

TPS

Theorie und Praxis der Sozialpädagogik
Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita

ICH



und die Anderen

Immunsystem fürs Leben

Ein gutes Selbstgefühl
als Prophylaxe **S. 8**

Das Ich und das Wir in Balance

In Gemeinschaft leben
will gelernt sein **S. 16**

Das Kind als Rose sehen

Wie Sie den eigenen
Blick verändern **S. 32**

Partizipation im Kita-Alltag leben

Neu



Margit Franz

Morgenkreise neu gedacht

Dieses Praxisbuch macht die wertvolle Bildungsarbeit in der Kita sichtbar und stärkt die pädagogischen Fachkräfte.

- Kindertreffen in Krippe und Kita gemeinsam mit den Kindern gestalten
- zahlreiche Praxisbeispiele, Reflexionsfragen und erprobte Methoden
- Kinderrechte in der Kita stärken und für Eltern transparent machen

Kindertreffen in Krippe und Kita kindgerecht gestalten

19 x 26 cm, 96 Seiten

(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-343-6

Außerdem in dieser Reihe erschienen



Mehr als nur Freispiel
(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-289-7



Schön, dass du da bist!
(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-272-9



Genussvoll essen in Krippe und Kita
(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-254-5

Jetzt bestellen:
www.klett-kita.de oder in Ihrer Buchhandlung

Inhalt



KONTEXT

PETRA VÖLKEL

12 **Der Weg zum Ich**

Die Etappen von Kleinkindern auf dem Weg zur eigenen Identität

BARBARA SENCKEL

16 **Wir gewinnt**

Wie Kinder die Balance zwischen dem Ich und dem Wir finden

CHRISTIAN PEITZ

24 **Hatschi!**

Von Schnupfen und anderen Krankheiten fürs Leben lernen

ROBIN BENDER-FUCHS

28 **Ich, mein Ich und ich**

Über die Generation Rücksichtslos und Anna Freuds Ich-Psychologie

MATTHIAS LEDER

36 **Auf welchem Kanal funkelt Hannes?**

Was die Theory of Mind von der Empathie unterscheidet

Unsere **Titelthemen** sind farbig gekennzeichnet.



Entdecken Sie die TPS-Praxismappe!



Sie wollen mehr konkrete Praxisanregungen zum Thema „Wer bin ich?“? In der neuen Praxismappe erfahren Sie zum Beispiel, welche Botschaften sensible und neurodivergente Kinder brauchen und wie Sie Eltern bei Gefühlsstürmen der Kinder zur Seite stehen. Als Extra für Sie: Unter ausgewählten TPS-Artikeln verweisen wir auf dazu passende Ideen in der TPS-Praxismappe.

WERKSTATT

HELIA SCHNEIDER

4 Stürmische Zeiten

Die starken Gefühle der Kinder in der Autonomiephase begleiten

KERSTIN KREIKENBOHM

8 Ein Immunsystem der anderen Art

Vom Selbstgefühl nach Jesper Juul

LOTHAR KLEIN

20 Kinder nicht verkehrt machen

Kritik an Kindern vorsichtig anwenden und mit Zeit durch den Alltag gehen

PETRA ENGELSMANN

32 Das Kind als Rose

Mit einer rosigen Methode die eigene Sicht auf Kinder hinterfragen

ANJA VON KARSTEDT

40 Räume für Träume

Partizipation bei der Inneneinrichtung von Kita-Räumen bedenken

44 Rezensionen

46 Termine

47 Vorschau und Impressum

48 Autorinnen und Autoren



Folgen Sie uns auch bei Instagram: @erzieher_in

Was hat Sie als Kind bestärkt oder erschüttert?



PETRA ENGELSMANN

Im „Ich“ erschüttert wurde ich immer dann, wenn meine Vorstellungen nicht der Norm entsprachen und mir der Satz: „Das tut MAN nicht!“ begegnete. Zu meiner Einzigartigkeit und meinem „Ich“ stehen zu lernen, kam erst später. Heute gebe ich jungen Menschen gern den Satz: „Sei einzig, nicht artig!“ mit auf ihren Lebensweg.



MATTHIAS LEDER

Ich spielte mit Leidenschaft Fußball im Sportverein. Weil ich klein war, leuchtend rote Haare hatte und mit dem Ball umgehen konnte, fiel ich auf. Zu unseren Spielen kamen sogar Fans. Durch den Fußball lernte ich Freunde kennen, bei denen es zu Hause völlig anders zugeht als bei uns. Das beeindruckte mich sehr und erweiterte meinen Horizont.

Stürmische Zeiten

„Geh weg, ich kann das allein!“ Wer kennt diesen Satz nicht? Warum manchmal ein wahrer Orkan losbricht, welche Bedeutung der Angriffsmodus hat und wie wir Kinder in ihrer Autonomiephase sensibel begleiten, erklärt unsere Autorin.

HELIA SCHNEIDER



Es ist heiß. Plötzlich ziehen Wolken auf. Ein Gewitter braut sich zusammen. In den Bergen erleben wir das immer wieder. Oder am Meer. Und manchmal in der Kita. Wenn Kinder von jetzt auf gleich in einen „Gefühlssturm“ geraten.

Mach auf die Tür

Die zweijährige Tabea läuft freudestrahlend Richtung Kita. Ihr Vater Olaf folgt ihr. Er greift zur Türklinke. Da sagt Tabea: „Nein, ICH will die Tür aufmachen!“ Der Griff ist jedoch zu hoch für sie. Tabea stellt sich auf die Zehenspitzen – und kommt trotzdem nicht dran. Die Stimmung schlägt um. Sie bricht in Tränen aus, trommelt mit ihren Fäusten gegen die Tür. „Ach komm“, sagt ihr Vater, „das ist doch kein Weltuntergang.“ Er nimmt Tabea auf den Arm, die es nur strampelnd mit sich geschehen lässt.

Gelassen wie Lasse

Lasse versucht engagiert, den Hausschuh über seine Ferse zu ziehen. Seine Mutter lässt ihm Zeit, sitzt neben ihm und sagt: „Das ist schwer, gell? Du strengst dich an und musst ganz schön feste ziehen. Wenn ich dir helfen soll, sagst du Bescheid.“ Lasse probiert noch ein Weilchen, schafft es fast und blickt dann zu seiner Mutter. „Helfen“, bittet er sie. Sie greift gemeinsam mit ihm nach dem Schuh und zieht ihn über den Fuß. „Geschafft!“, sagen beide gleichzeitig und lachen sich einander an.

Kinder wollen es selbst schaffen. Zwischen fünfzehn und achtzehn Monaten beginnen sie, nach Autonomie zu streben. Ihr Selbstkonzept entwickelt sich. Sie entdecken ihr „Ich“. Das zeigen sie dann so:

- > Sie möchten plötzlich alles selbst machen.
- > Sie benutzen jetzt das Wort „ich“.
- > Sie beschreiben sich selbst: „Ich bin ein Mädchen. Ich habe eine Schwester.“

- > Sie entdecken, dass sie einen eigenen Willen haben: „Ich will das rote Auto haben.“
- > Sie benutzen sehr entschieden das Wort „nein“.
- > Fähigkeiten und Fertigkeiten differenzieren sich aus: Sie können einen Druckknopf schließen und ein Wasserglas füllen.
- > Gleichzeitig geraten viele in heftige Gefühlsstürme. In ihnen erleben und zeigen sie intensiv Wut, Frust, Traurigkeit, Irritation, Überraschung oder Ärger.

Die Autonomiephase ist bei jedem Kind unterschiedlich ausgeprägt. So beschreibt es der Kinderarzt Herbert Renz-Polster: Was bei dem einen Kind nur ein laues Lüftchen ist, kann sich bei einem anderen als Sturm oder gar Orkan zeigen. Eines ist es für alle auf jeden Fall: ein wichtiger Entwicklungsschritt, den die Evolution vorgesehen hat.

Natürlicher Vorgang

Die Wissenschaft bietet unterschiedliche Erklärungen für das „stürmische Verhalten“ der Kinder in dieser Phase. Sie verweist zum Beispiel darauf, dass Kinder einen zeitlichen Horizont erst nach und nach entwickeln. Deshalb können sie ihre Bedürfnisse noch nicht so gut aufschieben. Auch Empathie und die kognitive Perspektivenübernahme bilden sich noch weiter aus. Ebenso kann die Tatsache, dass Kinder sich sprachlich noch häufig mit dem Körper ausdrücken, zum beschriebenen Verhalten führen.

Diesen eher defizitorientierten Sichtweisen stellt Renz-Polster eine Frage gegenüber: Wozu hat die Evolution den Zorn vorgesehen? Er verweist auf die Evolutionsbiologie und das „Gut-genug-Modell“: Kinder sind mit dem ausgestattet, was sie brauchen, um sich zu entwickeln. Ein Kind im Gefühlssturm gewinnt die Aufmerksamkeit der Erwachsenen. So sichert es sich, was es braucht. Mit der Exploration des „Neins“ errichtet es sich ein „Gehe-

ge“. Dort kann es seine Welt – außerhalb des Schoßes der vertrauten Personen – erkunden.

In der Phase der Autonomie, so Renz-Polster, sind die Kinder unentwegt dabei, zu üben und auszuprobieren. Sie feiern Erfolge. Sie machen Fehler. Und sie lernen, Frust auszuhalten.

Alle diese Erklärungsansätze bieten Orientierung. Sie helfen uns, das Verhalten der Kinder zu verstehen und einzuordnen. Dennoch: Die Begleitung der Kinder in dieser stürmischen Zeit ist herausfordernd. Daher hilft es, wenn wir nicht defizitorientiert auf das Kind schauen. Vielmehr sollten wir fragen:

- > Was kann das Kind schon?
- > Was darf sich noch entwickeln – im individuellen Tempo?

Wo stehe ich?

Für eine professionelle Begleitung der Kinder müssen wir uns zunächst mit unseren biografischen Prägungen auseinandersetzen: Warum handeln wir selbst, wie wir handeln? Dazu gehört auch, den Umgang und die Erfahrungen mit Grenzen zu reflektieren:

- > An welche Situationen erinnere ich mich, in denen ich „nein“ gesagt habe?
- > Wie wurde mit mir umgegangen, wenn ich „nein“ gesagt habe?
- > Wurde ein Nein von den Erwachsenen um mich herum akzeptiert?
- > Wie wurde ich in meiner Gefühlsvielfalt wahr- und ernst genommen?
- > Habe ich erlebt, dass alle meine Gefühle sein dürfen? Oder wurden diese negiert?

Als responsive Fachkraft brauchen wir selbstverständlich auch Fachwissen, unter anderem zur Entwicklung von Kindern. Kinderschutz, Kinderrechte, Partizipation, Bedeutung von Peer-Kontakten und Bedürfnisorientierung sind weitere

Themen, die wir in den Blick nehmen müssen.

Tipp fürs Team: Nutzen wir die Reflexionsfragen in einer Teamsitzung. Sie helfen uns, unser eigenes Verhalten, aber auch das Verhalten der Kinder zu verstehen. Das macht uns gelassener.

Das Kind unterstützen

Autonomie ist ein psychisches Grundbedürfnis. Und ebenso wie die physischen Grundbedürfnisse nach Essen, Schlaf oder Wärme ist es von enormer Bedeutung. Unsere Aufgabe ist es, Kinder in ihrem Streben nach Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit zu unterstützen. Dafür brauchen sie Gelegenheiten. Wenn wir Kindern abnehmen, was sie bereits allein können, verhindern wir Entwicklung.

Natürlich gibt es Ausnahmen. Wenn Matteo müde oder hungrig ist oder einfach Nähe spüren will, kann er es genießen, dass ihm sein Erzieher Frederik die Gummistiefel auszieht – obwohl Matteo das schon lange selbst kann.

Ein Tagesablauf, der sich an den Entwicklungsbedingungen der Kinder orientiert, bietet ihnen viele Möglichkeiten, selbstwirksam und selbsttätig zu sein. Sich zu beteiligen. Das kommt vor allem denen zugute, die in der Autonomiephase ihr Selbstkonzept aufbauen, und ermöglicht vielfältiges Lernen.

Marla und das rote Dreirad

Die zweieinhalbjährige Marla saust mit dem Dreirad wiederholt den Grashügel hinunter. Sie lacht und hat sichtlich Freude daran. Da kommt Juri und greift nach dem Gefährt. „Nein, das habe ich!“, sagt Marla und schubst Juri weg. Erzieherin Kathi beobachtet die Situation. Sie nähert sich den Kindern. Als Juri sie fragend ansieht, sagt sie: „Marla ist noch nicht fertig mit Dreiradfahren. Du möchtest es auch gerne haben, gell?“ Juri nickt. Kathi sagt: „Ich schlage vor, wir schauen zusammen, ob wir ein freies

Dreirad für dich finden. Dann kannst du auch den Hügel runtersausen.

Falls du deins nicht mehr brauchst, Marla, kannst du es Juri geben.“

Marla nickt und fährt wieder los.

Juri geht mit Kathi, um nach einem freien Dreirad zu schauen.

Kathi hat Marlas „Nein“ akzeptiert. Kinder lernen durch Erfahrung und Nachahmung – auch das Teilen und Abwechseln. Erwachsene können dieses Verhalten zwar vorschlagen. Sie können es aber nie machtausübend verlangen. Denn das verletzt die Integrität der Kinder. Sie sind auf der Basis einer guten und gleichwürdigen Beziehung grundsätzlich bereit, mit den Erwachsenen zu kooperieren. Es könnte also sein, dass Marla kurze Zeit später zu Juri geht und sagt: „Jetzt kannst du es nehmen, ich bin fertig“. Weil ihr Nein vorhin von Kathi respektiert wurde.

Tipp fürs Team: Nehmen wir unseren Tagesablauf in den Blick: Wann können die Kinder selbsttätig sein und sich selbstwirksam fühlen? Was bedeutet Partizipation für uns? Wann und wo können sich Kinder beteiligen? Und wie gehen wir mit einem „Nein“ von Kindern um?

Was passiert hier?

Lasse aus unserem vorherigen Beispiel hätte aus Verzweiflung auch in einen Gefühlssturm geraten können. Er hätte den Hausschuh vielleicht durch die Garderobe werfen können oder mit den Fäusten auf die Bank trommeln. Auf die Beruhigungsversuche der Mutter hätte er mit Strampeln reagieren können. In Momenten wie diesen sind die ältesten Teile des Gehirns aktiv.

Lasse wäre dann im Angriffsmodus. In ihm kann er rationale Erklärungen nicht aufnehmen – und erst recht nicht verarbeiten. Der Angriffsmodus ist ein Mechanismus, der uns im Laufe der Menschheitsgeschichte half, Gefahren abzuwehren und zu überleben. Er gibt uns Kraft, um für etwas einzustehen. Im Verhalten des Kindes zeigt sich:

„Das ist mir wichtig. Ich gebe alles, um mein Ziel zu erreichen.“

Ein Gefühlssturm ist aber auch ein Zeichen für Vertrauen: Hier darf ich zeigen, wie es mir geht. Ich werde trotzdem geliebt. Zudem trägt ein Gefühlssturm dazu bei, Anspannung und Stress abzubauen.

Gefühlsstürme begleiten

Befindet sich ein Kind in einem Gefühlssturm, hilft es, wenn die Bezugsperson zunächst präsent ist. Sie sollte die innerliche Haltung haben: „Du hast für dein Verhalten einen guten Grund. Da ist ein nicht gestilltes Bedürfnis oder ein Wunsch und du stehst für dich ein.“ Natürlich gilt es, das Kind vor Gefahren zu schützen. Und je nach Situation auch begrenzend einzugreifen.

Im nächsten Schritt, wenn das Kind dafür wieder empfänglich ist, können die Bezugspersonen mögliche Gefühle übersetzen und vermutete Bedürfnisse und Wünsche versprachlichen: „Jetzt bist du traurig und hast dich geärgert, weil du den Schuh gerne allein angezogen hättest.“ Hierbei kann mit dem Ja-Mantra gearbeitet werden: Fragen werden so formuliert, dass das Kind mit „ja“ oder „nein“ antworten kann, wie es Lea Wedewardt beschreibt.

Tipp fürs Team: Gefühlsstürme können wir leichter aushalten und begleiten, wenn wir gute Gründe für das Verhalten des Kindes annehmen. Wir sollten mit Kindern aber auch in ruhigen Alltagssituationen Gefühle thematisieren. Etwa indem wir ein gutes Vorbild sind und unsere Gefühle benennen: „Oh, da ist ein toter Feuerkäfer, wie traurig.“ Denn Kinder brauchen Erwachsene, die ihnen vermitteln: Alle Gefühle sind okay. Du bist gut so, wie du bist. Auch Bilderbücher können dazu einladen, über Gefühle sprechen (Buchtipps siehe Kasten).

Perspektive des Kindes

Ebenfalls hilfreich ist es, sich in die Situation der Kinder zu versetzen. Wir sollten uns immer fragen: Wie

sieht das Kind die Situation? Welche Perspektive könnte es haben? Auch das hilft uns, Verständnis zu entwickeln und feinfühlig zu begleiten.

Schaukelattacke

Pia und Murat bauen eine Sandburg. Sie sind in ihr Tun vertieft. Da kommt Pias Oma. Sie geht zu Pia und sagt: „Komm, Pia, ich möchte los. Wir müssen noch einkaufen.“ Pia hört ihre Oma nicht. Diese geht näher ran, berührt sie am Arm und wiederholt ihre Aufforderung. Daraufhin schlägt Pia mit der Sandschaufel in Richtung ihrer Oma und sagt: „Nein, ich will nicht!“ Ihre Oma ist überrascht und irritiert und sagt: „Was ist denn mit dir los?“ Sie schaut hilfeschend Erzieher Ben an, der die Szene beobachtet hat. Er übersetzt Pias Oma die vermutete Perspektive ihrer Enkelin.

Pias Erleben in dieser Situation könnte Folgendes sein:

Oma, du störst meine Arbeit. Ich will mit Murat spielen. Wir tun etwas sehr Bedeutsames und das können wir jetzt nicht unterbrechen. Ich will selbst entscheiden, wann ich damit aufhöre. Für mich ist im Moment nicht wichtig, dass du noch einkaufen willst.

Gemeinsam gut begleiten

Kita-Teams können die Autonomiephase bereits im Übergang von Zuhause in die Kita als wichtigen Schritt in der Entwicklung ansprechen. Sie können erläutern, dass sie diesen gemeinsam mit den Eltern begleiten werden. Elternabende oder Fachtexte sind hier hilfreich.

Ebenso Entwicklungsgespräche oder Tür- und-Angel-Gespräche tragen zum Verständnis bei. Richten wir hier den Blick vor allem auf die kleinen Entwicklungsschritte, die zur Entfaltung der Autonomie beitragen: „Ich konnte beobachten, wie Justin konzentriert sein Brot selbst geschmiert hat. Er ist dran-geblieben, bis die ganze Butter ver-

teilt war. Wir durften ihm auf keinen Fall helfen. Er wollte es allein schaffen und hat das auch zum Ausdruck gebracht. Da habe ich mich richtig mit ihm gefreut.“ Wenig hilfreich ist es dagegen, wenn Eltern im Tür-und-Angel-Gespräch zu hören bekommen: „Heute hatte Chloe leider wieder einen Trotzanfall. Wir konnten sie kaum bändigen. Ist das zu Hause auch so schlimm?“

Auch Eltern fühlen sich in der Autonomiephase ihres Kindes immer wieder herausgefordert. Oft auch hilflos und überfordert. Sie hatten vielleicht selbst einen anstrengenden Tag. Außerdem bringen sie eigene biografische Prägungen mit. Vielleicht haben sie selbst in dieser Phase Sätze gehört wie „Stell’ dich nicht so an“, „Das ist doch nicht schlimm“ oder „Das ist doch kein Grund, so wütend zu sein“. Diese Beziehungsmuttersprache, wie Familienberaterin Nicole Wilhelm es nennt, beeinflusst, wie wir selbst Beziehung mit Kindern gestalten.

Tipp fürs Team: Klären Sie die Eltern über die Bedeutung ihrer eigenen Erfahrungen, ihrer Beziehungsmuttersprache, auf. Begegnen Sie ihnen dabei stets mit dem

positiven Blick: „Sie tun zu jeder Zeit das Beste, das Sie tun können.“ Das trägt zu einer guten Begleitung in der Autonomieentwicklung bei.

Haltung bewahren

Wir alle haben einen großen Einfluss darauf, wie Kinder sich in ihrem Streben nach Selbstständigkeit erleben können. Sie in ihrer Autonomiephase und den dabei auftretenden Gefühlsstürmen sensibel zu begleiten, ist unsere Aufgabe. Ebenso, ihnen selbstständiges Tun zu ermöglichen. Dazu braucht es den liebevollen und wohlwollenden Blick auf das Kind, das Interesse an seiner Perspektive und das Verständnis dafür, was in dieser Phase passiert. Und nicht zuletzt: Zeit. ◀

LITERATUR

Hier finden Sie die Literatur: <http://bit.ly/tps-literaturlisten>

Mehr dazu in der aktuellen TPS-Praxismappe:

Gemeinsam durch den Gefühlssturm (Folder 5)

Mit Bilderbüchern über Gefühle sprechen

Buchtipps

Harriet Evans, Anna Wilson
Die Welt in mir
Oettinger Verlag 2025
15 Euro
ISBN 978-3-7512-0735-5



Wild wie der Wald. Neugierig wie der Bach. Geduldig wie der Gletscher. Das sind nur einige Facetten der Heldin dieser Geschichte. Auf jeder Seite dieses poetischen Bilderbuchs verrät das Mädchen etwas mehr über sich. Über ihre Gefühle. Über ihre Talente. Denn wie sie selbst sagt: „Ich bin nicht nur eines.“ Autorin Harriet Evans findet in **Die Welt in mir** fantasievolle und tief sinnige Vergleiche für unser Innenleben. Illustratorin Anna Wilson setzt diese großartig in Szene. Ein Buch für und mit Durchblick – kleine Gucklöcher schaffen geschickte Verbindungen zwischen den Welten.

ANDREA BERGNER

Ein Immunsystem der anderen Art

Ein heißer Tee, warm anziehen und viel Ruhe.

Das hilft, wenn eine Erkältung im Anzug ist.

Aber was stärkt unser psychosoziales Immunsystem?
Warum hier ein gutes Selbstgefühl im Sinne Jesper Juuls wichtig ist und wie wir unsere Kinder dabei unterstützen, es auszubilden, erklärt unsere Autorin.

KERSTIN KREIKENBOHM



Kennen Sie den Kinderbuchklassiker „Das kleine Ich bin ich“? Ein kleines buntes Tier ist auf der Suche nach seiner Identität. Keines der Tiere, die ihm begegnen, kann ihm sagen, wer es ist. Bis es sich schließlich fragt: „Ob es mich etwa gar nicht gibt?“ Am Ende des Buches kommt dann aber die Erkenntnis: Ich-bin-ich.

Dem kleinen bunten Tier fehlt es zu Beginn seiner Reise an einem gesunden Selbstgefühl: Es kennt sich nicht. Uns Menschen geht es ähnlich. Die Suche nach dem Selbst beginnt schon in der Kindheit. Und sie hört nie auf. Von Jahr zu Jahr bekommen wir aber ein immer besseres Gefühl für uns selbst.

Selbstgefühl nach Jesper Juul

Der dänische Familientherapeut Jesper Juul (1948 bis 2019) versteht unter Selbstgefühl, eine realistische, differenzierte und wohlwollende Beziehung zum Wissen über sich selbst zu haben. Selbstgefühl meint also, sich selbst zu kennen – und wohlwollend auf sich zu schauen. Jesper Juul unterscheidet zwei Dimensionen von Selbstgefühl:

- > Die quantitative Dimension beinhaltet, wie viel oder was wir von uns selbst wissen.
- > Die qualitative Dimension hingegen beschreibt die emotionale und intellektuelle Beziehung zu dem Wissen über uns selbst.

Dieses Wissen betrifft unsere eigenen Emotionen, Werte, Einstellungen – und nicht zuletzt das Bild, das wir von uns selbst haben. Betrachten wir die beiden Dimensionen einmal genauer:

1

Quantitative Dimension – „Ich lerne mich kennen“

Julius ist fünf Jahre alt. Er spürt, dass in ihm Tränen aufsteigen. Er

hat sich gerade mit seinem besten Freund Tamir gestritten. Jetzt ist Julius traurig. Er kann die Tränen zulassen, den Grund vielleicht sogar benennen und den Trost einer Bezugsperson annehmen. Julius hat für sich schon den Wert dieser Freundschaft erkannt. Er weiß, dass es im Konfliktfall traurig wird – während andere Kinder vielleicht ganz anders, zum Beispiel mit Wut oder Trotz, reagieren.

Dieses Wissen über sich selbst kann ein Kind nur über Erfahrungen und Begegnungen erwerben. Über Erfahrungen, die sich im Wiederholen festigen. Erfahrungen, die sich im Variieren differenzieren. Kinder begeben sich häufig in dieselben Situationen. Sie probieren (sich) aus. Dabei lernen sie, was ihnen guttut und was ihnen gefällt – oder eben auch nicht. Sie testen so ihre Fähigkeiten und ihren Mut.

Auch in Begegnungen mit Kindern oder erwachsenen Bezugspersonen machen sie diese Erfahrungen. Das geschieht im besten Fall in gegenseitiger Resonanz. Es gehört daher zum professionellen Handeln einer pädagogischen Fachkraft, mit dem Kind in Resonanz zu gehen: Sie muss also nonverbal oder verbal auf sein Handeln reagieren.

Die Fachkraft kann Julius in seinem Tun bestärken. Sie kann über das Verbalisieren seiner aktuellen Erfahrung sein Wissen über sich selbst fördern: „Ich weiß, dass dir die Freundschaft mit Tamir sehr viel bedeutet. Es ist verständlich, dass du jetzt traurig bist. Brauchst du jetzt etwas Zeit für dich, um dich zu erholen? – Hattest du schon mal Streit mit Tamir? Was hat denn da geholfen?“ Die Fachkraft stärkt so das Selbstgefühl von Julius. Er erfährt über sich: „Ich werde traurig, wenn ich Streit mit einem guten Freund habe. Dieses Gefühl ist okay. Ich muss es nicht unterdrücken. Ich überlege mir jetzt in Ruhe, was mir und unserer Freundschaft in einer Streitsituation guttut.“

Die Fachkraft gibt Julius nicht vor, wie er in so einer Situation fühlen und handeln muss. Sie regt ihn vielmehr an, sich Wissen über sich selbst anzueignen. Und sich mit diesem Wissen auseinanderzusetzen. Julius lernt sich dadurch kennen.

Ein standhaftes Ich

Ein Mensch mit einem gesunden Selbstgefühl kann laut Juul von sich sagen: „Ich bin, wer ich bin und was ich bin.“ Werfen wir einen Blick zurück in unsere eigene Kindheit: Mussten Sie sich Ihren Eltern gegenüber auch mal erklären, weil Sie in einer Situation etwas getan haben, was eben „alle anderen auch“ gemacht haben? Und bekamen Sie anschließend auch zu hören: „Und wenn Sabine in den Fluss springt – machst du das dann auch?“ Wer kennt diesen Satz nicht?

Dem Gruppendruck standzuhalten: Das ist nicht einfach für junge Menschen. Es als Erwachsene von ihnen zu erwarten – ein hoher Anspruch. Entscheidungen für sich selbst zu treffen und damit Verantwortung (für sich selbst) zu übernehmen: Das erfordert Eigenständigkeit. Und eben auch Selbstgefühl. Ich kann mich einschätzen. Ich habe ein Gefühl für mich und stehe zu mir. Das kann im Umkehrschluss auch bedeuten, dass ich dem Gruppendruck in einer Situation nachgebe. Weil ich eben von mir weiß, dass ich nicht genügend Mut für eine Gegenwehr aufbringen kann.

„Und was denke ich?“

Das Streben nach einem bestimmten Bild von sich selbst in der Öffentlichkeit und einem positiven Urteil der anderen kann, so Jesper Juul, zu selbstdestruktiven Handlungen bei Kindern oder Jugendlichen führen. Anderen gefallen, Schönheitsidealen entsprechen – das ist wichtig in dieser Lebensphase. Doch aus diesem Wunsch heraus kann Schlimmes entstehen, zum Beispiel eine Essstörung. Weil ihr Wissen über den eigenen Körper



„Ich bin ich – und find’ mich prima so!“ Wenn Kinder ein gutes Selbstgefühl haben, können Zuschreibungen von außen nicht verletzen.

eben nicht realistisch ist. Und schon gar nicht wohlwollend. Vielmehr verursacht es Pein.

Ein gutes Selbstgefühl, sagt Juul, helfe Kindern und jungen Menschen, auf sich selbst zurückkommen. Unabhängig von anderen Position zu beziehen. Sie können sich dann sagen: „Okay, das ist, was die denken und anstreben. Aber was denke ich eigentlich selbst darüber?“ Ein gesundes Selbstgefühl ist damit laut Juul das einzige Gegenmittel zu den Ursachen von selbstdestruktivem Handeln.

Ein starkes Immunsystem

Kinder und Jugendliche werden im familiären Umfeld, in Kita und Schule häufig von Erwachsenen definiert. Dabei sehen sie sich oft mit Behauptungen konfrontiert wie „Du bist immer so laut“, „Du bist ein liebes Kind“, „Du räumst ja nie auf“, „Dafür bist du zu jung“, „Dafür bist du zu alt“. Auch Kinder und Jugendliche untereinander können gnadenlos sein: „Du bist hässlich“, „Du bist dafür zu blöd“, „Du bist ein Streber“. Wissen diese Kinder wenig über sich selbst oder haben sie eine sehr kritische Beziehung zu ihrem

Selbstbild, können solche Aussagen und Zuschreibungen die Entwicklung ihrer Persönlichkeit nachhaltig beeinflussen.

Jesper Juul sagt daher: „Ein gesundes Selbstgefühl ist das beste psychosoziale Immunsystem gegenüber Definitionen, die uns von außen aufgezwungen werden.“ So können Menschen auch besser einordnen oder reflektieren, was andere über sie sagen. Und warum sie wie urteilen. Das Gesagte wird nicht einfach angenommen oder sofort abgewiesen. Es kann stattdessen mit dem eigenen Wissen über sich selbst ins Verhältnis gesetzt werden. Dabei kommt es auf die qualitative Dimension des Wissens über sich selbst an:

2

Qualitative Dimension – „Ich bin okay für mich“

Samuel ist mit seiner Mutter beim Kinderarzt. Der Arzt sagt zur Mutter: „Ihr Kind ist übergewichtig.“ Samuel hört das. Er weiß, dass er mehr wiegt als andere Kinder

(realistisches Wissen). Samuel fühlt sich bisher in seinem Körper wohl (wohlwollende Beziehung). Er merkt aber auch, dass er im Sportunterricht oder beim Treppenlaufen schnell aus der Puste kommt (differenziertes Wissen). Die Zuweisung des Arztes löst ein Nachdenken, aber keine Verzweiflung in ihm aus.

Wäre Samuel jünger und hätte noch gar nicht gemerkt, dass er dicker ist als die anderen, oder wäre er sehr unglücklich mit seinem Körper, weil er deswegen gehänselt wird, dann würde er die Zuweisung des Arztes als Kränkung empfinden.

Selbstgefühl in der Kita fördern

Beim Selbstgefühl geht es um die Person als Ganzes. Genau in dem Punkt unterscheidet es sich vom Begriff des Selbstvertrauens: Ein Kind kann in Bezug auf eine bestimmte Fähigkeit Selbstvertrauen entwickeln. Zum Beispiel im Sport. Es kann dort gut einschätzen, was es kann. Es bekommt von Trainern und in Wettkämpfen ein gutes Feedback. Je länger es dabei ist und Erfolge feiert, desto mehr wächst sein Selbstvertrauen. Auch die Anerken-

nung von außen nimmt zu. In unserer Gesellschaft wird auf Leistung und Können viel Wert gelegt – gefeiert werden Erfolge. Bleiben die Erfolge aus oder kommt es in anderen Bereichen, zum Beispiel in der Schule, zu Misserfolgen, bekommt das Selbstvertrauen einen Knacks.

Das Kind merkt, dass es vielen Menschen in seinem Umfeld eher darauf ankommt, was es kann und leistet. Und weniger darauf, wer es selbst ist. Wir möchten aber für das angenommen werden, was wir sind. Und nicht für das, was wir können. Selbstvertrauen stärkt die Kinder, keine Frage. Sie brauchen aber auch ein gutes Selbstgefühl, um zu wissen, wer sie sind. Damit sie sich nicht nur über ihre Fähigkeiten definieren.

Den Begriff „Selbstwertgefühl“ verwendet Juul nicht: „Für mich existiert dieses sogenannte Selbstwertgefühl nicht“, schreibt er. Dies sei ein deutscher Begriff, ohne Bedeutung in seiner Welt. Auch wenn wir im Deutschen diesen Begriff verwenden – unser Grundgesetz lehrt stattdessen, was Juul sagt: Artikel 1 garantiert die Menschenwürde. Sie ist jedem Menschen von Geburt an gegeben. Sie ist ein dem Menschen innewohnender, unantastbarer Wert. Und unmittelbar geltendes Recht. Der Wert des Menschen ist somit nicht abhängig von seinen Leistungen, Fähigkeiten oder gesellschaftlichem Status.

Dennoch nehmen Menschen eine Einschätzung der Wertigkeit ihres Selbst und ihrer damit zusammenhängenden Gefühle vor. Es ist an den Fachkräften, Kindern frühzeitig zu einem guten Selbstgefühl zu verhelfen. Damit diese erst gar nicht darauf kommen, ihren eigenen Selbstwert infrage zu stellen. Juul sagt, dass es durchaus sinnvoll sei, das Selbstvertrauen von Kindern zu stärken. Dadurch werden sie im Lernen gefördert und können sich in dem, was sie tun, verbessern. Noch konstruktiver aber sei es, ihr Selbstgefühl zu stärken.

Wie kann dies in der Kita gelingen? Es beginnt, wie immer, mit der Haltung gegenüber den Kindern:

- > Spüren sie durch unsere Sprache, Zugewandtheit und in Resonanz, dass ihr Selbstwert tatsächlich nicht von ihrem Tun und ihren Fähigkeiten abhängig ist?
- > Spüren die Kinder, dass dieser Wert – ihre Würde, wie es im Grundgesetz heißt – nicht infrage steht?

Basierend auf dieser Gewissheit können Kinder sich vertrauensvoll auf den Weg machen, sich selbst auszuprobieren und kennenzulernen. Sie müssen keine Angst haben, etwas falsch zu machen. Oder wie ich es an anderer Stelle formuliert habe: „Alle Teammitglieder sind aufgerufen, ein fehlerfreundliches Klima zu pflegen, in dem niemand etwas zu befürchten hat, wenn es ihm nicht gelingt – sich aber jeder traut, Neues zu wagen“.

Das Konzept, die Ausstattung und die Strukturen in der Kita bestimmen die quantitative Dimension beim Aufbau des Selbstgefühls der Kinder. Dabei sollten wir auf Folgendes achten:

1 Wiederholen und Variieren muss möglich sein: Wenn bestimmte Materialien immer nur hin und wieder zur Verfügung stehen, können keine ausreichenden Wiederholungen stattfinden. Wenn Funktionsräume streng voneinander getrennt sind, können keine Variationen stattfinden. Was nicht heißen soll, dass die Knete ruhig mit den Nägeln aus dem Werkraum gemixt werden kann. Das Gebaute aus dem Werkraum sollte aber schon mit den Legosteinen der Bauecke oder mit einem Ritterkostüm aus dem Rollenspielbereich kombiniert werden dürfen. Wie sollen die Kinder sonst ihr Handeln in den Kontext mit ihren Ideen und ihrem Forschen bringen? Wie sonst können sie sich in eine neue Rolle begeben?

2 Nicht-verplante Zeit muss vorhanden sein, die die Kinder allein oder mit anderen Kindern frei gestalten können. Diese Zeit, in der sie sich selbst steuern, hilft ihnen, bei sich zu sein, sich aber auch in Gemeinschaft zu erleben.

Subjekt statt Objekt

Juul definiert Selbstgefühl nicht nur als das Wissen über sich selbst. Ihm kommt es vor allem auf die Beziehung zu diesem Wissen an. Sie soll „realistisch, differenziert und wohlwollend“ sein. Deshalb benötigen die Kinder erwachsene Bezugspersonen, die sie dabei unterstützen, die Beziehung zu ihrem eigenen Selbst zu stärken, indem sie

- > erfahrenes Wissen verbalisieren: „Jetzt weißt du, dass du das kannst!“,
- > Differenzierung anregen: „Fühlst du dich damit besser?“ und
- > das Kind bestärken: „So, wie du bist, bist du richtig!“

Anstelle eines Objektes, das von anderen betrachtet und bewertet wird, erlebt sich das Kind als Subjekt. Es entwickelt ein Gefühl für sich selbst: ein Selbstgefühl. Die dialogischen Fähigkeiten der Fachkräfte und ihr Wissen um die Bedeutung der eigenen Rolle ist dabei von zentraler Bedeutung. Und wie wunderbar, wenn ein Kind eines Tages von sich sagen kann: „Ich bin, wer ich bin und was ich bin.“ ◀

LITERATUR

Sie interessieren sich für die Literatur? Die Liste steht hier für Sie bereit: <http://bit.ly/tps-literaturlisten>

Mehr dazu in der aktuellen TPS-Praxismappe:

Ein gesundes Ich entwickeln (Folder 3)

Der Weg zum Ich

Wer bin ich? Was kann ich? Und was unterscheidet mich von anderen? Antworten auf Fragen wie diese machen unser Ich für uns erst greifbar. Doch der Weg zur eigenen Identität ist lang ... Lesen Sie hier, welche Etappen U3-Kinder dabei durchlaufen und wie wir sie gut begleiten.

PETRA VÖLKEL



Benjamin ist sechzehn Wochen alt. Er lächelt, wenn seine Schwester Pia ihren Kopf über den Rand seines Babybettes streckt. Der zwölf Monate alte Marvin hält ein Stofftier in die Höhe. Dabei ruft er wiederholt: „Wauwau“. Seine Großeltern klatschen begeistert in die Hände. Marvin genießt diese Aufmerksamkeit sehr. Der knapp zweijährige Sami sieht, dass sein Bruder Josh weint. Sami geht zu Josh und umarmt ihn.

In all diesen Situationen zeigt sich, dass Kinder eine Idee oder auch schon eine klare Vorstellung von ihrer Identität haben. Das Wissen um die eigene Identität ist nicht von Geburt an vorhanden. Aber es entwickelt sich bereits in den ersten Lebensjahren.

Identität – was ist das? In diesem Begriff stecken viele Fragen:

- > Wer bin ich?
- > Was kann ich?
- > Was werde ich einmal können?
- > Wie unterscheide ich mich von anderen Menschen?
- > Was habe ich mit anderen Menschen gemeinsam?
- > Auf wen kann ich mich verlassen – oder auch nicht?

Beeinflusst wird diese Entwicklung zum einen durch genetisch verankerte Verhaltensmuster und zum anderen durch soziale Beziehungen. Schauen wir uns die Etappen dieser Entwicklung an:

1 Das mach ich auch

Mit der Geburt hat der Säugling noch keine Vorstellung von sich selbst als Individuum. Ein Indiz dafür, dass Neugeborene aber bereits eine gewisse Idee davon haben, wer sie sind, beziehungsweise dass sie anderen Menschen sowohl ähnlich sind als auch sich von ihnen unterscheiden, bietet die frühe Nachahmung. Der amerikanische Entwicklungspsychologe Andrew Meltzoff hat dazu folgendes Experiment durchgeführt:

Der Forscher zeigte in verschiedenen Geburtskliniken Neugeborenen unmittelbar nach der Geburt seine Zunge. Er konnte beobachten: Ein Großteil der Neugeborenen ahmte dieses Verhalten nach. Und auch sie streckten ihm die Zunge heraus.

Bedenkt man, dass es im Mutterleib keine Spiegel gibt und Neugeborene daher ihr eigenes Gesicht noch nie gesehen haben, ist diese Beobachtung durchaus erstaunlich. Meltzoff schloss daraus: Säuglinge sind offenbar bereits kurz nach der Geburt dazu in der Lage, den Gesichtsausdruck eines Erwachsenen zu imitieren. Sie bringen in Ansätzen also bereits ein gewisses Gefühl dafür mit, selbst etwas machen zu können, was sie bei einem anderen Menschen sehen.

2 Bist du freundlich, lächle ich

Dennoch muss man davon ausgehen, dass die Vorstellung von sich

selbst direkt nach der Geburt nur eine äußerst vage ist. Bereits drei Monate später kann man jedoch beobachten, dass Säuglinge mit anderen Menschen in erste wirkliche soziale Interaktionen gehen. Damit unterscheiden sie klar zwischen sich und anderen. Die Entwicklungspsychologie macht diesen Entwicklungsschritt daran fest, dass der Säugling auf das Lächeln einer anderen Person ebenfalls mit einem Lächeln reagiert. Das bezeichnet man als soziales Lächeln. In der Folge lächelt das Kind nun alle Personen an, die sich ihm mit einem freundlichen Gesichtsausdruck zuwenden.

3 Dich kenn ich nicht!

Dies ändert sich im Alter von etwa acht Monaten. Die Kinder beginnen zu fremdeln. Sie lächeln nur noch die vertrauten Bezugspersonen an. Und gegenüber fremden Personen reagieren sie ängstlich oder fangen

Experiment zum sozialen Rückbezug

Die visuelle Klippe

Das Experiment der visuellen Klippe zeigt: Kinder verlassen sich sogar in Situationen, die sie als Gefahr erkennen, mehr auf den Gesichtsausdruck der Bezugsperson als auf die eigene Wahrnehmung:

Beim Experiment der visuellen Klippe werden Kinder auf einen Glastisch gesetzt, der mit einem Schachbrettmuster unterlegt ist. Das Muster befindet sich auf der Seite, auf der das Kind sitzt, direkt unter der Glasplatte. Auf der Seite, auf der sich die Bezugsperson befindet, ist das Muster auf dem Boden angebracht, sodass sich in der Wahrnehmung des Kindes ein „Abgrund“ darstellt. Die Bezugsperson fordert das Kind nun auf, diesen Abgrund zu ignorieren und zu ihr zu krabbeln.

Bezugspersonen, die in solchen Situationen durch zuversichtliche, aufmunternde und bestärkende Blicke die Neugier des Kindes unterstützen, helfen ihm, bei der Sache zu bleiben. Es überwindet dann Unsicherheiten und Ambivalenzen und überquert den „Abgrund“. Blicken Bezugspersonen hingegen ständig kritisch, ängstlich und sorgenvoll, wenn ein Kleinkind die Initiative ergreift, erzeugt das bei dem Kind das Gefühl, sich in Gefahr zu befinden. Bei einer solchen Rückmeldung wird das Kind den „Abgrund“ nicht überwinden. Die Zuversicht Erwachsener unterstützt Kinder also darin, sich auszuprobieren und sich etwas zuzutrauen.

gar an zu weinen: Sie können also zwischen fremden und ihnen vertrauten Personen unterscheiden. Wenn sich das Kind durch fremde Personen oder unbekannte Situationen verunsichert fühlt, wendet es sich seinen Bezugspersonen zu. An deren emotionalem Gesichtsausdruck kann es feststellen, ob es eine Situation als gefährlich einschätzen sollte oder nicht. Man spricht hier vom sozialen Rückbezug.

4 Ich schaue, wohin du schaust

Am Ende des ersten Lebensjahres findet sich ein weiteres klares Anzeichen dafür, dass Kinder verstanden haben, dass sie sich von anderen Menschen unterscheiden. Und dass das Handeln von Menschen mit bestimmten Absichten verbunden ist. Der amerikanische Anthropologe Michael Tomasello konnte zeigen, dass Kleinkinder mit etwa neun Monaten damit beginnen, dem Blick von Erwachsenen zu folgen. Sie blicken dorthin, wo der Erwachsene hinschaut, weil sie annehmen, dass dort etwas Interessantes zu sehen ist.

5 Schau, wohin ich schaue

Ungefähr im gleichen Alter beginnen sie nun auch, auf Dinge zu zeigen. Damit verbinden sie die Erwartung, dass eine andere Person ebenfalls diesen Gegenstand ansehen möchte. Beziehungsweise dass man sie dazu bewegen kann, diesen Gegenstand ebenfalls anzusehen. Sie haben damit die Idee einer gemeinsamen Aufmerksamkeit entwickelt. Das ermöglicht die gemeinsame Beschäftigung mit einem Gegenstand ebenso wie das Imitationslernen. Insbesondere Situationen, in denen junge Kinder wahrnehmen, dass Erwachsene das, was sie tun oder wohin sie zeigen, inter-

essant, lustig oder spannend finden, unterstützen das Erkennen der Kinder: Ich bin es wert, von anderen beachtet zu werden. So entwickeln die Kinder ein positives Selbstkonzept.

6 Spieglein, Spieglein ...

Ein eindeutiger Hinweis darauf, dass sich das junge Kind im wahren Sinne des Wortes seiner Selbst bewusst ist und damit eine Ich-Identität aufgebaut hat, ist das visuelle Selbsterkennen im Spiegel. Besonders deutlich wird diese Fähigkeit in einem Experiment, dem sogenannten Rouge-Test:

Rouge-Test

Die Nase oder die Stirn des Kindes wird in diesem Experiment unauffällig mit einem Farbklecks versehen. Dann wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, sich selbst im Spiegel zu betrachten.

Zeigt das Kind hier keine Reaktion, deutet auf den Klecks im Spiegelbild oder schaut gar hinter den Spiegel, um dort das Kind mit dem Fleck zu finden, hat es die Fähigkeit zum visuellen Selbsterkennen noch nicht erlangt. Berührt das Kind dagegen den Fleck in seinem eigenen Gesicht, können wir davon ausgehen: Es erkennt sich selbst. Es ist sich bewusst, dass etwas, das zur gleichen Zeit zweimal existiert, identisch sein kann. Dies ist etwa ab dem Alter von 18 Monaten der Fall.

7 Ich, mein und nein

Ebenfalls mit etwa achtzehn Monaten und fortschreitendem Spracherwerb vermag sich das Kind nun auch auf einer symbolischen Ebene, nämlich der der Sprache, zu repräsentieren. Es beginnt, sich selbst mit dem Wort „ich“ zu benennen. Es

kann Dinge, die ihm (vermeintlich) gehören, mit dem Wort „meine“ bezeichnen. Und es grenzt sich durch das Wort „nein“ von anderen Menschen ab.

8 Ich kann das allein!

Mit etwa achtzehn Monaten beginnt auch die Zeit, in der sich das Kind zunehmend kompetent und eigenständig fühlt. Es kann sich vor Beginn einer Handlung ein Ziel setzen, das es erreichen möchte – und sei es nur, den Tee aus der Kanne selbst in den Becher zu füllen.

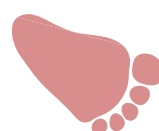
„Alleine!“, verlangt Timo, ergreift die große Kanne und will Tee in seinen Becher gießen.

Häufig stößt das Kind dann aber auf Widerstände gegenüber seiner selbstständigen Entscheidung. Die Situation verläuft anders, als es sich das vorgestellt hat:

„Oh je, Timo, das geht bestimmt nicht gut. Die Kanne ist noch viel zu groß für dich. Ich helfe dir!“, so die freundliche Reaktion der pädagogischen Fachkraft.

In solchen Situationen erfahren die Kinder: Meine Handlungsfähigkeit hat Grenzen. Die Verzweiflung des Kindes darüber, dass es sich zwar etwas vorstellen, dies jedoch nicht in die Tat umsetzen kann, führt nicht selten zu mehr oder weniger starken Wutanfällen:

„Neeeeein, Timo allein!“ Timo presst die Kanne an seine Brust. Nur mit einiger Mühe kann die pädagogische Fachkraft ihm die Kanne entwenden. Heißer Tee schwappt auf den Boden. Die Situation endet mit Geschrei und Tränen.



Alltagssprachlich werden solche Reaktionen des Kindes häufig als „Trotzphase“ bezeichnet. In der Entwicklungspsychologie spricht man dagegen von der Autonomiephase: Kinder in diesem Alter wissen bereits, was sie wollen und wie sie es erreichen können. Sie können Entscheidungen treffen und für sich selbst Verantwortung übernehmen – Kompetenzen also, die bei einem erwachsenen Menschen durchaus positiv bewertet werden. Misslingt aber die Umsetzung, dann steht diesen jungen Kindern häufig noch kein alternativer Handlungsplan zur Verfügung. Die deutsche Entwicklungspsychologin Hellgard Rauh spricht daher von Systemzusammenbrüchen. Für die Erwachsenen gilt es also, in solchen Situationen möglichst ruhig zu bleiben, nach Möglichkeit zu trösten und Alternativen anzubieten:

Die pädagogische Fachkraft streicht Timo mitfühlend über den Rücken. Sie wartet geduldig ab, bis er sich wieder beruhigt hat. Dann bietet sie ihm eine kleinere und leichtere Kanne an. Mit ihr kann er seinen Plan vom Tee-Einschenken umsetzen und seine Selbstständigkeit ausprobieren.

Die Gewissheit der eigenen Einmaligkeit hat auch eine für das Zusammenleben positive Seite: Nur wenn man um das getrennt Sein von anderen weiß, kann man anderen gegenüber auch Einfühlungsvermögen – Empathie – entwickeln.

9 Ich fühle das, was du fühlst

Der Neurowissenschaftler Joachim Bauer erklärt das Entstehen von Empathie mit dem Vorhandensein bestimmter Nervenzellen, den sogenannten Spiegelneuronen. Sie er-

möglichen es, etwas mitzuempfinden, ohne selbst aktiv die gleiche Erfahrung machen zu müssen. Allein die Beobachtung der Handlungen anderer führt zu einer inneren Mitreaktion – so, als würde man die Handlung selbst erleben. Ein klassisches Beispiel für diese Mitreaktion ist der Schmerz, den jemand empfindet, wenn er hört, dass sich eine andere Person einen Holzsplitter unter den Fingernagel gestoßen hat.

Spiegelneuronen ermöglichen ein intuitives Gefühl von Verbundenheit. Und das kann man bereits bei Kindern im zweiten Lebensjahr erkennen. Etwa ab dem Alter von achtzehn Monaten sind Kinder deshalb dazu in der Lage, ein anderes Kind zu trösten oder ihm bei einer Aufgabe zu helfen. Tatsächlich sind Spiegelneuronen von Geburt an im menschlichen Gehirn vorhanden. Um sich zu entwickeln und intakt zu bleiben, müssen sie allerdings auch benutzt werden. Dazu braucht es die Erfahrung positiver Resonanz. Mit anderen Worten: die liebevolle und individuelle Zuwendung durch enge Bezugspersonen. Nur wer selbst Empathie erfährt, kann auch empathisch auf andere reagieren.

10 Ich bin ein Mädchen

Mit etwa zwei Jahren wissen Kinder, dass sie eigenständige Menschen mit einer unverwechselbaren Individualität sind. Nun nehmen sie erste Zuordnungen von sich selbst und anderen Personen zu sozialen Rollen und Kategorien vor. Sie beginnen zum Beispiel, zwischen Erwachsenen und Kindern zu unterscheiden oder zwischen Jungen und Mädchen. Dadurch entwickeln sie ihre soziale Identität. Sie beginnen zu begreifen, dass jeder Mensch Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle hat, die sich von den Wünschen, Bedürf-

nissen und Gefühlen anderer Menschen unterscheiden können.

11 Als ich noch klein war

Die darauf aufbauende Entwicklung eines autobiografischen Gedächtnisses ermöglicht es dem Kind, sich selbst zunehmend als eine Person mit Vergangenheit und Zukunft zu betrachten. Dreijährige beschreiben sich häufig anhand äußerer Merkmale: „Ich kann schon Roller fahren.“ Vier- und Fünfjährige orientieren sich oft an dem, was in naher Zukunft ansteht – auch wenn es aktuell noch nicht den Tatsachen entspricht: „Ich kann schon schreiben und lesen.“

Und wie geht es weiter?

Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess. Junge Grundschulkinder beginnen damit, soziale Vergleiche vorzunehmen. Sie achten zunehmend auf Unterschiede zwischen sich und anderen: „Ich kann gut schreiben und meine Freundin kann gut rechnen.“ Bei älteren Grundschulkindern wird das Selbstkonzept stark durch die Meinung anderer Gleichaltriger beeinflusst. Zum Beispiel durch den Status in der Gruppe der Gleichaltrigen oder durch enge Freundschaften. Bei Jugendlichen steht das Finden der sozialen Rolle in der Gesellschaft im Mittelpunkt: „Wie sehen mich die anderen?“ Und bei uns Erwachsenen geht es darum, sich als Partnerin oder Partner, als Eltern, als Kollegin oder Kollege zu definieren. Der Weg zum Ich will ein Leben lang beschritten werden. ◀

LITERATUR

Sie interessieren sich für die verwendete Literatur? Die Liste steht hier für Sie bereit: <http://bit.ly/tps-literaturlisten>



A colorful illustration of a diverse group of people of various ages and ethnicities holding hands in a large circle. The people are wearing different styles of clothing, including sweaters, dresses, and pants. Some are carrying bags or a dog. The background is white, and the overall style is simple and friendly.

Wir gewinnt

Gar nicht so einfach, das Leben als Gemeinschaft.
Schließlich hat jeder eigene Bedürfnisse –
und wer stellt die schon gerne hinten an?
Wie Kinder ihre Balance zwischen dem Ich
und dem Wir finden und warum ein Stein hilft,
sich zurückzunehmen, erklärt unsere Autorin.

BARBARA SENCKEL

Gruppenfähigkeit – sie zu erwerben, das ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Kindergartenalter. Aber wann ist man das eigentlich – gruppenfähig? Das Kind lernt, sich in eine Gruppe einzufügen und konstruktiv etwas zum gemeinsamen Leben beizutragen. Dazu muss es sich an Normen und Regeln halten – ohne seine individuelle Persönlichkeit preiszugeben. Je deutlicher es spürt, dass gemeinsames Handeln zu so schönen und befriedigenden Erlebnissen und Ergebnissen führt, wie es sie allein niemals erleben würde, umso leichter gelingt ihm die notwendige Anpassung. Profitieren sollten allerdings beide, die Gruppe ebenso wie das Kind. Zudem sollte dieser Prozess dem Kind Möglichkeiten eröffnen, im Gruppengefüge eine zu ihm passende Position zu finden und sich zur Geltung zu bringen. So können beide, die Gruppe und es selbst in seinem Selbstbewusstsein, davon profitieren.

Schauen wir uns einmal an, welche Kompetenzen Kinder erwerben müssen, um gruppenfähig zu sein:

- > **Bereitschaft, zurückzustecken:** Kinder können Vereinbarungen anerkennen, die das gemeinsame Leben regeln und ihren Freiheits-spielraum begrenzen. Sie können sich weitgehend selbstständig nach diesen Vereinbarungen richten. Das Kind sollte also lernen, die geltenden Regeln einzuhalten. Das bedeutet etwa, einer Spielanweisung zu folgen. Oder anderen Kindern nicht einfach Spielsachen wegzunehmen. Damit verbunden ist die Aufgabe, warten und teilen zu lernen. Ebenso muss das Kind begreifen, dass nicht alle seine Wünsche erfüllt werden. Und dass ihm nicht immer „der erste Platz“ zusteht.
- > **Selbstbehauptung:** Innerhalb dieses Regelwerks kann sich das Kind aber durchaus zur Geltung bringen: Es kann zum Beispiel ein Rollenspiel anführen oder seine

Fantasie im Stuhlkreis einsetzen. Es kann aber auch andere Kinder gelten lassen – etwa, weil sie „klein“ sind oder besonders schöne Bilder malen.

Für seine psychische Balance benötigt das Kind auf jeden Fall beides: Strategien zur Selbstbehauptung und die Bereitschaft, zurückzustecken. Mit anderen Worten: Es braucht Autonomie in sozialer Gebundenheit. Denn als Teil einer Gruppe sollte es beiden Seiten gerecht werden: den eigenen Interessen und den Erfordernissen der Gruppe. Das gelingt ihm aber nur, wenn es beide Fähigkeiten besitzt.

Regeln der Fairness

Der Selbstbehauptung dient beispielsweise die Selbstdarstellung. Sie zielt darauf ab, einen günstigen Eindruck zu erwecken. Dazu muss dem Kind allerdings die Wirkung seiner eigenen Handlungen, Fähigkeiten oder Eigenschaften auf andere Menschen bewusst sein. Diese Form der Selbstbewusstheit erwerben Kinder in der Regel mit vier bis fünf Jahren. Dann kokettieren sie mit ihrem ansprechenden Aussehen oder glänzen mit ihren Fähigkeiten, etwa guten Spielideen oder großartigen Bauwerken. Oder aber sie sind besonders gehorsam, um Anerkennung zu erreichen – und damit einen guten Rangplatz in der Gunst der Fachkraft. In dieser Phase schmeicheln sie sich auch ein, prahlen oder rivalisieren. Erst durch die Reaktionen der Erwachsenen entdecken die Kinder, welche Verhaltensweisen erwünscht sind und wie sie Sympathien erwerben können: Sie helfen Schwächeren, teilen bereitwillig oder äußern Mitgefühl mit dem Schmerz anderer. Im Konfliktfall gehört zur Selbstbehauptung, dass Kinder sich wehren, Mittel der Verteidigung einsetzen, auch petzen und um Hilfe bitten.

Zurückzustecken – also zu warten, anderen den Vortritt zu lassen, zu verzichten, sich den Wünschen

anderer anzupassen –, das fällt Kindern naturgemäß schwer. Nur wenn ihr Wunsch, dazuzugehören, mindestens genauso stark ist wie der, ihre eigenen Interessen durchzusetzen, haben sie hier Lernerfolge. Das ist aber nur der Fall, wenn ihnen

- > die Liebe der Bezugspersonen wichtig ist und
- > sie sich in der Gruppe gut aufgehoben fühlen.

Für diese zwei Bedingungen zu sorgen, das ist die Aufgabe der Erziehenden. Auf dieser Basis können sie die Kinder darin unterstützen, lästige Gruppenregeln einzuhalten. Auszuhalten, wenn sie ein Spielzeug gerade nicht bekommen oder ihre Ideen nicht akzeptiert werden. Im Konfliktfall die Sichtweise der anderen zu verstehen und auch einmal nachzugeben. Zurückzustecken bedeutet dann: Regeln der Fairness einzuhalten und zum Beispiel schwächeren Kindern bei körperlichen Auseinandersetzungen nicht wehzutun, sich versöhnlich zu zeigen und Kompromisse einzugehen.

Ein Balanceakt

Manche Kinder sind jedoch zu schüchtern, um sich einen befriedigenden Platz in der Gruppe zu erobern. Ihnen fehlt hierzu das notwendige Selbstwertgefühl oder die emotionale Sicherheit. Sie wagen nicht, in den Vordergrund zu treten und zu rivalisieren. Stattdessen passen sie sich an – oder spielen allein. Es fehlt ihnen noch an der Kompetenz der Selbstbehauptung. Im Gegensatz dazu kämpfen andere Kinder, versuchen, stets das Spielgeschehen zu bestimmen, verweigern sich den Gruppenregeln, provozieren, wehren sich gewalttätig und akzeptieren kaum Kompromisse. Sie sind meist sehr auf sich selbst bezogen. Ihnen fehlt es noch an der Kompetenz, sich zurückzunehmen.

Sowohl schüchterne als auch selbstzentrierte Kinder benötigen besonders die Unterstützung der



Auf andere Rücksicht nehmen, Spielzeug teilen, auch einmal zurückstecken – all das müssen Kinder lernen, um gruppenfähig zu sein.

Erziehenden. Nur so können sie soziale Verhaltensweisen erwerben, mit denen sie sich in Gruppen wohlfühlen. Dazu gehören sozial akzeptable Selbstbehauptungsstrategien. Sie müssen aber auch ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln, das es ihnen erleichtert, sich in Gruppen zurückzunehmen.

Dieses Gefühl der Zugehörigkeit zeigt sich als Freude an gemeinsamen Handlungen, beispielsweise miteinander zu spielen. Oder mithilfe der Erzieherin ein Frühstück vorzubereiten. Sie tun anderen Gruppenmitgliedern einen Gefallen und sorgen für sie. Oder sie nehmen etwas von ihnen an, freuen sich darüber und finden es nicht einfach selbstverständlich. Die Fachkraft erfüllt in diesem Prozess eine vermittelnde Funktion. Sie hilft, die Besonderheit eines Kindes den anderen zu verdeutlichen und zu erklären. Dazu gehört auch, dessen Bedürfnisse zu übersetzen.

Wir sind wir!

Wie können nun Erziehende Kinder darin unterstützen, den schwierigen Ausgleich zwischen Ich und Wir zu meistern? Damit sie sich selbstbewusst und sozial angepasst in Gruppen zu bewegen wissen?

Die Fachkräfte benötigen Wissen um die Entstehungsprinzipien von

Gruppen und deren Interaktionsgesetze. Das wesentliche Element einer Gruppe besteht im Wir-Gefühl, dem Bewusstsein der Zusammengehörigkeit. Das bedeutet:

Die Entwicklung eines Wir-Gefühls zu fördern, ist die wichtigste erzieherische Maßnahme, die es den Kindern erleichtert, selbst gruppengerechte Verhaltensformen auszubilden.

Das „Wir“ hebt sich von „den anderen“ ab. Deshalb definiert sich eine Gruppe erstens über die sie umschließende Grenze, also über Aufnahmekriterien und Symbole. Sie unterscheiden die Zugehörigen von den Nichtmitgliedern. Eine Familie, will man sie als Gruppe betrachten, besitzt als „Aufnahmekriterium“ den Verwandtschaftsgrad. Ihr „Symbol“ kann etwa ihr Name oder sogar ein Familienwappen sein. In einer Gruppe mit ausgeprägtem Wir-Gefühl pflegen zweitens alle Mitglieder persönliche Beziehungen zueinander. Sie regeln drittens ihren Umgang miteinander durch Normen und Werte. Mit ihnen identifizieren sie sich. Und sie bestimmen ihren Stil, egal inwieweit sich die Gruppenmitglieder dessen bewusst sind. So erleben Kinder die Eigenart ihrer Familie durch die selbst erfah-

renen und beobachteten Beziehungen untereinander. Und durch die Lebensweise, in der sich die herrschenden Normen und Wertvorstellungen ausdrücken. Schließlich prägen viertens gemeinsame Aufgaben und Ziele das Wir-Gefühl. So mag eine Aufgabe in der Familie in der gemeinsamen Kindererziehung, eine andere im Bau eines Hauses bestehen. Zusammengefasst: Alles, womit sich die einzelnen Mitglieder einer Gruppe identifizieren, stärkt ihren Zusammenhalt.

Für die Fachkräfte bedeuten diese Einsichten, dass sie auf allen vier Ebenen versuchen sollten, Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen:

1 Grenze

Kinder sollten eindeutig erleben, wer zu ihrer Gruppe gehört – und wer zu einer anderen. Der übliche Gruppenname erfüllt diese Funktion. Auch gemeinsame Aktivitäten, bei denen Gruppensymbole – etwa Bilder – angefertigt werden, sind vorstellbar. Ebenso hilft ein Gruppenbild oder Gruppentanz zur Verdeutlichung der Gruppenzugehörigkeit. Solche bildnerischen und musikalischen Beschäftigungen sprechen die Emotionalität an und gefallen Kindern normalerweise. Zugleich regen sie zur Identifikation mit der Gruppe an.

2 Beziehungen

Die Beziehungen der Kinder untereinander zu fördern und zu begleiten, stellt eine besondere Herausforderung für die Erziehenden dar. Denn die übliche Gruppengröße von fünfundzwanzig bis achtundzwanzig Kindern übersteigt eigentlich deren soziale Kapazität. So viele Beziehungsanreize parallel zu bewältigen – das ist fordernd, oft sogar überfordernd. Dennoch in der Großgruppe ein Wir-Gefühl anzubahnen, bedarf eines besonderen Geschicks. Und das kann nur über gemeinsame Tätigkeiten gelingen, die alle Kinder emotional einbinden. Kinder müssen bis zum Schulbeginn lernen, sich in Gruppen angemessen zu verhalten. Dazu brauchen sie zuvor eine Übungszeit. Insofern sind Großgruppenangebote eine notwendige Lernzeit. Sie sollten daher einen angemessenen Raum im Tagesplan erhalten. Klassische Großgruppenangebote sind etwa der Stuhlkreis oder auch das gemeinsame Frühstück.

3 Aufgaben und Ziele

Damit aber ein Stuhlkreis das Wir-Gefühl der Kinder tatsächlich fördert, bedarf er einer attraktiven inhaltlichen Füllung mit gemeinsamen Aufgaben und Zielen. Hier bietet es sich an, Lieder zu singen – möglichst solche, die sich sinnvoll mit Bewegungen der Hände und Arme oder auch des gesamten Körpers verbinden lassen. Viele Spiele, die sich für eine Großgruppe eignen – wie „Alle Vögel fliegen hoch“ oder „Hänschen, piep einmal“ –, begeistern die Kinder. Auch Reime, Fingerspiele und eine von der Fachkraft spannend erzählte Geschichte vermögen Kinder zu fesseln. Erhalten sie dabei noch die Gelegenheit, ihre Ideen und Wünsche zu äußern, so üben sie, sich angemessen zur Geltung zu bringen. Das wiederum bestärkt sie in ihrem Selbstwertgefühl.

Für die Entwicklung des Wir-Gefühls ist der Stuhlkreis auch in anderer Hinsicht wichtig: Er bietet

Raum für Gespräche innerhalb der Großgruppe. Es ist nicht leicht, Gespräche in Großgruppen so zu gestalten, dass sich Kinder nicht langweilen und unruhig werden. Für eine gewisse Zeit hilft der Einsatz eines „Redesteins“: Das redende Kind erhält einen Stein. Die anderen hören konzentriert zu. Sie beteiligen sich am Gespräch, weil sie den Stein ebenfalls haben wollen. Ebenso lässt sich ein gemeinsames inhaltliches Projekt in der Großgruppe einführen (Ostern, Bahnhof, Zoo), das anschließend in Kleingruppen und individuellem Spielen vertieft wird. Um das Interesse der Kinder zu binden, kann auch eine optische Gestaltung helfen, indem das Thema im Kreis mit Materialien veranschaulicht wird.

4 Werte und Normen

Zur Gruppenfähigkeit gehört ein ausgebildetes Norm- und Wertebewusstsein. Dieses verankert sich in seinen Grundzügen im Alter zwischen drei und sechs Jahren. Hauptsächlich übernehmen Kinder die Einstellungen und das normbezogene Verhalten ihrer Bezugspersonen. Dabei wirken weniger deren Forderungen und Erklärungen. Es ist vielmehr ihr tatsächliches Verhalten, durch das sie ihre Werte mit Leben füllen. Erziehende sind also prägende Vorbilder. Der Wert „Jeder soll sich hier wohlfühlen“ wird zu einer lebendigen Erfahrung, wenn etwa die ankommenden Kinder morgens persönlich begrüßt werden. Dadurch merken sie: Die pädagogischen Fachkräfte sind emotional präsent. Sie hören mir aufmerksam zu. Sie nehmen meine Bedürfnisse ernst. Sie reden sie nicht klein, sondern suchen mit mir gemeinsam nach Lösungen. Die Kinder spüren: Diese Feinfähigkeit tut mir gut. Ich werde verstanden und kann entspannen. Damit ist der Boden bereitet: Die Kinder können infolge selbst Empathie entwickeln und auf andere eingehen. Sie können selbst lernen,

Kontakte so zu gestalten, dass sich alle miteinander wohlfühlen.

Ich traue mich, Neues zu wagen

Anzeichen einer gelungenen Balance von „Ich“ und „Wir“ lassen sich am Zusammenspiel von Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder erkennen. Das bedeutet mit Blick auf die Selbstkompetenz: Jedes Kind traut sich zu, Initiative zu ergreifen, Neues zu wagen und auszuprobieren. Es entwickelt eigene Ideen, Gedanken und Meinungen und äußert sie vor der Gruppe. Es nimmt eigene Bedürfnisse wahr und trifft entsprechende Entscheidungen. Es führt verschiedene Handlungen des Alltags mit zunehmender Selbstständigkeit aus. Und es erfreut sich seiner Fähigkeiten.

Im Hinblick auf die Sozialkompetenz wären folgende Aspekte wünschenswert:

- > Das Kind erlebt sich als Teil einer Gruppe und nimmt die Verschiedenartigkeit aller Kinder wahr.
- > Es entwickelt Interesse und Verständnis für deren unterschiedliche Lebensweisen und Lebenssituationen.
- > Es lernt, sich besser in die Lage seines Gegenübers zu versetzen.
- > Es nimmt an Freud und Leid der anderen Anteil.
- > Es hilft und tröstet, wenn nötig.
- > Ebenso erfährt es selbst den Schutz und die Unterstützung der Gemeinschaft, zu der es sich zugehörig fühlt und mit der zusammen zu sein es genießt.
- > Es beteiligt sich an Gruppenentscheidungen.
- > Und es kennt und akzeptiert die in dieser Gruppe herrschenden Regeln und Werte, die sein Gefühl der Zusammengehörigkeit verstärken. ◀

LITERATUR

Senckel, Barbara (2004): Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter. München: C.H. Beck.

Kinder nicht verkehrt machen

„Ach komm ... stell dich doch nicht so an!“ Hand aufs Herz: Ist Ihnen dieser Satz noch nie herausgerutscht? Für Kinder bedeutet er vor allem eines: Kritik. An ihrem Verhalten – und damit an ihrer Person. Warum wir Kinder nicht „verkehrt machen“ sollten und wodurch uns das im Alltag gelingt.

LOTHAR KLEIN



An einem ganz normalen Mittwochabend: Christian möchte seinen Sohn Benny ins Bett bringen. Benny will aber nicht. Und das macht er deutlich. Zunächst reagiert Christian gelassen: Er macht Späße. Benny steigt darauf ein. Beide albern eine Weile mit Kuscheltieren herum. Je länger das dauert, umso mehr Spaß entwickelt Benny am Spiel. Irgendwann wird es Christian zu viel. „So, jetzt ist Schluss!“, sagt er. „Du sollst doch schlafen!“ Benny überhört die Aufforderung und albert weiter herum. Die Stimmung verschlechtert sich. Benny aktiviert seine letzten Kräfte. Er kämpft darum, weiter aufbleiben und das Spiel weiterspielen zu können. Christian reagiert nun immer genervter – und mittlerweile auch unerschwellig verärgert. Irgendwann reißt ihm der Geduldsfaden. In seiner Hilflosigkeit schnauzt er Benny an: „Jetzt reicht’s mir aber! Jeden Abend das gleiche Theater! Kannst du nicht einfach einmal von selbst ins Bett gehen? Wenn du nicht sofort im Bett bist, lese ich dir nichts mehr vor!“

Versteckte Botschaften

Was geht hier vor? In jeder Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern schwingen Botschaften mit, die wir nicht bewusst beachten. Die aber ständig vorhanden sind. Kinder nehmen diese Botschaften auf. Und deuten sie in Bezug auf sich selbst.

Benny weiß natürlich, was Christian möchte: Er soll ins Bett gehen. Für ihn ist aber eine Zeit lang nicht klar, ob sein Vater es wirklich ernst meint. Schließlich spielt er mit ihm und albert herum. Klar, dass Benny auf dieses Angebot eingeht! Er möchte noch nicht schlafen und freut sich, dass Christian scheinbar nicht mehr unbedingt darauf besteht. Aus Bennys Sicht ändert sich die Situation dann ziemlich plötz-

lich: Sein Vater äußert seinen Unmut und droht sogar mit einer Strafe. Die Botschaft, die Benny nun hört, lautet: „Du hast etwas falsch gemacht. Du bist schuld, dass es mir schlecht geht! Würdest du nicht jeden Abend ein Theater machen, müsste ich mich nicht so ärgern.“

Für Benny ist dies eine schwierige Situation: Er kann noch nicht zwischen dem, was er tut, und seiner ganzen Person unterscheiden. Wenn der Vater kritisiert, dass er nicht ins Bett gehen will, kritisiert er damit Benny insgesamt. Für Benny bedeutet das: „Ich habe etwas falsch gemacht. Ich bin nicht so, wie mein Vater mich haben möchte.“

Besonders kritisch wird es, wenn Müdigkeit hinzukommt. Und der Umstand, dass Benny gar nicht weiß, wie er schaffen soll, was Christian von ihm fordert: „von selbst ins Bett gehen“. Außerdem hört Benny heraus: „Es ist offensichtlich nicht in Ordnung, etwas anderes zu wollen als mein Vater.“ Oder: „Meine Interessen sind weniger wert als die meines Vaters.“ Eine vertrackte Situation. Auch in der Kita sind solche Situationen allgegenwärtig:

1 Im Aquarium

Eine Kita-Gruppe besucht ein Aquarium. Die Becken dort sind riesengroß. Fische schwimmen über die Köpfe der Besuchenden hinweg. Sami hat Angst und formuliert das auch so. Er möchte nicht mit hindurchgehen. Seine Erzieherin Laura hört das und sagt lachend: „Die tun dir nichts.“ Dennoch bleibt Sami dabei: Er möchte nicht mitgehen. Als es Laura zu lange dauert, entfährt ihr ein: „Jetzt stell’ dich doch nicht so an!“ Eine andere Erzieherin kommentiert zusätzlich: „Da muss der halt auch mal durch.“

2 In der Holzwerkstatt

Ayse versucht, zwei Holzstücke zusammenzuleimen. Da der Holzleim

nicht wie der vertraute Papierkleber sofort klebt, sondern erst trocknen muss, fallen die beiden Stücke immer wieder auseinander. Erzieherin Siri kommt hinzu und sagt: „Guck mal, das ist doch ganz einfach.“ Sie nimmt eine Schraubzwinge und schraubt beide Teile zusammen.

3 Im Garten

Junis saust durch den Garten und fällt über einen Ast, der im Gras liegt. Er weint bitterlich. „Ist doch nicht so schlimm“, bekommt er von Erzieher Yannik zu hören. Eine Kollegin kommt hinzu und versucht, Junis mit Späßen aufzuheitern, um ihn damit „abzulenken“.

Was spiegeln die Erziehenden den Kindern in den beschriebenen Szenen? Zunächst einmal: „Du machst hier etwas falsch.“ Die Kinder bekommen das Gefühl: „Mit mir stimmt irgendetwas nicht“, denn:

- > Wer sich nicht „anstellen“ muss, hat offensichtlich auch keinen Grund für seine Angst.
- > Wenn etwas „ganz einfach geht“, muss sich man sich fragen, weshalb man es nicht selbst hinbekommen hat.
- > Und wenn der Schmerz oder die Trauer über etwas „nicht so schlimm“ sind, dann macht das Kind wohl etwas falsch, wenn es das doch schlimm findet.

Ich bin nicht richtig

Sami und Junis müssen im Aquarium und im Garten erfahren, dass ihre Gefühle falsch und fehl am Platz sind – und damit nicht in Ordnung. Beide erleben, dass sich ihre Erzieherinnen und Erzieher offensichtlich andere Kinder wünschen. Solche, die keine Angst haben. Die nicht so schnell weinen. Oder sich zumindest schneller wieder beruhigen lassen. Wer aber seinen eigenen Gefühlen nicht mehr trauen kann, der wird hart gegen sich selbst. Und gegen andere. Gefühle an sich werden dann im Extrem als

gefährlich erlebt. Alle drei Kinder wissen außerdem nicht, was sie tun können, damit die Erwachsenen wieder mit ihnen zufrieden sind. Wie stellt man sich denn „nicht so an“? Wie gelingt es, „ganz einfache“ Probleme schnell als einfach zu erkennen und zu lösen? Und wie schaffe ich es, nicht mehr zu weinen, wenn etwas aber doch weh tut? Was bleibt, ist ein Gefühl von Unfähigkeit – und von Unvollständigkeit. Die Familienberaterin Nicole Wilhelm schreibt:

„Kritik, Belehrung, Moral verletzen. Wenn Kinder das öfter hören, kommt es zu einer Konditionierung: Der Schmerz, den sie empfinden in dem Moment, in dem sie kritisiert werden, wird verknüpft mit ihrem Handeln. Und wenn Kinder dann handeln, brauchen sie noch nicht mal mehr kritisiert zu werden, um Schmerz zu empfinden, sondern sie schämen sich, fühlen sich dumm, nicht willkommen, verkehrt – und damit wertlos für ihre Eltern.“

Folgerichtig fordert Nicole Wilhelm, dass wir Kinder nicht „verkehrt machen“ sollen, indem wir ihnen Botschaften übermitteln wie: „Du bist schuld, dass es mir so schlecht geht! Es liegt an dir, du kannst das eben

nicht! Man muss nur wollen, du willst offenbar nicht.“

Wer immer wieder solche Botschaften gespiegelt bekommt, wird verkehrt gemacht. Und fühlt sich irgendwann selbst auch falsch. Das Selbstbild der Kinder leidet.

Junge Kinder bewerten die Welt mit unseren Augen. Das gibt ihnen Orientierung. Auch sich selbst betrachten und bewerten sie auf diese Weise. Erst im Schulalter beginnen Kinder, sich unabhängig von den Urteilen der Erwachsenen ein Bild von sich selbst und der Welt zu machen. Sie möchten, dass Erwachsene, die sie schätzen, mit ihnen zufrieden sind. Das hängt mit ihrem enormen Kooperationswillen zusammen. Bringen wir aber zum Ausdruck, dass wir nicht zufrieden mit ihnen sind, dann beziehen die Kinder das fast ausschließlich auf sich.

Bitte ohne Kritik!

Der dänische Familientherapeut Jesper Juul hat deshalb stets davor gewarnt, Kinder überhaupt zu kritisieren. Stattdessen verlangte er, dass Erwachsene die Verantwortung für den eigenen Ärger, die eigene Ungeduld oder eben das Gefühl, genervt zu sein, übernehmen:

Es ist das Gefühl der Erwachsenen, und dafür sind sie selbst verantwortlich. Sie sollten also besser von sich sprechen statt über die Kinder.

Christian aus unserem Eingangsbeispiel hätte stattdessen sagen können: „Oh, jetzt habe ich vergessen, dass du ja schlafen musst. Mir hat es Spaß gemacht, mit dir herumzualbern. Jetzt müssen wir aber Schluss machen! Auch wenn's schwerfällt. Jetzt muss ich dafür sorgen, dass du gut einschlafen kannst. Ich lese dir noch etwas vor und wir können noch ein wenig kuscheln.“

Im Aquarium hätte Lauras Reaktion lauten können: „Sami, ich finde es schade, dass du Angst vor den Fischen hast. Aber dagegen kann man nichts machen. Man kann ja nicht einfach sagen: Hey Angst, geh bitte weg! Auch, wenn ich selbst gerne ins Aquarium gegangen wäre: Deine Angst ist jetzt wichtiger. Also lassen wir die anderen allein gehen und warten draußen auf sie.“

In der Holzwerkstatt hätte Siri so reagieren können: „Ayse, erzähl mal, was du alles versucht hast. Schau mal, dass das nicht sofort hält, liegt am Kleber. Der muss erst trocknen, bevor er richtig klebt. Das wusste ich früher auch nicht. Es gibt da aber einen Trick. Willst du ihn wissen?“

Im Garten wäre Mitgefühl angesagt mit Junis, der über einen Ast gefallen ist. Yannick hätte sagen können: „Oh, Junis, zeig mal. Puh, das tut weh, gell? Ich bleibe bei dir, bis es etwas weniger weh tut. Okay?“

Persönliche Sprache

Warmherzig und interessiert – die persönliche Sprache

Die persönliche Sprache geht auf den dänischen Familientherapeuten Jesper Juul zurück. Sie ist eine warmherzige Sprache, die die Wurzeln des eigenen Denkens sichtbar macht. Wer in persönlicher Sprache spricht, spricht über sich und will nicht das Kind überzeugen.

- > Sie macht deutlich, wofür ich als Person stehe. Ich spreche von mir.
- > Sie kritisiert und bewertet das Kind nicht.
- > Sie ist geprägt vom Interesse an der Perspektive des Kindes.
- > Sie drückt ohne Umschweife aus, was ich möchte.
- > Sie appelliert an nichts. Sie beschreibt etwas.
- > Sie macht die Wurzeln meines Denkens und Handelns sichtbar.

Ablehnende Signale

Eine viel stärker verbreitete Variante als unverhüllte Kritik an Kindern („Jeden Abend dasselbe Theater!“) ist die indirekte Bewertung:

- > Stöhnen, wenn einem Kind etwas herunterfällt;
- > schnelles Eingreifen, wenn sich Kinder ein Spiel ausgedacht haben, das Unordnung schafft;

- > hektische Reaktion darauf, dass ein Kind lange für etwas braucht, wie zum Beispiel das Anziehen einer Jacke;
- > spürbare Ungeduld, wenn ein Kind etwas probiert, was ihm nicht zu gelingen scheint.

Diese oft gar nicht sprachlich, sondern mimisch und gestisch, also durch Körperbewegung oder Gebärden zum Ausdruck gebrachten Bewertungen kindlichen Tuns spiegeln Kindern, dass wir mit dem unzufrieden sind, was sie tun. Kinder registrieren diese ablehnenden Signale sehr genau. Sie versuchen dann, sie zu verstehen und einzuordnen. Und gelangen fast immer zu der Annahme: „Ich bin schuld.“

Persönliche Sprache als Lösung

Jesper Juul nennt das, was ich Christian, Laura, Siri und Yannick als alternative Reaktionen in den Mund gelegt habe, „persönliche Sprache“. Sie ist eine warmherzige Sprache, die die Wurzeln des eigenen Denkens sichtbar macht (siehe Kasten).

Wer in persönlicher Sprache spricht, spricht über sich und will nicht das Kind überzeugen. Wir müssen uns also fragen, ob wir einem Kind zeigen wollen, wie wir etwas sehen. Oder ob wir wollen, dass das Kind es so sieht wie wir. Persönliche Sprache klagt das Kind nie an, kritisiert und bewertet es nicht. Sie bringt stattdessen die eigene Perspektive, das eigene Erleben, den eigenen Wunsch zum Ausdruck. Dadurch schützt sie davor, Kindern Schuld zu übertragen oder Versagen und Unzulänglichkeit anzulasten.

Nun sind wir aber in der Regel daran gewöhnt, andere für das anzuklagen, was uns an ihrem Verhalten stört: Sie sind schuld, weil sie sich so oder so verhalten. Es liegt also an ihnen, sich zu ändern, damit wir wieder mit ihnen zufrieden sind. So wurden wir schließlich fast durchweg selbst behandelt. Dass uns jemand gesagt hätte: „Es ist MEIN Gefühl, dass ich mich über dies oder

jenes ärgere. DU machst hier nichts falsch“, haben wir wohl nur sehr selten erlebt – wenn überhaupt. Deshalb erscheint uns die persönliche Sprache nicht nur ungewohnt und fremd. Es beschleichen uns auch Gefühle wie klein beizugeben oder sich auf der Nase herumtanzen zu lassen.

Wichtige Einsichten

Mir haben zwei Erkenntnisse geholfen, zu einer Sichtweise zu gelangen, die Kinder vor bewertenden und falsch machenden Botschaften schützt. Die eine lautet: „Jeder Mensch tut in jeder Situation das Beste, das er zurzeit tun kann – mit einer subjektiv guten Absicht.“



Kein Mensch kann sich zu einem bestimmten Zeitpunkt anders verhalten, als er es tut – selbst dann nicht, wenn er es möchte. Er kann reflektieren und darüber nachdenken, wie ein alternatives Verhalten aussehen könnte. In der Situation selbst verhält er sich dann aber doch entsprechend der Muster, die sich seit frühester Kindheit, ja sogar schon pränatal, herausgebildet haben und die ihn lebenslang begleiten. Das trifft insbesondere dann zu, wenn Stress im Spiel ist. Diese Einsicht hat bei mir dazu geführt, dass ich gar keinen Grund mehr sehe, ein Kind wegen seines Verhaltens anzuklagen. Es handelt nicht so, weil es mich ärgern möchte. Ich persönlich erlebe diese Sichtweise als sehr entlastend.

Die zweite Einsicht stammt aus der Auseinandersetzung mit dem Dialog. Die lautet: „Ich bin nicht du, ich weiß dich nicht.“

Dieser Satz des 2002 verstorbenen Psychotherapeuten Michael Lukas Möller begleitet mich schon über viele Jahre. In meinen Augen sagt er, bezogen auf die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, Folgendes aus: Wir begegnen uns als eigenständige Wesen mit gleicher Würde. Eigenständig heißt: Wir haben beide ein eigenes Innenleben, unsere eigene Integrität und unsere persönlichen Grenzen. Wir erleben und bewerten die Welt unterschiedlich. Niemand von uns hat mehr recht als der oder die andere. Ich weiß nicht, was für dich gut ist. Und ich maße mir auch nicht an, das zu wissen. Wenn ich etwas nicht verstehe, frage ich nach, bevor ich handle. Ich weiß dich nämlich nicht! Und ich verlangsame meine Reaktion. Ich warte ab, schweige, bestätige dich und spiegle, was ich wahrnehme. Um dir Zeit zu lassen. Damit du mir zeigen kannst, was du willst. Und um mir Zeit zu lassen. Damit ich dafür Interesse entwickeln kann.

Dieses Verlangsamen ist wahrscheinlich die wichtigste Eigenschaft, die uns davor schützt, Kinder falsch zu machen: Es geht darum, einen Puffer zwischen Wahrnehmung und Deutung auf der einen Seite und Bewertung, Schlussfolgerung und Handeln auf der anderen Seite einzubauen.

Damit geben wir uns selbst und dem Kind Zeit. Zeit, um zu verstehen, was hier eigentlich gerade los ist. Ich habe immer wieder erlebt, wie wertvoll diese kleinen Verzögerungen und Pausen sind. Sie sind wichtig, um zu erkennen, dass hier niemand etwas falsch macht. Und um sich darüber klar zu werden: Meine Gefühle und Wünsche sind eben meine Gefühle und Wünsche. Ich allein trage die Verantwortung dafür. Das Kind ist entlastet. Und ich muss mich nicht mehr grämen. ◀

Hatschi!

Jemand hat geniest. Verspüren Sie auch sofort den Impuls, ihm „Gesundheit!“ zu wünschen? Doch was bedeutet das eigentlich – gesund sein? Wieso Kinder bei einem Schnupfen viel lernen können und was unser inneres Mobile in Balance hält, erklärt unser Autor.

CHRISTIAN PEITZ



Annika geht begeistert in die Krippe – normalerweise. Heute wird das wohl nichts. Denn Annika ist krank. Sie hustet und hat Fieber. Ihr Vater gibt in der Krippe Bescheid. Es ist Herbst und Annika nicht die einzige, die zu Hause bleibt. Fünf weitere Kinder sind aktuell krank. Das ist normal:

- > Kinder im Kita-Alter erleben durchschnittlich vier bis acht Atemwegsinfektionen pro Jahr. Im ersten Kita-Jahr können es sogar zehn oder mehr werden.
- > Die Häufigkeit von Infektionen ist individuell unterschiedlich. Alter, Umgebung und Immunstatus des Kindes spielen dabei eine Rolle.
- > Nicht immer gibt es spürbare Symptome. Infektionen können auch mild oder sogar komplett asymptomatisch verlaufen.

Lernfeld „Krankheit“

Doch was werden Infektionen für Annika bedeuten? Wird sie von ihnen erschüttert werden? Oder wird sie erfahren, dass Infektionen einfach zum Leben dazugehören – nicht schön, aber in der Regel auch nicht weiter tragisch? Was wir erst beim zweiten Blick sehen: Krankheiten sind Teil eines Lernfeldes.

In der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen beschreibt Artikel 24, dass Kinder ein „Höchstmaß an Gesundheit“ erreichen sollen. Damit ist kein infektionsfreies Leben gemeint. Denn Gesundheit als das Gegenteil von Krankheit zu sehen, ist eine sehr eingeschränkte Perspektive. Aber immerhin ein Anfang. Fragen wir uns also zunächst, was Infektionen für Annikas gesundes Aufwachsen bedeuten können.



Leiblichkeit

Die Erwachsenen sind in der Fürsorgepflicht: Sie nehmen eine Erstein-schätzung der Krankheitsschwere vor. So sind Fachkräfte in Kitas ge-

gentlich gefordert, Eltern darauf hinzuweisen, kranke Kinder besser zu Hause zu betreuen. Unter Umständen folgt auch noch ein Besuch bei Kinderärztin oder Kinderarzt. Soweit der organisatorische Blick auf den Umgang mit Infektionserkrankungen. Doch es passiert noch etwas anderes: Annika wird durch ihre Krankheiten unweigerlich etwas lernen. Und am Ende ihrer Kita-Zeit bestenfalls Folgendes wissen:

- > Es gibt eine ärztliche Versorgung für Kinder.
- > Zusätzlich gibt es eine fachärztliche Versorgung, zum Beispiel für die Zähne.
- > Bei schweren Erkrankungen oder Verletzungen wird man im Krankenhaus versorgt.
- > In der Apotheke bekommt man Medizin und Tabletten. Und manchmal auch etwas Traubenzucker ...
- > Für Kinder sind die meisten Medikamente kostenlos.
- > Wer krank ist, braucht bestimmte Dinge und Handlungen, um wieder gesund werden zu können.
- > Der Körper kommt mit vielen Erkrankungen allein zurecht. Viel Schlaf, Ruhe, frische Luft und Trinken helfen ihm dabei.
- > Wer krank ist, geht nicht in die Kita, zur Schule oder zur Arbeit. Punkt. Zuerst muss man wieder gesund werden. Das ist wichtig für die erkrankte Person. Aber auch für alle anderen. Denn Infekte sind ansteckend.
- > Bestenfalls haben die Erwachsenen Annika einen guten Umgang mit Krankheit vorgelebt. Die Folge: Annika nimmt ihre Krankheit an. Und entwickelt basierend darauf eine Haltung zum Umgang mit Krankheit, die von Zuversicht und Fürsorge geprägt ist.

Theoretisch klingt das gut. Aber können Annikas Eltern das im Alltag immer gut umsetzen? Manchmal stehen sie unter Druck. Berufliche Dringlichkeiten und ein krankes

Kind zu Hause – das passt nicht gut zusammen. Manche Eltern versuchen daher, die Krankheit kleinzu-reden. Oder die Symptome medika-mentös zu dämpfen. Damit ihr Kind in die Kita gehen kann. Das ist nur verständlich. Wer sein Kind bei jedem kleinen Schnupfen oder Hus-ten zu Hause behält, wird die Kita zwischen Mitte Oktober und Mitte März nicht häufig sehen. Anders sieht es aus, wenn Krankheiten her-untergespielt werden. Das kann be-denkliche Folgen haben:

- > Kranke Kinder sind vom Kita-All-tag schnell überfordert.
- > Kranke Kinder sorgen für eine Ausbreitung von Infektionen.
- > Manche Kinder entwickeln Schuld-gefühle, wenn sie krank sind: Sie haben das Gefühl, durch ihre Krankheit die Eltern zu stören.

Unbequeme Frage am Rande: Bleiben denn kranke Fachkräfte konse-quent zu Hause? Was ist, wenn man selbst einen „kleinen Schnupfen“ hat? Ist das Team ohnehin schon un-terbesetzt, geht man vielleicht doch zur Arbeit. Ob das im Einzelfall rich-tig oder falsch ist, lässt sich ab-schließend nicht leicht beurteilen. Und was lernen die Kinder aus die-sem Verhalten?

Kinder lernen, dass wir Erwach-senen nicht immer konsequent sind. Sie lernen, dass wir klar in un-seren Aussagen sind – und trotzdem ab und zu widersprüchlich handeln. Vielleicht ist auch das ein wichtiges Lernfeld. Denn Widersprüche gehö-ren zum Leben.

Schwierige Grauzonen

Mit Extremen umzugehen, ist in der Regel leicht. Letztlich kommt es aber darauf an, wie wir mit Ent-scheidungen im Grenzland um-gehen. Was also tun bei leichten Symptomen? Wenn wir eigene Unsicherheiten benennen und Kinder einbeziehen, ist das für die kind-lichen Lernprozesse hilfreich. Wenn wir aber unsere Unsicherheit

überspielen, ist unser Denken und Handeln manchmal widersprüchlich. Das macht es für Kinder sehr viel schwerer, einen verantwortungsvollen Umgang mit Krankheiten zu erlernen. Gerade in Grauzonen brauchen Kinder Transparenz.

Annika wird während ihrer Kita-Zeit auch präventive Maßnahmen kennenlernen. Die Fachkräfte handeln entsprechend. Sie laden Kinder zum Mittag ein und nennen auch die Gründe. Regelmäßiges Lüften, ausreichendes Trinken und hygienebewusstes Handeln wie Händewaschen sind sicher hilfreich. Gesunde Ernährung gehört auch dazu – was auch immer das im Einzelfall heißt. Bewegung und frische Luft sowieso.

Eigene Erfahrungen sammeln

Doch Annika wird nicht nur mit Infektionen konfrontiert werden. Wie alle anderen Kinder muss auch sie lernen, sich motorischen Herausforderungen zu stellen. Und dabei immer stärker auf das Vermeiden von Verletzungen zu achten. Sie muss einen Umgang mit kleinen und großen Gefahren erlernen. Das geschieht in einer ausgewogenen Mischung aus erwachsener Anleitung und eigenen Erfahrungen. Kinder, denen Erwachsene jeden Kratzer und jeden blauen Fleck ersparen wollen, haben es da schwerer. Kinder, denen Erwachsene selten zur Seite stehen, lernen vielleicht besser. Sie nehmen aber unter Umständen mehr Verletzungen mit als andere.

Wenn die Umsetzung dieser Ideen gelingt, wird Annika in ihrer Kita-Zeit lernen, mit Infektionen umzugehen. Sie wird Verhaltensweisen pflegen, die Infektionen unwahrscheinlicher machen. Und sie wird ihre motorischen Kompetenzen so gut einschätzen, dass Unfälle in der Regel sogar vermieden werden können.

Leiblichkeit: Zu einem gesunden Aufwachsen gehört, dass Kinder einen verantwortungsvollen Um-

gang mit Krankheit lernen und zu einer gesunden Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Risiken bei Bewegung und Spiel finden.

Fünf Säulen für die Gesundheit

Gesundheit bezieht sich aber nicht nur auf Körperlichkeit. Wenn gesundes Aufwachsen ein nachhaltiges Konzept sein soll, müssen wir die Definition von Gesundheit abermals weiten. Hierzu können wir uns eines Modells bedienen: Der deutsche Psychologe Hilarion Petzold (geboren 1944) hat ein Säulenmodell der Identität entwickelt. Das Modell hilft uns, die Bedingungen für ein gesundes Aufwachsen zu erkennen. Die erste seiner fünf Säulen trägt die Bezeichnung „Gesundheit und Leiblichkeit“. Diese Säule haben wir bis hierhin bedacht. Die zweite Säule befasst sich mit dem Thema des sozialen Umfeldes.

2

Soziales Umfeld

Unterschiedliche Studien haben sich mit rumänischen Kindern befasst, die in den 1980er- und 1990er-Jahren unter prekären Bedingungen aufwuchsen. Sie lebten in Waisenhäusern. Ihnen fehlten stabile Bindungen und echte Fürsorge. Diese Kinder hatten im Vergleich zu altersgleichen Kindern erhebliche Wachstumsverzögerungen. Nachdem sie in liebevollen Adoptions- und Pflegefamilien untergebracht wurden, gelang es ihnen überraschend schnell, ihre Rückstände aufzuholen. Die Schlussfolgerungen liegen auf der Hand: Annika braucht – wie alle Kinder – stabile Bindungen zu ihren Eltern und anderen Bezugspersonen. Sie braucht verlässliche Freundschaften und ein Umfeld ohne bedrohliche und schädigende Einflüsse.

Soziales Umfeld: Kinder brauchen ein stabiles und liebevolles soziales Umfeld, um gesund aufzuwachsen. Nur so können sie sich entsprechend entwickeln.

3

Materielle Sicherheit

Wenn es um Gesundheit geht, geht es immer auch um Geld. Materielle Sicherheit ist Petzolds dritte Säule. Geld beeinflusst viele Lebensbereiche: Wohnen, Kleidung, Ernährung, Freizeitgestaltung und andere. Der Ökonom und Wirtschafts-Nobelpreis-Träger James Heckman hat hierzu eine klare Meinung: Wer Kinder fördert, spart am Ende Geld. Oder anders: Es ist für eine Volkswirtschaft günstiger, in die frühe Kindheit zu investieren. Etwa Kitas wirtschaftlich gut aufzustellen. Oder für eine Kindergrundsicherung zu sorgen. Auch wenn das im ersten Moment entsprechende Investitionen bedeutet. Denn: Wer das nicht tut, muss später Sozialkosten tragen, weil frühe Chancen fehlten. Und die fallen meist deutlich höher aus.

Was aber können Kitas praktisch tun? Die Möglichkeiten sind begrenzt. Hier und da ist „armutssensibles Handeln“ möglich. Zum Beispiel durch das Einrichten eines Tauschregals für gebrauchte Kinderkleidung, gebrauchte Spielzeuge und gebrauchte Bücher.

Materielle Sicherheit: Sie ist für ein gesundes Aufwachsen wichtig und schützt vor Ausgrenzung.

4

Tätigkeiten

Wie wird Annika sich in den kommenden fünf Jahren beschäftigen? Welche Leidenschaften wird sie ausprägen? Und was hat das mit Gesundheit zu tun? Damit kommt Petzolds vierte Säule zum Tragen: Unser tägliches Tun muss uns die Möglichkeit von Selbstwirksamkeit und das Empfinden von Sinnhaftigkeit geben. Jedes Kind muss herausfinden, was ihm Spaß macht. Und es erproben können. Das Empfinden von Freude im Tun und das gelegentliche Flow-Erleben können

uns eine Idee davon vermitteln, wer wir eigentlich sind. Unser Handeln und unsere Identität sind eng miteinander verknüpft. Das ist möglicherweise so etwas verkürzt dargestellt. Aber der Zusammenhang ist nicht von der Hand zu weisen: Wer keine Chance hat, der eigenen Freude nachzugehen, empfindet eine Leere. Manche beschreiben sie als ungestillte Sehnsucht. Oder wie es in der Suchttherapie heißt: Hinter jeder Sucht steckt eine Sehnsucht.

Tätigkeiten: Kinder müssen Gelegenheit haben, freudvollen Tätigkeiten nachzugehen.

5

Werte

Dass Gesundheit wichtig ist, würden die meisten unterschreiben. Wie wichtig uns Gesundheit aber

tatsächlich ist, merken wir erst, wenn unterschiedliche Werte miteinander in Konflikt geraten. Dann zeigt sich, wie wir die Dinge tatsächlich sehen. Petzold verweist in der fünften Säule auf die Bedeutung unserer Werte.

Das Bild eines Mobiles verdeutlicht am besten unser Ausbalancieren von Werten. Wir alle haben ein inneres Mobile. Gesundheit, Wohlstand, Sicherheit, Liebe und andere Werte sind seine Bestandteile. Wenn eine Krankheit uns herausfordert, zeigt sich, welchen Wert wir hochhalten. Ist es die Arbeit, dann senken sich zwangsläufig die anderen Werte unseres inneren Mobiles. Halten wir dagegen die Gesundheit hoch, bewegt sich die Arbeit nach unten. Wir brauchen ein inneres Mobile, das die eigenen Werte in eine ausgewogene Balance bringt. Kinder müssen mit der Zeit

ihre eigene Werte-Balance entwickeln. Dabei orientieren sie sich an uns Erwachsenen.

Werte: Kinder brauchen ein wertebewusstes Umfeld, in dem sie erwachsene Vorbilder erleben und im Alltag spüren, dass Gesundheit ein wichtiger Wert ist.

Keine Panik!

Wir müssen nicht perfekt sein. Kein Umfeld ist das. Weder das häusliche noch das der Kita. Zum gesunden Aufwachsen gehört letztlich auch Fehlerfreundlichkeit. Auch sie ist ein Wert in unserem inneren Mobile. Erwachsene dürfen auch Fehler machen. Wenn Annika zu Hause und in der Kita grundsätzlich ein gesundheitsförderliches Lebensumfeld vorfindet, wird sie mit diesen – erwachsenen – Fehlern zurechtkommen. Und auch daraus etwas lernen. ◀

Säulenmodell der Identität nach Hilarion Petzold

Gesundes Aufwachsen – was Kinder brauchen

Das Modell zeigt uns Bedingungen für ein gesundes Aufwachsen:

1 Leiblichkeit

- > Zuversichtlichen Umgang mit Erkrankungen, präventive Maßnahmen und Unfallverhütung lernen.
- > **Rolle der Kita:** vorleben, beteiligen und Eltern verständnisvoll, aber klar begleiten

2 Soziales Umfeld

- > Kindergesundheit braucht ein stabiles soziales Umfeld.
- > **Rolle der Kita:** bindungsorientierte Pädagogik, Freundschaften unterstützen, Eltern beraten

3 Materielle Sicherheit

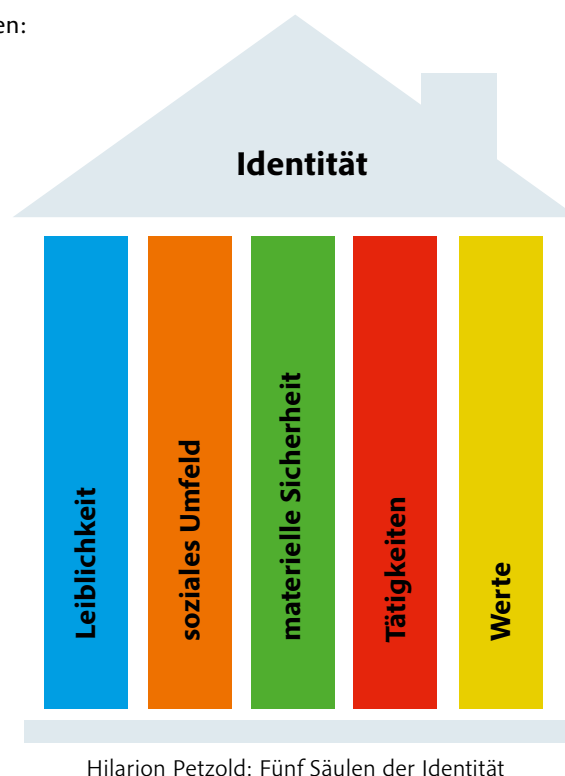
- > Geld beeinflusst das gesunde Aufwachsen.
- > **Rolle der Kita:** armutssensibel handeln im Alltag

4 Tätigkeiten

- > Freudvolles Tun ist identitätsprägend und sinnstiftend.
- > **Rolle der Kita:** Erprobungsräume schaffen, damit Kinder sich im Tun selbst kennenlernen

5 Werte

- > Kinder müssen spüren, dass Gesundheit im Alltag ein wichtiger Wert ist.
- > **Rolle der Kita:** reflektieren, ob die eigenen Aussagen und das Handeln stimmig sind



Hilarion Petzold: Fünf Säulen der Identität



Ich, mein Ich und ich

Generation Rücksichtslos – das ist nur einer der vielen Namen, die die Presse für unsere Kinder verwendet. Aber wie viel Ich darf's denn nun sein – ohne dass Einfühlungsvermögen und Mitgefühl auf der Strecke bleiben? Wie uns Anna Freuds Ich-Psychologie hier weiterhelfen kann, erklärt unser Autor.

ROBIN BENDER-FUCHS

Ich gehe in den Bauraum“, erklärt Linus und macht sich auf den Weg. „Schau mal, das habe ich gemalt“, sagt Mohamed. Und Ewelina verkündet: „Ich will nicht aufräumen.“ Ich, ich, ich. Aussagen wie diese hören wir jeden Tag. Sie zeigen, dass die Kinder einen bedeutenden Entwicklungsschritt geschafft haben: Sie haben ein Bewusstsein dafür entwickelt, wer sie sind. Viele Eltern werden sich noch an den Moment erinnern, in dem ihrem Kind klar wurde: „Das im Spiegel, das bin ich!“

Schlechtes Image

Wir freuen uns mit unseren Kindern, wenn sie sagen: Das bin ich. Die derzeitige mediale Debatte aber irritiert: „Generation Rücksichtslos – Forscher schlagen Alarm“ (News for Teachers), „Rücksichtslosigkeit beginnt schon bei den Kindern“ (swr.de) oder „Werden Kinder zu sehr verwöhnt? – Forscher warnen“ (morgenpost.de). Schlagzeilen wie diese zählen zu den ersten Ergebnissen einer Google-Suche zu diesem Thema. Das Ich scheint ein Problem zu haben: Aktuell ist sein gesellschaftliches Image denkbar schlecht. Wir als Pädagoginnen und Pädagogen fragen daher: Wie viel „Ich“ soll's denn nun sein?

Wie stärken wir Kinder in ihrem Ich-Bewusstsein – ohne Empathie und die Fähigkeit zu mentalisieren, also sich in den anderen hineinzuversetzen, zu vernachlässigen? Müssen wir den Kindern vermitteln, sich eher zurückzunehmen? Schauen wir uns doch das Ich einmal genauer an.

Der Blick auf das Ich

Die oben zitierten Schlagzeilen suggerieren,

- > dass eine stärkende Persönlichkeitsentwicklung automatisch zu Lasten der Entwicklung von Empathie geht und
- > dass sich die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern gezielt planen lässt.

Die Vorstellung, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung planen lässt, negiert jedoch die Erkenntnisse der Psychoanalyse. Sie zeigen: In uns allen gibt es unbewusste Dynamiken, die – in Wechselwirkung mit Beziehungserfahrungen – unsere Persönlichkeit formen. Zwei Fragen sind in der Psychoanalyse zentral:

- > Wie bildet sich das Ich? und
- > Welchen Wert hat das Ich für die Persönlichkeit der Kinder?

Die Psychoanalyse beschäftigt sich mit der Frage, welche Funktion das Ich übernimmt. Sie liefert uns wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung unserer pädagogischen Arbeit. Und die brauchen wir, wenn uns ein selbstbewusstes Ich wichtig ist. Und zugleich die Fähigkeit zur Empathie und zur Kompetenz, sich in andere hineinzuversetzen. Wir können nur dann genügend psychischen Raum freihalten, um über unser Gegenüber nachzudenken, wenn zuvor unsere eigenen Grundbedürfnisse befriedigt sind. Wenn wir uns also in unserer Persönlichkeit anerkannt fühlen und ein stabiles Ich entwickeln können. Meine These lautet daher:

Ein gestärktes Ich bildet die Basis einer positiven Entwicklung und stärkt die Sozialkompetenz.

Im Gruppenkontext in der Kita bedeutet das:

- | Ein starkes Ich kommt selten allein.

Was ist denn nun dieses „Ich“ aus Sicht der Psychoanalyse? Schon der Begründer dieses Zweigs der Psychologie, Sigmund Freud (1856 bis 1939), etablierte das Paradigma: Wo Es war, soll Ich werden. Er beschrieb damit den Anspruch der Psychoanalyse: Unbewusstes bewusst machen.

Dies umfasst, dass wir uns und unser Erleben besser kennen- und verstehen lernen. Aus psychoanaly-

tischer Sicht müssen wir uns das Ich als eine Art vermittelnde, psychische Instanz vorstellen, die zwischen dem Über-Ich – den kulturell und familiär verinnerlichten Ansprüchen und Regeln – sowie dem Es – der zentralen Stätte des Unbewussten – vermitteln muss.

Psychoanalyse in der Pädagogik

In der weiteren Entwicklung der Psychoanalyse spielt Freuds Tochter Anna (1895 bis 1982) eine wichtige Rolle. Sie rückte die inneren, psychischen Anliegen und Themen von Kindern in den Mittelpunkt ihrer Arbeit. Damit verband sie die Psychoanalyse mit der Pädagogik. Das Ich erfüllt ihrer Ansicht nach gleich mehrere Aufgaben:

- > **Kommandozentrale:** Das Ich ist der Ort unseres bewussten Erlebens, Fühlens, Denkens und Handelns. Es steuert, wie wir mit der Außenwelt kommunizieren. Deshalb wird das Ich auch als Kommandozentrale bezeichnet.
- > **Abwehrmechanismen:** Gleichzeitig ist das Ich der zentrale Ort unserer psychischen Abwehrkräfte. Viele dieser Abwehrmechanismen – prominent etwa die Verdrängung – haben es in unser Alltagswissen geschafft. Aber auch Verleugnung oder Isolation gehören dazu.

Was bedeuten diese Erkenntnisse aus der Ich-Psychologie nun für die pädagogische Arbeit in der Kita?

1

Abwehrmechanismen

Beginnen wir mit den Abwehrmechanismen. Anna Freud beschreibt sie in ihrem Werk „Das Ich und die Abwehrmechanismen“. Schnell denken wir, dass diese mit Sorge zu betrachten sind. Die Aussage „Das habe ich verdrängt“ hat für uns eher einen negativen Beigeschmack. Schauen wir aber genauer hin, so

stellen wir fest: Abwehrkräfte sind notwendig. Sie helfen uns, Entwicklungschancen zu nutzen und den Tag in einer Gruppe gut zu bewältigen. Auch Kinder brauchen ihre Abwehrkräfte in vielen Situationen:

- > die tägliche Trennung von den Eltern und die damit verbundene Wut und Angst,
- > Geschwisterrivalitäten, die in die Beziehungen zu Gleichaltrigen hineinwirken, sowie
- > das Aushalten von Frustrationen in Konflikten oder bei Grenzsetzungen der Fachkräfte und die damit verbundenen aggressiven Impulse und Affekte.

Ein starkes Ich führt nicht zu mangelnder Empathie. Es führt vielmehr zu wachsender Resilienz. Es hilft Kindern, Herausforderungen zu meistern – und gestärkt aus ihnen hervorzugehen.

2

Kommandozentrale

Anna Freud bezeichnet das Ich außerdem als die Kommandozentrale der Psyche. Es ist die aktive Instanz, die in der Lage ist, Abwehrmechanismen einzusetzen. Das Ich trifft Entscheidungen. Es leitet Handlungen ein. Und es vermittelt zwischen den Bedürfnissen unseres Es und den Erwartungen unseres Über-Ichs (siehe Kasten). Das Ich umfasst ebenso unsere Selbstwahrnehmung wie auch unsere kommunikativen Fähigkeiten. Das zeigt sich zum Beispiel dann, wenn Marvin zu Sofia sagt: „Ich möchte mit dir spielen.“ Marvin drückt hier sein Bedürfnis aus. Er prüft, ob seine Erwartung, dass Sofia auch spielen will, zutrifft. Das Ich fungiert auch als Kommandozentrale, wenn Achmed sagt: „Ich kann auf das Klettergerüst klet-

tern.“ Achmed weiß um seine körperlichen Fähigkeiten. Er kennt das Klettergerüst und spielt mit der Erwartung, dass dies eine anerkannte Leistung ist.

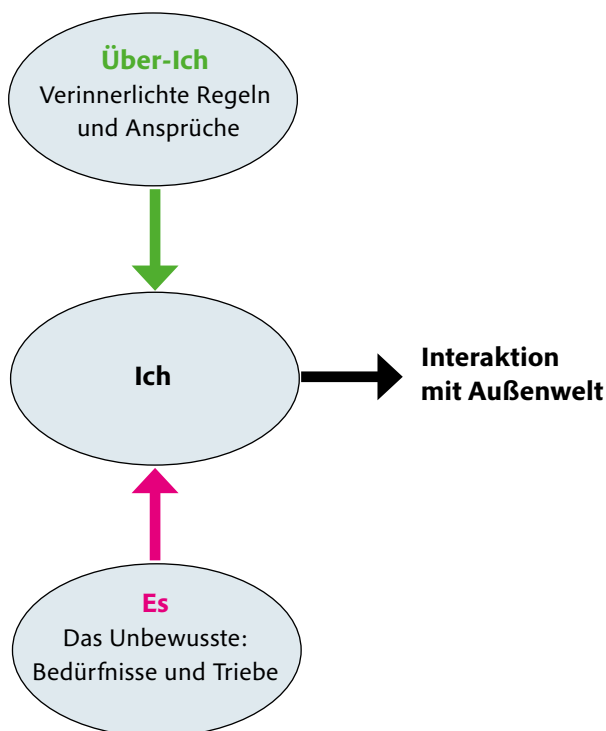
Das Ich gestaltet die Verbindungen zwischen Psyche, Körper und Außenwelt. Viele Kompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit, Wahrnehmung und motorische Entwicklung, sind also eigentlich eine Kernkompetenz des Ichs. Wenn wir diese Kompetenzen fördern, stärken wir das Ich der Kinder.

Die goldene Mitte

Eine günstige pädagogische Praxis soll weder zu streng noch zu bedürfnisbefriedigend gestaltet sein. Darauf verweist Anna Freud explizit. Ihre Empfehlung basiert auf der Funktion des Ichs als vermittelnde Instanz zwischen Über-Ich und Es. Sind Interaktionen mit den Kindern von strengen Ansprüchen oder gar Zurechtweisungen geprägt, dann zielt dies auf strenge Über-Ich-Anteile der Kinder. Das kann innerhalb des Ichs Ängste erzeugen – oder aber die Tendenz, sich dagegen aufzulehnen. Das dadurch geschwächte Ich steht dann dem mächtigen Über-Ich gegenüber. Das erzeugt eine innere Spannung: Es entsteht ein Konflikt – zwischen dem, was wir wollen, und dem, was wir „nicht sollen“.

Auf der anderen Seite kann es paradoxerweise ebenfalls ängstigend wirken, wenn wir den Kindern sämtliche Freiheiten gewähren: Das Ich sieht sich dann vielen Impulsen aus dem Es ausgesetzt. Und die muss es sortieren, filtern und verarbeiten. Auch das kann zu einer Art innerer Überforderung führen. Erinnern wir uns an eine Fallvignette aus der partizipativen Pädagogik: Beim wiederholten Stuhlkreis zum Abstimmen der heutigen Aktivität klagt ein Kind: „Müssen wir denn heute schon wieder etwas entscheiden?“ Wir merken: Mehr Partizipation führt nicht automatisch zu mehr Beteiligung und Interesse an

Strukturmodell nach Sigmund Freud (1923)





Anna Freud
**Psychoanalyse für
 Pädagogen. Eine Einführung**
 Verlag Hans Huber 2011
 20 Euro
 ISBN 978-3-4568-4918-8



Ein Klassiker der psychoanalytischen Pädagogik, erstmals erschienen 1930. Ausgehend von der Vorstellung ihres berühmten Vaters, Sigmund Freud, dass unser Seelenleben von unberechenbaren Kräften mitbedingt wird, stellt Anna Freud aktuelle Fragen, die uns noch heute in der Pädagogik beschäftigen – trotz der Historizität des Buches:

- > Welche innerpsychischen Dynamiken herrschen beim jeweiligen Entwicklungsstand eines Kindes?
- > Welche Bedeutung hat Aggression für die kindliche Entwicklung?
- > Welchen Einfluss haben körperliche Erkrankungen?

Das Werk basiert auf Vorträgen von Anna Freud für Erziehende. Ein praxisnaher Beitrag zur pädagogischen Praxis, der die Möglichkeit bietet, sich erste Kenntnisse auf dem Gebiet der Psychoanalyse anzueignen.

ROBIN-BENDER FUCHS

einer Sache. Sie sollte also kein starres Paradigma in der Pädagogik sein, sondern reflektiert und gezielt eingesetzt werden.

Anna Freud ganz praktisch

Was bedeutet diese Empfehlung von Anna Freud nun für die Praxis? Wie können wir das Ich der Kinder stärken? Denken wir an unsere Eingangsszene: „Ich gehe in den Bauraum“, erklärt Linus. „Schau mal, das habe ich gemalt“, sagt Mohamed. Und Ewelina meint: „Ich will nicht aufräumen.“

Wenn wir selbst Ich-Botschaften verwenden, wie beispielsweise „Ich habe dich gehört und dein Thema so verstanden, dass ...“, etablieren wir eine Kommunikationsform von Ich zu Ich. Damit stärken wir die Selbstwahrnehmung des Kindes: „Ich höre, dass du in den Bauraum willst. Möchtest du, dass ich dich begleite?“ Oder: „Ich interessiere mich für dein Bild. Magst du mir erzählen,

was du gezeichnet hast?“ Im Fall von Ewelina können wir sagen: „Hm, ich höre, dass du nicht aufräumen willst. Was ist dir denn gerade wichtig? Können wir das schaffen – und das Aufräumen außerdem?“ Gehen wir so ins Gespräch, signalisieren wir dem Kind: Ich erkenne deinen Wunsch. Ich interessiere mich für dich. Und dann ist auch eine gemeinsame Lösung möglich.

Nehmen wir zusätzlich die Notwendigkeit von Abwehrmechanismen in den Blick: Sind sie möglicherweise Teil des kindlichen Verhaltens? Wenn wir uns dessen bewusst sind, können wir zum Beispiel das plötzliche Weinen eines Kindes, wenn es ein Foto seiner Eltern erblickt, besser nachvollziehen. Und aus diesem Verständnis heraus das Bedürfnis des Kindes angemessen und verständnisvoll beantworten.

Und schließlich lehrt uns das Konzept des Ichs (und hier vor al-

lem dessen Verbindung zum Unbewussten), stets neugierig zu bleiben. Den Kindern und uns selbst gegenüber. Rechnen wir also stets mit dem Unberechenbaren. Kommen wir öfter in einen pädagogischen Reflexionsprozess. Etwa in der Art: „ICH habe etwas an DIR oder mir noch nicht verstanden, aber ICH werde und kann darüber nachdenken“. Beides sorgt dafür, dass wir offen und neugierig bleiben – und keine vorschnellen Schlüsse ziehen. Und das ist eine gute Basis, um kindlichem Verhalten einfühlsam und angemessen zu begegnen. ◀

LITERATUR

FREUD, ANNA (2011): Psychoanalyse für Pädagogen. Eine Einführung. Bern: Verlag Hans Huber (Göttingen: Hogrefe). Erstmals erschienen 1930.

FREUD, ANNA (2025): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Frankfurt am Main: S. Fischer. Erstmals erschienen 1936.

STUDIE: <https://www.news4teachers.de/2020/02/generation-ruecksichtslos-forscherschlagen-alarm-jedes-5-kind-und-jeder-3-jugendliche-zeigen-kaum-mitgefuehl-fuer-andere/> (Stand 10.06.2025)

PLAHL, SILVIA: <https://www.swr.de/swr1/rp/programm/ruecksichtslose-gesellschaft-kinder-erziehung-krisen-100.html> (Stand 10.06.2025)

KORUHN, PETRA: <https://www.morgenpost.de/vermischtes/article230425156/Kinder-verwoehnt-Eltern-Erziehung-Familie-Paedagogik-Psychologen-warnen.html> (Stand 10.06.2025)

**Mehr dazu in der aktuellen
 TPS-Praxismappe:**

Mein Bild von mir (Folder 1)

Das Kind als Rose

Schluss mit Schubladendenken! Beobachten wir Kinder, nehmen wir oft unterschiedliche Dinge wahr – an ein und demselben Kind. Wieso das mehr mit uns als mit den Kindern zu tun hat, welche Rolle die Selbstreflexion spielt und was sich hinter der Methode verbirgt, das Kind als Rose zu sehen, lesen Sie hier.

PETRA ENGELSMANN

Jedes Kind ist anders. Und jedes Kind entwickelt sich in seinem Tempo. So die theoretische Grundhaltung. Doch die Erwartungshaltung an Kinder in Krippe und Kita ist dann doch meist wenig individuell. Wie schnell werden Kinder in Schubladen gesteckt. Und so hören wir immer wieder, dass Elias „laut und wild“ sei, Amara aber „so schüchtern“. Von Lea dagegen heißt es, sie sei „immer schon aggressiv gewesen“. Es ist Zeit, tiefer und intensiver zu beobachten. Um herauszufinden, was tatsächlich hinter den Verhaltensweisen der Kinder steckt:

Der fliegende Toni

Der fünfjährige Toni interessiert sich für Flugzeuge. Er kennt technische Details und kann Funktionsweisen erklären. Er macht das oft – gern mit lauter Stimme. Toni rennt auch viel, breitet dabei die Arme aus und macht Motorengeräusche. Still sitzen und malen oder basteln ... das ist nicht seine Welt. Viele Erwachsene beschreiben Toni als laut, wild und unausgeglichen. Die meisten Fachkräfte atmen hörbar auf, wenn Toni mal einen oder mehrere Tage nicht in die Kita kommt. Sie empfinden ihn als anstrengend. Luisa, die seit zwei Monaten in der Kita arbeitet, sieht das anders. Für sie ist Toni einfach ein Kind, das ein besonderes Interesse hat, gern rennt und sein kreatives Spiel mit Geräuschen untermalt.

Im Gespräch der Fachkräfte untereinander zeigt sich, dass ihre Sichtweise sehr durch ihre eigene Sicht und Haltung geprägt ist. Viele von ihnen sind gestresst. Sie reagieren deshalb auf die Geräusche, die Tom beim Rennen und Laufen macht, mit Abwehr. Luisa dagegen ist entspannt. Und weil sie selbst viel und gern in Bewegung ist, schaut sie auch mit Wohlwollen auf Kinder, die sich körperlich verausgaben. Das Beispiel zeigt, wie schnell wir uns

von unseren eigenen Haltungen, Sichtweisen und Bedürfnissen lenken lassen – anstatt genauer hinzuschauen und das Verhalten des Kindes aus seiner Sicht zu betrachten.

Ich sehe was, was du nicht siehst

In der Beobachtung geht es darum, individuelle Entwicklungsprozesse der Kinder wahrzunehmen, zu verstehen und zu unterstützen. Sie ist die Grundlage für eine pädagogische Arbeit, die auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes zugeschnitten ist.

Doch Vorsicht: Keine Beobachtung ist objektiv! Das stellen wir jedes Mal fest, wenn wir uns nach einer gemeinsamen Beobachtung im Team austauschen. Jede und jeder von uns sieht andere Dinge – und bewertet sie anschließend auch unterschiedlich. Der eine klammert etwas aus, was die andere besonders intensiv wahrnimmt. Jede Beobachtung unterliegt immer den Einschränkungen unserer menschlichen Informationsverarbeitung. Es sind unsere subjektiven Empfindungen, die mitbestimmen, was wir sehen und wahrnehmen.

Fehlersuche

Eine reflektierte Beobachtung hilft uns daher, Kinder und Situationen besser zu verstehen. Der Blick auf die sogenannten Beobachterfehler lohnt sich. Denn sie helfen uns zu erkennen, welche Effekte beim Beobachten auftreten können. So kann zum Beispiel der Erwartungseffekt dazu führen, dass wir genau das wahrnehmen, was wir eben wahrnehmen wollen. Unsere innere Haltung und unsere Erfahrungen mit dem Kind prägen dann unsere Wahrnehmung. Wenn Paul und Ewelina in einen Konflikt geraten und Ewelina weint, sorgt unsere Erwartungshaltung schnell dafür, dass wir den aufgeweckten Paul im Verdacht haben, für die Eskalation des Konflikts gesorgt zu haben. Die leisen Handlungen Ewelinas, die die Eskalation letztlich in Gang gesetzt

haben, sind uns dabei völlig entgangen. Der Erwartungseffekt kann also schnell zu einer eingefärbten Wahrnehmung führen.

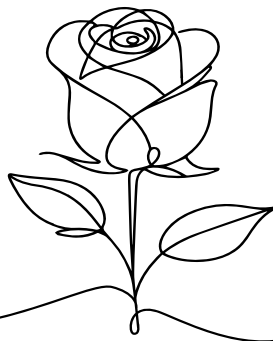
Beobachtungsfehler resultieren auch aus dem Überstrahlungseffekt. Dieser Effekt sorgt dafür, dass eine Eigenschaft eines Kindes nicht wahrgenommen wird, da eine andere Eigenschaft deutlich häufiger auftritt. Und dadurch ebenfalls nicht ausreichend neutral beobachtet wird. Sie überstrahlt dann alles andere – und prägt jede unserer Beobachtungen. Lotte zum Beispiel interessiert sich sehr für das Bauen und Konstruieren. Sie plant, zeichnet und experimentiert mit verschiedenen Materialien. Alle im Team haben ihre Freude an Lottes Schaffen. Und so fällt gar nicht auf, dass sie sich dabei mehr und mehr von anderen Kindern zurückzieht.

Manchmal ist es auch so, dass nicht wahr sein kann, was nicht wahr sein darf. So beim Konsistenzeffekt. Dieser Effekt beschreibt, dass eine Beobachtung oder Beschreibung eines Kindes widerspruchsfrei sein soll. Informationen oder Beobachtungen, die nicht mit dem bislang Beobachteten übereinstimmen, werden dann ignoriert oder nur wenig beachtet. So zweifeln wir weder an dem bislang Beobachteten noch an der Person, die beobachtet. In der Folge dieses Effekts werden Kinder schnell in eine Schublade gesteckt. Und das trifft dann insbesondere die lauten und vermeintlich anstrengenden Kinder.

Schauen wir uns die Beobachtungsfehler einmal genauer an (siehe Tabelle).

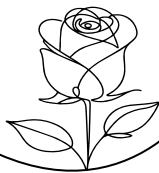
Worauf müssen wir achten?

> **Sprache:** In den Blick nehmen müssen wir unsere Sprache. In eine Fallbesprechung schleichen sich rasch Adjektive ein. Und schon ist man weg von der möglichst objektiven Beobachtung – und mittendrin in ihrer Interpretation. Aus Mihail, der jeden Tag in Bewegung ist, klettert, springt



Beobachterfehler und ihre Folgen

1 Erwartungseffekt	<p>Die Beobachtenden haben die Tendenz, das zu sehen, was sie zu sehen erwarten</p> <p>Beispiel: Wir unterstellen Benjamin, dass er sich – ähnlich wie sein älterer Bruder Maximilian – freundlich und ausgleichend verhalten wird, obwohl wir ihn selbst noch gar nicht richtig kennengelernt haben.</p>
2 Effekt vorangegangener Informationen	<p>Die aktuelle Wahrnehmung wird durch vorangegangene Informationen und Ereignisse beeinflusst.</p> <p>Beispiel: Die Schilderung Tanjas, dass Cem laut und frech sei, führt dazu, dass ihre neue Kollegin Amira dies ebenfalls so wahrnimmt – und das, ohne das Kind überhaupt näher kennengelernt zu haben. Dass Cem sehr genau beobachtet und großzügig den Inhalt seiner Brotdose teilt, bleibt dabei unbemerkt.</p>
3 Projektion bzw. Ähnlichkeits- oder Kontrasteffekt	<p>Projektion bedeutet, sich selbst im anderen zu sehen. Es ist die unbewusste Verlagerung von Gefühlen, Vorstellungen und Wünschen auf eine andere Person. Diese Person kann uns sehr ähnlich oder aber auch komplett konträr zu uns sein.</p> <p>Beispiel: Erzieherin Susanna erinnert sich an ihre eigene Kindheit und vergleicht sich mit Emina. Ein Ähnlichkeitseffekt oder Kontrasteffekt entsteht, wenn Susanna mit Blick auf Emina sagt: „Das habe ich auch immer gemacht“ oder „Das habe ich nie gemacht“ – und daraufhin Bewertungen vornimmt.</p>
4 Haloeffekt oder Überstrahlungseffekt	<p>Dieser Effekt beschreibt die Tendenz, von einem einzelnen auffallenden Merkmal auf andere Wesensmerkmale oder auf die Gesamtperson zu schließen – obwohl die Merkmale nichts miteinander zu tun haben.</p> <p>Beispiel: Marla verhält sich meist ruhig und angepasst. Sie wirkt ausgeglichen. Der Haloeffekt führt dann dazu, dass wir von ihr erwarten, dass sie auch problemlos in den Mittagsschlaf findet.</p>
5 Konsistenzeffekt	<p>Dieser Effekt entsteht durch unser Bedürfnis nach Widerspruchsfreiheit: Äußerungen, Meinungen und Urteile sollen zueinander passen, stimmig und folgerichtig sein. Der Konsistenzeffekt führt dazu, dass wir Informationen oder Beobachtungen, die nicht mit dem bisher Gesehenen oder Erwartetem übereinstimmen, nur wenig oder sogar gar nicht beachten. So wollen wir vermeiden, dass unsere eigene bisherige Einschätzung unglaublich klingt oder gar angezweifelt wird. Machen wir konträre Beobachtungen, erklären wir diese zur Ausnahme oder beschreiben das Kind im Beobachtungsmoment als abgelenkt, müde oder nicht motiviert.</p> <p>Beispiel: Hakim rennt sehr viel umher, er lacht laut und steckt andere Kinder mit seiner Begeisterung für wilde Spiele an. Dieses Verhalten überstrahlt die Momente, in denen er konzentriert Ameisen beobachtet. Wir sind dann auch überrascht, wenn er sich intensiv an Gesprächsrunden beteiligt und anderen Kindern aufmerksam zuhört.</p>
6 Consensual Drift	<p>Dieser Effekt beschreibt die „gemeinschaftliche Veränderung“ der Beobachtung innerhalb einer Gruppe, die zum Beispiel durch Einschwingen auf einen gemeinschaftlichen Standard entsteht.</p> <p>Beispiel: Die Sichtweise auf die grob- und feinmotorischen Fähigkeiten verändern sich, wenn Fachkräfte über eine längere Zeit hinweg in einem Bewegungskindergarten arbeiten.</p>



und rennt und sich dabei verausgabt, wird schnell ein Kind, das unruhig und unkonzentriert ist.

➤ **Vorredner:** Im Team neigen wir dazu, uns der Meinung unserer Vorredner oder Vorrednerinnen anzuschließen – die sogenannte „Ja“-Sage-Tendenz. Hinzu kommt, dass wir uns in der Interpretation meist an sozial anerkannten Regeln orientieren – und so ein verzerrtes Bild schaffen.

➤ **Sympathie:** Hand aufs Herz: Wir alle haben besondere Sympathien für einzelne Kinder. Oder tun uns mit anderen einfach schwer. Das ist menschlich und lässt sich auch nicht abstellen. Aber es muss uns bewusst sein. Sonst können diese Sympathien oder Antipathien zur Grundlage unserer Interpretationen werden. Je nachdem, wie wir zum jeweiligen Kind stehen, beobachten und interpretieren wir dann milder oder eben strenger. Hier ist Offenheit im Kita-Team wichtig, um genau das reflektieren zu können.

Eine rosige Methode

Wir beobachten Kinder, um ihre Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten zu erkennen, ihre Entwicklung zu verfolgen und unser pädagogisches Handeln darauf abzustimmen. Diese Beobachtungen bilden unsere Basis – für den Austausch im Team wie auch für Gespräche mit den Eltern. Umso wichtiger ist es, unsere Beobachtungsergebnisse intensiv zu reflektieren.

Eine Methode hierzu ist, das Kind als Rose zu betrachten. Dieser Ausdruck geht auf Antoine de Saint-Exupéry zurück: Der kleine Prinz kümmert sich im gleichnamigen Buch liebevoll um die Bedürfnisse seiner Rose, die, wie er meint „recht schwierig“ und „widerspruchsvoll“ sei. Der Ausdruck steht für die pädagogische Leitidee, Kinder so anzunehmen, wie sie sind – und ihnen gleichzeitig alle Chancen der Veränderung zu eröffnen. Diese Methode ist ein Gewinn ... wenn wir als päd-

agogische Fachkräfte uns selbst gegenüber offen sind. Und auch im Team auf Offenheit und Vertrauen treffen (Reflexionsfragen dazu gibt es im unten stehenden Kasten).

Reflexion als Schlüssel

Alle Fachkräfte, die mit dem besagten Kind arbeiten, stellen sich die Frage: Was löst das Kind mit seinem Verhalten bei mir aus?

Ein weinendes Kind, ein Junge, der sich nicht auf den Baum traut, ein Mädchen, das wenig spricht – oft sind es biografische Themen, die die Kinder mit ihrem Verhalten in uns treffen. Wollen wir Fachkräfte das Kind möglichst objektiv betrachten und es dadurch besser verstehen, müssen wir vor allen eines sein: ehrlich mit uns selbst. Wenn ich weiß, was heftige Tränen oder das Zögern eines Jungen beim Klettern in mir selbst auslösen, kann ich meinen Blick auf das Kind weiten und es differenziert betrachten.

Da kann es in bestimmten Situationen auch sinnvoll sein, sich zurückzuziehen und an eine andere Person zu übergeben. Ein solches

Vorgehen muss im Team abgesprochen werden. So können wir ungerechte Verhaltensweisen vermeiden. Es ist eine Stärke, innerhalb eines Teams auch mal zuzugeben, dass uns ein Kind an die eigenen Grenzen bringt. Für dieses Kind kann es dann ein Segen sein, von einer anderen pädagogischen Fachkraft mit seinen Bedürfnissen und Ressourcen wahrgenommen zu werden – unbelastet und freundlich. Im Wort „Beobachtung“ steckt der Begriff „Achtung“. Und mit der Achtung entwickeln sich Möglichkeiten, die bei einem vorschnellen und unreflektierten Blick unerkannt bleiben würden.

Jedem Kind offen und ehrlich zu begegnen, es in all seinen Facetten wahrzunehmen – das ist die Kunst der Beobachtung. Und der dazugehörigen Reflexion. Ohne diese werden wir den Kindern nicht gerecht. Im Bewusstsein, dass eine Beobachtung nicht neutral sein kann, ist eine reflektierte und bewusste Betrachtung eines jeden Kindes möglich. Für das Kind heißt das: Raus aus der Schublade! ◀

Reflexionsmethode

Kinder zur Rose machen – den eigenen Blick verändern



Beobachten: Objektiv beschreiben, was das Kind macht.

Differenzieren: Für sich selbst und im Team reflektieren:

- Was löst die Handlung des Kindes in mir aus?
- Bin ich verärgert oder genervt?
- Freue ich mich über das Verhalten des Kindes?
- Sehe ich im Verhalten des Kindes eine Stärke?

Meinen Standort bestimmen: Wo stehe ich selbst – innerlich und äußerlich?

- Wie nah oder fern bin ich dem Kind?
- Habe ich viel oder wenig mit dem Kind zu tun?
- Perspektivwechsel: Welche Sicht könnte das Kind haben?
- Was möchte es erreichen?
- Was möchte das Kind mit seinem Verhalten mitteilen und hat dafür keine Worte?

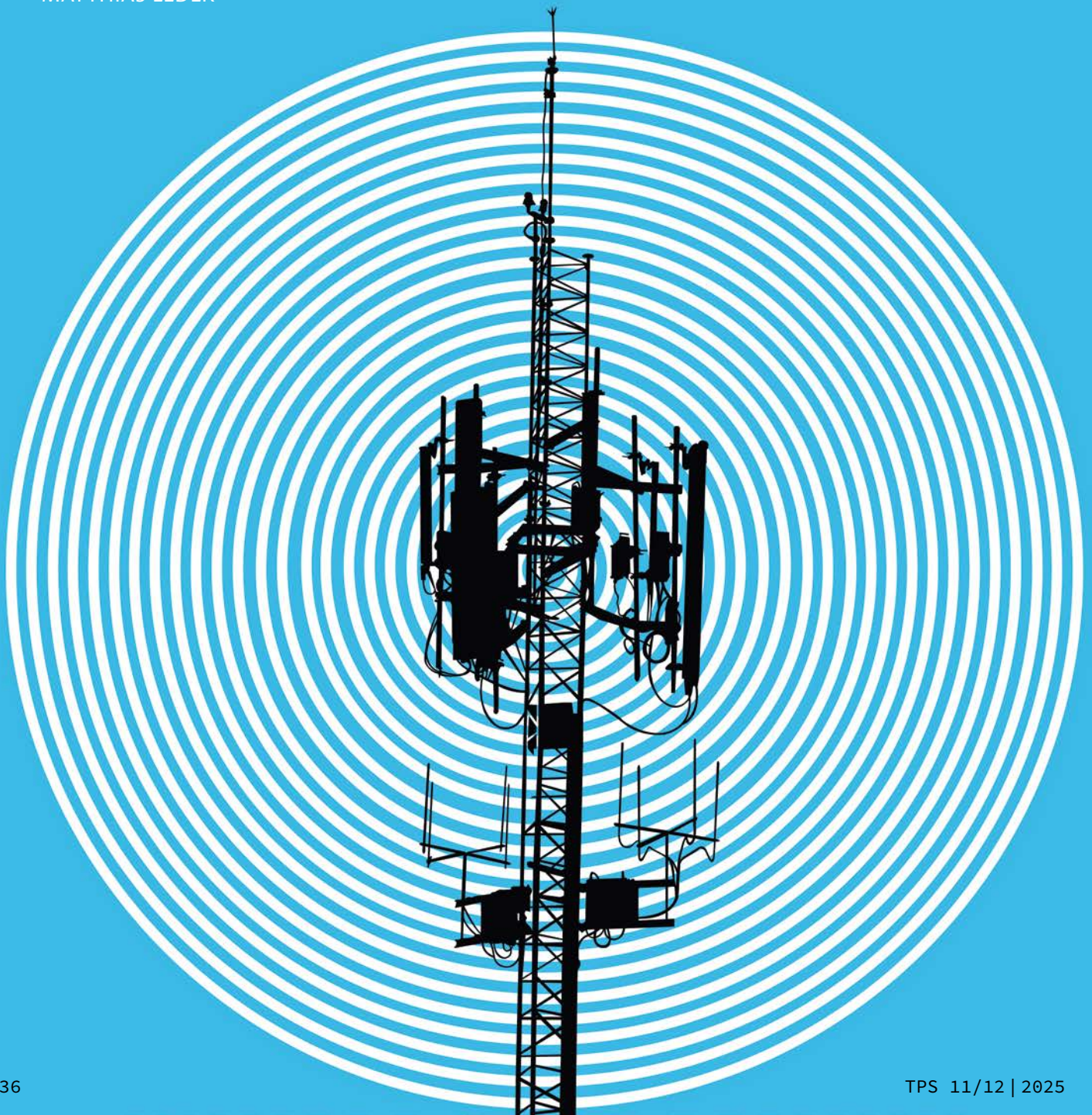
Positive Absichten unterstellen: Welche könnten das sein?

Ressourcen des Kindes wahrnehmen: Welche Handlungsimpulse kann ich daraus ableiten?

Auf welchem Kanal funkt Hannes?

Boom – Hannes hat seiner Erzieherin eine Kopfnuss gegeben. Völlig unvermittelt, und ohne Einsicht in sein Fehlverhalten. Was stimmt nicht mit solch scheinbar empathielosen Kindern? Unser Autor versucht eine Erklärung. Er verrät, was die Theory of Mind ist und warum es wichtig ist, auf dem richtigen Kanal zu funken.

MATTHIAS LEDER



Hannes ist ein kleiner Hautdegen. Täglich handelt er sich jede Menge Ärger ein. Die meisten Kinder gehen ihm aus dem Weg – jedenfalls dann, wenn sie ihn kennen. Wer noch nicht das Vergnügen hatte, mit ihm aneinandergeraten zu sein, findet ihn interessant. Kein Wunder: Denn Hannes ist quirlig und spielfreudig. Er hat viele Ideen – und jede Menge Leben in sich. Hannes ist knapp fünf Jahre alt. Er versteht es, neue Menschen für sich einzunehmen. Das gemeinsame Spielen geht allerdings selten lange gut. Denn Hannes' Stimmung kippt schnell. Wenn ihm etwas nicht passt, kennt er keine Zurückhaltung: Ohne Vorwarnung geht er zum Angriff über. Nicht selten kommt es dann zu blauen Flecken und kleineren Verletzungen, auch bei Hannes selbst. Schmerz und Schrecken des von ihm Attackierten lassen ihn ungerührt.

Die Bemühungen der Fachkräfte, ihn darauf aufmerksam zu machen, was er anderen antut, laufen ins Leere. Für sie ist Hannes ein anstrengendes Kind. Keine Sekunde, so erzählen sie, können sie ihn aus den Augen lassen. Einen Tag ohne größere Eskalationen betrachten sie als einen guten Tag. Auch sie selbst kommen nicht immer ungeschoren davon. So berichtet eine Erzieherin, dass sie, gemütlich mit Hannes auf dem Sofa sitzend und ein Buch vorlesend, plötzlich von ihm eine Kopfnuss erhielt – ohne erkennbaren Anlass.

Was ist los mit Hannes? Hat er keine Empathie? Versteht er nicht, was sein Verhalten bei anderen Menschen bewirkt? Sieht er ihre Gefühle und Bedürfnisse nicht?

Drei grundlegende Begriffe

Hannes' Verhalten wirft Fragen auf. Sie kreisen um Mitgefühl und soziale Kompetenz. Kann Hannes sich nicht in andere Menschen einfühlen? In welchem Alter entwickeln Kinder normalerweise diese Fähigkeit? Oder kann Hannes die Pers-

pektive anderer Menschen nicht nachvollziehen – und darum nicht verstehen, wie sie das Zusammensein mit ihm erleben? Drei Begriffe sind zur Beantwortung wichtig:

- 1. Gefühlsansteckung:** Die emotionale Verfassung einer Person überträgt sich auf eine andere – mit der Wirkung, dass deren Gefühls- oder Stimmungslage der auslösenden ähnlicher wird. Man spricht von Stimmungsübertragung.
- 2. Empathie:** Damit ist die emotionale Anteilnahme an den Gefühlen eines anderen Lebewesens gemeint, wobei das miterlebte emotionale Geschehen bei seiner Quelle verortet wird.
- 3. Theory of Mind:** So nennt man die Fähigkeit, fremdes oder eigenes Verhalten auf mentale Zustände, wie zum Beispiel Überzeugungen oder Absichten, zurückzuführen und auf ihrer Grundlage vorherzusagen.

Basis der Empathie

Ein typisches Beispiel für Gefühlsansteckung ist das Gähnen, durch das sich Müdigkeit innerhalb einer Gruppe ausbreiten kann. Auch Traurigkeit oder Fröhlichkeit können ansteckend wirken.

Empathie ist die Fähigkeit, am Erleben anderer Menschen und Tiere emotional Anteil zu nehmen. Sie bewirkt, dass uns Schmerz, Leid und Freude anderer nicht kalt lassen. Hätten wir sie nicht, würde niemand einen unglücklichen Menschen trösten, sich mit einem glücklichen freuen oder auf die Idee kommen, mit Fotos von hungern den Kindern an unsere Spendenbereitschaft zu appellieren. Empathie entsteht, der Psychologin Doris Bischof-Köhler zufolge, aus der Gefühlsansteckung und lässt sich bereits bei jungen Kindern ab circa achtzehn Monaten nachweisen.

Als notwendige Bedingung für Empathie erwies sich in Bischof-Köhlers Experimenten die Fähigkeit,

sich selbst im Spiegel zu erkennen. Man spricht von „Selbstobjektivierung“. Im Alter von zwölf Monaten reagieren Kinder auf ihr Spiegelbild noch wie auf ein anderes Kind: Sie winken ihm zu oder suchen es hinter dem Spiegel. Bereits wenige Monate später erkennen sie, dass das, was sie im Spiegel sehen, sie selbst sind. Und dass der Farbfleck neben der Nase des Spiegelbilds auch im eigenen Gesicht wiederzufinden ist. Die Fähigkeit, zwei gleichzeitig an verschiedenen Orten vorhandene Phänomene miteinander zu identifizieren (das Spiegelbild mit sich selbst), wird synchrone Identität genannt. Sie bildet die Grundlage aller Symbolbildung.

Wenn ein Kind dies kann, beginnt es, sein Erleben zu lokalisieren. Was dies bedeutet, lässt sich an seinem Gegenteil demonstrieren: Das nicht lokalisierte Erleben ist eines, das die gesamte subjektive Welt durchströmt. In diesem Zustand erlebt die Person nicht „ICH bin traurig“, sondern „ES ist traurig“. Der Schmerz, der kein anderes Empfinden neben sich zulässt, oder die alles erfassende Trauer nach dem Verlust eines geliebten Menschen sind Beispiele solch nicht lokalisierten Erlebens.

Empathie unterscheidet sich von Gefühlsansteckung darin, dass der empathisch mitfühlende Mensch das Gefühl an seiner Quelle verortet. Wer die Trauer einer unglücklichen Person empathisch miterlebt, möchte, dass diese Trost erfährt. Bischof-Köhler spricht von „psychischer Ich-Andere-Unterscheidung“, die erforderlich ist, um aus Gefühlsansteckung Empathie entstehen zu lassen. Voraussetzung für diese Ich-Andere-Unterscheidung ist die Selbstobjektivierung.

Ein Meilenstein namens ToM

Empathische Anteilnahme ordnet emotionales Erleben einem anderen Subjekt zu. Das impliziert jedoch nicht, dass auch die Perspektive der anderen Person auf die Welt nachvollzogen wird. Die empathisch

mitfühlende Person A spürt: Von der Person B weht eine traurige Stimmung herüber. Person A muss aber nicht wissen, warum B traurig ist und was geeignet wäre, um sie oder ihn zu trösten.

Dieses über das Mitfühlen hinausgehende Wissen um die Perspektive der oder des anderen wird mit dem etwas sperrigen Begriff Theory of Mind (ToM) bezeichnet. Er bezeichnet die Fähigkeit, Hypothesen über die mentale Welt einer anderen Person zu bilden und zu prüfen: Was glaubt, weiß, beabsichtigt, hofft, fürchtet sie, sodass sie so handelt, wie sie es tut? Wie lässt sich auf Grundlage ihrer Überzeugungen und Absichten vorhersagen, was sie künftig tun wird? Woran lässt sich erkennen, ob ein Kind über die Fähigkeit der Theory of Mind verfügt? Unterschiedliche Kriterien wurden vorgeschlagen, eines der bekanntesten ist der False-Belief-Test von Heinz Wimmer und Josef Perner (siehe Kasten).

Im Gegensatz zu Maxi in der Versuchsszenarie wird das zuschauende Kind Zeuge einer Veränderung. Kann es von seinem Wissen absehen und Maxis Informationslücke

zur Grundlage seiner Vorhersage machen? Kann es zwischen dem Sachverhalt („Wo ist die Schokolade?“) und seiner mentalen Repräsentation („Was denkt Maxi?“) unterscheiden? Eine Überzeugung auf diese Weise in einen Bezugsrahmen einzuordnen, ist die Kernkompetenz der Theory of Mind.

Von vielen Entwicklungspsychologen wird sie als Meilenstein der kognitiven Entwicklung betrachtet. Denn nun unterscheidet das Kind zwischen der wahrnehmbaren Welt und dem, was jemand über sie denkt. Es erkennt: Überzeugungen sind abhängig von der Perspektive. Die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Tricksens und Lügens werden ihm nun zugänglich.

Die Theory of Mind erweitert nicht nur das Verständnis für andere Menschen, sondern auch für sich selbst. Empirische Befunde belegen einen engen Zusammenhang zwischen ToM-Fähigkeiten und Impulskontrolle bei Vorschulkindern: Wer in der Lage ist, eigene mentale Zustände wie Gefühle und Meinungen zu benennen und einzuordnen – sie somit aus einer distanzierteren Perspektive zu betrachten (ToM) –,

kann spontane Impulse besser hemmen und sein Handeln steuern (Impulskontrolle).

Eine häufige Verwechslung

Empathie und Theory of Mind werden häufig verwechselt – obwohl es sich um verschiedene Fähigkeiten handelt. Ein Grund: Beide Fähigkeiten bieten Zugang zur subjektiven Welt anderer Menschen. Jedoch auf unterschiedlichem Reflexionsniveau. Die Gegenüberstellung in der Tabelle „Wo ist der Unterschied?“ (Seite 39) ist idealtypisch.

Mehr Verständnis für Hannes?

Helfen die bisher angestellten Überlegungen und Unterscheidungen, um Hannes' Verhalten genauer zu verstehen? Lässt sich sein konfliktträchtiges Sozialverhalten mit ihnen in Zusammenhang bringen? Hier ein Interpretationsversuch:

1 Motivation

Hannes gelingt es, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen. Dieser ist jedoch meist von kurzer Dauer und endet oft mit einem Konflikt.

> Hannes ist kontaktmotiviert und kontaktfähig.

2 Frustrationstoleranz

Hannes' Stimmung ist instabil: Geringfügige Anlässe regen ihn auf.

> Hannes ist leicht störrisch. Er kann seine Emotionen nicht regulieren und hat nicht gelernt, seine Impulse zu kontrollieren. Bei Frustrationen verliert er die Kontrolle über sein Verhalten. Er weiß dann selbst nicht, warum er tut, was er tut.

3 Konfliktverhalten

In Konflikten agiert Hannes aggressiv und rücksichtslos. Um sich durchzusetzen, setzt er seine Mittel undosiert ein. Er fügt anderen Schmerzen zu, riskiert Verletzungen und nimmt eigene in Kauf.

> Hannes kennt keine Abstufungen. Überschreitet ein belastendes Gefühl die niedrige Schwelle des für ihn Erträglichen, schaltet Hannes

False-Belief-Test nach Wimmer und Perner Maxi und die Schokolade

Mithilfe von Spielfiguren wird einem Kind folgende Szene vorgespielt: Maxi isst ein Stück Schokolade, legt die restliche Schokolade in eine **rote Schachtel** und verlässt die Bühne. Maxis Mutter tritt auf, nimmt etwas Schokolade zum Backen aus der Schachtel und legt den Rest anschließend in eine **blaue Schachtel**. Als die Mutter nicht mehr zu sehen ist, kehrt Maxi zurück und teilt mit, dass er Schokolade essen möchte.

An dieser Stelle stoppt die Szene. Der Versuchsleiter wendet sich an das Kind und fragt: „Wo sucht Maxi nach der Schokolade?“ Das Kind weiß, wo die Schokolade ist. Aber weiß es auch, dass Maxi dies nicht wissen kann? Und daher am falschen Ort suchen wird? Versteht es, dass Maxi etwas für das Kind Offensichtliches nicht weiß? Und aufgrund fehlender Information eine falsche Überzeugung hat?

Kinder unter dreieinhalb Jahren können diese Aufgabe nicht lösen. Den meisten Fünfjährigen bereitet sie hingegen keine Schwierigkeit. Welche Fähigkeit unterscheidet sie?

Wo ist der Unterschied?

	Empathie	Theory of Mind
Bedeutung	zwischenmenschliche Nähe und emotionale Verbundenheit mit anderen Personen	rationales Nachvollziehen der Sinnhaftigkeit eigener und fremder Handlungen
Alter	ab circa 18 Monaten	ab 3,5 bis 4,5 Jahren
Inhaltlicher Schwerpunkt	emotional	kognitiv
Beobachtbares Verhalten	trösten, Anteil nehmen, Schadenfreude	tricksen, lügen, kooperieren mit Arbeitsteilung
Reflexionsniveau	psychische Ich-Andere-Unterscheidung	Perspektivenübernahme, Informationsstand einbeziehen
Folgen bei Einschränkungen	gravierende Kontaktprobleme, keine klare Unterscheidung von Lebewesen und Sache, Verhalten hat verstörende Wirkung auf andere: wird als „herzlos“ oder „grausam“ empfunden	Verhalten anderer Menschen kann nicht eingeordnet werden, mangelndes Verständnis für Entstehung und Dynamik von Konflikten, schwache Impulskontrolle

vom „Normalbetrieb“ in den „Notbetrieb“. Von da an geht es für ihn um „Alles oder Nichts“. Dann kennt er keine Schonung. Im Notbetrieb hat er keinen Zugriff auf empathische Fähigkeiten.

4 Auslösbarkeit

Ohne erkennbare Anlässe zeigt Hannes Verhaltensweisen, die andere schädigen. Gleichzeitig bringen sie Hannes selbst keinen Gewinn. Sie erscheinen sinnlos und unverständlich – wie die Kopfnuss.

> Dies spricht dafür, dass Hannes sein Verhalten zeitweilig nicht willentlich steuert. Seine Verhaltensimpulse werden durch konditionierte Reize ausgelöst.

5 Sozial-emotionale Signale

Schmerzensbekundungen und andere emotionale Signale führen nicht zu verändertem Verhalten.

> Hannes' emotionale Verfassung im „Notbetrieb“ blockiert seine soziale Wahrnehmung. Und damit seine Fähigkeit zur Empathie. Er rutscht in die emotionale Lage eines Säuglings, in der er nicht über seine differenzierteren kognitiven Fähigkeiten verfügen kann.

6 Fehlende Belehrbarkeit

Interventionen von Erwachsenen bewirken keine Verhaltensänderungen. Ihren Erklärungen bringt Hannes kein Interesse entgegen.

> Da Hannes im Notbetrieb nicht weiß, was er tut, und im Normalbetrieb keine Einsicht hat, warum er es getan hat, haben die Erklärungen der Erwachsenen keinen Bezug zu ihm. Sie sprechen über etwas, das mit ihm und seinem Erleben nichts zu tun hat. Ihren allgemeinen Aussagen („Regeln“) stimmt er zu. Er kennt die Regeln und weiß, was verboten ist. Er versteht nur nicht, was dies mit ihm zu tun hat.

7 Ignorieren sozialer Folgen

Die sozialen Folgen seines Verhaltens, dass er zum Beispiel von anderen Kindern gemieden wird, lösen keinen Leidensdruck bei Hannes aus und führen nicht zu Verhaltensänderungen.

> Hannes wird sein Verhalten in Folge nicht anpassen. Denn auch die Reaktionen der anderen bringt er mit sich selbst nicht in Zusammenhang, mit seinem Verhalten haben sie nichts zu tun.

Diesen Überlegungen zufolge hat es wenig Aussicht auf Erfolg, an Hannes' Einsicht zu appellieren und mit ihm über sein Verhalten und Regeln zu sprechen. Dieses Vorgehen adressiert die Ebene der Theory of Mind, auf der es um die Gründe geht, die jemand für sein Tun hat. Da Hannes' das Verhalten, an dem andere Anstoß nehmen, nicht als sein Verhalten erlebt und seine Gründe dafür nicht kennt, bleibt ihm unverständlich, was man ihm mitteilen will. Hannes benötigt vielmehr die Ebene der Empathie, um sein Verhalten ändern zu können. Ein sinnvolles Ziel kann darin bestehen, dass Hannes lernt, sich selbst zu beruhigen. So kann er nach Aufregung und Stress in eine ausgeglichene Stimmungslage zurückfinden und seine empathischen Fähigkeiten nutzen.

Das Fallbeispiel zeigt, wie wichtig es ist, zwischen Empathie und Theory of Mind zu unterscheiden. Wer an das Mitgefühl eines Kindes appelliert, dies jedoch in der Sprache der Theory of Mind tut („Denk doch mal darüber nach, wie das für Paula ist“), funkt auf dem falschen Kanal. Und erhält dementsprechend auch nicht die erwünschte Reaktion. ◀

Räume für Träume

Ein Duschkopf, eine alte Küchenwaage, ein zerlegtes Regal ... lauter Dinge, die Kindern Teilhabe ermöglichen. Überrascht? Dann lesen Sie hier, wie Sie in Ihrer Kita Räume für Partizipation – und Partizipation durch Räume schaffen.

ANJA VON KARSTEDT



Rot“, sagt der zweijährige Juri. Er hat diese Bezeichnung gerade gelernt und deutet nun stolz auf ein Bild, das im Eingang der Kita hängt. Es zeigt einen Pinsel. Daneben weist ein Zeiger auf ein rotes Feld. Das Symbol bedeutet: Heute Vormittag ist das Atelier geöffnet. Die vierjährige Thea ignoriert das Bild. Sie erkennt seine Bedeutung für ihren Alltag nicht. Erst die beiden Sechsjährigen, die später kommen, diskutieren, ob dieses Zeichen gestern schon hier hing. Und ob es bedeuten könnte, dass sie gleich ins Atelier dürfen. Diese Beispiele zeigen: Nicht nur Geschriebenes, auch Bildsprache ist oft abstrakt.

Wörter, Symbole und Bilder sind für Kinder spannend. Ihren Inhalt müssen sie sich aber erst erschließen. Dabei hilft es ihnen, wenn wir diese Dinge dort anbringen, wo ein inhaltlicher Zusammenhang besteht: Bilder, die erklären, was es heute zu essen gibt, gehören in die Nähe der Esstische. Und Bilder, die zeigen, dass das Atelier offen ist, bringen wir beim Atelier an.

Gespräche stoßen an Grenzen

Wenn es um Partizipation in der Kita geht, denken wir meist daran, Kinder zu informieren. Wir sprechen mit ihnen über geplante Entscheidungen. Oder wir entscheiden gemeinsam mit ihnen über Vorhaben. Dafür gibt es in vielen Kitas Kinderkonferenzen und Kinderparlamente. Die Aushandlungsprozesse laufen in der Regel sprachlich ab. Sie beziehen sich auf Dinge und Geschehnisse, die aktuell nicht erlebbar sind. Das erfordert ein hohes Abstraktionsvermögen. Und birgt so die Gefahr, jüngere, langsamere oder leisere Kinder auszuschließen.

Kinder wollen gehört und gesehen werden. Das erleben sie in partizipatorischen Prozessen. Hier können sie sich in die Gemeinschaft einbringen. Gleichzeitig erleben sie,

dass es in einer Gemeinschaft unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse gibt. Wie kann nun Raumgestaltung partizipativ gelingen? Wenn wir mit Fachkräften über die Raumgestaltung sprechen und in diesem Rahmen auch Möbel verrücken und Material neu ordnen wollen, gibt es immer wieder Fragen:

- > „Dürfen wir das denn?“
- > „Sind die Kinder nicht entsetzt, wenn hier morgen alles anders aussieht?“
- > „Müssten die Kinder nicht mitbestimmen, welche Themen in den Räumen berücksichtigt werden sollten?“

Kinder benötigen gute Räume, um positiv ins Tun zu kommen.

Diese Fragen sind berechtigt. Ich meine jedoch: Kinder haben ein Recht darauf, dass Erwachsene eine gute Umgebung für sie vorbereiten. Und dabei fachlich

fundierte Entscheidungen treffen. Wer gemeinsam mit den Kindern über ihre Lieblingsfarben abstimmt, kann nicht erwarten, dass daraus ein farbpsychologisch sinnvolles Konzept entsteht. Denn eine gute Raumgestaltung ist ein durchaus komplexer Prozess, der Fachwissen voraussetzt.

In unserer Beratung und Planung wollen wir eine ausgewogene Mischung aus Rückzugs-, Spiel- und Begegnungsorten schaffen. Wir wollen den Raum zum Beispiel durch funktionsoffene Einbauten gliedern. Wir wollen eine Farbgestaltung wählen, die objektiv zum Wohlbefinden beiträgt. Wir erklären die Regeln, die bei der Raumgestaltung berücksichtigt werden sollen. Und wir unterlegen sie mit vielen Beispielen.

Kinder sind mit solch abstrakten planerischen Aufgaben der Raumgestaltung schlichtweg überfordert. Sie benötigen aber gute Räume, um positiv ins Tun zu kommen. Wie können wir also die Kinder an der Raumgestaltung beteiligen?

1 Kindliches Tun beobachten

Raumgestaltung mit Kindern bedeutet zuerst einmal zu beobachten. Im Tun zeigen sich oft bestimmte Raumkonflikte:

Höhle oder Supermarkt?

Wer darf rein? Die Kinder konkurrieren wiederholt um einen Nebenraum. Während eine Gruppe ein großflächiges Höhlenprojekt gestaltet, braucht eine andere Gruppe Platz, um mit Einkaufswagen und Taschen Ausflüge durch diesen Raum zu machen. Der Raum ist zu eng, um beides umzusetzen: Die beiden Spielideen stören sich gegenseitig. Über diesen Konflikt können sich die Erwachsenen mit den Kindern austauschen: Warum ist gerade dieser Nebenraum attraktiver als andere Räume? Wo könnte man noch Höhlen bauen? Wo den Rollenspielen nachgehen? Was fehlt dafür eventuell in anderen Räumen?

Das Kita-Team sollte eigene Ideen für eine Umgestaltung im Kopf haben, sich damit aber zurückhalten. Sonst besteht die Gefahr, dass es die Kinder ausbremst. Denn die liefern teilweise eigene Vorschläge. Und haben manchmal ganz andere Lösungen parat. Zum Beispiel bieten die Fachkräfte eine Bank aus dem Keller an, die sich als Raumteiler eignet. Sie überlassen es aber den Kindern, einen geeigneten Platz dafür zu finden.

2 Einen engeren Rahmen setzen

Mit einem Kita-Team, mit dem wir einen Gruppenraum umgestalten, gingen wir so vor:

Womit fangen wir an?

Wir probierten unterschiedliche Raumgestaltungsvarianten aus und hielten sie fotografisch fest. Dann räumten wir die Möbel wieder an ihre alten Stellen zurück. Im Morgenkreis erzählten die Fachkräfte den Kindern, dass sie in den letzten Wochen beobachtet

hatten, dass im Baubereich immer wieder Platz fehlte. Dann stellten sie ihnen – unterstützt durch die Fotos – unterschiedliche Möglichkeiten vor, wie der Raum umgestaltet werden könnte. „Womit fangen wir an? Welche Variante probieren wir zuerst aus?“, fragten sie die Kinder. Damit stellten sie einen Bezug zum Erleben der Kinder her. Gleichzeitig setzten sie einen engeren Rahmen für die Entscheidungsfindung. So machten sie sie für die meisten Kinder handhabbar.

Vor allem aber war es wichtig, gemeinsam mit den Kindern umzuräumen. Kinder lieben solche Aktionen. Sie erprobten die neu entstandenen Orte und Wegbeziehungen sofort. So gab es zum Beispiel eine spannende Nestkuhle, weil wir ein Podest aus einer Ecke herausrückten. Und es existierte plötzlich ein Durchgang zwischen zwei Regalen. Kinder sind sehr offen dafür, bei der Raumgestaltung etwas auszuprobieren. Sie brauchen allerdings Vorbilder.

3 Gemeinsam aktiv

Eine Kita hatte Regale, die oben mit Dächern gekrönt waren. Es handelte sich um kleine stabile Häuschen, die jedoch nur eine dekorative Funktion besaßen.

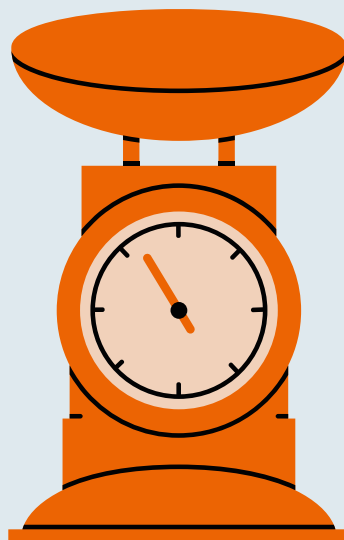
Regale zerlegen

Wir beschlossen, die Dächer, gemeinsam mit den Kindern, abzuschrauben. Das schaffte zusätzlichen Stauraum auf den Regalen und machte die Dächer zu Spielgegenständen. Die Kinder waren Feuer und Flamme, setzten und stellten sich auf die Dächer und suchten weitere Dinge zusammen, mit denen sie eine kleine Welt erschaffen konnten.

Regale auseinandermontieren? Auf solche Ideen kommen Kinder nicht von allein. Erwachsene müssen das vormachen. Sie sagen damit: „Es ist nicht alles unverrückbar fixiert. Wir dürfen die Welt verändern.“ Denn was Erwachsene tun, kann stark dazu beitragen, Kinder zu ermutigen, selbst etwas auszuprobieren und kreativ zu sein.

Räume, die zum Tun animieren

Es gibt unterschiedliche Formen der Partizipation, die sich etwa so aufgliedern lassen:



- > Kinder werden informiert.
- > Kinder sprechen mit.
- > Kinder bestimmen mit.
- > Kinder bestimmen selbst.

Diese vier Partizipationsmöglichkeiten werden oft als Stufenmodell dargestellt. Aus meiner Sicht ist die Vorstellung von Stufen, die ja eine Wertigkeit suggerieren, jedoch nicht passend: Die verschiedenen Formen haben jeweils ihre Berechtigung – in unterschiedlichen Zusammenhängen. Daher sollten sie

gleichwertig nebeneinanderstehen. Die vierte Form der Partizipation, die Selbstbestimmung, entspricht Kita-Kindern besonders. Sie ist im Tun umsetzbar. Kinder sagen nicht: „Der Baubereich ist uninteressant.“ Sie suchen sich einfach andere Bereiche zum Spielen. Für pädagogische Fachkräfte ist daher eine Haltung des wahrnehmenden Beobachtens entscheidend, um die Botschaften der Kinder zu verstehen. Denn ihre Beiträge sind vielfach non-verbal. Gute Räume eröffnen Kindern die Möglichkeit, sich kreativ gestaltend und spielend auszudrücken. Für die Kinder sollte sichtbar und verstehbar sein, was sie dort tun können. Und der Raum sollte es ihnen ermöglichen, ihre Ideen eigenständig umzusetzen. Doch was braucht es dafür?

1 Vorbild Natur

Beim Materialangebot können wir Anleihen bei der Natur nehmen. Sie fordert Kinder positiv heraus. Sie provoziert Aufmerksamkeit, ohne anzustrengen. In Wald und Feld gibt es immer Dinge, die die Kinder nicht kennen. Es passiert Unvorhergesehenes, das zum Betrachten und Erforschen, zum Fragen und Nachdenken anregt.

Wie erreichen wir diese Qualität auch in Innenräumen? Oft gelingt das mit Gegenständen, die zum Erforschen einladen – einem Overheadprojektor zum Beispiel. Dinge aus der realen Welt, wie ein Duschkopf oder eine alte Küchenwaage, sind für Kinder besonders spannend. Kitas können auch den Remida-Gedanken aus Reggio Emilia aufgreifen. Dann stellen sie den Kindern vielfältige unschädliche Abfallprodukte aus Industrie und Handwerk zur Verfügung. Das können zum Beispiel Holzstücke, Folienstreifen, Papiere, große Kartons,

Stoffe, Fliesen oder Rohrabsschnitte sein. Ansprechend präsentiert, können sie zum Impulsgeber für die kreativen Projekte der Kinder werden.

2 Kindern etwas zutrauen

„Was ist das denn? Wozu ist das gut?“ Solche Fragen stellen Erwachsene oft angesichts der gerade beschriebenen Abfall-Materialien. Kinder stellen diese Fragen selten. Sie betrachten, fassen an, probieren aus. Kinder tun etwas damit. Pädagogische Fachkräfte, die dieses Tun begleiten, trauen Kindern etwas zu. Sie bestimmen nicht, was Kinder damit wie machen sollen. Und was sie dabei lernen sollen. Sie denken prozess- und nicht ergebnisorientiert. Sie lassen zu und bewerten nicht gleich.

Diese Haltung einzunehmen, ist nicht immer einfach. Denn in der Ausbildung geht es oft darum, Projekte zu entwickeln, in denen Kinder etwas lernen, was überprüfbar ist. Und was zudem die angehende Fachkraft bewertbar macht. Diese Art der Projektarbeit behalten Erzieherinnen und Erzieher später vielfach bei, sodass sich der Verlauf eines Projekts mehr an den Ideen der Erwachsenen als an denen der Kinder orientiert. Und das schränkt deren Möglichkeiten zur Partizipation ein.

Auch in der Familie erleben Kinder oft, dass Erwachsene ihnen Lernaufgaben stellen. Dafür schaffen sie oft Lernspielzeug an. Das sollen die Kinder wie vorgesehen nutzen, um bestimmte Fähigkeiten zu trainieren. Oder Eltern schicken Kinder in Kurse, in denen ihnen ein früher Einstieg in Fremdsprachen oder Musik gelingen soll. Selbstbestimmtes Spiel, das Kinder nach ihren eigenen Ideen gestalten, kommt dabei vielfach zu kurz.

Das könnte ein Grund dafür sein, dass ich Fachkräfte immer wieder sagen höre: „Die Kinder können gar nicht mehr richtig spielen.“ Da steht dann ein Kind im Atelier und fragt: „Und was soll ich jetzt machen?“ Die

Praxistipps

Klare Botschaften im Raum - Orientierung schaffen



Bauhelme und Warnwesten vor dem Bauraum zeigen an, was hinter der Tür geschieht.

Setzkästen vor den Gruppenräumen werden gemeinsam mit den Kindern bestückt. Die Dinge geben Hinweise auf Funktionsbereiche. Oder sie zeigen, mit was sich die Gruppe identifiziert oder befasst.

Ein Teppich markiert: Hier beginnt die straßenschuhfreie Zone.

Silhouetten der Werkzeuge sind im Werkraum an die Holzwand gemalt. So können alle sehen, was wohin gehört und was fehlt.

Erwachsenen fühlen sich dann gleich aufgefordert, dem Kind eine Aufgabe zu geben. Dabei ist das Ziel, dass Nadim eines Tages herinkommt und vielleicht sagt: „Heute baue ich ein Schiff. Ich brauche viel Pappe, Stöcke und Klebeband dafür.“ Das Kind hat eine klare Vorstellung im Kopf, was es konstruieren möchte. Es kennt die Materialien ebenso wie die Möglichkeiten, die sie ihm bieten. Es hat Zutrauen zu seinen eigenen Fähigkeiten gewonnen. Und so macht es sich selbstbewusst ans Werk. Es handelt selbstbestimmt.

3 Material und Freiheit

Wie können pädagogische Fachkräfte Kinder dazu ermutigen, sich auszuprobieren und ihre Fähigkeiten zu entwickeln? Sie können ihnen verschiedene einladende Plätze und unterschiedliche Materialien anbieten. Sie können die Kinder zum Erkunden einladen. Dabei ist es wichtig, es auszuhalten, dass Kinder Dinge oft anders nutzen, als wir Erwachsenen es uns vorgestellt haben. Papier zu zerreißen oder alle Farben zusammen in einen Topf zu kippen – auch das ist eine Form der Aneignung.

Außerdem benötigen Kinder Zeit. Zeit, um in ihrem individuellen Tempo die Gegenstände zu erkunden. Zeit, um ihre Möglichkeiten damit zu entdecken. Diese Zeit ge-

steht ihnen die Welt der Erwachsenen oft nicht zu. Wenigstens nicht in ausreichendem Maße. Pädagogische Fachkräfte können Kindern zunächst Materialerfahrungen ermöglichen, die völlig prozess- und nicht ergebnisorientiert sind. Es kann zum Beispiel darum gehen, mit einer selbst hergestellten Masse auf Kleister- oder Mehlbasis zu schmieren und zu experimentieren oder Kreide für ein Farbpulver mit dem Fleischwolf zu zerkleinern.

Räume für Partizipation – das ist eine vorbereitete Umgebung, die einen geschützten Rahmen schafft. In dem sich Kinder weitgehend selbstständig bewegen und eigene Entscheidungen treffen können. Je jünger die Kinder sind, desto enger ist der räumliche Rahmen gesteckt. Und desto weniger Dinge – idealerweise solche, die viele Spieloptionen eröffnen – stehen zur Wahl. So sind Entscheidungen für die Kinder überblickbar.

Kinder brauchen ein Umfeld, in dem sie sich entfalten und erproben. Ein Umfeld, das sie dafür an ihre Bedürfnisse anpassen können. Mit der Gestaltung des Raumes und der Auswahl der Materialien können wir gute Voraussetzungen dafür schaffen – und so Partizipation durch Räume ermöglichen. ◀



WALKO
Der wilde Rupp ...
 Coppenrath Verlag 2025
 15 Euro
 ISBN 978-3-649-64665-5

Sein Name ist Programm. Ein ruppiger Geselle ist er wirklich, dieser Rupp. Riesiges Maul, zotteliges Fell und dann müffelt er auch noch ziemlich. Nein, also, die anderen Tiere wollen mit so einem nichts zu tun haben. Wer so aussieht, der kann ja nur gefährlich sein! Da brüsten sie sich lieber gegenüber Hups Hase. Was sie alles tun werden – wenn es der Rupp einmal wagen sollte, in ihre Nähe zu kommen. Hach, wie mutig sie doch sind! Und was für ein kleiner Schisser Hups Hase ist – im Vergleich zu ihnen. Bis es dem Rupp eines Tages langweilig ist und er tatsächlich bei ihnen auftaucht ... WALKO in Höchstform! Wer die Abenteuer seines Räubers Donnerpups kennt, weiß: Hier geht's deftig, aber herzlich zu. Da wird gepupst und gerülpst, was das Zeug hält. Die Figuren von Autor und Zeichner Walter Kössler (so sein bürgerlicher Name) haben dabei aber immer das Herz auf dem rechten Fleck. **Der wilde Rupp und der kleine Schisser** ist eine ebenso lustige wie kluge und durchgehend gereimte Geschichte. Über das Miteinander. Über Konkurrenz und Freundschaft. Aber vor allem darüber, dass Vorurteile ziemlich blöd sind. Denn es gilt: „Wir sind alle verschieden auf Erden und jeder will nett behandelt werden.“

ANDREA BERGNER



Patrice Kast
Das unsichtbare Band
 Adrian & Wimmelbuchverlag 2024
 14,95 Euro
 ISBN 978-3-9858519-5-9

Rumms! Ein Gewitter reißt Lina und Jonas aus dem Schlaf. Erschrocken suchen sie Zuflucht bei ihrer Mama. Und die verrät ihnen ein Geheimnis: Sie brauchen keine Angst zu haben. Denn sie sind immer zusammen. Egal, wo sie sind. Egal, was passiert. Selbst wenn die Geschwister im Bett liegen und Mama im Wohnzimmer sitzt. Denn es gibt etwas, das sie miteinander verbindet: **Das unsichtbare Band** ihrer Liebe zueinander „... reicht an jeden Ort, überallhin“. Bis auf den Grund des Ozeans. Bis auf den höchsten Berg. Sogar bis ins Weltall. Es verbindet alle Menschen (und Tiere) miteinander, die sich lieben. Rund um unseren Erdball. Selbst bis in den Himmel ... Patrice Kast erzählt eine wunderbar tröstliche und Mut machende Geschichte über das Wichtigste im Leben: unsere Liebe zueinander. Besonders zu erwähnen ist die Leistung von Illustratorin Joanne Lew-Vriethoff. Wie es die Autorin selbst treffend im Nachwort beschreibt: Sie habe die Botschaft ihrer Worte in eine zauberhafte visuelle Landschaft verwandelt. Karst appelliert dort auch an alle Verantwortlichen unserer Welt: „Wir sind EINS, und es ist an der Zeit, unseren Planeten zu heilen.“

ANDREA BERGNER



Lindgren, Nordqvist und Co.
Wunder, Wichtel, Winterzauber
 Oetinger Verlagsgruppe 2023
 25 Euro
 ISBN 978-3-7512-0429-3

Einige der schönsten Wichtelgeschichten haben wir Astrid Lindgren, Sven Nordqvist, Betina Gotzen-Beek und Susanne Lütje zu verdanken. Kein Wunder, denn die Tradition der Wichtel kommt ursprünglich aus Skandinavien. In diesem Sammelband sind sie alle zu finden: Tomte Tummetott, Weihnachten im Wichtelwald, Das Geheimnis der Weihnachtswichtel, Tomte und der Fuchs und die Weihnachtswichtel-Wunschmaschine. Die liebevolle Bebilderung verschiedener Illustratorinnen und Illustratoren verbreitet eine gemütliche und weihnachtliche Stimmung. Die fünf Geschichten in **Wunder, Wichtel, Winterzauber** bieten Lesestoff für die ganze Adventszeit. Nach jeder Erzählung gibt es noch mehr zu entdecken, zum Beispiel woher die wunderbare Wichtelei kommt, wie man eine Wichteltüre bastelt oder einen Wichtelbrei kocht. Diese Ideen lassen sich im Kindergarten als Impulse für weihnachtliche Projekte aufnehmen. Wie wäre es, wenn jedes Kind eine Wichteltüre mit nach Hause nehmen darf? Das Buch verzaubert in seinem äußeren Erscheinungsbild und ist ein Must-have für alle Wichtelfans.

BERNADETTE FRITSCH

Wir freuen
uns auf den
Advent!

Sie
auch?

Hier gibt's

WUNDERBARE IDEEN



ALSVERLAG

Schönes zum Basteln, Gestalten und Dekorieren.
Jetzt die ALS-Themenwelten entdecken.



1

Spuren hinterlassen

Mit U3-Kindern künstlerisch arbeiten? Ja klar! Geben Sie ihrem natürlichen Entdeckungsdrang neues Futter. Hier erhalten Sie nicht nur jede Menge Projektideen, sondern auch Anleitung, wie Sie den Entwicklungsprozess gut dokumentieren und präsentieren.

„Atelierarbeit mit Krippenkindern“

8./9. Dezember 2025

Freiburg

Bagage

Referentin: Ruth Leiser

www.bagage.de

2

Sieh mich bitte

Stille und introvertierte Kinder sind eher unauffällig – und werden dadurch leider oft übersehen. Wann Stille zu einem Problem wird, welche Besonderheiten diese Kinder haben und wie Sie sie am besten fördern, erfahren Sie hier.

„Leise und stille Kinder“

15. Dezember 2025

Freiburg

VHS Mittelsachsen

Referent: Dr. rer. nat. Frederik

Haarig

www.vhs-mittelsachsen.de

3

Hier fühl' ich mich wohl

Wenn sich Fachkräfte mit neuen Mitarbeitenden austauschen, geht es um die verschiedensten Themen: Die Raumgestaltung als zusätzliche Erzieherin, die Bedürfnisse der Kinder in dieser Hinsicht und wie man Wohlfühlräume für sie schafft – all das sind Themen dieses Seminars.

„LebensRAUM Kita“

15. Januar 2026

Würzburg

Kita Medien GmbH

Referentin: Petra de Marche

www.erzieherin-ausbildung.de

4

Fit für die Schule

Machen Sie Ihre „Großen“ ganzheitlich fit für den Übergang in die Grundschule. In praktischen Übungen erlernen Sie hier Bewegungsverse, Spiele und Tänze zu speziell komponierter Musik, die Grundlagen für ein erfolgreiches Lernen schaffen.

„Schulkompetenzen stärken“

22. Januar 2026

Neustadt am Rübenberge

VHS Hannover Land

Referentin: Kathi Lausberg-Pielhau

www.vhs-hannover-land.de

5

Ein gutes Team ...

... ist unbezahlbar. Aber es braucht kompetente Führung. Lernen Sie hier mithilfe von Simulationen, wie Sie professionell Feedback geben, mit Diversität umgehen, Teamsitzungen gut gestalten und – nicht zuletzt – Ihr Team immer wieder motivieren.

„Teamentwicklung“

23./24. Januar 2026

Rostock

Pädiko Akademie

Referent: Jan Hitzeroth

paediko-akademie.de



Vormerken und anmelden!



Jetzt!
TPS digital
Kostenlos mit dem
QR-Code anfordern

Im nächsten Heft 1/26: Aufräumen

Bild: © gettyimages/Mykola Sosiukin



Wer sortiert die Welt? Wie schaffen wir Ordnung? Ein Nachmittag in der Kita. Wo muss der Malkasten hin? Für Janne ist es klar. In diese Schublade. „Nein“, erklärt Lisa. „Ins offene Regal.“ Zwei Menschen, zwei Ordnungen. Ein ewiger Konfliktherd. Lothar Klein plädiert für Austausch und Vertrauen. Was dabei herauskommt? Das lesen Sie in dieser TPS. Ein Parkdeck fürs Auto, ein grüner Teppich für Tiere: Ordnung entsteht, wenn Räume Geschichten erzählen und Kinder Zusammenhänge erkennen und mitgestalten können.

Wie das geht, erklärt Anja von Karstedt. Aufräumen, entscheiden, ausmisten – das ist die Formel für Professionalität und konzeptionelle Klarheit. Wie das gelingt, zeigt Elke Alsago. Außerdem in diesem Heft: Warum Sprache der Schlüssel beim Aufräumen mit Krippenkindern ist, wie Kinder sammeln und jagen, sortieren und dabei schlau werden, und wie Sie mit Ruhe, Gelassenheit und einem Gespür für Zeit das Aufräumen zu einem Moment des Miteinanders machen. Freuen Sie sich auf Verblüffendes in Ihrer TPS.

IMPRESSUM

TPS - THEORIE UND PRAXIS DER SOZIALPÄDAGOGIK
Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita
Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern
wird herausgegeben von der Bundesvereinigung
Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA)
und der Klett Kita GmbH.

BEIRAT

Daniela Kobelt Neuhaus, lic. phil., Geschäftsführung des Bundesverbands der Familienzentren e.V.; Martina Letzner, Geschäftsführerin der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., Berlin; Prof. Ludger Pesch, ehemaliger Direktor des Pestalozzi-Fröbel-Hauses, Berlin; Eva Reichert-Garschhammer, stellvertretende Direktorin des Staatsinstituts für Frühpädagogik, München; Franziska Schubert-Suffrian, stellvertretende Geschäftsführung im Verband Evangelischer Kindertageseinrichtungen in Schleswig-Holstein e.V., Rendsburg; Ingrid Schulz, Fortbildnerin im fröhpädagogischen Bereich, Kressbronn am Bodensee; Prof. Dr. Petra Völkel, Diplom-Pädagogin, Evangelische Hochschule Berlin.

REDAKTION

Silke Wiest, Chefredakteurin (v.i.S.d.P.)
Andrea Bergner, Bernadette Fritsch
Rotebühlstraße 77 · 70178 Stuttgart
Telefon: 07 11/66 72-58 14
Telefon: 07 11/66 72-58 07
E-Mail: tps-redaktion@klett-kita.de
Internet: www.klett-kita.de

VERLAG

Klett Kita GmbH
Rotebühlstraße 77 · 70178 Stuttgart
Internet: www.klett-kita.de

ANZEIGEN

Mediameer
Marie Berlin (Anzeigenleitung)
Krokusweg 8 · 51069 Köln
Telefon: 02 21/608 78 089
E-Mail: marie.berlin@mediameer.de
Internet: www.mediameer.de
Anzeigenpreisliste Nr. 10 / Gültig ab
01.09.2023

KUNDENSERVICE

Telefon: 07 11/66 72-58 00
Telefax: 07 11/66 72-58 22
E-Mail: kundenservice@klett-kita.de

GRUNDLAYOUT

ISM Satz- und Reprostudio GmbH,
München
Internet: www.ism-satz-repro.de

GESTALTUNG UND SATZ

DOPPELPUNKT, Stuttgart

TITELBILD

© gettyimages/Inna Skaldutska

DRUCK

Strube Druck & Medien GmbH
Stimmerswiesen 3
34587 Felsberg



www.blauer-engel.de/uz195

- ressourcenschonend und umweltfreundlich hergestellt
- emissionsarm gedruckt
- aus 100 % Altpapier

TZ3

Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet

ALLGEMEINE GESCHÄFTSBEDINGUNGEN

Es gelten unsere aktuellen allgemeinen Geschäftsbedingungen (www.klett-kita.de/service/aggb-und-widerrufsrecht).

ADRESSÄNDERUNGEN

Teilen Sie uns rechtzeitig Ihre Adressänderung mit. Dabei geben Sie uns bitte neben Ihrer Kundennummer (siehe Rechnung), die neue und die alte Adresse an.

COPYRIGHT

Alle in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 0342-7145

ISBN 978-3-96046-395-5

Bestell-Nr. 15678



ROBIN BENDER-FUCHS

Psychosozialer Berater
M.A. Tätig in der Sozial-
pädagogischen Familien-
hilfe (SPFH). In Ausbildung
zum Kinder- und Jugend-
psychotherapeuten.



PETRA ENGELSMANN

Social Management B.A.,
ehemalige Kita-Leitung,
personenzentrierte
Beraterin, selbständig im
Bereich Persönlichkeits-
entwicklung.



ANJA VON KARSTEDT

Dipl.-Ing. (FH), studierte
Architektur. Fachberaterin
und Planerin für Kameleon
Raumkonzepte. Raum-
gestaltungsseminare sowie
Workshops für Kita-Teams.



LOTHAR KLEIN

Diplom-Pädagoge,
ehemaliger Kita-Leiter,
freiberuflicher Fortbild-
ungsreferent (Balance
– Dialog und Freinet-
Pädagogik) und Autor.



KERSTIN KREIKENBOHM

Diplom-Sozialpädagogin,
Qualitätsmanagerin. Lang-
jährige Kita-Leiterin, tätig
als Koordinatorin für Frühe
Hilfen und Kinderschutz,
Autorin.



MATTHIAS LEDER

Promovierter
Psychologe und
integrativer Lern-
therapeut. Tätig in
der Kinder- und
Jugendhilfe.



CHRISTIAN PEITZ

Diplom-Pädagoge,
Märchenautor und
Hörspielproduzent.
Leiter des LWL-
Bildungszentrums
Jugendhof Vlotho.



HELIA SCHNEIDER

Freiberufliche
Fortbildnerin für
Elementarpädagogik,
Autorin sowie ehemalige
Kita-Leiterin und
Supervisorin DGSv.



BARBARA SENCKEL

Diplom-Psychologin, Dr.
phil., Psychotherapeutin,
Supervisorin, freiberuf-
liche Dozentin, Autorin
entwicklungspsycholo-
gisch orientierter Bücher.



PETRA VÖLKE

Professorin für
Kindheitspädagogik
und Entwicklungs-
psychologie an der
Evangelischen
Hochschule Berlin.

DEN UMGANG MIT GEFÜHLEN LERNEN

**Wie fühlt es sich an, wenn ich übergücklich bin und was passiert,
wenn ich ganz viel Wut im Bauch habe?**

Dieses Kartenset mit 32 einfühlsamen Geschichten lädt Kinder dazu ein, ihre Gefühle zu entdecken, zu verstehen und darüber zu sprechen. Jede Karte enthält Impulse für Gespräche und eine passende Spielidee, um Emotionen spielerisch zu begleiten. Liebe, Freude, Trauer, Angst, Wut – alle Gefühle haben Platz und dürfen erlebt werden.



Brigitte Wilmes-Mielenhausen
Gefühle erleben in der Kita

32 Geschichten über Gefühle
für Kita-Kinder

DIN A5 quer, 32 Karten,
(D) 16,95 € | ISBN 978-3-96046-363-4



Jetzt bestellen:
www.klett-kita.de oder in Ihrer Buchhandlung



KLETT KITA

LEITUNGSCLUB

WERDE TEIL DER COMMUNITY!

Du leitest eine Kita und möchtest einen aktiven Austausch unter Leitungskräften erleben?

Dann laden wir dich ein:
Werde Mitglied im neuen Klett Kita Leitungsclub!

Freue dich auf regelmäßigen Austausch, fachlichen Input & Unterstützung für deine Leitungsarbeit. Diese Vorteile warten auf dich:

- Vernetzung mit anderen Leitungen
- Regelmäßige Onlinetreffen
- Praxistipps für den Alltag
- Live-Vorträge renommierter Expert:innen
- Monatliche Online-Communitytreffen
- Das Clubmagazin Praxis Kitaleitung
- Exklusive Fachinhalte z.B. zu Recht & Resilienz

Der Klett Kita Leitungsclub bietet eine exklusive, vertrauensvolle Plattform für kollegialen Austausch, professionelle Inspiration und gegenseitige Unterstützung.

Jetzt Mitglied werden
und 6 Monate lang
kostenlos testen:

