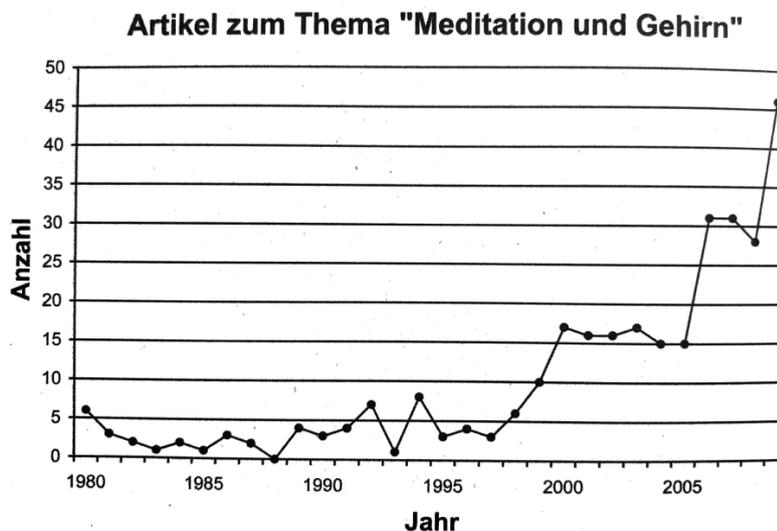


Abbildung 1: Anzahl der Studien zum Thema Meditation, die folgende Suchbegriffe beinhalten: brain, electroencephalography, functional magnetic resonance imaging. (Ott 2015, S. 168).

Mittlerweile finden Meditation und Achtsamkeit auch Eingang in die akademische Ausbildung, da ihre verschiedensten Auswirkungen für wissenschaftliche Disziplinen durchaus relevant sind (vgl. Ott 2015, S. 187).

2.3 Achtsamkeitspraxis

Um in den Zustand und die Haltung der Achtsamkeit zu gelangen, werden üblicherweise zwei Methoden der Achtsamkeitspraxis sowie deren Grundqualitäten beschrieben.

2.3.1 Informelle Achtsamkeitspraxis

Informelle Achtsamkeitsübungen sind Übungen, die in den normalen Alltag integriert werden und darauf abzielen, eine präsente und achtsame Haltung

auch über die formalen Übungen hinaus zu etablieren. Alltägliche Handlungen werden dabei bewusst wahrgenommen, um eine achtsame Haltung als festen Bestandteil in das Leben zu integrieren. Fast alle Situationen des täglichen Lebens eignen sich dafür: Duschen, Abspülen, Essen, Zähneputzen, Bügeln etc. Man übt sich darin, Alltagshandlungen achtsam auszuführen und gezielt mit Aufmerksamkeit und „allen Sinnen“ bei der aktuellen Tätigkeit zu bleiben, ohne abzuschweifen. Das Schöne und Praktische an der informellen Achtsamkeitspraxis ist, dass sie keine zusätzliche Zeit in Anspruch nimmt.

Die Kunst besteht für Kabat-Zinn darin, durch das Bewahren der Achtsamkeit in allen Aufgaben und Erlebnissen des Alltagslebens, Stille, geistige Klarheit und inneres Gleichgewicht zu einem Teil des alltäglichen Lebens zu machen (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 169).

2.3.2 Formelle Achtsamkeitspraxis

Die formelle Achtsamkeitspraxis besteht aus spezifischen Methoden und Techniken, die dabei helfen sollen, über eine längere Zeitspanne hinweg wach und achtsam im Augenblick zu bleiben.

Zu den formellen Achtsamkeitsübungen zählen u. a. folgende Methoden: Atemmeditation, Bodyscan oder Liebende Güte.

- **Atemmeditation**

Die Atmung ist sozusagen der Grundrhythmus organischen Lebens und etwas so Selbstverständliches, dass man sich kaum Gedanken darüber macht. Bei der Meditation allerdings spielt der Atem eine wichtige Rolle. Durch die Konzentration auf diese elementare Organfunktion, deren rhythmischer Ablauf eng mit der Erfahrung des Lebendigseins verbunden ist, übt man sich im Zulassen von Veränderung und trainiert gleichzeitig die Flexibilität. Es geht bei der Atemmeditation wieder um das Beobachten und Zulassen und nicht darum, die Atmung zu kontrollieren, zu vertiefen oder den Rhythmus bewusst zu verändern (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 85f).

Die Atemmeditation wird meistens aufrecht im Sitzen durchgeführt. Man fokussiert sich auf den Atem, jeder Atemzug wird ganz bewusst wahrgenommen, wie sich das Ein- und Ausatmen anfühlt, wo es wahrgenommen wird. Der Atem ist dabei eine Art „Anker“, zu dem man immer wieder zurückkehrt (vgl. Posmyk 2021, o. S.), um den Kontakt zum gegenwärtigen Augenblick herzustellen und dadurch aus der

Beschäftigung mit Vergangenheit oder Zukunft auszusteigen (vgl. Aßmann 2015, S. 62).

- Bodyscan

Eine äußerst wirksame Technik, um mit dem eigenen Körper wieder „in Kontakt“ zu kommen, ist die Body-Scan-Meditation, bei der der ganze Körper intensiv wahrgenommen und gespürt wird. Diese Methode verhilft zu einer differenzierteren Körperwahrnehmung und einer besseren Konzentration (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 114). Auf dem Rücken liegend wird nach und nach die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Körperbereiche gelenkt, um so durch den ganzen Körper zu „wandern“. Die jeweiligen Körperbereiche sollen dabei wahrgenommen werden, ohne dabei aufkommende Gedanken und Gefühle zu bewerten. Diese Übung wurde von Kabat-Zinn im Rahmen seines MBSR-Programms entwickelt und findet sich in zahlreichen Büchern mit variierenden Anleitungen wieder (vgl. de Bruin 2021, S. 135).

- Liebende Güte

Bei der Meditation der „Liebenden Güte“ wird versucht Gefühle der Anteilnahme und der Liebe hervorzurufen. Wenn diese Gefühle den Menschen ganz erfüllen, ohne erzwungen zu werden, können sie auch auf andere Menschen gerichtet werden. Kabat-Zinn beschreibt diese Meditation der liebenden Güte als sehr „segensreich und berührend“. Die Gefühle der Güte, Großzügigkeit, Vergebung, Liebe und Zuwendung lösen nach seinen Angaben häufig Tränen bei den Teilnehmern der Meditation aus (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 215).

Bei der Meditation der Liebenden Güte fokussiert man sich nicht auf ein Objekt oder eine Handlung, sondern auf Mitgefühl und Verbundenheit. Es gibt auch hier unterschiedliche Varianten, bei denen man sich oder anderen Menschen Sicherheit, Geborgenheit, Glück, Zufriedenheit oder Leichtigkeit wünscht. Bei dieser Meditationsform werden meistens liebevolle Sätze, wie zum Beispiel „Möge ich sicher und geborgen sein. Möge ich glücklich und zufrieden sein. Möge ich heil und gesund sein.“, innerlich formuliert oder ausgesprochen. Man kann diese Meditation für sich selber, für Freunde oder Familienmitglieder, aber auch für Menschen, die man nicht besonders mag, durchführen. Letzteres kann

vor allem dabei helfen, den Blickwinkel auf die andere Person zu verändern und gelassener zu werden (vgl. de Bruin 2021, S. 143f.).

Bei einer regelmäßigen Meditation der Liebenden Güte werden nach Beobachtungen des Autors Menschen milder im Umgang mit sich selbst und erkennen, dass jedes Wesen Mitgefühl und Liebe verdient. Auch in Konfliktsituationen wird es dann einfacher, sich nicht in negativen oder egozentrischen Gefühlszuständen zu verlieren, die vor allem einem selber schaden (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 219).

2.3.3 Grundqualitäten achtsamkeitsfördernder Methoden

Altner versteht Achtsamkeit als eine besondere Form der Aufmerksamkeit und beschreibt vier Grundqualitäten, die den meisten Übungswegen der Achtsamkeit gemeinsam sind, wie folgt:

- **Aufmerksamkeit**

Der Fokus unserer Wahrnehmung lässt sich willentlich lenken, was aber selten so passiert, weil die Gedanken meistens unwillkürlich von äußeren und inneren Reizen angezogen werden. Worauf wir aber unsere bewusste Aufmerksamkeit richten, wird laut Altner zu einem bedeutsamen Teil unserer Welt. Mit unserem Fokus der Aufmerksamkeit gestalten wir somit wesentlich unsere Realität. Diese schöpferische Kraft der Achtsamkeit wird in achtsamkeitsfördernden Methoden bewusst geschult durch Konzentration und eine liebevoll akzeptierende Haltung (vgl. Altner 2004, S. 605).

- **Präsenz**

In der Haltung der Aufmerksamkeit geht es um ein bewusstes Anwesendsein im Augenblick. Das aktuelle Dasein gewinnt an Präsenz und Bedeutung im Verhältnis zu Vergangenem oder Zukünftigem. Die Qualität des Gegenwärtigseins ist somit eine wesentliche Qualität der Achtsamkeitspraxis (vgl. ebd., S. 606).

- **Achtung**

Jede Achtsamkeitspraxis lebt von einer liebevollen, zugewandten, wahrnehmenden, unvoreingenommenen und achtungsvollen Haltung gegenüber allem Lebenden. Diese Haltung schließt die Achtung vor

allem, was existiert, mit ein. Alles hat somit seine Daseinsberechtigung; die es zu achten gilt (vgl. ebd., S. 606).

- Selbstreferenz

Indem sich die Aufmerksamkeit immer wieder auf die Gegenwart und das eigene Bewusstsein fokussiert, sind die Konzepte, die der Geist bildet, im Einklang mit dem aktuellen Erleben. Wenn diese Konzepte mit Achtung und Wertschätzung wahrgenommen werden, kann auch dem eigenen Selbst zunehmend achtungsvoller begegnet werden und eine Befreiung von vergangenen negativen Erfahrungen kann leichter geschehen (vgl. ebd., S. 606).

2.4 Was bei Achtsamkeit im Kopf passiert

Studien haben gezeigt, dass die Achtsamkeitspraktiken zu einer messbaren Veränderung der Gehirnaktivitäten führen können. Es handelt sich also nicht nur um empirisch ausgewertete Effekte oder Wirkungen, sondern diese können auch durch wissenschaftlich mess- und bewertbare Prozesse im Gehirn untermauert werden. Einen wesentlichen Einfluss auf die Forschung hatten die sogenannten bildgebenden Verfahren, mithilfe derer Struktur und Funktion des Gehirns genauer erforscht und sichtbar gemacht werden konnten. Im Jahr 2000 erschien die erste Studie, bei der die Magnetresonanztomographie Anwendung fand. Es folgten weitere Studien, die objektive Veränderungen im Gehirn durch Achtsamkeit und Meditation belegen konnten (vgl. Ott 2015, S. 155).

Die Art und Weise, wie unser Gehirn auf das Leben reagiert, wird von unverwechselbaren und mittlerweile exakt identifizierbaren neuronalen Netzwerken gesteuert und kann mit objektiven Methoden im Labor ermittelt werden (vgl. Davidson und Bagley 2016, S. 12). Spitzer geht davon aus, dass selbst aus flüchtigen Eindrücken Verbindungen zwischen Nervenzellen entstehen und Erlebnisse der Seele sich als Spuren im Gehirn wiederfinden (Spitzer 2003, S. 3). Davidson vermutet, dass das Wissen um die neuronalen Aktivitätsmuster, die typisch für verschiedene emotionale Zustände und Veranlagungen sind, die Psychologie zukünftig maßgeblich beeinflussen wird (vgl. Davidson und Bagley 2016, S. 24).

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen, dass unsere Erfahrungen, Gedanken und Gefühle Einfluss auf die „Struktur“ unseres Gehirns haben. Davidson drückt es folgendermaßen aus:

„Aufbauend auf allem, was wir in der Neurowissenschaft über das Gehirn wissen, ist Veränderung nicht nur möglich, sondern sogar eher die Regel denn die Ausnahme. Es geht wirklich nur darum, welche Einflüsse wir für unser Gehirn wählen.“ (Graham 2014, S. 25).

Durch die Erkenntnisse der Neurowissenschaften weiß man heute, dass sich auch durch Achtsamkeitspraxis das Gehirn „neu verdrahtet“ und das neu Gelernte in seinen neuronalen Schaltmustern codiert (vgl. Graham 2014, S. 27).

Forscher aus China und den USA untersuchen bereits seit einigen Jahren die Auswirkungen östlicher Entspannungstechniken und Meditationen auf Körper und Geist. Bereits nach elf Stunden bestimmter Meditationstechniken scheinen sich positive Veränderungen in den Nervenverbindungen des Gehirns zu zeigen. Besonders betroffen von diesen Veränderungen sind dabei jene Gehirnregionen, die das eigene Verhalten kontrollieren und Konflikte regulieren. In einer chinesisch-US-amerikanischen Studie zeigte sich mithilfe der Magnetresonanztomografie, dass sich im Gehirn von Studenten bereits nach sechs Stunden IBMT, einer traditionellen chinesischen Meditationsform, etwas erkennbar veränderte. Bei den Probanden war erkennbar, dass die Nervenverbindungen zum Brodmann-Areal 24 (diese Hirnregion regelt vermutlich das Konfliktverhalten von Menschen) umfangreicher wurden. Mögliche Gründe dafür könnten die Reorganisation der sogenannten weißen Substanz sein oder die Vermehrung von Myelin, das die Nervenverbindungen umhüllt. Poser bezeichnete diese Erkenntnis als sehr bedeutend, da gezeigt werden konnte, dass sich in dieser Gehirnregion durch bestimmte Techniken etwas verändern kann und außerdem ein positiver Einfluss auf das Konfliktverhalten vermutet wird (vgl. Taschwer 2010, o. S.).

In einer weiteren Studie am Wake Forest Baptist Medical Center fokussierten sich die Teilnehmer auf Atem- und Körperempfinden und das nicht wertende Gewahrsein im Hier und Jetzt während vier Sitzungen von 20 Minuten. Vor und nach der Meditationsausbildung wurden die Gehirnaktivitäten der Studienteilnehmer untersucht. Festgestellt wurde eine Angstreduktion um 39 Prozent nach nur wenigen Minuten der täglichen Achtsamkeitsmeditation, was sich in einer Aktivierung der Bereiche mit exekutiven Funktionen (anteriorer cingulärer Cortex und ventromedialer präfrontaler Cortex) zeigte. Es gab also im ventromedialen präfrontalen Cortex, dem Bereich des Gehirns, der Sorgen und Ängste kontrolliert, vermehrte Aktivitäten. Da sich die Studie auf gesunde Menschen ohne Angststörungen bezog, wird vermutet, dass auch hier durch Achtsamkeitsmeditation Angst reduziert werden kann (vgl. Psylex 2017, o. S.).

Die neurowissenschaftliche Forschung zeigt also, dass Veränderung im Gehirn aus zwei Gründen möglich ist: Zum einen wird das Gehirn durch unsere Art zu leben und die Eindrücke von außen geformt und zum anderen können aber auch rein geistige, innere Prozesse eine solche Reorganisation auf neuronaler Ebene bewirken (vgl. Davidson und Bagley 2016, S. 276). Durch Achtsamkeit kann das Gehirn also neue Strukturen aufbauen und neue Reaktionsweisen einüben. Wenn vorher Begegnungen mit unbekanntem Menschen, Essenssituationen oder ungewohnte Anforderungen ein panisches Gefühl von Überforderung auslösten, kann Achtsamkeit die Gedanken in anderer Weise kanalisieren und innerlich zu ihnen auf Distanz gehen. Durch die Plastizität des Gehirns können alte Denkmuster durch Achtsamkeit in neue Bahnen gelenkt werden und neue neuronale Verknüpfungen entstehen (vgl. ebd. 317 f).

Ein wichtiges Instrument zur Neubildung von neuronalen Verbindungen ist laut Davidson die Aktivierung des Wohlbefindens, das seiner Meinung nach aus vier Elementen besteht: Gewahrsein (awareness), Verbindung (connection), Einsicht (insight) und Bestimmung (purpose). „Gewahrsein“ bezeichnet die Fähigkeit, die Welt zu erkennen und an ihr teilzunehmen. „Verbindung“ meint die Kompetenz, mit anderen harmonisch in Beziehung treten und sich gemeinschaftlich einbringen zu können. „Einsicht“ lässt erkennen, wie unser Geist arbeitet, und verhilft so ein gesundes „Selbst“ zu entwickeln. „Bestimmung“ weist auf eine höhere Bestimmung oder Berufung im Leben hin. Diese zu erkennen und das alltägliche Leben darauf auszurichten beeinflusst in konstruktiver Weise das Wohlbefinden (vgl. Davidson 2020, o. S.).

Davidson geht außerdem davon aus, dass es während der Kindheit und Jugendzeit drei sensible Phasen gibt, in denen eine Intervention besonders wirkungsvoll sein kann. Rund um die Geburt, zwischen vier und sieben Jahren und während der Pubertät gibt es einen hohen Grad an Neuroplastizität und Reorganisation im Gehirn der Kinder, was den Erfolg von Interventionen der Achtsamkeit in diesem Alter begünstigen würde (vgl. de Bruin 2019, o. S.).

Achtsamkeitsübungen haben nachweislich positive Auswirkungen auf Verhaltensweisen und Einstellungen (vgl. de Bruin 2021, S. 45). Deshalb sollte unsere Aufgabe darin bestehen, mehr Verantwortung zu übernehmen für das, was in unserem Gehirn geschieht. Unser Denken, Fühlen und Handeln hängt zwangsläufig von den erfahrungsmäßig herausgeformten Verschaltungsmustern ab (vgl. Hüther und Hauser 2014, S. 108) und eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis kann positive Eigenschaften und gesunde mentale Gewohnheitsmuster stärken (vgl. Davidson 2020, o. S.). Hüther bezeichnet Achtsamkeit

sogar als wichtige „Unterhaltungs- und Wartungsaufgabe“ für das menschliche Gehirn (vgl. Hüther 2001, S. 123).

2.5 Achtsamkeit und ihre Grenzen

Wie bereits beschrieben, können Achtsamkeitsübungen für die seelische Balance und Entspannung unterstützend und hilfreich sein (vgl. 2.4) und ihre gesundheitsförderliche Wirkung ist in unterschiedlichen Studien belegt (vgl. Sedlmeier 2016, S. 97). Dennoch ist es vor allem im Blick auf die Achtsamkeitspraxis in einer Inobhutnahmegruppe nötig, sich auch der Grenzen und eventuellen Gefahren von Achtsamkeitstraining mit vulnerablen Gruppen bewusst zu sein.

Auch wenn der Forschungsstand zu Risiken und Nebenwirkungen einer Achtsamkeits- und Meditationspraxis eher bescheiden aussieht (vgl. Sedlmeier 2016, S. 174), gibt es dennoch Forschungsbefunde, die aufzeigen, dass z. B. zu langes oder intensives Achtsamkeitstraining auch negative Auswirkungen mit sich bringen kann. Wenn die Personen sich zu stark auf sich selbst fokussieren, kann das auch Neigungen zu Angst und Depression verstärken. Bei psychischen Problemen sollten Achtsamkeitstechniken nur unter therapeutischer Begleitung unterstützend angewandt werden (vgl. Glück 2019, o. S.).

Auch bei Menschen ohne psychische Vorerkrankungen kann das Empfinden einer gewissen Einsamkeit und Leere auftreten oder sich eine stärkere Empfindsamkeit in der Sinneswahrnehmung zeigen, die als belastend empfunden werden kann. Vorsicht ist auch geboten, wenn die Übungen die eigene Ich-Zentrierung verstärken und zur Verdrängung eigener Defizite benutzt werden, um mehr Selbstoptimierung zu erreichen (vgl. de Bruin 2021, S. 93). Emotionale Schwierigkeiten oder psychische Probleme sollten deshalb möglichst nicht auf der „Meditations-Überholspur“ gelöst werden (vgl. Sedlmeier 2016, S. 193).

Es ist zu beobachten, dass Achtsamkeit nicht für jeden Menschen in jeder Situation geeignet ist. Wesentlich ist auch, dass diese immer freiwillig ausgeführt wird, da es Geduld, Vertrauen und durchaus auch eine gewisse Leidensfähigkeit erfordert (vgl. Schmidt 2012, S. 53 f).

Dennoch rät Sedlmeier davon ab, aus übertriebener Sorge vor Nebenwirkungen nicht mit Achtsamkeitsmeditation zu beginnen, weil es ja in den hinduistischen und buddhistischen Ansätzen sowie den christlichen und islamischen Traditionen stets um eine positive Veränderung seiner selbst und der Weltsicht

gehe, was verständlicher Weise nicht ganz ohne Schwierigkeiten vorstattengehen könne (vgl. Sedlmeier 2016, S. 193 f). Dieses Auftreten von gewissen Schwierigkeiten ist in den spirituellen Traditionen sogar „vorgesehen“. Es handelt sich dabei bis zu einem gewissen Maß um Wirkungen, die erwartet werden, und nicht zwangsläufig um Nebenwirkungen (vgl. ebd., S. 180). Wichtig für einen konstruktiven Umgang mit diesen Schwierigkeiten scheint jedoch eine gute Begleitung und Unterstützung durch erfahrene Lehrer zu sein (vgl. de Bruin 2021, S. 95ff).

In diesem Sinne werden auch bei der Implementierung von Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahme keine zu langen oder anspruchsvollen Meditations-techniken verwendet und eventuelle Nebenwirkungen sollen durch eine gute Begleitung und Beobachtung der Kinder vermieden oder zumindest begrenzt werden.

3 Inobhutnahme

3.1 Was bedeutet Inobhutnahme?

Der Begriff „Inobhutnahme“ beschreibt die vorübergehende Unterbringung von Kindern oder Jugendlichen in einem Heim oder einer Pflegefamilie. Das Jugendamt kann diese Maßnahme ausführen, wenn das Wohl des Kindes in der eigenen Familie gefährdet ist. Bei einer Inobhutnahme durch das Jugendamt liegt gewöhnlich eine extrem prekäre Familiensituation vor, wie häusliche Gewalt, Vernachlässigung oder sexueller Kindesmissbrauch. Nach einer Inobhutnahme kümmern sich Mitarbeiter der Jugendhilfe um die Verpflegung und Unterbringung des Kindes. Es wird immer individuell entschieden, wie lange das Kind aus der Familie genommen wird (vgl. Juraforum 2021, o. S.).

3.2 Rechtsgrundlage

Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (§ 1 SGB VIII), was nach Art. 6 Abs. 2 des Grundgesetzes den Eltern obliegt. Wenn Eltern nicht in der Lage sind, diese Aufgabe zu übernehmen, muss der Staat diesen Familien Hilfsangebote unterbreiten und die Familien unterstützen. Manche Eltern können oder wollen diese Hilfe nicht in Anspruch nehmen, was zu dauerhafter Überforderung oder zu akuten Krisen in der Familie führen kann. Das Kind kann in solchen Situationen selbst beim

Jugendamt um Hilfe bitten (§ 42 SGB VIII Abs. 1 Satz 1, sogenannte Selbstmelder) oder wird bei begründetem Gefährdungsverdacht entweder mit Einwilligung der Eltern oder im Kontext eines Kinderschutzverfahrens auf Beschluss des Familiengerichts (§ 1666 BGB) vom Jugendamt in Obhut genommen (§ 8a Abs. 2 Satz 2 i. V. m. § 42 SGB VIII).

Die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in den Allgemeinen Vorschriften unter dem Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a Abs. 3 S. 2 SGB VIII) wie auch im ersten Abschnitt des dritten Kapitels als „Vorläufige Maßnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen“ gesetzlich verankert (§ 42 SGB VIII).

§ 42 SGB VIII Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen:

- (1) Das Jugendamt ist berechtigt und verpflichtet, ein Kind oder einen Jugendlichen in seine Obhut zu nehmen, wenn
1. das Kind oder der Jugendliche um Obhut bittet oder
 2. eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen die Inobhutnahme erfordert und
 - a) die Personensorgeberechtigten nicht widersprechen oder
 - b) eine familiengerichtliche Entscheidung nicht rechtzeitig eingeholt werden kann oder
 3. ein ausländisches Kind oder ein ausländischer Jugendlicher unbegleitet nach Deutschland kommt und sich weder Personensorge- noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten.

Die Inobhutnahme umfasst die Befugnis, ein Kind oder einen Jugendlichen bei einer geeigneten Person, in einer geeigneten Einrichtung oder in einer sonstigen Wohnform vorläufig unterzubringen. Wesensinhalt der Inobhutnahme ist allerdings nicht die bloße Unterbringung, sondern vor allem die sozialpädagogisch betreute Schutzgewährung für Kinder und Jugendliche (vgl. Fachgruppe Inobhutnahme 2020, S. 9).

Während der Inobhutnahme ist das Jugendamt berechtigt, vorübergehend alle rechtlichen Schritte zu unternehmen, die zum Wohle des Kindes/Jugendlichen notwendig sind. Dazu gehören unter anderem die Beaufsichtigung, Versorgung, Erziehung und Aufenthaltsbestimmung.

Bei der Inobhutnahmeeinrichtung, in der die in Kapitel 5 beschriebene praktische Umsetzung einer Achtsamkeitspraxis stattgefunden hat, handelt es sich

um eine Wohngruppe mit 7 Plätzen für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren (bei Bedarf auch jüngere oder ältere Geschwisterkinder).

3.3 Herausforderungen in der Inobhutnahmezeit

Eine Inobhutnahme wird von den Kindern, Jugendlichen und Eltern meistens als krisenhafter biographischer Einschnitt erlebt (vgl. Fachgruppe Inobhutnahme 2020, S. 9).

Die Aufgabe von Inobhutnahmegruppen ist es daher, den Kindern und Jugendlichen bei diesen akuten familiären Krisen Schutz und Geborgenheit zu bieten sowie zur Lösung der Krise beizutragen. Dazu ist möglichst mit allen Beteiligten eine tragfähige Zukunftsperspektive zu erarbeiten und zu vereinbaren.

Eine große Herausforderung für die Pädagogen ist der Umgang mit den Abwehr- und Überlebensmechanismen, die viele Kinder in der Inobhutnahme zeigen aufgrund ihrer Erfahrung der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins (vgl. Blum-Maurice 2002, S. 119). Sowohl die Forschung wie auch die therapeutische Erfahrung zeigen, dass die frühen Erfahrungen von Nähe und Zuwendung oder auch von Gewalt und Deprivation, die diese Kinder erlebt haben, den Umgang der Kinder mit der Welt, sich selber oder anderen Menschen stark prägen (vgl. Blum-Maurice 2002, S. 117). Das führt häufig dazu, dass Traurigkeit, Hilflosigkeit und Angst die Situation der Inobhutnahme beherrschen (vgl. Hoppe 2017, S. 7). Da das erfahrene Leiden nicht einfach vergessen und vorbei ist, zeigt es sich im Selbstbild, im Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen (vgl. Weiß 2013, S. 41).

Folgeerscheinungen bei misshandelten oder vernachlässigten Kindern sind meistens starke Beeinträchtigungen in der kognitiven, sozialen, emotionalen und auch körperlichen Entwicklung und eine Ausgrenzung aus der Gesellschaft. Ebenso zeigen sich häufig Verhaltensauffälligkeiten, Störungen der Emotionen und des Sozialverhaltens, Selbstvertrauens- und Selbstbildstörungen, Bindungsschwierigkeiten, Delinquenz sowie ein erhöhter Suchtmittelgebrauch. Kinder mit einer sexuellen Missbrauchserfahrung leiden meist dauerhaft unter weitreichenden Störungen der Psyche (vgl. Hoffmann 2018, o. S.).

Es handelt sich in der Regel bei in Obhut genommenen Kindern und Jugendlichen um dauerhaft vorliegende, hochgradige Belastungszustände (vgl. Rückert et al. 2015, S. 4).

Deshalb geht es in der Zeit der Inobhutnahme vor allem um das Gestalten von entwicklungsförderlichen Lebensbedingungen im Sinne des Kindeswohls, das sich an den Grundrechten und Grundbedürfnissen der Kinder orientiert. Eine altersgemäße und individuelle Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse ist in dieser Zeit von großer Bedeutung (vgl. Dittrich und Borg-Laufs 2010, S. 87). Nach Dittrich und Borg-Laufs sollten Maßnahmen zur Sicherung von Kindeswohl den Anspruch haben, die kindlichen Grundbedürfnisse in angemessener Zeit wiederherzustellen und langfristig zu sichern (vgl. Dittrich und Borg-Laufs 2010, S. 95).

Um die psychische Stabilität der Kinder zu stärken, deren Leben durch besondere Belastungen und Stress beeinträchtigt sind, sollte der psychosozialen Entwicklung sowie der damit verbundenen Stressbewältigung und dem Bedürfnis der Kinder nach Schutz und Stabilität besondere Beachtung geschenkt werden (vgl. Fietz 2021, o. S.).

Da die psychischen Grundbedürfnisse der Kinder in der Zeit der Inobhutnahme von besonderer Relevanz sind, werden diese im folgenden Kapitel näher erläutert.

3.4 Psychische Grundbedürfnisse

In der Gesundheits- und Motivationspsychologie ist die Selbstbestimmungstheorie mit den folgenden drei psychologischen Grundbedürfnissen am häufigsten untersucht und beschrieben:

- Das Bedürfnis nach Autonomie beschreibt, dass Menschen sich selbst als Ursprung des eigenen Handelns erleben möchten (z. B. selbst entscheiden, welche Ziele auf welchem Weg erreicht werden sollen) und den Wunsch nach Kontrolle über das eigene Leben.
- Das Bedürfnis nach Kompetenz beschreibt den Wunsch von Menschen, Fortschritte zu erzielen und die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu erweitern.
- Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bedeutet, in ein gutes soziales Umfeld eingebunden zu sein und sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen (vgl. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik 2022, o. S.).

Die oben genannten Bedürfnisse sind außerdem wesentlich für die Verhaltenssteuerung. Die zentrale Annahme in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) geht davon aus, dass die Motivation für bestimmte Ver-

haltensweisen davon abhängt, inwieweit die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden können (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2021, o. S.).

Auch die Quaki-Studie (Kita-Qualität aus Kindersicht) der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung bestätigte diese wesentlichen Bedürfnisse der Kinder nochmals eindrücklich aus dem Blickwinkel der Kinder. In dieser Studie wurden Kinder befragt, um konsequent auch deren Sicht zu forschen und nicht nur mit dem Blick der Erwachsenen das Thema zu betrachten. Auch wenn dieser Ansatz in der Wissenschaft noch nicht allzu weit verbreitet ist (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 6), waren die Erkenntnisse über die Bedürfnisse der Kinder aus deren Sicht eine Bestätigung für die Annahmen von Deci und Ryan.

Das Grundbedürfnis, sich zugehörig zu fühlen und als Person von anderen wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden, ebenso wie die Erfahrung, Kompetenzen zu haben und für diese auch Anerkennung zu bekommen und die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sind laut dieser Studie auch aus Sicht der Kinder von großer Bedeutung. In Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse wünschten sich die Kinder in dieser Studie somit das, was sie brauchen, um sich psychisch gesund entwickeln zu können (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 86).

Im folgenden Kapitel werden theoretische Überlegungen zu den Chancen einer Achtsamkeitsschulung für Kinder in der belastenden Situation einer Inobhutnahme angestellt. Diese dienen als Grundlage für die spätere praktische Umsetzung.

4 Theoretische Überlegungen zu den Chancen einer Achtsamkeitsschulung für Kinder in der Inobhutnahme

Die Achtsamkeitsforschung legt in Zusammenhang mit der Hirnforschung die Aufmerksamkeit auf die engen Wechselwirkungen zwischen körperlichen Prozessen, Emotionen und Gedanken (vgl. Kaltwasser 2015, S. 169). Daher werden nachfolgend die möglichen positiven Wirkungen und Zusammenhänge in diesen Bereichen durch eine Achtsamkeitspraxis mit Kindern in der Inobhutnahme anhand theoretischer Grundlagen aus der Literatur erörtert.

4.1 Psychische Gesundheit

Ein wichtiges Ziel der Implementierung einer Achtsamkeitspraxis mit Kindern in der Inobhutnahme ist die Förderung und Wiederherstellung der psychischen Gesundheit der Kinder, was anhand der drei psychischen Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit nach Deci und Ryan (vgl. 3.4) genauer in den Blick genommen wird.

4.1.1 Kompetenz und Selbstwirksamkeit

Sich als kompetent erleben ist ein psychisches Grundbedürfnis (vgl. 3.4) und beruht auf dem Wunsch nach Kontrolle über die Welt, die sie umgibt. Es gehört zu den fundamentalen Entwicklungsaufgaben von Kindern, auch schwierige Herausforderungen bewältigen zu lernen und etwas kontrollieren und erreichen zu können (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 41 f).

Ein Faktor, der auch ganz wesentlich diese Entwicklungsaufgabe beeinflussen kann, ist die Selbstwirksamkeit einer Person, da diese zum Ziel hat, das Vertrauen eines Menschen in seine eigenen Kompetenzen zu stärken und somit auch mit schwierigen und herausfordernden Aufgaben und Situationen umgehen zu können (vgl. BZgA 2012, S. 37).

Die Kinder in der Inobhutnahme sind praktisch immer mit schwierigen Lebensumständen konfrontiert, und traumatische Situationen gehen meistens mit einem tiefen Gefühl der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins einher. Deshalb ist ein wesentliches Ziel in dieser Zeit, die Kinder zu unterstützen, das Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen wiederzuerlangen und Gelegenheiten zu schaffen, in denen sie sich als selbstwirksam erleben können, d. h. die Erfahrung machen dürfen, etwas im Leben zu bewirken und schwierige Situationen aus eigener Kraft meistern zu können (vgl. Fachgruppe Inobhutnahme 2020, S. 268).

In schwierigen Situationen wägen Menschen die gestellten Anforderungen gegen ihre Kompetenzen ab und entscheiden sich erst dann für eine bestimmte Handlungsoption. Diese Einschätzung der eigenen Kompetenzen wirkt sich somit auf die Auswahl der Handlung und die investierte Anstrengung wie auch den Erfolg einer Handlung aus (vgl. BzG A 2012, S. 17). Menschen orientieren sich in herausfordernden Situationen häufig am Zustand ihrer physiologischen Erregung (Herzklopfen, Händezittern etc.). Hohe Erregungszustände führen gewöhnlich zu erhöhter Furchtreaktion (vgl. ebd., S. 18, zit. nach Schneewind 1996, S. 214).

Um auf schwierige Situationen konstruktiv reagieren zu können, braucht es Klarheit über sich selbst und die erlebte Situation, wobei eine achtsame Haltung helfen kann sich selbst, das Umfeld und die Umstände bewusst und differenziert wahrzunehmen (vgl. BzgA 2012, S. 37). Gedanken, Gefühle oder Körperreaktionen, die in solchen Situationen eine wichtige Rolle spielen, werden bewusst wahrgenommen und akzeptiert. Dadurch kann es im Laufe der Zeit zur Veränderung von destruktiven Denk- und Verhaltensmustern kommen und Stressoren werden mehr als Herausforderung betrachtet und problemorientierte Bewältigungsstrategien entwickelt (vgl. Schmid 2018, o. S.). Außerdem schafft Achtsamkeit einen Zugang zu sich selbst, der einen auch die eigenen Ressourcen besser erkennen lässt und somit Grundlage für selbstwirksames Handeln sein kann (vgl. BzgA 2012, S. 38).

Auch eine achtsame Kommunikation kann diese Entwicklungsaufgabe in besonderer Weise begleiten und unterstützen. Oft werden Kinder durch voreilige Interpretationen oder Ratschläge der Erwachsenen in ihren Sichtweisen und Handlungen unnötig eingeschränkt. Die eigenen Ideen, Vorstellungen und Erfahrungen der Erwachsenen nehmen den Kindern oft die Möglichkeit, Herausforderungen auf ihre Weise zu bewältigen und sich als kompetent zu erleben. Achtsames Zuhören und eine innere Haltung des offenen und wohlmeinenden Interesses der Pädagog*innen kann die Kinder darin unterstützen, ihre Gedanken, Lösungen und Kompetenzen frei zu entfalten (vgl. Känner 2020, o. S.).

4.1.2 Autonomie und Selbstbestimmung

Besonders Kinder, die nicht mehr in ihrer eigenen Familie leben und fremd untergebracht wurden, entwickeln aufgrund der erlebten Ohnmacht und Hilflosigkeit häufig ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis. Sie möchten sich als handlungsfähig erleben und die „Fäden in der Hand“ haben, um nicht wieder das bedrohliche Gefühl der Ohnmacht erleben zu müssen (vgl. Aarts et al. 2014, S. 54). Durch Autonomie wird auch die Resilienz von Kindern gestärkt. Wenn sich Kinder als stark und kompetent erleben, können sie sich in Ko-Konstruktionsprozesse einbringen, besser belastende Situationen bewältigen und so auch ihre Persönlichkeitsentwicklung selbstbestimmt mitgestalten (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017, S. 42).

In Situationen offener Aufmerksamkeit wird eine bestimmte Wahrnehmung für ein Kind besonders bedeutsam, weil seine Aufmerksamkeit nicht von außen gelenkt wird, sondern es selbst wählen kann, was es in diesem Moment interessiert und womit es sich besonders verbunden fühlt.

Auch für Kabat-Zinn ermöglichen Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit den Kindern erst, sich so zeigen zu dürfen, wie sie sind. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihren eigenen Weg finden zu können. Beides benötigen Kinder seiner Meinung nach, um wirklich erwachsen werden zu können (vgl. Kabat-Zinn 2017, S. 67). Es geht ihm darum, dass Kinder durch Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit das Subjekt ihres eigenen Lebens werden und nicht nur Objekt im Leben anderer (vgl. ebd., S. 68). Hüther bezeichnet es als Bedrohung der Würde des Menschen, wenn Personen von andern benutzt und zum Objekt ihrer Absichten, Erwartungen, Bewertungen, Befehlen oder gar Anordnungen gemacht werden. Es würden dabei im Gehirn die gleichen Netzwerke aktiviert, wie wenn etwas im Körper nicht in Ordnung wäre, weshalb Kinder das tatsächlich auch als Schmerz erleben würden (vgl. Hüther 2019, S. 123).

Selbstbestimmung meint jedoch nicht, dass sich die Kinder hemmungslos ausleben sollen, alles bekommen, was sie wollen und nur ihre Sicht der Dinge zählt. Selbstbestimmung steht natürlich immer mit der Selbstbestimmung anderer Menschen in Beziehung, weil das, was wir tun oder lassen, auch andere beeinflusst (vgl. Kabat-Zinn 2017, S. 72). Kindern und anderen Menschen achtsam zu begegnen, bedeutet, den innersten Kern anderer Menschen wertzuschätzen und ihnen mit einer Haltung zu begegnen, die dem anderen zeigt, dass er geliebt wird und liebenswert ist, so, wie er ist (vgl. ebd., S. 69 f). Um als Pädagog*innen diese Haltung zu entwickeln und die Kinder gut in ihrer Autonomie unterstützen zu können, ist es wichtig, eine stärkere Verbindung zu unserer eigenen grundlegenden Selbstbestimmung zu entwickeln. Durch die eigene Achtsamkeitspraxis werden die Aktivitäten des eigenen Körpers und Geistes besser wahrgenommen, was uns hilft, die eigene Natur und unsere eigenen „Wege“ besser zu erkennen und in der Folge den Kindern besser zu ermöglichen, ihre eigenen Wege zu entdecken. Die Unterstützung der Selbstbestimmung durch eine mitfühlende, empathische und verständnisvoll-akzeptierende Haltung ist wesentlich im Bemühen um eine achtsame Erziehung.

4.1.3 Soziale Eingebundenheit und Zugehörigkeit

Empathie und das Bewusstsein, dass es sich dabei um das Gefühl einer anderen Person handelt, entwickeln Kleinkinder erst mit ca. eineinhalb Jahren, wenn sie zwischen „selbst“ und „anderen“ unterscheiden können. In dieser Zeit sind die Kinder abhängig vom warmherzigen, liebevollen und unterstützenden

Umgang ihrer Bezugspersonen, um durch diese sicheren Bindungen schließlich befähigt zu werden, selber gelingende Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen zu können. Mitgefühl und Einfühlungsvermögen lernen Kinder aus Sicht der Entwicklungspsychologie vor allem durch positives Modellverhalten der Erwachsenen (vgl. familie.de 2018, o. S.).

Wenn Kinder wenig Möglichkeiten hatten, Empathie am Modell ihrer Eltern oder Bezugspersonen zu lernen, fehlt ihnen die Kompetenz, sich in andere Kinder hineinzusetzen und adäquat im Sozialkontakt auf sie einzugehen. Das hat meist zur Folge, dass sie kaum in soziale Gruppen eingebunden sind und das wichtige Grundbedürfnis der Zugehörigkeit (vgl. 3.4) wenig erfahren können.

Empirische Untersuchungen bestätigen, dass vernachlässigte oder misshandelte Kinder häufig ein besonders aggressives oder auch sehr passives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen zeigen. Sie reagieren fremden Personen gegenüber oft misstrauisch oder distanzlos und auf das Leid anderer Kinder mit Aggression statt Empathie (vgl. Blum-Maurice 2002, S. 119).

Mitgefühl ist in der buddhistischen Psychologie einer der vier inneren Zustände, die wesentlich zu Glück und Gesundheit beitragen (vgl. Germer und Siegel 2014, S. 188). Der 14. Dalai-Lama stellte fest: „Wenn du möchtest, dass andere glücklich sind, übe Mitleid; wenn du selbst glücklich sein möchtest, übe Mitleid“. (ebd.). Forschungen zeigen, dass beim Üben von Mitgefühl Bereiche des Gehirns aktiviert werden, die an der Verarbeitung von Gefühlen beteiligt sind, und vorläufige wissenschaftliche Erkenntnisse schlussfolgern daraus, dass das Gehirn darauf trainiert werden kann, mitfühlender zu werden (vgl. ebd., S. 196).

Die Meditation der Liebenden Güte und andere Übungen, die darauf ausgelegt sind, das Mitgefühl zu stärken, können das Gefühl von Verbundenheit steigern, was Eigenschaften wie Verständnis, Dankbarkeit, Güte und Anteilnahme umfasst. Kinder erlernen soziale und emotionale Fähigkeiten, weil sie mit Gleichaltrigen spielen, kommunizieren und interagieren. Meditationsübungen können Kinder bei diesem inneren Wachstum unterstützen. In einer Studie scheinen selbst kleinere Einheiten von Meditationspraxis Einfühlungsvermögen und Kooperation zu fördern (vgl. Davidson 2022, o. S.). Beides sind wesentliche Kompetenzen für erfolgreiche Sozialkontakte.

Die Unterstützung durch eine mitfühlende, empathische und verständnisvoll-akzeptierende Haltung ist ganz wesentlich im Bemühen um eine achtsame Erziehung. Echte Empathie und Annahme wirken transformierend auf den, der

sie empfängt, aber auch auf den, der sie entgegenbringt (vgl. ebd. S. 76f.). Wenn Menschen nicht in Kontakt mit sich selber sind, werden höchstwahrscheinlich ihre Beziehungen zu anderen Menschen auch wenig zufriedenstellend sein. Wenn sie hingegen in ihrer Mitte sind, werden Kontakte zu anderen Menschen zentrierter und Beziehungen sensibler gestaltet (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 258).

Man kann davon ausgehen, dass Achtsamkeit den Aufbau eines freundschaftlichen Verhältnisses mit sich selbst unterstützt und das Gefühl einer sicheren Verbundenheit mit anderen und mit der Lebenswelt stärkt (vgl. Altner 2009, S. 11).

Außerdem wird allgemein angenommen, dass Mitgefühlsmeditation die soziale Intuition fördert (vgl. Davidson und Bagley 2016, S. 345).

4.2 Stressbewältigung

Stress ist ein uralter biologischer Mechanismus, der dazu dient, dass der Organismus bei einer auftretenden Gefahr möglichst schnell die Kraft und Energie zur Verfügung hat, die er braucht, um mit der Bedrohung umzugehen und wieder Sicherheit zu erlangen. Die typischen Verhaltensmuster, die bei Menschen genauso wie bei Säugetieren aktiviert werden, sind Kampf, Flucht oder Erstarren. Man findet diese drei „Ur-Muster“ in unterschiedlichen Ausprägungen, aber alle dienen der Wiederherstellung von Sicherheit (vgl. Känner 2020, o. S.).

Stressfaktoren können einerseits innere Ereignisse (Gedanken oder Gefühle) ebenso wie äußere Gegebenheiten und andererseits die Reaktionen unseres Organismus darauf sein. Unser Körper ist tatsächlich unser einziger „Stressdetektor“ und spielt somit eine wesentliche Rolle beim Erkennen von Stress (vgl. Maex und Kabat-Zinn 2018, S. 10).

Bei Kindern in der Inobhutnahme zeigt sich Stress häufig in einer körperlichen Anspannung und emotionaler Unausgeglichenheit. Manchmal braucht es nur Kleinigkeiten, um in Stress zu geraten und eine emotionale Überreaktion auszulösen, die in keinem Verhältnis zur Situation steht. Das geschieht meistens in Momenten, in denen man sich überfordert, ängstlich oder unter Druck gesetzt fühlt (vgl. Kabat-Zinn 2011, S. 198f).

Lazarus, ein bekannter Stressforscher, der auch immer wieder auf die Bedeutung der Achtsamkeit für die ganzheitliche Medizin verwies, erklärte psychologischen Stress als eine

„Beziehung bestimmter Art zwischen der Umwelt und einer Person, die in der Bewertung durch diese Person deren Ressourcen übermäßig beansprucht oder übersteigt oder in ihrem Wohlergehen bedroht“. (Kabat-Zinn 2013, S. 278).

Damit betont er die Wichtigkeit der Bezogenheit und die wesentliche Rolle der Situationsbewertung für das Verständnis von Stress. Seiner Erkenntnis nach bestimmt die Sichtweise und Bewertung von Problemen darüber, wie sehr diese einen Menschen belasten und wie er damit umgeht (vgl. ebd.). Wie groß das Ausmaß an Stress ist, das wir in einer bestimmten Situation erleben, wird also davon bestimmt, wie wir Dinge wahrnehmen und mit ihnen umgehen (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 276). Wenn also im Außen nichts verändert werden kann, verfügen Menschen doch über innere Ressourcen, die helfen sich nicht hilflos und ausgeliefert zu fühlen und Stressoren in einer neuen Art und Weise zu interpretieren (vgl. Kabat-Zinn 2011, S. 201f). Laut Kabat-Zinn ist es möglich, einen bewussten Umgang mit Stress zu erlernen und ihn weitgehend zu regulieren, wenn es gelingt das Verhältnis zwischen äußeren Stressoren und dem inneren Vermögen zur Bewältigung von Stress neu zu definieren (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 276).

Da das Erlernen von Stressbewältigungsstrategien wesentlich die psychische Stabilität von Kindern in besonderen Belastungssituationen stärken kann (vgl. 3.3), wird im Folgenden der Stressreaktions-Zyklus anhand der Abbildung 2 genauer erklärt, ebenso wie die Verhaltensdimension „achtsamer Umgang mit Stress“, die in der Abbildung den Stressreaktionszyklus als alternatives Verhaltensmuster ergänzt.

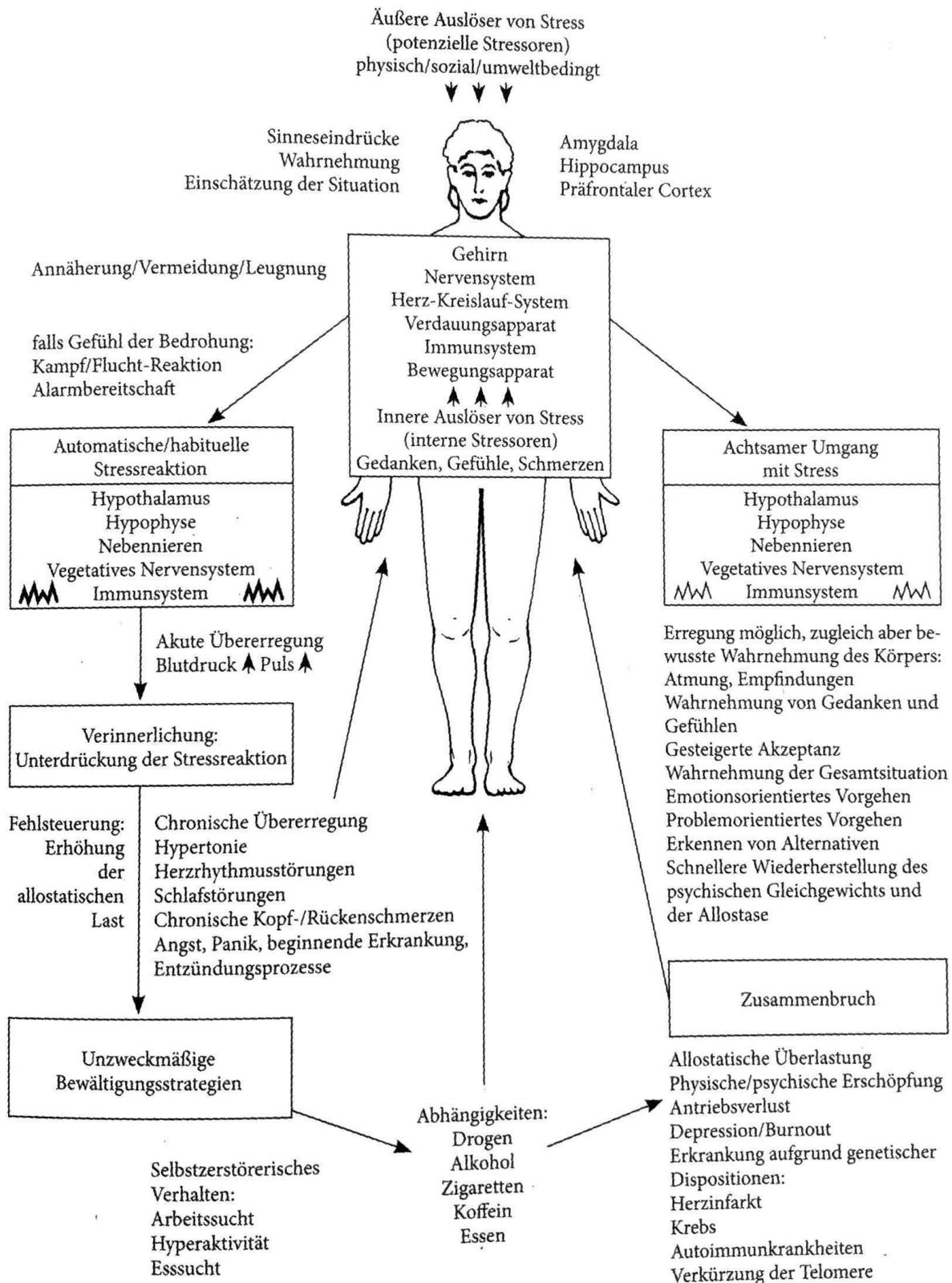


Abbildung 2: Der Stressreaktionszyklus mit erweiterter Verhaltensdimension „achtsamer Umgang mit Stress“. (Kabat-Zinn 2013, S. 319).

Verschiedene äußere Ereignisse können zu Auslösern von Stress werden und bewirken Veränderungen in Körper und Geist. Diese Veränderungen sind allerdings nicht nur Reaktionen auf die Wahrnehmung dieser äußeren Kräfte. Körper und Geist können selbst auch Ursprung von Stressimpulsen sein, was in Abbildung 2 als „innere Stressoren“ (Gedanken, Gefühle) bezeichnet wird. Auslöser, die über einen längeren Zeitraum hinweg bestehen, werden als chronische Stressoren beschrieben. Andere Auslöser, die nur kurz oder zeitweise bestehen, sind akute Stressoren. Durch belastende Gedanken, Sorgen oder Grübeleien können akute Stressoren allerdings auch chronisch werden. Da die Gedankenmuster so zu inneren Stressoren werden, erhöhen sie in Kombination mit den äußeren Stressoren den allgemeinen Stresspegel. In Abbildung 2 stehen die kleinen Pfeile für diese inneren und äußeren Stressauslöser (vgl. Kabat-Zinn 2013, S. 292f.). Die dargestellte Person steht für alle Aspekte des Seins, den Organismus als Einheit von Körper und Geist (Gehirn, Nervensystem, persönliche Vorstellungen, Gefühle etc.). Wird nun ein Stressauslöser als bedrohlich bewertet, setzt eine automatische „Alarmreaktion“ ein. Ausgelöst durch Automatismen des vegetativen Nervensystems wird die Kampf- oder Flucht-Reaktion eingeleitet und eine Fülle von Stresshormonen ausgeschüttet (vgl. ebd., S. 296), die auch verantwortlich sind für den plötzlichen Blutandrang oder das gesteigerte Kraftgefühl in Notsituationen. Dies wird als habituelle oder automatische Stressreaktion bezeichnet. Auch wenn wir im modernen Alltag nicht mit lebensbedrohlichen Situationen konfrontiert sind, fasst unser Geist viele triviale Situationen als Bedrohung auf und wechselt in den Kampf-oder-Flucht-Modus. Häufen sich diese Abläufe, entsteht eine Daueraktivierung dieses Kampf-Flucht-Systems, und durch die Dauererregung des sympathischen Nervensystems entstehen häufig psychologische und physiologische Auswirkungen wie Hypertonie, Schlafstörungen, Panik etc. (vgl. ebd., S. 302). Diese Folgeerscheinungen sind dann wiederum Auslöser für erhöhten Stress, was in Abbildung 2 durch den Pfeil, der von den Symptomen zurück zur Person zeigt, verdeutlicht wird.

Menschen haben unterschiedliche Techniken, um mit Belastungen umzugehen, und manche Menschen kommen auch in schwierigen Lebenslagen gut zurecht. Doch viele Anpassungsversuche bewirken nur eine kurzfristige Stresstoleranz und subjektive Kontrolle und sind oft unzweckmäßige Bewältigungsstrategien, die langfristig den Stresspegel noch erhöhen (vgl. ebd., S. 306f.) und im schlimmsten Fall zu selbstzerstörerischem Verhalten (Arbeitsucht o. ä.), Abhängigkeiten (Drogen, Alkohol) oder Krankheiten führen

(vgl. Abb. 2). Werden die unzweckmäßigen Bewältigungsstrategien über längere Zeit aufrechterhalten, endet das meistens in irgendeiner Form des Zusammenbruchs und dieser wird zu einem neuen Stressfaktor, der die Ressourcen des Menschen zusätzlich schwächt. Dies ist in Abb. 2 durch einen auf die Person zurückweisenden Pfeil dargestellt (vgl. ebd., S. 313).

Als wirksame Alternative zu den selbstzerstörerischen Mustern wird nun eine erweiterte Verhaltensdimension, nämlich der „achtsame Umgang mit Stress“, angeboten.

Als Folge von Stress muss nicht immer automatisch die Kampf-Flucht-Reaktion einsetzen bzw. Hilflosigkeit oder Überforderung. Beim achtsamen Umgang mit Stress geht es vor allem darum, sich der Dinge durch wertungsfreies Gewahrsein des Augenblicks bewusst zu werden und den Moment so anzunehmen, wie er ist. Da Stressreaktionen normalerweise unbewusst und automatisch ablaufen, hat sich eine Situation schon verändert, sobald man sie bewusst wahrnimmt. Wenn es gelingt, in Stresssituationen zentriert zu bleiben und auch den Impuls zur sofortigen Reaktion wahrzunehmen, können wir uns zugestehen, erschrocken, ängstlich oder verletzt zu sein, ohne dabei in typische Verhaltensmuster zu fallen. Das achtsame Wahrnehmen von Gedanken, Gefühlen oder Empfindungen eröffnet eine Wahlmöglichkeit, die Situation zu gestalten. Da es kaum gelingen wird, Körper und Geist nur durch einen Willensakt zu beruhigen, werden diese durch Achtsamkeits- oder Meditationsübungen trainiert. Diese Übungen stärken die Eigenschaften, die zu diesem Haltungswechsel führen können. Auch wenn man immer wieder in automatische Stressreaktionsmuster fallen wird, wird man sich immer mehr der Gefühle und Impulse bewusst werden, sobald diese auftreten. Im Allgemeinen zeigt sich eine geringere Erregung und legt sich auch schneller wieder. Das wird in der Abbildung 2 im Kästchen „Achtsamer Umgang mit Stress“ durch die feineren Ausschläge als im Kästchen „Automatische Stressreaktion“ angezeigt. Kabat-Zinn weist darauf hin, dass es nicht um romantische Verklärung geht, sondern um harte Arbeit, bei der man anfänglich auch immer wieder in Automatismen zurückfallen wird. Immer wieder neu richtet man seine Aufmerksamkeit in Stresssituationen auf die Bereiche des Körpers, in denen man die Auswirkungen spürt (Herzklopfen, flaes Gefühl im Magen etc.). Gefühle wie Angst, Wut oder Traurigkeit werden bewusst wahrgenommen und im Körper „lokalisiert“. Eine bewusste und achtsame Atmung unterstützt die Körperwahrnehmung. Durch die einfache Wahrnehmung und Akzeptanz der Emotionen wird man weniger leicht von ihnen fortgerissen (vgl. ebd., S. 320ff).

Studien weisen darauf hin, dass ein achtsamer Umgang mit sich selbst und anderen Menschen stressbedingte Erkrankungen und Burnout verhindern kann und die psychische Gesundheit fördert (vgl. Ott 2015, S. 164f.).

Auch Kinder können mit ein wenig Anleitung lernen zu beobachten, wie intensive Gefühle kommen und gehen, ohne sie sofort zu bewerten. Sie dürfen lernen, dass schwierige Gefühle und Gedanken sich verwandeln können, wenn man sie nur lässt (vgl. Willard und Saltzman 2017, S. 11). Äußere Faktoren wie eine unsichere Elternbeziehung oder eine Fremdunterbringung nehmen natürlich einen starken Einfluss auf das Wohlbefinden und die innere Ruhe eines Kindes. Dennoch kann ein tiefer Kontakt des Kindes mit sich selbst und den eigenen Ressourcen trotz Krisen und Stress zu einer neuen Handlungsfähigkeit führen.

Wohlbefinden und innere Ruhe müssen somit nicht von äußeren Faktoren wie einer Fremdunterbringung oder unsicheren Elternbeziehungen abhängen. Durch einen tieferen Kontakt mit sich selbst und den eigenen Ressourcen, kann das Kind zu einer neuen Handlungsfähigkeit trotz Krisen und Stress finden.

4.3 Resilienz

Die Psychologie ist ein großes Feld, das sich mit verschiedensten Themen auseinandersetzt und deshalb in unterschiedliche Bereiche aufgeteilt ist. Einer dieser Bereiche ist die klinische Psychologie, die sich darauf fokussiert, negative Zustände der Psyche, Schwierigkeiten bei der Stressbewältigung oder psychische Erkrankungen zu neutralisieren. Aus der humanistischen Psychologie hat sich in den letzten Jahrzehnten die sogenannte positive Psychologie entwickelt, die sich mit den positiven menschlichen Eigenschaften beschäftigt und Methoden zu vermitteln versucht, die zu einem glücklicheren, erfüllteren Leben führen sollten. Die positive Psychologie bemüht sich also darum, dass sich Menschen trotz schwieriger Umstände positiv entwickeln und ein gutes Wohlbefinden erlangen. Eine positive Entwicklung trotz großer Belastungen bezeichnet man als Resilienz (vgl. Schmid 2018, o. S.).

Resilienz in der Entwicklungspsychologie bezeichnet

„die Widerstandsfähigkeit von Kindern, sich trotz belastender Umstände und Bedingungen normal zu entwickeln. Ganz allgemein betrachtet ist Resilienz die Fähigkeit von Menschen, auf wechselnde Lebenssituationen und Anforderungen in sich ändernden Situationen flexibel und angemessen

zu reagieren und stressreiche, frustrierende, schwierige und belastende Situationen ohne psychische Folgeschäden zu meistern, d. h., solchen außergewöhnlichen Belastungen ohne negative Folgen standzuhalten“ (Stangl 2022, o. S.).

Auf neuronaler Ebene zeigt sich eine schwache Resilienz durch einen reduzierten Signalstrom vom präfrontalen Kortex – der Region im Gehirn, die emotionale Reize aus dem limbischen System in bewusste Gefühle umwandelt (vgl. Osterath 2018, o. S.) – zur Amygdala – der Hirnregion des limbischen Systems, die emotionale Äußerungen regelt (vgl. Rudolf-Müller 2017, o. S.). Eine schwache Resilienz ist auf eine verminderte Aktivität in diesem Areal oder verminderte Funktionalität der Verknüpfung zwischen beiden zurückzuführen. Möchte man also die Resilienz erhöhen, muss der präfrontale Kortex angeregt werden und die neuronalen Bahnen zwischen diesem und der Amygdala gestärkt werden. Achtsamkeitsmeditation stärkt laut Davidson die emotionale Ausgeglichenheit und lässt uns in angemessener Zeit über belastende Erlebnisse hinwegkommen. Gleichzeitig schwächt sie die Assoziationskette, die Gedanken zwanghaft um negative Ereignisse kreisen lässt (vgl. Davidson und Bagley 2016, S. 373f.). Achtsamkeit würde auch die Verknüpfung zwischen präfrontalem Kortex und Amygdala stärken und somit eine neue Gelassenheit schaffen (vgl. ebd., S. 374).

Andere Untersuchungen zeigen, dass einer der wichtigsten Faktoren, die die Resilienz eines Menschen fördern können, die bedingungslose Akzeptanz durch einen anderen Menschen ist (vgl. Blum-Maurice 2002, S. 124), was ein wesentliches Bestreben einer achtsamen Pädagogik ist. Achtsamkeit kann auch diesbezüglich ein wichtiger Schlüssel zu einer stärkeren Resilienz sein.

4.4 Emotionsregulation

Gefühle entstehen einfach im Menschen, ob wir sie wollen oder nicht. Sie berühren jede Faser des Körpers und es gibt oft kein Entrinnen. Heftige Gefühle können Menschen zu Handlungen verleiten, die sie im Nachhinein überhaupt nicht mehr nachvollziehen können (vgl. Maex und Kabat-Zinn 2018, S. 159).

Welche Nervenzellen und Verknüpfungsangebote in solchen Situationen im Gehirn gebraucht und somit stabilisiert werden, hängt wesentlich von den Erfahrungen, Anregungen und Ermutigungen ab, die ein Kind erfährt (vgl. Hüther und Hauser 2014, S. 46).

Die Wichtigkeit des Vorbildes im Handeln der erwachsenen Bezugspersonen lässt sich vielleicht am besten anhand des Phänomens des „spiegelnden Reagierens“ von Kindern mit dem Wirken der sogenannten Spiegelneuronen erklären. Diese Nervenzellen befinden sich im präfrontalen Kortex, dem Bereich des Gehirns, in dem auch Bewegungen verarbeitet werden. Wenn Kinder Menschen, die für sie bedeutend sind, bei Handlungen beobachten, erzeugt das Gehirn einen Handlungsvorschlag zur Wiederholung des wahrgenommenen Vorgangs (vgl. Altner 2009, S. 70).

Um also einen guten Umgang mit Gefühlen zu entwickeln, müssen Kinder die Erfahrung machen, wichtig zu sein und sich durch sichere Bindungen und die Bestätigung der Bezugspersonen gesehen fühlen (vgl. ebd., S. 49). Wenn diese Bindungen unsicher oder gestört sind, kann dies zu einer Art „Durcheinander“ im Frontalhirn führen. Da bei Kindern die Verknüpfungen der Nervenzellen im Frontalhirn erst noch ausgebildet und stabilisiert werden müssen, kann dieses „Durcheinander“ nachhaltige Folgen haben und der Erwerb von im Frontalhirn verankerten Funktionen und Metakompetenzen wird erschwert. Dies betrifft z. B. die Fähigkeit, Impulse zu kontrollieren, Frust zu ertragen, sich in andere einzufühlen oder die Folgen eigenen Handelns abzusehen (vgl. Hüther und Hauser 2014, S. 54).

Da der Großteil der in Obhut genommenen Kinder wenig stabile Bindungserfahrungen machen konnte und sowohl die Forschung wie auch die therapeutische Erfahrung zeigen, dass die frühen Erfahrungen von Aufmerksamkeit und Zuwendung oder von Gewalt und Deprivation den Umgang der Kinder mit der Welt, mit sich selbst sowie ihre Beziehungen prägen (vgl. Blum-Maurice 2002, S. 117), ist das Lernen eines guten Umgangs mit den eigenen Emotionen eine wesentliche Aufgabe für diese Kinder.

Mit unterschiedlichen Emotionen reagiert man auf Situationen oder Gedanken, die man gerade erlebt. Gefühle können stark sein und einen einfach mitreißen. Sie sind körperlich spürbar und werden fast immer gleichzeitig mit ihrem Empfinden unbewusst bewertet. („Wenn ich wütend bin, muss ich ins Zimmer.“) Das führt unter Umständen dazu, dass man den Eindruck gewinnt, dass Gefühle nicht in Ordnung wären. Vor allem bei Kindern führt das oft dazu, dass sie denken, selbst nicht in Ordnung zu sein (vgl. Snel 2013, S. 81f.).

Der Umgang mit Gefühlen ist ein zentrales Thema in vielen Achtsamkeitskonzepten. Da es in der Regel bei Achtsamkeitsübungen um ein Verweilen im gegenwärtigen Moment geht und nicht um ein zielgerichtetes Verändern – auch nicht von Gefühlen – scheint das Wort Regulation im Widerspruch dazu

zu stehen. Wenn es also um eine Regulation oder Beeinflussung der Gefühle geht, dürfte diese nicht in einer zielgerichteten und aktiven Veränderung bestehen (vgl. Huppertz 2017, S. 1f.).

In der Achtsamkeitspraxis wird versucht, die Gefühle differenziert wahrzunehmen, und es wird empfohlen, sich auch mit problematischen Emotionen auseinanderzusetzen und diese zunächst einfach zu akzeptieren. Das stellt sozusagen die „Schnittmenge“ von Achtsamkeitspraxis und Emotionsregulation dar (vgl. ebd., S. 2).

Durch die Beobachterrolle in der Achtsamkeitspraxis werden Gedanken als Gedanken, Empfindungen als Empfindungen und Gefühle als Gefühle wahrgenommen und nicht beurteilt als Teil des Selbst, was eine psychologische Freiheit bewirkt. Es verändert die Beziehung zu Gefühlen wie Wut oder Angst, wenn ich nicht die Wut oder die Angst „bin“, sondern diese beobachten kann, wie sie auftaucht, sich anfühlt und wieder abklingt (vgl. Librowicz 2017, S. 129).

Achtsamkeitsübungen schaffen Gegebenheiten, in denen sich der Körper entspannen kann und der Geist in eine gelassene Haltung kommt, die Gedanken, Wahrnehmungen und Gefühle zulässt und akzeptiert, wie sie sind. Im Sinne der Neuroplastizität kann man also Einfluss nehmen auf das Entwickeln und Stärken von neuen neuronalen Verbindungen, indem man sich entscheidet, welchen inneren und äußeren Einflüssen man seine Aufmerksamkeit schenkt. Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Reaktionsmuster können so in den Blick genommen und verändert werden (vgl. Librowicz 2017, S. 130). Durch die Übungen kann man lernen, die Identifikation mit den eigenen Gedanken und Emotionen zu lösen und diese zu beobachten, anstatt sich darin zu verstricken (vgl. Germer und Siegel 2014, S. 188). Eine achtsame Haltung fördert das Gewahrwerden des gegenwärtigen Augenblicks und hilft somit dabei, die eigenen „Antreiber“ und Verhaltensmuster klarer zu erkennen, den „Autopilotenmodus“ zu unterbrechen und auf diese Weise neue Handlungsspielräume zu erobern (vgl. Aßmann 2022, o. S.).

Auch Kinder können lernen, kurz innezuhalten und ihre Gefühle im Körper wahrzunehmen und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, bis sie sich von selber verändern (vgl. Snel 2013, S. 84). Ein sensibles Körperbewusstsein für die Begleiterscheinungen von Emotionen (Körperspannung, starker Herzschlag, schnelle Atmung) kann dabei helfen, Emotionen, wie z. B. Angst, besser zu erkennen. Indem die Angst wahrgenommen und nicht vermieden oder unterdrückt wird, kann es zu einer Neubewertung der Emotion kommen

(vgl. Sedlmeier 2016, S. 156). Es kann manchmal auch hilfreich sein, die Gefühle in Worte zu fassen („Ich bin keine Heulsuse, sondern ich fühle mich traurig.“) oder zu zeichnen. Die Kinder dürfen erkennen, dass Gefühle in Ordnung sind, aber nicht jedes daraus resultierende Verhalten. Ein Verhalten kann verändert werden, Gefühle aber nicht (vgl. Snel 2013, S. 84).

4.5 Achtsame Kommunikation

„Wir können nicht nicht kommunizieren.“ (Paul Watzlawick)

Wir sind ein Teil dieser Welt und sind zutiefst darauf angewiesen, unser soziales Miteinander durch Kommunikation zu regeln und unsere Bedürfnisse kommunizieren zu können. Wir kommunizieren ständig mit anderen Menschen, mit uns selbst oder mit der Umwelt. Bereits Säuglinge senden Signale von Zufriedenheit oder Mangel aus. Und bei Google bringt es das Wort „Kommunikation“ sogar auf rund 35 Millionen Einträge.

Die essenzielle Bedeutung von Kommunikation im Leben von Menschen scheint also unbestritten zu sein. Gelingende Kommunikation bestimmt unseren Alltag und ist Voraussetzung für den Erfolg von Gesprächen, Konflikten oder Verhandlungen. Dennoch ist eine häufige Erfahrung in unserer Kommunikationspraxis, jemand anderen nicht zu verstehen oder nicht verstanden zu werden (vgl. Fiehler 2002, S. 7).

Selten schafft man es, in emotional aufgeladenen Situationen oder bei Kritik konstruktiv damit umzugehen. Wir stecken fest in unseren Gedanken, Urteilen und Vorstellungen über andere Menschen und verwenden eine be- und verurteilende Sprache, die den anderen abwertet und meistens zu einer Verhärtung der Fronten führt.

„Jenseits von richtig und falsch liegt ein Land. Dort treffen wir uns.“
(Dschelal ed-Din Rumi, 14. Jahrhundert)

Die Grundhaltung hinter einer achtsamen Kommunikation ist immer eine offene, mitfühlende und zugleich klare Präsenz, die Verständigung anstrebt, aber dennoch keine Konflikte scheut (vgl. Känner 2020, o. S.). Es geht dabei um echten Austausch ohne Wertung oder vorschnelle Schlüsse.

Schlüssel für eine achtsame Kommunikation:

- Achtsame Präsenz

Durch bewusstes Wahrnehmen von Gefühlen, inneren Bewertungen, Erwartungen oder Denkmustern lernt man zwischen Wahrnehmung

und Interpretation zu unterscheiden. Je klarer man die Muster wahrnimmt, die einen „antreiben“, umso freier und bewusster kann man kommunizieren und reagieren.

- Selbstmitgefühl

Selbstmitgefühl meint die Akzeptanz und Annahme der eigenen Gefühle und Bedürfnisse. Diese Akzeptanz fördert das Für-sich-selbst-einstehen-Können sowie eine klarere Kommunikation und bewirkt gleichzeitig auch ein größeres Mitgefühl und Wohlwollen anderen Menschen gegenüber.

- Tiefes und wohlwollendes Zuhören

„Richtig zuhören können nur wenige Menschen...“ bemängelt schon Momo in dem gleichnamigen Roman von Michael Ende (Ende 2013). Oft wird das Zuhören gleich schon von eigenen Ideen, Vorstellungen und Erfahrungen überlagert oder voreilige Interpretationen und Ratschläge schränken die Sichtweise des anderen unnötig ein. In der achtsamen Kommunikation geht es um ein tiefes Hören mit einer inneren Haltung des wohlwollenden, offenen Interesses, das dem anderen die Möglichkeit eröffnet, seine Gedanken und Worte frei zu entfalten.

- Aufrichtiger Selbstausdruck

Ausgehend von einer wohlwollenden und wertschätzenden Haltung kann man klar für die eigenen Bedürfnisse eintreten. Hilfreich sind dabei z. B. „Ich-Botschaften“, weil sie den anderen in seiner eigenen Deutung und seiner eigenen „Wahrheit“ frei lassen.

- Verantwortung übernehmen

Achtsame Kommunikation befähigt dazu, Verantwortung für die eigenen Worte, Reaktionen und Handlungen zu übernehmen (vgl. Känner 2020, o. S).

Im pädagogischen Alltag bedeutet achtsame Kommunikation, den Kindern, Eltern und Kollegen mit einer aufmerksamen, präsenten und achtsamen Haltung zu begegnen. Es geht um eine staunende und teilnehmende Achtsamkeit und eine vorbehaltlose Zuwendung zum Du ohne Bewertung, die uns selbst auch berühren und verändern kann (vgl. Köhler 2002, S. 167).

4.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man festhalten, dass jeder Mensch mit anderen Emotionen und Bewältigungsmöglichkeiten auf die Umstände des Lebens reagiert und sich das in spezifischen Aktivitätsmustern im Gehirn widerspiegelt. Da das Gehirn allerdings über die Eigenschaft der „Neuroplastizität“ verfügt, was die Fähigkeit bezeichnet, sich in Struktur und Funktion neu zu organisieren (vgl. Davidson und Bagley 2016, S. 35), können alte Denkmuster unter anderem durch Übungen der Achtsamkeit in neue Bahnen gelenkt werden (vgl. ebd. S. 317 f) und das Gehirn erlangt somit neue, veränderte Reaktionsweisen. Die positiven Veränderungen durch eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis können sich in körperlichen und geistigen Veränderungen, im Verhalten oder dem Lernen zeigen (vgl. Maex und Kabat-Zinn 2018, S. 10).

Deshalb kann man davon ausgehen, dass die Implementierung einer achtsamen Pädagogik in einer Inobhutnahme zu einer Verbesserung der Situation der Kinder in dieser herausfordernden Zeit beitragen könnte. Aufgrund der besonders hohen Plastizität junger, kindlicher Gehirne (vgl. 2.3) kann davon ausgegangen werden, dass das Erlernen einer achtsamen Haltung im frühen Kindesalter besonders schnell und nachhaltig zu positiven Veränderungen und neuen neuronalen Verknüpfungen führt.

Ziele der Achtsamkeitsschulung mit Kindern in schwierigen Lebenslagen können die Verbesserung der psychischen Gesundheit, ein konstruktiver Umgang mit Stress und eine damit verbundene höhere Resilienz sowie ein guter Umgang mit belastenden Gefühlen wie Traurigkeit, Angst oder Wut und das Erlernen einer achtsamen, wertschätzenden Kommunikation sein. Durch vermehrte Achtsamkeit und Präsenz können die Kinder außerdem ein besseres Gefühl für ihre Grenzen und Potenziale entwickeln und sie entfalten vermehrt die Fähigkeit, sich selbst so anzunehmen und zu akzeptieren, wie sie sind. Dies kann zu mehr Gelassenheit und Sicherheit führen (vgl. Altner 2004, S. 624). Kabat-Zinn schreibt, dass eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis nicht immer eine Garantie dafür sei, freundlich, ruhig und fokussiert zu sein und dass auch er sich in manchen Situationen trotzdem ratlos und verwirrt fühle. Dennoch ist er überzeugt, dass eine durch Übung verstärkte Achtsamkeit immer helfen wird, Dinge zu erkennen, die man sonst nicht gesehen hätte und Schritte zu gehen, die man sonst wahrscheinlich nicht hätte gehen können, um eine Verbesserung einer schwierigen Situation zu erreichen (vgl. Kabat-Zinn 2017, S. 18).

5 Praktische Implementierung der Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe

In diesem Kapitel wird die Implementierung der Achtsamkeitspraxis mit Kindern in einer Inobhutnahmegruppe des Clemens-Maria-Kinderheims der katholischen Jugendfürsorge beschrieben. Es handelt sich dabei um eine Wohngruppe mit 7 Plätzen für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren (bei Bedarf auch jüngere oder ältere Geschwisterkinder).

Dank des Einverständnisses zweier Elternteile können in diesem Kapitel einige Fotos gezeigt werden, die im Rahmen der Achtsamkeitsübungen in der Inobhutnahme gemacht wurden.

5.1 Ziele und praktische Durchführung der Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe

Die Implementierung der Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe hat zum Ziel, die Resilienz, die psychischen Bedürfnisse, die Selbstwirksamkeit und die Stress- und Emotionsregulation der Kinder in dieser besonders herausfordernden und belastenden Zeit zu stärken und zu unterstützen. Eine wichtige Basis scheint dabei zu sein, dass wir uns durch die Achtsamkeit dem „Schwierigen“ in den Kindern, in den Eltern, in der Welt und uns selbst zuwenden, uns von Urteilen befreien und mit dem „Schwierigen“ arbeiten statt dagegen (vgl. Willard und Saltzman 2017, S. 192).

Manche Menschen können bereits Veränderungen im alltäglichen Leben feststellen, wenn ihnen klar wird, dass es wichtig ist, in der Gegenwart präsent zu sein, bewusster und mitfühlender zu sein und die Gegebenheiten und Gefühle im Leben mehr so zu akzeptieren, wie sie sind. Meistens braucht es dennoch ein kontinuierliches Bemühen und Üben, um mit dem gegenwärtigen Augenblick in Kontakt zu treten (vgl. Kabat-Zinn 2017, S. 124). Deshalb sollte Achtsamkeit nicht nur eine Philosophie oder gute Idee bleiben, sondern durch regelmäßiges Üben einen Platz im Alltag der Pädagog*innen und in der Inobhutnahme bekommen. Außerdem werden sich positive neuronale Muster verstärken, wenn immer wieder gleiche Impulse über die gleichen Synapsen laufen und stabiler im Gehirn verankert bleiben (vgl. Spitzer 2002, S. 65ff). Mit dem Wort „üben“ sind sowohl konkrete Achtsamkeitsangebote im Gruppenalltag gemeint, wie auch eine allgemeine Haltung, die sich im achtsamen Auf-den-Arm-Nehmen, achtsamen Wickeln oder Anziehen eines Kindes ausdrücken

kann – denn jede Haltung schafft Verhalten. In den kleinen alltäglichen Begegnungen und Tätigkeiten so präsent wie möglich zu sein und die Kinder, Kollegen und Situationen in diesem Augenblick anzunehmen, wird die Qualität des Alltags automatisch beeinflussen.

Kabat-Zinn schlägt vor, sich für diese Übung einen geschützten Raum zu schaffen, weil sonst die Bemühungen um Achtsamkeit äußeren Umständen und den vielen täglichen Anforderungen zum Opfer fallen könnten. Diesen Raum können bestimmte formelle und informelle Übungen der Achtsamkeit schaffen. Die formellen Übungen brauchen Zeit und müssen geplant werden, während die formlosen Übungen, wie im Tagesgeschehen mit dem eigenen Atem in Kontakt zu bleiben, achtsam zu essen oder ein Kind zu umarmen, keine zusätzliche Zeit in Anspruch nehmen. Es benötigt lediglich ein Erinnern und Aufmerksamsein. Da Achtsamkeitsübungen genauso wie das Leben mit Kindern die gleiche Basis benötigen, ist es auch sinnvoll, beides gleichzeitig zu entwickeln, damit das eine das andere vertiefen und unterstützen kann (vgl. Kabat-Zinn 2017, S. 131f).

Daher war eine der ersten Überlegungen vor der Implementierung der Achtsamkeitspraxis, dass es nicht ausreichen wird, ein paar Bücher zu lesen und sich theoretisches Wissen anzueignen. Die Literatur weist immer wieder darauf hin, dass die eigene regelmäßige Achtsamkeitspraxis die Pädagog*innen ganz wesentlich dazu beiträgt, dass die Kinder in herausfordernden Situationen weniger wahrscheinlich die „Knöpfe der Betreuer drücken“ oder sie aus dem Gleichgewicht bringen können (vgl. ebd., S. 196). Um das Bewusstsein dafür zu schaffen und Achtsamkeit für die Pädagog*innen erfahrbar zu machen, wurde eine Einheit beim jährlichen Teamtag diesem Thema gewidmet und mit praktischen Achtsamkeitsübungen für die Pädagog*innen ergänzt. Es zeigte sich allerdings in Reflexionen immer wieder, dass eine einmalige Einführung und einige wenige Übungen für das Entwickeln einer persönlichen Achtsamkeitspraxis nicht ausreichend waren und an dieser Stelle noch Handlungsbedarf besteht.

5.2 Informelle Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe

Der Alltag in der Inobhutnahmegruppe ist häufig mit vielen Terminen wie Jugendamtsgesprächen, Gerichtsterminen, Arztbesuchen, begleiteten Elternbesuchen oder Therapiestunden gefüllt und die Pädagog*innen verbringen zusätzlich viel Zeit mit dem Schreiben von Berichten oder Telefonaten mit dem

Jugendamt sowie den Vormündern oder dem Vermittlungsteam. Daher war eine Befürchtung der Pädagog*innen, dass die Umsetzung einer Achtsamkeitspraxis im Gruppenalltag mit zusätzlichem Stress verbunden sein könnte. Aus diesem Grund war es allen wichtig, dass die praktische Umsetzung der Achtsamkeit möglichst einfach und unkompliziert bei den alltäglichen Situationen im Gruppenalltag ansetzt. Die Pädagog*innen bemühen sich darum, den Kindern in der Wickel- und Anziehsituation besonders achtsam und präsent zu begegnen sowie Essenssituationen oder gemeinsame hauswirtschaftliche Tätigkeiten achtsam zu gestalten. Als besonders wertvoll und effektiv hat sich die Achtsamkeitspraxis der Erfahrung nach in Situationen gezeigt, in denen achtsame Kommunikation gelebt werden konnte ebenso wie in Situationen, in denen Pädagogen achtsam und bejahend den Gefühlsausbrüchen der Kinder von Angst, Trauer oder Wut begegnen konnten.

5.2.1 Den Gefühlen bejahend begegnen

Als Folgeerscheinungen bei misshandelten oder vernachlässigten Kindern zeigen sich meistens starke Beeinträchtigungen in der kognitiven, sozialen, körperlichen und vor allem emotionalen Entwicklung (vgl. 3.3). Empirische Befunde zum Erleben von in Obhut genommenen Kindern und Jugendlichen legen nahe, dass Gefühle der Traurigkeit, Hilflosigkeit und Angst diese Situation dominieren (vgl. Hoppe 2017, S. 7). Diese Kinder zeigen dementsprechend häufig Angststörungen. Es handelt sich um Ängste vor Objekten oder Situationen, soziale Ängste oder allgemeine Lebensängste infolge tiefer existenzieller Verunsicherung (vgl. Brunsting et al. 2013, S. 186). Das drückt sich im Gruppenalltag immer wieder durch starke Stimmungsschwankungen und impulsive Gefühlsausbrüche mit Weinen, Schreien oder Werfen von Gegenständen aus. Bei Kindern, die sich in einer Krise befinden, kann sich deren Bedürfnis nach Unterstützung und Verlässlichkeit eben sehr unterschiedlich ausdrücken (vgl. Dietrich et al. 2021, S. 26), was jedes Mal neu eine individuelle und achtsame Begleitung erfordert.

Thích-Nhát-Hạnh weist darauf hin, wie wichtig es in solchen Situationen ist, den Ärger oder die Wut nicht zu unterdrücken, da es das Leid noch vergrößern würde (vgl. Thích-Nhát-Hạnh 2019, S. 83). Er empfiehlt in schwierigen, emotionalen Situationen dem Ärger, der Wut, der Angst usw. auf eine gesunde und mitfühlende Weise zu begegnen, den Ärger sogar zärtlich und sanft zu behandeln, da er schließlich ein Teil von uns sei. Gleichzeitig ist es hilfreich, achtsam zu atmen und eine Zeit lang mit achtsamem Gewahrsein zu sitzen und die Wut oder den Ärger genauer zu betrachten. Durch diese Übung der Achtsamkeit

können die eigenen starken Emotionen erkannt, betrachtet und umarmt werden (ebd., S. 84f.). Es ist gut, wenn die Erwachsenen bei starken Gefühlsausbrüchen der Kinder in ihrer Nähe bleiben – offen und ohne zu verurteilen. Wenn man den Kindern zugesteht, dass Angst, Wut, Traurigkeit oder Freude da sein dürfen, wird sie das beruhigen (vgl. Snel 2013, S. 84).

Wenn Kinder im Gruppenalltag z. B. sehr wütend sind und schreien oder mit Gegenständen werfen, setzt sich ein/-e Betreuer*in neben das Kind und sagt, dass er/sie sieht, dass viel Wut und Ärger da sind. Das Kind wird gefragt, ob es die Wut im Bauch oder im Kopf spürt und es wird dem Kind gesagt, dass die Wut da sein darf. Manche Kinder fangen dann an zu sprechen und sind froh, dass man mit ihnen gemeinsam die Wut aushält und fühlt. Sie erzählen meistens, dass die Wut im Bauch ist und drückt oder zwickt, andere sagen, dass ihr Herz wehtut und heftig schlägt und andere spüren, dass der Kopf heiß wird und pocht. Gemeinsam mit dem Kind wird zu dem Körperteil hin geatmet, das schmerzhaft wahrgenommen wird. Den Kindern wird so vermittelt: „Ich sehe dich in deiner Wut und Traurigkeit, ich nehme dich ernst und bin bei dir.“ Den meisten Kindern hilft diese achtsame und bejahende Art und Weise ihren Gefühlen zu begegnen. Sie erfahren dadurch, dass sie ihren Impulsen nicht hilflos ausgeliefert sind und kommen deutlich schneller wieder zur Ruhe.

Um sich eine solche Situation besser vorstellen zu können, wird ein konkretes Beispiel aus dem Gruppenalltag beschrieben: Beim Frühstück merkt der siebenjährige S., dass er heute eine HSU-Probe schreiben muss. Die Betreuerin hat den Eindruck, dass ihn die Situation stresst, und bietet ihm an, die Lerntexte nochmals gemeinsam anzuschauen. Das beruhigt ihn und scheint ihm Sicherheit zu geben. Zehn Minuten später kommt er aufgereggt ins Betreuerzimmer gerannt und ruft: „Mir geht es so schlecht! Ich muss spucken! Ich kann nicht in die Schule gehen!“ Da die Betreuerin um seine Ängste weiß, setzt sie sich neben ihn und fragt ihn, wo er denn im Körper etwas spüre. Er sagt, dass sein Bauch wehtue. Die Betreuerin fragt ihn, ob es auch sein könne, dass es das „Angstbauchzwicken“ wäre, das er ja manchmal habe, wenn er aufgereggt wäre. S. wird ruhiger und versucht zu spüren, wie sich das Bauchweh anfühlt. Gemeinsam mit der Betreuerin atmet er in den Bauch und meint nach einer kurzen Zeit, dass es wohl „Angstbauchweh“ wäre wegen der Probe. Die Betreuerin sagt zu ihm, dass sie das auch kenne und dass das Gefühl der Angst und Unsicherheit jetzt da sein dürfe. Sie atmet gemeinsam mit ihm zwei Minuten bewusst ein und aus. S. steht danach auf, holt seine Jacke und seinen Schulranzen und verabschiedet sich, um in die Schule zu gehen.

5.2.2 Achtsame Kommunikation im Gruppenalltag

„Kommunikation braucht Achtsamkeit in dreifacher Hinsicht: die Achtsamkeit für sich selber, für das gegenüber und für die Situation.“ (Friedmann Schulz von Thun).

Die achtsame Kommunikation ist eine ganz wesentliche Grundlage für ein gelingendes Miteinander im Gruppenalltag. Das wertfreie und offene Zuhören und das Bemühen dabei zu spüren, wie es den Kindern oder Kolleg*innen geht, schafft Vertrauen und Sicherheit. Ein sensibles Einfühlungsvermögen ermöglicht Entscheidungen im Alltag, die das Wohl aller im Blick haben. Die Grundlage für dieses Einfühlungsvermögen bildet das achtsame Gewahrsein, bei dem die Pädagog*innen ihre Aufmerksamkeit ganz dem gegenwärtigen Moment widmen (vgl. Altner 2009, S. 20).

Im Alltag wird außerdem viel Wert daraufgelegt, dass die Kinder „gesehen“ und „gehört“ werden und den Ideen und Interessen der Kinder achtsam, wertschätzend und wahrnehmend begegnet wird, was laut Hüther ganz wesentlich das freudvolle und nachhaltige Lernen von Kindern beeinflusst (vgl. Hüther und Hauser 2014, S. 115). Das drückt sich in der Kommunikation so aus, dass Kinder, die den Betreuer*innen einen gebauten Turm oder eine aufgebaute Eisenbahn, eine Zeichnung, einen gefundenen Stein oder ein aufgeräumtes Zimmer zeigen wollen, nicht sofort gelobt werden, sondern detailliert in ihrem Tun gesehen und wahrgenommen werden. „Ich sehe, dass du ein rotes Auto gemalt hast, das hat ja viele Reifen, das sieht aus, als ob es schnell fahren kann...“ oder „Ich sehe da aber einen sehr großen Turm, wie hast du es geschafft, ihn größer zu bauen als dich selber?“ Dieses Wahrnehmen und Benennen von Handlungen, in denen das Kind erlebt, dass es etwas in der Welt bewirken kann (z. B. aus einfachen Bausteinen einen hohen Turm schaffen) unterstützt und stärkt das Wahrnehmen der eigenen Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit. Dies wird immer wieder als wesentliches Ziel für eine Stabilisierung in der Inobhutnahme genannt (vgl. Fachgruppe Inobhutnahme 2020, S. 209 zit. nach Trencek/Düring/Neumann-Witt 2017).

Die Pädagog*innen versuchen so oft wie möglich das achtsame Zuhören in alltäglichen Situationen umzusetzen. Sie gehen dabei bei Bedarf in die Knie, um auf Augenhöhe zu sein (vgl. Hüther und Hauser 2014, S. 32) und vermitteln den Kindern durch aktives Zuhören und Wiederholen des Gesagten das Gefühl, dass es von Bedeutung ist, was sie zu sagen haben und sie in ihren Gedanken und Ideen wahrgenommen werden. Die Eigenarten und Interessen

der Kinder können sich entfalten, wenn ihre (vielleicht manchmal auch ungewöhnlichen) Ideen gesehen, gehört und aufgegriffen werden. Sie fühlen sich dadurch in ihrer Individualität und ihren Fähigkeiten wahrgenommen und wertgeschätzt, was wesentlich zur Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse beiträgt (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 201, S. 27f.). Außerdem kann dieses ehrliche Interesse an der Person und Sichtweise der Kinder diese ermutigen, sich einzubringen und ihre eigene Meinung zu vertreten (vgl. Fachgruppe Inobhutnahme 2020, S. 215).

Eine achtsame Kommunikation vermittelt den Kindern zudem das Gefühl, nicht nur in ihren liebenswerten, angenehmen und „braven“ Verhaltensweisen angenommen zu sein, sondern auch in ihren schwierigen, abstoßenden und anstrengenden Verhaltensweisen bedingungslos akzeptiert und angenommen zu sein. Das kann die Kinder stärken und zu innerem Wachstum und sogar Heilung führen (vgl. Kabat-Zinn 2017, S. 104). Sich angenommen fühlen und so akzeptiert zu werden, wie man ist, ist laut Hüther die wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung einer starken, selbstbewussten und umsichtigen Persönlichkeit, in der sich auch die angelegten Potenziale entfalten können (vgl. Hüther und Hauser 2014, S. 113).

Wenn Pädagog*innen in den Dienst kommen, versuchen sie sich für die Begrüßung der Kinder einen Augenblick Zeit zu nehmen. Wir schauen dem Kind in die Augen und es erhält für einen Moment die ungeteilte Aufmerksamkeit. Das Kind erfährt somit „Ansehen“ im konkreten und übertragenen Sinn und fühlt sich wichtig, wertvoll und als Person angenommen (vgl. Brunsting et al. 2013, S. 92).

Auch bei Elternkontakten bemühen sich die Pädagog*innen besonders um eine wertschätzende und nicht wertende Haltung den Eltern gegenüber. Die Gefühle von Scham und Schuld, die bei den meisten Eltern der in Obhut genommenen Kinder stark spürbar sind, können nur überwunden werden, wenn sie sich angenommen fühlen und die Pädagog*innen bereit sind, die eigenen und die fremden unangenehmen Gefühle auszuhalten (vgl. Dietrich et al. 2021, S. 54). Außerdem haben Untersuchungen gezeigt, dass ein hohes Maß an Wertschätzung der Fachkräfte gegenüber den Eltern deutlich mit deren Selbstauseinandersetzung und positiven Ergebnissen für die Familiensituation korreliert (vgl. Egert 2011, S. 14).

5.2.3 Achtsames Kochen und Abspülen

Da gemeinsames Kochen im Gruppenalltag regelmäßig stattfindet, bietet es sich an, diese Situation besonders achtsam mit einzelnen Kindern zu gestalten. Die Kinder genießen es sehr, ganz bei einer Sache zu sein und mit viel Zeit und Ruhe ganz im Schneiden, Rühren oder Planschen beim Abspülen aufzugehen (Abbildung 3). Diese Situationen werden von den Pädagog*innen als wichtige Lernerfahrungen für die Kinder gesehen, da Lernen am effektivsten stattfindet, wenn Kinder voll Begeisterung und Interesse aktiv und stauend lebendige Erfahrungen machen (vgl. Altner 2009, S. 98).



Abbildung 3: Achtsames Kochen (links) und Abspülen (rechts).

5.3 Formelle Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahmegruppe

5.3.1 Achtsamkeit in der Natur

Da sich das Gebäude der Inobhutnahmegruppe direkt am Rande eines Waldes befindet und die Gruppe sich gerne dort aufhält, bieten sich Achtsamkeitsübungen in der Natur besonders an. Mit Kindern die Natur bewusst wahrzunehmen ist relativ einfach, weil sie von den Phänomenen, die sich in der Natur zeigen, meistens fasziniert sind (vgl. Huppertz und Schatanek, S. 233). Die ausgewählten Übungen können einfach, spontan und ohne zusätzliche Bereitstellung von Materialien durchgeführt werden. Auch kleinere Kinder oder entwicklungsverzögerte Kinder können gleich gut mitmachen.

- **Natürliche Berührung**
Die Kinder sammeln auf dem Waldspaziergang verschiedene Materialien, die sich unterschiedlich anfühlen. Anschließend dürfen alle Kinder die Augen schließen und werden mit Moos, Stein, Gras usw. an der Haut berührt (vgl. Huppertz und Schataneck, S. 89).
- **Als Tier einen Ort erkunden**
Die Kinder dürfen in die Rolle eines Tieres schlüpfen und den Wald aus Sicht des Tieres erkunden. Sie überlegen sich, wo ihr Schlafplatz sein könnte, wo sie sich verstecken oder Futter finden könnten (vgl. Huppertz und Schataneck, S. 113).
- **Schleichen**
Die Kinder kommen meist sehr gut zur Ruhe, wenn die Gruppe gemeinsam durch den Wald schleicht. Sehr langsam und vorsichtig werden die Füße abgerollt und alle schauen auf den Boden, um nicht auf einen Ast zu steigen.
- **Tiere beobachten**
Wenn die Kinder Ameisen, Schnecken, Käfer oder andere Tiere im Wald oder auf der Wiese entdecken, halten wir bewusst an und nehmen uns ganz viel Zeit, die Tiere zu beobachten (Abbildung 4).



Abbildung 4: Schnecke beobachten

Diese Übungen des eigenen und gemeinsamen Erkundens der Natur haben auch einen sozialen Aspekt. In der Gruppe wird mehr wahrgenommen und durch Nachahmen wird die eigene Erfahrung erweitert (vgl. Huppertz und Schataneck, S. 47). Dieses Erleben unterstützt die soziale Eingebundenheit der Kinder und somit wiederum ihre psychische Gesundheit.

5.3.2 Achtsamkeit und Entspannung mit der Klangschale

Kinder empfinden Klangschalen oft als etwas Wertvolles und Besonderes. Übungen mit der Klangschale können Sinnes- und Körperwahrnehmung schulen und die Entspannung, Aufmerksamkeit und Konzentration der Kinder fördern (vgl. Hess Klangkonzepte o. J., o. S.).

Eine schöne Achtsamkeitsübung ist der „Klang-Springbrunnen“. Die Kinder füllen die Klangschale vorsichtig mit Wasser und anschließend darf jedes Kind der Reihe nach die Schale kräftig anschlagen bis ein kleiner „Klang-Springbrunnen“ entsteht (Abbildung 5).



Abbildung 5: „Klang-Springbrunnen“

Eine einfache Übung, die sich besonders kleinere Kinder immer wieder im Alltag wünschen, ist die Klangschale auf den Körper zu stellen, die Augen zu schließen und den Ton zu hören und das leichte Kribbeln der Schallwellen im Körper zu spüren (Abbildung 6). Die Kinder scheinen zu spüren, dass ihnen diese Übung guttut, und fordern sie deshalb gerne ein. Sie wirken danach meistens ruhiger und entspannter.



Abbildung 6: Entspannungsübung mit Klangschale

5.3.3 Achtsames Malen

Eine Farbe spontan wählen und dann langsam und achtsam auftragen, bis der Farbimpuls verebbt und die nächste Farbe „ruft“. Nichts steuern, sondern beobachten, wie das Bild entsteht. Alles darf sein... jede Form, jede Farbe, jeder Gedanke, jeder Impuls!

Viele der in Obhut genommenen Kinder haben Entwicklungsverzögerungen und oft Schwierigkeiten, sich sprachlich gut auszudrücken. Dies führt dazu, dass diese Kinder sehr gerne malen und zeichnen und auf diesem Weg ihren Gefühlen und Gedanken einen Ausdruck geben. Beim achtsamen Malen darf ein einzelnes Kind alleine mit einem/-er Betreuer*in in einem ruhigen Raum, ohne Ablenkungen von außen mit Fingerfarben ein Bild gestalten. In großer Ruhe und Achtsamkeit wählt das Kind eine Farbe aus. Das Kind fühlt, welche Farbe passen könnte und spürt auch beim Eintauchen, wie viel es verwenden möchte. Vor jeder neuen Farbe werden die Finger mit Ruhe abgewischt, damit das Kind in seine Tätigkeit vertieft bleiben und so ganz darin aufgehen kann (vgl. Laevers 2008, S. 8).

Die Kinder freuen sich, wenn es Zeiten der Einzelzuwendung gibt, und reagieren schon deshalb freudig auf dieses Angebot. Die meisten von ihnen sind auch sehr engagiert bei der Sache und kommen dabei zur Ruhe. Es gibt aber auch immer wieder Kinder, die nicht „schmutzig“ werden wollen und die Farbe an den Händen als unangenehm empfinden. Das wird von den Betreuer*innen respektiert und bei Bedarf kann das Kind Buntstifte, Kreiden oder Wasserfarben mit Pinsel anstelle der Fingerfarben wählen.

5.3.4 Meditation „Meine Gefühle werden meine Freunde – deine Angst will dich mutig machen“

Die Kinder dürfen sich bequem auf eine Decke legen und die Augen schließen. Die Betreuer*in leitet eine Meditation in Form einer Traumreise an, in der die Kinder ihrer Angst in Form eines Tieres, das sie in ihrer Phantasie selber wählen, begegnen und einen Ausflug mit ihm machen. Es kann den Kindern helfen, wenn ihre Angst ein „Gesicht“ bekommt, um besser damit umzugehen.

Die Kinder konnten sich gut auf die Geschichten einlassen und waren sehr ruhig und im Anschluss daran sichtlich entspannt und drückten ihr Wohlbefinden und ihre Zufriedenheit auch aus. Wer wollte, durfte sein „Gefühlstier“ im Anschluss malen (Beispiel in Abbildung 7).



Abbildung 7: Gefühlstier „Angst“ eines sechsjährigen Mädchens.

5.3.5 Flugzeugrunde

Die „Flugzeugrunde“ ist das abendliche Ritual der Inobhutnahmegruppe, das den Tag beschließt. Zu Beginn darf eines der Kinder die Klangschale achtsam anschlagen und alle hören leise zu, bis der Ton verklungen ist (Abbildung 8).



Abbildung 8: Klangschale achtsam anschlagen.

Anschließend darf jedes Kind anhand von Bildern, die an der Wand hängen und unterschiedliche Gefühle wie Freude, Angst, Wut, Nachdenklichkeit zeigen, kurz die Gefühle und Erlebnisse des Tages mit den anderen Kindern teilen (Abbildung 9).



Abbildung 9: Gefühle zeigen und benennen.

Auch wenn es manchen Kindern schwerfällt, ruhig zu warten, bis sie an der Reihe sind, versuchen die Pädagog*innen den Kindern zu vermitteln, dass es wichtig ist, jedem einzelnen Kind achtsam zuzuhören. Um jede Erzählung mit Ruhe zu beenden, fliegt ein Flugzeug mit dem Foto des jeweiligen Kindes, das

an einer Leiste an der Wand angebracht ist, ein Stück weiter, bevor das nächste Kind an die Reihe kommt.

Die Kinder lernen so, ihre Gefühle ein Stück weit nicht wertend wahrzunehmen, sondern einfach zu benennen. Sie erfahren dabei, dass alle Gefühle des Tages „sein dürfen“. Durch das Erzählen-Dürfen und das achtsame Gehört-Werden fühlen sie sich in ihrer Individualität wahrgenommen und wertgeschätzt. Dies trägt wiederum zur psychischen Gesundheit bei.

5.3.6 Meditation and Art

Wie bereits erwähnt, ist Malen und Zeichnen für viele Kinder in der Inobhutnahme ein wichtiges Ausdrucksmittel (vgl. 5.3.2). Deshalb gibt es für einzelne Kinder die Möglichkeit, am Projekt „Meditation and Art“ teilzunehmen.

Die Kinder gehen mit den Pädagog*innen in ein Museum, um sich durch eine meditative und achtsame Bildbetrachtung auf einzelne Werke in besonderer Weise einzulassen, diese bewusster wahrzunehmen und zu verstehen und so einen ganz eigenen, persönlichen Zugang zu einem Bild zu bekommen (vgl. de Bruin 2020 b, S. 71).

Beim Ansatz „Meditation and Art“ spielt die Stille vor, während und nach dem Betrachten des Bildes eine wichtige Rolle. Vor dem Betrachten konzentrieren sich die Kinder kurz auf ihren Atem (Abbildung 10).

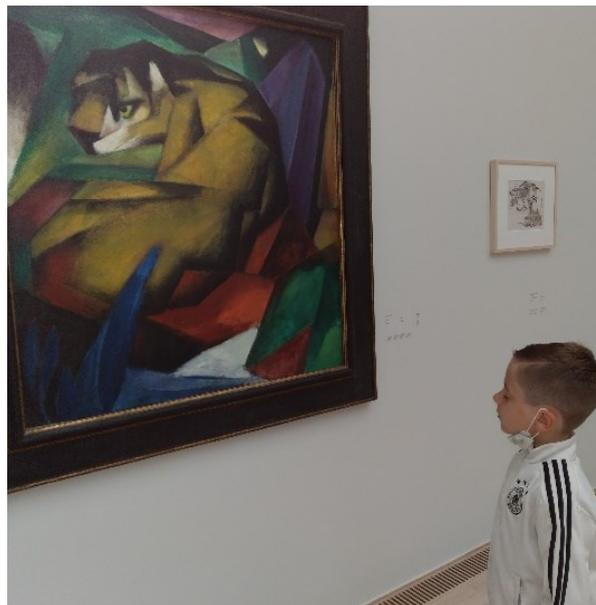


Abbildung 10: Augen schließen und fokussieren.

Während der Betrachtung konzentrieren sie sich auf verschiedene Aspekte des Bildes (Form, Farbe etc.). Die Kinder beschreiben, was sie entdecken konnten, und tauschen sich darüber aus (Abbildung 11). Es ist dabei wichtig, dass jedes Kind seine Beobachtung aus seinem persönlichen Blickwinkel mitteilen darf und es keine Bewertung der Aussagen oder ein „Richtig“ oder „Falsch“ gibt.



Abbildung 11: Beschreiben, was die Kinder entdecken.

Im Anschluss erfahren die Kinder noch einfache kunstgeschichtliche Hintergründe zu Maler, Werk und Kunstepoche. Zum Schluss schließen die Kinder nochmals kurz die Augen und versuchen das Bild innerlich zu sehen (vgl. ebd., S. 71ff). Nach dem Museumsbesuch bekommen sie die Möglichkeit, selber ein Bild zu malen, wenn sie das möchten.

Es gab erst einen Projektbesuch im Museum, der ein tolles Erlebnis war und von den Kindern unbedingt wiederholt werden möchte. Da die Kinder noch nie in einem Museum waren, war der Besuch etwas Besonderes für sie. Sie konnten sich nach der ersten Aufregung in der unbekanntenen Umgebung gut auf die Stille und das Bild („Der Tiger“ von Franz Marc 1912, Lenbachhaus) einlassen. Sie fanden toll, dass der Maler jeder Farbe eine Bedeutung zuordnete und durch sie auch seine Gefühle ausdrücken wollte. Es machte den Kindern anschließend Freude, durch das Malen eigener Bilder ihren Gefühlen Ausdruck zu geben (Abbildung 12).



Abbildung 12: „Menschen haben immer zwei Seiten“ (Mädchen, 9 Jahre alt).

5.4 Erkenntnisse und Zusammenfassung

Die Implementierung der Achtsamkeitspraxis in der Inobhutnahme stieß sowohl bei den Pädagog*innen wie auch den Kindern auf viel positive Resonanz. Die Kinder reagierten meist freudig auf die informelle und die formelle Achtsamkeitspraxis im Gruppenalltag und konnten mit ein wenig Anleitung erkennen, dass sich schwierige Gedanken, Situationen und Gefühle verwandeln können, wenn man sie nur „lässt“. Einige Kinder scheinen einen besseren Zugang und Umgang mit ihren Gefühlen zu bekommen, was sich auch darin äußert, dass Wutanfälle deutlich kürzere Zeit andauerten und Tränen schneller versiegt, weil Wut und Traurigkeit da sein durften. So konnten sie die Erfahrung machen, dass auch starke negative Gefühle zugelassen werden dürfen, ohne dass sie ihrem Impuls hilflos ausgeliefert sind (vgl. Altner 2009, S. 78).

Die Kinder zeigten ebenfalls durchwegs positive Reaktionen auf das achtsame Zuhören der Betreuer*innen und schienen das intensive „Gesehen- und Gehört-Werden“ sehr zu genießen, was sich auch im Eindruck einer geringeren Körperspannung widerspiegelte. Das bewusste und achtsame Sehen und Benennen von Bewältigungsstrategien der Kinder in schwierigen Situationen ebenso wie das Erkennen und Benennen von Situationen, in denen Kinder in kleinen Schritten etwas für sich bewirken oder verändern konnten, schien bei einigen Kindern die Selbstwirksamkeit zu stärken, was sich so ausdrückte, dass z. B. auch sehr schüchterne Kinder vermehrt Verantwortung überneh-

men oder neue und unbekannte Dinge ausprobieren wollten. Unbekannte Situationen und schwierige Aufgaben konnten so von den Kindern immer öfter als „Herausforderungen, die gemeistert werden können und nicht als Bedrohung, die es zu vermeiden gilt“ (BZgA 2012, S. 17) gesehen werden.

Die Pädagog*innen stellten ebenfalls fest, dass eine achtsame Haltung und Kommunikation gegenüber den Kindern einen durchwegs positiven Einfluss auf die Beziehungsqualität zu haben schien.

Nach speziellen, auf die Kinder abgestimmten Achtsamkeitsübungen äußerten sie, dass sie sich „leichter fühlten“, sich „wohl fühlten“ oder „das Herz oder der Bauch nicht mehr wehtun“ würden.

Wenn Kinder besonders engagiert bei einer Sache sind und ganz vertieft darin aufgehen, geht man davon aus, dass sie durch diese „innere Beteiligung“ und aus ihrem Forschungsdrang heraus ihre Umwelt intensiv erforschen (vgl. Laevers 2008, S. 8) und besonders nachhaltige Lernprozesse stattfinden. Da diese starke innere Beteiligung und Engagiertheit bei den Kindern vor allem bei Angeboten wie achtsamem Kochen, Spülen, Malen oder Naturbeobachtungen bemerkt werden konnte, ist davon auszugehen, dass diese Achtsamkeitsübungen die Lernprozesse der oft auch entwicklungsverzögerten Kinder gut unterstützen. Das bestätigte sich auch durch positive Rückmeldungen zum Entwicklungsstand einzelner Kinder seitens des Jugendamtes.

Zweifellos haben die Kinder sehr positiv auf die achtsame Haltung, die achtsame Kommunikation und die Angebote der formellen Achtsamkeitspraxis reagiert. Dennoch wäre es interessant, die Kinder noch über einen längeren Zeitraum zu beobachten, um feststellen zu können, ob dieser Versuch einer Implementierung von Achtsamkeit in der Inobhutnahmegruppe die Kinder tatsächlich nachhaltig fördern und unterstützen kann.

Doch nicht nur die Kinder haben profitiert. Auch einige Pädagog*innen stellten fest, dass ihre persönliche Achtsamkeitspraxis für sie zu mehr persönlichem Wohlbefinden und einem entspannteren Umgang mit schwierigen Situationen im Gruppenalltag geführt hat. Es zeigte sich auch, dass die erfolgreiche Umsetzung in einem deutlichen Zusammenhang mit der jeweiligen persönlichen Achtsamkeitspraxis zu sehen war.

6 Fazit und Ausblick

Im theoretischen Teil wurde dargelegt, dass es zahlreiche wissenschaftliche und medizinische Hinweise gibt, dass sich Achtsamkeitspraktiken tiefgreifend auf die körperliche und geistige Gesundheit auswirken (vgl. Maex und Kabat-Zinn 2018, S. 10). Die Hirnforschung stellt einen hirnphysiologischen Effekt bei regelmäßiger Achtsamkeitspraxis fest und vermutet, dass Achtsamkeit, Gewahrsein, Stress- und Emotionsregulation sowie die Entwicklung sozialer Kompetenzen dadurch positiv beeinflusst werden können (vgl. Elsholz und Keuffer 2015, S. 149ff).

Auch im praktischen Teil bestätigten sich die positiven Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis auf das Verhalten, die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder in der Inobhutnahmegruppe. Es wurden bei den Kindern Fortschritte in Bezug auf Emotions- und Stressregulation beobachtet sowie ausgeglicheneres Verhalten im Alltag, mehr Selbstwirksamkeit und ein damit verbundenes stärkeres Explorationsverhalten, das die Entwicklung einzelner, vor allem entwicklungsverzögerter, Kinder auffallend positiv zu beeinflussen schien.

Trotz der zahlreichen positiven Veränderungen, die durch die Achtsamkeitspraktiken im Gruppenalltag von den Pädagog*innen beobachtet werden konnten, gibt es auch immer wieder anstrengende und stressige Situationen, in denen es nicht gelingt, in einer achtsamen Haltung zu bleiben. In der gemeinsamen Reflexion konnte festgestellt werden, dass diese Situationen vor allem in Zusammenhang mit der eigenen Überforderung und Unausgeglichenheit der Pädagog*innen standen. Daher wurde eine Weiterbildung zum Thema Achtsamkeit vom Team angeregt, um die persönliche Achtsamkeitspraxis weiterzuentwickeln und eine achtsame Pädagogik noch besser als Team im Gruppenalltag umsetzen zu können. Da außerdem noch andere Häuser der Jugendhilfeeinrichtung, in der sich die Inobhutnahmegruppe befindet, denselben Wunsch gegenüber der Heimleitung geäußert hatten, konnte Prof. de Bruin für eine Inhouse-Schulung zum Thema „Achtsamkeit und Meditation“ im Juni 2022 gewonnen werden.

Um die positiven Auswirkungen der Achtsamkeitspraxis weiterentwickeln zu können und dauerhaft im Gruppenalltag zu etablieren, wäre eine gemeinsame Fortschreibung der Konzeption im Team zu diesem Thema sinnvoll.

Interessant wäre auch – wie bereits erwähnt (vgl. 5.4) – eine längerfristige Beobachtung der Kinder, die diese Achtsamkeitspraxis während der Inobhutnahme kennenlernen konnten, um festzustellen, ob die Kinder dadurch tat-

sächlich auch nachhaltig unterstützt werden. Außerdem wäre eine wissenschaftliche Begleitung von Achtsamkeitskonzepten oder Projekten in der Jugendhilfe hilfreich, um auf die Bedeutsamkeit dieses Themas in diesem Bereich aufmerksam zu machen. Wenn eine positive Wirkung für die Stress- und Emotionsregulation sowie ein positiver Einfluss auf soziale Kompetenzen durch regelmäßige Achtsamkeitsübungen der Kinder in der Jugendhilfe feststellbar wären, könnten solche Ergebnisse in unserer datenorientierten Zeit zu einer stärkeren Umsetzung entsprechender Achtsamkeitskonzepte in der Jugendhilfe führen.

7 Quellen

- Aarts, Maria; Hawellek, Christian; Rasch, Hildegard; Schneider, Marian und Thelen, Christa (2014) *Marte Meo: Eine Einladung zur Entwicklung*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Altner, Nils (2004) *Achtsamkeitspraxis als Weg zu einer integralen Salutogenese*. In: Heidenreich, T. und Michalek, J (2004) *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Altner, Nils (2009) *Achtsam mit Kindern leben. Wie wir uns die Freude am Lernen erhalten; ein Entdeckungsbuch*. München: Kösel-Verlag.
- Aßmann, Martina (2022) *Achtsamkeit - MBSR und MBCT*. Verfügbar unter: <https://mbct-hamburg.de/achtsamkeit-mbsr-mbct/> (letzter Zugriff: 20.3.2022).
- Aßmann, Martina (2015) *Stressbewältigung durch Achtsamkeit. Eine Einführung*. In: *Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft - mit einem Beitrag S. H. des Dalai Lama*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Blum-Maurice Renate (2002) *Die Wirkung von Vernachlässigung auf Kinder und der „Kreislauf der Gewalt“*. In: *Die vergessenen Kinder*. Köln: Papy-Rossa Verlag.
- Brunsting, Monika; Nakamura, Yuka und Simma, Christoph (Hrsg.) (2013) *Wach und präsent. Achtsamkeit in Schule und Therapie*. Bern: Haupt Verlag.
- BZgA-Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2012) *Die Rolle der Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit bei Gesundheitsförderung von sozial benachteiligten Menschen - eine Projektdokumentation*. In: *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 39*. Wiehl: Welp Druck.
- Dalai-Lama XIV (2011) *Die Welt in einem einzigen Atom. Meine Reise durch Wissenschaft und Buddhismus*. Freiburg [u.a.]: Herder.
- Davidson, Richard (2020) *Die Wissenschaft der Achtsamkeit und darüber hinaus*. In: *Tergar International*. Verfügbar unter: <https://deutsch.tergar.org/mit-gewahrsein-leben-mit-entschlossenheit-praktizieren-2/> (letzter Zugriff: 05.05.2022).

- Davidson, Richard J. (2022) Die Wissenschaft der Achtsamkeit und darüber hinaus. Verfügbar unter: <https://deutsch.tergar.org/mit-gewahrsein-leben-mit-entschlossenheit-praktizieren-2/> (letzter Zugriff: 20.2.2022).
- Davidson, Richard und Sharon Begley (2016) Warum regst du dich so auf? Wie die Gehirnstruktur unsere Emotionen bestimmt. München: Goldmann Verlag.
- De Bruin, Andreas (2019) Interview mit Richard Davidson. In: Moment by Moment. Das Magazin für Achtsamkeit. Ausgabe1 / 2019. Freiburg: Hammer Solutions Media.
- De Bruin, Andreas (2020 a) Den wichtigen Dingen mehr Raum geben. In: Altöttinger Liebfrauenbote, Nr.2 vom 12. Januar 2020.
- De Bruin (2020 b) Meditation und Kunst. In: Moment by Moment. Das Magazin für Achtsamkeit. Ausgabe1 / 2020. Freiburg: Hammer Solutions Media.
- De Bruin, Andreas (2021) Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext. 10 Jahre Münchner Modell. Bielefeld: transcript Verlag.
- Dietrich, Anke; Gebhardt, Lea und Wittich, Christina (2021) Kinder brauchen Stabilität. Tipps und Impulse. Berlin: Save the Children Deutschland e.V.
- Dittrich, Katja und Borg-Laufs, Michael (2010) Psychische Bedürfnisse in Kindheit und Jugend. Kindeswohlgefährdung und psychische Grundbedürfnisse. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Doepke, Michaela und Brózda Mahalia (2019) Interview mit dem Gehirnforscher Richard Davidson. Verfügbar unter: <https://ethik-heute.org/meditation-ist-wichtig-fuer-die-geistige-gesundheit/> (letzter Zugriff: 20.2.2022).
- Egert, Susanne (2011) Erfolgreich erziehen helfen. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH.
- Elsholz, Jürgen und Keuffer, Josef (2015) Achtsamkeit im Bildungssystem. In: Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft - mit einem Beitrag S. H. des Dalai Lama. Bern: Verlag Hans Huber.
- Ende, Michael (2013) MOMO. Stuttgart: Thienemann Verlag.
- Fachgruppe Inobhutnahme (Hrsg.) (2020) Handbuch Inobhutnahme. Grundlagen – Praxis und Methoden-Spannungsfelder. Frankfurt am Main: IGfH–Eigenverlag.

- Familie.de (2018) So lernt das Kind Empathie. Verfügbar unter: <https://www.familie.de/kleinkind/so-lernt-das-kind-empathie/> (letzter Zugriff: 20.3.2022).
- Fiehler, Reinhard (2002) Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Einführung in die Thematik. Verfügbar unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/probleme.pdf> (letzter Zugriff: 20.5.2022).
- Fietz, Kathleen (2021) Ein starkes Team für starke Kinder. Kinderleicht - Kinderstark. Verfügbar unter: <https://www.savethechildren.de/informieren/einsatzorte/deutschland/bildung/kinderleicht-kinderstark/> (letzter Zugriff: 08.4.2022).
- Germer, Christopher (2011) Der achtsame Weg zur Selbstliebe. 2. Auflage 2011. Freiburg im Breisgau: Arbor-Verlag.
- Germer, Christopher und Siegel, Ronald (Hrsg.) (2014) Weisheit und Mitgefühl in der Psychotherapie. Achtsame Wege zur Vertiefung der Therapeutischen Praxis. Freiburg im Breisgau: Arbor Verlag.
- Glück, Tobias (2019) Entspannt und fokussiert durch Aufmerksamkeit. Verfügbar unter: <https://www.gesundheit.gv.at/leben/stress/achtsamkeit> (letzter Zugriff: 28.2.2022).
- Goleman, Daniel (2008) Dialog mit dem Dalai-Lama. Wie wir destruktive Emotionen überwinden können. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Graham, Linda (2014) Der achtsame Weg zu Resilienz und Wohlbefinden. Wie wir unser Gehirn vor Stress und Burn-out schützen können. Freiburg: Arbor-Verlag.
- Hess Klangkonzepte (o. J.) Klangtherapie für Kinder. Verfügbar unter: <https://www.hess-klangkonzepte.de/klang-mit-kindern/> (letzter Zugriff: 28.5.2022).
- Hüther, Gerald (2001) Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlage.
- Hüther, Gerald (2019) WÜRDE. Was uns stark macht - als einzelne und als Gesellschaft. München: Pantheon-Verlag.
- Hüther, Gerald und Hauser Uli (2014) Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen. München: btb-Verlag.

- Huppertz, Michael und Schataneck, Verena (2015) Achtsamkeit in der Natur. 84 naturbezogene Achtsamkeitsübungen und theoretische Grundlagen. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Huppertz, Michael (2017) Der Wert der Gefühle. Achtsamkeit und Emotionsregulation. Verfügbar unter: https://www.mihuppertz.de/01.12.2016_1-2017_06_Huppertz.pdf (letzter Zugriff: 28.2.2022).
- Hoffmann, Johanna (2018) Was ist „professionelles Verhalten“ bei der Inobhutnahme eines Kindes? Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Inobhutnahme. Verfügbar unter: <https://www.grin.com/document/458202> (letzter Zugriff: 20.3.2022).
- Hopp, Henrike (2017) Schwerpunkt: Inobhutnahme. SOS – Sieht die Inobhutnahme noch Land? Krisenintervention und Inobhutnahme in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Moses Online Magazin März 2017. Verfügbar unter: https://www.moses-online.de/sites/default/files/node/3313802/moses_online_magazin_1703.pdf (letzter Zugriff: 08.05. 2022).
- Jungbauer, Johannes und Ehlen, Sebastian (2013) Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. Verfügbar unter: https://kathonrw.de/fileadmin/media/hochschule/Lehrende/Jungbauer_Johannes/abschlussbericht_Erzieherinnenstudie__1_1_.pdf (letzter Zugriff: 11.05.2022).
- Juraforum (2021) Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen durch das Jugendamt – Zweck und Ablauf der Maßnahme. Verfügbar unter: <https://www.juraforum.de/lexikon/inobhutnahme> (letzter Zugriff: 20.2.2022).
- Kabat-Zinn (2011) Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung. München: Knauer MensSana.
- Kabat-Zinn, Myla und John (2017) Mit Kindern wachsen.3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Arbor-Verlag.
- Kaltwasser, Vera (2015) Achtsamkeit in der Schule. In: Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft - mit einem Beitrag S. H. des Dalai-Lama. Bern: Verlag Hans Huber.
- Känner, Sylke (2020) Achtsame Kommunikation ist lebenswichtig. Verfügbar über: <https://www.sylke-kaenner.de/achtsame-kommunikation/> (letzter Zugriff: 28.2.2022).

- Köhler, Henning (2002) War Michel aus Lönneberga aufmerksamkeitsgestört? Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- Kraft, Ulrich (2010) Mönche in der Magnetronenröhre. Verfügbar unter: Neuro-Experiment. <https://www.sueddeutsche.de/wissen/neuro-experiment-moenche-in-der-magnetronenroehre-1.912829> (letzter Zugriff: 10.05.2022).
- Laevers, Ferre (Hrsg.) (2008) Die Leuvenener Engagiertheits-Skala für Kinder LES- K. Deutsche Fassung der „Leuven involvement scale for young children“. 2. Deutsche überarb. Ausgabe. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz, Fachschule für Sozialpädagogik.
- Librowicz, Stefan (2017) Achtsamkeit in der psychosozialen Versorgung. Eine empirische Studie bei MitarbeiterInnen psychosozialer Beratungsstellen in der Steiermark. Graz: Interuniversitäres Kolleg.
- Maex, Edel und Kabat-Zinn, Jon (2018) Mindfulness - gelebte Achtsamkeit. Das 8-Wochen-Übungsprogramm. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian und Thedinga, Minste (2017) Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Berlin.
- Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2022) Selbstbestimmungstheorie der Motivation. Verfügbar über: <https://lexikon.stangl.eu/28413/selbstbestimmungstheorie-der-motivation> (letzter Zugriff: 21.3.2022).
- Osterath, Brigitte (2018) Bewusste Gefühle. In: das Gehirn.info. Verfügbar über: <https://www.dasgehirn.info/denken/emotion/bewusste-gefuehle> (letzter Zugriff: 21.5.2022).
- Ott, Ulrich (2015) Meditation für Skeptiker. Ein Neurowissenschaftler erklärt den Weg zum Selbst. München: Droemer Knauer Verlagsgruppe.
- Pädagogische Hochschule Zürich (2021) Bedürfnisse. Verfügbar über: <https://phzh.ch/de/Dienstleistungen/materialien-fuers-schulfeld/planungshilfen-gesundheit-praevention/glossar/beduerfnisse/> (letzter Zugriff: 21.3.2022).
- Rückert, Stefan; Fegert, Joerg und Koglin, Ute (2015). Belastungen bei Kindern und Jugendlichen in der Inobhutnahme (SGB VIII): Eine Analyse von Fallberichten. In: Nervenheilkunde. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/270507834_Belastungen_bei_Kinder_und_Jugendlichen_in_der_Inobhutnahme_SGB_VIII_Eine_Analyse_von_Fallberichten (letzter Zugriff: 21.3.2022).

- Rudolf-Müller, Eva (2017) Amygdala. Verfügbar über: <https://www.netdoktor.de/anatomie/gehirn/amygdala/> (letzter Zugriff: 21.5.2022).
- Posmyk, Wiebke (2021) Achtsamkeit trainieren mit MBSR. Verfügbar über: <https://www.onmeda.de/gesundheit/psychologie/mbsr-id202326/> (letzter Zugriff: 12.3.2022).
- Schindler, Simon (2020) Ein achtsamer Blick auf den Achtsamkeitshype. Verfügbar über: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11613-020-00641-z> (letzter Zugriff: 12.3.2022).
- Schmid, J.L. (2012) Kontakt-Improvisation als Lebenskunst: Mehr Lebensqualität durch Flow - Erleben und Achtsamkeit. Marburg: Phillips Universität.
- Schmid, Paul (2018) Der Einfluss von Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und sozialer Unterstützung auf das Wohlbefinden bei Studierenden. Verfügbar über: <https://www.grin.com/document/981156> (letzter Zugriff: 28.2.2022).
- Schmidt, Stefan (2014) Was ist Achtsamkeit? Herkunft, Praxis und Konzeption. In: SUCHT. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis. 60. Jahrgang, Heft1. Bern: Huber-Verlag.
- Sedlmeier, Peter (2016) Die Kraft der Meditation. Was die Wissenschaft darüber weiß. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Polaris Verlag.
- Snel, Eline (2013) Stillsitzen wie ein Frosch. Kinderleichte Meditationen für Groß und Klein. 2. Auflage. München: Goldmann-Verlag.
- Spitzer, Manfred (2002) Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- Stangl, W. (2022) Stichwort: Resilienz - Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/593/resilienz> (letzter Zugriff: 20.2.2022).
- Taschwer, Klaus (2010) Wie Meditieren das Gehirn verändert. Verfügbar über: <https://www.derstandard.at/story/1281829306247/gedanken-kontrolle-wie-meditieren-das-gehirn-veraendert> (letzter Zugriff: 20.3.2022).
- Thích-Nhát-Hạnh (2019) Achtsam sprechen - achtsam zuhören. Die Kunst der bewussten Kommunikation. Vollständige Taschenbuchausgabe. München: Knauer-Verlag.

PSYLEX.de (2017) Meditation gegen Angst, Angststörung - Quellenangabe: Georgetown Universität, Psychiatry Research; Jan. 2017. Verfügbar unter: <https://psylex.de/stoerung/angst/therapie/meditation/#1> (letzter Zugriff: 20.3.2022).

Wieß, Wilma (2013) Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 7. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

Willard, Christopher und Saltzman Amy (2017) Achtsamkeit für Kinder und Jugendliche. Freiburg im Breisgau: Arbor-Verlag.