



Verhaltensauffällige Kinder in der Kindertageseinrichtung

Symptome und Ursachen sowie Interventionsmöglichkeiten im Rahmen
des Tätigkeitsfeldes von Erzieherinnen



Institut für angewandte Familien-,
Kindheits- und Jugendforschung



Die Broschüre wurde im Auftrag des Landesjugendamtes
des Landes Brandenburg erstellt.

Impressum:

© 2007 Landesjugendamt Brandenburg
Hans-Wittwer-Str. 6 - 16321 Bernau

Diese Broschüre wurde im Auftrag des Landesjugendamtes des Landes
Brandenburg erstellt. Eine Vervielfältigung des Materials ist erwünscht.
Für den Inhalt der Broschüre ist die Autorin verantwortlich.

Autorin: Ute Hermann
IFK Vehlefanze - Burgwall 15 - 16727 Oberkrämer
ute.hermann@ifk-vehlefanze.de
www.ifk-vehlefanze.de

Schwerpunkt 1: Symptomklassen von Verhaltensauffälligkeiten	4
1. Die Problematik der Klassifikation	4
<i>Beschreibung der Schwierigkeiten, die bei der Klassifikation der Symptome von Verhaltensauffälligkeiten auftreten</i>	
2. Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre	5
<i>Symptombeschreibung am Beispiel von Essstörungen</i>	
3. Abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersprache	8
<i>Symptombeschreibung am Beispiel des Daumenlutschens</i>	
4. Störungen der Grundstimmung	10
<i>Symptombeschreibung am Beispiel der Ängstlichkeit</i>	
5. Soziale Störungen	12
<i>Symptombeschreibung am Beispiel von "Lügen" und "Stehlen"</i>	
6. Störungen im Leistungsbereich	15
<i>Symptombeschreibung am Beispiel der Konzentrationsstörung</i>	
Schwerpunkt 2: Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten	20
1. Ursachen, die in der Persönlichkeit des Kindes begründet sind	20
<i>Beschreibung der kindspezifischen Aspekte, die als Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in Betracht gezogen werden müssen</i>	
2. Ursachen, die in der Familie begründet sind	21
<i>Beschreibung der familiären Aspekte, die als Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in Betracht gezogen werden müssen</i>	
3. Ursachen, die im sozialen Umfeld des Kindes begründet sind	25
<i>Beschreibung der Aspekte, die im sozialen Umfeld als Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in Betracht gezogen werden müssen</i>	
4. Ursachen, die in der Gesellschaft begründet sind	27
<i>Beschreibung der gesellschaftlichen Aspekte, die als Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in Betracht gezogen werden müssen</i>	
Schwerpunkt 3: Spezielle Möglichkeiten der Intervention	31
1. Beobachten und Beurteilen von kindlichem Verhalten in der Kindertageseinrichtung	31
<i>Beschreibung des Beobachtungs- und Beurteilungsprozesses sowie von möglichen "Fallen" im Bewertungsprozess</i>	
2. Der Umgang mit Aggressivität in der Kindertageseinrichtung	45
<i>Beschreibung von Interventionsmöglichkeiten bei aggressiven Kindern</i>	
Schwerpunkt 4: Aspekte der Kooperation	54
1. Gesprächsführung in schwierigen Situationen	54
<i>Beschreibung der Gesprächsphasen und spezieller Gesprächstechniken sowie "Fallen" in Gesprächen</i>	
2. Die Gestaltung der Kooperation mit beteiligten Professionen	70
<i>Beschreibung von Gestaltungsmerkmalen für eine konstruktive Kooperation mit den beteiligten Diensten</i>	
Literatur	
Anhang	

Schwerpunkt 1: Symptomklassen

1 Symptomklassen von Verhaltensauffälligkeiten



Die Problematik der Klassifikation: Betrachtet man die Literatur zum Thema Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter, so wird schnell deutlich, dass sowohl die Definitionsversuche als auch die Einteilungen bezüglich der Symptomatik von Verhaltensauffälligkeiten sehr unterschiedlich ausfallen. Alle Definitionsversuche haben jedoch eine gemeinsame Basis: Verhaltensauffälligkeiten entstehen nicht im einzelnen Mensch selbst, sie stehen vielmehr immer im Zusammenhang mit anderen Personen. So wird das kindliche Verhalten in der Kindertageseinrichtung als richtig und passend oder eben als störend und unpassend erlebt. Das Verhalten wird demzufolge nicht primär vom handelnden Kind, sondern von anderen Personen (z.B. andere Kinder, Erzieherin) wahrgenommen. Ob ein Verhalten als auffällig definiert und dessen Schweregrad festgestellt wird, hängt ganz wesentlich von den

herrschenden Normen und Erwartungen der Mitmenschen sowie vom sozialen Bezugssystem ab, indem sich das Verhalten abspielt.

Vor diesem Hintergrund definieren wir eine Verhaltensauffälligkeit im Sinne von Keller & Nowak: "Eine Verhaltensstörung oder Auffälligkeit liegt erst dann vor, wenn ein erhebliches, dauerhaftes und immer wieder auftretendes Missverhältnis zwischen den Normalansprüchen der Umwelt und dem individuellen Beitrag, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, vorliegt. Die beobachtbaren Auffälligkeiten

sind durch organische Schädigungen (Behinderungen) nicht erklärbar" (Keller & Nowak, 1993, 356).

Diese Definition umfasst sowohl den Begriff der Verhaltensauffälligkeit als auch die Bezeichnung Verhaltensstörung. In der Literatur wird heftig darüber diskutiert, welcher Begriff am ehesten auf Fehlverhalten zutreffen sollte ohne dabei die betreffende Person abzuwerten oder Vorurteile hervorzurufen. Dazu führt Theunissen (1992,16) aus, dass der Begriff Verhaltensauffälligkeit das Fehlverhalten allein deshalb relativiert,

Definition:

"Eine Verhaltensstörung oder Auffälligkeit liegt erst dann vor, wenn ein erhebliches, dauerhaftes und immer wieder auftretendes Missverhältnis zwischen den Normalansprüchen der Umwelt und dem individuellen Beitrag, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, vorliegt. Die beobachtbaren Auffälligkeiten sind durch organische Schädigungen (Behinderungen) nicht erklärbar" (Keller & Nowak, 1993, 356).

Überblick, wann bei einem Kind in der Regel von auffälligem Verhalten gesprochen werden kann:

- Wenn dieses Verhalten das Kind selbst hemmt und behindert, d.h. wenn sich das Kind durch dieses Verhalten selbst schadet (sich z.B. Lernmöglichkeiten nimmt), weil es bei anderen Kindern mit seinem Verhalten auf Ablehnung stößt.
- Wenn berechnete Erwartungen von Eltern, Freunden oder Erzieherinnen nicht erfüllt werden. Dieser Aspekt bezieht sich darauf, dass das Durchsetzen individueller Interessen da Grenzen haben muss, wo andere Menschen dadurch eingeschränkt und ihnen Entwicklungsmöglichkeiten genommen werden.
- Wenn die Verhaltensweisen des Kindes es in bestimmten Situationen in Schwierigkeiten bringen würden. So kann das "Sich körperlich wehren" in der Familie oder bei direkten Freunden eine akzeptierte Form der Auseinandersetzung darstellen, aber z.B. in der Kindertageseinrichtung auf Ablehnung stoßen.

Die Wichtigkeit des ersten Punktes wird betont: Schadet sich das Kind selbst, so reicht dies aus, um von auffälligem Verhalten zu sprechen. Die beiden anderen Aspekte reichen hingegen allein nicht aus, denn hier bleibt die Situation des Kindes unberücksichtigt, da diese Kriterien vom Umfeld angelegt sind.

weil "Auffallen" den Beobachter miteinschließt. So wird deutlich, dass man eine Verhaltensauffälligkeit nicht an einem objektiven Wertemaßstab messen kann. Benutzt man hingegen die Bezeichnung Verhaltensstörung, liegt die Gefahr der Etikettierung und Individualisierung nahe. Im allgemeinen aber ist man sich darüber einig, dass jede Bezeichnung kritisierbar und unzulänglich ist.

Die Einteilung bezüglich der Symptomatik von Verhaltensauffälligkeiten ist ebenso schwierig wie die Definition. So kann die Klassifizierung nach unterschiedlichen Gesichtspunkten vorgenommen werden (Tiedemann, 1980, 22ff), z.B. auf Grund beobachtbarer Merkmalsgruppen (deskriptive Klassifikation), auf Grund unterstellter Kausalzusammenhänge (ätiologische Klassifikation) oder auch auf Grund angezeigter Behandlungsformen (interventionsorientierte Klassifikation).

Grundsätzlich ist die Abgrenzung verschiedener auffälliger Verhaltensweisen unbedingt notwendig und auch zweckmäßig (Petermann, 1995, 21ff). Zum einen muss die Auffälligkeit eines Kindes genau beschrieben werden, um sie von Auffälligkeiten anderer Kinder abzugrenzen. Zum anderen sind von der Problematik der Verhaltensauffälligkeit zumeist mehrere

Fachrichtungen betroffen (Pädagogik, Psychologie, Medizin), die sich mit der Problematik des Kindes auseinandersetzen. Eine Verständigung der Professionen ist aber nur dann möglich, wenn jeder das gleiche meint.

Wir haben uns für eine Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten entschieden, die auf Metzinger (1980, 10) zurückgeht:

1. Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre (Ess-, Sprech-, Schlafstörungen, Einnässen, Einkoten)
2. Abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre (Daumenlutschen, Nägelbeißen, Haareausreißen)
3. Störungen der Grundstimmung (Depression, Ängstlichkeit)
4. Soziale Störungen (Aggressive, regressive oder dissoziale Verhaltensweisen)
5. Störungen im Leistungsbereich (Konzentrationsstörungen, Denkstörungen, Schulversagen trotz durchschnittlicher Intelligenz)

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass bei der Anwendung von Klassifikationssystemen immer die Gefahr des Stigmatisierens besteht, d.h. dass ein Kind einfach in eine vorgegebene Klassifikation gepresst wird. Oftmals ist es jedoch so, dass Verhaltensauffälligkeiten

nicht klar definierbar und damit klassifizierbar auftreten. Auf Grund der Individualität eines jeden Kindes wird es immer schwierig sein, eine exakte Klassifizierung vorzunehmen. Daher müssen hinsichtlich der Einordnung von auffälligem kindlichem Verhalten stets Kompromisslösungen gefunden werden.

Im weiteren Verlauf verzichten wir darauf, alle Verhaltensauffälligkeiten der einzelnen Symptomklassen zu beschreiben. Wir beschränken uns darauf, aus jeder Klasse die Symptomatik auszuwählen und zu beschreiben, die für Kinder im Vorschulalter relevant sein könnte. Zudem werden Hinweise zum Umgang mit der jeweiligen Verhaltensauffälligkeit gegeben.

Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre am Beispiel der Essstörungen:



Grundsätzlich gilt: Kinder müssen nicht zum Essen erzogen werden. Essen ist eine natürliche Bedürfnisbefriedigung, verbunden mit sinnlichem Genuss und Wohlbefinden. Deshalb kann die Regulierung der Nahrungsaufnahme durch-

Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten:

1. Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre (z.B. Essstörungen)
2. Abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre (z.B. Daumenlutschen)
3. Störungen der Grundstimmung (z.B. Ängstlichkeit)
4. Soziale Störungen (z.B. aggressive Verhaltensweisen)
5. Störungen im Leistungsbereich (z.B. Konzentrationsstörungen)

Ob das Essverhalten als normal oder auffällig angesehen wird, hängt primär von der Einschätzung der Bezugspersonen ab.

Die häufigsten Erscheinungsformen auffälligen Essverhaltens sind übergewichtige Kinder oder "schlechte Esser".

Essstörungen weisen fast immer auf emotionale Spannungen oder Mangelerlebnisse hin.

aus dem Kind überlassen werden. Man sollte sich verdeutlichen, dass ein Kind nicht essen muss, sondern essen darf.

Ob das Essverhalten eines Kindes als normal oder als auffällig angesehen wird, hängt mehr als andere Wahrnehmungen von der Einschätzung der Bezugspersonen ab. Zudem liegt einem zunächst auffälligem Erscheinungsbild nicht immer auch ein auffälliges Verhalten zugrunde, denn es gibt Durchgangsercheinungen einer normalen Entwicklung, die auffallend und störend wirken können. Andererseits muss man sich verdeutlichen, dass gerade Essstörungen oft schon in ihren Anfängen ernst zu nehmende Botschaften enthalten. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass Essstörungen fast immer auf emotionale Spannungen oder Mangelerlebnisse hindeuten. Fühlt sich ein Kind zu wenig angenommen und beachtet, kann es dies unbewusst über auffälliges Essverhalten mitteilen. Gleiches gilt für Kinder, die zu stark reglementiert werden, so dass sie kaum selbstständig handeln und aktiv werden können. Diese Kinder sind oft antriebsarm und essen vermehrt, während sie sich gleichzeitig zu wenig bewegen. Es gilt deshalb, immer auch die sozial-emotionale Komponente des Essverhaltens eines Kindes in den

Blick zu nehmen. Wenn Kinder zu Hause sich selbst überlassen sind und unter einem Mangel an Zuwendung und Kommunikation leiden, hilft es nicht viel, die Essproblematik des Kindes isoliert anzugehen. Vielmehr müssen die gesamten Lebensumstände der Familie betrachtet werden, um langfristig stabile Veränderungen erzielen zu können.

Dennoch ist es auch im Alltag der Kindertageseinrichtung wichtig, gute Rahmen-

bedingungen zu schaffen. Um ein gesundes Essverhalten der Kinder zu fördern und so einen Beitrag zur Prävention in Bezug auf Essstörungen zu leisten, sollten folgende Aspekte beachtet und umgesetzt werden:

In der Kindertageseinrichtung sollte die **Freude am Essen** gefördert werden. Hilfreich ist es, die Kinder im Rahmen von "Kochtagen" in den Prozess der Zubereitung mit einzube-

Fragen, die klären helfen, inwieweit ein Kind auffälliges Essverhalten zeigt:

- Seit wann und in welcher Häufigkeit zeigt das Kind Verhaltensauffälligkeiten beim Essen? Wird es durch dieses Verhalten im Tagesablauf eingeschränkt?
- Wie ist die emotionale Gesamtverfassung des Kindes? Wirkt es eher traurig und zurückgezogen oder interessiert und glücklich?
- Welchen Eindruck machen die Eltern? Vertreten sie selbstbewusst ihre Meinung oder wirken sie eher verschlossen? Sind sie selbst über- oder untergewichtig?
- Wie sieht das mitgebrachte Frühstück/Vesper des Kindes aus? Achten die Eltern auf gesunde Ernährung?
- Welche Mengen verzerrt das Kind? Schlingt es das Essen herunter oder stochert es nur lustlos darin herum? Wie oft und wie lange hält es sich bei freien Essenszeiten am Esstisch auf?
- Wie wird Esskultur in der KiTa gelebt? Welche Faktoren könnten das auffällige Essverhalten des Kindes begünstigen?
- Hat das Kind Kontakte zu anderen Kindern in der Gruppe? Wird es akzeptiert oder ausgegrenzt?
- Zeigt das Kind noch andere (Verhaltens-) Auffälligkeiten?
- Wie verhalte ich mich als Erzieherin diesem Kind gegenüber? Fällt es mir auf Grund seiner Essproblematik oder seines Wesens schwer, es anzunehmen? Bin ich als Erzieherin ein gutes Vorbild in Bezug auf das Essverhalten? Welche Möglichkeiten habe ich, das Kind zu unterstützen und zu stärken?

ziehen, sie mitentscheiden und mithelfen zu lassen. Die Kinder sollen erleben, wie sich Lebensmittel in wahre Leckerbissen verwandeln.

Wichtig ist eine **angenehme Atmosphäre** beim Essen. Hier kann ein liebevoll gedeckter und dekoriertes Tisch einen Beitrag leisten.

Gemeinsame Rituale vor dem Essen helfen den Kindern, sich im Alltag zurechtzufinden. Sie geben Struktur und Sicherheit. Tischreime oder Lieder werden von den Kindern in der Regel sehr gut angenommen.

Eine **feste Sitzordnung** am Esstisch ermöglicht der Erzieherin, auffällige Esser neben sich zu setzen und bei Bedarf zu unterstützen.

Miteinander zu essen gibt Gelegenheit, Achtsamkeit und Rücksichtnahme zu üben. **Gute Tischmanieren** wie nicht zu schmatzen, nicht mit vollem Mund zu sprechen oder nicht mit dem Essen zu spielen, sollten selbstverständlich sein. Dementsprechend sollten Kinder lernen, mit Besteck umzugehen.

Ein **vielfältiges Nahrungsangebot** ist wichtig. Die Erziehungspersonen entscheiden, welche Nahrung angeboten wird. Wenn von den Kindern neue Speisen abgelehnt werden, sollte die Erzieherin Geduld haben. Sie kann das Kind immer wieder ermuntern, etwas Neues zu probieren, zwin-

gen sollte sie es hingegen nicht. Getränke (Wasser, Tee) sollten in der Kindertagesstätte reichhaltig zum Essen und zu jeder Tageszeit angeboten werden. "Verbotene" Lebensmittel gibt es nicht. Auch Süßes darf gegessen werden. Entscheidend ist, wann und wie viel davon.

Das gemeinsame Essen am Tisch bietet auch die Möglichkeit zur **Förderung der Selbstständigkeit**. Kinder lernen so beim Essen, ihr eigenes Maß zu finden und einzuhalten.

Essen findet am Tisch statt; alle Kinder bilden dementsprechend eine **Tischgemeinschaft**. Wenn ein Kind nicht essen möchte, sollte es dennoch am Tisch sitzen und den anderen Gesellschaft leisten.

Für die Kinder ist es wichtig, wie sich die Erzieherin selbst am Esstisch verhält, wie sie ihre **Vorbildfunktion** ausfüllt. Die Erzieherin sollte langsam und genussvoll essen und bereit sein, von allem zu probieren. Aber auch sie darf bestimmte Dinge nicht mögen.

Auf ein **störungsfreies Essen** sollte geachtet werden. Die Spielsachen der Kinder oder das Telefon der Erzieherin haben nichts auf dem Esstisch zu suchen. Unterhaltungen hingegen sind erwünscht, denn sie sorgen für eine entspannte Atmosphäre.

Wenn ein Kind mit gutem Appetit gegessen hat, muss es nicht gelobt werden. Viel essen ist kein Verdienst und wenig essen kein Fehler. Das **Beenden einer Mahlzeit** sollte je nach Alter und Belastbarkeit der Kinder so gestaltet werden, dass man erst aufsteht, wenn alle zu Ende gegessen haben. Zu Ende heißt nicht: bis alle Teller leer sind, sondern bis alle am Tisch satt sind. Ein gemeinsames Ritual kann das Essen beschließen.

Um das Verhalten eines essgestörten Kindes zusätzlich positiv zu beeinflussen, sollten tägliche Bewegungsmöglichkeiten als Ausgleich zum oft bewegungsarmen Gruppenalltag genutzt werden. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass viele Kinder ihren Körper nicht mehr intensiv erleben, so dass es wichtig ist, sie für die eigene Körperwahrnehmung zu sensibilisieren. Die fehlenden Körpererfahrungen erschweren nicht nur die Bewegungskoordination und die Ausbildung eines gesunden Selbstbewusstseins, auch die geistige Entwicklung wird beeinträchtigt. Gerade übergewichtigen Kindern vermitteln sportliche Aktivitäten, aber auch Massagen und Stilleübungen wichtige Erfahrungen. Auch eine Stärkung des Selbstwertgefühls ist bei übergewichtigen Kindern besonders wichtig. So sollten die Erzieherinnen

Möglichkeiten der Einflussnahme:

- Die Freude am Essen fördern.
- Eine angenehme Atmosphäre schaffen.
- Gemeinsame Rituale pflegen.
- Eine feste Sitzordnung einhalten.
- Auf gute Tischmanieren achten.
- Die Bedeutung eines vielfältigen Nahrungsangebots berücksichtigen.
- Die Selbstständigkeit fördern.
- Die Gemeinschaft der Kinder am Tisch unterstützen.
- Auf die eigene Vorbildfunktion achten.
- Ein störungsfreies Essen garantieren.
- Die Mahlzeit positiv beenden.

Daumenlutschen wird zum Problem, wenn Kinder sich durch diese Verhaltensweise auf sich selbst zurückziehen und soziale Kontakte unterbleiben.

Daumenlutscher leiden häufig unter einem Mangel an echter Zuwendung, Liebe und Geborgenheit.

Daumenlutscher haben häufig wenig Anregungen erfahren und sind durch ständige Verbote darin gehindert worden, ihrem Bewegungs- und Forschungsdrang nachzugehen.

dem Kind nicht das Aussehen, sondern die positiven Eigenschaften und Fähigkeiten spiegeln. Kinder fühlen sich dann ernst genommen und entwickeln die Fähigkeit, Verhaltensweisen positiv zu verändern. Nicht zuletzt kann auch die Projektarbeit zum Thema "Gesundheit und Ernährung" dazu beitragen, dass Kinder lernen, ihren Körper zu achten, Körperempfindungen wahrzunehmen und gesund zu leben.

Bei Essstörungen ist es immer ratsam, dass der Kinderarzt hinzugezogen wird. Eine genaue diagnostische Abklärung zeigt, ob das Körpergewicht noch im Toleranzbereich liegt oder bereits behandlungsbedürftig ist. Auch wenn organische Ursachen seltener sind, müssen sie diagnostisch ausgeschlossen werden. Zudem ist eine Abklärung der psychodynamischen Probleme und gegebenenfalls eine therapeutische Behandlung (z.B. Verhaltenstherapie, Familientherapie) zu veranlassen. Im Rahmen der Behandlung von Essstörungen ist der gemeinsame Wille der gesamten Familie notwendig, wenn sie sich auf ein geeignetes Therapieprogramm einlässt. Die Durchführung erfordert in der Regel viel Geduld und Verständnis, auch für mögliche Rückschläge. Übermäßiger Erwartungsdruck belastet das Kind. Wichtig ist:

Je früher eine Therapie beginnt, desto höher sind die Erfolgschancen.

Abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre am Beispiel des Daumenlutschens:



Daumen- oder Fingerlutschen ist eine normale Verhaltensweise des Säuglings und des Kleinkindes. Wenn ein Kind von drei, vier Jahren vor dem Einschlafen am Daumen lutscht, so ist das kein Grund zur Sorge. Auch etwas ältere Kinder ziehen sich gelegentlich, wenn sie müde sind, in eine Ecke zurück und lutschen für einen kurzen Zeitraum am Daumen.

Wenn allerdings ein Schulkind am Daumen lutscht, so kann dieses Verhalten schon als bedenklich eingestuft werden und auch wenn ein Kind von vier Jahren noch häufig während des Tages am Daumen lutscht, sollte man nachdenklich werden und überlegen, warum es wohl dieses Verhalten zeigt. Anstatt zu spielen sitzt ein solches Kind häufig unbeweglich in der Ecke, schaut ins Leere und bewegt dabei den Oberkörper rhythmisch vor und zurück.

Symptomatik des Daumenlutschens:

- Daumenlutschen bei Ermüdung, Trotz und/oder Langeweile.
- Ständiges Spielen der Finger am Mund und Saugen der Kleidungsstücke.
- Besonders bei jüngeren Kindern lässt sich das Daumen- oder Fingerlutschen häufig in Verbindung mit Nagelbeißen und Haareausreißen feststellen.
- Daumenlutschen, wenn Kinder eine Außenseiterposition einnehmen.
- Daumenlutschen bei Problemen im sozialen Miteinander.
- Daumenlutschen bei geringem Selbstvertrauen, Angst sowie bei Hemmungen.

Das Daumenlutschen ist für das Kind angenehm und sehr beruhigend. Wenn ein älteres Kind noch häufig am Daumen lutscht, dann deutet das darauf hin, dass dieses Kind irgend etwas entbehrt, dass ihm etwas fehlt, für das es sich beim Daumenlutschen einen Ersatz schafft. Anders gesagt: das Kind sucht Trost bei sich selbst. Es geht deshalb, wenn es am Daumen lutscht, aus dem Kontakt mit anderen heraus und zieht sich auf sich selbst zurück. Daher sind solche Kinder in der Situation des Daumenlutschens zumeist nur sehr schwer ansprechbar.



Daumenlutscher leiden häufig unter einem Mangel an echter Zuwendung, Liebe und Geborgenheit. Zumeist sind sie besonders in den ersten Lebensjahren sehr nüchtern und sachlich behandelt worden. Statt liebevoller Fürsorge haben sie in ihrer Erziehung vornehmlich Strenge, Härte und ständige Ermahnungen, aber auch Gleichgültigkeit und Ablehnung erfahren.

Zudem werden Kinder, die ein großes Bedürfnis haben, am Daumen zu lutschen, oftmals zu Hause sich selbst überlassen. Sie sind häufig allein, haben keine Gesellschaft und sind vor allem viel zu wenig mit Gleichaltrigen zusammen. Außerdem haben sie zumeist nicht genügend Anregungen erfahren. Oft wird ihnen durch ständige Verbote und Ermahnungen verwehrt, ihrem Forschungs- und Bewegungsdrang nachzugehen und ausreichend Erfahrungen zu sammeln. So ist es nur verständlich, dass diese Kinder häufig viel zu unselbstständig sind. Sie fühlen sich den altersgerechten Anforderungen noch nicht gewachsen und versuchen, sich auf eine kindlichere Entwicklungsstufe zurückzusetzen. Das drückt sich dann darin aus, wie ein Kleinkind ständig am Daumen zu lutschen. Gleichzeitig sind Daumenlutscher oft furchtsam, gehemmt und zeigen nur wenig Selbstvertrauen.

Mit häufigen Ermahnungen oder Verboten wird man beim Daumenlutschen nichts ausrichten. Das Bestreichen des Daumens mit Senf - wie es immer mal wieder praktiziert wird - ist ebenso wie das Verspotten des Kindes ein völlig sinnloses Verhalten. Es macht das Kind nur noch unglücklicher und veranlasst es dazu, im Daumenlutschen Trost vor der unfreundlichen Umwelt zu suchen.

Viel wichtiger ist es, dem Kind so viel Liebe und Zuwendung entgegen zu bringen wie möglich. Diese Kinder brauchen das Geborgenheitserlebnis noch in viel stärkerem Ausmaß als andere Kinder gleichen Alters. Deshalb ist es wichtig, diesem verstärkten Bedürfnis entgegenzukommen, auch wenn das im Alltag der Kindertageseinrichtung nicht immer ganz einfach sein wird.

Wichtig ist, sich zu verdeutlichen, dass diese Kinder nur durch ein sicheres Geborgenheitserleben allmählich zu einem altersgemäßen geistig-seelischen Entwicklungsstand kommen können und eine ihrem Alter angemessene Selbstständigkeit entwickeln.

Zudem ist es bedeutend, diese Kinder dazu anzu-leiten, mit Gleichaltrigen zu spielen. Gleichzeitig sollten ihnen in kindgemäßer Weise Anregungen gegeben werden, ohne sie jedoch zu

überfordern. Es ist wichtig, diese Kinder in ihrem natürlichen Drang zu bestärken, die Dinge anzufassen, auszuprobieren und so Erfahrungen zu sammeln.

Anders gesagt: Als Erzieherin sollten sie dafür Sorge tragen, dass diese Kinder die Möglichkeit bekommen, eine ihrem Alter angemessene Selbstständigkeit zu entwickeln sowie positive und förderliche Kontakte zu Gleichaltrigen eingehen zu können.

Einfluss des Daumenlutschens auf die Zahnstellung:

Früher glaubte man, dass durch das Daumenlutschen der vordere Teil des Oberkiefers und damit die obere Zahnreihe nach vorn gedrängt und die unteren Zähne nach hinten gedrückt werden.

Heute sind sich die Zahnärzte weitgehend darüber einig, dass das Daumenlutschen keinen Einfluss auf die Stellung der bleibenden Zähne hat, die etwa im Alter von sechs Jahren kommen. Wenn also das Daumenlutschen aufhört, bevor das Kind sechs Jahre alt ist und die neuen Zähne bekommt, dann braucht eine schlechte Stellung der bleibenden Zähne als Folge des Daumenlutschens nicht befürchtet zu werden.

Häufige Ermahnungen oder Verbote können beim Daumenlutschen nichts ausrichten.

Wichtig ist es, diesen Kindern soviel Liebe, Zuwendung und Geborgenheit zu geben wie möglich.

Erst durch ein sicheres Geborgenheitserleben können diese Kinder allmählich zu einem altersgemäßen geistig-seelischen Entwicklungsstand kommen und eine ihrem Alter angemessene Selbstständigkeit entwickeln.

Störungen der Grundstimmung am Beispiel der Ängstlichkeit:



Viele Kinder zeigen im Laufe ihrer altersspezifischen Entwicklung Ängste.

Angst gehört zum alltäglichen Leben. Sie hilft Gefahren zu erkennen und schützt vor unbedachtem Handeln. Angst kann Kinder aber auch im alltäglichen Handeln einschränken und in ihrem Erleben beeinträchtigen.

Viele Kinder zeigen im Verlauf ihrer altersspezifischen Entwicklung in typischer Weise Ängste, besonders vor starken unvertrauten Reizen, Neuem und Unbekanntem. Im Alter von zwei bis vier Jahren ist es oft die Angst vor der Dunkelheit, vor unbekanntem Menschen und Tieren. Mit vier bis fünf Jahren fürchten sich Kinder auch vor Figuren aus Büchern und Filmen, vor Gespenstern und Geistern. Im Kindergarten- und Schulal-

ter nehmen die sozialen Ängste, wie die Angst vor dem Zusammensein mit fremden Personen oder Gleichaltrigen zu. Letztlich leiden Kinder nicht selten unter Verlust- und Trennungsängsten.

Zunächst einmal gehört die Angst zum täglichen Leben. Sie ist im Grunde hilfreich und zum eigenen Schutz notwendig; sie hilft Gefahren zu erkennen und schützt vor unbedachtem Handeln. Angst kann Kinder im alltäglichen Handeln aber auch einschränken und im Erleben beeinträchtigen. Deshalb brauchen Kinder aufmerksame Bezugspersonen, die diese Gefühle zulassen, wenn nötig helfend eingreifen und ihnen bei der Überwindung ihrer Ängste beistehen. Um

angemessene Hilfestellungen geben zu können, ist es notwendig, ein Kind einfühlend zu beobachten.

Ängste lassen sich nicht einfach abstellen, sondern fordern dazu heraus, bewältigt und überwunden zu werden. Es gibt Grundhaltungen, die Kindern helfen, ihre Ängste zu überwinden, und die sie darin unterstützen Selbstvertrauen sowie individuelle und soziale Kompetenzen zu entwickeln.

Kinder, denen die Eltern **Sicherheit, Halt und Geborgenheit geben**, wissen, dass ihre engsten Bezugspersonen uneingeschränkt zu ihnen stehen. Diese Gewissheit schafft Selbstvertrauen und je stabiler das Selbstvertrauen eines Kindes ist, desto besser wird es mit Angst auslösenden Situationen umgehen können.

Wenn die Erziehungspersonen dem Kind **Vertrauen entgegenbringen**, kann es sich auch selbst vertrauen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang eine offene und warme Atmosphäre, die geprägt ist von Respekt und Achtung des anderen. Es sollte darauf geachtet werden, dass bei Misserfolgen niemand ausgelacht werden darf. Wenn alles, was die Kinder äußern, zunächst einmal wertfrei von der Erzieherin angenommen wird, kann ein positives Gruppenklima entstehen.

Fragen, die klären helfen, inwieweit ein Kind auffälliges ängstliches Verhalten zeigt:

- Seit wann und wie häufig treten die Angstreaktionen auf? Sind sie eventuell auf ein bestimmtes Ereignis in der KiTa oder zu Hause zurückzuführen?
- In welchen Situationen treten die Angstreaktionen auf?
- Um welche Art von Angst handelt es sich? Können die Ängste eventuell Ausdruck eines Entwicklungsschrittes sein?
- Treten die Ängste auch zu Hause oder nur in der KiTa auf?
- Welchen Erziehungsstil haben Erzieherinnen und Eltern? (Durch Inkonsequenz, Grenzenlosigkeit, Überbehütung, Überforderung oder Unterdrückung können soziale Ängste entstehen.)
- An welchen Vorbildern orientiert sich das Kind? (Treten die Eltern selbstbewusst oder eher ängstlich auf? Wie gehen die Erzieherinnen mit Ängsten um?)
- Hindern die Ängste das Kind daran, bestimmte Erfahrungen im KiTa-Alltag zu sammeln?

So entwickeln die Kinder nach und nach mehr Mut, selbstbewusst neue Dinge anzugehen und auszuprobieren.

Wenn Eltern und Erzieherinnen sich **die eigenen Ängste bewusst machen und annehmen**, wird es ihnen leichter fallen, die Ängste der Kinder nachzuvollziehen und zu akzeptieren. Es kann nicht das Ziel sein, den Kindern ihre Ängste auszureden oder Lösungen vorzugeben. Vielmehr muss es darum gehen, gemeinsam zu versuchen, die Ängste zu bewältigen.

Es ist wichtig, **Zutrauen in die kindliche Angstbewältigung** zu entwickeln. Kinder können Ängste "weg-

zaubern" oder Fantasiegestalten erfinden, die ihnen als imaginäre Begleiter zur Seite stehen. Kinder verarbeiten ihre Ängste im Spiel oder bannen sie durch Rituale. Von diesen kindlichen Möglichkeiten können sich die Erzieherinnen inspirieren lassen und die Kinder kreativ unterstützen.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die **Förderung der kindlichen Selbstständigkeit**. Überbehütete Kinder haben wenig Möglichkeiten, sich im Risikoverhalten und Problemlösen zu üben und zu lernen, mit ihren Ängsten umzugehen. So neigen sie dazu, Angst auslösende Situationen zu vermeiden und erwarten die Hilfe der anderen. Dagegen

schafft die Erfahrung, mit eigenen Kräften die Angst bewältigen zu können, Zutrauen in die persönlichen Kompetenzen.

Kinder sollten nicht übermäßig geschont oder vor jeglicher Gefahr ferngehalten werden. Im Gegenteil, es ist wichtig, **Kinder zur Angstbewältigung zu ermutigen**. So können sie in einer wohlwollenden Umgebung sich selbst stufenweise neue Herausforderungen zumuten. Wenn ein Kind Ängste zeigt, braucht es verständnisvolle Zuhörer, die mit ihm gemeinsam Strategien zur Angstbewältigung entwickeln. Solche Strategien sehen bei jedem Kind anders aus und ihre Erarbeitung erfordert viel

Möglichkeiten der Einflussnahme:

- Sicherheit, Halt und Geborgenheit geben.
- Dem Kind Vertrauen entgegenbringen.
- Sich die eigenen Ängste bewusst machen und annehmen.
- Zutrauen in die kindliche Angstbewältigung entwickeln.
- Die kindliche Selbstständigkeit fördern.
- Die Kinder zur Angstbewältigung ermutigen.
- Strukturen geben.
- Die Ängste schrittweise abbauen.

Umgang mit Trennungsängsten:

Kinder müssen sich allmählich an Trennungen gewöhnen, denn die Lösung von den Eltern ist ein notwendiger Prozess der Selbstwerdung. Doch dieser Lernprozess braucht Zeit. Deshalb ist es wichtig, dass Eltern während der Eingewöhnungszeit zunächst im Raum bleiben. Erst nach und nach können die Abwesenheitszeiten der Eltern ausgedehnt werden. Für ein Gelingen der Eingewöhnung ist es entscheidend, dass die Eltern stets verlässlich zu den vereinbarten Zeiten zurückkehren.

Umgang mit Hexen, Monstern und Gespenstern:

Kinder im Kindergartenalter leben noch in einer magischen Welt. Deshalb ist es wichtig, Ängste vor Monstern oder Gespenstern ernst zu nehmen. So sollte man gemeinsam mit dem Kind nachsehen, wenn es z.B. ein Gespenst auf der Toilette vermutet. Möglich ist es auch, die magische Phase zur Angstbewältigung zu nutzen, also das Monster mit einem Zauberspray zu vertreiben oder den Schutzengel zu bitten, auf das Kind aufzupassen.

Umgang mit Angst auslösenden Bildern in den Medien:

Kinder im Vorschulalter werden durch Bilder von Katastrophen oder Kriegen in den Medien verunsichert und in ihrem Vertrauen in die Welt erschüttert. Erzieherinnen sollten die Eltern deshalb sensibilisieren, welche Konsequenzen Fernsehen im Vorschulalter haben kann. Werden Kinder mit bedrohlichen Bildern konfrontiert, brauchen sie die Möglichkeit, das Gesehene mit Erwachsenen kindgerecht zu reflektieren. Zudem sollte man sich bewusst machen, dass Kinder in der magischen Phase, gefährliche Szenen in Zeichentrickfilmen für real halten. Deshalb muss der Erwachsene das Kind über Wirklichkeit und Fiktion eines Filmes aufklären (z.B. Erklärung wie ein Film entsteht).

Es kann in keinem Fall darum gehen, Kindern ihre Ängste "auszureden".



Klarheit und Verlässlichkeit sind für ängstliche Kinder unverzichtbar.

Kinder im Vorschulalter leben in der magischen Phase. Das Erfassen logischer bzw. naturwissenschaftlicher Zusammenhänge ist sehr jungen Kindern häufig noch nicht möglich.

Die Einsichtsfähigkeit von Vorschulkindern ist begrenzt. Der Eigentumsbegriff und das Wahrheitsempfinden entwickeln sich erst allmählich.

Geduld und Zeit. Mitleid allerdings macht Kinder nur hilfloser.

Klarheit und Verlässlichkeit sind für ängstliche Kinder unverzichtbar. Daher muss man Kindern **Strukturen geben** (Tagesablauf, Wochenablauf, Rituale) sowie die Gewissheit, sich auf die Erziehungspersonen verlassen zu können. So lernen Kinder, ihre Ängste zu bewältigen und ihre Lebenswelt positiv wahrzunehmen.

Wichtig ist es nicht zuletzt, die **Ängste schrittweise abzubauen**. Man sollte sich den Angst auslösenden Situationen in kleinen Schritten nähern, wobei Zuwendung und Körperkontakt wichtige Elemente einer liebevollen Begleitung darstellen. Neben der positiven sozialen Verstärkung können auch kleine materielle Verstärker eingesetzt werden, um es dem Kind zu erleichtern, in die Angst auslösende Situation hineinzugehen. Weitere Möglichkeiten sind Fantasiereisen und Wahrnehmungsübungen.

Erreicht die Angst beim Kind ein Ausmaß, das die gesunde Entwicklung des Kindes behindert und Alltagsvollzüge in Frage stellt, dann hat sie keine Schutzfunktion mehr. Je länger und häufiger Ängste auftreten, je mehr sie einengen und behindern, desto notwendiger wird professionelle

Hilfe. Aufgabe der Erzieherin ist es dann, gemeinsam mit den Eltern in einem Gespräch zu klären, dass Hilfe notwendig und wo diese zu erhalten ist (vgl. Abschnitt 4).

Soziale Störungen am Beispiel von Lügen und Stehlen:



Bis zum Schulalter gehen Fantasie, Sehnsucht und Wirklichkeit noch fließend ineinander über. Erst dann können Kinder zwischen "wahr" und "gelogen" klar unterscheiden. Die Einsicht von Vorschulkindern ist also begrenzt, der Eigentumsbegriff und das Wahrheitsempfinden entwickeln sich erst nach und nach.

Deshalb ist es wichtig, dass die Erziehungspersonen die entwicklungspsychologischen Hintergründe kennen: Kinder im Vorschulalter leben in der magischen Phase. Das Erfassen logischer bzw. naturwissenschaftlicher Zusammenhänge ist sehr jungen Kindern häufig noch nicht möglich. So können sie oft noch nicht zwischen unbelebten und lebendigen Objekten unterscheiden und erwecken Gegenstände zum Leben. Manche Kinder erfinden sogar Fantasiegefährten,

die sie in ihrem Alltag begleiten und die ihnen bei der Auseinandersetzung mit der Realität helfen.

Vor diesem Hintergrund kann man bei Kindern im Alter von zwei bis sechs eigentlich noch nicht von "Lügen" sprechen, weil das Kind nicht bewusst die Unwahrheit sagt. Wenn Kinder "lügen", dann oftmals, weil sie in Not sind und für sich keinen anderen Ausweg sehen, wenn sie einen Fehler gemacht haben. Die Erziehungspersonen sollten also versuchen, die Botschaft hinter der Lüge zu deuten:

Erstens könnte es sich um die **Angst vor Strafe** handeln. Ob ein Kind zugeben kann, dass es etwas angestellt hat, hängt entscheidend von seinen Vorerfahrungen ab. Je wahrscheinlicher es mit einer Strafe rechnen muss, wenn es die Wahrheit sagt, desto eher wird sich das Kind für das "Lügen" entscheiden.

Zweitens könnte die **Angst vor zu hohen Erwartungen** hinter der Lüge stecken. Wenn Erziehungspersonen beispielsweise im Hinblick auf die Leistungsentwicklung des Kindes zu hohe Anforderungen stellen, die sich nicht an der individuellen Situation des Kindes orientieren, kann dies zu einer Verweigerungshaltung oder Wirklichkeitsverdrängung beim Kind führen, weil es dem Druck nicht

standhalten kann. Erfährt das Kind hingegen, dass Liebe nicht an Bedingungen geknüpft ist und Fehler vorkommen dürfen, kann es sich eher frei machen von Lügen und Schwindeleien.

Drittens kann der Grund des Lügens in den **entwicklungsbedingten Bedürfnissen** des Kindes liegen. Kinder haben auf jeder Entwicklungsstufe spezifische Bedürfnisse. Wenn es den Erziehungspersonen gelingt, sich in das Kind einzufühlen und seine jeweiligen Bedürfnisse zu berücksichtigen, wird sich das Kind angenommen und sicher fühlen. Gelingt es

zudem, das Kind an der Formulierung von Regeln und Grenzen zu beteiligen, wird das Kind es kaum nötig haben, zu lügen.

Der vierte Grund des Lügens liegt in der **Suche nach Anerkennung**. Kinder möchten Anerkennung bekommen, spüren aber gleichzeitig auch ihre Abhängigkeit von den Erziehungspersonen. Gerade Kinder mit schwach ausgeprägtem Selbstbewusstsein tun deshalb manchmal so, als seien sie schon groß, um anderen zu imponieren. Es kommt hier darauf an, die Kinder zu stärken und so anzunehmen, wie sie sind.

Fünftens kann das Lügen durch das **Lernen am Modell** begründet sein. Kinder beobachten ihre Erziehungspersonen genau in ihrem Reden und Handeln. Sie lernen am Modell, die Wahrheit zu lieben, sie lernen aber auch das Lügen am Modell.

Sechstens lügen Kinder aus **Höflichkeit**, um andere nicht zu verletzen - beispielsweise in Situationen, in denen die eigene Ehrlichkeit dem Gebot der Gastfreundschaft entgegensteht. Allerdings erwerben Kinder die Fähigkeit, zwischen der Toleranz in der eigenen Familie und den Geboten der Höflichkeit in der weiteren Umgebung zu unterscheiden, erst um die Zeit der Einschulung.

Nicht zuletzt kann das Lügen siebte als **Schutz vor der Realität** dienen. Wenn Kinder in einer schwierigen Situation erfahren haben, wie es ihnen das Lügen möglich machte, mit dieser Lage fertig zu werden, erscheint es sehr verführerisch, auch beim nächsten Mal auf das Mittel der Lüge zurückzugreifen. Der Umgang mit Kindern wird durch solche Lügenstrategien erschwert. Gefordert ist hier ein konsequentes erzieherisches Vorgehen, das einerseits die Person des Kindes annimmt, sich andererseits aber eindeutig gegen kleinere und größere Unwahrheiten wendet.

Fragen, die klären helfen, inwieweit ein Kind auffälliges soziales Verhalten zeigt:

- Welchen Begriff von "Lügen und Stehlen" im Kindergartenalter haben die Eltern? Können die Eltern die Individualität des Kindes berücksichtigen und Gründe erkennen, die das Kind zum Lügen "gezwungen" haben?
- Wie reagieren die betroffenen Erwachsenen, wenn das Kind beim "Lügen" bzw. "Stehlen" erlappt wird?
- Wie ist das Vorbild der Erwachsenen im Hinblick auf den Umgang mit Wahrhaftigkeit?
- Wird das Kind gelegentlich auch für seine Wahrhaftigkeit gelobt und wird ihm vermittelt, dass seine Eltern an seine Ehrlichkeit glauben?
- Ist das Kind zu Hause öfter Strafen, Beschimpfungen und/oder hohen Erwartungen ausgesetzt? Hat es Angst vor Liebesentzug, wenn es etwas falsch gemacht hat?
- Kann im Hinblick auf die Gesamtsituation beurteilt werden, ob das Kind vielleicht aus Angst vor Strafe lügt oder ob sein Wunsch nach Beachtung und Anerkennung ausschlaggebend ist?
- Wie ist die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern? Lebt es in einer Beziehung, in der es Vertrauen haben kann und in der die gegenseitige Liebe nicht an Bedingungen oder Leistungsanforderungen geknüpft ist?

Möglichkeiten der Einflussnahme:

- Eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind ist die Voraussetzung, dass Kinder zu eigenen Fehlern stehen können.
- Regeln und Grenzen sind im sozialen Miteinander notwendig und sollten unter Einbeziehung der Kinder festgelegt werden.
- Erzieherinnen sollten die eigene Vorbildfunktion nutzen und Werte wie Ehrlichkeit, Offenheit und Verlässlichkeit vorleben.
- Wichtig ist es, Kinder nicht zu belügen, auch wenn das in manchen Situationen schwieriger ist, als eine kleine Notlüge zu gebrauchen.

Verhaltensweisen wie "Lügen" oder "Stehlen" lassen Erziehungspersonen oft die direkte Frage nach dem "Warum" stellen. Bedenkt man aber, dass Kindergartenkinder aufgrund ihres kognitiven, emotionalen, und sozialen Entwicklungsstandes in der Regel noch nicht in der Lage sind, diese Frage zu beantworten, wird klar, dass diese Frage nicht weiter hilft.

Vielmehr ist es die Aufgabe der Erziehungspersonen eine **vertrauensvolle Beziehung** zum Kind aufzubauen. Für Kinder ist es wichtig, eine stabile und verlässliche Bindung eingehen zu können. In dieser Hinsicht ist eine warme, von Grund auf positive Haltung, bei der auch Fehler gestattet sind, die Voraussetzung dafür, dass Kinder mutiger werden, zu eigenen Fehlern zu stehen. Nicht Strafe, sondern Verständnis und Offenheit ermöglichen den Kindern Verhaltensänderungen.

Im sozialen Miteinander geht es nicht ohne klare, überschaubare **Regeln und Grenzen**. Diese sind festzulegen und einzuüben. Wichtig ist, die Kinder in die Bestimmung der Gruppenregeln mit einzubeziehen. So fällt es der Erzieherin auf Dauer leichter, die Gruppe zu führen, denn die soziale Kontrolle der Kinder untereinander wirkt zusätzlich regulierend.

Wichtig ist es zudem, die eigene **Vorbildfunktion** zu erkennen und zu nutzen. Lebt die Erzieherin Werte wie Ehrlichkeit, Offenheit, Echtheit und Verlässlichkeit vor, so wird es den Kindern leicht fallen, diese zu übernehmen. Spüren sie hingegen, dass die Erzieherin nicht authentisch ist, wird es eher schwierig, diese Werte weiterzugeben.

Dazu gehört auch, die **Kinder nicht zu belügen**. In manchen Situationen neigen die Erziehungspersonen dazu, die Kinder zu belügen, weil sich selbst überfordert oder unsicher fühlen. Zu behaupten, die Spritze beim Arzt werde nicht weh tun, tut dem Kind keinen Gefallen, denn sie wird weh tun. So stellt das Kind fest, dass es belogen wurde und es wird ihm in Zukunft schwerer fallen, der Erziehungsperson zu vertrauen.

Da es im Alltag immer wieder vorkommen wird, dass Kinder lügen oder sich gegenseitig etwas wegnehmen, ist es wichtig, diese Themen nicht zu tabuisieren. Vielen Kindern hilft der spielerische Umgang mit dem Erlebten. Wenn im Spiel oder im Gespräch andere Kinder zugeben können, dass sie etwas falsch gemacht haben, wächst der Mut, über eigene Fehler zu reden. Die Kinder bekommen so die Möglichkeit, das eigene Ver-

halten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

Wenn ein Kind beim "Lügen" oder "Stehlen" erlappt wird, ist es wichtig, die Ruhe zu bewahren und klarzumachen, dass ein Kind bestimmte Gründe für sein Verhalten hatte. Mit großer Wahrscheinlichkeit steht nicht böse Absicht, sondern eine augenblickliche Not-situation hinter dem Verhalten. Ein Kind darf nicht bloßgestellt werden, muss aber erfahren, dass man durch Lügen oder Stehlen dem anderen ein Leid zufügt. Auf diese Weise wird das Kind darin unterstützt, die notwendige emotionale Auseinandersetzung mit der Realität und die entsprechende Anpassungsleistung zu vollbringen.

Häufiges Lügen oder wiederholtes Wegnehmen von Dingen sind bei Kindern in jedem Fall Warnsignale, die ernst genommen werden müssen. Sollten diese auffälligen Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum andauern oder plötzlich massiv ausgeprägt auftreten, ist Hilfe bei Fachleuten wie z.B. Kinderpsychotherapeuten, Familientherapeuten oder Heilpädagogen zu suchen. Die wichtigste Aufgabe der Erziehungspersonen besteht darin, weiterhin an der vertrauensvollen und verlässlichen Beziehung zum Kind festzuhalten.

Leistungsstörungen am Beispiel der Konzentrationsstörung:



Will ein Kind sich konzentrieren, so muss es sein Erlebnisfeld so weit einengen, dass es nur bestimmte Teilbereiche daraus wahrnimmt. Das Kind muss sich willentlich auf bestimmte Sachverhalte oder Aufgabenstellungen ausrichten und einige Zeit dabei bleiben. Dies können konzentrationsgestörte Kinder nicht. Sie wirken unruhig, vermögen sich einer Aufgabe nicht ungeteilt zu widmen und lassen sich leicht ablenken. Sie arbeiten eher oberflächlich, ungenau und flüchtig.

Die Fähigkeit zur Konzentration entwickelt sich erst allmählich im Kleinkindalter, bis sie etwa zum Zeitpunkt der Einschulung so weit ausgeprägt ist, dass ein Kind gestellte Aufgaben mit ungeteilter Aufmerksamkeit über eine gewisse Zeitspanne bearbeiten kann. Ein Kind muss in diesem Zusammenhang im Vorschulalter nach und nach lernen, bewusst nur noch bestimmte Sachverhalte aufzunehmen. Es muss die Fähigkeit entwickeln, sich nicht immer nur dem intensivsten Reiz

zuzuwenden, sondern eine bewusste Auswahl zu treffen, die der Bearbeitung der jeweiligen Zielsetzung dient.

Diese allmähliche Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit kann durch die Umwelt gefördert, sie kann aber auch gestört und verzögert werden. Verzögerungen treten beispielsweise bei Kindern auf, die zu wenig **Gelegenheiten** haben, ihre **Konzentrationsfähigkeit zu üben**. Das kann geschehen, wenn ein Kind keine ausreichenden Anregungen erfährt und ihm keine Aufgaben gestellt werden, die den Prozess der Ausrichtung auf eine bestimmte Zielsetzung fördern.

Die Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit wird ebenso behindert, wenn eine häufige **Störung des Spiel- und Arbeitsverhaltens** des Kindes erfolgt. Manche Erziehungspersonen neigen dazu, das Spiel bzw. die Arbeit eines Kindes ständig zu unterbrechen. Sie können nicht geduldig warten, wenn das Kind selbstständig nach Lösungswegen sucht und diese erprobt. Vielmehr greifen sie immer ein, glauben ständig korrigieren zu müssen und überschütten das Kind mit gutgemeinten Ratschlägen. Das Kind wird so immer wieder aus seiner Ausrichtung auf eine Aufgabenstellung herausgerissen und

daran gehindert, eine Sache intensiv zu verfolgen. Ein konzentriertes und planvolles Arbeiten wird für das Kind unmöglich.

Manchmal ist auch zu beobachten, dass ein Konzentrationsmangel dadurch bedingt ist, dass zu hohe Anforderungen an das Kind gestellt werden. Solche **Überforderungen** entstehen beispielsweise, wenn das Kind im Haushalt oder im elterlichen Geschäft stark zur Mitarbeit herangezogen wird und so nicht mehr über ausreichend Energie verfügt, um in der Vorschule die notwendige Spannung aufzubringen, die ein konzentriertes Arbeiten verlangt.

Die Voraussetzung für ein konzentriertes Arbeiten ist eine innere Ausgeglichenheit des Kindes. Alles, was das Kind beunruhigt und allzu stark beschäftigt, stört und verhindert die willentliche Ausrichtung auf eine Aufgabenstellung. Da das Erleben eines Kindes wesentlich und unmittelbar gefühlsbestimmt ist, fällt es ihm noch schwer, **innere Beunruhigungen** willentlich auszuschalten und sich dadurch nicht ablenken zu lassen. Ein Kind kann beispielsweise innerlich stark beunruhigt und damit abgelenkt sein, weil es sich von seinen Eltern oder Erziehern nicht angenommen fühlt. In anderen Fällen fühlt sich ein Kind gegenüber

Die Fähigkeit zur Konzentration entwickelt sich beim Kind erst allmählich. Das Kind muss lernen, sich nicht immer nur dem intensivsten Reiz zuzuwenden, sondern eine bewusste Auswahl zu treffen, die der Bearbeitung der jeweiligen Zielsetzung dient.

Konzentrationsgestörte Kinder wirken unruhig, vermögen sich einer Aufgabe nicht ungeteilt zu widmen und lassen sich leicht ablenken. Sie arbeiten eher oberflächlich, ungenau und flüchtig.

Ursachen von Konzentrationsstörungen:

- Das Kind hat zu wenig Gelegenheit, seine Konzentrationsfähigkeit zu üben.
- Das Kind wird in seinem Spiel- und Arbeitsverhalten permanent gestört.
- Das Kind ist mit den Anforderungen in der KiTa oder im Freizeitbereich überfordert.
- Das Kind ist durch äußere Einflüsse stark beunruhigt und somit abgelenkt.
- Das Kind ist einem inkonsequenten und uneinheitlichem Erziehungsverhalten ausgesetzt.
- Die Erziehungspersonen haben eine unangemessen fordernde Haltung.
- Das Kind ist durch ein sehr unruhiges Zuhause eingeschränkt.
- Das Kind ist mit einem Übermaß an Außenreizen konfrontiert.

seinen Geschwistern oder Gruppenkindern benachteiligt und zurückgesetzt. Auch ein solches Kind setzt sich erlebnismäßig derart intensiv mit sich selbst und seiner Stellung in der Gemeinschaft auseinander, dass eine Konzentrationsleistung kaum noch möglich ist. Nicht zuletzt belasten länger andauernde Auseinandersetzungen zwischen den Eltern ein Kind sehr stark. Vielfach wird es in die Streitigkeiten mit einbezogen und fühlt sich hin- und hergerissen. Das Kind verliert somit die Geborgenheit und den notwendigen Halt. Eine ausreichende Konzentrationsleistung kann vor diesem Hintergrund nicht mehr erwartet werden.

Die Konzentrationsfähigkeit eines Kindes kann auch durch ein **inkonsequentes und uneinheitliches Erziehungsverhalten** negativ beeinflusst werden. Wechseln Erziehungspersonen für das Kind unberechenbar zwischen Toleranz und Großzügigkeit auf der einen sowie Strenge und Unnachlässigkeit auf der anderen Seite, kann das Kind nicht wissen, welche Reaktionen sein eigenes Verhalten hervorruft und was im nächsten Moment von der Erziehungsperson zu erwarten ist. Das Kind gerät in eine ängstliche Verspannung, aus der heraus es zu Konzentrationsleistungen kaum noch in der Lage ist.

Auch der allzu große Ehrgeiz und eine **unangemessen fordernde Haltung** der Erziehungspersonen können die Konzentrationsfähigkeit eines Kindes beeinträchtigen. Diese Kinder haben ständig Angst, den Anforderungen nicht gerecht zu werden. Dieser Druck führt dazu, dass ihre Gedanken immer wieder zu den Folgen möglicher Misserfolge abschweifen und so eine konzentrierte Leistung nicht erbracht werden kann.

Eine Konzentrationsstörung kann auch durch ein **unruhiges Zuhause** wesentlich bedingt sein. Möglicherweise sind die räumlichen Verhältnisse derart beengt, dass sich die Geschwister ständig gegenseitig stören und ablenken. Häufig haben die jüngeren Geschwister auch nicht gelernt, die Arbeitszeiten der älteren zu respektieren, und zuweilen sind selbst die Erwachsenen nicht bereit, auch einmal eigene Wünsche zurückzustellen, um dem Kind ein ruhiges Arbeiten zu ermöglichen.

Schließlich kann die Konzentrationsfähigkeit dadurch beeinträchtigt werden, dass ein Kind einem **Übermaß an Außenreizen** ausgesetzt ist. So wichtig es ist, dem Kind Anregungen zu geben, so wesentlich ist es aber auch, dem Kind genügend Gelegenheit zu geben, die Eindrücke zu verarbeiten und einzuordnen. Nur eine

Ausgewogenheit zwischen Phasen der Anregung einerseits und denen der Entspannung und Verarbeitung andererseits fördert und bestärkt die Konzentrationsfähigkeit eines Kindes.

Aus den dargestellten möglichen Ursachen für eine Konzentrationsstörung ergeben sich auch die entsprechenden Möglichkeiten der Einflussnahme:

Wir haben festgestellt, dass für ein konzentriertes Arbeiten eine innere Ausgeglichenheit des Kindes die Voraussetzung ist. Wenn also die Konzentrationsfähigkeit eines Kindes gestört ist, muss man sich zunächst einmal fragen, womit sich das Kind in seinen Gedanken so stark beschäftigt, dass es nicht für eine längere Zeitspanne bei einer Sache bleiben kann. Man wird sich also Bemühen, die Ursache für die innere Beunruhigung des Kindes zu finden und abzubauen. Ob man nun die Stellung des Kindes in der Gemeinschaft überprüft oder sein Verhältnis zu den Erziehungspersonen, Ziel ist es, die **innere Ausgeglichenheit des Kindes** wiederherzustellen.

In vielen Fällen wird es hilfreich sein, dass sich die Eltern und die Erzieher darüber einigen, wie dem Kind zu begegnen ist. Es wird auf die **Konsequenz und Eindeutigkeit** der erzieherischen Maßnahmen

ankommen. Eltern und Erzieher werden darauf achten müssen, dass jeder die Maßnahme des anderen unterstützt, damit das Kind durch ein klares und eindeutiges Erziehungsverhalten Sicherheit und Ruhe gewinnt.

Den Kindern sollte durch die Erziehungspersonen keinesfalls vorenthalten werden, dass sie zuweilen mit Problemen konfrontiert werden. Ganz im Gegenteil, solche Erfahrungen sind für die Kinder wichtig. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch, dass den Kindern zugleich deutlich gemacht wird, dass man solche Probleme bewältigen kann. Dies ist der wesentliche Einfluss für die **Entwicklung einer aktiven Lebenseinstellung**. Gleichzeitig sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder das Zutrauen und die Überzeugung nicht verlieren, dass die Eltern und Erzieher in der Lage sind, Gefahren und Bedrohungen von ihnen fern zu halten.

Wenn bei einem Kind eine Konzentrationsstörung vorliegt, wird man sich zudem fragen müssen, ob vielleicht in der Kindertageseinrichtung oder im Freizeitbereich eine Überforderung des Kindes vorliegt. Die Eltern und Erzieher müssen selbst überprüfen, ob sie vielleicht allzu ehrgeizige Pläne mit dem Kind haben und sie müssen **Überfor-**

derungssituationen vermeiden. In jedem Fall ist es wichtig, Misserfolge des Kindes nicht überzubewerten und dem Kind weder mit Strafen zu drohen noch eine Enttäuschung allzu deutlich werden zu lassen.

Niemals sollten Eltern oder Erzieher versuchen, das Spiel oder die Arbeit des Kindes ständig zu überwachen oder in sein Spiel- und Arbeitsverhalten einzugreifen. Wichtig ist die **Förderung des selbstständigen Spielens und Arbeitens**. Das heißt, das Kind muss lernen, eigenverantwortlich und in seinem eigenen Rhythmus zu spielen und zu arbeiten.

Es hat sich bewährt, das Kind zu einer **bewussten und überlegten Zeiteinteilung** anzuregen. Dazu muss es lernen, eine Übersicht über die zu erledigenden Arbeitsschritte zu gewinnen, den jeweiligen Ablauf zu überblicken sowie den notwendigen Zeitaufwand einzuschätzen. Dabei ist es empfehlenswert, dem Kind Fristen zu setzen. Das alles muss jedoch spielerisch geschehen. Keinesfalls darf die Anforderung zur Hetze werden, Zeitdruck ist unbedingt zu vermeiden.

Je konzentrierter gearbeitet wird, desto eher wird eine Erholungsphase erforderlich. Die **richtige Pausengestaltung** ist deshalb sehr wesentlich, wenn ein konzentriertes Arbeiten

angestrebt wird. Dabei ist ganz verständlich, dass ein Kind umso rascher eine Erholungspause braucht, je jünger es noch ist.

Von großer Bedeutung ist es auch, dass Kinder genügend Gelegenheit zu freiem Spiel und Sport haben, ihre **Interessen** sollten hier ausgebaut und gefördert werden. So können diese Interessen einen Gegenpol zum konzentrierten Arbeiten bilden. Gleichzeitig sollte man bedenken, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, die **Konzentrationsfähigkeit spielerisch zu fördern** (z.B. Memory, Puzzle-Spiele, Mikado). Wichtig ist, dass die Erziehungspersonen mitspielen. So wird nicht nur die Spielfreude des Kindes gefördert, es besteht auch die Möglichkeit, das Kind noch besser kennen zu lernen und zu erfahren, wo bisher nicht bekannte Stärken oder auch Schwächen des Kindes liegen.

Schließlich sollte man auch den Tagesablauf und die Schlafenszeiten der Kinder strukturieren. Dazu gehört, dass **Fernsehsendungen** bewusst danach ausgewählt werden, ob sie für die Kinder sowohl vom Inhalt als auch von der Zeitdauer geeignet sind. Man sollte sie gemeinsam mit dem Kind ansehen und zur besseren Verarbeitung anschließend mit ihm darüber sprechen.

Möglichkeiten der Einflussnahme:

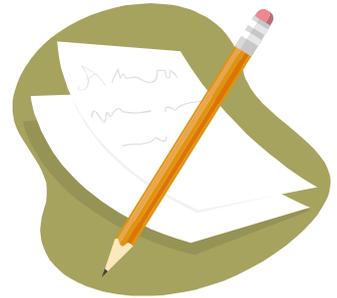
- Bemühen um eine innere Ausgeglichenheit des Kindes.
- Herstellung von Konsequenz und Eindeutigkeit in der Erziehung.
- Schaffen einer aktiven Einstellung gegenüber Problemen.
- Vermeidung von Überforderungen.
- Förderung des selbstständigen Arbeitens.
- Anregung zu einer bewussten Zeiteinteilung.
- Auf Erholungsphasen achten.
- Interessen der Kinder ausbauen.
- Konzentrationsfähigkeit spielerisch fördern.
- Bewusstes Auswählen von Fernsehsendungen für die Kinder.

Fassen wir zusammen:



1. Der **Begriff Verhaltensauffälligkeit** wird wie folgt definiert: "Eine Verhaltensstörung oder Auffälligkeit liegt erst dann vor, wenn ein erhebliches, dauerhaftes und immer wieder auftretendes Missverhältnis zwischen den Normalansprüchen der Umwelt und dem individuellen Beitrag, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, vorliegt. Die beobachtbaren Auffälligkeiten sind durch organische Schädigungen (Behinderungen) nicht erklärbar" (Keller & Nowak, 1993).
2. Die **Abgrenzung verschiedener auffälliger Verhaltensweisen** in Form einer Klassifikation ist notwendig und zweckmäßig. So wird die jeweilige Auffälligkeit nicht nur genau beschrieben, es wird auch gewährleistet, dass alle beteiligten Professionen dasselbe meinen.
3. Verhaltensauffälligkeiten können anhand folgender **Klassifikation** unterschieden werden: (1) Funktionsstörungen innerhalb der Körpersphäre (z.B. Essstörungen), (2) Abnorme Gewohnheiten innerhalb der Körpersphäre (z.B. Daumenlutschen), (3) Störungen der Grundstimmung (z.B. Ängstlichkeit), (4) Soziale Störungen (z.B. aggressive Verhaltensweisen) und (5) Störungen im Leistungsbereich (z.B. Konzentrationsstörungen).
4. Ob das **Essverhalten** als normal oder auffällig angesehen wird, hängt primär von der Einschätzung der Bezugspersonen ab. Essstörungen weisen fast immer auf emotionale Spannungen oder Mangelerlebnisse hin. Möglichkeiten der Einflussnahme sind: (1) Die Freude am Essen fördern, (2) Eine angenehme Atmosphäre schaffen, (3) Gemeinsame Rituale pflegen, (4) Eine feste Sitzordnung einhalten, (5) Auf gute Tischmanieren achten, (6) Die Bedeutung eines vielfältigen Nahrungsangebots berücksichtigen, (7) Die Selbstständigkeit fördern, (8) Die Gemeinschaft der Kinder am Tisch unterstützen, (9) Auf die eigene Vorbildfunktion achten, (10) Ein störungsfreies Essen garantieren und (11) Die Mahlzeit positiv beenden.
5. **Daumenlutschen** wird zum Problem, wenn Kinder sich durch diese Verhaltensweise auf sich selbst zurückziehen und soziale Kontakte unterbleiben. Daumenlutscher leiden häufig unter einem Mangel an echter Zuwendung, Liebe und Geborgenheit. Sie haben häufig wenig Anregungen erfahren und sind durch ständige Verbote darin gehindert worden, ihrem Bewegungs- und Forschungsdrang nachzugehen. Häufige Ermahnungen oder Verbote können beim Daumenlutschen nichts ausrichten. Wichtig ist es, diesen Kindern soviel Liebe, Zuwendung und Geborgenheit zu geben wie möglich. Erst durch ein sicheres Geborgenheitserleben können die Kinder allmählich zu einem altersgemäßen geistig-seelischen Entwicklungsstand kommen und eine ihrem Alter angemessene Selbstständigkeit entwickeln.

6. **Angst** gehört zum alltäglichen Leben. Sie hilft Gefahren erkennen und schützt vor unbedachtem Handeln. Angst kann Kinder aber auch im alltäglichen Handeln einschränken und in ihrem Erleben beeinträchtigen. Ängste lassen sich nicht einfach abstellen, sondern fordern dazu heraus, bewältigt und überwunden zu werden. Möglichkeiten der Einflussnahme sind: (1) Sicherheit, Halt und Geborgenheit geben, (2) Dem Kind Vertrauen entgegen bringen, (3) Sich die eigenen Ängste bewusst machen und annehmen, (4) Zutrauen in die kindliche Angstbewältigung entwickeln, (5) Die kindliche Selbstständigkeit fördern, (6) Die Kinder zur Angstbewältigung ermutigen, (8) Strukturen geben und (9) Die Ängste schrittweise abbauen.
7. Im Zusammenhang mit den Phänomenen "**Lügen**" und "**Stehlen**" ist festzuhalten, dass Kinder im Vorschulalter in der magischen Phase leben. Das Erfassen logischer bzw. naturwissenschaftlicher Zusammenhänge ist sehr jungen Kindern häufig noch nicht möglich. Die Einsichtsfähigkeit von Vorschulkindern ist begrenzt. Der Eigentumsbegriff und das Wahrheitsempfinden entwickeln sich erst allmählich. Deshalb ist davon auszugehen, dass Vorschulkinder in der Regel nicht bewusst lügen, sondern nur, wenn sie sich in einer Notlage befinden. Möglichkeiten der Einflussnahme können wie folgt beschrieben werden: (1) Eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind ist die Voraussetzung, dass Kinder zu eigenen Fehlern stehen können, (2) Regeln und Grenzen sind im sozialen Miteinander notwendig und sollten unter Einbeziehung der Kinder festgelegt werden, (3) Erzieherinnen sollten die eigene Vorbildfunktion nutzen und Werte wie Ehrlichkeit, Offenheit und Verlässlichkeit vorleben sowie (4) Wichtig ist es, Kinder nicht zu belügen, auch wenn das in manchen Situationen schwieriger ist, als eine kleine Notlüge zu gebrauchen.
8. Die Fähigkeit zur **Konzentration** entwickelt sich beim Kind erst allmählich. Das Kind muss lernen, sich nicht immer nur dem intensivsten Reiz zuzuwenden, sondern eine bewusste Auswahl zu treffen, die der Bearbeitung der jeweiligen Zielsetzung dient. Konzentrationsgestörte Kinder wirken unruhig, vermögen sich einer Aufgabe nicht ungeteilt zu widmen und lassen sich leicht ablenken. Sie arbeiten eher oberflächlich, ungenau und flüchtig. Möglichkeiten der Einflussnahme sind: (1) Bemühen um eine innere Ausgeglichenheit des Kindes, (2) Herstellung von Konsequenz und Eindeutigkeit in der Erziehung, (3) Schaffen einer aktiven Einstellung gegenüber Problemen, (4) Vermeidung von Überforderungen, (5) Förderung des selbstständigen Arbeitens, (6) Anregung zu einer bewussten Zeiteinteilung, (7) Auf Erholungsphasen achten, (8) Die Interessen der Kinder ausbauen, (9) Die Konzentrationsfähigkeit spielerisch fördern und (10) Medien (Fernsehsendungen) für die Kinder bewusst auswählen.



Schwerpunkt 2: Ursachen

2 Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten

Die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern wird meist nicht nur von einem Auslöser verursacht. In der Regel tragen mehrere Faktoren zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei. Diese stehen zudem untereinander in Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig. Wir neigen jedoch dazu, eine Ursache für die Verhaltensauffälligkeit des Kindes zu betonen und diese möglichst weit weg von uns selbst zu suchen.

Wissenschaftlich gesehen ist festzuhalten, dass die bisherigen Erkenntnisse über die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten eher bescheiden sind, und dass es längst nicht für alle Störungen eine zufriedenstellende Aufklärung gibt. Zudem kann ein und dieselbe Ursache auf Grund einer unterschiedlichen Lerngeschichte oder einer unterschiedlichen Persönlichkeitsstruktur sehr unterschiedliche Wirkungen aufweisen. Somit ist auffälliges Verhalten das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Da jeder Fall sehr individuell ist, besteht die Gefahr, dass das gesamte Problem in seinem Ausmaß und in der Wechselwirkung seiner Ur-

sachen nicht vollständig erfasst und aufgeklärt werden kann.

Auf der Suche nach den Ursachen sind vier zentrale Faktoren zu erwähnen, die einen entscheidenden Einfluss haben können. Es handelt sich um die Persönlichkeit des Kindes, die Familie, das soziale Umfeld und die Gesellschaft.

Ursachen, die in der Persönlichkeit des Kindes begründet sind:



Die Entwicklung von Kindern wird zum einen durch ihre Anlagen und zum anderen durch ihre soziale Umwelt bestimmt. Betrachtet man die Anlagen, also die individuellen Merkmale des Kindes, so weiß man inzwischen, dass Jungen "ver-

letzlicher" sind und eher Verhaltensauffälligkeiten entwickeln als Mädchen. Auch geht man davon aus, dass es im menschlichen Erbgut Prädispositionen für psychische Probleme und Verhaltensstörungen wie beispielsweise Depressivität gibt und dass diese ein Kind "verwundbarer" für negative Umwelteinflüsse machen.

In diesem Zusammenhang kann zunächst einmal festgehalten werden, dass viele Problemkinder schon im Säuglingsalter auffällig waren. Als Ursachen gelten z.B. Schwangerschaftskomplikationen, Frühgeburt und Alkohol- oder Drogenmissbrauch der Mutter während der Schwangerschaft. So ist beispielsweise bei hyperaktiven Kindern festgestellt worden, dass sie schon als Babys sehr aktiv waren, unregelmäßig schliefen und aßen sowie ein "schwieriges" Temperament besaßen. **Genetische Faktoren** spielen insbesondere bei

Auch viele Persönlichkeits- und Temperamentsmerkmale gelten als teilweise angeboren. Dazu gehören z.B. Schüchternheit, Ängstlichkeit, Erregbarkeit, Intensität emotionaler Reaktionen und Höhe der Reizschwelle. Kinder, die besonders aktiv oder auch gehemmt sind, die leicht abgelenkt werden können oder überempfindlich sind, gelten oft schon auf Grund dieser Charakteristika als schwierig. Auch Persönlichkeitseigenschaften wie Verschlossenheit, wenig Selbstvertrauen, negatives Selbstbild, geringe Frustrationstoleranz oder depressive Grundstimmung können eine positive Weiterentwicklung behindern. Manchen Kindern fällt es schwer, das eigene Verhalten zu kontrollieren. Wenn sie wütend werden, wehren sie sich oft auf körperliche Art und Weise. Schließlich mangelt es vielen Kindern an grundsätzlichen sozialen und kommunikativen Fertigkeiten.

In der Regel tragen mehrere Faktoren zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei. Diese stehen zudem untereinander in Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig.

Hinsichtlich der Ursachen sind vier zentrale Faktoren zu erwähnen, die einen entscheidenden Einfluss haben können. Es handelt sich um die Persönlichkeit des Kindes, die Familie, das soziale Umfeld und die Gesellschaft.

der Aufmerksamkeits-Defizit-/Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) eine Rolle: In Zwillingsstudien konnte gezeigt werden, dass sich die Kinder in hohem Maße in ihren hyperkinetischen Auffälligkeiten ähnelten.

Verhaltensauffälligkeiten können sich auch durch **unerwünschte Lernprozesse** entwickeln. Kinder erlernen ihr Verhalten zunächst in der Familie, indem sie andere Familienmitglieder unbewusst nachahmen (Modelllernen). Werden Kinder vernachlässigt, wird ihr positives Verhalten ignoriert oder auf Grund von extrem hohen Erwartungen nur selten ein Lob ausgesprochen, versuchen Kinder durch störende Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit ihrer Bezugspersonen zu erreichen. Deren Reaktionen (z.B. Ärger oder Beschwichtigung) werden als Zeichen von Interesse, Zuneigung und Sorge oder als Selbstbestätigung gedeutet. Sie wirken also als positive Verstärker und erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Wiederauftretens dieser Verhaltensauffälligkeiten. So können leichte Verhaltensabweichungen im Laufe der Zeit immer größer werden und sich verfestigen. Schließlich werden diese Verhaltensweisen auf außerfamiliäre Situationen generalisiert und unter Umständen auch dort positiv verstärkt, beispielsweise wenn ein aggressives Kind

zum Anführer einer Gruppe von Gleichaltrigen wird. Es wird deutlich, dass Verhaltensauffälligkeiten eine bestimmte interpersonelle Funktion haben und erlernt werden, weil die gewünschten Reaktionen anderer Menschen nicht auf sozial akzeptable Weise erreicht werden konnten.

Zudem ist von großer Bedeutung, wie ein Kind Veränderungen, neue Lebenssituationen, negative Erfahrungen oder Übergänge emotionale erlebt und kognitiv verarbeitet. Nutzt ein Kind primär **destruktive oder unzureichende Bewältigungsstrategien**, steigt die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten. Schon Kleinkinder unterscheiden sich hier in ihren Reaktionen. Beispielsweise bewerten Kinder potentiell Angst erzeugende Ereignisse gefühlsmäßig unterschiedlich und geben ihnen verschiedene Bedeutungen. Gleichzeitig unterscheiden sich Kinder darin, inwieweit und auf welche Weise sie in diesen Situationen relevante Informationen zur Bewältigung suchen und interpretieren. In diesem Zusammenhang wirken sich neben dem Alter auch Persönlichkeitsmerkmale und frühere Erfahrungen (in ähnlichen Situationen) aus.

Ein wichtiger Übergang im Lebenszyklus ist der **Eintritt in den Kindergarten**. Die

Kinder werden hier mit vielen neuen Aufgaben konfrontiert. Sie müssen sich in eine Gruppe integrieren, Beziehungen zu neuen Erziehungspersonen aufbauen, mehrere Stunden am Tag ohne ihre Eltern auskommen und auf neue Regeln und Erwartungen achten. Jedes Kind meistert diesen Übergang anders, einige schnell und gut, andere reagieren auffällig. Wichtig ist, wenn ein Kind diesen oder andere Übergänge nicht oder nur teilweise gemeistert hat, ist es für neue Herausforderungen schlechter gerüstet. Es besitzt in der Regel weniger Problemlösungs-, kognitive, soziale und Selbstkompetenzen als ein Kind, das in solchen Situationen erfolgreich war, die eigenen Fertigkeiten weiterentwickelt und an Selbstvertrauen gewonnen hat.

Ursachen, die in der Familie begründet sind:



Kinder unter drei Jahren verbringen in der Regel fast den ganzen Tag in ihrer Familie. Eine Fremdbetreuung dieser Altersgruppe ist noch immer eher eine Ausnahme. Das heißt, dass die Kinder in diesem Alter fast ausschließlich durch

Faktoren, die in der Person des Kindes liegen:

- Erbanlagen
- Geschlecht
- "Schwieriges" Temperament
- Unerwünschte Lernprozesse
- Mangelnde kognitive und Selbstkompetenzen
- Unzureichende Bewältigungsstrategien

ihre Familie geprägt werden. Aber auch bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren behält die Familie als Lebenswelt in der Regel den größten Einfluss, auch wenn die Kindertageseinrichtung sowie zunehmend die Gruppe der Gleichaltrigen und die Medien als neue und bedeutende Sozialisationsinstanzen hinzukommen. So ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der Ursachen für eine problematisch erlebte Entwicklung von jüngeren Kindern in der Familiensituation zu finden sind.

Welche mögliche Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten können nun konkret in der Familie liegen? Da sind zunächst einmal die **Probleme der Eltern**. Eltern von "Problemkindern" leiden überdurchschnittlich oft an Depressionen, Suchtkrankheiten, Psychosen, Angstzuständen und anderen psychischen Störungen. Für die Auswirkungen auf die Kinder gibt es verschiedene

Erklärungsmöglichkeiten. Es ist denkbar, dass die Kinder das Verhalten (depressives, ängstliches, aggressives) ihrer Eltern nachahmen oder dass sie von ihren Eltern die genetischen Prädispositionen für die psychische Störung geerbt haben. Zudem ist es möglich, dass auffällige Eltern Verhaltensweisen ihrer Kinder als auffällig empfinden, die für andere Eltern durchaus normal und altersgemäß sind. Letztlich können die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder auch die Ursache für die emotionale Labilität der Eltern sein. Wichtig ist, dass die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen und Verhaltensmodelle für die Kinder sind. Deshalb ist davon auszugehen, dass sich ihr psychischer und emotionaler Zustand auf das Befinden und die Entwicklung ihrer Kinder auswirkt.

Auch die **Familienstrukturen** können einen Einfluss auf die Entwicklung von

Verhaltensauffälligkeiten haben. Jedes Familiensystem besitzt eine charakteristische Struktur, erfüllt bestimmte Funktionen und strebt nach Aufrechterhaltung des in ihm bestehenden Gleichgewichts. Diese Familienstrukturen können beispielsweise so starr, eingeschliffen und undurchdringlich sein, dass notwendige Veränderungen und Anpassungen ausbleiben und das ganze Familiensystem pathogen wird. Problematisch ist es auch, wenn es innerhalb der Familie zu Bündnissen zwischen Familienmitgliedern kommt oder einzelne Familienmitglieder ausgegrenzt werden.

Eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung hat das Ehesubsystem der Eltern, insbesondere die **Ehequalität**. Werden Kinder mit einer disharmonischen Beziehung ihrer Eltern konfrontiert, so weisen sie im Alter von zwei Jahren weitaus häufiger Verhaltensauffälligkeiten auf, als Kinder die in harmonischen Beziehungen groß werden. Offensichtlich ist es so, dass Eltern ihre Kräfte aus der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder abziehen und für die Auseinandersetzung mit dem Partner benötigen, wenn sich die Beziehung verschlechtert. Auch nach einer Trennung der Eltern kommt es bei den Kindern oft zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten.

Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen und Verhaltensmodelle für ein Kind. Der psychische und emotionale Zustand der Eltern hat Auswirkungen auf das Befinden und die Entwicklung des Kindes.

Eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung hat das Ehesubsystem der Eltern, insbesondere die Ehequalität.

Probleme der Eltern - zwei Beispiele:

Depressive Mütter zeigen weniger Zuwendung, stimulieren ihre Kinder weniger, ignorieren sie vielfach und berichten häufiger von Verhaltensauffälligkeiten. Ihre Kinder verhalten sich oft schon im Säuglingsalter ähnlich wie die Mütter. Sie lächeln weniger, wirken unzufriedener und sind reizbarer als andere Kinder.

Alkoholranke Eltern sind häufig aggressiv oder depressiv, verhalten sich ihren Kindern gegenüber wechselhaft und vernachlässigen die Erziehung und andere Familienfunktionen. Ihre Kinder sind überdurchschnittlich oft unsozial, impulsiv, rebellisch und ungehorsam oder ängstlich, unsicher und verschüchtert.

ten. Hier spielen einschneidende Veränderungen in der Lebenssituation (z.B. Wohnungswechsel) und der häufige Verlust eines Elternteils zusätzlich eine Rolle.

Chronisch disharmonische Ehen sind allerdings belastender für die kindliche Entwicklung als das Erleben einer Trennung oder Scheidung. Im erstgenannten Fall kommt es häufig vor, dass schon Kleinkinder verhaltensauffällig werden, um unbewusst die Ehe ihrer Eltern zu retten (Durch ihre Symptome lenken die Kinder ihre Eltern von ihren Konflikten ab.). Oft werden die Kinder auch zum Sündenbock gemacht und für die Familienprobleme verantwortlich erklärt. In diesem Fall können die Ehepartner ihre Aggressionen am Kind anstatt aneinander ablagern. In anderen Fällen wird Kindern die Rolle eines Ersatzpartners zugeschrieben. Sie sollen die emotionalen Bedürfnisse eines Elternteils befriedigen und werden an diesen symbiotisch gebunden. Ältere Kinder können auch zum Verbündeten oder Schiedsrichter gemacht und in die Konflikte eingebunden werden. Alle diese Rollen sind weder kind- noch altersgerecht. Sie führen häufig zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten.

Sehr negativ auf die Entwicklung wirkt sich aus, wenn Kinder immer wieder

Zeuge von Gewalttätigkeiten zwischen ihren Eltern werden. Ähnliches gilt für Kinder, die selbst Opfer von Gewalt werden. In solchen Fällen zeigen Eltern ihren Kindern gegenüber häufig wenig Zuneigung und Liebe, lehnen ihre Kinder ab und fördern sie kaum in ihrer Autonomie und Weiterentwicklung. Im Ergebnis sind diese Kinder häufig aggressiv, ungehorsam und abweisend, zeigen wenig Lernmotivation und entwickeln Verhaltensauffälligkeiten.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der Regel von einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren ausgegangen werden muss, die gemeinsam eine für das Kind negative Familiensituation erzeugen. Hier spielt das **Erziehungsverhalten der Eltern** eine entscheidende Rolle. Eltern von "Problemkindern" zeigen überdurchschnittlich oft eine feindselig-ablehnende Haltung, ordnen mehr an und greifen häufiger zu (körperlichen) Strafen. Zudem reagieren sie stärker auf abweichende Verhaltensweisen und geraten häufiger in aggressive Auseinandersetzungen mit ihren Kindern.

Aber nicht nur negativ bewertete Erziehungspraktiken von Eltern sind problem erzeugend. Vielmehr gilt dasselbe auch für das Fehlen positiver Praktiken

wie Stimulierung und Beantwortung von Fragen des Kindes, Anleitung, Unterstützung, Motivierung, Zeigen von Aufmerksamkeit und Zuneigung. Auch in diesem Fall versuchen die Kinder häufig durch auffällige Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich zu ziehen.

Abschließend sind hinsichtlich der familiären Faktoren **vorhersehbare Übergänge** und sonstige Krisen oder Belastungen der Familie zu nennen. Sowohl der einzelne Mensch als auch die Familie durchlaufen im Leben verschiedene Entwicklungsphasen. Die Zeit des Übergangs von einer Phase zur nächsten wird vielfach als Krise erlebt. Es handelt sich hier um relativ kurze Zeiträume, in denen eine große Zahl einschneidender Veränderungen zu erwarten bzw. zu verarbeiten sind (z.B. die Geburt eines zweiten Kindes). In Familien, die den Übergang von einer Phase des Familienzyklus in die nächste nicht geschafft haben, leidet die Erfüllung der Familienfunktionen. Das heißt, es treten häufiger problematische Erziehungsstile auf, das Familienklima verschlechtert sich, es treten vermehrt Ehe- und Familienkonflikte auf. Entsprechend erhöht sich auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder Verhaltensauffälligkeiten entwickeln.

In der Regel muss von einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren ausgegangen werden, die gemeinsam eine für das Kind negative Familiensituation erzeugen. Hier spielt das Erziehungsverhalten der Eltern eine entscheidende Rolle, wobei sich einige Erziehungsstile als besonders problematisch erwiesen haben.

Faktoren, die in der Familie liegen:

- Probleme der Eltern (z.B. psychische Erkrankungen)
- ungünstige Familienstrukturen (z.B. Bilden von Bündnissen)
- Qualität der Ehe der Eltern (z.B. disharmonische Beziehungen)
- Erziehungsverhalten der Eltern (z.B. Antiautoritäre Erziehung)
- Krisen durch vorhersehbare Übergänge (z.B. Geburt des zweiten Kindes)
- Unerwartete Schicksalsschläge (z.B. schwere Erkrankung)
- Dauerhafte Belastungen (z.B. Armut)

Neben vorhersehbaren Krisen während eines Übergangs im Familienzyklus können auch **unerwartete Schicksalsschläge** eine Familie treffen. Eine schwere Erkrankung, ein Unfall oder Todesfall oder die Geburt eines behinderten Kindes können zu Familienkrisen führen. Deren Bewältigung hängt davon ab, ob die Eltern über entsprechende persönliche Ressourcen verfügen, ob sie auf eine ausreichende Unterstützung durch ihr Umfeld zurückgreifen können und ob sie gelernt haben, mit Problemen konstruktiv umzugehen. Sind Familien

nicht in der Lage, diese Krisen zu bewältigen, so hat das immer auch Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder. Die Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten wird wahrscheinlicher.

Andere Belastungen von Familien können längerfristig und dauerhaft sein. Bei Familien, die beispielsweise von Langzeitarbeitslosigkeit, Überschuldung oder Armut betroffen sind, kommt es bei den Erwachsenen häufig zu psychischen Problemen oder Ehekonflikten, manchmal auch zu Alkoholmissbrauch und Gewalttätigkeiten. Die

Eltern legen vielfach nur einen geringen Wert auf Erziehung und Bildung, vernachlässigen die Kinder oder sind unangemessen streng. Im Verlauf der Zeit entwickeln viele Kinder Verhaltensauffälligkeiten wie Depressivität, Rückzug und Aggressivität. Sie wirken unsicher, haben wenig Selbstvertrauen und Angst vor der Zukunft.

Unter besonderen Belastungen leiden auch Stieffamilien, Ausländer- und Ausiedlerfamilien, Familien mit behinderten oder pflegebedürftigen Mitgliedern sowie Adoptiv- und Pflegefamilien.

Problematische Erziehungsstile:

Verwöhnung und Überbehütung: Die Eltern erfüllen ihren Kindern jeden Wunsch und versuchen, ihnen Versagungen und negative Erfahrungen zu ersparen. Die Kinder bleiben abhängig und unselbstständig, sind unterfordert und wenig leistungsorientiert, können ihre Fähigkeiten nicht erproben und haben kaum Möglichkeiten zur Selbstbewährung. Sie entwickeln kaum Selbstvertrauen und zeigen ein ängstlich-gehemmtes Verhalten.

Autoritäre Erziehung: Die Eltern lenken das Verhalten ihrer Kinder durch Ge- und Verbote, Anordnungen und Befehle. Sie erzwingen Gehorsam durch Strenge und Bestrafung. Die Eltern zeigen wenig Verständnis und Empathie. Ihre Kinder sind oft verschüchtert, ängstlich, übergehorsam und unselbstständig, manchmal aber auch aggressiv und trotzig.

Antiautoritäre Erziehung: Manche Eltern sind unfähig, ihren Kindern klare, eindeutige und konstante Verhaltensregeln zu setzen, während andere bewusst auf Regeln und Grenzen verzichten. Die Kinder sind orientierungslos, nutzen die Nachgiebigkeit ihrer Eltern aus und setzen sich ihnen gegenüber durch. Die Kinder werden egozentrisch und können sich nicht in Gruppen einordnen. In diesen und den nachfolgenden Fällen werden besonders häufig Verhaltensauffälligkeiten entwickelt.

Inkonsistente Erziehung: Die Eltern praktizieren unterschiedliche Erziehungsziele und -praktiken. So setzen sie positive und negative Verstärkungen willkürlich ein und wechseln ständig zwischen einem autoritären und einem permissiven Erziehungsstil. Die Kinder sind orientierungslos, wissen nicht, wie sie sich benehmen sollen. Ihr Verhalten wird mit der Zeit immer weniger kontrollierbar.

Vernachlässigung: Diese Eltern sind ihren Kindern gegenüber gleichgültig, desinteressiert und kümmern sich kaum um sie. Die Kinder sind sich selbst überlassen und werden hinsichtlich ihres Verhaltens kaum kontrolliert. Sie haben häufig nur wenig Selbstachtung und zeigen ein ängstlich-gehemmtes oder ein eher aggressives Verhalten.

Ursachen, die im sozialen Umfeld des Kindes begründet sind:



In diesem Abschnitt wollen wir uns primär mit den problemerezeugenden Situationen in der Kindertageseinrichtung beschäftigen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten von Kindern immer auch in der Tageseinrichtung selbst liegen können. In diesem Zusammenhang wenden wir uns zunächst den möglichen **Erziehungsfehlern des pädagogischen Personals** zu.

Einigkeit besteht darüber, dass es sich bei der pädagogischen Beziehungs- und Erziehungsarbeit in der KiTa um eine Aufgabe handelt, die professionell ausgefüllt werden muss. Das ist nicht immer einfach, denn Erziehung und die damit verbundenen Erziehungsstile sind einem stetigen Wandel unterworfen. Dennoch ist eines unabdingbar im Umgang mit den Kindern: Die konsequente Umsetzung von **Regeln und Grenzen**. Fehlende Grenzen verursachen zwangsläufig Unsicherheiten bei den Kindern. Diese aus fehlenden Grenzen entstehenden Unsicherheiten und das daraus

resultierende auffällige Verhalten von Kindern verstärkt nicht zuletzt auch die Verunsicherung der Erziehungsperson. Die notwendige pädagogische Konsequenz, nämlich die Regeln und Grenzen deutlich zu machen, beizubehalten und durchzusetzen, bleibt so auf der Strecke.

Fragen zum Umgang mit Grenzen:

Welche Grenzen sind unbedingt in der KiTa zu setzen?

Welche Grenzen bestimmen die Zusammenarbeit mit den Eltern?

Welche Grenzen ergeben sich aus dem Zusammenleben mit der Kindergruppe?

Welche Grenzen ergeben sich aus der Zusammenarbeit mit den Kollegen in der Gruppe und im Team?

Reagieren die Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, so kann eine negative Haltung ihnen gegenüber entstehen. Die erwünschte empathische Haltung der Erziehungspersonen den Kindern gegenüber kann dann zur Antipathie werden. In der Folge kann dieser Prozess dazu führen, dass der Erziehungsperson der Blick für die positiven Fähigkeiten eines Kindes verloren geht. Das negative Verhalten dominiert nicht nur die Einschätzung des Kindes, es wird durch die Aufmerk-

samkeit der Erziehungsperson auch verstärkt und gefördert. Die positiven Verhaltensweisen hingegen werden ignoriert, ein pädagogisch notwendiges Bestätigen findet nicht oder zu wenig statt.

Auch **Vorurteile** gegenüber dem Kind und/oder seiner Familie können zu Erziehungsfehlern führen. So könnten die Erziehungspersonen bereits Erfahrungen mit Geschwistern gemacht haben, die sich in Vorurteilen manifestieren. Gründe könnten auch in einem hohen oder niedrigen sozialen Status der Familie zu finden sein. So kann ein nicht eingestandener Neid auf offenkundig finanziell gut gestellte Familien zu Vorurteilen, Urteilen und Verurteilungen von Familie und Kind führen. Ignoranz in Bezug auf den Einfluss der Familie, ihre Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen an die KiTa kann eine weitere Folge sein. Nicht zuletzt wird der Kontakt zu den Eltern von der Erziehungsperson nicht gesucht, manchmal sogar vermieden. Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und KiTa wird auf ein Minimum reduziert bzw. als unmöglich betrachtet und vernachlässigt. Gleiches kann auch für Kinder gelten, die aus zerbrochenen Familien stammen oder in deren Familien Arbeitslosigkeit, Verschuldung, Suchtprobleme und

Im Umgang mit den Kindern in der KiTa ist eine pädagogische Konsequenz unabdingbar. Regeln und Grenzen müssen vereinbart, deutlich gemacht, beibehalten und durchgesetzt werden.

Faktoren, die in der Kindertageseinrichtung (soziales Umfeld) liegen:

- Erziehungsfehler des pädagogischen Personals
- Fehler im Ablauf des Kindergartenalltags
- Problematische Arbeitsbedingungen
- Negative Verhaltensweisen und Umgangsformen in den Kindergruppen

der damit in der Regel verbundene soziale Abstieg Realität sind. Zudem ist es möglich, dass Kinder von Aussiedlern beim Personal auf Grund völlig anderer familiärer Erziehungsstile nicht das Verständnis finden, das gerade diese Kinder dringend brauchen. Meist sind Vorurteile oder Urteile über Familien mit einer oberflächlichen Wahrnehmung, einer mangelnden Auseinandersetzung mit dem Familienhintergrund dieser Kinder und einer fehlenden Akzeptanz dieses Hintergrundes verbunden. All das kann Erziehungsfehler und -mängel nach sich ziehen.

Problemerzeugende Situationen können auch durch **Fehler im Ablauf des Kindergartenalltags** entstehen. Hier ist beispielsweise ein wenig abwechslungsreicher Tagesablauf zu nennen. Eine Routine, die sich in "Ankommen, gemeinsames Frühstück, Freispiel oder angeleitetes Spiel, Aufräumen, Bewegung im Garten, Verabschiedung" erschöpft, wird bei den Kindern Langeweile hervorrufen. Manche Kinder erleben den routinemäßigen Ablauf des Kindergartenalltags als Unterforderung. Auf die Langeweile reagieren sie dann oft mit Unlust und schließlich mit Aggression, Resignation oder Rückzug, also mit Verhaltensauffälligkeiten. Natürlich wird es

auch Kinder geben, die mit der statischen Vorgabe des Tagesablaufs überfordert sind. Diese Kinder können weder ihren eigenen Rhythmus finden noch den der anderen Kinder in der Gruppe aufnehmen.

Vielfältige Angebote, die den entsprechenden Neigungen der Kinder entsprechen oder eine Förderung in Kleingruppen können in diesem Zusammenhang sowohl für die Kinder als auch für die Erziehungspersonen hilfreich sein. Die Voraussetzung besteht immer darin, dass die Angebote kindgerecht sind. Um allerdings nicht das Gegenteil des Angestrebten zu erreichen, muss behutsam darauf geachtet werden, dass die Kinder an den Veränderungen teilhaben (z.B. Durchführung von Kinderkonferenzen). Nur dann können die Kinder ein neues Konzept auch für sich akzeptieren, und es wird verhindert, dass lediglich ein Austausch der problemerzeugenden Situation stattfindet.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass leider noch sehr oft festzustellen ist, dass dem natürlichen Drang der Kinder nach viel Bewegung immer noch zu wenig Raum gegeben wird. Das Selbstständigkeitsstreben von Kindern wird am deutlichsten im körperlich-motorischen Bereich und kann auch hier sehr effektiv

gefördert werden. Ein Mehr an Können zieht in der Regel ein Mehr an Dürfen nach sich. Entsprechend muss den Kindern auch Gelegenheit dazu gegeben werden. Nur so wird es möglich, dass die Kinder ihre Kräfte positiv in Bewegung umsetzen und nicht in einer unerwünschten Weise ausagieren.

Des Weiteren können problemerzeugende Situationen durch **problematische Arbeitsbedingungen** entstehen. Viele Erziehungspersonen fühlen sich mit den erkannten Mängeln und ihren Problemen allein gelassen. An dieser Stelle sollen einige Beispiele genannt werden:

- Es fehlen (Intensiv-) Räume für die Kleingruppenarbeit, geeignete Räumlichkeiten für ruhige Tätigkeiten wie Mediation und Werkräume für Aktivitäten wie Tonen oder Holzarbeiten.
- Die Aus- und Fortbildungsangebote werden als unzureichend kritisiert. Neben einem mangelhaften praktisch-didaktischen Repertoire wird vor allem ein Defizit an Wissen bezüglich des konkreten Umgangs mit (schwierigen) Eltern und (schwierigen) Kindern beklagt.

- Große Kindergruppen bringen Belastungen mit sich, die zum einen zu einem höheren Krankenstand der

Erziehungspersonen führen. Zum anderen bedeutet dies für die Kinder, dass sie oft nicht mehr die Aufmerksamkeit erhalten, die sie eigentlich bräuchten. Dies betrifft insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten.

- Überlastete Erziehungspersonen haben eine starke Neigung zu Burn-Out-Erscheinungen. Daraus resultieren nicht selten Ungeduld im Umgang mit den Kindern, unangemessene Reaktionen und ein allgemeines Gefühl des "Genervt-Seins".

- Schlechte Arbeitsbedingungen (auch Konflikte unter den Erziehungspersonen) nehmen die Freude am Arbeiten und die Motivation, sich voll einzusetzen. Die Erziehungspersonen unterbreiten den Kindern weniger oder schlech-

tere Angebote, was zwangsläufig zu schlechteren Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen führt.

Abschließend wenden wir uns den **negativen Verhaltensweisen und Umgangsformen in der Kindergruppe** als Einflussfaktoren zu. Zu den Verhaltensweisen und Umgangsformen, die zu problemerzeugenden Situationen führen können, gehören: Ablehnung oder Ignoranz von Kindern durch andere, Spott und Hänseleien sowie Zuteilung und Festschreibung von Rollen der Kinder untereinander (siehe grüner Kasten). Eine Auseinandersetzung mit solchen Gruppenprozessen und professionell geplante pädagogische Maßnahmen sind in solchen Situationen unumgänglich.

Negative Verhaltensweisen und Umgangsformen in der Kindergruppe:

Ablehnung oder Ignoranz von Kindern durch andere: Dieses Verhalten kann sich auf einzelne Kinder beziehen, aber auch auf eine Gruppe von Kindern, die eine bestimmte Stigmatisierung erfährt (z.B. wegen mangelnder Sprachkenntnisse oder andersartiger Kleidung).

Spott und Hänseleien: Auf Grund ihrer Unbeholfenheit oder Entwicklungsverzögerungen werden manche Kinder gehänselt oder verspottet (z.B. mangelnde Körperbeherrschung, Unfähigkeit im Umgang mit Medien).

Zuteilung und Festschreibung von Rollen der Kinder untereinander: Kinder lernen am Modell. Sie benennen oft mit der (unbewussten) Unterstützung der Erziehungsperson den Clown der Gruppe, kennen genau den Sündenbock, der für alles negative verantwortlich gemacht werden kann oder beschimpfen einzelne Kinder als "Schlafmütze" oder "Heulsuse".

Ursachen, die in der Gesellschaft begründet sind:



Manche Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes liegen in Institutionen oder in der Gesellschaft. Ein Aspekt ist in den Charakteristika der heutigen Kindheit zu finden. In den letzten Jahrzehnten hat sich das Kinderleben stark verändert. Die Kinder werden mit neuen Belastungen und Anforderungen konfrontiert. Beispielsweise hat sich das Spielverhalten geändert. Das Spielverhalten wird heute durch eine Unmenge kommerzieller Spielsachen, Kriegsspielzeug und Computerspiele geprägt. Die kindliche Entwicklung wird zudem stark durch Medien beeinflusst. So werden vor allem kleinere Kinder oft durch Fernsehsendungen verängstigt. Kommt es zu einer Reizüberflutung, wirkt sich der hohe Medienkonsum negativ auf die Sprach- und Sozialentwicklung aus. Zudem beeinflussen die vielen Gewaltszenen in den Medien die Ausprägung von Aggressivität.

Kinder halten sich heute mehr im Haus und an "kindgerecht" gestalteten Orten auf, wie z.B. auf Spielplätzen, in Kindertageseinrichtungen oder in

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Kinderleben stark verändert. Die kindliche Entwicklung wird enorm durch Medien beeinflusst. So werden vor allem kleinere Kinder oft durch Fernsehsendungen verängstigt. Kommt es zu einer Reizüberflutung, wirkt sich der hohe Medienkonsum negativ auf die Sprach- und Sozialentwicklung aus. Zudem beeinflussen die vielen Gewaltszenen in den Medien die Ausprägung von Aggressivität.

Je mehr Risikofaktoren bei einem Kind zusammenkommen, umso größer wird die Wahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten.

Ob ein Kind zum Problemkind wird, hängt auch davon ab, inwieweit pathogene Strukturen und Prozesse im Kind, in der Familie, in der Kindertageseinrichtung oder anderen Systemen durch positive Einflüsse kompensiert werden. Zahl, Stärke und Dauer von Risikofaktoren müssen in Beziehung zu Zahl, Stärke und Dauer von Schutzfaktoren gesetzt werden.

der Musikschule. Probleme wie "Verhäuslichung", "Verinselung" und "Verplantheit" von Kindheit sind relevante Schlagworte, aber auch "Konsumorientierung" und "Langeweile".

Alle genannten Ursachen, die im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten stehen können, dürfen nie isoliert gesehen werden. So hängt die Bewältigung einer neuen, unbekannteren, Angst auslösenden Situation nicht nur von den Kompetenzen des Kindes ab. Vielmehr ist auch von Bedeutung, inwieweit das Kind auf die Ereignisse vorbereitet wurde, ob es mit ihnen über seine in

dieser Situation erlebten Gedanken und Gefühle sprechen kann und wie die Eltern selbst das Ereignis bewerten. Nicht zuletzt spielt die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung eine Rolle. Wichtig ist: Je mehr Risikofaktoren bei einem Kind zusammenkommen, umso größer wird die Wahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten. Anders gesagt sind die Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes das Symptom von problemverursachenden und -aufrechterhaltenden Strukturen und Prozessen im Kind selbst, in Familie, Netzwerk, Kinder-

tageseinrichtung und Gesellschaft. Dementsprechend lassen sich Verhaltensauffälligkeiten in der Regel als eine angemessene und sinnvolle Reaktion auf längerfristige oder häufige "Problemsituationen" verstehen. Sie sind zugleich ein Hilferuf. Durch sie signalisieren die Kinder, dass Teilsysteme ihrer Lebenswelt gestört sind. Mit zunehmender Stärke der Verhaltensauffälligkeiten wächst die Wahrscheinlichkeit, dass es in dem jeweiligen Teilsystem (z.B. Familie) zu einer Krise kommt und Fachkräfte (z.B. Psychologen) involviert werden.

Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung:

Wissenschaftler haben festgestellt, dass es neben den "Risikofaktoren" auch "Schutzfaktoren" gibt. Diese fördern einerseits generell eine positive Entwicklung, andererseits können sie Risikofaktoren ausgleichen.

Viele dieser Schutzfaktoren liegen im Kind selbst. Dazu gehören beispielsweise eine höhere Intelligenz, Gesundheit und ein ausgeglichenes Temperament. Zudem wirkt sich positiv aus, wenn ein Kind neuen Situationen gegenüber offen ist, sie für kontrollierbar hält und Vertrauen in die eigene Fähigkeit besitzt, die Herausforderungen des Lebens bewältigen zu können. Wichtig sind außerdem die sozialen Kompetenzen des Kindes.

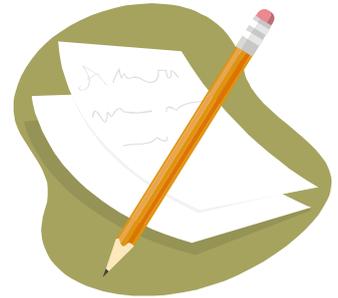
Schutzfaktoren können auch in der Familie des Kindes liegen. Hier sind vor allem die positive Beziehung zu den Eltern, eine gute Ehebeziehung der Eltern, ein qualitativ hochwertiges Kommunikationsverhalten, die Möglichkeit zum Ausdruck aller Gefühle, der Zusammenhalt der Familienmitglieder oder der effektive Umgang mit Ressourcen zu nennen. Positiv wirkt sich auf das Kind aus, wenn die Eltern psychisch gesund und mit ihrem Leben zufrieden sind sowie über erfolgreiche Bewältigungsstrategien für den Umgang mit Problemen, Konflikten und Krisen verfügen.

Schutzfaktoren im weiteren sozialen Umfeld können z.B. positive Beziehungen zu Verwandten, Freunden und Bekannten der Familie sein, die dem Kind emotionale Unterstützung und Entwicklungsanregungen bieten. In diesem Kontext spielen auch Kindertageseinrichtungen eine große Rolle.

Fassen wir zusammen:

Zusammenfassung

1. In der Regel tragen mehrere Faktoren zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei. Diese stehen zudem untereinander in Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig.
2. Hinsichtlich der Ursachen sind **vier zentrale Faktoren** zu nennen, die einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten haben können. Es handelt sich hierbei um: (1) die Persönlichkeit des Kindes, (2) die Familie, (3) das soziale Umfeld und (4) die Gesellschaft.
3. Bei den Faktoren, die in der **Persönlichkeit des Kindes** begründet sind, handelt es sich um: (1) Erbanlagen, (2) Geschlecht, (3) Temperamentsmerkmale, (4) unerwünschte Lernprozesse, (5) mangelnde kognitive und Selbstkompetenzen sowie (6) unzureichende Bewältigungsstrategien.
4. Bei den Faktoren, die in der **Familie** begründet sind, handelt es sich um: (1) Probleme der Eltern, (2) ungünstige Familienstrukturen, (3) Qualität der Ehe der Eltern, (4) Erziehungsverhalten der Eltern, (5) Krisen durch vorhersehbare Übergänge, (6) unerwartete Schicksalsschläge sowie (7) dauerhafte Belastungen.
5. In der Regel muss von einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren ausgegangen werden, die gemeinsam eine für das Kind negative Familiensituation erzeugen.
6. Eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung hat das Ehesubsystem der Eltern, insbesondere die Ehequalität. Chronisch disharmonische Ehen sind in diesem Zusammenhang in der Regel belastender für die kindliche Entwicklung als das Erleben einer Trennung oder Scheidung.
7. Außerdem spielt bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten das Erziehungsverhalten der Eltern eine entscheidende Rolle, wobei sich einige Erziehungsstile als besonders problematisch erwiesen haben. Es handelt sich hierbei um: (1) Verwöhnung und Überbehütung, (2) Autoritäre Erziehung, (3) Antiautoritäre Erziehung, (4) Inkonsistente Erziehung sowie (5) Vernachlässigung.
8. Bei den Faktoren, die in der **Kindertageseinrichtung** begründet sind, handelt es sich um: (1) Erziehungsfehler des pädagogischen Personals, (2) Fehler im Ablauf des Kindergartenalltags, (3) problematische Arbeitsbedingungen sowie (4) negative Verhaltensweisen und Umgangsformen in den Kindergruppen.
9. Im Umgang mit den Kindern in der KiTa ist eine pädagogische Konsequenz unabdingbar. Regeln und Grenzen müssen vereinbart, deutlich gemacht, beibehalten und durchgesetzt werden.



Zusammenfassung



10. Hinsichtlich der **gesellschaftlichen Faktoren** ist festzuhalten, dass sich in den letzten Jahrzehnten das Kinderleben stark verändert hat. Die kindliche Entwicklung wird insbesondere durch Medien enorm beeinflusst. So werden vor allem kleinere Kinder oft durch Fernsehsendungen verängstigt. Kommt es zu einer Reizüberflutung, wirkt sich der Medienkonsum negativ auf die Sprach- und Sozialentwicklung aus. Zudem beeinflussen die vielen Gewaltszenen in den Medien die Ausprägung von Aggressivität.
11. Je mehr der genannten Risikofaktoren bei einem Kind zusammenkommen, umso größer wird die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten.
12. Ob ein Kind zum Problemkind wird, hängt auch davon ab, inwieweit pathogene Strukturen und Prozesse im Kind, in der Familie, in der Kindertageseinrichtung oder anderen Systemen durch positive Einflüsse kompensiert werden. Zahl, Stärke und Dauer von Risikofaktoren müssen in Beziehung zu Zahl, Stärke und Dauer von Schutzfaktoren gesetzt werden.

3 Spezielle Möglichkeiten der Intervention



Beobachten und Beurteilen von kindlichem Verhalten in der Kindertageseinrichtung

Will man im Rahmen der Kindertagesbetreuung Verhaltensauffälligkeiten von Kindern möglichst zweifelsfrei feststellen, so ist es unabdingbar, die Kinder in ihrem Alltag genau zu beobachten und ihr Verhalten möglichst detailliert zu analysieren. In diesem Zusammenhang können folgende Fragen aufgeworfen werden: Was muss ich als Erziehungsperson über den Prozess des Beobachtens wissen? Wie gelange ich von der Beobachtung zu einer Bewertung des beobachteten Verhaltens? Auf welche „Fallen“ im Beobachtungs- und Bewertungsprozess muss ich insbesondere achten? Diese Fragen wollen wir im Folgenden beantworten.

Der Prozess des Beobachtens: Am Anfang ist die Wahrnehmung. Wahrnehmen ist ein aktiver Prozess. Im Verlauf dieses Prozesses nehmen wir mit Hilfe unserer Sinnesempfindungen Informationen auf, fil-

tern und entschlüsseln sie. Die menschliche Wahrnehmung ist dabei von Anfang an selektiv. Diese Selektivität ist allerdings nicht als subjektive Verfälschungstendenz zu verstehen, ganz im Gegenteil: Die Selektivität der Wahrnehmung sichert das Erkennen der Realität; durch die Selektivität kann im Besonderen das Allgemeine erkannt werden. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung bestimmter Sequenzen für den Wahrnehmenden Rückschlüsse auf allgemeine Verhaltensmuster zulassen. So erlaubt das konkrete Verhalten eines Kindes in einer Konfliktsituation der Erziehungsperson allgemeine Rückschlüsse dahingehend, welche besonderen Kompetenzen bzw. Defizite das Kind im Rahmen der Entwicklung seines Sozialverhaltens zeigt.

Die Wahrnehmung ist grundsätzlich durch vier Gesetze charakterisiert: Selektion, Organisation, Fixation und Akzentuierung (siehe grüner Kasten).

Es gibt einige gute Gründe, sich die Prozesse der Wahrnehmung zu verdeutlichen: Beispielsweise wartet unser "Erster Eindruck" nicht den vollständigen Erhalt von möglichen Informationen ab, sondern organisiert und integriert sie augenblicklich zu einem geschlossenen Bild. Gleichzeitig bestimmen unsere ersten Wahrneh-

mungen und Beobachtungen im allgemeinen schon die Richtung und die Interpretation der nächstfolgenden. Die Erziehungsperson sollte sich deshalb der Bedeutung des "Ersten Eindrucks" bewusst sein. Wir kommen darauf zurück.

Wahrnehmungsgesetze:

1. Selektion (Auswahl)

Der Mensch erlebt immer nur einen beschränkten Teil seines Lebensraumes. Er wählt zudem aktiv aus dem Reizangebot aus, das zunächst zugelassen worden war.

2. Organisation (Ordnungsbildung)

Der Mensch nimmt stets eher ein Ganzes, eine sinnvolle Gestalt wahr als bloße Einzelaspekte.

3. Akzentuierung (Betonung)

Die Erwartungshaltung eines Menschen führt zu einer Betonung/Gewichtung bestimmter Sichtweisen auf Kosten anderer möglicher Alternativen.

4. Fixation (Verfestigung)

Wahrnehmen strebt danach, dass Erwartungen verstärkt werden. Diese Fixation ist zum einen lebensnotwendig und erleichtert das richtige Verhalten, zum anderen erschwert sie Aspekte wie Flexibilität und behindert die Entfaltung von Spontanität, Kreativität, Fantasie, Toleranz oder Solidarität.

Definition Beobachtung:

Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachtens im Sinne der überprüfenden Absicht gerichtet.

Verhaltensbeobachtung

wird hier verstanden als die auf das Verhalten eines Menschen gerichtete, nicht dem Zufall überlassene, methodisch kontrollierte Wahrnehmung einer Person mit der Absicht, dadurch etwas für die Persönlichkeit der beobachteten Person Charakteristisches zu erfahren.

Die Tätigkeit Beobachten

ist kein passives Auf-sich-einströmen-Lassen von Sinnesreizen, sondern eine Form des aktiven Sich-Aneignens von Wirklichkeit, d.h. der Beobachter gibt seinen Sinneswahrnehmungen eine Richtung, ordnet diese Wahrnehmungen im Hinblick auf einen bestimmten Zweck mit der Absicht, sein Handeln an den Informationen, die er auf diese Weise erhält, zu orientieren.

Wahrnehmen ist wesentliche Voraussetzung und zugleich Oberbegriff des Beobachtens. Geht unbeabsichtigtes Wahrnehmen in zielgerichtetes (d.h. untersuchendes, zergliederndes und zusammenfügendes) Handeln über, wird es zum Beobachten.



Beobachten ist dabei nicht eingeschränkt auf visuelle Beobachtung, sondern findet grundsätzlich mit allen Sinnesorganen statt. Wichtig ist, dass während der

Beobachtung von Verhalten der Mensch als Beobachter mit seiner Persönlichkeit selbst Teil dieses Prozesses ist; beobachten wird dann von persönlichkeitspezifischen Erwartungen, Interessen, Stimmungen, Vorerfahrungen und Vor-Urteilen motiviert und strukturiert.

Beobachtungen können grundsätzlich nach verschiedenen Gesichtspunkten unterschieden werden. So gibt es standardisierte, nicht standardisierte, systematische, unsystematische, offene, verdeckte, teilnehmende oder nicht teilnehmende Beobachtungen (siehe grüner Kasten).

Für die Beobachtung des kindlichen Verhaltens in der Kindertageseinrichtung ist

zunächst einmal klar, dass es sich in der Regel um eine teilnehmende Beobachtung handelt; die Erziehungsperson beobachtet das Verhalten der Kinder in den alltäglichen Abläufen der Einrichtung. In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass eine Vielzahl variabler externer und interaktionaler Bedingungen Einfluss auf diese Abläufe und so auch auf das Verhalten der Kinder besitzen. Eine hochstandardisierte Beobachtung kann diesen Bedingungen demzufolge nicht gerecht werden. Es ist vielmehr wichtig, Mindeststandards für die Beobachtung von Verhaltensauffälligkeiten zu definieren. Unter Berücksichtigung dieser Min-

Arten der Beobachtung:

Standardisiert

Ein detailliertes Beobachtungsschema wird eingeführt, das die zu beobachtenden Sachverhalte, Verhaltensmuster und Handlungsdimensionen genau festlegt.

Nicht standardisiert

Die Fragestellung ist recht weit gefasst; diese Art wird eingesetzt, wenn man sich orientieren will, welche Phänomene auftreten.

Systematisch

Verlauf und Bereich der Beobachtung sind definiert. Festgelegt sind das Spektrum der Gegenstände (die beobachtet werden sollen), die Art der Wahrnehmung (Augen, Apparate, Ohren usw.), die Art der Fixierung (Film, Tonband) und die Prozedur der Auswertung.

Unsystematisch

Diese Art kommt der alltäglichen Beobachtung sehr nahe, der Beobachtungsgegenstand ist noch nicht eindeutig festgelegt und noch nicht klar abgegrenzt, die Kodierung ist eher deskriptiv und qualitativ.

Teilnehmend

Die Beobachtung erfolgt in natürlichen Abläufen (Beobachter als Teilnehmer, eingeschränkte Objektivität und Möglichkeit der Protokollierung).

Nicht teilnehmend

Beobachtung ohne Wissen des Beobachteten (hinter einer Einwegscheibe größere Objektivität, uneingeschränkte Protokollierung).

deststandards muss die Erziehungsperson das Verhalten der Kinder in alltäglichen und spezifischen Konstellationen sowohl situationsspezifisch als auch bezogen auf die individuellen Besonderheiten der Kinder beobachten und bewerten.

Kommen wir zum Beobachtungsprozess zurück: Die Erziehungsperson beobachtet auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und anhand von z.B. Merkmalslisten das Verhalten eines Kindes in einem bestimmten Problem- bereich (z.B. AD(H)S, siehe Anhang A). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Erziehungsperson ihre Beobachtungen zusätzlich anhand eines Verhaltensprotokolls nachvollziehbar notiert. Ziel dieser Methode ist es, das konkrete Verhalten des Kindes unmittelbar und möglichst genau aufzuzeichnen, um so detaillierte Hinweise zu den individuellen Verhaltensmustern des Kindes zu erhalten. Es ist zu empfehlen, das Problemverhalten eines Kindes möglichst über mehrere Wochen und durch verschiedene Erziehungspersonen zu erfassen. Diese Vorgehensweise ermöglicht es nicht nur, ein möglichst objektives Bild des kindlichen Verhaltens zu erlangen sondern auch, von einem konkret beobachteten Verhalten auf generalisierte Verhaltensmuster zu schließen. Im weiteren Ver-

lauf sollte in einer Teamsitzung der beteiligten Erziehungspersonen eine Auswertung der einzelnen Verhaltensprotokolle erfolgen. Diese Teamsitzung sollte mit dem Ziel durchgeführt werden, aus den einzelnen Beobachtungen eine möglichst objektive und schlüssige Bewertung des kindlichen (Problem-) Verhaltens vorzunehmen sowie gegebenenfalls notwendige Folgemaßnahmen zu besprechen und einzuleiten (z.B. Elterngespräch, Herstellung des Kontaktes zu Fachdiensten).

Regeln für Verhaltensprotokolle:

- Konzentrieren Sie sich auf das Verhalten und die Situation des zu beobachtenden Kindes!
- Beschreiben Sie so vollständig wie möglich das Verhalten der Beobachtungsperson!
- Ersetzen Sie niemals die sorgfältige Beschreibung durch Interpretation!
- Beschreiben Sie am Anfang etwas detaillierter die Besonderheiten der Beobachtungssituation!
- Berichten Sie der Reihenfolge nach alle Hauptschritte des Verlaufs einer Aktion!
- Fassen Sie nicht mehr als eine Aktion des zu beobachtenden Kindes in einen Satz!
- Fassen Sie nicht mittels Zeitspannen (von...bis) zusammen!

Vom Beobachten zum Bewerten: Im Folgenden soll näher beleuchtet werden, wie die Erziehungspersonen von ihren Beobachtungen (Verhaltensprotokollen) zu den entsprechenden Bewertungen des kindlichen Verhaltens gelangen. Zunächst ist festzuhalten, dass Beobachtungen die Ausgangsbasis aller Bewertungen darstellen. Dabei führt ein bestimmter Weg von der Beobachtung zur Bewertung: die Interpretation. Für die Interpretation sind die Formen "Deuten" und "Erklären" von besonderer Bedeutung.

Deuten: Vielfach ist das Zwischenglied zwischen Beobachtung und Bewertung eine Deutung des beobachteten Verhaltens. Die Deutung vermittelt zwischen wahrgenommenem Ausdruck und verarbeitetem Eindruck, zwischen Beobachtetem und Beobachter. Betrachten wir beispielsweise die Situation, dass ein Kind ein anderes mit dem Fuß tritt. In diesem Fall wird die Erziehungsperson nicht bei der Beobachtung des Verhaltens stehen bleiben, sondern zu deuten versuchen, was dahinter stecken könnte (ein situationspezifisches Verhalten oder ein generelles Verhaltensmuster).

Das Deuten vollzieht sich in der Regel in mehreren Schritten: In einem ersten Schritt werden einzelne Ver-

Das Verhalten eines Kindes soll anhand von Verhaltensprotokollen über mehrere Wochen durch verschiedene Erziehungspersonen erfasst werden.

Der Weg von der Beobachtung zur Bewertung führt über die Interpretation.

Die Bewertung des kindlichen Verhaltens und die Entscheidung über Folgemaßnahmen sollte im Rahmen einer Teamsitzung der beteiligten Erziehungspersonen vorgenommen werden.

Die Gesamtbewertung (Entscheidung) geht immer aus der Kombination mehrerer Informationen oder Einzelbewertungen hervor.

Auf dem Weg zum Bewertungsergebnis werden in vielen Fällen noch deutende oder erklärende Zwischenglieder gebildet.

Bei der Bewertung geht es nicht nur um die bloße Feststellung eines augenblicklichen Zustandes. In der Regel ist in die Entscheidung auch eine Prognose eingeschlossen, also eine mehr oder weniger begründete Vermutung über den möglichen Entwicklungsverlauf des Verhaltens (mit und ohne Folgemaßnahmen).

haltensweisen mit allgemeineren Vorstellungen in Verbindung gebracht. Dann wird durch das Einbeziehen früherer oder nachfolgender Beobachtungen geklärt, ob es sich um eine "zufällige" (einmalige) oder eine "typische" Verhaltensweise handelt. Unzutreffende Deutungen werden durch das Bilden einer Symptomreihe ausgeschlossen und der Bereich bestätigter, zutreffender Deutungen wird eingegrenzt. Nicht zuletzt wird der Stellenwert eines gedeuteten Merkmals bestimmt.

Erklären: Die Erklärung bildet ein weiteres Bindeglied zwischen Beobachtung und Bewertung. Wenn ich ein beobachtetes Verhalten erkläre, so gebe ich an, warum etwas der Fall ist, warum ein Sachverhalt so und nicht anders besteht. Indem ich erkläre, leite ich den zu erklärenden Sachverhalt aus den erklärenden (Beobachtungs-) Daten ab. Die gedankliche Vermittlung zwischen dem zu Erklärenden und den Daten geschieht durch mehr oder weniger theoretische Aussagen. Dabei liefert das psychologische Wissen jedoch nicht automatisch richtige und gute Erklärungen. Es bedeutet zunächst nur eine gewisse Hilfe, bestenfalls eine besondere Geschicklichkeit, Erklärungen für menschliches Verhalten zu finden.

Eine Bewertung eines Verhaltens geht letztendlich immer aus der Kombination mehrerer Informationen oder Einzelbeurteilungen hervor. Auf dem Wege zum Ergebnis werden in vielen Fällen noch deutende oder erklärende Zwischenglieder gebildet. Als Abschluss einer Bewertung wird immer zwischen mindestens zwei Möglichkeiten entschieden. Dabei handelt es sich entweder um die inhaltliche Auswahl (Welche Verhaltensweisen sind kennzeichnend?), um Alternativentscheidungen (Ist das Merkmal vorhanden/nicht vorhanden?) oder um quantitative Entscheidungen (Wie stark ist das Merkmal ausgeprägt?).

Bewertungen werden dabei niemals zum Selbstzweck vorgenommen, sondern stehen fast immer im Dienst praktischer Entscheidungen. Allerdings geht es beim Bewerten fast nie um die bloße Feststellung eines augenblicklichen Zustandes. In der Regel ist in die Entscheidung auch eine Prognose eingeschlossen, also eine mehr oder weniger begründete Vermutung über zukünftiges Verhalten. Das gilt auch in der Kindertageseinrichtung. Mit der Entscheidung, ob ein kindliches Verhalten als auffällig eingestuft wird, ist immer auch eine Prognose über den zukünftigen Entwicklungsverlauf des Verhal-

tens verbunden. Entsprechend wird eine Veränderung des Verhaltens durch den Einbezug der Eltern oder der zuständigen Fachdienste angestrebt oder nicht.

Nicht zuletzt sollte man sich bewusst machen, dass Bewertungen auch als Ergebnis von Lernprozessen gedeutet werden können. Es geht in diesen Lernprozessen um das Sammeln, Klassifizieren und Ordnen von Wahrnehmungsdaten, um deren Verarbeitung und um das Finden eines geeigneten Bewertungsmaßstabes. Das Verarbeiten der Informationen im Bewertungsprozess vollzieht sich nach bestimmten mehr oder weniger bewussten Regeln, die aus eigenen Erfahrungen, von anderen Personen und aus psychologischen Theorien stammen können. Durch Schulung und Erfahrungsaustausch der Erziehungspersonen können diese Grundsätze nicht nur bewusst gemacht, sondern auch abgeglichen, erweitert und differenziert werden.

Fehler und Fallen im Bewertungsprozess:



Hinsichtlich der Bewertung von kindlichem (Problem-)verhalten muss es das Ziel

der Erziehungspersonen sein, eine möglichst objektive Beurteilung vorzunehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es unabdingbar, dass die Erziehungspersonen die möglichen Einflussgrößen im Bewertungsprozess nicht nur kennen, sondern sich insbesondere die subjektiven Faktoren bewusst machen, um ihren Einfluss zu minimieren.

Im Folgenden werden die wichtigsten Einflussgrößen vorgestellt, die den Bewertungsprozess verzerren können. Dabei werden erstens die Fehlerquellen betrachtet, die in der Person des Beobachters begründet liegen. Anschließend wenden wir uns zweitens den Fehlerquellen zu, die wesentlich auf das Beobachtungsobjekt zurückzuführen sind. Nicht zuletzt sind drittens die Fehlerquellen von Interesse, die wesentlich in der Aufgabe des Beurteilens zu finden sind.

Fehlerquellen, die in der Person des Beobachters begründet sind:

Wir haben bereits festgestellt, dass die Erziehungsperson in der Regel als teilnehmender Beobachter im Alltag der Kindertageseinrichtung fungiert und somit ihre persönlichen Merkmale in den Prozess der Bewertung des kindlichen Verhaltens einfließen. In diesem Zusammenhang gehen insbesondere die persönlichen Vorstellungen, Erwartungen,

Werte, Normen und Interpretationsmechanismen der Erziehungsperson in den Bewertungsprozess mit ein. Auf welche Fehlerquellen bzw. Effekte sollte die Erziehungsperson nun aber konkret achten?



Der "Erste Eindruck":

Wir wissen, dass der "Erste Eindruck" als Vorabschätzung und Erwartungshaltung schon bei einer flüchtigen Kontaktaufnahme von Personen entsteht. Er bestimmt wesentlich das individuelle Vorgehen bei der folgenden Informationssammlung und organisiert Inhalt, Ausmaß und Form späterer Wahrnehmungen, Beobachtungen und Interaktionen.

Der Eindruck wartet nicht, bis sämtliche Informationen eingegangen sind. Sobald wir an einem Menschen etwas beobachten, beginnen wir, einen integrierten Eindruck zu formen. Dieses voreilige, oft erstaunlich geschlossene Gesamturteil orientiert sich vornehmlich an den für die eigene Person bedeutenden und überraschenden Merkmalen, veranlasst uns zu Voraussagen über das künftige Verhalten des Interaktionspart-

ners und bestimmt die emotional-soziale und kognitive Beziehung zu ihm. Passt sich der Partner diesem Verhalten an und bestätigt somit unseren ersten Eindruck, wird die ursprüngliche (falsche) Wahrnehmung stabilisiert. So notwendig und unausweichlich der "Erste Eindruck" ist, um einen "Standpunkt", eine "Einstellung" zum Gegenüber zu finden, so groß ist auch die Wahrscheinlichkeit der Täuschung und Fehleinschätzung. Dessen sollte man sich bewusst sein, gegebenenfalls alternative Deutungen suchen und in der Urteilsbildung nur Verhaltensweisen berücksichtigen, die mehrmals in gleicher Form in verschiedenen Situationen aufgetreten sind.

Der Halo-Effekt:

Hierbei handelt es sich um ein Problem, das durch eine Reduktion bei der Urteilsbildung entsteht. Ein einzelnes Merkmal einer Person kann für einen Beobachter von solch großem Gewicht sein, dass es wie ein Heiligenschein (englisch: halo) über die gesamte Person ausstrahlt und alle anderen Attribute sozusagen in den Schatten stellt. In Untersuchungen konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Personen, denen man das Merkmal Intelligenz zuordnete, in der Regel auch als sportlich, zuverlässig und emotional gefestigt beschrieben wurden. Vor al-

Für die Erziehungspersonen sind Fehlerquellen von Interesse, die in der Person des Beobachters (also ihrer Person), im Beobachtungsgegenstand (Kind) und in der Aufgabe (Verhaltensbeurteilung) begründet sind.

Fehlerquellen, die in der Person des Beobachters begründet sind:

- a) "Erster Eindruck"
- b) Halo-Effekt
- c) Ähnlichkeits-Attraktivitäts-Effekt
- d) Emotionen
- e) Gedächtnis
- f) Wahrnehmung

lem, wenn sich Beobachter wenig Zeit für eine Beurteilung nehmen können, treten Halo-Effekte auf. Die einzelnen Merkmale der Urteilsbildung sollten die Erziehungspersonen daher stets kritisch analysieren und genau hinterfragen.

Der Ähnlichkeits- Attraktivitäts-Effekt:

Die Grundaussage dieser Fehlerquelle besteht darin, dass ein Beobachter eine Person, die ihm ähnlich ist, gleichzeitig als attraktiv einschätzt und demzufolge eine positivere Beurteilung vornehmen wird als bei einer Person, die ihm unähnlich also unattraktiv erscheint. Je ähnlicher eine Person dem Beobachter ist, desto positiver wird die Beurteilung der Person ausfallen. Für eine möglichst objektive Beurteilung von Personen bedeutet diese Wirkungskette, dass die Erziehungsperson darüber nachdenken muss, ob das wahrgenommene Verhalten des Kindes tatsächlich den Kriterien für eine entsprechende Bewertung genügt, oder ob die Beurteilung eher durch den Vergleich mit der eigenen Person und einer darauf basierenden Wahrnehmung von Ähnlichkeit zustande kommt. Man sollte in jedem Fall darauf achten, dass das Urteil immer anhand von allgemein gültigen Richtlinien für ein auffälliges Verhalten und nicht durch die Aussage "Ich hätte es

als Kind genau so gemacht, deshalb war es in Ordnung!" bestätigt werden.



Emotionen:

Emotionen sind sehr oft ein schlechter Ratgeber. Dies gilt gleichermaßen für negative und positive Emotionen. Die Entstehung von Emotionen im Prozess der Beurteilung ist schon deshalb ein wichtiges Thema, weil sie auf die Bewertung einen starken Einfluss nehmen können. Der Einfluss bezieht sich gleichermaßen auf kognitive Prozesse, die im Kopf des Beobachters ablaufen, als auch auf das Ergebnis der Beurteilung selbst. Generell gilt, dass die Effekte von Emotionen umso heftiger ausfallen, je intensiver die Emotionen sind.

Positive, wie negative Emotionen haben zur Folge, dass stimmungskongruente

Informationen aus dem Gedächtnis weitaus leichter abgerufen werden können. Das bedeutet für die Situation der Verhaltensbeurteilung, dass bei gehobener Stimmung vor allem Positives über das zu beurteilende Kind erinnert wird, während das Gegenteil im Zustand negativer Stimmung gilt. Emotionen rufen also bestimmte Urteilsverzerrungen hervor. Vereinfacht gesagt denkt die Erziehungsperson, wenn sie das Kind als sehr anstrengend empfindet, dass dies auf negative Eigenschaften des Kindes zurückzuführen sei, da das Kind als ursächlich für das Auftreten der eigenen Emotionen angesehen wird.

In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass der Glaube, man kann aus einem bestimmten "Bauchgefühl" heraus treffsichere Entscheidungen fällen, getrost in den Bereich der Mythen gehört. Selbst dann, wenn in einem konkreten Fall eine emotional geprägte Entscheidung zum richtigen

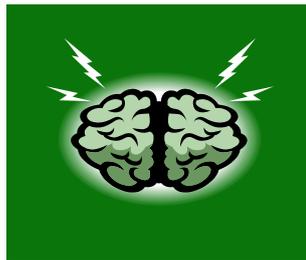
Maßnahmen zur Reduzierung des verzerrenden Einflusses von Emotionen im Bewertungsprozess:

- Die eigene Anfälligkeit für emotionsauslösende Informationen reflektieren.
- Emotionen im Bewertungsprozess erkennen und bewusst machen.
- Zwischen Bewertungssituationen und anderen Situationen trennen.
- Sich an die festgelegten Bewertungsrichtlinien halten.
- Zwischen bewertungsrelevanten und -irrelevanten Informationen trennen.

Ergebnis führt, darf man hieraus nicht den Schluss ziehen, dass die Entscheidung richtig war, weil man dem richtigen Gefühl gefolgt ist. Vielmehr wird es sich so verhalten, dass die Entscheidung richtig war, **obwohl** man dem Gefühl gefolgt ist.

Wichtig ist es in jedem Fall, den verzerrenden Einfluss von Emotionen im Prozess der Beurteilung zu minimieren. In diesem Zusammenhang ist es zunächst von großer Bedeutung, dass sich der Beurteiler bewusst mit seiner eigenen Person auseinandersetzt. Jeder muss ehrlich für sich selbst klären, welche Informationen im Bewertungsprozess besonders leicht starke emotionale Reaktionen hervorrufen. Der eine mag besonders anfällig sein für unterschiedliche äußere Erscheinungsbilder und Temperamente von Kindern, während ein anderer viel fragende bzw. viel redende Kinder schlecht ertragen kann. Gleichzeitig sollte man sich in jedem Bewertungsprozess fragen, ob Emotionen beteiligt sind, wodurch sie ausgelöst wurden und ob sie dem Zweck der Beurteilung nicht zuwiderlaufen. Wer erkennt, dass die Emotionen nicht mit dem zu bewertenden Verhalten eines Kindes, wohl aber mit Erlebnissen der eigenen Person verbunden sind, kann kognitiv bewusst eine Trennung

zwischen Emotionen und Urteilsbildung vornehmen. Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang immer, sich im Bewertungsprozess an klar definierte Bewertungsrichtlinien zu halten und so eine Trennung zwischen beurteilungsrelevanten und -irrelevanten Informationen vornehmen zu können.



Gedächtnis:

Bei der Beurteilung von kindlichem Verhalten spielen neben den aktuell wahrgenommenen Informationen auch bereits gespeicherte Informationen aus der Vergangenheit eine wichtige Rolle. Die Erziehungsperson wird bei der Beurteilung des Verhaltens eines Kindes immer auch auf ihre Erfahrungen zurückgreifen. Merkmale, die sich ihrer Meinung nach in der Vergangenheit als bewertungsrelevant herausgestellt haben, wird sie im Besonderen gewichten. Unser Gedächtnis spielt bei der Bewertung des kindlichen Verhaltens also eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Eine wichtige Bedeutung hat in diesem Zusammenhang der **Priming-Effekt**. Dieser besagt, dass aktivierte Gedächtnisinhalte sowohl die Speicherung

(Enkodierung) neuer Informationen als auch den Abruf (Dekodierung) bereits gespeicherter Informationen beeinflussen. Das bedeutet zum einen, dass insbesondere die Informationen aufgenommen werden, die sich gut in bereits bestehende Gedächtnisstrukturen integrieren lassen (Enkodierung). Zum anderen werden bevorzugt solche Informationen abgerufen, die sich in assoziativer Nähe zum aktivierten Teil des Gedächtnisses befinden (Decodierung).

Ein weiterer "Streich", den uns unser Gedächtnis spielt, bezieht sich auf die Reihenfolge, in der wir Informationen aufnehmen. Oftmals trägt die zuerst aufgenommene Information mehr zum Gesamturteil bei als die späteren. Dieses Phänomen wird **Primacy-Effekt** genannt. Zum einen erinnern wir uns besser an die frühen Informationen, zum anderen beeinflussen sie unsere weitere Informationsverarbeitung. Liegt zwischen der Aufnahme von Informationen über das Verhalten eines Kindes und ihrer Bewertung ein längerer Zeitraum, so kann es zu einem sogenannten **Recency-Effekt** kommen. Dabei werden zuletzt aufgenommene Informationen über eine Person am stärksten gewichtet.

Um den Einfluss solcher Gedächtniseffekte zu minimieren, sollte man sich die-

se zunächst bewusst machen. Zudem ist es wichtig, zu wissen, auf welche Verhaltensweisen man seine Aufmerksamkeit während der Beobachtung richten soll (bewertungsrelevante Verhaltensweisen). Hilfreich ist es, das konkret beobachtete Verhalten schriftlich zu fixieren und nicht vorschnell auf Persönlichkeitsmerkmale zu schließen.

Wahrnehmung:

Abschließend sollen kurz einige wichtige Aspekte im Bereich der Wahrnehmung angesprochen werden. Zunächst ist festzuhalten, dass wir einen bestimmten Reiz nur wahrnehmen können, wenn er eine bestimmte **Intensität** besitzt. Je intensiver ein Reiz, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er unsere Wahrnehmungsschwelle überschreitet und ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit gelangt. Aber nicht nur allein seine physische Stärke bestimmt, ob wir einen Reiz wahrnehmen oder nicht. Wie intensiv wir einen Reiz erleben, ist auch von seinem **Kontext** abhängig, d.h. von der Intensität der ihn umgebenden Reize (Ein unruhiges Kind fällt in einer ruhigen Gruppe auf, nicht aber in einer unruhigen Gruppe). Ein weiterer Einflussfaktor, der sich auf die Beschaffenheit des Reizes bezieht, ist seine **Eindeutigkeit**. Je mehr Interpretationsmöglichkeiten vorhanden sind,

desto weniger wahrscheinlich ist eine korrekte Verarbeitung der Information.

Neben diesen Faktoren ist zu beachten, dass der Mensch nur über ein **begrenztes Wahrnehmungssystem** verfügt. Die Welt ist viel komplexer, als der Mensch sie wahrnimmt, da seine physiologische Grundausstattung nur darauf ausgerichtet ist, einen kleinen Teil der tatsächlich vorhandenen Reize zu erfassen. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist die **Aufmerksamkeit**. Besonders in komplexen Situationen ist die Fähigkeit zur selektiven Aufmerksamkeitssteuerung sehr wichtig. Außerdem besteht ein Problem darin, dass eine **Adaptation** eintritt, sobald ein Reiz einige Zeit lang

dauerhaft oder in sehr kurzen Intervallen wiederholt dargeboten wird. Der Organismus gewöhnt sich an den Reiz und die Orientierungsreaktion lässt nach, da der Auslöser bedeutungslos wird und an Wirkung verliert. Nicht zuletzt ist auch die **Lernerfahrung** als Einflussfaktor auf die Wahrnehmung zu nennen. Eine entscheidende Rolle spielen unserer Erfahrungen z.B bei der Entstehung von Vorurteilen, die wiederum dazu führen, dass bei einer Bewertung nur nach bestimmten Informationen gesucht wird und dem Vorurteil widersprechende ignoriert werden.

Auf alle Fehlerquellen, die bisher genannt wurden, kann die Erziehungsperson einen direkten Einfluss nehmen,

Maßnahmen gegen Vorurteile:

- Es ist wichtig für das Thema "Vorurteile" zu sensibilisieren und sich bewusst mit der Entstehung auseinanderzusetzen.
- Man sollte begriffen haben, dass die Kategorisierung einerseits normal und nützlich ist, andererseits aber seine eigenen Eigenschaftszuweisungen immer wieder aufs Neue hinterfragen.
- Besonders wichtig ist es, dass man nicht nur versucht, seine eigene Hypothese zu bestätigen, sondern auch alternative Erwartungen formuliert.
- Darüber hinaus sollte man sich immer wieder bewusst um eine komplexe Betrachtungsweise bemühen (Natürlich ist es leichter, ein schnelles Urteil aufgrund von Vorurteilen zu fällen, anstatt sich intensiv mit der zu bewertenden Person auseinanderzusetzen.).
- Nicht zuletzt sollte darauf geachtet werden, dass der Beurteiler so wenig wie möglich Vorinformationen über die zu bewertende Person erhält.

da sie alle in ihrer Person bzw. in ihrem Verhalten begründet sind. Diese Fehlerquellen möglichst zu minimieren liegt also direkt in der Hand der Erzieherin.

Fehlerquellen, die wesentlich auf das Beobachtungsobjekt zurückzuführen sind:

Hier handelt es sich um Fehlerquellen, die im wesentlichen die Person und das Verhalten des Kindes betreffen.

Versuchspersoneneffekt:

Dieser Effekt wird als Reaktivitäts-Phänomen bezeichnet. Er tritt bei der offenen Beobachtung auf, die in der Regel auch in der Kindertagesstätte vorliegt, und beschreibt, dass das Wissen der zu beobachtenden Person um die Beobachtungssituation deren spontanes Verhalten einschränkt bzw. beeinflussen kann. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die sogenannte Rollenselektion. Rollenselektion bedeutet, dass die zu beobachtende Person mehr oder weniger bewusst in eine bestimmte Rolle schlüpft und demzufolge nicht mehr authentisches, sondern rollentypisches Verhalten zeigt. Um diesen Effekt zu minimieren, sollte die Beobachtung des Kindes im Alltag der Kindertageseinrichtung möglichst in spontanen Situationen er-

folgen und die Protokollierung im Anschluss vorgenommen werden.

Erwartungseffekt:

Ein Beobachter sieht und hört oft, was er zu sehen erwartet. Er neigt zur Bestätigung seiner Ansicht. Das bedeutet, die Erziehungsperson bildet aufgrund ihrer Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens des Kindes unbewusste Erwartungshaltungen dem Kind gegenüber aus. Nun ist es nicht nur so, dass die Erziehungsperson bestrebt sein wird, diese Erwartungen zu bestätigen, gleichzeitig werden diese Erwartungen auch vom Kind bewusst oder unbewusst wahrgenommen und interpretiert. Letztlich wird auch das Kind bewusst oder unbewusst bemüht sein, die Erwartungen der Erziehungsperson zu bestätigen, sein Verhalten wird also im weiteren Verlauf von diesen Erwartungshaltungen beeinflusst und gesteuert. Als Konsequenz verhält sich das Kind so (in positiver wie auch in negativer Weise), wie es die Erziehungsperson erwartet. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Erziehungsperson ihre Beobachtungen (Eindrücke) und die daraus resultierenden Erwartungen bewusst reflektiert. Gleiches gilt für die entsprechenden Verhaltensweisen des Kin-

des. Wichtig ist zudem, dass die Erziehungsperson nicht vorschnell (auf Grund von Erwartungen) ein Urteil festlegt und so die Chance vergibt, sich im Verlauf der Beobachtung ein möglichst umfassendes Bild von der Persönlichkeit und den Verhaltensmustern des Kindes machen zu können.

Fehler der sozialen Erwünschtheit

Dieser Fehler erfasst die Tendenz, sich selbst in ein günstiges Licht zu rücken bzw. durch sprachliche oder Verhaltensaüßerungen möglichst soziale Akzeptanz zu erreichen. Dieser Fehler steht in Zusammenhang mit dem Erwartungseffekt; um sich "sozial erwünscht" zu verhalten, muss das Kind die (sozial erwünschten) Erwartungen der Erziehungsperson möglichst genau kennen und sich entsprechend dieser Erwartungen verhalten. Da Kinder in der Regel ihre Erziehungspersonen sehr genau einschätzen können, ist dieser Fehler im Rahmen der Verhaltensbeobachtung in der Kindertageseinrichtung nicht zu unterschätzen. Um diesen Fehler zu minimieren, sollte die Erziehungsperson den Einfluss dieses Fehlers kennen. Zudem sollte sie sich ihre Erwartungshaltung bewusst machen und in der konkreten Beobachtungssituation reflektieren.

Fehlerquellen, die wesentlich auf das Beobachtungsobjekt zurückzuführen sind:

- a) Versuchspersoneneffekt
- b) Erwartungseffekt
- c) Fehler der sozialen Erwünschtheit
- d) Beeinflussung durch Autoritäten

Fehlerquellen, die wesentlich mit der Aufgabe des Bewertens verbunden sind:

- a) Strenge- oder Mildefehler
- b) Reihungs- oder Kontrasteffekt
- c) Logischer Irrtum
- d) Verallgemeinerungsfehler
- e) Irrtum des Mittelwertes



Beeinflussung durch Autoritäten:

In der Regel stellt die Erziehungsperson für das Kind eine Autoritätsperson dar. Sie ist diejenige, die die Abläufe in der Einrichtung strukturiert und auch in Problemsituationen Entscheidungen fällt. Ein Gefühl der Unterlegenheit (des "Sich-Ausgeliefert-Fühlens") ist gerade bei eher unsicheren Kindern nicht selten. Eine solche Beeinflussung durch Autoritäten kann insbesondere bei unsicheren Kindern das Verhalten und Handeln beeinflussen. Die Aufgabe der Erziehungsperson ist es in solchen Fällen, den Einfluss ihrer Person als Autorität möglichst gering zu halten und das Kind in die Lage zu versetzen, sich authentisch zu verhalten, so dass sowohl seine Kompetenzen als auch die vorhandenen Entwicklungspotentiale nicht verfälscht abgebildet werden. Gerade bezogen auf die Problematik der „sozialen Unsicherheit“ von Kindern sollte die Erziehungsperson genau analysieren, inwieweit hier der Aspekt der Autorität eine Rolle spielt.

Eine detaillierte Beobachtung des Kindes in verschiedenen Situationen mit anderen Kindern sowie mit und ohne Beteiligung der jeweiligen Erziehungsperson sollte zur Klärung des Sachverhalts genutzt werden.

Fehlerquellen, die wesentlich mit der Aufgabe des Bewertens verbunden sind:

Auch die Aufgabe des Bewertens selbst beinhaltet einige Tücken und Fallen, die eine Erziehungsperson in der Kindertageseinrichtung in jedem Fall kennen und im Rahmen der Verhaltensbeobachtung und -bewertung eines Kindes berücksichtigen sollte.

Strenge- oder Mildefehler:

Dieser Fehler bezeichnet die Tendenz, die zu bewertende Person systematisch zu negativ oder zu positiv zu beurteilen. In diesem Zusammenhang führen Sympathie, Vertrautheit oder Motivieren-Wollen zu eher positiven (milden) Urteilen, während Beurteiler, die durch Kritik motivieren oder sich nicht dem Vorwurf der Bevorzugung aussetzen wollen, eher die umgekehrte Tendenz verfolgen. Um diesen Fehler möglichst zu vermeiden, sollte die Erziehungsperson ihre persönliche Verfahrensweise im Bewertungsprozess bewusst hinterfragen. Gleichzeitig ist es hilfreich, die Beobachtungen konsequent zu notie-

ren, entlang von Verhaltenstypologien zu analysieren und letztlich im Team zu diskutieren.

Reihungs- oder Kontrasteffekt:

Reihungs- und Kontrasteffekte treten bei der Bewertung des Verhaltens mehrerer Kinder gleichzeitig oder hintereinander auf. Natürlich weiß die Erziehungsperson aufgrund ihrer Erfahrungen, dass sich Kinder in ihrem Verhalten unterscheiden müssen. Bei einer zeitlichen Reihung von ähnlichen Verhaltensmustern ist es möglich, dass eine geringe Änderung im Verhalten des folgenden Kindes stärker gewertet wird (Reihungseffekt). Das ist insbesondere dann fatal, wenn durch diesen Effekt ein nur minimal auffälligeres Verhalten als "pathologisch" eingeschätzt wird. Außerdem kann es vorkommen, dass nach einer Reihe besonders positiv ausgefallener Verhaltensbeobachtungen ein real akzeptables Verhalten als eher problematischer gewertet wird. Umgekehrt nach Beobachtungen besonders auffälligen Verhaltens ein Verhalten besser eingeschätzt wird, als ihm eigentlich entsprechen würde (Kontrasteffekt).

Logischer Irrtum:

Unter logischem Irrtum versteht man die Tendenz eines Beurteilers, Merkmale, die er bei Menschen für (psycho-) logisch zusam-

mengehörig ansieht, auch eine ähnliche Wertung zuteil werden zu lassen. Danach wären "Dicke immer gemächlich", "leistungsschwache Schüler faul" oder „Kinder aus sozial schwachen Familien aggressiv“. Eine einzige Beobachtung kann in diesem Zusammenhang bereits dazu führen, dass eine private "Persönlichkeitstheorie" des Beurteilers hervorgerufen wird. In ihrem so auf Vorannahmen errichteten logischen Gebäude finden widersprüchliche Beobachtungen und Unklarheiten in der Gesamtbeurteilung nur wenig Verwendung. Demzufolge ist es auch in diesem Fall wichtig, dass die Erziehungsperson ihre individuellen "Persönlichkeitstheorien" hinterfragt, um ihren Einfluss in der Verhaltensbeobachtung so gering wie möglich zu halten.

Verallgemeinerungsfehler: Der Verallgemeinerungsfehler meint die Tendenz, von Beobachtungen einzelner Verhaltensweisen überdauernde Merkmale abzuleiten bzw. von konkret fassbaren Wesenszügen eines Kindes auf umfassende Persönlichkeitsmerkmale zu verallgemeinern. Die Erziehungsperson sollte es also beispielsweise vermeiden, bei einem sehr unruhigen Kind sofort eine Hyperaktivitätsproblematik zu vermuten und ihr Urteil von dieser

Verallgemeinerung leiten zu lassen. Natürlich kann in einem solchen Fall eine Hyperaktivität vorliegen, genau so gut kann es sich aber auch um eine Problematik handeln, die durch die spezifische Gruppensituation begründet ist oder seine Ursache in den familiären Strukturen findet.



Irrtum des Mittelwertes:

Dieser Fehler der zentralen Tendenz beschreibt die Neigung von Beurteilern, extreme Bewertungen zu vermeiden und sich bei der Beurteilung im unverbindlichen "grauen" Mittelbereich zu bewegen, weil sie z.B. niemanden bevorzugen oder benachteiligen bzw. sozial diskriminieren wollen oder weil sie meinen, über zu wenig Informationen zu verfügen, um eine dezidierte Beurteilung vornehmen zu können. Im Rahmen der Verhaltensbeobachtung in der Kindertageseinrichtung bedeutet dies, dass die Erziehungsperson gar nicht oder kaum behandlungsbedürftige Verhaltensauffälligkeiten feststellt. Im Sinne einer positiven altersgerechten Entwicklung der Kinder sollte jede Erziehungsperson immer wieder

hinterfragen, inwieweit sie persönlich zu diesem Fehler der zentralen Tendenz neigt und sich in diesem Zusammenhang bewusst machen, welche Bedeutung ihre Bewertung für das einzelne Kind haben kann.

Die Beschäftigung mit den so vielfältigen Effekten und möglichen Fallen im Bewertungsprozess soll nicht zur Verunsicherung der Erziehungspersonen in der Kindertageseinrichtung beitragen, ganz im Gegenteil: Die Auseinandersetzung mit diesen Fehlerquellen soll dazu führen, dass die Erziehungspersonen in die Lage versetzt werden, kompetent und unter Berücksichtigung möglicher Einflussfaktoren das Verhalten eines Kindes in hohem Maße objektiv einschätzen zu können. Im Interesse der Kinder kann so möglichst frühzeitig und präventiv auf Verhaltensauffälligkeiten reagiert werden, indem wirksame Folgemaßnahmen in Kooperation mit den entsprechenden Fachdiensten und den Eltern durchgeführt werden.

Abschließend haben wir die grundsätzlichen Regeln, die eine Erziehungsperson beachten sollte, um die Fehlerquellen und Fallen im Bewertungsprozess zu vermeiden im grünen Kasten auf der folgenden Seite zusammengefasst.

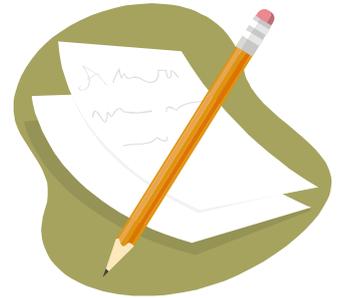
Allgemeine Regeln, um Fehler in der Bewertung zu vermeiden:

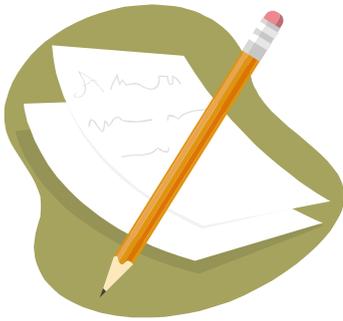
- Es ist wichtig, über die einzelnen Fehlerquellen bescheid zu wissen und sich jede einzelne immer wieder bewusst zu machen!
- Es ist wichtig zu wissen, auf welche Verhaltensweisen man seine Aufmerksamkeit während der Beobachtung in der konkreten Situation richten soll (Merkmale/Typologien auffälligen Verhaltens)!
- Es ist wichtig, seine Beobachtungen zumindest stichpunktartig schriftlich zu fixieren, um eine möglichst objektive Analyse der Beobachtungsdaten zu gewährleisten!
- Es ist wichtig, immer das konkret beobachtete Verhalten schriftlich festzuhalten (keine Wertungen oder Interpretationen), um nicht vorschnell auf Persönlichkeitsmerkmale zu schließen!
- Es ist wichtig, sich für die Beurteilung ausreichend Zeit zu nehmen und sich selbst immer nach alternativen Deutungen des beobachteten Verhaltens zu fragen!
- Es ist wichtig, die Verhaltensbeobachtungen von verschiedenen Erziehungspersonen vornehmen zu lassen und im Rahmen der Diskussion und Abstimmung im Team eine Analyse des Verhaltens vorzunehmen und eine Entscheidung über mögliche Folgemaßnahmen zu treffen!
- Es ist wichtig, sich fortzubilden, um zum einen neue Erkenntnisse bezogen auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern zu gewinnen und zum anderen im Erfahrungsaustausch nicht nur dazuzulernen, sondern gleichzeitig seine eigene Vorgehensweise zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern!

Fassen wir zusammen:

Zusammenfassung

1. **Beobachtung** ist die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachtens im Sinne der überprüfenden Absicht gerichtet.
2. Die **Tätigkeit des Beobachtens** ist kein passives Auf-sich-einströmen-Lassen von Sinnesreizen, sondern eine Form des aktiven Sich-Aneignens von Wirklichkeit, d.h. der Beobachter gibt seinen Sinneswahrnehmungen eine Richtung, ordnet diese Wahrnehmungen im Hinblick auf einen bestimmten Zweck mit der Absicht, sein Handeln an den Informationen, die er auf diese Weise erhält, zu orientieren.
3. Im Rahmen der Verhaltensbeobachtung in der Kindertageseinrichtung sollte die Erziehungsperson ihre Beobachtungen zum Verhalten des Kindes anhand eines **Verhaltensprotokolls** genau aufzeichnen. So wird es möglich, die Stärken und Defizite des Kindes detailliert zu analysieren.
4. Die endgültige Einschätzung des Verhaltens und die Entscheidung über mögliche Maßnahmen sollte grundsätzlich im Team und unter Berücksichtigung der Verhaltenseinschätzungen verschiedener Erziehungspersonen erfolgen.
5. Grundsätzlich geht die **Gesamtbeurteilung** (Entscheidung) immer aus der Kombination mehrerer Informationen oder Einzelbeurteilungen hervor. Auf dem Weg zum Ergebnis werden in vielen Fällen noch deutende oder erklärende Zwischenglieder gebildet.
6. Bei einer Verhaltensbeurteilung geht es nicht nur um die bloße Feststellung eines augenblicklichen Zustandes. In der Regel ist in die Entscheidung auch eine **Prognose** eingeschlossen, also eine mehr oder weniger begründete Vermutung über die Entwicklung des Verhalten.
7. Im Bewertungsprozess sind für die Erziehungsperson erstens **Fehlerquellen** von Interesse, die in der Person des Beobachters (also in ihrer Person) begründet sind. Zweitens muss sie Fehlerquellen berücksichtigen, die im Beobachtungsgegenstand (also im Kind) zu finden sind und drittens sind die Fehlerquellen interessant, die in der Aufgabe (also der Verhaltenseinschätzung) begründet sind.
8. Bei den **Fehlerquellen, die in der Person des Beobachters** (Erziehungsperson) **begründet sind**, handelt es sich um:
 - (a) "Erster Eindruck"
 - (b) Halo-Effekt
 - (c) Ähnlichkeits-Attraktivitäts-Effekt
 - (d) Emotionen
 - (e) Gedächtnis
 - (f) Wahrnehmung





9. Bei den **Fehlerquellen, die in der Person des Kindes** (Beobachtungsgegenstand) **begründet sind**, handelt es sich um:
 - (a) Versuchspersoneneffekt
 - (b) Erwartungseffekt
 - (c) Fehler der sozialen Erwünschtheit
 - (d) Beeinflussung durch Autoritäten
10. Bei den **Fehlerquellen, die wesentlich mit der Aufgabe des Bewertens** (Einschätzung des kindlichen Verhaltens) **verbunden sind**, handelt es sich um:
 - (a) Strenge- oder Mildefehler
 - (b) Reihungs- oder Kontrastfehler
 - (c) Logischer Irrtum
 - (d) Verallgemeinerungsfehler
 - (e) Irrtum des Mittelwertes
11. Um **Fehler in der Bewertung des kindlichen Verhaltens zu vermeiden**, sollte die Erziehungsperson folgende Grundsätze berücksichtigen:

Es ist wichtig, über die einzelnen Fehlerquellen bescheid zu wissen und sich jede einzelne immer wieder bewusst zu machen!

Es ist wichtig zu wissen, auf welche Verhaltensweisen man seine Aufmerksamkeit während der Beobachtung in der konkreten Situation richten soll (Merkmale/ Typologien auffälligen Verhaltens)!

Es ist wichtig, seine Beobachtungen zumindest stichpunktartig schriftlich zu fixieren, um eine möglichst objektive Analyse der Beobachtungsdaten zu gewährleisten!

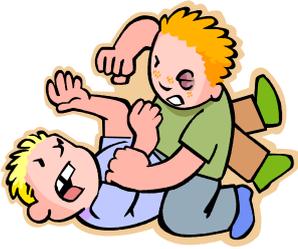
Es ist wichtig, immer das konkret beobachtete Verhalten schriftlich festzuhalten (keine Wertungen oder Interpretationen), um nicht vorschnell auf Persönlichkeitsmerkmale zu schließen!

Es ist wichtig, sich für die Beurteilung ausreichend Zeit zu nehmen und sich selbst immer nach alternativen Deutungen des beobachteten Verhaltens zu fragen!

Es ist wichtig, die Verhaltensbeobachtungen von verschiedenen Erziehungspersonen vornehmen zu lassen und im Rahmen der Diskussion und Abstimmung im Team eine Analyse des Verhaltens vorzunehmen und eine Entscheidung über mögliche Folgemaßnahmen zu treffen!

Es ist wichtig, sich fortzubilden, um zum einen neue Erkenntnisse bezogen auf Verhaltensauffälligkeiten von Kindern zu gewinnen und zum anderen im Erfahrungsaustausch nicht nur dazuzulernen, sondern gleichzeitig seine eigene Vorgehensweise zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern!

Der Umgang mit Aggressivität in der Kindertageseinrichtung:



Im allgemeinen herrscht die Auffassung unter den Erziehungspersonen, dass Aggressionen in den Kindertagesstätten zugenommen hätten. Die Erzieherinnen berichten, dass die Kinder heute "roher" und "boshafter" im Umgang miteinander seien und es weitaus häufiger zu körperlichen Auseinandersetzungen käme.

Betrachten wir die Häufigkeit von Konflikten im Vorschulalter sowie die alterstypische Weise der Konfliktbewältigung, so tra-

gen Vorschulkinder in der Tat nicht nur besonders viele Konflikte aus, sondern setzen dabei auch besonders häufig aggressive Mittel ein. In keiner Altersgruppe sind so viele physische Auseinandersetzungen (z.B. Schubsen, Beißen, Treten oder Schlagen) zu beobachten wie bei Vier- bis Fünfjährigen. Dennoch sind Fünfjährige in der Regel keine Gewalttäter. Ursachen und Austragung von Konflikten unter Vorschulkindern sind durch Besonderheiten gekennzeichnet. So ist eine wichtige Ursache für die hohe Konflikthäufigkeit bei Vorschulkindern darin zu suchen, dass kooperative Spiele, bei denen die Kinder gemeinsame Ziele und Strategien aushandeln, in dieser Altersgruppe stark zunehmen. Das ist deshalb der Fall, weil sich die psychischen Voraussetzungen in

diesem Alter entwickeln. So sind die Kinder nach und nach in der Lage

- die Intentionen anderer zu durchschauen und zu berechnen sowie Handlungsfolgen und ihre emotionale Bewertung durch andere zu antizipieren ("Perspektivenübernahmefähigkeiten")

- kooperationsrelevante Informationen zu erkennen und zu geben ("Kommunikationsfähigkeiten")

- ihre Impulsivität zu zügeln, abzuwarten, sich abzustimmen und "Kooperationstakte" einzuhalten ("Impulsivitätssteuerung") und nicht zuletzt

- das Eigentum anderer zu respektieren ("Eigentumsverständnis").

Mit der Zunahme des kooperativen Spiels wächst auch die Gefahr interpersoneller Konflikte. Dabei zeigt

Vorschulkinder tragen in der Tat nicht nur besonders viele Konflikte aus, sondern setzen dabei auch besonders häufig aggressive Mittel ein. In keiner Altersgruppe sind so viele physische Auseinandersetzungen (z.B. Schubsen, Beißen, Treten oder Schlagen) zu beobachten wie bei Vier- bis Fünfjährigen.

Konfliktbewältigungstechniken im Vorschulalter (Stange und Stange, 1979):

- Es gibt Kinder, die ihre berechtigten Interessen nicht oder nur in geringem Maße in Anspruch nehmen. Diese Kinder geben in Konflikten mit anderen Kindern sofort nach und vermeiden Auseinandersetzungen.

- Andere Kinder zeigen in Konflikten häufig impulsive, destruktive Verhaltensweisen. Sie versuchen Konflikte dadurch zu lösen, dass sie beispielsweise schlagen, kratzen oder beißen. Dieses Konfliktverhalten beeinträchtigt andere Kinder körperlich und psychisch stark und beschränkt ihre Freiheiten und Rechte.

- Die dritte Form des Konfliktverhaltens gleicht eher der instrumentellen Aggression. Diese Kinder suchen bevorzugt Schwächere als Opfer und setzen aggressive Handlungen kühl und geplant ein.

- Als konstruktiv werden Konfliktlösungsmuster bezeichnet, bei denen die Interessen und Bedürfnisse anderer Kinder in der Gruppe akzeptiert und berücksichtigt werden. Konstruktives Verhalten zielt darauf ab, eine Eskalation des Konflikts zu vermeiden und die Achtung des Konfliktpartners zu erlangen. Die Komponenten konstruktiven Verhaltens sind sehr vielfältig und reichen von "Vorschläge machen" über "auf Regeln und Normen achten" bis hin zu "trösten" oder "anderen helfen".

Physische Auseinandersetzungen bei Konflikten im Vorschulalter sind in der Regel nicht instrumentelle Durchsetzungsstrategien ("kalte Berechnung"), sondern Ausdruck des altersstypischen Entwicklungsstandes und sozialer Hilfslosigkeit.

sich nun allerdings, dass die angeführten sozialen Kompetenzen in diesem Alter zumeist noch nicht sicher beherrscht werden. Dies gilt vor allem, wenn die Komplexität einer Situation die Orientierung erschwert oder wenn in Konfliktsituationen Affekte und Gefühle eher die Befolgung aggressiver Impulse ("Gegenwehr") begünstigen, anstatt Impulskontrolle und rationale Verhandlungsstrategien auszulösen. Neben noch bestehenden sozio-kognitiven Kompetenzdefiziten führt auch das alterstypische Entwicklungsniveau der moralischen Urteilsfähigkeit zu aggressiven Reaktionen. Nach dem präkonventionellen bzw. "vormoralischen" Urteilssystem des Vorschulkindes heißt Gerechtigkeit, Gleiches mit Gleichem zu vergelten.

Physische Auseinandersetzungen bei Konflikten in dieser Altersgruppe sind also in der Regel nicht in-

strumentelle Durchsetzungsstrategien ("kalte Berechnung"), sondern Ausdruck des alterstypischen Entwicklungsstandes und sozialer Hilfslosigkeit. Die Kinder verfügen noch nicht ausreichend über die psychischen Voraussetzung für eine kooperative Konfliktbewältigung. Stehen ihnen allerdings zur Durchsetzung ihrer Interessen statt körperlichem Einsatz andere Strategien wie Überredung, Tausch oder Aushandeln zur Verfügung, so setzen sie diese in der Regel auch ein.

Natürlich entstehen beim gemeinsamen Spiel im Kindergarten alltäglich eine Vielzahl von Konflikten. Auch wenn hier friedliche Aushandlungsprozesse nicht selten sind, werden häufig Interessen auch rücksichtslos durchgesetzt. Dabei streiten sich die Kinder um Spielzeug oder um die Frage, wer "mitmachen" darf, wer "Bestimmer" ist

und welche Funktion bzw. Position der Einzelne beim Spielen einnehmen soll.

Im Allgemeinen gilt, dass das Konfliktrisiko besonders hoch ist, wenn man noch keinen guten sozialen Kontakt hat. Deshalb gibt es bei neu in die Gruppe kommenden Kindern zu Beginn des Kindergartenbesuchs eine Zunahme von Konflikten. Diese Zunahme resultiert nicht zuletzt auch daraus, dass das Kind aggressive Verhaltensmuster von Gleichaltrigen übernimmt ("Beobachtungslernen"). Außerdem ziehen sich im Kindergarten angegriffene Kinder häufig zurück und geben nach, weshalb Aggression in der Regel im Sinne der Zieldurchsetzung erfolgreich ist und verstärkt wird. Kooperation nimmt zwar in diesem Alter zu und steht damit auch als Lernmodell zur Verfügung, die kooperative Interessendurchsetzung ist jedoch gegenüber aggressiven Strategien oft zeitraubender, anstrengender und mit einer Einschränkung der ursprünglichen Ziele verbunden. Aus diesen Gründen sind ihre Vorzüge nicht einfach zu erkennen, insbesondere wenn man die emotionale Befindlichkeit des Anderen und seine zukünftige Aufgeschlossenheit für gemeinsame Aktivitäten nicht in Rechnung stellt.

Oswald und Krappmann (2000) beobachteten 122 Kinder über einen längeren Zeitraum und beschrieben verschiedene gewaltträchtige Alltagssituationen:

- In Hilfesituationen zeigen sowohl die um Hilfe Ersuchten als auch die Hilfesuchenden aggressive Verhaltensweisen, um Hilfeleistungen abzuwehren bzw. durchzusetzen.
- Aggressionen können eine Reaktion auf Normbrüche sein und signalisieren dann, dass normabweichendes Verhalten keineswegs akzeptiert, sondern vergolten wird.
- Auch kämpferische Spiele ("rough an tumble play"), die an sich durchaus zur Sozialentwicklung beitragen, eskalieren nicht selten, was aber durch die Spielpartner, trotz späteren Leugnens, in Kauf genommen wird.

Neben den altersspezifischen Voraussetzungen spielen für das Konfliktverhalten der Kinder in der KiTa auch spezielle Einrichtungsbedingungen eine Rolle.



Bei den einflussreichen Rahmenbedingungen ist zunächst die **Dauer der Gruppenzugehörigkeit** zu nennen. Gruppenerfahrung ist offensichtlich beim erfolgreichen Umgang mit Konflikten wichtiger als das Alter. Es scheint Kindern unabhängig vom Alter mit zunehmender Dauer der Gruppenzugehörigkeit besser zu gelingen, mit relativ vielen Gruppenmitgliedern harmonisch zu interagieren.

Weiterhin wird die Auffassung vertreten, dass die **"Kinderdichte"** (Verhältnis der Individuenzahl zum verfügbaren Raum) das Konfliktverhalten beeinflusst. **Beengte Räumlichkeiten** führen zwangsläufig zu einer vermehrten Anzahl an Konflikten. Auch die **Ausstattung mit Mobiliar** und das **Angebot an Spielmaterial** spielen eine wichtige Rolle. Räume mit einem großen Gestaltungsspielraum wirken aggressionsmindernd auf die Kinder.

Ebenso nützlich sind Turn- und Toberäume, in denen die Kinder ihren Bewegungsdrang befriedigen können. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass sich in der kalten, nassen Jahreszeit Konflikte unter Kindern häufiger ereignen, da oft nicht genügend Bewegungsspielraum in den Räumlichkeiten zur Verfügung steht. Im Sommer, wo die Kinder weitaus häufiger draußen spielen können, nimmt die Konfliktwahrscheinlichkeit deutlich ab.

Wichtig ist zudem, dass eine hohe "Kinderdichte" vor allem dann die Konflikthäufigkeit erhöht, wenn sie mit einer Verknappung des Spielmaterials einhergeht. Das heißt, dass für die Konflikthäufigkeit die Spielzeugausstattung wichtiger zu sein scheint als die Raumgröße. Viele Kinder auf wenig Raum führen also vor allem dann zu erhöhter Aggressivität, wenn nicht genügend Spielzeug vorhanden ist.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der Raumgestaltung in Kindergärten und kindlicher "Unruhe" bzw. Aggressivität bleibt anzumerken, dass man kindliche Verhaltensauffälligkeiten in der Praxis zunehmend durch die Einrichtung von "Snoezelen"-Räumen begegnen möchte. In diesen Räumen ("Snoezelen" ist in der Übersetzung eine Kombination der

Begriffe "Schnüffeln" und "Dösen") finden sich Klangmobile und mediative Musik (auditiver Bereich), Dunkelzonen, Spiegel, Lichterketten und Wassersäulen (visueller Bereich) sowie Duftlampen (olfaktorische Bereich) und Tastobjekte (taktiler Bereich), mittels derer man Reizerfahrungen in angenehmer Atmosphäre sammeln kann. Solche Räume sind eine ausgezeichnete Idee, um Sinneserfahrungen und Entspannung zu ermöglichen, vor allem dann, wenn Erzieherinnen Sinneserfahrungen und Entspannungstechniken auch sachkundig vermitteln und gleichzeitig genügend Platz zum Toben und Raufen vorhanden ist.

Damit wären wir bei einem weiteren wichtigen Punkt: Wie gut sind Erzieherinnen auf die Konflikterziehung in der Kindertageseinrichtung vorbereitet? In verschiedenen Projekten haben sich Erzieherinnen selbst dazu positioniert. Erwartungsgemäß äußerten sich die meisten Erzieherinnen, dass sie Konflikte zwar als belastend empfinden, jedoch von der Notwendigkeit ihrer konstruktiven Austragung überzeugt sind. Entsprechend ihrer Grundüberzeugungen vom Entwicklungswert von Konflikten benannten die Erzieherinnen übereinstimmend die Ziele ihrer Konflikterziehung: Die Kinder sollen ler-

Einrichtungsbedingungen, die das Konfliktverhalten beeinflussen:

- Dauer der Gruppenzugehörigkeit
- Kinderdichte
- Beengte Räumlichkeiten
- Ausstattung mit Mobiliar und Spielmaterial

Erzieherinnen fühlen sich durch ihre Ausbildung auf die Konflikterziehung eher schlecht vorbereitet. Daher reagieren Erzieherinnen auf Konflikte unter Kindern größtenteils intuitiv und mit wenig theoretischem Hintergrundwissen. Das ist besonders problematisch, da Erzieherinnen die Erziehung zur konstruktiven Konfliktbewältigung als besonders wichtiges Ziel ansehen.

nen, Konflikte selbstständig auszutragen und kooperativ zu lösen. Dieses Ziel ist nicht in vollem Umfang im Vorschulalter zu erreichen. Daher kann der Kindergarten eher als "Übungsort" betrachtet werden. Wichtig ist, dass Erzieherinnen auf Konflikte unter Kindern größtenteils intuitiv und mit wenig theoretischem Hintergrundwissen reagieren. Ein Grund dafür ist sicherlich, dass Erzieherinnen in ihrer Ausbildung kaum lernen, mit Konflikten und ihrer Bewältigung umzugehen sowie Konflikterziehung zu leisten. Erzieherinnen fühlen sich auf die Konflikterziehung eher schlecht vorbereitet, möglicherweise auch deshalb, weil ihnen die Erziehung zur konstruktiven Konfliktbewältigung besonders wichtig ist.

Wie sollten Erzieherinnen nun aber auf aggressiv ausgetragene Konflikte unter den Kindern reagieren? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass im Kinder-

garten nicht nur aggressives Verhalten zum konflikträchtigen Sozialverhalten von Kindern zählt. Auch ein betont abhängiges Kindverhalten (um Unterstützung bitten, Aufmerksamkeit erregen, von Kontrolle abhängig sein) oder ein stark gehemmtes Kindverhalten (still sein, sich zurückziehen, sich nicht an gemeinsamen Aktivitäten beteiligen) führt zu einer geringen Beteiligung an kooperativen Aktivitäten und löst Aggressionen von anderen Kindern aus. Abhängiges bzw. gehemmtes Verhalten ist für viele von Aggressionen betroffene Kinder typisch. Diese Kinder erfahren schon in frühen Jahren immer wieder Zurückweisung durch andere Kinder. Erfahrungen, die andere Kinder im gemeinsamen Spiel machen können, bleiben ihnen dadurch verschlossen und sie haben überdies weniger Möglichkeiten, im gemeinsamen Spiel ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen

zu trainieren. Mangelnde Kooperationsfähigkeit bedeutet auch, ein Defizit an Möglichkeiten, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die erlebte Frustration wird wiederum häufig mit Aggression beantwortet. Hier müssen Bemühungen der Erzieherinnen ansetzen, das Selbstwerterleben und auch das Durchsetzungsvermögen von solchen Kindern zu verbessern.

Dies ist allerdings nicht die Regel. Auch Erzieherinnen verhalten sich beim Umgang mit übergriffigen und angegriffenen Kindern häufig falsch. So versuchen Erzieherinnen häufig, aggressive Kinder durch Befehle, Fragen und Kommentare zu lenken. Diese Kinder erhalten viel Aufmerksamkeit durch Instruktion und Strafe. Sie brauchen jedoch vielmehr Interventionen, die alternatives Verhalten aufzeigen und die Erfahrung von Betroffenen vermitteln. Angegriffene Kinder hingegen, also unsichere, abhängige Kinder, werden vor allem beschützt, brauchen aber eine Stärkung ihres Selbstvertrauens und ihrer Durchsetzungsfähigkeit. Übergriffige wie angegriffene Kinder werden also nicht selten falsch behandelt. Die Bestrafung aggressiver Kinder nützt wenig, weil dadurch keine Einsicht in die Nützlichkeit von Normen gefördert wird und die Entdeckungswahrscheinlichkeit in

Ergebnisse aus der "Drei-Länder-Studie" (Brandenburg, Bayern und Nordrhein-Westfalen):

Zu den wichtigsten Problemen beim Berufseinstieg zählen in allen drei Bundesländern die Aggressivität unter Kindern und die Unsicherheit hinsichtlich angemessener Reaktionen der Erzieherinnen bei Konflikten zwischen den Kindern.

Die Bedeutung dieses Problems minderte sich für die angehenden Erzieherinnen auch im Verlaufe des Berufspraktikums nicht.

Das Thema "Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern" rangierte in allen drei Ländern und zum Teil mit weitem Vorsprung auf dem ersten Platz der Fortbildungswünsche.

das Zentrum der moralischen Abwägungen in Hinblick auf künftige Aggressionen gerät. Das In-Schutz-Nehmen vermag den angegriffenen Kindern nur kurzfristige Erleichterung während der Intervention der Erzieherin zu verschaffen, da ihre Selbstbehauptungsfähigkeiten nicht nachhaltig gestärkt werden.

Grundsätzlich sind die Möglichkeiten der Erzieherinnen, auf Konflikte zu reagieren vielfältig: Ignorieren oder Einmischen, Belehren, Strafen etc. Allgemeine Rezepte für die richtige Reaktion kann es nicht geben, da es immer auch auf die situativen Gegebenheiten ankommt, die flexible Lösungen erfordern. Dazu ist die kindliche Perspektive und der Entwicklungsstand der vom Konflikt betroffenen Kinder bei Konfliktbewertung und methodischem Vorgehen zu berücksichti-

gen. Zudem ist immer zu bedenken, dass Kinder bisweilen Konflikten eine andere Bedeutung beimessen als Erwachsene: Welchem Erwachsenen ist es nicht schon einmal passiert, dass er noch darüber nachdenkt, wie er einen Konflikt zwischen Kindern lösen kann, während die Kinder bereits wieder freundschaftlich miteinander spielen. Aus der kindlichen Perspektive nehmen Konflikte also vermutlich in vielen Fällen nicht den Stellenwert wie bei Erwachsenen ein, vor einer Generalisierung dieser Aussage ("Hab' dich doch nicht so kindisch!") sei jedoch ausdrücklich gewarnt.

Die Betrachtung aus der kindlichen Perspektive relativiert die Pflicht der Erzieherin, bei Konflikten einzugreifen. Eingreifen sollte die Erzieherin aber immer dann, wenn sich anhaltende emotionale Belastungen abzeichnen oder physische

Aggressionen auftreten. In Rechnung zu stellen ist überdies, dass neu aufgenommene, jüngere, psychisch instabile oder unbeliebte Kinder eher pädagogisch kluge Unterstützung in Konfliktsituationen benötigen als robuste "alte" Hasen.

Der Weg zu mehr Friedfertigkeit führt grundsätzlich über die Förderung der sozialen Partizipation von Kindern. Die Förderung der sozialen Partizipation ist eine entscheidende pädagogische Herausforderung unserer Zeit. Um sich Lebenschancen erschließen zu können, müssen Kinder frühzeitig lernen, eigene Interessen anzumelden und erfolgreich zu vertreten. Seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und zu behaupten, kann jedoch nicht bedeuten, die eigenen Interessen um jeden Preis und zu Lasten anderer durchzusetzen. Es ist daher

Übergriffige wie angegriffene Kinder werden von Erzieherinnen nicht selten falsch behandelt. Die Bestrafung aggressiver Kinder nützt wenig, weil dadurch keine Einsicht in die Nützlichkeit von Normen gefördert wird und die Entdeckungswahrscheinlichkeit in das Zentrum der moralischen Abwägungen in Hinblick auf künftige Aggressionen gerät. Das In-Schutz-Nehmen vermag den angegriffenen Kindern nur kurzfristige Erleichterung während der Intervention der Erzieherin zu verschaffen, da ihre Selbstbehauptungsfähigkeiten nicht nachhaltig gestärkt werden.

Vielleicht brauchen auch Jungen, die häufiger als Mädchen in Konflikte verwickelt sind, im Hinblick auf Konflikterziehung stärkere Unterstützung oder zumindest keine Benachteiligung. Sturzbecher et al. (2001) fanden in einer vergleichenden Untersuchung, dass Mädchen in Brandenburg aus kindlicher Sicht häufiger Kooperation und Hilfe durch die Erzieherin erfahren und von ihr zur Umsetzung eigener Ideen ermuntert werden als Jungen. Mädchen werden auch deutlich häufiger getröstet, während Jungen häufiger berichten, dass Wünsche nach Trost in Kummersituationen von der Erzieherin abgewiesen und ihre Ideen abgewertet statt gelobt und bekräftigt werden. Anscheinend besitzen Erzieherinnen eine geringe Sensibilität für die Bedürfnisse von Jungen nach Anerkennung, Unterstützung und emotionaler Zuwendung. Auch Jungen müssen lernen, aggressive Impulse zu kontrollieren, und nicht, diese zu leugnen. Deshalb dürfen Erzieherinnen keine "Heile-Welt-Haltung" vertreten und ritualisierte Formen von kämpferischen Auseinandersetzungen, wie beispielsweise Rauf- und Kampfspiele verbieten. Vor allem für Jungen im Vorschulalter gilt außerdem, dass verbale Auseinandersetzungen im Vergleich zu physischen Aggressionen einen Entwicklungsfortschritt markieren.

Soziale Partizipation ist nicht nur ein Ansatz zur Entwicklung von mehr sozialer Verantwortlichkeit, sondern auch ein effektiver Weg zur Gewaltprävention: Mit der Förderung von sozialer Partizipation und Aushandlungskompetenz sind wichtige Voraussetzungen dafür gegeben, dass Kinder sich gewaltfrei behaupten können und Unterstützung bei Problemen finden.

auch wichtig zu lernen, dass die Vertretung der eigenen Interessen mit sozial akzeptierten Mitteln erfolgen muss und die Interessen anderer dabei zu berücksichtigen sind. Bereits im Kindergarten müssen Kindern verstärkt Freiräume eröffnet werden, in denen sie entwicklungsstandgerecht Fähigkeiten zur Artikulation und Durchsetzung von Interessen erwerben können. Nur wenn die Kinder in diesen Aushandlungsprozessen Erfolg und damit soziale Selbstwirksamkeit erfahren, wenn sie das Wechselspiel von eigener Interessendurchsetzung und Interessenunterordnung unter die Bedürfnisse anderer im

Alltag erleben, kann damit langfristig auch ein Grundstein zur Übernahme sozialer Verantwortung und zum demokratischen Handeln gelegt werden.

Kinder mitentscheiden und mitgestalten zu lassen, ihnen also Partizipationschancen zu eröffnen, bedeutet für die Erzieherinnen, etwas von der eigenen Macht abzugeben. Und nicht zuletzt erfordert es bisweilen auch "starke Nerven". Trotzdem lohnen sich diese Anstrengungen: Werden die Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelten beteiligt, wachsen die Identifikation mit den Gruppennormen, die Verantwort-

tung für die Einhaltung der gemeinsam ausgehandelten Regeln und die Bereitschaft, sich auch in Zukunft mit eigenen Vorschlägen an der Ausgestaltung des Gruppenlebens zu beteiligen. Soziale Partizipation ist deshalb nicht nur ein Ansatz zur Entwicklung von mehr sozialer Verantwortlichkeit, sondern auch ein effektiver Weg zur Gewaltprävention: Mit der Förderung von sozialer Partizipation und Aushandlungskompetenz sind wichtige Voraussetzungen dafür gegeben, dass Kinder sich gewaltfrei behaupten können und Unterstützung bei Problemen finden.

Nicht zuletzt ist es für die Entwicklung von Kindern überaus wichtig, frühzeitig die Erfahrung zu sammeln, "ihres eigenen Glückes Schmied zu sein" sowie Anerkennung und Erfolg erringen zu können. Wird Kindern dies verwehrt, führt der Wunsch nach Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeitserleben zu destruktiven Effekten. In diesen Fällen wird versucht, Aufmerksamkeit um jeden Preis zu erringen, auch durch Normverletzungen und Aufmüpfigkeit.

Situationen, in denen Kinder sich mit anderen Kindern abstimmen müssen, um ihre eigenen Ziele verwirklichen zu können, ergeben sich im Alltag oft. Erzieherinnen haben die verantwortungs-

Grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung von Partizipationsfähigkeiten:

Um erfolgreich mit anderen zusammenzuarbeiten, müssen Kinder bereit und fähig sein, mit ihren Partnern zu verhandeln. Psychologische Voraussetzung für solche Verhandlungen ist zum einen die Fähigkeit, eigene Ideen und Interessen zu äußern und zu begründen. Zum anderen gehört aber auch die Fähigkeit dazu, anderen zuzuhören, auf sie zuzugehen, auf sie einzugehen und Kompromisse zu schließen.

Kinder können sich die psychischen Voraussetzungen für Partizipation nur dann aneignen, wenn sie auch im Alltag eigene Interessen anmelden und verwirklichen dürfen. Wenn die Erzieherin Kinder nach ihren Wünschen, Meinungen und Interessen fragt, erfahren diese Kinder Anerkennung. Machen Kinder die Erfahrung, dass ihre Meinung zählt, bemühen sie sich auch darum, diese verständlich auszudrücken. Kinder, die erfahren haben, dass ihre Interessen berücksichtigt werden, sind auch selbst eher dazu bereit, die Interessen anderer zu berücksichtigen.

Interessengegensätze sollten öffentlich diskutiert und abgewogen werden. Nur so können Kinder die Erfahrung machen, dass es Sinn hat, eigene Interessen zu begründen, auf andere einzugehen und Kompromisse zu schließen.

volle Aufgabe, Kindern zu vermitteln, wie man eigene Interessen auf dem schmalen Grat zwischen Unverschämtheit und Anspruchslosigkeit gewaltfrei durchsetzt. Diese Aufgabe kann auch als "Demokratisierung des Kindergartens" bezeichnet werden. Durch Demokratisierung zu mehr Friedfertigkeit im Kindergarten zu gelangen, stellt Erzieherinnen vor besondere Anforderungen. Diese können in "7 Geboten" der sozialen Erziehung im Kindergarten zusammengefasst werden:

- 1. Gebot:** Erzieherinnen dürfen nicht wegschauen bei Diskriminierung und Aggression. Sie müssen vor allem bei physisch ausgetragenen Konflikten eingreifen; intervenieren sie nicht, ist aggressives Verhalten in der Regel erfolgreich und wird verstärkt.
- 2. Gebot:** Erzieherinnen müssen die Handlungspotenziale der Kinder mit sinnvollen und akzeptablen Anforderungen und Leistungsanreizen fordern und fördern.
- 3. Gebot:** Erzieherinnen müssen vermitteln: "Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu!"
- 4. Gebot:** Erzieherinnen müssen Basiskompetenzen (z.B. Perspektivenübernahmefähigkeiten, "Ausreden-

lassen") und Orientierungsgrundlagen für soziales Handeln vermitteln.

- 5. Gebot:** Erzieherinnen müssen Kindern Freiräume einräumen: "Nicht wegschauen heißt nicht, alles zu sehen!"
- 6. Gebot:** Erzieherinnen müssen gerecht sein und ihre Entscheidungen verständlich begründen.
- 7. Gebot:** Erzieherinnen müssen selbst ein gutes Modell für Kooperation und niederlagenlose Konfliktbewältigung sein und die Kinder nicht ignorant, abweisend oder gar restriktiv behandeln.

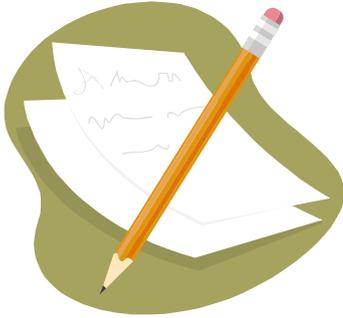
Auch wenn diese sieben Gebote gewissenhaft befolgt würden, sind hinsichtlich einer Zunahme von konstruktivem Konfliktlösungsverhalten im Vorschulalter keine Wunder zu erwarten. Zwar zeigt sich im Gefolge des Anwachsens sozio-kognitiver Fähigkeiten im Vorschulalter auch eine Umgewichtung im Verhältnis von Aggression und Kooperation sowie eine Zunahme der Kooperationsfähigkeit, dies bedeutet jedoch noch nicht zwingend, dass die neu erworbenen sozio-kognitiven und kooperativen Fähigkeiten auch zur Konfliktbewältigung eingesetzt würden. Um Letzteres zu erreichen, genügen bloße Instruktionen der Erzieherinnen und die Be-

strafung aggressiven Verhaltens nicht. Darüber hinaus ist einerseits die moralische Erziehung voranzutreiben und andererseits die Entwicklung der kooperativen Persönlichkeitseigenschaften zu fördern.

Entscheidend ist es, sich zu verdeutlichen, dass man nicht tatenlos auf die Entwicklung von moralischer Reife und angemessenen Konflikttechniken bei Kindern warten muss, denn die moralische Entwicklung ist durch die Erziehung beeinflussbar und kooperative Konfliktbewältigungsstrategien können auch im Vorschulalter schon erfolgreich und verhaltenswirksam erlernt werden.

"7 Gebote" der sozialen Erziehung:

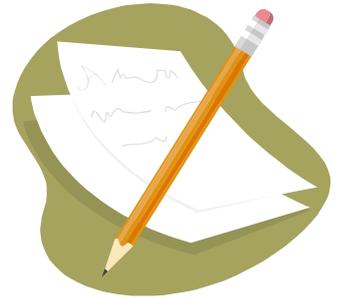
- 1. Gebot:** Erzieherinnen dürfen nicht wegschauen bei Diskriminierung und Aggression.
- 2. Gebot:** Erzieherinnen müssen die Handlungspotenziale der Kinder mit sinnvollen und akzeptablen Anforderungen und Leistungsanreizen fordern und fördern.
- 3. Gebot:** Erzieherinnen müssen vermitteln: "Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu!"
- 4. Gebot:** Erzieherinnen müssen Basiskompetenzen und Orientierungsgrundlagen für soziales Handeln vermitteln.
- 5. Gebot:** Erzieherinnen müssen Kindern Freiräume einräumen.
- 6. Gebot:** Erzieherinnen müssen gerecht sein und ihre Entscheidungen verständlich begründen.
- 7. Gebot:** Erzieherinnen müssen selbst ein gutes Modell für Kooperation und niederlagenlose Konfliktbewältigung sein und die Kinder nicht ignorant, abweisend oder gar restriktiv behandeln.



Fassen wir zusammen:

1. **Vorschulkinder tragen nicht nur besonders viele Konflikte aus**, sondern setzen dabei auch besonders häufig aggressive Mittel ein. In keiner Altersgruppe sind so viele physische Auseinandersetzungen (z.B. Schubsen, Beißen, Treten oder Schlagen) zu beobachten wie bei Vier- bis Fünf-jährigen.
2. Physische Auseinandersetzungen bei Konflikten im Vorschulalter sind in der Regel nicht instrumentelle Durchsetzungsstrategien ("kalte Berechnung"), sondern **Ausdruck des alterstypischen Entwicklungsstandes** und sozialer Hilflosigkeit. Sowohl Kompetenzdefizite in der sozio-kognitiven Entwicklung als auch das alterstypische Entwicklungsniveau der moralischen Urteilsfähigkeit führen zu den eher aggressiven Reaktionen.
3. Neben den altersspezifischen Voraussetzungen spielen für das Konfliktverhalten der Kinder in der KiTa auch spezielle **Einrichtungsbedingungen** eine Rolle. Es handelt sich hierbei um: (1) Dauer der Gruppenzugehörigkeit, (2) Kinderdichte, (3) beengte Räumlichkeiten und (4) Ausstattung mit Mobiliar und Spielmaterial.
4. Wichtig ist, dass eine hohe "**Kinderdichte**" vor allem dann die Konflikthäufigkeit erhöht, wenn sie mit einer Verknappung des Spielmaterials einhergeht. Das heißt, dass für die Konflikthäufigkeit die Spielzeugausstattung wichtiger zu sein scheint als die Raumgröße.
5. **Erzieherinnen fühlen sich** durch ihre Ausbildung auf die Konflikterziehung eher **schlecht vorbereitet**. Daher reagieren Erzieherinnen auf Konflikte unter Kindern größtenteils intuitiv und mit wenig theoretischem Hintergrundwissen. Das ist besonders problematisch, da Erzieherinnen die Erziehung zur konstruktiven Konfliktbewältigung als besonders wichtiges Ziel ansehen.
6. **Täter wie Opfer werden von Erzieherinnen nicht selten falsch behandelt**. Die Bestrafung aggressiver Kinder nützt wenig, weil dadurch keine Einsicht in die Nützlichkeit von Normen gefördert wird und die Entdeckungswahrscheinlichkeit in das Zentrum der moralischen Abwägungen in Hinblick auf künftige Aggressionen gerät. Das In-Schutz-Nehmen vermag den Opfern nur kurzfristige Erleichterung während der Intervention der Erzieherin zu verschaffen, da ihre Selbstbehauptungsfähigkeiten nicht nachhaltig gestärkt werden.
7. **Soziale Partizipation** ist nicht nur ein Ansatz zur Entwicklung von mehr sozialer Verantwortlichkeit, sondern auch ein effektiver Weg zur Gewaltprävention: Mit der Förderung von sozialer Partizipation und Aushandlungskompetenz sind wichtige Voraussetzungen dafür gegeben, dass Kinder sich gewaltfrei behaupten können und Unterstützung bei Problemen finden.

8. Erzieherinnen haben die verantwortungsvolle Aufgabe, Kindern zu vermitteln, wie man eigene Interessen auf dem schmalen Grat zwischen Unverschämtheit und Anspruchslosigkeit gewaltfrei durchsetzt. In diesem Zusammenhang sollten Erzieherinnen die **"7 Gebote der sozialen Erziehung"** verinnerlichen und umsetzen:
1. Gebot: Erzieherinnen dürfen nicht wegschauen bei Diskriminierung und Aggression.
 2. Gebot: Erzieherinnen müssen die Handlungspotenziale der Kinder mit sinnvollen und akzeptablen Anforderungen und Leistungsanreizen fordern und fördern.
 3. Gebot: Erzieherinnen müssen vermitteln: "Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu!"
 4. Gebot: Erzieherinnen müssen Basiskompetenzen und Orientierungsgrundlagen für soziales Handeln vermitteln.
 5. Gebot: Erzieherinnen müssen Kindern Freiräume einräumen.
 6. Gebot: Erzieherinnen müssen gerecht sein und ihre Entscheidungen verständlich begründen.
 7. Gebot: Erzieherinnen müssen selbst ein gutes Modell für Kooperation und niederlagenlose Konfliktbewältigung sein und die Kinder nicht ignorant, abweisend oder gar restriktiv behandeln.



Schwerpunkt 4: Kooperation

Problemgespräche sind komplexe Prozesse mit vielen gleichzeitig wirkenden, veränderbaren Faktoren. Eine kurz hochgezogene Augenbraue, ein falsches Wort, eine Unaufmerksamkeit in der Einschätzung des Gesprächspartners und schon ist alles komplett anders.

4 Aspekte der Kooperation



Immer wieder stellen Erzieherinnen fest, dass die Probleme eines Kindes so groß geworden sind oder sich so verfestigt haben, dass sie ihm allein nicht helfen können. Dies darf aber nicht als Zeichen eigener Unzulänglichkeit angesehen werden, denn Erzieherinnen können nur im Rahmen ihrer Zuständigkeit und fachlichen Kompetenz helfend eingreifen, sie sind keine Heilpädagoginnen oder Therapeutinnen. Sind Maßnahmen erforderlich, die über den Kompetenzbereich der Erzieherinnen hinausgehen (z.B. Frühförderung, Erziehungsberatung oder therapeutische Behandlung), so bleibt den Erzieherinnen die Aufgabe, mit den Eltern über die Problematik des Kindes zu sprechen, sie über die im jeweiligen Einzelfall sinnvollen Angebote zu informieren und sie zu deren Nutzung zu motivieren. Hilfreich können in diesem Zusammenhang Handzettel sein (Anhang B). Wir wenden uns zunächst der Frage zu, wie eine Erzieherin ein Gespräch mit den Eltern gestalten sollte, worauf sie insbesondere zu achten hat.

Gesprächsführung in schwierigen Situationen:

Welche Erzieherin spricht mit den Eltern schon gern über die Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes. Negative Dinge mit den Eltern zu besprechen ist nicht einfach, oft fühlen diese sich gekränkt oder bevormundet und nehmen eine Verteidigungshaltung ein. Die Eltern versuchen sich dann mehr oder weniger heftig zu rechtfertigen oder alles abzustreiten. Ein konstruktives Gespräch mit dem Ziel, eine Verhaltensänderung des Kindes anzustreben, ist dann kaum noch möglich.

Es wird bereits deutlich, wie wichtig es ist, professionell an ein solches Elterngespräch über die Problematik

des Kindes heranzugehen. Problemgespräche sind komplexe Prozesse mit vielen gleichzeitig wirkenden, veränderbaren Faktoren. Eine kurz hochgezogene Augenbraue, ein falsches Wort, eine Unaufmerksamkeit in der Einschätzung des Gesprächspartners und schon ist alles komplett anders. Deshalb ist es zum einen wichtig, über ein entsprechendes Know-How zu verfügen: Worauf kommt es an? Was muss ich berücksichtigen? Was kann ich beeinflussen? Zum anderen ist es entscheidend, eine Bewusstheit über das eigene Gesprächsverhalten und dessen Wirkung zu erlangen: Was tue ich in welchen Situationen und wie? Was löst dies bei Gesprächspart-

Häufige Schwierigkeiten in Problemgesprächen:

1. Es ist schwierig, dem Gesprächspartner das Gefühl zu vermitteln, dass man ihm helfen und nicht schaden will!
2. Es ist schwierig, dem Gesprächspartner den Sinn der Kritik verständlich zu machen. Häufig stellt er sich quer!
3. Es ist schwierig, in der Kürze der Zeit das nötige Vertrauen zu schaffen, um darauf aufbauend ein Gespräch führen zu können!
4. Es ist zuweilen schwierig, den Sachverhalt konkret nachzuweisen!
5. Es ist schwierig zu erkennen, ob der Gesprächspartner tatsächlich einsichtig ist oder trotz vorhandener Uneinsichtigkeit lediglich einen einsichtigen Eindruck erwecken will. Gerade ehrgeizige Eltern fühlen sich leicht gekränkt und sind uneinsichtig!
6. Es ist schwierig, weil sich der Gesprächspartner leicht bevormundet fühlt. Es kommt zu einer Verunsicherung, weil er beispielsweise befürchtet, dass das Kind stigmatisiert werden könnte!

nen aus? Und nicht zuletzt ist es wichtig, Rückmeldungen von anderen (z.B. anderen Erzieherinnen) einzuholen. Wenn man sich gesprächstechnisch weiterentwickeln will, kann dies eine sinnvolle Unterstützung sein.



Zunächst ist festzuhalten, dass ein gutes Problemgespräch nach mehreren Stufen abläuft. Das heißt, dass es in einem Gespräch mit den Eltern nicht allein darum gehen kann, ihnen das Problemverhalten ihres Kindes zu verdeutlichen. Vielmehr beginnt das Gespräch bereits mit der **Kontaktherstellung/Eröffnung**. Dabei ist es wichtig, dass die Erzieherin das Gespräch in gar keinem Fall mit einem Angriff eröffnet. Zu beherzigen ist, was der Schriftsteller Max Frisch empfiehlt: "Man sollte die Wahrheit dem anderen wie einen Mantel hinhalten, so dass er hineinschlüpfen kann, nicht wie ein nasses Tuch um den Kopf schlagen." Günstig ist es, das Gespräch zu eröffnen, indem man auf das gemeinsame Interesse verweist, die Entwicklung des Kindes zu fördern und das Auftreten von auffälligem Ver-

halten möglichst zu vermeiden. Die Demonstration der gemeinsamen Ziele bricht am ehesten das Eis. Die Erzieherin sollte im Rahmen des Gesprächs mit den Eltern gemeinsam die folgenden drei Fragen beantworten: Was ist am Verhalten des Kindes problematisch?, Warum tritt dieses problematische Verhalten auf? und Wie ist es möglich, in der Zukunft dieses problematische Verhalten zu vermeiden bzw. zu verändern?

Eine konstruktive Einleitung entscheidet mit über den Verlauf des Gesprächs. Schon ein unbedacht gewählter Einstiegssatz kann einen negativen Verlauf des

Gesprächs begünstigen. Wichtig ist es zudem, dass sich die Erzieherin ausreichend Zeit nimmt für die **Problemdefinition** (Phase 2). Kritisieren darf die Erzieherin allerdings nur das auffällige Verhalten und nicht die Person des Kindes insgesamt. Das hört sich leichter an als es ist. Im Gespräch entscheidet jedes einzelne Wort über sachliche oder persönliche Kritik. Die Formulierung "vom Verhalten Ihres Kindes bin ich enttäuscht" kann sachlich gemeint sein, hört sich aber gegebenenfalls für die Eltern sehr persönlich an. Während die Kritik der Person destruktiven Charakter hat, beinhaltet die

Phasen eines Problemgesprächs:

- 1. Motivation/Einstimmung:** Hier ist es wichtig, mit einer positiven Einleitung zu eröffnen, nur zu kritisieren, wenn es wirklich notwendig ist sowie die Eltern nicht bloßzustellen.
- 2. Präsentation/Problemdefinition:** Die Verhaltensabweichungen müssen genau und konkret bezeichnet werden, persönliche Angriffe und Anspielungen sind zu unterlassen und man sollte es vermeiden, auf Nebensächlichkeiten herumzureiten.
- 3. Reaktion/Rechtfertigung:** Man sollte den Eltern die Möglichkeit geben, Stellung zu nehmen und bei Ausflüchten, Notlügen oder Beschönigungen darauf achten, keine moralischen Vorwürfe zu machen, sondern sachliche Fragen nach Einzelheiten zu stellen.
- 4. Argumentation/Begründung:** In dieser Phase sind logisch akzeptable Begründungen für die notwendige Verhaltensänderung zu liefern und es ist möglichst eine Identifikation der Eltern mit dem erwünschten Verhalten herzustellen.
- 5. Abschluss/Vereinbarung:** Gemeinsam mit den Eltern ist das erwünschte Verhalten klar festzulegen sowie zu klären, welche Folgemaßnahmen notwendig sind.

Ein Problemgespräch durchläuft mehrere Stufen und bedeutet nicht, den Eltern lediglich das Problemverhalten ihres Kindes zu verdeutlichen.

Es ist günstig, das Gespräch zu eröffnen, indem man auf das gemeinsame Interesse verweist, die Entwicklung des Kindes zu fördern und das Auftreten von auffälligem Verhalten möglichst zu vermeiden.

Für die Problemdefinition sollte sich die Erzieherin ausreichend Zeit nehmen. Wichtig ist, dass nur das auffällige Verhalten kritisiert wird und nicht die Person des Kind in ihrer Gesamtheit.

Wichtig ist es, dass sich die Eltern zu ihrer Sicht des kindlichen Verhaltens äußern können. Die Erzieherin hat hier zunächst die Aufgabe gut zuzuhören. Gleichzeitig muss sie aber auch Ausweichmanöver der Eltern durch gezielte Fragen verhindern.

Innerhalb der Diskussion mit den Eltern muss die Erzieherin die angezielte Verhaltensänderung begründen. Ziel ist es, die Einsicht bei den Eltern hinsichtlich des auffälligen Verhaltens des Kindes zu befördern und gemeinsam Ansätze zur positiven Veränderung des Verhaltens zu entwickeln.

Abschließend kommt es darauf an, die Ergebnisse des Gesprächs zusammenzufassen, mit den Eltern verbindliche Vereinbarungen über die notwendigen Verhaltensänderungen zu treffen und ein Folgegespräch zu terminieren.

Kritik des konkreten Verhaltens die Feststellung, dass das Kind es auch besser machen kann. Konstruktive Kritik heißt: Gemeinsam Möglichkeiten entwickeln, die das vorliegende Problem in Zukunft ausschließen bzw. positiv verändern.

Dazu gehört auch, dass die Eltern eine eigene **Stellungnahme** abgeben sich zu ihrer Sicht des kindlichen Verhaltens äußern können, (Phase 3). Dabei werden sie in der Regel versuchen, das Verhalten etwas anders darzustellen, um die Probleme des Kindes zumindest teilweise zu rechtfertigen und gegebenenfalls von eigenen Anteilen abzulenken. Die Erzieherin hat nun zunächst die Aufgabe gut zuzuhören. Gleichzeitig muss sie aber auch Ausweichmanöver der Eltern durch gezielte Fragen verhindern.

Die Erklärung der Eltern sollte der Einstieg in eine **offene Aussprache** sein (Phase 4). Innerhalb dieser Diskussion muss die Erzieherin die angezielte Verhaltensänderung begründen. Die Äußerung: "Das darf nicht mehr passieren - sehen Sie zu, dass Sie das Verhalten des Kindes ändern." reicht nicht. Ziel ist es, die Einsicht bei den Eltern hinsichtlich des auffälligen Verhaltens des Kindes zu befördern. Wichtig ist es, mit den Eltern gemeinsam Lösungen zu

diskutieren, denn je mehr die Eltern an der Verhaltensanalyse selbst beteiligt sind, desto höher ist auch ihre Akzeptanz. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass eine Verhaltensänderung in der Regel ein langwieriger Prozess ist, in dem es auch zu Rückschlägen kommen kann. Deshalb ist es wichtig, dass die Eltern die Erwartungen der Erzieherin an ein adäquates Verhalten genau verstanden haben. Sie müssen wissen, was zu tun ist und die Änderung zum Positiven aktiv anstreben.

Abschließend kommt es darauf an, mit den Eltern einen positiven **Gesprächsabschluss** zu finden. Hier sollten die Ergebnisse des Gesprächs zusammengefasst werden. Die Erzieherin sollte zudem darauf achten, mit den Eltern verbindliche Vereinbarungen zu treffen, welche Verhaltensänderungen angestrebt werden und wie diese Verhaltensänderungen erreicht werden können. Gleichzeitig ist es wichtig mit den Eltern zu terminieren, wann ein erneutes Gespräch stattfinden soll und welche Aspekte Inhalt dieses Gesprächs sein werden.

Wenn Sie als Erzieherin in Gesprächen etwas bewirken wollen, müssen Sie andere verstehen, überzeugen können sowie Ihre Argumente klar und sicher vertreten. Welche speziellen Gesprächstechniken Sie

dazu gezielt einsetzen können erfahren Sie im folgenden Abschnitt.

Einfluss nehmen durch Zuhören:

Oft wird das aktive Gestalten und Führen von Gesprächen mit Reden gleichgesetzt. Diese Annahme ist nicht richtig. Eines der wichtigsten und effektivsten Gestaltungsmittel in Gesprächen ist das Zuhören. Aufmerksames, intensives, verstehendes Zuhören ist ein Aspekt, der gleich auf mehreren Ebenen Wirkung zeigt und das Gespräch beeinflusst. Zum einen signalisiert aufmerksames Zuhören dem Gesprächspartner, dass man seine Sicht der Dinge ernst nimmt und sich mit den Inhalten tatsächlich auseinandersetzt. Aufmerksames Zuhören ist deshalb eine Form von deutlicher Wertschätzung. Dieses Signal hat einen positiven Einfluss auf die Beziehung der Gesprächspartner.

Zum anderen muss man eine Person verstehen, wenn man sie überzeugen will; man muss wissen, was der Person wichtig ist, was sie denkt oder was sie hindert, bestimmte Dinge zu tun. Deshalb sollte man sich bemühen, beim Zuhören ein Gefühl dafür zu bekommen, wie der andere denkt und wo man argumentativ anknüpfen kann. Entsprechend sollte man darauf achten, Argumente zu fin-

den, die dem anderen zugänglich sind, denn Menschen kann man am besten mit Argumenten überzeugen, die für sie relevant und einsichtig sind.

Nicht zuletzt kann man nur durch Zuhören Dinge erfahren, die man noch nicht wusste oder bisher anders gesehen hat. Um Probleme sachgerecht zu lösen, müssen die Umstände und Ursachen klar sein. Das Zuhören ermöglicht es, die eigene Sichtweise zu hinterfragen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Diese Verfahrensweise verbessert nicht nur die eigene Urteilsfähigkeit, sondern auch die Qualität von Ent-

scheidungen. Abschließend sei erwähnt, dass es beim Zuhören darauf ankommt, sich auf den anderen zu konzentrieren (z.B. nicht nebenher andere Tätigkeiten verrichten) und Signale des Zuhörens zu zeigen (z.B. zustimmende Laute, Blickkontakt).

Verständigung sichern durch Paraphrasierung:

Die Paraphrase ist ein Mittel, bei dem man mit eigenen Worten zusammenfasst, was man von der Äußerung des anderen verstanden hat. Dabei muss nichts hinzugefügt, nichts kommentiert und nichts erweitert werden. Ein Beispiel: "Wir wissen gar nicht, was mit

unserem Kind los ist, es war doch bisher nicht so aggressiv." Paraphrase: "Sie können sich nicht erklären, warum ihr Kind plötzlich so aggressive Verhaltensweisen zeigt."

Ähnlich wie das aufmerksame Zuhören signalisiert die Paraphrase Aufmerksamkeit und Wertschätzung, sie geht aber in ihrer Wirkung und ihren Anwendungsmöglichkeiten weit darüber hinaus. Zum einen sichert das Paraphrasieren das Verständnis. Anders gesagt: Indem man wiedergibt, was man verstanden hat, können beide Seiten überprüfen, ob das Verständnis gelungen ist. Der Gesprächs-

Spezielle Techniken, die in einem Gespräch eingesetzt werden können:

1. Aktives Zuhören
2. Paraphrasieren
3. Klar kommunizieren
4. Gezielt fragen
5. Argumentieren
6. Persönlich formulieren
7. Gesprächssteuerung durch Metakommunikation

Aktives Zuhören:

- ist eine Form von deutlicher Wertschätzung und hat so einen positiven Einfluss auf die Beziehung der Gesprächspartner
- ermöglicht es, ein Gefühl zu bekommen, wie der andere denkt und wo man argumentativ anknüpfen kann
- ermöglicht es, die eigene Sichtweise zu hinterfragen und so die Urteilsfähigkeit und die Qualität von Entscheidungen zu verbessern

Bausteine der guten Kritik:

1. Es ist wichtig, sich über die eigenen Absichten klar zu werden!

Will ich mich abreagieren, den anderen fertigmachen oder erreichen, dass der andere selbst nach besseren Möglichkeiten sucht?

2. Es ist wichtig, einen positiven Kontakt herzustellen!

Um auf die Gründe für des auffälligen Verhaltens zu sprechen zu kommen, ist ein offenes, vertrauensvolles Klima wichtig.

3. Es ist wichtig, von "Tatsachen" zu sprechen!

Es muss eine gemeinsame Diagnose und Analyse der Tatsachen erfolgen.

4. Es ist wichtig, klar und deutlich zu formulieren!

Die eigene Ansicht muss klar formuliert und darf nicht verschleiert werden. Mehrdeutige Formulierungen sind zu vermeiden.

5. Es ist wichtig, schonend zu agieren!

Die Eltern dürfen nicht in die Enge getrieben werden; je mehr Kritikpunkte vorgebracht werden, desto geringer ist die Änderungswahrscheinlichkeit.

6. Es ist wichtig, konstruktiv zu kritisieren!

Gemeinsam mit den Eltern sind die Defizite zu analysieren und angestrebte Änderungen herauszuarbeiten; nur Fehler zu benennen reicht nicht.

7. Es ist wichtig, sachlich zu bleiben!

Die Kritik muss sich auf das auffällige Verhalten nicht auf die Person beziehen.

8. Es ist wichtig, einen positiven Abschluss zu finden!

Die letzte Gesprächsphase bleibt besonders lang in Erinnerung und beeinflusst die künftige Zusammenarbeit; Verlierer erholen sich langsamer als Sieger.

Paraphrasieren:

- ist als Mittel der Verständnissicherung unschlagbar und in professionellen Gesprächen unverzichtbar
- ist ein Akt der Zuwendung und ein Signal der Wertschätzung
- ist ein Mittel, um zu verhindern, dass die Situation verbal und emotional eskaliert
- ermöglicht es, Zeit zu geben bzw. Zeit zu gewinnen
- ermöglicht es, Informationen zu gewinnen, die für eine Situationsanalyse wichtig sind und bei der eigenen Argumentation unterstützen
- kann genutzt werden, um am Ende eines Gesprächs die erarbeiteten Ergebnisse zusammenzufassen

Klar kommunizieren:

- ist wichtig, weil ein hohes Maß an Klarheit hilfreich für die Verständigung ist
- heißt, das, was man sagt, sollte möglichst stimmig und eindeutig sein
- setzt eine intensive Selbstklärung voraus
- heißt auch, klar und eindeutig zu formulieren

partner merkt, ob er alle wichtigen Aspekte genannt hat, ob die Gewichtung stimmt, ob vielleicht etwas falsch "rübergekommen" ist. Als Mittel der Verständnissicherung ist die Paraphrase unschlagbar und in professionellen Gesprächen unverzichtbar.

Zu paraphrasieren, was jemand gesagt hat, ist zum anderen ein Akt der Zuwendung. Es ist ein sehr deutliches Signal dafür, dass man sich ernsthaft mit der Sicht des Gesprächspartners auseinandersetzt, und damit ein Signal der Wertschätzung.

Zudem hat das Paraphrasieren noch weitere Vorteile: Wenn man sehr emotionale Gesprächsbeiträge ruhig und sachlich paraphrasiert und dabei Verständnis für die Gefühle des Gesprächspartners signalisiert, macht man durch die Paraphrase deutlich: "Ich verstehe Sie." Durch dieses Signal des Verstehens erkennt der Gesprächspartner, dass man das Wesentliche verstanden hat und er nicht noch deutlicher werden muss. So gesehen ist die Paraphrase auch ein Mittel, um zu verhindern, dass die Situation verbal und emotional eskaliert.

Die Paraphrase ermöglicht es dem Gesprächspartner, den eigenen Standpunkt noch einmal zu überprüfen, zu ergänzen oder zu korrigieren. Andererseits kann

man selbst die Paraphrase nutzen, um Zeit zu gewinnen und zu überlegen, wie man weiter handeln will.

Wer sich ein möglichst realistisches Bild einer Situation machen möchte, muss möglichst umfassende Informationen bekommen. Wenn man in einem Gespräch paraphrasiert ohne zu kommentieren oder weiterzufragen, ist dies eine Form, den Gesprächsball zurückzuwerfen. Der andere wird mit großer Wahrscheinlichkeit weitererzählen und Informationen liefern, die für eine gründliche Situationsanalyse wichtig sind und bei der eigenen Argumentation unterstützen. Nicht zuletzt kann die Paraphrase zum Ende des Gesprächs genutzt werden, um die erarbeiteten Ergebnisse zusammenzufassen.

Grundsätzlich gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Man gibt mit eigenen Worten wieder, was man verstanden hat.
- Man fasst einen längeren Beitrag des anderen zusammen.
- Man wiederholt einzelne Worte oder Satzteile, die der Gesprächspartner gesagt hat.
- Man wiederholt die Kernaussage und fasst zusätzlich das Gefühl in Worte, das man herausgehört hat.

Die Praxis zeigt, dass man üben muss, die Paraphrase angemessen und ge-

sprächsfördernd anzuwenden. Üben kann man durchaus auch im privaten Rahmen. Man nimmt sich einfach vor, wenn jemand mit einem Erzählbedürfnis oder Problem zu einem kommt, nicht direkt zu argumentieren, sondern stattdessen die Paraphrase einzusetzen. Wichtig ist zu bedenken: Wenn man die Paraphrase permanent und aufdringlich benutzt, wird der andere sich nicht ernst genommen fühlen. Papageienhaftes Nachsprechen ist nicht Paraphrasieren.

Klar kommunizieren:

Im Gespräch möchte man seinem Gegenüber etwas vermitteln, man sucht passende Worte für sein Anliegen und hofft, dass man verstanden wird. Der andere hat jedoch ein eigenes Entschlüsselungssystem für die Worte und Gesten, die verwendet werden und bewertet das Gesagte mit einem anderen Erfahrungshorizont. Weil Kommunikation ein stör anfälliges System zur Verständigung ist, wir aber über keine andere Möglichkeit zum Austausch von Informationen, Absichten, Meinungen, Wünschen und Gefühlen verfügen, ist ein möglichst hohes Maß an Klarheit hilfreich für die Verständigung. Klarheit heißt in diesem Zusammenhang nicht, dass man jedem alles an den Kopf knallt, was man gerade denkt, sondern: Das was man

sagt, sollte möglichst stimmig und eindeutig sein. Klare Kommunikation setzt voraus, dass man weiß, was man will und was man sagen möchte. Je diffuser es in einem aussieht, desto schwieriger wird es, sich dem anderen verständlich zu machen. Die Voraussetzung für klare Kommunikation ist also die Selbstklärung: Welche Empfindungen und Handlungsimpulse nehme ich wahr? Wie kann ich aus den widersprüchlichen Gedanken, Einschätzungen und Wünschen zu einer klaren, ausgewogenen und verantwortbaren Position kommen? Sich klären heißt also auch, sich den eigenen Widersprüchen zu stellen und das Wissen sowie die Erfahrung aus den unterschiedlichen inneren Stimmen zu nutzen.

Zum klaren Kommunizieren gehört es letztlich auch, seine eindeutigen Haltungen und Überzeugungen nicht hinter zaghaften Formulierungen zu verschleiern und dadurch abzuschwächen. Folgende Techniken erleichtern es, seine Meinung klar zu vertreten:

- Auf "Weichmacher" wie "eigentlich", "vielleicht", "wohl" verzichten.
- Sätze nicht mit "Ich denke", "Ich glaube" oder ähnlichen Formulierungen einleiten.
- Auf unnötige Verkleinerungen (z.B. "ein bisschen") verzichten.

- Wenn man sich sicher ist, ist der Konjunktiv ("Könnten Sie") die falsche Form.

- Wenn man etwas von jemandem will, muss man es klar aussprechen, direkt adressieren und auf versteckte Appelle verzichten.

Gezielt fragen:

Fragen können Prozesse anregen, sie können helfen, Informationslücken zu schließen, andere dazu bringen, ihre Argumente auf den Tisch zu legen, motivieren und vieles mehr. Fragen können aber auch ein Gespräch blockieren. Wer jemanden zum Reden bringen möchte und dies mit einem dafür ungeeigneten Fragetypus versucht, wird schnell scheitern. Wichtig ist zu wissen, mit welchen Fragen man was bewirkt, damit man Fragen gezielt nutzen kann.

Grundsätzlich kann man zwischen geschlossenen und offenen Fragen unterscheiden. Geschlossene Fragen sind Fragen, die die Antwortmöglichkeit sehr einschränken. Sie fragen nach einem bestimmten Wort und sind oft lediglich mit Ja oder Nein zu beantworten. Geschlossene Fragen können eingesetzt werden, um eine gezielte, verbindliche Information zu einem präzise eingegrenzten Punkt zu erhalten. Sie eignen sich auch dazu, Vielredner im Zaum zu halten und "Nägel mit Köpfen" zu machen. Geschlossene Fragen sind hin-

gegen ein ungeeignetes Mittel, wenn man mehr über andere erfahren will, jemandem zum Reden animieren oder ein Gespräch in Schwung bringen möchte.

Offene Fragen lassen dem anderen mehr Spielraum zu antworten. Sie beginnen mit einem W-Fragewort: Wer, wie, was, wieso, weshalb, warum. Deshalb nennt man sie auch W-Fragen. Der Befragte kann auswählen, was und wie viel er erzählen möchte. In der Regel bekommt man bei offenen Fragestellungen mehr Informationen. Offene Fragen sind das Mittel der Wahl, wenn man die Perspektive des anderen kennen lernen und verstehen will, wenn man sich ein Bild von einem komplexen Vorgang machen will oder wenn man in einer Gruppe einen Diskussionsprozess anregen will.

Verschiedene Fragetypen haben unterschiedliche Funktionen in einem Gespräch. **Informations- oder Faktenfragen** gehören zur Kategorie der offenen Fragen. Gefragt wird nach fehlenden Informationen und Fakten, die nach aufmerksamem Zuhören zum weiteren Verständnis des Sachverhalts gebraucht werden. **Verständnis- oder Definitionsfragen** helfen, eine gemeinsame Basis des Verstehens herzustellen. Auch diese Fragen gehören zum Typ der offenen Fragen. Mit **Begründungsfragen** fragt

Gezielt fragen:

- Fragen können Prozesse anregen, aber auch Gespräche blockieren.
- Grundsätzlich unterscheidet man zwischen geschlossenen und offenen Fragen.
- Geschlossene Fragen schränken die Antwortmöglichkeit ein. Einsatz: gezielter Informationsgewinn zu eingegrenzten Sachverhalten
- Offene Fragen sind W-Fragen und lassen mehr Spielraum zu antworten. Einsatz: Kennen lernen einer anderen Perspektive, Verstehen komplexer Sachverhalte, Anregung einer Gruppendiskussion
- Fragetypen: Informations- oder Faktenfragen, Verständnis- oder Definitionsfragen, Begründungsfragen, Eingebettete Fragen, Ja-Nein-Fragen, Alternativfragen, Suggestivfragen, Bestätigungsfragen

Argumentieren:

- ist eine Schlüsselfähigkeit, um Gespräche erfolgreich führen zu können.
- Entscheidend ist, dass die Argumentation für den Gesprächspartner von Interesse, plausibel und nachvollziehbar ist und deshalb das Denken, Fühlen, die Interessen und die Erfahrungen des anderen berücksichtigt.
- ist verbunden mit dem Einsatz unterschiedlicher Formen von Argumenten: Fakten, Vereinbarungen und Regeln, Erfahrungen, Beispiele, Normen und Werte, Berufung auf andere Personen oder Institutionen, Statistik, Prognosen sowie Gefühle.
- Der Einsatz der jeweiligen Form des Arguments hängt sowohl von der eigenen Person als auch von der Person des Gesprächspartners und nicht zuletzt von der Situation ab.

man nach Gründen und Argumenten. Mit diesen Fragen kann man gut erkennen, wie fundiert Behauptungen und Vorschläge sind, Sachverhalte auf ihre Plausibilität prüfen und sich eine Meinung bilden. Begründungsfragen sind deshalb in einem Problemgespräch absolut notwendig. **Eingebettete Fragen** haben grammatikalisch die Form einer Aussage, werden aber trotzdem von anderen als Frage verstanden. Sie eignen sich gut, um einen neuen Vorschlag einzubringen, bei dem man unsicher ist, wie der andere ihn aufnimmt (z.B. "Ich weiß nicht, was Sie davon halten, aber ich könnte mir vorstellen, dass wir..."). **Ja-Nein-Fragen** gehören zum geschlossenen Typus. Damit lässt sich kurz und knapp eine Information abprüfen oder eine Entscheidung herbeiführen. Auch **Alternativfragen** gehören zu den geschlossenen Fragen. Der Befragte kann zwischen zwei vorgegebenen Möglichkeiten wählen. **Suggestivfragen** gehören zum geschlossenen Typus und legen eine bestimmte Antwort nahe. Dem Gesprächspartner bleibt fast nur noch diese Antwort übrig. Vorsicht bei der Anwendung dieses Fragetypus, denn Suggestivfragen können leicht als Drohung oder Manipulation missbraucht werden. Mit **Bestätigungsfragen** lässt sich letztlich

prüfen, ob das Gesagte richtig verstanden wurde. Sie sind eine Form der Paraphrase und implizieren im Gegensatz zur Suggestivfrage keine bestimmte Antwort. Auch sie gehören zu den geschlossenen Fragen.

Argumentieren:

Es ist immer wirkungsvoller, den Gesprächspartner mit Argumenten zu überzeugen, statt autoritär etwas vorzuschreiben. Deshalb ist zielorientiertes Argumentieren eine Schlüsselfähigkeit, um Gespräche erfolgreich führen zu können. Viele Menschen sind der Ansicht, man sei überzeugend, wenn

man rational argumentiert. Das ist nur bedingt richtig, denn mit einer rein den Verstand ansprechenden Argumentationsweise erreicht man nicht immer sein Ziel. Viele Einstellungen und Handlungen von Menschen sind nicht allein rational begründet. Deshalb ist es wichtig herauszufinden, welche Gefühle mit der Haltung des anderen verbunden sind und auf diese Gefühle in der Argumentation einzugehen. Entscheidend beim Argumentieren ist, dass die Argumentation für den Gesprächspartner von Interesse, plausibel und

Grundsätzliches zum Überzeugen:

- Gestehen Sie anderen die Freiheit zu, sich ihre eigene Meinung zu bilden, auch wenn sie konträr zu Ihrer ist!
- Versuchen Sie, durch Argumente zu überzeugen, die auf die Person, die Interessen und Werte des anderen zugeschnitten sind!
- Diskutieren Sie engagiert, aber üben Sie keinen Druck aus. Zu starkes Engagement wird als bedrängend empfunden und führt oft dazu, dass andere unzugänglich werden!
- Setzen Sie sich mit den Gedanken und Vorstellungen des anderen wirklich auseinander. Versuchen Sie gut zuzuhören und zu verstehen. Nur wenn Sie andere und deren Situation verstehen, können Sie passende Argumente finden!
- Seien Sie selbst offen, sich von guten Argumenten anderer überzeugen zu lassen. Machen Sie deutlich, wenn Sie etwas gut finden und wo Gemeinsamkeiten bestehen!
- Verhalten Sie sich respektvoll und fair!
- Um zu überzeugen, muss man warten können. Oft brauchen Menschen Zeit, um Argumente in Ruhe auf sich wirken zu lassen und Alternativen zu durchdenken. Dies geschieht oft erst *nach* einem Gespräch!

nachvollziehbar ist und deshalb das Denken, Fühlen, die Interessen und die Erfahrungen des anderen berücksichtigt.

Es gibt verschiedene Formen von Argumenten, die jeweils auf unterschiedliche Weise wirken: **Fakten** sind beleg- und nachprüfbar Sachverhalte. Sprechen die Fakten für Sie und können Sie das auch belegen, haben Sie gute Karten. Dagegen ist kaum anzukommen. Sich auf **Vereinbarungen und Regeln** zu berufen ist immer dann gut, wenn diese als solche anerkannt oder dokumentiert und gültig sind. Voraussetzung ist natürlich, dass sie auf den jeweiligen Fall auch zutreffen. **Erfahrungen** sind in der Praxis gewonnene, wertvolle Erkenntnisse. Insofern werden Erfahrungen auch häufig als Argument eingesetzt. Vorteilhaft ist es, Erfahrungen anzusprechen, über die der anderer auch verfügt, also gemeinsame Erfahrungen. Diese Argumente haben eine größere Wirksamkeit, wenn sie mit konkreten Beispielen verbunden sind. **Beispiele** haben den Vorteil, dass sie plastisch und eingängig sind. Wichtige Voraussetzung ist, dass ein Beispiel immer auf den konkreten Fall übertragbar ist. Auch **Normen und Werte** werden immer wieder als Argumente verwendet. Diese Form der Argumentation

kann nur wirken, wenn sie auf Normen und Werten basiert, mit denen sich der Gesprächspartner verbunden fühlt. Mit einem Argument kann man **sich auch auf die Meinung von Personen oder Institutionen berufen**. Die Wirkung dieses Arguments hängt stark davon ab, inwieweit der Gesprächspartner diese Person oder Institution als Autorität anerkennt. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, **Statistiken** als Argument heranzuziehen. Viele Menschen lassen sich von Zahlen überzeugen, weil sie scheinbar objektiv und wissenschaftlich sind. Die Argumentation wirkt zunächst einmal sehr rational, lässt sich jedoch in vielen Fällen sehr schnell entkräften, wenn man gezielt nach den Quellen fragt oder die Übertragbarkeit auf den konkreten Fall kritisch überprüft. **Prognosen** beschreiben "Was passiert, wenn..." und sind zukunftsorientiert. Die Prognose kann irgendwann eintreffen oder auch nicht - das ist die Schwäche dieser Form der Argumentation. **Gefühle** sind ein hochsensibles Instrument und die eigenen Gefühle sind immer wichtige Argumente, etwas zu tun oder zu lassen. Emotionale Argumente werden bei sehr rational ausgerichteten Gesprächspartnern auf wenig Verständnis stoßen, während sie bei anderen eine stärkere und nachhaltigere Wirkung ha-

ben können als andere Argumente. Folglich entscheidet die Einschätzung über den jeweiligen Gesprächspartner über den Einsatz dieser Art von Argumenten.

Persönlich formulieren:

Persönlich formulieren bedeutet, deutlich zu machen, was man denkt, wozu man steht und wie die eigene Sicht der Dinge ist. Dabei ist es wichtig, sich nicht hinter verallgemeinernden und scheinbar allgemein gültigen Aussagen zu verstecken. Man sollte als Person mit seinen eigenen Werten und Vorstellungen wahrnehmbar sein. Persönliche Formulierungen fördern die sachliche, inhaltlich fundierte Auseinandersetzung zwischen Menschen. Dabei sind einige Regeln zu berücksichtigen: Verzichten Sie auf den häufigen Gebrauch von "man" oder anderen verallgemeinernden Formulierungen. Sagen Sie "ich", wenn es Ihre Meinung oder Ihre Erfahrung ist. Verwenden Sie Ich-Aussagen statt Du-Formulierungen. Sagen Sie also nicht: "Ihr Kind ist sehr aggressiv." sondern "Ich habe festgestellt, dass Ihr Kind in der letzten Zeit mehr aggressive Verhaltensweisen zeigt." Der inhaltliche Kern ist der gleiche, aber die erste Aussage stellt die eigene Beobachtung als Faktum dar. Die zweite Aussage hingegen stellt die Beobachtung als das dar,

Persönlich formulieren:

- bedeutet, deutlich zu machen, was man denkt, wozu man steht und wie die eigene Sicht der Dinge ist.
- bedeutet, als souveräne Persönlichkeit für die eigene Sicht der Dinge einzustehen.
- bedeutet, auf den häufigen Gebrauch von "man" zu verzichten.
- bedeutet, statt Du-Formulierungen Ich-Aussagen zu verwenden.

Gesprächssteuerung durch Metakommunikation:

- Metakommunikation ist das Sprechen über die Kommunikation.
- Mit der Metakommunikation wird die Gesprächsebene gewechselt und das Geschehen von außen betrachtet.
- Metakommunikation ist ein Mittel, Probleme und Unsicherheiten in der Beziehung zu klären.
- Metakommunikation ist ein Mittel, sich in diffusen Situationen Klarheit zu verschaffen.
- Metakommunikation ist ein Mittel zur Verständnissicherung.
- Metakommunikation ist das Mittel schlechthin, den Ablauf von Gesprächen zu beeinflussen und zu steuern.

was sie ist: nämlich als Eindruck, den man gewonnen hat.

Die Du-Formulierung wird vom Gesprächspartner meist als frontaler Angriff erlebt und hat eine entsprechend heftige Verteidigung, oft auch Gegenangriffe oder Verleugnung zur Folge. Die Ich-Formulierung lädt eher zum Gespräch ein, der andere steht nicht unmittelbar unter dem Druck, sich zu verteidigen zu müssen. Er kann an dem Eindruck anknüpfen, den der andere gewonnen hat und seine Sicht der Dinge darstellen. Gerade in Problemgesprächen sollten primär Ich-Formulierungen genutzt werden, weil diese aktiv dazu beitragen, die Eskalation von Konflikten zu verhindern.

Gesprächssteuerung durch Metakommunikation:

Der Begriff Metakommunikation bezeichnet das Sprechen über die Kommunikation, über das, was gerade im Gespräch läuft, wie es läuft oder wie es laufen soll. Mit der Metakommunikation wird also die Gesprächsebene gewechselt und das Geschehen von außen betrachtet. Auf der Meta-Ebene kann man sich über die Beziehung der Gesprächspartner untereinander äußern, über das Thema, die Situation und die Gesprächsorganisation. Metakommunikation ist ein gutes

Mittel, Probleme oder Unsicherheiten in der Beziehung anzusprechen und zu klären, um im Anschluss wieder konzentriert an der Lösung arbeiten zu können. Metakommunikation ist auch ein gutes Instrument, um sich in diffusen Situationen Klarheit zu verschaffen. Wenn man merkt, hier stimmt was nicht, kann man kurz überlegen, woran es liegen könnte. In vielen Situationen ist es hilfreich, die eigene Wahrnehmung anschließend zu thematisieren. Außerdem kann man Metakommunikation in einem Gespräch nutzen, um kurz aus der eigentlichen Themenbearbeitung aussteigen und sich darüber zu verständigen, wie am Thema gearbeitet wird. Metakommunikation ist dann ein Mittel zur Klärung und zur Verständnissicherung: Reden wir über das Gleiche? Wie zufrieden bin ich mit dem Gespräch? Letztlich ist Metakommunikation das Mittel schlechthin, um den Ablauf von Gesprächen zu beeinflussen und zu steuern. Vorschläge zum Vorgehen und zum weiteren Ablauf des Gesprächs sind metakommunikative Äußerungen, die den Verlauf des Gesprächs maßgeblich prägen.

Abschließend wollen wir uns damit beschäftigen, welche **"Fallen" in Gesprächen** lauern, woran es liegen kann, dass ein Gespräch "technisch" gut

verlaufen ist, und trotzdem ein ungutes Gefühl oder Unzufriedenheit zurückbleibt.



Es ist wichtig zu erkennen und zu verinnerlichen, dass in einem Gespräch nicht allein der Inhalt zählt. Das gesamte Auftreten trägt entscheidend zur Wirkung der Worte bei. Der Körper hat dabei ein gehöriges Wörtchen mitzureden. Die äußere Erscheinung spielt in diesem Zusammenhang genau so eine Rolle wie die Körpersprache (inklusive Körperhaltung, Mimik, Gestik) und die Art und Weise des Sprechens (inklusive Wirkung der Stimme, Artikulation, Sprechtempo, Lautstärke). Bevor wir uns den einzelnen Bereichen näher zuwenden, vorab noch ein wichtiger Hinweis: Drei irri-ge Meinungen über notwendige Kritik, machen es Kritikübenden unnötig schwer:

1. Kritik demotiviert.
2. Kritik sollte mit Lob kombiniert werden.
3. Der Kritisierte muss die Kritik als berechtigt einsehen und zustimmen.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass konstruktive Kritik durchaus motivierend sein kann. Es ist auch nicht erforderlich,

dass Problemgespräche grundsätzlich mit einem Lob kombiniert werden. Lob ist wichtig, aber wer Kritik stets mit Lob kombiniert, erzeugt schnell den Eindruck eines zynischen Menschen. Mit Lob wird das Positive verstärkt. Mit Kritik wird das Negative gestoppt. Beides wird dort eingesetzt, wo es hingehört! Das heißt, dass besonders positive Aspekte des kindlichen Verhaltens im Elterngespräch durchaus gelobt werden sollten, auch wenn das Kind häufiger problematische Verhaltensweisen zeigt. Zum dritten Aspekt ist zu sagen, dass es natürlich wichtig ist, in der Kritik die Sachverhalte konkret so zu begründen, dass sie den Kritisierten überzeugen. Das heißt allerdings nicht, dass man sich mit jedem Uneinsichtigen eine rhetorische Auseinandersetzung liefern muss. Im Ernstfall formulieren Sie dann z.B. "Wie ich sehe, vertreten Sie in dieser Sache einen anderen Standpunkt als ich. Eine Diskussion um Meinung und Gegenmeinung führt uns an dieser Stelle nicht weiter. Sie wissen, was ich von Ihnen erwarte und Sie sollten sich daran halten."

Die äußere Erscheinung: "Kleider machen Leute" sagt der Volksmund - und da ist nach wie vor etwas dran. Das Äußere, also auch die Kleidung, ist das Erste, was man wahrnimmt

und was einem Orientierung gibt. Diese rasche Erstorientierung beim Kontakt mit anderen Menschen ist ein zumeist unbewusst ablaufendes Standardprogramm. Ob wir wollen oder nicht, bei jeder Begegnung überprüfen wir in wenigen Sekunden unseren ersten Eindruck, gleichen die Beobachtung mit unserem Erfahrungsschatz ab und reagieren entsprechend.

Es ist vorteilhaft, wenn man seine Wirkung auf andere Menschen einigermaßen zuverlässig einschätzen kann. So kann man die Reaktionen, die man hervorruft, besser und schneller verstehen und entsprechend handeln. Eine realistische Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigene Wirkung ist also eine große Hilfe in der Gesprächsführung, weil man sie dann entweder für sich nutzen oder im negativen Fall gezielt entgegenwirken kann. Man sollte in jedem Fall wissen, dass Kleidung Kommunikationsbarrieren auf- und abbauen kann. Ganz gleich, ob man sich der jeweiligen Norm anpasst oder nicht, man wird auf alle Fälle mit der entsprechenden Wirkung seiner Entscheidung zu tun haben.

Körpersprache: Körpersprache ist nichts Zusätzliches, was zur eigentlichen sprachlichen Aussage als schmückende Beigabe hinzukommt. Der Körper

spricht auch keine eigene Sprache, sondern die Kommunikation vollzieht sich mit dem ganzen Körper. Isoliert betrachtete Körpersignale haben keinen verlässlichen Aussagewert. Pauschale Zuordnungen wie "Vor dem Körper verschränkte Arme signalisieren Ablehnung" sind deshalb wissenschaftlich nicht haltbar. Körpersprache lässt sich nicht 1:1 übersetzen, sondern sollte immer in Zusammenhang mit den anderen wahrgenommenen Eindrücken und im Kontext der jeweiligen Situation gesehen und beurteilt werden.



Unser Körper ist ein Ausdrucksmittel und wird tagtäglich als solches genutzt: Wie man steht, wie man jemanden anschaut, wie viel Raum man einnimmt oder wie viel Spannung der Körper ausdrückt. Wie man seinen Körper (meist unbewusst) als Instrument in einem Gespräch nutzt, hat durchaus Einfluss auf die Wirkung dessen, was man sagt, denn mit den körperlichen Ausdrucksmitteln signalisiert man, wie man etwas verstanden haben will, wie

In einem Gespräch zählt nicht allein der Inhalt. Das gesamte Auftreten trägt zur Wirkung der Worte bei und entscheidet so mit über den Erfolg oder Misserfolg eines Gesprächs.

Will man ein Problemgespräch erfolgreich gestalten, muss man neben seinen Worten, sein äußeres Erscheinungsbild, seine Körpersprache und die Art und Weise des Sprechens kontrollieren.

Die äußere Erscheinung ist das Erste, was man wahrnimmt. Bei jeder Begegnung überprüfen wir in wenigen Sekunden unseren ersten Eindruck. Um Reaktionen besser und schneller zu verstehen, ist es vorteilhaft, wenn man seine Wirkung auf andere Menschen einigermaßen zuverlässig einschätzen kann.

Körpersprache

Der Körper ist ein Ausdrucksmittel und wird in jedem Gespräch als solches genutzt. Wie man seinen Körper in einem Gespräch nutzt, hat durchaus Einfluss auf die Wirkung dessen, was man sagt. Deshalb ist es wichtig, seine eigenen Ausdrucksmuster zu kennen und möglicherweise hinderliche Gewohnheiten zu verbessern, um so sein persönliches Repertoire an körpersprachlichen Mitteln in Gesprächen optimal nutzen zu können.

wichtig einem eine Sache ist und wie man zu sich, dem Gesprächspartner und dem eigenen Anliegen steht. Entsprechen die körpersprachlichen Signale nicht dem Anliegen, so schwächt dies die Wirkung sehr ab.

Wenn man seine Gesprächskompetenz erweitern will, ist es hilfreich, wenn man seine eigenen Ausdrucksmuster kennt, möglicherweise hinderliche Gewohnheiten verändert und so sein persönliches Repertoire an körpersprachlichen Mitteln optimal nutzen lernt. Dabei geht es nicht darum, so zu sein wie jemand anderes, sondern die eigenen, individuellen Ausdrucksmöglichkeiten auszuschöpfen.

Der Eindruck, den andere von Ihnen gewinnen, wird maßgeblich von Ihrer Körperhaltung und der damit verbundenen Ausstrahlung mitbestimmt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu wissen, dass Haltung und Körperspannung eng miteinander verbunden sind. Locker und aufgerichtet werden Sie sich sicherer fühlen, sie wirken souveräner und kommen mit Ihren Inhalten besser rüber. Eine mittlere Körperspannung, nicht zu relaxed, aber auch nicht überspannt, ist eine gute Arbeitshaltung im Gespräch. Der Kopf ist dann klarer und die geistige Flexibilität größer.

Was können Sie dafür tun, dass Ihre Körpersprache Ihr Gesprächsanliegen unterstützt?

- Machen Sie sich ambivalente Gefühle in der Vorbereitung auf eine Situation klar. Benennen Sie die verschiedenen Stimmen.
- Überlegen Sie, ob und wie Sie in der Situation Ihren verschiedenen inneren Anteilen bewusst Ausdruck geben können. Was Sie in Worte fassen können, muss sich nicht über für Sie kaum steuerbare Kanäle seinen Weg suchen.
- Entwerfen Sie eine stimmige Formulierung, um Ihr Anliegen vorzubringen.

Zur Körpersprache gehört auch der Blickkontakt. Blickkontakt ist in unserem Kulturkreis ein wichtiges Transportmittel für Inhalte und ein Signal der Aufmerksamkeit. Blickkontakt heißt dabei nicht, dem anderen ununterbrochen in die Augen zu starren, sondern immer wieder mit Unterbrechungen den Augenkontakt zu suchen. Wenn man dazu neigt, Blickkontakt zu vermeiden, wirkt man auf andere schnell distanziert, abweisend oder auch unsicher. Das erschwert die Beziehung zum Gesprächspartner und man bringt die eigenen Worte um einen Teil ihrer Wirkung.

Nicht zuletzt redet man auch mit seinen Händen und Füßen. Gesten sind natürliche, redebegleitende und unterstützende Ausdrucksmittel.



Temperamentvolle Menschen neigen dazu, mehr zu gestikulieren als eher ruhige Typen. Wichtig ist: Der Einsatz von Gestik verbessert den Sprechausdruck und damit die Verständlichkeit insgesamt. Wer nur wenig oder gar nicht gestikuliert, neigt oftmals auch von der Betonung und der Sprechmelodie her zu Monotonie. Tendentiell bildet er kompliziertere Sätze, hat mehr Versprecher und bleibt häufiger stecken. Es fällt dem Gesprächspartner dann schwerer, für einen längeren Zeitraum zuzuhören. Da der natürliche Gebrauch von Gesten die sinnvolle Betonung beim Sprechen unterstützt, dem Zuhörer hilft, Inhalte nach ihrer Betonung beim Sprechen zu gewichten und zusätzlich die persönliche Wirkung verstärkt, ist es wichtig, sein persönliches Ausdrucksrepertoire in Gesprächen sinnvoll zu nutzen.

Gestikulieren ist nicht zuletzt ein Mittel, beim Sprechen innere Spannungen auf natürliche Weise loszu-

werden. Behindern Sie Arme und Hände, entlädt sich der Bewegungsdrang oft in andere Körperteile. Hier unterstützt er jedoch nicht unbedingt die Rede, sondern lenkt eher davon ab, wie z.B. Fußwippen, auf dem Stuhl rutschen oder Herumspielen mit einem Gegenstand.

Neben der Gestik ist auch die Mimik Körpersprache, die in jedem Gespräch zum Einsatz kommt.



Der Gesichtsausdruck gibt Ihrem Gesprächspartner Informationen darüber, wie er Sie, Ihre Haltung zu einer Sache oder Ihre Beziehung zu ihm einschätzen soll. Mimik begleitet das Denken und Fühlen unentwegt. Worte können im Gespräch niemals losgelöst von der Mimik der Person interpretiert werden.

Passen Mimik und der Inhalt der Worte nicht zusammen, neigen Menschen dazu, dem körperlichen Ausdruck mehr Gewicht beizumessen als den Worten. Zu unterschiedlichen Signalen zwischen gesprochenem Wort und der Mimik bzw. der restlichen Körpersprache kommt es häufig,

wenn man in Bezug auf eine Situation verschiedene Gefühle und Gedanken hat. Die unterdrückten Stimmen, die oft emotionalen Charakter haben, schleichen sich dann auf anderen Wegen in die Kommunikation ein und werden von einem aufmerksamen Gesprächspartner wahrgenommen.

Wie Sie das eigene Ausdrucksrepertoire nutzen können:

- Für den natürlichen Einsatz von Gesten brauchen Sie ein gewisses Maß an Sicherheit und körperlicher Lockerheit. Sorgen Sie also möglichst für eine inhaltliche Sicherheit (Vorbereitung) und bringen Sie Ihren Körper in eine lockere, aufgerichtete Haltung.
- Halten Sie Ihre Hände eher auf Höhe der Körpermitte, damit diese für die Gestik "einsatzbereit" sind - bei Gesprächen am Tisch also auf (statt unter) dem Tisch und bei Reden im Stehen in Höhe der Taille.
- Fesseln Sie sich nicht selbst, indem Sie die Hände ineinander verschränken, sich an etwas festhalten, die Hände in die Hosentaschen oder auf den Rücken "verbannen".

Das heißt, wenn man starke Gefühle in einer Gesprächssituation empfindet, sollte man diese nicht ignorieren. Zunächst ist es wichtig, diese Gefühle für sich selbst zu benennen, um in einem zweiten Schritt zu entscheiden, ob es in der Situation möglich und verantwortlich ist, diese Gefühle in Worte zu fassen.

Art und Weise des Sprechens:

Nicht nur was man sagt, sondern auch wie man es sagt, ist für den Gesprächspartner aufschlussreich. Jeder von uns weiß, dass es oftmals nicht der Wortlaut ist, der provoziert, sondern die Art, wie es gesagt wird. Wie heißt es so schön? Der Ton macht die Musik. Die Betonung, die Lautstärke, das Tempo - all das beeinflusst die Verständlichkeit und die Wirkung dessen, was gesagt wird.

Durch die Stimme werden Worte erst hörbar. Sie ist Medium und Ausdrucksmittel gleichermaßen. Ist sie leise, wird man Schwierigkeiten haben zu verstehen. Ist sie angespannt oder zu hoch, kann man zwar verstehen, aber es ist auf Dauer anstrengend zuzuhören. Den besten Klang hat die Stimme, wenn in der Indifferenzlage gesprochen wird. Das ist der Tonbereich, in dem man mit einem Minimum an Aufwand den vollsten Klang erzielt.

Art und Weise des Sprechens:

Es ist nicht nur wichtig, was man sagt, sondern auch wie man es sagt. Sowohl die Stimme (Klang, Artikulation, Melodieführung, Betonung) als auch die Lautstärke und das Tempo beeinflussen die Verständlichkeit und die Wirkung dessen, was gesagt wird.

Ein wichtiger und entscheidender Teil für die Verständlichkeit und Wirkung von Worten ist die Artikulation. In diesem Zusammenhang geht es darum, wie Laute, Wörter und Sätze gebildet werden. Gut verständlich artikulierte Worte vereinfachen den Hör- und Verstehensprozess. Man kann sich mit den Inhalten des Gesagten auseinandersetzen und bleibt nicht auf der Ebene des Entschlüsselns - was hat er gesagt? - stehen. Insbesondere wenn Sie dazu neigen, Laute oder Endsilben zu verschlucken, haben Sie hier ein gutes Übungsfeld, die Verständlichkeit und damit auch die Wirkung Ihrer Worte zu erhöhen.

Ein weiterer Aspekt ist die Melodie beim Sprechen. Die Melodieführung gibt dem Gesprächspartner wichtige Hinweise zum Entschlüsseln des Sinns der Sätze. Durch die Tonhöhen-Veränderung werden wichtige Hinweise gegeben, wie jemand zu verstehen ist. Ist ein Gedanke zu Ende, dann geht man mit der Stimme herunter, will man weiter-sprechen, bleibt die Stimme in der Schweben. Auch ob man etwas als sicher ansieht, fragt oder zweifelt, macht man durch die Melodieführung deutlich, dann geht man mit der Stimme nach oben. Ein und der gleiche Satz kann so eine unterschiedliche Bedeutung haben, je nachdem, ob man

am Ende die Stimme senkt oder hebt. Wenn man Inhalte zwar eindeutig und klar formuliert, am Satzende jedoch in einer schwebenden oder sogar fragenden Tonhöhe bleibt, transportiert man trotz eindeutiger Formulierung ungewollt einen Zweifel an der eigenen Aussage. Auch Personen, die sehr schnell sprechen, neigen dazu, die Stimme am Satzende nicht zu senken. Diese nicht sinngemäße Melodieführung hat Auswirkungen: Der Zuhörer verliert ein wichtiges Orientierungsmerkmal zur Gliederung der Inhalte. Die Verständlichkeit lässt deutlich nach und damit auch die Chance, dass der Gesprächspartner die Informationen angemessen verarbeitet. Außerdem ist es für den Zuhörer anstrengend, jemandem zuzuhören, der die Stimme am Satzende nicht senkt. Zwangsläufig macht der Sprechende weniger Sprechpausen und wird zunehmend atemlos. Die Dauerspannung überträgt sich auf den Zuhörer, der dies selten angenehm findet und im Zweifelsfall zwischenzeitlich "abschaltet" und nicht mehr zuhört. Nicht zuletzt ist es wichtig, in einem Gespräch die richtige Lautstärke und ein angemessenes Sprechtempo zu wählen. Dabei richtet sich die Lautstärke gewöhnlich nach der jeweiligen Situation. Wichtig ist: Beim Reden variieren wir die

Was Sie für die Verbesserung Ihres Stimmklangs tun können:

- Grundsätzlich klingt Ihre Stimme besser, wenn Sie aufrecht und locker sitzen oder stehen. Achten Sie also auf eine entsprechende Körperhaltung.
- Versuchen Sie ein Gefühl für das Sprechen in Ihrer Indifferenzlage zu bekommen. Übungsweise können Sie Folgendes probieren: Das Telefon klingelt, Sie nehmen noch nicht ab, produzieren mehrmals ein entspanntes, lockeres "hm", als wollten Sie jemanden beim Zuhören Verstehen signalisieren. Dann melden Sie sich ausgehend von dieser Tonlage.
- Die Stimme hat mehr Resonanz, wenn der Mund- und Halsraum locker und geweitet sind. Großzügige Kaubewegungen (auch ohne etwas zu essen), gähnen, Zunge herausstrecken sind Übungen, die diesen Raum erweitern.
- Menschen, die eher leise sprechen, sollten besonders auf eine exakte Artikulation achten. Mangelnde Stimmkraft lässt sich in einem gewissen Maß durch eine deutlichere Artikulation ausgleichen.



Lautstärke und können damit einzelne Wörter, Sätze und Satzteile besonders hervorheben. Diese Betonung ist ein wichtiges Merkmal der Sinnvermittlung, so steuert man, wie man etwas verstanden wissen will.

Im Rahmen der Melodieführung ist zu beachten:

- Senken Sie am Ende eines Aussage-Satzes die Stimme.
- Produzieren Sie kürzere, überschaubare Sätze. Die sind leichter sinnvoll zu betonen und abzuschließen.
- Machen Sie kurze Sprechpausen zwischen aufeinander folgenden Aussagen, Informationen und Argumenten.
- Lassen Sie in der Sprechpause den Kiefer locker, so dass die Lippen ganz leicht geöffnet sind. Das entspannt Mundraum, Kehlkopf und Zwerchfell.

Ein grundsätzlich richtiges Sprechtempo gibt es nicht. Wenn man sich auf den anderen wirklich einlässt, wird man gewöhnlich auch das Sprechtempo intuitiv auf die andere Person einstellen. Wenn man allerdings sehr mit sich selbst beschäftigt ist oder wenig Blickkontakt hält, ist dies natürlich schlecht möglich.

Abschließend wollen wir kurz einige Hinweise zum Thema "Umgang mit Argumenten anderer" geben.

Haben Sie Verständnis dafür, dass ein Kritisierte zunächst einmal nach "rhetorischen Fluchtwegen" sucht. Dabei geht es oft nur um einen Versuch, möglichst ungeschoren aus dem Problemgespräch wieder herauszukommen. Die typischen Abwehrreaktionen in Problemgesprächen sind: **Ablenkungsmanöver** (Wegsteuern von der Kritik), **Verweis auf Dritte** (Schuld auf andere schieben), **Gegenangriff** (Schuld der Erzieherin geben) und **Rechtfertigung** (Erklärung,

des auffälligen Verhaltens). Hören Sie aufmerksam zu. Lassen Sie ausreden. Geht es um Beschönigungen, gehen Sie am besten gar nicht darauf ein. Sagen Sie: "Gut, das nehme ich jetzt zur Kenntnis. Aber jetzt geht es darum für die Zukunft...". Sollte sich herausstellen, dass die Sachverhalte tatsächlich anders liegen, zeigen Sie Größe und weichen Sie von Ihrer bisherigen Gesprächsplanung ab. Das Wichtigste ist allerdings immer: Vermeiden Sie Konfrontation!

So vermeiden Sie Konfrontation:

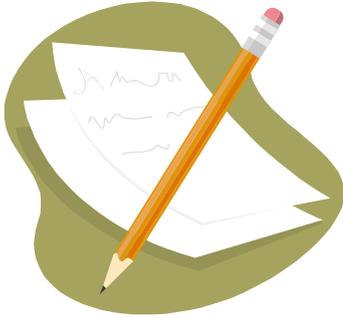
- Wenn Sie mit Ihren Argumenten überzeugen möchten, ist es besser, dass Sie nicht bei jedem Argument des anderen widersprechen und beginnen, dessen Argumentation zu zerpfücken. So provozieren Sie Widerstand und erreichen kaum einen Wandlungsprozess.
- Hören Sie zu und fragen Sie nach.
- Nutzen Sie die Paraphrase, um Ihr eigenes Verstehen zu sichern, und signalisieren Sie das auch.
- Stimmen Sie zu, wo Sie zustimmen können, und machen Sie Gemeinsamkeiten deutlich.
- Entkräften Sie Argumente des anderen erst, wenn Sie eine relativ stabile Beziehung aufgebaut haben.
- Wenn Sie Argumente entkräften oder widerlegen, vermeiden Sie konfrontative Redewendungen. Formulieren Sie so verbindlich wie möglich und lassen Sie Ihrem Gegenüber die Würde auch dann, wenn er Fehler macht.
- Verzichten Sie auf persönliche Angriffe oder die Herabwürdigung des anderen.
- Vermeiden Sie eine Debatte um "richtig" oder "falsch", also ein Gespräch, das zwangsläufig einen der Gesprächsteilnehmer am Ende zum Gewinner bzw. Verlierer macht. Menschen, die sich als Verlierer einer Diskussion sehen, sind selten überzeugt, sondern haben vor der Wortmacht und Überlegenheit des anderen kapituliert. Das mag kurzfristig einen Triumph ermöglichen, hat jedoch nicht die positiven Langzeiteffekte des wirklichen Überzeugens und ist somit nicht effizient.

Umgang mit Argumenten anderer:

Kritisiert zu werden ist nicht immer leicht zu ertragen; die Suche nach "rhetorischen Fluchtwegen" durch den Kritisierten ist daher verständlich. Hören Sie aufmerksam zu und lassen Sie ausreden. Ändern Sie Ihre Gesprächsstrategie aber nur, wenn sich tatsächlich herausstellt, dass der Sachverhalt anders liegt als bisher angenommen.

"Rhetorische Fluchtwege":

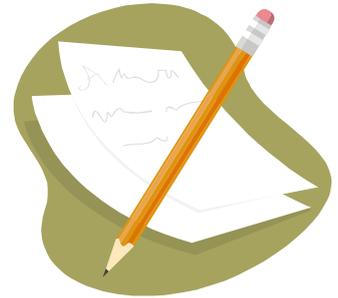
1. Ablenkungsmanöver
2. Verweis auf Dritte
3. Gegenangriff
4. Rechtfertigung



Fassen wir zusammen:

1. **Problemgespräche** sind komplexe Prozesse mit vielen gleichzeitig wirkenden, veränderbaren Faktoren. Eine kurz hochgezogene Augenbraue, ein falsches Wort, eine Unaufmerksamkeit in der Einschätzung des Gesprächspartners und schon ist alles komplett anders.
2. Zu den **häufigsten allgemeinen Schwierigkeiten**, die in Problemgesprächen auftreten können, zählen die Schwierigkeit, dem Gesprächspartner das Gefühl zu vermitteln, dass man ihm helfen und nicht schaden will, die Schwierigkeit, dem Gesprächspartner den Sinn der Kritik verständlich zu machen, die Schwierigkeit, in der Kürze der Zeit das nötige Vertrauen zu schaffen, um darauf aufbauend ein Gespräch führen zu können, die Schwierigkeit, den Sachverhalt konkret nachzuweisen, die Schwierigkeit zu erkennen ob der Gesprächspartner tatsächlich einsichtig ist oder trotz vorhandener Uneinsichtigkeit lediglich einen einsichtigen Eindruck erwecken will und nicht zuletzt die Schwierigkeit, dass sich der Gesprächspartner leicht bevormundet fühlt und dadurch verunsichert oder aggressiv wird.
3. Ein Problemgespräch ist durch **fünf verschiedene Phasen** charakterisiert: (1) Motivation/Einstimmung, (2) Präsentation/Problemdefinition, (3) Reaktion/Rechtfertigung, (4) Argumentation/Begründung und (5) Abschluss/Vereinbarung.
4. Ein Problemgespräch durchläuft mehrere Stufen und bedeutet nicht, den Eltern lediglich das Problemverhalten ihres Kindes zu verdeutlichen.
5. Es ist günstig, das **Gespräch zu eröffnen**, indem man auf das gemeinsame Interesse verweist, die Entwicklung des Kindes zu fördern und das Auftreten von auffälligem Verhalten möglichst zu vermeiden.
6. Für die **Problemdefinition** sollte sich die Erzieherin ausreichend Zeit nehmen. Wichtig ist, dass nur das auffällige Verhalten kritisiert wird und nicht die Person des Kind in ihrer Gesamtheit.
7. Wichtig ist es, dass sich die **Eltern zu ihrer Sicht des kindlichen Verhaltens** äußern können. Die Erzieherin hat hier zunächst die Aufgabe gut zuzuhören. Gleichzeitig muss sie aber auch Ausweichmanöver der Eltern durch gezielte Fragen verhindern.
8. Innerhalb der **Diskussion mit den Eltern** muss die Erzieherin die angezielte Verhaltensänderung begründen. Ziel ist es, die Einsicht bei den Eltern hinsichtlich des auffälligen Verhaltens des Kindes zu befördern und gemeinsam Ansätze zur positiven Veränderung des Verhaltens zu entwickeln.
9. Abschließend kommt es darauf an, die **Ergebnisse des Gesprächs** zusammenzufassen, mit den Eltern verbindliche Vereinbarungen über die notwendigen Verhaltensänderungen zu treffen und ein Folgegespräch zu terminieren.

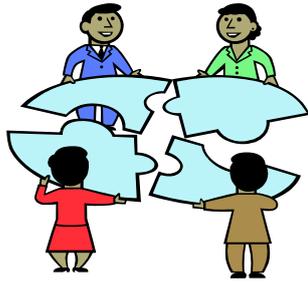
10. Um Gespräche erfolgreich führen zu können, muss die Erzieherin **spezielle Gesprächstechniken** beherrschen und in den verschiedenen Situationen kompetent einsetzen. In diesem Zusammenhang muss die Erzieherin nicht nur aktiv Zuhören und paraphrasieren können, sondern auch klar kommunizieren, gezielt fragen, argumentieren und persönlich formulieren. Nicht zuletzt muss die Erzieherin auch die Metakommunikation zur Steuerung des Gesprächs nutzen können.
11. Das **Argumentieren** ist eine Schlüsselfähigkeit, um Gespräche erfolgreich führen zu können. Entscheidend ist, dass die Argumentation den "Nerv" des Gesprächspartners trifft, das heißt, für diesen plausibel und nachvollziehbar ist und deshalb das Denken, Fühlen, die Interessen sowie die Erfahrungen des Gesprächspartners berücksichtigt.
12. In einem Gespräch zählt nicht allein der Inhalt. **Das gesamte Auftreten** trägt zur Wirkung der Worte bei und entscheidet so mit über den Erfolg oder Misserfolg eines Gesprächs.
13. Will man ein Problemgespräch erfolgreich gestalten, muss man neben seinen Worten, sein äußeres Erscheinungsbild, seine Körpersprache und die Art und Weise des Sprechens kontrollieren.
14. **Die äußere Erscheinung** ist das Erste, was man wahrnimmt. Bei jeder Begegnung überprüfen wir in wenigen Sekunden unseren ersten Eindruck. Um Reaktionen besser und schneller zu verstehen, ist es vorteilhaft, wenn man seine Wirkung auf andere Menschen einigermaßen zuverlässig einschätzen kann.
15. **Der Körper ist ein Ausdrucksmittel** und wird in jedem Gespräch als solches genutzt. Wie man seinen Körper in einem Gespräch nutzt, hat durchaus Einfluss auf die Wirkung dessen, was man sagt. Deshalb ist es wichtig, seine eigenen Ausdrucksmuster zu kennen und möglicherweise hinderliche Gewohnheiten zu verbessern, um so sein persönliches Repertoire an körpersprachlichen Mitteln in Gesprächen optimal nutzen zu können.
16. Es ist nicht nur wichtig, was man sagt, sondern auch wie man es sagt. Sowohl die Stimme (Klang, Artikulation, Melodieführung, Betonung) als auch die Lautstärke und das Tempo beeinflussen die Verständlichkeit und die Wirkung dessen, was gesagt wird.
17. Kritisiert zu werden ist nicht immer leicht zu ertragen; die Suche nach **"rhetorischen Fluchtwegen"** durch den Gesprächspartner ist daher verständlich. Hören Sie aufmerksam zu und lassen Sie ausreden. Ändern Sie Ihre Gesprächsstrategie aber nur, wenn sich tatsächlich herausstellt, dass der Sachverhalt anders liegt als bisher angenommen.



Jede Erzieherin sollte über Grundkenntnisse hinsichtlich der Institutionen, Träger und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe verfügen und wissen, welche Einrichtungen im Umkreis ihrer Kindertageseinrichtung die jeweiligen Leistungen anbieten.

Es empfiehlt sich, in der Kindertagesstätte einen Ordner "Hilfen für Kinder und Familien" anzulegen, der für alle Mitarbeiterinnen frei zugänglich ist, so dass man sich bei Bedarf unverzüglich selbst informieren kann.

Die Gestaltung der Kooperation mit beteiligten Professionen:



Jede Erzieherin sollte über Grundkenntnisse hinsichtlich der Institutionen, Träger und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe verfügen und wissen, welche Einrichtungen im Umkreis ihrer Kindertageseinrichtung die jeweiligen Leistungen anbieten. So kann die Vermittlungsaufgabe im Ernstfall schnell erfüllt werden. In manchen Fällen benötigen die Kinder Hilfen, die über

die Angebote der Jugendhilfe hinausgehen. Dazu gehören Leistungen von Logopäden, Egotherapeuten, Physio- oder Psychotherapeuten. Da Verhaltensauffälligkeiten von Kindern oft mit familiären Belastungen zusammenhängen, ist es sinnvoll, wenn sich Erzieherinnen einen fortlaufenden Überblick über Hilfsangebote für Familien verschaffen. Selbstverständlich müssen Erzieherinnen nur die wichtigsten Hilfsangebote genauer kennen. Ansonsten reicht es in der Regel für die Wahrnehmung der Vermittlungsfunktion aus, wenn sie von der Existenz der weniger wichtigen psychosozialen Dienste und materiellen Leistungen wissen und auf

sie verweisen können. Wichtig ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Suche nach geeigneten Hilfsangeboten nicht erst unter dem Druck eines Ernstfalls erfolgen sollte.

Die notwendigen Kenntnisse können Erzieherinnen z.B. relevanten Broschüren des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, der zuständigen Bundes- und Landesministerien sowie der (Wohlfahrts-) Verbände entnehmen, die in der Regel kostenlos zugeschickt werden. Informationen über die psychosozialen Dienste vor Ort finden Sie in Beratungsführern, die zumeist von Jugend- und Gesundheitsämtern, Bürgerbüros, Psychosozialen Arbeitsgemeinschaften oder anderen Stellen herausgegeben werden.

Es empfiehlt sich, in der Kindertagesstätte einen Ordner "Hilfen für Kinder und Familien" anzulegen und in ihm, neben den oben genannten Materialien, auch Zeitungsartikel über die psychosozialen Dienste vor Ort zu sammeln. Dieser Ordner sollte für das gesamte Personal der Kindertageseinrichtung zugänglich sein, so dass sich alle Mitarbeiterinnen bei Bedarf unverzüglich selbst informieren können.

Sind einer Erzieherin Mitarbeiter psychosozialer Dienste persönlich bekannt, fällt es leichter, sie bei Fragen

Hilfsangebote für Familien:

- **Beratungsstellen und psychosoziale Dienste** wie Familienberatung, Scheidungsberatung, Drogenberatung, Schuldnerberatung zudem frei praktizierende Psychotherapeuten, Frauenhäuser, Notrufgruppen.
- **Selbsthilfegruppen und Verbände** wie z.B. Mütter- und Familienzentren, Babysitterdienste, Kinderschutzbund, Anonyme Alkoholiker oder Treffpunkte für Alleinerziehende.
- **Erholungsangebote** wie beispielsweise Müttergenesung, Familienerholung oder Urlaub auf dem Bauernhof.
- **Ehe- und Familienbildung**, wie z.B. Familienbildungsstätten oder Volkshochschulen.
- **Leistungen nach dem Familienlastenausgleich** wie etwa das Kindergeld, Mutterschaftsgeld, Erziehungsgeld, Unterhaltsvorschuss, Kinder- und Ausbildungsfreibeträge sowie Ausbildungsförderung und Berücksichtigung von Kinderbetreuungskosten.
- **Weitere gesetzliche Leistungen finanzieller Art**, wie z.B. Wohngeld, Arbeitslosengeld, Leistungen der Kranken-, Renten- und Pflegeversicherungen.

oder Problemen anzurufen und um Rat zu fragen. Auch lassen sich hilfsbedürftige Eltern einfacher an solche Einrichtungen weitervermitteln, wenn die Erzieherin sagen kann: "Frau B. ist Psychologin in der Erziehungsberatungsstelle. Ich kenne sie schon seit Jahren. Sie hat sich auf Familien mit Kleinkindern spezialisiert und schon vielen Kindern unserer Einrichtung geholfen. Wenn Sie bei der Erziehungsberatungsstelle anrufen, lassen Sie sich am besten gleich mit ihr verbinden und grüßen Sie sie von mir."

So ist es empfehlenswert, dass Erzieherinnen Kontakt mit den Mitarbeitern zumindest der für die Kindertageseinrichtung wichtigsten psychosozialen Dienste

aufnehmen. Manchmal reicht schon ein längerer telefonischer Kontakt, um sich ein Bild zu machen und die Besonderheiten des jeweiligen Dienstes kennenzulernen. Besser als ein telefonischer ist aber ein persönlicher Kontakt. Beispielsweise können Erzieherinnen Mitarbeiter psychosozialer Dienste zu einer Teamsitzung in die Kindertageseinrichtung einladen, um sich über die Aufgaben, Arbeitsschwerpunkte und Methoden des Dienstes zu informieren. Zugleich können bisherige Kooperationserfahrungen reflektiert und/oder (neue) Wege einer (besseren) Zusammenarbeit besprochen werden. Natürlich können Erzieherinnen auch einen psychosozialen Dienst zu einem vereinbar-

ten Termin selbst aufsuchen. Dies hat den Vorteil, dass die Erzieherin die Räumlichkeiten des Dienstes kennenlernen kann. Umgekehrt ist es sinnvoll, die Mitarbeiter der psychosozialen Dienste über Erziehungsziele und -methoden, Arbeitsschwerpunkte, besondere Belastungen usw. der Erzieherinnen zu informieren. Entscheidend ist, je konkreter die Arbeitssituation der jeweils anderen Seite erfahren wird, umso größer wird das Verständnis für sie und umso realistischer lässt sich Zusammenarbeit gestalten.

Die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und psychosozialen Diensten lässt sich auf vielfältige Weise gestalten (siehe grüner Kasten).

Es ist empfehlenswert, dass Erzieherinnen Kontakt mit den Mitarbeitern zumindest der für die Kindertageseinrichtung wichtigsten psychosozialen Dienste aufnehmen.

Je konkreter die Arbeitssituation der jeweils anderen Seite erfahren wird, umso größer wird das Verständnis für sie und umso realistischer lässt sich Zusammenarbeit gestalten.

Kontakte zwischen Erzieherinnen und Mitarbeitern psychosozialer Dienste lassen sich vielfältig nutzen:

Elternabende: Vertreter psychosozialer Dienste werden als Referenten oder Gesprächspartner eingeladen.

Eltern-/Müttergruppen, thematische Arbeitskreise, Alleinerziehendentreffs: Mitarbeiter psychosozialer Dienste können die Leitung übernehmen, regelmäßig als Gäste mitwirken oder als Spezialisten zu einzelnen Treffen eingeladen werden.

Maßnahmen der Familienbildung, Elterntraining: Mitarbeiter psychosozialer Dienste können solche Angebote in der Kindertageseinrichtung durchführen oder an ihnen mitwirken.

Elternsprechstunden in der Kindertageseinrichtung: Eltern lassen sich in den ihnen vertrauten Räumen von einem ihnen oft schon von den gerade genannten Veranstaltungen her bekannten Berater helfen (geringere Schwellenangst).

Projekte: Erzieherinnen und Mitarbeiter psychosozialer Dienste können gemeinsam Projekte zur z.B. Gewaltprävention oder Medienerziehung planen und durchführen. Wollen Erzieherinnen allein solche Projekte realisieren, können andere Fachkräfte sie beraten, ihre Aktivitäten begleiten, Fortbildungsangebote machen, Materialien zur Verfügung stellen usw.

Elternbriefe, Kindergartenzeitung: Mitarbeiter psychosozialer Dienste werden um relevante Beiträge gebeten.

Das übergeordnete Ziel jeglicher Vernetzungsmaßnahmen ist immer das Wohl des Kindes und seiner Familie. Letztendlich muss es darum gehen, wie verhaltensauffällige, sprachgestörte, entwicklungsverzögerte oder behinderte Kinder und ihre Eltern die "passende" Hilfe erhalten.

Generell können Erzieherinnen nur Empfehlungen aussprechen. Ob Eltern letztlich danach handeln, sich bei einem psychosozialen Dienst beraten oder dort ihr Kind untersuchen und gegebenenfalls therapieren lassen, entscheiden die Eltern. Die einzige Ausnahme bilden gravierende Verstöße gegen das Kindeswohl. Hier sind Erzieherinnen zur Meldung verpflichtet, unabhängig von der Einwilligung der Eltern.

Dabei sind alle Kooperationsformen mit einer starken familienbildenden und präventiven Funktion verknüpft. Es geht vor allem darum, dass Eltern in einem vertrauten Kontext Antworten auf Fragen zur kindlichen Entwicklung und Erziehung suchen können und eine (informelle) Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten und Familienproblemen erfahren, nicht nur durch die Mitarbeiter der psychosozialen Dienste, sondern auch durch andere Eltern. Dieses Vorgehen stärkt die Erziehungskompetenz (auch beim Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten des Kindes) und ist so Hilfe zur Selbsthilfe.

Alle diese Aktivitäten dienen der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten. Das übergeordnete Ziel sollte hier immer das Wohl des Kindes und seiner Familie sein. Letztendlich muss es darum gehen, wie verhaltensauffällige, sprachgestörte, entwicklungsverzögerte oder behinderte Kinder und ihre Eltern die "passende" Hilfe erhalten. Bei allen Vernetzungsaktivitäten darf dieses Ziel nicht aus den Augen verloren werden.

Die Eltern haben das Sorgerecht. Nur sie können somit bestimmen, ob ihr Kind Ärzten, Psychologen, Heilpädagogen oder sonstigen Mitarbeitern psychosozialer Dienste vorgestellt und eventuell von diesen behandelt wird. Schon ein Gespräch der Erzieherin mit diesen Fachkräften über ein Kind unter Nennung seines Namens verstößt gegen die Elternrechte und die Datenschutzbestimmungen, sofern die Eltern diesen Kontakt nicht genehmigt haben.

Nicht immer ist es für die Erzieherin einfach, Eltern auf Grund von z.B. Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes dazu zu motivieren, sich an einen entsprechenden psychosozialen Dienst zu wenden. Insbesondere, wenn die Ursachen für die kindliche Verhaltensauffälligkeit in der Familie liegt, kann sich der Vermittlungsprozess kompliziert und zeitaufwendig gestalten. Generell ist es so, dass Erzieherinnen nur Empfehlungen aussprechen können, ob Eltern letztlich danach handeln, sich bei einem psychosozialen Dienst beraten oder dort ihr Kind untersuchen und gegebenenfalls therapieren lassen, entscheiden die Eltern. Die einzige Ausnahme bilden gravierende Verstöße gegen das Kindeswohl wie z.B. Kindesmisshandlung, sexueller Missbrauch oder Verwahrlosung. Hier sind Erzieherinnen zur Meldung verpflichtet, unabhängig davon, ob die Eltern davon wissen bzw. damit einverstanden sind oder nicht.

Haben Eltern mit ihrem Kind einen Arzt oder einen psychosozialen Fachdienst aufgesucht, müssen Erziehe-

rinnen immer wieder die Erfahrung machen, dass ihre Beobachtungen durch die Fachleute ignoriert werden. Daher sollten Erzieherinnen mit Einwilligung der Eltern möglichst den Kontakt zum jeweiligen Fachmann aufnehmen und ihm schildern, wie sie das Kind in der Kindertageseinrichtung erleben und weshalb sie es für auffällig halten. Sie sollten ihre Argumente möglichst knapp und stichhaltig vortragen sowie entwicklungspsychologisch begründen. Vor einer "Diagnose" oder gar einem "Therapievorschlag" sollte man sich allerdings hüten, da dies leicht als Einmischung in den Kompetenzbereich des Gesprächspartners (miss-) verstanden werden kann. Erzieherinnen sollten sich deshalb auf eine reine Beschreibung der Auffälligkeiten beschränken (beobachtbare Fakten).

Selbst wenn Erzieherinnen die Einwilligung der Eltern eingeholt haben, können sich Ärzte oder Psychologen an ihre Schweigepflicht gebunden fühlen und jegliche Auskunft über Diagnose und Behandlung verweigern. Deshalb sollten sich Erzieherinnen die Einwilligungserklärung immer schriftlich geben lassen. Dann kann dem Gesprächspartner eine Kopie zugeleitet werden. Allerdings kann es auch vorkommen, dass Eltern keinen Kontakt zwischen der Kindertagesein-

richtung und dem zuständigen Fachdienst wünschen, weil sie nicht wollen, dass die Erzieherinnen z.B. von ihren Eheproblemen erfahren. Manchmal legen sie auch großen Wert auf Vertraulichkeit, wenn sie Kritik an der Kindertageseinrichtung geübt haben. Deshalb ist es ratsam in der Einwilligungserklärung immer genau festzulegen, was der Zweck des Gesprächsaustausches ist und welche Art von Information nur ausgetauscht werden darf (z.B. Verhaltensbeobachtungen, die Diagnose oder Hinweise zum pädagogischen Umgang mit dem Kind).

Die intensive einzelfallbezogene Kooperation kann bei so mancher Erzieherin die

Erwartung aufbrechen, sie müsse ein verhaltensauffälliges Kind nur an einen psychosozialen Dienst abgeben, und sie würde es dann von dort "therapiert" zurückerhalten. Auch werden zu hohe Erwartungen hinsichtlich der Dauer und der "Durchschlagkraft" einer Behandlung abgebaut, wenn Erzieherinnen in diese einbezogen werden. Außerdem ermöglicht eine einzelfallbezogene Kooperation die Einwirkung auf das Verhalten der Erzieherin, wenn diese zu den Problemen des Kindes oder zu Konflikten mit seinen Eltern beiträgt. Schließlich können Erzieherinnen Hinweise zum weiteren Umgang mit dem Kind und seiner Familie erhalten.

Die Notwendigkeit einer Vernetzung psychosozialer Dienste wurde vielerorts bereits umgesetzt. Allerdings wurde zumeist noch nicht genügend berücksichtigt, dass Kindertageseinrichtungen einen zentralen Platz in diesem Netzwerk einnehmen sollten, denn hier werden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in der Regel erstmalig von Fachkräften beobachtet. Auch die Eltern öffnen sich den vertrauten Erzieherinnen eher als unbekanntem Fachleuten. Deshalb sollte die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Fachdiensten intensiv gefördert werden, auch indem Erzieherinnen hierfür genügend Verfügungszeit gewährt wird.

Die Erzieherinnen sollten sich die Einwilligungserklärung zum fachlichen Austausch von den Eltern immer schriftlich geben lassen und darin genau festlegen, was der Zweck des Gesprächsaustausches ist und welche Art von Information nur ausgetauscht werden darf.

Bei den Vernetzungsmaßnahmen wurde bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt, dass Kindertageseinrichtungen einen zentralen Platz in diesem Netzwerk einnehmen sollten, denn hier werden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in der Regel erstmalig von Fachkräften beobachtet.

Möglichkeiten der direkten Einbindung der Kindertageseinrichtung in Maßnahmen von Fachdiensten:

Das Erstgespräch kann in der Kindertageseinrichtung stattfinden. Dies bietet sich vor allem in solchen Fällen an, wo Eltern sehr unsicher sind, so dass sie nur in einer gewohnten Umgebung und in Anwesenheit der ihnen vertrauten Erzieherin mit dem Mitarbeiter eines Fachdienstes sprechen wollen.

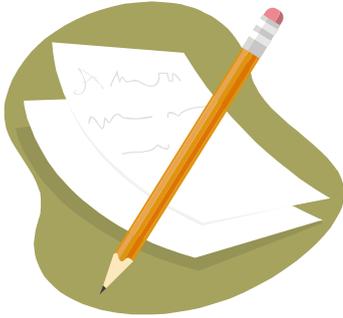
Mitarbeiter von Fachdiensten können in die Kindertageseinrichtung kommen, um das Kind in einer "Normalsituation" und in seiner Gruppe zu beobachten, aber auch um z.B. die Erzieherin-Kind-Beziehung zu erfassen. Dies erleichtert eine umfassende und realitätsgerechte Diagnoseerstellung, an der die Erzieherinnen beteiligt werden können.

Die Erzieherinnen können an der Planung der Maßnahme (bis hin zur Erstellung des Hilfeplans) mitwirken.

Die Behandlung eines Kindes kann in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden, entweder unter Einbeziehung der Erzieherinnen oder ohne deren Mitwirkung. Hier bleibt das Kind in seiner vertrauten Umgebung. Auch ist dies oft der einzige Weg, wie Kindern berufstätiger Eltern, Alleinerziehender und nicht motorisierter Eltern geholfen werden kann, die nicht zum Fachdienst gebracht werden können. Dasselbe gilt für Kinder, deren Eltern ein geringes Problembewusstsein oder eine so große Schwellenangst haben, dass sie ihr Kind nicht bei einem Fachdienst vorstellen würden.

Es können alle oder mehrere Beratungsgespräche mit den Eltern in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden, mit oder ohne Erzieherinnen.

Die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und psychosozialen Fachdiensten sollte intensiv gefördert werden, auch indem Erzieherinnen hierfür genügend Verfügungszeit gewährt wird.



Fassen wir zusammen:

1. Jede Erzieherin sollte über **Grundkenntnisse** hinsichtlich der Institutionen, Träger und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe verfügen und wissen, welche Einrichtungen im Umkreis ihrer Kindertageseinrichtung die jeweiligen Leistungen anbieten.
2. Es empfiehlt sich, in der Kindertagesstätte einen **Ordner "Hilfen für Kinder und Familien"** anzulegen, der für alle Mitarbeiterinnen frei zugänglich ist, so dass man sich bei Bedarf unverzüglich selbst informieren kann.
3. Es ist empfehlenswert, dass Erzieherinnen **Kontakt mit den Mitarbeitern** zumindest der für die Kindertageseinrichtung wichtigsten **psychosozialen Dienste** aufnehmen. Je konkreter die Arbeitssituation der jeweils anderen Seite erfahren wird, umso größer wird das Verständnis für sie und umso realistischer lässt sich Zusammenarbeit gestalten.
4. **Das übergeordnete Ziel jeglicher Vernetzungsbemühungen** ist immer das Wohl des Kindes und seiner Familie. Letztendlich muss es darum gehen, wie verhaltensauffällige, sprachgestörte, entwicklungsverzögerte oder behinderte Kinder und ihre Eltern die "passende" Hilfe erhalten.
5. **Generell können Erzieherinnen nur Empfehlungen aussprechen.** Ob Eltern letztlich danach handeln, sich bei einem psychosozialen Dienst beraten oder dort ihr Kind untersuchen und gegebenenfalls therapieren lassen, entscheiden die Eltern. Die einzige Ausnahme bilden gravierende Verstöße gegen das Kindeswohl. Hier sind Erzieherinnen zur Meldung verpflichtet, unabhängig von der Einwilligung der Eltern.
6. Die Erzieherinnen sollten sich die **Einwilligungserklärung** zum fachlichen Austausch von den Eltern immer schriftlich geben lassen und darin genau festlegen was der Zweck des Gesprächsaustausches ist und welche Art von Information nur ausgetauscht werden darf.
7. Bei den Vernetzungsbemühungen wurde bisher generell noch nicht ausreichend berücksichtigt, dass Kindertageseinrichtungen einen zentralen Platz in diesem Netzwerk einnehmen sollten, denn hier werden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in der Regel erstmalig von Fachkräften beobachtet. Die **Kooperation** von Kindertageseinrichtungen und psychosozialen Fachdiensten **sollte deshalb intensiv gefördert werden**, auch indem Erzieherinnen hierfür genügend Verfügungszeit gewährt wird.

- Akademie für öffentliches Gesundheitswesen (Hrsg.) (1981). *Verhaltensauffälligkeiten und Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Bände 11. Düsseldorf.
- Baum, H. (2002). *Ich hab aber nicht geschwindelt! Vom Umgang mit Lüge und Wahrheit*. München: Klösel.
- Becker-Textor, I. (1990). *Schwierige Kinder gibt es nicht - oder doch? Problemkinder im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Blank, B.; Fenzl, S.M. (1999). Elternberatung und Vermittlung von Hilfsangeboten. In: M.R. Textor (Hrsg.): *Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis*. 108-117. Freiburg: Herder.
- Crisand, E.; Crisand, M. (2000). *Psychologie der Gesprächsführung*. Heidelberg: Sauer.
- Ennulat, G. (2006). *Wenn Kinder lügen*. Stuttgart: Klett.
- Ennulat, G. (2001). *Ängste im Kindergarten. Ein Praxisbuch für Erzieherinnen und Eltern*. München: Klösel.
- Faßnacht, G. (1979). *Systematische Verhaltensbeobachtung*. München: UTB.
- Finger, G. (2004). *Brauchen Kinder Ängste? Wie Kinder an ihren Ängsten wachsen*. Stuttgart: Klett.
- Finger, G.; Simon-Wundt, T. (2003). *Was auffällige Kinder uns sagen wollen*. Stuttgart: Klett.
- Fölkl, H.; Hofferer, M. (2004). *Wenn Essen zum Problem wird! Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Das Online-Familienhandbuch.
- Frey, A. (2001). *Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten. Von der Beobachtung bis zur pädagogischen Maßnahme*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Grewe, W.; Wentura, D. (1991). *Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie*. München: Quintessenz.
- Jungermann, H.; Pfister, H.R.; Fischer, K. (1998). *Die Psychologie der Entscheidung*. Heidelberg: Spektrum.
- Keller, J.; Nowak, F. (1993). *Kleines pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder.
- Kellner, H. (2002). *Kritikgespräche führen*. München: Financial Times Prentice Hall.
- Kindergarten heute spezial (2007). *Auffälliges Verhalten von Kindern - wahrnehmen, verstehen, handeln*. Freiburg: Herder.
- Lang, S. (1996). *Integration von verhaltensauffälligen Kindern in vorschulischen Einrichtungen*. Darmstadt: Primus.
- Leicher, R. (1995). *So führt man Kritikgespräche richtig*. Renningen-Malmsheim: expert.





- Metzinger, A. (1979). *Verhaltensstörungen im Kindergarten und Heim*. Fellbach: Bonz.
- Meves, C. (1991). *Verhaltensstörungen bei Kindern*. München: Piper.
- Oswald, H.; Krappmann, L. (2000). Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49 (1), 3-15.
- Petermann, F. (1995). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Sagi, A. (1992). *Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten. Ursachen und Wege zur Heilung*. Freiburg: Herder.
- Schubert, A. (1996). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern aus interdisziplinärer Sicht*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Stange, E.; Stange, W. (1979). Kinder lösen Konflikte. In: *Hielscher, H. (Hrsg.): Sozialerziehung konkret*. Band 1. Hannover.
- Sturzbecher, D.; Grundmann, M.; Welskopf, R. (2001). Betreuungsqualität in Familie und Kindergarten aus kindlicher Sicht. In *Sturzbecher, D. (Hrsg.): Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen: Hogrefe
- Textor, M.R. (Hrsg.) (2004). *Verhaltensauffällige Kinder fördern. Praktische Hilfen für Kindergarten und Hort*. Weinheim: Beltz.
- Theunissen, G. (1992). *Heilpädagogik und soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen*. Freiburg: Lambertus.
- Tiedemann, J. (1980). *Sozioemotionales Schülerverhalten*. Weinheim: Beltz.
- Trapmann, H.; Rotthaus, W. (2004). *Auffälliges Verhalten im Kindesalter. Handbuch für Eltern und Erzieher*. Band 1. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Tröster, H.; Reineke, D. (2005). Früherkennung von Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Frühförderung interdisziplinär*, 24 (4), 158-167.
- v.Kanitz, A. (2004). *Gesprächstechniken*. Planegg: Haufe.
- v.Nitsch, R. (2002). *Entscheidungslehre: wie Menschen entscheiden und wie sie entscheiden sollten*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wolfram, W.-W. (1995). *Präventive Kindergartenpädagogik*. Weinheim: Beltz.

Anhang A

Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen können Kindertageseinrichtungen mit Hilfe von Experten für auffälliges Verhalten einrichtungsspezifische Merkmalslisten entwickeln. Diese Merkmalslisten sollten sich immer auf spezifische auffällige Verhaltensmuster beziehen und können im Alltag der Einrichtung als Orientierung und Kommunikationshilfe (z.B. im Elterngespräch) verwendet werden. Im Folgenden ist eine solche Merkmalsliste für den Bereich AD(H)S skizziert. Es sei betont, dass es sich hier um eine Merkmalsliste handelt, die primär auf den Erfahrungen der beteiligten pädagogischen Fachkräfte beruht und nicht durch streng wissenschaftliche Untersuchungen entstanden ist.

Die Erfassung von AD(H)S in unserer Einrichtung

„Grobraster“

Nr.	Beurteilungskriterium	Einschätzungshäufigkeit			
		Tritt gar nicht auf (0 Punkte)	Tritt selten auf (1 Punkt)	Tritt häufig auf (2 Punkte)	Tritt ständig auf (3 Punkte)
1	Geringe Aufmerksamkeitsspanne				
2	Geringes Durchhaltevermögen				
3	Extreme Unruhe				
4	Motorische Besonderheiten				
5	Impulsivität/Erregbarkeit				
6	Stimmungsstabilität				
7	Mangelndes Selbstbewusstsein/Unsicherheit				
8	Geringe Frustrationstoleranz				
9	Probleme in der Beachtung von Regeln und Grenzen				
10	Problematisches Konfliktverhalten				
11	Aggressivität				
12	Besonders phantasievoll und kreativ				
13	Besonderheiten (z.B. Einnässen/Einkoten)				
14	Punktzahl				
15	Gesamtpunktzahl				

Ab ca. 14 Gesamtpunkten oder bei sehr starker Ausprägung einzelner Aspekte bitte die "Analyseliste" zur vertiefenden Abklärung der Problematik einsetzen!

Die Erfassung von AD(H)S in unserer Einrichtung

„Analyseliste“

Nr.	Beurteilungskriterium	Einschätzungshäufigkeit			
		Tritt gar nicht auf (0 Punkte)	Tritt selten auf (1 Punkt)	Tritt häufig auf (2 Punkte)	Tritt ständig auf (3 Punkte)
Aufmerksamkeit					
1	Ist leicht abzulenken				
2	Kann keine komplexen Aufgaben lösen				
3	Kann Arbeiten nicht zu Ende führen				
4	Ist vergesslich				
5	Verliert den Faden				
6	Kann nicht bei einer Sache bleiben				
7	Arbeitet unstrukturiert				
8	Zeigt geringe selbstorganisatorische Fähigkeiten				
Besonderheiten					
Punktzahl					
Gesamtpunktzahl					

Nr.	Beurteilungskriterium	Einschätzungshäufigkeit			
		Tritt gar nicht auf (0 Punkte)	Tritt selten auf (1 Punkt)	Tritt häufig auf (2 Punkte)	Tritt ständig auf (3 Punkte)
Hyperaktivität					
9	Extremer Bewegungsdrang				
10	Kann nicht stillsitzen				
11	Innere Unruhe (nervös, fahrig)				
12	Tics				
13	Redet ohne nachzudenken				
14	Redet schnell, viel und laut				
Besonderheiten					
Punktzahl					
Gesamtpunktzahl					

Nr.	Beurteilungskriterium	Einschätzungshäufigkeit			
		Tritt gar nicht auf (0 Punkte)	Tritt selten auf (1 Punkt)	Tritt häufig auf (2 Punkte)	Tritt ständig auf (3 Punkte)
Impulsivität/Erregbarkeit					
15	Wutausbrüche				
16	Hohes Aggressionspotential				
17	Geringe Frustrationstoleranz				
18	Ist leicht reizbar				
19	Stimmungs labilität				
20	Autoaggression (auch gegen (Spiel-) Produkte)				
21	Zeigt hektische Reaktionen				
22	Kann sich Problemsituationen nicht stellen (Flucht)				
Besonderheiten					
Punktzahl					
Gesamtpunktzahl					

Nr.	Beurteilungskriterium	Einschätzungshäufigkeit			
		Tritt gar nicht auf (0 Punkte)	Tritt selten auf (1 Punkt)	Tritt häufig auf (2 Punkte)	Tritt ständig auf (3 Punkte)
Motorik					
23	Gestörte Feinmotorik (z.B. beim Perlen auffädeln)				
24	Gestörte Grobmotorik (stolpern, fallen)				
25	"Tollpatschigkeit"				
26	Geringes Gefahrenbewusstsein				
27	Nicht einschätzen können der eigenen Kraft/Stärke				
28	Auffälliges Schriftbild				
Besonderheiten					
Punktzahl					
Gesamtpunktzahl					

Nr.	Beurteilungskriterium	Einschätzungshäufigkeit			
		Tritt gar nicht auf (0 Punkte)	Tritt selten auf (1 Punkt)	Tritt häufig auf (2 Punkte)	Tritt ständig auf (3 Punkte)
Sozialverhalten					
29	Stört, ärgert andere gezielt				
30	Kann nicht zuhören				
31	Kann komplexe Anweisungen schwer umsetzen				
32	Mangelndes Schuldbewusstsein				
33	Übersteigertes Gerechtigkeitsempfinden				
34	Geringe Akzeptanz-/ Toleranzgrenze				
35	Kann sich schwer in Gruppen einfügen				
36	Kann Regeln/ Grenzen schwer einhalten				
37	Ist geschickt darin, Verpflichtungen zu entgehen				
38	Nutzt unangemessene Konfliktlösestrategien				
39	Ist sehr konfliktfreudig				
40	Zerstört Spielergebnisse				
41	Hebt Unzulänglichkeiten anderer hervor				
42	"Fäkaliensprache"				
Besonderheiten					
Punktzahl					
Gesamtpunktzahl					

Nr.	Beurteilungskriterium	Einschätzungshäufigkeit			
		Tritt gar nicht auf (0 Punkte)	Tritt selten auf (1 Punkt)	Tritt häufig auf (2 Punkte)	Tritt ständig auf (3 Punkte)
Wahrnehmung					
43	Empfindlichkeit in den Sinneswahrnehmungen				
44	Geringes Schmerzempfinden				
45	Starke Egozentrik				
46	Nicht anerkennen der eigenen Fähigkeiten				
47	Geräuschbeteiligung bei Tätigkeiten				
48	Maskenhaftes Gesicht (ohne Emotionen)				
49	Grimmassieren, Fratzen schneiden				
50	Verschobener Gerechtigkeitssinn				
Besonderheiten					
Punktzahl					
Gesamtpunktzahl					

Nr.	Zusammenfassung	Gesamtpunktzahl (Der kritische Bereich beginnt bei einer Punktzahl von ca. 40 Punkten der insgesamt möglichen Punkte)
1	Aufmerksamkeit	(max. 24 Pkt./kritisch ab ca. 10 Pkt.)
2	Hyperaktivität	(max. 18 Pkt./kritisch ab ca. 7 Pkt.)
3	Impulsivität/Erregbarkeit	(max. 24 Pkt./kritisch ab ca. 10 Pkt.)
4	Motorik	(max. 18 Pkt./kritisch ab ca. 7 Pkt.)
5	Sozialverhalten	(max. 42 Pkt./kritisch ab ca. 17 Pkt.)
6	Wahrnehmung	(max. 24 Pkt./kritisch ab ca. 10 Pkt.)
Besonderheiten		
Gesamtpunktzahl		

Achten Sie darauf, spezifische Besonderheiten (z.B. Hochbegabung, geistige Behinderung, Autismus) zu beachten und gegebenenfalls auszuschließen!

Anhang B

Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen können Kindertageseinrichtungen mit Hilfe von Experten für auffälliges Verhalten einrichtungsspezifische Handlungsgrundsätze sowie Hinweise für die Eltern entwickeln. Die Handlungsgrundsätze können als methodische Hinweise in der Kindertageseinrichtung ausgehängt werden. Die Hinweise für die Eltern können als Grundlage für Elternversammlungen oder Elterngespräche genutzt und den Eltern mitgegeben werden. Es handelt sich hier um Handlungsgrundsätze, die primär auf der Grundlage der Erfahrungen des pädagogischen Fachpersonals und nicht durch streng wissenschaftliche Untersuchungen entstanden sind.

Hinweise für Eltern

für den Umgang mit AD(H)S-Kindern zu Hause

1. Erarbeiten Sie gemeinsam mit dem Kind **klare Regeln**, die Sie nach dem FDH-Prinzip (einmal „Freundlich“, einmal „Deutlich“, einmal „Harsch“) einfordern!
2. Schaffen Sie **übersichtliche Strukturen** für den Tagesablauf!
3. Erstellen Sie **Wochenpläne** für feste Termine!
4. **Loben** Sie positive Verhaltensweisen und/oder Leistungen!
5. **Berücksichtigen Sie die individuellen Stärken** des Kindes!
6. Formulieren Sie **kurze, präzise Ansagen** und vermeiden Sie Diskussionen!
7. Bieten Sie **überschaubare Angebote** und formulieren Sie **eindeutige** (Leistungs-) **Ziele**, deren Erfüllung Sie immer kontrollieren!
8. Begegnen Sie dem Kind mit **Ruhe und Gelassenheit** („Balou-Gefühl“)!
9. Nutzen Sie die **Empathie** als Schlüssel im Umgang mit dem Kind!
10. Führen Sie ein „**Tagebuch der Erfolge**“ sowie einen „**Belohnungsplan**“ ein (www.mehr-vom-tag.de)!
11. Seien Sie **nicht nachtragend** und schließen Sie mit Ereignissen ab!
12. **Ignorieren Sie Wutanfälle** und versuchen Sie das Kind und/oder die Beteiligten aus der Situation herauszunehmen!
13. **Kündigen Sie Veränderungen** jeglicher Art rechtzeitig an!
14. **Schalten Sie nach Möglichkeit überflüssige Reize aus** (z.B. überschaubares Spielzeugangebot)!
15. **Vermeiden Sie Monotonie** in der Beschäftigung!
16. Bieten Sie gezielt **sportliche Aktivitäten** an!
17. Seien Sie sich bewusst, dass Sie eine **Vorbildfunktion** für das Kind haben!
18. **Arbeiten Sie eng mit allen Beteiligten zusammen** (Arzt, Therapeut, Kita/ Schule...), um dem Kind bestmögliche Entwicklungschancen zu ermöglichen!
19. **Informieren Sie das Kind altersgerecht über seine Krankheit** und gegebenenfalls über die medizinische Behandlung!

Handlungsgrundsätze

für den Umgang mit AD(H)S-Kindern in unserer Einrichtung

1. Wir erarbeiten gemeinsam mit dem Kind **klare Regeln**, die nach dem FDH-Prinzip (einmal „Freundlich“, einmal „Deutlich“, einmal „Harsch“) eingefordert werden!
2. Wir schaffen **übersichtliche Strukturen** für den Tagesablauf!
3. Wir erstellen **Wochenpläne** für feste Termine!
4. Wir **loben** positive Verhaltensweisen und/oder Leistungen!
5. Wir **berücksichtigen die individuellen Stärken** des Kindes!
6. Wir formulieren **kurze, präzise Ansagen** und vermeiden Diskussionen!
7. Wir bieten **überschaubare Angebote** und formulieren **eindeutige** (Leistungs-) **Ziele**, deren Erfüllung wir immer kontrollieren!
8. Wir begegnen dem Kind mit **Ruhe und Gelassenheit** („Balou-Gefühl“)!
9. Wir nutzen die **Empathie** als Schlüssel im Umgang mit dem Kind!
10. Wir sind **nicht nachtragend** und können mit Ereignissen abschließen!
11. Wir **ignorieren Wutanfälle** und versuchen das Kind und/oder die Beteiligten aus der Situation herauszunehmen!
12. Wir **kündigen Veränderungen** jeglicher Art rechtzeitig **an**!
13. Wir **schalten** nach Möglichkeit **überflüssige Reize aus**!
14. Wir **vermeiden Monotonie** in der Beschäftigung!
15. Wir bieten gezielt **sportliche Aktivitäten** an!
16. Wir sind uns bewusst, dass wir eine **Vorbildfunktion** für das Kind haben!
17. Wir **arbeiten eng mit allen Beteiligten zusammen** (Arzt, Therapeut, Eltern...), um dem Kind bestmögliche Entwicklungschancen zu ermöglichen!

