

KiSte 12

KINDERBILDUNG UND -BETREUUNG IN DER STEIERMARK



Foto:

Übersetzungen auf/Translations on
www.kinderbetreuung.steiermark.at

Ich. Du. Wir.

Emotionen und soziale Beziehungen in der elementaren Bildung

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
---------------	---

Leitartikel

Dr. ⁱⁿ Ingeborg Schmuck: Von der Bildung der Gefühle.....	2
--	---

Interview

Bildungslandesrätin Mag. ^a Elisabeth Grossmann: Die Basis einer gelingenden Lebensführung	3
--	---

Basis

Dr. Karl Gebauer: Empathie als Brücke zu den Anderen.....	4
Marlies Wagner: Proviant für die Kinderseele	6
Dr. ⁱⁿ Luise Hollerer: Emotionen regulieren – alles andere als einfach	8
Mag. ^a Martina Kalkhof: Vom selbstbewussten Ich zum neuen Wir	10
Elke Rudolf: Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm!?	12
Dr. Josef Zollneritsch: Schwellenlos statt Stolperstein	14
Mag. ^a Dr. ⁱⁿ Daniela G. Camhy: Kinder zum eigenen Denken ermutigen	16
Mag. ^a Barbara Lichtenegger: Gefühle zur Sprache bringen	18
Mag. Dr. Karlheinz Benke: EQ statt IQ! Die Kraft emotionaler [Zwischen]Räume.....	20
Christine Minixhofer, MSc: Das seelische Wohl aller im Auge.....	22
Barbara Meixner: Kindern Wurzeln geben	24
Dr. ⁱⁿ Cornelia Wustmann: Bildung braucht Zeit	26
Dr. Udo Baer: Wenn ein Kind ins Leere greift	28
Mag. ^a Dagmar Bojdunyk-Rack: Emotionaler Ausnahmezustand.....	30

Praxis

Kinderkrippe Mühldorf, Feldbach: Kopf, Herz und Hand.....	32
Gemeindekindergarten Wagna – Regenbogengruppe: Es gibt so Tage da holt man die Sterne vom Himmel	33
Gemeindekindergarten Krottendorf, Weiz: Sprichst du Giraffisch?.....	34
Pfarrkindergarten Graz-Ragnitz: Normal im besten Sinn.....	35
Pfarrkindergarten Gußwerk: Der gute Draht zu den Eltern.....	36
Privatkindergarten Capistran, Judenburg: Ermutigung für Jung und Alt.....	37
Pfarrkindergarten Langenwang: Nächste Haltestelle Herzensbildung, bitte einsteigen!.....	38
Gemeindekindergarten St. Magdalena am Lemberg: Handwerkszeug fürs Leben.....	39
Tagesmutter Karin Leitner, Tagesmütter Steiermark: Wenn Dinosaurier sich ärgern.....	40
SchülerInnenhort Peter Roseggerstraße, Graz: 1000 schlummernde Talente	41
Literaturhinweise	42
Statistik	44
Abteilung 6 – Referat Kinderbildung und -betreuung	45
Impressum	46



Foto: Amt der Stmk. Landesregierung



**Liebe Kindergarten- und HortpädagogInnen! Liebe KinderbetreuerInnen!
Liebe Eltern und Interessierte!**

Seitenweise wertvoller Inhalt: Das ist die »KiSte 12 – Kinderbildung und -betreuung in der Steiermark«, die pünktlich im Herbst zu Beginn des Kinderbildungs- und -betreuungsjahres erscheint. Für die PädagogInnen und BetreuerInnen als Anregung in der pädagogischen Arbeit, für Eltern und Interessierte als Einblick in den pädagogischen Alltag der steirischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen.

Gemäß dem thematischen Schwerpunkt des nächsten Bildungsjahres »Emotionen und soziale Beziehungen« widmet sich die KiSte 12 den Grundlagen für ein gutes Zusammenleben. Mein Dank gilt allen Mitwirkenden – den MitarbeiterInnen des Referats Kinderbildung und -betreuung, den AutorInnen und den PädagogInnen aus der Praxis.

In der Familie und in den Einrichtungen wie Kinderkrippe, Kindergarten, Hort und bei der Tagesmutter bzw. beim Tagesvater wird die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder begleitet. Das impliziert einen hohen Stellenwert aller beteiligten Personen, aber auch eine Reihe von Herausforderungen.

Ich hoffe auf ein gelingendes Miteinander, auf ein Tun geprägt von Empathie, auf das Wissen um und das Einsetzen von Herzensbildung für unsere Kinder!

Landesrätin für Jugend, Frauen, Familie und Bildung

Dr.ⁱⁿ Ingeborg Schmuck

Pädagogische Qualitätsentwicklung, Referat Kinderbildung und -betreuung, A6

Von der Bildung der Gefühle

**Jedes Gefühl hat seine Berechtigung. Bekommt auch jedes den Platz, den es verdient?
Die KiSt 12 im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, sozial-emotionaler Kompetenz
und Regulationsstrategien.**

*Es muss Platz für alle
Gefühle geben. Jedes
Gefühl hat seine
Berechtigung und
muss auch von allen
Beteiligten »ausge-
halten« werden.*



Foto: Irmgard Kober-Murg

Emotionen und soziale Beziehungen – das Thema dieser Ausgabe des Fachmagazins – haben Einfluss auf unser Zusammenleben in jeglichem Lebensbereich. So auch in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Das Umgehen mit Emotionen, das »Lesen« in Gesichtern, das angemessene »Interpretieren« von Stimmen und Gesten, das Fühlen und sich Einfühlen wollen gelernt sein und müssen von Beginn an entwickelt werden. In der Familie, mit Mutter, Vater, Großeltern, Geschwistern,... werden emotionale und soziale Entwicklung grundgelegt. Fortgesetzt und unterstützt wird dies in den Institutionen wie Kinderkrippe, Kindergarten, Hort und bei der Tagesmutter/ dem Tagesvater.

Aufeinander Zugehen

Eine wichtige Voraussetzung für die Identitätsentwicklung eines Kindes ist das Aufbauen einer sicheren Bindung, dies kann natürlich auch mit einzelnen Personen in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen gelingen.

Empathie als weitere Komponente von sozial-emotionaler Kompetenz ist ein nächster Entwicklungsschritt, Kooperationsfähigkeit mit anderen eine auf Empathie aufbauende und zusätzlich zu erwerbende Leistung. Es geht um ein aufeinander Zugehen, das in der Auseinandersetzung mit anderen zur Weiterentwicklung

der eigenen Identität dient. Konflikte und deren Bewältigung, die Regulation der eigenen Emotionen – im Laufe der ersten Lebensjahre tut sich diesbezüglich sehr viel und geht in seiner Differenzierung und Ausgestaltung einher mit dem Erwerb der Sprache. Wenn ich beschreiben kann, wie es mir geht, was mir fehlt, was mir gefällt oder auch nicht, kann ich eingreifen, gestalten, aushandeln.

»Negative« Gefühle

Wie nun umgehen mit all den »negativen« Gefühlen wie Angst, Trauer, Wut oder Zorn? Haben sie ihren Platz in den Einrichtungen? Wie viel Anleitung ist notwendig, wo ist Einschreiten sinnvoll? Oder reicht schon das positive Vorleben der Erwachsenen, um Kindern ein Gespür für angemessenes Verhalten zu vermitteln? So einfach ist es sicher nicht. Kinder lernen über Beobachten und Handeln, über direkte Spielerfahrung und unterstützendes Verhalten durch die PädagogInnen. Und es muss Platz für alle Gefühle geben. Jedes Gefühl hat seine Berechtigung, muss auch von allen Beteiligten »ausgehalten« werden.

Einen Auszug aus all den Komponenten, die der emotionalen und sozialen Entwicklung förderlich und unterstützend sind, finden Sie auf den folgenden Seiten. Ein Konglomerat aus Theorie und ausgeführter Praxis, in seiner Auswahl exemplarisch und nicht vollständig zu sehen. Eine Einladung, sich mit dem Thema zukünftig noch einmal mehr auseinander zu setzen und die eine oder andere Anregung in das eigene Handlungsrepertoire aufzunehmen oder als Eltern dazu ins Gespräch mit den Fachkräften zu kommen.

Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wollen harmonische Orte sein, wo sich Kinder wohlfühlen. Dazu bedarf es eines reflektierten Umgangs mit sich selbst als PädagogIn, eines Wissens um die Emotionsentwicklung bei Kindern, einer Grundhaltung der Partizipation mit den Eltern. Alles große Herausforderungen und hohe Ansprüche: Mit den Anregungen in der KiSt 12 rücken die gesteckten Ziele vielleicht ein Stück näher! ■



Die Basis einer gelingenden Lebensführung

Bildungslandesrätin Mag.^a Elisabeth Grossmann über Vorbilderrollen und Herausforderungen, Kraftquellen und Krafträuber, Bewusstseinsinitiativen und Visionen.

Emotionale und soziale Kompetenz sind die Grundlage für ein gutes Miteinander – wie kann man sie fördern und fordern?

LRⁱⁿ Elisabeth Grossmann: Gerade der Kindergarten ist eine elementare Einrichtung, um emotionale und soziale Kompetenz zu vermitteln und zu stärken. Sie ist die Basis für eine gelingende Lebensführung – beruflich wie privat. Wesentlich dabei ist, dass Erwachsene als gute Vorbilder dienen und sich nicht zu sehr im Belehren und Schulmeistern verlieren. Denn: Was nützt die beste Erziehung, die Kinder machen uns ja doch alles nach.

Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen sind Orte vieler Emotionen – vor welchen Herausforderungen stehen PädagogInnen da?

LRⁱⁿ Elisabeth Grossmann: Die Herausforderung besteht vor allem darin, konsequent eine Linie im Umgang damit zu halten und sich nicht zu sehr von negativen Emotionen mitreißen zu lassen. Als kompetente PartnerInnen in Erziehungsfragen sollten sich PädagogInnen in schwierigen Arbeitssituationen gegenseitig stärken. Diese kosten viel Energie, ihre Bewältigung gibt aber auch viel. Es gilt, persönliche Kraftquellen und Krafträuber ausfindig zu machen.

Achtsamkeit im Umgang miteinander und als Voraussetzung für gelingendes Lernen wird zusehends betont – wie ist das in den steirischen Kinderkrippen, Kindergärten und Horten spürbar?

LRⁱⁿ Elisabeth Grossmann: Das spürt man sehr stark. Bewusstseinsinitiativen, dass PädagogInnen wertvolle Bildungsarbeit leisten und es nicht um eine reine Beaufsichtigung geht, haben schon gut gegriffen. Im pädagogischen Gesamtgefüge sind Kindergärten meiner Ansicht nach der Schule sogar überlegen, wenn es darum geht, Kinder als Individuen anzunehmen – mit allen Herausforderungen und Potenzialen.

Was braucht es, damit die Leistungen von PädagogInnen in der Öffentlichkeit noch besser wahrgenommen und wertgeschätzt werden?



Foto: Petra Spöla

LRⁱⁿ Elisabeth Grossmann: Da geht es um ein dauerhaftes Bemühen, um einen ständigen Prozess der Bewusstseinsbildung. Es würde der Qualität der Arbeit entsprechen, wenn die Ausbildung akademisch anerkannt wäre. Ein pädagogisches Berufsspektrum aus einem Guss und mit wechselseitigen Übertrittsmöglichkeiten im Laufe eines Berufslebens wäre wünschenswert. Die elementare Bildung sollte ein gleichberechtigter Teil im Bildungssystem sein, das ist meine Vision.

Was wurde im Kinderbildungs- und betreuungsbereich bislang bereits erreicht, welche nächsten Ziele werden in Angriff genommen?

LRⁱⁿ Elisabeth Grossmann: Der Anteil an Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren konnte stark verbessert werden und beträgt jetzt zwölf Prozent, der Bedarf für Drei- bis Sechsjährige ist zu 100 Prozent gedeckt. In der Steiermark ist das Niveau der Betreuungs- und Bildungsqualität sehr hoch, auch Personal- und Raumsituation sowie Raumausstattung sind sehr gut. Es geht jetzt darum, österreichweit einheitliche Standards bei den Rahmenbedingungen zu schaffen, keinesfalls aber eine Nivellierung nach unten. Das geht nur mit einer gemeinsamen Anstrengung von Land und Bund. Künftig sollte auch das hohe Anforderungsprofil für LeiterInnen von Einrichtungen stärker Berücksichtigung finden. ■



Foto: Irmgard Kober-Mürg

Dr. Karl Gebauer, Pädagoge und Autor

Empathie als Brücke zu den Anderen

Weichenstellungen für eine gut verlaufende Entwicklung: Welche Bedeutung Emotionen und soziale Beziehungen für gelingende Lernprozesse haben und wie kindliche Lern- und Entdeckerfreude gefördert werden kann.

Erlebt ein Kind Empathie, so ist dies die beste Voraussetzung für die Entwicklung eines eigenen empathischen Handlungsmusters.

Die Basis für eine gelingende Entwicklung ist eine sichere Bindung an die Eltern. Jedes Kind braucht das Gefühl von Geborgenheit, damit sich sein Selbstbildungsprogramm voll entfalten kann. Kinder werden als Entdecker geboren. Mit großen Augen blicken sie unmittelbar nach der Geburt in die Welt. Ein Kind spiegelt sich in den Augen der Eltern und sucht zu erkunden, ob es in dieser Welt willkommen ist. Durch diese frühen Spiegelungsprozesse wird die Entwicklung des kindlichen Gehirns angeregt.

Die Fähigkeit des Menschen zu emotionalem Verständnis und Empathie (sich einfühlen und mitfühlen können) beruht darauf, dass sozial verbindende Vorstellungen nicht nur untereinander ausgetauscht, sondern im Gehirn des Empfängers auch aktiviert und spürbar werden können. Die neurobiologische Grund-

lage bilden die – erst vor wenigen Jahren entdeckten – Spiegelneurone. Wenn Eltern ihr Baby füttern, so erlebt ihr Kind nicht nur, dass sein Hunger gestillt wird, sondern es nimmt auch Mimik, Gestik und die Laute seiner Eltern wahr. Die emotionale Gestimmtheit der Situation führt zur Ausbildung von Spiegelnervenzellen.

Neubewertung der Beziehung

Die über Interaktionen entstehenden Muster der neuronalen Verbindungen sind ein Spiegelbild der Gefühlsreaktionen der Bindungspersonen (Eltern, PädagogInnen). Die Qualität der frühkindlichen Bindung und die darauf aufbauenden Beziehungen mit anderen Personen bestimmen den Aufbau neuronaler Strukturen. Damit hat die Beziehung für die Entwick-



lung eines Kindes eine revolutionäre Neubewertung erfahren. Erlebt ein Kind Empathie, so ist dies die beste Voraussetzung für die Entwicklung eines eigenen empathischen Handlungsmusters.

Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, wie zwei Menschen miteinander agieren. Sie können aufeinander eingehen, sie können sich aber auch das Leben schwer machen. Empathie im Sinne eines wohlwollenden Umgangs miteinander braucht moralische Qualitäten. Eine moralisch handelnde Person bezieht die Interessen der Anderen mit ein. Vertrauen führt zu Empathie. Ein Mangel an Vertrautheit kann den positiven empathischen Impuls in einen negativen verwandeln. Bei Kindern, die nicht empathisch reagieren, hat es wahrscheinlich in der frühen Kindheit an Sicherheit und Geborgenheit gefehlt. Mehr und mehr kristallisiert sich heraus, dass Empathie eine entscheidende Quelle für eine gut verlaufende Entwicklung darstellt.

Neue Fertigkeiten erproben

Ist eine emotional tragende Basis geschaffen, dann verfolgen Kinder mit Interesse alles, was sich in ihrer Umgebung ereignet. Das ist auch notwendig, denn sie müssen fast alles, worauf es in ihrem späteren Leben ankommt, durch eigene Erfahrungen lernen. Daher brauchen sie eine anregungsreiche Umwelt, die ihnen viele Entdeckungen ermöglicht. Im Alltag müssen sie immer wieder die Erfahrung machen, dass sie es sind, die etwas bewirken (Selbstwirksamkeit).

Kindergärten sollten daher Orte sein, an denen sich Kinder und PädagogInnen wohl fühlen. Angebote sollten zur selbsttätigen Auseinandersetzung anregen. Eine wohlwollende Resonanz sollte die Aktivitäten der Kinder begleiten. So entsteht eine Atmosphäre spielerischer Lernfreude. Das Spiel erlaubt dem Kind, neue Fertigkeiten zu erproben, Lösungen und Strategien für immer komplexere Probleme zu erfinden und schließlich auch emotionale Konflikte zu bewältigen. Die Freude, die es dabei erlebt, stärkt seine Konzentrationsfähigkeit und sein Selbstwertgefühl.

Kindliche Neugier und damit verbundene Glückserlebnisse führen im Gehirn zur Aktivierung des Motivationssystems. Misst man der kindlichen Entdeckerfreude eine hohe Bedeutung bei, wird die erlebte Begeisterung im Gehirn verankert. Hier werden grundlegende Bahnungsprozesse angelegt, die mit darüber entscheiden, ob sich Kinder gerne neuen Aufgaben zuwenden und konzentriert lernen können.

Rückgang der Spiellust

Die Säuglingsforschung legt die Vermutung nahe, dass eine der Ursachen für spätere Demotivation und Unkonzentriertheit auch im Rückgang der Spiellust bei

kleinen Kindern liege. In der Schule fallen Kinder, die keine Chance hatten, das ruhige Spielen zu lernen, oft durch Verhaltens- und Lernprobleme auf. Sie können sich nicht auf Unterrichtsinhalte konzentrieren, Lerninhalte nicht behalten und sie nicht in neuen Zusammenhängen anwenden. Es fehlt die innere Motivation, sich konzentriert über einen längeren Zeitraum der Lösung eines Problems zu widmen. Ursachen dafür könnten sein, dass sich diese Kinder bei wichtigen Entwicklungsschritten nicht angemessen auf die Lösung eines Problems konzentrieren konnten. Hinzu kommt die Erfahrung, dass Erwachsene oft kein Interesse am Spiel der Kinder haben. Es fehlen das Einfühlungsvermögen und die ungeteilte Aufmerksamkeit, die einem Kind signalisieren, dass das, was gerade geschieht, bedeutsam ist.

Spiele und Lernen sind am Anfang der Entwicklung untrennbar miteinander verbunden. Viele Kindergärten und Schulen haben das erkannt. Für die Arbeit von PädagogInnen heißt das: Spiele der Kinder entdecken und mitspielen; Spielideen von Kindern aufgreifen und andere Kinder anregen; eigene Spielideen entwickeln; Eltern motivieren und sie am Spiel ihrer Kinder teilhaben lassen.

Aufmerksamkeit für Interaktionen

Gelingende Lernprozesse sind entscheidend davon abhängig, ob der Beziehungsgestaltung genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird. Beachtung, Anerkennung und Zuwendung aktivieren das Motivationssystem. Forschungsergebnisse über die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen deuten darauf hin, dass vor allem eine gelingende Beziehung eine positive Auswirkung auf Sprachentwicklungsprozesse hat. Es gilt daher, interaktiven Prozessen eine große Aufmerksamkeit zu schenken. Sprachkompetenz erwerben Kinder am besten in Situationen, die für sie selbst bedeutsam sind. Um gemeinsame Spielhandlungen zu beginnen und aufrechtzuerhalten, muss ein Kind sowohl imstande sein, ein Zusammenspiel sprachlich zu initiieren als auch dazu fähig sein, auf sprachliche Äußerungen des Spielpartners angemessen zu reagieren.

Damit Lernen gelingt, braucht ein Kind viele Menschen (Eltern, Großeltern, Freunde, Geschwister, PädagogInnen, LehrerInnen), die mit Interesse seine Entwicklung begleiten, seine Eigenaktivitäten unterstützen und wertschätzen. So sammelt es durch konkretes Tun Erfahrungen, die als Wissen gespeichert werden, und setzt immer differenziertere Formen der Selbst- und Welterkenntnis ein. Wissen, Denken, Fühlen und Handeln stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. ■

www.gebauer-karl.de



Karl Gebauer:
*Gefühle erkennen –
sich in andere ein-
fühlen.*
*Kindheitsmuster
Empathie. Ein Bilder-
Buch.*
Landsberg: Beltz, 2011



Marlies Wagner, Pädagogin und Supervisorin

Proviant für die Kinderseele

Kindsein ist längst kein Kinderspiel mehr. Das zeigen Verhaltensirritationen, unterentwickelte Ich-Kompetenz, unerfüllte seelische Grundbedürfnisse. Kinder brauchen bindungs- und genussfähige, lebensbejahende, verantwortungsvolle Erwachsene als Vorbild.

»Wer die Kindheit überspringen will, und dabei in die fern liegende Zukunft zielt, wird sein Ziel verfehlen.«

Janusz Korczak

»Eine Blume braucht Sonne, um Blume zu werden. Ein Mensch braucht Liebe, um Mensch zu werden.« Um den einfachen wie klaren Worten Phil Bosmans zu folgen, tut sich die Frage auf, was heute in der Gesellschaft, in der Pädagogik geschieht, wenn Kindheitsforschungen belegen: dass immer mehr Kinder gereizt reagieren, sich überfordert fühlen, weniger belastbar, unruhig oder inaktiv sind; mit Aggressivität auf subjektiv erlebte Überforderungen reagieren und zunehmend Gewalt gegen Dinge und andere Personen anwenden.

Viele wollen Wünsche möglichst umgehend erfüllt bekommen und reagieren mit Wutausbrüchen, wenn die Wunscherfüllung versagt wird. Sie haben vermehrt Herzrasen, Schlafstörungen, Magenbeschwerden und Kopfschmerzen. Psychosomatische An- und Auffälligkeiten lassen besorgte Eltern und professionelle Fachkräfte aufhorchen und führen zu der Formulierung,

dass viele Kinder in zunehmendem Maße »innerlich aussteigen«.

Wert der Ich-Kompetenz

Offensichtlich kommt es bei einer großen Anzahl von jungen Menschen zu Irritationen im Bereich der personalen Identität und Stabilität. Wie entwicklungspsychologisch bekannt ist, steht bei Kindern zunächst der Auf- und Ausbau der Ich-Kompetenz im Vordergrund. Dieser Ich-Kompetenz wird eine grundlegende Bedeutung im Hinblick auf die gesamte Entwicklung des Kindes beigemessen. Sie kann eine lebenslange Auswirkung auf das Fühlen, Denken und Handeln des Menschen haben. Beobachtungsergebnisse zeigen, dass viele Kinder diese basalen Entwicklungsschritte nicht mehr gehen können, weil immer weniger Kinder die sichere Bindung und eine tiefe Beziehungsqualität



erleben. Die sichere Bindung ist Voraussetzung für die Entwicklung eines jungen Menschen – genauso wie die weitestgehende Befriedigung der 16 seelischen Grundbedürfnisse. Mangelnde Bindung und die Nichtbefriedigung der Grundbedürfnisse drückt sich in Verhaltensirritationen aus.

Radikaler Perspektivenwechsel

Diese Erkenntnisse erfordern einen radikalen Perspektivenwechsel in der Pädagogik. Ziel muss es sein, die Kinder zu selbstbewussten, kompetenten und solidarisch denkenden und handelnden Persönlichkeiten werden zu lassen. Die Voraussetzung dafür ist, dass Kinder bindungsfähige, lebensbejahende, angstfreie, entlastete, staunende, bewegungsfreudige Erwachsene erleben, die Vertrauen zu sich und anderen Menschen besitzen, die Engagement zeigen und Verantwortung übernehmen, die genussfähig sind, die Humanismus und in einer Ausgewogenheit der Gefühle leben. Erwachsene sind Vorbilder und müssen sich daher die Frage stellen, was sie Kindern vorleben. Entwicklung geschieht durch positiv erlebte Bindung und Erziehung ist Beziehung.

Die seelischen Grundbedürfnisse werden in der Entwicklungspsychologie als »tragende Entwicklungssäulen für die Persönlichkeit« bezeichnet, die den Kindern helfen, starke Wurzeln zu entwickeln. »Was nicht in die Wurzeln geht, geht auch nicht in die Krone«, formuliert es Friedrich Georg Junger. Erwachsene haben dafür zu sorgen, dass diese »starke Wurzeln« bilden können, damit sich Basisfähigkeiten entwickeln. Denn diese dienen wiederum dem Aufbau basaler Fertigkeiten.

Seelische Grundbedürfnisse

Für die Elementarpädagogik bedeutet das, Didaktik und Methodik so zu gestalten, dass Grundbedürfnisse in Alltagssituationen und im Spiel durch verlässliche BindungspartnerInnen befriedigt werden (müssen). Entscheidend sind nach wie vor die personalen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte. Sie sorgen für eine persönlichkeitsförderliche Entwicklung bei Kindern und räumen ihr höchste Priorität ein, anstatt Kindern »Wissen zu vermitteln« und sie »zu belehren«.

Kinder, deren seelische Grundbedürfnisse weitestgehend befriedigt wurden, erlangen eine Einstellung gegenüber sich und ihrer Welt, die durch die Grundannahmen »Ich bin wer – Ich kann (etwas) bewirken – Ich habe (etwas Bedeutsames) in mir« gekennzeichnet ist. Elementarpädagogische Fachkräfte tragen im Alltagsgeschehen durch ihr Verhalten zur Sättigung der Grundbedürfnisse dazu bei, dass Kinder zu folgenden Erfahrungsmomenten kommen:

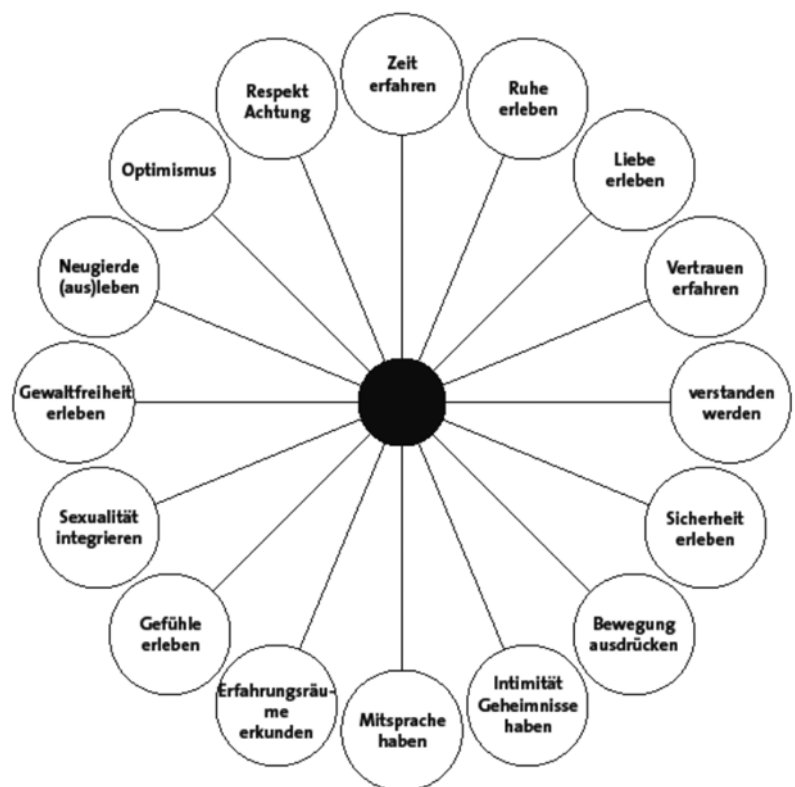
- Erleben eines wertschätzenden, emotional warmen Klimas, in dem Freundlichkeit, Bindung und Aufgeschlossenheit gelebt werden;
- Erleben einer stabilen Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert;
- Erleben einer grundsätzlich konstruktiven Kommunikation;
- Erleben eines positiven Rollenmodells; Klarheit, Ehrlichkeit, Offenheit;
- Erleben von Respekt, Wertschätzung und Achtung im Alltagsgeschehen;
- Erleben von klaren, Sinn gebenden Regeln;
- Positive Verstärkung der Anstrengungsbereitschaft;
- Positive Verstärkung von Leistungsansätzen;
- Erleben von Beharrlichkeit durch die Bindungsperson (Festigkeit ohne Starrheit);
- Erfahrungen machen können im Hinblick auf bedeutsame Selbstwirksamkeit (»Ich kann was!«)

(vgl.: C. Wustmann, 2004, S.402 ff)

Tim Jacobs hat in Worte gefasst, was Kinder vielleicht sagen würden, wenn man sie fragt, was sie für ihre Entwicklung brauchen: Berühr mich. Treib mich an. Raub mir Schlaf. Schenk mir Freiheit. Zeig mir Wildnis. Reiß mich mit. Entführ mein Herz. Verschwende meinen Atem. Schütz mein Leben. Trockne meine Tränen. Teile mein Glück. Liebe mich. ■

www.ifap-kiel.de

Entwicklung geschieht durch positiv erlebte Bindung und Erziehung ist Beziehung.



Die 16 seelischen Grundbedürfnisse.

In: Armin Krenz: Kinder brauchen Seelenproviand. München: Kösel-Verlag, 2008, S. 114

Emotionen regulieren – alles andere als einfach

Emotionale Regulation ist nicht nur eine entwicklungspsychologische Herausforderung, sondern auch ein Entwicklungsauftrag im elementaren Bildungsbereich. Über altersabhängiges Verhalten und Begleiten im Emotionsfall.

Emotionale Regulation ist mit einer guten Performanz in der Schule und im späteren Erwerbsleben eng verknüpft.

»Heule-Eule heult schon wieder«, rufen die Kinder. Und tatsächlich reicht bei manchen Kindern die geringste Veränderung im Tagesablauf aus, um sie emotional aus dem Gleichgewicht zu bringen. Ärger, Wut, Traurigkeit breiten sich aus – und führen zu unterschiedlichsten Verhaltensweisen.

Das kann Rückzug sein oder offensives, agitiertes Verhalten. Manche Kinder bleiben über eine geraume Zeit in der erregten Gefühlssituation gefangen und können sich nur schwer beruhigen. Manche suchen in diesen Situationen eine Begleitung, andere weisen sie zurück. Tatsächlich bedeutet es einen großen Entwicklungsauftrag, Emotionen steuern zu lernen. Mit der Zunahme der außerhäuslichen Betreuungszeit verlagert sich dieser Auftrag auch in die pädagogische Arbeit in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen – in der Begleitung vom Krabbelalter bis hin zur Adoleszenz (Hüther, 2011).

Dieser Auftrag ist groß, zumal die wissenschaftlichen Befunde belegen, dass die frühe Ausbildung emotionaler Regulationsfähigkeit als Schutzfaktor gegen Verhaltensauffälligkeiten (Petermann & Wiedebusch, 2003) und schulische Probleme (Izard, 2002) gesehen werden kann und eng mit einer guten Performanz in der Schule und im späteren Erwerbsleben verknüpft ist (Goleman, 2000).

Verhalten und Begleitung im Emotionsfall

Die Modulierung innerer Gefühlszustände erfordert einen breiten Zugang, den man in der Pädagogik ähnlich wie in der psychologischen Behandlung und in der Psychotherapie nutzen kann. Dies umfasst nach Lernen und modifikatorischer Arbeit während der gesamten Entwicklungszeit

- **emotionsbezogenes Verhalten** (z.B. Gesichtsausdruck, Körperhaltung,...),
- **emotionsbezogene physiologische Prozesse,**
- **innere Gefühlszustände** (subjektive Erfahrung) und
- **emotionsbezogene Kognitionen.**

Entsprechend dem Entwicklungsalter der Kinder gilt es, die Begleitung abzustimmen.

0-1 Jahre – Emotionsbezogenes Verhalten:

»Lass mich erkennen, was ich fühle!«

Babys zeigen Basisemotionen und benötigen in emotional aufgeladener Stimmung eine wahrnehmende Person, die Laute, Mimik und Körperhaltung zu deuten weiß. Aus der Bindungsforschung wissen wir, dass sie in diesem Moment die Präsenz der Erwachsenen brauchen, die diese Emotionen über Sprache und Mimik aufgreifen und zur Beruhigung begleiten. Babys reagieren auf den emotionalen Ausdruck der Bezugspersonen und brauchen soziale Rückversicherung (Julius, Gasteiger-Klicpera, KiBgen 2009).



Fotos: Irmgard Kober-Murg



1–4 Jahre – Emotionsbezogene physiologische Prozesse: »Begleite mich!«

Kleinkinder entwickeln selbstbezogene Emotionen und erleben oft heftige Reaktionen, wenn sich ihre Ideen nicht mit der Realität in Einklang bringen lassen. Günstig für die Begleitung heftiger emotionaler Überreaktionen sind eine wahrnehmende Haltung und eine authentische Rückmeldung. Die Begleitung gibt ihren Gefühlen Einordnungsmöglichkeiten, wie es die Lernpsychologie nahe legt. Sie bietet einen Rahmen, einen Namen und die Zeit, um zur Beruhigung und Neuorientierung zu kommen.

Der Rahmen besteht darin, dass Kinder in der Erregung eine Möglichkeit zur Reduktion ihres physiologischen Stresszustandes haben, bis Bewegungen und Atmung ruhiger werden: »Komm wir gehen an einen ruhigeren Ort!« oder »Stopp, wir bleiben da stehen!«. Kinder brauchen die wahrnehmende Rückmeldung von außen: »Da sehe ich ganz große Tränen über die Wangen kullern.« Und einen Namen dafür – eine vorsichtige Benennung: »Ich glaube, da ist jemand traurig/enttäuscht/ärgerlich.« Oder: »Ich sehe Hände und Füße, die wild treten – ich glaube, da ist jemand zornig.«

Kinder brauchen Zeit, um ihre überschießenden Emotionen zu überwinden. Erst wenn die Erregung abgeflaut ist, ist das Hirn offen für Lösungsfindung. »Ich warte mit dir, bis du weißt, was du brauchst.« Kinder sollen ihren eigenen Anteil an der Konfliktlösung haben. Dies ist der entscheidende Faktor, damit sie lernen, eigene Strategien zur Selbstberuhigung und Konfliktlösung zu entwickeln (vgl. Forschungsprojekt der KPH-Graz: Präventionsprogramm im frühen Bildungsbereich: 3 steps to help! Hollerer, Strassegger, 2009).

4–6 Jahre – Innere Gefühlszustände:

»Hilf mir, Worte zu finden für das, was ich fühle!«

Kinder im Vorschulalter entwickeln die Wahrnehmung für intrapsychische Vorgänge und speichern diese subjektiven Erfahrungen im Umgang mit Emotionen. Dazu zählen auch Beobachtungen, wie ihre Begleitpersonen damit klarkommen – Eltern, Geschwister, PädagogInnen, usw. In dieser Zeit ist es sehr hilfreich,

wenn Kinder sprachliche Bezeichnungen für ihre Emotionen entwickeln. Sie lernen Emotionserleben und -ausdruck zu trennen, eigene Impulse von denen anderer Personen zu unterscheiden und sich in andere hineinzuversetzen.

6–10 Jahre – Emotionsbezogene Kognitionen:

»Trau mir zu, Emotionen selbst zu regulieren!«

Mit dem Schulalter können Kinder bereits multiple Emotionen wahrnehmen und lernen, diese auseinanderzuhalten (z.B. sich gleichzeitig zu freuen und doch Angst zu verspüren). Sie werden autonomer, können über ihre Gefühle nachdenken und sprechen und sind sogar in der Lage, Emotionen vorzutäuschen. Wenn Kinder so ihre kognitiven Fähigkeiten erweitern, stehen ihnen neue Strategien offen, um ihre Emotionen zu regulieren: Ziele verändern, über andere Ziele nachdenken, auf positive Aspekte einer Situation fokussieren.

Ab dem 2. Lebensjahr – Herausforderung

Bedürfnisaufschub: »Mute mir zu, zu warten!«

Auf dem Weg zur emotionalen Kompetenz gibt es im pädagogischen Alltag viele Möglichkeiten für Entwicklungsbegleitung. Schwierig ist es, wenn Kinder keine Erfahrung im Bedürfnisaufschub machen können und auf Unmittelbarkeit in ihrer Wunscherfüllung gepolt sind. Dies kommt bei Kindern vor, deren Bezugspersonen (Eltern/Großeltern) auch nach der Säuglingszeit auf jede kleinste Bedürfnisregung des Kindes sofort reagierten und ihm kaum Zeit und Raum ließen, um die Spannung, die es erlebt, selbst lösen zu können.

Die angereicherten Außenwelten tun das Ihrige: Getränke und Nahrung sind unmittelbar und rund um die Uhr verfügbar, Geschenk wünsche können postwendend erfüllt werden. Dass dann die Emotionsregulation nicht den dargestellten Entwicklungsverlauf nimmt, ist vorprogrammiert (Hasselhorn et al., 2008). Umso mehr wird die Unterstützung zur Regulation von Bedürfnissen und Emotionen zum Bildungsauftrag, damit alle Kinder diese Entwicklungsschritte machen können. ■

Die Entwicklungsbegleitung wird schwieriger, wenn Kinder keine Erfahrung im Bedürfnisaufschub machen konnten.





Mag.^a Martina Kalkhof, Klinische Psychologin und Gesundheitspsychologin

Vom selbstbewussten Ich zum neuen Wir

Von Stressoren, der Bedeutung des Selbstwertgefühls, der Basis für Kommunikation, einem konstruktiven Umgang mit Konflikten im Kindesalter – und was das alles mit dem Säbelzähntiger zu tun hat.

Kinder bekommen oftmals zu viel von dem, was sie vermeintlich brauchen und zu wenig von dem, was sie wirklich benötigen, um sich gut entwickeln zu können.

Florian steht brüllend in der Bauecke. Jan hat ihm mit einem Baustein auf den Kopf geschlagen, weil er sich geärgert hat, dass sein Turm umgeworfen wurde. Jan ist kein Einzelfall. Seine Eltern und Jans Kindergartenpädagogin fragen sich besorgt: »Was ist los mit Jan? Woher kommt seine Wut? Wieso muss er gleich ein anderes Kind verletzen? Was können wir tun?« Jans Eltern kommen in den Kindergarten und möchten gerne eine psychologische Unterstützung in Anspruch nehmen. Gemeinsam versuchen wir zu beleuchten, woher Jans aggressives Verhalten kommt und welche Strategien sinnvoll wären, damit er nicht wieder zuschlägt. Nun gilt es, diese für Jan kurzfristig erfolgreiche Reaktion für ähnliche Situationen zu verändern. Es ist unsere Aufgabe, Jan in seiner emotionalen und sozialen Entwicklung zu unterstützen, damit er mit seinen Gefühlen konstruktiv umgehen kann. Dies setzt voraus, dass er sich selbst bewusst erfährt, das heißt, ein Selbstwertgefühl entsteht. Dann kann die Fähigkeit der Kommunikation geübt werden – vom »ICH« ausgehend eine Brücke zum »DU« zu bauen. Das ist die Voraussetzung für ein konstruktives »WIR«, mit dem sich sowohl Jan als

auch die anderen Kinder wohl fühlen – und die Basis für die Bewältigung von besonders fordernden Situationen wie Konflikten.

Angriff oder Flucht?

Was ist also passiert? Jan hat sich geärgert, da sein mühevoll gebauter Turm umgeworfen wurde. Jans Körper reagiert auf diese Frustration und Bedrohung mit Stress. Das setzt Energiereserven frei, die sinnvoll sind, um sich bei einem körperlichen, lebensbedrohlichen Angriff zur Wehr zu setzen oder wegzulaufen. Jan schwebt nicht in Gefahr, jedoch reagiert sein Körper so, wie es vor langer Zeit beim Anblick eines Säbelzähntigers dringend erforderlich gewesen wäre.

Je höher Jans Stresspegel ist, desto wahrscheinlicher wird er zu aggressivem Verhalten tendieren. Eine wesentliche Strategie ist, so genannte »Stressoren« zu reduzieren – also alle Reize, die Jan belasten. Seine Freizeitangebote können beleuchtet werden. Kann sich Jan körperlich austoben? Wie viel Zeit verbringt er beim Fernsehen oder am Computer? Hat er zu viele Termine zusätzlich zum Kindergartenalltag? Schläft er ausreichend? Wann kann Jan zur Ruhe kommen?



Entschleunigung statt Stress

Wesentlich ist die Frage, wie Jan in seine Familie eingebettet ist. Eine stabile, sichere Bindung – eine emotionale Basis, die sich durch Verlässlichkeit der Bezugspersonen auszeichnet – gibt Sicherheit und vermindert Stress. Weitere Fragen können sich auf das Vorbild der Familie und des Umfeldes beziehen, wie: Kennt Jan Gewalt als Strategie aus seinem Umfeld? Bekommt er immer wieder Ratschläge wie: »Lass dir nichts gefallen, setz dich durch!«?

Jans Eltern schildern, dass Jan zu Hause nie aggressiv sei, er würde liebevoll mit seinem Geschwisterchen spielen, sie hätten viel Zeit für ihn, schon als Kleinkind war er ihr »König«, sie hätten versucht, ihm jeden Wunsch zu erfüllen.

Wunsch oder Bedürfnis

Wir erarbeiten den Unterschied zwischen Wünschen und Bedürfnissen. Es gibt grundlegende Bedürfnisse eines Kindes, die jeder Elternteil möglichst gut abdecken sollte. Das Bedürfnis nach Nahrung und Kleidung, um den Körper zu versorgen, in Form von Anregung für den Geist und als liebevolle Zuwendung, Nähe, Sicherheit, Fürsorge für das seelische Wohlbefinden. Darüber hinaus können Eltern momentane Wünsche erfüllen. Kinder wünschen sich beispielsweise Süßigkeiten oder Spielzeug, auch wenn sie Unmengen davon besitzen. Sie können noch nicht zwischen dem unterscheiden, was sie wirklich brauchen, und dem, worauf sie gerade – und oft mit großer Dringlichkeit – Lust haben.

Eltern leben häufig in der Sorge, dass es ihrem Kind an etwas mangelt. So bekommen Kinder oftmals viel von dem, was sie vermeintlich brauchen und zu wenig von dem, was sie wirklich benötigen, um sich gut entwickeln zu können. Eltern sind sehr gefordert, ihre eigenen Grenzen und Werthaltungen zu reflektieren.

Auch das Umfeld im Kindergarten wird beleuchtet. Welche Rolle spielt Jan in der Gruppe? Zeigt er soziale Kompetenzen? Hat er Freundschaften, ist er beliebt, wie angenommen ist er? Wo sind seine Stärken? KindergartenpädagogInnen stehen vor der Herausforderung, eine meist relativ große Gruppe an Kindern in ihrer Entwicklung unterstützen zu wollen. Welche Angebote können realisiert werden, um emotionale und soziale Fähigkeiten aller Kinder zu fördern?

Ich – Du – Wir

Der Ausgangspunkt von Fördermaßnahmen liegt in der Persönlichkeit des Kindes. Sich selbst in seiner Einzigartigkeit, mit seinen Besonderheiten und Vorlieben, Stärken und Schwächen kennen zu lernen, ist Voraussetzung für die Entwicklung eines stabilen Selbstwert-

gefühls. Versuchen Sie, ein Kind zu fragen: »Wie geht es dir?« Was meinen Sie, bekommen Sie zur Antwort? Richtig: »Gut!« Dies nennt man in der Psychologie »sozial erwünschtes Verhalten«. Die Antwort hat mit der realen Gefühlslage meist nichts zu tun. Alle Gefühle sollten Berechtigung haben! Kinder sollen erkennen lernen, dass andere in ähnlichen Situationen anders reagieren. Ein anderes Kind beispielsweise könnte froh sein, wenn sein Turm einstürzt, dann könnte es etwas Neues bauen.

Erkennen und Benennen

Wenn ein Kind erkennt, dass es wütend ist, ist ein großer Schritt getan. Jetzt geht es darum, einen sozial akzeptierten Umgang mit dem Gefühl zu finden, ein Ventil, das einem selbst hilft und keinem anderen schadet. So könnte man Jan unterstützen, auf einen Polster einzuschlagen, eine Runde zu rennen oder die Situation zu verlassen, um mit ein paar gezählten Atemzügen wieder zur Ruhe zu finden. Die geeignete Strategie ist individuell. Wesentlich ist, dass das Kind mit seinem neuen Verhalten Erfolg hat. Es benötigt Lob, Wertschätzung und Aufmerksamkeit, damit die Veränderung als wiederholenswert erlebt wird. Auch ein veränderter Stellenwert in der Gruppe oder der Aufbau von Freundschaften ist für Kinder meist erstrebenswert.

Nach einiger Zeit kennt Jan seine Gefühle und Positionen besser, kann davon erzählen und sich in andere Menschen hineinversetzen, einen Perspektivenwechsel vornehmen. So ist eine Basis entstanden, die viele Konflikte gar nicht aufkommen lässt. Jan hat Möglichkeiten gefunden, seine Gefühle, auch seinen Ärger, konstruktiv zum Ausdruck zu bringen. Die Entfaltung seiner Persönlichkeit ist für ihn eine wesentliche Basis für Lebensfreude und Lebensbewältigung auf seinem weiteren Weg. Er hat über ein selbstbewusstes »Ich« ein neues »Wir« kennen gelernt. ■

Damit Kinder mit ihren Gefühlen konstruktiv umgehen können, müssen wir sie darin unterstützen, ein stabiles Selbstwertgefühl zu entwickeln.



Foto: Irmgard Kober-Murg



Elke Rudolf, Koordination Fachteam Generationen, FA Gesellschaft und Diversität

Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm!?

Die Familie ist für Kinder ein wesentlicher Ankerpunkt für emotionale Stabilität. Sie ist ein Trainingsplatz für zwischenmenschliche Beziehungen und ein Übungsfeld für soziale Handlungsmuster.

Mutter und Vater sind für die Identität- und Selbstwertentwicklung ihrer Kinder gleich wichtig.

Vieles, das wir in der Kindheit erfahren und erleben, prägt uns für unser ganzes Leben. Aber stimmt, was das Sprichwort sagt? Fällt der Apfel wirklich nicht weit vom Stamm – oder sind wir trotz aller Prägungen frei genug, um fern des familiären Verhaltensrepertoires unsere eigene Identität zu entwickeln?

Die Familie mit ihrer sozialen, insbesondere kulturellen und religiösen Verankerung, ist die erste Station für emotionales Lernen. Hier erfährt das Kind, wie andere auf sein Verhalten, auf seine Gefühle reagieren. Hier lernt es, mit sich selbst und seinen Gefühlen umzugehen – und welche Gefühle angemessen oder unangemessen zu sein scheinen. Unbewusst wird das Erfahrene tief verinnerlicht und behält lange die Oberhand über die eigene Gefühlswelt und damit die Art und Weise soziale Beziehungen anzubahnen und zu leben.

Familienleben wird durch Bindung und Erziehung geprägt. Als primäre Bezugspersonen, zu der das Kind eine sichere Bindung entwickeln kann, gelten im Optimalfall die leiblichen Eltern. Auch wenn Mutter und Vater getrennt leben, sind sie für die Identität- und Selbstwert-

entwicklung ihrer Kinder gleich wichtig und somit nicht entbehrlich. Der Grund dafür ist in der Einzigartigkeit der Beziehung zu den leiblichen Eltern zu finden.

Respektvoller Umgang

Gehen getrennt lebende Eltern respektvoll und wohlwollend miteinander um und stellen die Interessen ihres Kindes vor die eigenen, kann die Beziehung zum getrennt lebenden Elternteil weiterhin gut gelebt werden – trotz der räumlichen Distanz und eventueller neuer Familienkonstellationen.

Der zeitliche Umfang für den Aufbau und Erhalt dieser entwicklungsfördernden Beziehung ist vom Alter des Kindes abhängig. Je jünger das Kind ist, desto häufiger sollte der Kontakt stattfinden. Denn kleine Kinder erfahren die tatsächliche Zuwendung des Elternteils als Liebe: Wer sich um mich kümmert, liebt mich – wer nicht da ist, liebt mich nicht. Abwesenheit bedeutet deshalb Liebesentzug. Sind die zeitlichen Abstände zu groß, wird das Kind immer wieder dem Gefühl ausgesetzt, von einem Elternteil endgültig verlassen worden



zu sein. Das behindert den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung. Mit zunehmendem Alter bzw. fortschreitender Entwicklung ist die Quantität der Kontakte durch die Qualität der Interaktionen ersetzbar.

Vergangene Wirklichkeit

Aber auch Großeltern, Geschwister, Stiefeltern oder andere Familienmitglieder im weiteren Sinn, zu denen das Kind eine konstante Beziehung aufbauen kann, leisten einen wesentlichen und wichtigen Beitrag zur Entwicklung von emotionaler und sozialer Kompetenz und Intelligenz. Sie alle können verlässliche Bezugspersonen außerhalb der Eltern-Kind-Beziehung sein. Sie erweitern damit den kindlichen Aktionsraum und seine soziale Welt, indem sie neue Erfahrungen und Bindungen ermöglichen.

Oft gelten zum Beispiel bei Großeltern andere Verhaltensregeln und Rituale als bei den Eltern. Sie nehmen eventuell eine Vorbildfunktion hinsichtlich ihres Lebens und der Bewältigung von Schwierigkeiten ein. Großeltern verkörpern Geschichtlichkeit. Sie bieten die Möglichkeit, die Geschichte der Familie kennen zu lernen und können damit das Bedürfnis nach Wissen von vergangener Wirklichkeit stillen.

Geschwister (Halbgeschwister, Stiefgeschwister, Pflegegeschwister, Geschwister aus Patchwork-Familien und Adoptivgeschwister) haben entscheidenden Anteil an unserer frühen Identitätsbildung bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Anders als ihren Eltern oder anderen Erwachsenen begegnen sich Geschwister auf der gleichen Ebene.

Trainingsfeld für Beziehungen

Geschwister bieten ein langjähriges Trainingsfeld für zwischenmenschliche Beziehungen und sind Lernfeld im Umgang mit ambivalenten Gefühlen (Rivalität und Nähe). Die eventuelle gemeinsame Herkunft und Entwicklungsgeschichte, geteilte Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen bilden ein unlösbares Band und prägen die meisten Menschen, egal wie gut oder schlecht die Beziehung ist.

Beziehungserfahrungen zu sogenannten Stiefeltern und anderen Familienmitgliedern im weiteren Sinn dehnen emotionale und soziale Erfahrungsräume aus. Das Repertoire an Emotionswissen wird dadurch erweitert, und das Lernumfeld, mit eigenen sowie den Emotionen anderer angemessen umgehen zu lernen, wird ausgeweitet. Geschlechtsspezifische Rollenübernahmen können mit einem gewissen emotionalen Abstand beobachtet werden.

Kinder profitieren also von unterschiedlichen Beziehungsangeboten. Sie erwerben dadurch unterschiedliche Zugänge und Lösungsansätze zu selben

Thematiken sowie zu positiven und negativen Emotionsregulatoren. Gleichzeitig haben sie ein vielseitiges Übungsfeld zum Erproben eigener sozialer Handlungsmuster, die ihnen ein angemessenes Zusammenleben mit anderen sichern können.



Foto: Lore Hindinger

Emotionale Stabilität

Es gibt Situationen, in denen Eltern aufgrund vorübergehender persönlicher Probleme oder Lebenssituationen die notwendige emotionale Stabilität für das Kind nicht aufbringen können. In diesen Fällen geben die zusätzlichen Familienmitglieder den Kindern die notwendige Sicherheit, nicht allein zu sein, sondern in einem Netzwerk eingebunden zu sein, das verlässlich ist und trägt.

Eltern die es gelernt haben, mit ihren eigenen Gefühlen intelligent umzugehen, nehmen auch die Gefühle ihrer Kinder ernst. Sie sind nicht nur Vorbilder für ihre Kinder, sondern sie sind auch in der Lage, ihre Kinder zu verstehen, ihnen zu helfen, sie im emotionalen Bereich zu fördern und so für das Leben zu rüsten. Eltern, die diese Kompetenzen nicht oder nur mangelhaft aufweisen, können in ihrer Vorbild- und Erziehungsverantwortung auf Unterstützung im engeren und weiteren familiären Umfeld oder in dafür eingerichteten Zentren zurückgreifen. Auch Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen haben in diese Richtung einen Auftrag zu erfüllen.

Sind die familiären Rahmenbedingungen für die Entwicklung emotionaler Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen nicht förderlich oder gar fehlend, ist durch geeignete Einflüsse eine Veränderung möglich. Trotz widriger Lebensumstände kann das Kind so mit einer guten Basis ausgestattet sein, um seinen Weg ins Leben verantwortlich zu gehen. Emotionale und soziale Kompetenzen sind bis ins hohe Alter erlernbar. Durch das Eröffnen und Ermöglichen von Zeit und Raum tragen auch Unternehmen, Gemeinden, Institutionen, Einrichtungen, Vereine usw. einen wesentlichen Anteil an gelungenen sozialen Begegnungen. ■

www.zweiundmehr.steiermark.at

Kinder profitieren von unterschiedlichen Beziehungsangeboten zu verschiedensten Familienmitgliedern. Sie haben ein vielseitiges Übungsfeld zum Erproben sozialer Handlungsmuster.

Schwellenlos statt Stolperstein

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule: Gelingensfaktoren aus schulpsychologischer Sicht von der lebenslangen Lernfähigkeit über Entwicklungspartnerschaften bis hin zum Fördern statt Selektieren.

Kindergarten und Schule als pädagogischen Entwicklungsraum und als Einheit zu sehen – das ist das Ziel.

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule wird noch vielfach als echte »Nahtstelle« gesehen: Es soll zusammengeflochten werden, was eigentlich nicht zusammengehört. Das Kind verlässt den Kindergarten – eine schöne, kindgerechte Welt – und tritt in eine Welt voll Unwägbarkeiten ein, die ihm im Grunde gar nicht zumutbar ist. Leistungsdruck, Noten, belastende Anforderungen, das »ruhig Sitzen« und eventuell eine Lehrerin »alten Schlages« tragen das ihre dazu bei.

Ganz allgemein sind die Begriffe »Schule« und »Lernen« viel zu wenig positiv besetzt. Der Eintritt ins Schulsystem wird immer noch mit dem berühmten beginnenden »Ernst des Lebens« gleichgesetzt. Von

einer gemeinsamen Sicht der Dinge – nämlich Kindergarten und Schule als pädagogischen Entwicklungsraum und als Einheit zu sehen – sind wir immer noch weit entfernt. Unbestritten ist mittlerweile, dass der Kindergarten einen Bildungsauftrag hat und wichtige schulische Vorläuferkompetenzen vermitteln soll.

Wesentlich ist heute die Dimension der (lebenslangen) Lernfähigkeit geworden: Es gilt, die Freude am Lernen zu stärken, die Lernfähigkeit je nach Alter und Interessen systematisch zu fördern und zu entwickeln. Neugierde, Interesse und eine positive Emotionalität sind Grundlagen dafür, auch Hürden überspringen zu können.

Raum als »dritter Erzieher«

Das Paradigma muss heißen: aktive Kinder und aktive PädagogInnen. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit sind Grundhaltungen, die es möglichst früh einzuüben gilt. Kinder müssen möglichst früh (angeleitete) Lernanreize erhalten und möglichst früh begreifen, dass Lernen etwas mit ihnen selbst zu tun hat. Ein gutes Beziehungsumfeld stärkt die Lernfähigkeit, Ermutigung ist wichtig – aber auch eine adäquate räumliche und bauliche Situation der jeweiligen Einrichtung. Der Raum ist neben PädagogInnen und Kindern der »dritte Erzieher«. Die Lernfähigkeit wird stark durch gesamt-klimatische Faktoren beeinflusst: Die gesamte Schulhaus- bzw. Kindergartenkultur liefert die Grundlage dafür, dass die Bildungseinrichtung Lernbereitschaft selbstverständlich vorlebt und somit als lernende Organisation erlebt werden kann.

Dieser Sachverhalt genießt umso höhere Bedeutung, als die Unterstützung durch das Elternhaus nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden kann: Eltern überlassen die Verantwortlichkeit aus verschiedenen Gründen immer stärker der Bildungsorganisation. Die Ursachen dafür sind vielschichtig. Eltern können sich vielfach nicht als vollwertige Partner des Bildungspro-



Foto: Irmgard Kober-Murg



zesses verstehen. Vassilios Fthenakis fordert daher, »Entwicklungspartnerschaften« einzugehen – also mit den Erziehungsberechtigten eine Allianz zu bilden, so dass der Lernprozess der Kinder von allen Seiten bestmöglich unterstützt wird. Verantwortlichkeiten bzw. das Zusammenspiel von Elternhaus, Kindergarten und Schule müssen klarer definiert werden.

Was brauchen Kinder, um ihre Lernfähigkeit bestmöglich entwickeln zu können?

- Zu allererst eine gestärkte, stabile Persönlichkeit, am besten durch gut gelebte Bindungen, die Akzeptanz und Rückhalt bieten. Die verlässliche Bindung an wenigstens eine Person ist das Um und Auf für psycho-emotionale Stabilität.
- Viele Lerngelegenheiten, um umfassende Interessen zu stimulieren, aber auch um entdeckendes, forschendes Lernen zu ermöglichen.
- Ein tragfähiges soziales Umfeld (inner- und außerfamiliär), wodurch ein positiver, eigenverantwortlicher Zugang zum Lernen eher etabliert werden kann.
- Altersgemäße Grundkenntnisse (z.B. das Lesen), die ein Weiterlernen hin zum kompetenzorientierten Anwenden von Wissen ermöglichen.
- Eine bestärkende Gruppendynamik der lernenden Gemeinschaft und ein angstfreies, beziehungsreiches, motivierendes, mobbingfreies Klima in der Institution als Voraussetzung dafür, dass Lernen positiv besetzt ist.

Szenarien der Verbesserung des Überganges vom Kindergarten in die Schule:

- Eine strukturelle Reform, die Kindergarten und Schule als organisatorische Einheit vorsehen: Dies wäre am besten in einer Bildungseinrichtung gewährleistet, die 4 bis 8-jährige Kinder gemeinsam unterrichtet. Auf diese Art könnte der Übergang in das Schulsystem fließend und ohne Stichtage gestaltet werden. Es gibt keine wie immer gearteten institutionellen und mentalen Barrieren.

Die wachsende Unterschiedlichkeit der Kinder vor allem im Bereich der frühkindlichen Bildung fordert die Pädagogik massiv heraus. Ein differenzierendes, selbstgesteuertes, offenes Unterrichtsprogramm ist die einzig mögliche Antwort, mit dieser Herausforderung einigermaßen umzugehen. Wichtig sind auch altersheterogene Lerngruppen sowie eine notenfreie Leistungsbeurteilung, die sich ausschließlich an den individuellen Lernfortschritten orientiert. Last but not least: Gefordert ist ein tertiäres Ausbildungsniveau für alle pädagogischen Berufe.

- Eine intensive Kooperation der beiden Bildungseinrichtungen unter gleichbleibender Gesetzeslage: Sie

erfordert eine selbstbewusste Kommunikation von KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen auf Augenhöhe. Der »abgebende« Kindergarten und die »aufnehmende« Schule müssen möglichst viel voneinander wissen, die handelnden Personen müssen sich möglichst gut kennen. Fixe, regelmäßige Kommunikations- bzw. Hospitationsstrukturen sind das Um und Auf. Es muss klar sein, wie das pädagogische Programm in der jeweils anderen Einrichtung ausgerichtet ist. Eltern und Kinder müssen die Schule schon in der Kindergartenzeit intensiviert »beschnuppern« dürfen. Hier gilt: Mit Zustimmung der Eltern ist jeder Austausch möglich, ohne diese Zustimmung gilt der Datenschutz innerhalb der jeweiligen Einrichtung.



Foto: Ingrid Kober-Murg

Fazit: Stärker als bisher müssen wir in Bildungszyklen denken lernen. Die Lernfähigkeit wird stimuliert, indem Entwicklungen gefördert und abgewartet werden können. (Effizientes) *Fördern statt Selektieren* heißt die Devise; niemand ist berechtigt, über ein Kind den Stab zu brechen. Das Zutrauen in Potentiale muss immer im Blick bleiben, wann einem Kind der »Knopf aufgehen wird«, wissen wir nicht. Und: Lassen wir spezifische Begabungen zu und überfordern wir unsere Kinder nicht, genauso wenig wie wir sie unterfordern dürfen. Sollte es gar nicht klappen: frühzeitig Hilfe und fachliche Unterstützung suchen; denn je früher interveniert wird, desto effizienter ist es. ■

www.lsr-stmk.gv.at

Der »abgebende« Kindergarten und die »aufnehmende« Schule müssen möglichst viel voneinander wissen.



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿhc Daniela G. Camhy, Institut für Philosophie, Karl-Franzens-Universität Graz

Kinder zum eigenen Denken ermutigen

»Können Hunde denken?«, »Was ist Zeit?«, »Wie kann ich wissen, dass ich nicht träume?«
Philosophieren unterstützt Kinder im Prozess des Entdeckens und eigenständigen Denkens.

Die Philosophie kann Hilfsmittel sein, um Gedanken zu klären und Zusammenhänge zu erkennen.

»Warum denken Menschen?« »Können Bäume glücklich sein?« »Was war vor dem Anfang?« Jeder kennt Äußerungen von Kindern, in denen tiefe Interessen für umfassende Ideen zum Vorschein kommen. Kinder haben das Bedürfnis zu fragen, zu entdecken und je nach Alter beschäftigen sie sich auch mit grundsätzlichen Fragestellungen. Das Staunen und Rätseln über Dinge ist uns Erwachsenen weitgehend verloren gegangen – Kinder aber haben dieses Verwundertsein noch.

Sie stoßen auf vieles, das ihnen unbekannt und fremd ist. Oft werden Kinder mit ihren Fragen, Lebensbedürfnissen und Schwierigkeiten allein gelassen. Die Unklarheiten, ihre Zweifel, ihre Vorstellungen und Auffassungen, das Hinterfragen und das Fragen nach dem Sinn bringen sie oft in eine geistige Unruhe, die nach Durcharbeitung verlangt. Die Philosophie kann hier Hilfsmittel sein, um Gedanken zu klären und Zusammenhänge zu erkennen. Philosophieren ist auch keine Frage des Alters und der Erfahrung. Bereits Fragen Dreijähriger kann man aufgreifen, um mit ihnen ins philosophische Gespräch zu kommen – etwa »Können Hunde denken?« oder »Wie kann ich wissen, dass ich nicht träume?«

Gedankenfäden weiterspinnen

Philosophieren mit Kindern hat die Aufgabe, die Neugierde und den Wissensdurst der Kinder aufzugreifen, ihre Fragen zu fördern und sie so im Prozess des Entdeckens und eigenständigen Denkens zu unterstützen. Die Kinderphilosophie hat in den letzten Jahrzehnten bedeutende Grundlagen geschaffen, um mit dem philosophisch-pädagogischen Prozess bereits in der frühen Kindheit zu beginnen. Dabei werden die ersten großen Schritte zur eigenständigen Entwicklung der Persönlichkeit sowie zur Problemlösungsfähigkeit und Selbstkritik, zur Konfliktfähigkeit und Empathie, zur Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmung unterstützt und das Bewusstsein für Beziehungen gefördert.

Wenn man mit Kindern philosophiert, geht man meist von etwas Konkretem aus: eine Frage, eine Geschichte oder ein Bild aus einem Bilderbuch. Man versucht, Gedankenfäden weiterzuspinnen und zu einer allgemeinen, abstrakten Ebene zu gelangen. Das können beispielsweise Erfahrungen mit Freundinnen und Freunden sein – bis hin zu dem, was das Wesen eines



Freundes ausmacht. Ein Ausgangspunkt kann auch das Nachdenken über den eigenen Namen sein – bis hin zu den Überlegungen, was ein Name ist und wie ein Name gebraucht wird.

Forschergemeinschaft

Wenn man gemeinsam nachdenkt, beschäftigt man sich mit der Vielfalt von Ideen, man erkundet Begriffe, kann Ähnlichkeiten und Unterschiede oder gar die Gleichheit zwischen den Dingen feststellen. Das Argumentieren und der wertschätzende Umgang miteinander helfen bei der gemeinsamen Suche nach Erkenntnis. Beim Philosophieren geht es um den Prozess – die Entwicklung einer »Forschergemeinschaft«, einer »community of inquiry«. Kinder werden ermutigt, ihre Gedanken auszusprechen und aktiv zuzuhören. Vorgebrachte Annahmen und Argumente werden geprüft, neue Möglichkeiten tun sich auf. Dadurch werden nicht nur die Dialog- und Reflexionsfähigkeit, sondern auch der Respekt gegenüber Anderen gefördert.

Beim philosophischen Prozess geht es um die Entwicklung des kritischen, kreativen Denkens und des »caring thinking« (fürsorglich-teilnehmendes Denken). In seinem Buch »Thinking in Education« (New York, 2002) spricht Matthew Lipman, Pionier der Kinderphilosophie, von der Entwicklung des kritischen Denkens im Sinne der Fähigkeit, Urteile besser zu fällen, in dem man sich der Kriterien dafür (»reasons« als rationale Denkfähigkeiten) bewusst wird. Er spricht von kreativem Denken im Sinne von kreativer Urteilsbildung wie Gedankenexperimenten oder Vorstellungen. »Caring thinking« stützt sich auf Empathie, Einfühlungsvermögen, Mitgefühl und darauf, dass Kinder und Erwachsene ein Bewusstsein für andere entwickeln.

Durch den gemeinsamen Dialog in einer »community of inquiry« werden Kinder und Erwachsene dazu befähigt, sich mit der Beziehung zu sich selbst und zu den anderen neu auseinanderzusetzen. Das Ich wird im Licht der Ansichten, Interessen und Probleme anderer gesehen. Das Bewusstsein für Beziehungen wird dadurch gefördert.

Sokratische Hebammenkunst

Erziehung wurde seit dem 18. Jahrhundert als Kern der Aufklärung verstanden, als Förderung von autonomem Denken und moralischem Handeln möglichst aller. Kant hatte gerade in die Erziehung der Kinder die größte Hoffnung gesetzt, wie er in der kleinen Schrift »Was heißt sich im Denken orientieren?« betont: »Aufklärung in einzelnen Subjekten durch Erziehung zu gründen ist (...) gar nicht leicht. Man muß nur früh genug anfangen, die jungen Köpfe an diese Reflexion zu gewöhnen. Ein Zeitalter aber aufzuklären

ist sehr langwierig, denn es finden sich viele äußere Hindernisse, die jene Erziehungsform teils verbieten, teils erschweren.«

Die Methode und die Haltung des Selbstdenkens und der moralischen Urteilsbildung legt auch die Philosophin und politische Theoretikerin Hannah Arendt dringend nahe und betont, dass hierfür weder altersbedingte noch intellektuelle Schranken bestehen.

Für KindergartenpädagogInnen ist das Philosophieren eine immer neue Herausforderung. Mit Hilfe der »sokratischen Hebammenkunst« werden die Kinder zum eigenen Denken ermutigt: Es werden offene Fragen gestellt, um zum Weiterdenken anzuregen. Suggestiv- oder Entscheidungsfragen sind zu vermeiden. Es ist eine wesentliche Aufgabe, für die Transparenz und Ergiebigkeit des Gesprächs zu sorgen.



Foto: Ingrid Kober-Murg

Fundierte Fachkenntnis

Die Arbeit mit philosophischen Geschichten, aber auch mit Bilderbüchern, verlangt von den PädagogInnen nicht nur genaue Fachkenntnisse in verschiedensten Gebieten der Philosophie, Ethik, Sozialphilosophie und Logik, sondern auch ein hohes Einfühlungsvermögen. Einerseits gilt es, anhand der eigenen Kenntnisse an Interessen und Gesprächsthemen anzuknüpfen, andererseits sollen die überlegenen Fachkenntnisse die selbstständige Urteilsbildung und Reflexion der Kinder nicht unterbinden.

Kritisches, kreatives Denken und »caring thinking« werden in alltäglichen Situationen geübt. Kinder lernen dabei nicht nur, unterschiedliche Emotionen wahrzunehmen und ihnen auf den Grund zu gehen, es werden auch kreative und soziale Fähigkeiten gestärkt. So entwickeln sich Empathie und Achtung vor den Gedanken anderer, die Dialog- und Konfliktfähigkeit wird gefördert – allesamt Fähigkeiten, die für ein Miteinander in einer multikulturellen, demokratischen Gesellschaft grundlegend sind. ■

www.kinderphilosophie.at

Beim Philosophieren geht es um den Prozess – die Entwicklung einer »Forschergemeinschaft«, einer »community of inquiry«.

Gefühle zur Sprache bringen

Wenn Kinder Gefühle ausdrücken, tun sie das meist nonverbal.

Ihnen fehlen noch die entsprechenden Worte dafür. Vom gemeinsamen Suchen und Finden – und den geeigneten Interaktionsformen dazu.



Barbara Lichtenegger: *Ge(h)fühle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen*. Linz: Veritas, 8. Auflage 2012

Michael bekommt aus scheinbar geringfügigen Anlässen von Zeit zu Zeit Tobsuchtsanfälle. Herbert schlägt oft andere Kinder, wenn er von ihnen nicht bekommt, was er will. Wenn Gerald nicht pünktlich abgeholt wird, lässt er sofort die Schultern hängen. Norbert verkriecht sich unter dem Tisch, »verschwindet« in einer Nische, manchmal läuft er sogar aus dem Raum, wenn er beim Würfelspiel mit einem anderen Kind verloren hat. Marvin kaut Nägel, besonders im Monat November. In dieser Zeit zeichnet er auch besonders oft große Krampusgesichter. Reinhard kratzt, haut, tritt und spuckt, Sibylle zwickt und beißt. Christa verkriecht sich manchmal in den letzten Winkel des Gruppenraumes. An manchen Tagen verweigert Marina das Mittagessen und jausnet auch nicht, Andrea hingegen isst bei jeder möglichen Gelegenheit. Christian umarmt die anwesenden Kinder, auch wenn diesen das sichtbar unangenehm ist.

Nonverbal emotional

Was haben alle diese Kinder gemeinsam? Sie alle drücken auf nonverbale Weise ihre Gefühle aus. Einige tun dies auf spektakuläre Weise, andere hingegen auf ganz stille Art. So, dass es (leider oft) fast niemandem auffällt. Viele dieser Gefühlsäußerungen entstehen aus dem Augenblick heraus, als Reaktion auf ein unmittelbar vorangegangenes Ereignis, bei anderen scheint dagegen mehr dahinterzustecken.

Aus welchem Anlass auch immer – bei all diesen Kindern ist die Fähigkeit, Gefühle zur Sprache zu bringen, (noch) gering ausgebildet. Sie sagen also nicht: »Mir geht es jetzt so ...«. Sondern sie tun etwas, um dies zum Ausdruck zu bringen und sich mitzuteilen.

Bei Markus ist das anders: Wenn er wütend ist, kommt aus seinem Mund eine geballte Ladung an Schimpfwörtern und Flüchen. Zwar äußert er sich verbal, er benützt das Medium Sprache, trotzdem sagt aber auch er nicht, wie es ihm geht.

Hier treffen zwei Problemfelder aufeinander. Zum einen fehlt es in all diesen und ähnlich gelagerten Fällen an einem Vokabular, an der richtigen Sprache. Man kann nicht einfach voraussetzen, dass Kinder es von sich aus beherrschen, eigene Gefühlslagen – womöglich schon differenziert – zu beschreiben. Damit man Auskunft darüber geben kann, *wie einem ist* oder *wie es einem geht*, benötigt man also Begriffe.

Suche nach Gefühle-Wörtern

Den Kindern auf einer Liste die entsprechenden Begriffe einfach vorzugeben, hieße, (sich selbst) am Thema vorbei zu schleichen. Mit Kindern Gefühle-Wörter zu erarbeiten, zu sammeln, zu beschreiben und zu hinterfragen kann für alle Beteiligten zu einem intensiven und bemerkenswerten Prozess werden – auch für die AnleiterInnen dieses Prozesses.



Zeichnungen von Graham Wiseman. In: *Ge(h)fühle!* (siehe oben).



Erinnerungen an bestimmte Erlebnisse, unterschiedliche Gerüche, Bilder und Musikstücke lösen nicht nur in uns selbst – unwillkürlich – verschiedenste Gefühle aus. Durch die Auswahl bestimmter Geschichten, Gedichte, Bilderbücher, Speisen, Fotos, Farben usw. kann man auch bei Kindern bekannte und bisher unbekannte Gefühle gezielt stimulieren bzw. auslösen.

In Auswertungsgesprächen werden wahrgenommene Gefühlslagen beschrieben und so die Bandbreite und Differenzierung der Begrifflichkeiten erweitert. Hier ergibt sich eventuell für Kinder die Chance, festzustellen, dass gleiche Auslösfaktoren bei verschiedenen Kindern unterschiedliche Gefühlslagen erzeugen können – etwa ein Foto einer Interaktion zwischen zwei Personen. Das ist eine wesentliche Erfahrung für die Präventionsarbeit.

Aber auch Musik kann zu sehr differenten Gefühlslagen bei den Zuhörerinnen und Zuhörern führen. So löste zum Beispiel das Abspielen einer bekannten griechischen Tanzliedmusik bei einer Kindergruppe Lachen und Herumspringen aus, ein Bub der Gruppe jedoch begann plötzlich zu weinen: Ihm fiel der letzte gemeinsame Urlaub mit beiden Elternteilen in Griechenland ein – kurz danach ließen sich die Eltern scheiden.

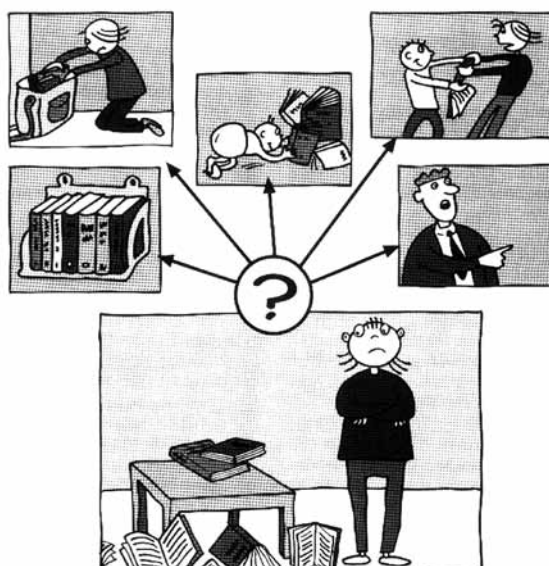
Interaktionsformen erlernen

Mit dem Erarbeiten, Wahrnehmen, Beschreiben, Benennen und Sammeln von Begriffen allein ist es jedoch noch nicht getan. Denn es braucht bestimmte Interaktionsformen, damit man mit den wie auch immer geäußerten Gefühlen etwas anfangen kann. Kinder reagieren aufeinander. Und dieses Reagieren ist schon eine Interaktionsform. Ob diese – mehr aus dem Bauch kommende – Form aber in einem höheren Sinn nützlich, wünschenswert oder zivilisiert ist, bleibt dabei noch offen. Nicht zuletzt deshalb richten sich ja viele pädagogische Bemühungen darauf, mit allen Beteiligten geeignete Interaktionsformen zu entwickeln, zu erlernen und einzuüben, damit es z. B. zum wechselseitigen Austausch über die (benannte) Gefühlslage kommen kann.



Viele Probleme resultieren daraus, dass Kindern weder das eine noch das andere zur Verfügung steht. Weder können sie differenziert ihre Gefühle zur Sprache bringen, noch wissen sie wohin damit: Wem sage ich es? Wie sage ich es? Bei welcher Gelegenheit?

Nicht nur der Umgang mit den eigenen Gefühlen ist schwierig, auch der Umgang mit den Gefühlen der anderen. Das zeigt sich immer wieder, wenn unter Kindern Konflikte entstehen, deren Bearbeitung für sie ohne fremde Hilfe nicht möglich ist. Man kann nicht prinzipiell davon ausgehen, dass Kinder bereits um die Bearbeitbarkeit von Konflikten Bescheid wissen. Um zum Beispiel Auslöser für Konflikte erkennen und benennen zu können oder Vermittlungskompetenzen zu entwickeln, bedarf es (meistens) der pädagogischen Anleitung, in jedem Fall aber der ausreichenden Übung mit Gleichaltrigen.



Schutzfaktoren zur Prävention

Zusätzlich entwickelt das Kind in diesem sozialen Lernprozess auch wichtige Schutzfaktoren im Sinne der Sucht- und Missbrauchsprävention, denn: sich der eigenen Gefühle bewusst zu sein und sie auch verbal ausdrücken zu können, bestärkt ein Kind in seinem Selbstbewusstsein, seiner Selbstbestimmtheit und seiner Fähigkeit, seine eigene Meinung klar und deutlich auszudrücken. Die eigenen Gefühle erkennen und ihnen vertrauen zu können, stärkt das Selbstvertrauen eines Kindes und die Fähigkeit, Grenzen zu setzen und für sich selbst und seine Meinung einzutreten.

Insgesamt erwirbt ein Kind durch die Auseinandersetzung mit seinen Gefühlen und deren Differenzierung sowie durch Interaktionen im sozialen Miteinander hohe emotionale und soziale Kompetenz – ein wesentlicher Entwicklungsschritt auf dem Weg zu einer starken Persönlichkeit. ■

Mit Kindern Gefühle-Wörter zu erarbeiten kann für alle zu einem intensiven und bemerkenswerten Prozess werden – auch für die Anleiterinnen.

EQ statt IQ!

Die Kraft emotionaler [Zwischen]Räume

Um emotionale Kompetenz entwickeln zu können, braucht ein Kind selbstbestimmte Entfaltung, Eigenzeit und Eigenraum, die Nähe und die Vorbildwirkung des sozialen Miteinander. Wie man den EQ im allgegenwärtigen Leistungsdenken fördern kann.

Es braucht das Herz, um zu spüren, dass es einen betrifft, und den Verstand, um die »richtigen« Schlüsse daraus zu ziehen.

EQ statt IQ – eine vielleicht provokante These angesichts unserer Leistungsgesellschaft? Oder eben »zumindest gleich viel« EQ wie IQ, wenn ganz bewusst der Vernachlässigung von Emotionen im Bildungs- und Erziehungsprozess entgegengewirkt werden soll (vgl. Goleman 1997 bzw. Benke 2011).

Denn nach wie vor scheinen wir davon auszugehen, dass Intelligenz der alleinige Weg zu einer jener Schlüsselkompetenzen ist, die es beispielsweise ermöglicht »richtige« Entscheidungen – im Sinne von Weichenstellungen für das Leben – zu treffen. Aber braucht es nicht neben der »Kraft aus dem Kopf« noch etwas aus der Bauchgegend? Etwas, das sich um die emotionale Kompetenz dreht?

Man braucht wohl mit Sicherheit beides. Nämlich das Herz, um zu spüren, dass es einen betrifft, und den Verstand, um die »richtigen« Schlüsse daraus zu ziehen und jene Entscheidungen treffen zu können, die einem weiterhelfen.

Verschulte Verkopfung

Ganz offensichtlich aber setzt die gegenwärtige Gesellschaft klar auf ein Leistungsdenken in Gestalt des Intelligenzquotienten und forciert so eine »verschulte Verkopfung« (Benke), die nicht nur immer früher, sondern auch noch mit einem immer ausdifferenzierteren Förderprogramm ansetzt. Und genau damit den Kindern jenes Leistungsgefühl »antrainiert«, das ich mit dem Bild einer »0-2-4-6-Erlebnisdichte« beschreiben möchte: Noch vor seiner Geburt hört das Kind bereits klassische Musik, mit zwei Jahren lernt es mittels Suzuki-Methode Geige, mit vier Jahren spricht es zwei Sprachen und mit sechs Jahren fungiert es als perfekter Partner-Ersatz in Patchwork-Familien.

Dieses zeitlich-komprimierte Erleben wird ergänzt durch das »Rauminsel-Erleben«, das die kindliche Weltaneignung auf jeweils isoliert empfundenen Lebensrauminseln (Schulinsel, Freizeitinsel, Tagesmutter-Insel, Familieninsel etc.) ausdrückt und es dem Kind erschwert, die notwendigen stabilen Beziehungen zu entwickeln. Verstärkt lesbar zeigen sich diese Prozesse über Bilder von »zerrissenen Kindern«, zumal diese »zeitlich-räumliche Verdichtung« weder die selbstbestimmte Entfaltung noch die emotionalen Bedürfnisse nach Eigenzeit, Eigenraum bzw. Ruhe bedient. Umso deutlicher wird damit auch, dass es für Erwachsene vor allem darum geht, zum einen das Kind als Kind zu behandeln und es zum anderen in jeder Situation, in jedem Kompetenzbereich von seinem individuellen Entwicklungsstand abzuholen – so wie es etwa auch das »Germteig-Käse-Modell« (Details siehe Benke, 2005, S.399) schematisch symbolisiert.

Emotionale Raumeroberung

Emotionale [Zwischen]Räume meinen (Er)-Lebensräume, die sich das Kind aus jeglicher Situation heraus über die Beziehungsebene selbst konstruieren kann und so Teil jedes Raumeroberungs- bzw. Lernprozesses sind. Um diese Kompetenz allerdings entwickeln zu



Foto: Irmgard Kober-Murg



können, brauchen Kinder Erwachsene, die

- zeitliche und räumliche Möglichkeiten anbieten, sich auf etwas einlassen (Beziehungsräume),
- Wärme und Nähe zulassen – etwa über Berührungen und Kuschnähe mit beiden (!) Elternteilen (emotionale Räume, männliche Räume) – bzw.
- einen kindgerechten und vor allem altersadäquaten Umgang (Sprachräume, Kommunikationsräume, Phantasieräume, kreative Räume) pflegen.

Gerade emotionale Fähigkeiten entwickeln sich über die Nähe im sozialen Miteinander. Humor, Mimik und Gestik, Körperkontakt – all das Nonverbale – verdient bewussten Einsatz, damit Kinder sich selbst ihre Welt gemeinsam mit anderen gestalten können.

Vorbild- und Beziehungsräume

Emotionale [Zwischen]Räume zeigen sich also über ein jeweils Sich-in-Beziehung-Setzen sowie in den Möglichkeiten, Beziehung aufzubauen und entwickeln zu können. Dieser Beziehungsbildungsprozess zum Gegenüber (Personen) oder dem Anderen (Dinge, Natur) ist nichts Statisches, sondern etwas zu Erarbeitendes, das auf einem Sich-Einlassen auf das jeweilige Gegenüber (und seinen Bedürfnissen) gründet.

Helfen können wir Erwachsene den Kindern in diesem Prozess, indem wir ihnen »nur« zuhören, uns ihnen widmen und so ihre Bedürfnisse wirklich wahrnehmen. Allein über diese empathische Vorbildhaltung helfen wir den Kindern, weniger Gefahr zu laufen, zu »emotional leeren« Kindern zu werden, die »nur« noch intellektuell funktionieren. Auch dazu brauchen Kinder verlässliche Erwachsenenvorbilder, denen es wichtig ist, dass sie meinen, was sie sagen, deutlich machen, was sie meinen und in ihrem Handeln konsequent und berechenbar sind. Die zu ihren eigenen Emotionen stehen können und vielleicht bewusst einmal Fragen wie »Wie ist es dir dabei gegangen?« statt »Was hast du da gemacht?« stellen.

Den EQ fördern

Viele Chancen auf dem Weg zum emotional kompetenten Kind liegen einmal mehr im vermeintlich Unscheinbaren:

- in entschleunigten Momenten (Pausen, Rituale, Wiederholungsschleifen),
- im einfachen, lustvollen Umgang mit Situationen (Humor, Selbstironie),
- in gemeinsamen Spielen (Körperkontakte zulassen, Alltagstempo herausnehmen, Stillezeiten),
- in der kreativen Phantasie (etwas Neues anstelle eines mehr vom selben, »kostenlose« Überraschungen),

- im Sich-Herzen und -Drücken, im Schmusen und Wange-Reiben, im Zulassen von Berührungen (Gesichtszüge nachfahren) etc.,
- in einer sinnlichen Massagereise (Geschichte)
Tiermassage: Ameisen krabbeln, Pferde galoppieren, Elefanten stampfen, ...
Wettermassage: Hände ahmen durch Handauflegen das Wetter nach, aus dem Mund pustet der Wind, ...
- in einem selbst angefertigten Gefühlsmemory.



Foto: Ingrid Kober-Murg

Emotionale [Zwischen]Räume sind somit für jegliche Lernprozesse vergleichbar mit einem ungeschriebenen Entwicklungsprinzip und damit die Basis kindlicher Weltaneignung. Sie sind das Salz in der Suppe, der Gefühlskitt im kindlichen Erlebensalltag und dienen als Beziehungsbildner zu sich selbst und seinem Umfeld. Und: Sie sind das Gegenmittel schlechthin auf dem Weg zu einem nicht nur »zerrissenen«, sondern auch »emotional leeren« Kind.

Wer als Kind nämlich Raum und Zeit nicht selbstbestimmt erleben und in seiner Qualität auskosten kann, der hat die (emotionalen) [Zwischen]Räume noch nicht für sich erobert. Lernen kann gelernt werden – dafür wird man sich auch als Erwachsener Zeit nehmen. Das Mit- und Einfühlen, wenn keine emotionale Basis ausgebildet ist, wohl nicht mehr.

Oder spricht etwas gegen die (emotionale) Kompetenz von Vierjährigen, wenn sie etwa fragen: »Und was denkt sich der Regenwurm, wenn er eine Schaufel sieht?« ■

www.karlheinz-benke.at

Emotionale [Zwischen]Räume sind das Gegenmittel schlechthin auf dem Weg zu einem nicht nur »zerrissenen«, sondern auch »emotional leeren« Kind.

Das seelische Wohl aller im Auge

Empathie ist die Basis und gewaltfreie Kommunikation das Werkzeug für ein Miteinander zum Wohl aller. Empathie braucht Präsenz, Achtsamkeit und eine aufrichtige Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit.

Empathie und Selbst-Empathie brauchen kontinuierliches Training und Förderung.

Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach Marshall Rosenberg ist mehr als nur ein Konzept zur Kommunikation. Es beschreibt eine Haltung zum Leben, die uns in der Begegnung mit uns selbst, mit Mitmenschen und der gesamten Lebenswelt mehr Achtsamkeit lehrt und unser Einfühlungsvermögen fördert. Die wichtigste Zutat zur Empathie ist für Rosenberg die Präsenz – »für das präsent zu sein, was sich innen abspielt, für die einzigartigen Gefühle und Bedürfnisse, die ein Mensch gerade jetzt durchlebt« (Rosenberg, 2002, S. 133).

Rosenberg unterscheidet Empathie vom vernunftmäßigen Verstehen einerseits und Mitleid andererseits. Beides steht der Empathie im Weg. Für eine empathische, präsente Haltung empfiehlt er den Fokus der Aufmerksamkeit auf die vier Komponenten *Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse* und *Bitten* zu richten. Zudem ist Selbst-Empathie ein wesentlicher Aspekt in der GFK. Kontinuierliche empathische Selbstzuwendung ermöglicht es, sich für Handlungsschritte zu entscheiden, die den eigenen Bedürfnissen entsprechen. Außerdem ist sie ein Schlüssel für den inneren Freiraum, den man für die Präsenz benötigt. Empathie und Selbst-Empathie brauchen kontinuierliches Training und Förderung.

Mit und ohne Worte

Rosenberg empfiehlt, Fragen an den anderen mit dem Fokus auf die vier wesentlichen Komponenten zu stellen. Durch das Fragen signalisiert man nicht nur Verständnis und Mitgefühl, man ermutigt gegebenenfalls auch zu einer Richtigstellung. Denn man erhebt nicht den Anspruch, den anderen zu verstehen, vielmehr versucht man, ihn wirklich zu verstehen – das soll der andere merken. (Rosenberg, 2002, S. 111). Das gängige »ich verstehe dich« ist zumeist die Überleitung zur eigenen Meinung und nicht Ausdruck eines empathischen Zuhörens.

Rosenberg weist ausdrücklich darauf hin, dass Empathie nicht notwendigerweise Worte braucht. Entscheidend ist die grundsätzliche Bereitschaft, den anderen verstehen zu wollen. In manchen Fällen ist jedes Wort schon zu viel. Ein Blick, eine Geste, ein Lächeln sagen oft mehr als Worte.

Um Empathie zu vertiefen, sollte man nach Rosenberg für das aufmerksam bleiben, was im anderen vorgeht – und sich nicht zu schnell Lösungen oder Bitten zuzuwenden oder selbst zu Wort zu kommen. Durch Vertiefen der Empathie fördern wir beim anderen das Erkennen und Verstehen seiner eigenen Gefühle und Bedürfnisse (Rosenberg, 2002, S. 113 ff).



Fotos: Irmgard Kober-Murg



Keine Mechanik, kein Zwang

Die vier Komponenten der GFK bezeichnet Rosenberg als ein Instrument, das für die Empathie hilfreich sein, ihr aber auch schaden kann. »Es funktioniert nicht, einfach nur mechanisch die Methode der Gewaltfreien Kommunikation anzuwenden, denn dann verlieren wir den anderen« (Rosenberg, 2002, S. 48). Er warnt ausdrücklich vor einer rein technischen Anwendung oder Abhängigkeit von der Methode. Menschen mit aufgesetzter Freundlichkeit bezeichnet Rosenberg als »nice dead people«, die mehr und mehr ihre Lebendigkeit verlieren. Oberste Priorität hat die Aufrichtigkeit. Wenn ich dem anderen im Moment keine Empathie geben will oder kann, so ist es eine Möglichkeit, das mit Hilfe der vier Komponenten mitzuteilen oder dafür zu sorgen, dass ich selbst Empathie bekomme. Es gibt nie nur eine Möglichkeit – und vor allem gibt es kein Muss, immer empathisch oder nett zu sein.

Empathie im Kindergarten-Alltag

Thomas hat zu seinem 4. Geburtstag einen Bagger für die Sandkiste bekommen. Stolz nimmt er ihn am nächsten Tag mit in den Kindergarten und spielt damit in der Sandkiste. Auch Paul (3,5 Jahre) spielt in der Sandkiste. Plötzlich nimmt Paul Thomas den Bagger weg. Es gibt Tränen, Wortgefechte und Stupsen. Das Geben von Empathie könnte in diesem Beispiel wie folgt ablaufen. Die GFK wird hier umgangssprachlich und kindgerecht angewendet und folgt nicht starr den vier Komponenten.

Betreuerin (wendet sich beiden Kindern zu, sie fragt in einem wohlwollenden Ton): »Oh, was ist denn bei euch passiert?« (Frage nach der Beobachtung)

Thomas (schluchzend): »Paul hat meinen Bagger genommen.« (Beobachtung)

Betreuerin: »Und jetzt bist du ganz traurig?« (Gefühl)

Thomas: »Ja.«

Betreuerin: »Du bist ganz stolz auf deinen neuen Bagger?« (Gefühl)

Thomas: »Ja.«

Betreuerin: »Und du wolltest jetzt einfach in Ruhe mit deinem neuen Bagger spielen.« (Bedürfnis)

Thomas: »Ja.«

Betreuerin zu **Paul**: »Du hattest auch Lust, mit diesem Bagger zu spielen?« (Gefühl, Bedürfnis)

Paul: »Ja.«

Betreuerin: »Mmh. Also ihr beide wollt mit dem Bagger spielen. Thomas, wärst du bereit, Paul auch mal mit deinem neuen Bagger spielen zu lassen, wenn er dich freundlich darum bittet?« (Bitte)

Thomas: »Ja.«

Betreuerin: »Paul, bist du bereit, Thomas freundlich zu bitten, ob du mit seinem Bagger spielen darfst?« (Bitte)

Paul: »Ja.«

Betreuerin zu beiden: »Und wie macht ihr beide jetzt weiter? Wer spielt nun als nächster mit dem Bagger?«

Paul zu **Thomas**: »Darf ich mit deinem Bagger spielen?« (Bitte)

Thomas (stolz) zu **Paul**: »Ja, da hast ihn, bitte aufpassen.«

Paul: »Danke.«

Natürlich geht es nicht immer so einfach. Aber es ist faszinierend, wie sich Situationen durch das Geben von Empathie oft entspannen und Kinder wieder bereit sind, einander wertschätzend zu begegnen. Empathiefähigkeit braucht Förderung, sonst verkümmert sie. Die Haltung der GFK mit dem Fokus auf die vier Komponenten kann dafür hilfreich sein. Täglich können wir Herausforderndes als Lernsituationen für Empathie sehen und nutzen, für uns und den anderen. ■

www.dialogus.at

Eine rein mechanische Anwendung der Methode der Gewaltfreien Kommunikation funktioniert nicht.



Fotos: Ingrid Kober-Murg



Barbara Meixner, VIVID-Fachstelle für Suchtprävention

Kindern Wurzeln geben

Schutzfaktor sichere Bindung: PädagogInnen und KinderbetreuerInnen übernehmen als Bezugspersonen außerhalb der Eltern-Kind-Beziehung einen neuen Stellenwert im Weltbild des Kindes. Im Sinne der Suchtprävention gilt es, einen sicheren Hafen zu bauen.

»Wenn die Wurzeln tief sind, braucht man den Wind nicht zu fürchten«, sagt eine chinesische Weisheit.

Eine chinesische Weisheit sagt: »Wenn die Wurzeln tief sind, braucht man den Wind nicht zu fürchten.« Um Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung zu unterstützen, ist es notwendig, ihren Wurzeln vermehrt Beachtung zu schenken. Kinder brauchen Wurzeln – und damit die Möglichkeit eines sicheren Bindungsaufbaus zu einer Bezugsperson von Anfang an. Es ist ein Grundbedürfnis, sich an eine Person zu binden und Vertrauen aufzubauen. Ist es in der frühen Kindheit meist die Familie, die dafür Raum bietet, so sind es beim Eintritt in die Kinderkrippe oder den Kindergarten die PädagogInnen oder KinderbetreuerInnen, die sich auf diesen spannenden, herausfordernden Prozess einlassen dürfen. Basierend auf der Forschung, die die Möglichkeit einer sicheren und gelungenen Bindungsbeziehung auch außerhalb der Eltern-Kind-Beziehung (Ahnert, 2010) für gegeben hält, übernimmt das Fachpersonal der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen einen neuen Stellenwert im Weltbild des Kindes.

ErzieherInnen-Kind-Bindung

Verschiedene Umfeldler wie Familie oder Kinderbetreuung haben unterschiedliche Aufgaben, Möglich-

keiten und Hintergründe. Die Bindung zur Mutter dient normalerweise der Sicherheit, die Bindung zum Vater der Exploration, die Bindung an die ErzieherInnen, um Vertrauen im Sozialangebot zu bekommen. Am Beginn steht die behutsame Kontaktaufnahme zum Kind. Eingewöhnungsphase und Aufbau multipler Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie gestalten sich individuell.

In dieser neuen Situation dienen die PädagogInnen oder KinderbetreuerInnen als sicherer Hafen für das Kind. Bei emotionalen Unsicherheiten, Irritationen oder Belastungen wird das Bindungsverhalten aktiviert. Das Kind kann mit einer empathischen, respektvollen und verlässlichen Reaktion des pädagogischen Fachpersonals rechnen. Diese gewonnene Sicherheit gibt dem Kind in der Folge die Möglichkeit, seinem Bedürfnis nach Exploration nachzugehen und die ansprechende, vorbereitete Umgebung zu erleben und zu erforschen. So macht das Kind vielfältige Erfahrungen und gewinnt wertvolle Eindrücke, die es in seiner Entwicklung fördern. Für das Gelingen einer sicheren Beziehung im Kindergarten oder der Kinderkrippe muss ein besonderes Augenmerk auf Zuwendung, Si-



cherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz gelegt werden.

Bindungstheorie

John Bowlby, der als Begründer der Bindungstheorie gilt, konnte mit seinen Feststellungen viele Veränderungen in unserer Gesellschaft erreichen. So formulierte er die Möglichkeit der lebenslangen und immer wieder neu entstehenden Bindung. Seine Kollegin Mary Ainsworth gab Eltern mit ihrem Konzept der Feinfühligkeit eine gute Basis, um vor allem im ersten Lebensjahr durch feinfühliges Verhalten auf Signale des Säuglings prompt und aufmerksam zu reagieren. Somit werden dem Kind positive Beziehungserfahrungen und Kommunikationsmuster vermittelt.

Mit Hilfe eines Beobachtungsverfahrens, das als »Fremde Situation« bekannt ist (Ainsworth, 1978), wurden vier verschiedene Bindungsmuster aufgezeichnet und kategorisiert. Sie begegnen uns täglich: sichere Bindung, unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten, unsicher-ambivalent gebundene Kinder und desorganisierte Bindung. Das Wissen um diese Unterschiede gibt pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, zu kompensieren und mit individuellen Angeboten zu intervenieren. Dadurch kann die Gruppendynamik reguliert werden und eine angenehme, wertschätzende Atmosphäre entstehen.

Basis aller Schutzfaktoren

Aus Sicht der Suchtprävention gilt die sichere Bindung als Basis aller Schutzfaktoren. Eine Stärkung dieser Faktoren im Kindesalter ist notwendig, um ein Kind vor einer späteren Suchtentwicklung zu schützen. Vielfältige Erfahrungen in den Bereichen der Ich-Stärke, der Emotionen, der Kreativität, aber auch der sozialen Kompetenz, der Genussfähigkeit und der Frustrationstoleranz helfen dem Kind, seine Wurzeln zu festigen oder neue Wurzeln aufzubauen. Sind Kinder mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen, positiven Bindungserfahrungen und individuellen Entwicklungsstufen in ihrer Familie, dem Umfeld und den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sicher verbunden, können sie in belastenden Situationen mit adäquaten Strategien und Problemlösungen reagieren.

Die Auswirkung fehlender Bindung auf die Schutzfaktoren im Kindergarten wird in mannigfachem Verhalten der Kinder sichtbar. Auf eine sichere Bindung wird zum Beispiel eine gelungene Balance von Autonomie und Verbundenheit in der Beziehung zu den Eltern im Jugendalter zurückgeführt (Becker-Stoll, 1997). Auch die väterliche Spielfeinfühligkeit im Erwachsenenalter steht in Verbindung mit einer sicheren Bindungsrepräsentation (Grossmann&Waters, 2006).

Aus der jüngeren Hirnforschung ist bekannt, dass Säuglinge und Kleinkinder äußerst lernbereit sind und in den ersten drei Lebensjahren die Anzahl der Synapsen außerordentlich schnell zunimmt. Hier eröffnet sich ein großes Handlungsfeld für Bildung und Aufbau von Bindung. Ebenso können in dieser Entwicklungsphase Verhaltensweisen erprobt und Handlungsstrategien eingeübt werden. Je mehr Strategien ein Kind zur Bewältigung von Problemen, Spannungen und Konflikten zur Verfügung hat, desto weniger ist es gegenüber Abhängigkeit und Suchtentwicklung gefährdet.



Foto: Ingrid Kober-Murg

Gelebte Bindung

Die Erfahrungen aus der Suchtprävention und die Erkenntnisse der Hirnforschung zeigen nicht nur die enorme Wichtigkeit der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sondern auch, dass Bindung über qualifiziertes und feinfühliges Personal hinaus entsprechende Rahmenbedingungen braucht. Eine ExpertInnengruppe aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die sich zur Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zusammengeschlossen hat, verfasst vor dem Hintergrund aktueller Studien und Forschungen Empfehlungen und Positionspapiere zur Sicherung der Qualität in Kinderkrippen.

Die Möglichkeit einer sicheren Bindung in der Fremdbetreuung birgt für Kinder, Eltern und Fachpersonal die Chance eines gelungenen Miteinanders. Das Kind kann sicher und unterstützt explorieren, die Eltern erleben die fachliche Kompetenz und das Vertrauen in die Einrichtung und die pädagogischen Fachkräfte ziehen den Nutzen aus einer gelungenen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kinder, Eltern, PädagogInnen und BetreuerInnen haben Wurzeln, die einen guten Boden brauchen, um in die Tiefe zu gehen. Damit ausgestattet brauchen sie den Wind nicht zu fürchten. ■

www.vivid.at

Die Erfahrungen aus der Suchtprävention und die Erkenntnisse der Hirnforschung zeigen die Wichtigkeit qualifizierten, feinfühliges Fachpersonals und entsprechender Rahmenbedingungen.



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Cornelia Wustmann, Arbeitsbereich Elementarpädagogik a. d. Karl-Franzens-Universität Graz

Bildung braucht Zeit

Im Spannungsfeld von Unterstützung und Zumutung: Über das Leistungsspektrum von PädagogInnen, das Abschiednehmen von der Vorstellung der Gleichheit von Kindern und das Ende homogener Konzepte.

PädagogInnen haben deutlich mehr zu leisten und es wird viel mehr von ihnen erwartet, als gemeinhin angenommen.

Maria Eleonora Karsten, die sich in Deutschland seit den 1970er-Jahren vehement für die Elementarpädagogik einsetzt, hält den ungeheuer breiten Anspruch an PädagogInnen folgendermaßen fest: PädagogInnen haben deutlich mehr zu leisten und es wird viel mehr von ihnen erwartet, als gemeinhin angenommen. Denn sie »definieren, finanzieren, organisieren, dokumentieren, entdecken, erforschen und praktizieren die sozialen Lebens-, Bildungs-, mithin die entscheidenden Entwicklungsgrundlagen jedes Menschen, jeden Alters, jeden Geschlechts und jeder sozialen Lage« (Karsten, 2003, S. 371).

Das ist nicht nur eine gute Argumentationsbasis gegenüber medial verbreiteten Annahmen zum geringen Berufs- und Qualifizierungsanspruch von PädagogIn-

nen. Denkt man diese Idee weiter, so ist zu hinterfragen, was dies für die Begleitung von Kindern bedeutet, damit sie sich emotional gut entwickeln und soziale Beziehungen eingehen können, mithin also ernst genommen und beteiligt werden.

Kinderrechte im Fokus

Der wichtigste diesbezügliche Verweis im Gesetz findet sich in dem am 20. Jänner 2011 vom Nationalrat beschlossenen »Bundesverfassungsgesetz über die Rechte der Kinder«. Dieses sichert einige der Grundrechte des bereits 1989 verabschiedeten »Übereinkommen[s] über die Rechte der Kinder« – der UN-Kinderrechtskonvention. Sie enthält im Teil I insgesamt 41 Artikel, die das Wohl und den Schutz von



Kindern sichern sollen. Das Bundesverfassungsgesetz formuliert zu diesem Zweck sechs Artikel.

Zwei davon sollen exemplarisch für das Thema genannt werden. Artikel 1 entspricht annähernd § 3 der Kinderrechtekonvention, die auch mit dem »Wohl des Kindes« bezeichnet ist. Artikel 4 sichert die Beteiligung und Berücksichtigung der Mädchen und Buben in allen sie betreffenden Angelegenheiten. Allerdings mit der Einschränkung, dass diese in einer dem jeweiligen Alter und der Entwicklung entsprechenden Weise zu geschehen habe. Damit entspricht der Artikel in etwa § 12 der Kinderrechtekonvention, der die Berücksichtigung des Kindeswillens einfordert.

Gestaltete und gestaltbare Räume

Was heißt dies nun pädagogisch gedacht? Es impliziert nach Laewen (2002) die Gestaltung der Umwelt der Kinder und die Gestaltung der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind. Die entscheidende Frage bleibt dabei, wie und in welchem Maß jedes einzelne Kind an Aushandlungsprozessen beteiligt ist und wie und in welchem Maß Kinder die Angebote der Erwachsenen aufgreifen. Denn die Selbsttätigkeit der Kinder ist eingebettet in soziale Gruppen, in gestaltete und gestaltbare Räume, in den Austausch mit anderen Menschen und in den fachlichen Dialog von pädagogischen und anderen Fachkräften.

Jeder einzelne Erwachsene ist ein wichtiger Teil des Interaktionsprozesses, in dem die Selbstbildungsprozesse der Kinder herausgefordert und unterstützt werden. Erwachsene – PädagogInnen ebenso wie Mütter und Väter – werden also ihrer Verantwortung nicht enthoben, wenn Bildung als Selbstbildung und aktive Selbsttätigkeit eines Kindes aufgefasst wird. Im Gegenteil: Die Lebenswelt von Mädchen und Buben und die Erfahrungen, die sie machen, sind prägend für das jeweilige Selbstbild.

Bildungsarbeit als Differenzarbeit

Die besondere Verantwortung von pädagogischen Fachkräften liegt in einer sensiblen Reaktion auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Das bedeutet, dass ein Eingehen auf familiäre Wandlungen und daraus resultierende Problemlagen der Kinder unabdingbar ist. Dort, wo Neuorientierung und Anpassung nicht gelingen, bringen Kinder diese Probleme in den Kindergartenalltag mit. Daraus folgt ein Abschiednehmen von der Vorstellung der Gleichheit von Kindern – und damit auch davon, homogene Angebote zu konzipieren. Bildungsarbeit muss als Differenzarbeit verstanden werden.

Dabei stellt sich eine große und bislang nicht zufriedenstellend gelöste Herausforderung: das nicht-

bestimmte Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung. In pädagogischen Fachdiskursen wird dies als Problem der Elternarbeit bzw. der Elternbeteiligung, Nichtverständnis der Eltern aus bildungsfernen Milieus für die Zusammenarbeit etc. thematisiert.

Großelterlicher Wissenstransfer

Notwendig wären Wege der Zusammenarbeit, die sich an dem gemeinsamen Interesse am Kind orientieren, und die nicht gesondert existieren, sondern selbstverständlich zur pädagogischen Arbeit gehören. Es bräuchte dazu eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Wertevorstellungen der Familien und auch der Generation der Großeltern. Nach einer Untersuchung von Liegle (2001) werden PädagogInnen von den meisten Eltern als wichtigste AnsprechpartnerInnen in Fragen der Erziehung genannt. Großeltern sollten auch jenseits ihrer bloßen Betreuungsarbeit einbezogen werden. Vor allem jene junge Ältere, die neben den monetären Transfers ebenso als Ressource für Wissenstransfers zur Verfügung stehen (vgl. Lüders, 2007).

Eine große und bislang nicht zufriedenstellend gelöste Herausforderung: das nichtbestimmte Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung.



Foto: Ingrid Kober-Murg

Aber für all das braucht es neben dem eigenen pädagogischen Engagement auch Realisierungsbedingungen, denn: »Bildung braucht Zeit. Das gilt zum einen für Erzieherinnen und Erzieher selbst und zum anderen für die Arbeit mit Kindern. So setzen hochwertige Bildungsprozesse Zeit zum Vorbereiten, Organisieren und Nachbereiten voraus. Für die Fachkräfte, die laufend gefordert sind, diese Leistungen zu erbringen, sind Zeiten zur persönlichen, beruflichen Weiterbildung, sowie zu Teambildungsprozessen und Qualitätsentwicklung notwendig« (Karsten et al. 2003, S. 26). Diese Zeit ist für alle, die in diesem Feld tätig sind, absolut wesentlich. ■

Dr. Udo Baer, Pädagoge und Kreativer Leibtherapeut

Wenn ein Kind ins Leere greift ...

Bei Leere-Erfahrungen und Bindungsstörungen gibt es keine blauen Flecken, keine ausgesprochenen Worte. Und dennoch sind Kinder nachhaltig belastet. »Spürende Begegnungen« können helfen.

Kinder brauchen es, dass ihr Blick erwidert, ihre Stimme erhört, ihre ausgestreckten Arme ergriffen werden. Sie brauchen lebendigen Kontakt.

Wenn Stefan nach seiner Mutter greift und mit ihr kuscheln will, dann reagiert seine Mutter nicht. Er greift ins Leere. Sie hat die Trauer nicht bewältigen können, seit ihr Mann sie verlassen hat, und ist in eine depressive Grundstimmung geglitten. Stefan spürt, dass seine Mutter Kummer hat. Er will sie trösten und braucht selbst Trost. Doch sein Blick und seine Worte werden nicht erwidert. Und wenn er sie umarmen und sich an ihr festhalten will, wendet sie sich ab. Nicht aus bösem Willen (sie liebt Stefan), sondern weil sie ihn nicht versteht, weil die Depression zwischen ihnen steht. Stefan greift ins Leere. Irgendwann gibt Stefan auf. Er greift nicht mehr nach anderen Menschen. Er zieht sich zurück. Auch im Kindergarten.

Solche Erfahrungen der Leere sind von großer Bedeutung für Kinder. Sie kommen unscheinbar daher, man sieht keine blauen Flecken und die Kinder finden keine Worte dafür. Und doch haben sie nachhaltige Wirkungen. Denn Kinder brauchen es, dass ihr Blick erwidert, ihre Stimme erhört, ihre ausgestreckten Arme ergriffen werden. Sie brauchen lebendigen Kontakt.

Nicht zur Nähe fähig

Dass dieser lebendige Kontakt wiederholt nicht gelingt, kann unterschiedliche Gründe haben. Ein häufiger Hintergrund sind depressive Erkrankungen der Mütter. Manchmal werden Mütter durch die kleinen Kinder, meist Säuglinge, an eigene traumatische Erfahrungen erinnert (»getriggert«), so dass sie nicht zu Nähe fähig sind. Auch Tablettenabhängigkeit oder Alkoholismus sind häufige Ursachen. Welcher Quelle die Unfähigkeit der primären Bezugspersonen, meist der Mütter, entspringt, spürende Begegnungen mit ihren Kleinstkindern zu entwickeln und sie nicht ins Leere gehen zu lassen, ist für das Erleben der Kinder zweitrangig. Wesentlich ist, dass nachhaltige Leere-Erfahrungen für Kinder nicht aushaltbar sind. Daraus ergeben sich die Folgen.

Manche Kinder wie Stefan geben auf. Sie versuchen nicht mehr, den Kontakt herzustellen und ziehen sich zurück. Manche verstummen. Andere Kinder werden aggressiv. Sie bemühen sich, den Kontakt zu erzwingen. Sie hauen, beißen, kratzen ohne Anlass. Diese Aggressivität braucht auch keinen Anlass, sie entspringt der Leere-Erfahrung. Diese Kinder haben die Erfahrung, dass »normaler« Kontakt nur in Frustration mündet, also versuchen sie, Kontakt zu erzwingen, oft verzweifelt.

Angst vor Enttäuschung

Kinder, auch und gerade kleine Kinder, fühlen sich für das, was sie nicht verstehen, selbst verantwortlich. Wenn die Mutter oder der Vater den Blick nicht erwidert und sich vom Trost suchenden Kind abwendet,



Foto: Irmgard Kober-Murg



versteht das Kind dieses Verhalten nicht, kann es nicht verstehen. Also fühlt es sich selbst daran schuldig. Mit zunehmendem Alter und wiederholten Erfahrungen kann daraus das Selbstbild werden: Ich bin es nicht wert, dass man mir antwortet, dass man mich in den Arm nimmt.

Daraus wird verständlich, dass fast alle Kinder mit nachhaltigen Leere-Erfahrungen misstrauisch werden, wenn plötzlich eine Kindergartenpädagogin oder ein Kindergartenpädagoge sich ihnen interessiert nähert. Das kennen sie nicht. Sie vermuten unbewusst, dass sie wieder enttäuscht werden. Um diese Erfahrung zu vermeiden, wehren sie die Annäherungsversuche ab – das ist für PädagogInnen wichtig zu wissen. Kontaktaufnahme mit solchen Kindern gelingt nur durch das Misstrauen hindurch.

Für jeden Menschen ist es eine kränkende Erfahrung, wenn er mit seinen Bemühungen um Kontakt und Nähe ins Leere geht. Das Drama der Leere besteht vor allem in den langfristigen Folgen für das Bindungsverhalten. Neben Gewalterfahrungen und unbetrauerten Verlusten sind Leere-Erfahrungen eine der Hauptquellen für Bindungsstörungen.

Nicht greifbar

Die fünfjährige Lucy ist im Kindergarten nicht greifbar, weder für andere Kinder noch für die KindergartenpädagogInnen. Wenn man sie anspricht, schaut sie weg, scheinbar völlig unbeteiligt, als wäre man gar nicht da. Im freien Spiel beteiligt sie sich nicht, geht dann plötzlich beim Spiel anderer Kinder dazwischen und stört oder macht etwas kaputt. Ruhige Phasen hält sie nicht aus und rast umher.

Bei Lucy kann man eine »desorganisierte Bindungsstörung« diagnostizieren. Sie war im Säuglingsalter verwahrlost, wurde vernachlässigt. Die Mutter war tablettenabhängig, der Vater verließ die Familie vor der Geburt. Vermutlich wurde Lucy geschlagen. Sie kam im Alter von eineinhalb Jahren in eine Pflegefamilie. Die Pflegeeltern bemühten sich sehr und hatten einige Erfolge, Lucys Vertrauen zu gewinnen. Doch als die Pflegefamilie – für sie selbst überraschend – ein eigenes Kind bekam, wurden diese Erfolge nichtig. Anscheinend fühlte sich Lucy wieder so verlassen wie in den ersten eineinhalb Lebensjahren und reagierte völlig verstört.

Lucy hatte in den ersten beiden Lebensjahren viele Leere-Erfahrungen machen müssen. Die Mutter hatte ihr Schreien nicht erhört und sie nicht in den Arm genommen. Der »Tanz der Augen« und der Sinne, von dem der Säuglingsforscher Daniel Stern spricht, gelang nicht.

Rückzug und Aggressivität

Diese Erfahrungen waren für Lucy nicht aushaltbar – sie reagierte mit einem Verhalten, das sich im Kindergarten zeigt. Begegnungen mit anderen Kindern und Erwachsenen sind ihr nicht selbstverständlich. Sie kennt nur Alleinsein oder Gewalt. Solche Erfahrungen sind zu einem Muster ihres Erlebens geworden. Also lebt sie Rückzug und Aggressivität. Situationen der Ruhe verbindet sie mit Leere, dagegen wehrt sie sich und wird unruhig und laut. Näheangebote bedeuten für sie die Wahrscheinlichkeit der Enttäuschung, also wehrt sie sie ab.



Foto: Ingrid Kober-Murg

Wenn Kinder wie Lucy nicht »greifbar« sind, dann zeigen sie uns Erwachsenen, was sie erlebt haben: Ihre Umwelt war für Lucy nicht »greifbar«, im wörtlichen und im übertragenen Sinn. Die »Weisheit der Kinder« besteht auch darin, dass sie in uns Erwachsenen die Gefühle bewirken, die sie selber spüren, die sie aber nicht benennen können. Die KindergartenpädagogInnen waren im Umgang mit Lucy hilflos und verzweifelt – Lucy auch.

Das Gegenteil von Leere

Wie können KindergartenpädagogInnen Kindern wie Lucy und Stefan helfen? Was beide brauchen, sind neue Erfahrungen. Im Kindergarten können die schlimmen Erfahrungen nicht rückgängig gemacht werden, aber wir können den Kindern neue Erfahrungen der Begegnung anbieten. Wir nennen das »spürende Begegnungen«, ein Konzept, das aus der Säuglings- und Therapieforschung entwickelt wurde. Das Gegenteil von Leere sind Berührungen, sind Blickkontakte und Stimmdialoge, sind Erfahrungen des Drückens und des Sich-Anlehns. Es gilt, das Verhalten des Kindes als Notwehr und Bewältigungsversuch unaushaltbarer Situationen der Leere zu verstehen. Kinder spüren das. ■

www.zukunftswerkstatt-tk.de



Gabriele Frick-Baer und Udo Baer:
Wie Kinder fühlen.
Landsberg:
Beltz, 2012



Mag.^a Dagmar Bojdunyk-Rack, Geschäftsführerin RAINBOWS Österreich

Emotionaler Ausnahmezustand

»Müssen wir unser Haus in der Mitte auseinanderteilen?« Wenn Eltern sich trennen, gilt es, Kinder durch die schwere Zeit zu begleiten, Reaktionen und Gefühle ernst zu nehmen und eine Brücke zwischen Mamawelt und Papawelt zu bauen.

Ein Kind muss auf die Trennung reagieren, die Reaktionen sind gesund, normal und wichtig.

Eine Trennung stellt für alle Familienmitglieder eine große Herausforderung dar. Gewohntes muss aufgegeben werden und das gesamte Familiensystem befindet sich in einem emotionalen Ausnahmezustand. Für Kinder bricht eine Welt zusammen. Sie wachsen im Bewusstsein auf, dass ihre Eltern immer für sie da sein werden und fühlen sich sicher und geborgen. Wenn die Eltern sich nun trennen, so verlieren Kinder zunächst einmal diese Sicherheit. Wie Kinder eine Trennung erleben und auf sie reagieren ist abhängig vom Alter und der Persönlichkeit des Kindes, der Zeit vor, während und nach der Trennung sowie der Beziehung zu beiden Elternteilen.

Bandbreite der Reaktionen

Ein Kind muss auf die Trennung reagieren, die Reaktionen sind gesund, normal und wichtig. Kein Kind nimmt die Veränderung des familiären Zusammenlebens so hin, als ob nichts wäre. Mögliche Reaktionen können Aggressionen oder Rückschritte in der Entwicklung sein, ebenso können Schulschwierigkeiten, auffälliges Verhalten, der Rückzug des Kindes oder psychosomatische Beschwerden auftreten. Kinder sind zunächst einmal irritiert. Ihre Welt verändert sich radikal. So wird einerseits ihr Alltag anders als gewohnt, aber auch die Beziehung zu den Eltern ändert sich. Sie zeigen unterschiedliche Gefühle:

- Angst, dass auch der andere Elternteil weg geht: »Wenn der Papa jetzt schon ausgezogen ist, wer garantiert mir, dass die Mama nicht auch noch weg geht?« Aber auch Angst vor dem Alleinsein, Schulangst oder Angst vor Herausforderungen können auftreten.
- Wut darüber, dass sich die Eltern trennen.
- Trauer, weil sie ihre vertraute Familie verloren haben.
- Hilflosigkeit, weil sie spüren, dass sie die Situation nicht ändern können.

Oft sind sie auch verletzt und gekränkt, da vor allem jüngere Kinder die Trennung der Eltern als Trennung von sich selbst erleben, das heißt: »Papa hat mich nicht mehr lieb, darum ist er ausgezogen« oder »Mama mag mich nicht mehr!« Kinder fühlen sich beiden Elternteilen gegenüber verpflichtet, wollen es beiden recht machen und geraten ihrem Gefühl nach zwischen die Welten ihrer Eltern – der Mamawelt und der Papawelt.

Kindliche Schuldgefühle

Fast alle Kinder entwickeln Schuldgefühle: »Weil ich schlimm war, weil ich meine Aufgaben nicht gemacht habe, streiten meine Eltern und trennen sich – ich bin also schuld daran!« Durch die Trennung ist das Vertrauen des Kindes in das Leben zunächst erschüttert. Es macht sich Sorgen, wie es weitergehen wird.



Wie kann man Kindern in dieser Situation helfen? Aus Angst dem eigenen Kind weh zu tun, zögern viele Eltern, das Thema Trennung direkt anzusprechen. Doch ganz egal, wie alt ein Kind ist, Eltern sollen wenn möglich gemeinsam mit dem Kind über die bevorstehende Trennung reden. Kinder brauchen ehrliche, verständliche und altersgemäße Informationen, warum sich die Eltern trennen. Ohne Erklärungen sind sie stark verunsichert und machen sich ihre eigenen Gedanken und Fantasien und suchen oftmals die Schuld bei sich selbst. Daher ist es wichtig, den Kindern immer wieder deutlich zu sagen, dass die Schuld nicht bei ihnen liegt.

Kinder brauchen auch Klarheit darüber, wie sich ihr Alltag nach der Trennung gestaltet: Wo werde ich wohnen? Wann und wo werde ich Mama oder Papa sehen, wenn sie oder er auszieht? Was wird nach der Trennung gleich bleiben? Ein geregelter, strukturierter Alltag verleiht einem Kind Sicherheit, um seine Ängste und Unsicherheiten abzubauen.

Zeit lassen, Zeit geben

Es ist bedeutsam, kleine Schritte zu gehen. Um den Kindern ein schrittweises Verstehen und Einordnen der Situation zu ermöglichen, soll auf Fragen des Kindes eingegangen werden. Die Kinder sollen auch zum Fragen ermuntert werden. Von Kindern darf man aber keine Entscheidungen einfordern, sie könnten dadurch völlig überfordert werden.

Wichtig ist, das Kind aktiv in seinem Gefühl, zwischen beiden Eltern zu stehen, zu entlasten. Diese Konflikte können vermieden werden, indem Eltern ihren Kindern vermitteln, dass sie nach wie vor Mama UND Papa

lieben dürfen und zu keinem von beiden »halten« müssen. Eltern sollten daher vermeiden, vor ihrem Kind schlecht über den anderen Elternteil zu reden. Denn, auch wenn der gemeinsame Lebensentwurf zerplatzt, bleibt die Elternebene ein Leben lang bestehen. Auch wenn es die Paarebene nicht mehr gibt – Eltern bleiben Eltern auf Lebenszeit.

Es ist wichtig für ein Kind, dass es zu beiden Elternteilen möglichst viel Kontakt hat. Fixe und klare Zeiten helfen einem Kind, sich besser auf die gemeinsame Zeit mit dem anderen Elternteil einzustellen. Veränderungen brauchen Zeit, Gelassenheit, Toleranz, Geduld und Humor! Alle Beteiligten sollen sich selbst und den anderen genug Zeit geben und sich nicht unter Druck setzen, alles richtig machen zu müssen. ■

Auch wenn es die Paarebene nicht mehr gibt – Eltern bleiben Eltern auf Lebenszeit.



Foto: RAINBOWS

So arbeitet RAINBOWS

Unterstützung erhalten die betroffenen Kinder und Jugendlichen zwischen vier und 17 Jahren bei RAINBOWS. In 14 wöchentlichen Treffen in altershomogenen Kleingruppen mit durchschnittlich vier Kindern wird die individuelle Situation altersgerecht und kreativ bearbeitet. Bei den ersten sieben Treffen wird die aktuelle Familiensituation analysiert und bearbeitet. Wie gehen die Kinder mit Trauer und Angst um, mit den Kränkungen und der Wut, die der Verlust des Vertrauten zur Folge hat? Es geht darum, ihre Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen, die Trennung besser verstehen zu lernen, gemeinsam Bewältigungsstrategien zu entwerfen, sich auszutauschen und eine positive Zukunftsperspektive zu finden.

Drei begleitende Gespräche mit den Eltern/-teilen runden das gruppenpädagogische Angebot ab.

Viele bekommen bei diesen Gesprächen seit längerem wieder das Bewusstsein für ihre Aufgaben als Eltern. Zudem werden sie entlastet, weil sie wissen, dass ihr Kind Unterstützung erhält.

Weitere Angebote von RAINBOWS

- »Abschied nehmen« – Begleitung nach dem Tod nahestehender Menschen
- Feriencamps nach Trennung/Scheidung oder Tod: »Schiffsreise ins Regenbogenland«
- Tagesseminar: »Was braucht unser/(m)ein Kind nach einer Trennung oder Scheidung?«
- Fachlehrgang »Trennung/Verlust« – Ausbildungslehrgang »RAINBOWS-Pädagogik«
- Workshops für Fachpersonen

www.rainbows.at

Kopf, Herz und Hand

In der Kinderkrippe Mühldorf sind die Kleinsten ganz groß. Es gilt, sie mit allen ihren Gefühlen ernstzunehmen, eine sichere Anlaufstelle außerhalb der Familie zu sein und der Pflege viel Zeit zu widmen.

Die Betreuerin muss prompt reagieren und eine sichere und verlässliche Anlaufstelle sein, die Trost spendet, Verständnis hat und Sicherheit gibt.

Für die Kleinen ist es nicht einfach – für Mama und Papa auch nicht: Schließlich ist es oft das erste große Abschied nehmen. Daher ist für den Start in die Kinderkrippenzeit höchste Sensibilität im Umgang mit den Gefühlen von Kindern und Eltern gefragt. Sich Zeit für Ängste und Sorgen zu nehmen, ausführlich darüber zu informieren, wie der Tagesablauf in der Kinderkrippe aussieht und eine großzügig bemessene Eingewöhnungszeit nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell – das sind die Eckpunkte in der Kinderkrippe Mühldorf. »Wir sagen den Eltern, dass sie sich rund zwei Wochen Zeit für die Eingewöhnungsphase nehmen sollen«, berichtet die Leiterin Andrea Rathkolb. Wenn die Eltern gut informiert und ruhig an die Eingewöhnung herangehen, ist das die beste Voraussetzung.

»Die Kinder suchen sich eine Erzieherin aus, bei der sie sich wohlfühlen.« Unter dem Jahr kann es manchmal zu kleinen Rückfällen kommen. Nach den Ferien oder nach einer Krankheit fällt der Abschied oft schwerer. Dann ist sofort die Bezugserzieherin zur Stelle, um es zu trösten und mit einem geliebten Spiel zu beschäftigen.

Soziale Regeln

Der Austausch mit den Eltern bleibt ein regelmäßiges Element der Arbeit, damit der tägliche Übergang von der Familie in die Kinderkrippe und umgekehrt gut funktioniert. Dazwischen liegt Zeit für kreatives Tun, freies und angeleitetes Spiel. »Wir nehmen uns viel Zeit zum Mitspielen, Kuscheln und Vorlesen«, betont die Pädagogin. Darüber hinaus gelte es, die Kinder zu unterstützen, soziale Regeln zu erlernen: teilen, grüßen, sich bedanken oder sich entschuldigen. Auch die Hinführung zu selbständigem Tun, die Stärkung des Selbstwertgefühls und die Eingliederung in die Gruppe sind dem Team um Rathkolb ein Anliegen. Bei Streit um ein besonders beliebtes Spielzeug hat sich der Einsatz einer Sanduhr als hilfreich erwiesen. Die Kinder werden auch dazu animiert, sich auszudrücken: »Bitte gib mir das zurück!«. »Kinder im Krippenalter benötigen Hilfe bei der Regulation ihrer Gefühle. Wir unterstützen sie dabei, mit ihren eigenen Gefühlen umzugehen, sie zu benennen und einzuordnen.« In jedem Fall sei es wichtig, dass die Kinderkrippen-Bezugsperson stets eine sichere Anlaufstelle ist, prompt auf Anliegen des Kindes reagiert und Trost, Verständnis und Sicherheit vermittelt.



Foto: Irmgard Kober-Murg

Immer verabschieden

An den ersten drei Tagen des neuen Lebensabschnitts ist (zumeist) die Mutter bzw. eine Bezugsperson die ganze Zeit über als »sicherer Hafen« anwesend – die Fachkräfte haben nun die Möglichkeit, Kontakt aufzunehmen und einen Zugang zum Kind zu finden. Nach diesen mehrtägigen Schnupperstunden verlässt die Bezugsperson zum ersten Mal kurz den Raum. »Allerdings passiert das nicht unangemeldet. Das Kind sollte immer wissen, dass die Mama jetzt geht und nicht einfach verschwunden ist«, so Rathkolb. Sukzessive werden dann die Zeiten ohne Bezugsperson ausgedehnt.

Beziehungsvolle Pflege

Die Pflege hat einen großen Stellenwert und wird nach Grundsätzen der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler in den Alltag mit einbezogen. Beim Wickeln werde geplaudert, gekitzelt, gelacht und jeder Handlungsschritt erklärt. »Mit einem großzügigen Zeitrahmen bemessen, wird die Pflege richtiggehend zelebriert, denn es geht um Beziehungsarbeit und einen vorsichtigen, achtsamen Umgang miteinander«, so Rathkolb. Das Credo der Kinderkrippe Mühldorf: eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung mit Kopf, Herz und Hand. ■



Gemeindekindergarten Wagna – Regenbogengruppe

EsgibtsoTagedaholtmandieSternevomHimmel

Am Anfang war die Sprache mehr Hindernis als Hilfe in der mehrsprachigen Gruppe im Kindergarten Wagna. Über Piktogramme entwickelte sich die Kommunikation, die zum Philosophieren führte und in der Gestaltung eines Buchs den vorläufigen Höhepunkt fand.

Die Regenbogengruppe unter der Leitung von Brigitte Hütter, Kindergarten- und Reggiopädagogin im Kindergarten Wagna, gibt es seit drei Jahren. Diese Gruppe mit Drei- bis Vierjährigen besteht zu 65 Prozent aus Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und Kindern mit Deutsch als Erstsprache, die zum Teil stark entwicklungsverzögert waren. Die Ausgangssituation erforderte ein neues Konzept: »Die Kinder haben eher auf Schriftzeichen reagiert, so habe ich Piktogramme zur Orientierung entwickelt.«

Buchstabenwerkstatt

Mit der Zeit entstanden ein Buchstabenprojekt, dann eine Buchstabenwerkstatt, die zur Schreibwerkstatt wurde. Die Kinder kommunizierten mit Schriftzeichen, Bildern, Piktogrammen. »Bis zum Sprach-, Inhalts- und Textverständnis war es ein langer Weg«, so Hütter, »gleichzeitig haben Sprache und Kommunizieren einen hohen Stellenwert bekommen, Mehrsprachigkeit wurde zu einem zentralen Erlebnis«. Das Projekt »Philosophieren mit Kindern« hat sich sukzessive entwickelt und in seiner Eigendynamik und Bandbreite alle Beteiligten überrascht. Aus einer Kiste mit Büchern zum Thema Gefühle und Stimmungen holen die Kinder immer wieder Heinz Janischs »Es gibt so Tage« hervor, in dem Protagonistin Merike sich im Bett Geschichten ausdenkt – diese werden in einem kurzen, prägnanten Satz zusammengefasst. Das animiert die Kinder, sich selbst Geschichten auszudenken und den Satzbeginn »Es gibt so Tage...« zu vervollständigen. Die Idee, ein eigenes Buch zu gestalten, entsteht.

Gedankenexperimente

Als Methode wählt Hütter die »Hundert Sprachen der Kinder« gemäß der Reggiopädagogik. Aufgrund der sprachlichen Herausforderungen für die jungen AutorInnen werden die Geschichten mit den Familien in der Erstsprache gelesen – z.B. auf Albanisch und Tschetschenisch. Für die Kinder ist das ein wertvolles Erlebnis. Nach einem Lesepicknick mit der Schule wird eine Erzähldecke »installiert« – und damit ein Ritual fürs Lesen, Zuhören und Philosophieren. »... da können alle fliegen« beschäftigt die Kinder am meisten.



Foto: Gemeindekindergarten Wagna/Regenbogengruppe

Mit Gedankenexperimenten »Was wäre wenn, ...« und mittels des sokratischen Dialogs beschäftigt man sich intensiv mit dem Thema: Warum können Menschen nicht fliegen? Wie machen es die Tiere? Wie machen es die Menschen? War das immer schon so?

Thesen und Theorien entstehen. »Wichtig ist es, die Kinder nicht zu unterbrechen und sich zurückzunehmen. Es ist sehr vorbildhaft, wie Kinder auf Gedanken der anderen reagieren und über andere Wahrheiten nachdenken und diskutieren«, berichtet Hütter.

esgibtsoTagepost

Im Theateratelier entstehen Figuren, Geschichten werden nachgespielt. Mit Hilfe eines Regiebooks werden Szenen von den Kindern dargestellt, fotografiert und als Ganzes dokumentiert. »Die Kinder konnten sich so gut in die Szenen einfühlen, dass ich sie daran erinnern musste, zu atmen, und dass der Turnsaal eigentlich nicht unter Wasser steht«, schmunzelt Hütter. Auch die Eltern können ihre Gedanken in der Elternecke zu Papier bringen. Die Kinder nennen das »esgibtsoTagepost« und freuen sich über »die wertvolle Bestätigung für ihre Arbeit von Mama und Papa«.

Schlussendlich blicken alle voller Stolz und Freude auf zwei Werke: In einem Buch gestaltet jedes Kind eine Seite mit seiner Geschichte, im zweiten finden sich die Foto-Illustrationen der gespielten Szenen. ■

Die Kinder der Regenbogengruppe kommunizierten am Anfang vor allem mit Schriftzeichen, Bildern und Piktogrammen.

Sprichst du Giraffisch?

Im Kindergarten Krottendorf wird Gewaltfreie Kommunikation gelebt.

Dazu bedarf es eines konsequenten Trainings. Der Lohn: Mehr Einfühlungsvermögen bei den Kindern, mehr Ausgeglichenheit im Team.



Foto: Gemeindekindergarten Krottendorf

*»Wenn wir an einem Kind etwas ändern wollen, sollten wir zuerst prüfen, ob es sich nicht um etwas handelt, das wir an uns selbst ändern müssen.«
Carl Gustav Jung*

Pauschales Lob wegen jeder Kleinigkeit? Gibt es im Gemeindekindergarten Krottendorf bei Weiz nicht (mehr). Und das hat einen guten Grund. »Lobe ich ein Kind, setze ich gleichzeitig ein anderes herab«, sagt Kindergartenleiterin Karin Riedler, »zudem machen Kinder dann zunehmend Dinge nicht mehr für sich, sondern nur, um gelobt zu werden«. Unter dem Leitgedanken »Ich will verstehen, was du wirklich brauchst« trainieren Kinder, PädagogInnen und BetreuerInnen seit September 2011 die »Giraffensprache« – die Sprache des Herzens und der Gefühle. Dabei werden sie auf Initiative der Gemeinde regelmäßig von Rosemarie Höller, die in Gewaltfreier Kommunikation und Empathischem Coaching ausgebildet ist, begleitet.

Keine Belohnung, keine Bestrafung

Die Gesprächskultur wurde seitdem auf den Kopf gestellt. Die Gewaltfreie Kommunikation grenzt sich klar von Belohnungs- und Bestrafungsansätzen ab, sie distanziert sich von »richtig« oder »falsch« und stellt nicht die Frage von Schuld, sondern die Bedürfnisse und die Gefühle des Kindes in den Mittelpunkt. Gibt es einen Konflikt, wird nun nicht mehr ein vermeintlich »Schuldiger« zur Rede gestellt. Die Aufmerksamkeit gehört vor allem dem Kind, das weint bzw. Trost braucht. Ein

»Wie geht es dir?« allein reicht jedoch nicht, vielmehr ist ein Angebot an Gefühlen wesentlich: »Bist du traurig/enttäuscht/zornig?« »Möchtest du allein spielen?« »Willst du, dass niemand dich stört?«

Bedürfnisse respektieren

»Kinder wollen gehört und mit ihren Gefühlen angenommen werden«, so Riedler. Das gilt auch bei vollbrachten Leistungen. Ist ein Kind auf die Sprossenwand geklettert und macht PädagogInnen mit einem »Schauuuu!« darauf aufmerksam, folgen Fragen wie: »Was ist das für ein Gefühl, von dort oben herunterzuschauen?« Hat ein Kind etwas gezeichnet, schaut man sich gemeinsam an, was da auf dem Papier entstanden ist – ohne Bewertung. Der Erfolg gibt dem Krottendorfer Team recht. Aber er kam nicht von heute auf morgen. »Es hat viel Training gebraucht«, so Riedler, »Rosemarie Höller hat uns beobachtet und uns darin unterstützt, auch unsere Gefühle gegenüber den Kindern auszudrücken«. Nicht zuletzt wird Gewaltfreie Kommunikation in Gesprächen im Team und mit Eltern gelebt. »Gerade unter Erwachsenen geht es häufig darum, Recht zu bekommen oder zu überzeugen, anstatt mit den eigenen Bedürfnissen im Einklang zu sein und die Bedürfnisse der anderen zu respektieren«. Das Resümee: »Die Kinder sind einfühlsamer und liebevoller im Umgang miteinander geworden, das Team ist entspannter und ausgeglichener, weil anstehende Probleme sofort besprochen werden.«

Konflikte lösen

Viele Ziele wie Konfliktlösungskompetenzen, soziale und kommunikative Kompetenzen können mit diesem Handwerkszeug nachhaltig erreicht werden, ist man überzeugt. »Gewaltfreie Kommunikation stärkt die Beziehung zwischen den Menschen, denn das Verstehen und Respektieren von Gefühlen und Bedürfnissen führt zum empathischen Umgang und Aufrichtigkeit.« Ganz im Sinne der Giraffe eben, die das Landtier mit dem größten Herzen ist und die Marshall Rosenberg, der Begründer der Gewaltfreien Kommunikation, als Symboltier für die Sprache des Herzens gewählt hat. ■



Pfarrkindergarten Graz-Ragnitz

Normal im besten Sinn

**Miteinander gebärden, schwimmen, musizieren und feiern:
Der Kindergarten Graz-Ragnitz und die Tageswerkstätte Kainbach
haben viele Berührungspunkte.**

Dass der Pfarrkindergarten Graz-Ragnitz und die Tages(werk)stätte der Barmherzigen Brüder Kainbach Haus an Haus liegen, ist kein Zufall, sondern die Grundlage für ein gewolltes Miteinander. Schon im alten Gebäudekomplex gab es durch Glastüren hindurch erste Annäherungen und Berührungspunkte. Seit Oktober 2008 hat dieses Miteinander im Neubau aber eine andere Dimension gewonnen.

Bereits baulich kann durch große Fensterscheiben vom Kindergarten in Richtung Garten der Tageswerkstätte Blickkontakt aufgenommen, wechselseitig beobachtet und gewunken werden. Bei gemeinsamen Aktivitäten lernen sich die Kindergartenkinder und die KlientInnen der Tageswerkstätte – Jugendliche und Erwachsene mit intensiver geistiger, körperlicher, Sinnes- oder mehrfacher Behinderung – kennen. Nicht nur die Feste des Kirchenjahres werden gemeinsam gefeiert. Jeden Mittwoch erkunden drei Kindergartenkinder gemeinsam mit zwei KlientInnen der Tageswerkstätte das Element Wasser im Hallenbad des Pflegezentrums Kainbach.

Verschiedene Kindergruppen, die im letzten Kindergartenjahr stehen, treffen sich dienstags und donnerstags in der Tageswerkstätte, um die Gebärdensprache zu erlernen. Die Kenntnisse werden auch im Alltag des Kindergartens immer wieder eingesetzt – etwa um »Guten Appetit« zu wünschen, Farben und Tiere zu benennen. Einmal im Monat wird gemeinsam musiziert und gesungen. »Da geht die Post ab. Unsere BesucherInnen profitieren von der Lebendigkeit der Kinder«, berichtet die Kindergarten-Leiterin Ingrid Tösch. Alle diese Aktivitäten sind für die Kindergartenkinder freiwillig, betont sie. »Kein Kind ist verpflichtet, daran teilzunehmen. es kann frei entscheiden, ob es will oder nicht. Die Kinder dürfen auch so lange in der Beobachterrolle bleiben, wie sie es brauchen«.

Fragen tauchen unter den Kindern nur dann auf, wenn es zum Beispiel darum geht, »warum jemand schreit, wenn er sich freut«. Ansonsten aber leben die Kinder vor, was ein natürlicher Umgang miteinander bedeutet – es ist nicht so relevant, dass jemand im Rollstuhl sitzt. Wie Sonja, die jeden Montag im Kindergarten



Foto: Pfarrkindergarten Graz-Ragnitz

zu Gast ist – sie spielt und bastelt nicht nur mit den Kindern, die sozialen Kompetenzen werden automatisch geschult. »Denn es gilt zu lernen, dass man den Rollstuhl nicht einfach nach Lust und Laune herumschieben kann, sondern individuelle Bedürfnisse berücksichtigen muss, z.B. will Sonja das überhaupt?«

»Das erklärte Ziel ist es, dass die KlientInnen und die Kinder miteinander Zeit verbringen, Freude daran haben und dadurch die Scheu voreinander verlieren«, sagt die Leiterin der Tageswerkstätte Martina Widowitz. »Alles soll so »normal« wie möglich sein. Jeder kann die Gelegenheit wahrnehmen, die anderen Personen in ihrer Einzigartigkeit kennen und schätzen zu lernen. Das heißt, es wird versucht, das Normalisierungsprinzip in die Realität umzusetzen.«

Dass dieses Miteinander für beide Seiten eine Bereicherung darstellt, darin sind sich Tösch und Widowitz einig. »Für die KlientInnen der Tageswerkstätte ist es insofern eine Bereicherung, als dass sie von der Unbeschwertheit der Kinder profitieren und dies mit hoher Wahrscheinlichkeit als positiv empfinden.« Den Kindern hingegen solle vermittelt werden, dass jeder Mensch etwas Besonderes und auf seine eigene Art und Weise glücklich ist. »Sowohl die Menschen mit Behinderung als auch die Kindergartenkinder erfahren somit eine Erweiterung des Spektrums hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung«, so Widowitz. ■

Das erklärte Ziel: Kindergartenkinder und KlientInnen der Tageswerkstätte sollen Freude am gemeinsamen Tun haben und dadurch die Scheu voreinander verlieren.

Der gute Draht zu den Eltern

Im Pfarrkindergarten Gußwerk wird E-L-T-E-R-N-A-R-B-E-I-T großgeschrieben. Wie Vertrauen wachsen kann, was Transparenz bringt und wie man elterlicher Trennungsangst begegnet.



Foto: Pfarrkindergarten Gußwerk

Der Kindergarten soll ein Stück Lebensraum sein, in dem sich Kinder und Eltern »zu Hause« fühlen.

E wie Eltern: Gemeinsam haben wir das Wohl des Kindes im Auge. **L** wie Leistung des Kindes: Es wird seinem Entwicklungsstand gemäß gefördert. **T** wie Transparenz: Sie soll unsere Arbeit verständlich und nachvollziehbar machen. **E** wie Einfluss, den Eltern mit Ideen, Fähigkeiten und Kritik auf unsere Arbeit haben. **R** wie Raum: Der Kindergarten soll ein Stück Lebensraum sein, in dem sich Kinder und Eltern »zu Hause« fühlen. **N** wie Neigungen: Wir sehen jedes Kind als individuelle Persönlichkeit.

A wie Austausch, der regelmäßig stattfinden soll, um Entwicklungsverläufe mit den Eltern zu begleiten. **R** wie Rahmenbedingungen: Sie ermöglichen ein Miteinander. **B** wie Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit bei Festen, Veranstaltungen, Ausflügen. **E** wie Eingewöhnung: Jene Zeit, in der ein Kind den Übergang aus der Familie in den Kindergarten individuell erlebt. **I** wie Interesse am Kindergarten, damit alle an einem Strang ziehen. **T** wie Team: Erziehende, die dafür sorgen, dass sich das Kind wohl fühlt.

Partnerschaftliche Beziehung

Kurzum: Leitgedanken der Elternarbeit, wie sie das Team im Kindergarten Gußwerk festgeschrieben hat. »Emotionale Stärke kann ein Kind nur entwickeln, wenn mit den Eltern eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gelebt wird«, ist die leitende Kindergartenpädagogin Nicole Schneck überzeugt. Gerade beim Eintritt in den Kindergarten sind die Emotionen dicht: Vorfreude, Neugierde, Unsicherheit, Trennungsangst – Kinder und Eltern haben einen gut gefüllten Gefühlsrucksack im Schlepptau. »Es ist sehr wichtig, die Wünsche, Erwartungen und Bedenken der Eltern ernst zu nehmen.« Beim Aufnahmegespräch lässt Schneck Mamas und Papas ausführlich über ihr Kind erzählen und kann so später in dieser geballten Informationskiste kramen. »Eine wertschätzende, einfühlsame Haltung« erleichtere den Loslösungsprozess, »schließlich vertrauen sie uns das Wertvollste an, das sie haben«.

Elterliche Mitarbeit

Weil Vertrauen naturgemäß nicht von heute auf morgen entsteht, dient ein regelmäßiger Austausch dazu, die PädagogInnen-Eltern-Beziehung zu stärken. Tür- und Angelgespräche, Elternbriefe und eine Kindergartenzeitung finden großen Anklang, Elterngespräche können nach Vereinbarung jederzeit stattfinden. Und: Eltern arbeiten mit. Schwerpunkte im Kindergarten werden beim Elternabend für, mit und von Müttern und Vätern aufbereitet. Die Ergebnisse finden sich auf der »Elterntafel« an einer Wand im Kindergarten. Darüber hinaus betont Schneck, »dass wir im Kindergarten nicht für die Schule, sondern für das Leben vorbereiten. Daher gibt es keine Vorschul-Übungsaufgaben, sondern eine ganzheitliche Förderung. Für das Zusammensetzen eines Puzzles braucht es eine Vielzahl von Fähigkeiten.« Der Umgang mit Emotionen ist wesentlich in der pädagogischen Arbeit, »Kinder in ihrer Einmaligkeit und in ihren individuellen Bedürfnissen anzuerkennen und Einfühlungsvermögen zu zeigen«. Das kommt auch den Eltern zugute. ■



Privatkindergarten Capistran, Judenburg

Ermutigung für Jung und Alt

Der Kneipp-Kindergarten Capistran pflegt gute Nachbarschaftskontakte zu den älteren BewohnerInnen der Straße. Ein gewachsenes Miteinander von Alt und Jung.

Wenn ein Kindergarten mitten in einer Wohngegend, in der viele ältere Menschen leben, seine Pforten öffnet, ist ungeteilte Freude nicht unbedingt selbstverständlich. Daher ist Ingrid Neuper in der Capistrangasse in Judenburg den direkten Weg gegangen: Die Nachbarschaft wird ins Geschehen integriert – ein Dauerprojekt ohne Ablaufdatum. »Ich wollte nicht, dass wir ein Inseldasein führen. Im Gegenteil, wir wollen Kinder darin stärken, auf andere Menschen zuzugehen.«

Feste, die verbinden

Man hat sich daher vom Start weg bei den Nachbarn vorgestellt, sie wurden zu Festen eingeladen, mit Geburtstagsständchen überrascht und nach Krankenhausaufenthalten zuhause begrüßt. Auf Höflichkeitsformen wurde großer Wert gelegt, um bei den älteren Menschen gut angenommen zu werden. Die so entstandenen Kontakte werden seit elf Jahren gepflegt. »Die meisten Bewohnerinnen und Bewohner machen mit, nur einige leben zurückgezogen«, erzählt Neuper. Seit dem ersten Frühlingsumzug, bei dem Blumen verteilt, Lieder gesungen, Gedichte aufgesagt und Gesundheit und Glück für die neue Jahreszeit gewünscht wurde, hat sich die Beteiligung der BewohnerInnen intensiviert. Traditionell wird die erste Rose aus dem Garten einer Nachbarin dem Kindergarten geschenkt, traditionell sind auch Jahreszeitenfeste. Bei verschiedenen Stationen werden gemeinsam Aufgaben gelöst: ein Lied singen, etwas aus Salzteig formen.

Botschaften, die stark machen

Was den Kleinen guttut, schafft auch bei den Großen Freude: Ermutigungsbriefe erhalten Kinder und Nachbarn. Letztere beispielsweise mit der Botschaft, dass man nicht über das Ende des Sommers traurig sein, sondern sich an den Farben des Herbstes erfreuen soll. Diese Briefe entsprechen nicht nur dem ermutigenden Erziehungskonzept nach Grundlagen der Individualpsychologie von Alfred Adler und Rudolf Dreikurs, sondern auch den Grundsätzen von Pfarrer Sebastian



Foto: Privatkindergarten Capistran

Kneipp. Die Lebensfreude ist eine der fünf tragenden Säulen seiner Philosophie – neben Ernährung, Bewegung, Wasser und Heilkräutern –, die der Kneipp-Kindergarten Capistran lebt. Immer wieder ergeben sich im Alltag Einzelbegegnungen mit den Nachbarn. »Die Kinder berichten uns freudig, wenn sie jemanden getroffen haben. Selbst wenn sie schon Schulkinder sind, sind diese zufälligen Begegnungen von einem freundlichen, achtsamen Umgang geprägt, das berichten uns ältere Herrschaften«, freuen sich Neuper und ihre Kollegin Gabriele Eltnner.

Erlebnisse, die bewegen

Vor einiger Zeit hat es Zuwachs gegeben: der zuge Laufene »Capistrangassen-Tigerkater« Tommy. »Ältere Nachbarn und wir betreuen diesen Kater, der uns viele Umschmeichelungen schenkt«, berichtet Neuper. Auf Grund des Alters der BewohnerInnen der Gasse – viele sind über 80 Jahre alt – musste man mehrmals von lieb gewonnenen Menschen Abschied nehmen. »Wir pflegen einen natürlichen Umgang mit dem Thema Tod. Wir lesen die Parte vor, zünden eine Kerze an, sprechen darüber, gehen zur Aufbahrungshalle, bringen die Lieblingsblume mit oder singen ein Lied«, so Neuper, die auch eine Hospizausbildung hat. ■

»Gibt's im Himmel Erdbeereis?« Unter diesem Titel hat Ingrid Neuper ihr Know-how zum Thema »Kind und Tod« bereits in Vorträgen weitergegeben.

Nächste Haltestelle Herzensbildung, bitte einsteigen!

Vom Gefühlebad über den Mimürfel bis zum Erzählstein: Wie emotionale Intelligenz und soziales Lernen im Pfarrkindergarten Langenwang spielerisch gefördert werden.



Foto: Pfarrkindergarten Langenwang

»Nur wer die Herzen bewegt, bewegt die Welt.«
Ernst Wiechert

»Hier ist mein Geheimnis. Es ist ganz einfach: Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.« So einfach, wie es der Kleine Prinz in Antoine de Saint-Exupéry's Klassiker beschreibt, ist es für Menschen nicht immer. »Wir leben in einer Zeit der Spracharmut, in der auch Erwachsene sich oft nicht verbalisieren können«, sagt Sigrid Rothwangl, die Leiterin des Pfarrkindergartens Langenwang. »Vor allem für ein Kind stellt es eine große Herausforderung dar, auf sein Herz zu hören und es zu öffnen.«

Im Pfarrkindergarten Langenwang gehen Rothwangl und ihre Kollegin Andrea Harreiter diesem Geheimnis mit dem Projekt Herzensbildung auf den Grund. Sie nehmen sich der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen an, »gerade weil schon im Vorschulalter wesentliche Teile der Persönlichkeit entwickelt werden. Jedes Kind bringt auf seine individuelle Weise schon ein ganzes Bündel an Temperament mit in den Kindergarten«. Kein Wunder also, dass sich dieser Weg überaus spannend gestaltet. Gefühle konstruktiv zu leben, ist eine große Herausforderung – für Kinder und Erwachsene.

Emotionen kennenlernen

Der Weg der Herzensbildung führt im Pfarrkindergarten Langenwang an unterschiedlichen Haltestellen vorbei. Bei der ersten Haltestelle lernen die Kinder ihre eigenen Emotionen kennen: »Wir springen gemeinsam ins Gefühlebad« lautet der Titel eines Langzeitprojektes, bei dem Kinder auf spielerische Weise lernen, ihre Gefühle, aber auch die der anderen wahrzunehmen und verantwortungsvoll damit umzugehen.

Zeit und Raum für viel Gefühl bietet auch der tägliche Morgenkreis: »Die Kinder begrüßen sich mit einem Lied und lassen dabei die Sonne aus ihrem Herzen in die Herzen der anderen Kinder scheinen. Jedes Kind hat eine Sonne gebastelt, die es einem anderen Kind weiterschicken kann«, erzählen Rothwangl und Harreiter. Mit Hilfe des Erzählsteins können die Kinder ihre Emotionen und Herzensangelegenheiten anderen mitteilen. Jedes Kind hat zudem eine Portfoliomappe, in der Zeichnungen von selbsterlebten Gefühlen gesammelt werden.

Emotionen handhaben

Die nächste Haltestelle heißt: eigene Emotionen handhaben. »Hier wird der Weg schon etwas holpriger, denn es ist nicht einfach, seine Gefühle steuern zu können«, so die Pädagoginnen. Mit Empathie und zahlreichen Spielen vom »Dampf ablassen« über »Das Wasser kocht« bis zur »Waschmaschine Clementine« geht es darum, Schritt für Schritt Gefühlsausbrüche zu kontrollieren und sie in konstruktive Bahnen zu lenken. Und damit auch ein Werkzeug in die Hand zu bekommen, wie man Konflikte lösen kann.

Selbstwahrnehmung und Sensibilisierung für die Gruppe werden gefördert – genauso wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme und Empathie. »Wir verstehen uns als Wegbegleiter, als Wegweiser für die Kinder auf dem bunten Weg der Herzensbildung. Es ist eine spannende Entdeckungsreise.« ■



Gemeindekindergarten St. Magdalena am Lemberg

Handwerkszeug fürs Leben

Mit Bändern Beziehungen darstellen, mit Folie Räume schaffen, mit Berührungsspielen Grenzen setzen lernen – so hat man im Kindergarten St. Magdalena am Lemberg für Aha-Erlebnisse gesorgt.

»Wie geht es dir?« – es ist eine alltägliche Floskel, aber nur eine scheinbar einfache Frage. Denn zu beschreiben, was man wirklich fühlt, ist vor allem, aber nicht nur für Kinder ganz schön schwierig. Das hat Jasmin Schuster und Sylvia Narnhofer dazu veranlasst, sich im Kindergarten St. Magdalena intensiver mit der Materie zu befassen. Denn die Dichte an Emotionen unter den Kindern war hoch – schon allein aufgrund schwieriger familiärer Lebenssituationen, Erfahrungen von Trennung und Tod. Auf der Basis dieser Gegebenheiten und individueller Bedürfnisse wurde das Thema »Metakommunikation – emotionale Kompetenz« aufgegriffen, um Kinder für emotionale Anforderungen und für kreative Problemlösungsstrategien stark zu machen. Gemeinsam mit dem Kindergartenteam und dem IZB-Team wurde das Konzept in Form von Inklusion gelebt.

Verbunden im Wortsinn

Um Beziehung und Bindung sicht- und spürbar zu machen, hat die ausgebildete Tanztherapeutin Sylvia Narnhofer Thera-Bänder eingesetzt. Ein langes und im wahrsten Sinne des Wortes verbindendes Band wurde in der Gruppe kreisförmig mal gespannt, mal wieder locker gelassen. Das hat für Aha-Erlebnisse gesorgt – etwa, dass jede Handlung eine Auswirkung auf einen selbst und auf seine Umwelt hat. Was gibt Halt? Wodurch kann sich dieser verändern? Was tut sich, wenn einer die Gruppe verlässt? Wieviel Kraftaufwand braucht es, um das Band zu dehnen? Die Übungen führten den Kindern vieles bildlich vor Augen. Mit Sonderkindergartenpädagogin Petra Scherf wurden eine Reihe von Gruppenprozessen in Gang gesetzt. Es galt auch, sich auf ein aus Bändern gefertigtes, von Kindern und PädagogInnen gehaltenes Netz zu legen, um die eigene Körperspannung zu spüren, sich fallen zu lassen, anderen zu vertrauen. Und damit auch Empfindungen und Körpersignale zu erkennen und dementsprechend zu reagieren.

Emotionen und Körpersprache

In den Mittelpunkt der Betrachtung stellte Jasmin Schuster vielerlei Fragen: Wenn es mir nicht gut geht,



Foto: Irmgard Kober-Murg

was würde ich brauchen, damit sich dieses Gefühl ändert? Dinge wahrnehmen – wie funktioniert das überhaupt? Berührungsspiele (Massagen, Streichelgeschichten mit Igelbällen, Händen und Bürsten) ließen die Kinder herausfinden, was man zulassen will und was nicht, was sich gut anfühlt und was nicht. Man ergründete auch den Zusammenhang zwischen Emotionen und Körpersprache.

Zudem galt es, mit Hilfe von langen Bahnen durchsichtiger Plastikfolie Räume zu schaffen und abzugrenzen, in Beziehung zueinander zu treten und sich zu berühren – oder auch nicht. Denn »Nein« sagen zu dürfen, war ein wesentliches Element des Spiels, das das Festlegen persönlicher Grenzen und die Akzeptanz fremder Grenzen thematisierte.

Zeit für Reflexion

So haben die PädagogInnen Grundlagen für Gespräche über Gefühle geschaffen. Die soziale Kompetenz ist deutlich gewachsen. Gerade die Kinder mit integrativem Hintergrund werden von der Gruppe intensiver unterstützt. Die Gesprächsqualität hat sich verändert, Bedürfnisse werden viel öfter zur Sprache gebracht. ■

Mit den Kindern wurden Problemlösungsstrategien erarbeitet und erfahrbar gemacht. Somit haben die Kinder ein abrufbares Handwerkszeug für ihr Leben bekommen.

Tagesmutter Karin Leitner, Tagesmütter Steiermark

Wenn Dinosaurier sich ärgern

Reflexionen über eigene Gefühle, Strategien zur Konfliktlösung, Umgang mit Wut und Ärger und gegenseitige Ermutigung. Der Alltag bietet ein breites Feld an lehrreichen Situationen für Kinder, zeigt Tagesmutter Karin Leitner auf.



Foto: Karin Leitner

Fast immer und überall müssen Kinder brav und lieb sein, aber man darf auch einmal ärgerlich, wütend oder grantig sein.

Eine Vertrauensbasis schaffen, das Kind in seinem Selbstwertgefühl und in seiner Identitätsentwicklung stärken, Möglichkeiten zum Ausdruck von Gefühlen und Bedürfnissen vermitteln, Emotionen Raum und Zeit geben, den Umgang mit Konflikten und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen, die Kooperation mit anderen Kindern unterstützen, Wut und Ärger zulassen und Umleitungen schaffen, das Körperempfinden thematisieren – die Liste, die sich Tagesmutter Karin Leitner zum Thema Emotionen und soziale Beziehungen in ihrem Berufsalltag notiert hat, ist lang.

In andere Rollen schlüpfen

Ob schüchtern, stürmisch, ängstlich oder übermütig – bei einer Tagesmutter treffen sich täglich Kinder mit unterschiedlichen Persönlichkeiten und Befindlichkeiten. Im Sinne eines guten Miteinanders geht es um das Wahrnehmen, Erkennen und Benennen von Gefühlen. Zur Unterstützung nimmt Leitner gerne Bildmaterial zur Hand. In dem Bilderbuch »Ein Dino zeigt Gefühle« werden Stimmungen illustriert, die Kinder können sich mit den Zeichnungen identifizieren und werden zur Reflexion angeleitet: Wie geht es dem Dino gerade? Wie ist es mir selbst heute ergangen?

Dabei dürfen alle Gefühle Platz haben. »Schließlich wird von den Kindern fast immer und überall verlangt, brav und lieb zu sein«, gibt die 35-Jährige zu bedenken, »man darf aber auch einmal ärgerlich, wütend oder grantig sein. Mit Handpuppen können die Kinder in andere Rollen schlüpfen und mal den Bösewicht spielen. Je nach Altersstufe stehen eine Wutkiste, ein Sorgenpüppchen oder auch ein Boxsack zur Verfügung, um »negative« Gefühle auszudrücken, loszuwerden und umzuleiten. Manchmal sind noch andere Wege notwendig – und auch erlaubt: »Unsere Hauskatze wurde überfahren, mein Sohn hatte einfach nur das Bedürfnis zu schreien. Das muss man genauso zulassen, er sollte das nicht hinunterschlucken müssen. Wir haben einfach alle Türen und Fenster im Haus zugemacht«, sagt Leitner, die seit fünf Jahren Tagesmutter ist.

»Nein« sagen dürfen

Bei Berührungs- und Massagespielen wird Körperwahrnehmung thematisiert. »Die Kinder sollen spüren, was sie mögen, was nicht – und lernen, dass sie »Nein« sagen dürfen und dass das akzeptiert wird.« Ein Kind hat allerdings stets aus dem sprichwörtlich heiteren Himmel andere gezwickt – bis klar wurde, dass es so Kontakt aufnehmen wollte. »Ich habe ihm gezeigt: Wenn du zwickst, weint das andere Kind. Wenn du es streichelst, lächelt es.« Bestrafung oder kurzerhand selbst zu zwicken, führe nicht zum Ziel. Man müsse vielmehr klare Handlungsalternativen aufzeigen.

Streitigkeiten? Die gibt es, keine Frage. »Zuerst beobachte ich die Kinder, ob sie den Konflikt allein lösen können«, erzählt Leitner, selbst Mutter eines 11- und eines 8-jährigen Sohnes. Das Kind, das »angegriffen« wurde, wird getröstet, »und ich versuche eine Möglichkeit vor Augen zu führen, wie der Konflikt bereinigt werden kann – darüber sprechen, ein alternatives Spielzeug wählen, sich im Spiel abwechseln oder gemeinsam spielen«. Apropos gemeinsam: Das funktioniert auch anderswo. »Ich habe gerade eine Gruppe, die am Sauberwerden ist. Sie ermutigen und bestärken sich gegenseitig darin, auf die Toilette zu gehen«, schmunzelt die Tagesmutter. ■



SchülerInnenhort Peter Roseggerstraße, Graz

1000 schlummernde Talente

Auf das schauen, was ein Kind gut kann – eigentlich ist es so einfach und doch so schwierig. Die Pädagoginnen und Betreuerinnen im SchülerInnenhort Peter Roseggerstraße des Magistrats in Graz bemühen sich täglich darum.

Jede Schwäche fällt einem sofort ins Auge. Stärken übersieht man gerne oder hält sie für selbstverständlich. »Auch in der Schule wird das Augenmerk auf Fehler gelenkt. Der Rotstift zeigt vor allem, dass man drei von zehn Aufgaben falsch gelöst hat – und nicht sieben von zehn richtig«, sagt Barbara Monschein, die pädagogische Leiterin des Horts in Graz-Wetzelsdorf.

Im Hort versucht man seit geraumer Zeit, den Weg der Ermutigung zu gehen. Es gilt, die Kinder und Jugendlichen, aber auch die Teammitglieder untereinander zu stärken, Positives wahrzunehmen und mitzuteilen. Durch die professionelle Begleitung von Encouraging Mastertrainerin Hannelore Kapl, konnte sich das Team seit 2007 in Seminaren sukzessive Wissen aneignen, »die Kinder haben durch sie sehr viel gelernt, es gab auch Eltern-Workshops«, so Monschein.

Begabungen gesucht und gefunden

Es kommt nicht von ungefähr, dass das diesjährige Sommerfest unter dem Motto »In dir schlummern 1000 Talente« stand. Im Rahmen des Zirkusprojektes »Manege frei!« hat man individuelle Begabungen gesucht und gefunden: Pferdedompteurinnen, Jongleure, Clowns und Seiltänzerinnen. Die Vorbereitung hat den Kindern und Jugendlichen ihre Stärken aufgezeigt und vor Augen geführt, dass auch Erwachsene ihre Schwächen haben. Im Mittelpunkt des Ermutigungskonzeptes stehen Leitsätze wie: »Das kann ich gut.« »Das ist mir gut gelungen.« Und: »Das kann ich **noch** nicht so gut«. Es gilt auszuprobieren, wie jede und jeder etwas am besten schaffen kann, »denn der Weg, den ich vorgebe, muss nicht jener des Kindes sein«.

Mit Positivem beschenkt

Für Geburtstage gibt es besondere Rituale: Das Geburtstagskind bekommt einen Brief, in dem das Team seine Stärken, Fähigkeiten, positiven Charaktereigenschaften und Liebenswürdigkeiten in Worte fasst. Zudem nimmt es auf dem Geburtstagsthron mit dem Rücken zur Kinderschar Platz. Dann wird getuschelt – und das Kind mit positiven Botschaften »beschenkt«. »Da bekomme ich jedes Mal eine Gänsehaut, was den



Foto: SchülerInnenhort Peter Roseggerstraße

Kindern alles einfällt«, freut sich Monschein, »wie hilfsbereit ein Kind ist, wenn es etwas hergeborgt hat, wie gut es zeichnen kann«. Die derart Beschenkten seien anfangs wohl ein bisschen peinlich berührt – aber mit jeder positiven Botschaft gingen die Mundwinkel ein Stück weiter nach oben und der Stolz nehme zu.

»Fantastic Four«

Dass dieses Konzept keine Einmalaktion geblieben ist, war nicht einfach: »Dass es zu einer Grundeinstellung geworden ist, hat zwei Jahre gebraucht – es muss für alle im Team gleich wichtig sein.« Auch die Erwachsenen haben erst lernen müssen, Positives auszusprechen und anzunehmen. So freut man sich heute uneingeschränkt darüber, dass Hortpädagogin Beatrix Gottscheber das Team mit Leiterin Monschein und den Kinderbetreuerinnen Maria Ofenluger und Jasna Tahirovic in einem Seminar als die Comic-Helden »Fantastic Four« ins Bild gerückt hat. ■

Im Mittelpunkt des Ermutigungskonzeptes stehen Leitsätze wie »Das kann ich gut.« Und nie: »Das kann ich nicht.« Sondern: »Das kann ich noch nicht so gut.«

Literaturhinweise

Marlies Wagner – Seite 6–7:

- Gebauer, K./Hüther, G.: Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf: Walter Verlag, 5. Auflage 2005
- Grossmann, K./Grossmann K.: Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta, 2004
- Krenz, A.: Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung. Berlin: Cornelsen Scriptor 7., erweiterte Auflage 2010
- Krenz, A.: Psychologie für Erzieherinnen und Erzieher. Grundlagen für die Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007
- Wustmann, C.: Von den Stärken der Kinder ausgehen. In: Unsere Jugend, Heft 10. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2004, S. 401–412

Dr.ⁱⁿ Luise Hollerer – Seite 8–9:

- Goleman, D.: EQ2. Der Erfolgsquotient. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000
- Hasselhorn, M./Goldammer, A. von/Weber, A.: Belohnungsaufschub als volitionale Kompetenz: Ein relevanter Bereich für die Schuleingangsdiagnostik? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, 2008, S. 123–131
- Hüther, G.: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 6. Auflage 2011
- Izard, C. E.: Emotion knowledge and emotion utilization facilitate school readiness. In: Social Policy Report, 16, 2002, S. 7
- Julius, H./Gasteiger-Klicpera, B./Kißgen, R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag, 2009
- Petermann, F./Wiedebusch, S.: Klinische Kinderpsychologie. Band 7. Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag, 2003

Mag.^a Martina Kalkhof – Seite 10–11:

- Chibici-Revneanu, E.-M.: Vom starken Ich zum neuen Du. Persönlichkeitsbildung in der Grundschule. Linz: Veritas Verlag, 2. Auflage 2002
- Faller, K./Faller, S.: Kinder können Konflikte klären. Mediation und soziale Frühförderung im Kindergarten – ein Trainingshandbuch. Münster: Ökotopia Verlag, 2002

- Bläsius, J.: 3 Minuten fürs Selbstvertrauen. Übungen für zwischendurch in Kita und Schule. München: Don Bosco, 2011

- Frank, A.: Rangeln, Regeln, Rücksicht nehmen. Spiele und Körperübungen für ein faires Miteinander von Kindern in Kita und Grundschule. Münster: Ökotopia Verlag, 2010

Elke Rudolf – Seite 12–13:

- Theilhacker J. B./Sobeck B.: EQ Training – Ihr Weg zum Erfolg. München: Südwest Beruf, 1999
- Höpfinger F./Hummel, C./Hugentobler V.: Enkelkin-der und ihre Grosseltern – intergenerationelle Beziehungen im Wandel. Zürich: Seismo Verlag, 2006
- www.wera-fischer.de/Vaeter.html;
<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at>;
www.jugendforschung.de

Daniela G. Camhy – Seite 16–17:

- Daniela G. Camhy: Praxis der Kinderphilosophie. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Heft 9. Hannover: Schroedel, 1984
- Matthew Lipman: Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
- Immanuel Kant: Was heißt sich im Denken orientieren. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Werke in 6 Bänden. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960–1966

Mag. Dr. Karlhein Benke – Seite 20–21:

- Benke, K.: Den Gefühlen Raum geben (Emotionale Zwischenräume). In: Benke, K., (Hrsg.): Kinder brauchen [Zwischen]Räume. Ein Kopf-, Fuß- und Handbuch. München: Meidenbauer, 2011
- Benke, K.: Zeit als (Teil von) Fürsorge: eine simple Geschichte? In: Kinderschutzbund & Verein für gewaltlose Erziehung (Hrsg.): kinderschutz aktiv, 20.Jg., Heft 73. Wien, 2007, S. 9–13 (downloadbar)
- Benke, K.: Geographie(n) der Kinder. Von Räumen und Grenzen (in) der Postmoderne. München: Meidenbauer, 2005
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1997
- Salzberger-Wittenberg, I. et al.: Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: Facultas Universitätsverlag, 1997



Christine Minixhofer – Seite 22–23:

- Minixhofer, C.: Masterthesis Gewaltfreie Kommunikation als Personalentwicklungsmaßnahme im Gesundheits- und Sozialbereich. Eine Evaluationsstudie. Donau Uni Krems, 2011
- Rosenberg, M. B.: Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten. Paderborn: Junfermann, 3. Auflage 2002
- Rosenberg, M. B.: Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann, 2004

Barbara Meixner, Seite 24–25:

- Ahnert, L.: Wie viel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2010
- Becker-Stoll, F.; Textor, M. R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007
- Gebauer, K./Hüther, G.: Kinder brauchen Wurzeln. Ostfildern: Patmos, 2011
- Sansone, A./Faust, A.: Das grüne Küken. Zürich: NordSüd Verlag, 2010

Dr.ⁱⁿ Cornelia Wustmann – Seite 26–27:

- Beschluss des Nationalrates (2011): Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern. In: 1051 der Beilagen XXIV. GP. Online: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BNR//BNR_00335/fnameorig_204922.html, 20.06.2012
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (1992): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin
- Karsten, M.E.: Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexionen in den Berufsausbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-) Berufe. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Janus-Press, 2003, S. 350–375
- Karsten, M.E./Baier, F./Hetzer, S./Meyer, C./van Riesen, K.: Bildung in Kindertagesstätten. Berlin: Ver.di Veröffentlichung, 2003
- Laewen, H.-J.: Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.):

Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Kriftel, 2002, S. 16–102.

- Liegle, L.: Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. In: Neue Sammlung. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft, Heft 01/01. Seelze-Velber: Friedrich, 2001, S. 335–338
- Lüders, C.: Frühe Familienbildung im Aufbruch: Von der Kontrolle zur Erziehungspartnerschaft. In: Zukunftsforum Familie e.V. (Hrsg.): Familie integriert. Durch frühe Förderung aktiv in die Zukunft. Berlin: schöne drucksachen, 2007, S. 10–17
- Rechtslupe. Nachrichten aus Recht und Steuern (2011): UN-Kinderrechtskonvention ohne Vorbehalte. Online: <http://www.rechtslupe.de/verwaltungsrecht/un-kinderrechtskonvention-ohne-vorbehalte-318613>, 20.06.2012

Gemeindekindergarten Wagna – Seite 33:

- Vaugelade, A.: Steinsuppe. Frankfurt: Moritz Verlag, 8. Auflage 2011
- Schreiber-Wicke, E./Holland, C.: Als die Raben noch bunt waren. Stuttgart: Thienemann Verlag, 17. Auflage 2012
- Janisch, H./Leffler, S.: Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär. Wien: Betz, 2007
- Scuderi, L.: Der Tag, an dem das Äffchen wütend war. Zürich: Bohem Press, 2003
- Baltscheit, M.: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Weinheim: Beltz & Gelberg, 8. Auflage 2012
- Damm, A.: Ist 7 viel? Frankfurt: Moritz Verlag, 7. Auflage 2011

Pfarrkindergarten Langenwang – Seite 38

- Nöstlinger, C.: Anna und die Wut. Mannheim: Sauerländer, 2008
- Van Hout, M.: Heute bin ich. Baar: Aracari, 2012
- Abedi, I./Henze, D.: Torro sieht rot. München: ArsEdition, 2004
- Liebertz, C.: Das Schatzbuch der Herzensbildung. München: Don Bosco, 3. Auflage 2007
- Liebertz, C.: Spiele zur Herzensbildung München: Don Bosco, 2007

Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in der Steiermark

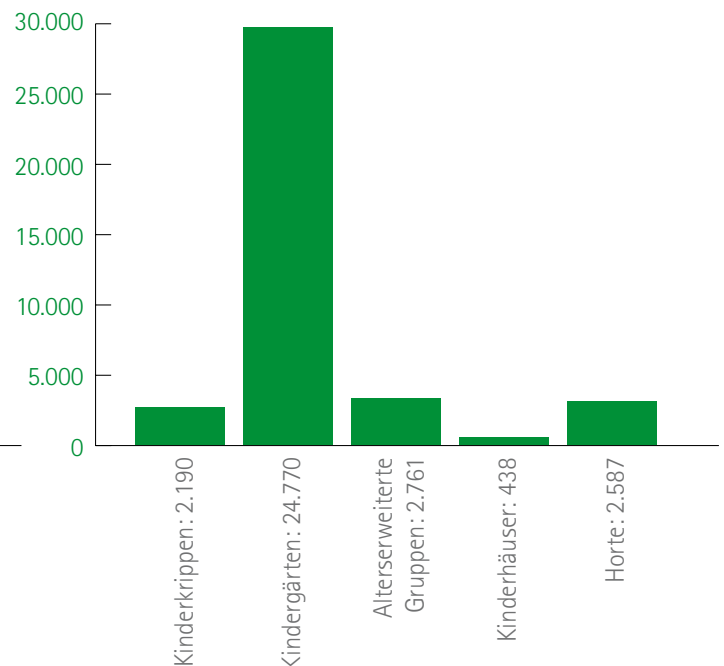
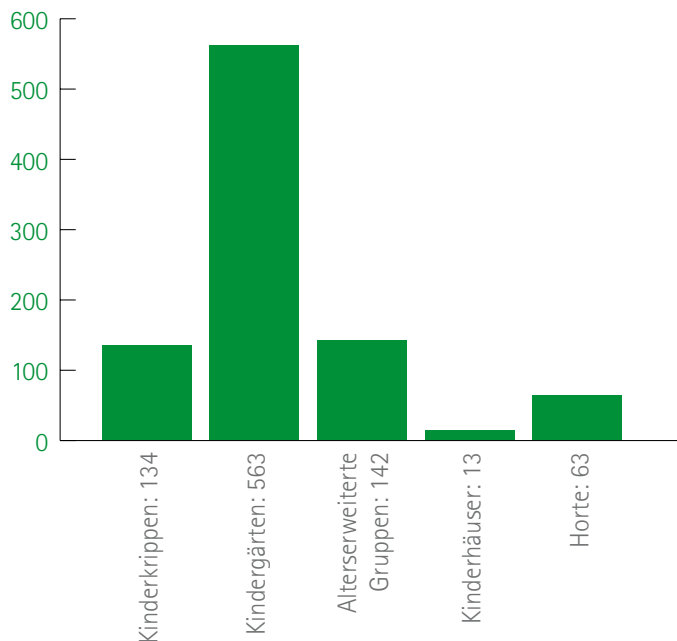
Betriebsjahr 2011/2012

Anzahl der Einrichtungen

Summe: 915

Anzahl der Kinder

Summe: 32.746



Pädagogisches Personal in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen

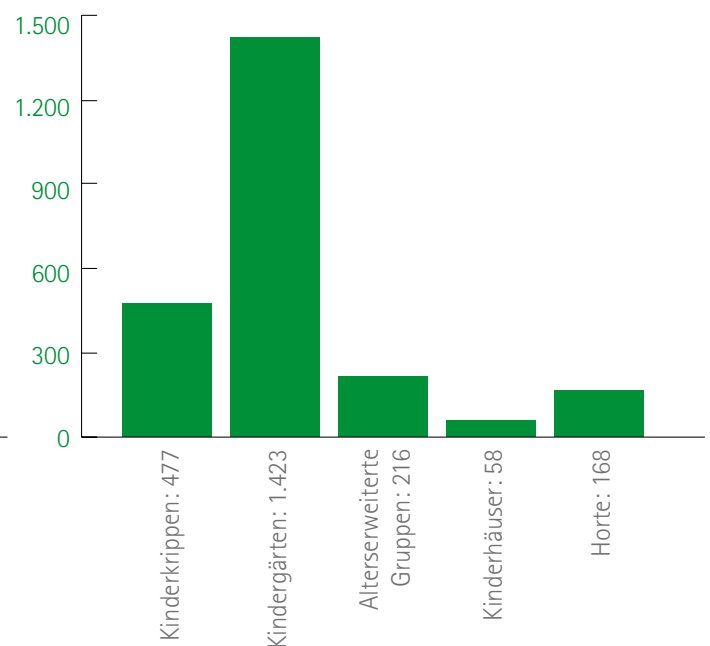
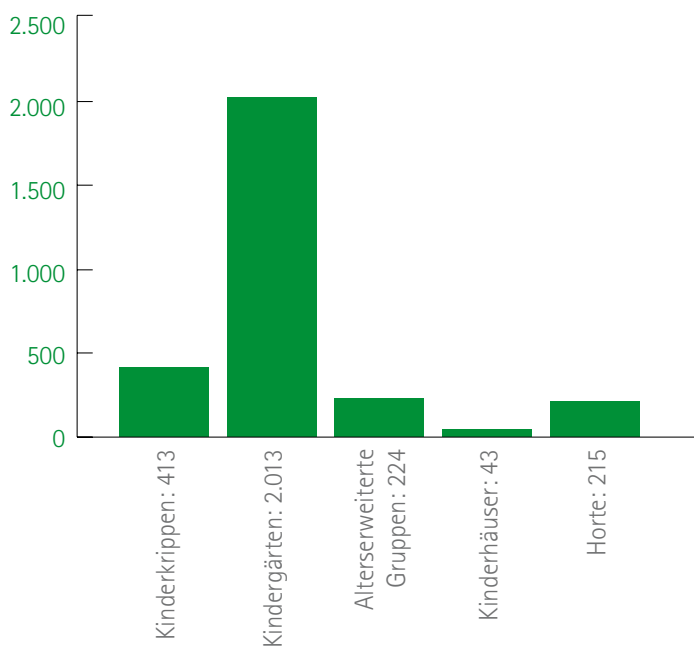
Betriebsjahr 2011/2012

Pädagogisches Fachpersonal

Summe: 2.908

KinderbetreuerInnen inkl. AssistentInnen

Summe: 2.342



1. Quartal 2012: Steiermarkweit werden 3.527 Kinder von 765 Tagesmüttern/-vätern betreut.

Abteilung 6

Referat Kinderbildung und -betreuung

Funktion	Name	E-Mail	Nebenstelle
Politische Referentin	LR ⁱⁿ Mag. ^a Elisabeth Grossmann	elisabeth.grossmann@stmk.gv.at	2500
Abteilungsleiter	HR Dr. Albert Eigner	albert.eigner@stmk.gv.at	4118
	Elisabeth Janek		2099
Leiter des Kinderbildungs- und -betreuungsreferats	Mag. Franz Schober	franz.schober@stmk.gv.at	5499
Recht, Legistik, Aufsicht	Mag. ^a Regine Draschbacher	regine.draschbacher@stmk.gv.at	3684
	Mag. ^a Eva Höfler	eva.hoefler@stmk.gv.at	2334
	Mag. ^a Walburga Kaltenegger	walburga.kaltenegger@stmk.gv.at	6218
	Helene Cibinello	helene.cibinello@stmk.gv.at	3686
	Ilse Freiburger	ilse.freiburger@stmk.gv.at	3681
	Irmgard Kober-Murg	irmgard.kober-murg@stmk.gv.at	5489
	Claudia Kollmann	claudia.kollmann@stmk.gv.at	3639
	Andrea Schweighofer	andrea.schweighofer@stmk.gv.at	6222
	Sabine Fischer	sabine.fischer@stmk.gv.at	3673
	Barbara Grillhofer-Lex	barbara.grillhofer-lex@stmk.gv.at	3639
	Tanja Heinrer	tanja.heinrer@stmk.gv.at	2696
	Waltraud Jörgler	waltraud.joergler@stmk.gv.at	5902
Gesetzliche Förderungen	Maria Dirry	maria.dirry@stmk.gv.at	2102
	Martina Fritscher	martina.fritscher@stmk.gv.at	2101
	Helga Harb	helga.harb@stmk.gv.at	3683
	Gertraud Hrassak	gertraud.hrassak@stmk.gv.at	6263
	Erich Marko	erich.marko@stmk.gv.at	2187
	Sabine Müller	sabine.mueller@stmk.gv.at	3677
	Mag. Adolf Peinsith	adolf.peinsith@stmk.gv.at	5445
	Silvia Rainegger	silvia.rainegger@stmk.gv.at	2103
	Susanne Rainer	susanne.rainer@stmk.gv.at	4642
	Monika Schwarzbauer	monika.schwarzbauer@stmk.gv.at	2118
	Klara Seper	klara.seper@stmk.gv.at	4119
	Sabine Url	sabine.url@stmk.gv.at	4643
	Peter Wolf	kin@stmk.gv.at	2101
Pädagogische Qualitätsentwicklung	Dr. ⁱⁿ Ingeborg Schmuck	ingeborg.schmuck@stmk.gv.at	3680
	Mag. ^a Cristina-Alina Grundner	cristina-alina.grundner@stmk.gv.at	2186
	Sonja Gaberz	sonja.gaberz@stmk.gv.at	3682
	Mag. ^a Birgit Parz	birgit.parz@stmk.gv.at	3682
	Mag. ^a Eva Marin Casanova	eva.marin-casanova@stmk.gv.at	2188
	Andrea Hammer	andrea.hammer@stmk.gv.at	2188
	Annemarie Lackner	annemarie.lackner@stmk.gv.at	4641
	Pamela Polzhofer	pamela.polzhofer@stmk.gv.at	3608
	Silvia Wolf	silvia.wolf@stmk.gv.at	3624
	Jana Zacharias	jana.zacharias@stmk.gv.at	3608
	Karin Fahrenguber	karin.fahrenguber@stmk.gv.at	3682
	Ursula Wolf	ursula.wolf@stmk.gv.at	4641
	Barbara Zechner	barbara.zechner@stmk.gv.at	5487

Stand: 1.8.2012

Abteilung 6 – Referat Kinderbildung- und -betreuung:

Stempfergasse 4, 8010 Graz, Tel.: 0316/877-2696, Fax: 0316/877-2136, www.kinderbetreuung.steiermark.at

- **Deutsch:** Übersetzungen des Praxisteils finden Sie unter
- **Englisch:** The translation of practical part find under
- **Albanisch:** Përkthimet e pjesës praktike i gjeni tek
- **Bosnisch/Kroatisch/Serbisch:** Prijevode praktičnog dijela naći ćete na
- **Russisch:** Перевод практической части Вы найдете здесь
- **Rumänisch:** Traduceri ale părții de practică găsiți pe
- **Slowakisch:** Preklady praktických častí najdete pod
- **Türkisch:** Pratik bölümün Türkçe çevirisini aşağıda bulabilirsiniz
- **Ungarisch:** A gyakorlati rész fordítása itt található

www.kinderbetreuung.steiermark.at

Impressum: Eigentümer und Herausgeber: Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Abteilung 6 – Referat Kinderbildung und -betreuung.

Für den Inhalt verantwortlich: Mag. Franz Schober. **Redaktionsteam:** Dr.ⁱⁿ Ingeborg Schmuck, Mag.^a Elke Jauk-Offner, Mag.^a Cristina-Alina Grundner, Helene Cibirillo.

Coverbild und Bilderserie »Mädchen«: Irmgard Kober-Murg. **Gestaltung und Layout:** Werbeagentur RoRo+Zec, Jakoministraße 25, 8010 Graz. **Druck:** Medienfabrik Graz.

Die in den Beiträgen angeführte Berufsbezeichnung KindergartenpädagogIn gilt auch für ErzieherInnen in Horten und SonderkindergartenpädagogInnen

Kiste 12