

Martin R. Textor (Hrsg.)

Verhaltensauffällige Kinder fördern

Martin R. Textor (Hrsg.)

Verhaltensauffällige Kinder fördern

Praktische Hilfen für
Kindergarten und Hort

Ihre Wünsche, Kritiken und Fragen richten Sie bitte an:
Verlagsgruppe Beltz, Fachverlag Frühpädagogik,
Werderstraße 10, 69469 Weinheim.

ISBN 3-407-56240-3

Alle Rechte vorbehalten

© 2004 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
3. Auflage 2004

04 05 06 07 08 5 4 3 2 1

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter Kalb, Ulrike Bazlen, Weinheim

Herstellung: Anja Kuhne, Weinheim

Satz: Markus Schmitz, Büro für typographische Dienstleistungen, Münster

Druck und Bindung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza/Thüringen

Titelfotografie: Bilderberg

Umschlaggestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim

Printed in Germany

Weitere Informationen finden Sie im Internet unter <http://www.beltz.de>

Inhalt

Vorwort <i>Martin R. Textor</i>	7
------------------------------------	---

Verhaltensauffälligkeiten und ihre Ursachen

Problemerzeugende Situationen in Kindertageseinrichtungen <i>Mechtild Teuber</i>	10
Verhaltensauffällige Kinder – eine integrative Perspektive <i>Martin R. Textor</i>	18

Zum Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern in Kindertageseinrichtungen

»Problemkinder« einschätzen und beobachten. Pädagogische Beobachtungshilfen in Kindergarten und Hort <i>Monika Willenbring</i>	40
Auffälligkeiten und Probleme: Prävention und allgemeine Erziehungsmaßnahmen <i>Ingeborg Becker-Textor</i>	63
Zur Erziehung verhaltensauffälliger Kinder <i>Martin R. Textor</i>	80
Heilpädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen <i>Gabriele Amend-Tiedemann, Gabriele Dorrer, Barbara Reich-Scholz und Barbara Scherer</i>	100
Verhaltenstherapeutische Ansätze und ihre Anwendungen in Kindertageseinrichtungen <i>Franz Petermann und Ulrike Petermann</i>	121

Die Nutzung externer Ressourcen

Hilfsangebote psychosozialer Dienste <i>Martin R. Textor</i>	134
Familienbezogene Erziehungshilfe von Erziehungsberatern in Kindertagesstätten am Beispiel der Psychologischen Beratungsstelle in Donauwörth <i>Peter Winter</i>	152
Eltern- und Familienberatung am Beispiel des Instituts für Zusammenarbeit im Erziehungsbereich in Starnberg <i>Elfie Schlöter</i>	160

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

- Amend-Tiedemann, Gabriele*, Diplom-Sozialpädagogin, Frühförderstelle Würzburg Stadt und Land, Veitshöchheim
- Becker-Textor, Ingeborg*, Diplom-Pädagogin, Diplom-Sozialpädagogin, Leiterin des Referats »Öffentlichkeitsarbeit« im Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, München
- Dorrer, Gabriele*, Heilpädagogin
- Petermann, Franz*, Prof. Dr., Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation, Universität Bremen
- Petermann, Ulrike*, Prof. Dr., Lehrstuhl für Rehabilitation und Pädagogik bei psychischen und Verhaltensstörungen, Universität Dortmund
- Reich-Scholz, Barbara*, Heilpädagogin, ehemalige Mitarbeiterin der Frühförderstelle Würzburg Stadt und Land, Veitshöchheim
- Scherer, Barbara*, Heilpädagogin, Frühförderstelle Würzburg Stadt und Land, Veitshöchheim
- Schlöter, Elfie*, Diplom-Psychologin und Familientherapeutin; Verein und Institut für Zusammenarbeit im Erziehungsbereich, Berg
- Teuber, Mechtild*, Diplom-Sozialpädagogin, Fachberaterin beim Caritasverband für die Diözese Augsburg e.V., Augsburg
- Textor, Martin R.*, Dr. phil., Diplom-Pädagoge, wissenschaftlicher Angestellter am Staatsinstitut für Frühpädagogik, München
- Willenbring, Monika*, Dr., Diplom-Psychologin, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Sonderpädagogik, Universität Hannover
- Winter, Peter*, Dr. phil., Diplom-Psychologe, Klinischer Psychologe (BDP), Supervisor (BDP), approbierter Psychotherapeut und Psychoanalytiker, Gesamtleiter des Erziehungs- und Jugendhilfeverbundes Nordschwaben, Donauwörth

Viele Erzieherinnen sind mit ihrer Situation unzufrieden. Dies zeigt sich z. B. darin, dass die Mitarbeiterfluktuation in Kindertageseinrichtungen unverhältnismäßig hoch ist und viele Fachkräfte nach wenigen Arbeitsjahren ihren Beruf wechseln. Ein wichtiger Grund für Gefühle der Unzufriedenheit und Überlastung liegt darin, dass die Erziehung, Betreuung und Bildung von (Klein-)Kindern als immer schwieriger erlebt wird.

Als besonders problematisch gilt der richtige Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Somit ist es eine der wichtigsten Aufgaben von Ausbildungsstätten und Fortbildungsträgern, aber auch von (Fach-, Erziehungs- und Familien-)Beraterinnen sowie Wissenschaftlern, Erzieherinnen für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern zu qualifizieren oder sie zu entlasten. Die Träger von Kindertageseinrichtungen und ihre Verbände sowie die zuständigen Behörden und Ministerien sollten diese Bestrebungen aus Eigeninteresse so weit wie möglich fördern, da mit hoher Wahrscheinlichkeit auf diese Weise die Verbleibsquote von kostspielig aus- und fortgebildeten Erzieherinnen in ihrem Arbeitsfeld und die Rückkehrquote nach einer kindbedingten Berufspause gesteigert werden können. Berufserfahrene ältere Fachkräfte sind insbesondere für Leitungsaufgaben und die Weiterentwicklung des Kindertagesstättenbereichs unverzichtbar.

Dieses Buch soll einen Beitrag zur Weiterqualifizierung von Erzieherinnen für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern leisten. Dabei werden folgende zentrale Ziele verfolgt, denen jeweils einer der drei Hauptteile entspricht:

- ❶ Verdeutlichung der Vielzahl möglicher Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten in Kind, Familie, Kindertageseinrichtung und Gesellschaft
- ❷ Aufzeigen von erzieherischen und heilpädagogischen Methoden für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und ihren Eltern
- ❸ Beschreibung innovativer Ansätze, wie sich Erzieherinnen insbesondere durch die Kooperation mit Jugendhilfeeinrichtungen entlasten, weiterqualifizieren und Hilfsangebote für verhaltensauffällige Kinder und ihre Familien erschließen können.

Als verhaltensauffällige Kinder werden in diesem Buch solche Kinder bezeichnet, die für sich selbst, ihre Eltern, Erzieherinnen oder andere Personen zum »Problem« geworden sind. Es sind Kinder, die in ihrem Erleben und Verhalten »auffällig« sind, also vom »Normalfall« abweichen. Es handelt sich

hier z. B. um unangepasste, unglückliche, deprimierte, ängstliche, schüchterne, gehemmte, kontaktarme, aggressive, erziehungsschwierige oder hyperaktive Kinder, die bei externalisierenden, »störenden« Verhaltensweisen eher auffallen als bei internalisierenden Reaktionsmustern – wie bei stillen, zurückgezogenen, ängstlichen, einsamen Kindern (Beschreibung von externalisierenden und internalisierenden Störungen, → Anwendungsbereiche der Kinderverhaltenstherapie, S. 121 ff.).

Deutlich wird, dass es sich hier um einen Zuschreibungsprozess handelt: Das jeweilige Kind erhält von anderen Menschen das Etikett »verhaltensauffällig« zugewiesen und/oder benennt sich selbst so. Diese Zuschreibung erschwert eine systemische, ganzheitliche Sicht- und Vorgehensweise, da sie davon ablenkt, dass die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten – zumindest in der frühen Kindheit – in der Regel außerhalb des »Problemkindes« in »Problemsituationen« liegen (wobei Wechselwirkungen durchaus auftreten) und sich somit die erzieherische bzw. heilpädagogische Arbeit mit dem Kind auch auf seine Lebenswelt (Familie, Kindertageseinrichtung, Kindergruppe usw.) erstrecken muss.

Zu beachten ist aber auch, dass Verhaltensauffälligkeiten, Anpassungsprobleme oder Erziehungsschwierigkeiten in der Entwicklung eines jeden (Klein-)Kindes auftreten, also unvermeidbar sind. Zumeist verschwinden diese Reaktionen wieder »wie von selbst«. Im vorliegenden Buch geht es deshalb vor allem um lang andauernde, das Kind und seine Umwelt belastende Verhaltensauffälligkeiten.

Wir laden Sie nun ein, auf den folgenden Seiten auf die Suche nach den Ursachen und den von Erzieherinnen oder anderen Fachkräften leistbaren Hilfen zu gehen. Ihnen kommt hier eine große Verantwortung zu, denn: Je frühzeitiger einem verhaltensauffälligen Kind geholfen und seine Lebenswelt verbessert wird, desto leichter kann eine positive Weiterentwicklung in Gang gesetzt werden und desto geringer ist der Aufwand, da die Verhaltensauffälligkeiten noch nicht verfestigt sind.

1

Verhaltens- auffälligkeiten und ihre Ursachen



Problemerzeugende Situationen in Kindertageseinrichtungen

Mechtild Teuber

In den letzten Monaten habe ich im Rahmen meiner täglichen Arbeit als Fachberaterin Gespräche zum Thema »problemerzeugende Situationen in Kindertageseinrichtungen« geführt. Stichprobenartig haben sich einige Erzieherinnen zu diesem Themenbereich geäußert. Ohne einen Anspruch auf wissenschaftliche Absicherung oder Gültigkeit zu erheben, sprechen die Erzieherinnen sicherlich für viele andere ihrer Kolleginnen. So oder ähnlich würden sich in diesen oder vergleichbaren Situationen viele Erzieherinnen geäußert haben:

- »Schwierige Kinder gab es eigentlich schon immer. Auch vor zehn Jahren, als ich anfang. Aber die schwierigen Kinder von heute nehmen mich als Erzieherin immer mehr in Anspruch. Sie wollen mich am liebsten für sich allein. Die Kinder wollen endlich einen Erwachsenen haben, der auf sie eingeht, weil sie es von zu Hause nicht oder zu wenig erfahren.«
- »Problemkinder, ja, die gab es auch schon vor 20 Jahren. Die Probleme wurden aber damals »normaler« eingeschätzt. Kein Kind kam deshalb zur Beratungsstelle oder in eine Sondereinrichtung. Es gab natürlich auch weniger Sondereinrichtungen als heute. Aber – früher waren entwicklungsverzögerte Kinder weniger problematisch, denn die Eltern ließen ihr Kind gewähren, ohne schon mit dem sechsten Lebensjahr des Kindes Abitur und Studium zu planen. Die Kinder hatten einfach mehr Zeit, um sich in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln, und manche Kinder brauchen einfach länger als andere dazu.«
- »Vor 30 Jahren waren die Kinder leichter zu begeistern und zu motivieren. Sie waren viel schneller zufrieden zu stellen, sie waren nicht so übersättigt wie die Kinder von heute, die wirklich alles haben und deshalb weniger ansprechbar sind. Als Erzieherin muss ich ständig Programm machen und die Kinder zu Aktivitäten animieren.«
- »Die Hilferufe von stillen Kindern machen mir Probleme. Ich habe nicht die Zeit und manchmal auch nicht mehr die Kraft, auf diese Kinder einzugehen und ihnen das zu geben, was sie am meisten brauchen – Zuwendung. Und wenn ich mit den Eltern ins Gespräch kommen will, wird es noch schwieriger und kräfteraubender ... Die Eltern haben heute oft wenig Verständnis für ihr Kind, manchmal auch wenig Interesse an ihren Kindern. Oft habe ich den Eindruck, ein Kind in der Familie ist nur ein Objekt für die Eltern.«

- «Die Kinder von heute sind oft Einzelkinder. Manchmal habe ich den Eindruck, es sind gar keine Kinder, sondern kleine Erwachsene, die mit großen Erwachsenen zusammenleben. Deshalb haben diese Kinder oft Probleme. Ihr kindliches Erwachsenenverhalten macht ihnen Probleme im Umgang mit den anderen Kindern der Gruppe. Oft ist dann die Folge, dass diese Kinder sich nur an mich als Erzieherin oder an meine Kollegin – also an die Erwachsenen – in der Gruppe wenden. Es ist oft schwierig, diese Kinder an Kinder zu gewöhnen.»
- «Und dann die Eltern, die ihren Kindern keine Grenzen setzen, die mehr als eine Stunde im Gang stehen, auf das Kind einreden, das nicht im Kindergarten bleiben will, weil es keine Lust hat. Das Kind erprobt seine Macht über die Eltern. Und nach einer Stunde nimmt der Vater oder die Mutter das Kind wieder mit nach Hause, statt einfach zu sagen: ›Jetzt ist Schluss, Du bleibst da!‹ Eltern sind heute wenig konsequent, sie wollen nicht autoritär erziehen und sind deshalb oft ›grenzenlos‹ in der Auseinandersetzung mit dem Kind. Da wird die Erziehung dann zur Nervensache!«

Die meisten der Kolleginnen äußerten sich aber nicht nur über das »Problemfeld Kind« sehr betroffen, sondern auch über das »Problemfeld Eltern«, über das Unverständnis für die Kinder und die ständige Suche der Eltern nach Leistungsnachweisen ihrer Kinder. Sie sprechen nach wie vor die Hauptverantwortung für die Erziehung den Eltern zu, die sich entweder zu wenig – in Form von Vernachlässigung – oder zu viel – in Form von Überbehütung – um ihre Kinder kümmern.

Äußere Rahmenbedingungen wie zu große Gruppen, wenig funktionsgerechte, zu kleine oder zu wenig Räume, häufig wechselndes oder nicht vorhandenes Personal und vieles andere mehr wirken sich negativ auf die Situation von »Problemkindern« in Tageseinrichtungen aus. Daneben gibt es aber auch Bedingungen, die direkt und unmittelbar Grund für Verhaltensauffälligkeiten sein können. In den folgenden Ausführungen werde ich bewusst auf Einwirkungen eingehen, die das Kind direkt betreffen, und mich dabei von der Frage leiten lassen: »Was können »problemerzeugende Situationen« in Tageseinrichtungen für Kinder sein?«

Wichtig

Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten von Kindern können immer auch in der Tageseinrichtung selbst liegen.

Erziehungsfehler des pädagogischen Personals

Mit dem grundsätzlich unterstellten guten Willen der pädagogischen Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder allein ist die pädagogische Beziehungsarbeit nicht zu leisten; es handelt sich hier um eine Aufgabe, die professionell ausgefüllt werden muss.

Erziehung und damit verbunden auch Erziehungsziele und -stile wurden in den letzten Jahren einem starken Wandel unterzogen. Die Altersstruktur der Mitarbeiterinnen in Tageseinrichtungen liegt zwischen unter 20 bis über 60 Jahre. Gesellschaftliche Veränderungen haben in der eigenen Erziehung Spuren hinterlassen, Verletzungen hervorgerufen und auf jeden Fall auch zu Verunsicherungen beim Personal geführt. Von der autoritären (Nachkriegs-)Erziehung über die antiautoritäre Erziehung bis zur heutigen eher partnerschaftlich orientierten Erziehung wurden viele Wege und Irrwege beschritten. Problematische Erziehungsstile können die Folge sein, z.B. Unsicherheit im Umgang mit Grenzen:

- ❑ Welche Grenzen sind unbedingt in der Tageseinrichtung zu setzen?
- ❑ Welche Grenzen bestimmen die Zusammenarbeit mit den Eltern?
- ❑ Welche Grenzen ergeben sich aus dem Zusammenleben mit der Kindergruppe?
- ❑ Welche Grenzen ergeben sich aus der Zusammenarbeit mit der Kollegin in der Gruppe und im Team?

Wichtig

Fehlende Grenzen verursachen zwangsläufig Unsicherheiten bei den Kindern.

Die aus fehlenden Grenzen verursachte Unsicherheit und das daraus resultierende »schwierige« Verhalten von Kindern verstärkt die Verunsicherung der Erzieherinnen; unklare Regeln im Umgang mit den Kindern sind oft die Folge davon. Die notwendige pädagogische Konsequenz, nämlich die Regeln deutlich zu machen, beizubehalten und durchzusetzen, bleibt auf der Strecke.

Reagieren die Kinder – durchaus nachvollziehbar – mit »Verhaltensauffälligkeiten«, so kann eine negative Haltung ihnen gegenüber entstehen. Die erwünschte empathische Haltung der Erzieherinnen den Kindern gegenüber

kann zur Antipathie werden: »Natürlich wieder der Thomas, da kommt auch kein anderer in Frage, wer sonst?« Eine Antipathie gegenüber Thomas, ausgelöst durch das eigene inkonsequente Verhalten, kann weitere falsche Verhaltensweisen gegenüber dem Jungen zur Folge haben. Thomas wird als Kind mit der Verhaltensauffälligkeit »große Aggressivität« wahrgenommen, eine Zuschreibung, die täglich durch seine Zerstörungswut Bestätigung findet. Der Blick für die Wahrnehmung positiver – vielleicht noch nicht sehr ausgeprägter – Fähigkeiten von Thomas ist der Erzieherin verstellt, sein negatives Verhalten wird durch ihre Aufmerksamkeit verstärkt und damit gefördert, seine anderen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Interessen werden ignoriert, ein pädagogisch notwendiges Bestätigen von positivem Verhalten findet nicht oder zu wenig statt.

Vorurteile gegenüber dem Kind und/oder seiner Familie können ebenfalls zu Erziehungsfehlern führen. Möglicherweise wurden Erfahrungen mit Geschwistern von Thomas in der Tageseinrichtung gemacht, die sich in Vorurteilen manifestieren.

Wichtig

Die Stigmatisierung eines Kindes erfolgt nicht selten allein aufgrund seines familiären Hintergrunds.

Gründe dafür können u. a. in dem hohen oder niedrigen sozialen Status der Familie von Thomas liegen. Bewertungen z. B. in Bezug auf die Berufstätigkeit der Mutter (»Warum will die Frau denn arbeiten gehen, die hat es doch nicht nötig, sie soll sich lieber um ihr Kind kümmern«), aber auch ein nicht eingestandener Neid auf offenkundig finanziell gut gestellte Familien, können zu Vorurteilen, Urteilen und Verurteilungen von Familie und Kind führen. Ignoranz in Bezug auf den Einfluss der Eltern, ihre Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen an die Tageseinrichtung kann eine weitere Folge sein. Der Kontakt zu den Eltern wird von der Erzieherin nicht gesucht, manchmal sogar vermieden; die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung wird auf ein Minimum reduziert bzw. als unmöglich betrachtet und vernachlässigt.

Gleiches kann auch für Kinder gelten, die aus zerbrochenen Familien stammen oder in deren Familien Arbeitslosigkeit, Verschuldung, Suchtprobleme und der damit in der Regel verbundene soziale Abstieg Realität sind. Ausländische Kinder, Kinder von Aussiedlern und von Asylbewerbern finden manchmal beim Personal aufgrund völlig anderer familiärer Erziehungsstile

nicht das Verständnis, das gerade diese Kinder dringend brauchen. Eine nur oberflächliche Wahrnehmung, mangelnde Auseinandersetzung mit dem Familienhintergrund dieser Kinder und fehlende Akzeptanz desselben können weitere Erziehungsfehler und -mängel in der Tageseinrichtung zur Folge haben.

Pädagogische Fehler im Ablauf des Kindergartenalltags

Problemerzeugende Situationen können beispielsweise durch einen wenig abwechslungsreichen Tagesablauf in der Kindertageseinrichtung entstehen. Eine Routine, die sich in »Ankommen, Freispiel, Aufräumen, gemeinsames Frühstück, Stuhlkreis mit angeleiteter Beschäftigung, Bewegung im Garten, Verabschiedung« erschöpft, wird bei den Kindern Langeweile hervorrufen. Aus Langeweile wird dann oft Unlust und schließlich Aggression, Resignation oder Rückzug – die fast schon klassisch zu nennenden Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern.

Wichtig

Manche Kinder erleben einen routinemäßigen Ablauf des Kindergartenalltags als Unterforderung.

Erleben Kinder einen routinemäßigen Ablauf im Kindergartenalltag als Unterforderung, suchen sie sich ihre Anforderungen selbst – oft durch provokantes Verhalten gegenüber den anderen Kindern in der Gruppe. Ein unerwünschtes Verhalten ist somit oft das Ergebnis. Andere Kinder sind mit der statischen Vorgabe des Tagesablaufs überfordert. Sie können weder ihren eigenen Rhythmus finden noch den der anderen Kinder in der Gruppe aufnehmen.

Vielfältige Angebote entsprechend den speziellen Neigungen oder Förderung der Kinder in Kleingruppen können in diesem Zusammenhang für Kinder und Personal gleichermaßen hilfreich sein, sofern sie kindgemäß sind. Eine »Öffnung der Gruppe« bedeutet grundsätzlich noch keine positive Entwicklungsmöglichkeit für die Kinder. Um nicht das Gegenteil des Angestrebten zu erreichen, muss behutsam darauf geachtet werden, dass die Kinder an den Veränderungen teilhaben – denkbar z.B. durch die Durchführung von so genannten Kinderkonferenzen. Nur dann können die Kinder ein neues Konzept auch für sich akzeptieren, und es findet nicht nur ein Austausch der problem erzeugenden Situation durch eine andere statt.

Leider ist oft festzustellen, dass dem natürlichen Drang der Kinder nach viel Bewegung immer noch zu wenig Raum gegeben wird. Das Selbstständigkeitsstreben von Kindern wird am deutlichsten im körperlich-motorischen Bereich. Ein Mehr an Können zieht in der Regel ein Mehr an Dürfen nach sich. Entsprechend muss den Kindern auch Gelegenheit dafür gegeben werden. Nur so wird ermöglicht, dass die Kinder ihre Kräfte positiv in Bewegung umsetzen und nicht anderweitig – im unerwünschten Rahmen – ausagieren.

Problematische Arbeitsbedingungen

Oft werden die geltenden Arbeitsbedingungen vom pädagogischen Fachpersonal als Problem bezeichnet (→ Tab. 1).

Viele Erzieherinnen fühlen sich mit den erkannten Mängeln und ihren Problemen allein gelassen. Hier einige Beispiele dafür:

- Die Aus- und Fortbildungsangebote werden als unzureichend kritisiert. Neben einem mangelhaften praktisch-didaktischen Repertoire wird vor allem ein Defizit an Wissen bezüglich des konkreten Umgangs mit (schwierigen) Eltern und (schwierigen) Kindern beklagt. Kenntnisse aus dem Bereich der Heilpädagogik, Techniken der Gesprächsführung, Informationen über mögliche Kooperationspartner usw. werden vermisst. Erzieherinnen, die sich dieser Defizite bewusst sind, finden oft nicht die für sie geeigneten Fortbildungsangebote. Gelegenheiten zur Teilnahme an einer Supervision, die die besondere Situation der Mitarbeiterinnen im Tagesstättenbereich berücksichtigt, sind noch selten.
- Große Kindergruppen, teilweise mit Doppelbelegung, bringen Belastungen mit sich, die zu einem höheren Krankenstand bei den Erzieherinnen führen mit der Folge, dass (noch mehr) Personal fehlt. Für die Kinder bedeutet dies, dass sie oft nicht mehr die Aufmerksamkeit erhalten, die sie eigentlich bräuchten. Dies betrifft insbesondere Kinder mit internalisierten Verhaltensauffälligkeiten.
- Überlastete, gestresste Erzieherinnen haben eine starke Neigung zu Burn-out-Erscheinungen. Daraus resultieren nicht selten Ungeduld im Umgang mit Kindern, unangemessene Reaktionen in manchen Situationen und ein allgemeines Gefühl des »Genervt-Seins«.
- Schlechte Arbeitsbedingungen – und das können auch ungelöste Konflikte unter den Erzieherinnen selbst sein – nehmen die Freude an der Arbeit und die Motivation, sich voll einzusetzen. Die Erzieherinnen unterbreiten den Kindern weniger oder schlechtere Angebote, was zwangsläufig zu schlechteren Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen führt.

Aussagen der Erzieherinnen	Das sich hinter den Aussagen der Erzieherinnen verbergende Problem
»Wenn ich den Kindern mehr Freiräume anbieten könnte, entweder innerhalb der Einrichtung oder außerhalb im Außenspielbereich ...«	Es fehlen ■ (Intensiv-)Räume für die Kleingruppenarbeit ■ Geeignete Räumlichkeiten für ruhige Tätigkeiten wie Meditation ■ Werkräume für Aktivitäten wie Tonen oder Holzarbeiten.
»Wenn ich kleinere Gruppen hätte... Ich habe nicht nur 25 Kinder, sondern 28, vielleicht bekomme ich demnächst ein 29. Kind dazu.«	Einzelne Kinder erhalten nicht die Aufmerksamkeit, die sie aufgrund erfolgter und ausgewerteter Beobachtungen durch das Personal bräuchten.
»Wenn in unserer Kommune endlich mehr Plätze geschaffen würden. Das Baugebiet ist ausgewiesen, die jungen Familien ziehen zu, aber die Kinder haben keine Plätze. Dauernd muss ich Absagen erteilen und werde dafür von den Eltern teilweise übel beschimpft.«	Erzieherinnen müssen sich immer wieder in Auseinandersetzungen um die Platzvergabe begeben und schwierige Entscheidungen treffen.
»Wenn wir ständig zu zweit in der Gruppe arbeiten könnten... Aber oft muss meine Kollegin in anderen Gruppen einspringen.«	Zweitkräfte müssen sich immer wieder auf Kinder in anderen Gruppen einstellen; eine kontinuierliche Arbeit zu zweit ist in der Gruppe eher selten möglich.
»Wenn der Bürgermeister mehr Verständnis für unsere Arbeit hätte ...«	Die Vertreter der Öffentlichkeit wissen (zu) wenig über die geleistete Arbeit im Kindergarten. Das Personal spürt wenig Anerkennung und fühlt sich oft abgewertet.
»Wenn unser Träger mehr Interesse am Kindergarten hätte ...«	Träger identifizieren sich (zu) wenig mit der Einrichtung, möchten sie u. U. sogar in eine andere Trägerschaft überleiten, und/oder haben (zu) wenig Verständnis für die Arbeit mit Familien und Kindern.

Tab. 1: Problematische Arbeitsbedingungen aus Sicht der Erzieherinnen. Die Reihenfolge stellt eine willkürliche Aufzählung dar; in der individuellen Betrachtungsweise werden sich sicherlich Verschiebungen ergeben.

Negative Verhaltensweisen und Umgangsformen in den Kindergruppen

Zu den Verhaltensweisen und Umgangsformen innerhalb einer Kindergartengruppe, die zu problem erzeugenden Situationen führen können, gehören beispielsweise:

- **Ablehnung oder Ignoranz von Kindern durch andere:** Dieses Verhalten kann sich auf einzelne Kinder beziehen, aber auch auf eine Gruppe von Kindern, die eine bestimmte Stigmatisierung erfährt – sei es aufgrund ihrer (noch) nicht vorhandenen Sprachkenntnisse, abweichender Ernährungsgewohnheiten (z.B. Ablehnung bestimmter Speisen), der Nichtteilnahme an Festen im Jahreskreis oder ihrer andersartigen Kleidung.

- **Spott und Hänseleien:** Aufgrund ihrer Unbeholfenheit oder Entwicklungsverzögerungen werden manche Kinder gehänselt oder verspottet. Anlass dazu bieten z.B. eine nicht altersgemäße Sprachentwicklung und Ausdrucksfähigkeit, eine mangelnde Körperbeherrschung oder die Unfähigkeit im Umgang mit Technik und Medien.
- **Zuteilung und Festschreibung von Rollen der Kinder untereinander:** Kinder lernen am Modell. Sie benennen oft mit der (unbewussten) Unterstützung der Erzieherinnen den Clown der Gruppe, kennen genau den Sündenbock, der für alles Negative verantwortlich gemacht werden kann, beschimpfen einzelne Kinder als »Schlafmütze« oder »Heulsuse«.

Eine Auseinandersetzung mit solchen Gruppenprozessen und professionell geplante pädagogische Maßnahmen sind in solchen Situationen unumgänglich. Andernfalls führen sie zu Verhaltensauffälligkeiten und -störungen, die für das Kind und seine Familie einen Leidensweg vorzeichnen und deren Behandlung nur durch qualifizierte Hilfe von Fachkräften außerhalb der Kindertageseinrichtungen geleistet werden kann.

Wichtig

Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten können in negativen Verhaltensweisen und Umgangsformen liegen, die Kinder in der Gruppe untereinander »pflegen« und die für die Betroffenen zu problem erzeugenden Situationen führen.

Schlussgedanke

Die Ausführungen machen deutlich, wie viele Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten von Kindern in der Tageseinrichtung selbst bzw. ihrem unmittelbaren Umfeld einschließlich der Träger liegen können und wie sehr diese miteinander verwoben sind. Entsprechend gibt es in diesem Bereich noch sehr viel zu tun, wenn auch schon einiges getan wurde.

Verhaltensauffällige Kinder – eine integrative Perspektive

Martin R. Textor

Im vorausgegangenen Kapitel wurden Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten beschrieben, die durch die Kindertageseinrichtungen selbst bzw. ihre Strukturen auftreten können. Natürlich können die Ursachen aber auch in der Familie des jeweiligen Kindes, in der Gesellschaft und seinen Institutionen sowie im Kind selbst liegen. In der Regel tragen mehrere Faktoren zur Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten bei. Wir neigen jedoch dazu, eine Ursache für die Verhaltensauffälligkeit eines Kindes zu betonen – und diese möglichst weit weg von uns selbst zu suchen (die Eltern bei der Erzieherin, die Erzieherin in der Familie usw.). Deshalb ist ein systemorientierter, integrativer Ansatz sinnvoll: Dieser geht davon aus, dass die Ursachen kindlicher Verhaltensauffälligkeiten in verschiedenen Systemen liegen, z. B. in der Familie, in der Kindertageseinrichtung, in der Gleichaltrigengruppe, und dass Erzieherinnen verhaltensauffälligen Kindern am besten helfen können, wenn sie in diese Systeme eingreifen bzw. wenn sie die Intervention von Dritten veranlassen, z. B. von Erziehungsberatern. Anstatt der früher üblichen kindzentrierten Sichtweise wird heute somit ein umfassenderer, ganzheitlicher Ansatz verfolgt, bei dem Problemursachen und Lösungsmöglichkeiten in allen relevanten Systemen gesucht werden.

Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten in der Familie

Die Entwicklung von Kleinkindern wird zum einen durch ihre Anlagen, zum anderen durch ihre soziale Umwelt bestimmt. Kinder unter drei Jahren verbringen fast den ganzen Tag in der Familie. Eine Fremdbetreuung dieser Altersgruppe ist eher eine seltene Ausnahme, sodass die Kinder in diesem Alter nahezu ausschließlich von ihrer Familie geprägt werden. Aber auch bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren behält die Lebenswelt »Familie« in der Regel den größten Einfluss, wenn auch die Kindertageseinrichtung sowie zunehmend die Medien und die Gleichaltrigengruppe als neue und bedeutende Sozialisationsinstanzen hinzutreten.

So ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Ursachen für eine als problematisch erlebte Entwicklung von jüngeren Kindern in ihrer Familiensituation liegt. Deshalb verwundert, dass der pathologischen Entwicklung in der frühen Kindheit einschließlich ihrer Ursachen weder in der empirischen noch in der klinischen Forschung genügend Aufmerksamkeit gewidmet worden ist. Und das überrascht umso mehr, wenn man bedenkt, dass Eltern, die von

Schwierigkeiten im Umgang mit ihren Kindern im Säuglingsalter berichtet haben, häufig ihre Kinder im Kleinkind- und Schulalter als verhaltensauffällig erleben. Was sind nun mögliche Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten von (Klein-)Kindern in der Familie?

Die Eltern

Eltern von »Problemkindern« leiden überdurchschnittlich oft an Depressionen, Suchtkrankheiten, Psychosen, Angstzuständen und anderen psychischen Störungen und haben relativ häufig Beratungseinrichtungen besucht. Zwei Beispiele:

- Depressive Mütter zeigen weniger Zuwendung, stimulieren ihre Kinder weniger, ignorieren sie vielfach und berichten häufiger von Verhaltensauffälligkeiten. Ihre Kinder benehmen sich oft schon im Säuglingsalter ähnlich wie die Mütter: Sie lächeln weniger, wirken unzufriedener und sind reizbarer als andere Kinder.
- Alkoholranke Eltern sind häufig aggressiv oder depressiv, verhalten sich ihren Kindern gegenüber wechselhaft und vernachlässigen die Erziehung und andere Familienfunktionen. Ihre Kinder sind überdurchschnittlich oft unsozial, impulsiv, rebellisch und ungehorsam oder ängstlich, unsicher und verschüchtert.

Für solche Untersuchungsergebnisse gibt es verschiedene Erklärungsmöglichkeiten: So ist denkbar, dass die Kinder das depressive (aggressive, ängstliche usw.) Verhalten ihrer Eltern nachahmen oder dass sie von diesen die genetische Prädisposition für Depressionen oder andere psychische Störungen geerbt haben. Auch ist es möglich, dass depressive oder sehr ängstliche Eltern Verhaltensweisen ihrer Kinder als auffällig und belastend empfinden, die für andere Eltern normal und altersgemäß sind, sodass die Kinder ungerechtfertigterweise als »schwierig« bezeichnet werden. Schließlich können die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder die Ursache für die Depressionen, den psychischen Stress oder die emotionale Labilität der Eltern sein. Beispielsweise weinen manche Säuglinge häufig und untröstlich (so genannte »Schreibabys«), wecken einige Kleinstkinder ihre Eltern mehrmals pro Nacht, sind manche Kleinkinder sehr »anstrengend« und verlangen fortwährend die Aufmerksamkeit ihrer Eltern – wodurch es schnell zu einer Überlastung kommt.

Hier können auch »Teufelskreise« entstehen: Der Säugling weint oft, die Mutter ist gestresst und ignoriert zunehmend das Kind, dieses weint noch häufiger, um die Aufmerksamkeit der Mutter zu erlangen, diese wird mit

der Zeit depressiv und vernachlässigt das nun schon etwas ältere Kind, das nur noch durch sehr auffällige Verhaltensweisen Reaktionen der Mutter hervorrufen kann.

Wichtig

Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen und Verhaltensmodelle für Kinder. Deshalb ist davon auszugehen, dass sich ihr psychischer und emotionaler Zustand auf das Befinden und die Entwicklung ihrer Kinder auswirkt.

Pathogene Familienstrukturen und Ehekonflikte

Nach der Systemtheorie wird jede Familie als ein System verstanden, als ein Komplex von miteinander interagierenden und zugleich voneinander abgegrenzten Subsystemen (Ehe-, Eltern-Kind-, Geschwistersubsystem, Individuum), aber auch als Teil größerer Systeme (Verwandtschaft, Netzwerk, Gemeinde, Gesellschaft usw.). Jedes Familiensystem besitzt eine charakteristische Struktur (Hierarchie), erfüllt bestimmte Funktionen und strebt nach der Bewahrung seiner Ganzheit sowie nach Aufrechterhaltung des in ihm bestehenden Gleichgewichts. Dies bedeutet, dass die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten nicht nur im Eltern-Kind-Subsystem, sondern auch in anderen Subsystemen und im Gesamtsystem liegen können. Beispielsweise kann die Wiederaufnahme der Erwerbstätigkeit durch die Mutter nach dem Erziehungsurlaub das Gleichgewicht im Familiensystem für längere Zeit nachhaltig stören und zu Konflikten und Belastungen führen, unter denen dann auch die Kinder leiden.

In manchen Familien ist das Gleichgewicht so starr, sind die Familienregeln so unveränderbar, die Interaktionsmuster so eingeschliffen, die Grenzen zur Außenwelt hin so undurchdringlich, dass notwendige Veränderungen und Anpassungen ausbleiben, also das ganze Familiensystem pathogen wird. Im gegenteiligen Fall (labiles Gleichgewicht, fehlende oder inkonstante Regeln, ganz offene Grenzen) kommt die Familie hingegen nie zur Ruhe, herrscht Chaos, gibt es immer wieder Einmischung von außen. Problematisch ist auch, wenn sich die Subsysteme zu stark oder zu wenig voneinander abgrenzen, es über die natürlichen Subsysteme hinweg zu Symbiosen oder Bündnissen kommt bzw. einzelne Familienmitglieder ausgeschlossen oder ausgestoßen werden.

Wichtig

Eine große Bedeutung für die kindliche Entwicklung hat das Ehe-
subsystem der Eltern, insbesondere die Ehequalität.

Wie wichtig die Ehequalität der Eltern für die Entwicklung der Kinder ist, berichten Weindrich und Kollegen (1992): »Kinder aus disharmonischen Partnerbeziehungen weisen im Alter von 2 Jahren hochsignifikant mehr Symptome auf als Kinder aus harmonischen Beziehungen« (S. 115). Bei einer Verschlechterung der Paarbeziehung entwickeln sich Kinder ungünstiger, bei einer Verbesserung positiver. »Offensichtlich werden bei einer sich verschlechternden Beziehung Kräfte aus der Erziehung und Betreuung des Kindes abgezogen, die für die Auseinandersetzungen zwischen den Eltern bzw. zur Neuorientierung der Eltern gebraucht werden« (a. a. O., S. 117). Auch nach einer Trennung kommt es oft zur Ausbildung oder verstärkten Ausprägung von Verhaltensauffälligkeiten, wozu einschneidende Veränderungen in der Lebenssituation (wie Schul- und Wohnungswechsel) und der häufige Verlust eines Elternteils beitragen.

Zumeist sind aber chronisch disharmonische Ehen belastender für die kindliche Entwicklung als das Erleben von Trennung und Scheidung. Im erstgenannten Fall treten eher folgende Prozesse auf: Beispielsweise werden schon Kleinkinder verhaltensauffällig, um unbewusst die Ehe ihrer Eltern zu retten – durch ihre Symptome lenken sie diese von ihren Konflikten ab und zwingen sie, sich auf ihr Kind zu konzentrieren, über es zu sprechen und zwecks Kontrolle seines Verhaltens zusammenzuarbeiten. Das Kind kann auch zum Sündenbock gemacht und für die Familienprobleme verantwortlich erklärt werden. Dann können die Ehepartner ihre Aggressionen an ihm anstatt aneinander abreagieren. Dies verhindert aber eine Lösung der Ehekonflikte.

In anderen Fällen wird Kindern die Rolle eines Ersatzpartners zugeschrieben. Sie sollen die affektiven Bedürfnisse eines Elternteils befriedigen und werden an diesen symbiotisch gebunden. Ältere Kinder können auch zum Verbündeten oder Schiedsrichter gemacht und in die Konflikte hineingezogen werden. Alle diese Rollen sind nicht kind- und altersgemäß; sie führen damit oft zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten.

Sehr negativ auf die Entwicklung wirkt sich aus, wenn Kinder immer wieder Zeuge von Gewalttätigkeiten zwischen ihren Eltern werden. Nach Untersuchungen weisen sie dann schon im Kleinkindalter überdurchschnittlich viele internalisierende oder externalisierende Verhaltensauffälligkeiten auf – und zwar schlimmere als Kinder, die nur verbale Aggressivität zwischen

ihren Eltern erleben. Ihre Familiensituation wird häufig noch durch weitere Stressoren belastet, wie Alkohol- bzw. Drogenmissbrauch oder niedriges Einkommen.

Ähnliches gilt für Kinder, die selbst Opfer von Gewalt werden. Auch sie wachsen überdurchschnittlich oft in einkommensschwachen Familien auf, in denen es häufig zu Konflikten zwischen den Mitgliedern kommt. Diese sind sozial isoliert und erfahren wenig Unterstützung aus ihrem Netzwerk. Die Eltern zeigen ihren Kindern nur wenig Zuneigung und Liebe, vernachlässigen sie, lehnen sie ab, fördern kaum ihre Autonomie und Weiterentwicklung, ärgern sich immer wieder über sie und verfügen zumeist nur über körperliche Disziplinierungstechniken. Viele physisch misshandelte Kinder sind z. B. aggressiv, ungehorsam und abweisend, zeigen wenig Lernmotivation und entwickeln Verhaltensauffälligkeiten.

Ähnliches gilt für Kinder, die sexuell missbraucht wurden. Ihr Verhalten ändert sich oft ohne erkennbaren Grund: Sie werden ängstlich, ziehen sich zurück, erbringen nicht mehr die gewohnte Leistung, können sich nur noch schwer konzentrieren, sind nervös oder zeigen sexualisierte Reaktionen. Mit der Zeit werden die Verhaltensauffälligkeiten immer ausgeprägter.

Problematische Erziehungsstile

Im vorausgegangenen Absatz wurde erneut deutlich, dass es keine monokausalen Erklärungen gibt wie »Häufige körperliche Misshandlungen führen zu Verhaltensstörungen«.

Wichtig

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

Erneut muss betont werden, dass auch hier von einem interaktionalen Modell auszugehen ist: Nicht nur das Verhalten der Eltern beeinflusst das Verhalten des Kindes, sondern auch umgekehrt. Dies verdeutlicht Ludwig (1985): »Ein feindselig-ablehnender Erziehungsstil der Eltern kann so im Extrem als Ursache der kindlichen Verhaltensauffälligkeit, wie auch als Reaktion der Belastung und Überforderung auf die Verhaltensweisen des Kindes angesehen werden« (S. 88).

Eltern von »Problemkindern« zeigen überdurchschnittlich oft eine feindselig-ablehnende Haltung, ordnen mehr an, kontrollieren deren Verhalten weniger effektiv und greifen häufiger zu (Körper-)Strafen. Sie reagieren stärker auf abweichende Verhaltensweisen und geraten öfters in aggressive Auseinandersetzungen mit ihren Kindern. Besonders schädlich ist, wenn die übertretenen Regeln und die Gründe für eine Bestrafung nicht erklärt werden oder wenn wortlos gestraft wird. In diesen Fällen zeigen Kleinkinder häufig ein aggressives Verhalten, Wutanfälle und Trotzreaktionen. Manche sind auch sehr ängstlich – insbesondere wenn ihnen z. B. immer wieder mit bösen Geistern gedroht wurde oder sie in dunklen Räumen eingesperrt wurden.

Andere problematische Erziehungsstile sind:

- **Verwöhnung und Überbehütung:** Die Eltern erfüllen ihren Kindern jeden Wunsch und versuchen, ihnen Versagungen und negative Erfahrungen zu ersparen. Sie ergreifen Besitz von ihnen, binden sie an sich und erdrücken sie mit ihrer Liebe. Ihr Verhalten wird fortwährend kontrolliert, und schon kleine Auffälligkeiten werden ängstlich registriert. Die Kinder bleiben abhängig und unselbständig, sind unterfordert und wenig leistungsorientiert, können ihre Fähigkeiten nicht erproben und haben kaum Möglichkeiten zur Selbstbewährung. Sie entwickeln kaum Selbstvertrauen und zeigen ein ängstlich-gehemmtes Verhalten.
- **Autoritäre Erziehung:** Die Eltern lenken das Verhalten ihrer Kinder durch Ge- und Verbote, Anordnungen und Befehle. Sie kontrollieren fortwährend deren Verhalten, werden schon bei kleinen Abweichungen von den Familienregeln aktiv und erzwingen dann Gehorsam durch Strenge und Bestrafung. Die Eltern zeigen wenig Verständnis und Empathie, loben und ermutigen selten. Ihre Kinder sind oft verschüchtert, ängstlich, übergehor-sam und unselbständig, manchmal aber auch aggressiv und trotzig.
- **Antiautoritäre Erziehung:** Manche Eltern sind unfähig, ihren Kindern klare, eindeutige und konstante Verhaltensregeln zu setzen, während andere bewusst auf Normen, Ge- und Verbote verzichten. Die Kinder sind orientierungslos, nutzen die Nachgiebigkeit ihrer Eltern aus und setzen sich ihnen gegenüber durch. So überschätzen sie oft ihre Macht, werden egozentrisch und können sich nicht in Gruppen einordnen. In diesen und den nachfolgenden Fällen werden besonders häufig Verhaltensauffälligkeiten ausgebildet.
- **Inkonsistente Erziehung:** Haben Eltern unterschiedliche Erziehungsziele und -praktiken, setzen sie positive und negative Verstärkungen willkürlich

ein, wechseln sie fortwährend zwischen einem autoritären und einem permissiven Erziehungsstil, dann sind ihre Kinder orientierungslos und wissen nicht, wie sie sich benehmen sollen. Ihr Verhalten wird mit der Zeit immer weniger kontrollierbar.

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

Wichtig

Nicht nur negativ bewertete Erziehungspraktiken von Eltern, z. B. Körperstrafen, Über- oder Unterforderung oder auch ein wechselhafter Erziehungsstil, sind problemerzeugend. Vielmehr gilt dasselbe auch für das Fehlen positiver Praktiken wie Stimulierung und Beantwortung von Fragen des Kindes, Anleitung, Unterweisung, Unterstützung, Motivierung zu entwicklungsfördernden Aktivitäten, Zeigen von Aufmerksamkeit oder Ausdruck von Zuneigung.

Pettit und Bates (1989) stellten bei einer Untersuchung sogar fest, »dass das Fehlen positiver elterlicher Verhaltensweisen hinsichtlich der Entwicklung von Verhaltensproblemen genauso wichtig ist wie das Vorhandensein negativer elterlicher Verhaltensweisen« (S. 419). Im erstgenannten Fall bemühen sich Kleinkinder fortwährend um die Zuwendung ihrer Eltern, die sie aber ignorieren. Da sie damit wenig Erfolg haben, versuchen sie dann oft, durch auffällige Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich zu ziehen.

Vorhersehbare Krisen im Lebens- und Familienzyklus

Sowohl der einzelne Mensch als auch die Familie durchlaufen in seinem Leben bzw. in ihrer Existenz verschiedene Entwicklungsphasen. In den letzten Jahrzehnten haben Psychologen, Psychotherapeuten und Familienforscher ermittelt, dass die Zeit des Übergangs von einer Phase zur nächsten von vielen Menschen bzw. Familien als Krise erlebt wird. Es handelt sich hier um relativ kurze Zeiträume, in denen vom Einzelnen und vom Familiensystem eine große Zahl einschneidender Veränderungen erwartet wird bzw. diese zu verarbeiten sind.

Obwohl die Übergänge (*Transitionen*) regelmäßig auftreten, also voraus-sagbar und vorhersehbar sind, treffen sie den Einzelnen bzw. die Familie zumeist unvorbereitet und überraschend. In dieser Zeit der Diskontinuität zwischen den Phasen des Lebens- bzw. Familienzyklus sind viele Stressoren zu bewältigen, muss eine große Anpassungsleistung erbracht werden. Eine besonders problematische Situation entsteht, wenn zusätzliche Belastungen (z. B. Arbeitslosigkeit, Pflegebedürftigkeit der Großmutter, Schulschwierigkeiten eines älteren Geschwisterteils) hinzukommen.

Häufig werden in diesen Zeiträumen des Übergangs nicht alle Stressfaktoren bewältigt, werden »alte« Verhaltens- und Interaktionsmuster zu lange beibehalten, bleibt ein Teil der notwendigen Veränderungen aus. Nicht alle anstehenden Entwicklungsaufgaben werden gelöst. Der einzelne Mensch bzw. die Familie gerät in eine Sackgasse. Er/sie ist für die kommende Zeit schlecht gerüstet; die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass die Bewältigung der nächsten Krise oder Transition noch schwerer fällt. So werden die Zahl belastender Faktoren und der Stress immer größer. In dieser Situation mag der einzelne Mensch bzw. ein Familienmitglied (z. B. ein Kleinkind) psychische Störungen entwickeln oder verhaltensauffällig werden.

In Familien, die den Übergang von einer Phase des Familienzyklus in die nächste nicht geschafft haben, leidet die Erfüllung der Familienfunktionen einschließlich der Sozialisationsfunktion. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens problematischer Erziehungsstile wird größer. Das Familienklima verschlechtert sich, es treten vermehrt Ehe- und Familienkonflikte auf. Im Extremfall kann es zu psychischen oder Suchtkrankheiten der Eltern kommen. Wie bereits beschrieben, treten Verhaltensauffälligkeiten bei (Klein-)Kindern unter solchen Umständen besonders häufig auf.

Ein Beispiel: Die Geburt eines zweiten Kindes bringt sowohl für das Erstgeborene als auch für die ganze Familie große Veränderungen mit sich. Die Reaktionen von älteren Kindern können in diesem Zeitraum des Übergangs von einer Ein-Kind- zu einer Zwei-Kind-Familie höchst unterschiedlich sein – je nach Alter, Temperament, Vorbereitung auf dieses Ereignis durch die Eltern, Erziehungsverhalten, emotionaler Stabilität der Mutter, Familienklima usw. Bei Kleinkindern ist zumeist eine Zunahme von als problematisch erlebten Verhaltensweisen festzustellen wie Regression, Weinerlichkeit, Anklammerung, Rückzug, Konzentrationsstörungen, Schlafprobleme oder Einnässen. In der Regel verschwinden diese Reaktionen auf die Geburt eines Geschwisterteils im Verlauf der ersten Wochen oder Monate. Manche Kinder bewältigen diese Transition aber nicht, insbesondere dann nicht, wenn auch ihre Eltern mit ihr schlecht zurechtkommen. In diesen Fällen kann es

zu sich wechselseitig verstärkenden negativen Prozessen kommen: »Störungen in der Mutter-Kind-Beziehung können anfangs entweder aufgrund des zunehmend schwieriger werdenden Verhaltens des ›enthronten‹ Zweijährigen oder aufgrund der wachsenden Gereiztheit einer erschöpften Mutter entstehen, die bei sehr wenig Schlaf mit zwei kleinen Kindern zurechtkommen muss; in jedem Fall ist der wahrscheinliche Effekt, dass das negative Verhalten der anderen Person gesteigert wird« (Dunn 1988, S. 233).

Andere Krisen und Belastungen von Familien

Neben vorhersehbaren Krisen während des Übergangs von einer Phase des Lebens- bzw. Familienzyklus zur nächsten können auch unerwartete Schicksalsschläge eine Familie treffen. Eine schwere Erkrankung, ein Unfall oder ein Todesfall, die Geburt eines behinderten Kindes, eine ungeplante Schwangerschaft oder die plötzliche Trennung der Ehepartner können zu Familienkrisen führen. Deren Bewältigung hängt davon ab, ob die Eltern z. B. über genügend Ressourcen verfügen und ausreichend durch ihr soziales Netzwerk unterstützt werden und ob sie in ihrer Jugend und im frühen Erwachsenenalter gelernt haben, mit Problemen konstruktiv umzugehen. Unbewältigte Krisen können zu den zuvor beschriebenen pathogenen Entwicklungen führen.

Andere Belastungen von Familien können längerfristig und dauerhaft sein: Bei Familien, deren Situation durch Langzeitarbeitslosigkeit, Überschuldung oder Armut gekennzeichnet ist, kommt es bei Erwachsenen häufig im Verlauf der Zeit zu psychischen Problemen und Ehekonflikten, manchmal auch zu Alkoholmissbrauch und Gewalttätigkeiten. Die Eltern legen vielfach nur einen geringen Wert auf Erziehung und Bildung, vernachlässigen ihre Kinder oder sind sehr streng (Körperstrafen). Im Verlauf der Zeit entwickeln viele Kinder Verhaltensauffälligkeiten wie Depressivität, Rückzug und Aggressivität. Sie wirken unsicher, haben wenig Selbstvertrauen und Angst vor der Zukunft.

Unter besonderen Belastungen leiden z. B. auch Scheidungs-, Teil- und Stieffamilien, Ausländer- und Aussiedlerfamilien, Familien mit behinderten oder pflegebedürftigen Mitgliedern sowie Adoptiv- und Pflegefamilien.

Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten in größeren Systemen

Manche Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten liegen im Netzwerk des Kindes bzw. der Familie (z. B. ständige Einmischung der Großeltern, fehlende soziale Kontakte nach Migration), in Institutionen oder in der Gesellschaft. Für (Klein-)Kinder spielt hier die Gleichaltrigengruppe eine besonders große

Rolle: So ist für sie sehr belastend, wenn sie keine gleichaltrigen Freunde haben (→ Kap. Problemerzeugende Situationen in Kindertageseinrichtungen, S. 10 ff.). Werden sie von den anderen Kindern nicht beachtet, verächtlich oder als »schwarzes Schaf« behandelt, so fühlen sie sich einsam, ziehen sich immer mehr zurück und entwickeln ein negatives Selbstbild. In anderen Fällen versuchen sie, durch auffällige Verhaltensweisen (Gewalt, Clownerei usw.) die Aufmerksamkeit, Achtung und Bewunderung der Gleichaltrigen auf sich zu ziehen und ihre Position in der Gruppe zu verbessern. Bei Hortkindern fördern oft außerschulische Gleichaltrigengruppen ein aggressives Verhalten, schüren eine negative Haltung gegenüber Erwachsenen.

Charakteristika heutiger Kindheit

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Kinderleben stark verändert; Kinder werden mit neuen Anforderungen und Belastungen konfrontiert. Beispielsweise hat sich das Spielverhalten geändert – es wird heute durch eine Unmenge kommerzieller Spielsachen, Kriegsspielzeug und Computerspiele geprägt. Kinder halten sich mehr im Haus und an »kindgerecht« gestalteten Orten auf, z. B. auf Spielplätzen, in Kindertageseinrichtungen oder in der Musikschule. »Verhäuslichung«, »Verinselung«, »Organisiertheit« und »Verplantheit« von Kindheit sind relevante Schlagworte, aber auch »Reizüberflutung«, »Konsumorientierung« und »Langeweile«.

Wichtig

Die kindliche Entwicklung wird heute stark von den Medien beeinflusst: So werden vor allem kleinere Kinder oft durch Fernsehsendungen verängstigt, kommt es zu einer Reizüberflutung, wirkt sich häufig der hohe Medienkonsum negativ auf die Sprach- und Sozialentwicklung aus und führen die vielen Gewaltszenen zu mehr Aggressivität.

Die meisten Hauptpersonen in Filmen wirken eher als negative Vorbilder, da sie nicht diejenigen Eigenschaften haben, die sich Kinder aneignen sollen. Besonders problematisch ist, wenn Hortkinder viele Videofilme sehen, in denen Gewalt und Sexualität besonders stark thematisiert werden.

Probleme in der Schule

Bei älteren Kindern können Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten im Schulsystem liegen. Viele Schüler müssen einen uninteressanten und mangelhaft vorbereiteten Unterricht erleben, werden über- oder unterfordert, leiden

unter Konflikten mit Lehrern und Klassenkameraden, unter *Mobbing* (unfaire Attacken von mehreren Mitschülern), *Bossing* (unterdrückendes Verhalten seitens Lehrer) und *Bullying* (durch Gewalt bzw. Gewaltandrohung einschüchterndes Verhalten anderer Schüler). Vor allem an weiterführenden Schulen und bei hohen Erwartungen seitens der Eltern klagen die Schüler oft über Schulstress, Leistungsdruck und Konkurrenzkampf. Besonders schlimm ist es, wenn sie versagen, immer wieder Misserfolg haben und u. U. gar sitzen bleiben. Viele Lehrer übernehmen zu wenig erzieherische Verantwortung und entwickeln keine intensiven personalen Beziehungen zu ihren Schülern. Sie überlassen die Kinder hinsichtlich ihrer seelischen, sozialen und Persönlichkeitsentwicklung weitgehend sich selbst, da für sie nur die kognitive Leistung zählt. Auch machen sie Fehler in der Behandlung einzelner Schüler (Rollenzuschreibung, Etikettierung usw.), verstärken Verhaltensauffälligkeiten (durch Aufmerksamkeit, Strafen usw.), greifen zu spät erzieherisch ein oder unterlassen es, Eltern, Beratungslehrer und Schulpsychologen über die Schwierigkeiten der Kinder zu informieren. Wenn die Kinder weder bei Eltern noch bei Lehrern Verständnis und Hilfe finden oder wenn die Erwachsenen in dieser Situation nicht miteinander kommunizieren, einander die Schuld für die Schwierigkeiten zuweisen, miteinander streiten und gegeneinander arbeiten, führen die Probleme der Kinder oft zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten – die sich dann auch im Hort zeigen.

Weitere Faktoren

Verhaltensstörungen können auch aus dem Verhalten eines Arztes (oder eines anderen Fachmanns) resultieren, der z. B. das nur »ungezogene« Verhalten eines Kindes als »hyperaktiv« definiert und eine medikamentöse Behandlung einleitet. Eltern und Erzieherinnen reagieren dann auf dieses Kind entsprechend der genannten Etikettierung. Es werden die eigentlichen Ursachen des kindlichen Verhaltens nicht erkannt und demzufolge nicht die richtigen Erziehungsmaßnahmen eingeleitet; dem Kind wird eine durch seine »Krankheit« bedingte »Karriere« zugewiesen.

Weitere Faktoren, die zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen können, sind u. a.:

- Zunehmende Armut mit vielen negativen psychosozialen Folgen für die betroffenen Kinder.
- Zugehörigkeit zu Unterschichts- und Randgruppenfamilien (Diskriminierung, gesellschaftliche Isolierung, stark kontrollierende Erziehung, Anreizdefizite, der dominanten Kultur nicht entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen)

- ❶ Aus der Arbeitswelt kommende Belastungen. Zum Beispiel wegen Schichtarbeit, Überstunden oder vieler Dienstreisen kaum präsent bzw. durch den Beruf gestresste und überreizte Eltern und das Hineintragen von Spannungen in die Familie.
- ❷ Beengte und unzulängliche Wohnverhältnisse.
- ❸ Fehlende Spielflächen im Wohnumfeld.
- ❹ Häufige Umzüge.
- ❺ Wertpluralismus und -wandel (Verunsicherung hinsichtlich Rollenleitbildern, Erziehungszielen und -methoden).

Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten im Kind

Nur kurz angerissen wurde bisher die Frage, ob die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten immer nur in den Lebenswelten von (Klein-)Kindern, in kurz- oder längerfristig bestehenden »Problemsituationen« liegen. Diese Frage muss zunächst einmal verneint werden.

Wichtig

Die Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten liegen nicht nur in den Lebenswelten von Kindern begründet bzw. in Problemsituationen. So weiß man inzwischen, dass Jungen »verletzlicher« sind und eher Verhaltensauffälligkeiten entwickeln als Mädchen. Auch geht man davon aus, dass es im menschlichen Erbgut Prädispositionen für psychische Probleme und Verhaltensstörungen wie beispielsweise Depressivität gibt und dass diese ein Kind »verwundbarer« für negative Umwelteinflüsse machen.

Viele »Problemkinder« waren schon im Säuglingsalter auffällig. Als Ursachen gelten z. B. Schwangerschaftskomplikationen, Frühgeburt und Alkohol- oder Drogenmissbrauch der Mutter während der Schwangerschaft. Beispielsweise ist bei hyperaktiven Kindern festgestellt worden, dass sie schon als Babys sehr aktiv waren, unregelmäßig schliefen und aßen sowie ein »schwieriges« Temperament besaßen. Beim *Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom* (ADS) bzw. bei der *Aufmerksamkeits-Defizit-/Hyperaktivitäts-Störung* (ADHS) spielen aber genetische Faktoren eine besonders große Rolle: In Zwillingsstudien konnte gezeigt werden, dass sich die Kinder in hohem Maße in ihren hyperkinetischen Auffälligkeiten ähnelten. Auch sind etwa fünfmal mehr Jungen

als Mädchen betroffen. ADHS betrifft das Botenstoffsystem des Gehirns, das für die Vermittlung von Informationen verantwortlich ist. Bei den Betroffenen wird das Gehirn aufgrund einer Filterschwäche mit Informationen überflutet.

Auch viele Persönlichkeits- und Temperamentsmerkmale gelten als teilweise angeboren. Dazu gehören z. B. Schüchternheit, Ängstlichkeit, Erregbarkeit, Antriebsschwäche, Intensität emotionaler Reaktionen und Höhe der Reizschwelle. Kinder, die besonders aktiv oder passiv (gehemmt) sind, die leicht abgelenkt werden können oder überempfindlich sind, gelten oft schon aufgrund dieser Charakteristika als »schwierig«. Auch Persönlichkeitseigenschaften wie Introversion, Verslossenheit, Misstrauen, geringe Selbstachtung, wenig Selbstvertrauen, Angst vor Ablehnung, negatives Selbstbild, geringe Frustrationstoleranz oder depressive Grundstimmung können eine positive Weiterentwicklung behindern. Manchen Kindern fällt es schwer, das eigene Verhalten zu kontrollieren. Wenn sie wütend werden oder sich angegriffen fühlen, wehren sie sich oft auf körperliche Art und Weise. Auch mangelt es vielen Kindern an sozialen und kommunikativen Fertigkeiten. Schließlich können Verhaltensauffälligkeiten mit (unerkannten) Entwicklungsverzögerungen, Lernbehinderungen und Wahrnehmungsstörungen zusammenhängen, in Einzelfällen sogar mit Allergien, Krankheiten und schlechter Ernährung.

Unerwünschte Lernprozesse

Viele Kinder erlernen dysfunktionale Verhaltensweisen in ihrer Familie, indem sie andere Familienmitglieder unbewusst nachahmen (Modelllernen). In vielen Fällen – insbesondere wenn sie vernachlässigt werden, wenn ein positives Verhalten ignoriert oder aufgrund von extrem hohen Erwartungen nur selten ein Lob ausgesprochen wird – versuchen Kinder, durch störende oder anormale Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit der anderen Familienmitglieder zu erreichen. Deren Reaktionen (Ärger, Angst, Verhätschelung, Beschwichtigung usw.) werden als Zeichen von Interesse, Zuneigung und Sorge oder als Selbstbestätigung gedeutet. Sie wirken also als positive Verstärker und erhöhen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens dieser Verhaltensauffälligkeiten. So werden leichte Verhaltensabweichungen im Verlauf der Zeit immer größer und verfestigen sich. Schließlich werden sie auf außerfamiliäre Situationen generalisiert und auch dort positiv verstärkt – so kann z. B. ein aggressives Kind Anführer von Gleichaltrigen werden, erfährt der »Gruppenclown« die ungeteilte Aufmerksamkeit der anderen Kinder. Hier wird deutlich, dass Verhaltensauffälligkeiten eine bestimmte interpersonale Funktion haben und erlernt werden, weil die gewünschten

Reaktionen anderer Menschen nicht auf sozial akzeptable Weise erreicht werden konnten.

Unzureichende Bewältigung neuer Lebenssituationen

Von großer Bedeutung ist ferner, wie ein Kind Veränderungen, neue Lebenssituationen, negative Erfahrungen oder Übergänge emotional erlebt und kognitiv verarbeitet. Schon Kleinkinder unterscheiden sich hier sehr: Beispielsweise bewerten sie potentiell angsterzeugende Ereignisse gefühlsmäßig unterschiedlich und geben ihnen verschiedene Bedeutungen. Ferner unterscheiden sie sich darin, inwieweit und auf welche Weise sie in diesen Situationen relevante Informationen suchen und interpretieren. Hier wirken sich neben dem Alter auch Persönlichkeitscharakteristika und frühere Erfahrungen (in ähnlichen Situationen) aus.

Manche Schicksalsschläge wie ein langer Krankenhausaufenthalt aufgrund einer schweren Erkrankung können ein Kind direkt treffen – und so überrascht es nicht, dass z. B. ein statistischer Zusammenhang zwischen einer Hospitalisierung im frühen Kindesalter und Deprivationssymptomen (Deprivation = Entbehrung, Mangel) bzw. späteren Verhaltensauffälligkeiten besteht. Auch der durch einen Umzug bedingte Wechsel von einem Kindergarten in einen anderen kann von einem Kleinkind als Krise erlebt werden und zu Verhaltensproblemen führen.

Der Eintritt in den Kindergarten ist ein wichtiger Übergang im Lebenszyklus. Die Kinder werden mit vielen neuen Aufgaben konfrontiert: Sie müssen sich in eine große Gruppe von Kindern einfügen, Beziehungen zu den Erzieherinnen aufbauen, mehrere Stunden pro Tag ohne ihre Eltern zurechtkommen, sich an eine unbekannte Lebenswelt anpassen, neue Regeln und Erwartungen beachten. Jedes Kleinkind meistert diese Transition mehr oder minder schnell und gut; einige reagieren auffällig. Hat ein Kind diesen und/oder andere Übergänge (z. B. Geburt eines Geschwisterteils, Wechsel vom Kindergarten in den Hort, Schuleintritt) oder »kritische« Ereignisse (wie Trennung der Eltern) nicht oder nur teilweise gemeistert, ist es für neue Herausforderungen, Transitionen und Krisen schlechter gerüstet: Es besitzt in der Regel weniger Problemlösungs-, kognitive, soziale und Selbstkompetenzen als ein Kind, das in solchen Situationen erfolgreich war, die eigenen Fähigkeiten weiterentwickelt und an Selbstvertrauen gewonnen hat.

Nach dem Eintritt in den Kindergarten fühlen sich Kinder, die aus einer anderen Kultur kommen, die in einem Randgruppenmilieu leben oder deren Eltern einer Sekte angehören, oft verunsichert und abgelehnt. Sie machen die Erfahrung, dass die ihnen bekannten Werte, Normen, Erwartungen und

Verhaltensmuster nicht akzeptiert bzw. toleriert werden. Auch dies kann zu Verhaltensauffälligkeiten führen.

Eine problematische Situation nach Eintritt in den Kindergarten entsteht schließlich bei wenig und bei hoch begabten Kindern: Erstere fühlen sich bald über-, letztere unterfordert. So sind z. B. Hochbegabte oft »schwierige« Kinder: Sie werden leicht ungeduldig, wenn andere Kinder langsamer sind oder wenn sie etwas tun oder wiederholen müssen, was sie schon längst können. Oft langweilen sie sich in der Kindertageseinrichtung, weil ihnen sowohl die Angebote als auch die Spielkameraden nicht genügen. Zugleich haben sie aber häufig ein starkes Bedürfnis nach Anerkennung. Ihre Ungeduld, ihr hoher Aktivitätsdrang und die fortwährende Suche nach neuen Anregungen können dazu führen, dass sie als hyperaktiv bezeichnet werden. Die Wahrscheinlichkeit von problematischen Sozialbezügen und von Verhaltensauffälligkeiten ist größer als bei anderen Kindern.

Wechselwirkungen zwischen kindlichen und anderen Faktoren

Die zuvor genannten, »im Kind liegenden« Faktoren (z. B. Erbanlagen, »schwieriges« Temperament, mangelnde kognitive und Selbstkompetenzen), die in einem Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten stehen können, dürfen aber nie isoliert gesehen werden. So hängt die Bewältigung einer neuen, unbekannten, potentiell angsterzeugenden Situation, einer Transition oder eines »kritischen« Ereignisses wie die Trennung der Eltern nicht nur von den Kompetenzen des Kindes ab. Vielmehr ist auch von Bedeutung, inwieweit das Kind von den Eltern auf die Ereignisse vorbereitet wurde, ob es mit ihnen über seine in dieser Situation erlebten Gedanken und Gefühle sprechen kann und wie die Eltern selbst das Ereignis bewerten. Ferner spielt die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung eine Rolle.

Wechselwirkungen zwischen kindlichen und anderen Faktoren werden aus folgenden drei Beispielen ersichtlich:

- Die vom Temperament vorgegebene Schüchternheit eines Kindes kann dadurch verstärkt werden, dass es von Eltern, Geschwistern, Erzieherinnen und/oder anderen Kindern oft kritisiert, verspottet und beschämt wird oder dass es wenig Kontakt zu anderen Menschen hat.
- Die Hyperaktivität eines Kindes kann seine Eltern überfordern und frustrieren, sie enttäuscht und wütend machen. Oft begegnen sie dann ihrem Kind mit Feindseligkeit und Ablehnung und entwickeln einen strengen, autoritären, mit häufigen Strafen verbundenen Erziehungsstil, worauf das

Kind im Verlauf der Zeit mit zusätzlichen Verhaltensauffälligkeiten reagiert.

- In Verbindung mit neurologisch bedingten Teilleistungsschwächen treten Verhaltensprobleme häufiger auf bei Kindern, »in deren Familien intrafamiliäre Belastungsfaktoren gefunden wurden. Dabei handelt es sich um kindunabhängige Stressfaktoren wie Eheprobleme der Eltern, Abwesenheit des Vaters und Belastungen durch Krankheit, finanzielle Sorgen, Arbeits- und Generationsprobleme u. Ä. Davon unabhängig sind Verhaltensprobleme der Kinder auch dann häufiger, wenn die Eltern zu einem rigiden Erziehungsstil neigen« (Krause/Schlack 1992, S. 97).

Auch bei Kindern, die von ihren Erbanlagen, ihrem Temperament und ihren unzureichenden Problemlösungsfähigkeiten her eher zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten tendieren, müssen also starke und lang andauernde negative Einflüsse aus Familie, Kindertageseinrichtung, Gleichaltrigengruppe und Gesellschaft hinzukommen, bevor es zu pathologischen Entwicklungen kommt. So weisen Untersuchungen nach, dass ein einzelner Risikofaktor (oder ganz wenige) nicht mit einer nennenswert höheren Wahrscheinlichkeit kindlicher Verhaltensauffälligkeiten einhergeht.

Wichtig

Je mehr Risikofaktoren bei einem Kind zusammenkommen, umso größer wird die Wahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten – wobei diese dann exponential wächst.

Verhaltensauffällige Kinder sind somit zugleich »Symptom für kranke Beziehungen, Fehler und Mängel in der Erziehung, die Kinderfeindlichkeit der Gesellschaft u. Ä.« (Becker-Textor 1997, S. 11). Erziehungsberaterinnen und Familientherapeuten sind deshalb schon seit langem dazu übergegangen, im verhaltensauffälligen (Klein-)Kind den »Symptomträger« oder »identifizierten Patienten« zu sehen. Durch diese Begriffe soll ausgedrückt werden, dass nicht das Kind »das Problem« oder »der Klient« ist. Vielmehr sind seine Verhaltensauffälligkeiten größtenteils das Symptom von problemverursachenden und -aufrechterhaltenden Strukturen und Prozessen in Familie, Netzwerk, Kindertageseinrichtung, Schule und Gesellschaft. Das Kind ist wohl der von anderen Menschen (Erzieherinnen, Lehrern usw.) und aufgrund diagnostischer Klassifikationen »identifizierte Patient« – der »eigentliche Klient« ist aber z. B. die Familie oder die Kindertagesstätte, also dasjenige System, in dem die pathogenen Strukturen und Prozesse vorgefunden werden.

Wichtig

Verhaltensauffälligkeiten von (Klein-)Kindern lassen sich in der Regel als eine angemessene und sinnvolle Reaktion auf längerfristige oder häufige »Problemsituationen« verstehen. Sie sind zugleich ein »Hilferuf« – durch sie signalisieren die Kinder, dass Teilsysteme ihrer Lebenswelt gestört sind, dass dort auch andere Personen leiden und in ihrer Weiterentwicklung behindert werden.

Mit zunehmender Stärke der Verhaltensauffälligkeiten wächst die Wahrscheinlichkeit, dass es in dem jeweiligen Teilsystem (Familie, Kindertageseinrichtung usw.) zu einer Krise kommt und Fachkräfte (z. B. Erziehungsberater) involviert werden oder dass andere Menschen (z. B. Erzieherinnen) den »Hilferuf« hören und aktiv werden, also beispielsweise selbst intervenieren oder Spezialisten hinzuziehen.

Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung

Die Notwendigkeit einer Zusammenschau von Kind, Familie, Kindertageseinrichtung und größeren Systemen wird auch deutlich, wenn man der Frage nachgeht, wieso unter vergleichbar negativen Lebensbedingungen manche Kinder nicht verhaltensauffällig werden. Hier haben Wissenschaftler festgestellt, dass es neben den zuvor beschriebenen »Risikofaktoren« auch »Schutzfaktoren« gibt. Diese fördern einerseits generell eine positive Entwicklung, andererseits können sie Risikofaktoren ausgleichen: »Beispielsweise mögen Kinder effektiv damit umgehen, dass sie von psychisch schwer erkrankten Eltern aufgezogen werden, indem sie soziale Bindungen zu anderen Familienmitgliedern oder zu Personen außerhalb der Familie entwickeln und indem sie die Fähigkeit besitzen zu akzeptieren, dass die schlechten Beziehungen zu Hause eine Funktion von Krankheit und nicht von Unzulänglichkeiten in ihnen oder böartigen Gefühlen aufseiten der Eltern sind« (Rutter 1987, S. 327).

Viele dieser Schutzfaktoren liegen im Kind selbst. Dazu gehören beispielsweise eine höhere Intelligenz, Gesundheit und ein ausgeglichenes Temperament. Ferner wirkt sich positiv aus, wenn ein Kind neuen Situationen gegenüber offen ist, sie für kontrollierbar hält und Vertrauen in die eigene Fähigkeit besitzt, die Herausforderungen des Lebens bewältigen zu können. Eine derartige Haltung ist natürlich häufiger vorzufinden, wenn das Kind im Verlauf seiner bisherigen Entwicklung erfolgreiche Problemlösungstechni-

ken und andere kognitive Kompetenzen entwickeln konnte, wenn es anpassungsfähig ist und wenn es positive Erfahrungen mit den ihm in der Familie oder in der Kindertageseinrichtung gestellten Aufgaben gesammelt hat. Es besitzt dann eher ein positives Selbstbild und Selbstwertgefühle. Wichtig sind außerdem die sozialen Kompetenzen eines Kindes – wenn es ihm z. B. leicht fällt, entwicklungsfördernde Beziehungen zu anderen Menschen (auch außerhalb der Familie) einzugehen oder das Verhalten anderer Personen ihm gegenüber richtig zu interpretieren (vgl. das vorgenannte Beispiel).

Ferner können Schutzfaktoren in der Familie eines Kindes liegen. Wie bereits erwähnt, können Eltern ihrem Kind das Bewältigen neuer Situationen, von Übergängen oder kritischen Ereignissen erleichtern, wenn sie es darauf vorbereiten und mit ihm darüber sprechen. Auch kann eine besonders positive Beziehung zu einem Elternteil die negative Beziehung, z. B. aufgrund von Alkoholismus, oder die fehlende Beziehung, z. B. aufgrund einer Scheidung, zum anderen Elternteil kompensieren. Andere Schutzfaktoren sind ein höherer sozialer Status der Familie bzw. ein effektiver Umgang mit beschränkten finanziellen Ressourcen, eine gute Ehebeziehung der Eltern, ein qualitativ hochwertiges Kommunikationsverhalten, die Möglichkeit zum Ausdruck aller Gefühle, Zusammenhalt der Familienmitglieder und viele gemeinsame (Freizeit-)Aktivitäten.

Positiv wirkt sich auf die kindliche Entwicklung aus, wenn die Eltern psychisch gesund sind, mit dem eigenen Leben zufrieden sind und über erfolgreiche Bewältigungstechniken für den Umgang mit Problemen, Konflikten und (Übergangs-) Krisen verfügen. Sie besitzen erzieherische Kompetenzen, unterstützen z. B. das Kind emotional und loben es bei Erfolgen. Sie überwachen seine Aktivitäten (auch außerhalb der Familie), sodass sie negative Entwicklungen frühzeitig wahrnehmen und ihnen entgegenwirken können, während sie positive Verhaltensweisen verstärken und fördern. Schließlich ist eine gute Eltern-Kind-Beziehung (feste Bindungen, emotionale Sicherheit, Harmonie, Zuneigung) – insbesondere in der frühesten Kindheit – von großer Bedeutung.

Schutzfaktoren im weiteren sozialen Umfeld können z. B. positive Beziehungen des Kindes zu Verwandten, Freunden und Bekannten der Familie sein, die dem Kind emotionale Unterstützung und Entwicklungsanregungen bieten. In diesem Kontext spielen auch Kindertageseinrichtungen eine große Rolle. So können negative Einflüsse der Familie auf das Kind (teilweise) kompensiert werden, wenn eine entwicklungsfördernde Beziehung zwischen ihm und einer Erzieherin besteht, wenn die Erzieherin effektive erzieherische und heilpädagogische Maßnahmen einsetzt oder wenn sie kognitive

und soziale Kompetenzen stärkt, die für die Bewältigung von Problemen, kritischen Lebenssituationen und Transitionen benötigt werden. Ferner wirkt sich positiv aus, wenn die Erzieherin das Kind viel – aber immer gerechtfertigt – lobt, es ermutigt und unterstützt, ein abwechslungsreiches und alle Entwicklungsbereiche umfassendes »Programm« bietet sowie die Selbsttätigkeit, Lernmotivation und Eigenverantwortung des Kindes fördert. Schließlich ist von Bedeutung, ob das Kind Freundschaften mit anderen Kindern geschlossen hat und gut in der Gruppe integriert ist.

Wichtig

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

Die Notwendigkeit einer integrativen Sichtweise

Erzieherinnen sollten bei der Suche nach den Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten und nach den Schutzfaktoren gleichermaßen Kind, Familie, Kindertageseinrichtung, Schule und Kindergruppe sowie die Interaktionen zwischen diesen Systemen berücksichtigen. Erst das Gesamtbild vom Zusammenspiel zwischen Anlage und Umwelt, zwischen intrapsychischen und interpersonalen Prozessen, zwischen Individuum, Gruppe und Gesellschaft zeigt, wo wirklich die problemverursachenden und -aufrechterhaltenden Faktoren liegen und wo positive Einflüsse wirken. Dies macht eine systemische Sichtweise notwendig, mit deren Hilfe die einzelnen Systeme und Wechselbeziehungen am besten erfasst werden können. Und nur ein ganzheitlicher, umfassender, integrativer Ansatz stellt sicher, dass relevante physische, psychische, interaktionale und soziokulturelle Variablen nicht übersehen werden.

Der Abschnitt über Schutzfaktoren zeigt aber auch, dass eine qualitativ gute Kindertageseinrichtung pathogene Einflüsse aus anderen Systemen (teilweise) ausgleichen und Kinder zur Bewältigung von Schwierigkeiten, kritischen Ereignissen und Transitionen befähigen kann. Probleme, Konflikte und Übergänge sind Teil des Lebens und lassen sich somit nicht vermeiden. Zudem sind sie Voraussetzungen für die Weiterentwicklung des Individuums. Kindertageseinrichtungen können ihren Teil dazu beitragen, dass Kinder

für die Herausforderungen des Lebens bestmöglich gerüstet sind. Und sie können sich bemühen, verhaltensauffällige Kinder frühzeitig zu erkennen und ihnen zu helfen bzw. »Problemsituationen« in deren Leben zu erfassen und Veränderungen durch Dritte in die Wege zu leiten.

Literatur

- Becker-Textor, I.: Schwierige Kinder gibt es nicht – oder doch? »Problemkinder« im Kindergarten. Freiburg: Herder, 5. Aufl. 1997
- Dunn, J.: Normative life events as risk factors in childhood. In: Rutter, M. (Hrsg.): Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data. Cambridge: Cambridge University Press 1988, S. 227–244
- Krause, M.P./Schlack, H.-G.: Teilleistungsstörungen und Familie – pathogenetische Faktoren bei verhaltensauffälligen Kindern. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 1992, 20, S. 94–99
- Ludwig, T.B.: Verhaltensstörungen bei Vorschulkindern. Formen und Ursachen: Soziale Schicht, Erziehungsstil und Persönlichkeit der Eltern. Frankfurt/Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung 1985
- Pettit, G.S./Bates, J.E.: Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. Developmental Psychology 1989, 25, S. 413–420
- Rutter, M.: Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry 1987, 57, S. 316–331
- Weindrich, D./Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M.H.: Disharmonische Partnerbeziehung der Eltern und kindliche Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 1992, 41, S. 114–118

2

Zum Umgang mit verhaltens- auffälligen Kindern in Kindertages- einrichtungen



»Problemkinder« einschätzen und beobachten. Pädagogische Beobachtungshilfen in Kindergarten und Hort

Monika Willenbring

Fallbeispiel: Jan

Jan (5 Jahre) ist seit einem Jahr im Kindergarten. Immer wieder fällt er durch seine motorische Unruhe auf. Anstatt zu spielen, läuft und tobt er die meiste Zeit herum. Er hält sich nicht an Regeln und reagiert oft aggressiv auf Maßregelungen. Er hindert die anderen Kinder permanent beim Spiel, sodass er von den Kindern und von der Erzieherin als große Belastung und sogar als untragbar erlebt wird. Es gibt nur wenige Situationen, in denen er sich über längere Zeit mit einem Spiel beschäftigt (Konstruktionsspiele). Wenn er in so ein Spiel vertieft ist, ist er kaum ansprechbar. Die Erzieherinnen sind froh, wenn Jan mal nicht den Kindergarten besucht. Gemeinsam mit der Mutter von Jan versuchen sie, Möglichkeiten zu finden, die es Jan erlauben, mehr an dem normalen Alltag teilzunehmen. Doch bisher erfolglos.

Fallbeispiel: Maike

Maike (4 Jahre) ist ebenfalls seit einem Jahr in der Gruppe. Zu Beginn war sie sehr ängstlich, und die Trennung von der Mutter war sehr problematisch. Sie wirkt verträumt und in ihre Welt versunken. Zu jeder Aktivität – sei es beim Essen oder im Spiel – muss sie aufgefordert werden. Beim Essen braucht sie im Vergleich zu den anderen Kindern eine halbe Stunde länger. Im Spiel – ob Freispiel oder Gruppenspiele – versinkt sie immer wieder in ihre Welt und wirkt erstarrt. Erst auf klare, direkte Ansprache setzt sie ihre Handlungen fort. Verläuft etwas im Gruppengeschehen nicht nach Plan, zieht sie sich zurück und wirkt ängstlich und verunsichert. Allem Neuen gegenüber nimmt sie eine misstrauische Haltung ein. Sie erzählt wenig, auch auf Ansprache hin ist ihr Mitteilungsbedürfnis sehr gering. Es findet selten ein längerer Dialog zwischen ihr und den Kindern oder Erzieherinnen statt.

Immer wenn die Mutter Maike abholt, wird diese von Maike zwar begrüßt, aber auch mit Vermeidungsverhalten konfrontiert (Blickabwendung und Abwehr der körperlichen Berührungen). Auf dem Heimweg zeigt Maike häufig eine unzufriedene, quengelige Grundstimmung.

»Problemverhalten« von Kindern wird in Familie, Kindergarten und Gesellschaft häufig mit Unverständnis, Unsicherheit, Unbehagen und Ärger begegnet. Die auffälligen Kinder »verstoßen gegen gesellschafts- bzw. gruppenimmanente Normen, missachten Konventionen und bringen so bestehende Ordnungen und Machtverhältnisse ins Wanken, gefährden die emotionale und psychische Sicherheit bei Mitmenschen« (Vernooij 2000, S. 32). Da oft keine körperlichen oder situativen Ursachen erkennbar sind, die als Erklärungen angeführt werden können, löst das auffällige Verhalten der Kinder immer wieder Unbehagen und Unsicherheit aus. Die Reaktionen der Erzieherinnen und Eltern reichen hierbei von Überbehütungstendenzen bis zu Bestrafungsimpulsen.

Wichtig

Welche Kinder wir als auffällig bezeichnen, hat mit unseren Erwartungen und Vorstellungen von kindlichem Verhalten und kindlicher Entwicklung sowie mit der aktuellen erzieherischen und familiären Situation zu tun – aber auch mit Erklärungen, die wir benutzen, wenn Kinder aus der Norm fallen.

Sehen wir das auffällige Verhalten ausschließlich als ein individuelles Problem an, suchen wir die Veränderungsmöglichkeiten beim Kind. Betrachten wir die Problematik der auffälligen Kinder aber auch als ein zwischenmenschliches Problem, so weitet sich der diagnostische Blick aus auf die Kind-Umfeld-Beziehungen.

In diesem Kapitel möchte ich unterschiedliche Möglichkeiten von Beobachtungen herausstellen und pädagogische Beobachtungshilfen vorstellen. Hierbei möchte ich den Bogen von individuellen, defizitorientierten Beobachtungen hin zu ressourcenorientierten interaktiven Beobachtungen spannen. Dieser Beitrag dient als Anregung, um intuitive und systematische Eindrücke zu verbinden und die eigene Beobachterperspektive zu erweitern und kritisch zu beleuchten.

Wann und warum beobachten wir?

Nach Kleber (1992) ist Beobachtung »die wichtigste Methode für menschliches Sichzurechtfinden, Handeln und Erkennen bzw. Verstehen« (S. 198). In der traditionellen Pädagogischen Diagnostik wird Beobachtung allgemein als diagnostische Maßnahme und damit als etwas vom Alltagsgeschehen Getrenntes verstanden. In der pädagogischen Förderdiagnostik jedoch ist die Beobachtung sehr stark mit dem pädagogischen Alltag verschränkt.

Wichtig

Durch Beobachtungen lernen Erzieherinnen, das Verhalten der Kinder zu verstehen, Sinnzusammenhänge zum Gruppengeschehen herzustellen und individuelle Entwicklungsprozesse gezielter zu fördern.

Erzieherinnen lernen auch, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren (Selbstbeobachtung) und dementsprechend anzupassen. Zudem erfordern die hohe Heterogenität in der individuellen Entwicklung der Kinder, der zunehmende Anspruch auf individuelle Förderung und die wachsende Bedeutung der vorschulischen Erziehung sowie der damit verbundenen Kooperation mit der Grundschule und anderen sozialen Institutionen eine differenzierte Beobachtung und Beschreibung, um die Besonderheiten der Kinder kommunizieren zu können. Mit Hilfe von Beobachtungen sollen bei Kindern besondere Eignungen, Fähigkeiten und Entwicklungsprozesse erkannt werden. Die Beobachtung dient dabei der zielgerichteten, selektiven Wahrnehmung für die Urteilsbildung. Prozessbegleitendes Beobachten, kritisches Reflektieren und pädagogisches Intervenieren gehören somit zu den zentralen Aufgaben einer jeden Erzieherin.

Wir sprechen von Beobachtung, wenn aus einem Ablauf von Ereignissen etwas zum Objekt der eigenen Aufmerksamkeit gemacht wird. Beobachten ist nur möglich durch die Beschreibung von informativen Unterschieden (vgl. Willke 1999). Diese Unterschiede können sich auf verschiedene Vergleiche beziehen. Hierzu ein Beispiel: »*Bernd verhält sich in der Gruppe aggressiv.*«

- Diese Aussage wird zur Beschreibung eines Kindes häufig normativ benutzt. Die Beobachterin will damit aussagen, dass das Sozialverhalten des Kindes von der Norm abweicht: **Unterschied auf der normativen Ebene.**
- Diese Aussage kann aber auch bedeuten, dass Bernd im Vergleich zu den anderen Kindern in der Gruppe häufiger aggressives Verhalten zeigt. Das

muss nicht bedeuten, dass er mit seinem Sozialverhalten außerhalb der Norm liegt: **Unterschied auf der differentiellen Ebene.**

- Eine weitere Möglichkeit der Beschreibung besteht aus der biografischen Vergleichsdimension. Die Beobachterin könnte mit dieser Beschreibung auch gemeint haben, dass Bernd in seinem Sozialverhalten bisher eher unauffällig war. In der letzten Zeit hat er jedoch häufiger aggressives Verhalten gezeigt: **Unterschied auf der individuellen Ebene.**

Das Verhalten eines Kindes erhält durch diese unterschiedlichen Vergleichsdimensionen jeweils eine andere Bedeutung. Aus der Fülle verschiedener Reize wählen Erzieherinnen diejenigen aus, die für ihr pädagogisches Handeln relevant erscheinen. Die Selektivität der Beobachtung richtet sich nach verschiedenen Faktoren. So hängt das, was beobachtet wird, sehr von der Beobachterin ab. Die Beobachtung ist z. B. bedingt durch das eigene Menschenbild, durch Theorien über Gesundheit, Krankheit und Behinderung, durch Normen und Werte, durch den Kindergarten, durch die Gruppennorm, durch die eigenen Erfahrungen, Ziele usw.

Wichtig

Eine Beobachtung kann niemals objektiv sein. Objektivität kann nur durch Mehrperspektivität, also durch die verschiedenen Sichtweisen der beteiligten Personen, annähernd erreicht werden.

Die unterschiedlichen Sichtweisen der Erzieherinnen, der Eltern und des Kindes müssen ausgetauscht werden, um problematische Situationen richtig erkennen, bewältigen und Entwicklungsprozesse optimal begleiten zu können.

Wichtig

Kompetentes Beobachten verlangt insbesondere folgende Fähigkeiten: Die Erzieherin muss in der Lage sein

- Unterschiede fundiert festzustellen und aus diesen Unterschieden Bedeutungen abzuleiten (vgl. Willke 1999),
- ihre Beobachtungen differenziert zu beschreiben und zu kommunizieren,
- aus den verschiedenen Perspektiven und ihrem pädagogischen Wissen die optimalen Fördermöglichkeiten für das Kind abzuleiten.

Zu dem Beobachteten verhalten wir uns immer auf irgendeine Weise: wir reflektieren unser Verhalten (Selbstbeobachtung) und machen so unsere Erfahrungen. Diese gewonnenen Erfahrungen versuchen wir auf andere Sachverhalte zu übertragen und generalisieren diese zu allgemeinen Erklärungen (Selbst- und Weltbilder), die wiederum zu bestimmten Beobachtungen führen. Was immer wir über Verhaltensauffälligkeiten herausfinden werden, »es sind immer unsere Erfahrungen mit einzigartigen Menschen und organismischen Entwicklungsverläufen, die wir auf diese Weise kategorisierend beschreiben« (Kriz 1999, S. 22).

Aus dem Rahmen fallen – Von der Normalität zur Diagnose »Verhaltensauffälligkeit«

Im Allgemeinen wird Verhalten als die Gesamtheit aller beobachtbaren und nicht-beobachtbaren Aktivitäten des Individuums bezeichnet. In pädagogischen Zusammenhängen wird jedoch zunächst von dem äußerlich wahrnehmbaren Verhalten ausgegangen; je nach Kompetenz und Interesse des Beobachters wird der Bezug zu intrapsychischen Vorgängen zusätzlich hergestellt – z. B. durch Elternfragebögen oder Gespräche mit Eltern und dem Kind selbst.

Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern werden häufig auch als Verhaltensstörungen, emotionale Störungen oder Störungen in der emotionalen Entwicklung bezeichnet. »Unter Verhaltensstörung wird ein Verhalten verstanden, welches von den formellen Normen einer Gesellschaft und/oder von den informellen Normen innerhalb einer Gruppe nicht nur einmalig und in schwerwiegendem Ausmaß abweicht« (Vernooij 2000, S. 33). Einige Beispiele aus der Symptomaufzählung von denkbaren Verhaltensstörungen, wie sie von Mischke (1993) erstellt wurde, soll die Vielfalt der abnormen Verhaltensäußerungen verdeutlichen: Aggressivität, Ängstlichkeit, Antriebshemmung, Bindungsschwäche, Distanzlosigkeit, geringe Frustrationstoleranz, Grimassieren, Haarausreißen, Hyperaktivität, Impulsivität, Interessenlosigkeit, Kontaktschwäche, motorische Koordinationsstörungen, Mutismus, Schlafstörungen, geringe Selbstkontrolle, Stereotypien, Störung des Sozialverhaltens, Träumereien, Überempfindlichkeit, motorische Unruhe, Weinerlichkeit, Wutanfälle, Zerstörungssucht.

Die Feststellung dieser Auffälligkeiten erfolgt in der Regel durch Eltern, Erzieherinnen und/oder Lehrer. Die medizinische Diagnose wird erst später durch einen Kinderarzt, Kinderpsychotherapeuten oder Kinderpsychiater gestellt. Unter Zuhilfenahme von Klassifikationssystemen für psychische Er-

krankungen (ICD 10) versucht der Arzt, die aufgeführten Symptome einer psychiatrischen Diagnose zuzuordnen. Als mögliche Maßnahmen werden dann häufig therapeutische und/oder medikamentöse Behandlungen empfohlen.

Pädagogische Beobachtungshilfen bei auffälligem Verhalten

Wie bereits oben erwähnt, ist die Verhaltensbeobachtung des Kindes als eine grundlegende Methode der pädagogischen Diagnostik anzusehen. Sie liefert neben dem Gespräch und der Befragung differenzierte diagnostische Informationen. Im Kindergarten können die Erzieherinnen alles beobachten, was sich vor ihren Augen abspielt. Oft ist es so viel, dass entscheidende Aspekte übersehen werden oder bestimmte Beobachtungseffekte die Beobachtung beeinflussen. Drei dieser Effekte, die häufig auftreten, möchte ich kurz erläutern:

- ❶ Der **Halo-Effekt** besagt, dass wir von einem allgemeinen, guten oder schlechten Eindruck (genannt »Halo«) beeinflusst sind, wenn wir andere Personen einschätzen sollen. Legt man in der Gruppe sehr viel Wert auf gutes, regelhaftes Benehmen und stellt fest, dass ein Kind sich nicht an die Regeln hält, so ist man geneigt, das Kind insgesamt negativer einzuschätzen und ihm auch Eigenschaften wie z. B. Unfreundlichkeit, Aggressivität und allgemeine Entwicklungsverzögerung zuzuschreiben.
- ❷ Wir beobachten das Verhalten der Kinder entsprechend gewissen **Stereotypen**. Diese Stereotypen sind vorgefasste Meinungen darüber, wie ein Kind einer bestimmten Kategorie – z. B. »unruhig« – beschaffen sein muss. Wir beurteilen das Kind danach, was wir über unruhige Kinder bisher erfahren haben, unabhängig davon, ob dieses Kind sich auch so verhält. So wird einem unruhigen Kind häufig unterstellt, dass es auch aggressiv ist und sich absichtlich so verhält, um sein Gegenüber zu ärgern.
- ❸ Zudem wird unsere Beobachtung häufig durch die erste Begegnung mit dem Kind beeinflusst. Dieser erste Eindruck (**»Primacy Effect«**) hat in der Regel einen größeren Einfluss auf unseren Gesamteindruck vom Kind als später durchgeführte Beobachtungen.

Diese Beispiele von Beobachtungseffekten machen deutlich, wie subjektiv unsere Beobachtungen sind und welchen Einflüssen sie unterliegen können. Ein Austausch im Team und eine Reflexion der Beobachtungen sind daher immer erforderlich, um solche Beobachtungseffekte zu relativieren.

Die Beobachtungsformen können sehr vielfältig sein: von der freien Gelegenheitsbeobachtung über systematische Beobachtungen (mit Beobachtungsbögen) oder Kurz- und Langzeitbeobachtungen bis hin zur Selbst- und Fremdbeobachtung. Je nach Beobachtungsziel und -gegenstand werden bestimmte Beobachtungen durchgeführt, die vorher im Team festgelegt worden sind.

Werden Kindern mit auffälligem Verhalten beobachtet, können viele Beobachtungseffekte auftreten. Es gilt also, sehr reflektiert vorzugehen. Das auffällige Verhalten wird schnell zum allgemeinen Beobachtungsgegenstand. Geht es aber um eine konkrete Verhaltensbeschreibung des Kindes, fällt es den Erzieherinnen oft schwer, präzise Angaben zu machen. So berichten Erzieherinnen häufig, dass sie nach freien Beobachtungen von Spielsituationen die Häufigkeit und Schwere des auffälligen Verhaltens nicht genau beschreiben können. Erst wenn mit einer bestimmten Fragestellung und Zielsetzung systematisch beobachtet wird, können sie Details beschreiben. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Aufzeichnung und Enkodierung von Beobachtungsdaten zu, entweder durch Ereignisbeschreibungen (genaue Beschreibung der Situation) oder Verlaufsprotokolle (zeitlicher Ablauf) oder mit Hilfe von Merkmal- und Kategoriensysteme sowie Schätzskaleten zur Beobachtungsprotokollierung.

Mit jedem **Beschreibungssystem** lassen sich unterschiedliche Aspekte der Beobachtung festhalten. Bei der gezielten Beobachtung z. B. von aggressivem Verhalten muss bei der Verwendung eines Kategoriensystems beispielsweise erst einmal festgelegt werden, woran aggressives Verhalten zu erkennen ist. Beispiel: Kind schlägt andere Kinder, Kind zerstört Spielsachen, beißt andere Kinder, wirft Gegenstände durch den Raum usw. Mit dieser Auflistung von beobachtbaren Verhaltensweisen und einer Zeitskala kann z. B. durch eine Strichliste die Häufigkeit des Auftretens aggressiven Verhaltens spezifiziert werden.

Weitere wichtige Beobachtungshilfen sind **Schätzskaleten**. Sie werden als Reflexionsinstrumente von Beobachtungen eingesetzt, indem eingestuft wird, in welchem Grad ein Merkmal oder eine Eigenschaft vorhanden ist. Um auffälliges Verhalten von Kindern im Vorschulbereich systematisch und individuell beobachten zu können, stehen u. a. folgende **Beobachtungsbögen** zur Verfügung:

- *Beobachtungsbogen für Kinder* (BBK) von Duhm und Althaus (1980): Ziel des BBK ist die systematische Erfassung des Verhaltens eines Kindes im Kindergartenalter. Die hier untersuchten Beobachtungsbereiche sind selbständiges Ankommen des Kindes, sozial-emotionales Verhalten

sowie Spiel-, Sprach- und Arbeitsverhalten. Anhand von 76 Items soll das Verhalten des Kindes eingeschätzt werden. Hinweise zur pädagogischen Förderung können aus den Ergebnissen nicht direkt abgeleitet werden. Durch mehrmalige Verwendung des Verfahrens wird aber der Entwicklungsprozess des Kindes dokumentiert.

- *Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK) von Mayr (1998):* Der BEK dient der Früherkennung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulbereich. Er will kein Gesamtbild vom Kind zeichnen, sondern die Alltagsbeobachtungen hinsichtlich auffälligen Verhaltens systematisieren. Der BEK gibt vor, die Auffälligkeiten nur zu beschreiben, die psychiatrische Diagnose »Verhaltensstörung« muss durch Fachleute erfolgen. Jedoch können die gezielten Beobachtungen auch Grundlage für Teamreflexionen, Elterngespräche oder Gespräche mit Fachdiensten sein. Der BEK ist ein Einschätzungsbogen. Verschiedene Aspekte zu den Beobachtungsbereichen Sprache, Kognition, Wahrnehmung, Motorik und Verhalten sollen zum einen eingestuft und zum anderen mit eigenen Beschreibungen und Anmerkungen versehen werden. Zudem gibt es Fragen zur körperlichen Gesundheit, zu Einzelsymptomen sowie zu familiären und psychosozialen Belastungen. Bei der Auswertung sollen die Gesamtsituation des Kindes und seiner Familie sowie der Verlauf der kindlichen Entwicklung berücksichtigt werden.
- *Beobachtungsbogen für Erzieherinnen zur Vorlage bei den Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9 in Recklinghausen (Maier u. a. 2002):* Ziel dieses Verfahrens sind die Früherkennung von psychischen Verhaltensauffälligkeiten und die Herstellung eines unmittelbaren Informationsflusses zwischen Erzieherinnen und Ärzten. Der Beobachtungsbogen wird routinemäßig bei jedem Kind ausgefüllt und mit Einverständnis der Eltern dem Arzt bei der Vorsorgeuntersuchung U8/U9 vorgelegt. Er besteht aus 24 Items zu auffälligem Verhalten, die im Ankreuzverfahren bejaht oder verneint werden.

Diese strukturierten Beobachtungsbögen haben zum Ziel, Teilbereiche des kindlichen Verhaltens, nicht aber das gesamte Verhalten des Kindes zu erfassen. Sie vereinfachen die Verschriftlichung (Protokollierung) der eigenen Beobachtungen und geben eine schnelle Orientierung. Als Nachteil kann angesehen werden, dass diese Bögen oft sehr defizitär ausgerichtet sind, keine ganzheitliche Sichtweise des Kindes wiedergeben sowie die fördernden und hemmenden Bedingungen des Umfeldes nicht berücksichtigen. Solche Beobachtungsbögen sollten also nur eingesetzt werden, um die unstrukturierten

rierten Alltagsbeobachtungen zu systematisieren und einen ersten Eindruck zu ermitteln. Sie können auch als Gesprächsgrundlage im Team, mit den Eltern, mit Ärzten und Therapeuten dienen.

Erweiterung der Beobachtungsperspektive

Was wir als Beobachtungseinheit (das Verhalten des Kindes oder das Kind in seinem Umfeld) wählen, hat mit unseren bisherigen Vorstellungen, Erfahrungen und Interessen sowie mit unserem Verständnis von der Verursachung von Problemen zu tun. Sehen wir die Verhaltensauffälligkeit des Kindes als ein im Kind durch psychische oder physische Aspekte verursachtes Problem an, setzen wir unsere Beobachtungen und Förderungen ausschließlich am Kind an. Gehen wir aber davon aus, dass auffälliges Verhalten ebenfalls durch die Umwelt mitbeeinflusst wird, erweitern wir unsere Beobachtungseinheit und suchen Lösungen auch im zwischenmenschlichen Bereich.

Verhaltensprobleme als zwischenmenschliche Probleme

Ludewig (1993) weist in seinen Ausführungen auf diese interpersonalen Komponenten von Verhaltensproblemen hin. Er spricht von einem Teufelskreis, der eine eigene Dynamik entwickelt. Das auffällige Verhalten des Kindes passt oft in den Tagesablauf des Kindergartens »und wird zur Pauschalerklärung für alle geläufigen Interaktionsprobleme« (a. a. O., S. 155). Ich möchte diesen Teufelskreis am Beispiel von Maike (oben dargestelltes Fallbeispiel) erläutern:

Durch ihr auffälliges Verhalten löst Maike bei ihren Eltern Unsicherheit und Hilflosigkeit aus, da sie trotz mehrfacher Bemühungen, Ermahnungen, Zurechtweisungen und Strafandrohungen immer wieder dieses »negative« Verhalten zeigt. Die Eltern reagieren manchmal mit Nicht-Beachtung und unterstellen Maike eine böswillige Absicht. Manchmal reagieren sie jedoch sehr besorgt und vermuten eine Krankheit als Ursache für das Verhalten. Sie bewerten das Verhalten von Maike also als ungezogen oder krankhaft. Ihre negativen Gefühle ihrem Kind gegenüber führen zu Schuldgefühlen und die Unveränderbarkeit der Situation zu Frustration. Maike sieht sich nicht in der Lage, ihr Verhalten zu ändern. Trotz intensiven Bemühens fällt sie immer wieder in die gleichen Verhaltensweisen zurück. Sie fühlt sich ungeliebt und reagiert mit einer Steigerung des negativ bewerteten Verhaltens (z. B. Verträumtheit, Antriebschwäche).

Auch die Erzieherin reagiert auf die ständige Antriebslosigkeit und Verträumtheit mit Hilflosigkeit und Unsicherheit. Anfangs ist sie noch bemüht,

Maike zu »helfen«, doch scheinen alle Bemühungen umsonst zu sein, und so reagiert sie mit vermehrter Hilflosigkeit und Unsicherheit. Auch sie unterstellt Maike irgendwann eine Absicht und wirft dem Kind Sturheit und aufmerksamkeitserischleichendes oder krankhaftes Verhalten vor. Durch das zunehmende Desinteresse, das Maike im Kindergarten erfährt (durch die Erzieherinnen und die anderen Kinder), reagiert sie mit gehäufte Verträumtheit und Unaufmerksamkeit. Sie entwickelt ein negatives Selbstbild und ein schwaches Selbstwertgefühl. Weitere Störungen im sozial-emotionalen Bereich wie soziale Isolation, vermehrte soziale Angst oder Sprachentwicklungsverzögerungen können den Teufelskreis verstärken.

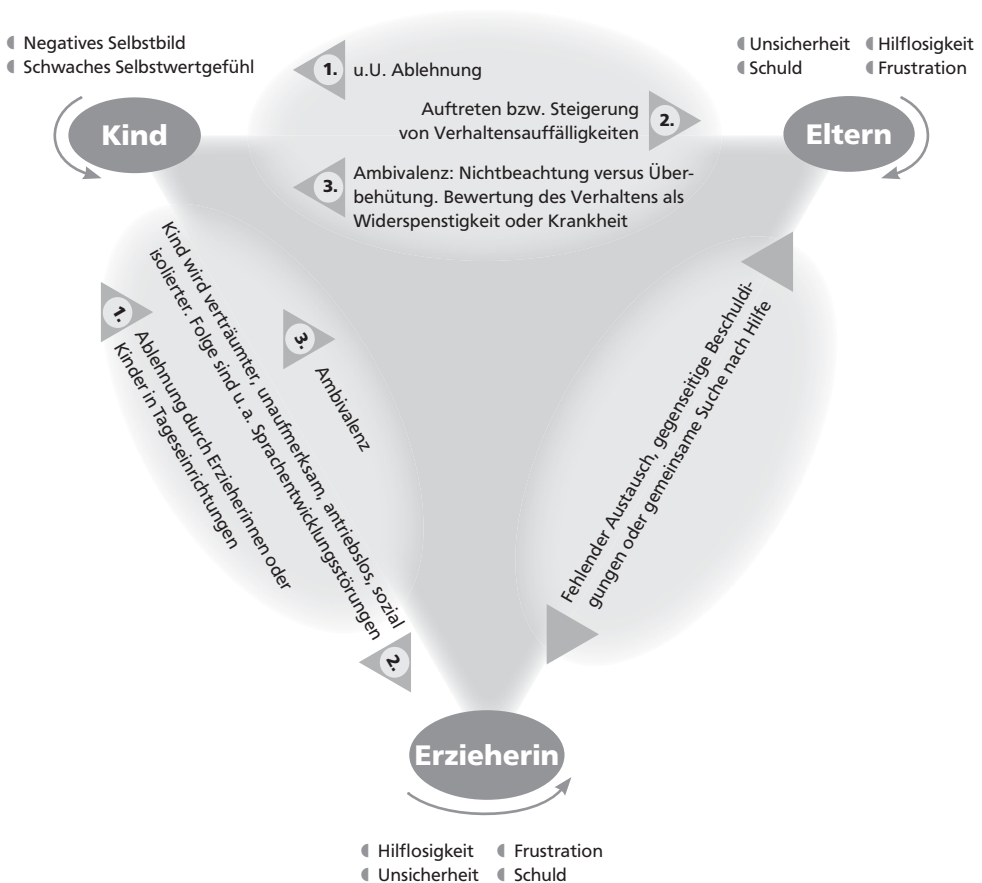


Abb. 2: Teufelskreis bei verträumten und antriebschwachen Kindern

Die Erzieherin erhofft sich Unterstützung von den Eltern und lädt sie zu Gesprächen ein, die sehr oft in gegenseitigen Beschuldigungen und Vorwürfen oder in gemeinsam geteilter Hilflosigkeit enden. Ein weiterer Austausch ist dann kaum noch sinnvoll. Der Teufelskreis aus Verträumtheit, Beziehungslosigkeit und Hilflosigkeit verstärkt sich, und eine Lösung des Problems ist nicht in Sicht. Oft werden dann andere Helfer (Arzt, Psychologe) hinzugezogen. In Abbildung 2 ist der Teufelskreis dargestellt.

Problembeschreibung: es gibt verschiedene Sichtweisen für das Problem

Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, wie unterschiedlich die Problembeschreibungen bei auffälligen Kindern sein können: Entweder wird das auffällige Verhalten als individuelles Problem oder als zwischenmenschliches Problem aufgefasst. Es lassen sich zudem noch andere Perspektiven aufzeigen: Würden wir z. B. das Kind selbst zu seinem Verhalten befragen, könnte es sein, dass das Kind kein Problem in seinem Verhalten sieht, sondern z. B. die Reaktionen der anderen Kinder als Problem beschreibt. Die Eltern könnten die Ursache des auffälligen Verhaltens ihres Kindes im Kindergarten den Erzieherinnen zuschreiben. Die Erzieherinnen wiederum sehen das eigentliche Problem im Elternhaus.

So gibt es häufig unterschiedliche Problemdefinitionen, die zur Ausweitung des Problems führen können. Jede Sichtweise trägt jedoch auch zur Aufhellung des Problems bei, wenn die verschiedenen Sichtweisen als mögliche Realitätswahrnehmung akzeptiert werden. Entscheidend ist der Austausch über diese unterschiedlichen Standpunkte, damit sich die eigene Beobachtungsperspektive erweitern kann.

Wichtig

Wenn ein Kind im Alltag durch sein Verhalten im Kindergarten auffällt, sollte die eigene Aufmerksamkeit (Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Verhalten) nicht ausschließlich auf das »Problemkind« ausgerichtet sein, sondern auch auf die sozialen Bezüge.

Werden die Problemlösungen nicht nur in der Verhaltensänderung des Kindes gesucht, sondern wird der Problemkontext auch auf alle beteiligten Personen erweitert und werden die eigenen Denk- und Handlungsmuster hinterfragt, so werden Problemlösungen wahrscheinlicher. Es ist also notwendig, mehr Verständnis für die verschiedenen Standpunkte, Sichtweisen und Verhaltensweisen (die eigenen, die des Kindes und die der Eltern) zu

entwickeln, d.h. die »inneren Landkarten« (Denkweisen, Erwartungen, Glaubenssätze, Regeln, Werte und Normen) besser zu deuten.

Die Wirkweise einer medizinischen Diagnose/Etikettierung

Im medizinischen Sinne werden Verhaltensstörungen als »Fehlfunktionen eines Organismus« beschrieben. Das auffällige Verhalten der Kinder wird durch die medizinische/psychiatrische Diagnose als Krankheit etikettiert. Viele Mediziner sehen dann in der medikamentösen oder psychotherapeutischen Behandlung die einzige Therapiemöglichkeit. Dabei ist es oft schon die Diagnose/Etikettierung, die zur Veränderung der zwischenmenschlichen Beziehung führt.

Stellt ein Arzt die Diagnose »auffälliges Verhalten«, wird diese von den Eltern als Urteilsverkündung empfunden. Nicht selten versetzt sie die Eltern (und Erzieherinnen) in einen Krisenzustand. Wird die Diagnose als Schock empfunden, treten Gefühle von Misstrauen, Hilflosigkeit und Minderwertigkeit in den Vordergrund.

Oft befreit der medizinische Befund aber auch von Schuldgefühlen. Die Diagnose verändert die Beziehung zwischen Eltern und Kind, Erzieherinnen und Kind sowie Eltern und Erzieherinnen. Wurde dem Kind bisher mit negativen Tendenzen begegnet, so sehen die Erwachsenen nach der Diagnosestellung das Kind als ein zu schützendes Subjekt an. Die Diagnose »Verhaltensstörung« entlastet so Eltern, Erzieherinnen und Kind. Die Verantwortung für das negative Verhalten liegt nicht mehr bei ihnen, sondern es ist Symptom eines Krankheitsbildes. Die vorher gegen das Kind gerichteten Aggressionen werden jetzt nach außen gerichtet. Da das Kind krank ist, gilt es, dieses vor der äußeren Gefahr zu schützen. Das Kind wird überbehütet und manchmal in seinen Autonomiebestrebungen erstickt. Das Kind wird zwangsläufig noch auffälliger.

Bei jeder diagnostizierten Krankheit wird eine Behandlung erwartet, die schnell zur Heilung führt. Manchmal ist es aber nicht die ärztliche Behandlung, sondern sind es die veränderten Sichtweisen und die veränderte Kommunikation, die die Entwicklungspotentiale des Kindes wecken. Die Verhaltensauffälligkeiten verlieren in der Interaktion ihre Bedeutung und entwickeln sich zurück.

Von den Ressourcen ausgehen

Im Unterschied zu dem individuumsbezogenen Vorgehen nach dem medizinischen Modell wird ein kooperatives Vorgehen aller Beteiligten möglich,

wenn die verschiedenen Sichtweisen und Erklärungen der Problematik und damit die unterschiedlichen Lösungsvorstellungen berücksichtigt werden. Dies bedeutet aber auch den Verzicht auf die ausschließliche Pathologisierung des kindlichen Verhaltens, die das Kind stigmatisiert und sich nicht entwickeln lässt. Das auffällige Verhalten ist neben allen möglichen organischen Befunden auch ein komplexes und heterogenes Phänomen der Interaktion. Das Kind sucht im Rahmen seiner Möglichkeiten durch sein auffälliges Verhalten nach einer Lösung des Interaktionsproblems. Eine veränderte Sichtweise vom Kind kann sich auf seine Ressourcen, seine spezifischen Kompetenzen und die förderlichen Bedingungen im Umfeld richten. Möglicherweise erscheint das auffällige Verhalten in einem anderen Licht, wenn nach seiner positiven Funktion für das Kind und sein Umfeld gefragt wird. Der nachstehende Leitfaden kann hier handlungsleitend sein (vgl. Willenbring 2002).

Leitfaden

für eine ressourcenorientierte Selbst- und Fremdbeobachtung bei Verhaltensauffälligkeiten von Kindern:

- Reflektieren Sie Ihre eigene Perspektive und achten Sie nicht nur auf die störenden Aspekte. Die Bewertung des kindlichen Verhaltens sagt mehr über Ihr Denken (Vorurteile, Alltagstheorien, Erfahrungen) aus als über das Verhalten des Kindes.
- Wenn Sie mit den Eltern ins Gespräch kommen möchten, sprechen Sie nicht nur über die vorhandenen Probleme. Es gibt auch andere Themen. Suchen Sie nach den Interessen und Stärken der Eltern.
- Achten Sie auf die verschiedenen Problemdefinitionen und Bedeutungszuschreibungen. Versuchen Sie, einen gemeinsamen Nenner auszumachen.
- Berücksichtigen Sie die ärztliche (psychiatrische) Perspektive – wenn vorhanden – oder raten Sie den Eltern zu einer ärztlichen Überprüfung.
- Lernen Sie die subjektiven Theorien aller Beteiligten (Kind, Eltern und Kolleginnen) über das Problem verstehen und versuchen Sie, diese positiv zu bewerten.
- Jede Verhaltensauffälligkeit ist zwar individuumsbezogen, aber entsteht in einem interaktiven Kontext. Richten Sie Ihre Auf-

merksamkeit daher nicht nur auf das auffällige Kind, sondern auch auf das Umfeld.

- Gehen Sie ressourcenorientiert vor. Schauen Sie nach den Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen im Kindergarten und in der Familie! Zum Beispiel: Welche familiären und individuellen Ressourcen sind vorhanden, werden aber nicht genutzt? Welche Ressourcen sind in der Kindergartengruppe vorhanden, um der Verhaltensauffälligkeit zu begegnen?
- Reflektieren Sie den Umgang mit dem Kind. Einige verhaltensauffällige Kinder benötigen feste Regeln und Sicherheiten, andere mehr Freiheiten
- Jedes Kind verhält sich auf seine eigene Art und Weise. Die Diagnose »Verhaltensstörung« gibt nur eine Orientierung, aber noch keinen Verhaltensplan für den Umgang mit dem Kind.
- Berücksichtigen Sie die Perspektive des Kindes und nutzen Sie diese für Ihr weiteres Vorgehen. Jedes Kind hat seine Sichtweise zur eigenen Problematik und auch eigene Lösungsideen.
- Versuchen Sie, den Nutzen und die Sinnhaftigkeit des Verhaltens des Kindes zu erfassen. Hinter jedem Verhalten steckt eine konstruktive Lösung, auch wenn sie für andere Personen nicht angemessen erscheint.
- Es ist wichtig, auf die im Einzelfall erreichbaren Veränderungen und deren Realisation zu fokussieren.
- Sehen Sie die Eltern als Partner und planen Sie mit den Eltern ein gemeinsames Vorgehen.
- Befürworten Sie kleine Schritte, auch wenn der Veränderungswunsch bei allen Beteiligten sehr groß ist.
- Es gibt ein großes soziales Hilfsnetz in unserer Gesellschaft. Kooperieren Sie mit anderen Helfern! Welche zusätzlichen Hilfen könnten in Anspruch genommen werden und für die Familie und für Sie Entlastung bieten?

Abschließend möchte ich noch ein Beispiel für die ressourcenorientierte Sichtweise geben: Da wir die auffälligen Kinder sprachlich ständig mit »negativen« Wertungen stigmatisieren, ist es sinnvoll, das Kind in seiner Ganzheitlichkeit zu betrachten. Mit dem Einsatz von ressourcen- und kom-

petenzorientierten Deutungsangeboten können die eigenen negativen, starren Denk- und Argumentationsmuster wieder geöffnet werden, indem auf andere, vorher vernachlässigte Aspekte eingegangen wird (vgl. Tab. 3).

Wichtig

Hinter jedem »negativen« Verhalten steht der Versuch des Kindes zur Lösung einer problematischen Situation. Bei Beachtung dieses Prinzips der Nützlichkeit geht es nun darum, das »Störungsverhalten« unmittelbar in eine Kompetenz umzuwandeln.

Die Erzieherinnen erlangen somit eine veränderte Sichtweise. Die Beziehung zum Kind gestaltet sich positiver, und die eigene Handlungskompetenz wird erweitert.

Problem- bzw. defizitorientierte Sichtweise	Ressourcen- und kompetenzorientierte Sichtweise
Leicht abzulenken	Beobachtet ständig die Umgebung, bemerkt alles, was um es herum passiert
Kurze Aufmerksamkeitsspanne	Langweilt sich bei alltäglichen Aufgaben, kann sich aber über lange Zeit hinweg intensiv konzentrieren, wenn bedeutsames Ziel in Sicht
Unordentlich, chaotisch und impulsiv, schlechter Planer	Flexibel, kann Strategie blitzartig ändern, entdeckt ständig neue aufregende Dinge
Verzerrtes Zeitgefühl	Elastisches Zeitempfinden: zwischen Langeweile und starkem Dringlichkeitsgefühl
Schwierigkeiten, Anweisungen zu befolgen	Der Gegenstand wird als bedeutungslos und langweilig angesehen, eigenständiges Handeln benötigt mehr
Tagträumer	Versteht, sich bei Überforderung abzugrenzen, hat viel Phantasie
Weint leicht und häufig	Ist sehr sensibel, zeigt Affekte unmittelbar und lebt sie aus
Verweigert das Sprechen, obwohl es sprechen kann	Kann sich aus unangenehmen Kommunikationssituationen zurückziehen, ist wählerisch bei den Kommunikationspartnern
Schlechte auditive Orientierung	Eher visuelle Denkweise (Beschreibung in Bildern)
Hat kaum Einfälle, ist wenig kreativ im Spiel	Sieht in Spielen für sich keine Herausforderung, weiß seine Energie gezielt einzusetzen

Tab. 3: Beispiele dafür, wie auffällige Verhaltensweisen von Kindern als Fähigkeiten angesehen werden können

Durch die Einnahme einer Ressourcenperspektive seitens der Erzieherin soll bei der Beobachtung eine Korrektur von defizitären Sichtweisen zu Gunsten einer vollständigen Beschreibung des Kindes und seines Lebensraumes erreicht werden. Als Ressource wird jedoch nicht nur die Problemumdeutung verstanden, sondern auch die Ausrichtung des Blicks auf alle positiven Potentiale und Bedingungen, die dem Kind und seinem Lebensumfeld zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse und zur Verfolgung der eigenen Ziele verfügbar sind. Dazu gehören motivationale Bereitschaften, Interessen, Einstellungen, Wissen, Fähigkeiten, physische Merkmale wie Aussehen sowie zwischenmenschliche, ökologische und ökonomische Ressourcen. Durch die Aktivierung der Ressourcen wird ein positiver Rückkopplungsprozess in Richtung einer fortschreitenden Verbesserung der Befindlichkeit in Gang gesetzt.

Konsequenzen für die pädagogische Beobachtung

Gehen wir davon aus, dass Verhaltensprobleme von Kindern auch zwischenmenschliche Probleme sind und von vielen äußeren Bedingungen abhängen, so reichen die bisherigen Beobachtungsverfahren für das kindliche Verhalten nicht mehr aus, um das Problem zu beschreiben. Das Kind kann nicht mehr isoliert betrachtet werden. Entsprechend beginnen neuere Ansätze in der Förderdiagnostik, ihre Beobachterperspektive zu erweitern, indem sie das Individuum in seinem Umfeld (Familie, Kindergarten, Schule, Freizeit) betrachten. Dabei sind nicht nur die interaktiven Prozesse gemeint, sondern auch die Auswirkungen der organisatorischen, ökologischen und ökonomischen Bedingungen auf das kindliche Verhalten. Am bekanntesten ist hier wohl die ökosystemische Sichtweise (Sander 2002).

Die Beobachtungen werden somit komplexer und die Fragestellungen für die Beobachtungen vielfältiger: Aus welchen Situationen entsteht das problematische Verhalten? Wie verlaufen die Interaktionen der Kinder vor, während und nach dem Auftreten des problematischen Verhaltens? Welche Bedeutung hat das Einhalten der Regeln für die Kinder? Welchen Einfluss hat die Erzieherin auf die Kinder? Unter welchen Bedingungen ist der Einfluss größer/kleiner? All diese Beobachtungen standen bei auffälligem Verhalten bisher nicht im Vordergrund.

Die Komplexität der Beobachtungssituation erhöht sich also deutlich. Die Protokollierung der Beobachtungen erscheint fast nicht mehr möglich. Der erweiterte Blick wird aber dem Kind und dem Problemgeschehen gerechter. Es werden daher strukturierte Beobachtungshilfen benötigt, um die kom-

plexe Situation des sich entwickelnden Kindes in seiner Umwelt zu erfassen. Dies wird durch prozessbegleitende Entwicklungs- und Förderpläne erreicht.

Individuelle Entwicklungspläne werden in der Pädagogik international eingesetzt, um Kinder mit besonderen Bedürfnissen strukturiert zu beobachten und ihren Entwicklungsprozess zu dokumentieren. Hier möchte ich den Individuellen Entwicklungs- und Förderplan von Eggert (1997) vorstellen, der vor allem im Grundschulbereich als Methode der prozessbegleitenden Beobachtung und Beurteilung eingesetzt wird, jedoch durchaus auch für den Vorschulbereich geeignet ist. Es geht in dem **Individuellen Entwicklungsplan** (IEP) darum, mit Hilfe eines Übersichtsformulars den individuellen Entwicklungs- und Förderbedarf eines Kindes festzustellen (zu beobachten), Förderziele zu entwickeln und den Entwicklungsprozess des Kindes zu dokumentieren. Dabei werden verschiedene Bereiche vorgegeben:

- Beobachtung und Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstandes des Kindes hinsichtlich Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Sozialverhalten, Selbstkonzept, Orientierung in Raum und Zeit, Lern- und Arbeitsverhalten, Denkstrategien und Problemlöseverhalten, musische und kreative Fähigkeiten.
- Beobachtung und Beschreibung des bisherigen Entwicklungsverlaufs.
- Beobachtung und Beschreibung des sozialen Umfelds des Kindes.
- Beobachtung und Beschreibung der verschiedenen Sichtweisen von Kind, Eltern, Erzieherinnen und Lehrern einer Situation.
- Beobachtung und Beschreibung von Beziehungsmustern.

Der Bereich der schulischen Leistungen ist für den Vorschulbereich nicht relevant, wohl aber für den Hort. Die Erzieherin kann für ihre eigene Situation eine Kurzform des Gesamtformulars erstellen (vgl. Abb. 4). Bei der Dokumentation der Beobachtungen, die auf Formblättern erfolgt, sollte von den Stärken des Kindes ausgegangen werden. Die einzelnen Aspekte werden auf der Verhaltensebene beschrieben und die fördernden und hemmenden Bedingungen herausgearbeitet.

Als Kernstück des IEP sieht Eggert (1997) das Entwicklungsprotokoll, »ein fortlaufend über mindestens ein Jahr von einem Team gemeinsam geführtes Protokoll der einzelnen Beobachtungen, der geplanten und durchgeführten Förderung und der Erfolge bzw. notwendigen Veränderungen der Förderung in den einzeln angeführten Bereichen« (S. 169). Die Erfassung der Informationen für den IEP kann aufgrund eigener freier Beobachtungen

Individueller Förder- und Entwicklungsplan

Version 10 von Dietrich Eggert und Nicola Wegner-Blesin 2003

Name des Kindes: Datum:.....

Schule:..... Klasse:.....

Beobachtungsteam:

Berichtszeitraum: 1. und/oder 2. Halbjahr

Stärken des Kindes

Förderbedarf

Abb. 4: Kurzfassung des Individuellen Entwicklungsplans (IEP) von Eggert

Selbstkonzept des Kindes (vgl. Bogen 1)

Sichtweise des schulischen Umfeldes (vgl. Bogen 1)

Sichtweise der Eltern (vgl. Bogen 1)

Kooperation mit den Eltern

Fördervorschläge

Förderschwerpunkt bzw.
Ausgangspunkt für die Förderung:

Weiterer möglicher Förderbedarf bzw.
spätere aufbauende Förderung:

Weitere Vorgehensweisen (ankreuzen)

- ☐ Ziele der nächsthöheren Förder- und Entwicklungsstufe anstreben
- ☐ Vertiefen der aktuellen Entwicklungsstufe
- ☐ Zurückgreifen auf eine vorhergehende Entwicklungsstufe

Weitere Unterstützungen erforderlich durch:

- ☐ Eltern
- ☐ BeratungslehrerIn in der Schule
- ☐ Elternberatungen
- ☐ Jugendamt
- ☐ Fachärztliche Untersuchungen
- ☐ Therapiemaßnahmen (Logopädie, Ergotherapie ...)
- ☐ ...
- ☐ ...

Entwicklungsprotokoll*			
Datum	Förderziele	Vorgesehene Förderung (Vorschläge für Förder- maßnahmen, Erfolg und ggf. Modifikation)	Beobachtung und Beurteilung des Kindes in der Förderung

* Entwicklungsprotokoll bitte auf DIN A3 vergrößern; bitte spätestens alle vier Wochen (oder ein anderer zumutbarer Zeitabstand) im Team der an der Förderung beteiligten Personen überprüfen und ergänzen, um eine fortlaufende Beurteilung des aktuellen Entwicklungszustandes und der Förderbedürfnisse des jeweiligen Kindes zu gewährleisten

und aufgrund von Gesprächen mit den Beteiligten erfolgen. Es können auch diagnostische Inventare zur Hilfe genommen werden.

Diagnostische Inventare sind Zusammenstellungen von Beobachtungssituationen, die im Kindergartenalltag eingebaut werden. Eggert bietet hier folgende Inventare an:

- ❶ DIAS: Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen (1992)
- ❷ DMB: Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen (1993)
- ❸ DITKA: Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen (2000)
- ❹ RZI: Raum-Zeit-Inventar: Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter (2002)
- ❺ SKI: Selbstkonzeptinventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter (2003).

Diese Inventare enthalten Kernaufgaben und zusätzliche Beobachtungsaufgaben, mit denen strukturierte Beobachtungssituationen in der Gruppe spielerisch durchgeführt werden können.

Schlusswort

Mit Hilfe des Individuellen Entwicklungsplans (IEP) und der diagnostischen Inventare gibt es die Möglichkeit, die komplexe Situation (das auffällige Kind und sein Umfeld) zu erfassen und die eigenen Beobachtungen zu strukturieren. Der ressourcenorientierte Blick erweitert die eigene Perspektive und schafft eine wesentliche Grundlage zur Förderung.

Literatur

- Beck, G./Scholz, G.: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt: Cornelsen, 5. Aufl. 1999
- Duhm, E./Althaus, D.: Beobachtungsbogen für Kinder (BBK). Braunschweig: Westermann, 2. Aufl. 1980
- Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen. Dortmund: verlag modernes lernen 1997
- Eggert, D./Bertrand, L.: Raum – Zeit – Inventar: Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter (RZI). Dortmund: verlag modernes lernen 2002
- Eggert, D./Peter, T.: Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen (DIAS). Dortmund: verlag modernes lernen 1992
- Eggert, D./Ratschinski, G.: Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen (DMB). Dortmund: verlag modernes lernen 1993

- Eggert, D./Reichenbach, C./Bode, S.: Selbstkonzeptinventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter (SKI). Dortmund: verlag modernes lernen 2003
- Eggert, D./Wegner-Blesin, N.: Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen (DITKA). Dortmund: verlag modernes lernen 2000
- Kleber, E. W.: Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Weinheim: Juventa 1992
- Kriz, J.: Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner: eine Einführung. Wien: Facultas (UTB) 1999
- Ludewig, K.: Systemische Therapie. Stuttgart: Klett Cotta 1993
- Maier, A./Horacek, U./Weinrich, D.: Früherkennung psychischer Verhaltensauffälligkeiten. Erzieherfragebogen zur Vorlage bei den Voruntersuchungen U8 und U9. Kinderärztliche Praxis 2002, Nr. 4, S. 265–268
- Mayr, T.: Beobachtungsbogen von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1998
- Myschker, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 1993
- Sander, A.: Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf im Schulalter (mit Leitfaden). In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden. Weinheim: Beltz, 3. Aufl. 2002, S. 12–24
- Vernooij, M.: Verhaltensstörungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe 2000, S. 32–44
- Willenbring, M.: Vater, Mutter, Zappelkind. Die Zusammenarbeit mit Eltern von hyperaktiven Kindern. Lernchancen 30/2002, S. 30–35
- Willke, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB), 3. Aufl. 1999

Auffälligkeiten und Probleme: Prävention und allgemeine Erziehungsmaßnahmen

Ingeborg Becker-Textor

Fast klingt es etwas befremdend, wenn wir in der Pädagogik von Prävention sprechen – einem Begriff, den wir in der Regel in viel engerem Bezug zur Medizin sehen. In die Alltagssprache übertragen bedeutet Prävention: Durch handelndes Sich-Einmischen kommt es vorbeugend bzw. verhütend zur Reduzierung von schädlichen Faktoren.

Wichtig

Prävention will krankmachende Faktoren ausschalten bzw. sie günstig durch Interventionen oder pädagogisches Handeln beeinflussen.

Verhalten soll geändert, als negative Auslöser wirkende soziale Bedingungen sollen verbessert werden. Ziel ist also im weitesten Sinn eine Verhaltensänderung. Wie einfach klingt dies, und wie schwierig ist Prävention aber gerade im Bereich der Pädagogik!

Wie es in der Überschrift zu diesem Beitrag heißt, sollen Auffälligkeiten – die über das »normale« Verhalten hinausgehen – und Probleme verhindert oder zumindest günstig beeinflusst werden. Dies soll durch allgemeine, ganz alltägliche Erziehungsmaßnahmen möglich sein? Das Wort »Erziehungsmaßnahmen« klingt dabei sehr streng und erinnert an Bestimmen oder Anordnen (wir kennen diesen Begriff noch aus dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz). Gemeint sind damit in diesem Beitrag jedoch die Möglichkeiten und Grenzen, die der Alltag in einem Kindergarten in sich birgt, wie mit Auffälligkeiten und Problemen umgegangen werden kann.

Alle Erziehung wird geprägt von Werten und Normen, die sich individuell und gesamtgesellschaftlich, kultur- und religionsabhängig bestimmen lassen. Damit wird deutlich, dass es die Werte und Normen der Erziehung in einer allgemein gültigen Einheitlichkeit gar nicht geben kann. Die Einschätzung und Würdigung von Verhalten sind immer subjektiv geprägt, eine für alle Fragen der Erziehung geltende Richtschnur ist kaum denkbar. Dasselbe gilt für Auffälligkeiten und Probleme, wie folgendes Fallbeispiel verdeutlicht.

Fallbeispiel: Karla

Karla, 5 Jahre alt, ist das erste von drei Kindern und besucht seit zwei Jahren einen Kindergarten, der gleichzeitig der Lehrkindergarten einer Fachschule für Sozialpädagogik ist. Seit Wochen schon will Karla nicht mehr in den Kindergarten. Sie klagt über Übelkeit, Kopfschmerzen und Bauchweh; medizinisch lässt sich aber keine Ursache feststellen. Die Kindergartenleiterin bittet die Mutter zum Gespräch und beklagt die Auffälligkeiten von Karla: »Karla ist trotzig. Sie hält sich überhaupt nicht an Regeln, und immer muss sie alles anders machen als die übrige Gruppe. Wir sind ein Lehrkindergarten, und da muss alles wie am Schnürchen laufen. Sie sollten mit dem Kind ›mal zu einer Beratungsstelle gehen. Wenn Karla in einem Jahr in die Schule kommt und sich dann immer noch so verhält, dann sehe ich schwarz.«

Sicherlich ist diese Art des Gesprächs mit der Mutter nicht als besonders »glücklich« zu bezeichnen. Es erfolgen Schuldzuweisungen an das Kind und gleichzeitig auch Kritik am Erziehungsverhalten der Mutter. Die Mutter ist sehr betroffen von den Aussagen der Erzieherin, zumal ihr auch seit Wochen auffällt, dass Karla nicht glücklich ist. Auf Fragen, was Karla im Kindergarten nicht gefällt, reagiert das Kind nur mit einem Kopfschütteln. Die Mutter bittet die Erziehungsberatungsstelle um einen Termin. Karla wirkt beim gemeinsamen Spiel mit der Psychologin recht ängstlich, fragt immer wieder: »Darf ich das wirklich?« »Und wenn ich das anders mache?« Schon nach dem zweiten Beratungstreffen sagt die Beraterin der Mutter, dass Karla »in Ordnung« sei, aber wohl Angst hätte, etwas falsch zu machen, und sich deshalb nicht entscheiden könne oder wolle. Ob das wohl auf die hohen Erwartungen im Lehrkindergarten zurückgeführt werden kann?

Das Problem »löst« sich dadurch, dass die Leiterin des Kindergartens ein Gespräch mit der Erziehungsberatungsstelle ablehnt und statt dessen der Mutter mitteilt, dass der Träger des Kindergartens von seinem Ermessensspielraum Gebrauch machen möchte und sie bittet, das Kind aus dem Kindergarten abzumelden. Verzweifelt wendet sich die Mutter erneut an die Erziehungsberatungsstelle und bekommt von dort die Adresse einer anderen Einrichtung. Zum ersten Besuch nimmt die Mutter Karla nicht mit.

Als die Mutter von den Schwierigkeiten berichten will, wird sie von der Leiterin gebeten, Karla einfach ein paar Tage als Gastkind zu bringen. »Wissen Sie, ich möchte keinen Bericht vom anderen Kindergarten. Mir ist es viel lieber, wenn ich mir selbst ein Bild machen kann. Wenn Sie Lust haben, können Sie auch gerne gemeinsam mit Karla hier bleiben. Ich werde den Kindern in der Gruppe sagen, dass Karla uns während der nächsten Tage besuchen wird und dann vielleicht auch ganz bei uns bleibt.«

Die Mutter verlässt erleichtert die Einrichtung und berichtet Karla von ihrem Besuch. Bereits am nächsten Tag kommen die beiden in den Kindergarten. Michaela, 6 Jahre, geht fragend auf Karla zu: »Bist Du Karla? Ich weiß schon, Du besuchst uns. Komm ich zeig' Dir alles. Deine Mutter kann auch spielen, was sie will.« Michaela geht mit Karla zur Bilderbuchecke und zeigt ihr ein neues Bärenbuch. Verstoßen wirft Karla immer wieder einen Blick auf ihre Mutter. Frau S. ist anfangs auch unsicher. Da kommt Petra, 4 Jahre, auf sie zu: »Spielst Du mit in der Puppenecke? Weil, weißt Du, keiner will die Oma sein. Und wir brauchen eine Oma, die muss das Baby ausfahren.«

Der Vormittag verläuft völlig problemlos. Mutter und Tochter gehen zufrieden heim. Die Erzieherin bittet die Mutter, am Nachmittag kurz anzurufen, sozusagen zur Reflexion. Bei dem Telefonat sagt die Mutter: »Soviel hat mein Kind seit Wochen nicht mehr geredet. Es hat ihr sehr gut gefallen. Und darf ich Sie etwas fragen? Die Kinder waren alle so selbständig und sicher. Sie haben gar nicht immerzu Aufgaben verteilt. Ich habe mich auch sehr wohl gefühlt. Und Karla hat meines Erachtens gar nicht gestört. Kommt das vielleicht erst in ein paar Tagen?«

Es kam auch nach Tagen nicht. Vielmehr fielen die Phantasie und die Kreativität von Karla auf. Sie fand originelle und ausgefallene Lösungen und verstand es, andere Kinder zu motivieren und mitzureißen. Bereits nach wenigen Tagen gab die Erzieherin der Mutter eine feste Platzzusage. Übrigens hatte sich auch die Kinderkonferenz für die Aufnahme von Karla entschieden.

Das Kind im Spannungsfeld zwischen Erzieherin und Eltern

Warum dieses Fallbeispiel? Es macht deutlich, wie subjektiv die Beschreibung von Auffälligkeiten und Problemen sein kann und wie abhängig ein Kind in der Kindertagesstätte von den Einschätzungen, Werten und Normen der dort wirkenden Erzieherinnen ist. Kann es dann allgemeine Anregungen zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten geben?

Hermann Hesse (1971, S. 85) umschreibt diese Problematik: »Auch rechnet man ja so vieles zu den Unarten, nur weil es die Eltern stört, während das Kind mit bestem Gewissen tut, was ihm natürlich ist und unverfänglich scheint« (für das Wort Eltern kann man natürlich auch das Wort Erzieherinnen einsetzen). Hier beginnen die Herausforderungen an die Pädagogik und die Pädagoginnen: »Wir haben uns deshalb zu fragen, in welcher Weise Pädagogik verändert werden müsste, um zu einer Erziehung zu führen, die den Menschen befähigt, in seinen Lebenssituationen – auch den nicht vorhersehbaren – kritisch, verantwortungsbewusst und kompetent handlungsfähig zu werden. Eine solche Pädagogik setzt voraus, gegenwärtige gesellschaftliche Situationen zu analysieren ... Sie [die Pädagogik] muss ihrem eigentlichen Wesensmerkmal gerecht werden, einen offenen Blick für Entwicklungen der Zukunft zu haben, da das Kind nicht für die gegenwärtigen, sondern für die in seiner Zukunft entstehenden Lebenssituationen erzogen und handlungsfähig gemacht werden muss« (Hansen/Pausewang 1986, S. 15 f.).

Wichtig

Prävention beginnt bereits mit jeglicher Erziehungsmaßnahme.

Damit wird erneut indirekt der Anspruch erhoben, dass wir eine neue Pädagogik brauchen bzw. uns auf das eigentliche pädagogische und erzieherische Handeln rückbesinnen müssen. Erziehung und Erziehungshilfe zielen auf dauerhafte Veränderungen und zukünftige Entwicklungen ab: »Die aber können nur eintreten, wenn sich zugleich die soziale Infrastruktur, der Lebenskontext, ändert. Wie viel Autonomie – als Ziel der Erziehung – sich im einzelnen System ausbildet, hängt von seiner Umwelt ab. Es war Paul Moor, der den heilpädagogischen Schlüsselsatz geprägt hat: »Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende!« Heilpädagogik ist keine Reparaturpädagogik« (Speck 1991, S. 219). Pädagogik und Heilpädagogik haben demnach präventiven Charakter und wirken im Feld der Erziehung stabilisierend. Sie sind nicht erst gefragt, wenn Auffälligkeiten auftreten, sozusagen als Heilmittel, sondern werden in rechter Weise in den erzieherischen Prozess

integriert. Dann wirken sie präventiv und damit auch problemverhindernd oder -mildernd.

Auffälligkeiten und Prävention – Ergebnisse einer Befragung

Die Vielzahl der auffälligen Kinder und die immer wieder sehr differenziert beschriebenen Probleme zeigen, dass dem Präventionsgedanken bisher kaum, auf alle Fälle aber zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Vielmehr werden Auffälligkeiten beschrieben und dann nach Hilfen bzw. Abhilfe verlangt. Viel zu kurz kommen eine gründliche Ursachenforschung, eine Analyse des Verhaltens des Kindes und des Verhaltens der Personen in seinem Umfeld sowie die Untersuchung des Erziehungsverhaltens der pädagogischen Mitarbeiterinnen in den Kindertageseinrichtungen. Gerade letztere klammern häufig ein Nachdenken über ihre Wirkung als Erziehende auf das kindliche Verhalten aus und verlangen nach heilpädagogischen Interventionen und therapeutischen Angeboten für auffällige Kinder, die aber letztlich oftmals nur Symptomträger für eine kranke Umwelt sind.

Welche Probleme und Auffälligkeiten werden von Erziehern und Erzieherinnen am häufigsten genannt? Eine von mir durchgeführte Befragung in 280 Kindergärten brachte bei einem Rücklauf von 190 Fragebögen aus 190 Einrichtungen u. a. folgende Nennungen:

- ☛ Gewalttätigkeit
- ☛ Streitsüchtigkeit
- ☛ Aggressivität
- ☛ Unkonzentriertheit
- ☛ Mangelnde Fähigkeit zur Konfliktlösung
- ☛ Distanzlosigkeit
- ☛ Starkes Liebesbedürfnis
- ☛ Geltungsdrang
- ☛ Gewaltsames Auf-sich-aufmerksam-Machen, verbunden mit dem Wunsch nach Zuwendung
- ☛ Kontaktschwierigkeiten
- ☛ Sprachstörungen
- ☛ Motorische Unruhe
- ☛ Nervosität
- ☛ Persönliche Eigenarten und daraus erwachsende Einordnungsschwierigkeiten
- ☛ Übermäßige Zurückhaltung
- ☛ Ausgeprägter Egoismus

- Rechthaberei
- Starrsinn
- Kommunikationsstörungen
- Sprachstörungen
- Spielunfähigkeit
- Fehlende soziale Kompetenzen.

Dieser Aufzählung liegen Bewertungen durch Personen zugrunde, die Auffälligkeiten beschreiben. So kommt es zu einer Abhängigkeit zwischen Personen, die Störungen erkennen und beschreiben, und der Person, die sich aus der Sicht der beurteilenden Personen als auffällig erweist. Subjektiv geleitete Fehldiagnosen und ungerechte Zuschreibungen liegen damit quasi auf der Hand.

In der gleichen Befragung berichteten über 60 % der Erzieherinnen, dass dieser gesamte Themenkomplex in ihrer Ausbildung kaum Berücksichtigung gefunden hätte und sie ihr Wissen über Verhaltensauffälligkeiten als völlig unzureichend bezeichnen müssten. Auch würde die Fortbildung, die somit stark gefordert wäre, zu wenig hilfreiche Angebote zu diesem Fragenkomplex machen.

Viele Erzieherinnen erkennen Probleme und machen auch eine Art Ursachenanalyse, fühlen sich aber dann allein gelassen und finden aus dem »Chaos« nicht heraus. Sie verlangen nach Rezepten und »Reparatur«. Beides hat jedoch nur eine kurzfristige Scheinwirkung.

Wichtig

Solange an Ursachen nicht gearbeitet wird und diese nicht wenigstens teilweise behoben werden, solange kann eine dauerhafte Wirkung, die eine Veränderung der Lebensumstände als Grundlage haben muss, nicht eintreten.

»Erziehungshilfe hat die Aufgabe, zur Stabilisierung und Verbesserung der Lebenstüchtigkeit von Kindern mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten beizutragen. Sie ist im Wesentlichen auf den Alltag und auf seine Bewältigung bezogen, sei es in der Familie durch Beratung oder sozialpädagogische Familienhilfe ... Therapeutische Elemente (Deutungsmuster) sind für die pädagogische Arbeit nützlich, wenn sie darauf gerichtet sind, das Kind als authentisches Subjekt zu begreifen, das sich in Interaktion mit anderen aktiv Möglichkeiten seiner Weiterentwicklung erschließt« (Speck 1991, S. 207).

Prävention und allgemeine Erziehungsmaßnahmen

Basierend auf den Erkenntnissen der Pädagogik, Psychologie und Medizin sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie gilt es, ein verstärktes Augenmerk auf die Prävention zu lenken. Bereits durch einen überlegten und sinnvoll gesteuerten Einsatz allgemeiner Erziehungsmaßnahmen und alltäglicher Erziehungssituationen können viele Auffälligkeiten und Probleme schon in ihren Anfängen erkannt oder gar verhindert werden. Leider wird jedoch dem Bereich der Prävention, und hier insbesondere der Primärprävention, nicht die ausreichende Beachtung beigemessen und werden hierfür kaum oder zu wenig finanzielle Mittel bereitgestellt (z. B. für Fortbildung oder Supervision). Letzteres mag daran liegen, dass sich der Erfolg eben nicht in Euro und Cent darstellen lässt. Es wäre viel einfacher, könnte man die Kosten für präventive Maßnahmen festsetzen und dann den Nachweis erbringen, dass z. B. durch die rechtzeitige Beratung eine therapeutische Intervention, die XX Euro gekostet hätte, unnötig geworden sei und dadurch viel Geld gespart werden konnte. Glücklicherweise lässt sich diese Rechnung aber nicht aufmachen, denn sie würde viel zu schnell zu einem Ausspielen der verschiedenen erzieherischen Angebote gegeneinander oder zu einem Konkurrenzverhalten führen. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) rückt präventive Ansätze in den Mittelpunkt seiner Zielsetzungen und der Hilfeplangestaltung. Es sensibilisiert die Verantwortlichen bei Fachverbänden und Kommunen hoffentlich immer mehr für Präventions- und Vernetzungsgedanken.

Wichtig

Nicht jede präventive Arbeit braucht gleich neue Strukturen, neue Stellen, mehr Finanzen. Oft gilt es, nur den Erziehungsalltag neu zu strukturieren, die Sichtweise vom Kind zu überprüfen und das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren – gepaart mit der Bereitschaft, sich selbst als Erzieherin zu verändern und neue Wege zu gehen.

Die Arbeit in vielen Kindertageseinrichtungen ist eintönig und festgefahren. Kinder, die sich nicht in den allgemeinen »Trott« einordnen lassen, werden ausgegliedert (siehe Fallbeispiel). Der alte »Trott« in der Einrichtung geht weiter. Bildung wird überbewertet; soziales Verhalten und die soziale Erziehung werden zwar als wichtig dargestellt, im Tagesablauf jedoch vernachlässigt. Dies führt oft zu dem Ergebnis, dass Kinder auffallen müssen, wollen sie gehört oder beachtet werden.

Maria Montessori hat deshalb bereits vor vielen Jahren die Forderung nach der »neuen Lehrerin« aufgestellt. Dabei möchte sie die Grundhaltung in den Mittelpunkt rücken, sich als Erwachsener zurückzunehmen und statt dessen das Kind zu beobachten, seine Fähigkeiten zu entdecken und selbst bereit zu sein, als pädagogische Fachfrau oder Fachmann vom Kind zu lernen.

Und *Ellen Key* zeigt uns in ihrem Buch »Das Jahrhundert des Kindes« aus dem Jahre 1902 auf, dass wir mit »wachsweichen Kinderseelen« nicht umgehen dürfen, als wären sie aus »Ochsenleder«. Noch deutlicher formuliert sie: »Der Erzieher will das Kind mit einem Schlage fertig und vollkommen haben; er zwingt ihm eine Ordnung, eine Selbstbeherrschung, eine Pflichttreue, eine Ehrlichkeit auf, die die Erwachsenen sich dann mit staunenswerter Geschwindigkeit abgewöhnen! Wenn es sich um die Fehler des Kindes handelt, siebt man im Hause wie in der Schule Mücken, während man täglich die Kinder die Kamele der Erwachsenen schlucken lässt!« (Key 1991, S. 80).

Obwohl *Ellen Key* in all ihren Schriften nie das Wort Prävention verwendet hat, gibt sie uns viele Tipps und Anregungen. Sie fordert uns mit ihren Worten auf, unser Erziehungsverhalten zu verändern und auf verstärkte Prävention Wert zu legen: »Die verantwortungsvolle Verpflichtung gegen die Kinder wird umso strenger werden, je mehr die Gesellschaft es lernt, als eine ihrer vornehmsten Aufgaben die Verhinderung alles unverschuldeten, sinnlosen Leidens zu betrachten« (Key 1991, S. 35). Und wir können hier gleich mit *Hansen und Pausewang* (1986) fortfahren, denn sie sagen uns, wo unsere Aufgabe in der Prävention liegt: »Wenn wir das Kind dazu befähigen wollen, als Erwachsener den zunehmenden Problemen besser gewachsen zu sein als wir heute, gehören Beobachtungsfähigkeit, Aufgeschlossenheit und Kritikbewusstsein unbedingt zu den Grundqualifikationen, die es bereits in seiner Kindheit erwerben muss ... Das heißt, dass wir das Kind darin schulen müssen, seine Lebenssituation bewusst zu erfassen, zu analysieren und zusammenhängend zu erkennen. Das setzt weiter voraus, dass das Kind eine kritische Einstellung entwickelt, eine Haltung, die Bisheriges in Frage stellen kann ... Bei gefestigtem Selbstbewusstsein wird das Kind auch in der Lage sein, seine Wahrnehmungen mitzuteilen und zwar direkt demjenigen, der die Handlung ausgelöst hat ... Die Kinder in diesem Sinne zu schulen, verlangt vom Erzieher, dass er die Förderung der Wahrnehmung in jeder alltäglichen Situation anstrebt ... Mit unseren erzieherischen Maßnahmen schränken wir häufig die Initiative des Kindes ein, weil wir andere Handlungsvorstellungen haben, die auf traditionellen und für uns bewährten Handlungsstrategien beruhen. Wir gehen damit zu wenig auf die natürliche Motivation des Kindes ein« (S. 103 ff.).

Kleine Dinge – große Wirkung

Kleine Dinge haben gerade im Bereich der Prävention oft eine große Wirkung. Ein Beispiel: Während einer Hospitation von Grundschullehrerinnen in einer Kindergartengruppe sitzt ein vierjähriges Mädchen neben der Erzieherin. Diese hat den Arm um das Kind gelegt. Das Kind ist konzentriert bei der Sache. Bei der Auswertung der Stunde wird die Erzieherin von den Lehrerinnen gefragt, ob sie immer Kinder bevorzugen würde. Ein Kind hört dies und reagiert: »Die bevorzugt nicht. Aber wisst Ihr, Melanie ist geistig behindert und ganz zappelig. Wenn sie jemand berührt, dann macht sie das ruhig, und dann stört sie nicht und ist zufrieden, und die ganze Gruppe kann zuhören oder malen oder so.« Durch eine Intervention wird also einem »auffälligen« Verhalten vorgebeugt. Selbst die Kinder suchen immer wieder den Hautkontakt zu Melanie und bewirken so, dass ihr Verhalten positiv beeinflusst und nicht zum Problem für die Gruppe wird.

Wichtig

Auch Kinderkonferenzen wirken präventiv.

In regelmäßigen Gesprächsrunden haben bereits Kindergartenkinder die Möglichkeit, über ihre Ängste, Probleme und Fragen zu sprechen. Sie müssen sich Aufmerksamkeit nicht durch Auffälligkeiten erkaufen. Auch können bereits im Vorfeld von Problemen Lösungen gefunden werden. Es ist erstaunlich, in welcher Offenheit und mit welcher »therapeutischen« Wirkung solche Kinderkonferenzen zur Prävention beitragen können. Leider sind sie noch längst nicht zur Selbstverständlichkeit in Einrichtungen geworden. Erzieherinnen scheuen häufig davor zurück und haben Bedenken, dass dies für das Kindergartenalter eine nicht geeignete Methode wäre.

Natürlich spielen die Erzieherin und ihr Verhalten selbst eine wichtige Rolle. So weist ein Kind eine Erzieherin zurecht: »Also, Du sagst immer Zeug, das Du selber nicht machst. Wie soll man da wissen, was richtig ist? Bei wem soll man sich denn das abgucken? Du sagst doch immer, dass Erwachsene alles wissen. Ich glaube, dass das nicht stimmt! Die machen was, und wenn ich das Gleiche mache, dann schreien sie mich an!« (Andrea, 5½ Jahre). Prävention in der Kindertagesstätte bedeutet also auch Reflexion des eigenen Erziehverhaltens. Viele Probleme, die in einer Kindertageseinrichtung entstehen, werden durch die Erzieherin ausgelöst. An dem Satz »schwierige Kinder gibt es nicht« (Becker-Textor 1996) ist viel dran. Vielleicht überspitzt

gesagt, zeigen schwierige Kinder, dass es ihnen nicht gut geht, dass sie nicht okay sind. Sie rufen im eigentlichen Sinn nach Hilfe.

Keine vorschnelle Schuldzuweisung

Was heißt das für die Alltagsarbeit im Kindergarten? Wir müssen uns und die Kinder beobachten, wir müssen Ursachenforschung betreiben und dürfen nicht vorschnell die Schuld allein bei den Kindern suchen. Wir müssen den Alltag so gestalten, dass er den Kindern gut tut, dass er ihren Bedürfnissen entspricht und auf ihre Empfindungen und Gefühle eingeht. Wir dürfen uns nicht leiten lassen von überzogenen Bildungszielen oder den Erwartungen der Eltern. Das Kind und sein Wohl müssen vielmehr im Mittelpunkt unseres pädagogischen Handelns stehen. Dann sind wir präventiv tätig.

Dabei gilt es, dem Kind Möglichkeiten zu zeigen, wie es ruhig werden und zu sich selbst finden kann. Rhythmik, Musik- und Bewegungserziehung, Übungen der Stille, Wassertragen, das Arbeiten mit Ton oder Knete können das Ruhigwerden unterstützen. Auch das ist Prävention. Leider gibt es noch nicht in allen Kindertageseinrichtungen genügend Angebote dieser Art bzw. sind sie aus dem Programm gestrichen worden (z. B. aus Angst vor Schmutz).

Wichtig

Prävention bezieht sich nicht nur auf das kindliche Verhalten, sondern auch auf die Bereiche der körperlichen Entwicklung, der Bewegungsorgane, des gesamten Befindens des Kindes, der Lebensertüchtigung und Sozialkompetenz.

Ausreichende Bewegung bei Sport und Spiel bzw. in der freien Natur darf in der Kindertageseinrichtung nicht zu kurz kommen. Gerade weil Kinder heute in einer Umwelt aufwachsen, die vom Merkmal Bewegungsarmut gekennzeichnet ist (kleine Wohnung, Spiel auf der Straße oder im Hof kaum möglich u. Ä.), muss diesem Bereich in der institutionellen Kinderbetreuung ausreichend Beachtung geschenkt werden. Kinder brauchen Erprobungsmöglichkeiten für ihre Kräfte und Fertigkeiten, ohne dass dabei gleich hohe Erwartungen an sie gestellt werden (wie im Sportverein).

Wichtig

Nicht vergessen dürfen wir bei Überlegungen zur Prävention die Wirkung des Raumes und der Raumgestaltung.

Räume können zur Aggressivität beitragen und Farben können unruhig machen oder beruhigend wirken. Gegliederte Räume helfen dem Kind, sich einzuordnen. Rückzugsbereiche gewähren ihm individuelle Lebensräume und gemeinsame Spielecken verhelfen zu Gruppengefühl. So muss der gestaltete Raum als »Miterzieher« betrachtet werden und darf in seiner (heil-)pädagogischen Wirkung nicht unterschätzt werden. Professor Wolfgang Mahlke hat bei vielen Projekten die Raumgestaltung in ihrer pädagogischen Wirkung in das Zentrum seiner Überlegungen gestellt. Während einer Erzieherfortbildung hat er seine Ziele wie folgt formuliert (Mitschrift): »Mir war wichtig, das einzelne Kind zu schützen und nicht nur von der Gruppe auszugehen. Das Wort Gruppe war mir immer etwas unheimlich. Jede Gruppe geht irgendwann auseinander ... Ich habe den Raum im Kindergarten so gegliedert, dass Möglichkeiten für einzelne Kinder, für kleine Gruppen, selbstverständlich aber auch für die ganze Gruppe gegeben sind. Wir haben festgestellt, dass, je schwieriger die Kinder werden, umso notwendiger es ist, zunächst vom einzelnen Kind auszugehen. Sie sehen ein Raumgliederungskonzept vielleicht als eine ästhetische Sache an. Das Bauen aber ist der Pädagogik nachgeordnet. Zunächst ist wichtig, dass man sich über das pädagogische Konzept Gedanken macht. Und wenn ich dann möchte, dass einem Kind mehr Geborgenheit zuteil werden soll, muss ich mir Gedanken machen, wie ich das erreichen kann.« Mahlke verweist auch ausdrücklich auf die Farbwirkung: »Wenn Menschen farbig sensibel sind oder werden, ist dies ein wunderbares Gut für sie. Sie sehen viel mehr, sie sehen interessanter, sie sehen differenzierter ... Ich erlebe, wie im Kindergarten Farben als harmonisierend empfunden werden. Es sind in solchen Räumen Zerstörungen fast nicht aufgetreten.«

Elternarbeit und Prävention

Was haben Formen der Elternarbeit und insbesondere der Elternberatung mit Prävention zu tun? Noch bis vor wenigen Jahren waren die Elternabende – gleich ob im Kindergarten oder in der Schule – geprägt von Verhaltensregeln und »Besserwisserei« der so genannten Professionellen. Einbestellt wurden Eltern immer dann, wenn es Probleme mit dem Kind gab, eingela-

den wurde zu Elternabenden mit »Rezepten« für eine bessere Erziehung. Nur selten wandten sich Eltern vertrauensvoll mit ihren Fragen an die Leiterin oder Gruppenerzieherin. Bei einer solchen Form der Elternarbeit konnte es natürlich nicht zu präventiven Interventionen kommen.

Glücklicherweise gehört dieses Verständnis von Elternarbeit mittlerweile in vielen Kindergärten der Vergangenheit an. Die Nachfrage nach Fortbildungen und Fachliteratur zur Elternarbeit ist groß. Erzieherinnen fragen nach Methoden der Elternarbeit – insbesondere bezüglich des Umgangs mit Erwachsenen – ebenso wie nach Beratungskonzepten oder Möglichkeiten der Kooperation mit psychosozialen Diensten. Gleichzeitig versuchen sie aber auch, sich vor diesem »neuen«, erweiterten Aufgabenfeld zu schützen:

- ❶ »Wir haben in der Ausbildung wenig über Elternarbeit gehört«.
- ❷ »Wir haben zu wenig Zeit für Elternarbeit«.
- ❸ »Eltern beraten, was sollen wir noch alles tun? Wir sind doch für die Kinder da!«
- ❹ »Eltern können uns bei unserer Arbeit im Kindergarten nicht unterstützen, sie sind nicht ausgebildet« ...

Diese Aussagen ließen sich beliebig ergänzen. Andere Erzieherinnen sind hingegen zu einer Veränderung im Umgang mit Eltern bereit. So wird die Kluft zwischen neuen Fachkräften, die eine zeitgemäße Elternarbeit praktizieren, und solchen, die auf Veränderung und Weiterentwicklung verzichten, immer größer.

Wichtig

Ganzheitlich ausgerichtete Elternarbeit – und sie enthält viele Beratungsanteile – ist Prävention.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten kommen viele Kinder zum ersten Mal in eine größere Kindergruppe. Eltern erleben ihr Kind im Vergleich mit anderen Kindern, treten oftmals erstmalig mit anderen Eltern in den Austausch über Erziehungsfragen. Wenn die Erzieherin Eltern am Alltagsgeschehen teilhaben lässt, dann gibt sie damit Müttern und Vätern Gelegenheit, ihr Kind in der Gruppe zu beobachten und zu erleben, Stärken und Schwächen wahrzunehmen, aber auch überhöhte Erwartungen an das Kind zu relativieren. Mütter und Väter lernen die Fachkräfte besser kennen, in unkompliziertem Miteinander und nicht bei einem notwendig gewordenen

Problemgespräch. Viele beraterische Elemente treten auf, wenn die Erzieherin sie auf die Vielfalt der Spielmöglichkeiten aufmerksam macht. Zugleich erleben sie in der Beobachtung ihres eigenen Kindes, wie es sich z. B. eine halbe Stunde und länger mit einem Klumpen Ton beschäftigt, während es daheim das Steckspiel bereits nach fünf Minuten in die Ecke wirft. Bei beiden Aktivitäten kommt es zwar zu einer Übung der Feinmotorik, aber es gehen eben unterschiedliche Anreize davon für ein und dasselbe Kind aus. Bei einem Gespräch sagte eine Mutter: »Ich komme gerne hierher, und für mich bringt es auch sehr viel ... Da merkt man, wie unterschiedlich sich die Kinder verhalten können ... Ich merke, mein Kind muss gar nicht unbedingt jammern, und ich muss auch nicht unbedingt sofort reagieren«.

Wichtig

Wenn Elternarbeit präventiv wirken soll, so müssen die Aktivitäten mit Eltern und Kindern gründlich reflektiert werden.

Zwischen Eltern und Erzieherinnen kann sich in einer guten Atmosphäre Vertrauen bilden, und notwendige Gespräche werden früher und intensiver geführt. Die präventive Wirkung einer solchen Arbeit erreicht also gleichzeitig drei Personengruppen: Erzieherinnen, Eltern und Kinder. Bei einem guten vertrauensvollen Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherinnen lassen sich dann auch Problemsituationen leichter bewältigen. Elternberatung ist gleichzeitig Erzieherberatung bzw. ein Erfahrungsaustausch zwischen Personen, die mit der Erziehung eines Kindes betraut sind. Gemeinsam kann dann der beste Weg gesucht und sicher auch gefunden werden. So sagte eine Erzieherin: »Für mich ist es unheimlich interessant zu sehen, wie Eltern mit ihren Kindern umgehen. Davon lerne ich selber sehr viel. Das finde ich total gut.«

Es erübrigt sich, in diesem Beitrag auf alle möglichen Formen der Elternarbeit und Elternberatung näher einzugehen. Zur Vertiefung gibt es viele Fachveröffentlichungen (z. B. Becker-Textor 1992; Textor 2000).

Situationen im Kindergartenalltag mit präventiver Wirkung

Am Beispiel eines Kindergartenalltags von 7.00 bis 17.00 Uhr lassen sich viele Situationen aufzeigen, in denen präventive Ziele verwirklicht werden bzw. die präventive Wirkung haben, ohne dass dies bewusst angestrebt wird. So kann ein Kind, das in den Kindergarten gebracht und von der Erzieherin

freundlich angenommen wird, gleich am Morgen seine Fragen, Ängste und Bedürfnisse äußern und Verständnis und Zuwendung erhalten. Kommt ein Kind z.B. sehr ärgerlich, wütend und aggressiv in den Kindergarten, wirft seine Brottasche in die Ecke und schreit laut, ist die Erzieherin gefordert, auf das Kind zuzugehen und Ursachenforschung für sein Verhalten zu betreiben. Fühlt sich das Kind angenommen und verstanden, wird es seine Probleme schildern, sich beruhigen und den Tag im Kindergarten zufrieden beginnen.

In einer Kindergruppe sind nicht alle Kinder gleichmäßig beliebt, haben Freunde, können sich gut artikulieren oder finden auf Anhieb einen Spielpartner. Eine beobachtende Erzieherin wird sehr schnell merken, wenn ein Kind unentschlossen an der Tür steht und keinen Kontakt aufnimmt. Sie kann das Kind in die Gruppe einführen, selbst mitspielen, andere Kinder zum Spiel hinzuholen und sich dann auch wieder von der kleinen Gruppe verabschieden. Sie baut dem Kind dadurch viele Brücken, die es erst gar nicht dazu kommen lassen, dass es sich Zuwendung durch Verhaltensauffälligkeit erkämpfen muss. Die Erzieherin muss es jedoch auch »aushalten« können, dass ein Kind die Kindergruppe sehr ruhig und zurückgezogen beobachtet und sozusagen erst »aufwachen« muss. Hier gilt es abzuwägen, wann es notwendig ist, einzugreifen oder sich zurückzunehmen.

Verfolgen wir den Tagesablauf weiter, so bieten sich Situationen wie das gemeinsame Frühstück oder auch das Frühstück in Kleingruppen für wichtige Gespräche an. Wenn Kinder zusammensitzen und sich unterhalten, gewinnt die Erzieherin so manche Information, die ihr Anregung und Hilfe gibt für den weiteren Umgang mit dem Kind bzw. auch für den Umgang mit den Eltern.

Unbeachtet bleiben darf nicht, dass das Verhalten der Erzieherin auf die Kinder in der Kindergruppe »abfärbt« bzw. diese beeinflusst. Ein Beispiel: Ein älteres Mädchen geht auf ein neu aufgenommenes Kind zu und sagt: »Du siehst ganz traurig aus. Komm, setz' Dich zu mir, wir reden miteinander. Oder willst Du lieber spielen?« Dieses Kind hat seine Erzieherin gut beobachtet und sich eingeprägt, wie Kontakt aufgenommen wird und wie emotionale Beziehungen vertieft werden bzw. entstehen können.

In den Kindergärten wird nach wie vor die Zeit der gezielten Beschäftigung oder eines bestimmten Angebotes überbewertet. Noch immer dominiert dieser Zeitraum im Tagesablauf und steht weit hinter der Projektarbeit oder dem situativen Arbeiten zurück. Für alle Kinder gleichzeitig durchgeführte Beschäftigungen bewirken aber oft genau das Gegenteil von dem, was für die Prävention erhofft wird. So müssen Kinder sich hier einer bestimmten

Aufgabe unterordnen, ob sie wollen oder nicht. Dadurch, dass sie gezwungen werden mitzumachen, obwohl sie weder innerlich noch äußerlich bereit sind bzw. nicht über das notwendige Interesse und Durchhaltevermögen bzw. über benötigte kognitive Fähigkeiten verfügen, wird ihr auffälliges Verhalten oft noch gefördert. Viel wichtiger wäre es, durch mehrere verschiedene oder nicht zwingend vorgeschriebene Angebote Kinder zu motivieren, sich selbst für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden, sich für ein Thema zu engagieren und mitzuarbeiten. Dann ist ihr Interesse gegeben, die Konzentration wird wachsen und Ziele werden für das Kind sichtbar erreicht werden.

Die Abholzeit ist ebenso wichtig wie die Bringzeit. Gerade beim Abholen fragen Mütter oder Väter oft ihre Kinder: »Was hast Du heute gemacht?«, worauf die Kinder meist nur kurz antworten. Die Eltern möchten aber gern mehr wissen, und statt die Gelegenheit zu nutzen und mit Vater oder Mutter ins Gespräch zu kommen, reagieren viele Erzieherinnen nicht auf die Fragen der Eltern. Besser wäre es, würden sie in knappen Sätzen berichten, was am Vormittag geschehen ist. Dabei kommt es viel mehr auf die Kleinigkeiten an als auf das erreichte Ziel wie ein gelerntes Lied oder eine Bastelarbeit. So können die Eltern Verständnis für die Arbeit des Kindergartens gewinnen und werden vielleicht Abstand davon nehmen, ihr Kind auszufragen.

Viele Kinder bleiben über Mittag im Kindergarten. In vielen Einrichtungen vollzieht sich dann ein regelrechtes »Kantinen- oder Schnellimbissessen«. Dies hat keineswegs präventiven Charakter. Besser wäre hier eine ausgewogene und gut strukturierte Mittagspause, bei der die Kinder gemeinsam mit der Erzieherin essen und Tischkultur erleben, also auch Gespräche führen können. Die Mahlzeiten sollten den Bedürfnissen der Kinder sowohl im Geschmack als auch in ihrer Ausgewogenheit entsprechen. Zudem sollten die Kinder in die Vorbereitung bzw. Zubereitung der Speisen eingebunden werden. Dadurch lernen sie zugleich, warum eine gesunde Ernährung wichtig ist, denn in Alltagssituationen lernen sie viel leichter als theoretisch bei Aktionswochen zur gesunden Ernährung.

Gerade für Ganztagskinder sind Ruhepausen sehr wichtig. Sie lassen sich aber nicht verordnen, denn nicht jedes Kind möchte nach dem Mittagessen schlafen. Hier brauchen die Kinder Freiräume für eigene Entscheidungen und gleichzeitig auch Rückzugsmöglichkeiten oder Spielangebote, die sie in Ruhe für sich allein oder in der Kleingruppe wahrnehmen können. Es hängt sehr von der Alltagsgestaltung im Kindergarten ab, wie gewinnbringend solche Mittagsruhepausen sind. Viele Kinder, die nach dem Mittagessen weiterspielen, sind dennoch gegen 14.00 Uhr, wenn die anderen Kinder

von daheim zurück in den Kindergarten kommen, entspannt, ausgeruht und bereit für neue Aktivitäten.

Insbesondere in Ganztagskindergärten gilt es, ein ausgewogenes Angebot an Spielmöglichkeiten und Bewegungsalternativen anzubieten. So sind die Nachmittage bestens geeignet, mit Kindern die Natur zu erforschen, Ausflüge zu machen oder sich im Freien zu bewegen. Das Spiel im Garten, im Sandkasten und mit Wasser oder das Pflegen von Gartenbeeten sind für Kinder genauso kognitiv förderlich wie das Bauen im Raum oder das Betrachten von Bilderbüchern. Kinder werden hier nur anders gefordert, ihre Motorik wird geschult und ihre Aufnahmebereitschaft am Objekt intensiviert. Auch das hat präventiven Charakter. Deshalb gilt es zu überlegen, wie ganzheitliche, situationsorientierte, lebensweltbezogene Angebote und Strukturen verstärkt in Kindergärten Eingang finden können. Gelingt dies, werden Kinder und Erzieherinnen deutlich zufriedener sein.

Neigt sich der Kindergarten tag am Abend dem Ende zu, bietet sich wieder die Chance für effektive Elternarbeit. Die Erzieherin geht freundlich auf die Eltern zu – auch wenn diese vielleicht ungeduldig und abgehetzt von der Arbeit kommen – und berichten kurz und positiv von den Ereignissen des Tages. So bauen sie eine Brücke zwischen Mutter/Vater und Kind, ohne dass das Kind sofort berichten muss. Diese Form der Elternarbeit ist in vielen Punkten deutlich effektiver als eine fest anberaumte Elternsprechstunde. Der präventive Charakter solcher Formen liegt darin, dass die Eltern mit ihrem Kind zufrieden sein werden und in Ruhe in den Abend gehen können. Dies wirkt sich positiv auf das Kind und die Familie aus.

Schlussgedanken

Jeder Kindergarten tag birgt viele Elemente in sich, die mit dem Begriff Prävention überschrieben werden können. In dem Moment, in dem wir uns bewusst sind, dass Verhalten und Verhaltensweisen immer auch Reaktionen im Sinne von Wechselwirkungen sind, kommen wir dem Präventionsgedanken näher und werden unser eigenes Verhalten gründlicher reflektieren und im Auge behalten.

Wichtig

Auffälligkeiten und Probleme werden im Alltag des Kindergartens ihre Brisanz verlieren, wenn wir uns der Wirkung präventiver Maßnahmen und präventiver Verhaltensweisen bewusst werden.

Literatur

- Becker-Textor, I.: Der Dialog mit den Eltern. München: Don Bosco 1992
Becker-Textor, I.: Schwierige Kinder gibt es nicht – oder doch? Freiburg: Herder 1996
Hansen, H./Pausewang, F.: Umdenken lernen. Frankfurt/Main: Ullstein 1986
Hesse, H.: Lektüre für Minuten. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1971
Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim: Beltz 1991
Speck, O.: Chaos und Autonomie in der Erziehung. München: Reinhardt 1991
Textor, M.R.: Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco 2000

Zur Erziehung verhaltensauffälliger Kinder

Martin R. Textor

In den letzten Jahren haben Längsschnittstudien gezeigt, dass im Kindergartenalter vorhandene Verhaltensauffälligkeiten fünf Jahre später bei einem großen Teil der Kinder fortbestehen, sofern nicht interveniert wurde. Auch konnte ein Zusammenhang zu Drogenmissbrauch, Kriminalität u.Ä. im Jugendalter nachgewiesen werden. Zudem haben Verhaltensauffälligkeiten schon im Vorschulalter negative Auswirkungen auf das Leben des betroffenen Kindes: »Sie behindern die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts und belasten die Kontakte zu erwachsenen Bezugspersonen wie den Eltern oder den Erzieherinnen. Vor allem beeinträchtigen sie auch die Beziehungen zu den anderen Kindern: Sie wirken sich negativ auf die Stellung von Kindern in der Kindergartengruppe aus und führen zu einer geringeren Wertschätzung sowie zu Ablehnung und Zurückweisung durch die Altersgenossen« (Mayr 1998, S. 6).

Deshalb sollten Erzieherinnen diesen Kindern so früh wie möglich helfen. Bei vielen Kindern können sie das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten durch entsprechende pädagogische Maßnahmen verhindern, bei anderen die Auffälligkeiten noch relativ leicht reduzieren. In schwereren Fällen können sie den Kindern bzw. ihren Familien relevante Hilfen psychosozialer Dienste vermitteln (→ Kap. Hilfsangebote psychosozialer Dienste, S. 134 ff.) – deren Interventionen sind bei Kindern im Vorschulalter nicht nur effektiver, sondern auch kostengünstiger als Maßnahmen für Schulkinder oder Jugendliche. Außerdem kann dadurch zumeist eine spätere Aussonderung – und damit Stigmatisierung – verhaltensauffälliger Kindern vermieden werden.

Präventive Rahmenbedingungen schaffen

Wichtig

Erzieherinnen können viel dazu beitragen, dass in ihren Gruppen Verhaltensauffälligkeiten eher selten auftreten, indem sie Innen- und Außenräume, den Tagesablauf, die pädagogischen Angebote und das Zusammenleben in der Gruppe unter präventiven Gesichtspunkten gestalten.

Erzieherinnen können auf folgende Rahmenbedingungen Einfluss nehmen:

- **Raumgestaltung:** Die Gruppenräume sollten durch Möbel so aufgeteilt werden, dass kleinräumige Spielecken entstehen. In Kleingruppen kommt es z. B. seltener zu Aggressionen, werden sozial weniger kompetente Kinder eher in das Spiel bzw. die Aktivität einbezogen. Die Kinder rennen weniger herum, da es keine offenen Flächen gibt.
- **Raumnutzung:** Werden die Kinder angehalten, sich z. B. während der Freispielzeit für eine bestimmte Spielecke bzw. eine besondere Beschäftigung (z. B. Malen im »Malstudio«, Bilderbuchbetrachten in der Büchercke) zu entscheiden und wird prinzipiell die Höchstzahl der Kinder in den Spielecken festgelegt, kommt es zu einer intensiveren Kleingruppenaktivität. Frustration, Aggressivität, Langeweile oder das Wechseln der Gruppe, um zu schauen, was andere Kinder gerade machen, treten seltener auf. Die Zahl der Kinder in den Spielecken des Gruppenraums kann weiter reduziert werden, wenn z. B. Nebenräume oder Flure einbezogen werden.
- **Menge an Reizen:** Durch die vorgeschlagene Raumgestaltung und -nutzung wird der Lärmpegel verringert. Wird Musik gehört, sollte sie nicht zu laut sein. Sehr helles Licht und grelle Farben sind zu vermeiden. Die Kinder sind dann ruhiger und konzentrierter; vor allem Kinder mit ADHS profitieren davon.
- **Programm:** Verhaltensauffälligkeiten treten seltener auf, wenn der Tagesablauf abwechslungsreich gestaltet ist, das Interesse der Kinder immer wieder geweckt wird, ihre Lebenssituationen und Bedürfnisse berücksichtigt werden und sie weder über- noch unterfordert werden (Individualisierung).
- **Vielfalt des Angebots:** Zuviel Wahlmöglichkeiten bei Aktivitäten verwirren, zuviel Spielsachen verhindern längerfristiges, konzentriertes Spielen (insbesondere bei Kindern mit ADHS) – zu wenige führen zu Konflikten. Die Zahl der Angebote und Spielmaterialien sollte somit begrenzt werden. Haben Kinder aber alle in den Materialien vorhandenen Spielmöglichkeiten erprobt und beginnen sie sich zu langweilen, werden die Spielsachen gegen neue ausgetauscht.
- **Ruhe und Aktivität:** Aufgrund des großen Bewegungsbedürfnisses von Kindern sollten mehrmals am Tag Bewegungsangebote gemacht werden (Gruppenspiele, Turnen, Tanzen, »Bewegungsbaustelle« usw.). Sie sollten im Wechsel mit Aktivitäten erfolgen, bei denen die Kinder zur Ruhe kommen (z. B. Malen, Geschichtenerzählen, Hören von leiser Musik, Medi-

tation, Entspannungsübungen). Diese lernen so, verschiedene körperliche Befindlichkeiten wahrzunehmen und ihr Verhalten zu regulieren – sie erlernen den Umgang mit »Gaspedal und Bremse«.

- **Individualisierung:** Sind bei angeleiteten Aktivitäten – beispielsweise beim gemeinsamen Basteln – einige Kinder schneller fertig als andere, können diese angehalten werden, den anderen zu helfen. Alternativ können sie zusätzliche Aufgaben übertragen bekommen oder aufgefordert werden, sich in eine Spielecke zurückzuziehen. So werden Langeweile, Unruhe und Unzufriedenheit verhindert.
- **Auswahl von Gruppenspielen:** Spiele, die mit einem Wettkampf zwischen einzelnen Kindern oder Mannschaften verbunden sind oder auf andere Weise Aggressivität fördern, sollten vermieden werden.
- **Stuhlkreis:** Ruhige Aktivitäten wie z. B. Bilderbuchbetrachtung oder Kinderkonferenz sollten der Dauer der Konzentrationsfähigkeit von (Klein-) Kindern entsprechen, also z. B. relativ kurz sein, wenn mehrere hyperaktive Kinder in der Gruppe sind. Werden alle Kinder in die Diskussion einbezogen (z. B. durch direktes Ansprechen), bleibt ihre Aufmerksamkeit länger erhalten.
- **Gestaltung von Übergängen:** Geht die Freispielzeit zu Ende, soll ein Spaziergang in die Umgebung gemacht werden oder wird gleich das Mittagessen serviert, ist es sinnvoll, dies einige Minuten zuvor anzukündigen, sodass die Kinder ihre alten Aktivitäten abschließen und sich auf die neuen einstellen können. Wartezeiten während solcher Übergänge sind zu vermeiden, da hier besonders leicht Frustration, Langeweile oder Aggressivität auftreten. Sie lassen sich notfalls überbrücken, indem mit den Kindern z. B. ein Lied gesungen wird oder sie aufgefordert werden, als Frösche im Raum herumzuhüpfen.
- **Hausaufgaben:** Die Schulkinder sollten vor dem Erledigen ihrer Hausaufgaben Zeit zum Gespräch und Entspannen haben. Die Erzieherinnen können eine besondere Aktivität für den späteren Nachmittag ankünden, um die Motivation zu steigern, die Hausaufgaben möglichst schnell zu erledigen. Sie sollten sich nicht von der Schule bzw. den Eltern in Rollen wie »Hilfslehrerin« oder »Nachhilfelehrerin« hereindrängen lassen, weil dies die Beziehung zu den Kindern belasten würde.
- **Regeln:** Das Zusammenleben in der Gruppe ist mit weniger Konflikten verbunden, wenn es eindeutige Regeln gibt und diese auch durchgesetzt werden. Da Kleinkinder und insbesondere Kinder mit ADHS Probleme haben, eine größere Anzahl von Regeln zu beachten, sollte die Zahl klein

gehalten werden. Im Hort können die Regeln schriftlich niedergelegt und im Gruppenraum ausgehängt werden.

Kinderkonferenzen bieten eine gute Möglichkeit, gemeinsam mit den Kindern Regeln aufzustellen und Maßnahmen bei Regelverstößen festzulegen. Hier können Kinder (oder Erzieherinnen) Probleme einbringen, die sie mit anderen Kindern gehabt haben, ohne aber deren Namen zu nennen. Dann diskutiert die Gruppe, was den Konflikt bzw. das Problem verursacht hat und wie sich die Beteiligten das nächste Mal besser verhalten können. Den Namen des »Schuldigen« nicht zu nennen, hat den Vorteil, dass es einem verhaltensauffälligen Kind so leichter fällt, kritische Äußerungen und Verhaltensvorschläge zu akzeptieren, als wenn es direkt angesprochen wird. Das erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass es problematische Verhaltensweisen ändert bzw. die entsprechende Motivation entwickelt.

Ist »der Schuldige« bekannt, sollte er in der Kinderkonferenz möglichst nicht »verurteilt« bzw. mit einer »Strafe« belegt werden. Sinnvoller ist es, wenn die Kinder Vorschläge machen, wie er sich das nächste Mal anders verhalten könnte. Das Kind sollte dann einen dieser Vorschläge auswählen und sich festlegen, in der nächsten Woche diese Verhaltensweise auszuprobieren. Bei einer späteren Kinderkonferenz kann diskutiert werden, inwieweit ihm dies gelungen ist.

Insbesondere bei kleineren Kindern können Erzieherinnen Handpuppen verwenden, um Konfliktsituationen im Stuhlkreis nachzuspielen. Bei dieser unpersönlichen Vorgehensweise fühlt sich kein Kind angegriffen; viele Kinder lernen neue Konfliktlösungsfertigkeiten. Einzelne Puppen können auch bestimmte Gefühle repräsentieren. Kaiser und Rasminsky (1999) berichten von einem Jungen, der durch seine Wutausbrüche andere Kinder ängstigte. Nachdem die Gruppe über Emotionen geredet und mit den »Gefühlspuppen« gespielt hatte, versuchte er, in Konfliktsituationen mit Worten anstatt mit seinen Fäusten zu reagieren. Mit Unterstützung der Erzieherin bemerkten die anderen Kinder, wie schwer ihm dies fiel, und versuchten, ihm zu helfen. Sie bezogen ihn mehr in ihre Spiele ein, und so entwickelte er mit der Zeit immer bessere soziale Fertigkeiten.

Im letzten Absatz wird deutlich, wie wichtig die emotionale Erziehung ist. Wenn Erzieherinnen Kindern helfen, unterschiedliche Gefühle und deren Nuancen zu unterscheiden und zu benennen, fördern sie den verbalen Ausdruck von Emotionen anstatt eines Handelns »im Affekt«. So können z. B. Fotos von Gesichtern angeschaut und Wörter für den jeweiligen Gesichtsausdruck gesucht, die von einzelnen Kindern gezeigten Emotionen benannt oder relevante Kindergeschichten vorgetragen werden. Alle Kinder sollten

positiv verstärkt werden, wenn sie Wut und ähnliche Impulse kontrollieren, ihre Gefühle angemessen äußern und ein kompetentes Sozialverhalten zeigen.

Zur Notwendigkeit einer engen Erzieherin-Kind-Beziehung

Wichtig

Die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten kann dadurch reduziert werden, dass die Erzieherin eine positive Beziehung zu allen Kindern in ihrer Gruppe aufbaut.

Ein solcher »pädagogischer Bezug« (Herman Nohl) ist generell Voraussetzung für jegliche längerfristige erzieherische Einwirkung auf die kindliche Entwicklung. Auch entwickelt er sich in der Regel schnell zwischen Erzieherinnen und den meisten (neu aufgenommenen) Kindern in ihrer Gruppe.

Bei verhaltensauffälligen Kindern ist aber eine etwas andere Situation gegeben: Sie haben oft keine sichere Bindung zu ihren Eltern entwickelt. So mangelt es ihnen an »Urvertrauen«, sodass sie Erwachsene mit Misstrauen begegnen und sie als wenig verlässlich und unsensibel ansehen. Haben die Kinder aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten schon viel Zurückweisung und Bestrafung erfahren, glauben sie, dass Erwachsene ihnen gegenüber feindselig eingestellt seien. Manchmal haben sie schon ein Störungsbewusstsein entwickelt, leiden unter einem negativen Selbstbild und sind in ihrem Selbstwertgefühl beeinträchtigt. Dementsprechend entsteht nicht »automatisch« eine positive Beziehung zwischen dem Kind und den Erzieherinnen. Die Kinder können zunächst sehr zurückhaltend sein. Machen sie die Erfahrung, dass sie in der Kindertageseinrichtung wegen ihrer Verhaltensauffälligkeiten zurückgewiesen und bestraft werden, werden sie die Erzieherinnen ablehnen. Damit sinkt deren potenzieller Einfluss auf das Verhalten dieser Kinder.

Somit ist es für Erzieherinnen unabdingbar, zunächst eine enge Beziehung zu verhaltensauffälligen Kindern aufzubauen. Das ist aufgrund der unter Umständen negativen Vorerfahrungen nicht einfach. So müssen sie sich zunächst von eventuellen negativen Gefühlen gegenüber dem jeweiligen Kind distanzieren, es so annehmen, wie es ist, und seine Stärken und liebenswerten Seiten (wieder) sehen lernen. Dann können sie langsam eine positive Beziehung aufbauen, indem sie beispielsweise

- ☛ das Kind jeden Morgen an der Tür begrüßen und nach seinem Befinden fragen.
- ☛ ihm jeden Tag etwas Zeit widmen, um mit ihm zu spielen oder zu sprechen.
- ☛ sich aufmerksam seine Geschichten und Ideen anhören, um seine innere Welt kennen zu lernen.
- ☛ seine besonderen Bedürfnisse und Interessen ausfindig machen und auf sie eingehen.
- ☛ seine Bemühungen anerkennen und es – wann immer gerechtfertigt – loben.
- ☛ es oft auf den Schoß nehmen, es umarmen oder über den Kopf streichen.
- ☛ ihm sagen, wie sehr es vermisst wurde, wenn es mehrere Tage lang gefehlt hat.
- ☛ Mitgefühl zeigen, wenn es einen schlechten Tag hat.
- ☛ über eigene Erlebnisse und Gefühle mit dem Kind sprechen (Vertrauen erzeugt Vertrauen), also die eigene Person in den pädagogischen Prozess einbringen.
- ☛ sich einige Worte in seiner Heimatsprache aneignen und diese ihm gegenüber verwenden (bei ausländischen Kindern).
- ☛ beim Abholen des Kindes den Eltern etwas Positives über sein Verhalten in seiner Anwesenheit sagen.

Insbesondere in der Interaktion mit verhaltensauffälligen Kindern (und deren Eltern) gilt es, die Grundsätze der Gesprächsführung zu beachten:

- ☛ Offenheit und Ehrlichkeit.
- ☛ Echtheit und Selbstkongruenz.
- ☛ Empathie und Sensibilität.
- ☛ Emotionale Wärme und Zuwendung.
- ☛ Wertschätzung.

Auch sollten Erzieherinnen viel von Ich-Botschaften Gebrauch machen. Eine besondere Bedeutung kommt dem aktiven Zuhören zu: Die Kinder sollen ihre Gefühle nicht verstecken, sondern äußern, analysieren und dann loslas-

sen – wobei die aktiv zuhörenden Erzieherinnen wie »Spiegel« sind, die die Empfindungen der Kinder widerspiegeln.

Die Entwicklung einer positiv wirkenden Erzieherin-Kind-Beziehung würde durch eher zurückweisende oder strafende Reaktionen auf Verhaltensauffälligkeiten behindert; deshalb sollten Fachkräfte von ihnen Abstand nehmen: »Aufgrund des Misstrauens mancher Kinder ist es besonders wichtig, bei der Reaktion auf auffälliges Verhalten keinen oder nur wenig Zwang auszuüben. Sich die Zeit nehmen, die hinter Regeln oder Bitten stehenden Gründe zu erklären, das Kind anhalten, alternative Handlungsabläufe in Betracht zu ziehen, die Situation ändern, sodass notwendige Verhaltensweisen leichter fallen oder eher akzeptiert werden, und dem Kind Zeit geben, Alternativen zu bedenken und seine eigene Entscheidung zu fällen, kann beispielsweise dem Kind helfen, sich richtig zu verhalten« (Watson 2003, S. 16). Erzieherinnen sollten auch aushalten können, wenn das Kind aufgrund seiner Verhaltensauffälligkeiten negative Konsequenzen erfährt, also z. B. bei aggressivem Verhalten von einem stärkeren Kind in seine Schranken verwiesen wird.

Wichtig

Erst wenn eine engere Erzieherin-Kind-Beziehung entstanden ist, das verhaltensauffällige Kind eine ansatzweise sichere Bindung an die Erzieherinnen ausgebildet hat, sich in der Kindertageseinrichtung sicher fühlt und Vertrauen zu den Fachkräften entwickelt hat, sind erzieherische Maßnahmen erfolgversprechend.

Allgemeine erzieherische Einwirkungen

In einem in erster Linie für Studierende der Heil- und Sonderpädagogik geschriebenen Lehrbuch heißt es: »Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann keine eigenständigen, spezifischen Erziehungsmittel und Methoden vorlegen. Die Handlungsmöglichkeiten sind vielmehr in der alltäglichen Erziehung häufig vorhanden, erhalten jedoch eine spezielle Akzentuierung« (Hillenbrand 1999, S. 125). Erzieherinnen benötigen also kaum zusätzliche Kompetenzen, um verhaltensauffälligen Kindern angemessen helfen zu können. Wie bei allem geplanten erzieherischen Handeln ist auch hier die systematische Beobachtung des jeweiligen Kindes der Ausgangspunkt (→ Kap. »Problemkinder« einschätzen und beobachten, S. 40 ff.), eventuell ergänzt um eine Anamnese (Erfassung der Lebensgeschichte des Kindes, zumeist im

Gespräch mit seinen Eltern) und die Auswertung von Beobachtungsbögen. Danach sollten Antworten auf folgende Fragen gesucht werden:

- ❶ Was braucht das Kind? Welche Bedürfnisse sind unbefriedigt?
- ❷ Welche Verhaltensweisen sollen gefördert, welche reduziert werden?
- ❸ Wie sollte ich mich zukünftig dem Kind gegenüber verhalten?
- ❹ Welche Erziehungsmittel sind in diesem Fall sinnvoll?
- ❺ Inwieweit können die anderen Kinder bzw. die Gruppendynamik eingesetzt werden, um dem Kind zu helfen?

Erzieherinnen können zunächst versuchen, das Auftreten von auffälligen Verhaltensweisen zu verhindern. Beispielsweise können sie ein besonders unruhiges Kind im Stuhlkreis so platzieren, dass es nicht aus dem Fenster schauen und abgelenkt werden kann. Oder sie können es neben sich setzen, sodass sie es durch Berühren beruhigen können. Streiten sich zwei Kinder häufig, können sie z. B. in unterschiedliche Spielecken, in andere Kleingruppen oder an verschiedene Tische (beim Malen, Mittagessen usw.) »gelenkt« werden. Wenn ein Kind noch nicht längere Zeit allein oder mit anderen spielen kann und deshalb auffällig wird, können Erzieherinnen Spielsequenzen in ihre Phasen zerlegen, das Kind mit der ersten Phase beginnen lassen und nach einigen Minuten prüfen, ob diese abgeschlossen ist, und dann das Kind in die zweite Phase einführen.

Wichtig

Erzieherinnen sollten beim ersten Anzeichen eines Fehlverhaltens aktiv werden und es durch entsprechende erzieherische Maßnahmen hemmen.

Das richtige Handeln der Erzieherinnen setzt ein genaues Beobachten des Kindes voraus. Beispielsweise gehen einem aggressiven Verhalten oft Angst, Erregtheit und Unruhe voraus. Bemerken Erzieherinnen solche »Signale«, können sie das Kind ablenken, indem sie es z. B. ansprechen, Fragen stellen, berühren, in den Arm nehmen oder auf Aktivitäten anderer Kinder hinweisen und es zum Mitmachen auffordern. Sie können auch Empathie zeigen oder auf das zum Ausdruck kommende Bedürfnis des Kindes reagieren. So kann das störende Verhalten erst gar nicht auftreten. Noch wichtiger ist aber, dass das Kind andere – positivere – Erfahrungen mit anderen Kindern und sich selbst macht. Aufgrund dieses Feedbacks ändern sich mittelfristig

sein Selbstbild, sein Selbstwertempfinden und damit auch sein Verhalten: Es möchte nun häufiger so positive Erfahrungen machen ...

Erste Anzeichen von Verhaltensauffälligkeiten können auch Anlass für den Einsatz »klassischer« Erziehungsmittel sein – indem Erzieherinnen z. B. auf Regeln hinweisen oder Grenzen setzen (»Stefan und Valentin, beim Mittagessen bleiben wir am Tisch sitzen!«) und bei weiterem Regelverstoß den Kindern sagen, was sie nun tun sollen (»Stefan, du gehst jetzt an den Maltisch, Valentin, bitte geh in die Bauecke!«). Solche Reaktionen sind sinnvoller als Verbote (»Stefan und Valentin, hört sofort mit diesem Unsinn auf!«), da sie Handlungsalternativen eröffnen und weniger zu Trotz reizen – insbesondere, wenn die Aufforderung mit einem »bitte« verbunden ist. Eher sinnlos sind übrigens Fragen wie »Valentin, warum hast du das gemacht?«, da Kleinkinder dies in der Regel nicht wissen.

Treten störende oder aggressive Verhaltensweisen auf, sollen Erzieherinnen so schnell wie möglich intervenieren:

- Das Kind ermahnen.
- Gebote so in Erinnerung rufen, dass sie für das Kind kein unüberwindbares Hindernis darstellen (»Ich weiß, dass du Konflikte auch friedlich lösen kannst!«).
- Drohungen wahr machen.
- Vermeiden, dass das Kind sein Gesicht verliert (es darf protestieren, sofern es anschließend gehorcht).
- Verständnis für Gefühlsreaktionen zeigen (»Ich kann schon verstehen, dass dir das nicht fair vorkommt«).

Ein aggressives Kind kann auch durch affektive Zuwendung, körperliche Nähe und Berührung beruhigt werden. Manchmal kann eine spannungsgeladene Situation mit etwas Humor entschärft werden.

Da Aufmerksamkeit ein störendes oder aggressives Verhalten verstärken kann, sollten sich die Fachkräfte möglichst schnell den anderen Kindern zuwenden – vor allem den »Opfern«. Mit ihnen kann z. B. über angemessene Reaktionen auf Aggressivität gesprochen werden: den Aggressor aufzufordern, sofort aufzuhören und die (Spiel-)Regeln zu beachten, sich abzuwenden oder einfach wegzugehen und das andere Kind stehen zu lassen. So lernen diese Kinder, sich selbst zu behaupten.

Wichtig ist, dass sich Erzieherinnen durch verhaltensauffällige Kinder nicht provozieren lassen: Es ist besser, erst einmal durchzuatmen und bis 10 zu

zählen, als selbst aggressiv zu werden. Nur wenn Erzieherinnen ruhig und auf nicht bedrohliche Weise reagieren, können die betroffenen – und die anderen – Kinder lernen, dass man auf aggressives Verhalten nicht mit Aggressionen antwortet. Zugleich erleben sie, dass man Gefühle durchaus kontrollieren kann. Die verhaltensauffälligen Kinder machen die Erfahrung, dass die Erzieherinnen vor ihren intensiven Emotionen keine Angst haben und sie nicht zurückstoßen, bedrohen oder gar schlagen werden (wie sie dies vielleicht von daheim gewöhnt sind).

Bei Kindern mit ADHS ist es oft sinnvoller und effektiver, auffällige Verhaltensweisen zu ignorieren, als sie immer wieder durch Aufmerksamkeit zu verstärken. Da diese Kinder sich nicht viele Regeln merken können, sollte ihnen nur eine begrenzte Anzahl genannt, deren Befolgung aber genau überwacht werden. Ferner benötigen Kinder mit ADHS Strukturen als Orientierungshilfe, besonders viele Bewegungsmöglichkeiten (inkl. psychomotorischer Übungen) und eine Art »Wahrnehmungstraining« – Erzieherinnen sollten sich durch Nachfragen vergewissern, ob sie genau hingesehen und konzentriert zugehört haben. Ferner ist wichtig, die Kinder bei einem positiven Verhalten sofort zu loben und ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

Bei ängstlichen, schüchternen und sozial isolierten Kindern kommt dem Aufbau einer stabilen, sicheren Bindung eine besondere Bedeutung zu. Erst wenn sie – zumindest in der Beziehung zur Erzieherin – emotionale Sicherheit erfahren, werden sie von sich aus auf andere Kinder zugehen. Außerdem ist wichtig, ihnen Handlungskompetenzen zur Bewältigung Angst auslösender Situationen zu vermitteln.

Bei Hortkindern können Erzieherinnen aufgrund ihrer größeren kognitiven Leistungsfähigkeit auch intensive Gespräche über das Problemverhalten, die zugrunde liegenden Motive und die Folgen führen. Gemeinsam kann über alternative Reaktionen nachgedacht werden. Die Kinder können diese dann ausprobieren und später mit den Erzieherinnen über die gemachten Erfahrungen sprechen. Ferner können Rollenspiele bis hin zum Psychodrama eingesetzt werden, um emotionale und soziale Fertigkeiten zu vermitteln.

Bei allem aber ist wichtig, dass sich Erzieherinnen nicht selbst überfordern. Sie sollten sich immer nur auf ein einzelnes Kind konzentrieren und sich eine auffällige Verhaltensweise nach der anderen vornehmen. Auch hier ist das Beobachten von Bedeutung: Werden schon kleine Verbesserungen registriert, steigt die Motivation, sich weiter mit diesem Kind zu beschäftigen.

Verhaltensanalyse und Intervention

In der Erziehung verhaltensauffälliger Kinder haben sich auch verhaltenstherapeutische Techniken bewährt (→ Kap. Verhaltenstherapeutische Ansätze und ihre Anwendungen in Kindertageseinrichtungen, S. 121 ff.). Sie können von Erzieherinnen relativ leicht gelernt werden. Der Ausgangspunkt ist wieder die genaue Beobachtung des Kindes – möglichst durch zwei Fachkräfte, damit auch das Verhalten der an problematischen Situationen beteiligten Erzieherin erfasst wird. Die dabei gewonnenen Daten werden bei der »Verhaltensanalyse« ausgewertet, und zwar anhand der folgenden Leitfragen:

- ❑ Worin bestand das auffällige Verhalten? Genaue Beschreibung.
- ❑ Was ging der Verhaltensauffälligkeit voraus? Gab es z. B. besonders schwierige Aufgaben, Forderungen der Erzieherinnen, Langeweile, fehlende Einbindung in Spielaktivitäten der anderen Kinder, Spötteleien oder Bullying?
- ❑ Was waren die Folgen des auffälligen Verhaltens? Konnte sich das Kind durchsetzen, erreichte es die Aufmerksamkeit der Erzieherin, stand es im Mittelpunkt, erhielt es das gewünschte Spielzeug oder konnte es sich einer zu schwierigen Aktivität entziehen?
- ❑ Was waren die Rahmenbedingungen? Freispiel oder angeleitete Aktivität? Gab es viel Lärm? Litt das Kind unter einem schlechten Gesundheitszustand, Hunger oder Müdigkeit?

Hilfreich bei der Verhaltensanalyse ist die Verwendung eines Formblatts (→ Abb. 5). Ferner sollte diese Aufgabe möglichst zu zweit erledigt werden (durch Gruppenerzieherin und Zweitkraft bzw. eine zweite Beobachterin) – oder sogar im Team, wenn alle Fachkräfte das Kind kennen und Informationen beitragen können.

Es sollten so lange Beobachtungen gesammelt und ausgewertet werden, bis die Gruppenleiterin und Zweitkraft (bzw. alle Erzieherinnen) eine genaue Vorstellung von der Funktion des auffälligen Verhaltens für das jeweilige Kind haben – was es dadurch erreicht. Erst dann kann die Verhaltensanalyse abgeschlossen werden. Anhand der ausgewerteten Daten wird anschließend das erzieherische Handeln geplant (wieder möglichst zu zweit bzw. im Team), wobei ähnliche Leitfragen wie die vorgenannten relevant sind:

- ❑ Welche Verhaltensweisen des Kindes sollen hinsichtlich Häufigkeit, Dauer oder Intensität des Auftretens verändert werden? Wird ein schüchternes Kind beispielsweise bei der Kontaktaufnahme zurückgewiesen, soll es sich nicht zurückziehen, sondern auf ein anderes Kind bzw. eine Kleingruppe

Verhaltensanalyse – Formblatt						
Name des Kindes:						
Datum:						
Zeit	Aktivität	Auffällige Verhaltensweise	Vorausgehende Ereignisse	Folgen des auffälligen Verhaltens	Rahmenbedingungen	

Abb. 5: Verhaltensanalyse – Formblatt

zugehen. Und um einen Konflikt auszutragen, soll das Kind versuchen, sich nicht sofort mit Hilfe seiner Körperkraft durchzusetzen, sondern z. B. im Gespräch mit Argumenten. Prinzipiell soll das Kind lernen, die gleiche Funktion bzw. dasselbe Ziel oder die Befriedigung eines Bedürfnisses durch angemessenes anstatt durch auffälliges Verhalten zu erreichen.

- ❖ Welche der Verhaltensauffälligkeit vorausgehenden Faktoren können beeinflusst werden? So sollte vermieden werden, dass sich das Kind langweilt. Zudem sofort eingreifen, wenn es sich durch ein anderes Kind bedroht fühlt, und darauf achten, dass ein schüchternes Kind beim Freispiel nicht ignoriert wird.
- ❖ Welche Folgen des auffälligen Verhaltens können unterbunden werden? Z. B. vermeiden, dass ein aggressives Kind die Aufmerksamkeit der Gruppe erfährt, indem sich die Erzieherin vor allem dem »Opfer« zuwendet, und darauf bestehen, dass ein Kind auch unbeliebte oder schwierige Aktivitäten zu Ende bringt.
- ❖ Welche Rahmenbedingungen lassen sich beeinflussen (→ auch Präventive Rahmenbedingungen schaffen, S. 80 ff.)? Möglichkeiten schaffen, dass sich müde Kinder in einen ruhigen Raum oder in eine Kuschelecke zurückziehen können und dass hungrige Kinder jederzeit mitgebrachtes Essen verzehren können.

Wichtig

Die in dem sich aus der Verhaltensanalyse ergebenden Handlungsplan festgelegten Erziehungsmaßnahmen werden in der pädagogischen Arbeit umgesetzt, wobei allgemein bekannte verhaltenstherapeutische Techniken Anwendung finden können.

Zu den verhaltenstherapeutischen Techniken gehören:

- ❖ **Ignorieren auffälliger Verhaltensweisen:** Aufgrund des »Verstärkerentzugs« werden auffällige Verhaltensweisen eher abgebaut, als wenn sie mit Aufmerksamkeit der Erzieherin (inkl. Ermahnung, Tadel oder Bestrafung) bzw. der anderen Kinder »belohnt« werden. Dieses Ziel kann auch dadurch erreicht werden, dass die anderen Kinder abgelenkt werden oder dass ein gerade auffällig gewordenes Kind zu einer anderen Aktivität hingeführt wird.
- ❖ **Positive Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen:** Dies ist z. B. durch Lob, Berührung, Zunicken oder Anlächeln möglich. Dabei ist jedoch zu beachten, dass solche Reaktionen der Erzieherinnen bei Kindern eher

zu extrinsischer Motivation führen. Intrinsisch motiviert zeigen Kinder hingegen angemessene Verhaltensweisen, wenn diese indirekt verstärkt wurden – wenn sie z. B. positive Erfahrungen mit anderen Kindern gemacht haben. Erzieherinnen können dies bewusst unterstützen: »Eben hast du aber schön mit Monika gespielt!«, »Mit Jochen hast du dich heute überhaupt nicht gestritten. Ihr werdet wohl noch Freunde!« Zu einer eher indirekten positiven Verstärkung kommt es auch, wenn z. B. ein hyperaktives Kind, das längere Zeit im Stuhlkreis konzentriert zugehört oder sich eine Zeitlang ruhig beschäftigt hat, nach seiner Meinung gefragt wird, Vorschläge machen darf und einer davon aufgegriffen wird oder die nächste Gruppenaktivität aussuchen darf.

- **Lehren erwünschter Verhaltensweisen:** Wenn erwünschte Verhaltensweisen nicht zum Verhaltensrepertoire eines Kindes gehören und somit nicht von selbst auftreten, kann die Häufigkeit ihres Auftretens nicht über positive Verstärkung beeinflusst werden. Die Erzieherinnen müssen sie dem Kind zuerst vermitteln, indem sie
 - erwünschte Verhaltensweisen vorleben, z. B. wenn sie Konflikte mit anderen Kindern verbal lösen und so indirekt einem aggressiven Kind zeigen, wie man bei Konflikten richtig reagiert.
 - das Kind anleiten, indem sie z. B. ein sehr schüchternes Kind zu einer Kleingruppe begleiten und es fragen lassen, ob es mitspielen darf.
 - schon erste kleine Ansätze eines angemessenen Verhaltens würdigen, z. B. wenn ein hyperaktives Kind sich einige Minuten lang konzentriert beschäftigt hat.
 - komplexere Verhaltenssequenzen in kleine, leicht ausführbare Schritte zerlegen und diese nacheinander einüben lassen. So kann es sinnvoll sein, ein Problem zu lösen, indem es in seine einzelnen Phasen zerlegt und diese mit dem Kind besprochen werden: Definition des Problems, Suchen nach Lösungsmöglichkeiten, Auswahl einer Alternative, Umsetzung, Überprüfung des Resultats.

In diesen Fällen brauchen Kinder viel Zuwendung und Unterstützung.

- **Bestrafung unerwünschten Verhaltens:** Hierauf sollte weitestgehend verzichtet werden, da das Kind Aufmerksamkeit (also u. U. positive Verstärkung) erhält und nicht erfährt, wie es sich »richtig« verhalten kann.
- **Auszeit:** Hiermit wird die Herausnahme z. B. eines gerade besonders aggressiven Kindes aus dem Raum oder dessen Ausschluss aus der Gruppe mit Verbleib im Raum(»Setz dich da auf den Stuhl und komm erst einmal wieder zu dir«) bezeichnet. Auf diese Weise wird der gewalttätige Konflikt abgebrochen, finden Aggressor, Opfer und Fachkraft Zeit, sich erst ein-

mal zu beruhigen, können die anderen Kinder – wieder ungestört – ihre Aktivitäten fortführen. Wichtig ist, dass das Kind lernt, zu erkennen (bzw. ihm bewusst gemacht wird), wann seine Emotionen »überkochen«, dass es dann andere gefährdet und dass eine sinnvolle Reaktion in dieser Situation ist, sich aus dem Geschehen zurückzuziehen, bis es seine Gefühle und aggressiven Impulse wieder unter Kontrolle hat. Gelingt es der Erzieherin, einen gewalttätigen Konflikt so früh zu unterbrechen, dass das Kind ohne großen Protest die Auszeit nimmt, ist diese Maßnahme sinnvoll (das Kind kann, wenn es sich beruhigt hat, in die Gruppe zurückkehren und wird nicht weiter bestraft). Jedoch besteht die Gefahr, dass die Wut des Aggressors durch die Auszeit nur noch geschürt wird und er regelrecht aus dem Raum herausgezerrt werden muss. Dann erfährt er nicht nur viel Aufmerksamkeit, sondern es wird auch die Erzieherin-Kind-Beziehung beeinträchtigt, da die Maßnahme als Zurückweisung und Ablehnung der eigenen Person verstanden wird. Ist die Auszeit mit so viel Zwang verbunden, sollte eher auf sie verzichtet werden.

- **Token-/Verhaltensverträge:** Mit Hortkindern können Verhaltensziele vereinbart werden und Belohnungen, wenn diese innerhalb bestimmter Fristen (z. B. an einem Tag oder in einer Woche) erreicht werden. Die Kinder können auch *Token* (z. B. Spielmarken, Gutscheine oder Münzen mit festgelegtem Wert) erhalten, wann immer sie die gewünschten Verhaltensweisen zeigen. Für eine bestimmte Anzahl von Token bekommen sie dann zuvor festgelegte Belohnungen. Auch diese Methode sollte eher selten eingesetzt werden, da die Kinder eine Sonderstellung in der Gruppe bekommen und die anderen Kinder auf sie wegen der Belohnungen neidisch werden können.

Beim praktischen Umsetzen des Handlungsplans mag das auffällige Verhalten zunächst häufiger oder intensiver auftreten (zumal es ignoriert wird). Nach einer gewissen Zeit sollte aber eine Verbesserung eintreten. Generell sollten Gruppenleiterin und Zweitkraft (u. U. mit dem gesamten Team) mehrmals prüfen, ob das Kind Fortschritte macht. Falls dies nicht der Fall ist, müssen Verhaltensanalyse und Handlungsplan überprüft, muss das Kind eventuell wieder systematisch beobachtet werden.

Auf extreme Situationen vorbereitet sein

Empfehlenswert ist, dass jedes Team einer Kindertageseinrichtung einen »Notfallplan« entwickelt. Die Erzieherinnen sollten sich Gedanken darüber gemacht haben, wie sie reagieren wollen, wenn ein Kind extrem ausagiert – also z. B. andere Kinder (und die Fachkraft) schlägt, tritt oder beißt, Stüh-

le durch den Gruppenraum wirft oder Gegenstände aus Wut zerstört. In einer solchen Situation ist vorrangig, das ausagierende Kind zu isolieren und die anderen Kinder vor ihm zu schützen. Kaiser und Rasminsky (1999) empfehlen, in einem sicheren Abstand zum Kind zu verharren und sich emotional zu distanzieren, also ruhig zu bleiben und dies auch in Haltung und Gesichtsausdruck zu zeigen. Keinesfalls sollte die Erzieherin dem Kind den Eindruck vermitteln, dass es klein und schwach sei, indem sie eine bedrohliche Position einnimmt oder es festzuhalten versucht – dies könnte zu einer Eskalation führen: Das Kind könnte auch die Fachkraft boxen, an den Haaren ziehen usw. Augenkontakt sollte vermieden werden. Hat das Kind aufgehört zu schlagen, zu treten oder zu beißen, ist es sehr wahrscheinlich (aufgrund von Vorerfahrungen mit ihm), dass es damit wieder anfangen wird, wenn die Erzieherin es anfasst oder aus dem Raum zu führen versucht (→ oben, Auszeit). Deshalb sollte die Fachkraft davon Abstand nehmen.

Besser ist es zu warten, bis das Kind wieder ansprechbar ist. Die Erzieherin sollte es nicht zwingen, sein Verhalten zu erklären oder sich zu entschuldigen: »Es weiß nicht, warum es den Stuhl geworfen hat, und es aufzufordern, sich zu entschuldigen, verschafft ihm nur Aufmerksamkeit, ermutigt es, Worte zu sagen, die es u. U. nicht meint, und vermittelt den Eindruck, es sei akzeptabel, jemanden zu verletzen, sofern man sich anschließend entschuldigt« (Kaiser/Rasminsky 1999, S. 30). Deshalb ist es sinnvoller, ein ruhiges Gespräch mit dem Kind zu führen, also es z. B. nach seinen Emotionen zu fragen, ihm zu helfen, zwischen Fühlen und Handeln zu unterscheiden (»Es ist in Ordnung, wenn man ärgerlich ist. Aber es ist nicht okay, dann mit Stühlen zu werfen!«), und alternative Reaktionsmöglichkeiten suchen zu lassen.

Agiert ein Kind häufiger aus oder wird es zu einer Gefahr für andere, benötigt es therapeutische Hilfe (→ Kap. Hilfsangebote psychosozialer Dienste, S. 134ff.). Im Extremfall muss es aus der Kindertageseinrichtung ausgeschlossen werden.

Die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Wichtig

Prinzipiell haben alle Eltern das Recht, über das (erste) Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten unterrichtet zu werden.

Ein Gespräch über das (erste) Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten mit den Eltern des Kindes ist für viele Erzieherinnen eine schwierige Situation

– selbst bei einer guten Beziehung zu den jeweiligen Eltern. Die Erfahrung hat gezeigt, dass manche Eltern aggressiv reagieren, die Erzieherin für die Probleme des Kindes verantwortlich machen und eigene Erziehungsschwierigkeiten verneinen. Solche Reaktionen sind aber oft Teil eines Verarbeitungsprozesses seitens der Eltern und sollten dann nicht überbewertet werden. Generell verläuft ein Elterngespräch besser, wenn es wie im folgenden Kapitel beschrieben vorbereitet und durchgeführt wird.

Die Eltern kennen ihr Kind und dessen Lebensgeschichte am besten. So können sie dazu beitragen, die Ursachen für die Verhaltensauffälligkeiten ausfindig zu machen. Oft kann mit ihnen gemeinsam ein Handlungsplan entwickelt werden, zumal die Wahrscheinlichkeit von positiven Veränderungen beim Kind viel größer ist, wenn die Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung und die Eltern in der Familie dieselbe Strategie verfolgen. So können sie im Rahmen ihrer Erziehungspartnerschaft dieselbe Haltung gegenüber dem Kind einnehmen, auf Verhaltensauffälligkeiten auf ähnliche Weise reagieren und bestimmte Kompetenzen gezielt fördern.

Erzieherinnen stoßen oft an ihre Grenzen, wenn sie verhaltensauffälligen Kindern zu helfen versuchen, insbesondere wenn die Ursachen in deren Familiensituation liegen (→ Kap. Verhaltensauffällige Kinder – eine integrative Perspektive, S. 18 ff.). Auch ist es ihnen nicht möglich, Eltern bei Erziehungsschwierigkeiten intensiver zu beraten. In diesen Fällen gilt es, den betroffenen Kindern bzw. Familien Hilfsmöglichkeiten in Sozialsystem der Bundesrepublik Deutschland zu erschließen (→ Kap. Hilfsangebote psychosozialer Dienste, S. 134ff.).

Hilfen für Erzieherinnen

Wichtig

Stoßen Erzieherinnen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und deren Eltern an ihre Grenzen, können sie die Angebote psychosozialer Dienste auch für sich selbst in Anspruch nehmen.

Erzieherinnen können sich unter Wahrung der Anonymität von Kind und Familie von Mitarbeitern einer Frühförder- oder Erziehungsberatungsstelle hinsichtlich der Diagnose von Verhaltensauffälligkeiten, geeigneter Erziehungsmaßnahmen und der effektiven Durchführung von Elterngesprächen beraten lassen.

Stimmen Eltern der Kontaktaufnahme zu, können die Mitarbeiter psychosozialer Dienste auch in die Kindertageseinrichtung kommen, um das Kind z. B. in der Gruppe und in der Interaktion mit den Erzieherinnen zu beobachten, bei der Diagnose und der Entwicklung eines Handlungsplans zu helfen, an Elterngesprächen teilzunehmen oder bei Konflikten zwischen Fachkräften und Eltern hinsichtlich der Ursache von Problemen und der richtigen Vorgehensweise zu vermitteln. Reichen erzieherische oder heilpädagogische Aktivitäten der Erzieherinnen aus, werden diese besprochen und in den Tagesablauf eingeplant (z. B. an Nachmittagen mit geringerer Gruppenstärke). Auf Wunsch erhalten Erzieherinnen eine Anleitung zur gezielten Förderung des jeweiligen Kindes, wobei oft auch heilpädagogische Kenntnisse und Verfahren vermittelt werden. Mancherorts haben Frühförder-, Erziehungsberatungs- oder andere Stellen zu diesem Zweck mobile Dienste gegründet – von denen einige sogar in der Beratung von Erzieherinnen ihre Hauptaufgabe sehen.

Wenn Eltern nicht bereit sind, ihr verhaltensauffälliges Kind bei einem psychosozialen Dienst anzumelden oder sich selbst helfen zu lassen, können sich Erzieherinnen von Mitarbeitern psychosozialer Dienste über den »richtigen« Umgang mit diesem Kind bei Wahrung von dessen Anonymität beraten lassen. Dann können auch die emotionalen Belastungen der Erzieherinnen thematisiert werden, die u. U. miterleben müssen, wie die Entwicklung eines Kindes immer negativer verläuft, weil seine Eltern jegliche Hilfsmaßnahme ablehnen.

Mancherorts können die Kontakte zu Mitarbeitern psychosozialer Dienste zu regelmäßigen Fallbesprechungen bis hin zur Fallsupervision ausgeweitet werden. Neben dem problematischen Verhalten von Kind und Eltern, seinen Ursachen, der Behandlung bzw. Elternberatung sowie der von der Kindertageseinrichtung erwarteten und leistbaren Hilfe kann auch thematisiert werden, welchen Anteil die Erzieherinnen, die Gruppendynamik oder andere Aspekte im Alltag einer Kindertageseinrichtung an der Entstehung und Aufrechterhaltung der Probleme haben und wie solchen negativen Einflüssen entgegengewirkt werden kann.

Unabhängig von einem bestimmten Fall können Einzel-, Gruppen- und Teamsupervision durch Mitarbeiter psychosozialer Dienste genutzt werden. Ausgangspunkt und Inhalt sind die beruflichen Anliegen der Erzieherinnen, ihre Probleme mit Kindern und Eltern, Konflikte zwischen Kolleginnen oder mit dem Träger. Erzieherinnen können sich auch während der Arbeit in der Kindergruppe beobachten lassen, sodass sie ein realitätsgerechtes Feedback hinsichtlich ihres erzieherischen Verhaltens, des Gruppenge-

schehens und ihrer Beziehung zu den Kindern erhalten. In der Supervision werden u. a.

- persönliche Verstrickungen gelöst, z. B. die Übertragung der eigenen problematischen Scheidungssituation auf die eines Kindes in der Kindertageseinrichtung.
- Einstellungen verändert, z. B. die Vorurteile gegenüber Aussiedler- oder Teilfamilien abgebaut.
- Kenntnisse weitergegeben, beispielsweise über den Erziehungsstil ausländischer Eltern.
- Kompetenzen vermittelt, z. B. hinsichtlich heilpädagogischer Qualifizierung oder der Gesprächsführung mit Erwachsenen.

Es wird Verständnis für kindliche und elterliche Verhaltensweisen geweckt und besprochen, welche erzieherischen, heilpädagogischen und/oder beraterischen Interventionsmöglichkeiten bei Problemfällen geeignet sind. Supervision sollte grundsätzlich freiwillig und – wenn möglich – Teil der Arbeitszeit sein.

Schlusswort

Es gibt viele Möglichkeiten, wie Erzieherinnen von einer intensiven Zusammenarbeit mit psychosozialen Diensten profitieren können. Aber auch im eigenen Team können sie viel Unterstützung erfahren, wenn z. B. regelmäßig über verhaltensauffällige Kinder gesprochen wird. Stellt bei jeder Teambesprechung eine andere Erzieherin einen Fall vor, wird deutlich, dass alle Teammitglieder Probleme mit einzelnen Kindern haben und der Austausch mit den Kolleginnen nicht nur gut tut, sondern auch andere Perspektiven und alternative Vorgehensweisen aufzeigt.

Jedoch ist nicht nur die Zeit für Fallbesprechungen im Team oder mit Mitarbeitern psychosozialer Dienste knapp bemessen, sondern auch die Zeit für die pädagogische Arbeit mit einzelnen Kindern. Hier wirken sich z. B. die Gruppengröße und das häufige Fehlen von Kolleginnen (wegen Krankheit, Fortbildung, Gespräch mit Eltern, Vorbereitung von Aktivitäten usw.) negativ aus.

Literatur

- Hillenbrand, C.: Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag 1999
- Kaiser, B./Rasminsky, J.S.: Meeting the challenge. Effective strategies for challenging behaviours in early childhood environments. Ottawa: Canadian Child Care Federation 1999
- Mayr, T.: Pädagogisch-Psychologischer Dienst im Kindergarten. Abschlussbericht. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik 1998
- Watson, M.: Reconstructing the nature of relationships. Attachment theory and challenging behaviors. *Young Children* 2003, 58 (4), S. 12–20

Heilpädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen

**Gabriele Amend-Tiedemann, Gabriele Dorrer,
Barbara Reich-Scholz und Barbara Scherer**

Nach Speck (1993) ist menschliche Entwicklung darauf angelegt, aus einer anfänglichen Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung und zur Mündigkeit zu gelangen. Maturana und Varela (1991) haben aufgezeigt, dass der Mensch wie jedes Lebewesen ein autonomes System, eine unabhängige Einheit ist, die fähig ist, sich selbst zu organisieren, zu regulieren und zu verwirklichen. Dies heißt in Bezug auf die Entwicklung von Kindern nicht, dass man weder soziale Regeln setzt noch Anforderungen stellt. Damit Kinder zur Selbstständigkeit gelangen können, brauchen sie die Einbindung in die Gemeinschaft. Der Begriff »Autonomie« stammt aus dem Griechischen und enthält die beiden Bestandteile »autos« (= selbst) und »nomos« (= Gesetz). »Da Gesetztes als moralisch Verbindliches nur einen Sinn hat, wenn es für alle Mitglieder einer Gemeinschaft gilt, also nicht vom einzelnen für sich als ein Gesetz beansprucht wird, lässt sich der Sinn von Autonomie nur fassen als Selbst-einbindung in das Gesetzte ...« (Speck 1993).

Wichtig

Stets müssen zuerst die Bedingungen geschaffen werden, die es einem Kind ermöglichen, seine eigenen Interessen und Anlagen, seine eigene Art des Lernens und des Lerntempos zu leben. Dann erst kann es sich entfalten und innerhalb der menschlichen Gemeinschaft in soziale Regeln hineinwachsen.

Nach Maslow (1954) gibt es folgende Hierarchie der Bedürfnisse, die befriedigt sein sollten, damit es einem Menschen gut geht:

- Biologisch-physiologische Bedürfnisse wie Stillung von Hunger und Durst sowie Schmerzreduzierung. Sind diese Bedürfnisse gestillt, münden sie in
- das Bedürfnis nach Sicherheit. Ist diese gestillt, mündet es in
- das Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit. Ist auch dieses gestillt, mündet es in
- das Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung. Sind alle diese Bedürfnisse befriedigt, steht nur noch

- ☛ das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung aus.

Die Bedürfnisse umfassen also die Spannbreite biologischer und psychischer Notwendigkeiten. Nun ergibt sich daraus die Frage, inwieweit die konkreten Lebensumstände eines Kindes dessen Bedürfnisse befriedigen und inwieweit ihm Entfaltungsmöglichkeiten offen stehen. Hier sind z. B. folgende Fragen relevant:

- ☛ Wie sieht die soziale und finanzielle Situation der Familie aus?
- ☛ Ist die Wohnung zu klein?
- ☛ Haben die Eltern Sorgen oder eigene ungelöste Probleme?
- ☛ Welche Anforderungen haben Eltern an ihr Kind?
- ☛ Wie sind die Anforderungen im Kindergarten?

Jede Familie oder Teilfamilie entwickelt Strategien, um das Beste aus ihrer Situation zu machen und ihr Kind so zu erziehen, wie sie es für richtig hält. Es kann aber dennoch zu Störungen kommen. Wenn sich dann keine Lösungen abzeichnen, werden die Beziehungen unglücklich. Werden bei einem Kind die Bedürfnisse in hohem Maße nicht befriedigt, kann es unter Umständen Symptome wie eine Verhaltensauffälligkeit entwickeln.

Auf Verhaltensauffälligkeiten richtig reagieren

Nachfolgend geben wir einige Vorschläge zum heilpädagogischen Handeln in Kindertageseinrichtungen.

Wichtig

Zum heilpädagogischen Handeln in Kindertageseinrichtungen gehören:

- ☛ Das Aufnehmen von Signalen des Kindes ohne moralische Wertung.
- ☛ Das Erkennen von Bedürfnissen und Stärken eines Kindes.
- ☛ Die Kontaktaufnahme mit den Eltern zur Erfassung der familiären Gesamtsituation.
- ☛ Die Entwicklung eines gemeinsamen Erziehungsziels.

Wenn die Erzieherin das Kind gut kennen gelernt und ein Gefühl für seine Befindlichkeit entwickelt hat, wird sie sich überlegen, welche Voraussetzungen sie in der Kindergruppe schaffen kann, um dem Kind zu helfen und ihm gerecht zu werden.

Wie wir im nachfolgenden Teil aufzeigen werden, muss methodisch vorgegangen werden, um die Gesamtpersönlichkeit eines Kindes erfassen zu können. Hierzu benötigt die Erzieherin viel Einfühlungsvermögen, Verständnis, Geduld und nicht zuletzt eine Portion Humor, um eine Beziehung mit dem Kind aufzubauen und es hilfreich begleiten zu können. Dieses »In-Beziehung-Sein« mit dem Kind setzt für jeden Pädagogen voraus, dass er mit sich selbst in Beziehung sein und seine eigenen Gefühle und Grenzen kennen sollte. Hierfür braucht er Möglichkeiten zur Reflexion sowie die Unterstützung und Hilfe durch das Team.

Das Kind verstehen lernen

Ein Kind kann durch viele unterschiedliche Verhaltensweisen auffallen. Erzieherinnen können beobachten, ohne dabei jedoch gleich zu verstehen, warum ein Kind so ist, wie es ist. Um sich ein genaueres Bild machen zu können, sollte die Erzieherin das Kind deshalb in verschiedenen Alltagssituationen beobachten und seine Verhaltensweise beschreiben, ohne sie zu bewerten. Was heißt das konkret?

Dazu ein Beispiel: Daniel, ein großer, fünfeinhalb Jahre alter Junge, rempelt öfters andere Kinder an, schlägt auch mal zu, spielt ausschließlich mit größeren Kindern »wilde« Spiele, zerstört in der Bauecke gelegentlich die Bauten anderer, kaspert im Kreis, fällt vom Stuhl usw. Er ist »der Störenfried« der Gruppe. Um ihn verstehen zu lernen, muss Daniel systematisch beobachtet werden. Dabei sollten folgende Leitfragen berücksichtigt werden:

- ❶ Wie kommt das Kind morgens in die Kindertageseinrichtung? Wie ist es gelaunt? Wer bringt es? Kommt seine Hauptbezugsperson mit und wie trennt es sich von dieser? Wie verhält sich diese Person gegenüber der Erzieherin (Grüßen, Wechseln einiger Worte usw.)?
- ❷ Wo geht das Kind zuerst hin? Mit wem nimmt es zuerst Kontakt auf? Kommt es zielgerichtet auf ein anderes Kind zu oder schaut es sich erst einmal um? Nehmen Kinder mit ihm Kontakt auf?
- ❸ Welche Rolle spielt das Kind im Rollenspiel? Was spielt es? Geht das Kind auf Spielvorschläge der anderen Kinder ein? Wie macht es sich bemerkbar, wenn es zu einer spielenden Kindergruppe dazu stoßen will? Will es das

Spiel dann bestimmen oder kann es sich einfügen? Welche Spiele laufen konfliktfrei? Welche Kinder sind hierbei beteiligt?

- Wie verhält es sich gegenüber gleichaltrigen und kleineren Kindern? Hat es Freunde? Hilft es von sich aus? Fühlt es sich für jemanden verantwortlich? Wie reagiert es auf Ablehnung und Abweisung durch andere Kinder?
- Was kann das Kind gut, welche Leistungen fallen ihm schwer? Was macht es gern? Wobei hat es Ausdauer? Ist es unruhig und wechselt häufig die Beschäftigungen? Wie reagiert es auf Erfolg und Misserfolg? Kann es bei verschiedenen Tätigkeiten (z. B. Malen, Schneiden, Zuhören) das leisten, was seinem Alter entspricht?
- Kann man dem Kind Aufträge erteilen? Fühlt es sich für etwas verantwortlich?
- Warum fällt das Kind auf? In welcher Situation, bei welchem Spiel entstehen Konflikte? Verhält es sich aggressiv, schüchtern oder überangepasst? Sieht es oder hört es schlecht? Ist es körperlich behindert oder sprach auffällig? Warum wird es von anderen Kindern gemieden? Kommt es aus einem anderen Kulturkreis? Ist es ungepflegt? Lebt es unter erschwerten Bedingungen?
- Wie geht das Kind mit Interventionen um? Wie reagiert es auf Lob und Tadel? Wofür holt es sich Hilfe und bei wem? Wobei nimmt es Hilfe an?
- Welches Verhalten kann ich als Erzieherin akzeptieren und welches nicht? Warum stört mich dieses Verhalten? Stört dies auch die anderen Mitarbeiter der Gruppe?
- Welche Fachkraft kommt besonders gut mit dem Kind aus?

Diese Fragen stellen nur eine Auswahl dar. Wichtig sind die hierbei erfassten Bereiche Emotionalität, Spielverhalten, Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Begabungen und (andere) Fähigkeiten. Sie berühren auch die Wertmaßstäbe der Erzieherinnen. Ziel dieser Beobachtungen ist es herauszufinden, welche Bedürfnisse das Kind hat, was es braucht und wie es versucht, seine Bedürfnisse zu befriedigen. Anhand dieser Beobachtungen versucht das Team dann, eine erste Hypothese darüber zu bilden, wie es um die Befindlichkeit des Kindes bestellt ist. Es werden Ideen entwickelt, welche Maßnahmen zur Unterstützung des Kindes ergriffen werden können. Nach einiger Zeit wird dann geprüft, wie sich die Maßnahmen auf das Verhalten des Kindes ausgewirkt haben.

Im Fall von Daniel sind folgende Beobachtungen relevant: Er fällt im Leistungsbereich und Arbeitsverhalten am Tisch nicht auf. Er reagiert ausgesprochen positiv auf Lob und Anerkennung, besonders vor der Gruppe. Nach Bewegungsspielen ist er stets ausgeglichener und ruhiger als nach einem Tag ohne viel Bewegung im Gruppenraum. Diese Beobachtungen führen im Team zu der Annahme, dass Daniel mehr Zuwendung und Anerkennung braucht, als er bisher in seiner Rolle als »Störenfried« erfahren hat. Außerdem benötigt er vermutlich viel Bewegung. Das Team versucht, ihn nun verstärkt zu loben und ihn manchmal vor der Gruppe herauszuheben. Außerdem wird ihm die Möglichkeit zu mehr Bewegung geboten.

Das Selbstverständnis von Erzieherinnen

Bevor im Folgenden auf die Organisation und Durchführung des Elterngesprächs eingegangen werden soll, gilt es, zunächst das Selbstverständnis der Erzieherin einschließlich ihrer Grenzen zu betrachten. Letztere haben nämlich oft etwas mit der eigenen Wertvorstellung zu tun, werden aber nicht immer gleich als solche erkannt. Häufig erschweren sie dann die Problemanalyse in nicht unerheblichem Ausmaß.

Wichtig

Alle Tätigkeiten bzw. angewandten pädagogischen Methoden sollten mit der Persönlichkeit der Erzieherin in Einklang stehen. Ist dies einmal nicht der Fall, sollte sie dies als eine ihrer Grenzen sehen und dies auch nach außen hin vertreten. So sollte eine Erzieherin, die am Matschen wenig Freude hat, nicht unbedingt großartige Matschaktionen vorbereiten und durchführen.

Mit zunehmender Authentizität und Akzeptanz ihrer Grenzen und Fehler gewinnen Erzieherinnen zunehmend die Sympathie und Anerkennung ihrer Kolleginnen und der Eltern, denn einer Person, die eigene Schwächen zugeben kann, steht man viel offener gegenüber und schenkt ihr mehr Vertrauen, als einer Person, die angeblich alles kann und weiß. Dann fühlen sich Eltern oder Kolleginnen auch nicht in ihrem Selbstwertgefühl angegriffen (»Der erzähle ich lieber nichts, dann muss ich mich auch nicht blamieren«) oder reagieren aggressiv bzw. trotzig (»Der erzähle ich nur noch das Nötigste; die soll doch erst einmal selbst Kinder haben«). Aus diesem Grund sollte sich eine Erzieherin folgende Überlegungen zueigen machen:

- Ich muss nicht auf alles eine Antwort wissen
- Ich kann nicht auf alles eine Antwort wissen
- Ich darf dies auch zugeben, ohne eine schlechte Erzieherin zu sein.

Bestimmte Bedingungen können es der Erzieherin erschweren, ihre Neutralität und Offenheit für ein Kind und seine Familienverhältnisse zu bewahren. So zum Beispiel, wenn sie im selben Ort groß geworden ist bzw. lebt, in dem sie arbeitet, und ein enger Kontakt zu den Eltern von Kindern in der Tageseinrichtung entstanden ist, der sich zwischen privat und beruflich bewegt und der eine Abgrenzung als Erzieherin erschwert. Nicht leichter ist es, wenn die Erzieherin früher schon einen Elternteil betreut hat (»Der war früher genauso aggressiv«). Für die Eltern wird es in diesem Fall schwer sein, die Erzieherin nicht mehr als die Autoritätsperson zu sehen, die sie von früher her kennen, sondern ein partnerschaftliches Verhältnis zu ihr aufzubauen.

Ein weiteres Problem kann auftreten, wenn eine Erzieherin von klein auf die Stigmatisierung (Ausgrenzung) einer Familie im Dorf miterlebt und verinnerlicht hat. Hier muss sie ihre eigenen (Moral-)Vorstellungen hinterfragen. Dies gilt auch für andere Aspekte: Kann sie z. B. Unterschichtsfamilien und ausländische Familien akzeptieren? Ist es für sie moralisch verwerflich, wenn ein Kind unangenehm riecht, oder ist es in diesem Fall einfach nur unangenehm, mit ihm Körperkontakt zu haben? Welche Einstellung hat sie den so genannten privilegierten Schichten gegenüber? Fühlt sie eine Blockade, weil die Eltern vielleicht gebildeter sind als sie? Fühlt sie sich in ihrer eigenen Rolle sicher?

Beim Kontakt mit den Eltern ist die Akzeptanz der Familie unbedingt erforderlich. Ansonsten ist ein nutzbringendes Gespräch nicht möglich. Zusätzlich besteht die Gefahr der Koalitionsbildung, die einem geheimen Bündnis gegen die Betroffenen gleichkommen – beispielsweise zu einer Koalition mit dem Kind, mit den Kollegen oder mit einer externen Fachkraft gegen die Eltern. Falls sich solche Vorbehalte als unüberwindbares Hindernis für eine Erzieherin erweisen, ist ein Gruppen- oder Erzieherwechsel vermutlich nicht nur erwägenswert, sondern auch notwendig. Auf jeden Fall ist das regelmäßige Teamgespräch von großer Wichtigkeit, da es jeder einzelnen Erzieherin ermöglicht, sich mit problematischen Fragen auseinander zu setzen und sich selbst bzw. ihre eigenen Einstellungen zu hinterfragen. Dies ist jedoch nur in einer Einrichtung möglich, in der die Hierarchie eines Kindergartens nicht zum Selbstzweck wird. Auch Leiterinnen können nicht auf reflektierende Gespräche mit ihren Mitarbeiterinnen verzichten.

Oft wird die Organisation, der der Kindergarten oder Hort angeschlossen ist, als Ursache für die Dissonanz unter einzelnen Mitarbeitern definiert. Die innere Struktur einer Kindertageseinrichtung wird jedoch in der Regel durch die Leiterin und die dort arbeitenden Erzieherinnen in hohem Maße mitbestimmt. Spannungen in einem Arbeitsteam führen oft zur Unterdrückung wertvoller Fähigkeiten; es wird verhindert, dass fachliche und menschliche Stärken zum Tragen kommen. Dann kann eine Supervision sehr hilfreich sein.

Vorbereitung von Elterngesprächen

Bei der Vorbereitung eines Elterngesprächs steht die Selbstreflexion an erster Stelle:

- ❑ Warum will ich das Gespräch (Zielformulierung, Erwartungen)?
- ❑ Soll es eine Routineeinladung sein oder möchte ich den Eltern etwas ganz Bestimmtes mitteilen?
- ❑ Erwarte ich bestimmte Informationen von den Eltern?
- ❑ Empfinde ich den Kontakt mit den Eltern als unproblematisch oder gibt es irgendwelche Spannungen?
- ❑ Habe ich »geheime« Aufträge an die Eltern oder gibt es bestimmte Erwartungen an die Familie?
- ❑ Habe ich Angst davor, mich zu blamieren und/oder unprofessionell zu wirken?

Auch muss geklärt werden, mit welchen Kolleginnen die Vorbereitung auf das Elterngespräch stattfinden soll. Das Teamgespräch ist von unschätzbarem Wert, wenn Unsicherheiten, Aggressionen oder Vorbehalte existieren. Durch die Auseinandersetzung im Team kann die für das Elterngespräch wichtige Grundsicherheit erworben werden. Mit der gemeinsamen Reflexion über die Gefühle, die das Problem des Kindes hervorrufen, kann eine Offenlegung der Motive erfolgen: Die Fragen »Wen stört was?« und »Warum stört etwas?« erfassen die Kernpunkte, deren Zusammenschau nicht fehlen darf. Dann kommen Anschuldigungen oder Koalitionen schneller zur Aussprache. Ferner stehen folgende Fragen zur Diskussion:

- ❑ Was soll das Gespräch überhaupt leisten?
- ❑ Soll eine Veränderung erfolgen? Wenn ja, welche?
- ❑ Welche Ressourcen gibt es in der Familie?

- ❶ Was können wir der Familie vorschlagen?
- ❷ Wie flexibel ist der Kindergarten selbst, wenn es um Veränderungen geht?
- ❸ Braucht die Familie oder brauchen wir im Kindergarten externe Hilfen?
- ❹ Wo sind unsere individuellen Grenzen?
- ❺ Gibt es offene oder verdeckte Aufträge an die Erzieherin vom Team und/oder (schon im Vorfeld) von der Familie? Inwieweit kann und will sie diese Aufträge erfüllen?

Ferner ist zu klären, wer zum Gespräch einlädt – die Kindergartenleiterin, die Gruppenleiterin oder die Kollegin, die das Problem sieht. Die Einladung sollte auch wirklich einladend wirken und keine Weltuntergangsstimmung verbreiten wie: »Ich muss dringend mit Ihnen etwas besprechen. Wann haben Sie denn Zeit?« Die Eltern werden sonst unter Umständen keine ruhige Nacht mehr bis zum Gesprächstermin verbringen. Besser ist es, wenn man schon einige Fakten vorausschickt wie beispielsweise: »Der Max schlägt zur Zeit immer sehr schnell zu, wenn ihm etwas nicht passt. Vielleicht könnten wir uns einmal in Ruhe darüber unterhalten, ob wir das irgendwie in den Griff kriegen können. Wann hätten Sie denn einmal Zeit dafür?«

Im Idealfall erfolgt die Einladung dann, wenn Eltern und Erzieherinnen etwas Zeit haben, noch das eine oder andere Wort zu wechseln, ohne zuviel vorwegzunehmen. So lässt sich z. B. auch schon im Vorfeld klären, ob die Mutter/der Vater damit einverstanden ist, dass man auch die Oma einlädt. Die Überlegung nach den einzuladenden Personen darf keinesfalls eine Entmachtung der Eltern implizieren. Diese sollten selbst entscheiden, ob andere Verwandte in das Gespräch miteinbezogen werden dürfen oder nicht. Dies ist natürlich nicht immer leicht zu akzeptieren, gerade wenn sich z. B. die Großmutter als dominanter Drahtzieher in Erziehungsfragen erwiesen hat.

Zu einer Einladung gehört auch immer eine konkrete Terminabsprache. Man muss davon ausgehen, dass sich die Eltern für das Gespräch kaum einen Urlaubstag nehmen möchten. Entsprechend ist eine besondere Flexibilität seitens der Erzieherin erforderlich, insbesondere dann, wenn sie beide Elternteile als Gesprächspartner wünscht. Schließlich sollte bei der Einladung auch die Dauer des Gesprächs erwähnt werden. In der Regel ist nach 60–90 Minuten alles gesagt, was von Wichtigkeit ist. Längere Gespräche führen oft zur Zielverfehlung oder bergen die Gefahr, dass die Eltern nicht mehr richtig zuhören. Günstiger ist es, wenn nötig, noch einen zweiten Termin anzuberaumen.

Durchführung und Nachbereitung von Elterngesprächen

Haben sich die Eltern zum Gespräch eingefunden, hat es sich bewährt, sie nach der Begrüßung erst einmal nach ihrem eigenen Befinden zu fragen und sich dann über das Befinden des Kindes bzw. über Fragen und Erwartungen auszutauschen. Diese Gesprächsphase erfordert eine hohe Sensibilität, um unausgesprochene Signale oder auch Spannungen innerhalb des Beziehungsgeflechtes der Gesprächsteilnehmer erspüren und beurteilen zu können, ob zunächst über diese Dinge gesprochen werden muss im Sinne von »Störungen haben Vorrang«. Andernfalls kann es ein, dass die Gesprächsinhalte beim Adressaten nicht oder durch die nicht ausgesprochenen Spannungen stark verfremdet (gefiltert) ankommen. Grundsätzlich werden die Eltern in ihren Meinungen, Ängsten und Äußerungen ohne Abstriche ernst genommen. Im Gespräch versuchen die Erzieherinnen folgende Fragen zu klären:

- ❶ Haben die Eltern ein Problembewusstsein?
- ❷ Finden sie das Verhalten ihres Kindes störend?
- ❸ Möchten sie überhaupt eine Veränderung oder wäre diese Veränderung eine Katastrophe für die gesamte Familie?
- ❹ Wo liegen die Grenzen der Eltern und wo stoße ich als Erzieherin an Grenzen?

Bevor die Erzieherin auf ihre eigenen Vorstellungen eingeht, sollte sie ihren Eindruck von dem Kind schildern. Dabei beginnt sie mit den positiven Seiten, die bei jedem Kind existieren. So erfahren die Eltern, dass das Kind in der Kindertageseinrichtung Anerkennung findet oder ganz einfach »gemocht« wird. Sie spüren, dass ihr Kind nicht auf seine »Störung« reduziert wird.

Das Problem selbst wird als subjektiver Eindruck der Fachkräfte geschildert. Die Wahl der beschreibenden Form (ohne Interpretationen) verhindert, dass die Eltern vorschnell in eine Verteidigungshaltung gehen. Erst wenn die Eltern die Bereitschaft erkennen lassen, sich näher mit dem angesprochenen Problem zu beschäftigen, kann die Erzieherin detaillierter darauf eingehen. Dann bieten sich beispielsweise die Fragen an: »Wie erleben Sie Ihr Kind denn zu Hause?« oder »Haben Sie auch schon ähnliches daheim bemerkt?« Im Dialog mit den Eltern lassen sich nun bestimmte Fragestellungen klären. Vielleicht schildern sie selbst Fragmente aus der Gestaltung des Tagesablaufs, dem Fernsehverhalten, dem Kontaktverhalten zu anderen Kindern oder zu Erwachsenen.

Wichtig

Klären Sie im Vorfeld, ob Sie während des Gesprächs Notizen machen können. So wichtig bestimmte Informationen auch sein mögen – der professionelle Griff zu Papier und Stift kann nicht nur die Eltern stören, sondern auch das aktive Zuhören der Erzieherinnen.

Häufig versuchen Eltern, das Problem im Gespräch zu verharmlosen oder davon abzulenken. Dies sollte von der Erzieherin registriert werden: So kann sie die Einstellung der Eltern zum Thema besser einschätzen bzw. ihre gegenwärtige Handlungsbereitschaft erkennen. Nicht anzuraten ist der Versuch, sich in Überzeugungsarbeit zu stürzen: Die Eltern würden spüren, dass die Erzieherin ihnen ein Problem ihres Kindes nahe bringen will, für das sie (noch) nicht bereit sind. Zeigen sich die Eltern dem Problem hingegen offen gegenüber, können Klärungsversuche gemeinsam mit den Eltern angegangen werden. So kann z. B. über folgende Fragen diskutiert werden:

- ❶ Wann ist Ihnen dieses Verhalten zum ersten Mal aufgefallen?
- ❷ Können Sie sich erklären, warum Ihr Kind gerade eine solche Reaktion zeigt?
- ❸ Mit welchen Erwartungen oder Projektionen wird das Kind belegt (z. B. »Mein Mann war als Kind genauso wie der Max«)?
- ❹ Welche Stellung nimmt es im familiären Gesamtkontext ein?

Wichtig können auch Informationen über Ort und Zeitpunkt vergangener Umzüge der Familie oder über ihre Stellung im Stadtteil/Dorf sein (einheimisch, zugezogen, sozial stigmatisiert), sofern man sie nicht schon bei der Anmeldung erhoben hat. Bei Problemen im Leistungsbereich lohnt sich die Frage nach anderen Aktivitäten außerhalb der Kindertageseinrichtung (z. B. Musikschule, Kinderturnen, Ballett).

Gegen Ende des Gesprächs sollten gegenseitige Erwartungen für zukünftiges Handeln geklärt werden: Was erwarten die Eltern von der Kindertageseinrichtung im Hinblick auf die erläuterten Probleme? Und was erwartet die Kindertageseinrichtung von den Eltern? Abschließend kann es zur Verabschiedung eines Kontraktes zwischen Fachkräften und Eltern kommen. Hier muss klar definiert werden, was Erzieherin und Eltern zur Problemlösung kurzfristig (z. B. weitere Beobachtungssequenzen) oder langfristig beitragen können. Kollidieren die Einschätzungen der Fachkräfte mit denen der

Eltern, muss die Erzieherin die Ansichten der Eltern akzeptieren. Sie hat Verantwortung übernommen und ist in diesem Fall an ihre Grenzen gestoßen. Mit diesem Elterngespräch hat sie aber auch die Verantwortung, z. B. externe Hilfen einzubeziehen, an die Eltern zurückzugeben und sollte dies auch protokollieren.

Ist sich eine Erzieherin unsicher, kann sie die in vielen Bundesländern existierenden heilpädagogischen Fachdienste für Kindergärten zu Rate ziehen (in Bayern der »HFD«, eine Maßnahme des Sozialministeriums), die meist der regionalen Frühförderung angegliedert sind. So wäre eine anonymisierte Fallberatung oder die gemeinsame Durchführung von Elterngesprächen bzw. deren Vorbereitung möglich.

Die spätere gemeinsame Reflexion über das Elterngespräch im Team befasst sich mit der Ausarbeitung gewonnener Informationen, mit dem Befinden der Eltern oder mit den ausgesprochenen oder unausgesprochenen Aufträgen an die Kindertageseinrichtung oder die Eltern. Der Auswertung des Gesprächs folgt die Frage nach der Integration des »Problemkindes« (wobei jetzt mehr Klarheit darüber bestehen wird, wer eigentlich das Problem ist oder hat), nach Hilfestellungen innerhalb der Kindertageseinrichtung, nach dem methodischen Vorgehen oder auch nach der Art der eventuell nötigen externen Hilfen.

Gemeinsam einen Erziehungsplan erstellen

Sieht sich die Erzieherin im Kindergarten oder Hort einem »Problemkind« gegenüber, ist es wichtig, das »Problem« genauer einzugrenzen. Ist das Kind das Problem, die Umwelt, der Kindergarten oder berührt das Kind einen Bereich der Erzieherin, der nur für sie selbst ein Problem ist? Hierzu bedarf es einer ganzheitlichen Analyse, die das gesamte Umfeld einbezieht. Selbstverständlich wird es nie gänzlich möglich sein, alle Faktoren bis ins Detail zu erfassen. Es sollte dennoch immer versucht werden, einzelne Puzzlestücke zu finden, die das Kind zu einer Ganzheit werden lassen.

Wichtig

Zur Gesamteinschätzung eines Kindes bedarf es eines guten Kontaktes zu den Eltern, da Erzieherinnen – gerade bei Problemkindern – in hohem Maße auf deren Mitarbeit angewiesen ist.

Oft wird vergessen, dass Eltern in der Regel ein sehr gutes Gefühl für Schwierigkeiten und Vorlieben ihres Kindes haben, dass sie es meist sogar weitaus realistischer als Außenstehende einschätzen können. Für Eltern bedeutet es aber einen großen Schritt, sich mit einer außen stehenden Person über die empfundene Inkompetenz ihres Kindes (= elterliche Inkompetenz?) auseinander zu setzen.

Es ist günstig, alle gesammelten Beobachtungen, Hypothesen, Ziele und Vorgehensweisen schriftlich festzuhalten. Ein für alle Kinder passendes Schema ist hierfür von Vorteil. Beispielsweise kann der Erziehungsplan in Abb. 6 (in Anlehnung an Flosdorf 1993) verwendet werden. Hier können auch die Ziele festgehalten werden, die sich die Eltern für den Umgang mit ihrem verhaltensauffälligen Kind gesetzt bzw. mit den Erzieherinnen vereinbart haben.

Fühlen sich Erzieherinnen für die Erziehung bestimmter verhaltensauffälliger Kinder nicht geeignet oder brauchen Kinder eine besondere Förderung, kann es sinnvoll sein, Dritte hinzuzuziehen (→ Kap. Hilfsangebote psychosozialer Dienste, S. 134ff.). Manchmal reicht es aber auch, die Möglichkeiten der Kindertagesstättengesetze auszuschöpfen, z. B. für Kinder mit »besonderem Förderbedarf« die Gruppenstärke zu reduzieren oder eine Zusatzkraft einzustellen. Es ist keine »Schande«, wenn Erzieherinnen sich Hilfe von außen holen, um in ihrer Gruppe heilpädagogisch arbeiten zu können.

Heilpädagogisches Handeln in der Gruppe

Gestaltung der Eingewöhnungsphase

Heilpädagogisches Gedankengut kann schon bei der Gestaltung des Kindergarten Eintritts berücksichtigt werden: Ein neues oder sehr junges Kind braucht Zeit, um die Gruppe, die Erzieherinnen, die Regeln und den Tagesablauf kennen zu lernen. Manches entwicklungsverzögertes Kind braucht sogar sehr lange dazu oder benötigt eine intensive Begleitung durch die Erzieherin.

Wichtig

Um einer Überforderung vorzubeugen, sollten Eltern und Erzieherinnen vor Eintritt des Kindes in den Kindergarten gemeinsam überlegen, wie das Hineinwachsen in die Gruppe geschehen kann.

Erziehungsplan für:					geb.:	erarbeitet von:	am:
Anlass	Daten	Erscheinungsbild des Kindes	Festlegung von pädagogischen Zielen	Festlegung von Feinzielen			
Anmeldung durch: am: Grund: bisherige Tageseinrichtung: Weiteres siehe ausführlichen Aufnahmebogen, wie bisher in dieser Einrichtung gebräuchlich	zum Kind Geburtsdatum: Aufnahme am: zur Familie Eltern, Alter, Beruf: Geschwister: weitere Bezugspersonen: zum Umfeld Wohnlage: soziale Kontakte: Weiteres siehe Protokolle der Elterngespräche	äußeres Erscheinungsbild: typische Verhaltensweisen (z.B. lebhaft, ruhig, aufdringlich): Begabungen/Stärken: Entwicklungsauffälligkeiten: Wie sich die Problematik des Kindes darstellt: ☛ im Einzelbezug ☛ zu Erwachsenen ☛ zu anderen Kindern ☛ zur Gruppe ☛ zur Kleingruppe ☛ zu den Bringern ☛ zu den Eltern Weiteres siehe Beobachtungsbogen (z.B. BBK, verlegt bei G. Westermann)	zur emotionalen Befindlichkeit: zum Sozialverhalten: zum Leistungsverhalten: zur Elternbegleitung: zum Einbeziehen außen stehender Fachleute (z.B. Frühförderstelle, niedergelassene Therapeuten, Erziehungsberatungsstelle)	für die Beziehungsgestaltung zwischen Kind und Erzieherinnen: für das Kind (Fördersituation): für die Kleingruppe: für die Gesamtgruppe: für die Kindertageseinrichtung: für Familie und Umfeld:			

Abb. 6: Erziehungsplan

Wann soll das Kind anfangs kommen? Vielleicht erst einmal nur nachmittags? Oder während der Freispielzeit? Wenn es von den familiären Gegebenheiten her möglich ist, sind stundenweise Besuche am Anfang vorzuziehen.

In der Regel profitieren die Vier- und Fünfjährigen am meisten von den traditionellen Kindergartenangeboten. Für Drei- und Sechsjährige müssen die Angebote oft noch differenzierter sein, ebenso für entwicklungsgestörte Kinder. Die Bewältigung der Anpassungsprobleme an das Leben in der Kindergartengruppe ist für das spätere Bestehen in Schule, Beruf und Familie genauso wichtig wie das Erlernen von »Kulturtechniken« und feinmotorischen Fähigkeiten oder wie das Erleben von Jahreskreisfesten.

Erzieherin-Kind-Beziehung

Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern spielt in der Heilpädagogik eine große Rolle. Nach Flosdorf (1993) muss die Erzieherin bei der Beziehungsgestaltung

- ☛ sich öffnen und einlassen.
- ☛ stimmig (kongruent) bleiben.
- ☛ sich nicht verstricken lassen, sachlich sein.
- ☛ Kontakt herstellen und im Blickkontakt bleiben.
- ☛ an die Hand nehmen und festhalten.
- ☛ Sprachstil und -niveau des Kindes beachten.
- ☛ eigene und beim Kind wahrgenommene Gefühle, Gedanken und Absichten angemessen ausdrücken.
- ☛ mitschwingen und abwarten können.
- ☛ flexibel bleiben.
- ☛ Nähe und Distanz beachten.
- ☛ Orientierungshilfen geben.
- ☛ Teilschritte auf das Ziel hin planen und durchführen.
- ☛ kleine Fortschritte beachten und verstärken.
- ☛ Regeln und Grenzen aussprechen und setzen.
- ☛ Konsequenzen ankündigen und erleben lassen.
- ☛ Spannung aushalten.
- ☛ vorrangige Probleme zuerst bearbeiten, sich Konflikten stellen und konfrontieren.
- ☛ erklären, motivieren, loben und bewerten.

Die Kinder beobachten und beurteilen die Erzieherin aus ihrer Sicht genauso. Sie spüren, ob ihre Schwächen und ihr Verhalten kritisiert werden und ob sie die Möglichkeit haben, Schritte zu einer Veränderung auszuprobieren. Auch Kinder sind allergisch gegen Moralisierung: Sie merken, ob

ihre Person bestraft wird oder das, was sie getan haben, ob die Erzieherin berechenbar ist oder ob ihre Entscheidungen heute so und morgen anders sind. Sie nehmen als Vorbild, wie die Erzieherin auf Außenseiter reagiert und wie sie mit eigenen Fehlern und Irrtümern umgeht. Auch merken sie, ob sie an sich »okay« sind oder ob sie sich das Wohlwollen durch besondere Leistungen und Eigenarten »verdienen« müssen. Paul Moor (1974) schreibt in seinem sehr empfehlenswerten Buch »Heilpädagogik«: »Das heilpädagogische Arbeiten geschieht nicht gegen die Fehler eines Kindes, sondern für das Fehlende« (S. 317). Deshalb also brauchen wir so viele Überlegungen, die uns die Arbeit mit den Kindern erleichtern und diese einfach menschlicher und effektiver machen – weil wir den Kindern und ihren Bedürfnissen dann eher gerecht werden.

Kinderkonferenzen

Kinderkonferenzen – in Groß- oder altersgetrennten Kleingruppen – sind ein wichtiger Bestandteil heilpädagogischen Arbeitens. Kinder und Erzieherinnen bringen ihre Ideen, Kritiken und Überlegungen ein; gemeinsam werden Lösungen diskutiert. Es ist immer wieder erstaunlich, wie viel schon Dreieinhalbjährige vom Zusammenleben verstehen und artikulieren können.

Fallbeispiel: René

René, vier Jahre, ist neu in der Gruppe. Seine Muttersprache ist nicht deutsch. Er kennt die »Spielregeln« der Gruppe noch nicht, ist sehr unsicher und weint viel. Am dritten Tag fehlt er. Die Erzieherin organisiert zwei Kinderkonferenzen: erst für die Großen, dann für die Kleinen. Sie überlegt mit den Kindern, warum René wohl so viel weint und nicht glücklich ist, und warum er noch so viel lernen muss. Die Kinder beschließen, wer mit ihm was macht, wer für ihn verantwortlich ist. Die Erzieherin wird versuchen, dies Renés Mutter zu verdeutlichen. Susi, dreieinhalb Jahre, meint: »Ich mach's mit ihm wie mit meinem kleinen Bruder. Der kann auch noch nicht sprechen.«

An diesem Beispiel wird die Rolle der Erzieherin deutlich: Trotz ihres Fachwissens bezieht sie die Kinder mit ein, denn sie kennt René auch nicht, muss sich ihm behutsam nähern. Die Kinder erleben, dass sie ernst genommen werden. Alle werden das Gespräch zu gegebener Zeit fortsetzen und eventuell gemeinsam neue Wege zur Integration von René finden.

Neue Methoden einführen

Sollen neue Methoden eingeführt werden, ist für die erfolgreiche Umsetzung wichtig, dass alle Mitarbeiterinnen einer Gruppe an einem Strang ziehen und nach den gleichen Methoden arbeiten. Bevor eine Erzieherin bekannte und übliche Arbeitsformen in einer Kindergartengruppe verändert, muss sie dies deshalb ankündigen – sonst wird bei Kollegen, Trägern und vor allem bei den Eltern aus Unwissenheit schnell Ablehnung. Elternabende bekommen so neue Inhalte: Die Eltern werden ernst genommen in ihrem Bemühen um das »Beste für ihr Kind«, wenn sie nicht nur den Jahres-, Monats- oder Wochenplan nachlesen können, sondern auch erfahren, warum sich in der Gruppe ihres Kindes etwas ändert.

Ein Beispiel: Frau M. ärgert sich seit einer Woche, dass im Gruppenraum ihrer Tochter – im Vergleich zur Nachbargruppe – nur ein einziges großes Plakat hängt: kein Raumschmuck, keine Blumen, keine Bilder. Auch die Spielsachen sind weggeräumt. Sie erfährt von anderen Müttern, dass offensichtlich niemand weiß, was das soll. Ob die neue Erzieherin überhaupt »etwas taugt«? Nachfragen bei der Leiterin ergeben, dass das »so sein muss, weil es für einige Kinder gut sei«.

Diese Auskunft ist kaum befriedigend, weil Frau M. sich nicht vorstellen kann, was das für ihre Tochter bedeutet. Die Erzieherinnen werden die Aufklärung an einem Elternabend nachliefern. Sie werden deutlich machen, dass zu viele Reize manche Kinder verwirren, viele Spielsachen nicht zum konzentrierten Spielen führen, vorgeformte Materialien zum »Erledigen von Übungen« verleiten – aber dabei die Kreativität und Phantasie auf der Strecke bleiben können. Haben die Eltern Verständnis für ein andersartiges Arbeiten, wird das an den Kindern spürbar. Aber auch mit den Kindern muss man darüber reden.

Heilpädagogisch orientierte Methoden

Zu Beginn des Kindergartenjahres wird in der Regel vom gesamten Team ein Jahresplan erstellt. Dies kann nur ein grober Plan sein, da die Erzieherinnen die neuen Kinder noch nicht kennen und nicht wissen, wie die Restgruppe vom vergangenen Jahr die Neuen aufnehmen wird. Das Respektieren der Persönlichkeit des einzelnen Kindes – und eventuell einer neuen Mitarbeiterin – bedeutet, dass man der Individualisierung einen breiten Raum einräumt. Vielleicht kann die Kinderpflegerin besonders gut mit dem tolpatschigen Christoph umgehen – dann wird es ihre Aufgabe sein, mit ihm und eventuell einigen seiner Freunde aus der Gruppe Übungsmöglichkeiten zu gestalten, die ihm Spaß machen und ihm Erfolgserlebnisse vermitteln.

Oder vielleicht kann sich die Praktikantin, die einmal wöchentlich kommt, im Freispiel so engagieren, dass die Erzieherin mit dem umtriebigen Franz (und zwei bis drei anderen Kindern) in der entlegensten Ecke des Raumes mit einem großen Batzen Ton oder selbst gemachter Knete matschen und kneten kann. Ton verändert seine Beschaffenheit, auch wenn Franz nur mit einem Finger darauf herumklopft oder ihn auf den Tisch knallt, um seine Wut abzureagieren. Ton ist schwer, man spürt ihn intensiv. Beim Kneten, Rollen und Formen sind alle Sinne beteiligt. Die Kinder machen elementare Erfahrungen – sie brauchen keine kognitiven Leistungen zu erbringen. Alles, was sie gestalten, ist gut und richtig. Die Beschäftigung soll Franz helfen, zu sich selbst zu finden – das Ergebnis ist zweitrangig. Die emotionale Förderung unter Beteiligung aller Sinne (sensorische Integration) ist entscheidend.

Wichtig

Heilpädagogisches Arbeiten gibt Erfahrungen viel Raum.

Erzieherinnen beklagen immer wieder, dass die Kinder heute anders sind als früher. Im Kindergarten können sie ihnen jedoch Erfahrungen vermitteln, die sie früher leichter machen konnten. Dazu gehören körperliche und sensorische Erfahrungen, wie sie z. B. im Staatsinstitut für Frühpädagogik (München) als »integrative Körperübungen« entwickelt wurden (Rückert 1993). Sie sind in vielen Kindergärten ein fester Bestandteil der Kleingruppen- oder Einzelarbeit geworden. Die Kinder sind begeistert dabei, wenn auf ihrem Rücken z. B. imaginär Pizza gebacken wird oder sie zu einem Schneeball geformt werden.

Wir scheuen uns in der Regel vor Körperkontakt. Nur Trösten ist allenfalls noch erlaubt. Dabei lernen wir alle mit körperlichem Einsatz viel intensiver als »nur« kognitiv. Dem oben genannten Franz können wir zehnmal etwas zurufen, bis er hört. Er muss aber zuhören, wenn wir ihn an Hand oder Schulter berühren und Blickkontakt mit ihm aufnehmen. Im Stuhlkreis – falls dieser überhaupt in unserem Programm steht – wird das haltloseste Kind bei einem Erwachsenen sitzen, damit dieser ihm Halt geben kann. Das kann ein überängstliches, aber auch ein umtriebiges Kind sein.

Regeln setzen und aufrechterhalten

Kinder brauchen viele Strukturierungshilfen, damit sie sich orientieren und entfalten können. Das sind keine Reglementierungen um des Prinzips willen. So kann mit Franz ein Vertrag gemacht werden, in dem auch die Grenzset-

zungen enthalten sind. Ihm können gute Erfahrungen mit sich, den anderen und Materialien ermöglicht werden. Zugleich muss von ihm Verantwortung für das Einhalten von erst kleinen, später umfassenderen Regeln verlangt werden. Damit wird die eventuelle Konsequenz oder »Strafe« kalkulierbar für ihn. Das Nichteinhalten der Abmachungen wird geahndet – nicht die Person, die bleibt »okay«.

Ein Beispiel: Während des gleitenden Frühstücks muss die Erzieherin, die mit einigen Kindern ein Regelspiel macht, mehrfach zum Tisch hinüberryufen und Emma und Eva ermahnen, nicht zu streiten, besser aufzupassen und die Apfelkerne nicht herumzuwerfen. Die Kinder sollen selbständig essen, können es aber noch nicht. Die lebhafteren unter ihnen bestimmen die Atmosphäre. Hektik entsteht im ganzen Gruppenraum. Alle wissen bald, wer da – wie immer – streitet. Gelegentlich machen die Kinder die Erzieherin aufmerksam: »Die beiden streiten schon wieder«. Eine Stigmatisierung hat stattgefunden; es gibt gute und schlechte Kinder. Beurteilungen und Verurteilungen führen zu einer Beliebtheitsskala unter den Kindern.

Die heilpädagogische Lösung könnte so aussehen: Jedes Essen ist ein Fest. Wir wollen im Kindergarten unser Frühstück genießen, zumal es in den Familien meistens nur noch Nahrungsaufnahme ist, weil der Alltag keine Zeit lässt. Wenn alle Kinder gemeinsam an schön gedeckten Tischen in Ruhe essen, ergeben sich zwangsläufig für die Erzieherin gute Beobachtungs- und Gesprächsmöglichkeiten. Sie kann sich zwischen Eva und Emma setzen bzw. das Gespräch an diesem Tisch lenken. Sie kann dem tollpatschigen René die Hände beim Öffnen des Joghurtbechers führen, ohne ihn vor dem Verschütten und Kleckern warnen zu müssen. Die Kinderpflegerin wird wortlos ihre Hand fest auf die Schulter von Franz legen, bevor er unter dem Beifall seiner Freunde vom Stuhl »fällt«.

Wechsel von Aktivität und Ruhe

Nach langem Stillsitzen brauchen die Kinder Bewegung, um sich später neu konzentrieren zu können. Manchen von ihnen bekommt Herumtoben gut, für andere ist Ballspielen oder Tanzen sinnvoller. Eine allgemeine Tobephase kann mit dem Spiel »Toter Mann« beendet werden: Alle Kinder liegen so auf dem Rücken, dass sie niemanden berühren oder selbst berührt werden können. Die Erzieherin moderiert: »Du liegst ganz ruhig, die Arme werden schlaff, die Beine werden schwer. Alle Luft geht aus Dir raus. Ich höre, wie sie aus Deinem offenen Mund herauskommt. Dein Bauch wird ganz flach, Du bist ganz flach, die Augen fallen Dir zu ...« (Texte findet man unter dem Stichwort »Autogenes Training mit Kindern« in der Fachliteratur).

Bei schlechtem Wetter müssen sich die Erzieherinnen besonders viel einfallen lassen: Warum nicht einmal mit den Kindern die Roller und Dreiräder vom Hof gemeinsam reinigen und dann damit im Haus herumfahren? Für Drinnen und Draußen gibt es unter dem Stichwort »New Games« viele neue, wettkampffreie Spiele, bei denen das Miteinander neben aller »Action« das Wichtigste ist. Auch hier sollte mit einem ruhigen Spiel geendet werden, bei dem jedes Kind dem Erlebten nachspüren kann. Die Kinder werden zu Hause zwar oft mit »Konserven-Musik« überfüttert, doch können Kassetten, CDs und Platten durchaus auch heilpädagogisch sinnvoll eingesetzt werden. Musik kann Bewegungsspiele begleiten. Wir können durch unterschiedliche Lautstärken hinhören lernen und erst danach eigene rhythmische Versuche starten. So bekommt die seit Jahren gepriesene »Rhythmische Vorschul-erziehung« eine ganz neue Dimension und Qualität.

Konsequenzen für die Raumgestaltung

Der Wechsel von Ruhe und Bewegung, Einzel-, Klein- und Großgruppenbeschäftigung, Laut und Leise, Hell und Dunkel, Gemeinschaft und Rückzug, Ausprobieren und Wiederholen ist ein wichtiges heilpädagogisches Gestaltungselement. Man wird fast in jeder Kindertageseinrichtung überlegen müssen, welche räumlichen Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen. Dies kann gemeinsam mit den Eltern geschehen, wenn sie in die Planung und Durchführung der Arbeit eingebunden werden. Einige Beispiele dazu:

- Lange, helle Flure verleiten zum Rennen, Springen und Toben. Wollen wir das nicht, müssen »Hindernisse« (z. B. Garderoben) eingebaut, Decken abgesenkt, Tücher gespannt oder Lampen abgedunkelt werden.
- Durch Raumteiler oder Einbauten sind Kuschecken oft sehr klein geraten. Erwachsene sollen sich auch hineinkuscheln können, um mit den Kindern zu diskutieren, zu reden, eine Kassette zu hören usw.
- Eine Hängematte oder ein großes Schaukeltuch sollte in einer abgelegenen Ecke installiert werden. Sie bietet nicht nur dem einzelnen Kind sensorische Erfahrungen, sondern kann auch Ort eines vertraulichen Gespräches zwischen Erzieherin und Kind sein.
- Mitarbeiterinnen, Träger und Eltern sind mit Recht stolz auf die schöne Einrichtung der Kindertageseinrichtung. Die Kinder müssen sorgfältig damit umgehen, wie in der Wohnung der Familie. Das ist auch gut so. Nur wo können die Kinder »mal richtig hausen«, Höhlen bauen, Bretterverschläge zimmern, großflächig malen, nageln und sägen? Wir bieten kleinen Kindern Steckspiele aus Plastik, entwickeln diese mit vorgefertigten

Motoren weiter, geben Anleitungen zum Nachbau von Bauernhöfen und Hubschraubern – aber mit Hammer, Säge, Nägeln und Hobel können sie in unseren Einrichtungen nichts selber herstellen. Wo gibt es eine Werkbank? Wo kann ein Kind werken? Hier könnten übrigens auch Väter Ideen beisteuern und mitarbeiten. Vielleicht lernt dann ein Vater, mit seinem Sohn ein Kasperltheater zu bauen ...

Solche gemeinsamen Aktionen bringen auf der einen Seite allen Beteiligten Anerkennung, Bestätigung und Erfolgserlebnisse. Auf der anderen Seite erleben die Kinder ihre Erzieherin auch einmal als Lernende, die sich abmühen muss, um z. B. auf Anweisung einer Mutter mit fremdländischen Gewürzen ein ihr unbekanntes Gericht zu kochen, oder die sich im Werk- und Matschraum mit dem Hammer auf den Daumen klopft. Wichtiger als das, was sie in der Situation leistet oder was ihr passiert, ist, *wie* sie damit umgeht. Kinder dürfen und sollen merken, dass auch für sie eine Arbeit Mühsal sein kann und sie sich anstrengen muss, dass sie ebenfalls Misserfolg und Versagen akzeptieren muss – aber sich auch über eine Leistung freuen und stolz darauf sein kann.

Richtig loben

Stolz sein zu können auf geleistete Arbeit und gelobt zu werden, ist sicher ein sehr motivierendes Ereignis im Alltag eines Kindes – und ein pädagogisches Instrument. Für einfache Pflichterfüllung sollten Erzieherinnen auf das Loben und Belohnen verzichten. Eine Belohnung gibt es nur für ein »Mehr« an Leistung, das freiwillig erbracht wurde. Sie soll dem Kind Freude machen und es zur Wiederholung anspornen, die dann zum Normalfall, zur Selbstverständlichkeit wird. Ständiges Loben ist unsinnig und verliert seinen Wert: Das Kind spürt, ob unser Lob Routine oder echte Zuwendung ist. Genauso verhält es sich mit Bestrafungen. Wie schon beschrieben, muss dem Kind klar sein, dass gewisse Verhaltensweisen oder nicht bzw. schlecht ausgeführte Aufgaben geahndet werden – nicht weil die Erzieherin beleidigt ist, sondern weil sie traurig darüber ist, dass Abmachungen nicht eingehalten wurden, weil das Zusammenleben in der Gruppe gestört wurde oder weil eventuell eine Person Schaden erlitten hat. Kennt und versteht ein Kind die Gruppenregeln, wird es die Strafe einsehen.

Vorschulkinder brauchen Gelegenheiten, um ihre Fähigkeiten und Kräfte messen zu können. Wir können ihnen durch unser Verhalten vermitteln, dass nicht jeder immer der Beste sein kann, aber dass jeder sein Bestes geben kann. Und das ist bei jedem Kind anders. Kinder sollten in der Kindertageseinrichtung lernen, sich an eine Aufgabe heranzuwagen, auszuprobieren,

Lösungen zu finden, eigene Wege zum Ziel zu erproben. Damit übernehmen sie die Verantwortung für das Ergebnis, für *ihr* Ergebnis. Das macht sie stolz. Viele von Erzieherinnen geplante und vorbereitete Beschäftigungen verhindern derartige Erfahrungen, wenn z. B. alle Kinder dieselbe Martinslaterne aus dem gleichen Material produzieren sollen, die zum Schluss dann an der »Urlaterne« der Erzieherin gemessen wird nach dem Prinzip: Wer ist die/der Beste nach der Erzieherin? Wer war die/der Schlechteste? Bei wem müssen die Fachkräfte nacharbeiten, damit alle Mütter stolz auf ihre bastelbegabten Kinder sein können?

Wenn die Eltern wissen, dass der Entwicklungsstand, das Alter und die Begabungen der Kinder sowie der Prozess des Entstehens die Maßstäbe für die Arbeiten sind, werden sie akzeptieren müssen, dass z. B. ihr Max viel Liebe und Zeit in das Bekleben des Kartons gesteckt hat, der nur ein Fensterbild abgeben kann, aber keine Laterne. Vielleicht war das Hantieren mit Kleister und Papier viel erlebnis- und lehrreicher für ihn, als es das Aneinanderreihen verschiedener Arbeitsvorgänge sein konnte. Beim Martinszug trägt er dann ganz stolz einen riesengroßen Laternenmond aus dem Kaufhaus mit einer Taschenlampenbeleuchtung vor sich her.

Schlussbemerkung

Es ist nicht leicht, in der pädagogischen Arbeit gewohnte Bahnen zu verlassen. Das Einbeziehen von Eltern, Kollegen und Kindern in die Gestaltung der Arbeit erfordert ein großes Maß an Toleranz und Vertrauen – bei allem Ehrgeiz und aller Fachkompetenz. Der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen – auch aus anderen Einrichtungen – sowie Fortbildung und Supervision können hier unterstützend wirken.

Literatur

- Flosdorf, P.: Anleiten, Beraten, Befähigen. Freiburg: Lambertus 1993
Maslow, A. H.: Motivation and personality. New York: Harper 1954
Maturana, H. R./Varela, J. V.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann 1991
Moor, P.: Heilpädagogik. Bern: Hans Huber 1974
Rückert, E.: Übungen zur Unterstützung sozialintegrativer Prozesse. In: Kaplan, K./Rückert, E./Garde, D. u. a.: Gemeinsame Förderung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Handbuch für den Kindergarten. Weinheim: Beltz 1993, S. 161–187
Speck, O.: Die Bedeutung des Autonomiemodells in der Frühförderung. Vortrag gehalten in Veitshöchheim 1993

Verhaltenstherapeutische Ansätze und ihre Anwendungen in Kindertageseinrichtungen

Franz Petermann und Ulrike Petermann

Unter *Verhaltenstherapie* versteht man die Umsetzung von wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen aus der Lernpsychologie mit dem Ziel, Denkweisen, Gefühlszustände und/oder Verhaltensweisen zu verändern. Die *Lernpsychologie* beschäftigt sich mit den Mechanismen, aufgrund derer Verhaltensweisen erworben, differenziert oder abgebaut werden. Der Begriff »Verhalten« schließt eine breite Palette von menschlichen Äußerungsformen ein, die Sprache, Gestik, Mimik, Gefühle, Sozialverhalten (Aggression, Kontaktängste etc.) und Ähnliches umfassen.

Wichtig

Verhaltens- und Lernpsychologen gehen davon aus, dass die Entwicklungen eines Kindes sich direkt oder indirekt im beobachtbaren Verhaltensweisen widerspiegeln.

Die Kinderverhaltenstherapie setzt sich in Deutschland sehr langsam durch; Ausnahmen bilden Anwendungen der Kinderverhaltenstherapie im Kontext massiver psychischer Störungen (z. B. Aggression) und bei der (Früh-)Förderung geistig behinderter oder autistischer Kinder. Weiterführende Anwendungen bei Vorschul- und Schulkindern erfolgen in Deutschland erst seit wenigen Jahren. Im Erwachsenenbereich werden hingegen seit vielen Jahren solche Methoden mit großem Erfolg eingesetzt (vgl. Kraiker 1974).

Anwendungsbereiche der Kinderverhaltenstherapie

Verhaltenstherapeutische Methoden und Prinzipien besitzen ein weit gestrecktes Anwendungsspektrum, das sich unter anderem auf die folgenden vier Bereiche bezieht:

- ❶ **Verhinderung von Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen** (Esser/Wyschkon, 2002; Kusch/Petermann 1993): In Kindertageseinrichtungen fallen dabei vor allem Artikulations- und Sprachstörungen wie Fehler bei der Lautbildung auf, die in die Gruppe der umschriebenen Entwicklungsstörungen gehören.

- **Prävention und Gesundheitsförderung**, wobei im Kindergartenalter vor allem Aspekte der Ernährung und Hygiene von Bedeutung sind (vgl. Hurrelmann/Settertobulte 2002).
- **Abbau und Therapie von Auffälligkeiten und Störungen**: Hier kommen grundsätzlich alle Bereiche der Entwicklung eines fremdbetreuten Kindes in Frage (F. Petermann 2003). Besonders häufig werden im Kindergarten Verhaltensauffälligkeiten und Störungen der Ausscheidung (Einnässen, Einkoten; vgl. Petermann/Petermann 2002) zum Problem. Bei einer Ganztagesbetreuung und bei Kinderkrippen bietet die Verhaltenstherapie sehr effektive Behandlungsverfahren bei Schlafproblemen und exzessivem Schreien.
- **Rehabilitation** meint die Förderung von entwicklungsverzögerten, behinderten oder chronisch kranken Kindern in der Weise, dass sie Entwicklungsrückstände durch gezielte Hilfestellung wieder schnell aufholen können (Neuhäuser/Heubrock 2000).

Bei Verhaltensstörungen handelt es sich um die häufigsten Auffälligkeiten im Kindergarten, die ungefähr 15 % aller Kinder betreffen. Sie treten heute immer früher und damit mit sehr ungünstiger Prognose auf (Döpfner 2002; Kusch/Petermann 1993). Bereits am Ende der Kindergartenzeit kommen diese Störungen in verschiedenen Situationen und massiver Ausprägung vor, wodurch auch die schulische Entwicklung des Kindes nachhaltig beeinflusst wird.

Verhaltensstörungen unterscheidet man in externalisierende und internalisierende Formen. **Externalisierende Störungen** sind durch unkontrolliertes Verhalten gekennzeichnet. Im Kindergarten- und Vorschulalter äußert sich dies in

- hyperkinetischem Verhalten (= Zappeligkeit, hohe Ablenkbarkeit, Impulsivität, unkontrollierte motorische Aktivitäten (vgl. dazu Döpfner 2002; Schmidt et al. 1991) und
- oppositionellem oder aggressivem Verhalten (Beschimpfen, Schlagen, Treten von Personen, Beschädigen von Gegenständen usw.).

Wir greifen im Folgenden aus dem Förderprogramm für aggressive Kinder entsprechende Vorgehensweisen heraus (Petermann/Petermann 2001).

Internalisierende (überkontrollierte) Störungen beziehen sich auf

- Trennungsängste (z. B. Verweigerung des Kindergartenbesuches, da das Kind lieber zu Hause bei der Mutter sein möchte),

- Kontaktvermeidung (z. B. die Scheu, mit Gleichaltrigen zu spielen),
- Überängstlichkeit (übermäßige, unrealistische Sorge über die Zukunft oder das eigene Können) und
- ängstlich-depressives Verhalten.

Zur Illustration der verhaltenstherapeutischen Vorgehensweise dient das Training mit sozial unsicheren Kindern, das sich mit solchen Phänomenen beschäftigt (Petermann/Petermann 2003).

Methoden der Kinderverhaltenstherapie

Das Vorgehen der Verhaltenstherapie besteht aus sehr unterschiedlichen Methoden, mit denen ein Kind neues Verhalten lernen kann, wodurch negative Auffälligkeiten reduziert werden. Die Methoden basieren auf verschiedenen Wirkprinzipien und unterscheiden sich erheblich in ihren Zielen, die global oder sehr spezifisch angelegt sein können.

Entspannungsverfahren

Ein sehr allgemeines Vorgehen stellen z. B. Entspannungsverfahren dar wie das Schildkröten-Phantasie-Verfahren und das Kapitän-Nemo-Verfahren.

Das Schildkröten-Phantasie-Verfahren: Es eignet sich für Kindergartengruppen mit 10–20 Kindern und wird täglich als Bewegungsspiel (für circa fünf bis zehn Minuten) durchgeführt. Wichtig ist, dass die Kinder schon in den ersten Minuten am Tag diese Übung in einem von der Erzieherin angeleiteten Spiel realisieren. Die Instruktion lautet wie folgt (Petermann/Petermann 2001, S. 332): »Die Schildkröte liegt gerne in der warmen Sonne. Sie hat einen Panzer, der sie schützt, in den sie ihren Kopf und Vorder- wie Hinterbeine einziehen kann. Die Schildkröte ist ein ruhiges Tier und gibt keinen Laut von sich. Aber sie hat gute Augen und kann deshalb alles, was um sie herum passiert, genau beobachten. Die Schildkröte hört auch gut und bemerkt viele Dinge früher als ein Tier, das viel Krach macht.«

Die Erzieherin fordert anschließend die Kinder auf, sich in eine Schildkröte hineinzudenken. Besondere Bedeutung kommt hierbei den Instruktionen an die Kinder zu. Sie sollen die Schildkröte nachahmen, also langsam gehen, aufmerksam ihre Umwelt betrachten und genau auf die Erzieherin hören. Kann ein Kind sich nicht an die Instruktionen der Fachkraft halten, muss es sich in seinen Panzer zurückziehen, d. h., unbeweglich stehen bleiben, bis es wieder die Erlaubnis erhält, aus dem Panzer herauszukommen. Die

zentralen Instruktionen lauten: »Ich will nicht schneller gehen als eine langsame Schildkröte, langsame Schildkröte!« – »Ich will keinen Laut sagen, wie eine leise Schildkröte, leise Schildkröte!« – »Ich bin eine leise und langsame Schildkröte!«

Wesentlich bei dieser Übung ist, dass die Kinder der Instruktion der Erzieherin folgen und sich bei Unruhe in den »Panzer« zurückziehen. Allmählich sollen die Kinder durch Selbstinstruktionen (z. B. »Ich bin eine ruhige, langsame Schildkröte!«) ihr Verhalten steuern lernen. Die Methode »Selbstinstruktion« ist ein wichtiges Vorgehen, mit dem Kinder Selbststeuerung (Selbstkontrolle) einüben. Schon nach ungefähr drei Wochen – bei täglichem Üben – gelingt den Kindern eine Verhaltenssteuerung (Petermann/Petermann 2003).

Das Kapitän-Nemo-Verfahren: Es wurde im Kontext eines Trainingsprogramms mit aggressiven Kindern entwickelt und eignet sich für Fünfjährige und ältere Kinder. Die Kinder lernen, sich vor belastenden Situationen zu entspannen. Seit mehr als zehn Jahren liegen Audiokassetten für Kinder mit 14 Geschichten vor (U. Petermann 1993; 2004); darüber hinaus existiert seit kurzem ein illustriertes Taschenbuch für Kinder zum Vorlesen (U. Petermann, 2003). Eine knapp gefasste Instruktion (Petermann/Petermann 2001, S. 142ff.) lautet: »Stelle dir vor, du bist von Kapitän Nemo in sein Unterwasserboot Nautilus eingeladen worden. Ihr fahrt gemeinsam durch alle Weltmeere und seht viele wunderschöne Dinge unter Wasser. Die schönsten Stunden sind immer die, wenn Kapitän Nemo dich auf seine Unterwasserexcursionen mitnimmt. Dazu ziehst du einen speziellen Taucheranzug an. Er hat eine besondere Wirkung auf dich: Du merkst nämlich schon beim Anziehen, dass du vollkommen ruhig wirst. Zuerst steigst du mit dem rechten Bein in den Taucheranzug. Du merkst und denkst: Mein rechtes Bein ist ganz ruhig. Dann kommt das linke Bein dran. Auch das linke Bein wird ganz ruhig. Du merkst: Meine Beine sind schon vollkommen ruhig. Du ziehst den Taucheranzug über den Po und den Rücken hoch. Dann schlüpfst du mit dem rechten Arm in den Taucheranzug, und du denkst: Mein rechter Arm ist ganz ruhig. Du ziehst den linken Arm an, und er wird auch vollkommen ruhig. Du denkst: Meine beiden Arme sind vollkommen ruhig. Du ziehst noch die Kapuze über den Kopf und machst den Reißverschluss vorne zu. Jetzt bist du vom Taucheranzug rundherum eingehüllt und geschützt. Du fühlst dich im Taucheranzug wohl, sicher und vollkommen ruhig. Zum Schluss ziehst du noch die Schwimmflossen an, nimmst das Sauerstoffgerät auf den Rücken und setzt die Taucherbrille auf. Jetzt bist du für den Taucherausflug mit Kapitän Nemo bereit.«

Verbesserung der Selbstkontrolle

Neben den Entspannungsübungen bilden Ansätze zur verbesserten Selbstkontrolle eine weitere wichtige Methode in der Kinderverhaltenstherapie. Hierzu sollen Kinder ihr Verhalten mit Hilfe von Selbstverbalisationen und -instruktionen beeinflussen. Selbstinstruktionen sind eine verdeckte oder offene Anweisung des Kindes an sich selbst; sie ähneln in mancher Hinsicht einem Vorsatz. Die Kinder erhalten zum besseren Behalten der Selbstinstruktion ein Kärtchen mit einem Bild, das eine Verhaltensregel visualisiert (z. B. zur Ermutigung: »Ich probiere es aus!«). Abbildung 7 gibt dazu Beispiele aus dem Training mit aggressiven Kindern.



Abb. 7: Selbstinstruktionskärtchen (vgl. Petermann/Petermann 2001, S. 244).

Die Kärtchen sind zunächst nur eine Stütze, die die Kinder in einer belastenden Alltagssituation einsetzen sollen. Durch Rollenspiele, allmähliche Erfahrungen (Erfolge) im Alltag und die schrittweise »Verinnerlichung« der Selbstinstruktion baut das Kind neue Verhaltensstrategien auf. Meistens sind jüngere Kinder stolz, wenn sie mit einem solchen »Trick« z. B. ihre Ängste vor einer bestimmten Aufgabe überwinden können (= Selbstverstärkung).

Training sozialer Fertigkeiten

Die Kinderverhaltenstherapie zieht jedoch auch komplexere Methoden zur Modifikation heran; ein Vorgehen nennt man »Training sozialer Fertigkeiten«. Hierzu benutzen die Kinder Vorlagen (z.B. Fotos), um ihre Wahrnehmung von anderen zu verbessern. So lernen Kindergartenkinder, sich anhand von Puppen in andere einzufühlen (→ Abb. 8), oder sie üben anhand von Vorlagen (→ Abb. 9) in einem Rollenspiel neues Verhalten ein.



Abb. 8: Mutmacherpuppen für Vorschulkinder (Petermann/Petermann 2003, S. 148)

Wichtig

Durch Rollenspiele gelingt es, Sozialverhalten wie Freude-Ausdrücken, Kontakte-Knüpfen, Ja- und Nein-Sagen konkret einzuüben.

In der Verhaltenstherapie stellt das Rollenspiel eine Methode dar, mit der man aufgrund einer strukturierten Vorlage (Geschichte mit positiver und negativer Lösung; vgl. Abb. 9) einem Kind unterschiedliche Verhaltensweisen vermitteln kann; es lassen sich die Auswirkungen solcher Verhaltensweisen verdeutlichen und dadurch schrittweise das Verhaltensrepertoire erweitern. Im Spiel wird den Kindern nach dem Prinzip des *Modelllernens* (= *Vorbildlernen*) neues Verhalten vermittelt. Besonders günstig verläuft dieser Prozess, wenn man den Kindern attraktive Modellvorgaben macht, die sie imitieren sollen (vgl. ein Beispiel in Abb. 9).

Sie lassen mich nicht mitspielen!

Bianca und Julia machen ein Brettspiel, das mir auch viel Spaß macht. Ich würde es gerne mit ihnen zusammen spielen, aber sie wollen mich nicht mitmachen lassen.



1. Lösung

Das ist nicht nett von Bianca und Julia. Nun muss ich wieder einmal alleine spielen. Traurig gehe ich in die Kuschecke und verstecke mich hinter dem Regal, damit die anderen nicht sehen, dass ich weine.

2. Lösung

Schade, dass Bianca und Julia mich nicht mitspielen lassen. Aber das ist kein Grund, traurig zu sein. Schließlich gibt es noch andere Kinder, mit denen man schön spielen kann. Ich frage jetzt mal den Mario, ob er Lust hat, mit den Legos etwas zu bauen.

Abb. 9: Rollenspielvorlage für Kindergartenkinder (Petermann/Petermann 2003, S. 155)

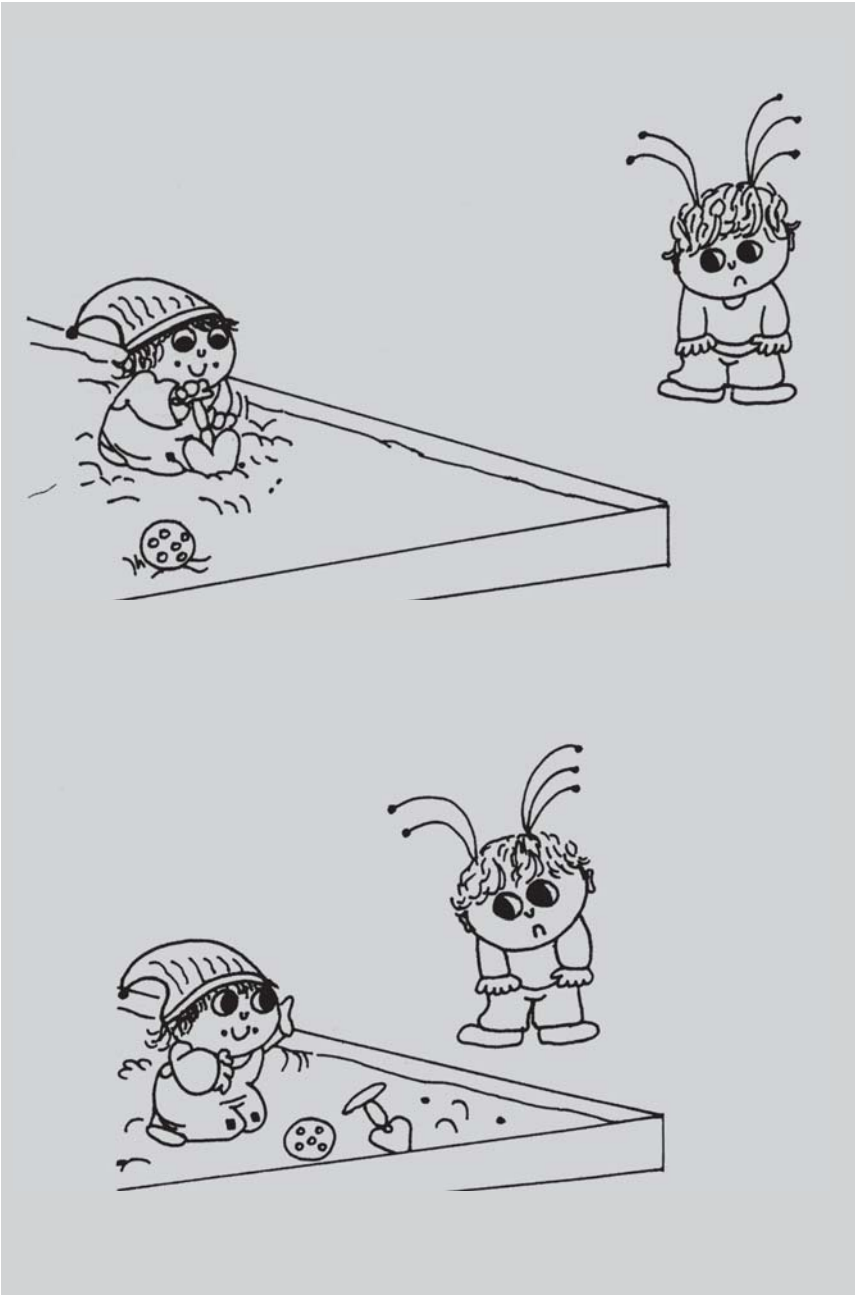


Abb. 10: Antennentiger und Zauberlinge für Vorschulkinder (Petermann/Petermann 2003, S. 160f.)

Wichtig

Ein Training sozialer Fertigkeiten kann nicht nur darin bestehen, global neues Verhalten zu imitieren, sondern die Kinder müssen auch Beurteilungskriterien erlernen, anhand derer sie sich in einer sozialen Interaktion orientieren können.

Die Schulung der Wahrnehmung ist grundlegend und notwendig. Mit Hilfe comicariger Vorlagen wie etwa der Antennentiger-Comic in Abbildung 10 lernen die Kinder, Gestik, Mimik und Interaktionszusammenhänge zu deuten.

Der **Antennentiger** ist – wie sein Name zeigt – ängstlich und sensibel (= Antennen), möchte aber mutig und stark wie ein Tiger sein. Ihm helfen die Zauberlinge, z. B. beim Kontakte-Schließen, aber nur dann, wenn er den ersten Schritt macht und selbst aktiv wird.

Die Verhaltensübungen (Rollenspiele) und Wahrnehmungsspiele werden im Rahmen eines sozialen Fertigkeitstrainings von Übungseinheit zu Übungseinheit anforderungsreicher. Eine Erzieherin kann diese Übungen nur unter Anleitung im Rahmen einer Maßnahme zur Sozialerziehung durchführen. Die Erfolge einer solchen Nachlern-Maßnahme sind jedoch überzeugend.

Lernpsychologisch begründete Erziehungsprinzipien

Wichtig

Eine verhaltenstherapeutisch orientierte Förderung eines Kindes sollte immer von den unmittelbaren Bezugspersonen unterstützt werden – zumindest sollten die Bezugspersonen bereit sein, einige Erziehungsprinzipien zu überdenken und sich nach lernpsychologischen Erkenntnissen neu zu orientieren.

Wird eine umfassende Fördermaßnahme von einem Kinderverhaltenstherapeuten realisiert, dann sind die Bezugspersonen vor allem die Eltern und die Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen wichtige Partner. Erfolgt eine pädagogische Verhaltensförderung im Kindergarten, wird vorausgesetzt, dass die Fachkraft die Erziehungsprinzipien kennt und für ihre Arbeit akzeptiert. Als wichtige Bezugspersonen müssten in diesem Falle die Eltern vonseiten der Erzieherin

motiviert werden, ihr Erziehungsverhalten zu verändern. Für diese schwierige Arbeit gibt es eine Vielzahl von Materialien: So liegen für verhaltensauffällige Kinder und ihre Eltern eine Sammlung von Arbeitsmaterialien von Petermann und Petermann vor (2001, 2003).

Bei verhaltensauffälligen Kindern konnte man unabhängig von konkreten Störungsbildern (Aggression, soziale Unsicherheit und Angst) Erziehungshaltungen finden, die als Risiken für die Sozialentwicklung eines Kindes angesehen werden können. So werden

- ❑ entweder zu viele oder zu wenige soziale Regeln abverlangt;
- ❑ keine oder zu viele sowie überfordernde Anforderungen gestellt;
- ❑ Vereinbarungen nicht konsequent eingehalten;
- ❑ problematische Verhaltensweisen geduldet oder sogar verstärkt, indem man ihnen Aufmerksamkeit zuwendet (= positive Verstärkung) oder ein Kind – wenn es z. B. Ängste bzw. Ärger äußert – von einer unangenehmen Aufgabe befreit (= negative Verstärkung).

Wichtig

Viele Bezugspersonen sind (unbeabsichtigt) selbst Vorbild für das problematische Verhalten von Kindern.

Bei Kindern bewirkt das oben beschriebene Erziehungsverhalten, dass sie die soziale Orientierung verlieren, oder es tritt sogar Unkontrollierbarkeit auf, d. h. die Verhaltensweisen des Kindes und die Reaktionen der Bezugspersonen klaffen auseinander (Seligman 1999). So erfahren manche Kinder, dass sie für ein und dasselbe Verhalten einmal gelobt und einmal ausgeschimpft werden. Zur schrittweisen Verbesserung der Erziehungskompetenzen im Erziehungsprozess existieren verschiedene Arbeitsmaterialien wie z. B. das in Abbildung 11 gezeigte Arbeitsblatt.

Wichtig

Gelingt es den Bezugspersonen, sich dem Kind positiv zuzuwenden, es gezielt für positives Verhalten zu loben und für negatives Verhalten angemessene und klare Grenzen zu setzen, dann sind positive Veränderungen zu erwarten.

Arbeitsblatt: Arten der Zuwendung

Durch Zuwendung verstärken wir oft das Verhalten eines anderen. Verstärken bedeutet, dass man aus einem kleinen, nebensächlichen Verhalten durch Beachtung ein deutliches und im Vordergrund stehendes Verhalten macht. Zuwendung erfolgt in unterschiedlicher Weise.

1. Positive Zuwendung

durch Anblicken, Kopf-Nicken, Lächeln, Zuhören, Streicheln, In-den-Arm-Nehmen, Fragen-Stellen, Loben, Belohnung-Ankündigen u. a.

Mit all' dem trägt man dazu bei, dass das vorausgehende Verhalten verstärkt, d. h., besonders hervorgehoben und gefördert wird!

2. Negative Zuwendung

durch mehrmaliges Auffordern, Ermahnen, Tadeln, Nörgeln, Schimpfen, Belehren, Vergleichen, Schreien, Drohen, Vorwürfe-Machen, mit »Scharfer-Stimme-Reden«, Streng-Anblicken u. a.

Damit tragen wir dazu bei, dass das Verhalten, das wir verhindern wollen, stärker ausgeprägt wird!

3. Keine Zuwendung

durch Vermeiden von Blickkontakt, körperliche Distanz, Sich-Abwenden, Aus-dem-Zimmer-Gehen, Keine-Antwort-Geben, Keine-Miene-Verziehen, Kein-Wort-Sagen u. a.

Ohne Zuwendung rückt ein Verhalten in den Hintergrund und verschwindet!

Abb. 11: Arbeitsblatt: Arten der Zuwendung (Petermann/Petermann 2001, S. 305)

In vielen Fällen muss nicht nur das Verhalten der Kinder, sondern müssen auch ungünstige Erziehungshaltungen der Eltern und der soziale Kontext einer Familie (z. B. Freizeitverhalten) nachhaltig verändert werden. Solche Prozesse können nur unter intensiver therapeutischer Anleitung speziell ausgebildeter Experten durchgeführt werden.

Literatur

- Döpfner, M.: Hyperkinetische Störungen. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen: Hogrefe, 5., korrigierte Aufl. 2002, S. 151–186
- Esser, G./Wyschkon, A.: Umschriebene Entwicklungsstörungen. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen: Hogrefe, 5., korrigierte Aufl. 2002, S. 409–429
- Hurrelmann, K./Settortobulte, W.: Prävention und Gesundheitsförderung. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen: Hogrefe, 5., korrigierte Aufl. 2002, S. 131–148
- Kraiker, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München: Kindler 1994
- Kusch, M./Petermann, F.: Entwicklungspsychopathologie von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Kindheit und Entwicklung 1993, 2, S. 6–16
- Neuhäuser, G./Heubrock, D.: Neuropsychologische Störungen. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen: Hogrefe, 5., korrigierte Aufl. 2002, S. 337–357

- Petermann, F. (Hrsg.): Kinderverhaltenstherapie. Grundlagen, Anwendungen und manualisierte Trainingsprogramme. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2. völlig veränd. Aufl. 2003.
- Petermann, F./Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 10., völlig veränd. Aufl. 2001
- Petermann, U.: Die Kapitän-Nemo-Geschichte, Teil 1 und 2. Essen: ELVIKOM 1993 (Audio-kassetten für Kinder, beziehbar über ELVIKOM, Kronprinzenstr. 13, 45128 Essen).
- Petermann, U.: Die Kapitän-Nemo-Geschichten. Geschichten gegen Angst und Stress. Freiburg: Herder, 3. Aufl. 2003
- Petermann, U.: Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz, 3., korr. Aufl. 2004
- Petermann, U./Petermann, F.: Verhaltensgestörte Kinder. Essen: ELVIKOM, 2., völlig veränd. Aufl. 1996 (Videofilm mit sozialen Lernsituationen für aggressive und sozial unsichere Kinder; Bezugsadresse siehe oben)
- Petermann, U./Petermann, F.: Störungen der Ausscheidung: Enuresis und Enkopresis. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen: Hogrefe, 5., korr. Aufl. 2002, S. 381–407
- Petermann, U./Petermann, F.: Training mit sozial unsicheren Kindern. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 8., veränd. Aufl. 2003
- Schlack, H. G.: Interventionen bei Entwicklungsstörungen. Bewertende Übersicht. Monatsschrift Kinderheilkunde 1994, 142, S. 180–184
- Schmidt, M. H./Esser, G./Moll, G. H.: Der Verlauf hyperkinetischer Syndrome in klinischen und Feldstichproben. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie 1991, 19, S. 240–253
- Seligman, M. E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz 1999

3

Die Nutzung externer Ressourcen



Immer wieder stellen Erzieherinnen fest, dass die Probleme eines Kindes so groß oder so verfestigt sind, dass sie ihm nicht helfen können. Diese Situation darf nicht als Zeichen eigener Unzulänglichkeit gewertet werden: Erzieherinnen sind keine Heilpädagoginnen oder Psychotherapeutinnen, sondern sozialpädagogische Fachkräfte, deren Hauptaufgaben in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern liegen. Die Verantwortung für das jeweilige Kind verlangt wohl ein Eingreifen, wenn dessen Wohl durch eigene Probleme (Verhaltensauffälligkeiten) oder durch negative Einflüsse aus seiner interpersonalen Umwelt beeinträchtigt wird. Dies kann aber nur im Rahmen der Zuständigkeit und fachlichen Kompetenz von Erzieherinnen erfolgen. Sind Maßnahmen nötig, die darüber hinausgehen und z. B. Frühförderung, Erziehungsberatung oder therapeutische Behandlungen umfassen, bleibt den Erzieherinnen die Aufgabe, die Eltern über die im jeweiligen Einzelfall sinnvollen Angebote von psychosozialen Diensten zu informieren und sie zu deren Nutzung zu motivieren.

Wissen über Hilfsangebote erwerben

Jede Erzieherin sollte über Grundkenntnisse hinsichtlich der Institutionen, Träger und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Abb. 12) verfügen und wissen, welche Einrichtungen der öffentlichen und freien Jugendhilfe im Umkreis ihrer Kindertageseinrichtung die jeweiligen Leistungen anbieten. Dann kann die Vermittlungsaufgabe im »Ernstfall« schnell erfüllt werden.

In manchen Fällen benötigen Kinder Hilfen, die über die Angebote nach dem SGB VIII hinausgehen. Dazu gehören z. B. die Leistungen von Logopäden, Sprachheilpädagogen, Ergotherapeuten, Motopäden, Physiotherapeuten, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeuten, aber auch die Kinder- und Jugendberufshilfe. Da Verhaltensauffälligkeiten und andere Probleme von Kindern oft mit familialen Belastungen zusammenhängen, ist es sinnvoll, wenn sich Erzieherinnen auch einen fortlaufenden Überblick über Hilfsangebote für Familien verschaffen. Dazu gehören:

- **Beratungsstellen und psychosoziale Dienste** wie die Schwangerenberatung, Scheidungsberatung, Drogenberatung, Schuldnerberatung, hauswirtschaftliche bzw. Verbraucherberatung, Ausländersozialberatung, zudem frei praktizierende Psychotherapeuten, Frauenhäuser, Notrufgruppen, sozialpflegerische Dienste und ambulante Dienste für Behinderte.

Angebote der öffentlichen und freien Jugendhilfe nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

■ Jugendarbeit (§§ 11, 12 SGB VIII) ■ Jugendsozialarbeit (§ 13 SGB VIII) ■ Erzieherischer Kinder- und Jugendschutz (§ 14 SGB VIII) ■ Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie (§ 16 SGB VIII) ■ Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 SGB VIII) ■ Beratung und Unterstützung bei der Ausübung der Personensorge (§ 18 SGB VIII) ■ Gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder (§ 19 SGB VIII) ■ Betreuung und Versorgung des Kindes in Notsituationen (§ 20 SGB VIII) ■ Unterstützung bei notwendiger Unterbringung zur Erfüllung der Schulpflicht (§ 21 SGB VIII) ■ Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (§§ 22, 24, 24 a SGB VIII) ■ Tagespflege (§ 23 SGB VIII)	■ Unterstützung selbst organisierter Förderung von Kindern (§ 25 SGB VIII) ■ Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII) ■ Soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII) ■ Erziehungsbeistandschaft, Betreuungshelfer (§ 30 SGB VIII) ■ Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII) ■ Erziehung in der Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII) ■ Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII) ■ Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform (§ 34 SGB VIII) ■ Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) ■ Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche (§ 35 a SGB VIII) ■ Hilfe für junge Volljährige, Nachbetreuung (§ 41 SGB VIII) ■ Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen (§ 42 SGB VIII)	■ Herausnahme des Kindes oder des Jugendlichen ohne Zustimmung des Personensorgeberechtigten (§ 43 SGB VIII) ■ Schutz von Kindern und Jugendlichen in Familienpflege und in Einrichtungen (§§ 44–48 a SGB VIII) ■ Mitwirkung in Verfahren vor den Vormundschafts- und den Familiengerichten (§ 50 SGB VIII) ■ Beratung und Belehrung in Verfahren zur Annahme als Kind (§ 51 SGB VIII) ■ Mitwirkung in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz (§ 52 SGB VIII) ■ Beratung und Unterstützung bei Vaterschaftsfeststellung und Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen (§ 52 a SGB VIII) ■ Beratung und Unterstützung von Pflegern und Vormündern (§ 53 SGB VIII) ■ Beistandschaft, Amtspflegschaft und Amtsvormundschaft (§§ 55, 56 SGB VIII) ■ Gegenvormundschaft des Jugendamtes (§ 58 SGB VIII) ■ Beurkundung und Beglaubigung (§ 59 SGB VIII)
---	---	---

Abb. 12: Angebote der öffentlichen und freien Jugendhilfe nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)

- **Selbsthilfegruppen und Verbände**, z. B. Mütter- und Familienzentren, Babysitterdienste, Kinderschutzbund, Anonyme Alkoholiker oder Treffpunkte für Alleinerziehende.
- **Erholungsangebote**, beispielsweise Müttergenesung, Familienerholung, Familienferienstätten oder Urlaub auf dem Bauernhof.

- **Ehe- und Familienbildung**, z. B. Familienbildungsstätten, Volkshochschulen, Ehe- und Familienpastoral.
- **Leistungen nach dem Familienlastenausgleich** wie etwa das Kindergeld, Mutterschaftsgeld, Erziehungsgeld, der Unterhaltsvorschuss, die Kinder- und Ausbildungsfreibeträge sowie Ausbildungsförderung und die Berücksichtigung von Kinderbetreuungskosten.
- **Weitere gesetzliche Leistungen finanzieller Art**, z. B. nach dem Wohngeld-, dem Bundessozialhilfe- oder dem Arbeitsförderungsgesetz, Leistungen der Kranken-, Renten- und Pflegeversicherungen.

Selbstverständlich müssen Erzieherinnen nur die wichtigsten Hilfsangebote genauer kennen. Ansonsten reicht es in der Regel für die Wahrnehmung der Vermittlungsfunktion aus, wenn sie von der Existenz der weniger wichtigen psychosozialen Dienste und materiellen Leistungen wissen und auf sie verweisen können. Es ist aber offensichtlich, dass die Suche nach geeigneten Hilfsangeboten und Ansprechpartnern nicht erst unter dem Druck eines »Ernstfalls« erfolgen sollte.

Relevante Informationen sammeln

Die notwendigen Kenntnisse können Erzieherinnen z. B. relevanten Broschüren des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, der zuständigen Bundes- und Landesministerien sowie der (Wohlfahrts-) Verbände entnehmen, die in der Regel kostenlos zugeschickt werden. Informationen über die psychosozialen Dienste vor Ort finden sie in Beratungsführern, die in vielen Landkreisen und kreisfreien Städten von Jugend- oder Gesundheitsämtern, Bürgerbüros, Psychosozialen Arbeitsgemeinschaften oder anderen Stellen herausgegeben werden. Die Angaben umfassen zumeist Adressen, Telefonnummern, Öffnungszeiten, Personalausstattung, Zielgruppe, Angebote, Leistungen, Arbeitsweise, Methoden, Wartezeit, Kosten u. Ä. Vereinzelt gibt es bereits besondere Beratungsführer für Kindertageseinrichtungen, die dann den Bedürfnissen von Erzieherinnen eher entsprechen als die üblichen Beratungsführer für Familien, Alleinerziehende, Frauen usw. Schließlich können Kindertagesstätten schriftliche Informationen wie Faltblätter, Broschüren oder Jahresberichte direkt von den örtlichen psychosozialen Diensten anfordern.

Es empfiehlt sich, einen Ordner »Hilfen für Kinder und Familien« anzulegen und in ihm – neben den zuvor erwähnten Materialien – auch Zeitungsartikel über die psychosozialen Dienste vor Ort zu sammeln. Dieser Ordner sollte für das ganze Personal der Kindertagesstätte zugänglich sein, sodass sich alle Mitarbeiterinnen bei Bedarf unverzüglich selbst informieren können.

Die Kindertagesstätte mit psychosozialen Diensten vernetzen

Sind einer Erzieherin Mitarbeiter psychosozialer Dienste persönlich bekannt, fällt es leichter, sie bei Fragen oder Problemen anzurufen und um Rat zu fragen. Auch lassen sich hilfsbedürftige Eltern einfacher an eine andere Einrichtung weitervermitteln, wenn die Erzieherin sagen kann: »Also, die Psychologin Emma Müller von der Erziehungsberatungsstelle kenne ich schon seit Jahren. Sie hat sich auf Familien mit Kleinkindern spezialisiert. So hat sie schon vielen unserer Kindergarteneltern geholfen. Wenn Sie bei der Erziehungsberatungsstelle anrufen, lassen Sie sich am besten gleich mit ihr verbinden und grüßen Sie sie von mir!«

So ist es empfehlenswert, dass Erzieherinnen Kontakt mit Mitarbeitern zumindest der für Kindertageseinrichtungen wichtigsten psychosozialen Dienste aufnehmen. Manchmal reicht schon ein längerer Telefonanruf, um sich vom Gesprächspartner ein Bild machen und die Besonderheiten seiner Einrichtung kennen lernen zu können – schließlich unterscheiden sich die theoretischen Orientierungen und Arbeitsweisen der einzelnen Erziehungsberatungsstellen, Frühförderstellen usw. stark voneinander, sodass sich Erzieherinnen letztlich nur im direkten Kontakt mit einem psychosozialen Dienst über die Praxis vor Ort kundig machen können.

Persönliche Kontakte suchen

Besser als ein telefonischer ist ein persönlicher Kontakt. Beispielsweise können Erzieherinnen Mitarbeiter psychosozialer Dienste zu einer Teamsitzung in die Kindertagesstätte einladen, um sich über deren Aufgaben, Arbeitsschwerpunkte, Methoden usw. zu informieren. Zugleich können bisherige Kooperationserfahrungen reflektiert und/oder (neue) Wege einer (besseren) Zusammenarbeit besprochen werden. So können z. B. eine bessere Früherkennung, die Verminderung von Entscheidungsunsicherheiten hinsichtlich einer Weitervermittlung (Vermeidung von Fehlvermittlungen und Mehrfachbetreuungen), eine verstärkte Nutzung der Beobachtungen und Erfahrungen der Erzieherin mit dem Kind bzw. der Familie, ein besseres Handlungskonzept durch ihre Einbindung in die Planung und Durchführung von Maßnahmen und damit eine größere Effektivität der Hilfsangebote angestrebt werden.

Natürlich können Erzieherinnen einen psychosozialen Dienst auch zu einem vorher vereinbarten Termin selbst aufsuchen. Dies hat den Vorteil, dass sie ebenfalls die Räumlichkeiten kennen lernen. Ganz vereinzelt gibt es sogar die Möglichkeit der Hospitation, sodass Erzieherinnen die Arbeit der Kontaktpersonen in vivo erleben können. Andere psychosoziale Dienste veranstalten »Tage der offenen Tür« oder »Kontaktnachmittage«.

Umgekehrt ist es sinnvoll, die Mitarbeiter psychosozialer Dienste über Erziehungsziele und -methoden, Arbeitsschwerpunkte, besondere Belastungen u. Ä. der Erzieherinnen zu informieren und sie möglichst auch zum Hospitieren einzuladen.

Wichtig

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

Ist ein Besuch bzw. eine Hospitation nicht möglich, können Erzieherinnen sich einen ersten persönlichen Eindruck von Mitarbeitern psychosozialer Dienste bei Leiterinnenkonferenzen, Fortbildungen oder anderen Veranstaltungen verschaffen, zu denen diese Fachleute als Referenten eingeladen wurden. Zudem können sie beim Jugendamt oder bei den Fachberaterinnen anregen, dass besondere Tagungen durchgeführt werden, auf denen die örtlichen psychosozialen Dienste und ihre Leistungen vorgestellt werden – oder die Einrichtungen sich selbst präsentieren.

Längerfristige Kontakte sind z. B. im Rahmen von Arbeitskreisen (zur Suchtprävention, zum Umgang mit sexuellem Missbrauch usw.) möglich. Auch können die Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen versuchen, Mitglieder von Psychosozialen Arbeitsgemeinschaften (PSAG), Stadtteilkonferenzen, Jugendhilfeausschüssen oder ähnlichen Gruppierungen zu werden, in denen sich Vertreter vieler psychosozialer Dienste regelmäßig treffen, um einander besser kennen zu lernen, Informationen und Erfahrungen auszutauschen, Versorgungslücken ausfindig zu machen und ihre Arbeit besser zu koordinieren. Solche Arbeitskreise ermöglichen es Erzieherinnen auch, die Interessen und Probleme von Kindertageseinrichtungen in die Diskussion einzubringen.

Allgemeine Angebote psychosozialer Dienste in der Kindertageseinrichtung

Kontakte zwischen Erzieherinnen und Mitarbeitern psychosozialer Dienste lassen sich auf vielfältige Weise für die Kindertageseinrichtung, die Eltern und Kinder nutzen, z. B.:

- **Elternabende:** Vertreter psychosozialer Dienste werden als Referenten oder Gesprächspartner eingeladen.
- **Eltern-/Müttergruppen, thematische Arbeitskreise, Alleinerziehendentreffs:** Mitarbeiter psychosozialer Dienste können die Leitung überneh-

men, regelmäßig als Gäste mitwirken oder als Spezialisten zu einzelnen Treffen eingeladen werden.

- **Maßnahmen der Familienbildung, Elterntrainings:** Mitarbeiter psychosozialer Dienste können solche Angebote in der Kindertageseinrichtung durchführen oder an ihnen mitwirken.
- **Elternsprechstunden in der Kindertagesstätte:** Eltern lassen sich in den ihnen vertrauten Räumen von einem ihnen oft schon von den gerade genannten Veranstaltungen her bekannten Berater helfen (geringere Schwellenangst).
- **Projekte:** Erzieherinnen und Mitarbeiter psychosozialer Dienste können gemeinsam Projekte zur Suchtvorbeugung, Gewaltprophylaxe, Erlebnispädagogik, Prävention von sexuellem Missbrauch oder zur Medienerziehung planen und durchführen. Wollen Erzieherinnen allein solche Projekte realisieren, können andere Fachkräfte sie beraten, ihre Aktivitäten begleiten, Fortbildungsangebote machen, Materialien zur Verfügung stellen usw.
- **Elternbriefe, Kindergartenzeitung:** Mitarbeiter psychosozialer Dienste werden um relevante Beiträge gebeten.

Diese Kooperationsformen sind mit einer starken familienbildenden und präventiven Funktion verknüpft: Eltern können in einem vertrauten Kontext Antworten auf Fragen zur kindlichen Entwicklung und Erziehung suchen und eine (informelle) Beratung bei Erziehungsschwierigkeiten und Familienproblemen erfahren – nicht nur durch die Mitarbeiter psychosozialer Dienste, sondern auch durch andere Eltern. Dies stärkt ihre Erziehungskompetenz (auch beim Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes), ist Hilfe zur Selbsthilfe.

Die vernetzte Kindertagesstätte

Die zuvor angesprochenen Aktivitäten dienen der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit psychosozialen Diensten (→ Abb. 13). Das überragende Ziel sollte hier immer das Wohl des Kindes und seiner Familie sein. Letztendlich muss es darum gehen, wie verhaltensauffällige (entwicklungsverzögerte, sprachgestörte, behinderte, von Behinderung bedrohte ...) Kinder und ihre Eltern die »passende« Hilfe erhalten. Bei allen Vernetzungsaktivitäten sollte immer dieses vorrangige Ziel beachtet werden. Die Vernetzung darf nicht zum Selbstzweck werden, sondern Zeitaufwand und Mehrarbeit müssen in einem angemessenen Verhältnis zum Nutzen (insbesondere für Kinder und Eltern) stehen.



Abb. 13: Die vernetzte Kindertageseinrichtung

Vermittlung von Hilfen für Kinder und Eltern

Der Vermittlungsprozess kann höchst unterschiedlich ablaufen. Er hat beispielsweise eine lange Vorgeschichte und ist recht zeitaufwendig, wenn es um »Problemkinder« geht. Bevor Erzieherinnen mit den Eltern über die »Überweisung« des verhaltensauffälligen Kindes an eine Frühförderstelle, eine Schulvorbereitende Einrichtung oder eine Erziehungsberatungsstelle (zum Zwecke einer Spieltherapie) sprechen, sollten sie es lange und in verschiedenen Situationen beobachtet, ihre eigenen Möglichkeiten ausgeschöpft und mehrmals ausführlich mit den Eltern über sein Verhalten und dessen Ursachen gesprochen haben.

Die Eltern zur Nutzung von Hilfsangeboten motivieren

Komplizierter und noch zeitaufwendiger kann sich der Vermittlungsprozess gestalten, wenn die Ursachen für die kindlichen Verhaltensauffälligkeiten in der Familie liegen. Dann haben Erzieherinnen oft große Schwierigkeiten, die Eltern zu motivieren, z. B. eine Erziehungsberatungsstelle oder das Jugendamt aufzusuchen. Manchmal müssen sie erst einige Gespräche mit ihnen führen, um ihnen zumindest etwas Einsicht in den Zusammenhang zwischen den Problemen des Kindes und der Familiensituation zu vermitteln. Erst dann ist es angebracht, sie auf Beratungsangebote oder psychosoziale Dienste hin anzusprechen und zu deren Nutzung zu motivieren.

Generell ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass Eltern der Empfehlung folgen, wenn Erzieherinnen das jeweilige Hilfsangebot genau beschreiben können. Dabei dürfen sie aber nicht schon die ihrer Meinung nach für das Kind oder die Familie geeignete Maßnahmen wie z. B. Spiel- oder Familientherapie benennen, da die Mitarbeiter des jeweiligen psychosozialen Dienstes für deren Auswahl (wie auch für die Diagnose) zuständig sind. Vielmehr sollten sie nur die in Frage kommenden Einrichtungen allgemein hinsichtlich der Aufgaben, Arbeitsschwerpunkte und Verfahren darstellen (analog der Informationen, die in Faltblättern, Broschüren oder Jahresberichten enthalten sind oder die von den Erzieherinnen bei früheren Kontakten erlangt wurden). Auch können die Erzieherinnen persönlich bekannte Ansprechpartner benennen und Fragen der Eltern hinsichtlich der Vorgehensweise (telefonische Kontaktaufnahme, Terminvereinbarung, Erstgespräch, Anamnese usw.) beantworten. Haben sie aufgrund positiver Erfahrungen mit ähnlichen Fällen selbst Vertrauen in die jeweilige Fachkraft, können sie den Eltern leichter Zuversicht »einflößen«.

Die Besprechung sollte mit einer konkreten Entscheidung enden (»Die Eltern melden sich jetzt bei der Erziehungsberatungsstelle an!« – »Die Kinderkrippe lädt eine Mitarbeiterin der Frühförderstelle in die Gruppe ein, damit sie das Kind beobachtet und eine Diagnose erstellt!«). Kann eine solche Vereinbarung nicht erreicht werden, sollte ein weiteres Gespräch vereinbart oder angekündigt werden (»Wir sollten dies alles nochmals überdenken und uns dann wieder treffen!«). Sind die Eltern auf Dauer uneinsichtig, sollten die Erzieherinnen ihnen die Konsequenzen verdeutlichen, z. B. eine Verfestigung der Störungen, die Zurückstellung bei der Einschulung oder den eventuellen Besuch einer Sondereinrichtung oder Förderschule.

In einigen Fällen können Erzieherinnen auch ein Ungleichgewicht im Familiensystem erzeugen und dadurch erreichen, dass Eltern die Vorschläge befolgen. Beispielsweise können sie bei besonders starken Verhaltensauff-

fälligkeiten des jeweiligen Kindes sagen, dass es für die Gruppe nicht mehr tragbar sei und in Zukunft ganztägig von den Eltern betreut werden müsse, sofern nicht ... In anderen Fällen kann der Druck auf die Eltern erhöht werden, indem sich die Erzieherinnen mit Dritten (z. B. einer die Familie betreuenden Sozialarbeiterin des Allgemeinen Sozialdienstes oder dem Arzt des Kindes) »verbünden«, sofern die Eltern zuvor in eine Kontaktaufnahme eingewilligt hatten – gemeinsam mit anderen ist man stärker.

Bei einer besonders hohen Schwellenangst können Erzieherinnen den Eltern das Angebot machen, mit ihnen gemeinsam die Beratungsstelle oder den psychosozialen Dienst aufzusuchen und am ersten Gespräch teilzunehmen. Dies hat den zusätzlichen Vorteil, dass sie ihre eigene Perspektive einbringen können. Wird der Kontakt aufrechterhalten, erfahren sie außerdem, welche Maßnahmen in Angriff genommen worden sind, und können diese manchmal im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen.

Unkomplizierte bzw. indirekte Vermittlung von Hilfsangeboten

In vielen anderen Fällen können Erzieherinnen ihre Vermittlungsfunktion in wenigen Minuten erfüllen. Oft reicht der bloße Hinweis auf ein Hilfsangebot oder eine gesetzliche finanzielle Leistung, um Eltern zu deren Nutzung zu motivieren. Das ist besonders dann der Fall, wenn es um belastende Familiensituationen wie Überschuldung, Geburt eines behinderten Kindes oder Versorgung eines pflegebedürftigen Elternteils geht, in denen Eltern ihre Person und ihr Verhalten nicht in Frage gestellt sehen. Blank und Fenzl (1999, S. 116) ergänzen: »Gerade das Wissen über die Hilfsangebote bietet oft die Möglichkeit, zur Prävention beizutragen. Der Hinweis auf ein bestimmtes Angebot einer Elternvereinigung, die beispielsweise Babysitterdienste oder kostenlose Kinderbetreuung in einer Spielgruppe anbietet, kann für eine Mutter zu einer enormen Entlastung führen.«

Nicht unterschätzt werden sollte die Möglichkeit, der Vermittlungsfunktion durch das Auslegen von Informationsmaterial (z. B. in der Elternecke) oder das Aushängen von Zeitungsausschnitten am »Schwarzen Brett« nachzukommen. Dann können Eltern, die ungern mit den Erzieherinnen über ihre Probleme sprechen oder deren familialen Belastungen überhaupt nichts mit dem betreuten Kind zu tun haben, sich unbeobachtet über Hilfsangebote (einschließlich finanzieller Leistungen) informieren. Die ausgelegten oder ausgehängten Materialien sollten aber immer aktuell sein. Auch kann die Attraktivität des »schwarzen Bretts« erhöht werden, wenn immer wieder neue Zeitungsausschnitte und Informationsblätter ausgehängt und auch Angebote im Rahmen der Familienselbsthilfe angebracht werden (z. B.

Babysitterdienste durch andere Kindergarteneltern, Verkauf gebrauchter Kinderkleidung usw.). Dann werden immer wieder Aufmerksamkeit und Interesse der Eltern geweckt.

Wenn die Vorschläge nicht befolgt werden

Generell können Erzieherinnen nur Empfehlungen aussprechen – ob Eltern entsprechend handeln, sich bei einem psychosozialen Dienst beraten oder dort ihr Kind untersuchen und therapieren lassen, entscheiden diese. Hier ist die auf dem Grundgesetz (insbesondere Art. 6 Abs. 2 GG) basierende Rechtslage eindeutig.

Wichtig

Die Eltern haben das Sorgerecht inne (vgl. z. B. § 1626 BGB). Nur sie können somit bestimmen, ob ihr Kind Ärzten, Psychologen, Heilpädagogen oder sonstigen Mitarbeitern psychosozialer Dienste vorgestellt und eventuell von diesen behandelt wird. Schon ein Gespräch der Erzieherin mit diesen Fachkräften über ein Kind unter Nennung seines Namens verstößt gegen die Elternrechte und die Datenschutzbestimmungen, sofern die Eltern diesen Kontakt nicht genehmigt haben.

Die einzige Ausnahme bilden gravierende Verstöße gegen das Kindeswohl wie z. B. Kindesmisshandlung, sexueller Missbrauch oder Verwahrlosung. Hier sind Erzieherinnen zur Meldung verpflichtet – unabhängig davon, ob die Eltern davon wissen bzw. damit einverstanden sind oder nicht. Bestehen nur Verdachtsmomente, brauchen die Erzieherinnen aber nicht ihren Namen zu nennen. Sie müssen dann den Fall anonymisieren. Ähnliches gilt bei Behinderungen des Kindes, und zwar unter folgender Voraussetzung: Wurden Eltern wiederholt auf die (vermutete) Behinderung ihres Kindes hingewiesen, ohne dass sie einen Arzt oder das Gesundheitsamt aufgesucht haben, besteht für Erzieherinnen eine Meldepflicht (§ 124 Abs. 2 BSHG).

Für Erzieherinnen ist es oft nur schwer zu verstehen, dass manche Eltern jegliche Hilfe für ihr Kind oder sich selbst ablehnen und damit nicht nur ihrem Kind die Zukunft verbauen, sondern oft auch seine Leidenssituation aufrechterhalten. Das Elternrecht und die Grenzen des eigenen Einflusses müssen aber akzeptiert werden. Dem Kind kann dann nur noch im Rahmen der in der Kindertageseinrichtung gegebenen Möglichkeiten geholfen werden. Ist es jedoch aufgrund seines Verhaltens für die Gruppe nicht mehr

tragbar, muss (gemeinsam mit dem Träger) überlegt werden, ob der Betreuungsvertrag gekündigt werden soll.

Fallbesprechung mit Psychosozialen Diensten – Einwilligung der Eltern

Haben Eltern mit ihrem Kind einen Arzt oder einen psychosozialen Dienst aufgesucht, müssen Erzieherinnen immer wieder die Erfahrung machen, dass z. B. (Kinder-)Ärzte ihre Beobachtungen ignorieren und die ihres Erachtens notwendigen (logopädischen, ergotherapeutischen, motopädischen) Behandlungen nicht verschreiben. Häufig wird dann den Ärzten unterstellt, dass sie dies aufgrund des auf dem Gesundheitswesen lastenden Kostendrucks nicht tun. Dass eine Behandlung nicht verschrieben wird, kann aber auch damit zusammenhängen, dass die Eltern die Probleme ihres Kindes in einer sehr abgeschwächten Form geschildert haben.

Hier handelt es sich um ein generelles Problem: Beschreiben Eltern die Auffälligkeiten ihres Kindes dem Arzt oder Therapeuten gegenüber richtig? Oft kann es sinnvoll sein, wenn Erzieherinnen mit Einwilligung der Eltern Kontakt zum jeweiligen Arzt bzw. zu dem zuständigen Mitarbeiter des psychosozialen Dienstes aufnehmen und ihm schildern, wie sie das Kind in der Tageseinrichtung erleben und weshalb sie es für auffällig halten. Sie sollten ihre Argumente möglichst knapp und stichhaltig vortragen sowie entwicklungspsychologisch begründen. Vor einer »Diagnose« oder gar einem »Therapievorschlag« ist aber abzuraten, da dies leicht als Einmischung in den Kompetenzbereich des Gesprächspartners (miss-)verstanden werden kann. Erzieherinnen sollten sich deshalb auf eine reine Beschreibung der Auffälligkeiten beschränken (beobachtbare Fakten).

Leider machen Erzieherinnen oft die Erfahrung, dass ein Arzt keine Zeit für ein längeres Gespräch hat. Hier muss man bedenken, dass frei praktizierende Ärzte – und dasselbe gilt auch für Logopäden oder Ergotherapeuten mit eigener Praxis – nicht nur unter großem Zeit- bzw. Termindruck stehen, sondern auch Fallbesprechungen mit Erzieherinnen (oder deren Beratung) nicht mit ihren Krankenkassen abrechnen können. Deshalb bleibt Erzieherinnen oft nichts anderes übrig, als sich mit einem kurzen Telefonat zufrieden zu geben. Sie können aber auch fragen, wann ihr Gegenüber Zeit für ein längeres Gespräch hat. So sind Ärzte oft außerhalb ihrer Sprechzeiten leichter für einen Informationsaustausch zu gewinnen.

Außerdem ist zu beachten, dass gerade im medizinischen Bereich der Austausch schriftlicher Berichte über Patienten die Regel ist (auch bei Beratungsstellen sind solche Fallberichte üblich). So sollte überlegt werden, ob es oft nicht sinnvoll ist, die eigenen Beobachtungen über ein Kind

schriftlich niederzulegen und den Bericht entweder den Eltern mitzugeben oder nach deren Einwilligung an den jeweiligen Arzt oder die Therapeutin zu senden.

Ein solcher Bericht kann zunächst einen allgemeinen Teil über den Entwicklungs- und Reifestand des Kindes, seine Persönlichkeit, seine Familiensituation (inkl. Erziehungsverhalten der Eltern) sowie sein Verhalten gegenüber den Erzieherinnen und den anderen Kindern in der Gruppe enthalten. Hier können Informationen einfließen, die in Elterngesprächen gewonnen wurden. Im zweiten Teil können dann die auffälligen Verhaltensweisen genau beschrieben werden. Auch hier ist es empfehlenswert, sich auf beobachtbares Verhalten zu beschränken (keine Vermutungen über die Ursachen von Auffälligkeiten, keine diagnostischen Aussagen und keine Behandlungsvorschläge machen). Dies können Erzieherinnen durch die Verwendung von Beobachtungsbögen (→ Kap. »Problemkinder« einschätzen und beobachten, S. 40 ff.) – die eventuell dem Bericht in Kopie beigelegt werden – sicherstellen, da hier nur Verhaltensbeobachtungen notiert werden. Außerdem sollten sie versuchen, aus einer emotionalen Distanz heraus zu schreiben und von negativen Bewertungen bzw. Urteilen Abstand nehmen. So ist es sinnvoll, den Bericht von einer Kollegin gegenlesen zu lassen. Schließlich sollten Erzieherinnen bei der Abfassung eines solchen Berichts immer bedenken, dass die eigene Sichtweise von der eigenen Ausbildung und beruflichen Sozialisation geprägt wird – lesen werden den Bericht aber Fachkräfte mit einer ganz anderen Perspektive.

Selbst wenn Erzieherinnen die Einwilligung der Eltern eingeholt haben, können sich Ärzte und Psychotherapeuten an ihre Schweigepflicht gebunden fühlen und jegliche Auskunft über Diagnose und Behandlung verweigern. Deshalb sollten sich Erzieherinnen die Einwilligungserklärung immer schriftlich geben lassen – wie dies auch im Gesetz vorgeschrieben ist. Dann kann dem Gesprächspartner eine Kopie zugeleitet werden. Ansonsten bleibt nur der Weg über die Eltern übrig, die nach einem erneuten Besuch beim Arzt oder dem psychosozialen Dienst die Antworten auf die Fragen der Erzieherin überbringen können.

Allerdings kann es auch vorkommen, dass Eltern keinen Kontakt zwischen Kindertageseinrichtung und psychosozialen Dienst wünschen, weil sie nicht wollen, dass die Erzieherinnen z. B. von ihren Eheproblemen erfahren. Manchmal legen sie auch großen Wert auf Vertraulichkeit, wenn sie Kritik an der Kindertageseinrichtung geübt haben. Deshalb sollte in der Einwilligungserklärung immer genau festgelegt werden, was der Zweck des Gesprächsaustausches ist und welche Art von Informationen nur ausgetauscht

werden darf (z. B. Verhaltensbeobachtungen, die Diagnose oder Hinweise zum pädagogischen Umgang mit dem Kind in der Kindertagesstätte).

Planung und Durchführung der Maßnahme

Ist bei einem Kind die Frühförderung indiziert, wird die Fachkraft der Frühförderstelle (Psychologe, Sozialarbeiter, Heilpädagogin) – unter Einbeziehung der Eltern, von Kollegen und idealerweise der Erzieherinnen – einen Therapieplan erstellen. Je nach Entfernung zur Familie wird die Behandlung entweder zu Hause oder in der Frühförderstelle durchgeführt, wobei die Eltern mitwirken müssen (z. B. Durchführung therapeutischer Übungen mit ihrem Kind). Auch die Erzieherinnen sollten in die Maßnahme einbezogen werden: »Die Basis der gemeinsamen Arbeit zwischen Kindergarten und Frühförderstelle bildet der ständige gegenseitige Austausch und die Rückmeldung über Beobachtungen, Fortschritte und Schwierigkeiten der Kinder. In diesem Komplex ist auch der Kontakt mit den Eltern eingeschlossen. Er findet in der Form von Elterngruppen, Elternabenden, Einzelgesprächen und Hausbesuchen statt. Auch hier ist die gegenseitige Information sehr wichtig« (Becker-Textor 1997, S. 78).

Kommt es aufgrund einer (umfassenden) schriftlichen Einwilligung der Eltern zu einem Austausch zwischen Erzieherinnen und Mitarbeitern psychosozialer Dienste über ihre Beobachtungen und werden erstere über die Diagnose, den Behandlungsverlauf und die Beratungsinhalte informiert, kann die Kindertageseinrichtung auch direkt in die Maßnahme eingebunden werden:

- Das Erstgespräch kann in der Kindertagesstätte stattfinden. Dies bietet sich vor allem in solchen Fällen an, wo Eltern sehr unsicher sind, sodass sie nur in einer gewohnten Umgebung und in Anwesenheit der ihnen vertrauten Erzieherin mit einem Mitarbeiter des psychosozialen Dienstes sprechen wollen.
- Mitarbeiter psychosozialer Dienste können in die Kindertageseinrichtung kommen, um das jeweilige Kind in einer »Normalsituation« und in seiner Gruppe zu beobachten – aber auch, um z. B. die Erzieherin-Kind-Beziehung zu erfassen. Dies erleichtert eine umfassende und realitätsgerechte Diagnoseerstellung, an der die Erzieherinnen beteiligt werden können.
- Die Erzieherinnen können an der Planung der Maßnahme (bis hin zur Erstellung eines Hilfeplans nach § 36 SGB VIII) mitwirken.
- Die Behandlung eines Kindes kann in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden – entweder unter Einbeziehung der Erzieherinnen oder ohne

deren Mitwirkung. Hier bleibt das Kind in der ihm vertrauten Umgebung. Auch ist dies oft der einzige Weg, wie Kindern berufstätiger Eltern, (erwerbstätiger) Alleinerziehender und nicht motorisierter Eltern (auf dem Land, bei schlechter Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel) geholfen werden kann, die nicht zum psychosozialen Dienst gebracht werden können. Dasselbe gilt für Kinder, deren Eltern ein geringes Problembewusstsein oder eine so große Schwellenangst haben, dass sie ihr Kind nicht bei einem Fachdienst vorstellen würden.

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

Eine intensive einzelfallbezogene Kooperation bricht die Erwartung mancher Erzieherinnen auf, sie müssten ein verhaltensauffälliges Kind nur an einen psychosozialen Dienst abgeben und würden es dann von dort »therapiert« zurückerhalten. Auch werden zu hohe Erwartungen hinsichtlich der Dauer und der »Durchschlagkraft« einer Behandlung abgebaut, wenn Erzieherinnen in diese einbezogen werden (ansonsten kommt es bei nur langsamen Fortschritten des Kindes leicht zu einer negativen Einschätzung der Maßnahme und zu einer pessimistischen Prognose hinsichtlich der weiteren Entwicklung des Kindes – was oft zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung wird).

Außerdem ermöglicht eine einzelfallbezogene Kooperation die Einwirkung auf das Verhalten der Erzieherin, wenn dieses zu den Problemen des Kindes oder zu Konflikten mit seinen Eltern beiträgt. Schließlich können Erzieherinnen Hinweise zum weiteren Umgang mit dem Kind und seiner Familie erhalten. Dies darf aber nicht bedeuten, dass sie als Co-Therapeutinnen eingesetzt werden. Ihre Aufgaben sollten die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in einer Gruppe bleiben – was ein heilpädagogisches Handeln einbezieht, nicht aber ein therapeutisches.

Bei der Einzelförderung eines Kindes in der Kindertagesstätte hat es sich bewährt, wenn die zuständige Gruppenleiterin oft (zeitweise) anwesend ist. Auch ist es empfehlenswert, etwa alle zwei Wochen eine (kurze) Fallbesprechung mit der Therapeutin anzusetzen, um über das Kind und seine Familie, den Behandlungsverlauf und mögliche ergänzende Maßnahmen im Rahmen der »normalen« Gruppenarbeit zu sprechen. Da bei der Gruppenleiterin Informationen aus den Bereichen Kindertageseinrichtung, Familie und Einzelförderung zusammenlaufen, kann sie eine koordinierende Funktion übernehmen.

Mobile Dienste

Mobile Dienste erstellen Diagnosen, behandeln verhaltensauffällige Kinder und beraten die Eltern bzw. Erzieherinnen überwiegend in der Kindertagesstätte. Ihre Hilfen können somit niederschwellig als »Leistung der Kindertageseinrichtung« in deren Räumen angeboten werden, sodass weniger eine Sondersituation für die Kinder eintritt. Zugleich werden Aussonderung, Etikettierung und Stigmatisierung vermieden, bleiben normale Entwicklungsanreize erhalten (Modellfunktion »normaler« Kinder).

In den letzten Jahren sind immer mehr solcher Dienste entstanden, die meist an Frühförderstellen und Förderschulen angebunden sind, aber auch an Erziehungsberatungsstellen, Schulvorbereitenden Einrichtungen, Trägerverbänden und Jugendämtern. In der Regel sind sie personell unterbesetzt, sodass sie nur in einem (kleinen) Teil der Kindertagesstätten in ihrem Einzugsbereich tätig werden können. Zumeist haben sie nur einen Mitarbeiter – z.B. einen Heilpädagogen, Förderschullehrer, Sozialpädagogen oder Psychologen. Dennoch ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit gesichert, da der Mitarbeiter bei seinem Träger (z.B. Erziehungsberatungs- oder Frühförderstelle) auf Fachkräfte mit anderen, ergänzenden Qualifikationen zurückgreifen kann.

Mobile Dienste kommen nur auf Anforderung der Erzieherinnen in die Kindertageseinrichtung. In der Regel geht es – mit Einverständnis der Eltern – zunächst um die Beobachtung eines Kindes mit dem Ziel der Diagnoseerstellung. Wenn die Eltern noch nicht angesprochen worden sind, können Erzieherinnen dem Mitarbeiter des mobilen Dienstes aber auch das Verhalten und die Symptome des Kindes – ohne Namensnennung – schildern, seine Meinung erfragen und mit ihm das weitere Vorgehen abstimmen (Elterngespräch, Beobachtungstermin, Einsatz eines Beobachtungsbogens).

In der Kindertageseinrichtung können Mitarbeiter mobiler Dienste das auffällige Kind in seiner vertrauten Umgebung erleben. Die Beobachtungen erfolgen in der Einzel- oder in der Gruppensituation; im letztgenannten Fall können sie teilnehmend oder nicht teilnehmend sein. In der Regel beziehen sich die Beobachtungen nicht nur auf das Verhalten des Kindes, sondern auch auf seine Beziehung zu den Erzieherinnen und den anderen Kindern. Daneben sammeln die Mitarbeiter mobiler Dienste weitere Informationen über das Kind im Gespräch mit den Fachkräften und möglichst auch mit den Eltern (Anamnese). Eventuell setzen sie entwicklungsdiagnostische Testverfahren ein oder erstellen Soziogramme. In Einzelfällen veranlassen sie eine medizinische, neurologische oder andersartige Untersuchung des Kindes durch Dritte.

Die Diagnose wird zumeist unter Einbeziehung der Erzieherinnen (und der Eltern) erstellt. Daran schließt sich die Besprechung möglicher Maßnahmen an. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wird ein Gespräch mit den Eltern geführt, da diese die Interventionen genehmigen müssen, und ein mündlicher oder schriftlicher Vertrag mit Ihnen abgeschlossen. Mögliche Maßnahmen von Mitarbeitern mobiler Dienste in Kindertageseinrichtungen sind:

- **Behandlung des Kindes.** Neben der Einwirkung auf die Verhaltensauffälligkeiten geht es in der Regel auch um eine allgemeine Förderung des Kindes, also um die Vermittlung sozialer und anderer Kompetenzen, die Integration in die Gruppe, die Bewusstmachung von Grenzen, den Aufbau von Selbstvertrauen usw. Generell kann die Behandlung erfolgen als
 - Einzelförderung außerhalb der Kindergruppe, wenn das Kind z. B. für eine bestimmte Zeit eine gezielte, intensive Behandlung durch eine konstante Bezugsperson benötigt, die auf seine Bedürfnisse eingeht und sich ihm anpasst.
 - Einzelförderung in der Kindergartengruppe, wenn das Kind z. B. eine exklusive Zweiersituation nicht erträgt, wenn die intensive Einzelbehandlung bereits abgeschlossen ist oder wenn es um die Integration des Kindes in die Gruppe geht.
 - Förderung in einer Kleingruppe außerhalb der Kindergartengruppe, wenn z. B. Kinder mit ähnlichen Auffälligkeiten gemeinsam behandelt werden sollen oder wenn ein sehr ängstliches und kontaktarmes Kind in eine Kleingruppe integriert werden soll.
 - Förderung in einer Kleingruppe innerhalb der Kindergartengruppe, wenn z. B. mehrere Kinder gleichzeitig behandelt oder Kontakte zwischen ihnen gefördert werden sollen (nach Weiß o. J.).
- **Beratung der Erzieherinnen.** Die Mitarbeiter mobiler Dienste erläutern Eltern und Erzieherinnen die Probleme des Kindes und deren Ursachen, wecken Verständnis für seine besonderen Bedürfnisse und geben Hinweise, durch welche Maßnahmen die Fachkräfte die Behandlung des Kindes unterstützen und wie sie diese in den Kindergartenalltag integrieren können. Manchmal versuchen sie, das Bild der Erzieherinnen von dem auffälligen Kind zu verändern, da eine neue Sichtweise zu einer anderen Beziehung zum Kind führt, was diesem Chancen für eine Veränderung seines Verhaltens eröffnet. Auch können die Erzieherinnen darauf aufmerksam gemacht werden, wie ihr Verhalten (z. B. eine Überbehütung oder Unterforderung des Kindes), Gruppenprozesse (wie die Zuweisung einer Sündenbockrolle) oder Rahmenbedingungen zu den Problemen des Kindes beitragen und was dagegen gemacht werden kann. Schließlich können (gemeinsame) Elterngespräche vor- und nachbereitet werden.

- **Elternberatung.** Zusammen mit den Erzieherinnen (oder ohne sie) informieren Mitarbeiter mobiler Dienste die Eltern eines »Problemkindes« über die Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten und deren Behandlung. Sie erklären ihnen, wie sie die Einzelförderung unterstützen können (z. B. durch das Unterlassen bestimmter Verhaltensweisen oder durch Zuwendung und Aufmerksamkeit). Auch beraten sie die Eltern bei Erziehungsschwierigkeiten und Alltagsproblemen. Manchmal muss auch die Beziehung zwischen Eltern und Erzieherinnen verbessert werden (z. B. Lösen von Konflikten, Aufbau von Vertrauen).

Die Fördermaßnahmen können in der Regel gut in den Alltag der Kinder und der Erzieherinnen integriert werden. Sie stören nur selten den Gruppenablauf und die Planung der Fachkräfte. Allerdings gibt es manchmal Probleme wegen eines Behandlungsraumes oder wegen des den Erzieherinnen abverlangten Zeitaufwands für Fallbesprechungen.

Alle Maßnahmen führen meist nicht nur zu einer Verbesserung der Situation und Entwicklung des Kindes, sondern auch zu einer Entlastung der Erzieherinnen. Hinzu kommt, dass Letztere durch den häufigen Kontakt zu Mitarbeitern mobiler Dienste (insbesondere durch Fallbesprechungen und die Mitwirkung an Fördermaßnahmen) indirekt weiterqualifiziert werden: Sie erweitern ihr heilpädagogisches Wissen, erwerben neue Kompetenzen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und erlernen Techniken der Gesprächsführung mit Eltern.

Schlusswort

Im Verlauf der letzten 15 Jahre wurde die Notwendigkeit einer Vernetzung psychosozialer Dienste erkannt. Vielerorts wurde bereits die Zusammenarbeit intensiviert. Jedoch wurde noch nicht genügend berücksichtigt, dass Kindertageseinrichtungen einen zentralen Platz in diesem Netzwerk einnehmen sollten. Hier werden Verhaltensauffälligkeiten von (Klein-)Kindern zumeist erstmalig von Fachkräften beobachtet. Auch haben Eltern großes Vertrauen in die Erzieherinnen ihrer Kinder und öffnen sich ihnen gegenüber eher als gegenüber ihnen unbekannten Fachkräften. So erfahren Erzieherinnen häufig von Erziehungsschwierigkeiten und Familienproblemen und können Eltern im Rahmen ihrer Vermittlungsfunktion auf die Hilfsangebote von psychosozialen Diensten und Behörden aufmerksam machen. Auch müssen sie selbst mit diesen Einrichtungen zusammenarbeiten, wenn sie z. B. verhaltensauffällige Kinder an sie überweisen. Die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Institutionen der öffentlichen und freien

Wohlfahrtspflege sollte somit gefördert werden – auch indem Erzieherinnen hierfür genügend Verfügungszeit gewährt wird.

Literatur

- Becker-Textor, I.: Schwierige Kinder gibt es nicht – oder doch? »Problemkinder« im Kindergarten. Freiburg: Herder, 5. Aufl. 1997
- Blank, B./Fenzl, S.M.: Elternberatung und Vermittlung von Hilfsangeboten. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Elternarbeit mit neuen Akzenten: Reflexion und Praxis. Freiburg: Herder, 5. Aufl. 1999, S. 108–117
- Weiß, G.: Heilpädagogische Interventionen. In: Katholische Fachhochschule Freiburg, Fachbereich Heilpädagogik/Landeswohlfahrtsverband Baden (Hrsg.): Projekt: Förderung verhaltensauffälliger und entwicklungsverzögerter Kinder in Kindergärten. 1991–1994. Abschlussbericht. Freiburg: Selbstverlag o.J., S. 125–149

Familienbezogene Erziehungshilfe von Erziehungsberatern in Kindertagesstätten am Beispiel der Psychologischen Beratungsstelle in Donauwörth

Peter Winter

Die Familie ist in die Schlagzeilen gekommen; allenthalben wird von Zerrütung und Zerfall gesprochen, und manche propagieren das endgültige Scheitern dieser Form menschlicher Gemeinschaft. Es ist unverkennbar – und statistische Daten belegen dies eindeutig –, dass die Familie sich nach Zahl, Größe und Struktur in den letzten Jahrzehnten entscheidend verändert hat. Und dennoch ist die Familie immer noch der bedeutendste Ort der kindlichen Sozialisation. Nach heutigen gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen werden vor allem in der frühen Kindheit grundlegende und für das gesamte Leben entscheidende Qualitäten der Persönlichkeit geschaffen bzw. verfehlt – so vor allem die emotionale Sicherheit, und darauf gründet ganz entscheidend das Selbstbewusstsein. Das zwischenmenschliche Verhalten, das mit den Begriffen der persönlichen Stabilität, der Liebesfähigkeit und der Leistungsbeurteilung bezeichnet werden kann, ist vom Gelingen dieses Aufbaus elementarer Persönlichkeitsfunktionen wesentlich bestimmt. Ferner wird von der Familie die Förderung der Annahme und Einübung der eigenen Geschlechtsrolle, grundlegender Fähigkeiten für die spätere Partner- und Elternschaft sowie einer tragfähigen Leistungsmotivation für Schule und Beruf erwartet.

Diese nur punktuellen und somit stark verkürzte Aufzählung der Sozialisationsleistungen, die der Familie auferlegt sind, macht den (hohen) Anspruch deutlich, mit dem – insbesondere junge – Eltern heute konfrontiert sind. Diese fühlen sich zunehmend ratlos, gestresst und überfordert in einer sich wandelnden und in Umschichtung befindlichen Welt. So ist es kein Wunder, dass Untersuchungsergebnisse, welche die Häufigkeit von Störungen im psychischen und sozialen Bereich von Kindern und Jugendlichen zum Gegenstand haben, ein besorgniserregendes Bild zeichnen.

Aufgaben von Erziehungsberatungsstellen

Die komplexen Aufgaben, die von Mitarbeitern in einer Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstelle wahrzunehmen sind, erfordern immer wieder grundlegende fachliche Innovationen sowie eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Umfeld, das die Familiensituation entscheidend mitprägt. Vorhersehbare Probleme und Fehlentwicklungen sollten am besten gar nicht entstehen oder – falls das nicht verhindert werden kann – möglichst

früh von den Betroffenen wahrgenommen, korrigiert, gelöst oder einer fachlichen Beratung und/oder therapeutischen Hilfe zugeführt werden.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unserer Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstelle verstehen Information, Konsultation, Beratung und Therapie als ein Kontinuum von Hilfeleistungen. Deshalb liegt neben der Ambulanz ein weiterer Schwerpunkt unserer Arbeit in den präventiven Maßnahmen, in der Öffnung im Sinne von Gemeinwesenarbeit. Wir wollen nicht warten, bis der einzelne in Not geraten ist oder wichtige Lebenschancen verpasst hat, bis er den Weg in unsere Beratungsstellen gefunden hat. Wir wollen als »Dienst erster Instanz« in den Stadtteilen, in den Lebensumfeldern der Familien präsent, erreichbar und ansprechbar sein. Dazu bedarf es aber Partner und Kooperationsformen.

Zur Zusammenarbeit von Erziehungsberatungsstellen und Kindertagesstätten

Der Kindergarten ist eine familienergänzende Erziehungs- und Bildungseinrichtung, die von fast allen Kindern vor der Schule besucht wird. Mit Eintritt in den Kindergarten, also im Alter von drei bis vier Jahren, werden Kinder erstmalig in ihrer Gesamtheit als Person an der Messlatte der Gesellschaft gemessen. Im Kindergarten wird somit zum ersten Mal »öffentlich« sichtbar, wo das Kind steht, wo es möglicherweise Schwierigkeiten mit sich selbst und im Umgang mit anderen hat. Gerade weil die Entwicklung des Kindes in diesem Alter stürmisch voranschreitet und Fehlentwicklungen, Störungen, psychische Irritationen oder Erziehungsschwierigkeiten noch relativ leicht zu erkennen, selten verfestigt und deshalb leichter zu beheben sind, haben wir mit den pädagogischen Fachkräften im Kindergarten Kooperationsformen der präventiven familienbezogenen Erziehungshilfe entwickelt.

Am Anfang standen Vorgespräche mit Kindergartenleiterinnen und mit den pädagogischen Fachberaterinnen für Kindergärten von Caritas und Diakonie. Dann erging eine Einladung zu einer Informationsveranstaltung an unserer Beratungsstelle, um unsere oben genannten Überlegungen interessierten Erzieherinnen vermitteln zu können. Auf der Veranstaltung erlebten wir spontane Zustimmung, aber auch Unsicherheit und Ängste davor, die eigene berufliche Reputation könne im Zusammenwirken mit Psychologen und Psychotherapeuten deutlich leiden, man würde beobachtet, ob man im Umgang mit Kindern alles richtig mache, oder es käme zu Kontrolle, Einmischung und Beurteilung. Während der dann folgenden Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen und uns zeigte sich dann aber Folgendes: Je intensiver der Kontakt im Zusammenwirken bei Elternabenden, durch Mitarbeit im

Elternbeirat und weitere Informationsveranstaltungen für Erzieherinnen und Eltern an den Beratungsstellen wurde, je besser sich beide Seiten also persönlich kennen lernten, desto klarer wurde unser Anliegen verstanden, dass es um eine gegenseitige Unterstützung und Bereicherung in einem gemeinsamen Arbeitsfeld gehe, in dem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beider Einrichtungen unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen.

Die Befähigungen und Grenzen der jeweiligen Berufsgruppen konnten zunehmend besser erkannt und artikuliert werden. Äußerten Erzieherinnen zunächst Unsicherheit, in welcher Weise sie Experten sein könnten, so konnten sie immer deutlicher ihre fachlichen Stärken sehen wie

- Herstellen von Kontakt und Beziehung zu Kindern und deren Gestaltung.
- Anbieten altersgemäßer Spiel- und Beschäftigungsmöglichkeiten.
- (Professionelle) Beobachtung einzelner Kinder.
- Schaffen von Lernreizen.
- Führen einer Kindergruppe.

Unsicherheiten wurden erkennbar in der Einschätzung von »schwierigen« Kindern, in der pädagogischen Intervention ihnen gegenüber sowie im Kontakt mit Eltern.

Da es aber »die« Kindertageseinrichtung ebenso wenig gibt wie »die« Familie, war es nur natürlich, dass verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit den einzelnen Kindergärten entwickelt wurden mit dem Ziel, die erzieherische Kompetenz der Eltern und Erzieherinnen zu stärken, Hilfestellung zur Lösung von Familienproblemen und Konflikten zu bieten und kindliche Fehlentwicklungen so weit wie möglich zu vermeiden. Zu den Kooperationsformen gehören Sprechstunden für das pädagogische Fachpersonal, Supervisionsgruppen, öffentliche Sprechstunden im Kindergarten für Eltern, Gesprächskreise für Eltern und Erzieherinnen im Kindergarten, Spielgruppen für Mütter und Kinder, eine Frauengruppe zum Thema »Frau – Beruf – Familie« und eine Gruppe für Alleinerziehende.

Wichtig

Ziel der Zusammenarbeit zwischen Psychologischen Beratungsstellen und Kindertageseinrichtungen ist, die erzieherische Kompetenz von Eltern und Erzieherinnen zu stärken, Hilfestellungen zur Lösung von Familienproblemen und Konflikten zu bieten und kindliche Fehlentwicklungen so weit wie möglich zu vermeiden.

Sprechstunden für das pädagogische Fachpersonal

Tagtäglich werden Erzieherinnen in Kindertagesstätten konfrontiert mit einer Vielzahl von Äußerungen und Verhaltensweisen von Kindern, die sich nach Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsstruktur und familiärem Hintergrund unterscheiden. Oftmals tauchen dabei Fragen auf wie: Ist dieses Verhalten alters- bzw. normgerecht? Wo können die Ursachen für diese Verhaltensmerkmale liegen? Welche Auswirkungen zeigen sich bei den anderen Kindern bzw. der Gruppe insgesamt? Erscheint das Kind auch den Kolleginnen als »auffällig«, oder handelt es sich um eine einzelne subjektive Bewertung?

Wie Verhaltensauffälligkeiten von Kindern zu beurteilen sind, ist für Erzieherinnen oft schwierig, zumal eine Vielzahl von Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Einflüssen (z. B. körperlich-organische Beeinträchtigungen, familiäre Belastungen, Belastungen in der Kindertagesstätte) bestehen kann.

Die im vierwöchigen Turnus im Kindergarten stattfindende Sprechstunde bietet den Erzieherinnen die Möglichkeit, »Problemkinder« – namentlich anonymisiert – vorzustellen. Ziel der Arbeit ist es, anhand der vorliegenden Daten und der subjektiven Eindrücke der Erzieherin das Problemfeld für das Kind herauszuarbeiten und die innerpsychische Situation des Kindes zu erhellen. Breiten Raum nimmt die Betrachtung der Erzieher-Kind-Beziehung ein, wie sie in der täglichen Praxis erlebt wird und in der Sprechstunde wieder zur Sprache kommt. Ist es erforderlich, wird auch auf Erfahrungen der Erzieherinnen im Umgang mit den Eltern eingegangen.

In den Sprechstunden wird immer wieder die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus erkennbar. Im Kindergarten treffen Eltern und professionelle Erzieherinnen erstmalig aufeinander – Menschen mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Charakteren, Einstellungen, Werten, Verhaltensweisen. Diese Unterschiedlichkeiten gilt es immer wieder miteinander in Beziehung zu bringen, miteinander zu vereinbaren. Nur im Zusammenwirken, in der dialogischen Beziehung aller Beteiligten kann der Kindergarten eine familienergänzende Einrichtung sein.

Aber das Offen-Aufeinander-Zugehen ist nicht so einfach. Erzieherinnen beklagen zu Recht, dass sie in ihrer Ausbildung kaum etwas über Elternarbeit, über Formen der Gesprächsführung und Beratungstechniken erfahren haben. Gespräche mit Eltern werden von Erzieherinnen vor allem dann gescheut, wenn Probleme mit einem Kind auftreten. Die Ursache hierfür ist oft die Sorge, von den Eltern nicht richtig verstanden zu werden, als besserwisserisch zu erscheinen und so Schwierigkeiten zu bekommen. Mit Hilfe von

Rollenspielen werden in der Sprechstunde solche befürchteten Gesprächssituationen aktualisiert und bearbeitet. Mit diesem »spielerischen« Umgang werden Fähigkeiten erreicht wie: Herstellen einer positiven Gesprächsatmosphäre, genaues Hinhören und Beobachten, Finden von Sachargumenten, Unterscheidung von Ich- und Du-Botschaften, gemeinsames Suchen nach Lösungsmöglichkeiten. Damit ist nicht nur eine Reduktion der Schwellenangst vor solchen »problematischen« Gesprächen möglich, sondern es wird auch der Grundstein gelegt für Elterngespräche in regelmäßigen Abständen und damit für eine offene, partnerschaftliche Zusammenarbeit.

Öffentliche Sprechstunden für Eltern

Eltern möchten bei Erziehungsfragen gern kurzfristig Kontakt mit Fachkräften einer Erziehungsberatungsstelle aufnehmen können. Dies haben wir bei Elternabenden und durch unsere Tätigkeit im Elternbeirat eines Kindergartens erfahren. Wartezeiten in unserer Ambulanz waren hier ein großes Handikap. Um den Zugang für die Eltern zu erleichtern, bieten wir seither in den Räumen des Kindergartens eine öffentliche Sprechstunde für Eltern an. Die Termine werden durch Aushang im Kindergarten bekannt gegeben.

Für uns überraschend war der rege Zuspruch dieser Konsultationsmöglichkeit von Beginn an. Inhaltlich stehen zunächst Probleme im Zusammenhang mit dem Kindergarten im Vordergrund – z. B. mein Sohn will nicht im Kindergarten bleiben, meine Tochter findet keinen Anschluss in der Gruppe, meine Tochter weint oft, die Erzieherin beklagt, dass mein Sohn so aggressiv sei – und Krisenpunkte in der Entwicklung (z. B. Trotz und Aggressivität, Angstbewältigung, Geschwisterrivalität, Entwicklungsverzögerungen, Sprach- und Sprechauffälligkeiten). In den Gesprächen wird immer wieder erkennbar, wie sehr Eltern aufgrund des Wertepluralismus keine eindeutigen Erziehungsziele entwickeln können und durch die Konfrontation mit unterschiedlichen Erziehungskonzepten irritiert sind. Häufig wissen sie nicht, wie sie sich mit ihren Kindern altersgemäß beschäftigen können – der Fernseher, das Video, der PC haben die Spiele verdrängt. Nicht selten werden wir damit konfrontiert, dass Eltern »psychologische Tricks« und »Rezepte« von uns erwarten.

Es ist eine schwierige Gratwanderung, dem berechtigten Anspruch der Eltern nach praxisnaher Hilfe zur Bewältigung kritischer Situationen nachzukommen, ohne in gut gemeinte Ratschläge abzugleiten. Diese sind nämlich meist wirkungslos, denn die direkte Anweisung, der Rat, etwas

zu tun oder zu unterlassen, wird der Komplexität des Beziehungsgeflechtes selten gerecht. Beratung ist keine autoritäre Belehrung, keine Rezeptur. Es gilt, die Problematik des individuellen Klientenanliegens zu erkennen, das Problem einzugrenzen, gemeinsam nach den Ursachen der Schwierigkeit zu suchen, mögliche Veränderungen und deren Auswirkungen zu besprechen. Manchmal gelingt es, in einem Gespräch eine Tür zu öffnen, öfter sind dafür mehrere Termine nötig, und manchmal ist die Überweisung an unsere Beratungsstelle unumgänglich.

Wo immer es angezeigt erscheint, ermuntern wir die Eltern, die Erzieherinnen in den Gesprächskontext einzubeziehen. Wir erleben dabei immer wieder, wie sehr dies zu einem deutlich besseren Verständnis der Situation des Kindes beiträgt. Eine besonders wichtige Erfahrung für Eltern ist es, dass die Konsultation eines Psychologen nicht gleichzusetzen ist mit Versagen in Erziehung, Partnerschaft oder bei sich selbst, sondern dass sie ein Hilfsangebot für die Lösung von Schwierigkeiten ist, die zu den unausbleiblichen Wechselfällen des Lebens gehören.

Gesprächskreis für Eltern und Erzieherinnen im Kindergarten

Das pädagogische Fachpersonal und die Eltern eines anderen Kindergartens wollten die Möglichkeit bekommen, sich in sechswöchigem Abstand an einem Vormittag im Kindergarten zu treffen. Neben der Intensivierung von Kontakten sollte breiter Raum der Information und dem Gesprächsaustausch zu Erziehungs- und Familienfragen in Anwesenheit eines Erziehungsberaters eingeräumt werden. Zu den Treffen – mit bewusst weit gefassten Leitthemen wie »das schüchterne Kind«, »das aggressive Kind«, »die Rolle der Mutter«, »die Rolle der Erzieherin« etc. – wurden die Eltern durch schriftliche Einladung aufmerksam gemacht.

Interessant ist, dass sich schon recht bald eine stabile Gruppe von etwas über 20 Müttern herauskristallisierte, die seitdem regelmäßig an den Treffen teilnehmen. Andere schauen ab und zu vorbei, weil sie ein angekündigtes Thema besonders interessiert oder weil es ihnen terminlich gerade passt. Während der Veranstaltung gibt es für die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Kinder von einer Erzieherin betreuen zu lassen. Dies wird allgemein sehr begrüßt, da die Mütter ihre Kinder gut versorgt wissen und sich unbeschwert dem Gespräch widmen können.

Die Teilnahme von Müttern und Erzieherinnen an diesem Gesprächskreis eröffnet interessante Perspektiven. So besteht am Vormittag ausreichend Zeit für den Austausch. Den Müttern wird der Lebensbereich Kindergarten

anhand von sehr persönlichen Schilderungen der Erzieherinnen transparenter gemacht, während die Erzieherinnen Einblick in die unterschiedlichsten Familiensituationen der ihnen anvertrauten Kinder erlangen, die sie dann in ihrer pädagogischen Arbeit berücksichtigen können. Eltern und Erzieherinnen finden Verständnis für die Lebenszusammenhänge und Problemsicht der jeweils anderen Seite.

Frauengruppe

Für einen Großteil der Familien ist die Vereinbarkeit von Familienarbeit und außerhäuslicher Erwerbstätigkeit zu einem zentralen Alltagsproblem geworden. Für Frauen ist der Konflikt zwischen Mutterschaft und Beruf mit außerordentlich großen Spannungen und oft auch Unzufriedenheiten verbunden – nicht selten auch mit Schuldgefühlen, die sich wiederum auf die Erziehung auswirken können. Es ist eine Tatsache, dass Frauen – gleichgültig, wie sie sich entscheiden, ob für oder gegen den Beruf – sehr belastet sind und dass sie auf alle Fälle in einer Konfliktsituation bleiben: Unabhängig davon, wie die Entscheidungen für sie persönlich ausfallen, immer wird die Frage bestehen bleiben, was wäre (gewesen), wenn ...

Diese Erfahrungen, die auch in dem zuvor genannten Gesprächskreis geäußert worden sind, führten dazu, dass sich eine größere Zahl von Müttern dafür aussprach, einen eigenen, regelmäßig stattfindenden Gesprächskreis zum Thema »Frau – Beruf – Familie« zu gründen. Dem Wunsch, die Arbeit dieser Gruppe vonseiten der Beratungsstelle fachlich zu begleiten, wurde unsererseits gerne entsprochen. Interessant ist, dass die Frauen sich hierzu ein eigenes Terrain schufen. So wollten sie diese Veranstaltungen nicht in den Räumen des Kindergartens durchführen, sondern in den Räumen der Beratungsstelle.

Ein Ziel der Gruppenarbeit besteht darin, der Idee einer Machbarkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf entgegenzutreten und aufzuzeigen, dass eine optimale Lösung für alle nicht möglich ist. Es gibt keine »normale« Familie, es gibt vielmehr individuelle Situationen, in denen der/die einzelne soweit wie möglich befähigt werden muss, die Entscheidungen zu treffen, die für sie/ihn und ihre/seine Familie sinnvoll sind. Ein weiteres Ziel dieser Gruppe ist es auch, damit aufzuhören, wie auf einem Verschiebebahnhof die Verantwortung den Vätern, den Müttern, der Gesellschaft oder den Kindern zuzuschieben. Vielmehr »sitzen wir im selben Boot«, sind wir alle betroffen und sollten somit gemeinsam versuchen, eine Lösung zu finden. Dies ist sinnvoller, als wenn wir unter allen Umständen eine Lösung anstreben, die

sich vielleicht für den einzelnen als optimal herausstellt, aber für die betroffenen Kinder oder den Partner schlecht ist. Im gemeinsamen Gespräch und im Austausch miteinander fanden sich die Mütter in vielen Beiträgen der anderen Teilnehmerinnen wieder und entwickelten verschiedene Modelle, in denen Platz für alle Familienmitglieder ist.

Schlussgedanke

Wichtig

Frühkindliche Verletzungen hinterlassen Wunden, die oft ein ganzes Leben lang wirksam bleiben. Deshalb hat Erziehung im Kleinstkind- und Kleinkindalter höchste Bedeutung. Wir Erwachsenen sind aufgefordert, die Grundbedürfnisse unserer Kinder zu sichern.

Hierbei mitzuhelfen, ist Anliegen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unserer Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstellen. Im pädagogischen Fachpersonal von Kindertageseinrichtungen finden wir natürliche Kooperationspartner und Verbündete.

Was wir vor rund zweieinhalb Dekaden erdacht und langsam auf den Weg gebracht haben – die familienbezogene Erziehungshilfe in Kindertagesstätten – hat sich bewährt und ist weiterentwickelt worden. Wichtig war und ist nach wie vor insbesondere die Offenheit des Arbeitsansatzes. Er orientiert sich an der Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien, aber auch an den sich ändernden Rahmenbedingungen und den Möglichkeiten des Personals einer Kindertageseinrichtung und einer Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstelle. Bleibend ist die offene partnerschaftliche Zusammenarbeit, die mit dazu beiträgt, vorbeugend zu wirken und potentiellen Klienten den Zugang zur Beratung/Therapie zu erleichtern.

Eltern- und Familienberatung am Beispiel des Instituts für Zusammenarbeit im Erziehungsbereich in Starnberg

Elfie Schloter

Als wir Erziehungsberater/innen vor circa 25 Jahren im Landkreis Starnberg begannen, mit Kindertageseinrichtungen zusammenzuarbeiten, ging es in erster Linie um allgemeine Erziehungsthemen, die auf einzelnen Elternabenden oder in Serien von drei bis vier Elternabenden im Abstand von 14 Tagen besprochen werden sollten und mit deren Gestaltung wir beauftragt wurden.

Diese Form der Elternarbeit ist immer noch Teil der Kooperation unseres »Instituts für Zusammenarbeit im Erziehungsbereich« mit Kindertageseinrichtungen und Themen wie

- »Wie viel Halt brauchen Kinder?«
- »Umgang mit Ärger, Zorn, Angst oder Eifersucht«
- »Geschwisterstreit oder Streit in der Gruppe«
- »Sexualerziehung im Vorschulalter«
- »Rollenerziehung im Hinblick auf Buben oder Mädchen«
- »Umgang mit Fernsehen und Computer« sowie
- »Welchen Platz haben unsere Kinder in ihrer Familie?«

bilden auch heute noch einen Schwerpunkt der Elternabende. Dabei handelt es sich inzwischen aber eher um »Erziehungsgespräche«, die mehr und mehr in einer dialogischen Weise zwischen den Eltern und uns ablaufen. Dann gehen wir auch auf persönliche Fragen der Eltern ein, sodass sich nach und nach eine Diskussion im Teilnehmerkreis entwickelt. In einigen Kindertageseinrichtungen wurden diese Diskussionen ohne unsere Beteiligung fortgeführt. Dabei übernahmen die Erzieherinnen abwechselnd die Moderation, sofern sie sich diese Form der Elterngespräche zugetraut haben. Unsere Aufgabe bestand dann nur aus einer Art »Supervision«, wenn sich Eltern gegenseitig abgewertet haben oder es zu Konflikten kam, weil sich die Wertvorstellungen, wie Erziehung »richtig« zu handhaben sei, allzu sehr voneinander unterschieden.

Unsere Erfahrung zeigt, dass es bei dieser Form der Elternarbeit wertbelastetere Themen gibt, z. B. »Sexualerziehung« oder »Ist Erziehen ohne Strafe möglich?«, und neutralere Inhalte, die weniger schwierig zu moderieren sind. Dementsprechend haben wir uns in unserer Zusammenarbeit nun darauf eingestellt, bei konfliktbelasteten Themen zu assistieren und ansonsten

Erzieherinnen zu ermutigen, Inhalte über Themen der Erziehung im Alltag allein mit den Eltern zu gestalten.

Gern übernehmen wir auch auf einzelne Kindergärten bezogene Fortbildungsangebote über Elternarbeit. Dabei beschränken wir unsere Arbeit mehr und mehr darauf, die Erzieherinnen im Umgang mit »schwierigen Situationen« – meist in Einzelgesprächen mit Eltern – zu schulen oder diese Thematik mit dem ganzen Team in »Supervisionsgesprächen« zu bearbeiten, die einmal im Monat stattfinden. In diese Arbeit ist auch der Umgang mit »Problemkindern« eingebettet. Manchmal rücken auch Konflikte mit Kolleginnen oder mit dem Träger, organisatorische Fragen oder die Art der Leitung der jeweiligen Kindertageseinrichtung in den Mittelpunkt der Betrachtung. Zudem gibt es die Möglichkeit einer Zusammenarbeit, wenn die fachliche Kompetenz notwendig wird, um einem speziellen Kind und seinen Eltern weiterzuhelfen.

Eltern sind oft nur schwer auf Probleme ansprechbar

Fallbeispiel: Johannes

Johannes, ein sechsjähriger Bub, fiel den beiden Erzieherinnen seiner Gruppe auf, weil er sich schwer tat, mit Papier und Bleistift umzugehen und länger als einige Sekunden bei einer Sache zu bleiben. Er war seit seinem vierten Lebensjahr in der Gruppe, gehörte inzwischen zu den »Großen« und zu einer »Bande« von vier Buben, denen es Spaß machte, kleinere Kinder in ihren Spielen zu stören und sie zu erschrecken. Auch fanden sie alle Angebote für Jüngere »babyhaft«. Johannes neigte zu versteckt aggressiven Handlungen und zog sich schnell beleidigt zurück, wenn andere ihn auslachten oder auch nur in Frage stellten. Angriffe wehrte er ziemlich »brutal« ab – so empfanden es die beiden Erzieherinnen. Die meiste Zeit war er der Angreifer, denn es machte ihm »Spaß, andere zu ärgern«, wie er selbst es ausdrückte.

Johannes war der ältere Sohn einer Familie, die im Haus der mütterlichen Großeltern wohnte. Sein anderthalb Jahre jüngerer Bruder besuchte den gleichen Kindergarten. Sein Vater war Italiener und arbeitete als Diplom-Ingenieur seit acht Jahren in Deutschland. Seine Mutter war in einer Immobilienfirma im Büro

beschäftigt. Beide Buben waren von klein auf von der Großmutter versorgt worden. Johannes war der erste Enkelsohn in dieser Familie. Der Vater legte Wert darauf, dass sein Sohn »aktiv, gescheit und stark« wird, und war von dessen »Vorsprung« vor anderen Kindern überzeugt. Diese Informationen gewannen die Erzieherinnen aus Gesprächen mit Oma und Mutter. Der Vater selbst war noch nie zu einem Gespräch in die Einrichtung mitgekommen. Er ließ beide Buben vor dem Eingang am Gartentor aussteigen, wenn er sie gelegentlich im Auto zum Kindergarten mitnahm.

Für beide Erzieherinnen stellte sich im März die Frage, wie sie den Eltern am besten vermitteln könnten, dass sie Johannes noch nicht für »schulreif« hielten. Sie hatten eine Reihe von Fakten aus ihrer Beobachtung des Kindes zusammengetragen und konnten somit ihr Urteil belegen. Aber in allen Gesprächen, die in den vergangenen zwei Jahren mit der Mutter – und gelegentlich beim Abholen auch mit der Großmutter – stattgefunden hatten, hatten diese die besorgten Mitteilungen der Erzieherinnen bagatellisierend »weggewischt« und ihre unerschütterliche Meinung kundgetan, dass Johannes ein »gescheiter Bub« sei, der schnell auffassen könne, dem Opa verständig im Garten zur Hand gehe und stets »lieb« zu seinem Bruder sei.

Sicher kennen Sie ähnliche Situationen, in denen Sie sich mit Ihren Beobachtungen nicht ernst genommen fühlten und Ihre Kompetenz als Erzieherin in Frage gestellt schien. Das Problem liegt darin, dass Eltern sich selbst entwertet fühlen, wenn ihr Kind in irgendeiner Form »nicht genügt«.

Bei einem der monatlichen Supervisionsgespräche in einem Kindergarten, in dem Eltern einmal pro Monat zu so genannten Erziehungsgesprächen mit der Erzieherin zusammenkommen, berichtete eine Mutter, wie sie »tief erschrocken« sei, als Anna – so heißt die Erzieherin – zu ihr gesagt habe, dass ihre Tochter in der letzten Zeit »wieder einen Rückschritt in ihrer Entwicklung gemacht habe«. Die Mutter »überfiel« anschließend ihre kleine Tochter im Auto mit Fragen und Vorwürfen. Sie merkte erst am erschrocken-ängstlichen Ausweichverhalten ihrer Tochter, »was sie da tat«. Erst dann konnte sie ihre Beunruhigung feststellen, und zu Hause gelang es ihrem Partner glücklicherweise, sie zu beruhigen.

Elternberatung beginnt mit Fragen an die Erzieherinnen

Diese Vorfälle verdeutlichen, wie schwer es ist, Eltern mit Inhalten zu konfrontieren, die sie nicht erwarten und vor allem nicht hören wollen.

Wichtig

In Beratungsgesprächen mit Eltern kommt es darauf an, dass Erzieherinnen warten, bis Eltern Fragen an sie richten oder hellhörig werden. Fragen von Eltern sind ein guter Einstieg in eine Beratungssituation.

Wenn eine Mutter fragt: »Ist Ihnen auch aufgefallen, dass Melanie dauernd andere Kinder beißt, wenn sie sich hilflos erlebt?«, dann kann die Erzieherin ihre Beobachtungen einbringen. Mutter und Erzieherin können anschließend gemeinsam darüber nachdenken, wie Melanie lernen kann, ihre Worte und Hände zu nutzen, wenn sie sich verteidigen will. Die Erzieherin kann der Mutter ihr Wissen über die Entwicklung des Kindes »vom Mund« zur »Hand-Körper-Koordination« bis hin zur verbalen Ausdrucksfähigkeit weitergeben und vorschlagen, Melanie in der nächsten Zeit – als Anstoß für diese Entwicklung – das Krokodil aus dem Kasperltheater durch ihre Handbewegungen beißen zu lassen. Vielleicht können die Eltern diese Entwicklung zu Hause unterstützen, indem sie ihrer Tochter eine Handpuppe kaufen, deren Mund sich mit ihren kleinen Händen bewegen lässt und der Melanie ihre Stimme leihen muss, wenn sie reden soll. So entsteht aus einer Frage ein Beratungsprozess, den die Erzieherin positiv beeinflussen kann und der den Eltern Vertrauen in ihre Kompetenz vermitteln kann.

Wenn aber Eltern keine Fragen an die Erzieherinnen ihrer Kinder richten? Kehren wir zurück zu Johannes und seinen Eltern. Wie können sie dazu geführt werden, Fragen zu stellen? Statt das Thema »Schulreife« und die eigenen Beobachtungen einzeln mit den Eltern zu erörtern, wäre es hier sinnvoll, den Eltern aller Fünfjährigen allgemeine Informationen über Schulreife zu vermitteln. Das könnte am besten in Zusammenarbeit mit der Schulpsychologin bzw. dem Schulpsychologen anlässlich eines Elternabends geschehen oder – wie in manchen Orten – bei einer gemeinsamen Veranstaltung von mehreren Kindertagesstätten einige Wochen vor der Schuleinschreibung. Erst wenn Eltern realistische Vorstellungen über die Anforderungen der ersten Schulzeit haben, können Fragen über Abweichungen ihrer Kinder von der referierten Norm entstehen. Es ist nützlich, dafür wirklich Schulpsychologen einzusetzen, denn Eltern erwarten von der Erzieherin ihres Kindes

nicht unbedingt ein kompetentes Urteil über den zu erwartenden Erfolg oder Misserfolg ihres Kindes in der Schule.

Johannes Eltern konnten erst nach der Darstellung von Bedingungen, die für eine Einschulung von Bedeutung sind, offener für die Frage werden, ob der kommende Herbst der richtige Zeitpunkt sei, um ihren Sohn einzuschulen. Als nicht unerheblich stellte sich dabei auch die Frage nach der Geschwisterkonstellation heraus. So spielt im Fall der Eltern von Johannes neben der Angst, ihr Sohn könnte den Anforderungen der Schule nicht gewachsen sein, auch die Tatsache eine Rolle, dass sein Bruder nur anderthalb Jahre jünger ist und ihm deshalb in der Einschulung nachfolgen sollte. Es würde die Familiendynamik sicher verändern, wenn beide Brüder im gleichen Schuljahrgang unterrichtet werden müssten.

Dass pro Jahrgang nur ein Kind die Schule besucht, ist auch ein Grund, warum Eltern manchmal auf einer altersgemäßen Einschulung bestehen. In Familien, in denen die altersentsprechende Rangfolge der Kinder dadurch gestört wird, dass jüngere Geschwister ältere überflügeln, entsteht viel Unruhe. Die »natürliche« Ordnung wird gestört. Kinder empfinden es als Ungerechtigkeit und agieren dieses Gefühl nicht selten aggressiv aus. Andere reagieren mit resigniertem Rückzug und nehmen weniger an ihrer Umgebung Anteil. Manchmal löst die Tatsache, dass ein Kind noch nicht »schulreif« ist, auch bei den Eltern Konflikte aus, wenn z. B. der Vater der Mutter deswegen Vorwürfe macht, sie also dafür verantwortlich erklärt, dass das Kind sich nicht altersentsprechend entwickelt habe. Im Fall von Johannes könnte es sein, dass die Eltern den Großeltern ein solches »Versagen« anlasten.

Wir haben daher die Erzieherinnen von Johannes durch eine entsprechende Supervision begleitet. So gelang es, dass seine Eltern den Wunsch äußerten, Johannes auf seine Schulreife hin testen zu lassen. Der Test bei der Schulpsychologin bestätigte die Beobachtungen seiner beiden Erzieherinnen, und die Eltern konnten sich mit einer Rückstellung vom Schulbesuch einverstanden erklären.

Um Eltern wie die von Johannes beraten zu können,

- müssen sie selbst zu Fragen kommen,
- muss ihre Identifikation mit dem Kind berücksichtigt werden, d. h., dass jedes In-Frage-Stellen des Kindes ihr Selbstwertgefühl verletzen kann, und
- ist die Familiendynamik im Hinblick auf die Stabilität der Familie von Bedeutung.

Nicht immer glückt dieser Prozess. Dann ist unser Respekt vor der Freiheit der persönlichen Entscheidung eine bessere Hilfestellung als die kritisierende Abwertung der Eltern. Selbst wenn wir glauben, dass es für ein Kind besser gewesen wäre, im Kindergarten die nächsten Entwicklungsschritte zu machen, kann dies der falsche Weg sein, wenn das Kind spürt, wie enttäuscht seine Eltern darüber sind.

Die Bedeutung der Bindung des Kindes an seine Eltern

Kinder sind emotional von ihren Eltern abhängig – sie möchten so sein, wie die Eltern sie haben wollen. So werden sie auf eine existenzielle Weise beunruhigt, wenn sie die Kränkung ihrer Eltern spüren. Für Fachkräfte, die nur mit dem Kind arbeiten, wie z. B. Erzieherinnen, Lehrerinnen oder Psychotherapeuten für Kinder und Jugendliche, ist die Gefahr groß, dass sie für das ihnen anvertraute Kind und sein vermeintliches Wohlergehen Partei ergreifen. Kinder geraten aber dadurch in einen Loyalitätskonflikt – mit negativen Folgen für ihr Wohlbefinden. Fachkräfte, die sich dieser Dynamik bewusst sind, können lernen, ihren »Schützlingen« das zuzumuten, was ihnen das Schicksal zu tragen auferlegt. Um diese Aussage zu verdeutlichen, will ich Ihnen von Sonja erzählen.

Fallbeispiel: Sonja

Sonja musste im letzten Kindergartenjahr vor der Einschulung ihren Kindergarten wechseln, weil ihre Eltern in ein neu gebautes Haus umzogen. Sie fiel ihrer Erzieherin auf, weil sie offen vor allen Kindern onanierte. Sie stand dann mit »glasigen Augen« da und schien ihre Umgebung gar nicht wahrzunehmen. Die Erzieherin fragte die Mutter, ob dieses Verhalten auch zu Hause aufgetreten sei, und als diese das bejahte, überlegten beide, wie sie damit umgehen könnten. Als sie merkten, wie schwer eine Lösung zu finden war, bei der Sonja wegen ihres Verhaltens weder Schuldgefühle bekommen noch von den anderen Kindern ausgeschlossen werden würde, entstand bei beiden das Bedürfnis, kompetenten Rat einzuholen. So rief mich am Tag nach diesem Gespräch die Erzieherin an und bat mich, ob ich Sonja in ihrer Gruppe beobachten könnte. Beide Elternteile wären damit einverstanden.

Wir verabredeten einen Termin. Zur vereinbarten Zeit fand ich mich in Sonjas Kindergartengruppe ein und setzte mich an den

Tisch, an dem eine Kindergruppe gerade eifrig zeichnete. Kleine Kinder nehmen schnell und unkompliziert Kontakt auf. Schon bald bat mich ein Mädchen, ein Schaf auf sein Blatt zu malen. Ich erinnerte mich an die Geschichte »Der kleine Prinz« von Saint-Exupéry, in der eine ähnliche Situation vorkommt. Also machte ich ein Rechteck, benannte es »Kiste« und sagte, dass das Schaf da drin sei. Das gefiel der kleinen Gruppe an meinem Tisch, und bald war ich von Kindern umringt, die mich allerhand fragten.

Sonja hielt sich abseits. Sie kam nicht auf mich zu. Da ich nicht sicher war, ob ihr ihre Eltern gesagt hatten, warum ich hier sei, ging ich auf sie zu und begrüßte sie. Sofort setzte sie sich auf meinen Schoß und lehnte sich an mich. Das ist ungewöhnlich für ein sechsjähriges Kind – auch wenn es erlebt hatte, wie die anderen Kinder ihre Anfangsscheu vor mir verloren hatten. Unbewusst demonstrierte Sonja auf diese Weise, dass ich ihretwegen da war.

Ein Mädchen kam auf uns beide zu und forderte Sonja zu einem Spiel mit dem Luftballon auf. Beide demonstrierten, wie sie – auf einem Bein hüpfend – den Luftballon von unten nach oben zur Zimmerdecke hin wieder und wieder anstoßen konnten, ohne dass er zu Boden sank. Eine Dreijährige stand daneben und wollte auch mitmachen. Nach einer Weile fragte ich Sonja und ihre Mitspielerin, ob sie das kleine Mädchen mitspielen lassen wollten. Sonja reagierte nicht auf meine Frage.

Inzwischen hatten die beiden eine »Regel« entwickelt: Während die eine den Luftballon nach oben schubste, musste die andere auf dem Fensterbrett sitzen und durfte erst herunter, wenn der Luftballon herunter sank. Sonjas Mitspielerin erklärte mir, dass die Dreijährige noch zu klein sei, um diese Regel zu begreifen. Sie ereiferte sich aber sofort, ihr zu erklären, was sie taten und »wie das ging«. Dabei formte sie die kleinen Hände des Mädchens so, dass sie den Luftballon auch anstoßen konnte und wandte sich mit Bedauern zu mir, als ihr das nicht gelang. Sonja hatte sich inzwischen an den Zeichentisch gesetzt und schnitt mit der Schere ein »Deckchen« aus. Als ihr dies nicht gelang, gab sie schnell auf.

Der Vormittag im Kindergarten zeigte viele solcher Situationen, in denen deutlich wurde, dass Sonja von sich aus keinen Kontakt

zu anderen Kindern aufnahm und bei Schwierigkeiten bald aufgab. Sie onanierte nicht an diesem Vormittag, aber sie presste die beiden Oberschenkel manchmal aneinander und stand gedankenverloren da, während andere Kinder um sie herum spielten. Offensichtlich brauchte sie eine Aufforderung zum Mitmachen.

Um noch mehr über die Zusammenhänge bezüglich Sonjas Verhalten zu erfahren, bat ich ihre Eltern zu einem Gespräch. Für den Vater war das nicht einfach, denn er war selbst ein Fachmann auf dem Gebiet der Pädagogik und hielt Vorlesungen an einer Universität.

Die Mutter kam aus einem Geschäftshaushalt und hatte nach dem Tod ihres Vaters die Geschäftsführung in dessen Betrieb übernommen, den sie für die Mutter und ihre beiden Geschwister weiterführte. Der Vater, der 15 Jahre älter als seine Frau war, lebte die Woche über in der Stadt, in der er einen Lehrauftrag hatte. Da die Eltern wenig Zeit hatten, wurde Sonja von klein auf von einer spanischen Zuehfrau betreut, die schon vier erwachsene Söhne hatte. Zeitweilig lebte Sonja in dieser spanischen Familie und »wollte gar nicht mehr heimgehen«, erzählte die Mutter. Vor vier Monaten musste sich Sonja von ihrer »spanischen Kinderfrau« trennen, da sie mit ihren Eltern und einer neuen Haushälterin wegzog. Geschwister hatte sie nicht.

Wir verabredeten einen Termin bei der Familie zu Hause. Ich wollte Sonjas Zimmer sehen. Als ich ankam, öffnete mir der Vater die Tür. Er war barfuss. Das Haus war ein »weißer Palast«. Im Wohnzimmer waren die Möbel aus Palisanderholz mit schwarzem Ledersofa und Glastischen. Kostbare Teppiche bedeckten das Parkett. Die Haushälterin – eine junge, blonde, freundliche Frau – brachte Kaffee und Tee aus einer beeindruckenden Küche, die der Zimmertür von »Sonjas Apartment« gegenüber lag. Dazwischen ging eine frei schwebende Treppe nach oben in den Schlafbereich der Eltern. An die Küche angebaut war ein Apartment, in dem die Haushälterin wohnte.

Die Eltern zeigten mir Sonjas Reich: Ihr Schlafzimmer im Parterre hatte eine zweiflügelige Terrassentüre und einen Durchgang zum Arbeits- und Spielzimmer, an das sich ein ganz in sonnengelb und weiß gehaltenes kleines Badezimmer anschloss. Auf Sonjas Bett

»saßen« zwei Dutzend Steiftiere – immer zwei von einer Art, weil Sonja immer ein Mädchen und einen Bub haben wollte. Auf dem Regal stand eine lange Reihe verschiedener Plastikponys mit Nylonhaaren und Wimpernaugen. Die Mutter sagte, dass die spanische Kinderfrau sie immer mitgebracht habe und Sonja alle neu herauskommenden Exemplare haben wollte. Mit diesen Tieren spielte sie – andere Spielsachen interessierten sie nicht.

In diesem Zusammenhang erzählte die Mutter, dass sie vor kurzem im Krankenhaus gewesen sei und in dieser Zeit ein nasser Fleck neben dem Bett von Sonja ihrem Mann Rätsel aufgegeben habe. Der Architekt, den er deshalb gerufen hatte, habe keine undichte Stelle im Dach feststellen können. Erst Frau Aichinger – so hieß die Haushälterin – sei aufgefallen, dass Sonja neben ihrem Bett »Pipi« machte, statt ins angrenzende Bad auf die Toilette zu gehen. Wie sich herausstellte, habe Sonja ihre Eltern damit »strafen« wollen, weil sie ihr nicht erlaubt hatten, ein Kätzchen zu haben. Die Nachbarskatze hatte Junge bekommen, und ihre Spielkameradin durfte eine junge Katze mit nach Hause nehmen. Sonjas Eltern hatten ihre Absage damit begründet, dass so ein Kätzchen nicht stubenrein sei und später die Möbel zerkratze.

Diese Informationen verdeutlichen, warum Sonja nicht »von diesem Schaukeln« – wie ihre Eltern die Onanie des Kindes bezeichneten – wegzubekommen war. Jetzt fürchteten die Eltern, dass Sonja auch in der Schule onanieren könnte, wenn sie im Herbst eingeschult wird. Sie hatten daher dem Vorschlag der Erzieherin zugestimmt, eine »Kinderpsychologin« einzuschalten.

Sonjas »Einsamkeit« geht Ihnen sicher zu Herzen. Für beide Eltern ist sie etwas »Besonderes« und »Kostbares«, aber beide sind mit ihrer Energie anderswo. Für Sonja sind andere Menschen da, die es nicht wagen, ihr altersentsprechende Grenzen zu setzen, weil sie fürchten, dass sie ihren Arbeitsplatz verlieren könnten, wenn das Kind sich über sie beklagt. So erlebte Sonja von klein auf die »überhitzte Nähe« der spanischen Kinderfrau, die sie nach vier eigenen Söhnen wie eine Prinzessin verwöhnte, und musste sich dann von ihr trennen, als die Familie umzog. Sie konnte nur noch mit ihr telefonieren. Da die Kinderfrau nun weit weg wohnte, sah sie sie nur noch selten. Gleichzeitig musste sich das Kind auf eine neue Haushälterin einstellen, die neben der Aufsicht über das Kind eine Villa sauber zu halten

hatte und noch kochen, einkaufen und den Garten pflegen musste. Wer hatte wirklich Zeit für Sonja?

Fallbeispiel: Sonja (Forts.)

Das Leben, das sich die Eltern eingerichtet hatten, erlaubte keine Veränderung. Die Mutter sagte mir, sie habe schon mit Sonja gesprochen, dass sie nur zu Hause »schaukeln« soll – und dazu solle sie in ihr Zimmer gehen, wenn fremde Leute zu Besuch kommen. Sie bat mich, mit ihr zu einem Gespräch mit Sonjas Erzieherin zu gehen. Es müsse eine Lösung gefunden werden, wie diese im Kindergarten mit dem Onanieren umgehen soll. Zu dem Gespräch kam der Vater nicht mit.

Wir überlegten gemeinsam, welche Hilfe Sonja braucht. Dabei kam vieles zur Sprache. Die Erzieherin war bereit, Sonja in dem halben Jahr bis zur Einschulung immer wieder zum Mittag aufzufordern. Sie wollte beobachten, was Sonja gerne macht, und sie zum Durchhalten animieren, wenn ihr etwas nicht gleich gelang. Außerdem sollte Sonja ein »Nein« ertragen lernen, wenn sie vor den anderen Kindern drankommen wollte oder nacheinander viele Spielsachen benutzte, ohne sie wieder wegzuräumen. Die Mutter versprach, auch die Haushälterin zu bitten, zu Hause mit Sonja ähnlich zu verfahren. Aus diesem Grund bat sie mich um einen Beratungstermin mit der Haushälterin zusammen. Außerdem schlug ich eine Kinderspieltherapie vor, mit der sich die Eltern einverstanden erklärten und die Sonja half, sich in ihrer Ich-Entwicklung mehr altersentsprechend zu stabilisieren.

Vor einiger Zeit hat mich Sonjas Mutter angerufen. Sonja hat jetzt ein Pferd bekommen und darf reiten. Inzwischen hat sie Spielfreundinnen, bei denen sie ab und zu übernachten darf. Ihr auffälliges Verhalten ist nicht mehr zu beobachten, aber sie ist ein sehr eigensinniges und schwer zu lenkendes Mädchen, das sicher ihren Eltern in der Pubertät zusetzen wird.

Das Beispiel verdeutlicht, dass ein Rat an Eltern auf den Umständen aufbauen muss, die ihr Leben kennzeichnen. Er kann sich nur auf ihre Möglichkeiten beziehen. Es ist leicht, als Außenstehende zu sehen, was »anders sein sollte«. Für die Betroffenen ist es aber schwer, dies zu verändern, wenn sie in ihrer

Lebensdynamik »gefangen« sind. Wenn Sonjas Mutter durch die Beratung, die sie erfahren hat, Schuldgefühle entwickelt, kann sie ihrer Tochter noch weniger die Grenzen setzen, die Sonja so nötig als »Halt« braucht.

Wichtig

Ein Rat an Eltern muss sich stets an ihren Lebensumständen orientieren.

Eltern- und Familienberatung erfordern Selbsterfahrung

Ein junger Kollege kam frisch von der Ausbildung zum Familientherapeuten zu uns und schlug vor, dass wir ein Anforderungsprofil für eine »gesunde Familie« ausarbeiten, damit wir schneller erkennen, »auf welches Ziel hin« wir davon abweichende Familien beraten sollen. Ich band ihn in den Beratungsprozess von fünf meiner nächsten Fälle ein. Dabei wurde ihm klar, wie viel »Auseinanderdividieren« zwischen Eigenem und Fremden notwendig ist, wenn uns Menschen um Rat fragen.

Der größte Teil unseres Verhaltens kommt aus dem Unbewussten. Für eine Beratungstätigkeit ist es daher notwendig, sich mit sich selbst vertraut zu machen, damit wir erkennen können, wenn wir »quasi als Hilfe für uns selbst« bei Ratsuchenden auf eine bestimmte Lösung eines Familienproblems hinwirken. Jede Frage, die Eltern an uns richten, kann eigene Erlebnisse berühren, die wir nur schwer verkraftet haben. Daher müssen wir wissen, was für uns selbst in unserer eigenen Familie schwer war oder noch ein Problem ist, damit wir uns nicht an denen, die unsere Hilfe brauchen, selbst behandeln. Es ist leichter, anstatt uns selbst andere dazu zu bringen, sich so zu verändern, wie wir es brauchen.

Da es aber einen »Spiegel« braucht, um uns selbst zu sehen – unsere Augen können uns nicht anblicken –, benötigen wir Menschen, die uns sagen, wie wir auf sie wirken bzw. wie sie uns erleben. Nur in der Beziehung zu anderen Menschen gewinnen wir allmählich Sicherheit im Urteil über uns selbst.

Wichtig

Jede Form der Selbsterfahrung korrigiert die Illusionen, die wir uns von uns selbst machen, und ermöglicht eine genauere Wahrnehmung.

Eine Form der »Annäherung an die Wirklichkeit« stellt meine Gruppenarbeit auf Grundlage der Transaktionsanalyse dar, die ich von Fanita English gelernt habe. An zehn Abenden biete ich 21 Eltern, Kollegen, Erzieherinnen, Lehrerinnen und anderen an Erziehung interessierten Berufsgruppen die Gelegenheit, herauszufinden, welche Form der Kontaktaufnahme zu Partnern, Kindern, Schülern und zu anderen ihnen begegnenden Menschen typisch für sie ist.

Es gelingt meistens schneller, diese typischen Verhaltensformen bei den anderen zu erkennen als bei sich selbst. Das hat damit zu tun, dass unser Typ in einer gewissen Spannung zu unserer sozialen oder beruflichen Rolle steht. So ist es uns nicht leicht möglich, das, was wir längst wahrnehmen, auch zuzulassen. Die Gruppe ist hier hilfreich, weil es allen ähnlich geht und weil dadurch auch viel Sympathie füreinander wächst.

Häufig gibt eine derartige Gruppenarbeit einen ersten Anstoß für eine differenziertere Selbsterfahrung. Es ist mit viel Spaß verbunden, herauszufinden, wie die »Elternstimmen und Elternsätze«, die wir doch so gerne loswerden wollen, eine »Eltern-Ich-Instanz« in uns selbst bilden, die uns unerbittlich mit ihrer Wertung verfolgt. Und wie das »Kind-Ich« in uns Auswege findet, dieser »strengen Elterninstanz« zu entkommen. Wenn wir vertraut werden mit unserem »Kind-Ich«, können wir Kinder viel besser verstehen (und Eltern auch).

Beraterinnen müssen wissen, was sie tun

Fallbeispiel: Tommy

Der Elternbeirat eines Kindergartens in unserem Landkreis hatte sich immer wieder mit Klagen von Eltern zu befassen, die den vierjährigen Tommy betrafen. Er zwickte anderen Kindern die Finger in der Türe ein, kratzte sie tief im Gesicht, boxte sie in den Bauch, war gewalttätig und aggressiv, wenn etwas nicht nach seinem Willen ging. Unter diesem Druck wandte sich die Leiterin der Gruppe von Tommy an uns, denn die Eltern hatten ihren Rat, sich an uns um Hilfe zu wenden, nicht angenommen.

Ich kam zum vereinbarten Termin in den Kindergarten, um Tommy einen Vormittag lang zu beobachten und anschließend meine Beobachtungen mit den Erzieherinnen zu besprechen. Die Eltern

waren davon informiert und zu diesem Gespräch eingeladen. Sie wussten, dass ich nur Tommys Vornamen erfuhr und als Hilfe für die Erzieherinnen kommen würde. So blieb ihre Privatsphäre geschützt. In dieser Form waren sie dazu bereit, Tommys Verhalten »in Frage zu stellen«.

Als ich ankam, »glühte« mir Tommys Blick triumphierend entgegen. Er hatte gerade einem anderen Jungen gegen das Schienbein getreten, und der stand weinend da. Die Erzieherin war ärgerlich auf Tommy und sagte zu ihm, dass er »nicht mehr in den Kindergarten kommen dürfe, wenn er nicht damit aufhöre, anderen Kindern weh zu tun.« (Tatsächlich hatte der Elternbeirat in der letzten Sitzung den Ausschluss empfohlen). Tommy stand mit blitzenden Augen und geschwellter Brust da, ein wacher, hübscher, braunhaariger, draller Bub voller Energie und wilder Entschlossenheit.

Der Vormittag in seiner Gruppe verlief ereignisreich. Als erstes riss er einem kleinen Jungen das Spielzeug aus der Hand und gab es dem Kind, das ihn vergeblich darum gefragt hatte. Überall waren seine Augen! Als eine Gruppe von Buben in der Bauecke einem Mädchen das Mitspielen verweigerte, hüpfte er dem vor ihm knieenden Nein-Sager mit seinem ganzen Körper auf den Kopf und die Schultern, bevor die Erzieherin reagieren konnte. Nach und nach zeigte sich das Muster: Er stand in Konkurrenz zu den beiden Erzieherinnen und sorgte auf seine Weise für Ordnung in der Kindergruppe. Er war quasi auf dem Sprung und – bevor die Erzieherinnen reagieren konnten – hatte er Konflikte unter den Kindern auf seine Weise geregelt.

Zu dem anschließenden Gespräch mit den Erzieherinnen kam die Mutter von Tommy dazu. Sie sagte, dass sie gern hören wolle, was ich gesehen hätte. Als ich meine Beobachtungen mitteilte, erzählte die Mutter, dass es ihr zu Hause mit Tommy ähnlich gehe wie den beiden Erzieherinnen in der Gruppe. Tommy wolle alles bestimmen. Sie gerate manchmal in Wut über ihn, dann schüttle sie ihn, aber nichts helfe. Sie fühle sich ihm gegenüber ohnmächtig und wisse nicht, was sie noch tun solle. Genauso ging es den beiden Erzieherinnen. Tommy hatte zuviel Macht. Es war auch schwer, ihn festzuhalten, weil er trat und biss, bis er wieder losge-

lassen wurde. Es gelang ganz leicht, in dieser »Alle-sind-machtlos-Stimmung« die Eltern zur Beratung zu motivieren.

Als Tommy mit seiner Familie zu mir kam, zu der außer seinem Vater und seiner Mutter ein anderthalbjähriger Bruder gehörte, stemmte er unser größtes Bauelement aus Schaumstoff, das 80 cm x 80 cm x 40 cm misst, mit krebsrotem Gesicht vor sich her. Sein kleiner Bruder wackelte noch etwas unsicher mit einem dicken Windelpaket in der Hose vor ihm her. Als Tommy das Bauelement nicht mehr halten konnte, warf er es auf seinen kleinen Bruder und sprang darauf. Der Kleine schrie, die Mutter holte ihren kleinen Sohn unter dem Quader hervor, tröstete ihn und blickte hasserfüllt auf Tommy. Sonst geschah zunächst nichts. Erst nach einiger Zeit sagte der Vater stotternd: »Tommy, i-ich ha-ha-be Dir d-doch ges-sagt, we-wenn Du li-lieb b-bist, kr-kriegst D-Du n-nach-h-her ein Eis!« Tommy erwiderte: »Das mach' ich gleich wieder.« Die Ohnmacht beider Eltern breitete sich im Zimmer aus.

Es ist nicht üblich, dass ich bei dem ersten Termin in das Geschehen mit Kindern in der Familie eingreife. In diesem Fall aber hatte ich schon hinreichende Informationen durch meinen Besuch im Kindergarten und das Gespräch mit den Erzieherinnen und der Mutter. Ich wusste, dass Tommy die Illusion hatte, er sei der Stärkste. Bisher hatte er keine Korrektur dieser Vorstellung durch die Realität erfahren: Vater erstarrte vor Schreck, wenn sich Tommy so aufführte, und Mutter wurde zornig, fühlte sich aber ohnmächtig. Daher entschloss ich mich, zu handeln. Ich schaute Tommy freundlich an und sagte zu ihm: »Es ist gut, dass Du uns das sagst, so können wir das große Ding wieder rausbringen vor die Tür«, und ich tat es. Er rannte mir hinterher und rief: »Dann hole ich es wieder rein!« Bevor er das Zimmer verlassen konnte, sperrte ich die Tür mit dem Schlüssel zu und setzte mich stillschweigend auf den Schlüsselbund. Zunächst hatte mein Verhalten Tommy die Sprache verschlagen, aber im nächsten Moment packte er den Stuhl, der der Tür am nächsten stand und warf ihn laut schreiend um: »Dann mach' ich Deinen Stuhl kaputt!« Die Sitzflächeneinlage flog in hohem Bogen vor meine Füße, und Tommy strahlte triumphierend. Ich musste unwillkürlich lächeln. So sicher fühlte sich der kleine Bub überlegen. Ich stand auf und zeigte ihm, dass man den Einsatz wieder in den Stuhl hineinlegen

kann. Dann schlug ich ihm vor, dass er – wenn er die Decke vom Sofa benütze – ein Zelt machen und sich in den Hohlraum setzen könne, wenn er wolle. Daraufhin ging Tommy zum Maltisch in die Spielecke und begann zu malen.

Seine Eltern hatten unseren Dialog still verfolgt. Sie sagten, dass sie zu Hause meist jede Konfrontation vermeiden, weil Tommy sie immer »übertrumpfe«. Die Mutter zeigte sich erschöpft, und der Vater sagte, dass Tommy am besten »zu haben sei«, wenn er ihn mit in seine Bastelwerkstatt in den Keller nehme. Dort beschäftigte er sich stundenlang und sei sehr geschickt. Der Vater ist ein gehemmter Mann, der es schwer hat, fließend zu sprechen, und seiner Frau kaum Unterstützung bei der Erziehung geben kann. Die Mutter sieht in Tommy ein ähnliches Temperament wie bei ihrer älteren Schwester, unter der sie viel litt. Sie reagierte daher meist hilflos, wenn Tommy gewalttätig wurde. Sie hasste ihn dann. So erfuhr das Kind keinen Halt. Es musste tatsächlich annehmen, dass es der Stärkste sei.

Die Familienstunden mit Tommy waren anstrengend. Jedes Mal fiel ihm eine neue Untat ein. Es erforderte meine ganze Phantasie, um sein Verhalten in konstruktive Bahnen zu lenken. Beispielsweise entdeckte er den Wassersprüher für meine Blumen und bespritzte uns sofort damit. Als ich ihm vorschlug, den Blumen eine Wasserdusche zu geben, weil die sich »über Wasser freuen und gerne viel trinken«, stieg er auf beide Außenlehnen von zwei leeren Sesseln und balancierte darauf, bis er den letzten Winkel des Fensters erreichen konnte. Es war nie langweilig mit ihm. Er sprühte vor Leben, aber er war wirklich anstrengend.

Über ein Jahr zog sich unsere Begleitung hin. Alle vier Wochen trafen wir zu einem Gespräch mit der Mutter und den beiden Erzieherinnen im Kindergarten zusammen. Immer neue Situationen mit Tommy wurden besprochen. In der ersten Zeit, circa drei Monate lang, durfte Tommy nur für zwei Stunden in die Kindergartengruppe kommen. Die Mutter klagte zwar darüber, dass sie – kaum habe sie ihn in den Kindergarten gebracht – schon wieder kommen müsse, um ihn zu holen. Meistens könne sie in dieser Zeit nicht einmal einkaufen gehen. Die Probleme zu Hause wurden mit den Eltern bearbeitet. Vieles, was in der Familie ablief,

hing mit den Erlebnissen der Eltern in ihren Herkunftsfamilien zusammen. Am schwierigsten war es, die Projektion der Mutter zu verändern, die in Tommy ihre ältere Schwester wieder erlebte. Aber es gelang schließlich, dass sie Tommy »als kleinen Jungen mit viel Talent zum Malen und Basteln« erkennen konnte. Ein zehnjähriges Nachbarmädchen half als »Ersatz-Therapeutin« unversehens mit. Sie zeigte der Mutter durch ihren unkomplizierten, aber klaren Umgang mit Tommy, wie ihm Grenzen zu setzen sind. Die Mutter, die begeistert malt und kunstgewerblich engagiert ist, freute sich schließlich über Tommys Begabung. Das verbesserte ihre Beziehung. Tommy bekam viel Bestätigung über das Malen und Basteln.

Schließlich wirkten sich diese Erfahrungen auf sein Verhalten im Kindergarten aus. Nach und nach wurde sein Aufenthalt dort um jeweils eine halbe Stunde verlängert, bis er schließlich mit fünf Jahren wieder den ganzen Vormittag in seiner Gruppe bleiben konnte. Es tat ihm gut, wenn seine Erzieherinnen ihm Aufträge erteilten, die sein Verantwortungsgefühl ansprachen. Nebenher tobte er seine Wut in einer begleitenden Kindertherapie aus. Er ließ dort »die Köpfe rollen«. Aber nach und nach gelang es, sein Verhalten so zu beeinflussen, dass er seine Potenz in Kreativität umformen konnte. Die Geduld seiner Erzieherinnen war dabei von entscheidender Bedeutung. Die Mutter bekam viel Anerkennung und Mitgefühl von ihnen, weil sie sich in ihre Belastung einfühlen konnten.

Dieses Beispiel zeigt, dass nur dann ein positiver Prozess in Gang zu bringen ist, wenn Verständnis und Miteinander statt gegenseitiger Beschuldigung gelingen.

Wichtig

Wer beratend tätig sein will, der muss die Stärken der Ratsuchenden erkennen und unterstützen, statt ständig auf ihre Defizite zu starren.

Es gibt ein amerikanisches Sprichwort, das sich auf das Nationalgebäck, die Donuts bezieht: »Schau nicht auf das Loch – schau auf den Teig!« Wenn es den Beratenden gelingt, »auf den Teig zu schauen« statt die Löcher zu beklagen, entsteht für die Ratsuchenden der größte Anreiz zur Veränderung.

Zur so genannten »All-Parteilichkeit« von Beratern

Familienberatung erfordert, dass die Situation jedes Familienmitgliedes vom Berater gesehen und erkannt wird. Ein Familiensystem ist ein Ganzes und funktioniert unter dem Gesichtspunkt des Äquilibriums, d. h., es findet unsichtbar ein »gerechter Ausgleich« statt. Daran muss die Beratung orientiert sein. Symptome der Kinder stabilisieren manchmal das Gleichgewicht einer Familie.

Wir erleben täglich in unserer Praxis, dass ein Geschwister ein Symptom entwickelt, wenn der Symptomträger »geheilt« wird, oder der Konflikt der Eltern dann zutage tritt, wenn sich das Symptom des Kindes auflöst. Die Familie, das sind nicht nur Eltern und Kinder. Alle Familienmitglieder – auch die Toten – gehören zu einer Familie und bestimmen die Familiendynamik mit.

Es erfordert daher Erfahrung, Kenntnis und eine sensible Beobachtung der Kommunikationsmuster, wenn eine Änderung in der Familie intendiert ist. Da die Familie eine lange »gewachsene« Gruppe darstellt, können Veränderungen weder schnell noch leicht angestoßen werden. Die höchsten Tugenden für Beraterinnen sind daher Geduld und die Fähigkeit, Hoffnung zu geben.