

VERLETZLICHKEIT

Wie wir gut damit umgehen



Ausgabe 10/2026
Bestell-Nr. 15687



ADHS - bitte ohne Etikett

Eine Diagnose mit vielen
Gesichtern **S.4**

Musikalisch ko-regulieren

Mikrointerventionen der
melodischen Art **S.20**

Im Schatten des Bruders

Auch die ruhigen Kinder
ans Licht holen **S.32**

QUALITÄT IN DER KITA

Worauf es im Kita-Alltag wirklich ankommt

Eine Kita ist weit mehr als ein Ort der Betreuung – sie ist ein Lebensraum, in dem Kinder wachsen, Familien Vertrauen finden und Fachkräfte ihre Professionalität mit Herz und Freude leben. Sie ist ein Ort der Begleitung, Beteiligung und Bestärkung: Hier erleben Kinder, dass sie wichtig sind und dazugehören.

NEU!



- Fokus auf praxisnahe Alltagsqualität statt „abstrakte“ Qualitätsstandards
- Einblicke in den echten Kita-Alltag durch Erfahrungsberichte und Praxisbeispiele
- mit zahlreichen Reflexionsimpulsen und Praxistipps für die Arbeit mit 0-6-Jährigen

Annette Reisinger

Alltagsqualität in Krippe & Kita

Worauf es im Kita-Alltag wirklich ankommt

17 x 24 cm, 96 Seiten

(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-451-8

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



Erziehung braucht Profis

Liebe Leserin, lieber Leser,

Eltern beim Übergang

Neue Studienergebnisse geben Einblick in die Sichtweise der Eltern bei der Eingewöhnung ihrer Kinder. Wie Sie diesen emotionalen Akt gemeinsam meistern, lesen Sie ab Seite 28.

Risikoarbeit

Ein Baumstamm im Kita-Foyer sorgt für Diskussion. Hier ist professionelle Risikoarbeit gefragt. Wie Sie die im Team umsetzen und eine Balance zwischen Schutz und Zutrauen halten, erfahren Sie ab Seite 36.

unruhige Beine, ein verträumter Blick, ein Kind, das nicht zuhören kann, obwohl es vielleicht gern würde – Verletzlichkeit zeigt sich in der Kita nicht immer offensichtlich. Manchmal ist sie laut, manchmal leise, manchmal steckt sie hinter Verhalten, das Erwachsene erst deuten müssen. Wer Kinder begleitet, weiß: Etiketten sind schnell geklebt. Aber sie helfen nicht weiter. Diese TPS schaut deshalb genauer hin. Was braucht ein Kind, das zappelt, träumt oder sich scheinbar entzieht?

Lothar Klein geht in „Durcheinander im Kopf“ ab Seite 4 dieser Frage nach. Der Pädagoge zeigt, warum Diagnosen wie ADHS wichtig sein können, Kinder aber nicht auf sie reduziert werden dürfen. Denn wer nur den Zappelphilipp sieht, übersieht womöglich die Bedürfnisse des Kindes. Wer diese aber erkennt, schützt etwas sehr Kostbares: die persönliche Integrität des Kindes. Auch Christian Peitz lädt dazu ein, gewohnte Blickwinkel zu verschieben. In „Erkenntnis aus der Brötchentüte“ ab Seite 8 fragt er, was Neurodiversität mit Verletzlichkeit und Teilhabe zu tun hat. Sein Beispiel zeigt: Selbst eine knallende Brötchentüte kann darüber entscheiden, ob ein Kind dazugehören kann oder nicht.

Verletzlichkeit zeigt sich aber nicht nur in Diagnosen oder besonderen Bedürfnissen. Sie gehört zum Kindsein dazu. Barbara Senckel macht in „Ich lebe, also bin ich verletztlich“ ab Seite 24 deutlich, dass Kinder weder überbehütet unter eine Glasglocke gehören noch mit ihren Verletzungen allein bleiben

dürfen. Entscheidend ist, wie die Erwachsenen reagieren: nicht bagatellisierend, nicht dramatisierend, sondern aufmerksam, stärkend und verlässlich. Denn Schutz bedeutet nicht, jedes Risiko zu vermeiden. Schutz bedeutet, Kinder nicht alleinzulassen.

„Der Schuh, der dem einen passt, drückt den anderen. Es gibt kein Rezept für das Leben, das für alle passt.“

Carl Gustav Jung

Und wir alle wissen, dass Beziehungen dabei eine Schlüsselrolle spielen. Michaela Kern beschreibt in „Ein sicherer Hafen“ ab Seite 16, wie Fachkräfte Kinder in verletzlichen Phasen begleiten können. Sie können

Bindungserfahrungen von zu Hause nicht verändern, aber ergänzen. Sie können Halt geben, Sicherheit anbieten und zeigen: Du bist hier gesehen. Verletzlichkeit verschwindet nicht, wenn wir sie übersehen. Sie wird auch nicht kleiner, wenn wir die Kinder bewerten oder sortieren. Kinder brauchen Erwachsene, die hinschauen, nachfragen und Schutz anbieten. Und die Teilhabe ermöglichen, auch wenn ein Kind in besonderer Weise wahrnimmt, fühlt oder handelt.

Freuen Sie sich auf ein Heft, das genau hinsieht – auf Kinder, ihre Verletzlichkeit und unsere Verantwortung.

Viel Freude beim Lesen!

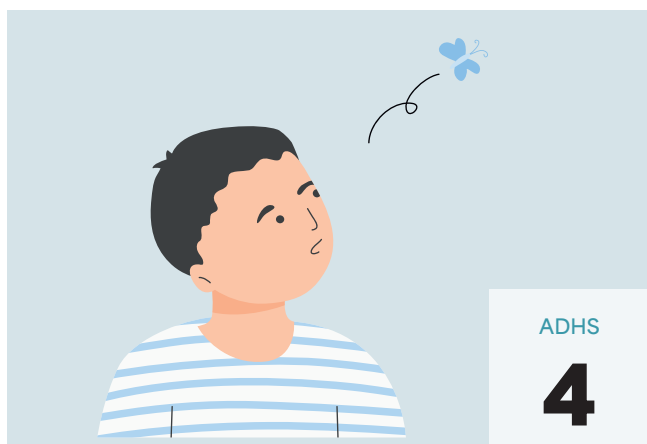
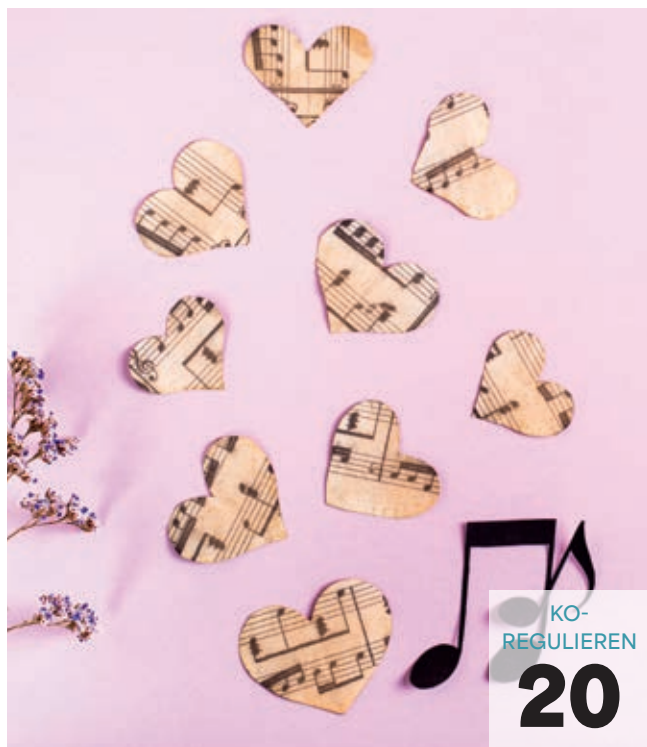
Herzliche Grüße
Ihre

Silke Wiest



Silke Wiest, Chefredakteurin
s.wiest@klett-kita.de

Inhalt



KONTEXT

CHRISTIAN PEITZ

8 Erkenntnis aus der Brötchentüte

Auswirkungen der Neurodiversität auf Verletzlichkeit und Teilhabe in der Kita

BARBARA SENCKEL

24 Ich lebe, also bin ich verletzlich

So stärken Sie Kinder im Umgang mit Verletzungen, statt sie überzubehüten

MARJAN ALEMZADEH

28 Ein vertrauensvoller Übergang

Die neuesten Studienergebnisse zum Thema Eingewöhnung

MATTHIAS LEDER

32 Im Schatten ihres Bruders

Ein Blick auf die facettenreiche Verletzlichkeit von Schattenkindern

NEETJE BRANDT

36 Zwischen Schutz und Zutrauen

Ein Baumstamm im Kita-Foyer – so sieht professionelle Risikoarbeit aus

Unsere **Titelthemen** sind farbig gekennzeichnet.



Jetzt!
TPS digital - kostenlos

Die TPS können Sie auch digital im PDF-Format lesen. Als Abonnent:in schicken wir Ihnen die Ausgaben exklusiv und kostenlos per Mail zu. Falls uns Ihre E-Mail-Adresse noch nicht vorliegt, teilen Sie uns diese einfach über das Kontaktformular auf unserer Webseite mit: Erreichbar über www.klett-kita.de/service/kontakt oder direkt über den nebenstehenden QR-Code. Die Print-Ausgabe erhalten Sie wie gewohnt mit der Post.

WERKSTATT

LOTHAR KLEIN

4 **Durcheinander im Kopf**

Kinder mit ADHS stärken, ohne sie auf ihre Diagnose zu reduzieren

JENNIFER BURKHARDT · KIRA DALDROP

12 **Den Blick weiten**

Wie neurodivergenzsensibles Arbeiten Kindern hilft, am Alltag teilzuhaben

MICHAELA KERN

16 **Ein sicherer Hafen**

In verletzlichen Phasen begleiten und Bindungsangebote machen

MATHEO BUCHER

20 **Musikalisch ko-regulieren**

Feinfühlig mit musikalischen Mikrointerventionen begleiten

ANJA VON KARSTEDT ·

GOTTFRIED SCHILLING · KLAUS NAGEL

40 **Raum für Unterschiede**

Kita-Räume so gestalten, dass sie den Bedürfnissen aller entsprechen

44 **Rezensionen**

46 **Termine**

47 **Vorschau und Impressum**

48 **Autorinnen und Autoren**



Folgen Sie
uns auch bei
instagram:
[@erzieher_in](https://www.instagram.com/erzieher_in)

Wer oder was war Ihr sicherer Hafen?



LOTHAR KLEIN

Ein sicherer Hafen in meiner Kindheit war eine Frau in unserer Straße, die ich Tante Erna nannte. Bei ihr hatte ich nie das Gefühl falsch zu sein. Ich war willkommen, konnte ihr bei „wichtiger Arbeit“ helfen, hatte stets das Gefühl, wir unterhalten uns auf Augenhöhe. Wie von selbst habe ich ihr all meine geheimen Nöte erzählt.



MICHAELA KERN

Mein sicherer Hafen sind definitiv meine Eltern. Sie sind immer für mich da. Ganz unabhängig davon, ob sie mit meinen Entscheidungen einverstanden sind. Diese Art von Unterstützung habe ich schon in meiner frühen Kindheit erfahren und sie hält bis heute an. In der Beziehung zu ihnen liegt die reinste Form von Vertrauen, die ich kenne.

Durcheinander im Kopf

Elias ist ein Zappelphilipp, Brandy eine Träumerin. Kinder mit der Diagnose ADHS erfahren oft Etikettierungen. Die helfen aber nicht weiter. Davon ist unser Autor überzeugt. Und er erklärt, wie wir Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerecht werden, um ihre persönliche Integrität zu schützen.

LOTHAR KLEIN



Meine Bürotür fliegt krachend auf. Elias stürzt herein. „Hast du Zeit?“, fragt er – sehr laut und ohne eine Antwort abzuwarten. „Du musst kommen! Wir bauen weiter! Die ist doch gut, oder?“ Er meint seine Zeitmaschine. Sie ist riesengroß, aus großen Kartons, mit unzähligen Schaltern, Antennen, Rädchen und Hebeln – und steht mitten im Eingangsflur. Seit zwei Wochen baut Elias daran. Ich soll ihm helfen. Aber eigentlich muss ich nur dabei sein. Inzwischen habe ich es mir so eingerichtet, dass ich neben der Zeitmaschine sitze und weiterarbeite. Immer wieder fragt er mich: „Ist doch eine tolle Idee, oder?“ Jedes Mal muss ich antworten: „Ja klar!“ – bis er mich eine Minute später wieder dasselbe fragt.

Immer alles sofort

Elias ist neun Jahre alt. Er hat es schwer in der Kita: Immer wieder eckt er an und „rastet aus“, wie seine Erzieherinnen betonen. Er höre nicht zu, sei ständig in Bewegung und mache alle mit seinen ausgefallenen Ideen verrückt. Alles müsse bei ihm immer sofort sein. Schon mehrmals sei er aus der Kinderbesprechung geflogen, weil er sich einfach an keine Regeln halte. Regeln – das scheine überhaupt ein Fremdwort für ihn zu sein. Er rede unentwegt und durcheinander. Und er unterbreche andere ständig.

Kritik oder Zurechtweisung, auch wenn sie – was selten geschieht – liebevoll daherkommt, verträgt Elias überhaupt nicht. Seine Hausaufgaben „saut er nur hin, obwohl er es viel besser könnte“, beschwert sich auch seine Mutter. Seine Erzieherinnen sind froh, dass Elias mich für den Bau seiner Zeitmaschine auserkoren hat. So sind sie ihn für eine Weile los.

Ruhig bleiben? Kann ich nicht!

Seine Zeitmaschine hingegen ist perfekt. Wenn er daran arbeitet, ist

Elias völlig versunken. Jeden Tag hat er eine neue Idee, die er sofort verwirklicht. In dieser Zeit sind Elias und ich Partner. In diesen Phasen kann ich mit ihm über alles reden und nachdenken – auch über die Kritik seiner Erzieherinnen. Ich staune jedes Mal, wie reflektiert er seine Situation analysiert und einschätzt. Auf meine Frage, weshalb es ihm so oft nicht gelinge, ruhig zu bleiben, zuzuhören und sich wie andere zu verhalten, sagt er sehr bestimmt:

„Kann ich nicht! Da ist dann so ein Durcheinander in meinem Kopf.“

Irgendwann habe ich ihn gefragt, was er sich denn wünschen würde: „Einen Platz für mich ganz allein! Da darf dann niemand sonst hin.“

Unordentliche Träumerin

Brandy ist sieben Jahre alt. Sie gilt als sehr nachdenkliches Mädchen und sie hat wenig Selbstvertrauen. Das sei schon immer so gewesen, sagt ihre Mutter. Man habe ihr richtig ansehen können, wie sie über Informationen, die sie beunruhigen oder verwirren, nachdenke – und das passiere regelmäßig. Spreche man sie dann an, reagiere sie aber oft wütend und laut. Als jüngeres Kind habe sie regelmäßig laut losgeschrien – beispielsweise, wenn sie wegen ihrer Unordnung ermahnt worden sei. Dann sei sie manchmal einer Hyperventilation nahe gewesen.

Von ihrer Neigung, für Unordnung zu sorgen, können auch ihre Erzieherinnen ein Lied singen: Ein Blick in ihren Schulranzen genügt. Brandy hat wie alle Kinder in der Kita ein eigenes Fach für private Dinge. Dieses Fach quillt stets über. In ihm mischen sich Handschuhe, überreife Bananen, Spielfiguren und Brotreste munter durcheinander.

Ihre Erzieherinnen beschreiben sie vor allem als „Träumerin“ – und meinen das nicht gerade wohlwol-

lend. Sie vergesse alles, fange ständig Sachen an und beende sie nicht, käme zu allem und jedem zu spät, höre mitten bei der Mahlzeit auf zu essen, weil sie „wieder träume“. Erinnerung man sie daran, dass bald abgeräumt werden müsse, sage sie lächelnd ja, aber es ändere sich nichts. Ihre Erzieherinnen beginnen schließlich, Brandys Alltag eng zu takten. Sie erinnern sie regelmäßig an alles. Manches helfe tatsächlich, anderes nicht. Abends, so erzählt ihre Mutter, sei sie regelmäßig sehr müde. An Wochenenden schlafe sie manchmal extrem lange.

Eine Diagnose, viele Gesichter

Bei Elias wurde schon damals – irgendwann in den 1980er-Jahren – ADHS diagnostiziert: „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung“. Schon der Name zeigt: ADHS wurde damals vor allem als Krankheit und Defizit, eben als Störung, begriffen. Brandy galt weiterhin einfach als Träumerin. Bei ihr kam niemand auf den Gedanken, sie auf ADHS zu testen. Schon damals fielen Mädchen, wenn sie nicht die eher für Jungen typischen Symptome zeigten, eher durchs Raster.

ADHS führt immer noch die „Störung“ im Namen. Es gilt heute indes nicht mehr als Krankheit. Der Professor für Psychologie, Psychotherapeut und Gründer des Zentrums für Neurodiversität in Hamburg, André Zimpel, formuliert es so:

„Neurodivers sind wir alle. Es gibt kein Gehirn zweimal.“

Neurodivergenz – was ist das?

Der Psychologe wirbt dafür, ADHS nicht als Krankheit zu pathologisieren. Man solle sie vielmehr als Abweichung vom Durchschnitt, also als neurodivergent, beschreiben. Neurodivergenz bedeutet: Das Gehirn funktioniert anders als bei einem neurotypischen Durchschnittsmenschen. Es weicht mehr oder weniger davon ab. Zum neurodivergenten Spektrum gehören neben ADHS

auch alle Formen des Autismus, Lese-Rechtschreib- und Rechenstörungen, das Tourette-Syndrom, manche Koordinationsstörungen und auch die Hypersensibilität.

Etwa zwanzig Prozent aller Menschen müssen als neurodivergent bezeichnet werden. Davon geht Alexandra Philipsen, Direktorin der Klinik für Psychotherapie und Psychiatrie in Bonn und Leiterin der bisher größten Studie zur ADHS-Medikamentierung, aus. ADHS – das wissen wir heute – ist zu circa achtzig Prozent genetisch bedingt. Es beruht auf einem Ungleichgewicht an Botenstoffen. In den Gehirnen der Betroffenen wird das Glückshormon Dopamin schneller abgebaut und wirkt weniger stark. Früher dachte man, ADHS sei eine Kinderkrankheit, die im Erwachsenenalter wieder verschwinde. Auch das hat die heutige Forschung widerlegt.

ADHS erkennen

Die Unterschiede zur Funktionsweise durchschnittlicher Gehirne sind nicht eindeutig und kommen in kleinerem Rahmen auch bei anderen vor. Dennoch gibt es eine Reihe typischer ADHS-Symptome, zum Beispiel:

- > Impulsivität und die Unfähigkeit, sich zu regulieren
- > Innere Unruhe, das Gefühl, Chaos im Kopf zu haben
- > Übermäßige Angst vor Kritik und Ablehnung
- > Schwierigkeiten, ruhig zu sitzen und zuzuhören
- > Viel reden, aber die Gedanken nicht sortieren können, dabei immer wieder abschweifen: „Bevor ich den ersten Satz zu Ende spreche, denke ich an die nächsten fünf.“
- > Nicht abwarten können, andere immer wieder unterbrechen müssen
- > Tausend Ideen haben, die meisten aber nicht zu Ende bringen, nicht an

einer Sache dranbleiben können

- > Bei manchen Aufgaben hingegen in einen Hyperflow geraten, dann alles andere vergessen, dies aber nicht stetig und nicht stabil – und vor allem nicht bei Aufgaben, die unangenehm sind
- > Stärkere Wahrnehmung von Geräuschen, Gerüchen und anderen Reizen, sie nicht ausblenden können
- > Dinge vergessen, zerstreut sein, die



Zeit nicht im Blick haben, zu spät kommen

- > Ungeschicklichkeit, Unbeholfenheit, Tollpatschigkeit: „Mir sind immer wieder Sachen heruntergefallen und kaputt gegangen.“
- > Ständig mit Müdigkeit kämpfen
- > schlechter Orientierungssinn

Verletzlich durch ADHS

Betroffene fühlen sich von den Reaktionen ihrer Umwelt schnell verletzt, beschämt oder abgelehnt. Der Schweizer Filmschauspieler Marc-André Flück beschreibt das so:

„Ich weiß, dass ich nicht absichtlich zu spät komme, nicht absichtlich unordentlich bin, nicht absichtlich

Menschen verletze, nicht absichtlich emotional werde, aber es passiert immer wieder und deshalb stoße ich immer wieder auf Ablehnung.“

Die ehemalige Erzieherin, Sängerin und Erwachsenenbildnerin Anna Vichery erzählt über sich:

„Ich habe so sehr versucht, mich in die üblichen Normen reinzupressen, mich hineinzuzwängen, mich anzupassen, dass mich das unheimlich viel Energie gekostet hat. Weil ich aber vor allem gelernt habe, mich anzupassen, habe ich selbst nicht mehr gemerkt, wie mich das anstrengt, wie viel Energie mich das kostet, und das hat schließlich zum Burn-out geführt.“

Letztlich leiden die Betroffenen, weil sie immer wieder gezwungen werden, sich an ihre Umwelt anzupassen. Sie werden gezwungen, anders zu sein, als sie nun einmal sind. Doch das ist auf Dauer unmöglich. Versucht wird es trotzdem: Da gibt es Erwachsene, die sich im Handy Dutzende von Alarmen eingerichtet haben, für das Zähneputzen, für das Einnehmen von Medikamenten, um nach dem Wetter zu schauen und entsprechende Kleidung anzuziehen, um die Post aus dem Briefkasten zu holen und natürlich für alle möglichen Termine. Bloß nichts vergessen! Andere fahren nicht mehr Auto, weil sie sich ständig verfahren. Oder sie vermeiden den Kontakt mit anderen Menschen, weil sie sehr schnell wütend und verletzend werden und die Reaktionen darauf nicht mehr ertragen können.

Bei Mädchen oft unerkannt

Das Suizidrisiko von Menschen mit ADHS ist nach einer Studie der Cambridge University 4,7-fach hö-

her als bei Menschen ohne ADHS. Bei Männern mit ADHS ist das Risiko um 3,4 Prozent höher, bei Frauen sogar um 9 Prozent. Das liegt vor allem auch daran, dass ADHS bei Mädchen und Frauen viel seltener wahrgenommen und diagnostiziert wird. Dabei hilft schon allein die Diagnose: Betroffene – und nicht zuletzt ihre soziale Umgebung – erhalten durch sie eine Erklärung für ihr andersartiges Verhalten. Dass es bei Mädchen seltener so weit kommt, hängt damit zusammen, dass ADHS bei Mädchen und Frauen – anders als bei Jungen und Männern – meist nicht mit Hyperaktivität einhergeht. ADHS wird noch immer vor allem mit dem klassischen „Zappelphilipp“ in Verbindung gebracht. Die anderen Symptome sind weniger bekannt.

Verborgener hinter einer Maske

In den Schilderungen von Menschen mit ADHS taucht immer wieder ein Problem auf: Ihr Umfeld erwartet, dass sie funktionieren – wie „alle anderen“. Die Betroffenen denken, sie müssten es irgendwie hinkommen, weil es „die anderen“ ja auch tun. Das mündet in ständige Selbstvorwürfe – bis hin zu dem Gefühl, komplett falsch zu sein. So sagt etwa die Schweizer Spitzensportlerin Catia Gubelmann:

„Ich dachte immer, ich bin schuld, dass ich so seltsam bin.“

Und sie schildert, wie sie versucht hat, sich anzupassen: In der Schule habe sie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler beobachtet – vor allem diejenigen, die nicht auffielen und viel gelobt wurden. Die habe sie versucht zu imitieren. Sie habe sich in der Schule stets eine Maske aufgesetzt. Dahinter konnte sie ihre Probleme verstecken. Der ständige Versuch, sich unauffällig zu verhalten, habe sie aber enorm viel Kraft gekostet: „Keine Schulstunde ohne Stress! Meine Batterie war schon nach einem halben Tag unten.“ Und

weiter: Wenn sie am Nachmittag nach Hause gekommen sei und die Maske endlich habe abnehmen können, sei auch die angestaute Anspannung abgefallen. Die Folge: emotionale Zusammenbrüche und heftige Wutanfälle. Zu Hause, in der Umgebung, der sie vertraute, habe sie sich nicht länger verstellen müssen:

„Und alles, was ich runtergeschluckt habe, zum Beispiel, dass ich verletzt war, weil eine Freundin keine Zeit hatte, mit mir zu spielen, habe ich dann an meinen Eltern ausgelassen.“

Das überzogene Bedürfnis, sich anzupassen und – wenn es nicht gelingt – sich selbst die Schuld dafür zu geben, wie es Catia Gubelmann schildert, ist typisch für Mädchen. So sieht es Maria Strauß, Leipziger Professorin für Übertragung von Forschungsergebnissen auf die medizinische Praxis bei ADHS.

Auf Bedürfnisse eingehen

Auch von Elias und Brandy wurde über lange Zeiträume hinweg erwartet, dass sie sich anpassen. SIE waren das Problem – nicht ihr Umfeld, das es ihnen schwer machte. Mir fallen hier gleich Gespräche in meinem damaligen Team über Ausnahmen ein – Ausnahmen für Kinder wie Elias und Brandy. Diese wurden zunächst rundweg und heftig abgelehnt: Gerade diese beiden müssten doch lernen zuzuhören, angefangene Dinge zu Ende zu bringen, still zu sitzen oder Ordnung zu halten. Erst mit der Zeit änderte sich das: Elias bekam seinen ruhigen Platz, eine mit „Elias' Platz! Eintritt verboten!“ gekennzeichnete Ecke in einem Raum. Dort brachte er seine Zeitmaschine unter.

Brandys Erzieherinnen hörten auf, sie wegen des Durcheinanders in ihrem Fach zu maßregeln. Sie räumten das Fach ohne Vorwurf einfach selbst

dann und wann auf. Und sie erinnerten sie freundlich und rechtzeitig, meist auch mehrmals, an anstehende Termine. Da Brandy zu den Kindern gehörte, die ungeliebte Aufgaben so lange vor sich herschoben, bis es zu spät war, überlegten ihre Erzieherinnen, wie sie zum Beispiel die Hausaufgaben für Brandy attraktiver machen konnten. „Die Dagmar soll neben mir sitzen“, war Brandys Wunsch. Dagmar war ihre Lieblingserzieherin. Vom Tischdienst wurde sie befreit. Dagmar erklärte ihr das in etwa so: „Wir wissen, wie ungern du den Tischdienst machst. Deswegen dachten wir uns, du wirst dich sicher freuen, wenn du das nur machen musst, wenn du willst.“

Schutz der Integrität

Wir sollten endlich anerkennen, dass Menschen entsprechend ihrer persönlichen Integrität unterschiedliche Bedürfnisse haben. Diese manchmal etwas anderen Bedürfnisse haben ebenfalls das Recht, zu existieren, gesehen, beachtet und erfüllt zu werden.

Brandy und Elias brauchten eben etwas anderes als andere Kinder, um sich gut entwickeln zu können.

Integrität definiert Jesper Juul als das innere Gefühl, authentisch und wahrhaftig zu sich selbst zu sein – ohne sich für andere zu verbiegen oder zu kompromittieren. Von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit ADHS und anderen neurodivergenten Besonderheiten Anpassung zu verlangen, verletzt also die Integrität dieser Menschen. Für jeden das Gleiche zu fordern, ist außerdem in hohem Maße ungerecht. ◀



Erkenntnis aus der Brötchentüte

Vielfalt in der Kita – das ist längst gelebter Alltag. Doch wie sieht es mit dem Thema Neurodiversität aus? Wie sich Neurodiversität auf die individuelle Verletzlichkeit auswirkt, warum Teilhabe stark von ihr abhängt und was das alles mit einer Brötchentüte zu tun hat, verrät unser Autor.

CHRISTIAN PEITZ



In vielen Familien gibt es Regeln und Routinen rund um die Lautstärke in Wohnräumen. Meist soll sie moderat bleiben. Wenn Kinder im lebendigen Spiel diese Regel vergessen, werden sie daran erinnert. So weit, so bekannt. Ein Familienmitglied aber weiß genau, wie wertvoll es sein kann, auch einmal gegen diese Regel zu verstoßen:

Großes Frühstück am Sonntag, mit Opa und Oma. Es gibt Brötchen aus der Bäckerei. Nach dem Frühstück nimmt Opa die Brötchentüte, verkleinert die Öffnung und pustet die Tüte auf, wie einen Ballon. Papa und Oma verdrehen die Augen. Aber Opa macht unbeirrt weiter. Bei den Kindern steigt die Spannung: Mit aufgerissenen Augen schauen sie zu, wie Opa die Tüte zum Platzen bringt. Es gibt einen Knall – und die Krümel, die noch in der Tüte waren, landen auf Opas Schoß – unter dem Gejohle der Kinder.

Welche Bedeutung hat diese Situation, insbesondere für die Kinder? Es war ein kurzer willkommener Ausbruch aus den familiären Regeln. Die Brötchentüte markiert einen Moment der Freude. Der Knall und der flüchtige Geschmack von etwas, das eigentlich verboten ist, sind wohlthuend.

Szenenwechsel: Gemeinsames Frühstück in der Kita. Eine der anwesenden Personen bringt dieses Erlebnis von zu Hause mit. Die Brötchentüte fällt in den Blick: Das ist die Chance, die Rolle einzunehmen, die der Opa innehatte. Der minimale Regelbruch. Das wohlthuende Chaos. Positive gemeinsame Stimmung.

Doch die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass es in der Kita anders läuft: Ein Großteil der Kinder freut sich. Insofern wurde das Ziel erreicht – aber nur teilweise: Zwei Kinder klammern sich an die Fachkräfte und möchten auf den Schoß

genommen werden. Vier andere sehen den Knall als Einladung, nun ebenfalls Krach zu machen. Zwei Kinder halten sich die Ohren zu. Eines von ihnen wippt mit dem Oberkörper immer wieder vor und zurück. Ein weiteres Kind stürmt aus dem Raum und versteckt sich unter einem Tisch im Flur. Und dann gibt es noch ein Kind, das seinem Sitznachbarn unvermittelt auf den Oberarm boxt – woraufhin dieses Kind zu weinen beginnt. Vorher hatte es sich noch an dem Knall erfreut. Eine Erzieherin schaut den Knallverursacher kopfschüttelnd an.

Was geschieht hier?

Diese Szene mag plakativ wirken. Aus der Luft gegriffen ist sie aber nicht. Und sie zeigt, dass von einer falschen Voraussetzung ausgegangen wurde: Ein Impuls bedeutet für alle Kinder etwas Ähnliches. Doch so ist es nicht. Ein Impuls durchläuft mehrere Stationen, ehe wir mit eigenem Verhalten reagieren:

- ➊ Die Wahrnehmung des Impulses
- ➋ Die Verarbeitung der sinnlichen Eindrücke vom Gehirn
- ➌ Das aus der Verarbeitung folgende reaktive Verhalten

In dem Beispiel haben wir unterschiedliche Reize, die wahrnehm-

bar sind. Zwei sind besonders wichtig: die Beobachtung, wie die Brötchentüte aufgeblasen wird, und das anschließende Platzenlassen.

Die Tüte wird aufgeblasen

➊ Diese Szene wird zunächst einmal visuell wahrgenommen – aber natürlich nur von denen, die es überhaupt mitbekommen: Eine Person pustet Luft in eine Brötchentüte. Die Tüte vergrößert sich. Gleichzeitig ist auch etwas zu hören, aber noch nichts, was zwingend außergewöhnlich wirkt. Und der Duft vom Frühstück liegt noch in der Luft.

➋ Das Gehirn verarbeitet diese visuelle Information und bewertet sie. Ohne Wahrnehmung der Handlung wird nichts verarbeitet. Spätestens jetzt ist die Chance groß, dass die Gehirne der anwesenden Personen sehr unterschiedlich arbeiten:

- > Manche Kinder haben diese konkrete Situation schon einmal erlebt. Das Szenario ist also vertraut. Ihr Gehirn prüft nun, ob die Erinnerung angenehm oder bedrohlich war.
- > Andere Kinder haben eine ähnliche Situation bereits erlebt. Nicht unbedingt mit einer Brötchentüte. Aber sie haben gelernt, dass Ballons, Tüten und ähnliche

Glossar

Neurodiversität und Neurodivergenz – was ist der Unterschied?

Neurodiversität beschreibt die natürliche Vielfalt menschlicher Gehirne und ihrer Arbeitsweisen. Menschen unterscheiden sich in ihrer Wahrnehmung, Reizverarbeitung und ihrem Lernen.

Neurodivergenz richtet den Blick auf individuelle Besonderheiten dieser Verarbeitungsweisen. In der Fachliteratur wird der Begriff unterschiedlich definiert. Häufig werden damit Muster der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung beschrieben, die von gesellschaftlich erwarteten Normen abweichen. Sie können sich beispielsweise in Diagnosen wie Autismus-Spektrum-Störung (ASS) oder AD(H)S zeigen. Dabei wird der Begriff unterschiedlich weit gefasst.



Für die einen ein großer Spaß, für andere Stress und Angstauslöser: Wie wir auf Dinge reagieren, die um uns herum passieren, ist sehr individuell – und für Außenstehende oft nicht vorhersehbar.

Gegenstände Luft in sich aufnehmen können – und dass es knallt, wenn die Luft durch eine plötzliche Zerstörung des Gegenstandes schlagartig entweicht. Auch hier prüft das Gehirn, mit welchen Gefühlen diese Erinnerungen verbunden sind.

- > Einige der anwesenden Kinder haben bisher keine ähnliche Erfahrung gemacht. Ihr Gehirn prüft nun möglicherweise etwas anderes: Ist diese Situation ausreichend faszinierend, um ihr Aufmerksamkeit zu schenken? Oder ist sie es nicht?

3 Der Verarbeitung und Bewertung folgt nun ein reaktives Verhalten. Dies kann wie folgt aussehen:

- > Wenn die Erwartung dessen, was vermutlich auf das Auspusten folgen wird, mit positiven Gefühlen verbunden ist, wird die Szene mit hoher Wahrscheinlichkeit weiter beobachtet. Es wird Freude erwartet. Dennoch halten sich vermutlich einige – durchaus von einem Lächeln begleitet – die Ohren zu.
- > Wenn die Erwartung dessen, was vermutlich folgen wird, mit negativen Gefühlen verbunden ist, können entsprechende Reaktionen erfolgen: Die Kinder verlassen die Situation und/oder halten

sich die Ohren zu – allerdings vermutlich ohne Lächeln.

- > Wenn es keinerlei adäquate Vorerfahrungen gibt und die Situation nicht eingeordnet werden kann, kann die Aufmerksamkeit erhalten bleiben. Aber das, was dann folgen wird, kommt mit einem hohen Maß an Überraschung.

Es sind noch zahlreiche andere Reaktionsvarianten denkbar. Alle hängen von dem Zusammenspiel aus Erfahrungen und Erwartungen ab.

Die Tüte platzt

1 Eine plötzliche Bewegung des Brötchentütenhalters, gefolgt von einem lauten Knall: Hier ist vermutlich der auditive Anteil der Wahrnehmung etwas bedeutsamer als der visuelle Anteil. Gleichwohl müssen beide verarbeitet werden.

2 Ein Knall ist ein lautes akustisches Signal. Das Gehirn verarbeitet ihn schnell. Und es zielt darauf, eine möglichst schnelle Bewertung vorzunehmen: Gefahr oder keine Gefahr. Einige Kinder dürften genau darauf gewartet haben. Für sie ist das Signal ein deutliches Symbol dafür, dass aus dem Fröhlichkeitsmodus in den spannenden Chaos-Modus umgeschaltet wird. Aber plötzliche, sehr intensive Wahrnehmungen er-

höhen die Wahrscheinlichkeit, dass das Gehirn sie als Gefahrensignal wertet. Das gilt vor allem für die Kinder, die nicht vorhergesehen haben, dass die Situation auf diesen Knall hinauslaufen würde.

3 Wenn das Gehirn eine Gefahr wahrzunehmen meint, beginnen in der Folge Gefahrenreaktionen. Die erste und naheliegendste Reaktion: Bindungsverhalten, also der Wunsch, auf den Schoß genommen zu werden – Schutz und Stabilisieren durch Nähe.

Es gibt auch Kinder, die beginnen, sich selbst zu regulieren. In der Regel ist das im Verhalten der Kinder wahrnehmbar: Ein Kind, das sich die Ohren zuhält und stereotype Bewegungen vollführt, beispielsweise das Vor- und Zurückwippen, versucht dadurch, sich selbst zu beruhigen. Solche Reaktionen sind bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) zu beobachten. Aber Vorsicht: Daraus sind keine Diagnosen abzuleiten. Es gibt durchaus auch Kinder ohne ASS-Diagnose, die solches Verhalten aufweisen, und ebenso Kinder mit ASS, die ein anderes Verhalten zeigen.

Ein Kind, das sich nur die Ohren zuhält, aber ansonsten nicht sehr emotional reagiert, könnte einfach empfindsamer als andere sein und

laute Geräusche weniger gut aushalten. In diesem Kontext wird gerne das Wort Hochsensibilität bemüht. Es mag sein, dass ein Kind besonders empfindsam ist. Ob das Label zutrifft, ist eine andere Frage – und darüber hinaus zweitrangig, denn Hochsensibilität ist keine medizinische Diagnose.

Es gibt auch anderes Verhalten: Ein Kind, das aus dem Raum läuft und sich im Flur versteckt, könnte sich in Gefahr wähnen. Es könnte sein, dass hier eine Fluchtreaktion erfolgt ist. Gerade wenn lebensgeschichtlich negative Erfahrungen mit verwandten Empfindungen gemacht wurden, ist das ein sehr naheliegendes und – aus Sicht des Kindes – vernünftiges Verhalten. Bei Kindern mit Fluchterfahrung wurden häufiger entsprechende Beobachtungen gemacht. Ein Knall kann als massive Form von Bedrohung wahrgenommen werden.

Ähnliches gilt für ein Kind, das ein anderes unvermittelt schlägt, also scheinbar „aggressives“ Verhalten zeigt. Die Bewertung der Situation als potenziell gefährlich kann durchaus auch in einer Kampfreaktion münden. Das mag absurd klingen: Aber der von uns wahrgenommene Angriff kann eine fehlgeleitete Verteidigung gewesen sein. Auch dies kann traumabedingte Ursachen haben, doch auch andere. Die sogenannte Misophonie etwa ist eine selektive Geräuschempfindlichkeit. Viele Betroffene berichten, dass bestimmte Geräusche sie ungewollt aggressiv machen. Oft werden Ess- und Schmatzgeräusche genannt. Aber auch Knallgeräusche sind nicht ausgeschlossen.

Neurodiversität hat Einfluss

Was ist aus diesem plakativen Beispiel abzuleiten? Ganz einfach: Wir müssen davon ausgehen, dass die Kinder nicht einheitlich auf Reize reagieren. Dafür gibt es unterschiedliche Ursachen. Unter anderem spielt hier Neurodiversität eine Rolle. Das bedeutet, dass sich die

Gehirne unserer Kinder in ihren Verarbeitungsroutinen aufgrund bestimmter Anlagen oder auch Erfahrungen unterscheiden.

Klassische Diagnosen, die in den Bereich der Neurodiversität fallen, sind ASS, ADHS und/oder ADS. Aber es gibt noch einige andere. Die Gehirne arbeiten also aufgrund ihrer Veranlagung anders als bei „neurotypischen“ Menschen. Auch eine fetale Alkoholspektrumstörung oder eine posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) kann dazu führen, dass Gehirne anders arbeiten.

Ob wir die Bezeichnung Neurodivergenz (siehe Kasten) in Bezug auf einzelne Kinder bemühen sollten, sei dahingestellt. Aber es ist sicherlich hilfreich, grundsätzlich von Neurodiversität in einer Kindergruppe auszugehen – für die Reflexion und im Umgang mit einzelnen Kindern. Denn folgende Schlüsse lassen sich daraus ableiten:

1 Jede und jeder reagiert anders
Verletzlichkeit ist individuell sehr unterschiedlich. Allein die Wahrnehmung und ihre Verarbeitung können dazu führen, dass Reize, die auf die meisten Kinder neutral oder vielleicht sogar positiv wirken, im Einzelfall bedrohlich, stressauslösend oder gar verletzend sind.

2 Neurodiversität prägt Teilhabe
Neurodiversität hat erhebliche Auswirkungen auf die Teilhabe, selbst bei einem gewöhnlichen Kita-Tag. Wahrnehmungsverarbeitung ist Arbeit. Wenn einige Kinder mehr – oder sogar deutlich mehr – daran arbeiten müssen, den regulären Alltag mit seinen unterschiedlichen Reizen wahrzunehmen und zu verarbeiten, dann ist für sie bereits das einfache Dabeisein viel anstrengender und herausfordernder als für andere Kinder. Eine mögliche Folge: Ihnen fällt die Selbstregulation schwerer als anderen. Es stellt für diese Kinder – aber auch für alle anderen – eine große Erleichterung dar, Reize zu reduzieren.

Das Reduzieren akustischer Reize in der Kita ist eine große Herausforderung. Spielen Sie doch einmal Geräuschedetektiv – am besten zusammen mit den Kindern. Achten Sie gemeinsam darauf, welche Geräusche Sie wahrnehmen. Gerade das Abstellen von Gläsern und Tassen auf Tischen oder anderen harten Oberflächen kann starke Körperschallspitzen auslösen. Eine Gegenmaßnahme sind Tischschoner und Tischdecken.

Manchmal bewirken individuelle Hilfsmittel einen Qualitätssprung in Bezug auf die Teilhabe: Ein Sitzkreis muss nicht statisch ablaufen. Die einen Kinder können ein Kuscheltier auf dem Arm haben, während die anderen am nahen Maltisch sitzen und sich beteiligen, während sie ein Mandala ausmalen. So kann Teilhabe deutlich erleichtert werden.

3 Lernen ist individuell

Insbesondere der Bereich Lernen muss in diesem Zusammenhang in den Blick genommen werden. Nicht alle Kinder kommen auf demselben Weg zum Lernziel. Jedes Kind zeigt uns seine Lern-Dispositionen: Welche Lernformen werden gut und gerne genutzt? Welches Maß an Abstraktion ist nötig? Und welche Sinnesbereiche sind für das Kind wichtig, um Informationen gut aufzunehmen?

Auf stabileren Füßen

Neurodiversität ist mehr als nur ein Wort. Der Begriff bietet uns die Chance, uns anders mit Vielfalt auseinanderzusetzen. Dabei können wir Praxis anders in den Blick nehmen – und neue Wege finden, um Vielfalt in der Kita auf stabilere Füße zu stellen. ◀

HINWEIS

PTBS in der Kita? Auf Seite 45 finden Sie einen Bilderbuch-Tipp zum feinfühligem Umgang mit diesem fordernden Thema:

Was ist los mit dir, Großer Bär?

von Joanna Rowland und John Ledda.

Den Blick weiten

Liam läuft unruhig herum. Er würde gerne zuhören, was Samir vorliest. Doch irgendetwas hindert ihn daran. Was hinter seinem Verhalten stecken könnte und wie Sie durch neurodivergenzsensibles Arbeiten Kindern Teilhabe ermöglichen, erklären unsere beiden Autorinnen.

JENNIFER BURKHARDT • KIRA DALDROP



Ein Herbsttag in der Kita. Samir hat es sich mit vier Kindern in der Lesecke gemütlich gemacht. Er liest gerne vor. Und die Kinder hören gerne zu. Auch Liam mag Geschichten. Und dennoch: Er kann kaum ruhig zuhören und dabeibleiben. Er läuft weg und kommt mit einem Bauwagen wieder. Mit ihm in der Hand bleibt Liam stehen. Samir wird ungeduldig:

„Liam, ich dachte, du wolltest dabei sein. So kann ich nicht gut vorlesen. Du kannst auch spielen gehen, wenn du magst“, sagt Samir. „Ich will aber auch wissen, was passiert“, entgegnet Liam – und beginnt zu weinen.

Der Alltag ist voller Situationen, in denen Erwachsene von Kindern ein bestimmtes Verhalten erwarten. Das zeigt sich besonders in räumlich und zeitlich strukturierten Situationen, die festen Abläufen folgen oder gemeinsame Aktivitäten beinhalten – wie etwa im Morgenkreis oder beim Vorlesen. Gerade hier wird sichtbar: Die vorhandenen Strukturen sind nicht für alle Kinder gleichermaßen zugänglich. Wenn Kinder den Morgenkreis verlassen oder sich beim Vorlesen anders beteiligen als erwartet, kommen normative Vorstellungen darüber zutage, wie „Dabeisein“ auszusehen hat.

Dies lädt dazu ein, Erwartungen zu reflektieren: Muss Teilhabe bedeuten, sitzen zu bleiben? Kann Zuhören nicht auch in Bewegung stattfinden? Denn diese Situationen sind keine Ausnahmen. Sie sind ein erwartbarer Teil pädagogischer Arbeit – und benötigen daher fachliche Aufmerksamkeit.

Teilhabe ermöglichen

Liam scheint etwas anderes zu brauchen, als in der Situation des Vorlesens erwartet wird. Samirs Aussage, er könne auch spielen gehen, unterstellt Liam, dass er keine Geschichte hören möchte. Liam

läuft weg und kommt wieder, er holt einen Bauwagen, bleibt stehen. Das könnten wir auch als Versuch sehen, sich in dieser Situation selbst zu regulieren. Wichtig ist, dass wir in Situationen, die wir als herausfordernd erleben, reflektiert handeln. Dass wir Verhaltensweisen, die uns stören, nicht vorschnell interpretieren – und womöglich Kinder daraufhin ausschließen oder beschämen.

Teilhabe ermöglichen – das heißt nicht nur, Strukturen zu schaffen, die Teilhabe ermöglichen. Also Ressourcen bereitzustellen, Zugänge einzurichten und Barrierefreiheit zu sichern. Teilhabe ermöglichen – das bedeutet auch, das eigene Verhalten und die eigenen Interpretationen zu reflektieren: Wie können Kinder am Vorlesen teilhaben und die Aktivität mitgestalten, wenn sie es möchten? Welche Weichen müssen wir dafür stellen? Und wie verhindern wir, dass eine Beziehung abbricht oder ein Kind ausgeschlossen wird?

Stichwort Neurodivergenz

Das Thema Neurodivergenz ist ein bedeutsamer Teil des Fachwissens, das in der pädagogischen Praxis bei allen Aktivitäten und pädagogischen Überlegungen mit einbezogen werden muss. Entscheidend für

die pädagogische Arbeit ist dabei nicht in erster Linie zu wissen, ob ein Kind eine Diagnose bekommen würde. Entscheidend ist vielmehr, dass wir neurodivergente Profile als Teil von Vielfalt in der täglichen Arbeit berücksichtigen. Und dass wir unser eigenes Antwortregister – in Planung, Erwartungshaltung und Interaktion gleichermaßen – in diese Richtung erweitern.

Vielfalt der Wahrnehmung

Kinder kommen mit unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Entwicklungsprofilen in die Kita. Auch ihr Anforderungserleben ist individuell. Das zeigt sich darin, wie sie Situationen wahrnehmen, bewerten, verarbeiten – und auf welche Strategien sie zurückgreifen, wenn sie herausgefordert sind. Dies zu beachten, ist eine wichtige Grundlage professionellen Handelns.

Folgendes kann bei neurodivergenten Kindern beispielsweise auftreten:

- > erhöhtes Stresslevel,
- > überraschende Reaktionen auf Situationen, die von Bezugspersonen zunächst nicht als belastend wahrgenommen werden,
- > erhöhte Sensibilität, etwa in Form von Geräuschempfindlichkeit,
- > heftige und schnell auftretende

Konzept der Neurodiversität

Eine pädagogische Chance



Neurodiversität ist ein Konzept, das neurologische Unterschiede zwischen Menschen als Formen der menschlichen Vielfalt betrachtet.

Als neurodivergente Profile werden zum Beispiel Autismus-Spektrum (AS), ADHS, Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS), Dyskalkulie, Dyspraxie und Hochbegabung gefasst.

Im Konzept der Neurodiversität liegt eine pädagogische Chance, denn hier werden verschiedene Ausprägungen der Nervensysteme als Variation beschrieben.

Das Konzept nimmt das Individuum in den Blick – nicht eine Ansammlung von Symptomen. Neurodiversität stellt keinen medizinischen Befund dar, sondern eine Perspektive auf menschliche Vielfalt.

Überforderungssituationen bei (zu) vielen oder (zu) großen Anforderungen,

- sensible Wahrnehmung für soziale Situationen oder wie andere auf sie reagieren.

Solche Reaktionen sollten nicht vorschnell als Fehlverhalten interpretiert werden, sondern als wichtige Hinweise darauf, wie ein Kind die Situation erlebt.

Neurodivergenzsensibilität

Für Fachkräfte besteht die Herausforderung darin, die Bedürfnisse einzelner Kinder wahrzunehmen – und gleichzeitig die gesamte Gruppe im Blick zu behalten. Dafür braucht es neben Fachwissen über unterschiedliche Wahrnehmungs- und Entwicklungsprofile pädagogische Strukturen, die von Anfang an vielfältige Formen der Teilhabe ermöglichen.

Der Ansatz der Neurodivergenzsensibilität (nach Burkhardt und Daldrop) bietet hierfür eine hilfreiche fachliche Perspektive. Er nimmt sowohl die direkten Interaktionen mit Kindern als auch die allgemeine Gestaltung von Strukturen und Abläufen in den Blick. Eine neurodivergenzsensible

Perspektive erweitert das pädagogische Fachwissen. Sie regt dazu an, Strukturen, Abläufe, Interaktionen und Erwartungen an Kinder kritisch zu reflektieren – und gegebenenfalls anzupassen.

Anforderungen verstehen

Doch was bedeutet das für die Situationen Morgenkreis und Vorlesen? Nicht für jedes Kind ist der Morgenkreis oder das Vorlesen ein Selbstläufer. Die Bewältigung der Anforderungen in diesen Situationen kann ein hohes Maß an Anstrengung bedeuten – insbesondere für neurodivergente Kinder. Das zu berücksichtigen, ist wichtig. Denn es beeinflusst, wie wir Situationen wahrnehmen, bewerten und beantworten. Das Erleben der Kinder wird damit zu einem wichtigen Ausgangspunkt pädagogischer Planung – und zur Grundlage für die Reflexion der eigenen Wahrnehmung, Erwartungen und Interpretationen von Verhalten.

Im Morgenkreis und beim Vorlesen geht es um sehr viel mehr als nur um Stillsitzen und Zuhören. Liam könnte die Situation des Vorlesens so erleben:

Liam kommt zum Vorlesen ins Kuschelzimmer. Alle Kinder sitzen bereits da und ein anderes Kind sitzt auf seinem Lieblingsplatz. Wohin soll er denn jetzt? „Immer bin ich der Letzte“, denkt Liam traurig. „Ich weiß nicht, wo ich mich hinsetzen kann.“ Liam läuft unsicher durch den Raum, dann geht er raus. Samir fängt bereits an zu lesen. Liam wird unruhig. Dann fällt ihm der Bauwagen ein, den er so gerne mag. Er holt ihn schnell. Das hilft ihm, um wieder zum Vorlesen gehen zu können. Er fühlt sich erleichtert, denn er will unbedingt die Geschichte hören. Er will Samir fragen, welches Buch es ist. „Liam, ich dachte, du wolltest dabei sein. So kann ich nicht gut vorlesen. Du kannst auch spielen gehen, wenn du magst“, sagt Samir

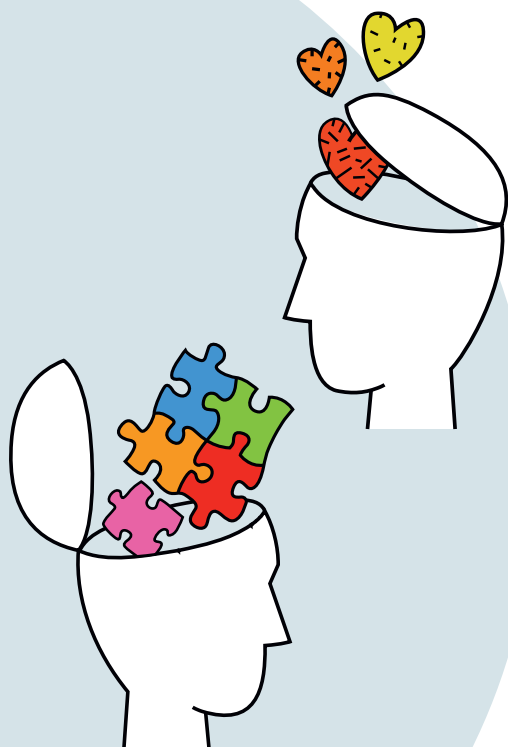
da. „Ich will aber auch wissen, was passiert“, entgegnet Liam – und beginnt zu weinen. Liam fühlt sich ausgeschlossen. Er weiß nicht weiter. Plötzlich ist ihm alles zu viel.

Aktivitäten wie das Vorlesen oder auch Erzählrunden im Morgenkreis sind soziale Situationen mit hohen Anforderungen an die Kinder: Abläufe, Dauer und Strukturen überblicken, Erwartungen der Erwachsenen gerecht werden, abwarten, zuhören, Reize wahrnehmen und verarbeiten, sich der Gruppe anpassen, vor den anderen sprechen, Spannung beim Zuhören regulieren. Für manche Kinder kann das mit einem hohen Maß an Anstrengung verbunden sein. Ist dies für sie nicht zu bewältigen, kann ein Gefühl von Unsicherheit und Kontrollverlust entstehen. Das zeigt sich oft in herausfordernden Reaktionen.

Werden die Anforderungen zu groß, können diverse Reaktionen sichtbar werden, die auf Stress, Unsicherheit oder Überforderung hinweisen können:

- die Teilnahme verweigern und vermeiden,
- verstummen, gesenkter Kopf, in sich gekehrt sein,
- angespannter Körper und angespannte Mimik,
- weinerlich, nach Hause wollen,
- aufstehen, herumhampeln, Quatsch machen,
- in die Gruppe rufen, bestimmen oder leitende Rollen übernehmen wollen,
- streiten, schlagen, Sachen werfen.

Diese Verhaltensweisen brauchen immer einen Blick auf den Kontext. Sie bedeuten nicht automatisch, dass ein Kind kein Interesse an den Aktivitäten hat. Sie können für das Kind sinnvolle Funktionen haben – etwa Kommunikation, Selbstregulation oder das Erproben sozialer Situationen. Druck, Beschämung oder Strafen sind hier nicht angemessen. Stattdessen benötigen die



Kinder Bezugspersonen, die diese Momente sehen und ihnen Ko-Regulation anbieten. Und sie benötigen neurodivergenzsensible Strukturen, durch die sie sich nicht tagtäglich in herausfordernden Situationen wiederfinden.

Eine neurodivergenzsensible Pädagogik fragt sich: Wie können Kinder in dieser Situation mit ihrem Stresserleben nicht alleingelassen werden? Wie kann sensorischen Herausforderungen begegnet werden? Und nicht zuletzt: Wie können wir Kinder in ihrem Erleben und ihrer Wahrnehmung ernst nehmen und aktiv Überforderungen reduzieren? Sicherheit durch Planung und Unterstützung kann hier ein wichtiger Schritt sein.

Unterstützung für alle

Doch wie können wir neurodivergenzsensible Strukturen aufbauen und so planen, dass wir herausfordernde Situationen für alle Beteiligten reduzieren können? Für die Planung von Abläufen und Aktivitäten wie Morgenkreis oder Vorlesen bedeutet das, die folgenden Überlegungen anzustellen:

- > Wie können wir die Freiwilligkeit und ein frühzeitiges Verlassen von sozialen Aktivitäten einplanen und als eine kompetente Strategie im Alltag sichtbar machen – und nicht als eine Sonderhandlung?
- > Wo und wann entstehen soziale Gruppensituationen außerhalb von Morgenkreisen, zum Beispiel an anderen Orten oder in Kleingruppen?
- > Wie lange dauert der Morgenkreis? Wie ist der typische Ablauf? Wie kommunizieren wir das den Kindern?
- > In welchen Momenten kommt es immer wieder zu Konflikten oder veränderten Dynamiken? Was denken wir im Team, warum das so ist?

Individuelle Unterstützung

Neurodivergenzsensibel zu arbeiten – das heißt auch, sich zu fragen:

Wie kann ein einzelnes Kind unterstützt werden?

- > Rituale und Orientierung geben durch Hinweise zu Ablauf und Dauer: Eine Sanduhr – oder auch eine Wanduhr – kann bei der zeitlichen Orientierung helfen. Ein fester Platz gibt Sicherheit im Raum.
- > Kuscheltiere oder andere persönliche Gegenstände erlauben: Sie geben emotionale Sicherheit.
- > Kindern Autonomie ermöglichen und aussprechen: Die Teilnahme am Morgenkreis oder an einer Arbeitsgruppe ist freiwillig.
- > Passende Ko-Regulation anbieten und achtsam Worte finden: „Ich sehe, dass das gerade schwierig für dich ist. Ich verstehe dich und bin da.“
- > Regulationsversuche erkennen: Wiederholende, oft rhythmische Geräusche oder Bewegungen (Stimming) können helfen, Stress abzubauen, Emotionen und Aufmerksamkeit zu regulieren oder sensorische Bedürfnisse zu erfüllen. Dazu gehören beispielsweise Hüpfen, Händeflattern, Schaukeln oder Summen.
- > Regulationshilfsmittel erlauben: Schnuller, Kaukette, kleine Spielzeuge, die in der Hand gedreht oder verändert werden können (Fidget Toys).
- > Mit Kind und Eltern gemeinsam überlegen: Was braucht das Kind, damit es teilnehmen kann? An welche Stärken und Ressourcen können wir anknüpfen?

Gemeinsam auf dem Weg

Erinnern wir uns an Samir und Liam. Samir meint, Liam könne auch spielen gehen. Doch Liam will nicht gehen und sagt: „Ich will aber auch wissen, was passiert.“

Samir kniet sich zu Liam runter und breitet die Arme aus: „Liam, das ist so wichtig, dass du mir das sagst! Ich habe gedacht, du magst lieber spielen. Natürlich kannst

du bleiben.“ Er tröstet Liam durch eine Umarmung. Auch die anderen Kinder sind aufmerksam. „Hast du eine Idee, was dir beim Zuhören helfen kann?“, fragt Samir. „Was könnten wir machen?“ Liam schaut in die Runde und sagt: „Kann ich auf meinem Platz sitzen? Da, wo ich immer sitze?“ Die Kinder rücken zur Seite und Liam setzt sich auf seinen vertrauten Platz.

Sich auf Kinder einlassen, genau beobachten und ihnen zuhören: Dazu gehört auch, auszuprobieren und flexibel von unserem inneren Plan abzuweichen – und Strukturen immer wieder zu überprüfen. Nicht die Kinder müssen in ein bestehendes System passen. Das System muss für die Kinder geschaffen werden – und sich demnach auch anpassen können. Das ist Teil professioneller Verantwortung und ein schützender Faktor für Kinder.

Eine neurodivergenzsensible Kita-Praxis macht sich auf den Weg, alle einzubeziehen und unterschiedliche Wahrnehmungsprofile und Neurodivergenz als Teil von Vielfalt zu betrachten. Dazu gehört der Auftrag an pädagogische Fachkräfte: Lernt das Kind als Gegenüber kennen. Und es bedeutet, neuronormative Strukturen und Erwartungen aufzudecken – also Vorstellungen darüber, wie Kinder wahrnehmen, kommunizieren oder sich verhalten sollten. Jedes Mal, wenn wir denken: „Das geht doch nicht“, oder: „Das macht man nicht“, ist das ein Auftrag. Ein Auftrag zum Innehalten und Hinschauen. Unser Blick geht dann weg von eigenen Vorstellungen – hin zum Gegenüber. ◀

LITERATUR

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

Ein sicherer Hafen

Zugegeben: Auf die Bindungserfahrungen und Bindungsmuster, die Kinder von zu Hause mitbringen, haben Fachkräfte keinen Einfluss. Aber sie können sie ergänzen – und Halt bieten. Wie Sie Kinder in verletzlichen Phasen feinfühlig begleiten und wertvolle Bindungsangebote machen.

MICHAELA KERN



Es ist früh am Morgen. Die Kita öffnet ihre Türen. Lennart, Julia, Tim und all die anderen Kinder kommen in Begleitung ihrer Eltern. Jetzt heißt es, Abschied nehmen. In dieser Phase des Tages lassen sich unterschiedliche Bindungsmuster erkennen:

Lennart klammert sich jeden Morgen ans Bein seiner Mutter und kann sich nur schwer lösen. Er weint laut. Seiner Mutter ist das unangenehm. Plötzlich lässt der Junge sie los, rennt in die Bauecke und schließt sich dem Spiel der anderen Kinder an. Von seiner Mutter verabschiedet er sich nicht.

Julia läuft meist fünf Schritte vor ihrem Vater. Schon an der Garderobe ruft sie ihm über die Schulter ein Tschüss zu – obwohl sie weiß, dass ihr Vater noch ihre Erzieherinnen begrüßen wird, bevor er wieder geht. Auch ihre Schuhe wirft sie ihm regelmäßig entgegen und drängt ihn, zu gehen. Ohne weiteren Abschied läuft sie in den Gruppenraum. Dort sucht sie sich eine Beschäftigung, die die Beteiligung anderer ausschließt.

Tim kommt abwechselnd mal mit seiner Mutter, mal mit seinem Vater zur Kita. Wenn er in den Gruppenraum geht, sieht er sich immer wieder nach seinen Eltern um. Im Raum bleibt er zunächst meist stehen. Er wirkt dabei ängstlich und unsicher – als wüsste er nicht, was er hier sollte. Andere Kinder um ihn herum verabschieden sich unbekümmert mit einem Kuss oder einer Umarmung von ihren Eltern und laufen in den Raum. Wenn sie versuchen, Tim zu einem gemeinsamen Spiel zu motivieren, lässt er sich nur selten darauf ein.

Die Aufgabe der Fachkräfte ist es, die Kinder zu begrüßen und sie im Übergang zu begleiten. Immer wieder erleben sie dabei sehr unterschiedliches Verhalten: Manchen Kindern fällt der Abschied leicht, andere tun sich schwer.

Aber warum lösen sich Kinder so unterschiedlich von ihren Eltern? Und wie können Fachkräfte professionell auf das individuelle Verhalten der Kinder eingehen?

Antworten auf diese Fragen bieten die Bindungstheorie und das Konzept der Feinfühligkeit. Schauen wir uns diese einmal genauer an:

Bindungstheorie

Die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth besagt, dass Menschen ein angeborenes Bedürfnis nach engen emotionalen Beziehungen haben. Bindung und Bindungsmuster entwickeln sich in den ersten Lebensjahren. Dabei wird das Bindungsverhalten eines Kindes von den Erfahrungen geprägt, die es mit seinen Bezugspersonen macht. Eine sichere, verlässliche Bindung führt zu einem positiven Selbstbild. Und zur Erwartung: Andere Menschen sind vertrauenswürdig. Die Bindungstheorie unterscheidet vier Bindungstypen: sicher, vermeidend, ambivalent und desorganisiert.

Lennart zeigt ein **ambivalentes Bindungsverhalten**. Der Abschied fällt ihm zunächst sehr schwer. Dann reißt er sich los und findet ins Spiel. Ab diesem Moment zeigt er kein Abschiedsverhalten mehr: kein Blickkontakt, kein körperlicher oder sprachlicher Kontakt. Er scheint zu schwanken.

Julia dagegen hält von Anfang an Distanz zu ihrem Vater: Sie geht vor ihm und verabschiedet sich allein durch nachlässiges Zurufen. Sie drängt ihren Vater regelrecht aus der Kita, und vermeidet es, den Kontakt zu ihm zu intensivieren. Auch andere Kinder meidet sie und bleibt für sich. Ihr Bindungsverhalten kann entsprechend als **vermeidend** beschrieben werden.

Tim schließlich bleibt im Raum stehen. Er wartet ab, sucht den Blickkontakt zu Vater oder Mutter. Er wirkt ängstlich und verloren. Auf Kontaktangebote anderer Kinder



Tschüss, Mama! Sicher gebundenen Kindern fällt der Abschied morgens in der Kita leichter, denn sie haben erfahren: Mama oder Papa sind für mich da. Ich kann mich auf sie verlassen.

geht er nicht ein. Sein Verhalten wird in der Bindungstheorie als **desorganisiert** beschrieben.

Sicher gebundene Kinder hingegen knüpfen gerne Kontakte. Sie können sich gut auf andere Personen einlassen. Auch sie können in einer Trennungssituation durchaus traurig sein. Sie schaffen es aber gut, diese zu bewältigen.

Allein durch die Bindungstheorie lässt sich das Verhalten der Kinder nicht ausreichend erklären. Sie ist eben eine Theorie. In der Realität sind Kinder, die ausschließlich dem einen oder dem anderen Bindungstyp zuzuordnen sind, eher die Ausnahme. Vielmehr finden sich Abweichungen, Überschneidungen und auch Kombinationen mehrerer Bindungstypen.

Konzept der Feinfühligkeit

Der Blick auf die Bindungstypen hilft uns aber, Kinder besser zu verstehen. Und er macht uns bewusst, wie verletzlich Kinder in dieser Lebensphase sind. Gerade jetzt bilden sich Bindungsmuster, die ihre gesamte Entwicklung prägen. Damit diese gesund abläuft, sind sichere Bindungen von großer Bedeutung. Von den Fachkräften erfordert das ein hohes Maß an Feinfühligkeit in der Begleitung der Kinder.

Das Konzept der Feinfühligkeit kommt ebenfalls aus der Bindungsforschung. Es beschreibt die Fähigkeit einer Bezugsperson, die Signale eines Kindes/einer anderen Person

- ❶ wahrzunehmen,
- ❷ richtig zu deuten und
- ❸ prompt und angemessen darauf zu reagieren.

Solch ein Verhalten legt den Grundstein für eine sichere Bindung.

Die Verletzlichkeit von Kindern in einer Trennungssituation, wie bei der Ankunft in der Kita, ist groß. Die Verantwortung, die Fachkräfte in diesen Situationen haben, ebenfalls. Schließlich hängt das Selbstbild eines Kindes von der Qualität seiner Bindungen ab. Auch seine Erwartungen an die Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit seiner Mitmenschen werden davon geprägt. Fachkräfte können hier ergänzend wirken. Ihre Aufgabe ist es, diese Verletzlichkeit zu erkennen und das individuelle Verhalten der Kinder feinfühlig zu beantworten. Das heißt, pädagogische Fachkräfte müssen

- > beobachten,
- > Perspektiven übernehmen und
- > angemessen reagieren.

Kinder sind in ihren ersten Lebensjahren auf ihre Bindungspersonen angewiesen. Sie müssen eine Bindung aufbauen, um überlebensfähig zu sein. Welcher Art diese Bindung allerdings ist, hängt zunächst von den Eltern ab.

Sicher oder unsicher?

Unsicher gebundene Kinder haben mit ihren primären Bindungspersonen – meist den Eltern – nicht ausreichend sichernde Erfahrungen gemacht. Vielleicht waren die Eltern von Anfang an nicht verlässlich – oder ihre Verlässlichkeit brach plötzlich ab. Vielleicht haben die Eltern auch Sorgen, sodass sie ihren Kindern nicht die erforderliche Aufmerksamkeit geben können. Unsicher gebundene Kinder haben inkonsistente, abweisende oder auch überfürsorgliche Erfahrungen gemacht.

Eine sichere Bindung dagegen entsteht, wenn Kinder von ihren primären Bezugspersonen wiederholt Schutz, Trost und Verfügbarkeit erfahren. Die Bedürfnisse des Kindes wurden und werden wahrgenommen und beantwortet. So kann sich das Kind gesund entwickeln. Ein Gefühl von Verlässlichkeit entsteht, wenn Eltern die kindlichen Bedürfnisse schnell erkennen, rich-

tig deuten und angemessen reagieren, trösten oder versorgen.

Fachkräfte als sichere Häfen

Um es einmal deutlich zu sagen: Pädagogische Fachkräfte haben keinen Einfluss auf bereits entstandene Bindungsmuster zwischen Kindern und Eltern. Sie können jedoch sichere Umgebungen herstellen. Sie können die kindlichen Bedürfnisse feinfühlig wahrnehmen und beantworten.

Wer um die Bindungstypen weiß und sich bewusst ist, dass sich diese im Verhalten der Kinder zeigen, kann darauf eingehen. Wenn Fachkräfte feinfühlig Bedürfnisse beantworten und Kinder begleiten, vermitteln sie den Kindern die Sicherheit und Geborgenheit, die sie in dieser verletzlichen Phase brauchen. Darum ist es wichtig, das Verhalten von Kindern in Bezug auf Bindungsmuster im Auge zu behalten – und die eigene professionelle Haltung dazu stetig zu reflektieren.

Fachkräfte können ein sicherer Hafen sein. Sie haben die Aufgabe, ergänzende oder alternative sichere Bindungen aufzubauen. Dabei ist die von Feingefühl geprägte Interaktion entscheidend. Feingefühl zeigt sich nicht nur in Worten. Auch Mimik, Gestik, Körperhaltung und Intonation können signalisieren: Ich sehe dich – mit all deinen Gefühlen. Ich höre dich. Und ich verstehe dich.

Zurück zu unseren Beispielen:

Lennart weint. Die Fachkraft kann dieses Verhalten feinfühlig begleiten, indem sie in die Hocke geht und mit ruhiger Stimme sagt:

„Lennart, ich sehe, dass du weinst. Ich denke, du bist traurig. Möchtest du mir erzählen, warum? Was würdest du jetzt gerne machen, damit es dir besser geht? Worauf hättest du Lust?“

So signalisiert sie Nähe, ohne Lennart zu bedrängen. Sie signalisiert

ihm: Es ist okay, dass du traurig bist. Und um dieses Gefühl kümmern wir uns jetzt.

Julia verabschiedet sich kaum, hält ihren Vater und andere auf Distanz. Die Fachkraft könnte Julia feinfühlig zeigen, dass sie wahrgenommen wird:

„Guten Morgen, Julia! Wie geht es dir heute?“

Sie gibt Julia Raum, sich zu zeigen. Wenn Julia möchte, kann sie nun erzählen. Sie erfährt, dass sich andere für sie interessieren: Du bist mir wichtig. Das vermittelt Sicherheit. Vielleicht fällt es ihr dann leichter, sich ihrem Vater und anderen zuzuwenden. Die Fachkraft könnte ihr außerdem helfen, indem sie vorschlägt:

„Was hältst du davon, wenn wir deinen Vater am Fenster gemeinsam verabschieden?“

Tim steht im Raum. Er wirkt unsicher. Die Fachkraft kann ihm Sicherheit geben, indem sie ihm zeigt, dass er wahrgenommen wird:

„Hallo Tim! Schön, dass du heute da bist! Hast du gut geschlafen?“

Sie interessiert sich für ihn und nimmt seine Gefühle ernst. Sie signalisiert ihm: Du bist wertvoll und willkommen. Ich freue mich auf den Tag mit dir.

Eine Basis schaffen

Alle drei Kinder bringen Unsicherheiten in Bezug auf Bindungen mit. Jedes auf seine Art. Fachkräfte können hier verlässliche Beziehungen anbieten. Sie können gemeinsam mit den Kindern Rituale für den Abschied und das Ankommen entwickeln. Maßgebend ist dabei die Kontaktaufnahme – durch feinfühliges Ansprache und Verfügbarkeit. In der den Kindern entgegengebrachten Wertschätzung entstehen Bindung und Sicherheit. Und das ist die

Basis, auf der pädagogisches Handeln erfolgreich sein kann.

Fachkräfte können dabei auf innere Arbeitsmodelle der Kinder Einfluss nehmen. So tragen sie einen entscheidenden Teil dazu bei, bestehende unsichere Erfahrungen durch sichere zu erweitern, und setzen dadurch förderliche Lern- und Bildungsprozesse in Gang.

Das Wissen um die verschiedenen Bindungsmuster hilft uns, das Verhalten der Kinder einzuordnen und zu verstehen: Unsicher-ambivalent gebundene Kinder haben erfahren, dass ihre Bindungspersonen nicht permanent verfügbar sind. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder haben erfahren, dass ihre Bindungspersonen gar nicht für sie verfügbar sind. Kinder mit desorganisierter Bindung haben erfahren, dass ihre Bindungspersonen sich unvorhersehbar verhalten und nicht einzuschätzen sind. Alle diese Kinder erleben, dass ihre Bedürfnisse nicht oder unzuverlässig befriedigt werden. Die Erwachsenen um sie herum signalisieren ihnen: Ihr seid nicht wichtig.

Ein verlässliches Gegenüber

Ein Beziehungsangebot, das an keine Bedingungen geknüpft ist und permanent gilt – damit können Fachkräfte auf die unterschiedlichen Bindungstypen reagieren. Sie können Kindern zeigen, dass sie ihre Gefühle von Unsicherheit, Angst, Wut, Trauer, Ärger oder Ratlosigkeit sehen. Sie können ihnen sagen, dass es in Ordnung ist, so zu fühlen. Und sie können mit den Kindern besprechen, was sie brauchen, wenn diese Gefühle über sie hereinbrechen. Kinder, die solche oder ähnliche Bindungsmuster zeigen, brauchen Zuwendung und Sicherheit. Aber vor allem brauchen sie ein Gegenüber, das sich ihrer nicht ängstigt, sondern stressreduzierend annimmt. Dann bietet sich Kindern wie Lennart, Julia und Tim eine Möglichkeit, sichere Bindungserfahrungen zu machen. ◀

Musikalisch ko-regulieren

Wenn Kinder emotional überfordert sind, helfen Worte oft nicht weiter. Dann können eine ruhige Stimme, ein gleichmäßiger Rhythmus oder eine vertraute Melodie Halt geben. Lesen Sie, wie musikalische Mikrointerventionen feinfühlig begleiten und Kinder so zurück in den Kontakt finden können.

MATHEO BUCHER



Kinder geraten im pädagogischen Alltag immer wieder in Situationen, in denen sie emotional überfordert sind. Sie schreien, ziehen sich zurück oder wirken, als seien sie mit Worten nicht mehr zu erreichen. Gerade dann braucht es nicht immer sofort Erklärungen oder Lösungen. Oft hilft zunächst etwas anderes: eine ruhige Stimme, ein gleichmäßiger Rhythmus oder eine vertraute Melodie. Musik kann Kindern Sicherheit vermitteln, bevor Sprache wieder möglich wird.

Nicht mehr erreichbar

Jonas sitzt zusammengesunken auf dem Boden der Garderobe. Eben noch wollte er mit den anderen Kindern in den Garten gehen. Jetzt hält er sich die Ohren zu, stößt seine Schuhe von sich und schreit. Erzieherin Tabea geht in die Hocke, bleibt jedoch auf Abstand. Sie stellt keine Fragen und fordert ihn nicht auf, sich zu beruhigen. Stattdessen atmet sie ruhig und beginnt leise zu summen. Immer wieder erklingt dieselbe kurze Tonfolge. Nach und nach wird Jonas' Atmung ruhiger. Das Schreien wird leiser. Schließlich hebt er kurz den Kopf und sucht ihren Blick. Erst jetzt entsteht wieder Raum für Worte.

Solche Situationen gehören zum Alltag in vielen Kitas. Sie lösen bei Fachkräften häufig Unsicherheit aus. Was ist passiert? Was braucht das Kind jetzt? Soll ich eingreifen oder lieber abwarten? Der Wunsch, die Ursache möglichst schnell zu verstehen, ist nachvollziehbar. Gleichzeitig zeigt die Praxis immer wieder: Ein Kind muss in diesem Moment nicht zuerst verstanden, sondern zunächst begleitet werden.

Wenn Kinder emotional überflutet werden, stehen Fachkräfte häufig vor zwei Aufgaben gleichzeitig. Einerseits möchten sie die Ursache erkennen. Andererseits müssen sie das Kind in seiner aktuellen Not begleiten. Beides ist wichtig. Die Reihenfolge entscheidet jedoch oft dar-

über, ob Unterstützung überhaupt ankommen kann.

In einer starken Stressreaktion arbeitet das Nervensystem auf Hochtouren. Bereiche des Gehirns, die für Sprache, Planung und reflektiertes Denken zuständig sind, treten vorübergehend in den Hintergrund. Deshalb laufen auch Aufforderungen wie „Beruhige dich erst einmal“ oder „Erzähl mir, was los ist“ häufig ins Leere. Das Kind verweigert sich nicht absichtlich. Es kann in diesem Moment oft noch gar nicht anders reagieren.

Das Warum klären wir später

In der Entwicklungspsychologie wird dieser Prozess als Ko-Regulation bezeichnet. Gemeint ist die Unterstützung eines Kindes durch einen emotional präsenten Erwachsenen, bis es seinen Erregungszustand wieder regulieren kann. Aus vielen solcher Erfahrungen entwickelt sich nach und nach die Selbstregulation, also die Fähigkeit, Gefühle und Impulse zunehmend eigenständig zu steuern.

Diese Perspektive verändert die pädagogische Haltung. Die erste Frage lautet nicht mehr: „Warum verhält sich das Kind so?“, sondern: „Was braucht das Kind jetzt, um sich wieder sicher zu fühlen?“

Das bedeutet keineswegs, auf Ursachenforschung zu verzichten. Im Gegenteil. Das Verstehen bleibt ein wesentlicher Bestandteil professionellen Handelns. Es verschiebt sich lediglich zeitlich. Erst wenn das Kind wieder Zugang zu sich selbst gefunden hat, können Gespräche, Reflexion und gemeinsame Lösungen gelingen.

Rolle der Musik

Musik begleitet Menschen von Beginn des Lebens an. Bereits vor der Geburt nimmt ein Kind den Herzschlag, die Stimme und den Atemrhythmus seiner Mutter wahr. Diese

frühen Erfahrungen prägen unser Erleben von Sicherheit und Beziehung. Deshalb überrascht es nicht, dass musikalische Elemente auch später einen unmittelbaren Zugang zu unserem Nervensystem finden.

Musik und Klänge können sofort dabei helfen, Stress abzubauen.

Dabei geht es nicht um musikalisches Können. Entscheidend sind vielmehr Stimme, Rhythmus und eine zugewandte Präsenz. Eine ruhige Stimme, ein gleichmäßiger Puls oder eine wiederkehrende Melodie vermitteln Orientierung in einem

Moment, der sich für das Kind chaotisch anfühlen kann.

Aus neurowissenschaftlicher Sicht spielen dabei verschiedene Bereiche des vegetativen Nervensystems zusammen. Der Sympathikus ist der Teil des Nervensystems, der den Körper auf Kampf, Flucht oder starke Anspannung vorbereitet. Der Parasympathikus wirkt als Gegenspieler. Er unterstützt Erholung, Verdauung und Entspannung. Eine besondere Rolle übernimmt dabei der Vagusnerv. Er verbindet Gehirn und innere Organe miteinander und trägt wesentlich dazu bei, dass Menschen Sicherheit erleben und sich wieder beruhigen können.

Musik spricht genau diese Regulationsprozesse an. Ein ruhiger Rhythmus beeinflusst häufig die Atmung. Die Atmung wiederum wirkt auf den Herzschlag. Vertraute Melodien schaffen Wiedererkennbarkeit und Vorhersagbarkeit. Gemeinsames Summen oder rhythmisches Bewegen kann dazu führen, dass sich die Körperrhythmen von Kind und Fachkraft zunehmend angleichen. Fachleute sprechen hier von Synchronisation. Gemeint ist das allmähliche Einschwingen zweier Menschen aufeinander.

Wichtig ist dabei, Musik nicht als Technik zur Verhaltenssteuerung zu verstehen. Sie ist vielmehr eine Form der Beziehungsgestaltung. Nicht jede Intervention passt zu jedem Kind und nicht jedes Kind



möchte in einer belastenden Situation singen, berührt werden oder gemeinsam musizieren. Professionelles Handeln bedeutet deshalb auch, Grenzen wahrzunehmen und zu respektieren. Lehnt ein Kind Körperkontakt ab oder zieht sich bewusst zurück, sollte dieses Signal akzeptiert werden. Musikalische Begleitung kann ebenso mit Abstand über Stimme, Rhythmus oder gemeinsames Atmen gelingen.

Musikalische Mikrointerventionen

Unter musikalischen Mikrointerventionen versteht man sehr kurze Handlungen mit Musik oder Klängen, die sofort helfen können, Stress abzubauen, Emotionen zu regulieren und den Puls oder die Atmung zu beruhigen. Dazu gehören:

1 Summende Inseln

- > Summen Sie auf einem ruhigen, angenehmen Ton.
- > Wiederholen Sie den Ton oder eine kurze Tonfolge ohne Leistungsanspruch.
- > Das gleichmäßige Klangbild kann Atmung und Körperspannung langsam beruhigen.

2 Atem-Rhythmus-Spiegel

- > Nehmen Sie zunächst den Atem- oder Bewegungsrhythmus des Kindes wahr.
- > Passen Sie Ihren Rhythmus behutsam an und führen Sie ihn langsam in ruhigere Muster.
- > Das Kind muss bei dieser Methode nichts aktiv leisten.

3 Ruf-und-Antwort-Momente

- > Verwenden Sie kurze gesungene Silben oder kleine Tonmotive.
- > Antworten Sie auf die Laute des Kindes, ohne sprachliche Erwartungen aufzubauen.
- > So entsteht Kontakt, auch wenn Worte gerade nicht möglich sind.

4 Persönliches Beruhigungslied

- > Nutzen Sie eine bekannte Melodie oder ein Lied, das das Kind mit Sicherheit verbindet.
- > Wiederkehrende musikalische Rituale können zu einem emotionalen Anker werden.
- > Entscheidend ist nicht die Perfektion, sondern die Verlässlichkeit.

5 Rhythmisches Gehen

- > Gehen Sie gemeinsam durch den Raum oder schwingen Sie ruhig im Stehen.
- > Der gleichmäßige Bewegungsrhythmus unterstützt viele Kinder dabei, innere Unruhe abzubauen.
- > Achten Sie darauf, dass das Kind das Angebot freiwillig annimmt.

Musik als Brücke zur Beziehung

Kinder brauchen in emotionalen Ausnahmezuständen nicht zuerst perfekte Antworten, sondern einen Menschen, der Sicherheit vermittelt. Musik kann dabei eine Brücke sein – nicht, weil sie Probleme löst, sondern, weil sie Beziehung ermöglicht. Vielleicht beginnt Ko-Regulation manchmal genau dort, wo Worte für einen Moment schweigen und bewusstes Atmen den ersten Schritt zurück in den Kontakt macht. ◀

LITERATUR

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (HRSG.), (2011): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder Verlag.

MEINIG, UTE (2017): Musizieren mit Kindern in der Sozialpädagogik. Hamburg: Handwerk und Technik Verlag.

ELLERMANN, WALTER (HRSG.) (2021): Methodik der Bildungsarbeit in Kindertagesstätten. Kinder in der Praxis anregen, unterstützen und fördern. Hamburg: Handwerk und Technik Verlag.

Reflexionsfragen für die Praxis



- > Welche musikalischen Formen der Ko-Regulation nutze ich bereits, ohne sie vielleicht bewusst als solche wahrzunehmen?
- > Wann helfen Worte weiter und wann sind Klang, Rhythmus oder meine ruhige Präsenz wirksamer?
- > Wie beeinflusst mein eigener Erregungszustand die Situation und das Gefühlsgeschehen des Kindes?
- > Welche Signale zeigen mir, dass ein Kind wieder Sicherheit erlebt?
- > Wo liegen die individuellen Grenzen des Kindes und wie kann ich diese respektvoll achten?

Christin W.
Pädagogische Fachkraft

Arbeiten mit
**LEBENSHUNGER
& WISSENSDURST**

Miteinander füreinander da sein.
Das macht uns Johanniter aus. Sie ebenso?



Jetzt bewerben auf
johanniter.de/karriere



JOHANNITER

Ich lebe, also bin ich verletztlich

Kinder sind verletztlich – körperlich wie seelisch. Doch genau diese Verletzlichkeit gehört zum Leben. Entscheidend ist, wie Erwachsene darauf reagieren. Lesen Sie hier, warum Kinder weder überbehütet noch alleingelassen werden sollten und wie pädagogische Fachkräfte sie im Umgang mit Verletzungen stärken können.

BARBARA SENCKEL



Alles Lebendige ist verletzlich: jeder Mensch, jede Blume, jeder Baum und jede Ameise. Verletzlichkeit ist keine Besonderheit des Menschen, sondern eine Grundbedingung des Lebens.

Diese Tatsache kann man nüchtern zur Kenntnis nehmen: So ist das Leben. In der Regel wird sie aber Gefühle auslösen: Auflehnung, Abwehr, Angst, Hilflosigkeit und mehr. Die Verletzlichkeit des Lebens lässt uns aber auch seine Kostbarkeit spüren. Sie weckt unsere Bereitschaft, das Leben zu schützen und für gute Lebensbedingungen zu sorgen – gerade dort, wo Kinder auf Erwachsene angewiesen sind.

Reaktionen auf Verletzlichkeit

Die Tatsache der Verletzlichkeit fordert also eine ethisch begründete Antwort von uns. Gerade wenn wir Kinder in die Mitte unserer Aufmerksamkeit stellen, heißt das nicht, sie vor jeder Verletzung bewahren zu können. Vielmehr gilt es, anzuerkennen: Trotz aller Bemühungen können wir weder die uns anvertrauten Kinder – noch uns selbst – vor allen körperlichen und seelischen Verletzungen schützen. Entscheidend ist deshalb, wie wir diese Verletzlichkeit annehmen und begleiten. Betrachten wir nun genauer:

- > Was bewirkt die Verletzlichkeit in uns?
- > Zu welchen Handlungstendenzen verleiten uns unsere emotionalen Reaktionen auf die Erfahrung der Verletzlichkeit?
- > Und welche Folgen ziehen diese wiederum nach sich?

Angst: Die häufigste unmittelbare Reaktion auf eine Verletzung sind der Schreck und auch die Angst. Oh je – was ist geschehen? Ist es schlimm? Ihre Funktion besteht darin, vor einer Gefahr zu warnen und uns in unserem augenblicklichen Tun zu unterbrechen. Sie fordern uns auf, uns einen Überblick zu ver-

schaffen, um dann sinnvoll reagieren zu können. Insofern sind Schreck und Angst wichtig und zweckdienlich. Doch sollten sie bald durch die Feststellung der realen Gefahr überwunden werden und dem umsichtigen Verhalten weichen. Denn die meisten körperlichen Verletzungen heilen in kurzer Zeit wieder. Sie erfüllen sogar eine wichtige Funktion:

Verletzungen helfen uns zu lernen, alltägliche Gefahren realistisch einzuschätzen und vorsichtig zu werden. Dasselbe gilt für maßvolle emotionale Verletzungen.

Wichtig ist aber, körperlich oder emotional verletzte Kinder liebevoll aufzufangen, sie in ihrem Schmerz zu trösten und mit ihnen zu überlegen, wie sie zukünftig mit solchen Situationen umgehen können.

Gelingt es Erwachsenen nicht, ihre eigene Angst in einem sinnvollen Rahmen zu halten, sehen sie Verletzungen oft generell als Bedrohung. Sie versuchen dann, diese möglichst zu vermeiden. Doch Kinder vor jeglicher Verletzung bewahren zu wollen, führt leicht zur Überbehütung – wodurch Kindern wichtige Erfahrungen vorenthalten werden. Das wiederum trägt dazu bei, dass sie nicht lernen, Gefahren angemessen zu beurteilen und mit ihnen adäquat umzugehen. Außerdem werden sie wahrscheinlich die Einstellung ihrer Bezugspersonen verinnerlichen und eine ängstliche Grundhaltung ausbilden. Solche Kinder wagen kaum, Risiken einzugehen, sie entwickeln nur wenig Lebensstüchtigkeit und sind in ihrer Lebensfreude gedämpft.

Ärger: Oft wandelt sich bei Erwachsenen der erste Schreck nach einer Verletzung in Ärger um. Vor allem dann, wenn sie das Gefühl haben: Dieses Missgeschick war unnötig. Das Kind war leichtsinnig, hat nicht richtig aufgepasst. Häufig sind dann Sätze zu hören wie: „Ich habe es dir doch gleich gesagt. Warum

hast du nicht gehört?“ Hier schwingt im Ärger auch die Kränkung mit, dass das Kind den Rat nicht befolgt hat. Solch eine ärgerliche Reaktion bedeutet eine Verweigerung des Mitgefühls für den Schmerz, den die Verletzung bedeutet – sei sie körperlicher oder seelischer Natur. Auch wenn Emma aus Übermut zu schnell gelaufen und hingefallen ist, die Schürfwunde tut trotzdem weh. Reagieren Erziehende nur ärgerlich, lassen sie Kinder in ihrer Not allein. Das belastet die Beziehung und verstärkt unter Umständen in den Kindern Trotz und Schuldgefühle.

Verleugnung: Eine weitere häufig anzutreffende Reaktion auf kindliche Verletzungen ist die Verleugnung. Die Verletzung – insbesondere die seelische – wird einfach ignoriert. Dieses Verhalten ist das Gegenteil der Überbehütung. Die Erziehenden zeigen es oft, wenn sie sich im Stillen über das Kind ärgern: weil es „bei jeder Kleinigkeit weint“, weil es ihren Rat nicht befolgt hat und nun „selbst schuld an seinem Missgeschick ist“, oder weil sie sich den Schmerz wirklich nicht vorstellen können. Dass etwas misslingt oder andere Kinder mal zurückweisend reagieren, ist doch nicht „der Rede wert“.

Im schlimmsten Fall wird eine Verletzung verleugnet, weil man sich hilflos fühlt. Oder weil es dem eigenen Interesse dient. Beispielsweise bei sexuellen Übergriffen oder psychischer Gewalt gegenüber Kindern, besonders wenn sie von Familienangehörigen verübt werden, lässt sich verleugnendes Verhalten anderer Angehöriger immer wieder beobachten. Es wird weggeschaut, oft, weil man sich völlig überfordert fühlt.

Bagatellisierung: Eine abgeschwächte Form der Verleugnung ist die Bagatellisierung. Man erkennt das verletzende Verhalten, findet es aber „halb so schlimm“. „Man muss ja nicht immer alles so aufbauschen.“ Damit sind Kinder

ihrer Not ohne Beistand hilflos ausgeliefert. Die Folge: Kinder erleben, dass sie mit ihrem Schmerz – den es eigentlich gar nicht geben darf – allein fertig werden müssen. Oder sie verleugnen diesen Schmerz ebenfalls. „Es macht mir nichts aus, dass man so mit mir umgeht.“ „Das tut nicht weh.“ Das Resümee: „Das Leben ist so.“ Härte gilt dann als Stärke, und Stärke zu zeigen, kann bedeuten: zuschlagen, wenn man angegriffen wird.

Hilflosigkeit: Auch Hilflosigkeit bietet Kindern keinen Halt. Denn

auch das signalisiert: „Du musst dir selbst helfen.“ Je nach Temperament des Kindes wird es die Gefühle der Bezugsperson übernehmen oder als Gegenmaßnahme Trotz und Kampfbereitschaft entwickeln oder – in der Rollenumkehr – sich für seine Bezugsperson verantwortlich fühlen, und versuchen, ihr zu helfen. Alle drei Lösungsstrategien sind fragwürdig.

Sachlichkeit: Neben den gefühlbetonten Reaktionsweisen gibt es noch die als nüchtern-sachlich zu beschreibende. Ohne Pathos oder

Vorwurf wird nach dem Hergang gefragt und sodann das notwendig erscheinende getan. Dieses Vorgehen bietet dem Kind zwar die Gewissheit: Verletzungen sind kein Drama, man kann mit ihnen umgehen. Aber in seiner emotionalen Bedürftigkeit wird es nicht hinreichend wahrgenommen. Als Folge wird es lernen, seine Gefühle mit sich selbst auszumachen und nach außen hin problemlos zu funktionieren.

Ein Pflaster und eine Umarmung

Wirklich hilfreich ist es für das Kind, wenn es erlebt, dass seine Bezugsperson mitfühlend die Verletzung anerkennt – sie also weder dramatisiert noch bagatellisiert – und dann ruhig-tröstend zur hilfreichen Tat schreitet, beispielsweise das Pflaster für körperliche Verletzungen holt und eine Umarmung für seelische Wunden anbietet. Beruhigung, Trost und Fürsorge stehen an erster Stelle.

Anschließend ist es wichtig, das Kind zu fragen, was denn geschehen sei, es erzählen zu lassen. Danach kann man gemeinsam überlegen, ob und wie sich zukünftig solche Ge-

Bild: © gettyimages/Johanna Svennberg

Kinder begleiten bei Verletzungen

Jonas und der glatte Baumstamm

Jonas balanciert gerne. In der Regel ist er sehr geschickt und deshalb stolz auf sein Können. Doch an diesem Morgen hatte es geregnet. Die Baumstämme sind glatt. Die Erzieherin Johanna warnt: „Balanciere heute lieber nicht, oder nimm wenigstens meine Hand.“ Doch Jonas schlägt die Warnung in den Wind.

Nach wenigen Minuten rutscht Jonas ab und landet bäuchlings auf dem matschigen Weg. Er schreit – und dies in dem Augenblick, in dem zwei Jungen anfangen, in ritterlicher Weise mit Stöcken zu kämpfen. Wie verständlich wäre jetzt der ärgerliche Ausruf: „Jonas, warum hast du nicht meine Hand genommen?!“ Und wie verständlich wäre ein Gefühl der Überforderung. Fünfundzwanzig Kinder sind zu beaufsichtigen, und mit Polina und Felix hat Johanna nur zwei junge Zweitkräfte an der Seite.

Es ist nicht leicht, jetzt die Ruhe zu bewahren, kurz die Kinder zu informieren – „Jonas ist hingefallen und hat sich sehr wehgetan, bitte tobt jetzt nicht“ –, um dann die Gruppe den Zweitkräften zu überlassen. Polina und Felix müssen Johanna jetzt den Rücken freihalten, damit sie sich um Jonas kümmern kann. Das bedeutet, jetzt zu ihm und in die Hocke zu gehen, ihn vorsichtig zu berühren und leise zu ihm zu sprechen, bis er sich beruhigt. Johanna fragt ihn, ob er sich aufsetzen könne und wo es denn wehtue. Ja, er kann sitzen, und sein Knie und sein Fußgelenk tun ihm weh. Sie prüft das Bein: eine leichte Schürfwunde am Knie, am Fußgelenk ist nichts zu sehen. Jonas steht auf, humpelt ein paar Schritte, dann normalisiert sich sein Gangbild, und der Schmerz lässt nach.

Welch ein Glück. Es ist nichts Schlimmes passiert. Jonas hält sich für die nächste Zeit dicht bei Johanna. So kann sie mit ihm sprechen: „Weißt du, warum dir das passiert ist?“, fragt sie. Jonas atmet tief durch und sagt: „Der Baumstamm war glatt.“

Johanna und Jonas sprechen über die Situation. Jonas hat wichtige Erfahrungen gemacht: Nasses Holz ist glatt, auch geübte Kinder können ausrutschen, und manchmal ist es gut, eine helfende Hand anzunehmen. So wächst seine Fähigkeit, Risiken realistisch einzuschätzen.



fahren reduzieren lassen. Vielleicht hat das Kind durch sein Verhalten dazu beigetragen? Solche Reflexionen bilden den Abschluss, „wenn alles wieder gut ist“ und der berechnete Verdacht besteht, dass das Kind leichtsinnig war oder die emotionale Verletzung durch sein Sozialverhalten selbst provoziert hat.

Diese Kombination von Trost, konkreter Hilfe und Reflexion ermöglicht dem Kind, einen konstruktiven, emotional sicheren Umgang mit Verletzungen zu erlernen. Und ein Vorbild für hilfreiche Handlungen zu haben.

Ist die Verletzung akzeptiert und – bestenfalls – innerlich verdaut, so stellt sich als letztes Gefühl oftmals Erleichterung oder Dankbarkeit ein: „Wie gut, dass es so glimpflich abgelaufen ist! Das heilt wieder.“ Oder: „Das war noch Glück im Unglück. Da hattest du einen guten Schutzengel.“ Verglichen mit dem, was alles passieren könnte, halten sich normalerweise die Verletzungen in einem erträglichen Rahmen. Die meisten Kinder werden ohne schwere Unfälle erwachsen. Darauf gilt es zu vertrauen. Dennoch ist es wichtig, Kinder kompetent werden zu lassen, kompetent im Umgang mit ihrem eigenen Körper, mit der materiellen Umwelt und ihrer sozialen Mitwelt, damit sie durch ihre eigene Geschicklichkeit die Verletzungsgefahr reduzieren. Welche Handlungsempfehlungen für den Kita-Alltag ergeben sich aus dem dargestellten Zusammenhang?

Im Alltag kompetent handeln

Für den Kita-Alltag bedeutet das: Fachkräfte brauchen Erste-Hilfe-Kenntnisse, Zutrauen in begrenzte Risiken und die Bereitschaft, eigene Reaktionsmuster zu reflektieren. So können sie Kindern Sicherheit geben, ohne ihnen wichtige Erfahrungen zu nehmen.

Es ist schön, wenn es gelingt, ein Kind mitfühlend aufzufangen. Da-

mit wird man sowohl den sachlichen Erfordernissen als auch seiner emotionalen Bedürftigkeit am besten gerecht. Hat das Kind sich beruhigt, so hilft ihm oft ein behutsames Gespräch, das Geschehen zu verarbeiten. Vorsichtige Hinweise können es dabei unterstützen, Strategien zu entwickeln, um Wiederholungen möglichst zu vermeiden.

Jonas, Lucy und die Kinder im Sandkasten (siehe Kästen) werden so begleitet – und damit gestärkt. ◀

LITERATUR

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

Kinder begleiten bei Zurückweisung

Zertrampelte Kuchen und fliegender Sand



Die vierjährige Lucy möchte mit Klara und Fanny im Sandkasten Kauf- laden spielen. Doch beide wollen die Jüngere nicht dabei haben. Lucy, ungehalten über diese Zurückweisung, zertrampelt die Sandkuchen. Klara und Fanny schimpfen, Klara nimmt Sand und wirft ihn Lucy ins Gesicht.

Die Erzieherin Olena wird erst durch den Lärm auf den Vorgang aufmerksam. Lucy sitzt weinend auf dem Boden. Klara und Fanny kommen ange- rannt und beschwerten sich über Lucy. Keine einfache Situation: drei aufgeregte Kinder, ein Konflikt, aber keine Vorstellung, wie es dazu kam. Olena muss Ruhe bewahren.

Lucy scheint es am schlechtesten zu gehen. Die Älteren müssen deshalb einen Augenblick warten, obwohl sie lautstark Olenas Aufmerksamkeit einfordern. „Gleich höre ich euch zu, jetzt muss ich nach Lucy schauen.“ Lucy reibt sich die Augen. Olena nimmt sie auf den Schoß, spricht beruhi- gend mit ihr und fragt, ob sie sich die Augen anschauen darf. Lucys Weinen lässt nach.

Olena wendet sich jetzt Klara und Fanny zu: „Erzählt mal, was los war.“ Klara beginnt, Fanny fällt ihr ins Wort. „Langsam, der Reihe nach.“ Schließ- lich ist der Hergang klar. Die Erzieherin fragt Lucy, ob es so war. „Ja, sie wollten mich nicht mitspielen lassen“, sagt sie. „Und da hast du dich geärgert und die Kuchen zertreten?“ Lucy nickt.

Olena schaut Klara und Fanny an: „Und ihr habt euch geärgert und Klara hat dann mit Sand geworfen?“ Klara nickt. „Der Sand hat Lucy im Gesicht getroffen“, sagt Olena, „das tut weh und ist gefährlich.“ Beide Mädchen schweigen kurz. „Ich wollte ihr den Sand nicht ins Gesicht schmeißen“, sagt Klara, „aber Lucy darf nicht unsere Kuchen zertreten.“ Olena bestätigt das und zeigt deutlich, dass sie den Schmerz aller drei Kinder versteht.

Als sich alle beruhigt haben, spricht Olena mit den Kindern: Es tut Lucy weh, zurückgewiesen zu werden, ihre Augen brennen. Aber Klara und Fanny dürfen „Nein“ sagen und allein spielen. Es tut Klara und Fanny weh, dass Lucy aus Ärger ihre Sandkuchen zertreten hat. Und sie haben sich auch darüber geärgert. Deshalb hat Klara mit Sand geworfen. So haben sie sich gegenseitig wehgetan.

Ein Gespräch in so einer wohlwollenden, die Gefühle jeweils anerkennen- den Atmosphäre birgt die Chance, dass das Einfühlungsvermögen der Kinder wächst und solche Konflikte allmählich friedlicher gelöst werden können.

Ein vertrauensvoller Übergang

Eingewöhnung – eine fordernde Phase. Nicht nur für die Kinder. Auch Eltern erleben diese Zeit des Übergangs häufig als emotional belastend. Das zeigen neueste Studienergebnisse. Warum das so ist und wie Kitas hier konkret entlasten können.

MARJAN ALEMZADEH



Später Vormittag in einer Kita. Hanna und ihre Tochter Lilli sind mitten in der Eingewöhnung. Ein paar Wochen später nimmt Hanna an einer Elternstudie teil, die aus einem Fragebogen zum Erleben der Eingewöhnung besteht. Darin hält sie rückblickend fest: „Ab der ersten längeren Trennung bekam ich Fotos und kurze Updates geschickt. So konnte ich mir einen Eindruck vom Befinden meines Kindes machen. Das hat das Vertrauen sehr gesteigert.“

So kann Eingewöhnung aussehen: Wenn die Mutter oder der Vater zum ersten Mal den Raum verlässt und ihr Kind in der Einrichtung bleibt, müssen sie nicht im Ungewissen warten. Sie bekommen kurze Rückmeldungen, Fotos – und damit die Sicherheit: Mein Kind ist gesehen. Der Abschied bleibt emotional. Aber er wird nicht zusätzlich zur Belastung. Transparenz, Orientierung und verlässliche Kommunikation können in dieser hochsensiblen Phase viel auffangen.

Leider gelingt genau das nicht immer. Die Elternfragebögen unserer aktuellen Studie (siehe Kasten zur Umfrage) zeigen auch die andere Seite: Viele Eltern erleben Eingewöhnung als belastend, zum Teil verletzend. Nicht (nur) wegen der Trennung, sondern, weil sie sich schlecht informiert, unter Druck gesetzt oder mit ihren Gefühlen alleingelassen fühlen. Wiederkehrende Belastungsfelder, doch in der Praxis keineswegs unvermeidbar.

Belastungsfelder der Eltern

Schauen wir uns diese Belastungsfelder anhand von Originalzitaten aus der Elternumfrage genauer an:

1 Abschied tut weh

Die erste Trennung während der Eingewöhnung – für viele Eltern ein besonders schmerzhafter Moment. Dabei belastet nicht allein das Weinen des Kindes. Für viele Eltern ist es vor allem schwer auszuhalten, ihr Kind in einer emotional heraus-

Umfrage

Erlebnisse der Eltern



Grundlage des Beitrags ist eine Online-Querschnittsbefragung von 1 192 Eltern zu ihren Eingewöhnungserfahrungen in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (Machens, Alemzadeh und Mai, 2026). Ein Ziel der Studie war es, die Erfahrungen von Eltern in unterschiedlichen Eingewöhnungsmodellen miteinander zu vergleichen und hinsichtlich des elterlichen Eingewöhnungserlebens zu analysieren.

Für diesen Beitrag wurden vor allem die 363 offenen Antworten zu besonders herausfordernden oder belastenden Momenten herangezogen.

fordernden Situation zurückzulassen und nicht selbst Trost spenden zu können. Die Trennung berührt damit grundlegende elterliche Bedürfnisse nach Schutz, Fürsorge und Responsivität:

„Ich finde es belastend, wenn ich gehe und sehe, dass mein Kind das nicht möchte und gleich weint. Das tut mir weh, auch wenn ich hinter der Tür warte und höre, dass er ganz schnell aufhört zu weinen und spielt oder isst, und auch wenn ich weiß, dass er bei der Erzieherin auf dem Arm ist.“

Bemerkenswert: Die Mutter weiß, dass ihr Kind sich rasch beruhigt und gut begleitet wird. Dennoch bleibt der Abschied schmerzhaft. Die Belastung entsteht also nicht allein aus dem Verhalten des Kindes. Eine Ursache scheint im emotionalen Erleben der Eltern zu liegen: der Trennungsschmerz bei der Eingewöhnung als ein zentraler Ausdruck elterlicher Verletzlichkeit. Für Fachkräfte bedeutet dies: Nicht nur die Reaktionen des Kindes müssen aufmerksam wahrgenommen werden. Auch die Gefühle der Eltern sind als legitimer Bestandteil des Eingewöhnungsprozesses anzuerkennen. Eltern benötigen in diesen Momenten die Erfahrung: Meine Unsicherheit und mein Schmerz werden gesehen – und ernst genommen. Eltern sollten daher über den

Zeitpunkt der ersten Verabschiedungen mitentscheiden dürfen.

2 Zweifel an sich selbst

Für viele Eltern endet die Belastung nicht mit dem Abschied in der Einrichtung. Zweifel und ambivalente Gefühle begleiten sie auch danach: Ist mein Kind bereit für die außerfamiliäre Betreuung? Habe ich den Zeitpunkt richtig gewählt? Werde ich den Bedürfnissen meines Kindes ausreichend gerecht? So geraten sie leicht in einen inneren Konflikt: zwischen den Anforderungen des Familienalltags und ihrem Wunsch, das Beste für ihr Kind zu tun. Eine Mutter bringt diese Selbstzweifel auf den Punkt:

„Häufiges Weinen nach dem Abholen zu Hause. Das hat oft Schuldgefühle produziert.“

Die Eingewöhnung ist ein Übergang, der nicht nur das Kind betrifft. Sie stellt auch die Eltern vor die Herausforderung, eine neue Rolle anzunehmen und einen Teil ihres bisherigen Alltags loszulassen:

„Generell das Loslassen des Kindes nach dem intensiven ersten Jahr, das Gefühl, dass man wichtige Entwicklungsschritte verpasst ...“

Aussagen wie diese zeigen deutlich: Eingewöhnung ist aus Elternsicht

weit mehr als die Organisation eines Betreuungsplatzes. Sie berührt grundlegende Fragen von Verantwortung, Fürsorge und Elternschaft. Die Entscheidung für die Betreuung selbst wird meist nicht grundsätzlich infrage gestellt. Schuldgefühle und Selbstzweifel entstehen vielmehr, weil auch die Eltern die neue Lebenssituation emotional erst einmal verarbeiten und für sich einordnen müssen. Deswegen ist es so wichtig, ihre Ambivalenzen und Sorgen als normalen Bestandteil dieses Übergangs anzuerkennen – und ihnen das auch zu signalisieren.

3 Unter Zeitdruck

Für viele Eltern ist der Eingewöhnungsprozess zudem ein organisatorischer Balanceakt. Belastend wird die Situation insbesondere dann, wenn sie die Bedürfnisse des Kindes mit äußeren Anforderungen in Einklang bringen müssen, etwa dem Wiedereinstieg in den Beruf, begrenzten Urlaubszeiten oder festen institutionellen Zeitvorgaben. Dann verliert die Eingewöhnung ihren Charakter als individuell gestaltbarer Übergang: Sie wird zu einer Aufgabe, die innerhalb eines vorgegebenen Zeitfensters funktionieren soll – ja, muss. Und das belastet, wie folgendes Zitat zeigt:

„Für die Eingewöhnung wurden nur zwei Wochen zur Verfügung gestellt. Nach der ersten Woche wurde mein Kind krank. Das heißt, die zweite Eingewöhnungswoche fiel aus. In der dritten Woche musste ich schon wieder arbeiten. Der Kindsvater nahm sich dann noch drei Tage Urlaub, um die Eingewöhnung abzuschließen. In diesen drei Tagen musste die Trennung geübt werden. Das war sehr belastend.“

Hier wird deutlich: Unvorhersehbare Ereignisse – wie eine Erkrankung des Kindes – können bestehende Zeitpläne schnell ins Wanken bringen. Eltern geraten dadurch in die Situation, die Bedürfnisse ihres Kin-

des und die Anforderungen ihres Arbeitslebens gegeneinander abwägen zu müssen.

Eltern müssen also nicht nur die Trennung von ihrem Kind bewältigen. Häufig gilt es auch, erhebliche organisatorische und berufliche Herausforderungen zu tragen. Zeitdruck wirkt dabei wie ein Verstärker für bereits bestehende Unsicherheiten. Umso wichtiger ist es, Eingewöhnungen möglichst flexibel zu gestalten. Eltern brauchen frühzeitig die Information: Tempo und Dauer eines gelungenen Übergangs können nicht pauschal festgelegt werden. Sie sollten sich an den Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren.

4 Fehlende Orientierung

Auch die Frage nach Orientierung und Transparenz spielt für Eltern eine zentrale Rolle: Sie möchten verstehen, wie die Eingewöhnung gestaltet wird, woran Fachkräfte erkennen, dass der nächste Schritt möglich ist, und wie es ihrem Kind nach einer Trennung geht. Fehlen solche Informationen, bleiben die Eltern mit ihren Fragen allein. So entstehen leicht belastende Unsicherheit und Grübeln:

„Ich habe mich oft etwas allein gelassen gefühlt. Meiner Meinung nach habe ich zu lange mit im Raum gesessen. Da hätte ich mir gewünscht, dass die Erzieher

Verletzliche Eltern

Was Eltern entlastet



1. Frühzeitig informieren

- > Eltern vor Beginn der Eingewöhnung über Ablauf, mögliche Dauer und ihre Rolle im Prozess informieren.
- > Deutlich machen, dass Tempo und Verlauf individuell sind und nicht nach einem starren Zeitplan erfolgen müssen.

2. Transparenz schaffen

- > Regelmäßig erläutern, woran Fachkräfte erkennen, dass ein nächster Eingewöhnungsschritt möglich ist.
- > Beobachtungen nachvollziehbar mit den Eltern teilen und Entscheidungen begründen.

3. Eltern aktiv beteiligen

- > Die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Eltern als wichtige Informationsquelle einbeziehen.
- > Nächste Schritte gemeinsam abstimmen, statt sie bloß vorzugeben.

4. Verlässliche Rückmeldungen geben

- > Besonders nach ersten Trennungen kurze Informationen zum Befinden des Kindes weitergeben.
- > Fotos, kurze Nachrichten oder vereinbarte Rückmeldungen können Unsicherheit reduzieren und Vertrauen stärken.

5. Die Gefühle der Eltern ernst nehmen

- > Trennungsschmerz, Schuldgefühle und Unsicherheiten als normale Reaktionen anerkennen.
- > Eltern Zeit geben, sich auf Abschiede einzulassen, und ihre emotionalen Bedürfnisse nicht als Hindernis für die Eingewöhnung bewerten.

kommen und mir ein Zeichen geben, dass ich schon mal rausgehen kann.“

Diese Aussage zeigt deutlich: Unsicherheit entsteht nicht zwangsläufig durch Schwierigkeiten des Kindes. Der Mutter fehlte eine fachliche Begleitung, die ihr Orientierung gegeben hätte. Gerade bei der ersten Eingewöhnung sind viele Abläufe für Eltern neu und schwer einschätzbar. Umso wichtiger ist es, Entscheidungen und Beobachtungen transparent zu machen und Eltern aktiv in den Prozess einzubeziehen. Eine verlässliche Kommunikation kann hier unglaublich entlastend wirken:

„Sehr hilfreich fand ich, [...] dass ich angerufen wurde, um ihn abzuholen, als er mal nicht schlafen konnte und unruhig wurde, obwohl er so kürzer blieb als am Vortag.“

Auffällig ist hier: Nicht allein die positiven Nachrichten werden als hilfreich erlebt. Entscheidend scheint vielmehr die Erfahrung zu sein: Die Fachkräfte handeln transparent. Sie nehmen die Bedürfnisse meines Kindes wahr und informieren uns Eltern verlässlich. Kontaktiert zu werden, wenn ihr Kind einen schwierigen Moment hat – gerade diese Offenheit und Verlässlichkeit stärkte das Vertrauen der befragten Mutter. Ein wichtiger Schutzfaktor im Übergangsprozess.

5 Angst vor Abwertung

Besonders belastend erleben Eltern die Eingewöhnung, wenn sie den Eindruck gewinnen, ihre Perspektive, ihre Sorgen oder ihr eigenes Tempo werden nicht ernst genommen. Sie wünschen sich, aktiv am Prozess beteiligt zu sein. Fehlt dies, entsteht aus Unsicherheit schnell das Gefühl, bewertet zu werden:

„Extremer Druck auf die Eltern und das Kind am zweiten Tag, eine Trennung vorzunehmen, ohne Vorankündigung (spontan), und

Partizipatorische Eingewöhnung Signale verstehen



Eltern und Kinder gut begleiten: Professorin Marjan Alemzadeh und ihr Forschungsteam stellen auf www.partizipatorische-ingewoehnung.de das Modell der Partizipatorischen Eingewöhnung vor – mit Infos, praxisnahen Materialien und einem Kartenset für die Arbeit im Team und mit Eltern.

als ich dies ablehnte, wurde ich als ‚nicht an die Regeln haltend‘ und ‚kann nicht loslassen‘ abgestempelt.“

Die Aussage verdeutlicht: Nicht allein die Entscheidung über den Zeitpunkt der Trennung war belastend. Besonders verletzend wurde die Situation durch das Gefühl, mit den eigenen Bedenken nicht ernst genommen zu werden. Die Mutter erlebt sich hier nicht als Gesprächspartnerin, sondern als jemand, dessen Verhalten bewertet und negativ interpretiert wird.

Auch die folgende Rückmeldung verweist auf die Bedeutung einer sensiblen Begleitung der Eltern:

„Das Tempo war für mein Empfinden zu schnell. Ich sollte schnell die Kita verlassen. Meinem Kind ging's dabei aber gut. Ich selbst war etwas überrumpelt und hatte das Gefühl, dass ich mit meinen Gefühlen allein war/kein Raum für den Prozess des Loslassens der Eltern war.“

Auch diese Mutter betont, dass es ihrem Kind gut ging. Ihre Belastung entstand nicht durch Schwierigkeiten des Kindes. Sie entstand durch das Gefühl, dass die eigenen Emotionen im Eingewöhnungsprozess keinen Platz hatten.

Beteiligung macht den Unterschied

Die Kommentare machen sichtbar, was Eltern stärkt: Transparenz, Beteiligung, verlässliche Kommunikation und die Anerkennung ihrer Expertise. Werden Eltern in Entscheidungen einbezogen und die

nächsten Schritte gemeinsam abgestimmt, erleben sie die Eingewöhnung häufiger als sicheren und vertrauensvollen Übergang.

Dass diese Ausrichtung nicht nur pädagogisch plausibel ist, sondern sich auch in den Erfahrungen der Eltern widerspiegelt, zeigt der Vergleich verschiedener Eingewöhnungsmodelle. In der Elternbefragung berichteten Eltern im Partizipatorischen Eingewöhnungsmodell insgesamt von günstigeren Eingewöhnungserfahrungen als Eltern in anderen Modellen. Dieses Modell versteht Zusammenarbeit mit Eltern nicht als ergänzendes Element. Sie ist vielmehr grundlegender Bestandteil der Eingewöhnung. Die nächsten Schritte werden gemeinsam mit Kind und Bindungsperson abgestimmt und an den Signalen des Kindes orientiert. Dadurch entsteht ein Übergang, der nicht nur die Bedürfnisse des Kindes, sondern auch die Perspektive und Verletzlichkeit der Eltern berücksichtigt.

Eingewöhnung gelingt nicht allein durch die sensible Begleitung des Kindes. Sie gelingt besonders gut dort, wo auch die Bedürfnisse, Gefühle und Perspektiven der Eltern wahr- und ernst genommen werden. Denn nicht nur Kinder, sondern auch Eltern bewältigen in dieser Zeit eine bedeutsame Transition – verbunden mit Abschied, Loslassen und Neuorientierung. ◀

LITERATUR

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

Im Schatten ihres Bruders

Als Kind wirkt Sabrina ausgeglichen – anders als ihr unruhiger, Familie wie Umgebung fordernder Zwillingsbruder. Später erkrankt sie ernsthaft psychisch. Folge ihres kindlichen Schattendaseins? Ganz so einfach ist es dann doch nicht ... Unser Autor schärft den Blick für die facettenreiche Verletzlichkeit von Schattenkindern.

MATTHIAS LEDER

Als ich ein Kind war, war die Diagnose ADHS noch wenig bekannt. Wäre es anders gewesen, hätte der Sohn unserer Nachbarn sie sicherlich bekommen:

Andreas, genannt Andy, war ein unruhiges Kind: immer in Bewegung, voller Ideen und Einfälle, die nie lange darauf warten mussten, in die Tat umgesetzt zu werden. Nicht selten führten sie in irgendeinen Schlamassel – der niemanden mehr überraschte als Andy selbst.

Zusammen mit etwa vierzig weiteren Kindern saß er in unserer Grundschulklasse. Es kostete ihn allergrößte Mühen, täglich viele, viele Minuten auf seinem Stuhl sitzen zu bleiben und nur dann zu sprechen, wenn die Lehrerin ihm das Wort erteilte. Ertönte das Pausenzeichen, schoss Andy aus dem Klassenraum wie die Maus aus der Falle. Dann rannte und sprang er auf dem Pausenhof umher und durfte für die Dauer der Pause er selbst sein.

Alles verkehrt?

Als die Lehrerin einmal während des Unterrichts den Raum verließ, stellte Andy seinen Stuhl vor sich auf den Tisch. Er kletterte hinauf und machte obendrauf einen Kopfstand. Wir Mitschüler sahen ihm verblüfft und voll Bewunderung zu: dass er das konnte! Und sich traute! Ganz anders reagierte die Lehrerin: Nachdem sie sich aus ihrer Erstarrung im Türrahmen gelöst hatte, schimpfte sie los. Und Andy bekam einen der gefürchteten blauen Briefe mit nach Hause.

Was hatte ihn zu seinem wagemutigen Kunststück veranlasst? Das ist eine Frage, die mich lange beschäftigte. War es einfach einer seiner spontanen Einfälle, für die er bekannt war? Oder war es vielmehr eine Art von Protest – gegen das, was die Schule ihm jeden Tag zumutete? Zeigte er: „Seht mal her, was

ich könnte, wenn man mich nur ließe?“ Oder brachte er zum Ausdruck, dass für ihn in dieser Lebenswelt alles ganz verkehrt war?

Grundverschiedene Zwillinge

Eines der vielen Kinder, die bewundernd zu ihm aufblickten, als er unbewegt kerzengerade kopfüber oben auf seinem Stuhl posierte, war Sabrina, seine Zwillingsschwester. Sie sagte nichts.

Sabrina war – im Gegensatz zu ihrem Bruder Andy – ein ruhiges, freundliches Kind. Sie lächelte viel und war allseits beliebt, bei Mitschülern ebenso wie bei Erwachsenen. Sabrina machte einen ausgeglichenen Eindruck. Zu Hause in ihrer Familie wurde sie „Schnecke“ genannt, was den Kontrast zu ihrem Bruder noch hervorhob.

Wie erschrocken war ich, als sie es war, die psychisch erkrankte! Nachdem die Turbulenzen des Jugendalters halbwegs überstanden waren, entwickelte sie eine schwere, lebensbedrohliche Erkrankung. Gab es einen Zusammenhang mit ihrer Kindheit? War sie damals wirklich so ausgeglichen gewesen, wie wir alle dachten? Hatte sie den dauerhaft hohen Stresspegel in ihrer Familie, für den ihr Bruder sorgte (nur er?), wirklich so gleichmütig weggesteckt, wie es den Anschein gehabt hatte? Wie mochte Sabrina es erlebt haben, stets im Schatten eines Sorgenkindes zu stehen – und mit ihren Nöten und Problemen mehr oder weniger unbemerkt auf sich allein gestellt zu sein?

Sichtbar oder versteckt?

In der Psychologie wird unterschieden zwischen externalisierenden und internalisierenden Störungen.

- > ADHS gehört zu den externalisierenden Störungen.
- > Depressionen und Angststörungen werden zu den internalisierenden Störungen gezählt.

Die Anfänge und Anzeichen internalisierender Störungen lassen sich leicht übersehen, denn die Kinder zeigen ihre emotionalen Bedürfnisse weniger als andere Kinder – auch wenn es ihnen nicht gut geht. Sie sind daran gewöhnt, sich nicht mitzuteilen, kaum Hilfe zu suchen. Stattdessen machen sie Schwierigkeiten mit sich selbst aus. Gerade jüngeren Kindern fällt es zudem häufig noch schwer, ihre Gefühlslage sprachlich mitzuteilen. Ihre Bedürfnisse nach Nähe, Zuwendung, Fürsorge und Aufmerksamkeit können auch auf andere Lebensbereiche verlagert werden – etwa, indem die Kinder zu einer gewissen Umständlichkeit, Ungeschicklichkeit und Langsamkeit – „Stichwort Schnecke“ – neigen. Auf diese Weise bekommen sie zwar nicht das, was sie eigentlich bräuchten – aber immerhin mehr als nichts. Und das, ohne die familiäre Belastbarkeit übermäßig zu strapazieren.

Kindliche Depression

Haben Sie, liebe Leserin und lieber Leser, schon einmal ein depressives Kind gesehen? Möglicherweise fällt Ihnen die Antwort nicht leicht. Denn was bedeutet „Depression“ bei Kindern? Sicher haben viele Erwachsene erlebt, dass ein Kind traurig, unglücklich, verzweifelt, tief erschöpft war, dass es sich zurückzog und sich jedem Hilfsangebot verweigerte ... aber depressiv? Kinder und Depressionen scheinen nicht recht zueinander zu passen. Kinder haben von sich aus einen hohen Bewegungsdrang. Sie sind neugierig und die Lust zu spielen gehört zu ihnen.

In der Fachliteratur ist daher vom „facettenreichen Gesicht der Depression“ bei Kindern die Rede. Eine Depression, so liest man, werde häufig von Symptomen überlagert, die als untypisch gelten – wie Aggressionen, Hyperaktivität, Lernschwierigkeiten, Bettnässen oder plötzliche Agitation. Diese Symptome werden kaum mit einer Depres-

sion in Zusammenhang gebracht. Die Psychologin und Fachjournalistin Marion Sonnenmoser betitelt ihre Arbeit zur Depression bei Kindern „Die unsichtbare Erkrankung“. Sie berichtet, dass diese alles andere als selten sei: Drei bis zehn Prozent der Kinder und Jugendlichen sind davon betroffen. Wegen der schwierigen Erkennbarkeit bleibt eine Depression ihrer Einschätzung nach aber bei circa siebenzig bis achtzig Prozent der Betroffenen unbehandelt. Dies dürfte umso mehr zutreffen, je jünger die Kinder sind. Denn gerade bei kleinen Kindern gehen Erwachsene gewöhnlich davon aus, dass es für ihre Gefühle und Stimmungen erkennbare Gründe in der gegenwärtigen Situation geben muss. Scheinbar grundlos bedrückte Kinder wirken irritierend. Ihre Situation wird gern bagatellisiert. Eine kleine Ablenkung, ein schneller Trost – das sollte doch genügen, um die Sache wieder ins Lot zu bringen: „Ach, ist nicht so schlimm, das wird schon wieder ...“

Der Wert einer Anekdote

Anekdoten wie die von Sabrina und Andy sind, wissenschaftlich be-

trachtet, von fragwürdigem Wert. Einerseits mögen sie durchaus interessant sein. Andererseits erscheinen sie auch zweifelhaft: Sie bieten den Vorteil, Phänomene fokussiert wie durch ein Brennglas zu präsentieren und spannende Fragen, Ideen und Hypothesen anzuregen. Sie sind jedoch zugleich mit dem Nachteil verhaftet, die aufgeworfenen Fragen bereits scheinbar plausibel zu beantworten – bevor sie überhaupt systematisch untersucht wurden. Auf diese Weise können sie komplexe methodische und theoretische Fragen überdecken: Sind verallgemeinernde Schlussfolgerungen zulässig? Und falls ja: Welche lassen sich wie begründen? Anekdoten liefern Eindrücke. Aber sie beweisen nichts. Ob Sabrina ein gesundheitlich robusteres Leben hätte führen können, wenn Andy anders gewesen wäre, als er es nun einmal war? Das wird sich niemals klären lassen.

Auf die Umwelt kommt es an

Wir wissen nicht, ob Sabrina nicht aus ganz anderen Gründen eine erhöhte Vulnerabilität oder Verletzlichkeit in sich trug. Das Konzept

der Verletzlichkeit ähnelt der Materialeigenschaft der Zerbrechlichkeit: Es beschreibt eine Disposition der Person mit Bezugnahme auf ihre Umwelt. Verletzliche Menschen können unbeschadet ein glückliches Leben führen – wenn ihre Umwelt zu ihnen passt. Das heißt, wenn sie nicht verletzt werden. Schließlich bleiben auch die meisten Fensterscheiben heil, solange niemand vor ihnen Fußball spielt.

Ein Mensch kann in besonderer Weise verletzlich sein. Das bedeutet, dass er sich vor Schädigungen, zum Beispiel durch Angriffe, weniger gut schützen kann. Dass er erlebtes Leid schwerer abschütteln oder verdauen kann als andere. Seine Verletzlichkeit kann Folge einer erhöhten Sensibilität sein. Seine Fähigkeiten und Talente reichen ihm in seiner individuellen Umwelt dann zum Nachteil.

Die allseits beliebte Sabrina war zweifellos ein sehr soziales, empathisches und empfindsames Kind. Wie mag es für sie gewesen sein, in ihrer Familie als vermeintlich zufriedene, bedürfnislose, langsame „Schnecke“ zu gelten? Das Mitgefühl, das sie für ihren Bruder hatte, wird sie auch ihren gestressten Eltern entgegengebracht haben – denen sie keine zusätzliche Belastung sein wollte.

Welchen Umgang mit ihren Bedürfnissen und Gefühlen, mit Ärger, Trauer, Wut, Enttäuschung, Angst und Stress lernte sie in ihrer wenig beachteten Nische? Da kaum etwas nach außen drang, können wir vermuten, dass sie eher defensiv war als offensiv, eher andere schützte als sich selbst. Kinder lernen den Umgang mit sich selbst von und am Beispiel ihrer Bezugspersonen – also Eltern, Großeltern, älteren Geschwistern. Wer erfährt, dass er in seinen Gefühlen wahr- und ernst genommen wird, kann die Fähigkeit erwerben, seine Emotionen

Reflexionsfragen

Raus aus dem Schatten – wir schauen hin

- > Hatten Sie schon einmal den Eindruck, dass ein besonders angenehmes und „reibungsfrei funktionierendes“ Kind ungewöhnlich belastet war? Woran haben Sie dies bemerkt?
- > Wie gehen Sie um mit einem Kind, das wiederholt ohne erkennbare Gründe traurig und bedrückt wirkt?
- > Den Umgang mit sich selbst und ihren Gefühlen lernen Kinder vor allem durch Modelle. Was können wir als pädagogische Fachkräfte tun, damit Kinder sich im Umgang mit Kummer, Angst und Schmerz von uns etwas abgucken können?
- > Kennen Sie Kinder „im Schatten“, die irgendwie dazu beizutragen scheinen, in ihren Bedürfnissen immer wieder übersehen zu werden?
- > Wie unterscheiden wir zwischen kindlichem Unglück, wie es zum „normalen Alltag“ gehört, und solchem, das weiterführende Überlegungen verlangt?



Bindet ein Kind die elterlichen Ressourcen in hohem Maße, bleibt das Geschwister oft in seinem Schatten. Doch was bedeutet das für dessen Selbstbild – und seine Verletzlichkeit?

zu regulieren. Konnte Sabrina erkennen, wann sie auf Hilfe angewiesen war? Konnte sie lernen, Gefahren einzuschätzen – und sich selbst zu schützen?

Ein Faktor kommt selten allein

Studien, die den Versuch unternehmen, den hier skizzierten Risikofaktor für die psychische Gesundheit, nämlich im Schatten eines Geschwisterkindes aufzuwachsen, in seiner Bedeutung abzuschätzen, sind mit zahlreichen methodischen Schwierigkeiten verknüpft. Eine seriöse quantitative Bestimmung ist mir nicht bekannt. Risikofaktoren tendieren dazu, sich bei genauerer Betrachtung zu vermehren. In ihrem Bericht über die „Gesundheitlichen Langzeitfolgen psychosozialer Belastungen in der Kindheit“ führen der Psychiater Ulrich T. Egle und sein Team nicht weniger als dreiundzwanzig Risikofaktoren für die Entstehung psychischer und psychosomatischer Erkrankungen auf. Die relative Bedeutsamkeit jedes einzelnen Faktors zu erfordern, und ihre statistischen Zusammenhänge, Bedingtheiten und

Wechselwirkungen zu analysieren, liefe jedoch auf ein wissenschaftliches Großprojekt hinaus.

Die Liste nennt auch den Risikofaktor „chronisch krankes/behindertes (Geschwister-)Kind“. Mit einer chronisch kranken Schwester oder einem behinderten Bruder aufzuwachsen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind in seinen Bedürfnissen und Gefühlen weniger Beachtung erfährt, sodass es Erfahrungen von Überforderung und Hilflosigkeit ausgesetzt ist. Kinder, die von früh an ein hohes Maß an Autonomie aufbringen und viel Verantwortung für sich selbst übernehmen müssen, haben es schwerer als andere. Sie haben es schwerer zu lernen, ihre Bedürfnisse zu äußern, Belastungsgrenzen zu erkennen, Hilfe in Anspruch zu nehmen und ihre Emotionen und Verhaltensimpulse flexibel und situationsangepasst zu regulieren. Ich halte es für sinnvoll, diesen Risikofaktor allgemeiner zu fassen als „Geschwisterkind, das in hohem Maße elterliche Ressourcen bindet“. Es klingt banal, ist aber ein wichtiger Aspekt:

Kinder, die im Schatten eines ungewöhnlich bedürftigen Geschwisters aufwachsen, werden leicht übersehen.

Raus aus dem Schatten!

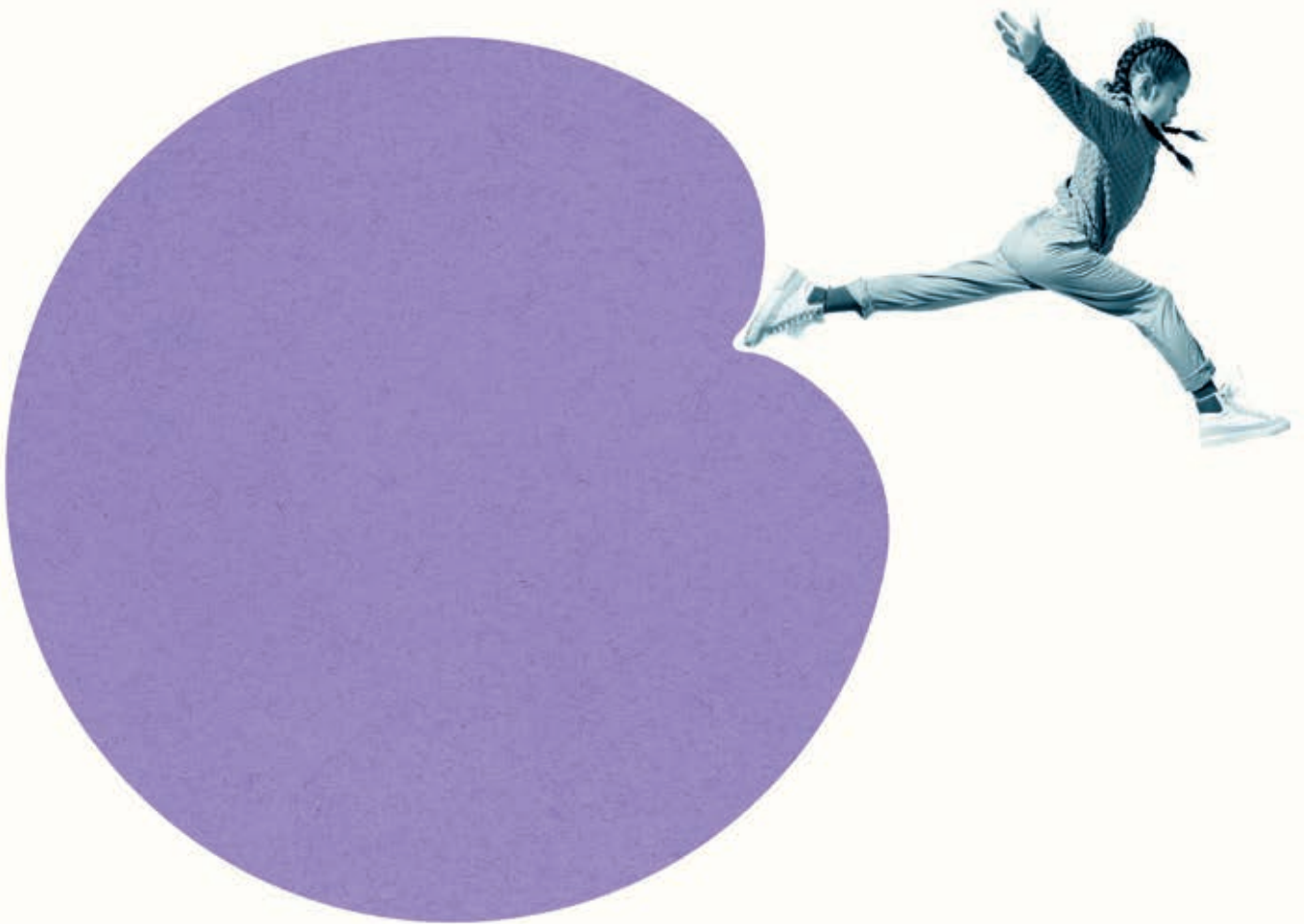
Diese Kinder haben keine andere Wahl: Sie müssen sich auf diese Tatsache einstellen, sich an sie anpassen. Unter stressreichen Bedingungen mit knapp bemessenen Ressourcen – auch in Kindergarten und Schule – stellen sie kaum Ansprüche. Diese Kinder im Schatten machen wenig Ärger und verhalten sich unauffällig.

Wenn Fachkräfte in Kindergärten und Schulen um sie und ihre Lebensbedingungen wüssten, wenn sie darauf achteten, dass diese scheinbar so „reibungsfrei funktionierenden“ Kinder mehr Anteilnahme, Begleitung und Unterstützung benötigen, als zu zeigen sie in der Lage sind ... das wäre eine wichtige Chance für diese Kinder. Im Kasten finden Sie einige Reflexionsfragen, die Ihnen helfen, in Zukunft noch genauer hinzuschauen – um solche Kinder aus dem Schatten zu holen. ◀

Zwischen Schutz und Zutrauen

An einem Baumstamm im Kita-Foyer scheiden sich die Geister: Chance für Bewegungserfahrungen oder gefährliches Verletzungsrisiko? Wie Sie Kindern Entwicklung ermöglichen, ohne Sicherheitsaspekte zu vernachlässigen, und warum hier die eigene Biografie wichtig ist.

NEETJE BRANDT



Im Foyer der Kita liegt ein Baumstamm. Er ist als Kunstobjekt geschnitzt, hat Öffnungen und Einkerbungen. Und er lädt die Kinder ein: ihn zu berühren, durch ihn hindurchzuklettern, auf ihm zu sitzen. Viele Wege führen an ihm vorbei: das Bringen, das Abholen, der Weg zum Essen und in die Turnhalle. Er ist mehr als nur Dekoration – ein „kleiner Berg“ mitten im Alltag. Die Kinder klettern sehr gerne auf den Stamm und springen aus den knapp sechzig Zentimetern Höhe herunter. Einige Fachkräfte lassen es zu:

„Die Kinder probieren sich aus, sie üben Koordination und Mut.“
Andere greifen ein: „Es gibt keine Schutzmatte, sie könnten sich verletzen.“

Auch die Eltern reagieren sehr unterschiedlich – von stolzer Zustimmung bis zu deutlicher Sorge. Die Kinder spüren diese Uneinigkeit. Manche zögern, andere springen trotz des Verbots – und wieder andere suchen erst Blickkontakt mit den Erwachsenen: „Darf ich?“

Wie viel Kribbeln darf's sein?

Diese Szene ist klein, doch sie berührt ein großes Thema: Verletzbarkeit. Sie zeigt, wie schnell pädagogische Räume zu Aushandlungsräumen werden – zwischen Schutz und Zutrauen, Aufsichtspflicht und Bildungsauftrag, biografischer Prägnanz und fachlicher Haltung.

Kinder sind verletzlicher als Erwachsene – körperlich, emotional und sozial. Gleichzeitig sind sie kompetente Lernende: Sie erwerben Selbstschutz nicht durch Vermeidung, sondern durch Erfahrung. Für pädagogische Fachkräfte entsteht daraus eine anspruchsvolle Doppelaufgabe: Sie müssen

- > Risiken erkennen und begrenzen,
- > ohne die Erfahrung von Unsicherheit zu eliminieren. Denn die stößt Lernen überhaupt erst an.

Ihre Aufgabe ist aber nicht nur, Kinder vor Schaden zu bewahren. Sie müssen auch Gelegenheiten schaffen, in denen Kinder Bauchkribbeln, Mut und Wachstum erleben dürfen.

In der Kita zeigt sich dies besonders deutlich in körperlich herausfordernden Situationen: Klettern, Springen, Balancieren, Toben und Raufen. Diese Aktivitäten sind nie vollständig risikofrei. Genau deshalb sind sie bedeutsam: Sie ermöglichen Kindern, ihren Körper einzuschätzen, Grenzen zu spüren, Lösungen zu finden – und, nicht zuletzt, Vertrauen in die eigene Wirksamkeit aufzubauen. Wer jede Unsicherheit entfernt, reduziert nicht nur Verletzungsgefahr. Er minimiert auch Lernchancen.

Professionelle Risikoarbeit

Ob Fachkräfte ein Kind auf dem Baumstamm stoppen oder es springen lassen, ist selten nur eine Frage von Fachwissen. Es ist auch eine Frage der eigenen inneren Bilder:

„Was ist ein gutes Maß an Risiko?
Und was halte ich selbst aus – als Aufsichtsperson, als Mensch?“

Viele pädagogische Fachkräfte kennen biografische Schlüsselerfahrungen: eigene Stürze, strenge Verbote, Unfälle in der Familie. Oder aber im Gegenteil: ermutigende Erwachsene, die sagten: „Probiere es – ich bin da.“ Solche Erfahrungen prägen die eigene Risikotoleranz. Und das oft ganz unbewusst. In Teams trifft dann Verschiedenes aufeinander: die Kollegin, die in ihrer Kindheit viel Freiheit hatte, und der Kollege, der als Kind nach einem Unfall lange eingeschränkt war. Beide wollen das Beste für die Kinder. Und beide sind sich im gleichen Moment sicher, dass sie „richtig“ handeln. Professionalisierung bedeutet nicht, die eigene Biografie abzuschalten. Sie bedeutet, sie bewusst zu reflektieren. Die Fragen im Kasten helfen Ihnen dabei.

Zwischen „alles erlauben“ und „alles verbieten“ liegt professionelle Risikoarbeit. Dazu gehören drei Schritte:

- ➊ **Gefährdung erkennen:** Was könnte passieren? Zum Beispiel: Abrutschen, ungünstiges Landen, Zusammenstoß.
- ➋ **Folgen einschätzen:** Wie wahrscheinlich ist es, dass mögliche Folgen eintreten? Und wie schwer wären die möglichen Folgen?
- ➌ **Schutzmaßnahmen ableiten,** ohne den Lernwert zu zerstören: zum Beispiel Regeln, Aufsicht, Gestaltung des Umfelds, Gespräch mit Kindern.

Bei unserem Beispiel mit dem Baumstamm könnten pädagogische Fachkräfte folgende Schutzmaßnahmen ergreifen: eine klar definierte Sprungzone, eine bestimmte maximale Anzahl an Kindern, die gleichzeitig klettern dürfen, eine verlässliche Aufsichtsperson und eventuell auch Matten – sofern sie den Lernwert nicht minimieren, sondern nur das Risiko schwerer Verletzungen reduzieren.

Wichtig ist: Schutzmaßnahmen sind kein Ersatz für pädagogische Begleitung. Sie sind ein Rahmen, in dem Kinder selbst handeln lernen.

Was sagt die Versicherung?

Ergänzend lohnt sich ein Blick in die Planungs- und Sicherheitshinweise der gesetzlichen Unfallversicherung: In den Empfehlungen der Unfallkassen wird für bestimmte Elemente darauf hingewiesen, dass die freie Fallhöhe – zu befestigten und harten Bodenmaterialien – sechzig Zentimeter nicht überschreiten soll. Erst oberhalb dieser Grenze wird ein stoßdämpfender Untergrund im möglichen Fallbereich gefordert.

Für die Kita-Praxis bedeutet das: Ein Sprung oder ein mögliches Herunterfallen aus etwa sechzig Zentimetern ist im Rahmen dieser Orientierung nicht automatisch



„unzulässig“. Es bewegt sich in einem Bereich, den die Unfallkassen in ihren Kriterien ausdrücklich als Schwelle markieren. Das entbindet die Fachkräfte jedoch nicht von der situativen Einschätzung der Gefahr (Rutschgefahr, Landefläche, Körperkompetenz des Kindes). Und ganz bestimmt nicht von einer pädagogisch begründeten Begleitung. Diese Information kann aber in Team- und Elterngesprächen helfen, die Diskussion weg von gefühlter und mehr hin zu fachlich begründeter Sicherheit zu verschieben.

Risiko als Chance

In der Praxis zeigt sich deutlich: Kinder haben eine andere Herangehensweise an Risiko und Gefahr als Erwachsene. Zum Glück! Denn Klettern und – ganz allgemein gesprochen – riskantes Spiel sind komplexe Lernfelder, die mehrere Entwicklungsbereiche gleichzeitig ansprechen:

- > **Körperwahrnehmung:** Kinder entwickeln ihre Motorik, koordinieren Hände und Füße, üben Gleichgewicht, Kraftdosierung und Bewegungsplanung.
- > **Risikokompetenz:** Kinder lernen, Gefahren einzuschätzen, Optionen abzuwägen („Noch ein Schritt weiter – oder lieber zurück?“) und Hilfe zu holen.
- > **Emotionsregulation:** Für Kinder wird Aufregung, Angst und Stolz erlebbar. Sie üben, sich zu beruhigen, mutig zu bleiben oder „Stopp“ zu sagen.
- > **Selbstwirksamkeit:** „Ich habe es

geschafft!“ Das stärkt das Vertrauen in die eigene Kompetenz – auch über die Bewegung hinaus: Es stärkt auch das Selbstbild.

- > **Soziales Lernen:** Kinder beobachten einander, geben Tipps, warten, helfen, verhandeln Reihenfolgen und erleben faire Regeln.

Gerade Kinder, die in anderen Bereichen eher verunsichert sind, profitieren häufig von körperlichen Erfolgserlebnissen: Der Körper wird zur Ressource. Gleichzeitig lernen Kinder Grenzen: Nicht alles geht sofort. Und manchmal ist „noch nicht“ eine wichtige Botschaft. Das schützt langfristig – denn Selbstschutz entsteht aus Selbstwahrnehmung.

Mut machen ohne Druck

Kinder zu animieren, ihre Grenzen zu testen – das bedeutet nicht, sie zu etwas zu drängen. Es bedeutet, ihnen einen sicheren Rahmen zu geben. Einen Rahmen, in dem sie selbst entscheiden können: „Traue ich mich – und wenn ja, wie?“

Pädagogisch hilfreich ist eine ermutigende Begleitung, die Möglichkeiten sichtbar macht und zugleich Rückzug erlaubt. Mut ohne Druck entsteht, wenn Kinder

- > **die Wahl haben:** „Du kannst erst einmal nur draufsteigen, dich hinsetzen oder wieder runterklettern“,
- > **sprachlich unterstützt werden** in ihrer Körperwahrnehmung: „Wie fühlen sich deine Beine an? Hast du festen Stand?“ und
- > **Hilfe als Kompetenz gerahmt ist:**

„Ich halte dir die Hand hin – du sagst, ob du sie brauchst.“

Kinder lernen dabei jede Menge: Überlegen ist klug. „Noch nicht“ kann genauso wertvoll sein wie „Ich springe jetzt“. Aber vor allem lernen sie: Ich selbst bin Experte für mein Tempo.

Die Gruppe als Lernfeld

Kinder beobachten einander. Sie übernehmen Strategien und vergleichen nicht nur Leistung, sondern auch Lösungen. Dabei erleben sie: Sicherheit entsteht nicht aus Verboten. Sicherheit entsteht aus Aufmerksamkeit, Regeln und Begleitung. Ihre Risikokompetenz wächst so Schritt für Schritt: Die Kinder erproben sich, spüren Grenzen, erweitern sie manchmal – und bauen genau dadurch Vertrauen auf. Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich in herausfordernden Situationen zu schützen und zu behaupten. Sie lernen:

Grenzen sind verhandelbar, aber nicht willkürlich. Und: Ich darf mutig sein – denn ich werde nicht alleingelassen.

Klare Linie statt Hin und Her

Eines ist für Kinder hoch irritierend: Wenn dieselbe Handlung einmal erlaubt und einmal verboten ist – abhängig davon, wer Dienst hat. Auch die Eltern erleben dies als Unklarheit. Deshalb sind Teamabsprachen wichtig. Die sollen nicht die Unterschiedlichkeit auslöschen. Sie sollen Verlässlichkeit schaffen.



„Gemeinsame Erlaubnisse“ sind Absprachen, die Kindern einheitliche Orientierung geben: Was ist grundsätzlich erlaubt, unter welchen Bedingungen, mit welchen Regeln? Dazu gehört auch: Was ist (noch) nicht erlaubt – und wie ist das begründet?

Eltern an Bord holen

Nach der professionellen Risikoarbeit im Team folgt der Austausch mit den Eltern und Familien. Hier reicht ein einzelnes Argument oft nicht aus – besonders dann nicht, wenn Eltern sehr unterschiedliche Haltungen zu Risiko und Sicherheit mitbringen. Dann braucht es vor allem eines: eine gemeinsame Sprache und Transparenz darüber, wie pädagogische Entscheidungen zustande kommen. In solchen Situationen ist es hilfreich, das Thema nicht nur im Einzelgespräch zu behandeln. Vielmehr kann es als pädagogisches Grundthema in den Elternabend, den Elternbeirat oder eine kurze Information im Eingangsbereich einfließen – ohne einzelne Kinder oder Familien zu „markieren“.

Entscheidend ist dabei, nicht moralisch zu bewerten – „zu ängstlich“ oder „zu locker“ –, sondern professionell zu erklären, wie Fachkräfte Risiko pädagogisch begleiten:

- > Welche Entwicklungsziele sind damit verbunden?
- > Welche Beobachtungen gibt es im Alltag?
- > Welche Regeln gelten – und warum?

- > An welchen Kriterien wird eingeschätzt, wann eingegriffen wird?

Eltern gewinnen Vertrauen, wenn sie sehen: Riskantes Spiel passiert nicht einfach. Es ist bewusst gerahmt – durch Aufsicht, klare Absprachen, kindgerechte Regeln und eine fortlaufende Reflexion im Team. Gleichzeitig schafft ein offener Austausch Raum für die Ängste und Erfahrungen der Familien. Wenn Eltern erzählen dürfen, was ihre Sorge auslöst, fühlen sie sich ernst genommen. Dann sind sie meist auch eher dazu bereit, eine fachliche Perspektive anzunehmen.

Das Gespräch mit den Eltern verschiebt sich so von der Frage „Darf mein Kind das?“ hin zu der Absprache „Wie begleiten wir es gemeinsam?“.

Aus Gegensätzen können auf diese Weise tragfähige Vereinbarungen entstehen, die sowohl Schutzbe-

dürfnisse respektieren als auch Kindern Entwicklung durch eigene Erfahrung ermöglichen.

Bildungsraum statt Verbote

Der Baumstamm im Kita-Foyer ist ein Symbol: Er steht für die alltäglichen Situationen, in denen Kinder sich verletzbar zeigen – und in denen Erwachsene entscheiden, ob aus Verletzbarkeit ein Bildungsraum wird oder ein Verbot. Wenn Teams ihre biografisch geprägten Sicherheitsbilder reflektieren, die damit verbundenen Risiken professionell einschätzen und mit Eltern auf Beziehungsebene sprechen, dann entstehen gemeinsame Erlaubnisse. Kinder erleben dann:

„Ich darf – und ich werde begleitet.“

Das stärkt nicht nur ihre Motorik. Es stärkt auch Mut, Selbstwirksamkeit und Resilienz – also Fähigkeiten, die Kinder ihr Leben lang tragen. ◀

Impulsfragen

Wann stockt mir der Atem?

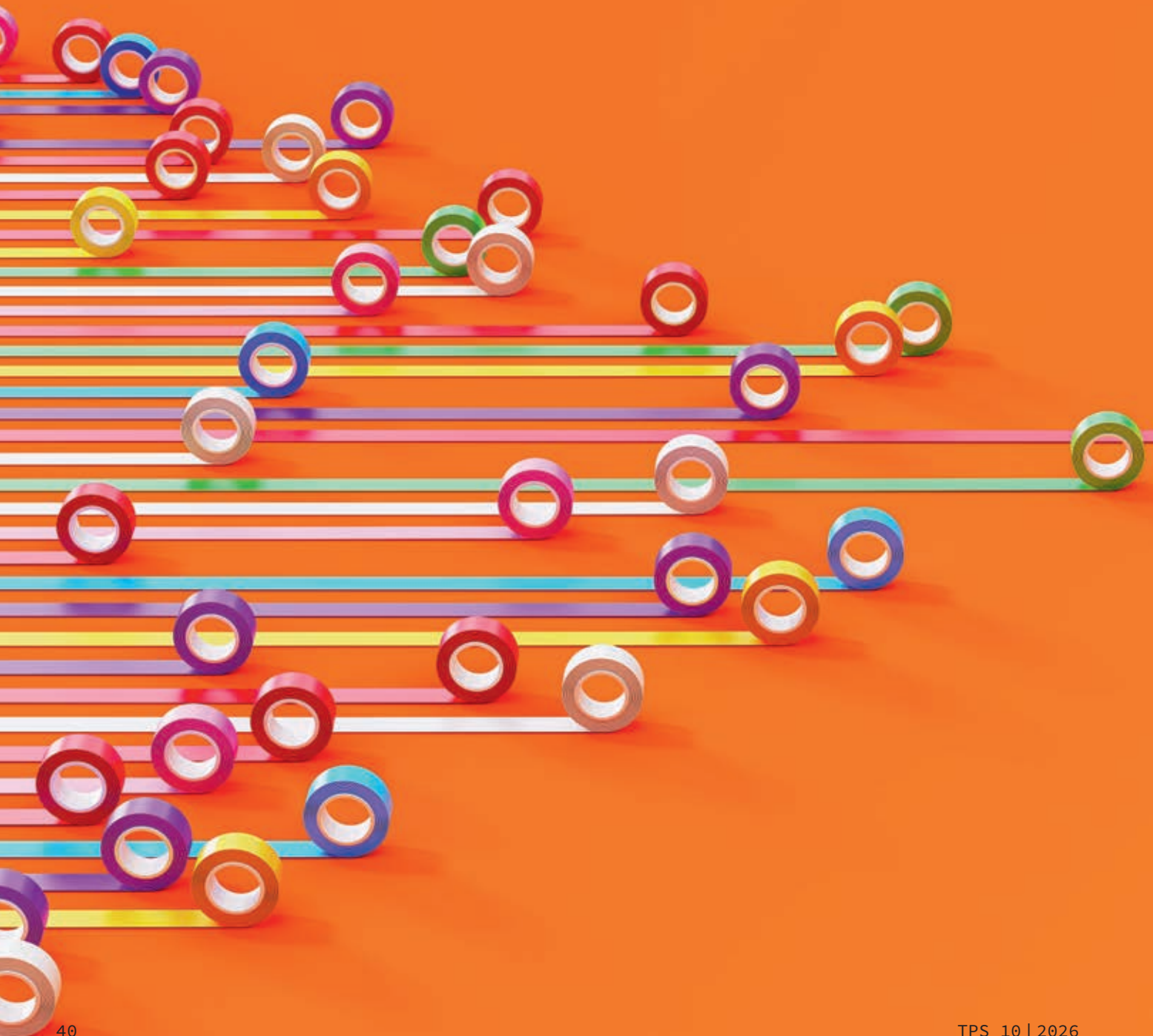


- > Welche Bewegungserfahrungen habe ich als Kind gemacht?
- > Wann hatte ich zum ersten Mal das Gefühl, verletzbar zu sein?
- > Wie hat mich diese Erfahrung geprägt?
- > Wenn ich Kinder beobachte: In welchen Situationen stockt mir der Atem?
- > Wie möchte ich in Situationen handeln, in denen Kinder in meinen Augen Risiken eingehen?
- > Welche Bilder von Schuld, Verantwortung oder Gefahr tauchen auf?
- > Was davon gehört in die Situation – und was gehört zu meiner Geschichte?

Raum für Unterschiede

Wohlfühlorte sollen sie sein – und zugleich Bildung und Teilhabe für alle ermöglichen. Die Rede ist von Kita-Räumen. Doch wie kann man sie so gestalten, dass sie den Bedürfnissen aller entsprechen? Unsere Autoren – Spezialisten in Sachen Raumgestaltung – erklären, wie das geht.

ANJA VON KARSTEDT • GOTTFRIED SCHILLING • KLAUS NAGEL



Für ein Aufmaß besuche ich eine Kita. Weil es kalt ist, habe ich meine Filzhausschuhe dabei. Meine Straßenschuhe lasse ich im Flur stehen. Als Erstes kommt mir ein kleiner Junge entgegen, strahlend und – barfuß! Er bittet mich, ihm das Lasermessgerät vorzuführen. Die anderen Kinder nehmen kaum Notiz von mir, so beschäftigt sind sie: Drei von ihnen liegen auf einem grauen Teppich. Sie sind schweigend in ein Muster aus Bauklötzen vertieft, das sich mir nicht erschließt. In der anderen Raumecke hat sich ein Mädchen eine Burg aus Hockern um ihren Arbeitsplatz am Zeichentisch gebaut. Um sie herum verteilen zwei jüngere Jungen hingebungsvoll Kinetik Sand auf dem Boden. Zwei Mädchen stehen auf einem Sofa. Sie studieren den Jahreszeitenkalender, der darüber hängt. Als ich mit dem Aufmaß fertig bin, finde ich nur einen meiner Straßenschuhe wieder. Der andere ist unterwegs mit einem Kind, das es liebt, Kleidungsstücke von Erwachsenen auszuprobieren.

Vielleicht habe ich an diesem Tag Kinder getroffen, bei denen motorische oder sensorische Einschränkungen vorliegen. Oder bei denen ein Förderbedarf hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung festgestellt wurde. Vielleicht aber auch nicht. Sicherlich waren Kinder dabei, die sich als neurodivergent (siehe Glossar) charakterisieren ließen. Denn das trifft schätzungsweise auf 15 bis 20 Prozent der Bevölkerung zu. Auf jeden Fall habe ich bei meinem kurzen Besuch eines wahrgenommen: sehr viele verschiedene Charaktere und Bedürfnisse.

Barrierefreiheit und Teilhabe

Barrierefreiheit in der Architektur orientiert sich meist daran, Räume für Menschen mit motorischen oder sensorischen Beeinträchtigungen zugänglich zu machen – etwa für Personen, die schlecht sehen, hören oder auf Hilfsmittel wie Rollstühle angewiesen sind.

Bedürfnisse, die darüber hinausgehen, wie Wohlfühlaspekte oder ein entwicklungsförderndes Umfeld, geraten dabei schnell aus dem Blick.

So fordern viele Fachleute starke Kontraste und Signalfarben, damit sich Menschen mit eingeschränktem Sehvermögen besser orientieren können. Dabei lassen sie aber eines außer Acht: Diese aufmerksamkeitsheischenden Akzente können andere Personen irritieren, ablenken oder gar verunsichern.

Wie können wir also Räume so gestalten, dass sie für alle Kinder zu Wohlfühl- und Bildungsräumen werden? Hier einige Anregungen:

1 Die Gruppe im Blick behalten

Bildungsräume so gestalten, dass alle Kinder teilhaben können, bedeutet: den Blick auf jedes einzelne Kind und zugleich die gesamte Gruppe zu richten. Und alle Maßnahmen zu hinterfragen. Denn:

Eine Raumentscheidung kann auch stigmatisieren. Dann nämlich, wenn sie ausdrücklich auf eine besondere Eigenschaft – und damit oft nur auf ein einzelnes Kind – zugeschnitten ist.

Ein typisches Beispiel hierfür ist das klassische Rollstuhl-WC. Dabei ließen sich oft Lösungen finden, die

auch für andere einen Nutzen bieten. Ein Seil als Handlauf etwa kann ursprünglich für ein blindes Kind installiert worden sein. Doch es bietet für alle Kinder einen haptischen Reiz sowie ergonomische und motorische Zusatzfunktionen.

2 Mehrere Sinne ansprechen

Den Raum multisensorisch zu gestalten, ist mehr, als nur eine Hilfe für Menschen, die nicht sehen oder nicht hören können. Einen so gestalteten Raum können alle Kinder auf mehrere Arten erleben – und ihn sich so besser aneignen.

Wir leben in einer Welt, die stark auf visuelle Reize fokussiert ist. Gerade deswegen brauchen auch sehende Kinder die anderen Sinneserfahrungen – Fühlen, Riechen, Hören, Bewegen – unbedingt.

So wird die Welt für sie im wahrsten Sinne des Wortes be-greifbar: Ein Element aus Holz sollte sich auch anfühlen und riechen wie Holz. Verschiedene Bodenbeläge sind rau oder weich. Und sie machen spezifische Geräusche, wenn man darüberstreicht. Indem Kinder die Möglichkeit erhalten, den Raum aus verschiedenen Perspektiven zu erleben, schulen sie ihren Raumsinn. So finden sie Sicherheit in ihren Be-

Glossar

Neurodiversität: Was ist das?

Den Begriff der Neurodiversität prägte die australische Soziologin Judy Singer, selbst Autistin, in den 1990er-Jahren. Er drückt aus, dass menschliche Gehirne Informationen sehr unterschiedlich verarbeiten. Dadurch unterscheidet sich auch ihre Art zu lernen und zu interagieren.

Neurodivergente Personen nehmen Reize oft anders wahr als sogenannte neurotypische Menschen. Sie können zum Beispiel besonders empfindlich auf Farben, Licht, Gerüche oder Geräusche reagieren. Teilweise fühlen sie sich schnell von Reizen überflutet.

Autismus, Hochsensibilität, ADHS oder Hochbegabung gelten nach diesem Ansatz als Ausdruck der natürlichen Vielfalt der Funktionsweisen des menschlichen Gehirns.

wegungen. Dazu gehört eine Gestaltung mit erhöhten Ausguckplätzen und Kletteranlässen als auch sanfte Rampen und flache Stufenpodeste.

3 „Ich bin dann mal weg!“

In meinem Studium gehörte Siedlungssoziologie zu meinen Lieblingsfächern. Wir lernten, dass Mitarbeitende in Großraumbüros zufriedener sind, wenn sie die Beleuchtung an ihrem Arbeitsplatz selbstständig regeln dürfen. Und dass manche Menschen Treppenhäuser in Wohnblocks als unangenehme Zwangssituation empfinden. Dreh- und Angelpunkt ist das Maß an Kontrolle, die eine Person ausüben kann – oder der sie ausgeliefert ist.

Wer individuelle Entscheidungen treffen kann, fühlt sich wohl.

In einer Kita bedeutet das zum Beispiel, dass wir bei der Gestaltung von Nischen und Höhlen an zweite

Ausgänge, Abkürzungen und verschiedene Sichtbezüge denken. So habe ich in einer Kita, in der es mehrere autistische Kinder gibt, mit dem Leiter ein besonderes Garderobenkonzept entwickelt: Je zehn Kinder teilen sich eine Nische. Das hält die Gruppengrößen für die Kinder überschaubar. Zwischen den Nischen gibt es aber Verbindungen. So können sich Kinder aus dieser Zone zurückziehen, ohne frontal auf Neuankommlinge zugehen zu müssen – beispielsweise, wenn ein fremder Elternteil die Garderobe betritt.

In einer anderen Einrichtung habe ich erlebt, dass ein zusätzliches Krabbelloch, das als Hintertür für den Kaufladenbereich unter einer Empore diente, maßgeblich zum Sicherheitsgefühl der Kinder beitrug: Sie konnten sich dadurch jederzeit aus dem Geschehen ausklinken.

Tipp: Innerhalb eines Raumes erleben Menschen die Orte, von denen aus sie eine gute Übersicht

genießen, als besonders attraktiv. Selbst möchten sie dabei in der Regel aber nicht auf dem Präsentierteller sitzen – oder sich direkt an Verkehrsstrecken befinden. Überlegen Sie einmal für sich: Welche Orte würden Sie sich etwa in einem Restaurant aussuchen? Lassen sich deren Qualitäten auf Plätze in Ihren Kita-Räumen übertragen?

4 Mit Farben arbeiten

Rot, Blau, Gelb: In Kitas finden sich oft satte Primärfarben. Einzelnen Räumen zugeordnet, sollen sie die Orientierung erleichtern.

Wenn Kinder mit Sehbeeinträchtigung die Kita besuchen, kommen oft Signal- oder Neonfarben zum Einsatz. Eine solche Farbpalette wirkt auf andere Kinder jedoch wie ein visueller Angriff.

Besonders neurodivergente Kinder können dem oft wenig entgegensetzen. Alles in Weiß zu streichen, ist dabei keine Alternative: Es wirkt kalt, abweisend und ungemütlich. Farben sind wichtig. Sie verändern die Raumwirkung positiv: Sie verkürzen lange Räume optisch oder lassen hohe niedriger erscheinen. Und sie schaffen eine Wohlfühlatmosphäre. Als Hintergrundfarben eignen sich zum Beispiel gut Taubenblau oder Salbeigrün. Zimt- oder Erdtöne sind wichtig für Räume, die sonst wenig Halt geben.

Aufenthaltsqualität verleihen einem langen Flur verschiedene großformatige terrakottafarbene Wandbereiche, in Kombination mit niedrigen Podesten und festen Bänken. Außerdem unterbrechen sie Rennstrecken. Flure besser einzu beziehen, ist generell wichtig: Sie entlasten Gruppen- oder Funktionsräume. In fast jeder Kita gibt es Kinder, die es auf Dauer überfordert, sich mit der gesamten Gruppe einen Raum zu teilen. Für sie (und auch alle anderen) ist es entlastend, wenn sie zwischendurch in angrenzende, weniger belebte Räume ausweichen können.

Praxisideen

Raum schaffen zum Liegen, Krabbeln oder Robben

- > **Deckenhoher Schrank** mit Stauraum und Arbeitsplatz: Gegenstände, die nur Erwachsene benötigen oder erreichen sollen, lassen sich weiter oben verstauen. Auch ein Arbeitsplatz für Fachkräfte kann dort integriert sein.
- > **Höhlen in Regalen:** Solche attraktiven Rückzugsorte im unteren Bereich von Schränken und Regalen sind niederschwellig, einfach einzurichten und besonders platzsparend.
- > **Podest-Landschaft:** Auf Podesten mit Kletter- und Rückzugsmöglichkeiten sowie Aufenthaltsbereichen auf unterschiedlichen Ebenen können sich viele Kinder gleichzeitig aufhalten, ohne sich gegenseitig zu stören – und das auf nur wenigen Quadratmetern.
- > **Nutzungsoffenes Material:** Die richtige Materialwahl spart zusätzlich Platz. Gutes Stammmaterial ist bedeutungs- und vielseitig nutzbar: Ein Holzbaustein kann zum Bauen dienen, Teil des Kaufladensortiments sein oder im Kochtopf landen. Tücher sind Verkleidungsutensilien, aber auch wichtig für den Höhlenbau.
- > **Vielseitige Möblierung:** Auch Elemente im Raum sollten möglichst verschiedene Nutzungen erlauben. Eine schräge Ebene können die Kinder erklimmen – oder sie auf Strumpfhosen bzw. mit Kissen und Decken herunterrutschen. Ein kleiner Hocker kann zum Sitzen dienen, aber auch zum Bauen.



Rampen, flache Stufenpodeste und Höhlen in Regalen – so sieht ein gelungener Raum mit viel freier Bodenfläche aus.

5 Sinnvolle Sitzgelegenheiten

Typische Kita-Räume sind oft mit identischen Tischen und Stühlen überfüllt. Sie werden zum Essen, Spielen und Gestalten genutzt – ideal ist das nicht:

- > Die Tischhöhe ist immer nur für einige Kinder passend. Jüngere können oft noch keinen festen Bodenkontakt herstellen. Auch Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung haben vielfach andere Bedürfnisse.
- > Kinder sitzen sich gegenseitig im Rücken. Sensiblere Kinder fühlen sich dadurch gestört: Sie drehen sich um, sobald sie ein Geräusch hinter sich hören. So können sie sich nicht auf das Geschehen an ihrem Tisch konzentrieren.

Prüfen Sie daher regelmäßig:

Wie viele Tische sind tatsächlich nötig? Welche Tätigkeiten können auch woanders Platz finden – zugunsten von mehr Ergonomie?

Zwei Beispiele:

1. Arbeiten: Malwände, niedrige Podeste oder Fensterbänke, an denen Kinder knien können, bieten alternative Arbeitsflächen.

2. Essen: Wenn im Gruppenraum gegessen wird, ist eine Auswahl an

diversen Sitzmöglichkeiten sinnvoll – Bänke, Hocker, Stühle und passende Tische in verschiedenen Größen und Höhen. Außerhalb ihrer Nutzungszeit lassen sich diese Sitzmöbel untereinanderstellen.

Tipp: Wir sollten Tische so platzieren oder voneinander abgrenzen, dass geschützte Sitzgruppen entstehen. Bedenken Sie dabei auch: Es gibt Kinder, die gerne allein oder zu zweit sitzen möchten.

6 Lieblingsplatz: Fußboden

Kinder halten sich gerne auf dem Fußboden auf. Ein Kita-Raum braucht also viel freie Bodenfläche. Damit daraus keine Rennstrecke wird, sollte sie gut strukturiert sein – etwa durch Rampen, flache Stufenpodeste und Matratzen.

So entstehen sichere Orte am Boden oder in Bodennähe, an denen Kinder liegen, krabbeln oder robben können. Davon sollte es in jedem Raum mehrere geben.

Wir brauchen viel Platz am Boden. Dafür können andere Bereiche im Raum verdichtet werden (siehe Praxisideen).

Auf die Haltung kommt es an

Inklusive Räume sollten nicht von Defiziten ausgehen, sondern Mög-

lichkeiten eröffnen, die zu Gemeinschaftsleistungen einladen. Dafür braucht es neben festen Strukturen auch mobile, vielseitig nutzbare Elemente, die sich flexibel einsetzen und neu deuten lassen.

Kinder entwickeln oft selbst gute eigene Ideen, wie sie diese Möglichkeiten nutzen können, um damit Herausforderungen zu bewältigen. Wenn es zum Beispiel ein Nest im Raum gibt, in das ein rollstuhlfahrendes Kind nicht gelangt, richten Kinder vielleicht weitere, besser zugängliche Nester ein. Kinder, die höhere Ebenen nicht erreichen, lassen sich eventuell durch ein Kommunikationssystem ins Spiel einbinden – etwa mit einer Kugelbahn, die oben und unten verbindet.

Vor allem sollten wir vor einem nicht zurückschrecken: Unterschiede zur Sprache zu bringen – und uns mit diesen Unterschieden auseinanderzusetzen.

Normalität bedeutet nicht, dass Unterschiede nicht auffallen.

Normalität bedeutet: Es ist normal, dass Unterschiede da sind.

Und es bedeutet, dass wir unser gemeinsames Leben so gestalten, dass es Raum für Unterschiede gibt. Kinder machen uns Erwachsenen oft vor, wie das geht. ◀



Joanna Rowland, John Ledda
Was ist los mit dir, Großer Bär?
 Loewe Verlag 2024
 14 Euro
 ISBN: 978-3-78432-1667-9

Manchmal erlebt man schreckliche Dinge. Bei Großer Bär ist es ein Waldbrand. Danach ist alles anders. Ein unerwartetes Geräusch, der Geruch von Rauch, der Anblick von verkohltem Holz – schon passiert es: Großer Bär rennt weg, erstarrt oder brüllt, laut und böse. Kleiner Bär versteht die Welt nicht mehr: Sein bester Freund, der ihn immer beschützt hat – er macht ihm jetzt fast ein bisschen Angst. Doch Kleiner Bär gibt nicht auf: Er bleibt. Und langsam, Stück für Stück, gelingt es ihm, zu seinem Freund durchzudringen ... Mit **Was ist los mit dir, Großer Bär?** hat Joanna Rowland ein wichtiges Thema aufgegriffen. Denn PTBS (posttraumatische Belastungsstörung) ist längst in unseren Kinderzimmern angekommen. Mit wenigen klaren Worten, harmonisch ergänzt durch die einfühlsamen Zeichnungen von Illustrator John Ledda, beschreibt die Autorin anhand der tierischen Akteure anschaulich mögliche Verhaltensweisen bei PTBS. Sie erklärt deren Hintergründe und zeigt auf, worauf es im Umgang mit Betroffenen ankommt: Verständnis. Aushalten. Da sein, wenn die Angst zurückkommt. Und immer wieder darüber sprechen. Das Buch endet mit einer Infoseite zum Thema Trauma – gut verständlich für Groß und Klein.

ANDREA BERGNER



Michael Engler, Laura Bednarski
Weißt du noch?
 Baumhaus Verlag 2025
 19 Euro
 ISBN: 978-3-8339-0968-9

Hat jemand den Eichelhäher gesehen? Die Waldtiere sind ganz aufgeregt: Er war doch immer da! Hat sie gewarnt, vor Fuchs und Dachs. Beeren für sie fallen gelassen. Späße gemacht. Schon sind sie mittendrin – im Erinnern und Erzählen: **Weißt du noch?** Und sie suchen ihn – überall. Ohne Erfolg. Schließlich bleibt nur eine Lösung: Der Eichelhäher ist tot. Fort. Für immer. Trauer macht sich breit. Der Uhu schließlich weiß, wie sie damit umgehen, worauf sie hoffen können ... Autor Michael Engler hat eine wichtige Botschaft, die er dem weisen Uhu in den Schnabel legt: „Wenn es möglich ist, dass aus einer winzigen Nuss ein großer und mächtiger Baum wird, dann ist alles andere auch möglich. Alles.“ Der Tod ist nicht das Ende. Wen man lieb hat, der verschwindet nicht einfach. Auch nicht, wenn er stirbt. Er ist da. In unseren Erinnerungen. In den Spuren, die er in unserem Leben hinterlassen hat. Und in der Hoffnung auf ein Wiedersehen. Laura Bednarski illustriert diese Botschaft zart und warmherzig: Der Eichelhäher bleibt präsent – durch seine Federn, als Schatten, in den Pflanzen, die er gesät hat. Ein wunderbares Bilderbuch vom Abschiednehmen, gemeinsamen Erinnern – und von dem, was bleibt.

ANDREA BERGNER

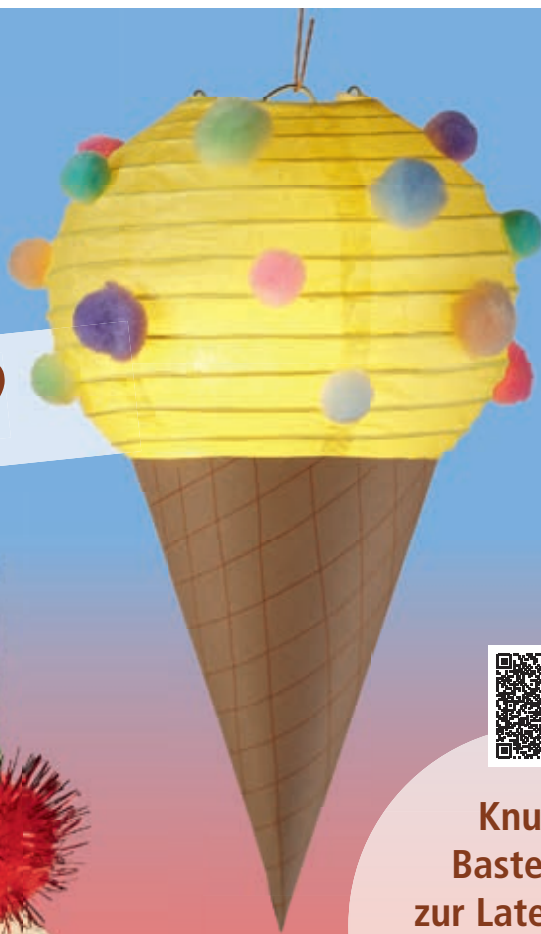


Beatrice Alemagna
Dinge, die vorübergehen
 Hatje Cantz Verlag 2024
 20 Euro
 ISBN: 978-3-7757-5810-9

Alles geht irgendwann vorüber – bis auf eines ... Eine wichtige Botschaft, die dieses Buch mit zauberhaften Zeichnungen von Beatrice Alemagna transportiert. Die italienische Illustratorin studierte an der Kunstschule in Urbino und hat bereits rund dreißig Kinderbücher veröffentlicht. Dieses Exemplar ist ganz besonders: Es bezieht die unterschiedliche Beschaffenheit von Papier mit ein. Alle **Dinge, die vorübergehen**, wie Tränen, Staub, dunkle Gedanken oder Dampf über der Tasse, hat Alemagna auf Transparentpapier gezeichnet. Die farbigen Illustrationen sind auf weißem Papier gestaltet, scheinen durch das transparente Papier hindurch und geben dem Buch eine warme Atmosphäre. So haben die Betrachterinnen und Betrachter mit jedem Umblättern ein haptisches Gefühl dafür, wie die Dinge vorübergehen. Wunden, schlechtes Wetter und Angst lassen sich buchstäblich wegblättern. Das ist ein sehr tröstliches Gefühl – auch für Erwachsene. Denn wer wünscht sich nicht manchmal in schwierigen Momenten, einfach eine Seite umzublättern – und alles wäre wieder gut? Am Ende des Buches folgt eine wichtige Botschaft: Alles geht irgendwann vorüber, aber nicht die Liebe.

BERNADETTE BECKER

Lust auf was Süßes?



Knuffige
Bastelideen
zur Laternenzeit
gibt's auf unserer
Ideenseite ...



... und in unserem aktuellen Flyer

ALSVERLAG

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



1

Zu jung für Gott?

Religiöse Impulse oder gar eine Kinderbibelwoche in der Krippe? Na klar! Entdecken Sie, wie Sie Glauben auch schon für die Kleinsten erlebbar machen. Hier erhalten Sie jede Menge religionspädagogische Methoden, Ideen und Schätze für Ihren Krippenalltag.

[Mit Gott groß werden](#)

17. November 2026

online

Diakonie Baden

Referentin: Dorothee Schwarze

www.bildung.diakonie-baden.de

2

Weihnachtswichtelwerkstatt

Sie suchen für Ihre U3-Kinder einfache, vorweihnachtliche Bastelideen? Mit denen Sie nicht nur vorweihnachtliche Freude verbreiten, sondern auch Motorik, Konzentration und Eigeninitiative fördern? Dann sind Sie hier genau richtig. Mit Tipps für Elterngeschenke.

[Kreativ im Advent](#)

18. November 2026

Hannover

KEB Hildesheim

Referentin: Sandra Lindloge

www.keb-hi.de

3

Sprechen Sie resilienisch?

Nein? Dann wird es aber höchste Zeit! Hier lernen Sie die wichtigsten Resilienz-Kompetenzen kennen. Außerdem: Wie Sie diese schon im Kindesalter fördern und so die innere Stärke der Kinder unterstützen. Ein Sprachkurs der besonderen Art.

[Resilienisch](#)

23./24. November 2026

München (Online-Teilnahme möglich)

Feinschliff – Die Bildungsakademie

Referentin: Norah Völker-Munro

www.feinschliff-akademie.de

4

Fluch oder Segen

... was sind Medien für Kinder? Und ab wann sind sie bereit für die digitale Welt? Wie Sie Kinder dabei unterstützen, Medienkompetenz zu entwickeln, und welche medienpädagogischen Konzepte Sie dazu in Ihren Kita-Alltag integrieren können, verrät dieses Seminar.

[Medien im Alltag von Kindern](#)

24. November 2026

Freiburg

Bagage

Referentin: Carmen Kunz

www.bagage.de

5

Mach mal langsam!

Sich selbst nicht verlieren in einem Alltag voller Termine und To-do-Listen. Auf den eigenen Körper hören. Seine Bedürfnisse wahrnehmen. Darum geht es in dieser Fortbildung. Mit Konzentrationsübungen, Atemtechniken und tanztherapeutischen Elementen.

[Vom Genuss der Langsamkeit](#)

1. Dezember 2026

Berlin

BBZ Kindergärten NordOst

Referentin: Kristin Felgner

www.kigaeno.de



Vormerken und anmelden!



Im nächsten Heft 11-12/26: Wohlbefinden



Bild: © gettyimages/beakraus

Es ist kurz nach elf, als Jana endlich ihre Pause antritt. Mit ihrem Kaffee setzt sie sich ins Personalzimmer, spürt zum ersten Mal ihre Erschöpfung. Da klopft es. Eine Kollegin steckt den Kopf herein: „Hast du mal eine Minute?“ Wie Pausen gelingen und was Erholung bewirkt, lesen Sie hier. Manchmal sehen wir den Wald vor lauter Bäumen nicht: Trotz der Fülle der Aufgaben genügend Zeit für die Kinder zu haben, ist eine Herausforderung. Gaby Virnkaes ist eine sehr erfahrene Pädagogin. Sie kennt diese Aufgaben – und hat wertvolle Denkanstöße.

Entscheidend dabei: Weniger ist mehr. Meerjungfrau trifft Kobra. Kinderyoga – das ist mehr als eine Bewegungseinheit. Unsere Autorin nimmt Sie mit auf ihre Asana-Reise und erklärt, was eine gute Einheit ausmacht und womit sie eben nicht beginnt. Außerdem: Wie wir in der Kita psychisch und körperlich gesund bleiben. Wie aus Gruppenräumen Wohlfühlräume werden. Warum partizipatorische Eingewöhnung auf das Wohlbefinden setzt. Freuen Sie sich auf eine TPS, die besonders guttut.

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, Professur für Kindheitspädagogik an der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin (HSAP); 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 frühpädagogischen Bereich, Kressbronn am Bodensee; Prof. Dr. Petra Völkel, Diplom-Pädagogin, Evangelische Hochschule Berlin.

REDAKTION

Silke Wiest, Chefredakteurin (v.i.S.d.P.)
Bernadette Becker, Andrea Bergner
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 · Karen Auch · Stuttgart

TITELBILD

© gettyimages/Alina Lebed

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/agb-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

Bestell-Nr. 15687



MARJAN ALEMZADEH

Diplom-Pädagogin.
Professorin für
Pädagogik mit
dem Schwerpunkt
Frühkindliche Bildung
an der Hochschule
Rhein-Waal.



NEETJE BRANDT

Erziehungs- und
Bildungswissen-
schaftlerin M.A.,
Trägervertretung
der LamiKita
gGmbH in Rehau und
Autorin.



MATHEO BUCHER

Musikpädagoge, Fach-
wirt und Erzieher sowie
Bachelor Professional
in Sozialwesen. Tätig als
stellvertretender Kita-Leiter,
Autor und Honorarkraft für
Musiktherapie.



JENNIFER BURKHARDT

Sozialpädagogin B.A. mit
Schwerpunkt Erzie-
hungshilfen. Leiterin und
Gründerin des InFanT
Instituts zusammen mit
Kira Daldrop. Kontakt:
www.infant-institut.de.



KIRA DALDROP

Kindheitspädagogin B.A.
und Erziehungswissen-
schaftlerin M.A. Leiterin
und Gründerin des InFanT
Instituts zusammen mit
Jennifer Burkhardt.



ANJA VON KARSTEDT

Dipl.-Ing. (FH) Architek-
tur, Kita-Raumplanerin
und Raumberaterin
bei Kameleon
Raumkonzepte,
www.kameleon.de.



MATTHIAS LEDER

Promovierter Psycho-
loge und Integrativer
Lerntherapeut.
Tätig in der
Kinder- und
Jugendhilfe.



KLAUS NAGEL

Staatlich anerkannter
Erzieher, Kita-Raum-
berater bei Kameleon
Raumkonzepte,
www.kameleon.de.



CHRISTIAN PEITZ

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



GOTTFRIED SCHILLING

Schreiner und staatlich
anerkannter Erzieher,
Geschäftsführer von
Kameleon Raumkonzepte,
www.kameleon.de.



BARBARA SENCKEL

Diplom-Psychologin, Dr.
phil., Psychotherapeutin,
Supervisorin, freiberufliche
Dozentin, Autorin,
Kontakt: www.sedip.de.

Pädagogische Haltung entwickeln



Ich bin ich!

Dieses Fachbuch unterstützt pädagogische Fachkräfte dabei, neurodivergente Kinder besser zu verstehen. In acht Beispielsituationen aus Perspektive der Erwachsenen und der Kinder wird deutlich, wie Überforderung entsteht, warum herausforderndes Verhalten oft ein Ausdruck innerer Not ist – und was gerade neurodivergente Kinder brauchen, um die Kita als emotional sicheren Ort zu erleben.

- aktuelle pädagogische Herausforderung und hohe gesellschaftliche Brisanz
- Beispiele aus dem Kita-Alltag
- Methoden und konkrete Impulse für den Umgang mit Kindern

Leni Schütz
Ich bin ich!
Neurodivergente Kinder begleiten

17 x 24 cm, 144 Seiten
(D) 18,95 € | ISBN 978-3-96046-449-5

**Jetzt
neu!**



Sandra Richter
Nimm mich ernst!
Adultismus erkennen und abbauen

17 x 24 cm, 144 Seiten
(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-422-8

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



GEMEINSAM STARK FÜR DEMOKRATIE IM ALLTAG!



Sammelband 3: Kinder stärken für demokratische Werte

Die Methoden in diesem Buch geben allerhand Anlass zum Einüben von Selbstregulation, Empathiefähigkeit, konstruktiver Konfliktlösung und demokratischer Alltagsgestaltung – und das ganz spielerisch und kindgerecht.

- Demokratie im Alltag erlebbar machen
- Spiele, Methoden, Miniprojekte und Geschichten
- sensibilisiert Kinder für Vielfalt und Zusammenhalt

Jetzt neu!

Kinder stärken für demokratische Werte

Kita, Ganztage, Schule
17 x 24 cm, 128 Seiten
(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-444-0



Sammelband 1: Haltung zeigen für demokratische Werte

Kita, Ganztage, Schule
17 x 24 cm, 96 Seiten
(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-344-3



Sammelband 2: Demokratische Werte in der Praxis leben

Kita, Ganztage, Schule
17 x 24 cm, 128 Seiten
(D) 19,95 € | ISBN 978-3-96046-420-4

**Bestseller:
Band 1&2**

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