



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Beziehungsgestaltung im Kindergarten nach psychomotorischem Ansatz

verfasst von / submitted by

Karin Hopfgartner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik / Psychomotricity

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der *Bedeutung der Bindung* von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren in der Interaktion mit der Pädagogin/dem Pädagogen. Es soll bearbeitet werden, wie diese im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung steht. Es wird der Frage nachgegangen, ob eine positive Beziehungsgestaltung und eine *feinfühlig dialogische Begleitung* seitens der Pädagogin/des Pädagogen eine Auswirkung auf die pädagogische Arbeitsweise im Kindergartenkontext ausweist. Unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklungsphasen werden Methoden für den Umgang in der Tätigkeit mit Kindern unter dem Aspekt der Feinfühligkeit und der Kommunikation abgeleitet und aufgezeigt.

Weiters wird der Frage nachgegangen, ob die psychomotorischen Grundlagen ein geeignetes Medium sind, um das Bindungsverhalten eines Kindes im Kindergarten positiv zu beeinflussen und die psychische Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

Ziel der Arbeit ist es ebenfalls zu klären, wie weit eine positive, einfühlsame und dialogische Kommunikation Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nimmt. Die Fragestellungen werden auf Grundlagen der Auswertung von Standardliteratur und aktueller Fachliteratur diskutiert. Aus den Erkenntnissen können Richtlinien für eine praxisorientierte Arbeit mit Kindern im Vorschulalter in außerhäuslichen Betreuungseinrichtungen abgeleitet werden. Weiters wird die Haltung der Fachkraft beleuchtet. Es werden die pädagogischen Möglichkeiten aufgezeigt, die die pädagogische Fachkraft durch eigenes Zutun zum Einsatz bringen kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort und Danksagung	1
2	Einleitung	3
2.1	Aufbau der Arbeit	4
3	Psychomotorik	5
3.1	Definition	5
3.2	Geschichte und Entwicklung	7
3.3	Ziele und Inhalte der Psychomotorik	8
3.4	Das Menschenbild in der Psychomotorik.....	10
3.5	Theoretische Grundlagen und Ansätze der Psychomotorik	11
3.5.1	Bewegung als Funktionsgeschehen	12
3.5.2	Bewegung als Strukturierungsleistung	13
3.5.3	Bewegung als Bedeutungsphänomen	14
3.5.4	Bewegung als systemisches Konstrukt	14
3.5.5	Die kindzentrierte psychomotorische Therapie	15
4	Kindliche Entwicklung	17
4.1	Definition	17
4.1.1	Die pränatale Phase.....	20
4.1.2	Die Geburt und das Säuglingsalter.....	20
4.1.3	Das zweite bis dritte Lebensjahr – Das Kleinkindalter	22
4.2	Das Kindergartenkind- Entwicklung der Drei- bis Sechsjährigen	23
4.3	Emotionale und soziale Entwicklung - Entwicklungsstufen nach Erikson.....	28
4.3.1	Über das Wachstum und die Krisen der gesunden Persönlichkeit.....	28
4.4	Die emotionale Entwicklung: Bindung und Beziehung	34
4.4.1	Definition von Beziehung.....	34
4.5	Beziehung und Beziehungsgestaltung	36
4.5.1	Definition von Bindung	37
4.6	Die Bedeutung der Bindung in der kindlichen Entwicklung	38
4.7	Die Bindungstheorien nach John Bowlby	39
4.8	Die Entstehung der Bindungstheorie	41
4.9	Die Fremde Situation	43
4.10	Entwicklung des Bindungsverhaltens und Bindungsstörungen	45
4.11	Die Bindung im Kindergarten.....	48
5	Kindergarten unter dem Aspekt der Feinfühligkeit	50
5.1	Definition von Feinfühligkeit	51
5.2	Stolpersteine in der Praxis	52
5.3	Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg.....	53
6	Der Dialog	57
6.1	Kommunikationsmodell nach Watzlawick	62
7	Selbstkonzept und Identität stärken.....	64
8	Diskussion.....	66
9	Zusammenfassung.....	70
	Literaturverzeichnis.....	74

Abbildungsverzeichnis.....	77
Tabellenverzeichnis.....	78

1 Vorwort und Danksagung:

Es ist mir ein besonderes Anliegen, mich bei nachfolgenden Personen zu bedanken:

Die Masterthesis und der Universitätslehrgang Psychomotorik (MA) wurde durch Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß und Frau Mag. Nina Stuppacher begleitet. Herzlichen Dank für die Unterstützung.

Frau Anna Kapfer-Weixlbaumer, MA danke ich für die wunderbaren Seminare und Inspirationen, die letztendlich zum Thema dieser Arbeit führten.

Ein besonderen Dank möchte ich meiner ehemaligen Kindergartenleiterin Frau Elisa Spitaler aussprechen, die mich schon vor vielen Jahren mit ihrer respektvollen, warmen und herzlichen Art im Umgang mit ihrer Umwelt prägte und mich immer in meinen Aus- und Weiterbildungen unterstützte.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner jahrelangen Kollegin und Freundin Frau Beate Leitner dafür, dass sie mir immer mit Rat und Tat zur Seite steht.

Danke an alle meine Freundinnen und Freunde, Kolleginnen und Kollegen, die mir in der Zeitspanne des Studiums und darüber hinaus eine Stütze waren und sind.

Ohne die aufopfernde Unterstützung meiner Eltern und Schwiegereltern wäre der Universitätslehrgang für Psychomotorik nicht möglich gewesen und darum ist es mir ein besonderes Anliegen, hier meinen herzlichen Dank zum Ausdruck zu bringen.

Ich danke meinem Mann Christian, ohne dessen emotionale Unterstützung ich diese anstrengende Phase nicht annähernd so gut hätte bewältigen können.

Meinen Kindern danke ich für ihr Verständnis und ihre Geduld, weil sie in dieser Zeit immer wieder phasenweise auf mich verzichten mussten.

Ich widme diese Arbeit meinen Kindern Jakob, Hannah und Lena.

2 Einleitung

Wie können Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren durch die positive Beziehungsgestaltung und feinfühliges, dialogisches Begleiten der Pädagogin/des Pädagogen mit Hilfe der Psychomotorik in ihrem Selbstwert gestärkt werden?

Lernerfahrungen im Dialog, also eine feinfühliges Interaktion, trägt zur Qualität der frühkindlichen Bildung bei (Kapfer-Weixlbaumer, 2014).

Die Wichtigkeit einer positiven Beziehung zu Kindern, um ihre Stärken zu fördern, erkannte bereits auch Maria Montessori (1870-1952). Es ist ihr aufgefallen, dass Kinder durch ihr eigenes Tun und die Verantwortung für sich und ihre Umwelt viel mehr an Erfahrung und Selbstwert erhalten, als durch das vorgegebene Lernen (Montessori, 1987). Kinder, die nach einer Arbeit zufrieden in sich ruhen, haben für sich gelernt. Aber was bedeutet das für die heutige frühkindliche Erziehung in Kindergärten? Welche Möglichkeiten bieten die Familie und die pädagogische Fachkraft, um Kindern den Nährboden zu bereiten und um für das Leben zu lernen?

Um für das Kind diese Arbeit zu ermöglichen, braucht es im Kindergarten eine feinfühliges elementarpädagogische Fachkraft, die durch ihr Beobachten und Handeln die Stärken erkennt und durch positive Bestärkung die Entwicklung begleitet.

Kinder werden als kompetente Individuen in die Welt geboren. Durch die Bindung zur Mutter entwickeln sie Vertrauen in ihre Umwelt. In den Kindergärten werden die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und ihre Umgebung aufeinander abgestimmt, um ihnen eine Begleitung im wechselseitigen feinfühliges Dialog entgegenzubringen. Das scheinbar unerschöpfliche Lernpotential der Kinder, ihre Interessen und ihre Stärken zu unterstützen, ist die Basis der frühen Bildungsprozesse. Jedes Kind soll in seiner Individualität respektiert werden und ihm die Möglichkeit zuteil gelassen werden, dass es sich in seinem eigenen Lerntempo und in seinem Lebensrhythmus entwickeln und entfalten kann.

In der Psychomotorik ist es das Bestreben, durch positive Bestärkung die Grundeinstellung der Kinder zu unterstützen. Es liegt an der pädagogischen Fachkraft durch Beobachtung und ihre wache Präsenz Kinder in der Kindergartengruppe in ihren Spiel- und Lernprozessen zu unterstützen und durch feinfühliges Dialoge ein vertieftes Vertrauensverhältnis aufzubauen. In der vorliegenden Arbeit soll aufgezeigt werden, welche wichtige Schlüsselposition von einer frühkindlichen Bindung auf das Leben des Kindes ausgeht und durch welche persönlichen Grundeinstellungen und einfachen Mitteln, alleine schon durch das Wis-

sen darüber, Veränderungen in den Kindergartenalltag einfließen können. Es geht hauptsächlich um die Pädagogin/den Pädagogen als Person und welche Wege sie/er in der Arbeit mit der Gruppe für jedes einzelne Kind ermöglicht.

Durch die von Erik H. Erikson (1973) beschriebenen Entwicklungsabfolgen, in Form von psychosozialen Krisen, wird die Entwicklung vom Kind erläutert und manche Verhaltensmuster werden dadurch transparent und verständlich. Entwicklungsaufgaben müssen vom Kind gelöst werden, um den nächsten Schritt in der Entwicklung zu erreichen.

2.1 Aufbau der Arbeit

Zunächst wird auf die psychomotorischen Grundlagen in Zusammenhang mit dem Menschenbild eingegangen. Es werden ebenso die verschiedenen Theorien miteinander verglichen. Der Vergleich der verschiedenen Theorien miteinander bietet einen wesentlichen Ausgangspunkt für die weitere Arbeit. Im Kapitel vier wird die kindliche Entwicklung erläutert, beginnend von der pränatalen Phase bis hin zum Schuleintritt, um einen Überblick über die Entwicklungsschritte zu geben. Die Entwicklungsstufen nach Erikson sind ab dem Punkt 4.3 dargelegt, um eine Verknüpfung zum psychologischen Hintergrund verständlich zu machen. Die emotionale Entwicklung nach Bowlby wird zum Thema Bindung und Beziehung bearbeitet. Ein kurzer Exkurs zu dem Kommunikationsmodell nach Watzlawick beschreibt die Axiome im Abschnitt 6.1. Die Feinfühligkeit sowie die dialogische Kommunikation in der Arbeit im Kindergarten werden in den Kapiteln fünf und sechs dargelegt. Wie das Selbstkonzept und die Identität des Kindes gestärkt werden können, legt das gleichnamige Kapitel dar.

3 Psychomotorik

In dem nachfolgenden Kapitel zur Psychomotorik wird einleitend der Begriff selbst definiert und das Fachgebiet abgegrenzt. Aufgrund der breitgefächerten Entstehung und Entwicklung der Psychomotorik, nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Ansätze verschiedener Berufsgruppen, werden im Folgenden die Theorieansätze und das Menschenbild dargestellt.

3.1 Definition

Im Begriff Psychomotorik werden unterschiedliche Sinneszusammenhänge vereint: zum einen der *entwicklungstheoretische* Begriff und zum anderen das *pädagogisch-therapeutische* Konzept. Da es in der Geschichte und in der Literatur viele Berufsgruppen gibt, die sich mit Sinneszusammenhängen in der Entwicklung von Kindern und Erwachsenen befassen, gibt es bis heute keine einheitliche Definition von dem Begriff „Psychomotorik“. Kiphard beschreibt den Begriff Psychomotorik wie folgt:

„Seelisches und Körperliches stehen miteinander in so enger Wechselbeziehung, daß man sie als zwei Seiten eines einzigen Geschehens ansehen muß. Innerseelische Gehalte wie Stimmungen, Gefühle und Affekte drängen nach außen und drücken sich in Haltung und Bewegung aus. Kinder hüpfen und tanzen häufig spontan, wenn sie sich freuen“ (Kiphard, 1980, S. 24).

Da die Psychomotorik seit jeher in die unterschiedlichen Arbeitsfelder und Berufsgruppen einfließt, gibt es eine Vielzahl an Begriffs- und Theoriebildungen. Darum bestehen auch bis heute viele Begriffe, wie zum Beispiel Psychomotorik, Motopädagogik und Mototherapie, die sich aber durchaus mit vergleichbaren Grundlagen und Zugängen beschäftigen (siehe dazu Abbildung 1) (Reichenbach, 2010).

Das Konzept der Psychomotorik ist an der Bewegung und an den Wahrnehmungen eines Menschen interessiert. Die Ganzheitlichkeit des Menschen ist der Grundsatz der Psychomotorik. Wenn man diese als wissenschaftliche Disziplin betrachtet, spricht man von Motologie. Motologie gliedert sich wiederum in die Bereiche der Motogenese, der Motodiagnostik und der Motopathologie. Angewendet werden diese Teilbereiche in der Motopädagogik und der Mototherapie. Motopädagogik beschäftigt sich mit dem Thema Erziehung durch das Konzept von Wahrnehmung, Erleben und Bewegung. Weiters ist die Motopädagogik präventiv bedeutsam in der Frühförderung oder in der Vorschulerziehung. Mototherapie kommt dort zum Einsatz, wo Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen zum

Tragen kommen. Sie ist vor allem im klinischen Bereich, z.B. rehabilitativ bei Kindern und Erwachsenen anzuordnen (Fischer, 2009, S. 21f).

Heute werden die Begriffe Motopädagogik und Psychomotorik gleichrangig eingesetzt. Doch sind die Begriffe nicht immer von gleicher Bedeutung, denn Motopädagogik und Mototherapie arbeiten eher im Sinne der Psychomotorik, da der Terminus „Psyche“ ausdrücklich auf den Anteil des Wahrnehmens, Erlebens, Fühlens und Denkens bei Bewegungshandlungen hinweist. Es stehen somit immer die ganzheitlichen Äußerungen des Menschen im Vordergrund (Zimmer, 2012).

Motologie bezeichnet die Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung. (Schilling, 1981, S. 187; zit. n. Zimmer, 2012)

In der Motopädagogik und Mototherapie versteht man Anwendungsbereiche und Konzepte, die eine ganzheitliche Erziehung durch Wahrnehmung, Erleben und Bewegung zu Grunde legen und die zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen im psychomotorischen Verhaltens- und Leistungsbereich zum Einsatz kommen (Schilling 1986, S. 728; zit. n. Zimmer, 2012).

Abb 1: Der Aufbau des Fachgebietes Motologie nach Schilling (1981, S. 187; zit. & mod. n. Zimmer, 2012)



Quelle: Schilling (1981, S. 187; zit. & mod. n. Zimmer, 2012)

In der Abbildung wird die enge Verknüpfung der Begriffe sichtbar.

Der Begriff Psychomotorik wird von Seewald (1997, S. 272; zit. n. Reichenbach, 2010) wie folgt unterschieden:

1. Psychomotorik als Konzept der Entwicklungsförderung: Hier wird der Begriff für ein Förderkonzept verwendet, bei dem es zum Beispiel um die Unterstützung der motorischen oder emotionalen Fähigkeiten geht. Die Förderprogramme können für Menschen in verschiedenen Altersgruppen oder mit speziellen Erscheinungsbildern konzipiert sein (Reichenbach, 2010).
2. Psychomotorik als Beziehung: Die Verknüpfung von seelischen und körperlichen Prozessen werden manifestiert.
3. Psychomotorik als Begriff der (Sport-) Motorikforschung: Hier als Begriff, der sich mit psychisch gesteuerter Motorik befasst, bei dem vom Zusammenspiel der inneren, unsichtbaren Prozesse und äußeren sichtbaren Bewegung handelt.
4. Psychomotorik als entwicklungsorientierter Begriff: Hier werden die Phasen der kindlichen Entwicklung bezeichnet, die nach Kiphard (1980) in vier Phasen verläuft: Neuromotorik, Sensomotorik, Psychomotorik bis hin zur Sozomotorik.

3.2 Geschichte und Entwicklung

Seit 1955 entwickelt sich die Psychomotorik aus einer vielfältigen und lebendigen Praxis heraus. So waren es Helmut Hünnekens und Ernst „Jonny“ Kiphard, die 1960 in ihrem Buch „Bewegung heilt“ die spezielle Methode der „Erziehung durch Bewegung“ erstmals beschrieben und gegliedert haben (Reichenbach, 2010).

Kiphard gilt bis heute als Gründervater der Psychomotorik und bezeichnet seine Ausführungen, Gedanken und sein Tun als „Meisterlehre“ (Reichenbach, 2010).

Kiphard (1980) betonte immer wieder die besondere Stellung der Therapeutin/des Therapeuten und der Pädagogin/des Pädagogen und forderte ein motivierendes und einfühlsames Verhalten im Umgang mit den Kindern. Kiphard (1980) brachte den Kindern Vertrauen entgegen. Seiner Auffassung nach sollte die Pädagogin/der Pädagoge geduldig, offen, humorvoll und liebevoll sein und diese Grundhaltung überzeugend leben und im Umgang mit Kindern spürbar sein (Kiphard 1980). (siehe dazu Kapitel 6.10, 7, 8)

Kiphard wollte mit seiner Methode die Kinder zu einem fröhlichen Miteinander führen. Ziel war es, durch motorische Spielhandlungen und Übungen zu Wahrnehmungs- und Sinnes-schulung eine Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit zu erreichen. Dazu fasst Ingrid

Schäfer (1998, S. 82; zit. n. Zimmer, 2012), eine Teamkollegin von Kiphard die Ziele zusammen: „Mit dem Ziel, über die Motorik eine leibesseelische Harmonisierung und Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit zu bewirken, wurden Übungen zur Sinnesschulung, Körperwahrnehmung, Raumwahrnehmung, Behutsamkeit, Selbstbeherrschung, rhythmisch-musikalischen Schulung und zum Körper- und Bewegungsausdruck spielerisch motivierend in Kindergruppen durchgeführt.“

Beeinflusst wurde die praktische Arbeit Kiphards und Hünnekens durch die Inhalte unterschiedlicher Quellen: die rhythmisch- musikalische Erziehung, vertreten durch Charlotte Pfeffer und Mimi Scheiblaue, die Ansätze von Maria Montessori, Jean Itard und Edouard Seguin beeinflusste die Sinneserziehung, aus der Leibeserziehung und Gymnastik- Bewegung waren Karl Gaulhofer und Elsa Gindler die wichtigsten Vertreter.

Kiphard (1980) führte viele, wenn nicht sogar alle Ursprünge, Ansätze und Anregungen der Psychomotorik zusammen, integrierte und systematisierte diese neu.

Das Interesse an der Idee der Psychomotorik wurde größer und führte schließlich zur Gründung des *Aktionskreises für Psychomotorik e. V.* Bald darauf entstand der Wunsch, die Psychomotorik lehrbar zu machen. Verschiedene Ausbildungen und Studiengänge wurden seither hervorgebracht (Zimmer, 2012). Den Aufbaustudiengang für Motologie gibt es seit 1983, der mittlerweile als Masterstudienlehrgang geführt wird. Derzeit ist der Sitz der Dachorganisation der zahlreichen Praxisvereine, Fortbildungsinstitutionen und der Berufsverbände der Motologie und der Motopädagogik in Hamm, der Ursprungsstätte der deutschen Psychomotorik (Möllers, 2013).

3.3 Ziele und Inhalte der Psychomotorik

Die Medizin beruft sich primär auf die Behebung körperlich muskulärer Störungen und die Psychologie auf die seelischen, emotionalen und psychischen Befindlichkeiten. Ziel der Psychomotorik ist es, genau die Überschneidungspunkte, in denen die wechselseitige Beeinflussung von Bewegung, Wahrnehmung, Verhalten und Selbsterleben deutlich werden, abzudecken (Zimmer, 2012).

Auf Grund der ganzheitlichen Vorgehensweise wird die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes mit Hilfe der Bewegung gefördert (Zimmer, 2012).

Die persönliche Förderung setzt sich zum Ziel, die Eigentätigkeit und das selbstständige Handeln anzuregen, durch Gruppenerfahrung seine Handlungskompetenzen und Kommunikationsfähigkeit zu steigern, die Selbstwahrnehmung zu stärken und Gelegenheiten zu eröffnen, bei denen das Kind seine Ressourcen erlebt und sich als kompetent und selbstwirksam erfährt (Zimmer, 2012).

Im Bereich Wahrnehmung, Körpererleben, Körpererfahrung und des sozialen Lebens bietet die persönliche Förderung spezielle Fördermöglichkeiten, um auch bewegungsauffälligen Kindern den Zugang zur Bewegung wieder zu erschließen (Zimmer, 2012). Das heißt, die Eigentätigkeit des Kindes soll gefördert werden. Es soll dazu angeregt werden, selbstständig handelnd seine Umwelt zu erschließen und diese nach seinen Bedürfnissen zu gestalten (Fischer, 2009, S. 23).

Pedalos, Balancierkreisel, Rollbretter, Schwungtücher sind zwar bekannte Materialien der Psychomotorik, machen aber ein Bewegungsangebot nicht gleich zur psychomotorischen Förderstunde. Kiphard verstand unter Psychomotorik aber immer eine Ermutigungspädagogik (er setzte daher immer sehr ansprechende Materialien ein), bei der das Kind mittels einer spielerischen und darstellenden Methodik, Hilfe zur Selbsterziehung bekommt. Kiphard erkannte die Wichtigkeit und den einfachen Zugang von Kindern zum Spiel. Er nutzte das Spiel als therapeutisches Medium. Spielerische Übungen werden in Spielthemen verpackt, die der Vorstellungs- und Erlebniswelt des Kindes entsprechen. Gezieltes Üben wird mit fröhlichem, kindlichem Spiel verknüpft und so Therapie gestaltet. Das Kind soll lernen, durch entsprechendes Handeln auf seine Umwelt einzuwirken. Übungen, um eine Verbesserung an der Bewegungshandlung zu bewirken, werden als solche nicht angeboten. Dafür aber Kompetenzerweiterungen, um sich mit sich selbst, seiner Umwelt und dem Material auseinanderzusetzen (Fischer, 2009).

Daraus lassen sich folgende Kompetenzbereiche ableiten:

Ich-Kompetenz oder Körpererfahrung:

Kinder versuchen, durch Bewegungshandlungen den Körper kennenzulernen und einzuschätzen. Das zeigt, dass ein Handeln immer eine körperliche Bewegung miteinschließt und wie das Kind durch den körperlichen Einsatz auf seine Umwelt Einfluss nehmen kann. Eine gute Orientierung am eigenen Körper ist die Basis für eine gute Orientierung im Raum. So wie ein Kind seinen eigenen Körper empfindet, mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen, so bringt es diese zum Ausdruck. Ebenso verhält es sich mit den psychischen Befindlichkeiten. In der Psychomotorik sollen Körper- und Bewegungserfahrungen durch vielerlei Angebote für den Menschen zum Nachreifen und Entwickeln gestaltet werden (Fischer, 2009).

Sach-Kompetenz oder materielle Erfahrung:

Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten von Materialien erschließen dem Kind seine dingliche Umwelt. Das Kind soll dabei selbstständig werden können. Das kreative Spiel fördert die kognitiv-emotionale Entwicklung. Durch den Einsatz von Alltagsmaterialien wird die Fantasie angeregt (Fischer, 2009).

Sozial-Kompetenz oder Sozialerfahrung:

Nur durch sozialen Kontakt lernen Kinder Rücksicht zu nehmen, Verantwortung zu übernehmen, Einfühlungsvermögen, aber auch eigene Schwächen zu zeigen und Emotionen Platz zu lassen. In der Psychomotorik können psychisch erlebbare Zustände, wie z.B. Wagnis und Abenteuerlust, durch einen Geräteparcours in der Turnhalle für Kinder erlebbar gemacht werden. Dadurch können Prozesse in Gang gebracht werden, die das Selbstwertgefühl steigern. Die Anerkennung in der Gruppe nach solchen Stunden wächst dadurch ebenso. Die Erfahrung der gemeinsam bewältigten Aufgabensituation wirkt sich persönlichkeitsstärkend auf die Kinder aus (Fischer, 2009).

3.4 Das Menschenbild in der Psychomotorik

Wie jedem theoretischen Konzept und praktischen Handeln liegt auch der Psychomotorik ein ganz bestimmtes Bild oder eine eigene Sichtweise zugrunde. Es soll als Orientierungshilfe für das praktische und pädagogische Handeln verstanden werden. Die Methodenwahl von Fördermaßnahmen wird eine andere sein, ob Verhaltensauffälligkeiten des Kindes zum Beispiel als Folge einer Wahrnehmungsstörung betrachtet werden, oder aber ob das Verhalten als Produkt einer Verarbeitung von Sinnesreizen verstanden wird. In der Psychomotorik dient das humanistische Menschenbild als Basis für eine Reihe von theoretischen Grundlagen (Zimmer, 2012).

Das humanistische, ganzheitliche Menschenbild hat in den letzten Jahrzehnten das dualistische Menschenbild abgelöst, das die Trennung von Körper und Seele als Grundlage hatte. Der Mediziner und Philosoph Viktor von Weizsäcker leitet den Paradigmenwechsel ein, indem er der Frage nachging, wie sich Mensch und Welt begegnen. (Philippi-Eisenburger, 1991, S. 10; zit. n. Fischer, 2009).

Der Mensch wird als aktives, lebendiges und denkendes Wesen betrachtet. Anfangs ist er noch von seiner Umwelt abhängig, doch durch seine Entwicklung strebt er nach Autonomie (siehe Entwicklungsstufen nach Erikson, Kapitel 6) von äußerer Kontrolle. Der Mensch, mit seinem aktiven Selbst, hat das Bedürfnis, seine Umwelt zu erforschen und sich Wissen anzueignen. Durch die Eingebundenheit in die soziale Gemeinschaft, die Familie, den Freundeskreis etc. und durch den Austausch mit ihr kann sich sozialverantwortliches Handeln und eine autonome Persönlichkeit entwickeln. Der Mensch will sich selbst und seine Umwelt beherrschen. Zimmer (2012) bezeichnet diese Tendenz als Selbstverwirklichungsstreben. Selbstverwirklichung beschreibt die grundlegende Antriebskraft, die sich durch den ständigen Austausch mit der sozialen Umwelt entfaltet. Die Umgebung ist für die Unterstützung und Förderung dieses Prozesses erforderlich, weil diese Entwicklung nicht automati-

siert im Menschen abläuft. Der Mensch strebt nach Entfaltung, Verwirklichung seiner Wünsche und Bedürfnisse, Selbsterhaltung und nach einem sinnvollen und erfüllten Dasein. Voraussetzung dafür ist, dass die elementaren Bedürfnisse erfüllt werden (Zimmer, 2012).

Die Abfolge der elementaren Bedürfnisse hat Maslow¹ (1954/2014) in einer Bedürfnispyramide dargestellt. Die nächste Ebene kann erst dann stattfinden, wenn die „niederen“ Bedürfnisse erfüllt wurden. Das Modell kann auch auf Therapiegruppen oder Kindergarten- gruppen übertragen werden. Zu den elementaren Bedürfnissen zählen nach Maslow die physiologischen (körperlichen) Bedürfnisse, wie Atem, Nahrung und Schlaf. Auf der nächsten Stufe steht das Bedürfnis nach Sicherheit. Soziale Bedürfnisse nach Familie, Integration, Kommunikation sieht Maslow (1954/2014) an der dritten Stelle.

Im humanistischen Menschenbild gilt der Mensch als untrennbare Einheit von psychischen, kognitiven, emotionalen, sozialen und körperlichen Prozessen. Jede Handlung benötigt jeden Prozess, d.h. „aus humanistischer Sicht ist der Mensch ein handelndes Subjekt, ein biologisches und soziales Wesen“ (Zimmer, 2012, S. 27). Dieses Menschenbild weist speziell auf die wichtige Rolle der Körper- und Bewegungserfahrung hin:

„Der Körper ist der Mittler von Selbstständigkeit. Das Streben nach Unabhängigkeit wird vom Kind über die körperlich-motorischen Erfahrungen bewusst. Die Umwelt beherrschen und über sich selbst verfügen können – hierzu ist Bewegung ein hervorragendes Mittel“ (Zimmer, 2012, S. 27).

Durch Bewegungserfahrungen erlebt das Kind Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Es kann seine schöpferischen Kräfte entfalten und auf seine Umwelt einwirken. Durch sinnvolles Handeln (um ihrer selbst willen) werden die lustvollen Empfindungen und die Veränderungen des Raumes sichtbar und spürbar (Zimmer, 2012).

3.5 Theoretische Grundlagen und Ansätze der Psychomotorik – Die „Theoriebrillen“

In den theoretischen Grundlagen werden Entwicklungsprozesse angeführt. Die Entstehung und das Erkennen von Entwicklungsproblemen sind in der täglichen Arbeit mit Menschen bedeutend. Fachkräfte stellen sich die Frage wieso, weshalb und warum sich ein Mensch wie entwickelt. Jeder Mensch ist auf Grund seiner Erfahrungen, die er seit Geburt an mit

¹ Maslow gehört zu den Begründern und wichtigsten Vertretern der Humanistischen Psychologie. Seine Motivationstheorie basiert auf einem ganzheitlichen positiven Menschenbild. Er ist der Begründer der Bedürfnispyramide (1954/2014).

seiner Familie, in der Gesellschaft, seiner eigenen Interessen wegen gemacht hat, einzigartig. Das Ziel von theoretischen Grundlagen ist es, wiederkehrbare Muster zu erkennen, um dann planmäßig zu handeln (Reichenbach, 2010).

Seewald (1993; zit. n. Reichenbach, 2010) unterscheidet drei „Theoriebrillen“, die von Hörter und Kuhlenkamp auf insgesamt fünf erweitert wurden. Jede hat eine eigene Sichtweise auf Handlung, Bewegung und Entwicklung.

1. Bewegung als Funktionsgeschehen (= Theorie neuropsychologischer Entwicklung)
2. Bewegung als Strukturierungsphänomen (= Theorie der kognitiven Konzepte)
3. Bewegung als Bedeutungsphänomen (= Theorie der leiblichen, implizierten und unbewussten Entwicklung)
4. Bewegung als soziales Phänomen (kam von Hörter, 1998 dazu; zit. n. Reichenbach, 2010)
5. Bewegung als systemisches Konstrukt (= Theorie der ökologisch-systemischen Vernetzung kam von Fischer, 2001 und Kuhlenkamp, 2003 dazu; zit. n. Reichenbach, 2010)

Jede dieser Theorien hat einen bestimmten Fokus der Betrachtung von Entwicklung und beschreibt das Zustandekommen von Entwicklungsabweichungen, theoretischen Bezugspunkten, Ursachenverständnis, Menschenbild, Zielen, Methodik, Rollenverständnis, Stärken und Schwächen (Reichenbach, 2010).

3.5.1 Bewegung als Funktionsgeschehen (Theorie der neuropsychologischen Entwicklung)

Ausgang für den theoretischen Bezugspunkt sind die neuropsychologischen Theorien, unter anderem von Jean Ayres² (2002). Sie beschreibt die besondere Bedeutung der körpernahen Sinne. Darunter versteht sie das *vestibuläre System* (Schwerkraft, Gleichgewicht, Bewegung), das *propriozeptive System* (Muskel und Gelenke) und das *taktile System* (Tastsinn). Ayres bezeichnet sie als die drei Grundsinne und als das *alles vereinende Bezugssystem* (Zimmer, 2012).

Das Menschenbild stellt den Menschen als ein passives Wesen dar, welches sich ausschließlich durch äußere Einflüsse entwickelt. In diesem Konzept findet sich die psychomo-

² Anna Jean Ayres (1929-1989) ist die Begründerin der sensorischen Integrations-Therapie. Sie hat sich mit neurologischen Auffälligkeiten beschäftigt. Ayres versuchte durch unterschiedliche motorische Störungen der kindlichen Entwicklung, Verarbeitungsfehler im Gehirn zu erklären (2002).

torische Übungsbehandlung nach Kiphart (1980) wieder. Ziel ist die ganzheitliche Persönlichkeitsförderung. Durch die Förderung der Sinne mit Hilfe von Sinnes- und Körperschema-Übungen, rhythmisch-musikalischen Übungen, Übungen zur Selbstbeherrschung und dem Rollenspiel arbeitet Kiphart (1980) am Selbstvertrauen der Kinder. Das Übungsmaterial und die Persönlichkeit der Pädagogin/des Pädagogen nehmen ebenso einen hohen Stellenwert ein. Vor allem erkannte Kiphart (1980) die Wichtigkeit des kindlichen Spieles und die Auswirkung bzw. den Zusammenhang auf die neuronalen Entwicklungen (Reichenbach, 2010).

3.5.2 Bewegung als Strukturierungsleistung (Theorie der kognitiven Entwicklung)

Wahrnehmen, Erkunden und Verstehen sind die Prozesse, mit denen sich die kognitiven Entwicklungen beschäftigen. In Aufgaben verpackte Probleme werden durch Bewegungs-, Handlungs- und Wahrnehmungssituationen zu einer Lösung gebracht. Das wirkt sich auf die Erweiterung und Schulung von Handlungskompetenzen, Bewältigungsstrategien, Handlungsfähigkeiten und die Persönlichkeitsentwicklung aus (Fischer, 2009). Die theoretischen Bezugspunkte liegen hier bei Piaget (1973; zit. n. Reichenbach, 2010) und der Gestaltkreis-Lehre von Weizäcker (1996; zit. n. Reichenbach, 2010). Fischer (2009) bezeichnet das Kind in dieser Interaktion als Produzent der eigenen Entwicklung. Der Mensch entwickelt sich im Austausch mit der Umwelt, die ebenfalls aktiv ist und auf den Menschen Einfluss nimmt (Reichenbach, 2010).

Hier leiten sich wieder Konzepte von Therapieformen ab:

(1) Das Konzept der *klinischen psychomotorischen Therapie* nach Horst Göbel und Detlef Panten, die die psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ) von Kiphart weiterentwickelten und den Schwerpunkt in den Handlungsmöglichkeiten der Kinder sehen (Fischer, 2009).

(2) Die *handlungsorientierte Psychomotorik* nach Schilling hat das Ziel, Entwicklungsblockaden aufzulösen. Diese Therapieform setzt an den Stärken und Interessen der Kinder an. Ähnlich wie bei der klinischen psychomotorischen Therapie, bietet auch diese Form erlebnisorientierte und motivierende Bewegungssituationen, um Handlungsspielraum und Selbstständigkeit zu forcieren. Wichtig ist der Erwerb neuer Bewegungsmuster (Fischer, 2009).

(3) Die *psychomotorische Entwicklungstherapie* nach Krus (2004; zit. n. Fischer, 2009) arbeitet nach dem Prinzip Entwicklungsförderung als Intervention. Die Förderziele liegen in

den Bereichen der qualitativen und quantitativen Kompetenzvermittlung, der Aufmerksamkeitssteuerung von Handlungsplänen und dem Aufbau sozialer Stützsysteme (Fischer, 2009, S. 230).

(4) Die *kindzentrierte psychomotorische* Therapie nach Volkamer und Zimmer (1986; zit. n. Reichenbach, 2010). (siehe Kapitel 4.5.5)

3.5.3 Bewegung als Bedeutungsphänomen (Theorie der leiblichen, implizierten und unbewussten Entwicklung)

In dieser Theorie liegen die Ansätze hauptsächlich in den psychologischen und tiefenpsychologischen Gedanken. Einer der theoretischen Bezugspunkte ist die psychoanalytische Theorie von Erikson (1959; zit. n. Reichenbach, 2010) und Winnicott (1984; zit. n. Reichenbach, 2010). Das zugrunde liegende Menschenbild sieht den Menschen als den Sinn-des-Lebens-Suchenden und fähig, über Symbole zu kommunizieren. Zum Beispiel kann der Mensch sich hineinversetzen in einen Löwen als Symbol von Stärke. Der Mensch wird immer im Kontext und in Beziehung zu anderen gesehen und wie er sich dadurch entwickelt. Ziel in der Praxis dieser Theorie ist es, den Kindern Räume zu schaffen für den Ausdruck und die Formulierung ihrer Ziele und die Beschreibung der Handlungsabfolgen. Die Pädagogin/der Pädagoge sieht seine Aufgabe darin, das Thema des Kindes zu erkennen und überlegt, welche Materialien, Situationen oder Räume benötigt werden. Der Mensch wird als Sinnproduzent gesehen, der in der Bewegungs- und Therapieeinheit seine Lebensthemen ausdrückt und bearbeitet. Besonderer Wert liegt in der Beziehungsgestaltung, welche im Wechsel der Rollen des Führens und Folgens liegt (Reichenbach, 2010).

3.5.4 Bewegung als systemisches Konstrukt (Theorie der ökologisch-systemischen Vernetzung)

Dieses Modell bezieht sich auf die systemtheoretischen Denkmodelle, unter anderem von Uri Bronfenbrenner (1989; zit. n. Reichenbach, 2010), der den Menschen als Individuum einbettet in ein System von Familie und weiteren sozialen Systemen, die sich wechselseitig beeinflussen. Das Menschenbild richtet den Fokus auf das Kind. Die Akzeptanz der kindlichen Persönlichkeit ist in hohem Maße gegeben. Das Kind kann von außen maximal angeregt werden, sein Verhalten zu verändern, ist aber für sich selbst verantwortlich. Die Begriffe Wahrnehmungsstörung und Entwicklungsstörung werden hier abgelehnt, da die Eltern oder die Lehrerin/der Lehrer eine Verhaltensweise als störend definieren, nicht aber das Kind selbst. Das Ziel liegt darin, auch außerhalb des Fördersettings liegende Strukturen im Detail zu betrachten und dem Kind individuelle Anregungen für Verhaltens- und Handlungsalternativen in der Förderung zu ermöglichen (Reichenbach, 2010; Fischer, 2009).

Da sich die vorliegende Arbeit mit der kindlichen Beziehungsgestaltung von Kindergartenkindern beschäftigt, sind vor allem zwei Ansätze von besonderem Interesse: die neuropsychologischen Entwicklungen nach Jean Ayres (2002), die ein großes Spektrum an sensorischer Integration bietet, welches gerade bei jungen Kindern zum Tragen kommt und der kindzentrierte psychomotorische Therapieansatz nach Zimmer (2012), der Bewegung und Spiel als wichtige Medien in der Arbeit mit Kindern sieht. Diese Ansätze werden in der weiteren Arbeit ausführlicher beschrieben.

Um dem Menschenbild und den Entwicklungsstufen in der Psychomotorik gerecht zu werden und die Entwicklungskomponenten der emotionalen Entwicklung anzuführen, wird das Stufenmodell von Erikson (1973) dargestellt.

3.5.5 Die kindzentrierte psychomotorische Therapie (Renate Zimmer)

In der kindzentrierten psychomotorischen Therapie nach Volkamer und Zimmer (1986; zit. n. Reichenbach, 2010) besteht die Hauptaufgabe in der Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes. Die Therapie richtet sich vorwiegend an Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Alter zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr. Theoretische Anknüpfungspunkte für die nicht-direktive Therapie finden sich hier bei Axline (1980; zit. n. Reichenbach, 2010), in der Gesprächstherapie von Rogers (1973; zit. n. Reichenbach, 2010) und der Selbstkonzeptforschung nach Neubauer (1976; zit. n. Reichenbach, 2010) und Filipp (1979; zit. n. Reichenbach, 2010). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper steht im Vordergrund. Volkamer und Zimmer (1986, S. 58; zit. n. Reichenbach, 2010, S. 55) beschreiben, dass ihr dargestelltes Therapiekonzept „eine bestimmte Art des Therapieverhaltens beschreibt, das nicht notwendigerweise an das Medium Bewegung geknüpft ist.“ Es wird aber nicht auf Bewegung verzichtet, sondern sie wird als Medium für einen erleichterten Zugang für Kinder gesehen. Kinder bekommen die Möglichkeit, sich durch Bewegung selbstwirksam zu erleben. Für die Diagnostik haben Volkamer und Zimmer den MOT 4-6 entwickelt. Dabei handelt es sich um einen Motoriktest für Kinder im Alter zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr (zur Zeit wird dieser bis zum 8. Lebensjahr erweitert und ausgearbeitet), bei dem unter anderem feinmotorische Geschicklichkeit, Gleichgewicht und Sprungkraft in 18 Aufgaben getestet werden. Zimmer befürwortet eine mehrdimensionale Diagnose, wie das Bewegungsverhalten, die emotionalen Befindlichkeiten, das soziale Verhalten, die Eigeninteressen und die Lern- und Lebenssituationen des Kindes einbezieht (Zimmer, 2012, S. 203).

Zimmer (2012) sieht das Konzept im humanistischen Menschenbild und die Theoriebrille im kognitiven Konzept (Reichenbach, 2010). Das Ziel der kindzentrierten mototherapeutischen Therapie ist die Stärkung des Selbstbewusstseins, bei der die kindliche Persönlichkeit

gestärkt wird. Hier wird der Veränderung der Selbstwahrnehmung zur Verbesserung motorischer Funktionen Vorrang gegeben (Reichenbach, 2010).

4 Kindliche Entwicklung

In diesem nachfolgenden Kapitel über die kindliche Entwicklung wird einleitend der Begriff definiert und die einzelnen Entwicklungsphasen beschrieben. Beginnend in der pränatalen Phase bis hin zum Schuleintritt wird die körperliche und geistige Entwicklung in Lebensjahren und Lebensabschnitten erläutert.

4.1 Definition

Um Kinder gut zu begleiten und ihnen gerecht zu werden, müssen die Phasen der kindlichen Entwicklung für die Pädagogin/den Pädagogen präsent sein.

Unter Entwicklung versteht man die ständige Veränderung, welche sich bis ins hohe Alter fortsetzt. Vor allem im ersten Lebensjahr verändern sich Kinder (allein schon in ihrem Aussehen) sehr rasch. Die vielen Entwicklungsschritte sind gut sichtbar (Baacke, 1999).

Bei Entwicklung handelt es sich um eine Reihe von Veränderungen, die miteinander verbunden und somit im Zusammenhang stehen. Entwicklung erstreckt sich über einen gewissen Zeitraum und wird von inneren und äußeren Einflüssen beeinflusst. Die Prozesse laufen in biologischen, psychischen und sozialen Ebenen ab (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Nach Montessori wird die Kindheit als qualitativ besonderer Entwicklungsabschnitt gesehen, indem das Kind seine individuelle Persönlichkeit aufbaut. Das geschieht durch aktive Anpassung, Lernprozesse und geistige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Ziel ist es, eine Persönlichkeit aufzubauen, durch die das Kind fähig wird, frei in seiner Umgebung zu handeln und auf sie Einfluss zu nehmen. Gerade in dieser Zeitspanne der Kindheit befindet sich das Kind in sensiblen Phasen der extremen Lernbereitschaft für Bewegung, Sprache, Sozialverhalten usw. (Schmutzler, 2007).

Inge Flehming (2001) beschreibt, dass Entwicklung abhängig ist von der Reifung des Zentralnervensystems. Einerseits bestimmt durch genetisch festgelegte Entwicklungsmuster und Stimulation, aber auch durch Umweltreize. Die Sinnesorgane nehmen Reize auf, um im Gehirn, welches als Organ der Integration und Koordination gilt, mit automatisch ablaufenden komplexen Reaktionen verarbeitet und beantwortet zu werden. Anatomisch gesehen werden Reize, aufgenommen von den Sinnesorganen, ins zentrale Nervensystem (Gehirn) weitergeleitet. Diese Informationen werden gespeichert und das Gehirn bildet Synapsen. Die Aufgabe des Gehirns ist es, Reize und Informationen der Umwelt und des Körpers aufzunehmen, zu verarbeiten und gegebenenfalls auf diesen Reiz zu reagieren. Der Mensch besitzt ein autonomes Nervensystem. Dazu gehören Drüsen, Eingeweide, Herzschlag, Atmung, Stoffwechsel, Verdauung etc. und das zentrale Nervensystem, welches

aus Hirn und Rückenmark besteht. Informationen der Sinne werden über sensorische/afferente Bahnen in das Gehirn weitergeleitet. Diese werden mit bereits gespeicherten Informationen verglichen und aus verschiedenen Kanälen integriert, Bewegungsabläufe werden in eine Reihenfolge gebracht. Durch motorische/efferente Nervenbahnen gelangt dann dieser Bewegungsablauf in die Muskeln, wo Erwidern in Form einer körperlichen Reaktion, die Bewegung, stattfindet. Für die Weiterleitung, Speicherung und Verarbeitung der Informationen sind die Neuronen (Nervenzellen) verantwortlich. Neuronen verbinden sich untereinander aber auch mit Muskelzellen oder Drüsen. Für diese Verbindung sind Synapsen zuständig. Die Übertragung der Information zwischen zwei Nervenzellen erfolgt durch Neurotransmitter. Sie sind biochemische Botenstoffe, die an chemischen Synapsen die Erregung von einer Nervenzelle auf andere Zellen übertragen. Neurotransmitter wandern mit der Information zum Rezeptor der benachbarten Zelle, wo sie andockt und der Botenstoff freigesetzt wird und der andere Rezeptor die Information aufnimmt und weiterleitet (Katkouda, 2014).

Rebecca Wild (2002) geht auf den Entwicklungsplan ein, wo in jeder Lebensstufe das Kind vor einer Reihe von Entwicklungen steht. Der Mensch ist darauf ausgerichtet, diese Bedürfnisse zu erfüllen. Die Bedürfnisse verändern sich in jeder Entwicklungsphase, aber sie stehen immer in direkter Wechselwirkung zur Umgebung. Das Kind arbeitet die Instrumente aus, mit denen es auf seine Umwelt einwirken kann und umgekehrt. In jeder Entwicklungsstufe verfeinert das Kind sein Handeln- seine Instrumente (Wild, 2002).

„Diese dynamische Wechselwirkung zwischen innen und außen ist die Grundbedingung für jede Entwicklung und jede echte Handlung. Entbehrt die Umgebung in den Wachstumsjahren die notwendigen Elemente, so kann der innere Plan nicht zu seiner vollen Erfüllung gelangen. Doch muss die Natur von einer Etappe zur nächsten übersetzen, ob nun die für sie bestimmte optimale Entwicklung erreicht worden ist oder nicht“ (Wild, 2002, S. 15).

Die ersten Lebensjahre der Entwicklung sind gut sichtbar, weil das Kind eine Vielzahl an Handlungen in kurzer Zeit erlernt, wie zum Beispiel die Aufrichtung in die Vertikale, die gesamte Sprache und die Knüpfung sozialer Kontakte (Wild, 2002).

Das Kind lernt seinen Körper und seine Umwelt zu erfühlen. Es kommt vom Liegen ins Sitzen, vom Stehen ins Laufen. Das Kind unterscheidet Geräusche, es experimentiert mit Lauten und lernt wie man spricht. Unbewusst lernt das Kind mit den physikalischen Kräften unseres Planeten fertig zu werden. Es sammelt eine unerschöpfliche Anzahl an Erfahrung mit Möbeln, Kleidungsstücken, Lebensmitteln, Spielzeug, etc. und auch mit vielen anderen

Menschen. Jede sinnliche Wahrnehmungsinformation wird im Gehirn gespeichert, um sie bei der nächsten Gelegenheit sinnvoll zu gebrauchen und einsetzen zu können (Ayres, 2002).

In den ersten Jahren, von der Geburt bis zum siebten oder achten Lebensjahr, entwickelt sich so das limbische System. Es ist für die Koordinierung der Gefühle, der Motorik und der Sinne verantwortlich. Zwischen dem etwa achten Lebensjahr bis zum Einsetzen der Pubertät wird die Gehirnrinde ausgebildet. Wenn die Gehirnrinde voll operativ ist, kann analytisches Denken, sinnvolle Symbolik und wirklichkeitsbezogene Abstraktion stattfinden (Wild, 2002).

Wie die Entwicklung verläuft, hängt von den Risiko- und Schutzfaktoren ab. Jungmann und Reichenbach (2009) beschreiben, dass Risikofaktoren Entwicklungsabweichungen auslösen können. Sie charakterisieren Risikofaktoren, die seitens des Kindes vorliegen als *primäre Vulnerabilität* (= Verletzbarkeit, Verwundbarkeit, Empfindlichkeit), wie zum Beispiel genetische Dispositionen, Behinderungen oder chronische Erkrankungen und sekundäre Vulnerabilität erwirbt das Kind durch die Wechselbeziehung mit seiner Umwelt, zum Beispiel durch Gewalt, Missbrauch materielle oder emotionale Existenznot oder Trennung der Eltern.

Ebenso wie Risikofaktoren können Schutzfaktoren die Entwicklung beeinflussen und begünstigen. Diese Schutzfaktoren werden Resilienz (=Widerstandsfähigkeit) bezeichnet. Der Begriff Resilienz kommt aus dem engl. "resilience" und bedeutet Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität. Für die Pädagogik bedeutet dies, dass der Mensch psychische Widerstandsfähigkeit gegen biologische, psychologische und soziale Entwicklungsrisiken entwickelt. Resilienz orientiert sich an den Stärken der Kinder und Menschen. Entwicklungsdefizite, Entwicklungsstörungen und Fehlanpassungen stehen nicht im Vordergrund. So ist der Blick auf das positive Potential gerichtet. Resilienz ist die Abwehr von fehlangepassten Reaktionen auf belastende Lebensumstände. Resilienz ist aber keine angeborene Fähigkeit. Vielmehr ist es eine Art von Lebensmuster, das sich aus Ergebnissen von Prozessen entwickelt, durch Interaktionen zwischen Menschen mit ihrer Umwelt (Friedrich, 2013).

So kann das Kind mit Hilfe der Umwelt ein positives Sozialverhalten und Selbstwertgefühl aufbauen und sich so ein aktives Bewältigungsverhalten aneignen. Eltern und Familie können das Kind mit einem guten Familienklima, stabilen Bezugspersonen, familiären Zusammenhang stützen, aber auch Freunde und positive Schulerfahrungen begünstigen das Bewältigungsverhalten (Jungmann & Reichenbach, 2009).

4.1.1 Die pränatale Phase

Die Entwicklung des Kindes beginnt bereits ab dem Zeitpunkt der Zeugung. In den Monaten bis zur Geburt hat der Fötus bereits einige Entwicklungen abgeschlossen und ist bereit, in die Welt geboren zu werden (Baacke, 1999).

Im vierten bis fünften Schwangerschaftsmonat reagiert der Fötus bereits auf Stimulation, wie zum Beispiel dem biologischen Rhythmus der Mutter, auditive und visuelle Reize und einigen Stimulationen wie Daumenlutschen. In der Embryonalzeit oder Organogenese beginnt das Herz ab der dritten Woche zu schlagen. Der Verdauungstrakt wird zwischen der dritten und achten Woche gebildet (Baacke, 1999).

Ab dem dritten Monat entwickeln sich die Gliedmaßenknospen, Augenlider, Ohren, Nase, Lippen, Zunge und Zahnknospen. Die Organe arbeiten bereits. Die Leber produziert bereits Blutzellen, die Niere entzieht dem Blut schon Urin und die ersten Reflexe können ausgelöst werden (Baacke, 1999).

Die ersten Knochen- und Knorpelzellen werden im vierten Monat gebildet. An den Fingern und Zehen bilden sich bereits die Ansätze der Nägel und das Geschlecht des Kindes ist entwickelt und gut erkennbar. Motorisch kann der Embryo die Finger schließen, den Kopf drehen, mit den Beinen stoßen, zwinkern, die Stirn in Falten legen und den Mund öffnen und schließen (Baacke, 1999).

Im fünften Monat wachsen die unteren Extremitäten und die Bewegungen des Embryos werden für die Mutter spürbar (Baacke, 1999).

Ab dem sechsten Monat spricht man nicht mehr von Embryonalzeit sondern vom Fötus. Dieser ist bis zur Geburt mit dem Wachstum beschäftigt. Die Bewegungen nehmen zu. Die Lunge reift heran, um sich unmittelbar vor der Geburt voll zu entfalten (Baacke, 1999).

4.1.2 Die Geburt und das Säuglingsalter

Wenn der Fötus bereit ist für die Geburt, sendet er Hormone aus, die dem Körper der Mutter und sich selbst das Signal dafür geben. Der Weg durch den Geburtskanal gibt dem Kind eine Vielzahl an Stimulationen, die es später für seine Wahrnehmung und Entwicklung braucht. Die Körperspannung des Kindes verändert sich und durch Drehungen des Kopfes ist das Kind aktiv an seiner Entbindung beteiligt. Erst nach dem Anlegen an der Brust ist für das Kind die Geburt abgeschlossen und die Produktion der Geburtshormone wird eingestellt. Durch die intensive Massage im Geburtskanal wird das limbische System aufs Höchste stimuliert und soll ab dem Zeitpunkt der Geburt außerhalb des Mutterleibes zur vollen Entfaltung gelangen. Diese Periode dauert etwa bis zum siebenten Lebensjahr an (Wild, 2002).

Mit der Geburt ändert sich die Mutter-Kind-Beziehung. Es hat zwar biologisch eine Trennung stattgefunden, aber die Mutter identifiziert sich einerseits weiter mit dem Säugling, andererseits akzeptiert sie ihn als autonomes Wesen. Die Mutter kontrolliert sofort die körperliche Integrität und Unversehrtheit. Der Säugling tritt ab dem ersten Saugen in Kontakt mit der Mutter (Baacke, 2002). Der Bindungsprozess beginnt.

Ab dem Zeitpunkt der Geburt bestimmt die Umwelt die Entwicklung des Kindes aktiv mit. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen Umwelt und Kind. Nicht nur genetische Veranlagungen sind für die Entwicklung des Kindes verantwortlich (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Die Sinnessysteme sind nach der Geburt funktionsfähig, müssen aber noch reifen. Es verfügt über angeborene Reflexe, die im Laufe der Zeit von gesteuerten Bewegungen abgelöst werden. Der Säugling ist bereits in der Lage, Sinnesinformationen in ihrer unterschiedlichen Herkunft zusammenzuführen, zu ordnen und zu strukturieren. Ein Beispiel für diese sensorische Integration ist das Suchen von einer Geräuschquelle durch die Drehung des Kopfes und Aktivität der Augen. Unmittelbar nach der Geburt ist die Sehschärfe noch schwach, verbessert sich aber in den ersten sechs Monaten sehr schnell. Spätestens im dritten Monat sehen Säuglinge Formen, Farben und kontrastreiche Muster (Baacke, 2002). Im Lóczy³ bekommen die Kinder zu dieser Zeit ihr erstes Spielzeug: Ein Baumwolltuch mit Punkten (Pikler, 2001).

Das Gehör des Kindes ist besonders sensibilisiert auf die Stimme der Mutter. Es ist erwiesen, dass Neugeborene im Frequenzbereich der menschlichen Stimme bevorzugt weibliche Stimmen mit hoher Frequenz hören. Der Geruchssinn ist so gut entwickelt, dass Säuglinge den Geruch der Mutter erkennen. Sie erschnupern die Brustwarzen, wenn sie Hunger verspüren (Baacke, 2002).

Auch der Tastsinn arbeitet bereits und sie nehmen Berührungen wahr.

Der menschliche Säugling ist ein Tragling, das heißt der Körperbau ist darauf ausgerichtet, viel getragen zu werden (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Diese engen sozialen Interaktionen, also die Bindung, ist der Anfang der Wahrnehmungsentwicklung, welche anfangs stark auf den Sozialpartner hin orientiert ist. Die Entwicklung

³ Das Lóczy ist ein Säuglingsheim in Ungarn, welches zur Verhütung von Hospitalismus 1946 von Emmi Pikler gegründet wurde. Sie erkannte in der Arbeit und durch die Beobachtung von Kindern, dass diese nicht zu Bewegung und Spiel angeregt werden müssen, sondern dass sie auf die naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten aufbauen (Pikler, 1982, 2001).

der emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenzen steht laut Schenk-Danzinger (1992) in den ersten Lebensjahren in unmittelbarer Abhängigkeit zur Bezugsperson. Durch seinen inneren Drang lernt das Kind zu heben, das Krabbeln und das Aufstehen. Es ist die natürliche Entwicklung, die das Kind im ersten Lebensjahr vollzieht (Ayres, 2002).

Jean Ayres (2002, S. 24) bedient sich am Begriff „Entwicklungsbausteine“, „die jeweils das Fundament für eine komplexere und reifere Entwicklung bilden“. Das Kind versucht seine Tätigkeiten zu vervollkommen, um höher geordnete Funktionen zu entwickeln.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres hat das Kind das Krabbeln erlernt und erkundet seine nähere Umwelt. Es hat gelernt, mit der Schwerkraft umzugehen. Gegenstände werden untersucht und auf ihre Beschaffenheit geprüft. Es beginnt mit dem ersten Spiel und überkreuzt seine Körpermitte. Der junge Mensch lernt zum Beispiel beim Hantieren mit einem Löffel, wie es Gegenstände und Werkzeuge einsetzen und benützen kann. Die Muskulatur und das Skelett sind so weit entwickelt, dass das Kind sich aufziehen kann. Es erfordert viel Geschick und viel Vorbereitung, ehe das Kind im Gleichgewicht ist. Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt das Kind, die ersten Worte zu sprechen. Meistens ist das erste Wort „Mama“ (Ayres, 2002).

4.1.3 Das zweite bis dritte Lebensjahr – Das Kleinkindalter

Durch seinen weiteren Aktionsradius, wofür die motorische Entwicklung Grundvoraussetzung ist, steht die Exploration und Interaktion mit der Umwelt im Vordergrund. Basierend auf seinen bisherigen Beziehungserfahrungen erforscht das Kind Tag für Tag seine Umgebung. Die kognitive Entwicklungspsychologie, welche von Jean Piaget geprägt wurde, besagt, dass das Kind seine Welt, sein Denken und Wissen selbst konstruiert und sich dabei die Umwelt aktiv aneignet (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Es lernt zu gehen, zu sprechen und komplexe Handlungsabläufe zu planen und selbst durchzuführen. Die Sensibilität der Haut ist bereits so weit entwickelt, dass das Kind Berührungen lokalisieren kann. In diesem Fall muss das Kind wissen, wo sein Körper beginnt und wo er aufhört (Ayres, 2002).

Im zweiten Lebensjahr übt das Kind zahllose Varianten der Bewegung. Es hebt Dinge auf, wirft sie weg, geht Treppen auf und ab, steigt in alles hinein, räumt Schränke aus und verschwindet darin, bis es entscheidet, wieder zu erscheinen. Kinder in dem Alter lieben es, in die Luft gehoben zu werden, auf dem Rücken der Eltern als Reiter durch die Gegend getragen zu werden. Sie merken aber auch ihre Grenzen und entdecken ihr Selbstwertgefühl. Mit dem Benutzen des Wortes „Nein“ erkennen sie, dass sie unabhängige Wesen sind. Die Symbiose zur Mutter löst sich auf, obwohl es noch jede Menge Unterstützung braucht. Vor

allem dann, wenn es aus der Fassung gerät, braucht es den sicheren Schoß der Mutter (Ayres, 2002).

Das Zweijährige kann nun Lösungen für ein Problem finden, ohne es vorher erprobt zu haben. Das Kind ruft Vorstellungen und Erinnerungen ab. Es lernt durch Nachahmung und Beobachtung. Erst später unterscheidet das Kind zwischen Realität und Vorstellung. Das ist auch die Zeit, in der das erste Rollenspiel einsetzt. Begriffe werden zu Symbolen und eigene Vorstellungen können bezeichnet werden (Van Dieken, 2002).

4.2 Das Kindergartenkind- Entwicklung der Drei- bis Sechsjährigen

Spätestens ab dem dritten Lebensjahr hat jedes Kind in Österreich den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Der Kindergarten zählt ab diesem Zeitraum neben der Familie zum wichtigsten Sozialraum des Kindes. Nach der Eingewöhnung entwickelt das Kind Interesse an gleichaltrigen Spielpartnern. Die „magischen Jahre“ sind geprägt von Kompetenzwachstum in Hinblick auf Objekte, Beziehungspersonen und sich selbst. (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Die Anforderungen, die der Kindergartenalltag an das Kind stellt, sind enorm. Es erlebt Aktivitätswechsel und muss Unterbrechungen ertragen lernen. Es wechselt mehrmals am Tag seine Umgebung. Der Geräuschpegel verändert sich gewaltig. Das Kind ist im Kindergarten nicht der/die eine, sondern eine/r unter vielen. Die Liste ließe sich unendlich weiterführen. Hilfestellungen in Form von einfühlsamer Kommunikation können dem Kind bei diesen Umstellungen bzw. Anforderungen helfen (siehe Kapitel Kindergarten unter dem Aspekt der Feinfühligkeit). Eine behutsame Eingewöhnung kann den Start in diesen neuen Lebensabschnitt sanft gestalten. Eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogin/Pädagogen ist unumgänglich (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Das Kind spricht von sich selbst in der „ich“ Form. Auch das Trotzalter ist in diesen Jahren angesiedelt und die Besitzverteidigung beginnt. Kinder versuchen auch anderen etwas wegzunehmen und warten auf die einsetzende Reaktion. Hier entstehen die ersten Konflikte. Erst Ende des dritten Lebensjahres haben Kinder gelernt zu teilen. In diesen konfliktreichen Situationen brauchen Kinder die Kommunikation und Unterstützung von Erwachsenen. Sie können mit anderen mitfühlen und nehmen auch bei sich selbst Gefühle wahr (Von Dieken, 2002).

Die Entwicklung der Motorik- schneller, höher, weiter

Das Kind kann sich beim Laufen an das Gelände anpassen. Es kann seine Gangart verändern und seinen Körper und die Schultern unabhängig voneinander bewegen. Die Entwicklungsgeschwindigkeit der Motorik ist in diesem Alter sehr hoch. Bewegungsabläufe werden automatisiert und der Situation angepasst und eingesetzt. Manche Bewegungsabläufe sind aber auch mit gewissen Risiken und Gefahren verbunden, wie zum Beispiel Dreirad fahren oder auf Bäume klettern. Nur durch eigenes Interesse und Motivation „übt“ das Kind bis zur Erreichung seines Zieles (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Sauberkeitserziehung

In diesem Lebensabschnitt ist das Kind mit dem „Sauber-Werden“ beschäftigt. Erst wenn das Kind von sich aus sagt, dass es dringend auf die Toilette muss, ist der richtige Zeitpunkt, um das Kind in der Sauberkeitserziehung zu unterstützen. Um Darm- und Blasenfunktion regulieren zu können, braucht das Kind ein gewisses Entwicklungsstadium. Zu früh ge-drängte Kinder haben manchmal negative Erfahrungen mit dem Klogang. Meistens sind die jungen Kinder im Kindergarten dann mit dem Sauber-Werden sehr schnell, weil sie sich sehr viel von den Älteren abschauen, für die das Klogehen bereits ein natürlicher Ablauf ist (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Sprachentwicklung und die ersten Dialoge

Die meisten Lautverbindungen mit b, m, n, d, f und w wurden von den Kindern bereits bewältigt. Einige Schwierigkeiten liegen jedoch noch in den Sprachmustern mit g, k, s und sch. Unregelmäßige Verben werden noch nicht verwendet, aber die Verwendung von Zeitangaben und Zahlen findet hier die ersten Anwendungen, wie zum Beispiel: „Sabine hat übervorgestern zwölfundzwanzig Nudeln geest!“ Kinder in diesem Lebensabschnitt hinterfragen alles mit „Warum?“, „Wieso?“ und „Weshalb?“. Sie verschaffen sich so einen Überblick über viele neue Zusammenhänge (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Manche Experten sprechen auch von der Sprachexplosion. Kinder entdecken, dass jedes Ding seine Bezeichnung hat und lernen in Windeseile viele Wörter und auch sie einzusetzen. Mehr-Wort-Sätze werden von den Kindern verwendet, um sich anderen mitzuteilen (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Interaktionserfahrungen, Rituale, das tägliche Miteinander, Vorhersagbares, täglich Ordnung schaffen, die Welt erkunden, sie verstehen, sie strukturieren und den Platz darin finden, dafür braucht das Kind die Kommunikation mit dem Erwachsenen. Jede Interaktion beeinflusst die Lust des Kindes auf die Welt (siehe Kapitel Kommunikation) (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Anna Kapfer-Weixlbaumer (in Druck) beschreibt den wichtigen Zusammenhang von Kommunikation und dem späteren Schulerfolg. Im täglichen Umgang miteinander steckt ein sprachliches Bildungspotential. Kinder erlernen Sprache nebenbei im Alltag. Sie beschreibt, dass das Modell Spüren-Fühlen-Denken⁴ eine große Bedeutung für die Sprachbildung der frühen Kindheit birgt.

Beim Modell Spüren-Fühlen-Denken (Gerber 2004) entwickeln sich erst die Nah-Sinne und somit das Spüren. Aufbauend auf dem Spüren entsteht das Fühlen durch innere Bilder, die das Kind durch seine Vorstellung und verschiedenen Erfahrungen abrufen kann. „Eine Fülle an inneren Bildern ist die Basis für den Aufbau sprachlicher Begriffe und das abstrakte Denken, das in diesem Modell die dritte Erkenntnisebene bildet“ (Kapfer-Weixlbaumer, 2016).

Das Spiel mit Gleichaltrigen

Da die Sprachentwicklung nun weit vorangeschritten ist, kommt es nun zu echter Verständigung im Spiel mit anderen. Gemeinsam planen, organisieren und entscheiden die Kinder ihre Freispielphasen im Tagesablauf. Sie merken schnell, wer Spezialist in diesem oder jenem Bereich ist. Sie merken, dass sich ihre Gestaltungsmöglichkeiten erweitern, wenn sie Hilfsmittel wie Schere oder Kleber verwenden. Das Symbolspiel wird zunehmend fantastischer und das Rollenspiel beginnt. Das Rollenspiel nimmt einen hohen Stellenwert ein (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Kinder spielen Themen und Ereignisse, die es zu verarbeiten, zu bewältigen gilt. Diese Themen haben Bezug zu ihrer momentanen Lebenssituation und Fantasiewelt. Bevorstehende Feste des Jahreskreises oder aber auch Ängste sind bevorzugte Themen der Kinder. Alles, was sie bewegt, wird bespielt und so auf- und nachbearbeitet. Das damit verbundene Lernen wirkt entsprechend intensiv und nachhaltig (Zimmer, 2009).

Von sich aus setzen die Kinder im Rollenspiel auf ihre Stärken und überspielen so zuerst ihre Schwächen. Ein fehlerhaftes, störendes Verhalten kann im Spiel anders dargestellt und ausgelebt werden. Diese Ansätze aufzugreifen, eröffnet dem Kind neue Chancen, sich zu entwickeln und selbst zu heilen (Zimmer, 2009).

⁴ Das Modell Spüren-Fühlen-Denken wurde in den 1970er Jahren von Gerber und Reinelt an der Wiener Universitätsklinik für Neuropsychiatrie im Kinder- und Jugendalter entwickelt. Als Grundlagen diente die Montessoripädagogik (für die sinnesphysio-psychologische Therapie mit be-greiflichem Tun) und Autogenes Training (für die körperlich-seelische Therapie) nach Schulz (1971; zit. n. Gerber 2004).

Auch *Regelspiele* machen ab dem Erwachen der Leistungsmotivation (ca. ab dreieinhalb Jahren) Sinn. Das Kind muss erst lernen, mit Misserfolgen umzugehen. Ab dem vierten Lebensjahr spielt das Kind in kleinen Gruppen und lernt, sich den Regeln unterzuordnen. Bei den Fünfjährigen taucht dann eine neue Form der Kommunikation auf: die Metakommunikation, bei der Mitspieler in die eigene Gedankenwelt miteinbezogen werden. Es kommt dabei sogar zu drehbuchartigen Rollenspielen (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Emotionen

Gerade in diesem Lebensabschnitt zeigen Kinder große Emotionen: Angst (wie eben erwähnt) und Trotz. Das kann das emotionale Gleichgewicht empfindlich stören.

Angst tritt meistens im Vorschulalter auf und ist eine normale Erscheinung. Realängste entwickeln sich aus konkreten Erfahrungen der Kinder, wie zum Beispiel heiße Herdplatten oder Trennungsängste. Magische Ängste entstehen meistens durch das Verhalten der Erwachsenen, wenn sie mit dem „Krampus“ drohen oder ihn sogar ins Haus lassen. Das „Böse“ unter dem Bett gehört auch zu diesen Ängsten (Schenk-Danzinger, 1992).

Bensel und Haug-Schnabel (2005) beschreiben die Entstehung der Ängste wie folgt: Gerade im Kindergartenalter bemerken Kinder, dass sie in manchen Situationen auf sich gestellt sind und Mama und Papa nicht immer greifbar sind. Meinungsverschiedenheiten, Auseinandersetzungen und sogar Kämpfe mit Gleichaltrigen können dem Kind mitunter stark zusetzen. Aus diesen unbehaglichen Situationen können sich die Verlassensängste, Verlustängste und Versagensängste entfalten.

Trotz steht im Zusammenhang mit der Identitätsfindung. Das Kind wird sich bewusst, dass es (so wie die Erwachsenen) planen, wünschen und verursachen kann. Da das Kind ab diesem Zeitpunkt nicht mehr so einfach zu „handhaben“ ist, entwickeln sich in der Trotzphase die ersten schwierigen Konflikte zwischen Eltern und Kindern. Das Kind möchte seine Person als Identität erleben und seine Pläne und seinen Willen der Umwelt entgegenbringen. Werden diese Pläne von den Erwachsenen durchkreuzt, ist es dem Kind durch seine geringe Frustrationstoleranz nicht möglich, seine Emotionen zu regulieren. Die Kinder toben, schreien, schlagen um sich, liegen auf dem Boden und lassen sich nicht mehr von der Stelle bewegen (Schenk-Danzinger, 1992).

Kognitive und emotionale Perspektive

Unter dem Begriff der kognitiven Fähigkeiten versteht man jene Fähigkeiten, die dem *Erwerb*, der *Speicherung* und der *Verarbeitung* von Umweltinformationen dienen. Erwerb steht hier für *Wahrnehmung und Lernen*, das *Gedächtnis* ist die Speicherung und die *Intelligenz* steht für Verarbeitung. Alle diese Fähigkeiten braucht der Mensch für die Gehirnentwicklung (Schenk-Danzinger, 1992).

Bei der emotionalen Perspektivenübernahme können Kinder nicht nur fühlen wie es dem Gegenüber gerade geht, sondern die Gefühle werden bereits gedanklich erschlossen. Kinder können zum Beispiel anhand von Bildern bereits Emotionen verstehen. Im Kindergartenalter lernen Kinder auch prosoziales Verhalten, darunter versteht man die Entwicklung von Empathie, Hilfsbereitschaft und Mitgefühl. Die sozialen Kompetenzen entfalten sich. Soziale Kompetenzen setzen sich aus folgenden Aspekten zusammen: praktische und soziale Intelligenz, Charakter und Temperament. Ein sozial kompetentes Kind wird von anderen gemocht, ist frei von sozialen Ängsten und verfügt über soziale Fähigkeiten. Das Kind verfügt über das Wissen, zu einer sozialen Gruppe zu gehören. Es kann seine Wünsche und Meinungen äußern und schafft es bereits, Kritik und Anregungen anzunehmen. Kinder mit sozialen Kompetenzen können sich abgrenzen und sich auf andere einstellen und mit Konfliktsituationen gut umgehen. Kinder erlernen diese Fähigkeiten durch Beobachtung und Nachahmung von Erwachsenen oder durch kindliche Vorbilder in der Gruppe (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Im sechsten Lebensjahr verändert sich das Kind auch körperlich noch einmal stärker als die Jahre zuvor. Der Rumpf wird länger und schmaler. Bei den meisten verschwindet der Babyspeck. Die Arme und Beine werden länger und das Gesicht bekommt mädchenhaftere oder burschikosere Züge (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Das letzte Kindergartenjahr steht unter dem Motto „Welt, ich komme“. Sie erweitern ihren Aktionsradius und wollen aus dem familiären Vollschatz herauswachsen. Hier liegt auch manchmal die Gefahr der Selbstüberschätzung. Mit behutsamen Erwachsenen an der Seite steht dem Gefühl der höchstbefriedigt erlebten Selbstständigkeit jedoch nichts im Weg. Die „Großen“ im Kindergarten können durch ihre Erfahrungen, Ideen, ihrem Fantasiereichtum alle Alltagsmaterialien zweckentfremden und sie nach ihrem vorgefassten Plan spielerisch einsetzen. Sie erfinden und entwickeln, planen und konstruieren meist in kleinen Gruppen. Dabei spielt das wachsende Interesse an Zahlen eine große Rolle. Das liegt daran, dass neue Denkprozesse in Gang gesetzt werden, ein selbstkonstruiertes, abstraktes Denken startet. Kinder ordnen und zählen gerne. Sie erkennen Reihenfolgen und Muster (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Es reicht den Kindern aus, sich an Teilaspekte eines Sachverhaltes zu erinnern, um die gesamte Information wieder ins Bewusstsein zu rufen, weil das Gedächtnis über Assoziationen arbeitet. Das liegt daran, je vielfältiger die Informationen dem Gehirn präsent sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, auf einen Aspekt eines bereits abgespeicherten Sachverhaltes zu stoßen und neue Verbindungen entstehen zu lassen. Durch Ermutigungen, Unterstützung und Zuneigung nehmen die Kinder immer neue Herausforderungen an und

lernen immer Neues dazu. Der griechische Philosoph Heraklit (zit. n. Bensel & Haug-Schnabel, 2005, S. 122) beschrieb in diesem Zusammenhang den Bildungsprozess so: „Lehren heißt nicht ein Fass zu füllen, sondern eine Flamme zu entzünden.“ Jeder Mensch eignet sich das Gelernte individuell an und reflektiert und interpretiert auf seine eigene Art und Weise, aber immer beim gemeinsamen Handeln, Spielen, Sprechen, Produzieren und Denken.

4.3 Emotionale und soziale Entwicklung - Entwicklungsstufen nach Erikson

Durch die Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erikson wird die Entwicklung im emotionalen und sozialen Bereich als Stufenmodell beschrieben. Erik Erikson ist somit der Entwickler des psychosozialen Stufenmodells, welches auf den Phasen infantiler Triebentwicklung der Psychoanalyse von Freud basiert (Pinter-Theiss, Steiner-Schätz, Lukesch, Schätz & Theiss 2014).

4.3.1 Über das Wachstum und die Krisen der gesunden Persönlichkeit

Erikson (1973) sieht die Entwicklung unter den Gesichtspunkten von inneren und äußeren Konflikten. Jede Entwicklungsstufe baut sich auf, kommt zum Höhepunkt, tritt in ihre kritische Phase, erhält ihre bleibende Lösung und geht dann zur nächsten über. Er geht davon aus, dass alles nach einem Grundplan wächst. Alles, was wächst, macht eine Zeit des Übergewichts durch, bis alle Teile zu einem funktionierenden Ganzen herangewachsen sind. Beim Menschen ist der kulturelle Hintergrund als Chance und Schranke zu berücksichtigen. Die Persönlichkeit wächst in Abschnitten genauso wie der Organismus. Die verschiedenen Phasen sind zwar alle angelegt, aber eine Phase der Persönlichkeitsentwicklung steht immer im Vordergrund. So entwickeln sich der Charakter, die Leistungsfähigkeit und die Gesundheit vom Menschen. Die psychosozialen Phasen von Erikson stehen im engen Zusammenhang mit denen der psychosexuellen Stadien der Psychoanalyse. Folgende Phasen nach Erikson werden hier abgebildet. (Erikson, 1973)

Tabelle 1: Entwicklung und psychosoziale Konflikte im Überblick

	Psychosoziale Krisen	Bereich bedeutsamer Beziehungen	Bezugspunkte sozialer Ordnung	Psychosoziale Modalitäten	Alter
I	Vertrauen vs. Misstrauen	mütterliche Person	Kosmische Ordnung	Etwas erhalten Etwas dafür geben	Säuglingsalter 0-1
II	Autonomie vs. Scham, Zweifel	Eltern	„Recht und Ordnung“	(Fest)halten (Los)lassen	Kleinkindalter 2-3
III	Initiative vs. Schuldgefühle	Engere Familie	Ideale Prototypen	Tun (= einer Sache nachgehen); „So tun“ (=spielen)	Spielalter 4-5
IV	Tatendrang vs. Minderwertigkeit	„Nachbarschaft“, Schule	Technologische Elemente	Dinge tun (= zum Abschluss bringen); Dinge zusammenfügen	Schulalter 6-12
V	Identität und Ansehen vs. Ausschluss und Identitätsdiffusion	Gruppe der Gleichaltrigen und fremde Gruppen; Vorbilder	Ideologische Perspektiven	Sich selbst sein (oder nicht); Selbst sein unter Mitmenschen	Adoleszenz 13-18
VI	Intimität und Solidarität vs. Isolation	Partner und Freunde, Sex, Wettbewerb, Kooperation	Kooperations- und Konkurrenz-muster	Sich gegenseitig im anderen finden und verlieren	Frühes Erwachsenenalter 19-25
VII	Schaffenskraft (Generativität) vs. Isolation	Geteilte Arbeit und gemeinsamer Haushalt	Strömungen in Erziehung und Tradition	Etwas umsorgen Etwas schaffen	Erwachsenenalter 26-40
VIII	Integrität vs. Widerwille und Verzweiflung	Wesen des Menschen, mein Wesen	Weisheit	Aus der Vergangenheit leben, den Tod bedenken	Reifes Erwachsenenalter ab 41

Quelle: Erikson (zit. n. Fischer, 1989) mod. n. Fischer, 2009, S. 152.

4.3.1.1 Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen- „Ich bin, was man mir gibt“

Der Säugling soll in der ersten Entwicklungsstufe ein grundlegend positives Bild der Lebenswelt verinnerlichen. Eine positive Bindung ist dafür grundlegend, um Ur-Vertrauen aufzubauen. Der Säugling erfährt diese positiven Gefühle durch Geborgenheit, Nahrung, Sicherheit und körperliche Nähe. Das Kind entwickelt das Gefühl des „Sich- Verlassen-Dürfen“ (Erikson, 1973).

Erikson spricht auch von Einverleibungs- oder oralen Phase. Die Mutter und das neugeborene Kind bilden eine Symbiose. Durch das Stillen entsteht Eingeben und Nehmen. Der Mund ist für den Säugling das Zentrum der ersten Annäherung an das Leben. Erikson beschreibt es als Einverleibung. In der Psychoanalyse wird diese Phase auch orale Phase genannt (Erikson, 1973).

Im ersten Halbjahr nehmen auch die Augen alles auf, was in ihr Gesichtsfeld tritt. Auch der Tastsinn nimmt die ersten Reize auf (Erikson, 1973).

Im zweiten Halbjahr kommt es zur Entwicklung der ersten Zähne. Das Kind möchte auf harte Gegenstände beißen, der Körper wird beweglicher und bei Geräuschen dreht es seinen Kopf in die entsprechende Richtung. Das Kind wendet sich der Welt zu.

Die Krise besteht aus drei Entwicklungsstadien:

„1. Einer physiologischen, nämlich der allgemeinen Spannung, die mit einem heftigeren Trieb zu aktiverer Einverleibung, Aneignung und Beobachtung verknüpft ist (wozu sich noch das Unbehagen des Zahnens und anderer Veränderungen des oralen Apparates gesellen); 2. Einer psychologischen, nämlich des wachsenden Bewusstseins seiner selbst als eines Einzelwesens; und 3. Einer Umweltentwicklung, indem nämlich die Mutter sich scheinbar von dem Kinde ab- und anderen Beschäftigungen zuwendet, die sie gegen Ende der Schwangerschaft und während der Pflege des Neugeborenen aufgegeben hatte“ (Erikson, 1973, S.68).

Das Kind lernt in der ersten Phase Vertrauen zu haben in seine Umwelt. Es lernt mit sich und seinen Triebimpulsen umzugehen.

Spätere Depressionen und sadistische Züge haben in dieser früheren Phase ungelöste Konflikte zum Ursprung (Erikson, 1973).

4.3.1.2 Autonomie gegen Scham und Zweifel- „Ich bin, was ich will“ (unabhängig)

Ab dem ersten Lebensjahr nimmt das Kind kontinuierlich an Autonomie zu. Es hat immer mehr die Kontrolle über seine Muskeln und beginnt zu krabbeln und zu sprechen. Das Kind beginnt den Schließmuskel zu kontrollieren und kann willentlich Dinge festhalten und loslassen. Gegenstände werden geworfen und im nächsten Augenblick zurückgefordert. So verhält es sich auch mit seinen Bezugspersonen. Zum einen wollen sie nah bei ihnen sein zum anderen wollen sie die Umgebung erkunden (Erikson, 1973).

Erikson nennt dieses Verhalten retentiveliminierende Modi.

Beim Erkunden erlebt das Kind oft eine Grenze und so tritt das Gefühl von Schuld und Scham auf. Es beginnt, an seinen Fähigkeiten zu zweifeln, vor allem wenn sein Verhalten bestraft oder nicht zu gelassen wird (Erikson, 1973).

Die Sauberkeitserziehung ist in diesem Lebensabschnitt vorgesehen. In der Psychoanalyse wird diese Phase anale Phase genannt. Erikson geht davon aus, dass in der westlichen Welt, wo auf Geld, Ordnung, Pünktlichkeit und Fleiß so viel Wert gelegt wird, der Ursprung zwanghafter Persönlichkeit in der Reinlichkeitsdressur liegt (Erikson, 1973).

Der Kampf um Autonomie spiegelt sich hier im gegenseitigen Verhältnis vom Erwachsenen und dem Kind wieder (Erikson, 1973).

Bei einer strengen Sauberkeitserziehung erlebt sich das Kind nicht autonom und kann in einem schlechten Fall regredieren (in die orale Phase zurückfallen), d.h. es beginnt mit Daumenlutschen, zeigt Traurigkeit und Hilflosigkeit oder aber es geht in die Offensive und überschätzt seine Fähigkeiten der Selbstständigkeit maßlos (Erikson, 1973).

Da der Grundstein für Autonomie im Ur-Vertrauen gelegt wurde, hängt die Entwicklung auch hier stark von den Eltern ab. Das Kind wird letztlich fühlen wie seine Eltern fühlen (Erikson, 1973).

4.3.1.3 Initiative gegen Schuldgefühle- „Ich bin, was ich mir zu sein vorstelle“

Das Kind begreift, dass es ein „Ich“ ist. Es kann sich von anderen abgrenzen und es erkennt seine Eigenheit und Fähigkeiten. Es will herausfinden, welche Person es werden will und identifiziert sich in erster Linie mit den Eltern. In diesem Stadium kommen ihm drei kräftige Entwicklungsschübe zu Hilfe, die jedoch auch die nächste Krise beschleunigen:

„1. Das Kind lernt, sich freier und kräftiger zu bewegen und gewinnt dadurch ein weiters, ja, wie es scheint, ein unbegrenztes Tätigkeitsfeld; 2. Sein Sprachvermögen vervollkommnet sich soweit, daß es sehr viel verstehen und fragen kann, aber auch um so mehr mißversteht; 3. Sprache und Bewegungsfreiheit zusammen erweitern seine Vorstellungswelt, so daß es sich vor seinen eigenen, halb geträumten, halb gedachten Bildern ängstigt“
(Erikson, 1973, S. 87).

Die Kinder wirken in dieser Phase liebevoller, entspannter, lebendiger und vernünftiger im Hinblick auf sein Urteilsvermögen. Durch einen Energieüberschuss vergisst es Misserfolge

rasch. Die Zeit ist gekommen, in der sich Gleichaltrige zusammenfinden. Der Schuleintritt steht bevor und das Kind ist bereit, seinen Wünschen und Lieben nicht gleich nachzugeben. Es hat Interesse Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen (Erikson, 1973).

Das Gewissen, welches die Initiative lenkt bildet sich aus. Es fühlt sich automatisch schuldig an bloßen Gedanken und auch für Taten. Hier liegt der Grundstein für die Moral. Es beginnt, Verantwortung zu übernehmen. Das Kind möchte mit Arbeitsabläufen betraut gemacht werden und diese auch übernehmen. Es möchte „Groß sein“. Es ist die Zeit der sinnhaften Tätigkeit. Die Beziehung zwischen den Eltern und den Kindern wird kameradschaftlich. Der Unternehmungsgeist ist geweckt (Erikson, 1973).

In der Psychoanalyse wird diese Phase Latenzperiode genannt. Das Kind interessiert sich vermehrt für sein Geschlecht, was zur ödipalen Situation führt. Dadurch erlebt das Kind Schuldgefühle. Diese Stufe kommt erst dann zu einem positiven Abschluss, wenn das Kind mit seinen Schuldgefühlen umgehen und Initiative ergreifen kann (Erikson, 1973).

4.3.1.4 Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühle - „Ich bin, was ich lerne“

Kinder beobachten, wollen zuschauen, mitmachen und an der Welt der Erwachsenen teilnehmen. Sie wollen nicht nur „so tun, als ob“ sondern echte Kompetenzen erlangen. Sie entwickeln Pflichtgefühl bei der Erfüllung auferlegter Aufgaben, haben aber Angst vor dem Versagen und Scheitern. Nach Erikson sollte Schule zwischen Arbeit und Spiel, sowie Kind sein und Reifung angesiedelt sein. Unbefriedigten und mürrischen Kindern fehlt das Gefühl nützlich zu sein im Sinne von „Ich habe etwas geleistet“. Durch den Werksinn entwickeln Kinder Fleiß und Durchhaltevermögen (Erikson, 1973).

Die Krise liegt darin, ein Gefühl von Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit zu entwickeln. Oft bekommen Kinder dieses Gefühl, wenn sich die Vorstellungen von „Schule“ nicht so erfüllen oder wenn nichts von dem, was es vorher schon gut konnte, beim Lehrer zählt (Erikson, 1973).

In der Psychoanalyse wird diese Phase Latenzstadium genannt. Die ausgeprägten Triebe ruhen in diesem Alter und treten in der Pubertät wieder verstärkt auf.

4.3.1.5 Identität gegen Identitätsdiffusion (Adoleszenz)- „Ich bin, was ich bin“

In dieser Phase endet die Kindheit. Hier beginnt die Jugendzeit mit der Pubertät. Alle bereits durchlebten Phasen werden in Frage gestellt. Das rasche Wachstum und die Geschlechtsreife sind Ausgangspunkt der Pubertät (Erikson, 1973).

Jugendliche sind damit beschäftigt, ihre soziale Rolle zu festigen. Sie/er ist darauf konzentriert herauszufinden, wie sie/er im Vergleich zu ihrem/seinem eigenen Selbstgefühl in den Augen anderer erscheint und wie sie/er ihre/seine früher aufgebauten Rollen und Fertigkeiten mit den für sie/ihn im Moment wichtigen Idolen und Leitbildern verknüpfen kann (Erikson, 1973).

Der Jugendliche ist auf der Suche nach seiner Ich-Identität. Er erhält seine wirkliche Stärke nur durch vorbehaltlose und ernsthafte Anerkennung seiner wirklichen Leistungen, zum Beispiel durch einen Erfolg, der in seiner Kultur von echter Bedeutung ist (Erikson, 1973).

Jugendliche suchen verzweifelt nach dem Gefühl der Zugehörigkeit. Hier entstehen Cliquen und Peers. Eltern verlieren im Umgang mit den Jugendlichen das Selbstvertrauen, wenden entgegengesetzte Methoden an und wirken auf die Teenager wie eine Behinderung für ihre Entwicklung. Die Gefahr dieses Stadiums liegt in der Identitätsdiffusion. Jugendliche sind orientierungslos, zeigen Unsicherheit im eigenen Handeln, ziehen alles in Zweifel und können keine Entscheidung treffen (Erikson, 1973).

Die nächsten drei Phasen liegen im Erwachsenenleben.

4.3.1.6 Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit

Der junge Erwachsene ist auf der Suche nach seinem Partner. Erst nachdem ein sicheres Gefühl der Identität erreicht ist, ist eine wirkliche Intimität mit dem Geschlecht möglich. Ewige Gespräche über Wünsche, Pläne, Hoffnungen werden geführt, um zu seiner Identität zu finden. Jede Person muss aber seine eigene Einheit bilden, bevor sie eine Zweiheit geben kann. Die Distanzierung ist das Gegenteil der Intimität. Einst wichtige Menschen werden dabei auf Distanz gehalten, um dem eigenen Wesen nicht gefährlich werden zu können (Erikson, 1973).

4.3.1.7 Generativität gegen Stagnierung

Generativität bezieht sich auf den Wunsch, die nächste Generation großzuziehen. Das heißt, die Elternschaft ist die nächste Phase im Leben eines Menschen. Der Erwachsene ist bestrebt sich fortzupflanzen. Ist dies nicht möglich, kann es zum Stillstand und Verarmung in den zwischenmenschlichen Beziehungen kommen (Erikson, 1973).

4.3.1.8 Integrität gegen Verzweiflung und Ekel

Hier geht es um die Akzeptanz der eigenen Eltern, des eigenen Lebens und das Wissen um dessen Begrenztheit. Der alternde Mensch sollte auf sein Leben mit Zufriedenheit zurückblicken können, ansonsten verfällt er in Verzweiflung. Er erkennt, dass sein Leben zu

kurz ist, um noch etwas zu ändern. Manchmal führt diese Verzweiflung zu Selbstverachtung oder Hass gegen Institutionen oder bestimmte Menschen (Erikson, 1973).

4.4 Die emotionale Entwicklung: Bindung und Beziehung

Es ist sehr schwierig, klar zu bestimmen, was Beziehung bedeutet, weil jeder etwas anderes darunter versteht. Die Unterschiede liegen in der Dauer, in der zeitlichen und emotionalen Intensität, der Qualität und in der Selektivität. Folgende Fragen sollen aufmerksam machen, wie breitgefächert der Beziehungsbegriff sein kann: Ab wann spricht man von einer Beziehung? Ist der erste Kontakt schon eine Beziehung oder muss man sich über einen längeren Zeitraum kennen? Wie intensiv muss der Kontakt sein? Muss einem die Person wichtig sein, um von einer Bezugsperson zu sprechen? (Jungmann & Reichenbach, 2009).

4.4.1 Definition von Beziehung

Grundsätzlich ist eine Beziehung ein theoretisches Konstrukt. Das heißt, eine Beziehung ist nicht direkt beobachtbar. Nur aus dem Verhalten kann man darauf schließen, dass Menschen in einer Beziehung zueinander stehen (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Beziehungen im Kindergarten sind eine sehr spezielle Art von Beziehung. Die pädagogische Beziehung verglichen mit anderen Beziehungen ist stärker regelgeleitet, spezialisierter und zeitlich enger definiert. Sie bietet aber auch im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung viele persönliche Freiräume, die optimal von der pädagogischen Fachkraft genutzt werden sollten (Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 41).

Für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen eines Kindes ist es eine wichtige Erfahrung, sich selbstwirksam zu erleben und auch Rückmeldung über sich zu bekommen. Folgende Aspekte sind für eine pädagogische Beziehungsgestaltung notwendig:

Zuhören: Ohne dem Kind zuzuhören, kann kein echter Dialog stattfinden. Es ist wichtig, um das Kind verbal und nonverbal zu verstehen und ihm richtig zu antworten. Das Zuhören signalisiert dem Kind Anerkennung seiner Person sowie seiner Gefühle, Gedanken und Ansichten. Das ermutigt Kinder sich anzuvertrauen, zu entfalten und sich zu äußern. Probleme der Kinder können sich bereits nur durch das bloße Erzählen lösen. Zuhören wird unterschieden in das einfache Zuhören und das aktive Zuhören (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Das einfache Zuhören lädt das Kind zum Reden und Erzählen ein. Zum Beispiel: „Erzähl doch mal! Das klingt ja spannend!“

Das aktive Zuhören ist erforderlich, wenn die Fachkraft das Kind verstehen will, wenn sie wissen will, was das Kind mitteilen will. Der Zuhörer versucht, die Worte des Kindes mit

eigenen Worten wiederzugeben aber nicht mit der eigenen Meinung, und zwar als Frage oder Ratschlag. Es soll dabei dem Kind signalisiert werden, dass es um ein vertieftes, akzeptierendes Verstehen geht. Diese Form der Kommunikation nennt man „spiegeln“. Da bei dieser Form des Gesprächs das Kind Zeit und Raum bekommt, sich besser mitteilen zu können und richtig verstanden zu werden, ist aktives Zuhören eine gute Möglichkeit, Vertrauen als Basis für eine tragfähige Beziehung zu gewinnen (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Wahrnehmen: Bei einer beobachtenden Wahrnehmung der kindlichen Signale ist es wichtig, Verhaltensweisen und etikettierende Bewertungen zu trennen. Ein Beispiel: „Das Kind schaut auf den Boden, wenn es mit mir spricht“ ist eine Beschreibung seiner Verhaltensweise, wohingegen „Das Kind mag mich nicht ansehen“ eine etikettierte Bewertung oder Interpretation ist. Wie im Kapitel „Die Entstehung der Bindungstheorien“ beschrieben, ist ein längerer Beobachtungszeitraum vonnöten, um das Verhalten der Kinder zu verstehen. Eine Herausforderung für die pädagogische Fachkraft ist es, herauszufinden, wofür zum Beispiel ein störendes oder unerwünschtes Verhalten steht, um dieses gegebenenfalls in ein positives Verhalten umzuwandeln (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Unbedingte Wertschätzung: Bei manchen Kindern ist es schwierig, in der Arbeit mit ihnen, das richtige Tempo oder pädagogische Vorgehen zu finden, weil ihr Verhalten beim Erzieher/bei der Erzieherin Ärger oder Ratlosigkeit hervorruft. Kinder merken solche Spannungen sofort, fühlen sich nicht angemessen unterstützt, weil sie genau solche Erfahrungen in ihrem Leben schon öfter gemacht haben. Für eine gute pädagogische Haltung sind echtes Interesse, Empathie und Wertschätzung unbedingt erforderlich. Eine Möglichkeit ist, sich auf die Erlebniswelt des Kindes einzulassen, es so anzunehmen, wie es ist und die eigenen Sichtweisen und Werthaltungen in den Hintergrund zu stellen. Der kindliche Selbstwert darf nicht angegriffen werden, wie zum Beispiel durch Aussagen wie „Du bist eben unsportlich!“. Kinder werden dadurch entmutigt und beschämt. Die Pädagogen sollen dem Kind Wege und Lösungsmöglichkeiten aufzeigen, um es bei der Erreichung des Zieles zu unterstützen. Wygotzki (zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2009) beschreibt die Situation so, dass sich nur durch eine intakte Interaktion zwischen Kind und kompetenten Erwachsenen die Leistungen in der nächsten kindlichen Entwicklung entfalten können. Durch diese Erfahrung kann das Kind durch Selbstinteraktion die Kompetenzen zeigen, die zuvor nur durch die Unterstützung des Erwachsenen möglich waren. Kinder stärken sich bei Ängsten oder bei Unsicherheit selbst durch selbstbegleitende oder innere Gespräche, wie zum Beispiel „Ich schaffe das!“. Pädagoginnen/Pädagogen können das Kind durch ihr Vorbild unterstützen und begleiten, zum Beispiel mit Worten: „Du bist wichtig!“, „Du kannst dich trauen!“, „Du darfst du sein!“ (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Echtheit: Die Botschaften, die die Pädagogen den Kindern vermitteln, müssen immer ehrlich gemeint sein, um authentisch zu wirken (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Zuhören, Wahrnehmen, Interesse, Wertschätzung und Echtheit stehen in enger Beziehung zueinander und bedienen sich gegenseitig, aber vor allem die Echtheit dominiert maßgeblich die Reichweite pädagogischer Maßnahmen und Interaktionen.

Rituale, Strukturen, Grenzen setzen: Rituale und Strukturen geben Sicherheit und Geborgenheit. Im Kindergarten sind die Abläufe für die Kinder vorhersehbar und planbar, weil sie feststehende Handlungssequenzen sind und von dauerhafter Gültigkeit und kontinuierlich wiederholt werden. Vor allem verhaltensauffällige Kinder, Kinder mit ADHS und im Besonderen Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung brauchen diese Strukturen. Auch Grenzen zeigen den Kindern ihren Aktionsradius und geben ihnen somit wieder die Struktur und Ordnung. So gesehen sind Rituale, Strukturen und Grenzen wieder ein Teil einer sicheren Basis, in der die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Exploration möglich wird (Jungmann & Reichenbach, 2009).

4.5 Beziehung und Beziehungsgestaltung

Nach Bowlby übertragen Kinder ihre Beziehungserfahrungen auch auf neue Bezugspersonen, wie zum Beispiel Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge oder Therapeuten. Kinder mit einem unsicheren Bindungsmuster werden sich dieser Bezugsperson gegenüber emotional distanziert verhalten und eine Kontaktaufnahme ignorieren. Soll dieses Bindungsmuster verändert werden, muss das Kind positive Erfahrungen mit der neuen Bezugsperson machen und sammeln (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Kinder lernen am Modell, also auch an der pädagogischen Fachkraft. Sie übernehmen nicht nur das Verhalten, sondern auch Gedanken und Gefühle. Wenn die Pädagogin/der Pädagoge als Vorbild herangezogen wird, so steht auch immer der Erziehungsstil mit im Zusammenhang. Es gibt drei Erziehungsstile: autoritär, laissez-faire oder permissiv und autoritativ.

Beim autoritären Erziehungsstil sind die Kontrolle und die Macht über das Kind sehr vordergründig. Konventionelle Werte wie Respekt, Fleiß, Ordnung sind den Bezugspersonen, die diesen Erziehungsstil bevorzugen, sehr wichtig. Die Kinder haben meist gute Schulnoten und sind in ihrem Sozialverhalten sehr gut angepasst. Geringes Selbstvertrauen und geringe soziale Kompetenz zeichnen sich ebenso ab. Auf Wärme und Nähe wird im autoritären Erziehungsstil wenig Bedeutung gelegt (Jungmann & Reichenbach, 2009).

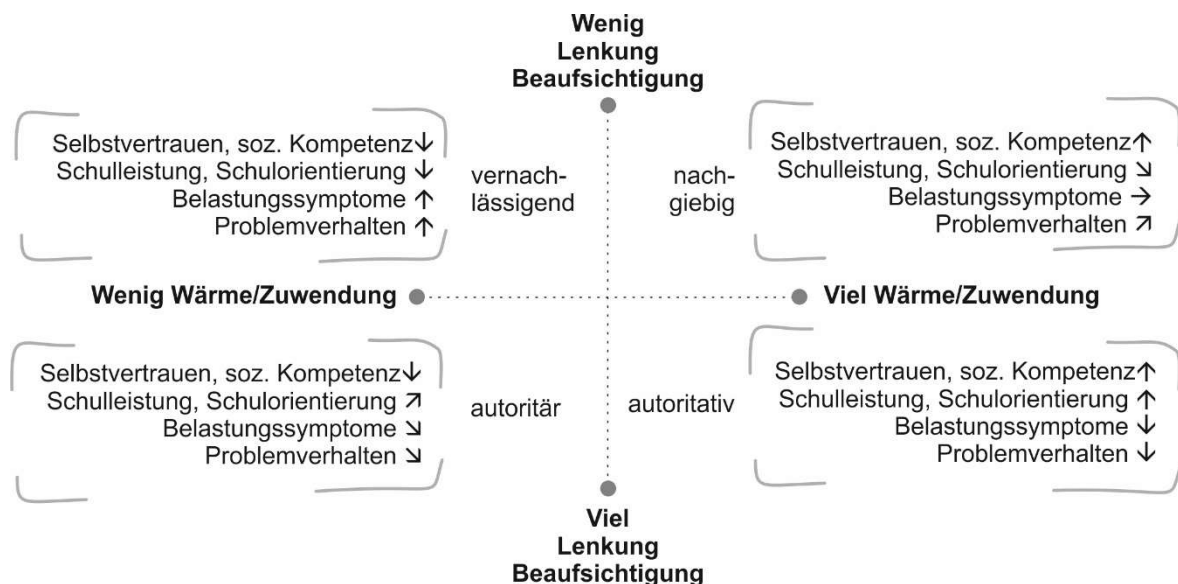
Beim laissez-faire oder permissiven Erziehungsstil sind die Bezugspersonen nachgiebig und überlassen den Kindern sehr viele Entscheidungen. Es fehlt unter Umständen die Lenkung und Führung im positiven Sinn. Das wirkt sich zwar optimal auf das Selbstwertgefühl

des Kindes aus, allerdings können schulische Leistungen darunter leiden. Ist der laissez-faire Erziehungsstil mit wenig Wärme und Zuwendung gekoppelt, kann eine Vernachlässigung die Folge sein (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Beim autoritativen Erziehungsstil profitieren die Kinder am stärksten. Die soziale und kognitive Entwicklung wird optimal durch Liebe, Vertrauen, Konsequenz und Regeln gefördert. Die Bezugspersonen sind feinfühlig und unterstützend und sind sich ihrer Rolle dem Kind gegenüber bewusst. Sie respektieren die Meinungen der Kinder, machen ihnen keinen Druck oder Drohungen.

Wie sich der Erziehungsstil auf die kindliche Entwicklung auswirkt, zeigt die folgende Abbildung.

Abb. 2: Erziehungsstile und zusammenhängende Merkmale bei Kindern



Quelle: Abbildung n. Lamborn et al., 1991; zit. & mod. n. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 85).

4.5.1 Definition von Bindung

Mit dem Bindungsbegriff wird eine enge Beziehung zu bestimmten Personen bezeichnet, die Schutz und Unterstützung bieten können.

Die Bindungstheorie nach Bowlby (2014) beschäftigt sich mit den Ursachen des menschlichen Verhaltens, Beziehungen einzugehen und den Folgen, die diese Beziehungen auf die psychische Gesundheit und die weitere Entwicklung haben können.

Personen, die auf die Bedürfnisse (zum Beispiel auf Nähe und Zuneigung) von Kindern reagieren und eingehen, sind nicht ohne weiteres austauschbar. Das Kind hat sich der Bindungsbeziehung zu dieser Person angepasst.

4.6 Die Bedeutung der Bindung in der kindlichen Entwicklung

In den letzten Jahrzehnten konnte man beobachten, wie wichtig der erste Kontakt zwischen Mutter und Kind unmittelbar nach der Geburt ist. Die Entbindungsstationen entwickelten das Rooming-in. Mütter, die ihre Kinder gleich nach der Geburt streicheln und kennenlernen, sind im späteren Umgang vertrauter, besorgter und zärtlicher. Die Mütter sind sensibilisiert auf das Verhalten ihrer Babys und können, wie kein anderer, darauf reagieren. Der frühe Kontakt und die ersten gemeinsamen Stunden von Mutter und Kind sind eine sensible Periode für den Aufbau einer guten Beziehung. Frühgeburten, die die erste Zeit im Brutkasten verbringen müssen, versucht man, die Nähe durch Streicheln und Fürsorge zu vermitteln. Gut versorgte Frühchen nehmen schneller zu, wachsen schneller und sind körperlich robuster. Das Verhalten von Neugeborenen ist von ihren körperlichen Befindlichkeiten abhängig und macht sich durch Schreien und Unruhe bemerkbar. Mütter reagieren instinktiv auf diese Signale und können sogar Unterschiede des Weinens heraushören. Sie wissen, ob das Baby hungrig ist, Nähe braucht oder müde ist (Schenk-Danzinger, 1992).

Bereits 1975 beschreiben Klaus, Trause und Kennell den ersten Kontakt zwischen Müttern und ihren Neugeborenen, die Faszination dieses magischen Moments unmittelbar nach der Entbindung und den Verlauf des Aufeinander-Einstimmens in den ersten Wochen. Bereits hier entsteht die erste Kommunikation, lange bevor die ersten Worte des Babys gesprochen werden. Ainsworth geht davon aus, dass die Neugeborenen von sensiblen Müttern weniger schreien, weil sie gut miteinander kommunizieren können (Bowlby, 2014).

Ab dem dritten Monat lernt das Kind, die Mutter herbeizurufen und sieht ihr Verhalten voraus. Das Kind setzt sein Verhalten mit der Aktivität der Mutter in Beziehung. Man bezeichnet das als instrumentale Konditionierung. Mütter kommunizieren mit den Babys auf verschiedenen Ebenen: körperlich, sprachlich, mimisch und mit Gebärden. Ab dem zweiten und dritten Monat reagiert das Kind beim Erkennen der Mutter mit Lächeln, Strampeln, Plaudern, Anschmiegen, aber auch Abwendung und Abwehr, wenn es etwas nicht will. Ab dem sechsten Monat schreit es nicht nur, wenn es den Kontakt und die Aufmerksamkeit der Mutter verlangt, es hält auch die Arme hoch, wenn es hochgenommen werden will, plaudert in Richtung der Mutter, es zeigt und verfolgt bereits Dinge, die ihm wichtig sind.

Das sind die ersten Dialoge von Säuglingen. Aber nicht nur die Mütter verstehen ihre Kinder, sondern auch die Kinder haben gelernt, was zu tun ist, um das gewünschte Verhalten der Mutter oder einer anderen Bezugsperson zu erzielen (Schenk-Danzinger, 1992).

4.7 Die Bindungstheorien nach John Bowlby

Die emotionale Entwicklung verläuft auf der Basis der Bindung, welche das Kind in erster Linie zur Mutter aufbaut. Im weiteren Lebensalter entwickelt das Kind auf Grund seiner Erfahrungen Strategien, um auch in anderen sozialen Gruppen ein gutes Explorationsverhalten zu entwickeln. John Bowlby war der Erste, der sich mit der Bindung auseinandersetzte. Seine Arbeit ist nach wie vor grundlegend für die Arbeit mit Kindern, wie zum Beispiel in der Eingewöhnungsphase. Die Haltung der Pädagogin/des Pädagogen ist entscheidend für die emotionale Entwicklung des Kindes in dieser sensiblen Phase (Bowlby, 2010).

Edward John Mostyn Bowlby wurde 1907 in London geboren und verstarb 1990 auf Skye. Er war Kinderarzt, Kinderpsychiater, Psychoanalytiker und Pionier der Bindungsforschung. Mary Ainsworth und James Robertson waren seine Wegbegleiter in der Erforschung der frühen Bindung. In den 1950er Jahren begründete er die Bindungstheorie. Er wandte sich zunehmend gegen die traditionellen Modelle wie z.B. Freuds Triebtheorie, die besagt, dass sich der Säugling durch den oralen Trieb beim Stillen an die Mutter bindet. Bowlby hatte vielmehr die Annahme, dass es sich um ein biologisch angelegtes Bindungssystem handle. Er beobachtete Gefühllosigkeit bei Kindern und Jugendlichen als Folge von Trennungssituationen, sowie ein verändertes Bindungsverhalten bei längerer Trennung von Müttern und ihren Kleinkindern, aber auch bei Kriegswaisen. Diese Traumata wurden aber in den psychoanalytischen Modellen nicht anerkannt (Bowlby, 2010).

Erst als Mary Ainsworth die sogenannte fremde Situation zu einem Standardmessinstrument in der Entwicklungspsychologie für zwölf bis achtzehn Monate alte Kinder machte, gelang der Durchbruch und die Anerkennung seitens der Entwicklungspsychologie (Brisch, 2001).

Eine Wiederannäherung zwischen Bindungstheorie und Psychoanalyse erzielte aber erst Mary Main. Sie war es, die werdende Mütter über ihre innerste Einstellung und ihr Verhalten mit ihrem Neugeborenen befragte und so eine Vorhersage des Bindungsmusters erstellte. Main erbrachte den Nachweis, dass die inneren Repräsentanzen der Mutter, natürlich auch durch die eigenen Bindungserfahrungen, ihr Verhalten gegenüber dem Kind bestimmen (Brisch, 2001).

Auf Aufforderung der Weltgesundheitsorganisation verfasste Bowlby einen Bericht, der die schädlichen Folgen der Mutterentbehrung sowie präventive Maßnahmen beschrieb (Bowlby, 2010).

Bowlbys Theorie besagt, dass es ein angeborenes Bedürfnis des Säuglings ist, die Nähe, die Zuwendung und den Schutz einer Bezugsperson zu suchen. Der Säugling sichert sich mit seinem angeborenen Verhaltensrepertoire im ersten Lebensjahr die Nähe einer Bezugsperson, welche auch sein Überleben sichert und zu welcher er ein interaktives Bindungssystem aufbaut. Typische Zeichen dieses Bindungsverhaltens sind das Weinen, Nachlaufen, Festklammern, der Protest, Ärger und Zorn z.B. beim Verlassen-Werden. Das Bindungsverhalten wird durch Trennung, Bedrohungen, Schmerzen und Gefahren aktiviert und durch Schutz, emotionale und reale Sicherheit, Geborgenheit und die körperliche Nähe der Bezugsperson deaktiviert. Ein kybernetisches Verhaltenssystem reguliert das Bindungsstreben des Säuglings. Dieses Streben hat gegenüber dem Explorationsverhalten des Kindes Priorität und wird durch Angst, Schmerz und Müdigkeit aktiviert und durch Nähe der Bindungsperson deaktiviert. Das bedeutet, erst wenn das Bindungsbedürfnis durch eine sichere emotionale Basis befriedigt ist, wird Explorationsverhalten möglich. Dieser Drang, die Umwelt zu erkunden, ist antithetisch zum Bindungsverhalten und nimmt im Alter von ca. zwei Jahren deutlich zu, wobei sich das Kind wiederholt bei der Mutter durch Blicke oder auch Körperkontakt rückversichert. Komplementär zum Bindungsverhalten ist die elterliche Fürsorge und Pflege. Es besteht eine reziproke, präadaptive Anpassung zwischen Kind und sozialer Umwelt (Bowlby, 2014).

Im Gegensatz zu sekundärtriebtheoretischen Konzepten, wie bei Freud, ist Bindung ein Primärbedürfnis. Das Bindungssystem ist ein eigenständiges Motivationssystem. Es ist ein evolutionäres Erbe von Geburt an und außerdem bis ins hohe Alter wirksam. Sein ausführliches Konzept veröffentlichte Bowlby in seiner Trilogie „Bindung“, „Trennung“ und „Verlust, Trauer und Depression“ (Brisch, 2001).

Das klinisch formulierte Konzept Bowlbys wurde durch die empirischen Untersuchungen seiner Mitarbeiterin Mary Ainsworth erst richtig akzeptiert und erlangte aufgrund der Ausweitung der Bindungstheorie von Verhaltens- auf die Repräsentationsebene vermehrten Einfluss auf die Psychoanalyse. Bis heute sind seine Untersuchungen maßgebend bei Krankenhausaufenthalten, langfristigen Heimunterbringungen oder Adoptionsverfahren. Es ist bestätigt, dass die Fürsorge, die ein Kind in den ersten Lebensjahren durch die Eltern und vorwiegend von der Mutter erfährt, lebenswichtige Bedeutung für die seelische Gesundheit des Kindes mit sich zieht. Ab dem Zeitpunkt der Geburt stehen die Eltern in Beziehung mit dem Kind, in der die Bindung als Teil eines komplexen Systems verstanden wird (Brisch, 2001).

Die Aufgabe der Eltern ist entscheidend für die Bindungsentwicklung des Kindes. Eltern wollen ihre Kinder zu gesunden, ausgeglichenen und selbstsicheren Menschen erziehen. Bowlby bezieht aber nicht nur die Kernfamilie mit ein, sondern auch die Großeltern. Früher

war sogar das ganze Dorf mit der Kindeserziehung betraut. Paradoxerweise rücken gerade die reichsten Gesellschaften von dieser bislang selbstverständlich praktizierten Form der Kinderbetreuung ab, „weil in unserer kommerziellen Zeit materielle Produktivität ungleich mehr zählt als die Produktion gesunder, ausgeglichener und selbstsicherer Kinder“ (Bowlby, 2014, S. 4). Bowlby weist kritisch darauf hin, dass den Eltern für ihre Kleinkinder nur die allernötigste Betreuung zugestanden wird, obwohl in den letzten Jahren immer häufiger daraufhin gewiesen wird, dass die Kinder und in Folge die Erwachsenen resilient auf die Umwelt reagieren, wenn die Bindung der ersten Lebensjahre positiv verlaufen ist.

4.8 Die Entstehung der Bindungstheorie

Schon bald nach der Geburt zeigt der Säugling ein vorprogrammiertes Verhaltensrepertoire. Dieses Verhalten wird bis zum Ende des ersten Lebensjahres beibehalten. Durch Schmerz, Müdigkeit, Angst und die Unerreichbarkeit der Mutter wird das kindliche Bindungsverhalten aktiviert bzw. deaktiviert. Das Kind braucht dann eine Bindungsperson, die es mit Worten, Körperkontakt oder bei großer Angst und Kummer mit einer längeren Umarmung tröstet. Das Bindungsverhalten des Kindes ist dann deaktiviert. Aus der evolutionären Sicht diene dieses Verhalten dem Schutz vor räuberischen Übergriffen. Die Eltern reagieren durch die biologische Verankerung mit ihrem Pflege- und Bindungsverhalten impulsiv auf ihr weinendes Baby. Sie wärmen, schützen und trösten es. Dieses Verhalten ist für das Neugeborene lebensnotwendig. Neben dem Bindungsverhalten wird auch der Nahrungs-, Sexual- und Explorationstrieb mitgestillt (Bowlby, 2014).

Eltern kopieren das Verhalten der eigenen Eltern bei der Pflege und Erziehung der Kinder. Die eigenen Eltern nehmen Einfluss auf die Elternschaft und den Erziehungsstil. D.h. bei bereits sicher gebundenen Eltern hat das Kind auch die Sicherheit, auf Entdeckungsreise zu gehen, seine Umwelt zu erforschen. Es hat die Gewissheit, willkommen und verstanden zu sein. Eltern können die Balance halten zwischen Ermutigen und Stützen und dem Eingreifen, Regeln setzen oder vielleicht sogar Bestrafen. Je älter die Kinder werden, umso weiter entfernen sie sich von den Eltern. Die Eltern sind sozusagen der Grundstein für sichere Bindung (Bowlby, 2014).

Bowlby (2014) bezeichnet mit Bindungsverhalten das Verhalten von Kindern, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenten Menschen zu suchen oder zu bewahren, wenn es durch Angst, Müdigkeit, Krankheit dringend Zuwendung und Fürsorge braucht. Bis ins Erwachsenenalter ist es beruhigend, die Gewissheit zu haben, dass man in kritischen Situationen einen vertrauten Menschen um Hilfe bitten kann.

Bowlby und Ainsworth (2014) unterscheiden das Bindungsverhalten in vier Gruppen:

- Sicheres Bindungsmuster

- Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster
- Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster
- Unsicher desorganisiertes Bindungsmuster

Folgestudien zeigen, dass gut gebundene Kinder zu ausgeglichenen Persönlichkeiten heranwachsen, die darüber hinaus ein gutes Selbstvertrauen besitzen. Im Gegensatz dazu wachsen Kinder von unsensiblen Müttern mit häufigen Verhaltensauffälligkeiten heran. Bowlby ist der Meinung, dass die Entwicklung bereits beim Reagieren der Mutter auf das Schreien der Kinder der Auslöser ist. Er nennt es die Feinfühligkeit der Mutter oder der Bezugsperson. Mary Ainsworth bezeichnet diese Feinfühligkeit als das wichtigste Merkmal elterlichen Pflege- und Fürsorgeverhaltens. Wichtig sind dabei die richtige Interpretation der kindlichen Signale und die angemessene und prompte Reaktion darauf. Eine fehlende bzw. unsichere Bindung beeinflusst das Explorationsverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Das Erkunden, die Autonomie und das Bedürfnis nach Kompetenz, welche zur Basis für die Exploration gehört, können sich bei einer optimalen Bindung gut entwickeln (Bowlby, 2014).

Feinfühliges Verhalten im Kindergarten ist mehr als auf Kinder einzugehen. Die Pädagogin/der Pädagoge benötigt dabei das Interesse, die Wahrnehmung, Interpretation und ihr Handeln zu reflektieren, zu verändern und die eigene Kommunikation zu hinterfragen, aber es kann gelernt und die Qualität gesteigert werden. Es gibt bereits Feinfühligkeitstrainings für Mütter, doch im pädagogischen Alltag ist der Auftrag, auf Kinder feinfühlig zuzugehen oft nicht ganz so einfach und stellt eine große Herausforderung an das Personal. Die schwierigen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen, wie z.B. die hohe Kinderanzahl und wenig Personal, aber auch die eigene Bereitschaft und das Wissen um die Wichtigkeit über die Qualität der Begegnung mit dem Kind sind Faktoren, die die Bindung zum Kind beeinflussen. Eine Möglichkeit ist es, die alltäglichen Begegnungen mit Kindern zu reflektieren und wohlwollenden Beobachtungen besondere Gewichtigkeit zu geben. Das Kind rückt so automatisch in einen anderen Fokus (Damm, 2015).

So wie die Eltern besitzt ein feinfühliger Pädagoge/eine feinfühlige Pädagogin die Fähigkeit, die subtilen und nonverbalen Signale des Kindes zu erkennen und zu spüren. Wie die Pädagogin/der Pädagoge diese Signale deutet, ist aber immer subjektiv und von seinen eigenen Erfahrungen und Vorstellungen geprägt. Die Pädagogin/der Pädagoge interpretiert das Verhalten des Kindes. Dabei ist es wichtig, sich in die Sicht des Kindes zu versetzen. Ein großes Einfühlungsvermögen ist dabei notwendig.

Ein Praxisbeispiel soll das verdeutlichen:

Ein Kind schießt einen Baustein. Eine Möglichkeit der Interpretation kann sein:

- Explorationslust und Neugier („Was passiert, wenn ich den Stein werfe?“)
- Frustration und Wut durch das Erreichen der eigenen Grenzen („Ich kann das nicht.“)
- Aufmerksamkeitsgewinnung („Ich will, dass du mich siehst und mit mir sprichst.“)
- Müdigkeit („Ich kann nicht mehr, weil ich schon so müde bin.“)
- Aggression („Ich will den Baustein kaputt machen.“)
- Begeisterung („Ich freue mich über meinen Erfolg.“)

Optimal ist die Reaktion der Erwachsenen, wenn die Gefühle und Bedürfnisse des Kindes ernst genommen werden. Angst darf nicht leichtfertig abgetan werden und Trauer nicht durch Ablenkung abgelöst werden. Kinder dürfen traurig sein und die Emotionen dürfen im Kindergarten Platz haben, um sie zu regulieren und einzuordnen. Durch die Reaktionen vom Erwachsenen lernt das Kind, seine Signale differenziert einzusetzen. Kinder erleben auf ihr Weinen eine schnelle Reaktion der Bezugsperson. Sie erleben sich selbstwirksam. Es entwickelt sich beim Kind das Bild, wertvoll zu sein. Die Reaktion auf sein Verhalten ist transparent, es kann sie verstehen und tut ihm gut. Das Kind akzeptiert die Bezugsperson als liebevollen Menschen (Damm, 2015).

Der Unterschied zwischen Verwöhnen und Überbehüten zur Feinfühligkeit liegt darin, dass Verwöhnen nicht am kindlichen Bedürfnis orientiert ist. Verwöhnte Kinder werden in ihrer Ausdauer, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung gehindert und sind unselbstständig. Sie sind von emotionaler und materieller Anerkennung abhängig. Feinfühligkeit bedeutet hingegen, für das Kind da zu sein, seine Bedürfnisse zu erkennen, zu befriedigen und seine Fähigkeiten zu unterstreichen und zu stärken. Unter- oder Überforderung kommt in den Gruppen bei feinfühligsten und reflektierten Bezugspersonen nicht so oft vor (Damm, 2015).

4.9 Die Fremde Situation

Um die Qualität der Bindung untersuchen und festlegen zu können, wurde ein Testverfahren entwickelt, um das Verhalten der Kinder zu beobachten. Die Testung von der „Fremden Situation“ verläuft wie folgt:

Das Kind ist zwischen zwölf und achtzehn Monaten alt. Weder Mutter noch Kind kennen den Raum. Die Untersuchung gliedert sich in acht Episoden à drei Minuten und wird außerdem auf Video aufgezeichnet (Brisch, 2001).

Erste und zweite Episode: Eingewöhnung. Mutter und Kind betreten den Raum. Das Kind erkundet die unbekannten attraktiven Spielsachen. Die Mutter beobachtet oder gibt nur wenig Hilfestellung.

Dritte Episode: Eine fremde Person kommt in den Raum. Sie spricht mit der Mutter und dem Kind. Meistens verringern die Kinder zu diesem Zeitpunkt die Distanz zur Mutter und sind im Spielverhalten gestört.

Vierte Episode: Mutter verlässt nach kurzer Verabschiedung den Raum. Das Bindungssystem ist aktiviert. Die fremde Person versucht, das Kind zu trösten, denn meistens rufen die Kinder nach ihrer Mutter, laufen zur Tür oder weinen.

Fünfte Episode: Mutter kommt zurück, spricht das Kind an, tröstet es und gibt ihm durch Hochheben körperliche Zuwendung. Die fremde Person verlässt bei der Begrüßung den Raum und das Kind wendet sich wieder dem Spiel zu.

Sechste Episode: Mutter verlässt wieder den Raum und das Kind bleibt allein zurück. Das Kind reagiert meistens mit emotionalem Stress und weint.

Siebte Episode: Fremde Person kommt zurück und beruhigt das Kind.

Achte Episode: Mutter kehrt zurück und in der Regel lässt sich das Kind nach kurzer Zeit wieder auf das Spiel ein. Exploration setzt wieder ein (Brisch, 2001).

Durch die unterschiedlichen Reaktionen und Verhaltensweisen werden vier Klassifikationen der Bindungsqualität bei Kindern sichtbar.

Sicher gebundene Kinder: Sie rufen die Mutter und zeigen damit deutliches Bindungsverhalten, sind gestresst und weinen. Sie lassen sich aber mit Körperkontakt und durch Trösten schnell beruhigen und spielen nach kurzer Zeit mit den Spielsachen weiter.

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder: Sie zeigen wenig Reaktion, bleiben an dem Platz sitzen und es ist kein Bindungsverhalten sichtbar. Sie zeigen wenig Emotionen, auch beim Kommen der Mutter und reagieren sogar mit Ablehnung und wollen keinen Körperkontakt.

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder: Sie reagieren mit großem Stress, können sich von der Mutter kaum trösten lassen, brauchen eine längere Zeitspanne, um wieder einen emotional stabilen Zustand zu erlangen. Einerseits zeigen diese Kinder den Wunsch nach Nähe, andererseits strampeln sie dann aber mit den Beinen und stoßen und schlagen die Mutter weg.

Desorganisiertes Verhaltensmuster: Diese Kinder können nicht in die anderen Verhaltensmuster eingeordnet werden. Sie erstarren in ihren Bewegungen („freezing“) und stoppen das Verlangen nach Nähe. Dies ist meist bei Kindern aus klinischen Risikogruppen und bei Kindern, bei denen die Eltern traumatische Erfahrungen in der Kindheit erlitten haben, zu beobachten (Brisch, 2001).

Donald W. Winnicott (o. J.; zit. n. Brisch, 2001) teilt die Triebdynamik von Freud, zeigt aber auch auf, dass eine Untersuchung des Säuglings ohne die Beobachtung der Mutter in der Interaktion mit dem Kind nicht sinnvoll ist. Der Säugling ist demnach angewiesen, von der Mutter bespielt zu werden, um ein optimales Selbstwertgefühl zu erlangen. Die Mutter muss das Kind ausreichend bemuttern und eine haltende Funktion einnehmen. Winnicott (o. J.; zit. n. Brisch, 2001) sah die Mutter-Kind-Beziehung sowohl förderlich, bedachte aber auch die hinderliche Seite. Er prägte die Begriffe Übergangsprojekt und Übergangsphänomen. Kinder verwenden in der Trennungszeit von der Mutter ein Kuscheltier, Schmusetuch oder ähnliches, das die Brücke bildet zwischen Bezugsperson und anderen Betreuungspersonen. Übergangsprojekte lassen das Kind Vertrautheit erleben (Brisch, 2001).

4.10 Entwicklung des Bindungsverhaltens und Bindungsstörungen

Ein Kind im Alter von zwei bis fünf Jahren wird zunehmend selbstständiger. Wenn es etwas gelernt hat, will es das auch zeigen und selbst erledigen, zum Beispiel das An- und Ausziehen von Kleidungsstücken. Das Bindungsverhalten verändert sich durch die Selbstwahrnehmung und das Raum- und Zeitverständnis, welches sich in diesem Alter rasch erweitert und entwickelt. Ein zweijähriges Kind spielt bereits allein in einem Raum. Es reicht aus, wenn das Kind die Umgebung kennt und die Eltern im Nebenraum hört, um in einen Spielprozess einzutauchen (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Ab dem vierten Lebensjahr beginnt die zielkorrigierende Partnerschaft. Kinder erkennen, dass auch die Bindungsperson Bedürfnisse hat, und dass sich diese nicht immer mit den ihren vereinbaren lassen. Die Kinder lernen allmählich die eigenen Anliegen auch zurückzustellen und auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Die Frustrationstoleranz wächst. In diesem Alter ist es dem Kind aber noch nicht möglich, mit anderen Kindern und Erwachsenen selbstständig in Kontakt zu treten. Gerade bei Eingewöhnungen in den Kindergarten braucht es die Unterstützung der Bezugsperson. Die Eingewöhnungszeit sollte so sanft wie möglich gestaltet sein (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Auch Kinder im Vorschulalter sind noch auf die Anwesenheit von einer Bezugsperson angewiesen. Diese Rolle kann aber bereits die Pädagogin/der Pädagoge übernehmen. Das Gefühl der Zuwendung erleben Kinder nicht mehr nur durch Körperkontakt und Sprache, sondern auch vermehrt durch gemeinsame Erlebnisse, wie zum Beispiel Spielen, Singen, Ausflüge, etc.

Die Beziehungen der Kinder untereinander bahnen sich bereits an. Sie geben sich gegenseitig noch keine Geborgenheit, zeigen aber schon erste Ansätze im Rollenspiel (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Nach Bowlby (1984; zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2009) und Ainsworth (1978; zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2009) entwickelt sich die sozial-emotionale Bindung in vier Phasen:

- 0 – 3 Monate: Vorphase
- 3 – 7 Monate: personenunterscheidende Ansprechbarkeit
- 7 – 8 Monate: eigentliche Bindung
- Ab 3 Jahren: zielkorrigierte Partnerschaft

Ein zweijähriges Kind spielt bereits allein in einem Raum, wenn es die Umgebung kennt und die Eltern im Nebenraum hörbar sind (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Ab dem dritten Lebensjahr beginnt die zielkorrigierende Partnerschaft. Das Kind erkennt, dass auch die Bindungspersonen Bedürfnisse haben und diese oft von den eigenen abweichen. Diese Entwicklung wird besonders bewusst, wenn das Kind in den Kindergarten eingewöhnt werden soll. Zum einen ist es das Bedürfnis der Mutter, arbeiten zu gehen und zum anderen weiß das Kind aber schon, was es bedeutet, nach dem Mittagessen abgeholt zu werden. Auch sehr selbstständige Kinder brauchen in einer neuen Gruppe oder in der Kindergartengruppe anfänglich den Rückhalt der Mutter. Darum soll die Eingewöhnungszeit auf das Kind abgestimmt werden und ihm genügend Zeit gegeben werden, um sich an das Neue zu gewöhnen (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Ab dem dritten Lebensjahr spielen Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte eine wichtige Rolle. Das bleibt so bis ins Jugendalter. Ab dann werden die Beziehungen zu Gleichaltrigen dominant und rücken in den Fokus der Jugendlichen.

Das ist auf die altersbedingten Entwicklungsthematiken zurückzuführen, wie z.B. die Themen Nähe und Distanz, Bindung und Autonomie, eigene Identität und Identität von Interaktionspartnern.

- Jugendalter: Identität, enge emotionale Bindungen
- 6 – 10 Jahre: Körperliche Leistung und soziale Kompetenz
- 3 – 6 Jahre: Impulskontrolle; Beziehungen zu Peers
- 1 – 3 Jahre: Exploration und Autonomie
- 6 – 12 Monate: Bindung
- 0 – 6 Monate: Grundlegende Regulierung (Jungmann & Reichenbach, 2009)

Bei Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren beschreiben Jungmann und Reichenbach (2009) das kindliche Bindungsverhalten wie folgt: Ein Kind in diesem Lebensabschnitt wird zunehmend selbstständiger. Wenn die Kinder etwas erlernt haben, wollen sie das auch

anwenden und zeigen z.B. das An- und Ausziehen von Kleidungsstücken. Das Bindungsverhalten verändert sich durch die Selbstwahrnehmung und das Raum- und Zeitverständnis, welches sich rasch erweitert und entwickelt.

Bis zum Schulalter bleibt das Kind zeitlich und räumlich abhängig von der Bezugsperson. Auch die Personen im Kindergarten können für einen gewissen Zeitraum die Bindungsbeziehung aufbauen. Die Form der Zuwendung ist aber in zunehmendem Alter nicht mehr nur körperlich und sprachlich bedingt, auch gemeinsame Erlebnisse und Aktivitäten geben dem Kind das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Die Beziehungen der Kinder untereinander bahnen sich bereits an, sie können sich aber gegenseitig noch keine Geborgenheit vermitteln. Erste Ansätze zeigen Kinder im Rollenspiel. Ab diesem Prozess stehen die Kinder im Dialog mit ihrer Umwelt (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Die ersten Erfahrungen stellen die Weichen für die spätere Entwicklung des Bindungsverhaltens. Eine positive Erfahrung kann ein Kind mit Bindungsproblemen wieder zurück auf die richtige Entwicklung bringen. Diese Korrektur erfolgt nicht nur von außen, zum Beispiel von einer Betreuungseinrichtung, sondern auch zunehmend vom Kind selbst, meistens so, dass das Kind die Grundrichtung beibehält (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Durch positive und negative Lebensabschnitte kann sich die Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation ändern.

Weiters zeigt sich in der Kindheit, dass sicher-gebundene Kinder sozial und emotional unsicher-gebundenen Kindern überlegen sind. Sie zeigen eine positive Weltsicht und ein realistisches Selbstbild. Sie haben darüber hinaus einen festen Freundeskreis und wenig Probleme mit Gleichaltrigen. Bei Problemen wie Kummer, Angst und Ärger suchen sie aber immer den Schutz bei den Eltern (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Brisch (2001) beschreibt, dass sich abnormes Bindungsverhalten im Säuglingsalter im späteren Lebensverlauf durch Störungen merklich abzeichnen kann. Dieses Verhalten zeigt sich bereits zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr deutlicher. Später leiden diese Kinder bzw. Erwachsenen unter Umständen vermehrt an folgenden Symptomen oder Störungen:

- Borderline-Persönlichkeitsstörung
- Agoraphobie nach sexuellem Missbrauchstrauma
- Adoleszenten mit suizidalem Agieren
- Depression
- Vulnerabilität für psychiatrische Erkrankungen

- Schizophrenie
- Torticollis spasticus

Eine feste Zuordnung bestimmter Krankheiten zu einem Bindungsmuster kann nicht gemacht werden, aber die Fakten zeigen, dass bei einer sicheren Bindung vermutlich die psychische Vulnerabilitätsschwelle höher ist als bei einer unsicheren Bindung. Es gibt aber auch Kinder, die sich trotz vorhandener Risikofaktoren nicht abweichend, sondern normal entwickeln. Diese Kinder entwickeln von sich aus Schutzfaktoren und werden als resilient (widerstandsfähig) bezeichnet. Dies ist die Fähigkeit, mit belastenden Lebensumständen unbeschadet umzugehen. Um das zu erreichen, entwickeln sich Bewältigungskompetenzen in den Bereichen positives Temperament, Flexibilität, Aktivität, Offenheit und überdurchschnittliche Intelligenz. Resilienz entwickelt sich aber auch auf Grund von Kind-Umwelt-Interaktionen. In diesem Bereich kann durch pädagogische Intervention ein positives Sozialverhalten und Selbstwertgefühl sowie Selbstwirksamkeit zum Tragen kommen. Schutzfaktoren in der Familie, die zur Resilienz positiv beitragen, sind ein gutes Erziehungsklima, eine stabile Bezugsperson und ein intaktes Familienleben, das dem Kind Beziehungen vorlebt. Auch außerhalb der Familie sind ein intakter Freundeskreis und das soziale Umfeld als Ressource anzusehen (Brisch, 2001).

4.11 Die Bindung im Kindergarten

Der Unterschied der Eltern-Kind-Beziehung zur Erzieher-Kind-Beziehung liegt darin, dass das Kind im Kindergarten neben vielen Kindern betreut wird und somit nicht die ungeteilte Aufmerksamkeit wie in der häuslichen Betreuung erfährt. Kinder in einer Gruppe weisen zu allen Betreuungspersonen ein ähnliches Bindungsverhalten auf. Da sich auch bei einem Pädagoginnenwechsel/Pädagogenwechsel das kindliche Verhalten ändern kann, geht Jungmann und Reichenbach (2009) davon aus, dass die gesamte Gruppenatmosphäre dafür verantwortlich ist. Das Alter der Kinder in der Gruppe bestimmt die Beziehungseigenschaft. Je jünger die Kinder, umso mehr brauchen sie Sicherheit und stressreduzierte Aspekte. Im Vorschulalter entwickeln Kinder bereits eigene Strategien zur Emotionsregulierung, was eine Unabhängigkeit zur Pädagogin/ zum Pädagogen beinhaltet. Die Unterstützung von Vorschulkindern beim Erkunden der Umwelt und beim Erwerb von Wissen ist damit aber doch von der Pädagogin/dem Pädagogen stark abhängig. Bevor eine pädagogische Fachkraft diese Bindungsrolle übernehmen kann, müssen weitere Punkte berücksichtigt werden: Die Persönlichkeit der Pädagogin/ des Pädagogen, das Konzept der Einrichtung, der Betreuungsschlüssel, die Größe und die Zusammensetzung der Gruppe (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Die Pädagogin/der Pädagoge muss neben zuwendenden, sicherheitsgebenden und stress-reduzierenden Aspekten auch Unterstützung und Hilfen beim kindlichen Erkunden und beim Wissenserwerb einschließen. Er/sie soll dem Kind eine liebevolle und emotional warme Kommunikation zuteilwerden lassen. Es ist die Grundlage einer Bindungsbeziehung. Das Kind braucht Zuwendung ebenso wie Sicherheit. Kinder spielen intensiver und erkunden ihre Umwelt aktiver, wenn jemand in der Nähe ist. Die Pädagogin/der Pädagoge gibt dem Kind die Unterstützung, die es braucht, um in Stresssituationen wieder zu einer positiven emotionalen Stimmung zurückkehren zu können. Auch das Explorationsverhalten soll sie/er unterstützen, auch wenn das Kind bei schwierigen Aufgaben an seine Grenzen kommt. Der Erwachsene soll Assistent sein (Jungmann & Reichenbach, 2009).

5 Kindergarten unter dem Aspekt der Feinfühligkeit

Anna Kapfer-Weixlbaumer (2015) schreibt, dass Kinder ihre eigenen Bildungskonstrukteure sind. Dennoch brauchen sie die feinfühlige und achtsame Unterstützung der Pädagogin/des Pädagogen. Sie beschreibt eine Präsenz im gegenwärtigen Moment, eine wache Wahrnehmung oder eine schwebende Aufmerksamkeit.

Wenn die Lernprozesse und das persönliche Wachstum der Kinder in Kindergärten unterstützt werden, muss der Begriff Feinfühligkeit im Zusammenhang mit der Pädagogin/dem Pädagogen gesehen werden. Bildung kann nur dann stattfinden, wenn die Erzieher-Kind-Interaktion gut funktioniert. Je höher die Qualität der Beziehung oder Bindung zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen, umso höher ist das Bildungsniveau in der Gruppe. Wie die Mutter-Kind-Interaktionen von Bowlby beschrieben, liegt es auch im Kindergarten an dem/der Erwachsenen, die Signale der Kinder zu erkennen, auf ihre Mitteilungen und Interessen zu reagieren. Dieses feinfühlige Verhalten beinhaltet die Haltung der Pädagogin/des Pädagogen und die Arbeit an sich selbst (Remsperger, 2008).

Die Wichtigkeit von Respekt und Achtung vor der Entwicklung jedes einzelnen Kindes, vor ihrer Identität, vor ihren Besonderheiten und auf den Vergleich mit anderen zu verzichten beschreibt auch Krenz (2010). Vergleiche nehmen Kinder ihre Individualität, weil sie den Wunsch haben, sich von anderen zu unterscheiden. Dieser Wunsch kann in Gruppen zu Konkurrenz- und Machtkämpfen führen. Respekt und Achtung steht immer in engem Zusammenhang mit Würde. Dazu gehören in der Praxis auch die „Tür und Angelgespräche“, bei denen in Anwesenheit der Kinder über Situationen gesprochen wird, die ihnen vielleicht nicht immer angenehm sein können. Kinder können in ihrer Würde verletzt werden, was mit einer Verletzung des Selbstwertgefühls gleichzusetzen ist (Krenz, 2010).

Wie auch im Verhalten der Mutter durch Ainsworth beschrieben, nehmen die Pädagogin und der Pädagoge die Befindlichkeiten der Kinder wahr, interpretieren und reagieren auf die Äußerungen prompt und gehen auf die Entwicklungsprozesse adäquat ein. Die Pädagogin/der Pädagoge ist durch ihr/sein feinfühliges Verhalten und das persönliche Engagement maßgeblich für die Qualität der Bindung verantwortlich. Der emotionale unterstützende Dialog spielt dabei eine wichtige Rolle. Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen im Kindergarten, zeichnen sich vor dem Schuleintritt durch hohe Lernmotivation und positive Erwartungshaltung hinsichtlich neuer Bindungspersonen aus. Die Kinder mit positiven Bindungserfahrungen sind in der Schule empathischer, kooperativer, unabhängiger und zielorientierter. Um Kindern eine positive Bindung im Kindergarten zuteilwerden zu lassen, steht eine emotional warme und zugewandte Haltung der Pädagogin/dem Pädagogen dem Kind gegenüber an erster Stelle (Remsperger, 2008).

Mit Hilfe der KES (Kindergarten-Einschätz-Skala) wurden 1997 die pädagogische Prozessqualität und auch das positive Interaktionsklima in Kindergartengruppen untersucht (Tietze, Schuster & Roßbach, 1997).

5.1 Definition von Feinfühligkeit

Voraussetzung für feinfühliges Verhalten ist das Wahrnehmen der kindlichen verbalen und nonverbalen Signale. Die Pädagogin/der Pädagoge soll darauf angemessen reagieren. Bevor eine Reaktion möglich ist, muss sie/er die Signale zunächst einmal bemerken. Der Erwachsene muss Interesse zeigen, an dem, was das Kind tut und sagt. Sie/er muss sich mit ihnen auf intensive Weise auseinandersetzen. Sie selbst sollen dabei sehr zurückhaltend sein, um dem Kind genügend Raum zum Erzählen zu geben. Der Fokus der *Aufmerksamkeit* soll beim Kind sein, um auf seine Äußerungen prompt reagieren zu können. Das setzt eine hohe Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber dem Kind voraus. Die *innere Haltung* der Pädagogin/des Pädagogen hat Auswirkungen auf die Körperhaltung, einfühlsame Antworten und das Widerspiegeln von Begeisterung (Remsperger, 2008).

Durch die Einstellung des „*Sich-Einlassen*“ auf Kinder, wird die Interaktion aufrechterhalten. Ideen und Äußerungen werden aufgegriffen, gemeinsam weiter verfolgt und weiter entwickelt. Das *emotionale Klima* spielt dabei auch eine große Rolle. Dieses kann von der Pädagogin/dem Pädagogen durch herzliche Begegnungen, liebevolle Anteilnahme und die eigene Freude und Begeisterung aufgebaut werden. Zuletzt gehört zu einem feinfühligem Umgang die *Stimulation*. Kinder sollen in ihrem Selbstbewusstsein und in ihrem Selbstwirksamkeitsgefühl bestärkt werden. Kinder wollen entwicklungsangemessen herausgefordert werden, um sie in neuen Gedanken zu ermutigen. Hier setzt wieder der ko-konstruktive Prozess an, um Kinder bei ihren Lernfortschritten zu unterstützen (Remsperger, 2008).

Abb. 3: Feinfühligkeit im Kindergarten

	Die Signale der Kinder wahrnehmen
Zugänglich sein	Interesse, Zeit, Ruhe und Muße haben
Aufmerksam sein	Aussagen, Verhalten, Mimik, Interessen, Bedürfnisse, Motivation eines Kindes aufmerksam verfolgen
	Angemessen auf die Signale der Kinder reagieren
Innere Haltung	Interesse an den Äußerungen und Handlungen des Kindes Akzeptanz des Kindes Wertschätzung der Perspektive des Kindes Respekt vor der Autonomie des Kindes
„Dabei-Sein“/„Sich-Einlassen“	Hohes Interesse am Kind und an seinen Äußerungen und Aktivitäten Hohes Engagement, die Interaktion aufrechtzuerhalten
Emotionales Klima	Die Emotionen des Kindes berücksichtigen und aufgreifen Die eigene Begeisterung und Freude zeigen
Stimulation	Das Kind in seinem Tun bestärken Das Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsgefühl des Kindes stärken Keine Über- oder Unterstimulation Ideen des Kindes aufgreifen, Anregungen geben und Gedanken gemeinsam „weerspinnen“
	Vier Ausdruckskanäle von Feinfühligkeit
Sprache	Wertschätzende und anerkennende Wortwahl Interesse und stimulierendes Fragen
Stimme	Liebevoller, ruhiger Tonfall Geduldiges, langsames und deutliches Sprechen
Gesicht/Mimik	Interessierter Gesichtsausdruck Anteilnehmender und wertschätzender Gesichtsausdruck Stimmungen und Äußerungen der Kinder durch eigene Mimik aufgreifen
Körper	Ruhige, gelassene, den Kindern zugewandte Körperhaltung Sich auf Augenhöhe der Kinder befinden Körperkontakt mit Kindern zulassen

Quelle: mod. n. Rempersperger 2008, S. 6.

5.2 Stolpersteine in der Praxis

Gespräche mit Kindern laufen nicht immer so, wie sie es sollten. Gerade im pädagogischen Alltag wird die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge während des Austausches mit einem Kind unterbrochen und das Gespräch muss verschoben werden, weil es die organisatorische Struktur des Tagesablaufs verlangt. Oder manche Pädagoginnen/Pädagogen arbeiten oder sprechen an den Kindern vorbei. Um auf den Weg oder wieder auf den Weg zu kommen, empfiehlt Rempersperger (2008), eine Videoanalyse von Tagessequenzen zu machen, die entweder von Grund auf sehr holprig verlaufen oder etwas unstrukturiert sind. Seinen Blickwinkel zu wechseln, kann zuweilen sehr hilfreich sein.

Die Komplexität der pädagogischen Arbeit ist keinesfalls frei von automatisiertem Tun. Einerseits kann Routine im Alltag hilfreich sein, um Druck und Stress zu bewältigen und den Zeit- und Energieaufwand zu kanalisieren. Andererseits kann die Pädagogin/der Pädagoge auch Gefahr laufen, dadurch unachtsam zu werden. Kinder haben das Recht auf ein Hier und Jetzt (Ertl, 2015).

5.3 Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg

Um Kinder in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsgefühl zu bestärken, spielt die Kommunikation eine große Rolle.

Marschall B. Rosenberg (2001) beschreibt, wie man mit seinen Mitmenschen kommunizieren kann, ohne sie anzugreifen oder ihren Selbstwert zu mindern. Er geht von vier Komponenten aus, die für eine gewaltfreie Kommunikation notwendig sind:

1. Beobachten: Beobachten entspricht dem Beschreiben von einer Situation und dem Entscheiden, ob sie gemocht oder nicht gemocht wird.
2. Gefühl: Wie fühle ich mich, wenn ich diese Situation beobachte?
3. Bedürfnisse: Welches Bedürfnis möchte ich dem Gegenüber mitteilen?

In einem Gespräch werden die ersten drei Komponenten zum Beispiel so gespiegelt. Mutter zu ihrem Sohn: „Felix, ich ärgere mich, wenn sich die Schulbücher und Hefte auf dem Küchentisch und im Wohnzimmer verteilen, weil ich in den Räumen, die wir gemeinsam benutzen, mehr Ordnung brauche.“

4. Bitte: Sich auf das Beziehen, was man vom anderen will, damit es für beide Gesprächspartner besser wird.

Passend zum Beispiel wäre die Bitte: „Würdest du bitte deine Schulsachen in dein Zimmer oder in die Schultasche packen?“

Diese Art der Kommunikation kann in jedem Gespräch mit Menschen angewandt werden. Gewaltfreie Kommunikation fördert so intensives Zuhören, Respekt und Empathie (Rosenberg, 2001).

Ebenso wie Kommunikation Einfühlungsvermögen fördern kann, kann diese auch blockieren. Rosenberg bezeichnet diese Art von Gesprächen lebensentfremdende Kommunikation. Moralische Urteile, Vergleiche mit anderen, Verantwortung leugnen, Wünsche als Forderungen zu formulieren, Schuldzuweisungen und Strafen zählen zu dieser lebensentfremdenden Kommunikationsform (Rosenberg, 2001).

Bei moralischen Urteilen wird anderen Menschen unterstellt, dass sie schlecht sind, wenn sie nicht nach unseren Wünschen und Vorstellungen handeln. Zu dieser Form der Verurteilung gehören Schuldzuweisungen, Beleidigungen, Niedermachen, in Schubladen stecken, Kritik, Vergleiche und Diagnosen. Durch Urteile maßen sich Menschen an zu wissen, was richtig und was falsch ist. Rosenberg schreibt, dass Analysen vom Verhalten anderer ein Ausdruck der eigenen Werte und Bedürfnisse sind (Rosenberg, 2001).

„Wenn wir unsere Werte und Bedürfnisse auf diese Weise ausdrücken, erzeugen wir genau bei den Leuten Abwehr und Widerstand, an deren Verhalten uns etwas liegt.“ (Rosenberg, 2001, S. 36)

Bei Vergleichen handelt es sich um eine andere Form von Verurteilung. Wenn Menschen sich mit anderen vergleichen, werden sie sich schlecht fühlen und dem hinterherjagen, was sie nicht haben. Die Einfühlsamkeit mit sich und anderen ist dabei blockiert (Rosenberg, 2001).

Über das Leugnen der Verantwortung ist Rosenberg der Ansicht, dass lebensentfremdende Kommunikation die Wahrnehmung darüber vernebelt, und dass jeder für seine Gedanken, Gefühle und Handlungen selbst verantwortlich ist. Der Gebrauch des Wortes „müssen“ macht deutlich, wie leichtfertig die Verantwortung über Handlungen abgegeben wird, wie zum Beispiel: „Es gibt Dinge, die man eben tun muss, ganz gleich ob es einem gefällt oder nicht“ (Rosenberg, 2001).

Wünsche in Form von Forderungen äußern, indem Schuldzuweisungen transportiert werden, ist ein weiteres Merkmal für eine Sprache, die Einfühlsamkeit blockiert. Diese Form der Kommunikation findet in unserer Kultur besonders oft statt. Direkte oder indirekte Forderungen drohen dem Gegenüber mit Strafen oder Schuldzuweisungen (Rosenberg, 2001).

In der gewaltfreien Kommunikation ist es wichtig, dem Gegenüber mitzuteilen, was wir fühlen, denken oder hören, ohne es mit einer Bewertung zu mischen. Die Mitteilung von Bewertungen kommt beim Gegenüber als Kritik an und wird als Angriff gewertet. Es ist besonders schwierig, Menschen in ihrem Verhalten zu beobachten und sie weder zu verurteilen noch zu kritisieren oder zu analysieren (Rosenberg, 2001).

In der folgenden Abbildung werden einige Beispiele angeführt, die Beobachtungen mit und ohne Bewertung veranschaulichen (Rosenberg, 2001).

Tabelle 2: Beispiele von Beobachtungen mit und ohne Bewertungen

Kommunikation	Beispiele: Beobachtung vermischt mit Bewertung	Beispiele: Beobachtung getrennt von Bewertung
1. Gebrauch des Verbs sein ohne Anzeichen, dass der Bewertende die Verantwortung für seine Bewertung übernimmt	Du bist zu großzügig.	Wenn ich sehe, dass du all dein Essensgeld weggibst, finde ich, dass du zu großzügig bist.
2. Gebrauch von Verben mit bewertendem Beigeschmack	Toni schiebt die Dinge vor sich her.	Toni lernt für ihre Prüfungen erst am Abend vorher.
3. Annahme, dass die eigene Meinung über die Gedanken, Gefühle, Absichten oder Wünsche von jemand anderem die einzig gültige ist	Sie schafft ihre Arbeit bestimmt nicht.	Ich glaube nicht, dass sie ihre Arbeit schafft. Oder: Sie hat gesagt: „Ich werde meine Arbeit nicht schaffen.“
4. Annahme mit gesichertem Wissen vermischen	Wenn du dich nicht ausgewogen ernährst, nimmt deine Gesundheit Schaden.	Wenn du dich nicht ausgewogen ernährst, befürchte ich, dass deine Gesundheit vielleicht Schaden nimmt.
5. Keine genaue Bestimmung von Personen innerhalb einer Bezugsgruppe	Ausländer kümmern sich nicht um ihr Eigentum.	Ich habe noch nicht gesehen, dass die ausländische Familie aus der Rosenstraße 16 den Schnee auf ihrem Bürgersteig wegschaufelt.
6. Benutzen von Wörtern, die eine Fähigkeit bezeichnen, ohne klarzumachen, dass hier bewertet wird	Harry Schmidt ist ein schlechter Fußballspieler.	Harry Schmidt hat die letzten 20 Spiele kein Tor mehr geschossen.
7. Benutzen von Adverbien und Adjektiven auf eine Art, die nicht deutlich macht, dass es sich um eine Bewertung handelt	Jochen ist hässlich.	Jochens Äußeres zieht mich nicht an.

Quelle: mod. n. Rosenberg, 2001, S. 50.

Die Wortwahl in der Kommunikation ist entscheidend für den Verlauf von Gesprächen und Dialogen. Unsere Sprache hält einen großen Pool an Zuschreibungen und es zeigt, dass es den Menschen ein Bedürfnis ist, das Gegenüber einzuordnen und zu kategorisieren. Der Gesprächspartner reagiert meist mit einer Rechtfertigung oder Gegenbewertung (Rosenberg, 2001).

6 Der Dialog

Der Dialog ist ein wechselseitiger Austausch und eine wechselseitige Kommunikation zwischen mindestens zwei Personen. Dabei kommen die Gesprächspartner zu Wort, werden vom Gegenüber gehört und sie entwickeln Ideen, welche sie konkretisieren. Die Gesprächspartner sind Ko-Konstrukteure des anderen, weil sie ohne den wechselseitigen Austausch nicht auf die Lösung gekommen wären (Förster, Hammes-Di Bernardo & Wunsch, 2012).

Der Ursprung des Dialogs liegt in der Antike (490 – 350 v. Chr.) Es war der sokratische Dialog Platons, bei dem Lösungen durch demokratisches Ausbalancieren nach gemeinsamen Diskussionen gefunden wurden (Förster et al., 2012). Im Mittelalter stellten Erasmus von Rotterdam (1467 – 1536) und Johann Gottfried Herder (1744 – 1803) die Werte und die Würde der Menschen in den Mittelpunkt. Auch Pädagoginnen/Pädagogen der Neuzeit arbeiteten mit den Strukturen des Dialogs: Jean-Jaques Rousseau (1712 – 1778), Johann Pestalozzi (1746 – 1827), Friedrich Fröbel (1782 – 1852) und Maria Montessori (1870 – 1952) (Förster et al., 2012). Lew Wygotski, ein sowjetischer Psychologe (1896-1934), geht davon aus, dass der Mensch ein soziales Wesen ist und durch soziale Erfahrungen zu einem Individuum heranwächst, durch soziales Erleben, im gemeinsamen Dialog und in Kooperation. Wolfgang Jantzen aus Bremen versteht unter Dialog die Herausbildung gemeinsamer Sinninhalte. Dialoge bestehen aus Bestätigung, Vertrauen und Sicherheit (Kranzl-Greinecker, 2014).

Eine gelungene Kommunikation erfordert in erster Linie einen sensiblen Umgang mit dem Gesprächspartner. Paul Watzlawick (1921 – 2007) fasst den gleichberechtigten Austausch von Informationen, den Dialog als eine Sozialhandlung, das gegenseitige Verständnis, die Beteiligung aller Interaktionspartner mit folgenden Worten zusammen: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2011). Siehe dazu Kapitel 6.1

In der Frühpädagogik findet in den letzten Jahren eine bildungspolitische Veränderung statt. Der Besuch des Kindergartens wirkt sich laut zahlreicher Studien positiv auf die Schulerfolge aus. Weiters wird darauf hingewiesen, dass die Qualität⁵, die den Einrichtungen zu Grunde liegt, auch immer sehr stark an die pädagogische Fachkraft gekoppelt ist. Diese

⁵ Die KES (Kindergarten-Einschätz-Skala) befasst sich mit der Qualitätssicherung in Kindergärten. Sie besteht aus 37 Items, die das pädagogische Fachpersonal bis hin zu baulichen Gegebenheiten überprüfen (Tietze et al., 1997).

Person ist in hohem Maße an die Interaktion mit dem Kind gebunden und somit auch für seine Entwicklung verantwortlich (Förster et al., 2012).

Lern- und beziehungsfördernde Umgebung kann die Pädagogin/der Pädagoge nur dann schaffen, wenn sie/er eine aktive und dialogische Grundhaltung dem Gegenüber entgegenbringt. Wenn in Gesprächen Verständnis für die Einzigartigkeit des anderen und offenes Interesse vermittelt werden, kommt es zum Austausch, welcher die Gemeinschaftssituation und die Konfliktlösung beeinflusst. Die Gespräche auf Augenhöhe erlauben eine Weiterentwicklung für jeden. Wenn man von den Gesprächen absieht, in denen (meist von Erwachsenen) Lösungen schon vorgegeben werden oder Ideen als unumsetzbar abgetan werden, könnte ein Raum zur Weiterentwicklung für alle Beteiligten entstehen (Kranzl-Greinecker, 2014). Wenn sich die Pädagogin/der Pädagoge für die Meinung des Kindes interessiert, ist das die Grundlage für einen wechselseitigen Dialog und leitet anregende Gespräche ein und unterstützt so die Denkprozesse der Kinder. Sie können länger am Thema bleiben und können sich besser fokussieren (Kapfer-Weixlbaumer, in Druck).

Für ein Gespräch mit einem Kind ist es wichtig, dass ein ihm wichtiges Thema aufgegriffen wird. Erst, wenn das Kind das Thema aufgreifen kann, wird daraus ein sinn- bzw. bedeutungsvolles Spiel. Lern- und Veränderungsprozesse finden beim Kind erst dann statt (Urmann, 2014).

“PädagogInnen sind Lehrende und Lernende, Unterstützende und auch Unterstützung empfangende Personen. Zwischen Kindern und Erwachsenen braucht es Dialoge und Kooperationsprozesse, die die Entwicklung aller unterstützen und begleiten.” (Urmann, 2014, S. 8)

Eine so intensive Arbeit mit Kindern bedeutet für den Erwachsenen eine ständige Selbstreflexion, intensive Beobachtung und Kenntnisse der Entwicklungsprozesse des Kindes sowie sinnvolle Impulsgabe für jedes Kind (Urmann, 2014).

Die Art und Weise, Kindern zu begegnen, mit ihnen auf einer Ebene zu stehen und interessiert an ihren Lebensthemen teilzuhaben und sie ein Stück weit zu begleiten, ist die Aufgabe einer Pädagogin und eines Pädagogen. Dazu muss man mit dem Gegenüber in Kontakt sein. Kommunizieren hat immer in einem bestimmten Maße etwas mit Sprache zu tun. Menschen geben Informationen weiter, treffen Entscheidungen, formulieren Erwartungen, geben Rückmeldungen, drücken Gefühle aus usw. Die Wortwahl ist dabei ein interessanter Faktor. Eine Frage, die mit den Worten: „Wer kann...?“ beginnt, bewirkt bei manchen sofort eine Verneinung. Wird diese Art der Frage aber als Aufforderung formuliert:

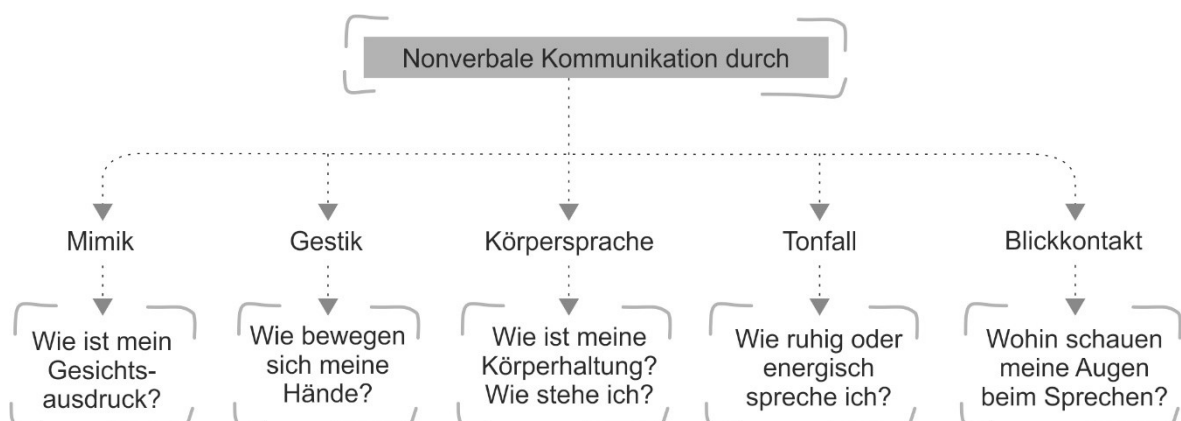
„Probier einmal aus, ...“ lassen hingegen verschiedene Lösungsmöglichkeiten offen (Möllers, 2013).

Volkamer (1991, S. 26; zit. n. Möllers, 2013) beschreibt, dass *optimistisches Sprechen* zu weiteren Anforderungen anregt. Zum Beispiel sollten Aussagen wie: „Du hast erst die Hälfte geschafft“ durch „Du hast schon die Hälfte geschafft“ ersetzt werden.

Er geht auch auf die Auswirkung von Lob ein. Lob kann Kinder abhängig machen vom Werturteil der Erwachsenen. Zuviel Lob verhindert die positive Selbstwahrnehmung. In manchen Fällen wird dadurch sogar ein negatives Selbstbild erzeugt. Volkamer (1991, S. 26; zit. n. Möllers, 2013) betont auch, vielmehr die Schwierigkeit einer Aufgabe als die persönliche Leistung zu unterstreichen. Oft ist aber das Gegenteil der Fall und schwierige Aufgaben werden heruntergespielt. Bei einer einfachen Aufgabe zu versagen oder nicht zu bestehen, ist allerdings für Kinder dann sehr beschämend (Möllers, 2013).

Korrekturen sachlich-neutral zu formulieren, lässt dem Kind immer die Entscheidung, ob es das Angebot annehmen will oder nicht. Zum Beispiel: „Nimm den Reifen so- anders ist falsch“ oder „Wenn man den Reifen so verwendet, kann er weiter rollen“. Ebenso wie verbale Kommunikation ist auch nonverbale Kommunikation in ihrer Wirkung nicht zu unterschätzen. Möllers (2013) gibt folgenden Überblick über die Formen der nonverbalen Kommunikation:

Abb. 4: Formen der nonverbalen Kommunikation



Quelle: mod. n. Möllers, 2013, S. 54.

Die Pädagogin/der Pädagoge muss bei dieser Form von Beziehungsgestaltung sehr reflektiert arbeiten. Gerade beim kindlichen Ansatz von Zimmer (2012) ist eine gute

Eigenreflexion erforderlich. Ihrer Meinung nach liegt das Problem des Entwickelns eines negativen Selbstkonzepts des Kindes, meist in der Art der Kommunikation zwischen Kind und Pädagogin/Pädagogen. Kinder mit geringem Selbstkonzept und geringer Selbstwahrnehmung sollen gestärkt werden im Selbstwertgefühl, um an den Schwächen mitzuarbeiten oder um zu lernen damit umzugehen. Durch Wertschätzung und Spiegelung der Handlung liegt das Interaktionsgeschehen im Vordergrund und nicht die Handlung als solche (Möllers, 2013).

In erster Linie ist es als Erwachsener das Ziel, ein Dialogpartner für das Kind zu sein und es bei seiner Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt zu begleiten (Pinter-Theiss et al., 2014).

Die Pädagogin/der Pädagoge hat in den letzten Jahrzehnten eine Wandlung im Erziehverhalten vollzogen. Beim *behavioristischen Ansatz (objektorientiertes Konzept)* hatte der Erwachsene die Rolle des Anleiters, Verordners, Instructors inne. Das Kind war der Umsetzer, Ausführende, Funktionierende. Der Erwachsene hatte die Kontrolle über den Lernprozess, während das Kind kaum Einfluss darauf nehmen konnte. Diese Form war ein fremdbestimmter Bildungsprozess (Pinter-Theiss et al., 2014).

Der *konstruktivistische Ansatz (subjektorientiertes Konzept)* stellte die Selbstbestimmung des Kindes in den Mittelpunkt. Die Umgebung bot dem Kind Anregungen, sich selbst zu motivieren und zu organisieren. Der Erwachsene sollte Wissen strukturieren. Diese Form war ein vom Kind gelenkter Selbst-Bildungsprozess (Pinter-Theiss et al., 2014).

Beim *Ko-konstruktiven Ansatz (subjektorientiertes Konzept)* ist der Dialog mit der Umwelt die Erweiterung für den Selbstbildungsprozess. Die Qualität der Pädagogin/Pädagogen-Kind-Interaktion ist dafür besonders wichtig. Das Kind ist Selbstgestalter seiner Entwicklung. Durch die Beziehung zur/zum Erwachsenen ist die Entwicklung aber immer ein gemeinsamer Prozess. „Der ko-konstruktive Ansatz ist unser derzeitiges Verständnis von wirkungsvollen Lernprozessen und liegt der psychomotorischen Vorgehensweise zugrunde. Die Interaktionen zwischen Pädagogin und Kind werden als bedeutsam für den Lernprozess verstanden.“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 66)

Durch den gegenseitigen Austausch ergibt sich ein selbstbestimmter (Selbst-) Bildungsprozess. Bei diesem sehr respektvollen Umgang mit dem Kind schafft die Pädagogin/der Pädagoge Räume für Erfahrung, in denen Erziehung als ein wechselseitiger Prozess des „aufeinander und miteinander Wirkens“ stattfinden kann. Um Autonomie und Selbstständigkeit zu ermöglichen, sind Wertschätzung und Achtung vor dem anderen Voraussetzung. Der Mensch als Individuum soll sich durch Verbundenheit entfalten können (Pinter-Theiss et al., 2014).

Bildung kann dann stattfinden, wenn ein Mensch in seiner Handlungskompetenz angeregt wird. Das Kind soll Freiheit zum eigenständigen Denken und Handeln haben und Verbundenheit mit einem Dialogpartner/einer Dialogpartnerin spüren (Pinter-Theiss et al., 2014).

Diese Beziehungsgestaltung basiert auf einer Raum-Zeit-Beziehung des psychomotorischen Handelns. Die/der Erwachsene bietet Raum im Sinne von Schutzraum, Handlungsraum und Orientierungsraum allein durch sein Verständnis und seinen Respekt für die Einzigartigkeit des Kindes. Es ist wichtig, dem Kind Raum zu geben, um sichtbar zu werden. Der Begriff von Zeit wird in diesem Kontext als Entwicklungszeit verstanden. Das Kind bekommt die Zeit, die es braucht, um Erfahrungen in Ruhe zu erleben, selbst zu gestalten und darüber zu verfügen (Pinter-Theiss et al., 2014).

Die Beziehung wird als Bewegung von Nähe und Distanz verstanden, im Bewusstsein, dass jeder kindliche Ausdruck Sinn in sich trägt. Die Pädagogin/der Pädagoge soll offen sein und sich durch das Kind verändern lassen. Sie/er soll zurückhaltend sein, aber Halt und Sicherheit bieten und das Kind mit seinen Lebenthemen respektvoll bei der Lösung seiner Entwicklungsaufgaben begleiten (Pinter-Theiss et al., 2014).

Über die Bedeutung der wertfreien Haltung schreiben Pinter-Theiss et al., (2014), dass sich jede Einmischung und Bewertung auswirkt auf den assoziativen Verlauf (auf die Kreativität) des Kindes. Es braucht bei Misserfolgen Begleitung und Unterstützung und bei Erfolgserlebnissen Anerkennung und Bestärkung, um seine Bedeutsamkeit zu spüren. Auch hier ist eine wertschätzende Haltung notwendig und besteht vor allem darin, sich in die Perspektive der anderen Person hineinzusetzen, um sie zu respektieren. Die Pädagogin/ der Pädagoge soll dem Kind neutral begegnen, um es nicht zu kategorisieren (Pinter-Theiss et al., 2014).

Zimmer (2009) sieht den psychomotorischen Ansatz auch als Erziehungsprinzip im Kindergarten. Denn sie sieht überall dort Realisierungschancen, wo die ganzheitliche Förderung und Erziehung nicht nur zeitlich beschränkt ist, sondern als selbstverständliche Methode in den alltäglichen Ablauf integriert wird. Sie beschreibt Funktionen, die dadurch gefördert werden. Kinder sollen den eigenen Körper kennenlernen und ein Bild von sich entwickeln (*personale Funktion*). Mit anderen gemeinsam etwas erleben, in Kontakt kommen, fördert die *soziale Funktion*. Selbst etwas herzustellen und etwas von sich aus machen, verstärkt die *produktive Funktion*. Das Kind soll seine Gefühle und Empfindungen ausdrücken (*expressive Funktion*) ebenso wie diese Gefühle zu erfahren (*impressive Funktion*). Es gibt Möglichkeiten, die dingliche und räumliche Umwelt kennenzulernen und auszuprobieren und damit die *explorative Funktion* zu fördern. Wenn das Kind die

Möglichkeit bekommt, sich einmal mit anderen zu messen, wetteifert und in der Folge eine Niederlage erlebt, hat das Auswirkungen auf die *komparative Funktion*. Es soll Belastungen im geschützten Rahmen ertragen lernen (*adaptive Funktion*). Für die Pädagogin/den Pädagogen ist es wichtig, alle Funktionen gleich im Auge zu haben und keine Gewichtigkeit von einzelnen Funktionen aufkommen zu lassen (Zimmer, 2009).

Um Kindern diese Möglichkeiten der Entfaltung bieten zu können, liegt es nicht zuletzt an der Pädagogin/dem Pädagogen. Sie/er soll auffordernd wirken, aber das Kind zu nichts drängen. Sie/er soll Anregungen geben, aber das Kind zu nichts überreden. Der Erwachsene soll Hilfe geben, aber nicht überbehüten. Sie/er soll innerlich bereit sein, aber äußerlich das Kind nicht steuern. Die Pädagogin/der Pädagoge soll dem Kind ein gleichwertiger Spielpartner sein, aber genug Raum geben, um das Kind selbst aktiv werden zu lassen. Die Freiheit und Grenzen sollen klar sein für das Kind und es soll Verantwortung übertragen bekommen, aber nicht überfordert werden (Zimmer, 2009).

Das Kind soll aber immer spüren, dass sich die Pädagogin/der Pädagoge über die Begegnung mit ihm freut und dass sie/er echte Teilnahme an seinen Interessen zeigt.

6.1 Kommunikationsmodell nach Watzlawick

Die menschliche Identität entwickelt sich in der Relation zu der Umgebung. Martin Buber beschreibt es wie folgt: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Voglsinger, 2014). Es sind die Beziehungen der Menschen in sozialen Systemen. Diese arbeiten auf verschiedenen Ebenen: Mikro-Ebene (Gruppen mit Interaktionen), Meso-Ebene (Organisationen mit Projekten) und Makro-Ebene (Gesellschaft mit Funktionssystemen). Grundlegend für die Kommunikation in jedem System ist die *doppelte Kontingenz*. Sie ist die Voraussetzung für systembildende Operationen und aus ihr heraus entwickeln sich soziale Systeme. *Doppelte Kontingenz* beschreibt die Handlung von zwei Personen, die ihre Handlungsweise bzw. ihr Verhalten voneinander abhängig machen. Person A wird erst dann handeln, wenn sie weiß, wie Person B reagieren wird, doch wird Person B erst dann seine Reaktion bekannt geben, wenn sie weiß, wie Person A handeln wird. Es bedarf der Bildung von Vertrauen, um mit dem Partner in eine Interaktion zu gehen. Kommunikationspartner beeinflussen sich wechselseitig durch *Rückkoppelungen* im System. Watzlawick beschreibt Axiome als die einfachsten Eigenschaften der Kommunikationsformen (Watzlawick et al., 2011).

Watzlawick beschreibt *zwei Ebenen der Kommunikation*:

Die *Inhalts- und Sachebene* (digital) bei der es um die sachlichen und inhaltlichen Probleme geht und die *Beziehungs- und Gefühlsebene* (analog), bei der Gefühle, Empfindungen, Beziehung und Stimmungen mitschwingen.

Die Beziehung der Kommunikationspartner bestimmt die Inhalte und die Merkmale der Kommunikation. Es beeinflusst die Art des Sprechens, den Zeitpunkt, zu dem das Wort ergriffen wird, die Wortwahl und die Formulierung, die Mimik und Gestik sowie die Endgültigkeit bzw. die Vorläufigkeit der Aussage (Voglsinger, 2016).

Watzlawick, Beavin und Jackson (2011) beschreiben fünf Axiome in der menschlichen Kommunikation:

1. Axiom: *Man kann nicht nicht kommunizieren.* Sobald das Gegenüber wahrgenommen wird, ist Kommunikation vorhanden. Handeln, Nichthandeln, Sprechen und Schweigen haben immer einen Mitteilungscharakter auf das Gegenüber und somit Einfluss auf das Handeln des anderen (Watzlawick et al., 2011).
2. Axiom: *Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt* (Watzlawick et al., 2011, S. 61). Dieses Axiom beschreibt den Zusammenhang von inhaltlichen Informationen und der Beziehung zur anderen Person. Der Inhaltsaspekt transportiert die Informationen der Mitteilung und der Beziehungsaspekt beschreibt, wie der Inhalt zu verstehen ist, beeinflusst durch Tonfall, Mimik und Gestik.
3. Axiom: *Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bestimmt.* Interpunktion beschreibt die kreisförmig ablaufende Kommunikation, eine ununterbrochene, wechselseitige Verhaltens- und Austauschketten. Dabei beziehen sich die Reaktionen immer auf die vorangegangenen Ereignisse.
4. Axiom: *Menschliche Kommunikation ist digital und analog.* Hier sollen sich verbale und nonverbale Kommunikation (zum Beispiel Lächeln, Wegschauen etc.) nicht widersprechen, sondern ergänzen. Spiegelungen vom Gegenüber helfen Kindern in ihrer Identitätsfindung und die nonverbalen Beziehungsbotschaften wirken auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung mit ein.
5. Axiom: *Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch (gleichwertig) oder komplementär (ergänzend).* Das ist davon abhängig, ob die Beziehung auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht. Auf der Inhaltsebene kann es durch die unterschiedlichen Positionen (zum Beispiel bei Berater und Ratsuchender) der Kommunikationspartner/innen zu einer komplementären Beziehung kommen. Grundsätzlich sind die Menschen an gegenseitiger Wertschätzung bemüht, um ein gleichwertiges Verhältnis aufzubauen.

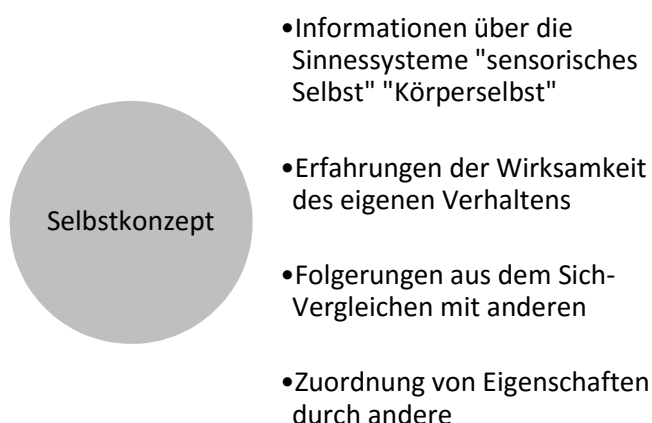
7 Selbstkonzept und Identität stärken

Unter dem Begriff *Selbstbild* versteht Zimmer (2012) das Vertrauen des Kindes in seine Fähigkeiten. Dazu gehört zum Beispiel ein aktiver Zugang auf andere oder eine abwartende Haltung. Sie beobachtet auch, wie Kinder mit Schwierigkeiten umgehen und ob sie diese als Herausforderung sehen oder als unüberwindbares Hindernis. Das Bild, das das Kind von sich selbst hat, entwickelt sich durch Erfahrungen mit der sozialen und materiellen Umwelt. Besonders die ersten Lebensjahre sind für die Erfahrungen über den eigenen Körper und in Folge für das Selbstkonzept sehr bedeutsam. Das Kind macht Selbsterfahrungen über Können und Nicht-Können, Erfolg und Misserfolg etc. Sie lernen durch ihren Körper, was sie leisten und vollbringen können. Das Selbstkonzept ist von der Art und Weise geprägt, wie sie sich ihre Umwelt mit den Sinnen aneignen. Hier liegt die Grundlage der kindlichen Identitätsentwicklung (Zimmer, 2012)

„Selbstständigkeit heißt zunächst einmal ‚selbst stehen können‘, im wörtlichen wie im übertragenen Sinne“ (Zimmer, 2012, S. 60).

Das *Selbstkonzept* ist die Einstellung und Überzeugung zur eigenen Person. Auch die Identität steht in engem Zusammenhang zum Selbstbild und zum Selbstkonzept. Die Frage „Wer bin ich?“ steht im Vordergrund. Bei der Identitätsklärung wird die Frage erweitert: „Wer bin ich im Vergleich zu anderen?“ Das Selbstkonzept wird durch vier Informationsquellen gespeist, wie in der folgenden Abbildung ersichtlich ist. (Zimmer, 2012).

Abb. 5: Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzeptes



Quelle: mod. n. Zimmer, 2012, S. 61.

Ein gutes Selbstkonzept hat Auswirkungen auf die Zufriedenheit, auf die Anstrengungsbereitschaft, auf die Umgangsweise mit Problemen, auf die Auseinandersetzung mit neuen Situationen und Herausforderungen und auf Erklärungen von Erfolg und Misserfolg. Ein negatives Selbstkonzept kann sich auf die Erfolgserwartung eher gering auswirken. Diese Personen reagieren auf Kritik und Misserfolg unangemessen empfindlich und empfinden Herausforderungen bedrohlich, fühlen sich ihnen nicht gewachsen und geben leicht auf (Möllers, 2013). Zimmer (2012) beschreibt diesen Zustand als erlernte Hilflosigkeit. Bei wiederholten Misserfolgen laufen Menschen Gefahr, diese negativen Situationen zu generalisieren, d.h. die Person wird auch kontrollierbare Ereignisse als gleichermaßen unkontrollierbar empfinden. Eintreffende Erfolge werden dann eher dem Glück oder dem Zufall zugeschrieben.

Gestärkt kann das positive Selbstkonzept durch Selbstwirksamkeit werden. Den Menschen Möglichkeiten bieten, bei denen ihre Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit gefordert ist.

Die Pädagogin/der Pädagoge soll den Kindern über positive Rückmeldung die eigenen Stärken und Vorzüge zu erkennen geben. Die Kinder sollen das Gefühl erleben, Verursacher einer Situation zu sein. Es ist auch bedeutsam, keine Vergleiche mit anderen anzustellen und Wertschätzung und Akzeptanz nicht von Leistung abhängig machen. Eine offene Situationsbewältigung kann dafür sehr hilfreich sein, weil verschiedene Wege zum Ziel führen (Möllers, 2013; Zimmer, 2012). (siehe Erikson Werksinn gegen Minderwertigkeit 4.3.1.4)

8 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit stand die Frage im Zentrum, wie Kinder im Kindergarten durch eine gute Bindung und feinfühliges Verhalten sowie dialogische Möglichkeiten unter psychomotorischen Grundlagen gefördert und bestärkt werden können.

Die Möglichkeiten, um Kinder im Lebensabschnitt vom Kindergarteneintritt bis zum Schuleintritt positiv zu fördern sind auf Grund der vorliegenden Arbeit bestätigt.

Seewald (1997, S.272; zit. n. Reichenbach, 2010) beschreibt die Psychomotorik als Konzept für Entwicklungsförderung und Beziehungsgestaltung. Sie wirkt als ganzheitliches Arbeitskonzept auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes auf der Ebene der Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz. Das Kind wird als aktives, lebendiges und denkendes Wesen betrachtet (Zimmer, 2012). Gerade beim kindzentrierten Ansatz nach Volkamer und Zimmer (2012) besteht die Hauptaufgabe in der Stärkung des Selbstbewusstseins des Kindes. Erikson (1973) beschreibt, dass die Kinder mit sinnhaften Tätigkeiten betraut werden wollen, um ihr „Ich“ voll zu entfalten. Dabei ist es wichtig, die Beziehung im Kindergarten optimal zu gestalten, um dem Kind durch aufmerksames und abwartendes Beobachten, Wertschätzung zu signalisieren. So können Kinder eine positive und sichere Bindung (Bowlby, 2014) aufbauen. Die damit verbundene emotionale Entwicklung hat hier ihre Wurzeln und darum ist es umso wichtiger, den Kindern einen optimalen Nährboden durch feinfühlig-pädagogische Fachkräfte zu bereiten. Die psychomotorische Grundhaltung eines vertrauten, offenen und respektvollen Umgangs bietet zahlreiche Möglichkeiten, um Beziehungen zu stärken und soziale Kompetenzen zu fördern. Die Psychomotorik bietet einen Rahmen, um die Entwicklung der Selbstwahrnehmung und Identität zu ermöglichen. Diese Grundlagen bilden ein Konzept für eine optimale Förderung und Stärkung der Individualität des Kindes.

Die Literaturrecherche gestaltete sich nicht allzu schwierig, doch ist es auffallend, dass sich die meisten Informationen eher auf Deutschland beziehen. Erikson bietet ein Stufenmodell, um eine Übersicht über die gesamte Lebensspanne zu geben. Doch ist zu bedenken, dass dieses Modell in den Nachkriegsjahren entstanden ist. Allein schon die Frauenrechte haben eine massive Entwicklung erlebt, wenn man bedenkt, dass das Wahlrecht für Frauen erst 1918 eingeführt wurde. 1975 wurden Frauen und Männer rechtlich gleichgestellt. Erst ab diesem Zeitpunkt durfte die Frau ohne die Zustimmung ihres Mannes arbeiten gehen, über den Wohnsitz mitentscheiden und den Familiennamen mitbestimmen. Vom Wandel in Bezug auf Konsumverhalten und Reizüberflutung bis hin zum Medienverhalten unserer Gesellschaft noch abgesehen. Welche Folgen der Medienkonsum für die Gehirnentwicklung von Kindern auf längeren Zeitraum gesehen haben wird, ist noch nicht absehbar.

Der Grundstein für die Entfaltung des Kindes liegt, wie beschrieben, bereits in den ersten Lebensstunden, durch die Entwicklung der Bindung. Wieviel Informationen haben junge Eltern über die Wichtigkeit dieser Entwicklung und die Auswirkung auf das weitere Leben ihres Kindes? Denkt man an die Auflagen für eine Adoption wäre es doch nur gerecht, sich auch mit den anderen Familien zu beschäftigen. Welche Auswirkung hätte es, einen Bonus des Kinderbetreuungsgeldes für abgeschlossene Elternschulungen zu ermöglichen? Das Wissen über die kindlichen Entwicklungsschritte und Lebensthemen ist eine Notwendigkeit im Zusammenleben mit jungen Menschen. Es gibt eine große Fülle an Fachliteratur, die sich mit Feinfühligkeit und respektvollem Umgang im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kindern beschäftigt. Die Flut an Ratgebern und verschiedenen Ansätzen zeigt auf, wie verunsichert und suchend die Eltern in der Erziehung mit ihren Kindern sind. Die familiären Systeme haben sich in den letzten Jahren massiv verändert. Früher übernahm die Erziehung eines Kindes ein ganzes Dorf. Heute liegt es oft an alleinerziehenden Müttern, die Kinder zu erziehen und für sie zu sorgen. Es wäre notwendig, die Familien finanziell besser zu unterstützen, damit sich die Mütter länger um ihre Kinder kümmern können und die Zeit bis zu einer außerhäuslichen Betreuung zu verzögern. Mit der dafür nötigen Aufklärung der Eltern bezüglich der Entwicklungsschritte, ihrer Kinder wäre das ein präventiver Ansatz, um Kosten für spätere psychosomatische Therapien zu verringern.

Ab dem Kindergarteneintritt liegt es an den pädagogischen Fachkräften, die Notwendigkeit einer sicheren Bindung zu erkennen und diese und eine feinfühlig dialogische Beziehung zum Kind aufzubauen. Es liegt also an der Person, wie die Strukturen im Kindergarten gestaltet werden, um miteinander in Beziehung zu kommen. Die Pädagogin/der Pädagoge muss sich der Wichtigkeit darüber bewusst sein. Wie zum Thema Dialog aufgezeigt wird, ist ein Perspektivenwechsel der Pädagogin/des Pädagogen unumgänglich. Daraus ergibt sich, dass die Bezugsperson die Signale des Kindes mit Feinfühligkeit beantworten muss. Um den Kindern diese Feinfühligkeit entgegenzubringen, ist eine innere Haltung, ein Sich-Einlassen, das Berücksichtigen der Emotionen und eine entsprechende Stimulation seitens der Pädagogin/des Pädagogen erforderlich. Natürlich ist es zu hinterfragen, ob in den Ausbildungen von pädagogischen Fachkräften die Wichtigkeit der respektvollen Haltung und dialogischen Haltung genügend unterstrichen wird. Sind die Pädagoginnen/Pädagogen ausreichend sensibilisiert und wie gestalten sich die Rahmenbedingungen, um eine optimale individuelle Beziehungsgestaltung zu ermöglichen?

Es stellt sich die Frage, wie flächendeckend eine Entwicklung in Bewegung kommen kann, bei der Kinder mit ihren Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen. Es ist zu überdenken, wie Bezugspersonen zu der Erkenntnis kommen können, wie unumgänglich die Wichtigkeit der

kindlichen Bindung für ihre Lebensentwicklung ist. Es ist wichtig, sich damit zu beschäftigen, doch in der Praxis ist zu beobachten, dass die Fachkräfte nicht ausreichend über die Auswirkungen von Bindungsstörungen informiert sind. Aus- und Weiterbildungen in der elementaren Pädagogik basieren mehr oder weniger auf Freiwilligkeit. Es besteht natürlich die Möglichkeit, Seminare und Weiterbildungen zu besuchen, doch das beinhaltet, diese Zeit in die Freizeit zu verlegen oder weite Fahrzeiten in Kauf zu nehmen. Außerdem sollten auch die unterschiedlichen Ansprüche in Bezug auf die Unterschiede und Bedürfnisse von Stadt und Land ernst genommen werden.

Der Bildungsplan beinhaltet eine Fülle an psychomotorischen Inhalten. Seitens der Länder gibt es durch den Bildungsplan die Bemühung für ein einheitliches Konzept. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Regionen erschweren die Umsetzung. Eine individuelle Betreuung wäre unter Umständen effektiver, schneller umsetzbar und von den Pädagoginnen/Pädagogen leichter übertragbar. Die individuelle Förderung in einer Gruppe von über zwanzig Kindern ist eine Wunschvorstellung die nicht durchführbar ist. Zumal ein Teil der Kinder Auffälligkeiten aufweist. Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen ist dafür nicht mehr ausreichend. Es gibt Bemühungen, Sonderkindergärtnerinnen/Sonderkindergärtner in den Kindergärten einzusetzen. Der Einsatz erfolgt alle zwei Wochen für vier Stunden. Zu betreuen sind (in diesem konkreten Fall) achtzig Kinder und der Schwerpunkt liegt im Moment im deutschen Spracherwerb der Flüchtlingskinder. Es liegt auf der Hand, dass eine individuelle Förderung nicht möglich ist. Es wäre notwendig, die Kinderanzahl zu senken und die Pädagoginnen/Pädagogen besser zu schulen oder eine entsprechende Fachkraft zusätzlich in den Gruppen einzusetzen. Ist es zweckmäßig, die Integration von „neuen“ Bildungsansätzen, wie zum Beispiel Psychomotorik im Kindergarten alleine den Pädagoginnen/Pädagogen zu übertragen. Doch braucht es ein Anreizsystem, welches besonders engagierte Personen motiviert und damit auch Kolleginnen und Kollegen auffordert, sich mehr für Weiterbildung zu anagieren.

Woran liegt es, dass Erwachsene von Kindern eine intrinsische Motivation erwarten und selber doch den Anschein erwecken, eine nicht einmal ansatzweise Begeisterung an Weiterbildung entwickeln zu wollen? Die Pädagoginnen/Pädagogen kommen durch die Arbeitsbedingungen an ihr Limit und so ist es verständlich, dass man nicht genug Motivation aufbringt. Dieser Kreislauf ist nur schwer zu durchbrechen. Das Team-Building zu forcieren wäre eine Möglichkeit, wieder mehr Ideen zu entwickeln. Die Teams brauchen Unterstützung in Form von regelmäßigen Supervisionen. Das gemeinsame Arbeiten würde so neue Ideen hervorbringen und aufzeigen, was ohnehin schon alles geleistet wird. Eine engere Vernetzung von Kindergärten in der Region in Form von Arbeitskreisen würde ebenso neue Gedanken oder Ideen in die einzelnen Gruppen tragen und alte Muster aufsprengen. Es ist

notwendig, sich schneller und intensiver zu vernetzen, um Informationen auszutauschen und Ideen umzusetzen und so Flexibilität und Bewegung in jeder Form anzubahnen.

Welche Struktur ist nötig, um bestmöglich zu implementieren? Es gibt in der Praxis bereits gute Ansätze, um Psychomotorik und somit auch eine respektvolle Haltung zu transportieren, wie zum Beispiel die bewegte Klasse. Es sollte das Ziel gefasst werden, jeder Kindergartengruppe und Schulklassse einer zweijährigen Begleitung zu ermöglichen. Die finanziellen Mittel sind dafür aber nicht ausreichend vorhanden oder kommen anderweitig zum Einsatz. Gerade für Projekte wie die bewegte Klasse sollte es genügend Personal und finanzielle Mittel geben, um in einer kürzeren Zeitspanne allen Einrichtungen eine Begleitung durch Psychomotoriker zu ermöglichen.

Es erweckt in dieser Diskussion vielleicht auch den Anschein, immer zuerst die Rahmenbedingungen für vieles verantwortlich zu machen. Wir sollten wieder die eigene Bereitschaft finden, um Veränderungen bei uns einzuleiten, als Stufen zu überspringen und im übernächsten System wirken zu wollen. Die einfachste Möglichkeit, eine Veränderung herbeizuführen, ist der Dialog mit dem Kind. Es braucht keine großen Veränderungen am System, um einem Kind interessiert und respektvoll zuzuhören und doch ist es so wertvoll für die Beziehung zum Kind.

9 Zusammenfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Beziehungsgestaltung im Kindergarten nach psychomotorischem Ansatz.

In der Arbeit wird Psychomotorik als Begriff für die Wechselwirkung von seelischen und körperlichen Entwicklungen beschrieben. Die Ganzheitlichkeit des Menschen steht im Vordergrund. Gegründet wurde die Psychomotorik von Helmut Hünnekens und Ernst „Jonny“ Kiphard 1955 (Reichenbach, 2010).

Im ersten Kapitel wurde die Geschichte der Psychomotorik und die Begriffsklärung nach Schilling (1981; zit. n. Zimmer, 2012) umrissen. Ziel der Arbeit von Kiphard war es, durch motorische Spielhandlungen und Übungen zu Wahrnehmungs- und Sinnesschulung eine Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit zu erreichen. Er versuchte, Inhalte, Ursprünge, Ansätze und Anregungen verschiedenster Quellen in der Psychomotorik zu vereinen. Dazu verwendete er die rhythmisch-musikalische Erziehung, die Sinneserziehung, die Leibeserziehung und die gymnastische Bewegung. Kiphard unterstrich schon damals die wichtige Rolle der Pädagogin/des Pädagogen im Umgang mit den Kindern und forderte ein motivierendes und einfühlsames Verhalten (Kiphard 1980). Das Menschenbild in der Psychomotorik mit seiner Ganzheitlichkeit steht im Mittelpunkt. Ziel von Kiphard (1980) war es, das Kind durch das Medium Spiel in der Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz zu fördern. Die Sichtweise auf den Menschen in Form des Menschenbildes wird in der Psychomotorik als humanistisches, ganzheitliches Menschenbild beschrieben.

Der Mensch wird als aktives, lebendiges, denkendes Wesen betrachtet. Anfangs ist er noch von seiner Umwelt abhängig, doch er strebt nach Autonomie. Der Mensch mit seinem aktiven Selbst hat das Bedürfnis, seine Umwelt zu erforschen und sich Wissen anzueignen. Durch die Eingebundenheit in die soziale Gemeinschaft, die Familie, den Freundeskreis etc. und durch den Austausch mit ihr kann sich sozialverantwortliches Handeln und eine autonome Persönlichkeit entwickeln.

Die Entwicklung von Menschen wird als ständige Veränderung im biologischen, psychischen und sozialen Bereich verstanden. In der Kindheit wird die Persönlichkeit grundgelegt. Die Bausteine der kindlichen Entwicklungsprozesse wie Motorik, Sauberkeitserziehung, Sprachentwicklung, etc. werden im Kapitel kindliche Entwicklung angeführt. Die Zeitspanne vom Kindergarten bis zum Schuleintritt wird auch als die „magischen Jahre“ bezeichnet und sind geprägt vom Kompetenzwachstum in Hinblick auf Objekte, Beziehungspersonen und sich selbst. (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Die Anforderungen, die der Kindergartenalltag an das Kind stellt, sind enorm. Es muss lernen, im Kindergarten nicht der/die eine sondern eine/r unter vielen zu sein. Hilfestellungen in Form von einfühlsamer Kommunikation können dem Kind bei diesen Umstellungen bzw. Anforderungen helfen (Bensel & Haug-Schnabel, 2005).

Um die Kinder gut in diesen Jahren begleiten zu können, ist es einfacher, über das Bindungsverhalten und die Bindungstheorie nach Bowlby (2014) informiert zu sein. Er beschäftigt sich mit den Ursachen des menschlichen Verhaltens, Beziehungen einzugehen und den Folgen, die diese Beziehungen auf die psychische Gesundheit und die weitere Entwicklung haben können. Die Lernprozesse und das persönliche Wachstum von Kindern werden in den Kindergärten in enger Verbindung zur Pädagogin/zum Pädagogen gesehen. Es ist wichtig, die Signale der Kinder zu verstehen und die Erzieher-Kind-Interaktion zu forcieren, um die Qualität und das Bildungsniveau in den Gruppen zu erhöhen.

Um die Basis für eine gute Beziehung mit dem Kind herstellen zu können, bedarf es einer guten Kommunikation. Rosenberg beschreibt die Möglichkeit der gewaltfreien Kommunikation, um Kinder in ihrem Selbstbewusstsein und in ihrem Selbstwirksamkeitsgefühl zu bestärken (Rosenberg, 2001).

Eine gelungene Kommunikation braucht den sensiblen Umgang mit dem Gegenüber und den gleichberechtigten Austausch von Informationen über die Form des Dialogs. In der dialogischen Arbeit entwickeln die Gesprächspartner Ideen, welche sie konkretisieren. Sie werden zum Ko-Konstrukteur des anderen, weil sie ohne den wechselseitigen Austausch nicht auf die Lösung gekommen wären. Watzlawick (et al., 2011) beschreibt sein Kommunikationsmodell durch fünf Axiome, die die soziale Beziehung der Gesprächspartner zueinander beschreiben.

Am Ende der Arbeit wird auf die Möglichkeiten zur Stärkung des Selbstkonzepts und der Identität nach Zimmer (2012) hingewiesen.

Unter dem Begriff *Selbstbild* versteht Zimmer (2012) das Vertrauen des Kindes in seine Fähigkeiten. Dazu gehört zum Beispiel ein aktiver Zugang auf andere oder eine abwartende Haltung. Das Bild, das das Kind von sich selbst hat, entwickelt sich durch Erfahrungen mit der sozialen und materiellen Umwelt. Unter das Selbstbild fällt auch der Umgang mit Schwierigkeiten und ob sie diese als Herausforderung sehen oder als unüberwindbares Hindernis. Das Kind macht Selbsterfahrungen über Können und Nicht-Können, Erfolg und Misserfolg etc. Sie lernen durch ihren Körper, was sie leisten und vollbringen können. Das Selbstkonzept ist von der Art und Weise geprägt, wie es seine Umwelt mit seinen Sinnen aneignet. Hier liegt die Grundlage der kindlichen Identitätsentwicklung (Zimmer, 2012)

Das *Selbstkonzept* ist die Einstellung und Überzeugung zur eigenen Person. Auch die Identität steht in engem Zusammenhang zum Selbstbild und zum Selbstkonzept.

In der Diskussion geht hervor, dass die Eltern sowie die Pädagoginnen/Pädagogen mehr Information und Unterstützung brauchen, einerseits finanziell und zum anderen informativ. Durch die Veränderung der familiären Strukturen und die daraus folgende veränderte Kindheit muss auf die Entwicklung der Kinder anders eingegangen werden. Die Möglichkeiten für Eltern bestünde in Elternschulungen und finanzieller Unterstützung, um die Arbeitszeiten zu reduzieren und so die Kinder länger in der häuslichen Umgebung zu belassen. Eine Entwicklung im pädagogischen Setting wäre durch bessere Ausbildungen der Pädagoginnen/Pädagogen, Reduktion der Gruppengröße und Investition von zusätzlichem, geschultem Personal herbeizuführen. Diese Überlegung hätte den Vorteil, in kleinerem Rahmen schneller wirken zu können als global zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung* (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Baacke, D. (1999). *Die 0-5Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2005) *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre* (11. Auflage). Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, J. (2010). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (6. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brisch, K. H. (2001). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (4. Auflage). Verlag Klett-Cotta.
- Dörfler, M. & Klein, L. (2003). *Konflikte machen stark. Streitkultur im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Damm, G. (2015). Kinder feinfühlig im Alltag begleiten ist mehr, als nur auf sie einzugehen. *Unsere Kinder*, 2015(3), 7.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ertl, K. (2015). Lebe die Achtsamkeit. *Unsere Kinder*, 2015(3), 12-13.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flehming, I. (2001). *Normale Entwicklung des Säuglings und ihre Abweichungen* (6. Auflage). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Förster, C., Hammes-Di Bernardo, E. & Wünsch, M. (Hrsg.) (2012). *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Berlin und Weimar: Verlag das Netz GmbH.
- Friedrich, M. (2013). Das Zauberwort heißt Resilienz. *Unsere Kinder*, 2013(6), 4-8.
- Gerber, G. (2004). Der Körper – unser Leib. Eine phantastische Welt in Raum und Zeit. In S. Kuntz & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie* (S. 35-58). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2009). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln* (3. Auflage). Dortmund: Borgmann Media.
- Kain, W., Bukovics, M., Edtinger, B., Reithmayr, S. & Scharf, M. (2007). *Klik – Konflikte lösen im Kindergarten* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2014). Lernerfahrungen im Dialog. *Unsere Kinder*, 2014(2), 14-19.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2015). Achtsamkeit als Lebenshaltung. *Unsere Kinder*, 2015(3), 3.

- Kapfer-Weixlbaumer, A. (in Druck). Sprache und bewegtes Lernen. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik*. Verlagsort: Verlag
- Katkhouda, C., (2014, August). *Anatomie und Neurophysiologie unter besonderer Berücksichtigung des ZNS und der Sinnesorgane / kindliche Entwicklungs- und Bewegungsstörungen*. Vortrag im Zuge des Universitätslehrganges Psychomotorik der Universität Wien. Wien.
- Kiphard, E. J. (1975). *Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung* (10. Auflage). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Kiphard, E. J. (1980). *Motopädagogik* (8., verb. und erweiterte Auflage). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Kranzl-Greinecker, M. (2014). Dialog-Kommunikation-Kooperation. *Unsere Kinder*, 2014(2), 5-6.
- Krenz, A. (2010). *Was Kinder brauchen*. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten (8. Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Maslow, A. (2014). *Motivation und Persönlichkeit* (13. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (Original veröffentlicht 1954).
- Möllers, J. (2013). *Psychomotorik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (4. Auflage). Köln: Bildungsverlag eins.
- Montessori, M. (1987). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Pikler, E. (1982). *Friedliche Babys- zufriedene Mütter. Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin* (11. Auflage). Freiburg: Herder Verlag.
- Pikler, E. (2001). *Laßt mir Zeit*. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen (4. Auflage). München: Richard Pflaum Verlag GmbH & Co.
- Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz, T. & Theiss, C. (2014) *Ich tue Ich kann Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Graz: Valeo.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt, Verlag.
- Remsperger, R. (Hrsg.). (2008). Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern [Themenheft]. *Kindergarten Heute* (3. Auflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Rosenberg, M. (2001). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (9. Auflage). Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schenk-Danzinger, L. (1992). *Entwicklung-Sozialisation-Erziehung. Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit* (2. Auflage). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schmutzler, H. (2007). Maria Montessori [Themenheft]. *Kindergarten Heute* (6. Auflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Tietze, W., Schuster, K. & Roßbach, H. (1997). *Kindergarten-Einschätz-Skala (KES)*. Berlin: Leuterhand.
- Urmann, K., (2014). Dialog-Kommunikation-Kooperation. *Unsere Kinder*, 2014(2), 8-10.

- Van Dieken, C. (2002). So geht's mit Krippenkindern [Themenheft]. *Kindergarten Heute*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Voglsinger, J. (2016, Februar). Tiefenpsychologische Aspekte der Psychomotorik. Seminarunterlagen. Universitätslehrgang Psychomotorik, Wien.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2011). *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien (12.Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Wild, R. (2002). *Mit Kindern leben lernen. Sein zum Erziehen* (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag GmbH.
- Zimmer, R. (2009). *Kreative Bewegungsspiele*. Psychomotorische Förderung im Kindergarten (3. Auflage der überarbeiteten Neuausgabe, 22. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik*. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern (13. Auflage). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Aufbau des Fachgebietes Motologie nach Schilling	Seite 6.
Abbildung 2: Erziehungsstile und zusammenhängende Merkmale bei Kindern.....	Seite 37.
Abbildung 3: Feinfühligkeit im Kindergarten	Seite 52.
Abbildung 4: Formen der nonverbalen Kommunikation.....	Seite 59.
Abbildung 5: Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzepts	Seite 64.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung und psychosoziale Konflikte im Überblick..... Seite 29

Tabelle 2: Beispiele von Beobachtungen mit und ohne Bewertungen..... Seite 55

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit *selbstständig verfasst* habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.
