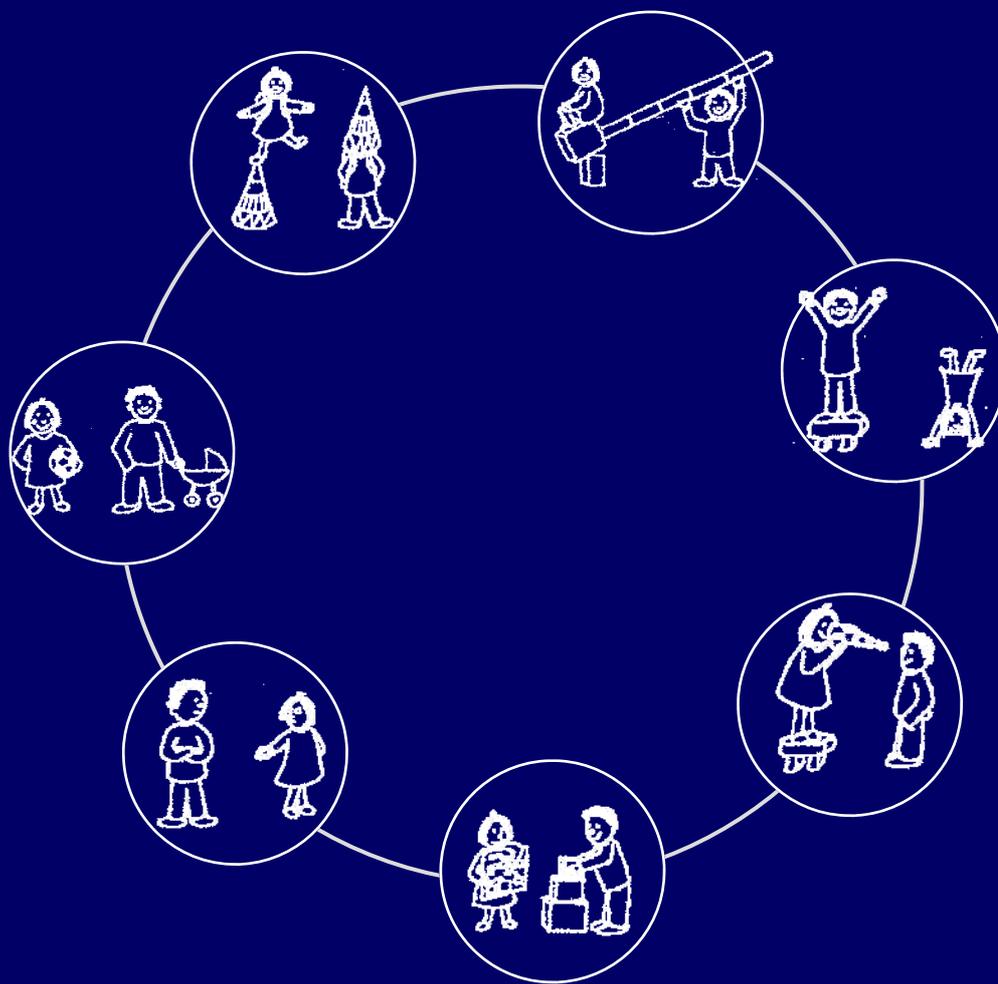


Umsetzungshilfe „Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule“



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms ‚VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie‘.



Vorwort

Das Projekt „Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule“ dient der früh ansetzenden Demokratieverziehung und dem Erlernen des Umgangs mit Vorurteilen in der Phase des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule; es richtet sich damit auf das Zusammenwirken von Bildungseinrichtungen. Dieses Zusammenwirken und die Partizipationskompetenz von Kindern gelten als wichtige Faktoren für die erfolgreiche Bewältigung der Übergangsanforderungen.

Eine frühzeitige Förderung von Partizipationskompetenz setzt voraus, dass sich die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen füreinander öffnen sowie Erziehungs- und Bildungsvorstellungen austauschen. Angeregt durch gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen beider Bildungseinrichtungen und basierend auf Analysen ihrer spezifischen Partizipationsmöglichkeiten wurden im IFK einrichtungsübergreifende Strategien zur Partizipationsförderung entwickelt. Um die Umsetzung dieser Strategien zu erleichtern und nachhaltig zu begleiten, wurde die vorliegende Handreichung erarbeitet. Die sieben Module der Handreichung richten sich auf bildungs- und erziehungsrelevante Themenfelder mit Bezug auf die Anforderungen des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule und bieten eine Fülle von Ideen für die konkrete pädagogische Arbeit wie auch für die Kooperation der Bildungseinrichtungen.

Die Ideensammlung greift psychologische Konzepte wie „Selbstwirksamkeitserleben“ oder „Empathie“ auf und widmet sich der Herausbildung von Schlüsselkompetenzen. Zwei erziehungsbezogene Themen bieten Anregungen für die Etablierung partnerschaftlicher, wertschätzender Kommunikations- und Interaktionsstile. Auch die Rolle der Eltern wird angesprochen. Jedes Modul enthält konkrete Anregungen für die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen mit den Familien der Kinder. Im abschließenden Modul werden die Chancen und Risiken beim Schulübergang diskutiert; darüber hinaus wird dargestellt, dass ein erfolgreicher Schulübergang das Zusammenwirken des Kindes und seiner Familie mit der Kindertagesstätte und der Grundschule voraussetzt. Eine Grundlage für dieses Modul war die Kooperation mit dem LISUM.

Wir hoffen, dass unsere Mischung aus theoretischer Betrachtung und didaktischen Anregungen die Praxis bereichern wird. Zuvor sei allen gedankt, die diese Publikation ermöglicht und daran mitgewirkt haben. Besonders bedanken wir uns bei unseren Netzwerkpartnern in Thüringen und Brandenburg für die Anregungen und die kritische Begleitung.

Dietmar Sturzbecher & Peter S. Dietrich (Herausgeber)

Vehlefan, Februar 2010



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“.



Impressum

Titel: Umsetzungshilfe „Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule“

Herausgeber: Dietmar Sturzbecher & Peter S. Dietrich

Anschrift: Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK) e.V.
an der Universität Potsdam
Burgwall 15, 16727 Oberkrämer OT Vehlefanze
Telefon: (03304) 3970-10
Telefax: (03304) 3970-16
E-Mail: ifk@ifk-vehlefanze.de
Internet: www.ifk-vehlefanze.de

Mitarbeit: Manuel Wende

Fotos: Karolin Bachmann, Caroline Meier, Eva Schmidpeter, Manuel Wende, Microsoft

Zeichnungen: Peter Semper

Gestaltung: Michael Krebs

Druck: Sauer Druck und Werbung GmbH

Diese Veröffentlichung entstand im Rahmen des Modellprojekts „Partizipation leben in Kindergarten und Grundschule“ im Bundesprogramm „VIELFALT TUT GUT – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“. Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, der Koordinierungsstelle „Tolerantes Brandenburg“ sowie dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Ein ganz besonderer Dank gilt Frau Dr. Corinna Bredow vom Landesjugendamt Brandenburg für ihre fachliche Beratung.

Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autoren. Alle Rechte vorbehalten. Jede Verwertung ohne Zustimmung des Herausgebers verstößt gegen das Urheberrecht und wird gerichtlich verfolgt. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen, Mikroverfilmung und die Einspeicherung in elektronische Systeme einschließlich Weiterverarbeitung.

Zitiervorschlag: Sturzbecher, D. & Dietrich, P. S.; Hrsg. (2010). *Umsetzungshilfe „Partizipation leben in Kindergarten und Grundschule“*. Vehlefanze: IFK.

1. Auflage 2010

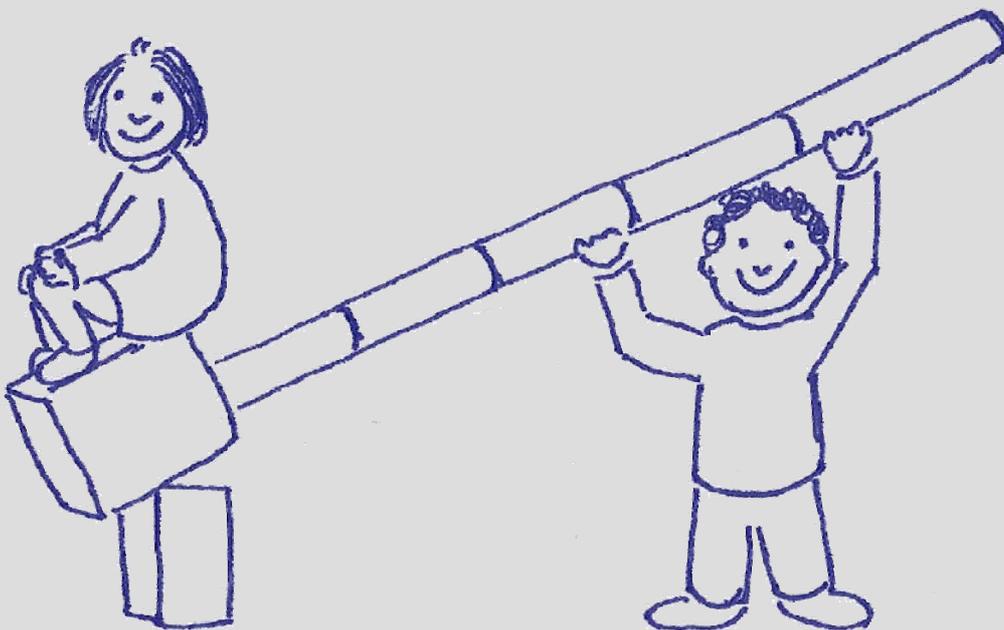
© IFK e.V.

Inhaltsverzeichnis

- Modul 1** *Wolfgang Höfert, Petra Rost & Martina Rothe*
Freiheiten und Grenzen in der Erziehung
- Modul 2** *Wolfgang Höfert*
Selbstwirksamkeitserleben und Selbstvertrauen
- Modul 3** *Renate Bullig*
Empathie und Perspektivenübernahme
- Modul 4** *Wolfgang Höfert & Renate Bullig*
Kooperations- und Partizipationskompetenz
- Modul 5** *Caroline Meier, Petra Rost & Martina Rothe*
Konfliktbewältigungskompetenz
- Modul 6** *Wolfgang Höfert*
Umgang mit Vorurteilen
- Modul 7** *Caroline Meier & Petra Rost*
Chancen und Risiken beim Schulübergang

Modul 1

Freiheiten und Grenzen in der Erziehung



Inhaltsverzeichnis:

1. Theoretische Grundlagen
2. Pädagogische Ziele und Anregungen
 - 2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen
 - 2.2 Anregungen für Familien
3. Praxisbeispiele

1. Theoretische Grundlagen



In den letzten Jahrzehnten hat sich ein grundsätzlicher Wandel im „Bild vom Kind“ und in der gesellschaftlichen Sichtweise auf die Kindheit durchgesetzt. Kinder werden heute nicht mehr als Objekte des Handelns von Erwachsenen begriffen, sondern als aktiv und eigenständig lernende und handelnde Subjekte (Bredow & Durdel, 2003). Kinder sollen lernen, die eigenen Freiheiten und Grenzen im Handeln und sozialen Kontakt mit anderen angemessen einschätzen zu können. Sie sollen befähigt werden, Regeln wahrzunehmen, zu hinterfragen und in unterschiedlichen sozialen Kontexten auszuhandeln. Dazu gehört, dass Kinder den Mut und das Zutrauen in sich selbst haben, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen ernst zu nehmen und zu äußern. Kinder sollen befähigt werden, in einer zunehmend globalisierten Welt mit hohen Ansprüchen an die Flexibilität und Selbstregulation des einzelnen Menschen ihr Leben eigenständig zu planen und zu strukturieren. Dazu müssen sie lernen, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen, sich selbst Ziele zu setzen und ihre eigenen Interessen mit denen anderer Menschen abzustimmen. Das kann nur gelingen, wenn Gehorsam durch Verantwortungsbewusstsein und Eigenverantwortung ersetzt wird (Juul & Jensen, 2005).

Mit der gesellschaftlichen Anerkennung solcher pädagogischen Anschauungen gehen gesetzliche Normierungsprozesse einher, die Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte der Kinder fixieren. So sind auf der internationalen Ebene

in der UN-Konvention von 1989 nicht nur Rechte des Kindes auf Schutz („Protection“), Versorgung („Provision“) und Förderung („Promotion“) festgelegt, sondern auch auf Beteiligung und freie Meinungsäußerung („Participation“). Auf der nationalen Ebene schreibt das Grundgesetz dem Kind die gleichen Grundrechte wie dem Erwachsenen zu. Dazu gehören das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und das Recht auf Freiheit der Person (Art. 2, GG). Weiterhin hat das Kind ein Recht auf Bildung, auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (Art. 7, Abs. 1, GG). Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) werden dementsprechend Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte von Kindern aufgeführt. So wird im § 9 SGB VIII gefordert, „die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem, verantwortungsvollem Handeln“ zu beachten.

Wie können Kinder nun bestmöglich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden? Wie viel Freiheit und Grenzen brauchen Kinder? Diese Fragen beschäftigen Pädagogen von jeher, da sie von grundlegender Bedeutung für das Erziehungsverhalten sind. Kinder lernen aus dem Erziehungsverhalten, mit dem ihnen Erzieherinnen, Lehrerinnen und ihre Eltern begegnen. In den Kindertagesstätten und Grundschulen scheinen die angemessene Umsetzung von Beteiligungsrechten für Kinder und die Gestaltung von Aushandlungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen nach wie vor eine große Herausforderung darzustellen (Bredow & Durdel, 2003). Im Kindergartenalltag und in der Grundschule finden regelmäßig Aushandlungsprozesse darüber statt, wie viele und welche Freiheiten und Grenzen ein Kind benötigt. Dabei gehen nicht nur die Meinungen zwischen Kindern und Erwachsenen auseinander sondern auch zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen sowie zwischen Pädagogen

gogen und Eltern. Im familiären Bereich zeigt sich häufig Verunsicherung über angemessenes Erziehungsverhalten. Dies veranlasst inzwischen viele Eltern, professionelle Hilfe und Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Nach Schneewind & Böhmert (2008) sind zwei Drittel der Eltern, die oft Probleme mit ihrem Kind haben, auch häufig in der Erziehung unsicher. Dabei werden vor allem Schwierigkeiten beim „konsequent sein“ und beim „Grenzen setzen“ benannt.

Das Wohl der Kinder ist bei allen Erziehungsbemühungen handlungsleitend und es gibt Grenzen, die im Sinne dieses Kindeswohls nicht überschritten werden dürfen. Das gilt insbesondere dann, wenn das Verhalten des Kindes seiner Gesundheit schadet, Gefahren hervorruft, die es noch nicht einschätzen kann oder dem sozialen Miteinander schadet. Daneben gibt es aber einen großen Bereich von verhandelbaren Regeln, deren Überschreitung nicht unbedingt schwerwiegende Folgen hat und bei denen das Abwägen, wann ein „Nein“ wirklich gerechtfertigt ist, nicht immer leicht fällt. So besteht oft Unsicherheit darüber, wie Freiräume für Kinder gestaltet werden sollten.

Freiheit ...

- ... wird durch Grenzen definiert;**
- ... wahrnehmen heißt nicht, sich in Grenzenlosigkeit zu bewegen;**
- ... nutzen, heißt Verantwortung zu übernehmen und Grenzen einzuhalten;**

Kinder brauchen Freiheit, um sich zu entwickeln!

Grenzen ...

- ... sind Schutz und Orientierungspunkte im sozialen Miteinander;**
 - ... strukturieren den Alltag der Kinder und vermitteln ein Gefühl der Sicherheit;**
 - ... zeigen dem Kind, was von ihm im Zusammenleben erwartet wird und was es von anderen erwarten darf;**
 - ... einzuhalten ist eine notwendige Erfahrung des Versagens von Wünschen;**
 - ... die auf Grenzverletzungen folgenden Konsequenzen bieten Kindern eine Lernchance;**
- Kinder brauchen Grenzen, um sich zu entwickeln!**



Gibt es nun fundiertes Wissen darüber, welche Formen von Beziehungs- und Erziehungsgestaltung am ehesten geeignet sind, Kinder bestmöglich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen? Die Arbeiten von Diana Baumrind (1967, 1971) haben viel dazu beigetragen, unterschiedliches Erziehungsverhalten Erwachsener zu charakterisieren und mögliche Folgen in den Blick zu nehmen.

In Anlehnung an diese Arbeiten werden in der psychologischen Fachliteratur drei Arten von Erziehungsstilen unterschieden (Schneewind, 2008; Sturzbecher & Großmann, 2007):

Der „autoritäre Erziehungsstil“ ist von Kontrolle und Macht geprägt. Er reglementiert in starren Grenzen und ist von emotionaler Distanz zwischen Kind und Erwachsenen bestimmt. Es werden hohe Forderungen an die Kinder gestellt, die sich schwerpunktmäßig auf konventionelle Werte wie Respekt vor Autoritäten, strikte Ordnung und Ähnliches konzentrieren. Dieser Erziehungsstil lässt den Kindern kaum Raum eigene Entscheidungen zu treffen und Handeln eigenständig zu bestimmen („Grenzen ohne Freiheit“, Schneewind 2008).

Im „permissiven Erziehungsstil“ wird auf den Einfluss von Eltern, Lehrern und Erziehern verzichtet und die Kinder sind sich weitestgehend selbst überlassen. Ein Übermaß an Zärtlichkeit und Verwöhnung oder ein hohes Maß an Vernachlässigung, Nachgiebigkeit und wenig Einschränkungen lassen den Kindern zu viel Raum und stellen zu wenig Anforderungen. Eine klare Orientierung für soziales Verhalten und eine von Selbstverantwortlichkeit und Selbstvertrauen geprägte Entwicklung der Kinder ist hier nicht möglich („Freiheit ohne Grenzen“, Schneewind 2008).

Der „autoritative Erziehungsstil“ zeigt sich in einem Zusammenspiel von angemessener Kontrolle und positiver Förderung der Kinder. Die Kinder können sich an klaren Regeln und deren konsequenter Einhaltung orientieren und werden bei der eigenständigen Entscheidungsfindung unterstützt. Dieser Erziehungsstil setzt

voraus, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte die Interessen und Bedürfnisse der Kinder kennen und beachten, die Meinung der Kinder respektieren aber auch die Kontrolle des eigenen Erziehungsverhaltens im Blick haben. Durch die Anwendung dieses Erziehungsstils erhalten die Kinder optimale Unterstützung, erlangen soziale Anerkennung in der Gruppe und erwerben entsprechende Fähigkeiten ihr Leben selbstbestimmt mitzugestalten („Freiheit in Grenzen“, Schneewind 2008).

Baumrind (1967) hat die unterschiedlichen Erziehungsstile hinsichtlich der Dimensionen „Emotionale Zuwendung“ und „Kontrolle/Lenkung“ zusammengefasst.

Charakteristika von Erziehungsstilen:

Erziehungsstil	Emotionale Zuwendung	Kontrolle/Lenkung
autoritär	-	+
permissiv (vernachlässigend)	-	-
permissiv (laisser-faire)	+	-
autoritativ	+	+

Das Erziehungsverhalten nach dem Prinzip „Freiheit in Grenzen“ ist nach Schneewind (2001) durch drei Dimensionen gekennzeichnet. Neben den Aspekten des elterlichen Wertschätzens sowie des Forderns und Grenzsetzens spielt die Gewährung von Eigenständigkeit, die es den Kindern und Jugendlichen in entwicklungsangemessener Weise ermöglicht, Erfahrungen als Konsequenzen ihres eigenen Handelns zu machen und damit zu selbstverantwortlichen und selbstständigen Personen heranzuwachsen (vgl. Steinberg, 1990), eine bedeutsame Rolle.

Inzwischen liegen zahlreiche Forschungsbefunde vor, wonach Kinder und Jugendliche, die

autoritativ erzogen werden, eine Reihe von Eigenschaften zeigen, die als wichtige Voraussetzung für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung gelten. Hierzu gehören unter anderem Leistungsbereitschaft, schulische Kompetenz, Selbstvertrauen, Eigenständigkeit, Resistenz gegenüber deviantem Verhalten und moralisches Urteilsvermögen (vgl. Steinberg, 2001). Der autoritative Erziehungsstil stellt aber auch hohe Anforderungen an Eltern und pädagogische Fachkräfte, die in den folgenden Abschnitten im Mittelpunkt stehen sollen.

Kinder wertschätzen

Erwachsene ...

- ... erkennen Kinder als einmalig und besonders an**
- ... behandeln Kinder in allen Situationen respektvoll**
- ... unterstützen Kinder wann immer diese Hilfe benötigen**
- ... freuen sich, mit Kindern zusammen zu sein**

Fordern und Grenzen setzen

Erwachsene ...

- ... trauen Kindern etwas zu und stellen Forderungen, die die Entwicklung der Kinder voranbringen**
- ... vermeiden Konflikte nicht sondern tragen sie konstruktiv aus**
- ... haben eine eigene Meinung und vertreten sie überzeugend gegenüber den Kindern**
- ... setzen klare Grenzen, die dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen sind**
- ... bestehen auf Einhaltung der Grenzen**

Eigenständigkeit der Kinder gewähren und fördern

Erwachsene ...

- ... nehmen Kinder mit ihren Bedürfnissen und Ansichten ernst**
- ... sind prinzipiell gesprächs- und kompromissbereit**
- ... geben Kindern Entscheidungsspielraum und stärken so ihre Selbstverantwortlichkeit**
- ... eröffnen Kindern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu sammeln**

(vgl. Schneewind 2001)

2. Pädagogische Ziele und Anregungen

2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen



Das Zusammensein in einer Gruppe, sei es im Kindergarten oder in der Grundschule, organisiert sich zu einem großen Teil durch Regeln. Dabei ist es wichtig, um welche Regeln es konkret geht. Es macht einen Unterschied, ob es sich gesellschaftliche Werte und Normen, institutionell vorgegebene Regeln in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen oder um in einer Kindergartengruppe oder einer Klasse speziell vereinbarte Regeln zum Tagesablauf handelt. Pädagogisch vereinbarte Regeln sind zeit- und situationsabhängig und damit leichter veränderbar. Wenn die Kinder spüren, dass ihre Gefühle und Wünsche bei der Gestaltung von Regeln beachtet werden, erhöht sich ihre Kooperationsbereitschaft. Durch die gemeinsame Aushandlung von Regeln kann den Kindern zielgerichtet ein Gefühl der Verantwortung für die Gestaltung ihres eigenen Lebens und mögliche Lösungen ihrer Probleme vermittelt werden. Wenn sie erleben, welche Folgen ihr Handeln haben kann, wird es ihnen helfen, ihr Verhalten zu bedenken. Sie machen die Erfahrung, dass ihr Verhalten stets bestimmte

Konsequenzen hat und dass nicht immer die persönlichen Wünsche und Interessen verwirklicht werden können. Die Kinder können so lernen, sich bei Regelverstößen mit anderen Kindern oder Erwachsenen auseinanderzusetzen und Lösungsmöglichkeiten zu finden. Sie sollen erleben, dass vereinbarte Regeln auch veränderbar sind.

Die im zuvor beschriebenen Prinzip „Freiheit in Grenzen“ genannten Merkmale demokratischer Erziehung sind auch eine wichtige Grundlage für die altersgemäße Aushandlung von Regeln in Kindergarten und Grundschule (vgl. Schneewind 2009):

Erwachsene sollten Kinder stets mit Wertschätzung behandeln und ihnen innerhalb festgelegter Grenzen Möglichkeiten für eigene Entscheidungen einräumen. Wertschätzung der Kinder bedeutet die Einmaligkeit und Besonderheit jedes Kindes anzuerkennen und sie in allen Situationen, beispielsweise auch bei Kritik, respektvoll zu behandeln. Lehrerinnen und Erzieherinnen sollten ihre Freude über das Zusammensein und gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern zeigen. Sie müssen bereit sein, den Kindern Hilfe und Unterstützung zu gewähren.

In der Arbeit mit den Kindern Freiheiten zu fördern und Grenzen zu setzen, bedeutet, den Kindern etwas zuzutrauen und klare Forderungen zu stellen. Das heißt, dem Entwicklungsstand der Kinder angemessene Grenzen zu setzen und konsequent auf deren Einhaltung zu achten. Im Zusammenleben entstehende Konflikte sind nicht zu scheuen, sondern altersgemäß konstruktiv und gemeinsam zu lösen (vgl. dazu das Modul zur Konfliktbewältigungskompetenz). Dabei ist es sehr wichtig, die eigene Meinung überzeugend zu vertreten und den Kindern deutlich zu machen.

Die Eigenständigkeit der Kinder zu gewähren, bedeutet, sie mit all ihren individuellen Bedürfnissen und Ansichten ernst zu nehmen. Es kön-

nen vielfältige Möglichkeiten geschaffen werden, bei denen die Kinder unterschiedlichste Erfahrungen sammeln können. Die Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Kinder sollte gestärkt werden. Erzieherinnen und Lehrerinnen sollten sich dabei durch eine prinzipielle Gesprächs- und Kompromissbereitschaft auszeichnen. Dabei ist es sicherlich von Vorteil, Prinzipien einer partnerschaftlichen Kommunikation zu berücksichtigen.

Beim Setzen von Grenzen sollten sich die Erwachsenen auch stets ihrer Vorbildrolle bewusst sein. Es obliegt ihnen, Werte und Regeln vorzuleben und verantwortlich Handlungsorientierungen zu geben. Dabei sollte auf Folgendes geachtet werden:

1. Grenzen sind klar zu formulieren (z.B. bei Gewalt gegen andere Kinder);
2. Grenzen setzen durch ein klares „Nein“;
3. Grenzen nicht einzuhalten hat logische Folgen, die keine Diskussion dulden;
4. Konsequenzen bei der Durchsetzung sind notwendig, und diese sind vorher zu durchdenken;
5. Grenzen sind veränderbar;
6. bei guten Argumenten der Kinder sind gemeinsam Regeländerungen anzustreben.

Regeln geben den Kindern eine Orientierung für das im Zusammenleben gewünschte Verhalten und sind durchaus veränderbar. Bei Regeländerungen sollten sich pädagogische Fachkräfte genau überlegen, was im Sinne einer Problemlösung anders geregelt werden könnte. Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder müssen bei solchen Überlegungen ebenso Beachtung finden, wie die Frage, was die Kinder dabei selbst regeln können. Im Gespräch kann die zu verändernde Situation (Problem-situation) eingeschätzt werden. Die Kinder benennen selbst, was sie gut oder schlecht finden und welche Regel sie verändern wollen. Gemeinsam werden Vorschläge und Ideen für eine Regeländerung gesammelt. Es werden Folgen der Regeländerung durchdacht, Ideen begründet und Vorschläge verworfen. Im Ergeb-

nis werden sowohl die neuen Regeln als auch die Konsequenzen bei Regelverstößen formuliert und festgelegt.

Um bei Bedarf darauf zurückgreifen zu können, ist zu empfehlen, Regeln schriftlich festzuhalten, was in der Grundschule durch die Kinder selbst erfolgen kann. Man kann Regeln auch kreativ gezeichnet festhalten, was vielleicht sogar den Spaß an der Regelerarbeitung erhöht. In einem gemeinsam festgelegten Zeitraum wird die Regel erprobt. Sollte sich eine Regel nicht bewähren, ist eine erneute Diskussion in der Gruppe erforderlich. Ist die überwiegende Zahl der Kinder mit der Regel einverstanden, kann die Gruppe darüber beschließen und die neue Regel kann auch den Eltern mitgeteilt werden. Nach einer gewissen Zeit können der Sinn und die Praktikabilität einer Regel erneut geprüft werden.

Im gesamten Prozess der gemeinsamen Regel-findung oder -änderung sollten sich die erwachsenen Bezugspersonen zurücknehmen. Kinder zeigen grundsätzlich eine viel höhere Bereitschaft Regeln einzuhalten, wenn sie ihren eigenen Anteil an der Regelerarbeitung erkennen können. Auch die Erfahrung, dass eine Regel im täglichen Leben nicht funktioniert, ist von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Sie lernen dadurch, dass man die Folgen des eigenen Handelns möglichst vorab durchdenken sollte. Durch Beteiligung im Alltag lernen sie gleichzeitig, eigene Wünsche und Interessen in die Gemeinschaft einzubringen, diese mit Argumenten zu begründen und Handlungsziele „diplomatisch“ auszuhandeln. Kinder lernen, dass andere Kinder ebenfalls Wünsche und Interessen haben und sie mitverantwortlich sind für tragfähige, gemeinsam verabredete Lösungen. Sie lernen so auch, mehr Eigenverantwortung und soziale Verantwortung zu entwickeln.

2.2 Anregungen für Familien



Der gesellschaftliche Wandel ruft auch in vielen Familien grundlegende Veränderungen hervor. Viele Kinder wachsen heute in Familien auf, die vielfältigen Spannungen und Belastungen ausgesetzt sind. Starke berufliche Belastung oder Arbeitslosigkeit der Eltern oder die familiäre Situation (beispielsweise alleinerziehende Eltern, Scheidungsfamilien oder Familien mit psychisch kranken Eltern) sind keine Seltenheit und es fehlt oft die erforderliche Erziehungskompetenz (Fuhrer, 2006), die Eltern auch unter schwierigen Bedingungen stark macht. Eltern brauchen aber auch Beziehungskompetenz. Diese beinhaltet die Fähigkeit, ein Kind als Individuum wahrzunehmen, so wie es ist, und das eigene Verhalten darauf auszurichten, "ohne die Führung aufzugeben" und die volle Verantwortung für die Qualität der Erwachsenen-Kind-Beziehung zu übernehmen (Juil & Jensen, 2005).

Für die Kinder ist es oft schwer, die für sie damit verbundenen Belastungen angemessen zu verarbeiten. Sie bringen ihre Anspannung natürlich auch dort zum Ausdruck, wo es um die Einhaltung und Festsetzung von Grenzen und Freiheiten geht. Ein „Sich-Verweigern“ im sozialen Kontakt, Widerstand gegen Regeln und oppositionelles Verhalten oder eine Überaktivität, die die Einhaltung von Regeln erschwert, können Ausdruck dahinterliegender Konflikte in Familie und Schule sein.

Häufig ist es auch der Erziehungsstil der Eltern, der beim Kind die Entwicklung der Fähigkeit einschränkt, seinen eigenen Bedürfnissen angemessen Raum zu geben. Weiter oben wurde beschrieben, dass ein autoritatives bzw. am Prinzip „Freiheit in Grenzen“ orientiertes Erziehungskonzept entscheidend dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche sich zu selbstständigen, selbstbewussten, leistungsbeurteilenden und gemeinschaftsfähigen Personen entwickeln. Kinder sollten sich Freiheiten zugestehen, gleichzeitig aber auch Regeln und Grenzen im zwischenmenschlichen Kontakt angemessen einhalten. Ein autoritärer Erziehungsstil verhindert, dass das Kind ein Gefühl für sich selbst und seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse entwickelt gemeinsam mit dem Zutrauen, Wünschen und Bedürfnissen Raum zu geben und frei nach ihnen zu handeln. Demgegenüber verhindert der permissive Erziehungsstil beim Kind die Ausbildung des Bewusstseins, dass es im sozialen Miteinander Grenzen gibt und das fehlende Einhalten dieser Grenzen soziale Konflikte nach sich zieht. Baumrind (1991) hat allerdings festgestellt, dass nur ungefähr zehn Prozent der Eltern sich tatsächlich an den Merkmalen des autoritativen Erziehungsstils orientieren.

Wie bereits erwähnt, veranlassen Überlastung und die Verunsicherung über das eigene Erziehungsverhalten viele Eltern, nach Hilfe und Unterstützung zu suchen. Dabei kann inzwischen auf seriöse Ratgeber zurückgegriffen werden, die sich diesem Thema mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung nähern (vgl. beispielsweise Dinkmeyer, McKay, & Dinkmeyer, 2004). Es gibt verschiedene Wege und Konzepte zur Gestaltung des Zusammenlebens, an denen sich Eltern orientieren können. Kinder benötigen Wertschätzung, sie müssen altersgemäß gefordert und gefördert werden. Dies bedeutet, soweit wie möglich Raum für eigenständige Entscheidungen zu geben und natürlich auch Grenzen zu setzen. Hierbei können den Eltern die bereits genannten

Merkmale des Prinzips „Freiheit in Grenzen“ Orientierung geben. Die elterlichen Erziehungswerte sind dabei von entscheidender Bedeutung, sie bestimmen Entwicklungsziele wie Selbstvertrauen, Selbstverantwortlichkeit, Kooperation- und Empathiefähigkeit und sind die Grundlage elterlicher Unterstützungsmaßnahmen (Borba, 1999).

Eltern sind lange Zeit die wichtigsten Personen im Leben der Kinder. Sie sind Vorbilder und vermitteln grundlegende Werte. Werden Familienregeln vereinbart, ist es deshalb besonders wichtig, dass auch die Eltern sich an diese Vereinbarungen halten. Auf dieser Grundlage kann den Kindern dann Ähnliches abverlangt werden. Dabei ist immer genau zu überlegen, wo und wann Grenzen gesetzt werden müssen und wie sie vermittelt werden. Familienkonferenzen (Gordon, 1993) sind eine gute Möglichkeit, hier angemessene Formen zu finden. Der Entwicklungsstand der Kinder ist bei der Wahl angemessener Grenzen zu beachten und auf die Einhaltung der Grenzen ist zu bestehen, auch wenn die Kinder versuchen sollten, die Eltern von einer konsequenten Umsetzung abzubringen. Dabei entstehende Konflikte sollten nicht leichtfertig ignoriert, sondern gemeinsam gelöst werden. Die Eltern sollten dabei ihre Meinung einsichtig erläutern und klar vertreten.

Kinder benötigen Eigenständigkeit auch in der Familie. Die Eltern sollten die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Kinder kennen und deren Meinungen ernst nehmen. Gerade das Leben in der Familie bietet die vielfältigsten Möglichkeiten für eigenverantwortliches Handeln der Kinder. Indem diese selbst Entscheidungen treffen können, sammeln sie unterschiedlichste Erfahrungen, die die Entwicklung ihrer Entscheidungsfähigkeit positiv beeinflussen. Kinder brauchen die Erfahrung, dass ihre Eltern bei Bedarf zu einem Gespräch bereit sind und dabei partnerschaftlich mit ihnen kommunizieren (vgl. auch den Abschnitt „Anregungen für Bildungseinrichtungen“).



In jeder Familie gibt es Regeln, die, bewusst oder unbewusst, das Familienleben strukturieren und das für das Zusammenleben gewünschte Verhalten definieren. So ist beispielsweise geregelt, wann die Mahlzeiten eingenommen werden, wann die Kinder zu Bett gehen, wie man sich bei Tisch oder im gemeinsamen Gespräch verhält. Bei der Umsetzung von Familienregeln haben die Erwachsenen in der Familie stets eine Vorbildrolle, der sie sich auch bewusst sein sollten. Die Erwachsenen leben Regeln vor, vermitteln damit Werte und geben Orientierungen für das von den Kindern erwartete Verhalten. Für das Setzen von Grenzen in der Familie können auch die bereits im Abschnitt „Anregungen für Bildungseinrichtungen“ genannten Schwerpunkte angewendet werden.

Bei der gemeinsamen Erarbeitung von Regeln sollte darauf geachtet werden, dass diese praktikabel sind und sich auf Grundsätzliches

beschränken. Markie-Dadds, Sanders und Turner (2003) haben deshalb „Regeln für Regeln“ formuliert.



Regeln für Regeln

- **Einige wenige Regeln sind genug.**
- **Regeln sollten durchsetzbar sein.**
- **Regeln sollten leicht zu befolgen sein.**
- **Regeln sollten positiv formuliert sein.**
- **Regeln sollten deutlich machen, was zu tun ist.**
- **Regeln sollten fair und nachvollziehbar sein.**

Es ist für Eltern nicht immer leicht, sich ab und an zurückzunehmen und den Kindern Möglichkeiten einzuräumen, sich aktiv in die Gestaltung von Regeln in der Familie einzubringen. So lernen diese aber nicht nur ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse einzubringen sondern, auch auf die Interessen der Eltern, Geschwister oder anderer Familienmitglieder zu achten. Fähigkeiten, sich bei Entscheidungen sozial verantwortlich zu verhalten, können so auch in der Familie entwickelt werden. Die Vereinbarung alters- und entwicklungsangemessener Regeln kommt nicht ohne Konflikte aus, zum Heranwachsen gehören auch Regelverletzungen und Grenzüber-

schreitungen. Eltern sollten in der Lage sein, die daraus resultierenden Auseinandersetzungen so zu bewältigen, dass der respektvolle und entwicklungsförderliche Umgang mit ihren Kindern keinen Schaden nimmt.

Kinder und Jugendliche müssen sich ausprobieren und die Erfahrung machen, dass ihr Verhalten tatsächlich zu Konsequenzen führt. Manchmal hilft den Eltern dabei vielleicht auch Humor, um Konflikte zu bearbeiten und Situationen in einem komischen Licht zu sehen oder auch über sich selbst zu lachen. Grundsätzlich gilt, Kindern ermutigend zu begegnen und dies auch in Konfliktsituationen nicht zu vergessen.



3. Praxisbeispiele

Projekte

Ich wollte „nein“ sagen

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: die Kinder können im Stuhlkreis aber auch z.B. auf dem Bauteppich beieinander sitzen

Verlauf:

Die Kinder berichten von Situationen aus ihrem Alltag, in denen sie gern „nein“ gesagt hätten, sich aber nicht getraut haben. Sie versuchen zu erläutern, welche Gefühle sie dabei bewegten und warum sie nicht den Mut hatten „nein“ zu sagen.

Zu Beginn ist es zu empfehlen, dass die Erzieherin von einem Ereignis berichtet, wo sie etwas gern abgelehnt hätte, aber nicht den Mut dazu hatte.

Varianten:

Wenn ein Kind von einer Situation berichtet hat, in der es so unsicher war, dürfen die anderen Kinder Vorschläge machen, wie sie sich verhalten hätten. Im weiteren Verlauf können die Problemsituationen sowie Lösungsmöglichkeiten im Rollenspiel nachgestellt werden.

Fundort:

Angelehnt an Baum, H. (1998), *Starke Kinder haben's leichter. Spielerisch das Vertrauen in die eigene Kraft stärken*. Wien, Basel: Herder S. 79.

Ich will oder ich will nicht

Zeitraumen: ca.30 Minuten

Vorbereitung: die Kinder sitzen im Stuhlkreis

Verlauf:

Jeweils zwei Kinder treten in den Kreis. Ein Kind nennt eine Regel oder Forderung, die es von Erwachsenen gehört hat. Das andere Kind sagt deutlich, ob es die genannte Forderung erfüllt oder nicht. Die Kinder werden angehalten möglichst vielfältige ihnen bekannte Regeln einzubringen. Bei dieser Übung lernen die Kinder, Regeln auch zu hinterfragen.

Variante:

Kinder ab dem 5. Lebensjahr können zusätzlich erklären, warum sie etwas tun möchten und warum nicht. Gemeinsam kann überlegt werden, wie man die genannte Regel eventuell verändern oder anders formulieren könnte.

Fundort:

Angelehnt an Baum, H. (1998), *Starke Kinder haben's leichter. Spielerisch das Vertrauen in die eigene Kraft stärken*. Wien, Basel: Herder S. 81.

Der Gruppensprecher

Zeitraumen: nach Vereinbarung der Gruppe

Vorbereitung: Den Kindern wird diese Möglichkeit der Beteiligung und Mitbestimmung des Geschehens in ihrer Einrichtung oder Grundschule erläutert.

Fundort:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001) (Hrsg.). Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Verlauf:

Die Gruppe wählt in geheimer Wahl einen Gruppensprecher sowie einen Stellvertreter. Ein Gruppensprecher soll eine Vorbildfunktion übernehmen. Er hat die Aufgabe die Wünsche und Interessen seiner Gruppe an die Leitung der Einrichtung oder Grundschule bzw. auch andere Pädagogen weiterzuleiten, mit ihnen über Regeln, Konflikte aber auch Höhepunkte zu beraten und die Gruppe über Entscheidungen und Veränderungen zu informieren. Alle Kinder kennen diese Aufgabe.

Die Leitung der Einrichtung bzw. der Grundschule führt alle zwei Wochen eine Sitzung mit den Gruppensprechern von ca. 30 Minuten durch.

Varianten:

Da die Kinder im Vorschulalter noch nicht schreiben können, ist zu prüfen, ob die Wahl beispielsweise mit Hilfe von Fotos geheim durchgeführt werden kann. Ist das nicht der Fall, ist auch eine offene Abstimmung möglich.

Die Dauer der Tätigkeit eines Gruppensprechers kann durch die Gruppe bestimmt werden. Damit möglichst viele Kinder dieses Amt ausprobieren können, ist es insbesondere im Vorschulalter zu empfehlen, den Gruppensprecher und seinen Stellvertreter regelmäßig nach 4 bis 6 Wochen neu zu wählen.

Das Kinderparlament

Zeitraumen: Kindergarten- bzw. Schuljahr

Vorbereitung: Den Kindern wird diese Möglichkeit der Beteiligung und Mitbestimmung des Geschehens in ihrer Einrichtung oder Grundschule erläutert.

Verlauf:

Ein Kinderparlament kann sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule tätig sein. Die Mitglieder eines Kinderparlaments im Kindergarten sind jeweils Kinder aus dem letzten Kindergartenjahr. Jeweils nach den Sommerferien wird also eine neue Gruppe in dieses Amt eingeführt. Die Kinderzahl wird durch die Größe der Einrichtung bestimmt. Empfohlen sind jedoch mindestens 2 bis 4 Kinder pro Gruppe und nicht mehr als 20 Kinder insgesamt. Das Kinderparlament tagt einmal in der Woche oder alle 14 Tage für ca. 30 Minuten. Sie beschäftigen sich mit kleineren und größeren Entscheidungen, Regeln und Regelverstößen, Konflikten oder anderen aktuellen Problemen. Diese Sitzungen werden mit Unterstützung von Erziehern durchgeführt. Damit ständige Unterstützung gewährleistet werden kann, sollten es mindestens zwei Pädagogen sein.

Am Tag nach der Parlamentssitzung wird eine Kindervollversammlung durchgeführt, in welcher die im Parlament tätigen Kinder alle anderen über Ideen und Entscheidungen informieren. Diese Versammlung sollte auch etwa 30 Minuten nicht überschreiten.

Das Kinderparlament arbeitet mit einem Vorstand von 2 bis 4 Kindern (je nach Gesamtmitgliederzahl des Parlaments). Damit sich möglichst viele Kinder in der Tätigkeit eines Vorstandsmitgliedes ausprobieren können, kann dieser alle 4 Wochen neu gewählt werden.

Varianten:

Vorgeschlagene Kinderzahlen oder Zeitangaben können entsprechend der Besonderheiten der Einrichtung oder Grundschule gestaltet werden.

Sowohl die Parlamentssitzungen als auch die Versammlung aller Kinder können mit Video aufgezeichnet werden, um sie im Nachgang unter verschiedenen Gesichtspunkten auszuwerten. Sowohl das pädagogische Personal als auch die Kinder können solche Videos nutzen, um ihre Tätigkeit zu qualifizieren.

Fundort:

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2001) (Hrsg.). Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Spiele

Würfelspiel

Zeitraumen: 30 bis 40 Minuten

Vorbereitung: in Vorbereitung dieses Spiels werden ca. 30 bis 35 weiße Papierkreise und 10 verschiedenfarbige Papierkreise in der Größe eines Bierdeckels angefertigt, 4 bis 6 verschiedene Spielfiguren (z.B. Figuren aus Kinderüberraschungen o.Ä.) und ein Würfel werden benötigt

Verlauf:

Die Kinder legen die Papierkreise in einer Reihe im Zimmer aus (wie bei einem Würfelspiel), wobei die farbigen in die Reihe mit eingeordnet werden. Es ist darauf zu achten, dass die zu würfelnde Strecke von allen Kindern gut eingesehen werden kann und begehbar sein muss. Die Spieler erhalten je eine Spielfigur und würfeln nacheinander. Auf den farbigen Feldern sind jeweils Bedingungen zu erfüllen. Die Bedingung wird gemeinsam von den Kindern festgelegt. Es können zum Beispiel sein:

- einmal aussetzen,
- 5 Kniebeuge machen,
- die erste Strophe eines neu erlernten Liedes singen,
- eine Regel nennen, die beim Spaziergang (bei den Mahlzeiten, beim Spielen usw.) zu befolgen ist,
- eine Regel benennen, die sie zu Hause einhalten müssen,

Varianten:

Je nach Altersgruppe und Spielerfahrungen der Kinder können sie sich gemeinsam für jedes farbige Feld eine bestimmte Regel auswählen. Damit die Regel nicht vergessen wird, kann man sie auf das Feld schreiben oder bildhaft darstellen.

Wenn man die Kreise für das Würfelspiel so groß wie Teller fertigt, können die Kinder selbst die Spielfiguren spielen.

Es ist dann gut möglich dieses Spiel auch im Sportraum oder im Freien zu spielen und Turn- oder Spielgeräte einzubeziehen.

Idee:

Martina Rothe, praktische Erfahrungen

Zusammenarbeit mit Familien

Flyer zum Thema Regeln

Zeitraumen: wenige Minuten

Vorbereitung: Kopie der Flyer

Verlauf:

Das Faltblatt kann den Eltern im Rahmen eines thematisch gestalteten Elternabends zur Verfügung gestellt werden.

Liebe Eltern!

Regeln gehören zu unserem täglichen Leben und sind auch für Ihre Kinder sehr wichtig. Was ist beim Aufstellen von Regeln zu beachten?

Regeln sollten mit den Kindern gemeinsam aufgestellt werden.

Einige wenige Regeln sind genug.

Regeln sollten durchsetzbar sein.

Regeln sollten leicht zu befolgen sein.

Regeln sollten positiv formuliert sein.

Regeln sollten sagen was man tun soll.

Regeln sollten fair und nachvollziehbar sein.

Fundort:

Markie-Dadds, C., Sanders, M. R. & Turner, K. (2003) Das Triple P Elternarbeitsbuch. Der Ratgeber zur positiven Erziehung. PAG Institut.

Erfassen von Elternmeinungen

Zeitraumen: wenige Minuten

Vorbereitung: Vorlagen kopieren

Verlauf:

In Vorbereitung eines Elternabends zum Thema „Wie viele Freiheiten und Grenzen brauchen unsere Kinder“ können mit Hilfe des Fragebogens die Meinungen der Eltern erfasst werden. Die Eltern können den Fragebogen anonym ausfüllen und in einen Briefkasten stecken. Die Auswertung im Elternabend kann bietet sich insbesondere an, um eine Diskussion zum Thema anzuregen.

Varianten:

Die Skala des Diagramms könnte auch mit Begriffen wie „gut“, „nicht so gut“, „schlecht“ usw. gestaltet werden. Desweiteren könnte auch die Fragestellung entsprechend der gewünschten Schwerpunkte geändert werden.

KOPIERVORLAGE

Liebe Eltern!

In Vorbereitung unseres Elternabends „Wie viele Freiheiten und Grenzen brauchen unsere Kinder“ bitte ich Sie um Ihre Teilnahme an dieser anonymen Befragung.

Beantworten Sie die unten aufgeführten Fragen lediglich mit einem Kreuz. Die Bewertung 1 bis 5 sind dabei wie bei Schulnoten angewendet (1 ist das Beste).

Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit.

Mit freundlichen Grüßen

Frau Mustermann

Frage	1	2	3	4	5
Stellen Sie die für die Familie geltenden Regeln mit den Kindern gemeinsam auf?					
Ist Ihnen eine klare Formulierung und einsichtige Begründung der Regeln wichtig?					
Setzen Sie Regeln durch ein klares „Nein“?					
Durchdenken Sie die Konsequenzen bei Nichteinhaltung von Regeln immer vorher?					
Sind Sie immer konsequent oder geben Sie dem bitten oder betteln der Kinder nach?					

Fundort:

Martina Rothe

Bücher

Morgen gehe ich nach China

Imme Dros & Harrie Geelen, München: Middel-
hauve, 1998

ISBN-Nummer: 978-3787695355

Inhalt:

Jan träumt davon, morgen nach China zu gehen. Da er mit allem und jeden unzufrieden ist, stellt er sich vor, wie er nach China geht und alle ihn suchen und vermissen werden. Er denkt, dass er in China tun kann, was er will, dass die Muttis und Vatis immer Zeit haben, dass man die aller-
schönsten Spielsachen hat, dass man ins Bett gehen kann, wann man will und vieles mehr.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch erscheint geeignet, den Kindern die Bedeutung von Grenzen nahe zu bringen. Die Kinder können über die Wünsche von Jan nachdenken und werden feststellen, dass sie vieles durchaus ähnlich empfinden. Im Gespräch sollten sie jedoch erkennen, dass Grenzen und Regeln nicht nur wichtig sind, sondern auch eine Hilfe sein können. Gemeinsam kann man nach anderen Lösungswegen suchen, wie Jan wieder glücklicher werden kann.

Alles erlaubt? Oder immer brav sein- das schafft keiner!

Nele Moost & Annet Rudolph, Esslingen: Esslin-
ger Verlag, 2006

ISBN-Nummer: 978-3480201938

Inhalt:

Wenn der kleine Rabe nicht heute noch das bravste Tier des Waldes wird, bekommt er nichts zum Geburtstag. Er weiß aber nicht, wie man das macht, brav sein. Er weiß keinen anderen Rat und fragt all seine Freunde im Wald.

Bezug zum Thema:

Diese Geschichte ist eine wertvolle Hilfe für jede Erzieherin, den Kindern die Bedeutung von Erziehungsregeln nahe zu bringen. Am Beispiel der Tiere im Wald ist gut zu erkennen, dass Regeln wichtig sind, um das Zusammenleben zu gestalten und dass Regeln ihnen Hilfe und Orientierung bei der Steuerung ihres Verhaltens geben. Sie können Vergleiche zum Zusammen-
sein in der Gruppe oder Klasse ziehen und gemeinsam überlegen, welche Regeln sie für wichtig erachten. Die Kinder erfahren aber auch, dass Regeln gemeinsam verändert werden können.

***Benny Blu Benehmen:
Bitte, danke, gern geschehen.***

K. Schopf & K. H. Höllering, Regensburg: Kinderleicht Wissen Verlag, 2008
ISBN-Nummer: 978-3865700278

Inhalt:

Benny Blu gibt viele Tipps für das tägliche Zusammenleben, nicht nur in der Kindergruppe, sondern auch in der Familie und in der Öffentlichkeit. Es wird veranschaulicht, warum es Regeln für gutes Benehmen gibt und woher sie kommen. Beispiele für gutes Benehmen werden geschildert und kleine Fragen oder Übungen eingefügt.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch für Kinder ab etwa fünf Jahren ist geeignet, um längerfristig damit zu arbeiten. Es beschäftigt sich mit vielen Bereichen des täglichen Lebens und eröffnet durch Übungen und Tests vielfältige Möglichkeiten mit den Kindern das Thema Regeln zu bearbeiten.

Literatur

- Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during early adolescent transition. In: Cowan, P.A. & Hetherington, M.E (Hrsg.) *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borba, M. (1999). *Parents do make a difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bredow, C. & Durdel, A. (2003). Soziale Partizipation und Rechte von Kindern – erziehungswissenschaftliche und juristische Perspektiven. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.) *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter: Grundlagen*. München: Ernst Reinhardt.
- Dinkmeyer, D., McKay, G. & Dinkmeyer, D. (2004). *step – Das Elternbuch. Kinder ab 6 Jahre*. Weinheim: Beltz.
- Fuhrer U. (2006) *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Bern: Huber.
- Gordon, T. (1993). *Die Neue Familienkonferenz, Kinder erziehen ohne zu strafen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Juul, J. & Jensen, H. (2005). *Vom Gehorsam zur Verantwortung*. Weinheim: Beltz.
- Markie-Dadds, C., Sanders, M. R. & Turner, K. (2003) *Das Triple P Elternarbeitsbuch. Der Ratgeber zur positiven Erziehung mit praktischen Übungen*. PAG Institut.
- Schneewind, K.A. (2008). *Freiheit in Grenzen – Begründung eines integrativen Medienkonzepts zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen*. Department Psychologie der Universität.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“*. Bern: Verlag Hans Hübner.
- Steinberg, L.A. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Hrsg.) *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L.A. (2001). *We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect*. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H. (2007). Die Erzieherin- Kind-Beziehung aus Sicht des Kindes im Vergleich zur Eltern-Kind- Beziehung. In: Becker-Stoll, F. & Textor, M.R. (Hrsg.) *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Modul 2

Selbstwirksamkeitserleben und Selbstvertrauen



Inhaltsverzeichnis:

1. Theoretische Grundlagen
2. Pädagogische Ziele und Anregungen
 - 2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen
 - 2.2 Anregungen für Familien
3. Praxisbeispiele

1. Theoretische Grundlagen



Wir alle wünschen uns, dass die Kinder, mit denen wir in unserer eigenen Familie oder beruflich zusammen sind, lernen, ihr Leben erfolgreich zu meistern. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der Glaube daran, etwas erreichen zu können, Selbstvertrauen also, sind dafür von entscheidender Bedeutung. Kinder mit Selbstvertrauen besitzen eine gute Grundlage für andere Fähigkeiten, die für das weitere Leben wichtig sein werden.

Warum ist Selbstvertrauen so wichtig? Kinder mit Selbstvertrauen können leichter mit Enttäuschungen fertig werden, auch unter schwierigen Bedingungen Leistungen erbringen, sich anderen gegenüber mit richtigen Mitteln und Worten durchsetzen, die eigenen Fähigkeiten und Schwächen einschätzen und kompetent damit umgehen, Unabhängigkeit und Selbständigkeit erlangen sowie Konflikte aushalten und selbstständig regeln. Selbstvertrauen beinhaltet die positive Bewertung der eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften. Damit verbunden ist eine positive Einstellung bzw. Erwartungshaltung gegenüber der Bewältigung von Anforderungen verschiedenster Art.

Niemand wird mit „fertigen“ Selbstvertrauen geboren, es entwickelt sich schrittweise, kann dann aber sogar unter widrigen Umständen aufrechterhalten werden. Es ist weniger abhän-

gig von der aktuellen Befindlichkeit und Situation, sondern viel mehr Ausdruck vergangener Erfahrungen. Mit dem Selbstvertrauen untrennbar verbunden ist das Selbstwertgefühl: Ein Kind (ebenso wie ein Erwachsener), das Vertrauen in seine Leistungsfähigkeit hat, wird sich selbst auch als etwas wert fühlen. Im Selbstwertgefühl eines Menschen schlägt sich seine Lebensgeschichte nieder (Largo, 2007).

Um Selbstvertrauen entwickeln zu können, brauchen Kinder zum einen das Wissen um ihre eigenen Fähigkeiten, zum anderen die Anerkennung dieser Fähigkeiten von Spielpartnern und erwachsenen Bezugspersonen. Über die Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen, die Beobachtung der eigenen Fähigkeiten, über das Anerkennen und das Interesse an der eigenen Leistung, gelingt es Kindern ein Bild von sich, ihr Selbstbild, zu entwickeln (Hundertmark-Mayser, 2003). Das Vertrauen in sich selbst entwickelt sich also nicht in einem „luftleeren Raum“, sondern im Kontakt und Austausch mit anderen Personen. Kinder müssen als Persönlichkeiten eine bedingungslose Wertschätzung erfahren. So wie die positive Akzeptanz der Person aber nicht Akzeptanz jedes Verhaltens bedeutet, darf die Kritik an einzelnen Handlungen oder Verhaltensweisen nicht die kindliche Persönlichkeit in Frage stellen.

Der Aufbau von Selbstvertrauen ist mit vielfältigen Lern- und Entwicklungsprozessen verbunden. Dabei spielen Erwachsene natürlich eine bedeutsame Rolle. Die Reaktionen, die sie insgesamt auf das kindliche Verhalten zeigen, beeinflussen das Bild, das Kinder von sich selbst entwickeln. Die Qualität der Beziehung zu gleichaltrigen und erwachsenen Bezugspersonen hat einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls von Kindern und ihr Selbstvertrauen sowie die damit verbundenen Folgen. Kinder mit ausgeprägtem Selbstvertrauen freuen sich über ihre Leistungen, handeln selbstständig, nehmen Herausforderungen an,

übernehmen gern Verantwortung und sind beispielsweise weniger abhängig von der bewertenden, insbesondere lobenden, Haltung Erwachsener. Kinder mit Selbstvertrauen sind auch eher in der Lage, eigene Schwächen anzunehmen.

Kinder mit mangelndem Selbstvertrauen haben dagegen das Gefühl, von anderen nicht geschätzt zu werden, vermeiden unangenehme oder herausfordernde Situationen und geben anderen die Schuld für ihre eigenen Schwächen. Sie beneiden andere Kinder und deren Leistungen, sind stark abhängig von den Ansichten und Meinungen Erwachsener sowie selbstzentriert und rigide in sozialen Interaktionen. Darüber hinaus sind Kinder mit mangelndem Selbstvertrauen weniger ausdauernd, leichter zu frustrieren und sie geben eher auf als selbstsichere Kinder.

So wie das Bild, das Kinder von sich selbst haben, durch unzählige Sozialkontakte beeinflusst wird, beeinflusst dieses Bild wiederum ihr Verhalten. Zu diesem Selbstbild gehören



auch die Überzeugungen, etwas „im Griff zu haben“ bzw. eine Sache „regeln zu können“. Dies wird im Konzept der Selbstwirksamkeit aufgegriffen. Im Laufe der Zeit entwickelt das Kind ein Bewusstsein darüber, welche Handlungen es ausführen kann (und welche nicht), ob es die notwendigen Mittel (z.B. Kraft, Mut) zur Verfügung hat, um ein bestimmtes erwünschtes Handlungsergebnis zu erzielen. Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1977).

Die Einschätzungen eigener Handlungskompetenzen und Handlungsmöglichkeiten beziehen sich auf unterschiedlichste Anforderungssituationen in Familie, Kindergarten, Grundschule und Freizeit. Diese Anforderungssituationen unterscheiden sich in ihrer Schwierigkeit, Stärke und Allgemeinheit und können somit von sehr leichten bis zu sehr komplexen und von sehr spezifischen bis zu ganz allgemeinen Gegebenheiten variieren. So beziehen sich schulische Selbstwirksamkeitserwartungen auf schultypische Anforderungen während soziale Selbstwirksamkeitserwartungen den Umgang mit sozialen Konfliktsituationen thematisieren. Die soziale Selbstwirksamkeitserwartung spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Gruppendruck standzuhalten, Konflikte ohne Gewalt auszutragen und sozialen Anschluss zu finden.

Hinzu kommen allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen, die eine wichtige personale Ressource bei der Bewältigung allgemeiner Lebens-

Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können wird als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die individuellen Erwartungen, dass das eigene Handeln zu Erfolg oder Misserfolg führt, steuern bereits die Herangehensweise an Situationen oder Aufgaben und führen oftmals zur Bestätigung der eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen (Theorie der Selbsterfüllenden Prophezeiung, Merton 1948).

Selbstwirksamkeitserwartungen werden von den eigenen Handlungen beeinflusst, wobei Erfolge die Erwartung von Selbstwirksamkeit stärken und Misserfolge sich dementsprechend ungünstig auswirken (Jerusalem, 1990). Fehlende Selbstwirksamkeit und fehlendes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit führen zu einer erlebten Inkompetenz.

Personen, die sich in einer Situation als inkompetent betrachten, richten ihre Aufmerksamkeit auf sich selber und überschätzen die Schwierigkeiten der Situation. Aus fehlendem Selbstwirksamkeitserleben resultiert Stress, dies wiederum kann zu erlernter Hilflosigkeit (Seligmann, 1979) und somit auch zu Depressionen führen.



anforderungen darstellen. Fehlen solche Ressourcen, kann es zu Stress kommen. Nach der Stress- und Emotionstheorie (Lazarus, 1991) tritt Angst auf, wenn Menschen hinsichtlich einer Anforderungssituation unsicher sind und der weitere Verlauf der Ereignisse nicht absehbar ist. Selbstwirksamkeitserwartungen können im Stressbewältigungsprozess die Funktion einer personalen Ressource einnehmen, die sowohl die Einschätzung von Anforderungen als auch deren Bewältigung positiv beeinflusst. Ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen können als Voraussetzung für eine erfolgreiche Selbstregulation angesehen werden. Sie steuern Prozesse der Zielsetzung, Planung und Handlungsausführung und sind entscheidend für die Interpretation von Handlungsergebnissen.

Selbstwirksame Kinder zeichnen sich durch Zuversicht und Selbstvertrauen aus. Sie sind der Überzeugung, dass sie auch schwierige Aufgaben mit eigener Anstrengung bewältigen können. Empirisch wurde vielfach bestätigt, dass selbstwirksame Personen in Anforderungen eher den herausfordernden Charakter wahrnehmen, während wenig selbstwirksame Personen diese eher als Bedrohung erleben, da sie sich der eigenen Handlungsmöglichkeiten und Ressourcen nicht sicher sind (Jerusalem, 1990; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine wichtige Rolle spielen dabei Kontrollüberzeugungen. Damit ist gemeint, dass sich Menschen darin unterscheiden, ob sie Erfolge, Misserfolge oder andere Ereignisse als Konsequenzen ihres eigenen Verhaltens ansehen, oder ob sie solche Ereignisse nicht sich, sondern externen Einflüssen oder dem Zufall zuschreiben (Rotter, 1966).

Weiner (1971) unterscheidet dabei zwei Dimensionen: Zum einen die Personenabhängigkeit und zum anderen die Stabilität. Wenn Handlungsergebnisse als das Resultat eigenen Verhaltens betrachtet werden, spricht man von „interner Kontrollüberzeugung“. Wenn Handlungsergebnisse aus individueller Sicht durch Umweltfaktoren oder zufällig zustande gekommen sind, ist von „externer Kontrollüberzeugung“ die Rede. Internale und externale

Kontrollüberzeugungen sind personenabhängig. Die zweite Dimension, die Stabilität, beinhaltet den Zeitfaktor. Hier geht es darum, ob der Ursachenfaktor über die Zeit hinweg stabil ist oder sich über die Zeit verändert, also variabel ist. Kontrollüberzeugungen sind besonders wirksam in subjektiv neuen, nicht eindeutigen Situationen: Je weniger Erfahrungen ein Mensch mit einer bestimmten Situation hat desto stärker wird seine Grundtendenz (internale oder externale Kontrolle) zutage treten und seine Erwartungen bzw. sein Verhalten steuern (Strätz, 2003). Kinder mit interner Kontrollüberzeugung erwarten von andern Kindern (bzw. Erwachsenen) keine Hilfe bei Dingen, die sie selbst erledigen können. Sie übernehmen selbst die Verantwortung und sind damit unabhängig und aktiv in ihrer Suche nach Problemlösungen.

Selbstwirksamkeit gilt auch als eine Voraussetzung für die Entwicklung von Resilienz (Lösel & Bliesener, 1990). Unter Resilienz wird das Vermögen einer Person oder eines sozialen Systems (z.B. der Familie) verstanden, sich trotz belastender Situationen oder schwieriger Lebensbedingungen gut zu entwickeln (Rutter, 1990). Resiliente Kinder entwickeln auch unter Druck und unter widrigen Umständen ein positives Lebensgefühl und können so auch schwierige Anforderungen bewältigen.



Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen sollen im Folgenden noch zwei Aspekte erwähnt werden, die ebenfalls große Bedeutung für die

Entwicklung von Selbstvertrauen haben und durch Selbstwirksamkeitserleben positiv beeinflusst werden. Das Bewusstsein von Einzigartigkeit und Individualität ist einer davon. Es kommt zustande, wenn ein Kind die Eigenschaften und Merkmale, die an ihm einzigartig sind und die es als individuelle Persönlichkeit auszeichnen, als positiv wahrnimmt und wenn es hierfür von anderen Achtung, Anerkennung und Interesse erfährt. Selbstwahrnehmung bedeutet natürlich auch, eigene Schwächen zu erkennen und auch zu akzeptieren, dass es Felder gibt, in denen einem vielleicht die Freunde helfen, weil man dort selbst nicht so gut ist. Individualitätsbewusstsein kann nur entstehen, wenn ein Kind die Gelegenheit erhält, sein „Besonders-Sein“ auszudrücken (Hundertmark-Mayser, 2003). Dabei muss das Kind lernen, seine eigenen Leistungen wertzuschätzen und sich auf sich selbst zu verlassen. Die Entwicklung kindlicher Individualität ist auch eine erzieherische Herausforderung, die in Kindergarten und Grundschule jeweils unterschiedliche individuelle Bildungsangebote erfordert. Diese individuellen Angebote verstärken bei den Kindern die Erfahrung, etwas Besonderes zu sein und auch von anderen als etwas Besonderes betrachtet zu werden.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstvertrauen ist das Gefühl von Zugehörigkeit. Zugehörigkeit meint dabei nicht nur das Erleben von Zugehörigkeit zu einer Gruppe, in der das Kind sich als aktives und wichtiges Mitglied fühlt und eine bestimmte Funktion ausübt. Es meint auch das Gefühl, selbst zu jemandem zu gehören, der einen versorgt und beschützt (hieraus erwächst ein starkes Sicherheitsgefühl) und das Gefühl, für andere wichtig, beachtet und erwünscht zu sein.



Schließlich geht es auch um die Vertrautheit mit dem eigenen Körper, in dem es sich wohl fühlt und in dessen Fähigkeiten es Vertrauen besitzt (Hundertmark-Mayser, 2003).

Fassen wir zusammen: Der Entwicklung von Selbstvertrauen kommt eine außerordentliche Bedeutung für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse zu. Selbstvertrauen basiert auf Selbstwirksamkeitserleben. Selbstwirksame Kinder sind der Überzeugung, dass sie auch schwierige Aufgaben mit eigener Anstrengung schaffen können, sie schätzen ihre eigenen Leistungen und kommen auch in Gruppen gut zu recht. Selbstwirksamkeitserleben bildet sich auf Grund von Erfahrungen. Die erwachsenen Bezugspersonen in Familie, Kindergarten und Schule sind eine wichtige Quelle dieser Erfahrungen. In den folgenden Abschnitten werden deshalb Anregungen für Bildungseinrichtungen und Familien gegeben, wie kindliches Selbstvertrauen gefördert werden kann.

2. Pädagogische Ziele und Anregungen

2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen



Damit Kinder in Bildungseinrichtungen Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen entwickeln können, braucht es eine dem kindlichen Entwicklungsstand angemessene Umgebung, die Mut macht, zu lernen. Kinder brauchen nicht nur viele Gelegenheiten, mit Gleichaltrigen zu spielen, sie benötigen immer wieder Gelegenheiten, Neues zu entdecken und auszuprobieren. So können sie ihre Interessen verfolgen, neue Interessen entwickeln und lernen, in herausfordernden Situationen Lösungswege zu suchen und zu sehen.

Dies setzt ein gewisses Maß an Autonomie voraus. Autonomie bedeutet, dass den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, über ihre Aktivitäten selbst zu entscheiden. Die subjektiv wahrgenommenen Handlungsfreiräume sind ein wesentliches Merkmal des Lernklimas in Bildungseinrichtungen. Eine Lernumwelt, welche die Handlungsmöglichkeiten von Kindern stark beschneidet, verringert das Gefühl, selbst Kontrolle ausüben zu können (Boekaerts, 1998).

Schüler führen beispielsweise ihre subjektiv als gering erlebten Kontrollmöglichkeiten vielfach nicht auf äußere Einschränkungen zurück, sondern auf einen Mangel an eigenen Kompetenzen. Eine Einschränkung der Autonomie wirkt sich demnach ungünstig auf die Selbstwirksam-

keitserwartungen der Schüler aus. In einer restriktiven Lernumwelt mit geringer Autonomie schätzen Schüler ihre Kompetenzen niedriger ein, obwohl die Ursachen der Unkontrollierbarkeit in erster Linie in der Lernumwelt zu sehen sind (Boekaerts, 1998). Die Wahrnehmung von Autonomie stellt eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung internaler Kontrollüberzeugungen und den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen dar. Sie entspricht dem grundlegenden Bedürfnis der Schüler nach Selbstbestimmung und bildet die Voraussetzung für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Deci & Ryan, 1993).

Erwachsene haben durch die Gestaltung entsprechender Lernumwelten mannigfaltige Möglichkeiten, das Selbstwertgefühl von Kindern positiv zu beeinflussen. Sie können Spiel- und Lernsituationen schaffen, die Anregungen und Impulse geben und dazu beitragen, den Kindern Selbstvertrauen zu vermitteln. Durch Zuspruch und Ermutigung anstelle ständiger Bewertung können sie entsprechende Wirkungen unterstützen.



Was können Bildungseinrichtungen tun?

- **Das Selbstwertgefühl und die Identität der Kinder stärken**
- **Die kreativen Fähigkeiten der Kinder entwickeln und fördern**
- **Die kognitive Lernfähigkeit der Kinder fördern**
- **Die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder fördern**
- **Raum schaffen für Aktivitäten, in denen Kinder einen Sinn sehen**
- **Kindern Handlungsalternativen verdeutlichen**
- **Kindern Zukunftsglauben vermitteln**
- **Kindern helfen, Engagement und Verantwortungsgefühl zu entwickeln, um für sich und andere bessere Lebensbedingungen zu schaffen**

Nun gibt es in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen natürlich unterschiedliche Lernbedingungen. Neben unterschiedlichen Beziehungs- und Handlungsmustern folgt die Beurteilung der Kinder in beiden Institutionen sehr

unterschiedlichen Kriterien. Die Beurteilung in Kindertageseinrichtungen kann sich sicherlich stärker an individuellen Maßstäben orientieren als in der Grundschule, wo verbindliche und einheitliche Leistungsnormen im Vordergrund stehen und dementsprechend vorgegebene Handlungsschemata, Inhalte und Zeitabschnitte vorherrschen.

Kinder benötigen aber in allen Spiel- und Lernsituationen größtmöglichen Freiraum, Aufgaben (innerhalb eines angemessenen Zeitraums) auf ihre eigene Art und Weise zu erledigen. Man sollte ihnen deshalb bei der Bewältigung ihrer Aufgaben so wenig Vorschriften wie möglich machen. Pädagogische Fachkräfte können Kindern bei der Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben helfen, indem sie Aufgaben so strukturieren, dass jedes Kind tatsächlich eine Aussicht auf Erfolg hat. Dazu gehört, dass das Ergebnis gegebenenfalls in mehreren kleinen Schritten erreicht werden kann. Auf diese Weise haben die Kinder die Möglichkeit, jeweils einen Schritt nach dem anderen mit Erfolg auszuführen. Selbstvertrauen entsteht, wenn Anforderungen erfolgreich gemeistert werden.

Die Strukturierung von Aufgaben entsprechend kindlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt voraus, dass diese Fähigkeiten erkannt werden und die Aktivitäten für die Kinder individuell geplant werden. So werden Erfolgserlebnisse möglich. Es ergeben sich befriedigende Handlungssituationen, in denen sich die Kinder als Gestalter ihrer Aktivitäten erleben können. Gleichzeitig sollten die individuellen Fertigkeiten der Kinder als etwas Besonderes gewürdigt werden und die Erwachsenen sollten dafür Anerkennung aussprechen.

Kinder müssen in ihren Aktivitäten und Leistungen wertgeschätzt werden. Die meisten Kinder können irgendetwas besonders gut und nehmen dies auch besonders wahr. Die Wertschätzung erwachsener Bezugspersonen stabilisiert diese Selbstwahrnehmung, die Kinder können die Vorstellung verinnerlichen, etwas wert zu sein und etwas zu können. Dies wie-



derum verbessert die Grundlagen für die Entwicklung allgemeiner Bewältigungsstrategien, bei denen zwischen problemzentrierten und emotionszentrierten Strategien unterschieden werden kann. Auch bei der Entwicklung dieser allgemeinen Strategien kommt den erwachsenen Bezugspersonen eine wichtige Rolle zu.

Problemzentrierte Bewältigungsstrategien richten sich direkt auf ein Problem. Die Kinder müssen lernen, möglichst viele angemessene Hilfsmittel zur Problemlösung heranzuziehen. Dabei können auch die individuellen Voraussetzungen, etwa durch Erwerb neuer Fertigkeiten verändert werden, um mit einer Herausforderung effektiv umgehen zu können. Die Förderung von „kognitiver Flexibilität“ ermöglicht beispielsweise, eine Situation von verschiedenen Perspektiven aus zu betrachten und damit verschiedene Problemlösestrategien zu entwerfen.

Emotionszentrierte Bewältigungsformen zielen dagegen eher auf die Bewertung von Problemsituationen. Hier gilt es, die Kinder dabei zu unterstützen, auch in schwierigen Situationen positive Aspekte zu erkennen, Situationen neu zu bewerten, positive Vergleiche mit anderen Situationen zu ziehen oder dem Kind zu helfen, sich nur mit einem bestimmten Teil eines Problems auseinanderzusetzen. Kinder sollten darüber hinaus lernen, welche Auswirkungen diese oder jene Verhaltensalternative für sie selbst oder für andere haben kann. Sie sollten für altersgemäße Aufgaben Verantwortung übernehmen können und durch die Schaffung von Handlungsalternativen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

2.2 Anregungen für Familien



Meist bietet der geschützte Rahmen der Familie günstige Voraussetzungen für vielfältige Erfahrungen, durch die Kinder Vertrauen in ihre Fähigkeiten und somit Sicherheit gewinnen können. Kinder zu ermutigen, an sich selbst und ihre Fähigkeiten zu glauben, ist ein wichtiger Faktor der Beziehung zu ihnen. Ermutigung konzentriert sich auf die Stärken und positiven Eigenschaften der Kinder und hilft ihnen, sich selbst gegenüber positive Einstellungen und Überzeugungen zu entwickeln. Kinder zu ermutigen, heißt auch sie unabhängig von ihrem aktuellen Verhalten (das mitunter nicht immer in Ordnung ist) zu akzeptieren. Ermutigen bedeutet, Bemühungen und Verbesserungen anzuerkennen, anstatt Perfektion zu erwarten oder zu fordern. Familien können ihren Kindern so helfen, Selbstvertrauen zu entwickeln (Dinkmeyer, McKay & Dinkmeyer, 2004).

Die Familie bietet Kindern natürlich auch die Möglichkeit, schon früh die Erfahrung zu machen, dass sie selbst etwas bewirken können. Die moderne Neurowissenschaft belegt eindrucksvoll, dass diese Erfahrungen, selbst et-

was bewirken zu können, schon in allerfrühester Kindheit im Gehirn „festgeschrieben“ werden und ein Leben lang wirken (Hüther, 2004). Dürfen Kinder diese entscheidende Erfahrung nicht machen, erleben sie sich selbst schon sehr früh als nicht selbstwirksam, sondern ganz im Gegenteil als wirkungslos. Das bedeutet Entmutigung, diese Kinder werden entsprechendes Handeln und Anstrengung vermeiden. Kinder, die sich selbst als wirkungslos erleben, sind nicht für Lernen und Anstrengung zu begeistern, ihnen bleiben Erfolge und das damit verbundene Selbstwirksamkeitserleben verwehrt.

Was können Eltern tun?

- *Das Kind bedingungslos wertschätzen*
- *Das Kind zur Selbstständigkeit erziehen*
- *Dem Kind zu Erfolgen verhelfen*
- *Dem Kind helfen, soziale Kompetenzen zu entwickeln*
- *Das Kind ermutigen, positiv zu denken*
- *Ein positives Modell für das Kind darstellen*



Den Eltern kommt also eine große Verantwortung zu, um ihren Kindern die Erfahrung zu ermöglichen, dass sie Wirkungen erzielen können. Dazu gehört zuallererst, die Kinder als Persönlichkeiten wahrzunehmen, ihnen Wertschätzung entgegenzubringen und sie respektvoll zu behandeln. Eltern müssen auf ihre Kinder altersgemäß reagieren. Hier gibt es eine Vielzahl von Ansatzpunkten und Handlungsebenen. Ein Kind muss Gehör finden bei den erwachsenen Bezugspersonen. Sie müssen sich für die Belange des Kindes interessieren, auf seine Bedürfnisse eingehen, seine Fragen beantworten und ihm Hilfe geben, wenn es diese braucht (Eltern müssen trotzdem nicht ständig parat sein).

Kinder brauchen Erfahrungsräume, in denen sie sich selbst bilden und sich selbst erfahren können. Sie brauchen beispielsweise Spielmaterial, das Eigenaktivität und selbständige Erfahrungen ermöglicht und ihnen als Handlungsalternative nicht nur das Ein- oder Ausschalten eines Knopfes bietet. Auch das Setzen von

Grenzen zeigt dem Kind, dass es zur Kenntnis genommen wird. Kinder brauchen die Erfahrung, in der Familie altersgemäß Verantwortung übernehmen zu können und selbst Entscheidungen treffen zu können. Dabei ist zu beachten, dass die in der Familie gesetzten Grenzen und vereinbarten Regeln auch tatsächlich eingehalten werden (s. Modul 1 „Freiheiten und Grenzen in der Erziehung“).

In jeder Familie gibt es Regeln, die das Familienleben bewusst oder unbewusst strukturieren und das für das Zusammenleben gewünschte

Verhalten definieren. Je klarer und demokratischer diese Regeln kommuniziert werden desto eher haben die Kinder auch die Möglichkeit, sich eigenverantwortlich in die Gestaltung des Familienlebens einzubringen. Wann und wie gegessen wird, wann die Kinder zu Bett gehen, wie man miteinander redet, all dies kann partnerschaftlich und altersgemäß mit den Kindern kommuniziert werden. Dabei können die Eltern bewusst Regeln vorleben, Werte vermitteln und damit eine Orientierung für gewünschte Verhaltensweisen geben.

3. Praxisbeispiele

Projekte

Bella geht einkaufen

Zeitraumen: variabel

Vorbereitung: Bilderbuch von Eva Eriksson (1998), *Bella geht einkaufen*. In *Mein Bilderbuchschatz*, Hamburg: Oetinger Verlag.; Requisiten für ein Rollenspiel wie ein großes Portemonnaie, Verkleidungen als Schweinchen, Hausfrau, Verkäufer und Bäcker, ein Sack Kartoffeln, ein Tisch und ein Stuhl, Windbeutel

Verlauf:

Gedächtnisspiel: Zu Beginn des Projekts kann eine Lesung zum Bilderbuch „Bella geht einkaufen“ gemacht werden. Dabei sollen sich die Kinder merken, was Bella alles der Großmutter mitbringen soll.

Rollenspiel: Die Kinder können die Geschichte nachspielen.

Geschichte erfinden: In Anlehnung an die Geschichte können die Kinder sich selbst Geschichten ausdenken.

Gesprächskreis: In Abhängigkeit vom Alter der Kinder können die folgenden Fragen diskutiert werden:

- *Kennt Ihr ähnliche Situationen in Eurem Leben?*
- *Wie hättet Ihr an Stelle der Großmutter reagiert?*
- *Wie findet Ihr die Reaktion der Großmutter?*
- *Hast Du Dir schon einmal Mühe gegeben und dennoch ist es Dir nicht gelungen?*
- *Ist es wichtiger alles perfekt zu machen oder sich Mühe zu geben?*
- *Was würdet Ihr Euch mal gerne trauen?*

Mich gibt es nur einmal

Zeitraumen: 1 bis 1,5 Stunden

Vorbereitung: Ein großer Bilderrahmen, der einen Kinderkopf umrahmt

Verlauf:

Den Kindern soll mit dieser Übung bewusst gemacht werden, dass sie und die anderen einzigartig sind. Des Weiteren erfahren sie etwas über die besonderen Interessen und Fähigkeiten des vortragenden Kindes. Die Kinder setzen sich in einem Kreis zusammen. Ein Freiwilliger stellt sich sichtbar für alle hin und hält den Bilderrahmen so vor sein Gesicht, dass sein Kopf gut zu sehen ist. Die anderen Kinder sollen erraten, welches Gefühl das Kind zum Ausdruck bringen möchte. Ist sein Gesichtsausdruck freudig, ängstlich, frech?

Im Anschluss daran geht es richtig los. Die Aufgabe lautet nun, etwas über sich zu erzählen. Die Kinder sollen möglichst detailreich über ihre individuellen Besonderheiten berichten. Da könnte der eigene Name genannt, das Lieblingsessen beschrieben oder über das Lieblingsbuch berichtet werden. Zum Beispiel begeistert sich das eine Kind für Straßenbahnen und ein anderes wiederum für Pferde.

Variante:

Aus einem Pappkarton bauen die Kinder gemeinsam einen Fernseher. Anschließen setzen sich die Kinder wie im Kino in eine Reihe. Auf dem „Bildschirm“ erscheint dann ein Kind und erzählt über sich (s.o.).

Fundort:

Hasenbeck, M. (2000). *Ich und Du sind Wir. Soziales Lernen in Kindergruppen*. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare Verlag, S. 13.

Begabungen

Zeitraumen: 1,5 bis 2 Stunden

Vorbereitung: Je nach Alter der Kinder
Materialien bereitstellen.

Verlauf:

Den Kinder soll mit dieser Übung bewusst werden, welche Begabungen sie selbst und die anderen Kinder besitzen. Die Kinder sprechen gemeinsam in der Gruppe über ihre Begabungen: „Was ich besonders gut kann“, „Wie das geht“ und „Was ich dafür besonders üben muss“. Wenn alle Kinder etwas gefunden haben, malen sie ihre Begabungen auf. An einem gemeinsam ausgesuchten Platz werden die Zeichnungen aufgehängt. Für die Kinder besteht von jetzt an die Möglichkeit zu sehen, wer was besonders gut kann. Wenn sie mal Hilfe benötigen, können sie sehen wer ihnen helfen kann.

Fundort:

Baum, H. (1998). Starke Kinder haben's leichter. Spielerisch das Vertrauen in die eigene Kraft stärken. Basel & Wien: Herder Verlag, S. 128.

Das bin ich – ich bin ein ganz besonderer Mensch

Zeitraumen: 1,5 Stunden

Vorbereitung: große Papierbögen, Scheren,
Zeichenstifte oder Pinsel und
Malfarben

Verlauf:

Die Kinder lernen sich und ihren Körper besser kennen. Originalgroße Zeichnungen werden von den Kindern angefertigt, indem die Umrise der Kinder auf großen Papierbögen abgezeichnet werden. Dazu legen sie sich auf den Papierbogen. Danach können die Kinder ihre Gestalt ausmalen.

Varianten:

Je nach Einsatz und Entwicklungsstand kann das Kind seine Körperform ausmalen:

- Welche Kleidung trage ich gerade?
- Wie sehen meine Haare aus?
- Welche Augenfarbe habe ich?
- Wie möchte ich mich beim Fasching verkleiden?
- Wie sehe ich als Prinz oder Prinzessin aus?
- Wie möchte ich mal aussehen, wenn ich mal groß bin?

Fundort:

IFK Vehlefanf e. V.; Hrsg. (2009). Umsetzungshilfe „Soziales Leben und Kulturenvielfalt“. Vehlefanf: IFK.

Ordnen nach Kategorien

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Sitzkreis vorbereiten

Verlauf:

Vier oder fünf verschiedenfarbige Kreise werden auf dem Boden ausgelegt. Auf jeden Kreis stellt sich ein Kind. Der Spielleiter erteilt nun die Aufgabe, sich nach bestimmten Merkmalen anzuordnen, z.B. die Kinder mit der größten Schuhgröße nach links und das mit der kleinsten Schuhgröße nach rechts. Das besondere daran: Die Kinder sollen ihre Positionen wechseln, ohne ein Wort zu sprechen.

Fundort:

Böhner, T. (2000). Spiele, die Beziehung knüpfen. Für kreative Spiel- und Theatergruppen. München: Don Bosco Verlag, S. 42 – 43.

Name und Adjektiv / Wiewort

Zeitraumen: 30 Minuten

Vorbereitung: Sitzkreis vorbereiten

Verlauf:

Für diese Übung setzen sich die Kinder in einen Kreis. Nachdem sich ein Kind mit seinem Namen vorgestellt hat, nennt dieses ein Adjektiv, das zu ihm passt. Ein Kind sagt zum Beispiel: Ich bin der lustige Peter. Das Nachbarkind sagt: Du bist der lustige Peter und ich bin der fantasiereiche Hans. Das nächste Kind wiederholt wiederum und so setzt sich das Spiel reihum fort. Wichtig ist, dass sich jedes Kind zuvor ein Eigenschaftswort ausdenkt, das zu ihm passt. Jedes Kind spricht nur zwei Sätze, den seines linken Sitznachbarn sowie seinen eigenen.

Varianten:

Dasselbe kann auch mit anderen Inhalten durchgeführt werden:

- Ich heiße und eine passende Bewegung dazu ist
- Mein Lieblingsspiel, -film, -buch ist Dein Lieblingsspiel ist und mein ...
- Am Wochenende habe ich gemacht.
- Zum Frühstück habe ich heute gegessen.

Fundort:

Böttger, G., Hein, R., Kügele, H., Reich, A. & Wichniarz, M. (2005). Erziehen heißt bilden. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), S. 46.

Kettenreaktion

Zeitraumen: 20 Minuten

Vorbereitung: Sitzkreis vorbereiten

Verlauf:

Ein Kind steht der restlichen Klasse gegenüber und ruft ein anderes Kind zu sich, das ihm in einem Merkmal ähnlich ist. Das ausgewählte Kind geht zu dem ersten, nimmt es an die Hand und wählt nun selbst den nächsten aus. Dies wird so lange fortgesetzt, bis alle Kinder eine lange Schlange bilden.

Fundort:

Böttger, G., Hein, R., Kügele, H., Reich, A. & Wichniarz, M. (2005). Erziehen heißt bilden. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), S. 85.

Das-bin-ich-Collage

Zeitraumen: 2 bis 3 Stunden

Vorbereitung: Pappkarton, Foto, Klebstoff, Stifte, Bilder aus Zeitschriften

Verlauf:

Die Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf ihre individuellen Besonderheiten, Interessen und Empfindungen: „Das bin ich, diese Interessen habe ich, ich bin eben ich“. In der Mitte eines großen Pappkartons klebt das Kind ein Foto von sich selbst. Um dieses herum kommen Dinge, die es besonders mag: seine Geschwister, seine Hobbies, seine Haustiere oder seine Lieblingsspielzeuge. Hier ist auch Platz für seine Wünsche, wie etwa den Berufswunsch oder auch ein ganz besonderer Weihnachtswunsch.

Fundort:

FOCUS SCHULE, Das Magazin für engagierte Eltern, Nr. 5 September/Oktober 2008, S. 11-21.

Wer bin ich?

Zeitraumen: 2 bis 2,5 Stunden

Vorbereitung: Bilder aus dem Kleinkindalter, Plakat, Klebstoff, Stifte

Verlauf:

Mit dieser Übung nehmen sich die Kinder selbst differenziert wahr. Die Kinder bringen Fotos aus ihrer Kleinkindzeit mit, die sie zuvor niemandem zeigen sollen. Die Fotos werden auf einem großen Plakat befestigt und mit Nummern versehen. Im Anschluss raten die Kinder, wer sich hinter den einzelnen Bildern verbergen könnte. Wenn das jeweilige Kind erraten wurde, gibt es sich zu erkennen. Die Spielleiterin stellt an die anderen nun die Frage, ob sie noch Ähnlichkeiten des Kindes mit seinem Foto feststellen. Um die Kinder nicht zu überfordern, kann ein Teil der Bilder auch am nächsten Tag besprochen werden.

Varianten:

In Abhängigkeit vom Alter und vom Entwicklungsstand beantworten die Kinder die folgenden Fragen:

Habt Ihr noch Erinnerungen aus der Zeit, in der die Bilder gemacht wurden?

Was habt Ihr seitdem gelernt?

Wie gut gefällt Euch Euer Leben jetzt?

Was möchtet Ihr in Eurem Leben beibehalten?

Was möchtet Ihr in Eurem Leben verändern?

Was wünscht Ihr Euch für die Zukunft?

Fundort:

Böttger, G., Hein, R., Kügele, H., Reich, A. & Wichniarz, M. (2005). Erziehen heißt bilden. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), S. 60.

Feen und Ritter

Zeitraumen: zweimal 20 Minuten

Vorbereitung: kleine Zettel für Lose

Verlauf:

Es werden gemeinsam Beispiele zusammengetragen, wie man jemanden etwas „Nettes“ sagen, schreiben oder etwas „Gutes“ tun kann. Dann ziehen die Kinder per Los den Namen eines anderen Kindes. Ihre Aufgabe ist es nun, diesem Kind im Laufe der nächsten zwei Tage etwas „Nettes“ zu sagen, zu schreiben oder ihm etwas „Gutes“ zu tun. Nach dieser Zeit berichten die Kinder in einem Stuhlkreis, was ihnen gesagt beziehungsweise geschrieben usw. wurde. Einigen Kindern wurde eventuell nichts „Nettes“ gesagt. An dieser Stelle wird sensibel mit den Kindern darüber gesprochen, was jetzt zu tun ist.

Variante:

Die Kinder können in einem Gesprächskreis, etwas über das „nette“ Verhalten anderer Kinder zu sagen. Zum Beispiel: Du hast mir gestern so schön beim Aufräumen geholfen.

Fundort:

Böttger, G., Hein, R., Kügele, H., Reich, A. & Wichniarz, M. (2005). Erziehen heißt bilden. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), S. 101 - 102.

Selbstportrait

Zeitraumen: 1 Stunde
Vorbereitung: Spiegel, Papier, Zeichenstifte, Pinsel und Farben

Verlauf:

Um die Selbstwahrnehmung zu fördern, malen die Kinder ein Selbstbildnis. Die Kinder schauen ihr Gesicht im Spiegel an, erforschen ihre persönlichen Merkmale (z.B. Augen- und Haarfarbe, Frisur, Mundform) und malen ein Porträt von sich selbst.

Variationen:

- Portrait malen
- Verkleiden (Ich bin ein .../ Ich bin eine ...)
- Schattentheater
- Schattenbilder
- Körper ertasten
- Spiele und Erfahrungen mit dem Spiegel. Zum Beispiel: Wie sieht meine Nase aus? Wie sehe ich aus wenn ich lache, den Mund öffne ...? usw.

Fundort:

Hundertmark-Mayser, J. (2003). Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 67.

Hier war ich

Zeitraumen: 1 bis 2 Stunden
Vorbereitung: Fingerfarben oder andere hautfreundliche Farben, Papierbögen

Verlauf:

Hand- und Fußabdrücke von Kindern werden erstellt. Dabei bemalen die Kinder ihre Hände und Füße mit Farbe und drucken sie auf Papierbogen. Dann kann ein Weg, ausgelegt mit Papierbögen, gegangen werden. Anschließend kann beobachtet werden, was mit den Abdrücken passiert.

Variante:

Es können Gipsabdrücke von Händen und Füßen angefertigt werden.

Fundort:

Hundertmark-Mayser, J. (2003). Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 67.

Bücher

So mutig bin ich! Selbstvertrauen für Kinder ab 5

Kreul, H. (2005), Bindlach: Loewe Verlag, ISBN-Nummer: 978-3785553787

Inhalt:

Mut und Selbstvertrauen sind für Kinder heute wichtiger denn je. Das gilt nicht nur für die kleinen Dinge des Alltags, wie vom Einmeterbrett zu springen oder ganz allein zu Hause zu bleiben. Noch entscheidender ist Selbstvertrauen im Umgang mit anderen. Verschiedene Möglichkeiten diesen Herausforderungen zu begegnen sind, sich durchzusetzen, abzugrenzen, aber auch mal nachzugeben und auf andere zuzugehen.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch illustriert, dass die Bewältigung von verschiedenen Situationen Mut und Selbstüberwindung kostet. Die Kinder können einschätzen, ob sie ebenso selbstbewusst handeln würden wie jene, die abgebildet sind. Sie erfahren, dass ihre Probleme allgemeiner Natur und leicht zu beheben sind, wenn sie sich trauen zu handeln und zu entscheiden.

Das kann ich schon alleine

Glitz, A. und Holland, C. (2009), Ravensburg: Ravensburger Verlag, ISBN-Nummer: 978-3830310280

Inhalt:

Haseneltern meinen es nur gut: Ihr Häschen sollte möglichst wenig selber tun. Denn es ist ja noch klein, und es könnte Fehler machen. Und tatsächlich: Was immer das Häschen anpackt, geht schief. Aber dann beschließt es, für einmal die allzu guten Ratschläge zu ignorieren und allen zu zeigen, was in ihm steckt. Und siehe da: Alles klappt. Vielleicht ist das Häschen doch nicht so klein, wie alle meinen?

Bezug zum Thema:

Kinder haben das Bedürfnis, etwas selbst machen zu wollen. Sie suchen sich Trainingsgelegenheiten im Alltag. Sie bevorzugen solche Anforderungen, deren Gelingen möglich, aber nicht ganz sicher ist. Als Ansporn genügt häufig schon der Stolz, etwas persönlich Anspruchsvolles geschafft zu haben. Die Zufriedenheit mit der eigenen Tüchtigkeit (erlebt als ein Gefühl des Stolzes) setzt aber nur ein, wenn das Getane den eigenen Bemühungen und Fähigkeiten zugeschrieben werden kann.

Mutig, mutig

Pauli, L. und Schärer, K. (2009), Zürich: Atlantis Verlag, ISBN-Nummer: 978-3715205182

Inhalt:

Vier Freunde machen einen Wettkampf: Wer erfindet die verrückteste Mutprobe und besteht sie selbst? So möchte jeder zeigen, dass er der Mutigste von allen ist. Aber wenn die Maus eine lange Strecke taucht, findet der Frosch das gar nicht so mutig. Und wenn der Frosch Grünzeug frisst, ist das für die Schnecke nur köstlich, nicht mutig. So gibts lange Gesichter und Applaus, bis schließlich der Spatz an der Reihe ist. Der ziert sich und dreht sich, und endlich sagt er: „Ich mache nicht mit.“ Ist das mutig? - Die Freunde zögern. Aber dann jubeln sie: „Ja, das ist Mut!“.

Bezug zum Thema:

Mit diesem Buch werden die Kinder ermutigt, ihre Meinung auch dann auszudrücken, wenn diese von den Vorstellungen der anderen abweicht. Es geht darum seine eigenen Wünsche und Vorstellungen deutlich zu machen, und anderen gegenüber selbstbewusst zu vertreten.

Franklin, Mut zur Wahrheit

(2007), Köln: Lingen, ISBN-Nummer: 978-3938323687

Inhalt:

In dieser Geschichte verweist Herr Maulwurf. Er überträgt Franklin die verantwortungsvolle Aufgabe, sich um seinen Garten zu kümmern. Doch Franklin merkt schnell, dass es ganz schön schwer ist, sich auf seine Arbeit zu konzentrieren, wenn er eigentlich lieber mit seinen Freunden spielen würde.

Bezug zum Thema:

Franklin erkennt, wie wichtig es ist, Verantwortung zu übernehmen. Eigentlich erledigt Franklin seine Aufgaben immer gewissenhaft. Aber er vergisst, die ihm aufgetragenen Aufgaben rechtzeitig zu erledigen. Franklin gelingt es, die Verantwortung für seinen Fehler zu übernehmen. Die Wahrnehmung von Fehlern als Lerngelegenheiten fördert das Selbstwirksamkeitsbewusstsein der Kinder.

Was ist das für ein Lärm?

Petz, M. und Jackowski, A. (2006), Zürich: Nord-Süd, ISBN-Nummer: 978-3314012488

Inhalt:

Max, der Igel, entdeckt die Musik. Leider aber will niemand seinen Gesang hören. Da nützt es auch nichts, dass er bei der Nachtigall Singstunden nimmt. Keiner will mit ihm in einem Chor singen. Nur der Hirsch, der Rabe und der Wolf, die auch keine guten Sänger sind, machen mit. Aber bald merken sie, dass nicht alle dasselbe schön finden und dass es beim Singen auch auf den Spaß ankommt.

Bezug zum Thema:

Sich selbst vertrauen und anders sein, kann Spaß machen. Kinder sollten sich von ihrer eigenen Fantasie und eigenen Voraussetzungen leiten lassen. Entscheidend sind nicht immer die originellste Idee zu und der Beste bei etwas zu sein, sondern die Freude an gemeinsamen Aktivitäten und die Anerkennung des Besonderen unseres Handelns.

Hurra ich hab's geschafft

Schmidt, F. (2005), Oldenburg: Lappan, ISBN-Nummer: 978-3830310914

Inhalt:

In diesem Bilderbuch werden die Sorgen und Nöte der kleinen Schnecke Luzie geschildert. Luzie weiß, dass sie ganz langsam ist, und sie traut sich nicht, über einen riesigen Berg zu kriechen. Da machen ihr die anderen Tiere Mut. Und worüber ist Luzie schließlich gekrochen?

Bezug zum Thema:

Auch wenn man langsam ist und etwas nicht so gut kann, lässt sich vieles mit Geduld und Ausdauer bewältigen. Auch die kleine Schnecke schafft so ein großes Hindernis zu überwinden.

Das Kleine Ich bin ich.

Lobe, M. & Weigel, S. (1992), Wien: Jungbrunnen-Verlag, ISBN-Nummer: 978-3702648503

Inhalt:

Ein kleines buntes Tier wandert glücklich über eine Blumenwiese, bis es von einem Frosch gefragt wird, wer es eigentlich sei. Da das kleine Tier diese Frage nicht beantworten kann, macht es sich auf die Suche nach jemandem, der die Antwort weiß. Am Ende findet es die Antwort selbst heraus.

Bezug zum Thema:

In diesem Buch wird die Frage des Selbstfindungsprozesses aufgegriffen und gezeigt, dass jedes Lebewesen einmalig ist. Durch die Wahrnehmung der Eigenschaften und Merkmale, die bei jedem einzigartig sind, entwickelt sich Gefühl der Individualität.

Gut gemacht, Bummelschaf!

Church, C. J. (2006), Esslingen: Esslinger Verlag J. F. Schreiber, ISBN-Nummer: 978-3480222131

Inhalt:

Vom Außenseiter zum Helden Immer, wenn alle Schafe an einem bestimmten Ort sein sollen ... ist Bummelschaf gerade ganz woanders und entdeckt die Welt. Bummelschaf kommt immer zu spät, ist immer als Letztes da und verpasst sogar die jährliche Schafschur. Bummelschaf ist eben ein bisschen anders als die anderen Schafe. Aber dann begegnet es einer kleinen Henne mit einem riesigen Problem. Ob Bummelschaf wohl dieses Mal zur richtigen Zeit am richtigen Ort ist?

Bezug zum Thema:

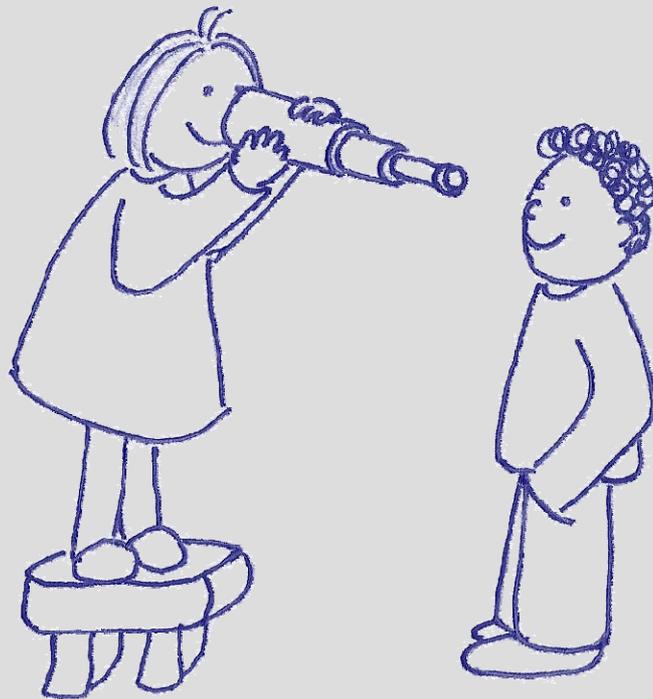
Erzählt wird die Geschichte von einem vermeintlichen Außenseiter, der es zu Beginn durch seine Eigenheiten schwer hat von der Gemeinschaft akzeptiert zu werden. Er muss erst zeigen, welche Stärken sich hinter seiner Individualität verbergen. Durch diese Geschichte werden die Kinder angeregt, bei sich selbst nach Stärken und Schwächen zu suchen. Dem einen oder anderen Kind stellt sich vielleicht auch die folgende Frage: „Muss ich anderen durch besondere Leistungen gefallen?“

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223 – 238.
- Dinkmeyer, D., McKay, G. & Dinkmeyer, D. (2004). *step – Das Elternbuch. Kinder ab 6 Jahre*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2004). *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hundertmark-Mayser, J. (2003). „Ich schaff das schon allein!“ – Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München/Basel: Reinhardt.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Largo, R. (2007). *Babyjahre*. München: Piper.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychology*, 46, 352-367.
- Lösel, F. & Bliesener, Th. (1990). Resilience in adolescence: A study on the generalizability of protective factors. In: Hurrelmann, K. & Lösel, F. (Hrsg.) *Health hazards in adolescence*. Berlin: De Gruyter.
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy, *The Antioch Review*, 8, 193-210.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer persönlichen Bewältigungsressource, *Diagnostica*, 40 (2), 105-123.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.(2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Seligman, M. E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Strätz, R. (2003). Psychologische Voraussetzungen für soziale Partizipation – Selbstvertrauen, interne Kontrollüberzeugungen und Perspektivenübernahme. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.) *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Grundlagen*. München/Basel: Reinhardt.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1 – 28.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nüchterlein, K.H. & Weintraub, S. (Hrsg.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University press.

Modul 3

Empathie und Perspektivenübernahme



Inhaltsverzeichnis:

1. Theoretische Grundlagen
2. Pädagogische Ziele und Anregungen
 - 2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen
 - 2.2 Anregungen für Familien
3. Praxisbeispiele

1. Theoretische Grundlagen



Vorschul- und Grundschulkindern erleben aufregende Dinge. Ihr Alltag ist geprägt von vielfältigen Erfahrungen, kognitiven und sozialen Herausforderungen und den daraus entstehenden Gefühlen. Die Auseinandersetzung mit diesen Gefühlen stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe in diesem Alter dar. Kinder in diesem Alter können ihre eigenen Gefühle mitteilen, die sozialen Beziehungen zu anderen Kindern und den erwachsenen Bezugspersonen erfordern aber zunehmend auch die Fähigkeit, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und deren Gefühle nicht nur zu erkennen, sondern auch zu verstehen. Kinder versuchen in diesem Alter, Ursachen und Konsequenzen eigener und fremder Gefühle einzuschätzen und auch zu verändern. Sie können sich besser in andere Menschen hineinversetzen und ihr eigenes Verhalten ihren Erkenntnissen anpassen. Damit sind sie auch besser in der Lage, soziale Beziehungen zu gestalten und am sozialen Geschehen teilzunehmen.

Was bedeutet Perspektivenübernahme?

Ein Mensch, der die Perspektive eines anderen Menschen übernimmt, muss über die Fähigkeit verfügen, die eigene Perspektive vorübergehend außer acht zu lassen und sich in die Sichtweise des anderen hineinzuversetzen (Baron-Cohen, 2006). Perspektivenübernahme ermög-

licht es ihm, das Denken, Fühlen und Wollen anderer zu erkennen und im eigenen Handeln zu berücksichtigen (Großmann & Kühn, 2003). Gemeint ist die Fähigkeit, Denken, Fühlen und Wollen anderer auf rein gedanklicher Ebene nachvollziehen zu können. Perspektivenübernahme ist damit unabhängig von dem gefühlsmäßigen Nachempfinden der Gefühle und des Gemütszustandes anderer Menschen.

Es werden drei Arten von Perspektivenübernahmefähigkeiten unterschieden: (1) „visuelle“, (2) „intentionale“ und (3) „emotionale“ Perspektivenübernahmefähigkeiten.

„Visuelle Perspektivenübernahme“: Hier geht es darum, die räumliche Perspektive des anderen einzunehmen und nachzuvollziehen. Als Beispiel sei folgende Situation genannt: Zwei Kinder, Junge und Mädchen, spielen Ball. Hinter dem Mädchen befindet sich ein Stein, über den es stolpern könnte, wenn es beim Auffangen des Balls zurücktritt. Der Junge warnt das Mädchen, weil er erkennt, dass der Stein sich dem Blick des Mädchens entzieht und er die mögliche Gefahr eines Sturzes in der Vorstellung vorwegnehmen kann.

„Intentionale Perspektivenübernahme“: Einem Menschen, der sich intentional in die Sichtweise eines anderen begibt, ist es möglich, Annahmen über die Handlungsabsichten oder Gedanken des anderen zu machen sowie Vorhersagen über dessen Verhalten zu treffen. Als Beispiel sei folgende Situation erwähnt: Ein Autofahrer sieht, wie ein Kind am Straßenrand einem anderen Kind auf der gegenüberliegenden Straßenseite zuwinkt. Er reduziert die Geschwindigkeit, da er damit rechnet, dass das Kind beabsichtigt, zum anderen Kind auf der gegenüberliegenden Straßenseite zu gelangen und daher jeder Zeit loslaufen könnte, ohne auf den Verkehr zu achten.

„Emotionale Perspektivenübernahme“: Sich emotional in die Perspektive eines anderen hineinzuversetzen, ermöglicht es einem Men-

schen, den Gemütszustand und die Gefühle des anderen gedanklich nachzuvollziehen und zu erkennen (Großmann & Kühn, 2003). Als Beispiel sei diese Situation genannt: Ein Kind stolpert beim Spielen mit anderen Kindern und stützt sich beim Fallen mit den Händen im am Boden liegenden Sand ab. Im Sand liegen Splitter, die die Hand des Kindes verletzen. Das Kind ist aufgebracht und weint. Ein anderes Kind nimmt die Situation wahr und erkennt, dass sein Spielkamerad Schmerzen hat, ohne jedoch selbst gefühlsmäßig betroffen zu sein und die Schmerzen am eigenen Körper nachzuempfinden.

Was bedeutet Empathie?

Ein empathischer Mensch besitzt die Fähigkeit, die Gefühle eines anderen Menschen nachzuempfinden, indem er zum Beispiel mit ähnlichen eigenen Gefühlen auf die Gefühle des anderen reagiert. Er empfindet Freude, wenn sich sein Gegenüber freut, oder Schmerz, wenn sein Gegenüber Schmerz empfindet. Dabei müssen die Gefühle nicht denen des Gegenübers entsprechen oder ihnen ähneln. Empathisch oder mitfühlend ist ein Mensch dann, wenn seine Gefühle der Gefühlslage und dem Gemütszustand des anderen angemessen und nicht entgegengesetzt sind. Schmerzen beim Anblick der Schmerzen eines anderen sind ebenso empathische Reaktionen wie die Empörung über Ungerechtigkeiten, die die Schmerzen des anderen ausgelöst haben, oder das Verspüren des Wunsches, dem anderen zu helfen und ihn zu trösten.

Schadenfreude, Selbstgefälligkeit oder Gleichgültigkeit sind dagegen keine Formen von Empathie. Im oben genannten Beispiel zur Emotionalen Perspektivenübernahme erkennt das Kind, dass sein Spielkamerad Schmerzen empfindet. Dieser Erkenntnisvorgang im Rahmen der emotionalen Perspektivenübernahme setzt keine gefühlsmäßige Betroffenheit voraus. Empathisch ist die Reaktion des Kindes dann, wenn es Mitleid spürt oder den Wunsch, die Schmerzen des Spielkameraden zu lindern und

ihn zu trösten. Ein empathischer Mensch versucht in seinem Verhalten, den anderen Menschen zu verstehen, ihn in keiner Weise zu kränken oder zu verletzen und eine emotionale Verbindung zu ihm herstellen (Baron-Cohen, 2006).

Wie hängen Perspektivenübernahme und Empathie zusammen?

Perspektivenübernahme und Empathie ergänzen und bedingen einander. Nicht immer sind im familiären und beruflichen Umfeld die Gefühle und die Innenwelt eines Menschen sichtbar und unmittelbar nachzuvollziehen, so dass eine Atmosphäre des Mitgefühls und der Empathie aufgebaut werden kann. Oft ist es erst das persönliche Gespräch und das Bemühen um Perspektivenübernahme, die vor allem in komplexeren sozialen Situationen das Erleben des anderen zunächst rein gedanklich nachvollziehbar machen, so dass sich mitfühlende und empathische Reaktionen entwickeln können.

Jeder Mensch besitzt natürliche Grenzen in seiner Fähigkeit zur Empathie, besonders bei Erlebnissen anderer, die außerhalb der eigenen Erfahrung liegen. Damit sind nicht nur Erlebnisse gemeint, die besonders belastende oder glückliche Lebensumstände betreffen. Auch alltägliche Situationen können gefühlsmäßig häufig erst dann nachvollzogen werden, wenn sie selbst durchlebt worden sind. Ebenso können natürliche Lebensumstände, in die ein Mensch hineingeboren wird, wie zum Beispiel die Tatsache einer bestimmten Generation oder Kultur anzugehören oder die Tatsache, als Einzelkind, ältestes, mittleres oder jüngstes Geschwisterkind geboren worden zu sein, Gefühle und Erlebensweisen bedingen, die für andere Menschen in anderen Lebensumständen gefühlsmäßig nicht wirklich nachvollziehbar sind.

Wenn die Bereitschaft zum persönlichen Gespräch vorhanden ist und Achtung und Wertschätzung des anderen Menschen gegeben sind, kann ein hohes Ausmaß an Perspektivenübernahme das Fehlen empathischer Reaktio-

nen ausgleichen. Oft ist es aber gerade die Empathie, die die Bereitschaft weckt, sich um ein Verstehen der anderen Sichtweise zu bemühen. Zeigt ein Mensch Gefühle wie zum Beispiel Trauer oder Freude, kann ein anderer Mensch unmittelbar empathisch darauf reagieren und nachfragen, um den Grund des Gefühls zu verstehen und sich in die Sichtweise des anderen hineinzusetzen. Bleibt es bei der anfänglichen empathischen Reaktion, ohne dass die Perspektive des anderen in Zusammenhang mit seinen Lebensumständen und seinem Erleben erfragt wird, kann der Aufbau von Kontakt und einer emotionalen Verbindung zum anderen Menschen erschwert werden.

Besitzt ein Mensch eine ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, ohne jedoch empathisch mitfühlen zu können und ohne Achtung und Wertschätzung für den anderen zu empfinden, besteht die Gefahr, psychopathisches Verhalten zu entwickeln. Da ein solcher Mensch keine emotionale Verbundenheit zum anderen aufbaut und nicht an dem Wohlergehen des anderen interessiert ist, auch zu keiner

emotionalen Betroffenheit fähig ist, ist es ihm möglich, die Kenntnis der Perspektive des anderen und die Kenntnis seiner Schwächen zu nutzen, um Betrug, Manipulation und Macht auszuüben.

Die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme gehört zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen sozialer Partizipation. Mit sozialer Partizipation ist die Fähigkeit gemeint, eigene Wünsche und Interessen in die Gemeinschaft einzubringen und unter Berücksichtigung der Interessen anderer diplomatisch auszuhandeln (Großmann, 2003). Wer sich gedanklich und gefühlsmäßig in das Gegenüber hineinversetzen kann, kann so handeln, dass er das Gegenüber nicht kränkt, dass der Umgang mit Konflikten verbessert wird und die Interessen des Gegenübers die gleiche Aufmerksamkeit erfahren wie die eigenen. Die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme ermöglicht in der Entwicklung den Aufbau erfüllender und tragfähiger zwischenmenschlicher Beziehungen und trägt zum Gelingen des sozialen Miteinanders auf gleicher Augenhöhe bei (Baron-Cohen, 2006). Schulz von Thun



(2006) und Bauer (2006) betonen darüber hinaus, dass das Vorhandensein von Gefühls-wahrnehmung und -ausdruck, Spiegelung, Anteilnahme und Empathie in der Erziehung in einem engen Zusammenhang zur Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl stehen.

Die Fähigkeiten, empathisch zu sein und die Perspektive des anderen zu übernehmen, sind schon früh im neu geborenen Kind angelegt (Bauer, 2006). Wichtig ist dabei, dass „dem Kind die Chance gegeben wird“, diese Anlagen zu nutzen, zu entfalten und weiter zu entwickeln. Dazu benötigt das Kind den Kontakt und die Beziehung zur Mutter, zum Vater und den Geschwistern, später zu den Erzieherinnen, Grundschullehrern und den gleichaltrigen Kameraden. Es benötigt den unmittelbaren Kontakt zum anderen Menschen um zu lernen, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu werden und diese auszudrücken sowie die Gefühle anderer wahrzunehmen und angemessen darauf einzugehen. Es benötigt den Kontakt zum anderen Menschen, um sich seiner eigenen Gedanken und Vorstellungen bewusst zu werden und zu lernen, dass andere Menschen eigene unabhängige Gedanken und Vorstellungen besitzen.

Schon sehr kleine Kinder können die Gefühle anderer Menschen spiegeln (s. Kasten 1): Sie freuen sich, wenn die Mutter sich freut oder weinen, wenn die Mutter weint. Sie reagieren verstört, wenn die Menschen um sie herum im Kontakt ein starres Gesicht aufsetzen und keine lebendige Mimik zeigen. Sie können Gefühle aus dem Gesichtsausdruck anderer Menschen oder dem Klang ihrer Stimme entnehmen und die Wahrnehmung der Gefühle ihrer Mitmenschen nutzen, um die Umgebung ein-

zuschätzen. Lächelt zum Beispiel die Mutter in einer für das Kind neuen Umgebung, dann ist das Kind eher bereit, die neue Umgebung zu erkunden. Schaut die Mutter ängstlich, dann ist es wahrscheinlicher, dass das Kind bei der Mutter bleibt und sich nicht wegbewegt. Kinder beginnen auch früh ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass andere Menschen eigene subjektive Erlebnisse in Form von Ideen, Vorstellungen, Wünschen, Absichten und Gefühlen haben. (Baron-Cohen et al., 2003).

Mit etwa vier Jahren gewinnen Kinder ein Verständnis dafür, dass Menschen über ein und dieselbe Situation verschieden denken können. Gleichzeitig beginnen sie, verstärkt Begriffe zu verwenden, mit denen geistige oder seelische Vorgänge benannt werden, beispielsweise denken, träumen, hoffen, wünschen oder vorstellen. Auch entwickelt sich mit vier Jahren die Fähigkeit, andere täuschen zu können. Das Kind kann sagen: „ich habe die Schokolade nicht gegessen.“, auch wenn es nicht wahr ist. Es kann auch einen Gegenstand in seiner Faust verstecken, beide Hände zu Fäusten schließen und andere raten lassen, in welcher Faust sich der Gegenstand befindet (Baron-Cohen et al., 2003).

In etwa demselben Alter entwickeln Kinder auch eine Einsicht darin, wie Wissen erworben werden kann und was andere Menschen wissen und was sie nicht wissen können. Erzählt man ihnen beispielsweise von zwei Menschen, die neben einer Truhe stehen und von denen der eine die Truhe nur berührt, ohne hineinzusehen, der andere in die Truhe hineinblickt, geben sie richtig zur Antwort, dass nur der den Inhalt der Truhe kennt, der auch einen Blick in sie geworfen hat (Baron-Cohen et al., 2003).

2. Pädagogische Ziele und Anregungen

2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen

Die Förderung der Perspektivenübernahmefähigkeiten und Empathie ist im Vorschulalter wichtig, denn „das Auseinanderklaffen von Perspektiven stellt vor allem kleine Kinder, die gerade erst lernen, miteinander zu interagieren und zu kommunizieren, vor große Probleme“ (Schmidpeter, 2009, Zitat: Damon, 1989, S. 173).

Im erzieherischen Alltag ist es daher von großer Bedeutung, dass Kindern Gelegenheiten geschaffen werden, mit anderen mitzufühlen und zu erfahren, dass es andere Sichtweisen gibt und wie diese aussehen könnten. Schritt für Schritt werden die Kinder dann lernen können, Gefühle anderer und fremde Perspektiven im aktuellen Geschehen und eigenem Handeln angemessen zu berücksichtigen.

Bauer (2006) betont die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zum Kind zur Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme. Nach den Ergebnissen der Forschungen von Baron-Cohen (2006) vollziehen sich die wichtigsten psychologischen Meilensteine in der Entwicklung von Spiegelung, zwischenmenschlicher Resonanz, Perspektivenübernahme und Empathie in den ersten Lebensjahren des Kindes. Entscheidend ist dabei die Beziehung zwischen dem Kind und der erwachsenen Bezugsperson als Elternteil, Erzieherin bzw. Lehrerin und zu den Gleichaltrigen. Nur im Rahmen einer sensiblen und komplementären, d. h. auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes ausgerichteten Beziehungsgestaltung kann Empathie erfahren und neu erworbenes empathisches Verhalten vom Kind eingeübt werden (Bauer, 2006).

Die frühesten Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme ergeben sich in den familiären Interaktionserfahrungen, denn die Familie ist der früheste Erfahrungsraum, in dem sich Lernprozesse vollziehen können. Auch in der Kinderta-



geseinrichtung ist die Beziehung, hier zur Erzieherin und zu den Gleichaltrigen, von großer Bedeutung. Eventuelle Defizite des familiären Umfeldes können durch die Beziehung zu der Erzieherin und zu Gleichaltrigen ausgeglichen werden (Schmidpeter, 2009).

Neben einer Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme durch Beziehungsgestaltung (Bauer, 2006) ist es zudem wichtig, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich Perspektivenübernahme und Empathie durch Beziehung optimal entwickeln können. Angst, Anspannung und Stress beeinträchtigen nach Bauer (2006) die Fähigkeit zu lernen und das Einfühlungsvermögen, andere zu verstehen und Feinheiten wahrzunehmen. Stress und Angst sind daher in allen Bereichen, in denen Lernvorgänge eine Rolle spielen, kontraproduktiv.

Das Verhalten, das beim Kind im Rahmen von Perspektivenübernahme und Empathie gefördert werden soll, soll im Rahmen der Beziehungsaufnahme zum einzelnen Kind modellhaft von den erwachsenen Bezugspersonen selbst erbracht werden. Was für die Perspektivenübernahme allgemein gilt, gilt auch für den Kontakt der Erwachsenen mit dem Kind. Perspektivenübernahme erfolgt auch hier mit dem „Ziel, den Standpunkt des Anderen zu erkennen, mit dem eigenen zu vergleichen, um Ableitungen möglicher Konsequenzen für das eigene Verhalten und Handeln zu finden“ (Schmidpeter, 2007).

Wichtigste Grundlage für die Vermittlung und Förderung von Empathie ist die Beziehungsgestaltung zum Kind und der Aufbau von Bindung und Vertrauen. Schulz von Thun (2006) plädiert in diesem Rahmen für eine Pädagogik nach den drei Grundhaltungen des Gesprächspsychologen Carl Rogers: (1) Echtheit/Kongruenz: die Fähigkeit, seine momentanen Gefühle gegenüber dem Anderen unverzerrt wahrzunehmen; (2) Wertschätzung/Akzeptanz: Achtung und Akzeptanz des Anderen als Person sowie (3) Empathie/Einfühlerndes Verstehen: Einfühlerndes Verstehen muss nicht nur erbracht, sondern auch vom Anderen erfahren werden.



Bedeutung des Begriffs Spiegelung bzw. zwischenmenschliche Resonanz:

Spiegeln bezeichnet das Verhalten einer Person, die auf die Verhaltensweisen ihres Gesprächspartners so zu reagieren versucht, dass sie seine Perspektive einnimmt und das Verstandene an ihn „zurückspiegelt“. Das heißt, die Person gibt in eigenen Worten das zurück, was sie von ihrem Gegenüber an Gefühlen und Inhalten verstanden hat (Bauer, 2006). Diese Methode erfordert ein hohes Maß an empathischen Fähigkeiten und Fähigkeiten zum sensiblen Umgang mit anderen Menschen.

Bedeutung von Spiegelung für die Pädagogik:

Schulz von Thun (2006) plädiert in diesem Rahmen für eine Pädagogik nach den drei Grundhaltungen Rogers: Echtheit, Wertschätzung und Empathie als der Grundlage spiegelnden Verhaltens. Spiegelung ermögliche es dem Kind, sich selbst zu bejahen, beziehungsfähig zu werden und einen positiven Selbstwert aufzubauen.

Görlitz (2007) nennt als bedeutsame Faktoren darüber hinaus die Feinfühligkeit für kindliche Signale, die sanfte Abstimmung der Interaktionen mit dem Kind sowie Unterstützung und Stimulation durch häufige Interaktionsaufnahme mit dem Kind. Das Wahrnehmen und Eingehen auf die kindlichen Bedürfnisse, Hilfestellung und Trost werden von Kindern als besonders positiv erlebt. Introvertierten und extravertierten Kindern sollte in gleicher Weise Beachtung geschenkt werden.

Kinder können von Instruktionen lernen und brauchen diese von Erwachsenen, um eine eigene Urteilsfähigkeit auszubilden und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu entwickeln. Zahlreiche Alltagssituationen können Anlass geben, Instruktionen an die Kinder zu geben, um Perspektivenübernahme und Empathie zu fördern. Als Beispiel sei ein Junge erwähnt, der mit der Puppe eines anderen Kindergarten- oder Schulkindes Fußball spielt. Die Instruktion an den Jungen könnte lauten, das Spiel sofort zu unterlassen. Er wird auf Gefühle des Kindes aufmerksam gemacht und gefragt, wie er sich fühlen würde, wenn mit dem, was ihm wertvoll ist, Fußball gespielt würde. Erzieherinnen sollten dabei Kindern, die sich empathisch verhalten, eine besondere Aufmerksamkeit zukommen lassen. Wenn ein Kind traurig ist oder Schmerzen hat, sollten die Erzieherinnen andere Kinder zum Trösten und Helfen anregen, indem sie zum Beispiel fragen: „Was meint ihr, wie können wir helfen?“

In Gemeinschafts- und Rollenspielen erhalten Kinder vielfältige Möglichkeiten, Einblick in die Absichten, Wünsche und das Denken und Fühlen anderer zu nehmen, eigene Anliegen und Gefühle zu äußern und ihr Verhalten auf den Anderen abzustimmen. Durch geeignete Rollen- und Gemeinschaftsspiele können Kinder lernen, mit anderen mitzufühlen und sich in andere Personen hineinzuversetzen, sich ein Bild von deren Motiven und Gefühlen zu machen und deren Handeln zu verstehen. Zugleich lernen Kinder, ihre eigenen Eindrücke im Gespräch mit ihrem Gegenüber zu prüfen. Um am sozialen Geschehen in der Gruppe teilnehmen zu können, wird von jedem beteiligten Kind verlangt, andere Sichtweisen, Einstellungen und Absichten nicht nur wahrzunehmen, sondern diese auch ernst zu nehmen. Dadurch sind auch die Voraussetzungen geschaffen für Kooperationskompetenz und kooperatives Spiel.

Durch einprägsame Geschichten zum Vorlesen werden Kinder inhaltlich mit den Themen Freundschaft, Einfühlung in die Mitmenschen

und die Natur vertraut gemacht. Das Erzählen von Geschichten ist interkulturell eine uralte Form der Übermittlung von Wissen an die nächstfolgende Generation. Bücher, auch in Verbindung mit Bildern und Zeichnungen, regen die Phantasie des Kindes an und damit die Fähigkeit, mitzufühlen und zu -empfinden und andere Perspektiven einzunehmen.

Lieder mit geeigneten Texten und Textgeschichten sind ebenso besonders gut geeignet, Kinder inhaltlich mit Themen wie Freundschaft, Sich-auf-jemanden-Abstimmen, Einfühlung in die Mitmenschen und die Natur vertraut zu machen. Da der Hörsinn des Menschen, anders als der Seh- oder Geruchssinn, mit allen Teilen des menschlichen Gehirns am stärksten „verdrahtet“ (Pinel, 2007) ist, sind Melodien besonders gut geeignet, das menschliche Erleben in seiner Vielseitigkeit anzusprechen, das Erleben von Gefühlen zu wecken und Lernprozesse zu fördern.

2.2 Anregungen für Familien

Nach Bauer (2006) sind Perspektivenübernahmefähigkeit und Empathie im Kind zwar von Geburt an angelegt, müssen jedoch rechtzeitig und so früh wie möglich durch Lernen und Übung im Kleinkindalter zur Entwicklung und Entfaltung gebracht werden. Im familiären Alltag ist es daher von großer Bedeutung, dass Kindern hinreichend Gelegenheiten gegeben werden, mit den Eltern und Geschwistern mitzufühlen, indem sie in ihre Gedanken, Bedürfnisse und Gefühle kindgerecht mit einbezogen werden. An der Freude, Trauer und den Sorgen des Geschwisters oder der Eltern alters- und kindgerecht teilnehmen und sich selbst in diesen Gefühlen zeigen zu dürfen ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Perspektivenübernahme und Empathie.

Wie schon erwähnt, vollziehen sich die wichtigsten psychologischen Meilensteine in der Entwicklung von Spiegelung, zwischenmenschlicher Resonanz, Perspektivenübernahme und Empathie in den ersten Lebensjahren



des Kindes (Baron-Cohen, 2006). Den erwachsenen Bezugspersonen kommt dabei entscheidende Bedeutung zu (s. oben).

Wichtig für das Kind sind daher tägliche Gespräche des Kindes mit Mutter oder Vater über seine persönlichen Anliegen und Erlebnisse, in denen es das Gefühl hat, über alles reden zu können, und in denen es sich unterstützt und angenommen fühlen kann. Wichtig ist, dass die Zeit für solche Gespräche vorhanden ist. Kinder brauchen den beständigen, regelmäßigen und zuverlässigen Kontakt zu zumindest einem Familienmitglied. Sie brauchen Raum, um ihre Anliegen und die damit verbundenen Gefühle ausdrücken zu können. Wichtig sind auch gemeinsame familiäre Rituale, bei denen die Familie zusammenkommt. Das kann das gemeinsame Frühstück sein, das gemeinsame Abendessen, das gemeinsame Zu-Bett-Bringen der Kinder, gemeinsame Ausflüge oder Gemeinschaftsspiele am Wochenende. Kinder

sollten das Gefühl bekommen, dass ihre Familie eine Ganzheit ist, in der sie sich aufgehoben und geliebt fühlen.

Für die Beziehungsgestaltung zum Kind und dem Aufbau von Bindung und Vertrauen als wichtigste Grundlage für die Vermittlung und Förderung von Empathie gelten auch in der Familie die von Schulz von Thun (2006) für eine Pädagogik nach den drei Grundhaltungen des Gesprächspsychologen Carl Rogers genannten Punkte: (1) Echtheit/Kongruenz: die Fähigkeit, seine momentanen Gefühle gegenüber dem Anderen unverzerrt wahrzunehmen; (2) Wertschätzung/Akzeptanz: Achtung und Akzeptanz des Anderen als Person sowie (3) Empathie/Einführendes Verstehen: Einführendes Verstehen muss nicht nur erbracht, sondern auch vom

Anderen erfahren werden.

Eltern sollten ermuntert werden, sich gezielt in ihre Kinder hinein zu versetzen. Dabei sind folgende Fragen hilfreich (Schmidpeter, 2007): Was kann mein/unser Kind besonders gut? Was macht mein/unser Kind besonders gern? In welchen Situationen ist mein/unser Kind entspannt und fröhlich? Welchen Wissensstand hat das Kind? Welche Infos braucht es? Wie fühlt es sich im Moment? Zur Vermittlung empathischen Verhaltens an das Kind sollten die Eltern selbst Modell sein können. Auch können sie ihre Kinder aktiv dazu anregen, anderen Kindern zu helfen oder diese zu trösten. Sie können ihr Kind auch auf andere Kinder aufmerksam machen, wenn diese anderen helfen und sie trösten.

3. Praxisbeispiele

Gemeinschaftsspiele

Ich sehe etwas, was du nicht siehst

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Verlauf:

Wenn es die Kinder noch nicht kennen, sollte die Erzieherin zunächst beginnen und einen im Sichtbereich der Kinder befindlichen Gegenstand auswählen. Von diesem Gegenstand werden die Eigenschaften beschrieben. Beispielsweise: „Ich sehe etwas, was du nicht siehst, und das ist groß und rund. Was ist das?“ Das Kind hat die Aufgabe, sich das in der Perspektive der Erzieherin oder eines anderen Kindes liegende Objekt vorzustellen und mit den Bildern in der eigenen Perspektive zu vergleichen. Es übt sich darin, den suchenden Blick (bzw. die Perspektive) der Erzieherin oder eines anderen Kindes nach einem Objekt zu erkennen. Das Spiel wird fortgesetzt von dem Kind, das zuerst den richtigen Gegenstand benannt hat.

Varianten:

Der Schwierigkeitsgrad des Spiels lässt sich durch die Auswahl des Gegenstandes, die Beschreibung der Eigenschaften sowie durch offensichtliches oder unauffälliges Blicken variieren.

Fundort:

Großmann, H. & Kühn, H. (2003). „Meine Sicht – deine Sicht?!“ – Förderung von Perspektivenübernahme. In: Sturzbecher & Großmann (Hrsg.), Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt, München.

Hölzchenspiel

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: Kleine Hölzer, Zahnstocher, Mikado oder Ähnliches

Verlauf:

Die Erzieherin legt auf einem Tisch aus kleinen Hölzern einfache Muster. Die Kinder auf der anderen Seite des Tisches erhalten die Aufgabe, die Muster in gleicher Weise nachzulegen.

Varianten:

Der Schwierigkeitsgrad des Spiels lässt sich durch die Komplexität des gelegten Musters variieren.

Fundort:

Großmann, H. & Kühn, H. (2003). „Meine Sicht – deine Sicht?!“ – Förderung von Perspektivenübernahme. In: Sturzbecher & Großmann (Hrsg.), Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt, München.

Spiegelbild

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Verlauf:

Die Kinder stehen sich gegenüber, wobei ein Kind der Spiegel ist und das andere in sein „eigenes Spiegelbild“ schaut. Das Spiegelbild-Kind versucht, alle Bewegungen des anderen Kindes nachzuahmen. Gleichzeitig verlangt es von dem Kind, das vor dem Spiegel steht, langsame Bewegungen. Bewegt es sich zu abrupt und zu schnell, kann dem anderen Kind ein Synchronspiel nicht mehr gelingen.

Varianten:

Anfänglich eignen sich Aufgabenstellungen zu bekannten Situationen wie Zähne putzen, Haare kämmen oder Kleidung anziehen. Später können die Kinder frei spielen und haben Freude an anspruchsvolleren Aufgaben, z. B. zu zweit ein anderes Pärchen zu spiegeln, beim Haare schneiden, beim Kochen oder beim Tanzen.

Fundort:

Großmann, H. & Kühn, H. (2003). „Meine Sicht – deine Sicht?!“ – Förderung von Perspektivenübernahme. In: Sturzbecher & Großmann (Hrsg.), Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. Ernst Reinhardt, München.

Was ist denn ein Gefühl?

Zeitraumen: 10 Minuten

Verlauf:

Die Kinder stehen im Kreis, und eines steht in der Mitte. Es nennt ein Gefühl und läuft zu einem Kind, vor das es sich stellt. Dieses Kind tauscht den Platz mit ihm und läuft, während es ein neues Gefühl benennt, zu einem anderen Kind. Dabei darf kein Kind das sagen, was sein Vorgänger direkt vor ihm gesagt hat. Fällt einem Kind in der Mitte nichts ein, helfen die anderen ihm. Gibt es keine Gefühl mehr, die die Kinder kennen, hilft die Spielleiterin, noch weitere zu finden, beziehungsweise das Wort Gefühl zu definieren.

Fundort:

in Anlehnung an Baum, H. (1998). Kleine Kinder – große Gefühle. Herder Verlag, Freiburg.

Menschen haben Gefühle

Zeitraumen: 45 Minuten

Vorbereitung: Sammeln von Material: Bilder von Menschen oder Tieren in Kinder-, Bilderbüchern, Zeitschriften oder als Photographien; Mitbringen kleiner Spiegel

Verlauf:

Schritt 1:

Den Kindern wird das Bild eines Menschen, eines Erwachsenen oder Kindes gezeigt, auf dessen Gesicht oder anhand dessen Körperhaltung gut erkennbar ist, dass er sich z. B. freut. Die Kinder beschreiben genau, an welchen Gesichtszügen und Körpermerkmalen Freude zu erkennen ist. Sie stellen fest, dass vor allem der Mund, die Mundwinkel, die Nase, die Augen, die Augenbrauen, die Stirn und die Körperhaltung wichtige Hinweise auf das Gefühl eines Menschen geben.

Schritt 2:

Die Kinder erzählen im Stuhlkreis Situationen, in denen sie sich gefreut haben, so dass die Erinnerung daran wachgerufen wird. Daraufhin stellt sich jedes Kind die Situation, in der es sich gefreut hat, noch einmal bewusst vor, schaut dabei in den Spiegel und achtet auf seine Gesichtszüge.

Schritt 3:

Die Lehrerin oder Erzieherin zeichnet ein Gesicht an die Tafel, das Freude ausdrückt. Die Kinder zeichnen es nach.

Schritt 4:

Die Kinder besprechen zu zweit oder zu dritt Freude-Situationen und proben diese im Rollenspiel. Drei oder vier Rollenspiele werden der ganzen Klasse vorgespielt. Die zuschauenden Kinder achten auf die Gesichter der spielenden Kinder. Sie achten auch darauf, ob Freude noch an anderen Merkmalen zu erkennen ist. Ge-

meinsam mit der Erzieherin stellen sie fest, dass es viele unterschiedliche körperliche Hinweise gibt, z.B. die Haltung des Kopfes, des Rückens, der Schultern, der Arme oder der Hände.

Schritt 5:

Den Kindern werden zur Sensibilisierung auf zwischenmenschliche Aspekte folgende Fragen gestellt:

„War es schwierig für dich, dir vorzustellen, du würdest dich gerade freuen?“

„Ist es schwierig, bei einem anderen Kind zu erkennen, wie es sich gerade fühlt?“

„Wie fühlst du dich, wenn sich ein anderes Kind freut?“

Varianten:

Die Kinder werden in ähnlicher Weise auch mit den anderen Gefühlen, vor allem den Grundgefühlen Wut, Trauer, Angst, Ekel, Überraschung bzw. Freude bekannt gemacht.

Fundort:

in Anlehnung an Cierpka, M. (2001). FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen: Das Buch für Eltern und Erziehende. Herder Verlag, Göttingen.

Gefühlspantomime

Zeitraumen: ca. 30 Minuten
Vorbereitung: Stühle im Kreis aufstellen

Verlauf:

Die Kinder sitzen im Kreis. Ein Kind beginnt und geht in die Mitte. Dort versucht es, ohne Geräusche ein Gefühl darzustellen. Die anderen Kinder raten, welches Gefühl es wohl sein könnte. Hat ein Kind das richtige Gefühl entdeckt, darf es selbst in die Mitte gehen und ein neues Gefühl darstellen.

Fundort:

in Anlehnung an Baum, H. (1998). Kleine Kinder – große Gefühle. Herder Verlag, Freiburg.

Liste von Gefühlen, die sich für die Arbeit mit Kindern zum Ausdruck von Gefühlen besonders eignen:

Positive Gefühle

- *Begeisterung*
- *Dankbarkeit*
- *Freude*
- *Frohsinn*
- *Glück*
- *Liebe*
- *Lust*
- *Überraschung*
- *Zärtlichkeit*
- *Zufriedenheit*

Negative Gefühle

- *Angst*
- *Einsamkeit*
- *Ekel*
- *Langeweile*
- *Misstrauen*
- *Schrecken*
- *Trauer*
- *Unsicherheit*
- *Verzweiflung*
- *Wut*



Zwei unterschiedliche Bilder

Zeitraumen: ca. 30 Minuten
Vorbereitung: Zwei Blätter für jedes Kind und ausreichend Wachsmalstifte in verschiedenen Farben bereitstellen

Verlauf:

Jedes Kind bekommt zwei Blätter und Wachsmalstifte. Auf das eine Blatt soll es sich selbst in einer Situation malen, in der es Angst hatte. Auf das andere Blatt malt es eine Begebenheit, bei der es fröhlich und zufrieden war. Die Spielleiterin stellt den Kindern die Aufgaben nacheinander, damit sie sich auf jedes Bild einzeln konzentrieren können.

Sind alle Kinder fertig, setzen sie sich in einen Kreis und jedes Kind erzählt der Reihe nach den anderen Kindern die beiden Situationen. Die anderen Kinder werden aufgefordert nachzufragen, wenn sie etwas noch nicht verstanden haben. Dabei achtet die Spielleiterin darauf, dass die Kinder die Situationen nicht gegenseitig bewerten.

Fundort:

in Anlehnung an Baum, H. (1998). Kleine Kinder – große Gefühle. Herder Verlag, Freiburg.

Ein Kompliment machen

Zeitraumen: 20 Minuten
Vorbereitung: Kleine Zettel für Lose und Karten für Satzgeschenke bereitstellen

Verlauf:

Es werden gemeinsam Beispiele zusammengetragen, die zeigen, wie man jemandem etwas „Nettes“ sagen, schreiben oder etwas „Gutes“ tun kann: z. B. durch Worte wie:

„Ich finde es schön mit dir zu spielen. Komm, lass uns etwas zusammen spielen.“

„Ich finde, dass du immer so freundlich zu mir bist und mit mir sprichst.“

„Ich finde es total nett, dass du anderen von deinen Süßigkeiten abgibst.“

„Mir gefällt an dir, dass du nicht immer Erster sein willst.“

„Mir gefällt dein Lächeln.“

„Deine Haare gefallen mir gut.“

„Dein T-Shirt sieht super aus.“

„Ich leihe dir gerne meinen Klebstoff.“

„Kann ich dir bei den Matheaufgaben helfen?“

Dann ziehen die Kinder per Los den Namen eines Kindes ihrer Klasse. Die Aufgabe ist nun, diesem Kind, dessen Name durch Los gezogen wurde, im Laufe der nächsten zwei Tage etwas „Nettes“ zu sagen, zu schreiben oder ihm etwas „Gutes“ zu tun. Nach dieser Zeit berichten die Kinder in einem Stuhlkreis, was ihnen wer gesagt, geschrieben oder für sie ausgedacht hat.

Fundort:

In Anlehnung an Böttger, G. & Wichniarz, M. (2005). Erziehen heißt bilden. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM).

Rollenspiele zu sozialen Situationen

Zeitraumen: 45 Minuten

Verlauf:

Schritt 1:

Die Erzieherin oder Lehrerin gibt Themen für Rollenspiele vor, die z.B. die folgenden zwischenmenschlichen Situationen betreffen:

1. Ein neues Kind kommt in den Kindergarten.
2. Eine alte Frau steht auf Krücken gestützt in der Straßenbahn und es ist kein Sitzplatz frei.
3. Ein Kind aus einem anderen Land sucht Anschluss, kann die Deutsche Sprache jedoch noch nicht.

und so weiter ...

Schritt 2:

Gemeinsam mit der Erzieherin füllen die Kinder die Rollen mit Leben, indem sie die inneren Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle der Menschen in den vorgegebenen Situationen herausarbeiten. Hilfreiche Fragen sind dabei:

Was könnte z. B. das Kind, das neu in den Kindergarten kommt, in seinem Inneren denken und fühlen?

Wie zeigen sich seine Gefühle möglicherweise nach außen?

Falls es negative Gefühle wie Angst oder Unsicherheit erlebt, welches Verhalten der anderen Kinder im Kindergarten und der Kindergärtnerin wird ihm helfen, diese Gefühle zu überwinden?

Was wird das Kind fühlen und denken, wenn ihm geholfen wurde?

Wie werden sich die positiven Gefühle des neuen Kindes auf die anderen Kinder auswirken?

Was fühlen und denken die anderen Kinder, wenn jemand Neues in den Kindergarten kommt?

Schritt 3:

Die verschiedenen Situationen werden in verschiedenen Rollenspielen nachempfunden, wobei darauf geachtet wird, dass jedes Kind einmal eine Rolle übernehmen kann. Im Rollenspiel werden die Gedanken, Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse der in der Situation vorkommenden Menschen laut ausgesprochen. Die zuschauenden Kinder achten auf den Gefühlsausdruck, den Klang der Stimme und die Körperhaltung der spielenden Kinder.

Schritt 4:

Die Rollenspiele werden nachbesprochen. *Folgende Frage können gestellt werden:*

Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt?

Was hat dir geholfen, dich besser zu fühlen?

Gibt es etwas, dass dich verunsichert hat?

Schritt 5:

Um aus der Rolle wieder herauszukommen und sie selbst zu sein, können die Kinder z. B. gefragt werden, was ihr Lieblingsbuch oder ihre Lieblingspeise ist.

Varianten:

Bei Rollenspielen ist in der Arbeit mit Kindern die eigene Kreativität gefragt. Die im Rollenspiel nachempfundenen Situationen können auch Situationen sein, wie sie im Kindergarten- oder auch Grundschulkontext häufig vorkommen. Auch können anstatt des Rollenspiels vor allem für Kinder im Kindergartenalter Szenen und Geschichten mit dem Puppentheater oder Puppenspiel nachempfunden werden. Auch gemalte Karten und Bildgeschichten können verwendet werden: Die Kinder können in Worten nachempfinden, was im Inneren der dargestellten Personen vor sich gehen könnte.

Idee:

Renate Bullig IFK e.V.

Bücher

Märchen der Brüder Grimm: *Rotkäppchen, Aschenputtel, Brüderchen und Schwesterchen, Sterntaler, Hänsel und Gretel und Schneewittchen.*

Inhalt:

In diesen Märchen geht um Empathie und Mitgefühl in Form der Liebe der Mutter zu ihrem Kind, in Form der Geschwisterliebe und der zwischenmenschlichen Liebe, die die seelischen Folgen menschlicher Gleichgültigkeit, Kälte und des Fehlens von Empathie überwinden helfen. Auch Perspektivenübernahme in ihrer negativen Erscheinung als Mittel zur Täuschung anderer wird dargestellt.

Märchen von Oscar Wilde:

Der glückliche Prinz, Der selbstsüchtige Riese

Wilde, O. (2005), *Sämtliche Märchen und Erzählungen*, Anaconda, ISBN-Nummer: 978-3938484388

Inhalt:

Hier geht es vor allem um das Mitgefühl mit menschlichem Leid und die Überwindung von Beziehungslosigkeit durch Anteilnahme an der Welt der Kinder.

Bei den Wildgänsen

Lord Dunsany: Antiquariat

Bezug zum Thema:

Ein Kind empfindet in seiner Phantasie die Gefühl- und Erlebniswelt von Tieren nach. Diese Kurzgeschichte thematisiert die Rolle der Phan-

tasie für die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie. Es geht um Mitgefühl mit der Tierwelt und um die Folgen der Naturbelastung durch den Menschen.

Pinocchio Abenteuer

Collodi, C. (2008), Würzburg: Arena Verlag, ISBN-Nummer: 978-3401051406

Inhalt:

Der alte Holzschnitzer Guiseppa schnitzt aus Pinienholz Holzpuppen. Eines Tages hält er ein Stück Holz in Händen, in dem ein Zauber verborgen liegt. Aus dem Holz dringt eine Stimme und die aus ihm geschnitzte Holzpuppe kann sprechen und sich bewegen. Der Holzschnitzer beginnt sie wie einen kleinen Sohn zu lieben und tauft sie Pinocchio (Pinienkern). Aber sein Sohn ist schwer greifbar und läuft seinem Vater immer wieder davon. Der Vater seinerseits verlässt sein Heimatdorf und begibt sich auf eine lange Suche nach seinem geliebten Sohn.

Bezug zum Thema:

In den Abenteuern, die Pinocchio durchlebt, entwickelt der Holzjunge ein immer stärkeres Mitgefühl für alle Lebewesen. Durch die Liebe und das Mitgefühl für seinen Vater verlässt er schließlich seinen hölzernen Körper und wird zum Menschen.

Irgendwie Anders

Cave, K. & Chris, R. (1994), Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger, ISBN-Nummer: 978-3789163524

Inhalt:

So sehr er sich auch bemüht so wie die anderen

zu sein, Irgendwie Anders wird von allen als irgendwie anders zurückgewiesen. Deswegen lebt er ganz allein auf einem hohen Berg und hat keinen einzigen Freund. Bis eines Tages ein seltsames Etwas vor seiner Tür steht und die Freundschaft zu ihm sucht.

Bezug zum Thema:

Die Erfahrung der eigenen Ausgrenzung durch andere sind zwar traurig, ermöglichen es jedoch Irgendwie Anders, die Perspektive des Gastes einzunehmen, Mitgefühl für ihn zu empfinden und ihn trotz seiner Andersartigkeit zu seinem Freund zu machen.

Benny Blu Benehmen. Bitte, danke, gern geschehen

Kerstin Schopf (2008), Regensburg: Kinderleicht Wissen GmbH & Co., ISBN-Nummer: 978-3867511476

Inhalt:

Ein Benimmbuch für Kinder, das Regeln des alltäglichen Umgangs zum Inhalt hat. Benimmregeln können eine wichtige Unterstützung sein, empathisches Verhalten zu fördern.

Geschichten aus dem Mumintal

Tove Jansson (2005), Würzburg: Arena-Taschenbuch, ISBN-Nummer: 978-3401022789

Bezug zum Thema:

Die Geschichten leben von der Thematisierung des Zwischenmenschlichen und zwischenmenschlicher Beziehungen. Hauptfiguren der Geschichten sind Phantasiegestalten aus der finnischen Märchenwelt.

Kleine Freundschaftsgeschichten

Arold, M. & Schröder, G. (2002), Hamburg: Verlag Heinrich Ellermann, ISBN-Nummer: 978-3770721009

Inhalt:

Dieses Buch thematisiert in kleinen Geschichten zum Vorlesen Freundschaft, Kameradschaft und Mitgefühl.

Klar, dass Mama Ole / Anna lieber hat: Zwei Bilderbücher in einem Bilderbuch

Boie, K. & Brix-Henker, S. (1994), Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger, ISBN-Nummer: 978-3789163111

Inhalt:

Dieses Buch thematisiert, wie sehr sich die eigene Perspektive von der anderer unterscheiden kann. Geschildert werden die verschiedenen (in sich schlüssigen) Perspektiven zweier Geschwister.

Nur für einen Tag

Mai, M. (1996), Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, ISBN-Nummer: 978-3473380527

Inhalt:

„Nur für einen Tag“ tauschen Anna und ihr Vater ihre Rollen. Anna geht zur Arbeitsstelle ihres Vaters und ihr Vater macht sich auf den Weg zur Schule. So erfahren beide etwas über das (manchmal gar nicht so leichte) Leben des anderen und können sich vielleicht leichter erklären, warum am Ende eines Tages beide manchmal müde und reizbar sind.

Fledolin verkehrtherum

Damm, A. (2007), Gerstenberg Verlag, ISBN-Nummer: 978-3806751307

Inhalt:

Hier geht es um unterschiedliche Perspektiven - denn was für Fledermäuse richtig herum ist, kommt Menschen verkehrt herum vor. Das Buch lässt sich so herum und so herum betrachten, man kann sich dabei auch auf den Kopf stellen. Ein Buch, das spielerisch und anschaulich zeigt, wie es ist, anders zu sein als die meisten anderen.

Lieder für Vorschulkinder

Die im Folgenden abgedruckten Lieder stellen allgemeines Liedgut dar. Sie sind entnommen aus dem nicht neu verlegten Buch von Hartung, Annina (1987). Singen macht Spaß. Lieder für Vorschulkinder. Volk und Wissen, Berlin 2. Auflage.

Das bucklige Männlein

(aus "Des Knaben Wunderhorn", Melodie im Internet unter <http://www.ingeb.org/index.html>)

*Will ich in mein Gärtlein gehn,
will mein Zwiebel gießen,
steht ein bucklich Männlein da,
fängt als an zu nießen.*

*Will ich in mein Küchel gehn,
will mein Süpplein kochen,
steht ein bucklich Männlein da,
hat mein Töpflein brochen.*

*Will ich in mein Stüblein gehn,
will mein Müslein essen,
steht ein bucklich Männlein da,
hats schon halber gessen.*

*Will ich auf mein'n Boden gehn,
will mein Hölzlein holen,
steht ein bucklich Männlein da,
hats schon halber gestohlen.*

*Will ich in mein Keller gehn,
will mein Weinlein zapfen,
steht ein bucklich Männlein da,
tut mir Krug wegschnappen.*

*Setz ich mich an Rädlein hin,
will mein Fädlein drehen,
steht ein bucklich Männlein da,
lässt mirs Rad nicht gehen.*

*Geh ich in mein Kämmerlein,
will mein Bettlein machen,*

*Steht ein bucklich Männlein da,
fängt als an zu lachen.*

*Will ich an mein Bänklein knien,
will ein bisschen beten,
steht ein bucklich Männlein da,
fängt als an zu reden.*

*Liebes Kindlein, ach ich bitt,
bet fürs bucklich Männlein mit.*

Käferlied

(Worte: Marianne Tix, Melodie: Gisela Hein)

1. Bin ich in den Wald gegangen, hab ein Käferlein gefangen:

Refrain zu 1. -3. Käfer, Käfer Kribbel-Krabbel-Bein, sollst mein Spielgefährte sein.

2. Dann bin ich nach Haus gekommen, hab ihn auf die Hand genommen.

3. Traurig hat er dagesessen, hat drei Tage nichts gefressen.

4. Hab ihn dann nach ein paar Tagen wieder in den Wald getragen.

Refrain zu 4. Käfer, Käfer Kribbel-Krabbel-Bein, Du sollst wieder fröhlich sein!

Ward ein Blümchen mir geschenkt

(Worte: Heinrich Hoffmann von Fallersleben, Melodie: überliefert)

1. Ward ein Blümchen mir geschenkt, hab's gepflanzt und hab's getränkt,

Vöglein kommt und gebet acht, gelt, ich hab es recht gemacht.

2. Sonne, lass mein Blümchen sprießen, Wolke, komm, es zu begießen,

richt emport dein Angesicht, liebes Blümchen fürcht dich nicht.

3. Und ich kann es kaum erwarten, täglich geh ich in den Garten,

täglich frag ich: Blümchen sprich, Blümchen, bist du böse auf mich?

4. Sonne ließ mein Blümchen sprießen, Wolke kam, es zu begießen,

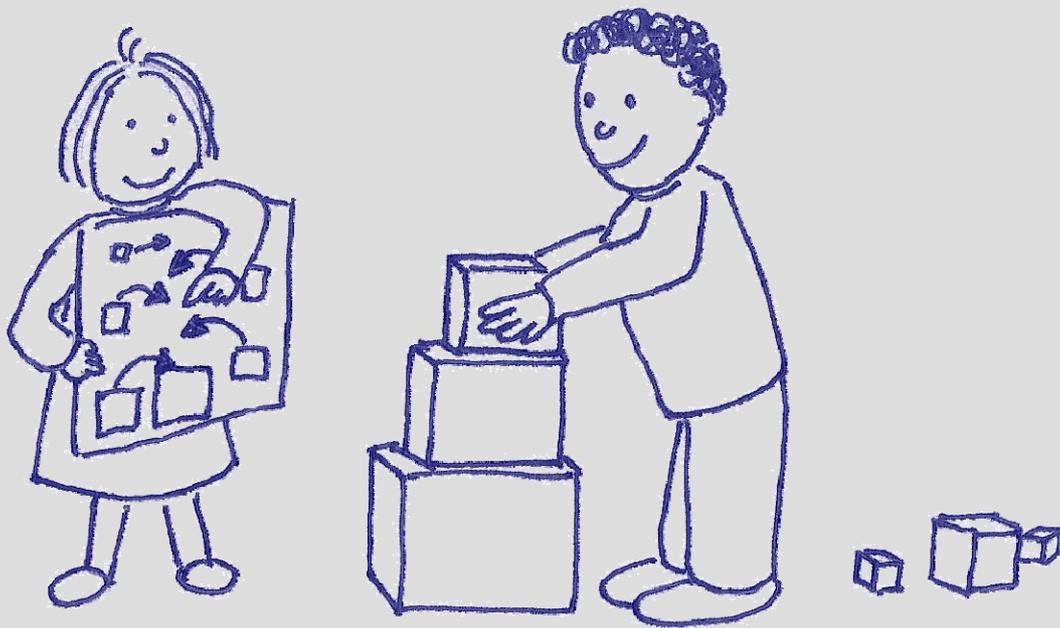
jedes hat sich brav bemüht, und mein liebes Blümchen blüht.

Literatur

- Baron-Cohen, S. (2006). *Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn*. München: Heyne Verlag.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H. & Cohen, D. J. (2003). *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: University Press.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Heyne Verlag, München.
- Görlitz, G. (2007). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Erlebnisorientierte Übungen und Materialien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Großmann, H. (2003). „Was will der Blödmann hier?!“ – Partizipationsförderung im Kindergarten. In: D, Sturzbecher & H. Großmann (Hrsg.), *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Ernst Reinhardt.
- Großmann, H. & Kühn, H. (2003). „Meine Sicht – deine Sicht?!“ – Förderung von Perspektivenübernahme. In: D, Sturzbecher & H, Großmann (Hrsg.), *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Ernst Reinhardt.
- Schmidpeter, E. C. (2007). *Meine Sicht – deine Sicht. Fortbildungsveranstaltung zur Förderung der Perspektivenübernahme*. 2. Zyklus Kremmener Bildungsoffensive zum Thema Soziale Partizipation. Vehlefan: IFK.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander Reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Band 2. Hamburg: Rowohlt.

Modul 4

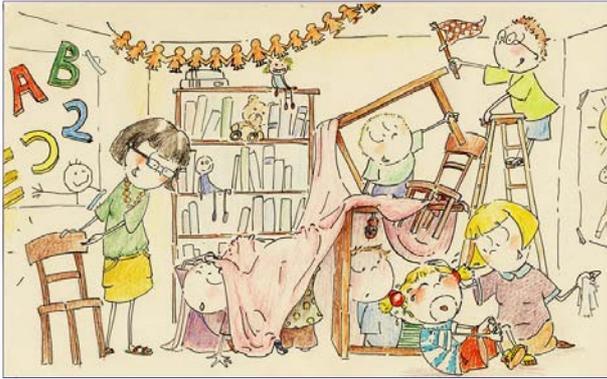
Kooperations- und Partizipationskompetenz



Inhaltsverzeichnis:

1. Theoretische Grundlagen
2. Pädagogische Ziele und Anregungen
 - 2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen
 - 2.2 Anregungen für Familien
3. Praxisbeispiele

1. Theoretische Grundlagen



Die Entwicklung unserer demokratischen Gesellschaft ist gekennzeichnet durch Prozesse der Pluralisierung und der Individualisierung. Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer offenen, vielfältigen und globalisierten Gesellschaft auf, in der individuelle Lebenswege weniger vorgezeichnet sind als dies früher der Fall war. Diese Individualisierungsprozesse lassen klare Rollen- und Deutungsmuster verloren gehen, so dass nicht nur die Freiheitsgrade für die eigene Lebensgestaltung wachsen, sondern auch die Notwendigkeit ständig neuer und selbständiger Entscheidungen zur Gestaltung des eigenen Lebens. Gleichzeitig zeigt sich ein zunehmender Bedarf an zivilgesellschaftlicher Mitgestaltung sowie zur aktiven Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung und Einflussnahme durch kleinere soziale Zusammenschlüsse und Initiativen (Eikel, 2007).

Um die mit dieser Entwicklung verbundenen Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können, sollten Kinder schon frühzeitig lernen, eigene Interessen anzumelden und diese auch erfolgreich zu vertreten. Kinder sollten aber auch bereits frühzeitig erfahren, dass die eigenen Interessen nicht um jeden Preis und auf Kosten anderer durchzusetzen sind. Die Vertretung eigener Interessen muss mit sozial akzeptierten Mitteln erfolgen, dabei sind die Intentionen anderer zu berücksichtigen (Sturzbecher & Großmann, 2003).

Welche Voraussetzungen sind erforderlich, um die eigenen Interessen in sozialen Interaktionen

zu verwirklichen, ohne dabei die Interessen der Interaktionspartner zu verletzen? Wie kann es gelingen, die eigenen Ziele zu verwirklichen und gleichzeitig die Akzeptanz des eigenen Verhaltens bei anderen zu gewährleisten? Bei der Beantwortung dieser Fragen rückt unmittelbar die Bedeutung sozialer Kompetenzen in den Vordergrund. Kanning (2002) verweist zunächst auf die wichtige Unterscheidung zwischen sozial kompetentem Verhalten und sozialen Kompetenzen. Sozial kompetentes Verhalten kennzeichnet ein konkretes Vorgehen in einer spezifischen Situation. Demgegenüber betont der Kompetenzbegriff ein individuelles Potenzial, das nicht in jeder spezifischen Situation in gleicher Weise wirken muss.

Mit dem Begriff „Kompetenz“ sind demnach Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen gemeint, in bestimmten Situationen ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Kompetenzen sind nach Weinert (2001, S. 27f.) „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Nach Becker (2008) sind Kompetenzen kognitive, kommunikative, emotionale und handlungsstrukturierende Fähigkeiten zur Lösung kognitiver, kommunikativer und emotionaler Probleme. Nicht jedes Wissen, jede Fähigkeit und jede Fertigkeit, die ein Individuum besitzt, sind gleich wichtig für jede Situation, um sich sozial kompetent zu verhalten. Vielmehr erfordern unterschiedliche Situationen unterschiedlich eingesetzte soziale Kompetenzen.

Soziale Kompetenzen, die für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sind, beziehen sich auf ein sehr heterogenes Feld verschiedenster Fähigkeiten. Unter Rückgriff auf eine Metaanalyse von Caldarella und Merrell (1997) ordnen Jerusalem und Klein-Heßling (2002) diese Fä-



higkeiten im Wesentlichen fünf Merkmalskategorien zu: (1) Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen: z. B. die Perspektiven anderer übernehmen können und andere loben können, (2) Selbstmanagementkompetenzen: z. B. Ärgerkontrolle und Konfliktfähigkeit, (3) Akademische Kompetenzen: z.B. zuhören können und um Hilfe bitten können, (4) Kooperative Kompetenzen: z.B. Anerkennen sozialer Regeln sowie (5) Durchsetzungsfähigkeiten: z.B. Gespräche initiieren oder Freundschaften schließen können.

Mit den Merkmalskategorien vier und fünf werden Aspekte der Kooperations- und Partizipationskompetenz angesprochen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Sturzbecher und Waltz (2003, S. 24) definieren „Kooperation“ aus psychologischer Sicht als „ein raumzeitlich koordiniertes Agieren von mindestens zwei Individuen (Partner), bei dem ein gemeinsames Ziel der Partner mittels einer gemeinsamen Strategie arbeitsteilig verwirklicht wird.“ Individuelle Aktionen, die eine Kooperation anbahnen oder realisieren, werden als „kooperatives Handeln“ bezeichnet. Der Erwerb von Kooperationsfähigkeiten stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Vor- und Grundschulkindern dar. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungen bietet neue Entwicklungschancen und ist die Voraussetzung für die Lösung weiterer Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1948). Besonders im Vorschulalter bietet das Spiel hervorragende Möglichkeiten, diese Fähigkeiten zu erwerben. Bei Kindern im Alter von drei bis vier Jahren findet buchstäblich eine Revolution des Spielverhaltens statt. Anstatt nebeneinander jeweils anderen Beschäftigungen nachzugehen, entwickelt sich das kooperative Spiel miteinander. Der Anteil des kooperativen Spiels steigt in diesem Alter auf etwa 25 Prozent an, später gibt es kaum noch eine Steigerung (Sturzbecher & Waltz, 2003).

Beim kooperativen Spiel werden die eigenen Intentionen mit den Intentionen anderer abge-

Warum erlangen kooperative Spiele im Vorschulalter zunehmende Attraktivität? (nach Sturzbecher & Waltz, 2003)

Kinder dieser Altersgruppe erleben immer häufiger, dass sich interessante und neue Erfahrungen eher im Zusammenwirken mit anderen als allein machen lassen. Ideen und Spielzeuge der anderen können das eigene Spiel bereichern.

Kooperation ermöglicht den Spielpartnern aber auch, getreu dem Motto „Gemeinsam sind wir stark“, Spielideen zu realisieren, die das einzelne Kind allein nicht oder nur unter Schwierigkeiten umsetzen könnte.

Kinder können in vielfältiger Weise soziale Anerkennung erleben können: Die Akzeptanz als gleichberechtigter Spielpartner, die Würdigung eigener Spielideen durch andere Kinder oder die Übernahme einer Führungsrolle ermöglichen soziale Anerkennung, Spaß und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

stimmt und als Teil eines gemeinsam vereinbarten Handlungsplanes verwirklicht. Dabei kann nicht immer jeder der Beteiligten seine ursprünglichen Ziele in vollem Umfang realisieren. Die Bereitschaft, Kompromisse zu schließen, muss also vorhanden sein. Beim kooperativen Spiel ist es wichtig, die eigenen Intentionen an Interessen und Pläne der Partner anzupassen. Dazu muss man (1) die Handlungsabsichten anderer erkennen sowie Handlungsfolgen und ihre emotionale Bewertung durch andere antizipieren, (2) kooperationsrelevante Informationen erkennen und selbst solche Informationen an andere geben, (3) seine Impulsivität kontrollieren und „Kooperationstakte“ einhalten und (4) das Eigentum anderer respektieren, was für Vorschulkinder nicht einfach ist (Sturzbecher & Waltz, 2003).

Im Unterschied zur Kooperation, in deren Verlauf eine Gruppe und gemeinsame Handlungsziele und Strategien erst konstituiert werden, geht es bei der sozialen Partizipation um die Kooperation eines Einzelnen oder einer Minderheitengruppe mit einer bereits existierenden sozialen Gruppe, die schon über Ideen, Handlungspläne, Regeln und Normen verfügt (Sturzbecher & Hess, 2003). Dabei spielt zunächst der „Gruppeneinstieg“ eine bedeutsame



Kooperatives Spiel und psychologische Anforderungen (nach Sturzbecher & Waltz, 2003):

1. *Es müssen Spielpartner gewonnen werden.*
2. *Die Spielpartner müssen sich wechselseitig die gewünschten Spielinhalte, Spielziele und Spielstrategien mitteilen.*
3. *Danach muss man gemeinsame Spielziele und Spielstrategien aushandeln (z.B. Verteilung der Spielmaterialien, Wechsel von Spielfunktionen ...).*
4. *Beim Spielen ist das eigene Handeln mit den Partnern zu koordinieren sowie ein Konsens bei der Bewertung vorangegangener Handlungen herzustellen. Die ursprünglich vereinbarte Spielstrategie muss meist weiterentwickelt werden.*
5. *Es muss Motivation für weiteres Zusammenspielen geschaffen werden.*

Rolle. Ein erfolgreicher Einstieg setzt die Wahl der richtigen Strategie voraus. Es geht darum, den Bezugsrahmen der Gruppe zu erschließen und sich daran zu orientieren. Erst dann können eigene Interessen in die Gruppe eingebracht werden, das Aushandeln und Durchsetzen von Interessen rückt in den Vordergrund. Ob diese Aushandlungsprozesse erfolgreich verlaufen, hängt stark von den gewählten Problemlösungsstrategien und damit der effektiven Bewältigung der mit sozialer Partizipation verbundenen Anforderungen ab.

Kindern mit gut entwickelten Kooperations- und Partizipationsfähigkeiten gelingt es besser, neue soziale Kontakte aufzubauen (z.B. beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule) sowie Konflikte mit anderen auszuhandeln und Freunde zu finden. Darüber hinaus kann eine gute Kooperationsfähigkeit in allen Lebensbereichen die Erfolgchancen und die Le-

benszufriedenheit erhöhen, während nicht funktionierende Kooperation zu Erfolgsrisiken und sozialen Belastungen führen kann. Kindern mit kooperativen Kompetenzen fällt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule leichter und sie finden sich besser in der Schule und anschließend auch in der Arbeitswelt zurecht. Es gelingt ihnen eher, nach dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neue soziale Kontakte zu knüpfen, Konflikte mit anderen gewaltfrei auszuhandeln und Freunde zu finden.

Kinder, die nur über ungenügende Kooperations- und Partizipationskompetenzen verfügen, können weniger Erfahrungen machen, da viele Spiele nur zusammen mit anderen gespielt werden können. Ebenso können Kinder, die nicht kooperieren, ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen weniger trainieren, da ihnen die Möglichkeiten dazu fehlen. Die Konsequenz ist, dass sie weniger soziale Anerkennung erfahren. Im Kindergarten und in der Grundschule ist somit ein wichtiges Ziel darin zu sehen, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation zu fördern. Damit werden Kinder in die Lage versetzt, aktiv und erfolgreich am gemeinsamen Leben im Kindergarten, in der Grundschule und an anderen Orten teilzunehmen (Sturzbecher & Waltz, 2003).

Kinder im Kindergarten und in der Grundschule sollten über das Spiel hinaus möglichst oft Gelegenheiten haben, selbst zu entscheiden, was sie tun wollen, und auch wie sie es tun wollen. Den Kindern sollten wirkliche Möglichkeiten zur Meinungsäußerung, Mitgestaltung und Mitbestimmung geboten werden. Ihnen sollten Wahlmöglichkeiten zugestanden werden, damit sie lernen, ihr Handeln an ihren eigenen Werten auszurichten. Um das umsetzen zu können, muss eine Umgebung geschaffen werden, die Selbständigkeit fordert, Mitgestalten erlaubt sowie die Eigenverantwortung und die Übernahme von Verantwortung für gemeinschaftliche Angelegenheiten zulässt und unterstützt. Dabei müssen die Beteiligungsformen und die Realisierung der Beteiligungsrech-



Partizipation (Teilhabe, Teilnahme) :

Freiwilliges Zusammenwirken, ein gemeinsames Formulieren und Realisieren von Zielen und ein dabei notwendiges Aushandeln von Interessensgegensätzen, indem man Wünsche und Interessen in die Gruppe mit einbringt und versucht, sie mit Argumenten zu untermauern (Sturzbecher & Waltz, 2003).

te natürlich das Alter der Kinder angemessen berücksichtigen.

Mit dem Ermöglichen von Partizipation, dem Bereitstellen von „Gelegenheitsstrukturen“ zur Entwicklung demokratischer Handlungskompetenzen (Edelstein, Eikel, de Haan & Himmelmann, 2007, S.6) ist ein zentrales Qualitätskriterium von Kindergärten und Grundschulen angesprochen: Inwieweit bestehen in Kindergärten und Grundschulen Möglichkeiten demokratischer Lernprozesse? Um demokratisches Handeln so früh wie möglich vorzubereiten, ist es wichtig, dass Kinder lernen zu partizipieren. Es ist wichtig, dass Kinder lernen, eigene Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen, zu äußern und in die Gemeinschaft einzubringen. Sie sollen lernen, ihre Interessen unter Berücksichti-

gung der Interessen anderer diplomatisch auszuhandeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bereits im Kindergarten- und Grundschulalter vielfältige Gestaltungs-, Beteiligungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für Kinder geschaffen werden sollten, um die Grundlagen für Kooperations- und Partizipationskompetenzen bei Kindern zu legen. In der Familie machen die Kinder schon zuvor wichtige Erfahrungen, inwieweit sie selbst respektiert und ihre Interessen berücksichtigt werden. Was die Bildungseinrichtungen und Familien zur Förderung der Kooperations- und Partizipationskompetenzen von Kindern beitragen können, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

2. Pädagogische Ziele und Anregungen

2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen

Kooperation und Partizipation stellen erhebliche Anforderungen an Kinder im Vor- und Grundschulalter (vgl. Sturzbecher & Waltz 2003, S. 30f.). Zu diesen Anforderungen zählen (1) die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, (2) Kommunikationsfähigkeiten, (3) die Fähigkeit zur Impulsivitätssteuerung und (4) das Eigentumsverständnis. Im Einzelnen:

(1) Fähigkeit zur Perspektivenübernahme: Mit Perspektivenübernahme ist gemeint, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen, d.h. eine Situation aus dem Blickwinkel der anderen beteiligten Personen zu betrachten. Dadurch können deren Interessen, Absichten und Gefühle anderer erkannt und bei der Verfolgung eigener Ziele berücksichtigt werden (siehe auch das Modul 3 zu Perspektivenübernahme und Empathie).

(2) Kommunikationsfähigkeiten: Kinder müssen lernen, kooperationsrelevante Informationen zu erkennen und zu geben. Die Kinder müssen nicht nur wissen, dass ihre Wörter und Sätze beim Gegenüber etwas bewirken,

sondern auch, dass sie Äußerungen der anderen berücksichtigen müssen, um soziale Kontakte aufrecht zu erhalten sowie Spielideen erläutern oder Vorteile aushandeln zu können. Einige Grundprinzipien gelungener Kommunikation sind es, den anderen im Gespräch anzuschauen, ihm und seinem Anliegen Verständnis entgegen zu bringen und seine Bedürfnisse ernst zu nehmen.

(3) Fähigkeit zur Impulsivitätssteuerung: Kinder müssen lernen, dass sie nicht immer ihren Willen bekommen können, wenn sie mit anderen Kindern in Kontakt sind. Die eigene Impulsivität zu zügeln, bedeutet, abzuwarten, sich mit den anderen Kindern abzustimmen und Kooperationstakte einzuhalten. Impulsivitätssteuerung bedeutet, auf kleinere Belohnungen und die sofortige Befriedigung eines primären Bedürfnisses zu Gunsten von zukünftigen, größeren Belohnungen zu verzichten und dabei eine gewisse psychische Spannung auszuhalten.

(4) Eigentumsverständnis: Die Kinder müssen erst lernen, das Eigentum anderer zu respektieren. Dabei ist die Unterscheidung der vie-

len Bedeutungsnuancen zwischen „Zur-Verfügung-Stellen“, Ausleihen, Schenken, Stehlen und unbefugtem Benutzen für Vorschulkinder keine einfache Aufgabe.

Die Entwicklung von Kooperations- und Partizipationsfähigkeit vollzieht sich insbesondere bei Kindern im Vorschulalter während des Spiels mit anderen Kindern. Das Spiel als die beliebteste Aktivität von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter bietet hervorragende Möglichkeiten, Kooperations- und Partizipationskompetenzen zu erwerben. Bestimmte Spielformen sind besonders geeignet, die Kooperations- und Partizipationsfähigkeit zu steigern: Bei „Konstruktionsspielen“ geht es darum, etwas zu bauen, zu zeichnen, zu basteln oder zu formen. In „Symbol- und Rollenspiele“ werden konkrete Erfahrungen aus unterschiedlichen sozialen Situationen eingebracht. „Regelspiele“ verlaufen nach vorab festgelegten Regeln, an die sich alle Teilnehmer halten müssen und die den Reiz des Spiels ausmachen.

Die Förderung kindlicher Kooperations- und Partizipationskompetenzen verlangt auch nach demokratischen „Gelegenheitsstrukturen“ (siehe oben) in Kindergarten und Grundschule, die entsprechende Erfahrungen ermöglichen. Kinder erfahren in vielen alltäglichen Situationen, ob den Erwachsenen ihre Meinungen tatsächlich wichtig sind, ob ihre Ideen erwünscht sind und ob sie Einfluss auf die Gestaltung des

Gruppenalltags haben können. Alltagsroutinen engen die Entscheidungsfreiräume von Kindern oft ein. Die pädagogischen Fachkräfte sollten diese Routinen kritisch hinterfragen und nach Partizipationsmöglichkeiten für die Kinder suchen. Vor allem strukturelle Rahmenbedingungen, wie die Organisation des Tagesablaufs und die von den Erzieherinnen und Lehrerinnen dabei eingeräumten Entscheidungsfreiräume haben einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Partizipationskompetenzen.

Die demokratische Kultur einer Einrichtung zeigt sich in vielen scheinbar alltäglichen Situationen, zum Beispiel bei Entscheidungsfreiräumen beim Frühstück, bei der Wahl der Spielorte und -partner und bei der Teilnahme an einem Angebot (Großmann, 2003). In der Grundschule findet Beteiligung eher in der Gestaltung des Klassenlebens und des Unterrichts. Der Kompetenzerwerb soll sich hier auf selbstorganisierende Lernprozesse, selbstgesteuerten Wissens- und Erkenntniserwerb und aktives Problemlösen konzentrieren. Das Zusammenleben in einer Gemeinschaft wie im Kindergarten oder in der Grundschule fordert von den Erzieherinnen und Lehrerinnen immer wieder, die Kinder zur aktiven Beteiligung und zur Übernahme von Verantwortung für ihre eigenen Angelegenheiten zu ermutigen. Eine Verteilung von Verantwortung, sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen, schafft Möglichkeiten, um Kompetenzen angemessen einzubringen. Partizipation darf dabei nicht der individuellen Beliebigkeit im Alltag ausgesetzt sein sondern bedarf der konzeptionellen Verankerung.

Soziale Partizipation im Kindergarten und in der Grundschule zu fördern heißt, Kindern mehr Eigenverantwortung und soziale Verantwortlichkeit zu übertragen. Kinder sollen nicht nur lernen, ihre Bedürfnisse und Interessen selbstbewusst zu vertreten, sondern sie sollen auch erkennen, dass andere ebenfalls Bedürfnisse haben. Partizipation leistet somit zugleich einen wichtigen Beitrag zur Konflikterziehung und ermöglicht die Ausbildung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Form der Beteili-

Beteiligungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für Kinder in Kindergärten und Grundschulen:

- **Gestaltung des Tagesablaufs**
- **Festlegung von Erholungs- und Ruhephasen**
- **Gestaltung der Mahlzeiten**
- **Aushandeln und Kontrolle von Regeln**
- **Übernahme von Routinen und Pflichten**
- **Raumgestaltung**
- **Planung und Gestaltung von Festen und Feiern**
- **Projektplanung**
- **Das Selbstwertgefühl und die Identität der Kinder stärken**





gung und die Realisierung der Beteiligungsrechte sind natürlich altersabhängig. Offene Formen der Beteiligung in Kinderkonferenzen, Erzähl- und Morgenkreisen oder in Kinderversammlungen wiederum bieten andere Möglichkeiten der Beteiligung als repräsentative Formen, durch die einzelne Kinder stellvertretend für andere Interessen wahrnehmen, planen und entscheiden wie beispielsweise in Kinderparlamenten und Kinderräten.

Partizipation erfordert auch neue Formen der Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Kindern. Juul & Jensen (2005) postulieren das Prinzip der „Gleichwürdigkeit“. Hier wer-

den die Gedanken, die Gefühle, die Träume und die innere Realität des Kindes genauso ernst genommen wie die der Erwachsenen und von den Erwachsenen in der Beziehung berücksichtigt.

Nicht die Erwachsenen allein haben die Lösungen, Kinder und Erwachsene sich vielmehr gemeinsam in einen Lern- und Lösungsprozess. Wenn Kinder dabei Entscheidungen treffen können, dann sind diese auch verbindlich. Entscheidungsbefugnisse werden mit Kindern geteilt.

2.2 Anregungen für Familien

In vielen Familien zeigt sich bereits ein deutlicher Wandel in der Beziehungsgestaltung zwischen Eltern und Kindern. Eltern sind zunehmend bereit, sich auf argumentierende Aushandlungsprozesse einzulassen (Alt, Teubner & Winklhofer, 2005). Andererseits wissen wir aus den Untersuchungen von Baumrind (1991), dass sich noch immer nur ein kleiner Teil der Eltern an einem autoritativen Erziehungsstil („Freiheit in Grenzen“) orientiert, der entscheidend dazu beiträgt, dass sich Kinder zu selbständigen, selbstbewussten und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln (siehe das Modul 1 „Freiheiten und Grenzen in der Erziehung“).

Wie können Eltern bei der Entwicklung angemessener Erziehungshaltungen unterstützt werden, die die Respektierung kindlicher Interessensäußerungen ebenso einschließen wie die Formulierung von Grenzen und die positive Förderung der Kinder? Die Anregungen, die den Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen für die Unterstützung des Kindes bei der Entwicklung seiner Kooperations- und Partizipationsfähigkeit gegeben werden können (siehe oben), lassen sich auch auf das soziale Miteinander in Familien übertragen. Auch in der Familie ist es wichtig, die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, zur Kommunikation, zur Impulssteuerung und zum

Merkmale partnerschaftlicher Grundhaltungen von pädagogischen Fachkräften:

- *anregen statt anordnen*
- *motivieren statt reglementieren*
- *bestärken statt kritisieren*
- *unterstützen statt begrenzen*
- *ungewöhnliche Ausdrucksformen akzeptieren*
- *individuelle und kulturelle Besonderheiten wertschätzen*



Eigentumsverständnis als individuelle Voraussetzungen von Kooperation und Partizipation zu fördern.

Die Eltern sollten Zeit und Ruhe darauf verwenden, bei alltäglichen Entscheidungen und Konflikten unterschiedliche Perspektiven innerhalb der Familie transparent zu machen, sich der Perspektive ihres Kindes anzunehmen und ihrem Kind die Perspektiven der jeweils anderen Familienmitglieder verständlich zu machen. Kinder sollten darin unterstützt werden, ihre Gefühle und Gedanken offen zu zeigen. Dabei sollten Eltern die persönlichen Anliegen ihrer Kinder nicht verharmlosen, bagatellisieren oder ignorieren. Die Entwicklung einer ausreichenden Kommunikationskompetenz setzt voraus, dass dem Kind in der Familie der Raum gegeben wird, das Sprechen über eigene Erlebnisse und Gefühle ebenso wie das Zuhören zu üben. Gleichzeitig sollte für das Kind erfahrbar sein, wie seine Äußerungen auf die anderen Familienangehörigen wirken. Es sollte lernen, seinen Willen und seine Bedürfnisse mit den Bedürfnissen der anderen abzugleichen.

Neben dem familiären Alltag bietet beispielsweise der Familienrat eine gute Grundlage (Dreikurs, Gould & Corsini, 2003), um Kindern vertiefte Erfahrungen mit Kooperation und Partizipation innerhalb der Familie zu er-

möglichen. Was ist bei der Durchführung eines Familienrates zu beachten? Die ganze Familie kommt zu einem festgelegten Zeitpunkt in der Woche zusammen und berät über Themen, die alle Familienmitglieder betreffen, etwa die Aufgabenverteilung im Haushalt oder eine bevorstehende Urlaubsreise. Alle Teilnehmer sind gleichberechtigt, Entscheidungen sind nur dann gültig, wenn sie einstimmig getroffen wurden.

Merkmale partnerschaftlicher Grundhaltungen von pädagogischen Fachkräften:



- ***anregen statt anordnen***
- ***Alle Familienmitglieder sollten anwesend sein***
- ***Es sollten regelmäßige Gespräche stattfinden (einmal pro Woche)***
- ***Es sollten Gesprächsregeln formuliert werden***
- ***Alle Teilnehmer sind gleichberechtigt***
- ***Niemand sollte überstimmt werden***
- ***Alle Äußerungen und Meinungen sind ernst zu nehmen***
- ***Äußerungen sollten nicht bewertet oder gar abgewertet werden***
- ***Alle sind für die Einhaltung der Gesprächsregeln und Entscheidungen verantwortlich***
- ***Entscheidungen dürfen nur auf der nächsten Familiensitzung geändert werden***

Diese positiven Erfahrungen mit Kooperation und Partizipation im sozialen Miteinander innerhalb der Familie werden das Kind auch in anderen sozialen Gruppen eher in die Lage versetzen, eigene Ansichten und Wünsche einzubringen und an Entscheidungen mitzuwirken. Die Herausbildung von Kooperations- und Partizipationskompetenzen im familiären Rahmen ist also eine wichtige Voraussetzung für die Realisierung kindlicher Beteiligung auch in anderen Lebenszusammenhängen.

3. Praxisbeispiele

Langzeitprojekte

Morgen- oder Stuhlkreis

Zeitraumen: 15 Minuten

Vorbereitung: -/-

Verlauf:

Beim „Morgenkreis“ sitzen Kinder und Erzieher im Kreis zusammen. Es wird gesungen, gespielt und erzählt... Wenn die Kinder z.B. ein starkes Bedürfnis zeigen sich mitzuteilen und zu erzählen und alle gleichzeitig reden möchten, kann die Erzieherin so vorgehen, dass sie eine Murmel herumgehen lässt. Die Murmel wird der Reihe nach weitergereicht. Das Kind, das die Murmel hat, darf erzählen, was es gerade bewegt oder was es erlebt hat. Alle anderen Kinder hören zu. Jedes Kind hält die Murmel einmal in Händen.

Varianten:

Zum Stuhl- oder Morgenkreis gibt es zahlreiche Varianten in Abhängigkeit von in der Gruppe oder Klasse anstehenden Themen. Der genaue Ablauf bleibt der Kreativität der Erzieherin überlassen.

Fundort:

Angelehnt an Diekhof, M. (2009). Faszination Morgenkreis. In: Textor, R. M. (Hrsg.). Kindergartenpädagogik Online-Handbuch.

Kinderkonferenz

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: klar strukturierter und den Kindern bekannter Ablauf; Tafel oder Flipchart bereitstellen

Verlauf:

Die Kinderkonferenz ist innerhalb einer Klassen- oder Kindergartengemeinschaft durchführbar. Die Kinder sollen lernen, ihre Anliegen, Konflikte, Wünsche und Bedürfnisse angstfrei und mit Rücksicht auf andere zu äußern. Sie sollen lernen, sich aktiv zu beteiligen und die Klassengemeinschaft oder das Leben im Kindergarten mitzugestalten. Auf Seiten der Erzieherinnen geht es darum, aktiv zuzuhören, den Kindern zu helfen, sich in ihren Anliegen zu äußern und sprachlich mitzuteilen, sowie empathisch und wertneutral auf das Kind einzugehen. Jedes Kind soll Raum erhalten, sich zu öffnen. Die von den Kindern geäußerten Konflikte oder Wünsche können z.B. auf einem Flipchart notiert werden. Aufbauend auf den Aufzeichnungen können zur Konfliktschlichtung neue Gruppenregeln vereinbart oder zur Umsetzung von Wünschen Projekte oder Ausflüge geplant werden.

Fundort:

Zühlke, E. (2009). Kinderkonferenzen: "Kinder hören mehr auf andere Kinder als auf Erwachsene". In: Textor, R. M. (Hrsg.). Kindergartenpädagogik Online-Handbuch.

Langzeitprojekte

Walnusskette

Zeitraumen: 60 Minuten
Vorbereitung: Walnusshälften, Zettel, Stifte bereitstellen

Verlauf:

Die Spielleiterin sammelt doppelt so viele Walnüsse, wie es Kinder in der Gruppe gibt. Die Walnüsse müssen sauber in Hälften geteilt sein, damit sie wieder zu einer Nuss zusammengeklebt werden können. Nun bekommt jedes Kind zwei kleine Zettel, auf die es mit Hilfe der Spielleiterin schreibt, was die Gruppe gemeinsam machen soll. Diese Zettel werden in die Walnüsse geklebt, diese dann gemischt und an einer langen Schnur aufgehängt. Die Gruppe kann die nächste Zeit immer wieder eine Nuss knacken und die gemeinsam erdachte Aktion erfüllen. So bestimmt jedes Kind zweimal, was die Gruppe macht, und kann sich so einen eigenen Wunsch erfüllen.

Fundort:

Baum, H. (1998). Kleine Kinder – große Gefühle. Freiburg: Herder Verlag.

Wunderblume

Zeitraumen: ca. 45 Minuten
Vorbereitung: Buntstifte zum Malen bzw. Papier zum Basteln in verschiedenen Farben, Schere, Klebstoff bereitstellen

Verlauf:

In der Gruppe wird eine Wunderblume gebastelt, geklebt oder gemalt. Ein Kind beginnt mit dem Stängel, das nächste fügt ein Blatt hinzu usw. Die Pflanze enthält so viele Blüten, wie Gruppenmitglieder vorhanden sind. Vielleicht fällt den Kindern ein Fantasienamen dazu ein. Die fertige Blume kann an die Wand gepinnt werden.

Varianten:

Auch Tiere oder Gegenstände können gebastelt werden.

Fundort:

IFK e.V.

Turmbau

Zeitraumen: ca. 30 Minuten
Vorbereitung: Plastikstrohhalm und Klebebandrollen bereitstellen

Verlauf:

Es wird ein Turmbauwettbewerb veranstaltet. Zwei oder mehr Mannschaften erhalten 100 Plastikstrohhalm und Klebebandrollen sowie die Aufgabe, einen möglichst hohen und stabilen Turm zu bauen. Alle bauen zur gleichen Zeit, die Gruppen sind gleich groß. Bei dieser Aufgabe sind viele unterschiedliche Fähigkeiten wie Fantasie, Planungskompetenz und Geschicklichkeit gefragt. Kooperation ist von Vorteil. Die Kinder merken schnell, dass diese Aufgabe gemeinsam am besten zu lösen ist.

Varianten:

Anstatt der Plastikstrohhalm können auch andere Materialien verwendet werden.

Fundort:

Hundertmark-Mayser, J. (2003). „Ich schaff das schon allein“ – Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt.

Viele bunte Luftballons

Zeitraumen: 15 Minuten
Vorbereitung: Luftballons zur Verfügung stellen

Verlauf:

Jedes Kind erhält einen Luftballon, mit dem es zunächst für sich verschiedene Bewegungen ausprobieren kann. Zur Unterstützung des Spiels kann Entspannungsmusik eingespielt werden. Dann bekommen die Kinder verschiedene Aufgaben gestellt, z.B.:

„Geht langsam durch den Raum und lasst euren Ballon in der Luft tanzen. Wenn ihr einem Kind mit einem Luftballon in derselben Farbe begegnet, tauscht die Ballons miteinander!“

„Sucht die Kinder, die einen Luftballon in derselben Farbe wie ihr haben, und stellt euch in einem Kreis auf. Spielt euch die Ballons zu!“

„Setzt euch in eurer Gruppe im Kreis hin. Pustet die Luftballons hin und her. Fasst euch bei den Händen, damit sie nicht aus dem Kreis fliegen!“

„Geht wieder alle langsam durch den Raum. Wenn ihr einem Kind mit einem andersfarbigen Ballon begegnet, tauscht eure Ballons miteinander!“

„Tragt euren Ballon auf dem Kopf. Geht den Kindern, die einen gleichfarbigen Luftballon haben, langsam nach, bis ihr eine gemeinsame Schlange seid!“

„Haltet euren Luftballon vor dem Bauch und drückt ihn an den Rücken des Kindes, das vor euch läuft. Dann legt eure Hände auf die Schultern des Kindes. Stellt euch vor, ihr seid Waggon eines Zuges, die aneinander gekoppelt sind. Der Lokführer darf nicht zu stark anfahren, sonst lösen sich Wagen vom Zug, und kein Wagen darf bei dem anderen auffahren, sonst geht die Verbindung kaputt. Zum Abschluss kann versucht werden, aus allen farbigen Zügen einen großen Zug entstehen zu lassen. Einigen

Zügen geht die Kohle aus, sie müssen sich an die anderen Züge ankoppeln, damit sie den Endbahnhof erreichen!“

Fundort:

Großmann, H. (2003). „Gemeinsam sind wir stark“ - Kooperationsförderung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München. Reinhardt.

Rettung naht

Zeitraumen: 15 Minuten

Vorbereitung: Musik auswählen

Verlauf:

Alle Mitspieler gehen zu Musik im Raum herum. Einer Person hat die Erzieherin vorher unauffällig ins Ohr geflüstert, dass sie zu irgendeinem Zeitpunkt eine Ohnmacht vortäuschen soll. Das tut sie, indem sie laut stöhnend zusammensinkt. Sobald die anderen Kinder sehen, dass da jemand in Ohnmacht gefallen ist, müssen sie zur Stelle sein und den Ohnmächtigen retten. Das bedeutet, dass das Kind aufgefangen und gestützt werden muss. Es darf nach Möglichkeit nicht hinfallen. Wem es gelungen ist, eine ohnmächtige Person zu retten, erhält einen (selbst angefertigten Papier-) Rettungsorden.

Fundort:

Hundertmark-Mayser, J. (2003). „Ich schaff das schon allein“ – Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt.

Hilfe anfordern

Zeitraumen: 10 Minuten

Vorbereitung: Aufgaben vorbereiten, die Zusammenarbeit der Kinder erfordern

Verlauf:

Die Erzieherin verteilt an alle Kinder Aufgaben, die kein Kind allein bewältigen kann. Die Kinder sollen sich gegenseitig fragen, ob sie sich helfen. Damit lernen die Kinder, dass sie gemeinsam eine ganze Menge bewältigen können. Hat ein Kind ein bisschen Angst, so helfen die anderen, indem sie gemeinsam ganz laut rufen: „Nicht gleich verzagen, ruhig was wagen!“ Wenn alle Kinder ihre Aufgaben gemeinsam erledigt haben und genug dafür gelobt wurden, setzen sie sich zusammen. Sie sprechen darüber, wie es ist, jemand anderen um Hilfe bitten zu müssen. Wie ist es umgekehrt gefragt zu werden? Macht es Spaß die Aufgaben zu zweit zu erledigen? Wer kann einem außerhalb des Kindergartens helfen, wenn man eine Aufgabe alleine nicht bewältigt?

Varianten:

Aufgaben können sein:

- auf den Baum zu klettern;
- den Tisch durch das Zimmer zu tragen;
- die Türe zu verbarrikadieren, damit keiner mehr hineinkommen kann;
- die Kiste mit den Bauklötzen auf den Schrank zu stellen.

Fundort:

Baum, H. (1998). Starke Kinder haben's leichter. Spielerisch das Vertrauen in die eigene Kraft stärken. Basel, Wien: Herder Verlag.

Freundlichkeit zaubern

Zeitraumen: 30 Minuten

Vorbereitung: „Zauberstab“ organisieren

Verlauf:

Bei diesem Spiel üben sich Kinder darin, gegenüber anderen Kindern Kritik zu äußern und verständlich zu formulieren, welches Verhalten für sie akzeptabel und in welcher Richtung eine Veränderung wünschenswert ist. Jedes Kind darf bei diesem Spiel drei andere Kinder mit einem Zauberstab so verwandeln, dass diese zukünftig nett(er) und freundschaftlich(er) mit ihm umgehen. Dabei tippt es mit dem Zauberstab das entsprechende Kind an und formuliert seinen Wunsch in Form eines Zauberspruchs: „Simsalabim – ich verzaubere dich in ein Mädchen, das mich nicht immer auslacht, wenn ich wütend bin.“ Oder „Ich verzaubere dich in einen Jungen, der nie mehr an die Toilettentür klopft, wenn ich pinkeln gehe.“ Die angesprochenen Kinder müssen den Zauberspruch schweigend über sich ergehen lassen. Sie werden nicht gezwungen, ihn zu erfüllen, aber vielleicht denken sie über das Gesagte nach. Auf Kritik nicht mit einer Rechtfertigung reagieren zu müssen, kann helfen, sich um Änderung zu bemühen.

Fundort:

Großmann, H. (2003). „Was will der Blödmann hier?! – Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt.

Botschafter

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: -/-

Verlauf:

Bei diesem Spiel können einzelne Kinder Beachtung und größere Rücksichtnahme auf ihre persönlichen Bedürfnisse einfordern, in Situationen, in denen sie es nicht wagen, ihren Ärger direkt zu äußern. Die angesprochenen Kinder sind in der Verantwortung, darauf zu reagieren. Ein Kind wählt sich einen Botschafter aus, der an ein anderes Kind eine Bitte überbringt. Die Mitteilung kann, je nach Gruppensituation oder Bedürfnis des Kindes, für alle hörbar oder im Flüsterton ausgesprochen werden. Beispielsweise „Paula möchte nicht, dass du über sie lachst, weil sie noch nicht so gut malen kann.“, „Fritz gefällt es nicht, wenn du beim Essen immer auf den Tisch klopfst.“ oder „Mona und Lisa wollen nicht an den Haaren gezogen werden. Das tut ihnen weh!“ Das angesprochene Kind muss Stellung beziehen. Der Botschafter überbringt die Antwort, beispielsweise dass das Kind sich entschuldigt, seine Sicht erklärt, Besserung verspricht oder seinerseits eine Forderung stellt. Bei kleineren Kindern kann die Botschafterfunktion noch von der Erzieherin übernommen werden.

Fundort:

Großmann, H. (2003). „Was will der Blödmann hier?! – Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt.

Wunschkrone

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: eine Krone basteln

Verlauf:

Wer die Wunschkrone auf dem Kopf hat, darf eine Idee oder einen Wunsch äußern und sie danach einem anderen Kind aufsetzen. Sie darf aber auch ohne persönliche Äußerung weitergegeben werden. Diese Methode ist sowohl bezogen auf das Verhalten anderer Kinder (z.B. „Ich wünsche mir, dass Max mich fragt, ob er meinen Lkw haben darf.“) oder der Erzieherin (z.B. „Ich wünsche mir, dass Frau X mich mit meinem richtigen Namen Pauline ruft und nicht Paulinchen sagt.“) als auch für das Erkunden von Vorschlägen für Gruppenaktivitäten oder Unternehmungen geeignet (z.B. „Ich wünsche mir eine Ausflug in den Wald mit dem Förster.“).

Fundort:

Großmann, H. (2003). „Was will der Blödmann hier?! – Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt.

Gemeinsam sind wir stark

Zeitraumen: ca. 1 Stunde

Vorbereitung: Stuhlkreis

Verlauf:

Die Kinder setzen sich zusammen und überlegen, was sie gerne einmal machen würden, aber alleine nicht können. Sie versuchen nun herauszufinden, wie sie sich gegenseitig unterstützen können, ihr Vorhaben zu verwirklichen.

Fundort:

Baum, H. (1998). Kleine Kinder – große Gefühle. Freiburg: Herder Verlag.

Würstchenfabrik

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: Knetmasse, Stoppuhr

Verlauf:

Aufgabe bei diesem Partnerspiel ist es, einen Tisch in seiner gesamten Länge zu überwinden, indem das Spielerpaar eine „Knetwurst“ darüber rollt. Aus Knetmasse wird eine ca. 1 cm dicke Schlange geformt, die länger ist als zwei Kinderhände. Ein Spieler steht links, einer rechts neben dem Tisch und legt seine linke bzw. rechte Hand auf die Knetrolle. Das Paar, das die Schlange bis zum Ende der Tischbahn rollen konnte, ohne sie zu zerreißen, erhält 10 Punkte. Wenn die Kneteschlange bricht, muss sie schnell repariert werden, allerdings bringt jede Bruchstelle einen Punktabzug. Aufschluss über die beste Teamarbeit gibt eine Stoppuhr.

Fundort:

Fuchs, B. (1998). Wir sind eine Klasse! München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Kinderbücher zum Vorlesen

Der Bär auf dem Spielplatz

Dolf Verroen & Wolf Elbruch (2005)
Basel: Beltz-Verlag
ISBN-Nummer: 978-3407760234

Inhalt:

Der große Bär ist so stark, dass er alle vom Spielplatz verjagen kann - und am Ende sitzt er ganz allein auf der Wippe. Ein Bilderbuch mitten aus dem Kindergartenleben. Der große Bär möchte auch mal auf dem Spielplatz spielen. Aber nicht mit den Kindern. Er will den ganzen Spielplatz für sich allein haben: den Sandkasten, die Schaukel, das Klettergerüst, alles. Und weil er viel stärker ist als die Kinder, kann er sie natürlich leicht verjagen. Doch dann sitzt er auf der Wippe und bräuchte jemanden für die andere Seite. Die Kinder zum Beispiel - aber freiwillig werden die kaum kommen. Da muss er sie schon bitten.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch veranschaulicht, dass Kooperation mit anderen wichtig ist, denn viele Spiele können nur gemeinsam gespielt werden.

Bärenfreunde

Hildegard Müller (2006)
Hamburg: Carlsen-Verlag
ISBN-Nummer: 978-3551516657

Inhalt:

Lustig leben sie à trois - bis einer von ihnen etwas Eigenes für sich entdeckt, das er mit den anderen nicht teilen will: einen feuerroten Roller. Und schon geht's in wildem Saus den Berg hinab.... Doch da krach!, der Roller bricht und zu Ende ist der Egotrip. "Kein Problem", sagen die Freunde, "wir wissen, wie man Roller repariert."

Bezug zum Thema:

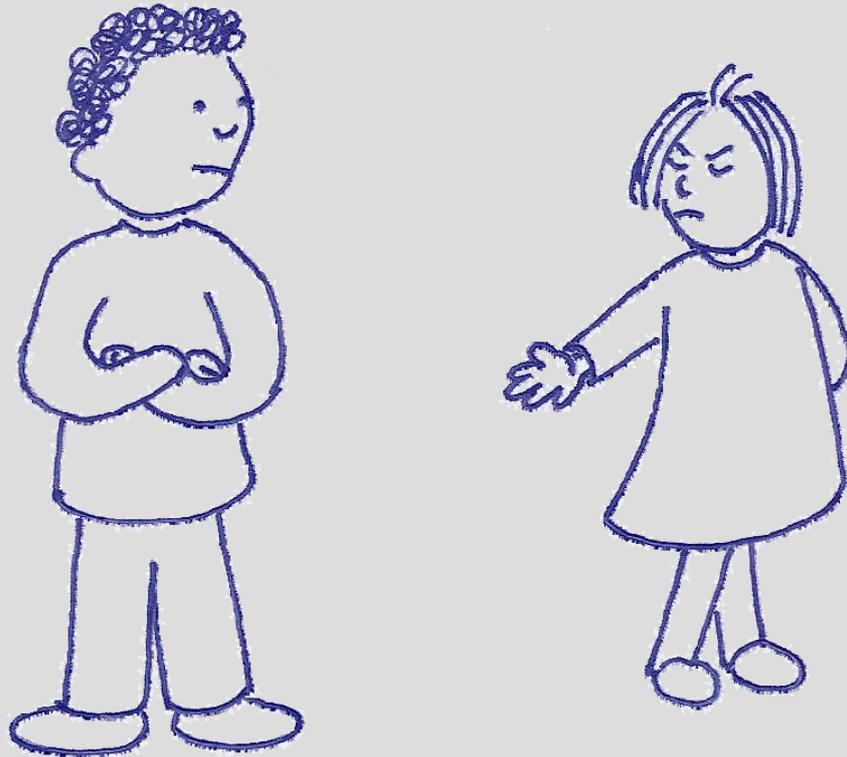
In diesem Buch wird illustriert, dass wir zum glücklichen Leben auf dieser Welt die anderen Menschen brauchen und sie uns.

Literatur

- Alt, C., Teubner, M. & Winklhofer, U. (2005). Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 24-31.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during early adolescent transition. In: Cowan, P.A. & Hetherington, M.E (Hrsg.) *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Caldarella, P. & Merell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviours. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Dreikurs, R., Gould, S. & Corsini, R.J. (2003). *Familienrat – Der Weg zu einem glücklichen Zusammenleben von Eltern und Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Edelstein, W., Eikel, A., de Haan, G. & Himmelmann, G. (2007). Demokratische Handlungskompetenz – Begründungen, Konzeption und Lernarrangements. In: de Haan, G., Edelstein, W. & Eikel, A. (Hrsg.). *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Eikel, A. (2007). Demokratische Partizipation in der Schule. In: Eikel, A. & de Haan, G. (Hrsg.) *Demokratische Partizipation in der Schule – ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Großmann, H. (2003). „Gemeinsam sind wir stark“ - Kooperationsförderung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Tasks and Education* (7. Auflage 1982). New York: Longman Inc.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz – Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 164-174.
- Juul, J. & Jensen, H. (2005). *Vom Gehorsam zur Verantwortung*. Weinheim: Beltz.
- Kanning, U.P. (2002) Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154-163.
- Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.) (2003). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt.
- Sturzbecher, D. & Hess, M. (2003). „Wie lernt man Partizipation?“ – Forschungsbefunde zu psychischen und kontextuellen Einflussfaktoren. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt.
- Sturzbecher, D. & Waltz, C. (2003). Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Reinhardt.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Modul 5

Konfliktbewältigungskompetenz



Inhaltsverzeichnis:

1. Theoretische Grundlagen
2. Pädagogische Ziele und Anregungen
 - 2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen
 - 2.2 Anregungen für Familien
3. Praxisbeispiele

1. Theoretische Grundlagen



„Richtig streiten will gelernt sein“ – Der Umgang mit Konflikten

Sich mit Konflikten auseinanderzusetzen, ist eine Problematik, die jeden Menschen ein Leben lang begleitet. Ein Konflikt kann als ein Widerspruch, d. h. eine Unvereinbarkeit von Zielen, Interessen bzw. Bedürfnissen definiert werden. Einerseits handelt es sich um einen unerwünschten und veränderungsbedürftigen Zustand, andererseits sind Konflikte etwas ganz Normales und unbedingt notwendig, um Entwicklung voranzutreiben. Es können zwei Arten von Konflikten unterschieden werden: (1) der „intrapersonelle Konflikt“ einer Person, weil sie entweder widerstreitende Anforderungen erfüllen möchte oder verschiedene Rollen einnimmt, die sich nicht vereinbaren lassen und (2) der „interpersonelle Konflikt“, d.h. ein Konflikt zwischen mindestens zwei Personen, die entweder unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen, unterschiedliche Erwartungen und Hoffnungen aneinander haben oder sich in Stresssituationen missverstehen.

Wie bereits im vorangegangenen Modul 4 zur Kooperations- und Partizipationskompetenz dargestellt, ist es für Kinder ab dem Kindergarten- und Vorschulalter eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe, das Kooperieren bzw. das kooperative Spiel zu erlernen. Das Anbahnen sozialer Beziehungen zu anderen ist ein grundlegendes Bedürfnis von Kindern. Im gemeinsamen Spiel wird es jedoch notwendig, Spielziele

und -strategien miteinander auszuhandeln, die Verteilung der Spielmaterialien und einen Wechsel von Spielfunktionen abzusprechen sowie die ursprünglich vereinbarte Spielstrategie weiterzuentwickeln (Sturzbecher & Walz, 2003).

Bis zu einem Alter von circa drei bis vier Jahren spielen Kinder zumeist nebeneinander und beginnen erst allmählich andere Kinder als Spielpartner zu erkennen. Dabei geht es nicht immer konfliktfrei zu, wenn man das Spielzeug des großen Bruders nutzen möchte oder das eigene an andere Kinder abgeben soll. Zumeist ist es auch ein weiter Weg bis alle Mitspieler mit den vorgeschlagenen Spielideen einverstanden sind. Für alle Beteiligten bedeutet das miteinander Spielen durchaus harte Arbeit. Den damit verbundenen Aushandlungsprozessen kommt demnach in den Kindertagesstätten und Grundschulen eine herausragende Bedeutung beim sozialen Lernen zu. Die pädagogischen Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen aber auch die Familien sind aufgefordert, jedes Kind dabei zu unterstützen, den kooperativen Umgang mit anderen Kindern zu erlernen und eine Kompetenz der Konfliktbewältigung zu entwickeln.

Im vorliegenden Modul geht es um die Frage, wie pädagogische Fachkräfte und Familien die Kinder unterstützen können, eine konstruktive Konfliktbewältigung zu erlernen. Dabei gibt es unterschiedliche Herangehensweisen, wichtig jedoch ist, alle Beteiligten in den Prozess einzubeziehen. Die Konfliktlösung muss von den Kindern selbst kommen und kann nicht von den Erwachsenen aufgezwungen werden. Ein Konflikt gilt dann als gelöst, wenn die daran beteiligten Personen ihn als gelöst betrachten. Am Ende dieses Moduls werden praktische Beispiele aufgezeigt, wie Kinder von Erzieherinnen, Lehrerinnen und ihren Familien beim Umgang mit Konflikten unterstützt werden können.



„Damit bin ich nicht einverstanden“ – Kinder brauchen Konflikte

Ein Miteinander ohne Konflikte gibt es nicht – sie gehören zum täglichen Leben. Häufig werden Konflikte als belastend empfunden und mit Ärger beziehungsweise Streit assoziiert. Kaum einer denkt an die positive Wirkung von Konflikten auf die Entwicklung des Kindes. Ob Konflikte fördernd oder hemmend auf die Persönlichkeitsentwicklung und die sozialen Beziehungen von Kindern wirken, hängt nicht nur von der Anzahl oder Intensität der Konflikte ab, sondern vor allem von der Qualität der Konfliktbewältigung. Konflikte regen das Interesse und die Neugier der Beteiligten an, sie fördern die Prüfung und Bewertung der Lebensumstände und lösen Veränderungen aus. Nicht zuletzt zwingen sie die Beteiligten zur Analyse des Problems und tragen so zur Klärung und Entwicklung der sozialen Verhältnisse bei. Kinder erwerben in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, zwischen der Anpassung an die anderen und dem Durchsetzen eigener Interessen eine Balance zu halten.

Kinder lernen erst im Laufe der Zeit, ihre Konflikte konstruktiv zu lösen und neben ihren eigenen Bedürfnissen auch die des Gegenübers angemessen zu berücksichtigen. Misst man nur die Häufigkeit direkter aggressiver Akte wie Beißen, Schlagen und Stehlen, sind Vierjährige die aggressivste Bevölkerungsgruppe (Cairns, 1979). Kinder verfügen in diesem Alter noch nicht über hinreichende soziale Kompetenzen, um Konflikte konstruktiv zu bewältigen. Sie setzen deshalb Gewalt ein, um bestimmte Ziele

zu erreichen (z.B. Spielzeug zu bekommen). Allerdings dauern diese Konflikte nicht lange an, sie erwachsen aus dem Zusammenspiel und sind Bestandteil insgesamt freundschaftlicher Beziehungen. Oft werden Interessenskonflikte in diesem Alter auch durch Aggressionen beendet und in der Regel ist der Aggressor erfolgreich (Schmidt-Denter, 1980). Aggressive Verhaltensmuster können sich leicht verfestigen, wenn keine angemessenen Reaktionen folgen.

Wie reagieren pädagogische Fachkräfte auf aggressive Konflikte? Nur in den wenigsten Konfliktfällen zwischen Kindern reagieren Erzieherinnen im Kindergarten überhaupt. Werden Erzieherinnen von einem beteiligten Kind angesprochen, greifen sie in etwas mehr als der Hälfte der Konflikte ein. Dieses Eingreifen der Erzieherin beendet dann meist den Konflikt. Eine Aufarbeitung des Konflikts zwischen den beteiligten Kindern mit Hilfe der Erzieherin, wobei die Sichtweisen aller berücksichtigt werden, findet in der Regel nicht statt. Eingreifen bedeutet zumeist den Konflikt zu unterbinden und weniger das Vermitteln unterstützender Strategien zur Konfliktbewältigung. Oft erfahren dabei gerade Jungen, die häufiger in Konflikte verwickelt sind als Mädchen, keine ausreichende Unterstützung oder werden sogar benachteiligt (Herrmann, 2007).

Die Vermittlung zur konstruktiven Bewältigung von Konflikten ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb sozialer Kompetenzen. Hierbei werden gemeinsam mit den Kindern die Ursachen des Konfliktes erarbeitet, um eine für alle akzeptable Lösung zu finden. Ziele und Intentionen aller Beteiligten werden berücksichtigt. Mit dieser Form der kooperativen Konfliktlösung gehen auch eine generelle Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten und der sozialen Beziehungen aller Beteiligten einher (Sturzbecher & Hermann, 2003). Im Folgenden werden daher Anregungen gegeben, wie Bildungseinrichtungen und Familien die Kinder bei der Entwicklung von Strategien der Konfliktbewältigung unterstützen können.

2. Pädagogische Ziele und Anregungen

2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen

„Wir haben es geschafft“ – Regeln der Konfliktbewältigung

Die Bewältigung von Konflikten im Kindergarten- und Grundschulalter bildet eine wichtige Grundlage für den weiteren Umgang mit Konfliktsituationen. Die Konfliktsachen in diesem Alter sind oft in alterstypischen Defiziten bei soziokognitiven Fähigkeiten begründet. Bereits in der Kindertagesstätte und in der Grundschule sollten daher Strategien der Konfliktlösung erprobt werden. Dies kann auch in spielerischer Form geschehen. Pädagogische Fachkräfte können die Kinder bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern, die ihnen helfen, zukünftige Konfliktsituationen eigenständig zu bewältigen. Zu diesen Kompetenzen gehören die Fähigkeit der Perspektivenübernahme (Antizipation von Intentionen, Emotionen und Handlungsfolgen), die Kommunikationsfähigkeit (kooperationsrelevante Informationen erkennen und geben), die Impulskontrolle („Kooperationstakte“ erkennen und warten können), adäquate Strategien für den Gruppeneinstieg und das Eigentumsverständnis (Unterschiede zwischen Leihen und Schenken, zwischen Nutzen und Stehlen). In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, dass Kinder lernen, ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten wahrzunehmen.

Grundsätzlich gilt, dass der aktive Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit Konflikten in Kindergarten und Grundschule für die Kinder zu einer Schlüsselerfahrung werden kann. Erwachsene dienen dem Kind als Vorbild. Die Kinder spiegeln den Umgang ihrer Bezugsperson mit Konflikten, orientieren sich an deren Verhalten und üben es in ihren Spielen. Eine warmherzige und positive Atmosphäre unter den Kolleginnen und den Kindern findet sich im Verhalten der Kinder untereinander wieder.

Eindeutiges und offenes Verhalten der Erzieherin oder Lehrkraft in Konfliktsituationen ist für die Kinder wichtig. So vermitteln sie ein Stück Zuverlässigkeit und die Kinder wissen, was sie von der Erzieherin oder Lehrerin erwarten können. Dabei müssen sie erleben, dass die pädagogischen Fachkräfte ruhig bleiben und nicht unnötig die Stimme erheben, dass sie den Kindern Handlungsalternativen aufzeigen, Fehlverhalten (und nicht die Persönlichkeit) bewerten und zwischen den Kindern vermitteln statt über sie zu richten.

Die Erwachsenen sollten also möglichst die Rolle von Mediatoren und Anwälten übernehmen. Sie sollten in jedem Fall eingreifen, wenn sich das aggressive Vorgehen eines Kindes als erfolgreich erweist, Kinder in Konflikten gezielt ihre Überlegenheit einsetzen oder bei schwächeren Kindern Angst erzeugen. Sie sollten auch eingreifen, wenn die Handlungsunfähigkeit eines beteiligten Kindes beispielsweise aufgrund von großer emotionaler Erregung deutlich wird oder wenn die Gefahr besteht, dass ein Kind sich selbst oder andere ernstlich schädigen könnte.

Im Vorschulalter beobachtete aggressive Verhaltensmuster stabilisieren sich häufig in der Grundschule und zeigen sich verstärkt im Jugendalter (Olweus, 1982). Dies liegt auch an der Reaktion der Erwachsenen. Kinder, die durch aggressives Verhalten auffallen, erhalten viel Aufmerksamkeit, oft allerdings durch Bestrafung. Dies fördert weder eine Einsicht noch die Perspektivenübernahmefähigkeit. Die schwächeren Kinder, die Opfer geworden sind, werden von den Erwachsenen beschützt. Inschutznehmen fördert aber nicht die Entwicklung von Durchsetzungsvermögen. Diese Kinder werden also gleichzeitig weiter entmutigt und möglicherweise noch stärker ausgegrenzt. Stattdessen sollten die Erwachsenen versuchen, das Durchsetzungsvermögen des Opfers zu stärken und dem Täter durch Rollentausch nahe zu bringen, was es bedeutet, in der Opferrolle zu sein.

Um als Pädagoge professionell auf eine Konfliktsituation reagieren zu können, sollte man sich über die eigene Konfliktgeschichte im Klaren sein. Sich in diesem Zusammenhang mit der eigenen Rolle auseinanderzusetzen, ermöglicht es, sich über die Gefühle und Interessen des Kindes ein deutlicheres Bild zu machen und zielgerichtet handeln zu können.



Win-Win-Perspektive anzustreben, d.h. eine Lösung, bei der für alle Beteiligten ein Nutzen ersichtlich ist. Hierbei sollte darauf geachtet werden, Brücken beim Kommunikationsprozess nicht abbrechen zu lassen. Manchmal kann Wohlwollen, Höflichkeit oder eine Entschuldigung Türen öffnen für eine taugliche Streitkultur (Drew, 2000).

Konstruktive Konfliktlösungsstrategien zeich-

Die Win-Win-Methode (Drew, 2000):

1. Beruhigen
2. Ich-Botschaften verwenden
3. Wiederholen aus der Sicht des anderen
4. Den eigenen Anteil eingestehen
5. Lösungen durch Brainstorming
6. Bestätigen, Verzeihen, Danken



nen sich dadurch aus, dass sie die Person des Gegenübers nicht angreifen oder abwerten. Sie ermöglichen die Übernahme von Verantwortung, beinhalten die gemeinsame Suche nach einer Lösung und haben das Ziel, alle Beteiligten gewinnen zu lassen. Das setzt voraus, dass alle Beteiligten bereit sind, kooperativ zu handeln. Die eigenständige Formulierung von Win-Win-Regeln kann auch kleineren Kindern dabei helfen, eine konstruktive Konfliktlösung zu erlernen (Drew, 2000).

Um einen Konflikt konstruktiv lösen zu können,

Die Win-Win-Regeln (Drew, 2000):

1. Behandelt euch gegenseitig mit Respekt,
2. Hört dem anderen zu,
3. Seid ehrlich,
4. Keine Beschuldigungen, Beleidigungen oder Unterbrechungen und
5. Arbeitet auf eine Lösung hin, mit der alle Beteiligten leben können.



ist es wichtig, dass sich die Konfliktparteien auf einer gleichberechtigten Ebene begegnen. Dazu gehört, dass jeder sein Bedürfnis formulieren darf, ohne unterbrochen zu werden. Jeder muss dem Gesagten des anderen Aufmerksamkeit schenken und alle versuchen, Lösungsvorschläge einzubringen, um für alle eine annehmbare Lösung zu finden. Bei diesem Austausch sollte nicht die Schuldfrage diskutiert werden. Schuldzuweisungen bergen die Gefahr, dass der Konflikt erneut aufflammt. Das ist nicht konstruktiv und führt nicht zur Lösung. Vielmehr sollte der Blick nach vorn gerichtet werden. Um die Frage „Was können wir jetzt tun?“ zu beantworten, schlägt Gordon (1993) folgende sechsstufige Methode vor:

1. Problemdefinition (genaue Beschreibung der Situation und des Problems),
2. Suche nach den Problemursachen und Zielbestimmung,
3. Suche nach allen denkbaren Lösungsmöglichkeiten,
4. Auswahl der voraussichtlich besten Alternative (die unterschiedlichen Varianten werden gegeneinander abgewogen),
5. Umsetzung,
6. Erfolgskontrolle (die praktizierte Lösung wird auf ihre Funktionsfähigkeit überprüft).

Diese Gedanken finden insbesondere im Mediationskonzept ihren Niederschlag. In Kindertagesstätten und Grundschulen haben sich inzwischen Streitschlichter- und Mediationsmodelle bewährt, die den genannten Kriterien genügen und die bereits von sehr jungen Kindern erfolgreich eingesetzt werden. Eine stetige Anwendung dieser Schritte, ähnlich einem Ritual, wird von den Kindern verinnerlicht und als brauchbare Methode zur Steuerung des eigenen Verhaltens übernommen.

2.2 Anregungen für Familien

Wie sich ein Kind im Kindergarten und in der Grundschule anderen gegenüber verhält, liegt auch im Umgang in der Familie begründet. Für Pädagogen ist es bei der Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig, möglichst viel über die Erziehungsgewohnheiten im häuslichen Bereich zu erfahren. Die Eltern sind bemüht, ihrem Kind in seiner Entwicklung hilfreich zur Seite zu stehen, freuen sich über jeden Lernfortschritt und möchten am Erwachsenwerden Anteil nehmen. Je nach eigenen Erfahrungen und Kenntnissen wenden sie dabei eher einen autoritären, einen permissiven oder einen autoritativen Erziehungsstil an (s. Modul 1 „Freiheiten und Grenzen in der Erziehung“). Beim Umgang mit Konflikten sollten die drei Hauptmerkmale der autoritativen Erziehung angestrebt werden: (1) die Wertschätzung, d.h. respektvolle Behandlung in allen Situationen, (2) das Fordern der Kinder und Grenzen setzen, d.h. die eigene Meinung dem Kind gegenüber deutlich zu machen und Konflikte nicht zu scheuen sowie (3) das Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit, d.h. ein Optimum an eigenen Entscheidungen ermöglichen und die Eigenverantwortlichkeit des Kindes zu stärken. Diese drei Aspekte bilden die besten Voraussetzungen für eine gute Konfliktkultur in der Familie.

Dem Kind die Möglichkeit zu geben, an der Lösung eines Konfliktes mitzuwirken, bildet die

Basis für eine konstruktive Konfliktbewältigung. Strategien zur Konfliktlösung, wie sie im vorhergehenden Abschnitt vorgestellt wurden, sind auch in der Familie nutzbar. Dazu müssen sie zunächst von den Eltern als nützlich erkannt und verinnerlicht werden. Der bewusste Umgang mit solchen Strategien erfordert eine hohe Bereitschaft der Eltern zur Beteiligung ihrer Kinder am Prozess der Willensbildung in der



Familie. Die Partizipation der Kinder im Vor- und Grundschulalter muss natürlich altersangemessen gestaltet werden und ist immer situationsabhängig. Nicht zu jedem Zeitpunkt und zu jeder Gelegenheit wird es möglich sein, die sechs Stufen nach Gordon (1993) in aller Genauigkeit einzuhalten (s.o.). Die Eltern sind gefordert zu entscheiden, wie sie mit dem Konflikt umgehen, welchen Stellenwert er erhalten soll und wie die Rahmenbedingungen für eine Lösung sind.

Eine weitere wichtige Grundlage für eine konstruktive Konfliktbewältigung in der Familie ist die Kommunikation miteinander. Zumeist können das Zustandekommen, die Bearbeitung und die

Lösung eines Konfliktes durch kommunikative Mittel wesentlich beeinflusst werden. Wie Eltern mit ihren Kindern sprechen, Anweisungen geben und Probleme lösen, wird von den Kindern beobachtet, nachgeahmt und verinnerlicht. Die Vorbildfunktion der Eltern darf dabei nicht unterschätzt werden.

Seinem Kind zuzuhören, sich in seine Perspektive hineinzusetzen und sich so auszudrücken



cken, dass das Kind alles versteht, sind Erfordernisse einer partnerschaftlichen Kommunikation. Wenn dem Kind Verbote statt klare Verhaltensanweisungen erteilt werden, geht damit nicht selten ein Aufbegehren und manchmal auch Fehlverhalten einher. Auch die beliebten Warum-Fragen bei Fehlverhalten dienen meist nicht der Ursachensuche sondern führen dazu, dass das Kind seine Schuld zugeben soll. Es

fühlt sich so in die Ecke gedrängt, ohne jede Chance der Situation zu entkommen. Durch ein Angebot zur gemeinsamen Lösungssuche gerät das Kind nicht in die Defensive, wird zum eigenen Tun aktiviert und erhält das Gefühl, zur positiven Lösung des Problems in der Lage zu sein. Folgende Prinzipien sollten für den Umgang in Familien verhaltensleitend sein, um Konflikte sachlich und positiv zu bearbeiten:

1. Respekt und Würde, d.h. das Kind so behandeln, wie man selbst auch behandelt werden möchte,
2. Affektkontrolle, d.h. beispielsweise tief durchatmen und bis 10 zählen, bevor man handelt,
3. Besonnenheit, d.h. sich daran zu erinnern, wer der Erwachsene ist sowie
4. Gelassenheit, d.h. die eigene psychische Verfassung bedenken.

3. Praxisbeispiele

Projekte

Das bin ich und das bist du

Zeitraumen: ca. 2 Wochen

Vorbereitung: Information an die Eltern, da Unterstützung bei der Materialsammlung hilfreich wäre; benötigt werden Blätter A3, Scheren, Leim und Stifte für alle Kinder, einige bunte Zeitschriften oder Kataloge, Magnettafel

Verlauf:

Die Kinder sammeln vielfältige Materialien, die ihren Vorlieben und Interessen entsprechen, wie z.B. Bilder aus Zeitschriften. Auf einem großen Blatt heften sie in die Mitte ein Foto von sich und ordnen alle gesammelten Gegenstände darum an. Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind geht in die Mitte und stellt sich mit Hilfe seiner Collage der Gruppe vor. Es berichtet, was es gerne mag und womit es sich besonders gern beschäftigt. Jedes Kind sollte dabei neben seiner an der Magnettafel befestigten Collage stehen, damit sich alle auf diese Arbeit konzentrieren.

Varianten:

Ein Kind sucht sich die Collage eines anderen aus und berichtet dazu, was es schön findet sowie, was es von seinem Freund noch gar nicht wusste und erst jetzt durch das Bild erfahren hat. Anschließend ist das Kind an der Reihe, dessen Collage vorgestellt wurde.

Fundort:

Angelehnt an FOCUS SCHULE, Das Magazin für engagierte Eltern, Nr. 5 September/Okttober 2008, S. 11-21.

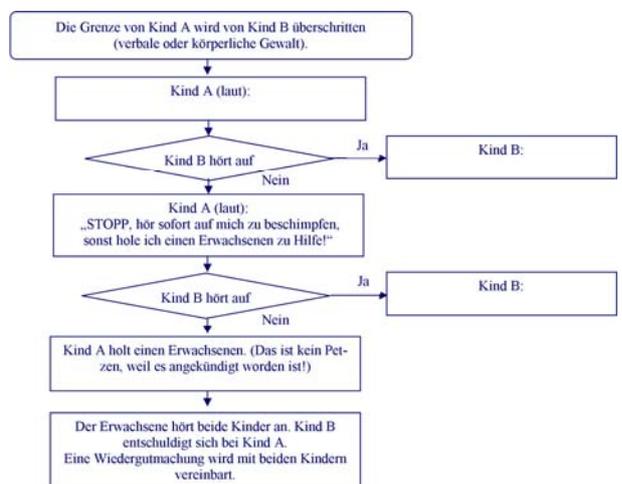
Stopp-Regel

Zeitraumen: ca. 30 Minuten (Erarbeiten der Regel)

Vorbereitung: Diese Regel muss vor der Anwendung mit den Kinder erarbeitet und besprochen werden.

Verlauf:

Die Stopp-Regel sollte nur in ernstesten Fällen von den Kindern angewendet werden. Ziel ist es, dass die Kinder ihre eigenen Grenzen kennen und die Grenzen der anderen akzeptieren. Sie lautet: „Wenn ich mit etwas nicht einverstanden bin, habe ich das Recht ‚Stopp‘ zu sagen oder ein ‚Stoppzeichen‘ zu geben.“



Fundort:

Internet: <http://blk-demokratie.de/materialien/praxisbausteine/bausteine/interaktionsstunden-soziales-lernen-im-stundenplan-hessen/durchfuehrung.html> (Zugriff am 20.11.2009)

Gesprächskreis als Ritual einführen

Zeitraumen: montags und freitags ca. 20 Minuten

Vorbereitung: -/-

Verlauf:

Am Montag: „Wie geht es dir?“, „Wie war dein Wochenende, ...?“ – Jeder, der will, schildert seine Erlebnisse in einigen Sätzen. Es darf nachgefragt werden.

Am Freitag: „Wie war die Woche für dich?“, „Was hat dir (nicht) gefallen?“ – Hier liegt der Schwerpunkt auf der Mitteilung an die Klassenkameraden (die Kinder in der Kitagruppe). Geübt werden Meinungs- und Gefühlsäußerungen sowie das direkte Ansprechen der Betroffenen, z.B. „Lisa, ich fand es schön, dass du morgens mit mir gespielt hast.“

Fundort:

Töpelmann, R. Jennewein, E. & Schiwy, M. (2007). Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule: Soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung. Donauwörth: Auer Verlag, S. 11.

Cool bleiben – kalte Schulter zeigen

Zeitraumen: ca. 1 Stunde

Vorbereitung: -/-

Verlauf:

Die pädagogische Fachkraft lässt sich eine Streitsituation schildern. Die Kinder benennen verschiedene Möglichkeiten, wie sie auf Streit reagieren können und welche Reaktionen vielleicht noch möglich sind. Die pädagogische Fachkraft notiert die Möglichkeiten (z.B. auf einem Plakat, eventuell mit kleinen Zeichnungen). Dann wählt sie die passenden Antworten zum Thema „Cool bleiben – kalte Schulter zeigen“ aus und spielt sie mit einem Kind nach. Teilschritte sind: Arme verschränken, Schulter hochziehen, „Phh“ äußern und sich abwenden. Alle Kinder spielen dies zu zweit nach.

Variante:

Diese Übung kann ein weiteres Mal mit der Ergänzung „der Klügere geht weg“ aufgegriffen werden.

Fundort:

Töpelmann, R. Jennewein, E. & Schiwy, M. (2007). Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule: Soziales Lernen und konstruktive Konfliktbearbeitung. Donauwörth: Auer Verlag, S. 33.

Spontane Angebote

Eine Flasche voller Wut

Zeitraumen: 10 Minuten

Vorbereitung: ein Raum oder Ort etwas abseits der Kindergruppe

Verlauf:

Es handelt sich bei diesem Angebot um eine Entspannungsfantasie. Mittels ihrer Vorstellungskraft können sich die Kinder beruhigen und es werden positive Gefühle erzeugt. Die Erzieherin nimmt das Kind zu sich (je nach Beziehung entweder fest in den Arm oder an die Hand) und beginnt im ruhigen Tonfall zu erzählen: „Du bist eine Flasche voller Wut. Du bist als Flasche bis oben gefüllt mit Wut – du drohst fast zu platzen. Du fasst dich heiß an, soviel Aufregung ist in dir. Ein Glück, es sitzt oben drauf ein Korke, damit die Wut nicht rausspringt. Damit du kühler wirst, werfe ich die Flasche ins Meer. Die Wellen holen dich, du spürst das kühle Wasser ...“ Die Geschichte wird in diesem Erzählstil fortgesetzt und sollte konkrete Vorstellungen anregen: Das Wasser kann anfänglich noch sehr wild sein, dann verliert die Flasche ihren Korke, die Wut strömt aus (das Kind kann dazu ausatmen), frische Meeresluft strömt ein, das Wasser wird ruhiger, die Flasche fühlt sich leicht an, tanzt auf den Wellen, wird an Land gespült, dort wird sie gefunden ... Die Erzieherin hebt das Kind hoch und kann sich über die schöne Flasche freuen.

Fundort:

Parchau, B. & Völkel, P. (2003). „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 131.

Wir raten was passiert

Zeitraumen: 30 bis 40 Minuten

Vorbereitung: Stühle so anordnen, dass alle Kinder den Vorführenden gut sehen können

Verlauf:

Die Kinder sollen anhand von Körpersprache lernen, Gefühle auszudrücken. Dazu führt ein Kind eine Pantomime vor, in der eine typische Situation aus dem Alltag der Kinder dargestellt wird. Danach erklären die Zuschauer diese Situation, wobei sie sich gegenseitig ergänzen können.

Varianten:

Zu Beginn führt die Erzieherin oder Lehrerin zwei bis vier typische Situationen als Pantomime vor, damit den Kindern deutlich wird, worum es geht. Solche Beispiele können sein:

Das Kind meldet sich, schreibt etwas an die Tafel und setzt sich glücklich wieder hin.

Das Kind baut einen Turm, dieser stürzt jedoch ein.

Das Kind öffnet seine Brotbüchse, kaut lustlos an seinem Brot, verzieht sein Gesicht und räumt das Frühstück wieder weg.

Als Steigerungsmöglichkeit können ganze Handlungsabläufe dargestellt werden, in denen der gesamte Raum genutzt werden kann.

Fundort:

Smith, C.A. (1996). Hauen ist doof. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Wut ausatmen

Zeitraumen: 5 Minuten

Vorbereitung: ein Raum oder Ort etwas abseits der Kindergruppe

Verlauf:

Diese Übung führt die Kinder aktiv zu körperlicher Entspannung. Tiefes Durchatmen verhilft zu einem ruhigen Herzschlag und Muskellockerung. Die Erzieherin bzw. Lehrerin atmet mit dem Kind gemeinsam ruhig ein und wieder aus. Dann kann sie das Kind anleiten, tief einzuatmen, vier Sekunden lang die Luft anzuhalten und dann die Wut mit aller Kraft auszuatmen. Das kann einige Male wiederholt werden.

Variante:

Es bietet sich auch an, die gesamte Wut in einen Luftballon hineinblasen zu lassen. Vielleicht lässt man sich auch die Wut platzen, ohne dass sie anderen schadet.

Fundort:

Kaiser, T. (1999). Das Wut-weg-Buch. Spiele, Traumreisen, Entspannung gegen Wut, Aggression bei Kindern. Freiburg i.Br.: Christophorus.

Indianer-Regen

Zeitraumen: 5 Minuten

Vorbereitung: Regenrohr vorhanden (lange Papprolle gefüllt z.B. mit Reis)

Verlauf:

Diese Methode zielt darauf ab, erregte Kinder in eine angenehme Stimmung zu versetzen und durch volle, harmonische Klänge zur Entspannung zu führen. Während Worte bei wütenden Kindern oft abprallen, dringt Musik zu ihnen vor – sie können sich den Tönen nicht verschließen, horchen auf, öffnen sich ihnen und werden ruhiger. Das Regenrohr findet man bereits in vielen Einrichtungen vor, denn es ist beliebt und lässt sich gut mit den Kindern herstellen. Eine möglichst lange Papprolle wird mit Reis oder Nägeln gefüllt und an den Enden verschlossen. Seitlich werden Holzstäbe in das Rohr gebohrt, die beim Drehen den Fall der Reiskörner verzögern. Das Geräusch ist sehr angenehm und erinnert an einen starken Regenguss. Das Kind kann das Rohr selbst drehen und versuchen einen gleichmäßigen Rhythmus zu finden. Oder ein Freund rollt das Regenrohr gleichmäßig auf dem Rücken des liegenden Kindes ab.

Fundort:

Parchau, B. & Völkel, P. (2003). „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 144.

Rollentausch

Zeitraumen: ca. 1 Stunde

Vorbereitung: -/-

Verlauf:

Ein Konflikt aus der Kindergruppe wird von den Betroffenen noch einmal nachgestellt, anschließend tauschen sie ihre Rollen und versuchen, neue Lösungen zu finden. Das Tauschen der Rollen fordert das Hineinversetzen in die Gefühle und Absichten des anderen heraus. Danach können andere Kinder den Konflikt mit ihren Lösungsideen spielen.

Fundort:

Parchau, B. & Völkel, P. (2003). „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 140.

Streitschlichter

Zeitraumen: ca. 1 Stunde

Vorbereitung: -/-

Verlauf:

Ein realer Konflikt wird durch andere Kinder nachgespielt, während die ursprünglich Betroffenen schlichtend eingreifen. Ohne Verbote auszusprechen, müssen sie Handgreiflichkeiten vermeiden und die Streitenden dazu bewegen, sich gegenseitig ausreden zu lassen, einander zuzuhören und einen Kompromiss zu finden, der alle Beteiligten zufrieden stellt.

Fundort:

Parchau, B. & Völkel, P. (2003). „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 140.

Als ich einmal wütend war...

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: Eine Geschichte muss von der pädagogischen Fachkraft erdacht werden, die einen aktuellen Konflikt umschreibt.

Verlauf:

Die Erzieherin oder Lehrerin erzählt den Kindern von einem Konflikt, den sie als Kind selbst hatte, wie sie ihn gelöst hat und wie unzufrieden sie mit dessen Lösung war. Die Kinder können dann beraten, was man hätte tun können. Gemeinsam überlegen alle, wie sich das Ereignis mit den jeweiligen Lösungsvorschlägen entwickelt hätte.

Mit Hilfe dieser Methode können Situationen in Anlehnung an das Konflikterleben der Kinder als eigenes Erlebnis beschrieben werden. Diese Form ermöglicht den Kindern, eigene Konflikte mit Abstand zu betrachten. Die Methode hat noch weitere Vorzüge: Zum einen hören die Kinder gern die Geschichten aus der Kindheit von Erwachsenen. Zum anderen signalisieren solche Bekenntnisse, dass niemand vor Fehlern gefeit ist. Sie ermuntern, von eigenen Erlebnissen und Gefühlen zu sprechen.

Fundort:

Parchau, B. & Völkel, P. (2003). „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 126.

Wut wegwerfen

Zeitraumen: wenige Minuten

Vorbereitung: z.B. Schuhkarton

Verlauf:

Eine – insbesondere bei jüngeren Kindern – sehr erfolgreiche Methode ist es, die Wut aus dem Körper zu verbannen. Sie kann aus den Armen gestreift und auf den Boden geworfen werden. Dort sammelt das Kind sie auf, formt einen unsichtbaren Wutball, der dann zum Fenster hinausgeworfen wird. Ähnliche Möglichkeiten gibt es zahlreich, dabei nimmt jedes Kind eine andere Idee besonders gut an:

Wut mit der Hand „aus dem Herz reißen“ und auf dem Boden zertrampeln,

Wut aus dem Fenster brüllen und dieses schnell schließen, damit die Wut draußen bleibt,

Wut in einen Schuhkarton schreien (bis sie alle ist), den Karton anschließend verschnüren,

Wut auf die Hand setzen und mit einem Zauberspruch verwandeln oder wegschicken.

Fundort:

Parchau, B. & Völkel, P. (2003). „Das ist aber meins!“ – Konflikterziehung im Kindergartenalltag. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 144.

So fühl ich mich

Zeitraumen: ca. 20 Minuten

Vorbereitung: Stuhlkreis vorbereiten

Verlauf:

Mit dieser Übung wird gelernt, eigene Gefühle zu erkennen, diese benennen zu können sowie treffende Vergleiche zu finden. Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind berichtet der Gruppe, wie es sich gerade fühlt und warum das so ist. Es bemüht sich dabei seine Gefühle mit treffenden Farben oder Dingen zu vergleichen. Beispiele hierfür sind:

„Ich war ängstlich wie ein Häschen...“

„Ich war so wütend, dass ich bald geplatzt wäre wie ein Luftballon...“

„Ich war so traurig und allein, wie ein grauer Regentag...“

Varianten:

Um den Kindern diese Übung zu verdeutlichen, können vorab Beispiele für Gefühlsstimmungen gemeinsam gesammelt werden. Je nach Entwicklungsstand der Gruppe, kann die Erzieherin ein Beispiel zu ihrer eigenen Person vorgeben.

Aus dieser Übung kann auch ein Ritual für die Gruppe entstehen, indem die Kinder immer am Wochenbeginn über positive oder negative Erlebnisse am Wochenende in der dargestellten Art und Weise berichten dürfen.

Fundort:

Angelehnt an Töpelmann, R., Jennewein, E. & Schiwy, M. (2007). *Gefühle zeigen – Gewalt vermeiden*. Donauwörth: Auer Verlag, S. 24.

Wir sind wilde Tiere

Zeitraumen: ca. 10 Minuten

Vorbereitung: Tische und Stühle an die Seite stellen

Verlauf:

Die Kinder lernen, Aggressionen abzubauen bzw. auf diese zu verzichten. Sie überlegen sich hierzu, welche wilden Tiere sie kennen und bewegen sich dann am Boden so wie diese Tiere es tun. Sie können das Pfauchen oder Brüllen und die angriffslustigen Bewegungen der Tiere nachahmen. Alle Kinder achten darauf, sich nicht gegenseitig zu berühren.

Varianten:

Es können sich Paare oder auch Gruppen begegnen. Vor dem Spiel kann festgelegt werden, welche Tiere sich begegnen.

Wenn das Spiel zu heftig wird, kann es auch in Zeitlupe gespielt werden.

Fundort:

Badegruber, B. (2000, Bd. 1). *Spiele zum Problemlösen*. Linz: Veritas-Verlag, S.90.

Ich bin in eine Grube gefallen

Zeitraumen: ca. 30 Minuten

Vorbereitung: Stuhlkreis stellen

Verlauf:

Mit Hilfe dieser Übung erfahren die Kinder, dass sie Körperkontakt hinnehmen können ohne Aggressionen aufzubauen und ebenso, dass Helfen Spaß machen kann. Das Kind, das beginnen möchte, steht in der Mitte des Stuhlkreises. Es lässt sich auf den Boden fallen und ruft, dass es in eine Grube gefallen sei. Die Gruppe reagiert mit der Frage, wer ihn wieder herausziehen soll. Nun antwortet das Kind mit einer lustigen Aufgabe. So soll es z.B. der herausziehen, der am längsten auf einem Bein stehen kann, der die lustigste Grimasse schneiden kann, der die meisten Kniebeuge schafft oder ähnliches. Das Kind, das die Hilfe braucht, sucht sich jemanden aus der Gruppe aus, der die Aufgabe löst und es schließlich aus dem Brunnen zieht.

Fundort:

Badegruber, B. (2000, Bd. 1). Spiele zum Problemlösen. Linz: Veritas-Verlag, S.76.

Wir kämpfen in Zeitlupe

Zeitraumen: ca. 10 Minuten

Vorbereitung: Tische und Stühle zur Seite stellen, Stöcke aus Schaumstoff vorhanden

Verlauf:

Zwei Kinder bestreiten einen Kampf mit Stöcken aus Schaumstoff. Es ist wichtig die Bewegungen möglichst langsam auszuführen. Ein Kind ist der Schiedsrichter und bringt die Kämpfer auseinander, wenn das Spiel zu heftig wird und es bestimmt auch den Sieger der Runde. Der Sieger bringt seine Freude ebenfalls in Zeitlupe zum Ausdruck. Die Kinder lernen in diesem Spiel, Aggressionen abzubauen und auf Aggressionen zu verzichten sowie ihre eigenen Bewegungen zu kontrollieren.

Varianten:

Die Rolle des Schiedsrichters kann bei Einführung des Spiels auch von der Erzieherin und später von einem Kind übernommen werden. Ist das entsprechende Material nicht vorhanden, kann der Wettkampf auch als Ringen in Zeitlupe gespielt werden. Ist den Kindern das Spiel gut bekannt, kann es auch gespielt werden, indem zwei Gruppen aufeinander treffen. Sieger- und Verlierergruppe werden vorab festgelegt.

Fundort:

Angelehnt an Badegruber, B. (2000, Bd. 1). Spiele zum Problemlösen. Linz: Veritas-Verlag, S.88.

Geschichten aus dem Alltag der Kinder

Zeitraumen: ca. 45 Minuten

Vorbereitung: Die Erzieherin bzw. Lehrerin beobachtet das Gruppengeschehen und denkt sich kleine Geschichten zu Themen aus wie z.B. „Mein oder dein“, „Ich hatte das Spielzeug aber zuerst“ usw.

Verlauf:

Die Erzieherin bzw. die Lehrerin liest den Kindern eine Geschichte aus ihrem alltäglichen Gruppenleben vor. Die Kinder überlegen gemeinsam, welche verschiedenen Möglichkeiten des Konfliktausgangs es geben könnte (positive und negative). Einige Kinder spielen die Situationen im Rollenspiel nach. Danach werden sie gefragt wie sie sich dabei gefühlt haben. Sie stellen fest, dass man sich bei negativem Ausgang schlecht und bei positivem Ausgang gut fühlt.

Varianten:

Wenn die Kinder in der Grundschule bereits Kenntnisse im Lesen erworben haben, kann diese Übung in kleineren Gruppen durchgeführt werden. Die Gruppen erhalten die Geschichte und lesen sie selbst. Gleichzeitig erhalten sie die Aufgabe zu diskutieren, wie die Geschichte ausgehen kann und eine positive oder negative Variante anschließend im Rollenspiel vorzuführen. Jedes Kind wird danach aufgefordert zu berichten, welche Gefühle es beim Spiel bewegt haben, um sie ebenfalls zu der Erkenntnis zu führen, dass man sich bei negativem Ausgang schlecht und bei positivem Ausgang gut fühlt.

Fundort:

Angelehnt an Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (2005). Erziehen heißt bilden. Eine Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer. LISUM.

Bücher

Franklin verzeiht

(2007)

Köln: Lingen Verlag

ISBN-Nummer: 978-3938323717

Inhalt:

In dieser Geschichte landet Franklins Fisch Goldie versehentlich im Gartenteich. Franklin gibt seiner kleinen Schwester Harriet die Schuld, weil sie nicht aufgepasst hat. Als Harriet sich bei ihm entschuldigt, kann Franklin ihr zuerst nicht vergeben. Doch nach einiger Zeit versteht Franklin, wie wichtig es ist, verzeihen zu können.

Bezug zum Thema:

Kinder wissen zumeist, dass es nicht immer leicht ist, einen Fehler einzugestehen und um Verzeihung zu bitten. Mit dieser Geschichte lernen sie auch die andere Seite kennen, denn anderen zu verzeihen, ist teilweise noch viel schwieriger.

Darf ich niemals wütend sein? Daniel und seine Gefühle. Fragen, denken und verstehen.

Snoek, C. (2004)

Gießen: Brunnen Verlag

ISBN-Nummer: 978-3765567285

Inhalt:

Daniel ist richtig sauer: Erst darf er seine neuen Schuhe nicht anziehen, und dann ist in der Schule auch noch die Bauecke besetzt, obwohl er so gern dort werken würde. Mit verschränkten Armen und wütendem Gesicht bleibt Daniel auf seinem Stuhl sitzen, während die anderen Kinder fröhlich spielen. Vorsichtig versucht sei-

ne Lehrerin ihm zu erklären, dass nicht immer alles so laufen kann, wie er es sich wünscht. Daniel muss lernen, dass auch die anderen Menschen Bedürfnisse haben und es zu Konflikten kommen kann, bei denen er zurückstecken muss. "Bockig" zu sein hilft dann nicht weiter. Besser ist es, nach Lösungen zu suchen und seine Gefühle in den Griff zu bekommen. Und manchmal muss Wut wirklich sein.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch zeigt hilfreiche Möglichkeiten auf, mit Frustration umzugehen, ohne das Gefühl der Wut zu verdrängen oder grundsätzlich abzuwerten.

Bist du feige, Willi Wiberg?

Bergström, G. (1987)
Hamburg: Oetinger Verlag
ISBN-Nummer: 978-3789155369

Inhalt:

Willi Wiberg, sechs Jahre alt, mag sich nicht mit anderen Kindern prügeln. Die glauben deshalb, dass er keine Muskeln hat und sich nicht mit ihnen prügeln kann. Aber das stimmt nicht. Willi ist stark. Genauso stark wie die anderen. Er kann schwere Einkaufstüten schleppen, ein ganzes Tablett voller Geschirr tragen, und dicke Zweige bricht er wie nichts in der Mitte durch. Nur prügeln mag er sich nun mal nicht. Ob Willi Wiberg etwa feige ist?

Bezug zum Thema:

Ein Bilderbuch, das Vorurteile ausräumt und Kindern den Rücken stärkt, auch einmal gegen den Strom zu schwimmen.

Du hast angefangen. Nein, du!

McKee, D. (2003)
Oberentfelden: Sauerländer Verlag
ISBN-Nummer: 978-3794150083

Inhalt:

Zwei Kerle – ein roter und ein blauer – leben an einem Berg; jeder auf einer Seite. Sie haben sich noch nie gesehen, manchmal sprechen sie durch ein Loch miteinander. Eines Tages bekommen sie Streit darüber, ob nun der Tag geht oder die Nacht kommt. Am nächsten Morgen streiten sie wieder – ob nun der Tag geht oder die Nacht kommt, wobei jeder aus seiner räumlichen Perspektive Recht hat. Erst fliegen Schimpfwörter, dann Steine, dann Felsbrocken, bis schließlich der Berg in Stücke geschlagen ist und sich die Kerle da erste Mal sehen. Da sieht der rote Kerl das erste Mal die Sonne untergehen, nun findet auch er, dass der Tag geht. Der blaue Kerl erkennt, dass tatsächlich damit auch die Nacht kommt. Und sie stellen fest, dass ihnen das Streiten Spaß gemacht hat – nur schade um den Berg.

Bezug zum Thema:

Ein Buch zum Streiten und Vertragen.

Blöde Ziege, dumme Gans! Eine Geschichte von Streit und Versöhnung.

Abedi, I. & Neuendorf, S. (2006)
München: Ars Edition
ISBN-Nummer: 978-3760714882

Inhalt:

Wenn sich zwei streiten, dann sind das zwei verschiedene Geschichten – und die erzählen die kleine Ziege und die kleine Gans zu Hause ihren Müttern. „Schon beim Frühstück hat diese blöde Ziege mich immer angemeckert, wenn ich

was erzählen wollte.“ – „Schon beim Frühstück hat die dumme Gans immer dazwischen geschnattert, wenn ich was erzählen wollte. Als ich gesagt habe, sie soll ihren Schnabel halten, hat sie mich blöde Zimtziecke genannt.“

Bezug zum Thema:

Die Kinder erleben die Darstellung des Konfliktes einmal aus der Sicht der Ziege und einmal aus der Sicht der Gans. So können sie die Situation gut nachvollziehen und erkennen, dass es wichtig ist beide Konfliktparteien anzuhören. Da die Figuren ihren Konflikt selbst lösen, übernehmen sie für die Kinder eine Vorbildfunktion. Die Geschichte ist ansprechend mit hübschen Bildern und kurzen Texten. Sie ist für Kinder ab vier Jahre geeignet.

Probier's mal mit Entschuldigung

Rieckhoff, S. & Schmid, S. (2007)
Würzburg: Arena Verlag
ISBN-Nummer: 978-3401091020

Inhalt:

Ein schlechtes Gewissen tut gar nicht gut: Eichhörnchen Luki fühlt sich gar nicht mehr wohl in seinem Pelz, seit seine Nuss vom Baum gefallen ist - und dann auch noch direkt auf die Nase vom großen Wildschwein Romeo! Ob Romeo wütend ist und sich rächen wird? Oder ist er am Ende gar verletzt? Doch da hat der schlaue Hase einen guten Rat für Luki: "Probier's doch mal mit dem Zauberwort Entschuldigung!"

Bezug zum Thema:

An Hand einer einfachen Geschichte wird hier auch schon jüngeren Kindern gezeigt, dass weglaufen keine Lösung sein kann. Ist einem ein Missgeschick passiert oder gibt es einen Konflikt, sollte man auf den anderen zugehen und

mit ihm reden, auch wenn er größer und stärker erscheint. Auf der Grundlage dieser Geschichte können die Kinder über selbst erlebte Ereignisse berichten und verschiedene Lösungsstrategien besprechen.

Dieses Buch ist auch ein empfehlenswertes Praxisbeispiel für das Thema „Perspektivenübernahme und Empathie“ (s. Modul 3). Es wird beschrieben, wie das Eichhörnchen Luki in seiner Fantasiewelt die Perspektive des Wildscheins Romeo übernimmt.

Das gehört mir!

Lionni, L. (2009, 4. Aufl.)
Weinheim: Beltz
ISBN-Nummer: 978-3407760326

Inhalt:

Auf der Regenbogeninsel leben drei Frösche, die sich immerzu streiten. Milton beansprucht das Wasser für sich allein, Rupert die Erde und Lydia die Luft. Da beschwert sich eines Tages die Kröte von der anderen Seite der Insel, dass sie sich den ganzen Tag ihr Geschrei anhören muss. Mit der Bemerkung, dass das nicht so weitergehen kann, verschwindet sie. Ein Gewitter zieht auf, der Regen lässt das Wasser steigen, die Insel wird überflutet. Die Frösche retten sich schließlich auf den einzigen übrig gebliebenen Stein. Trotz der Angst fühlen sie sich gut, weil sie beieinander sind. Beim Rückgang der Flut entpuppt sich der Stein als Kröte. Am nächsten Tag schwimmen, spielen und ruhen sie sich gemeinsam aus. Sie genießen die Friedlichkeit und beschließen, dass ihnen nun alles gemeinsam gehört.

Bezug zum Thema:

Aufgebaut wie ein Comic, verbindet es bekannte Märchenmotive mit neuen Sehgewohnheiten und thematisiert Streit in Freundschaften auf neue Weise.

Die kleinen Streithammel oder Wie man Streit vermeiden kann

Spathelf, B. & Szesny, S. (2002)
Wuppertal: Albarello Verlag
ISBN-Nummer: 978-3930299621

Inhalt:

Philip und Katharina sind Geschwister und gehen gemeinsam in den Kindergarten. Wie viele andere Kinder streiten sie sich auch manchmal. Als ihre Mutter sie Streithammel nennt, sind sie verduzt und überlegen, was wohl damit gemeint ist. Als sie sich wieder einmal streiten, sitzen plötzlich kleine Streithammel auf ihren Schultern. Je größer ihr Streit wird desto größer werden auch die Streithammel. Wenn sich die Kinder wieder vertragen, verlieren die Streithammel ihre Hörner und werden zu kleinen friedlichen Lämmern. Doch es ist sehr schwer sie wieder los zu werden. Gemeinsam überlegen sich die Geschwister mit ihrer Mutter was sie tun müssen, damit die Streithammel gar nicht erst erscheinen. Sie erstellen eine Liste mit Regeln wie sie Streit vermeiden können.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch erscheint hinsichtlich des Themas besonders wertvoll, da es den Kindern aufzeigt, dass und wie man Konflikte untereinander lösen kann. Sie erfahren wie man gemeinsam Regeln aufstellen kann, die für ihr Handeln in Konfliktsituationen als Orientierungshilfe dienlich sind. Neben einer Diskussion über das Buch mit den Kindern kann auch das Aufstellen solcher „Streitregeln“ in das tägliche Zusammenleben von Kindergruppen oder Klassen übernommen werden.

Die Vogelbande

Guggenbühl, A. & Imbach, R. (1998)
Zürich: Edition IKM
ISBN-Nummer: 978-3727020001

Inhalt:

Der friedliche Alltag einer auf einem alten Baum lebenden Vogelschar wird gestört. Plötzlich gibt es nur noch Streitigkeiten untereinander, die auch durch ein fremdes Vogelpaar ausgelöst werden und ein tragisches Ende nehmen. Die Geschichte widerspiegelt Auseinandersetzungen und Emotionen, die die Kinder täglich erleben. Nicht nur die Handlung, sondern auch das offene Ende regen zum Nachdenken und Diskutieren an.

Bezug zum Thema:

Dieses Kinderbuch ist eine wertvolle Unterstützung in der Auseinandersetzung der Kindergruppen mit den Themen Mobbing und Gewalt, die in diesem Fall bis zur Tötung eines Vogels führt. Hilfe und Anleitung für die Auseinandersetzung mit dieser besonders schwierigen Thematik erhalten Lehrer und Erzieher durch eine beigelegte Begleitbroschüre. Hier werden auch Beispiele aufgezeigt, wie die Geschichte der Vogelschar weiter verarbeitet werden kann.

Warum gibt es immer Streit?

Staring, J. & Frins, I. (2002)
Gießen: Brunnen Verlag
ISBN-Nummer: 978-3765567247

Inhalt:

In diesem Buch kann man Klara, Mia, Beate, Jakob und Oliver, die Schüler einer ersten Klasse sind, durch einen Schultag begleiten. Jakob

verursacht überall wo er erscheint nur Ärger und Oliver zerstört die Sandkuchen der Mädchen. Durch diese und ähnliche Situationen wird aufgezeigt, dass Konflikte ganz verschiedene Ursachen haben können und nicht immer böswilliges Handeln voraussetzen. Die Kinder werden sensibilisiert auf die Gefühle und Beweggründe anderer Menschen zu achten, egal ob sie Täter oder Opfer sind.

Bezug zum Thema:

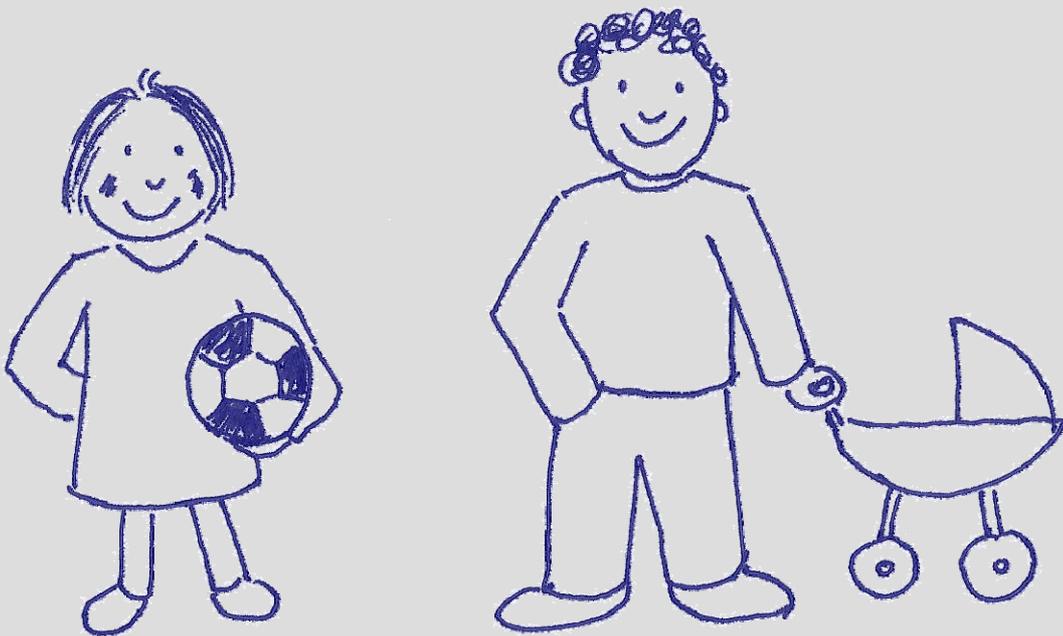
Bereits die dargestellte Handlung impliziert die Nutzung in der Grundschule. Dieses Kinderbuch zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass die gesamte Geschichte durch Fragen begleitet wird, welche die Kinder dazu anregen, selbst einen Lösungsweg für die dargestellten Situationen zu finden. Aus diesem Grund ist das Buch besonders geeignet, mit Kindern das Finden geeigneter Konfliktlösungsstrategien zu üben.

Literatur

- Cairns, R.B. (1979). *Social Development: The Origins and Plasticity of Interchanges*. Freeman, San Francisco.
- Drew, N. (2000). *Kinder lernen gemeinsam streiten und gemeinsam arbeiten*. Ein Mediations- und Gewaltpräventionsprogramm. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Gordon, T. (1993). *Die Neue Familienkonferenz, Kinder erziehen ohne zu strafen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Herrmann, U. (2007). *Verhaltensauffällige Kinder in der Kindertageseinrichtung*. Bernau: Landesjugendamt Brandenburg.
- Olweus, D. (1982). Development of Stable Aggressive Reaction Patterns in Males. In: Blanchard, R. & Blanchard, C. (Hrsg.). *Advances in the Study of Aggression* (Vol. 1). Academic Press, New York.
- Schmidt-Denter, U. (1980). Soziale Konflikte im Kindesalter – Eine Übersicht über empirische Forschungsergebnisse und theoretische Konzepte. In: Klauer, K.J. & Konradt, H.J. (Hrsg.). *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann.
- Sturzbecher, D. & Hermann, U. (2003). Aggression und Konflikterziehung im Kindergarten. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. Grundlagen. München: Reinhardt.
- Sturzbecher, D. & Waltz, C. (2003). Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. Grundlagen. München: Reinhardt.

Modul 6

Umgang mit Vorurteilen



Inhaltsverzeichnis:

1. Theoretische Grundlagen
2. Pädagogische Ziele und Anregungen
 - 2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen
 - 2.2 Anregungen für Familien
3. Praxisbeispiele

1. Theoretische Grundlagen



Im Kindergarten und in der Grundschule begegnen sich Kinder aus sehr unterschiedlichen Lebensverhältnissen. Sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre Herkunft, ihren sozialen Status, ihr Geschlecht und ihre Religion. Die Kinder unterscheiden sich auch in Bezug auf ihre Körpergröße, ihr Gewicht, ihr Aussehen sowie ihre kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und Reaktionen. Bereits kleine Kinder nehmen diese Unterschiede wahr.

Kinder nehmen aber nicht nur diese Unterschiede wahr, sie bemerken auch, dass bestimmte Merkmale einzelner Menschen von anderen Menschen unterschiedlich bewertet werden. Diese Bewertungen orientieren sich oft an äußeren Merkmalen und spiegeln gesellschaftliche Bewertungen wider, die beispielsweise in Bezug auf Hautfarbe, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, sexuellen Orientierungen oder körperlichen Besonderheiten existieren. Dementsprechend beginnen Kinder auch früh, aus den bewertenden Botschaften über Menschen und Gruppen, die sie in ihrem jeweiligen Umfeld wahrnehmen, ihre Schlüsse zu ziehen und zunächst so etwas wie „Vor-Vorurteile“ zu entwickeln. Diese gehen ein in ihre Bilder von sich selbst und von ihren Familien, wie auch in ihre Vorstellungen über andere Menschen (Derman-Sparks, 1989) und können sich zu stabilen Einstellungen verfestigen. Wie lassen sich nun Vorurteile charakterisieren?

„Im Alltagsverständnis gebrauchen wir den Begriff Vorurteil, um ausgeprägte positive und negative Urteile oder Einstellungen eines Mit-

menschen über ein Vorurteilsobjekt zu bezeichnen, wenn wir diese für nicht realitätsgerecht halten und der Betreffende trotz Gegenargumenten nicht von seiner Meinung abrückt“ (Bergmann, 2001). In der Einstellungsforschung wird analytisch zwischen kognitiven, affektiven und verhaltensorientierten Komponenten unterschieden. In kognitiver Hinsicht dienen Stereotype der effektiven Informationsverarbeitung in einer komplexen Umwelt. Stereotype sind kognitive Prozesse der Kategorisierung von Gruppen, denen positive oder negative Eigenschaften zugeschrieben werden (Attribuierung). Vorurteile basieren auf solchen stereotypen Urteilen, sind darüber hinaus aber gefühlsmäßig verankert und haben zumeist negativen Charakter. Die verhaltensorientierte Komponente umfasst die Bereitschaft, sich Vorurteilsobjekten gegenüber diskriminierend zu verhalten. Diese Bereitschaft muss nicht unbedingt in tatsächliches Verhalten umschlagen.

Die zeitweilige Konzentration auf kognitionstheoretische Perspektiven hat die Vorurteilsforschung stark verändert. Vorurteile werden nicht mehr nur als negativ wertende und irrationale Einstellungen gesehen. Vielmehr finden Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung stärkere Berücksichtigung. Die menschliche Wahrnehmung ist einerseits gekennzeichnet durch ein ständiges Überangebot an verfügbaren Informationen, andererseits fehlen aber für bestimmte Situationen und Entscheidungen spezifische Informationen. Diesen Widerspruch versucht der Mensch, durch Vereinfachung und Kategorisierung beim Denken zu lösen (Tajfel & Wilkes, 1963).

Vorurteile in diesem Sinne erscheinen nicht nur als negative Tatsache, sie schützen nach kognitionstheoretischen Auffassungen vor einem „kognitiven Chaos“ (Six, 1986, S.367). Die Systematisierung komplexer Umweltgegebenheiten zwecks Orientierungs- und Handlungssicherheit wird von einigen Autoren unter kognitionstheoretischer Perspektive sogar als lebensnot-

wendig angesehen (Tajfel & Forgas, 1981). Die moderne Vorurteilsforschung befasst sich dementsprechend mit den Funktionen des vorurteilvollen Denkens. In diesem Zusammenhang werden Vorurteile gesehen als „eine Orientierungshilfe, ohne die das Zurechtfinden in einer komplexen, verwalteten Welt nicht möglich wäre“.

Vorurteile dienen also der kognitiven Orientierung in einer komplexen Umwelt und erleichtern die Einordnung und Interpretation von Umweltreizen. Sie gelten als Produkte alltäglicher geistiger Aktivitäten, die die Vielfalt der Umweltreize (z.B. Personen) in einem System sozialer Kategorien (z.B. Geschlecht oder Nationalität) vereinfachend strukturieren. Unter sozialer Kategorisierung versteht man das Zusammenfügen von Ereignissen oder Personen auf der Grundlage gemeinsamer Merkmale wie beispielsweise Geschlecht, Ethnie oder Alter (Allport, 1971; Hamilton & Sherman, 1994).

Sowohl die Bildung als auch die Anwendung von sozialen Kategorien vollziehen sich durch Lernprozesse in sozialen Zusammenhängen, hier kommen gruppenspezifische und kulturelle Normen und Werte ins Spiel. Wie eingangs bereits angedeutet, sind schon Kleinkinder in der Lage, Umweltreize zu identifizieren, zu unterscheiden und zu kategorisieren; anfangs vorwiegend in Wertbegriffen wie „Gut“ oder „Böse“. Bedeutsame Vermittlungsinstanzen zur Bildung sozialer Kategorien sind Familie, Kindergarten, Schule und Freunde.

Mit der sozialen Kategorisierung sind Vorstellungen über die Verteilung und Ausprägung von Merkmalen innerhalb einer Kategorie verbunden, die zu Vorhersagen über Merkmale eines einzelnen kategorisierten Objekts führen (Six, 1983). Dies können beispielsweise Vorhersagen von Verhaltensweisen einer nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit eingeordneten Person sein. Damit verbunden ist die an sozialen Normen orientierte Bewertung der kategorisierten Objekte. Diese Bewertung kann selber Klassifizierungsfunktionen übernehmen.

Eine zentrale Gefahr, die mit sozialen Kategorisierungen verbunden ist, liegt darin, dass diese nicht in ihrer Vorläufigkeit gesehen und damit keiner „Prüfung“ mehr unterzogen werden. Mitgliedern bestimmter Personengruppen werden aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit mehr oder weniger dieselben Merkmale (Eigenschaften oder Verhaltensweisen) zugeschrieben, ohne diese Zuschreibungen erneut zu reflektieren.

Solche Generalisierungen führen leicht zu Urteilsverzerrungen. Es entstehen feste Zuschreibungen und Vorurteile („So sind Mädchen / Jungen / Ausländer!“), die in familiär, sozial oder gesellschaftlich tradierten Werten und Normen sowie in Klischees wurzeln. Nicht reflektierte Vorurteile führen zu einer stabilen, oft negativen Einstellung gegenüber einer bestimmten Person bzw. einer Gruppe.

Vorurteile erfüllen darüber hinaus aber auch emotionale Funktionen. Fremde und Fremdes können bei Menschen Unsicherheit und Angst auslösen. Angst vor (dem) Fremden kann wiederum zu zwei grundsätzlich verschiedenen Reaktionen führen: zu einem Rückzug aus der ängstigenden Situation oder aber zu einem aggressiven Angriff gegen Personen. Letztere Reaktionsweise findet sich beispielsweise dort, wo Fremde ausgegrenzt oder Menschen mit Behinderungen diskriminiert werden (Marx & Saliger, 2004). Vorurteile schützen einerseits vor Angst andererseits aber auch vor Selbstkritik. Sie stabilisieren das Selbstwertgefühl und er-



möglichen Aggressionsabfuhr in sozial gebilligter Form, in dem andere Personen oder Gruppen abgewertet oder zum „Sündenbock“ für eigene Schwächen und Frustrationen gemacht werden (Allport, 1971).

So können auch Feindbilder entstehen, eine besondere Form stets negativer und hoch emotionaler Vorurteile, die die fantasierte oder reale Schädigung anderer Menschen einschließt. Spätestens hier stellt sich die Frage nach Möglichkeiten der Veränderung solcher Vorurteile, die unsere soziale Kompetenz und unsere Effektivität als soziale Wesen beeinträchtigen (Hamilton, 1979). Dort, wo einzelne Personen oder Gruppen auf Grund von Vorurteilen benachteiligt werden



oder gar Schaden erleiden, ist zu klären, wie Vorurteile verändert werden können bzw. wie ihre Entstehung möglicherweise verhindert werden kann. Vorurteile gelten auf Grund ihrer psychischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Funktionen als stabil und schwer veränderbar. Dies betrifft vor allem schon in der frühen Kindheit erworbene Vorurteile, die zusätzlich stark emotional besetzt und für das individuelle Selbstverständnis bedeutsam sind. Im Folgenden sollen deshalb einige Aspekte früher Vorurteilsprävention beschrieben

werden, die in der pädagogischen Praxis oft auch als vorurteilsbewusste Erziehung bezeichnet wird.

2. Pädagogische Ziele und Anregungen

2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen



Die Begegnung von Kindern mit unterschiedlichen Lebenslagen und vielfältigen kulturellen Hintergründen kann dazu beitragen, Vorbehalten und Vorurteilen zu begegnen sowie gegenseitige Kontakte aufzubauen. Kinder gehen zunächst noch unbefangen mit den Anderen um. Hier bietet sich die Chance für eine frühzeitige und spielerische Auseinandersetzung mit dem „Anderssein“, die die eigene Identitätsfindung unterstützt. Diese eher „naturwüchsige“ Entwicklung wird in den letzten Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen zunehmend durch eine gezielte Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten vorurteilsbewusster Erziehung ergänzt.

Maßnahmen zur frühen Prävention von Vorurteilen zielen vorrangig auf psychische Ausgeglichenheit, die Schaffung eines positiven Selbstwertgefühls, konstruktive Konfliktbewältigung und die Entwicklung von Toleranz. Das Projekt KINDERWELTEN (s. <http://www.kinderwelten.net>) hat beispielsweise auf der Basis des Anti-Bias-Ansatzes von Derman-Sparks (1989) ei-

nen Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung entwickelt. Dieser Ansatz zielt auf die bewusste Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten und eine deutliche Positionierung gegen Vorurteile und Diskriminierung. Dementsprechend werden vier Ziele definiert und die für deren Realisierung erforderlichen Handlungsschritte skizziert:

Jedes Kind muss Anerkennung und Wertschätzung erfahren und zwar als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und Wissen über den eigenen Hintergrund (Ich- und Bezugsgruppen-Identität stärken);

Kindern muss ermöglicht werden, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und die sich anders verhalten als sie selbst (Vielfalt kennenlernen und Empathie entwickeln);

Kinder müssen wissen, was fair und was unfair ist und eine Sprache entwickeln, um sich darüber verständigen zu können (Einseitigkeiten thematisieren und kritisieren);

Kinder sollen ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit anderen gegen diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen (Diskriminierung aktiv widersprechen).

Kinder können mit Hilfe unterschiedlicher Spiele, Übungen oder Projekte lernen, sich ihrer eigenen Vorurteile bewusst zu werden und sie mit Hilfe korrigierender Eingreifens der Erwachsenen zu ändern. Sie können lernen, Verletzungen, aber auch Vorurteile anderer Kinder wahrzunehmen, ihnen zuzuhören und sich einzufühlen. So können sie in die Lage versetzt werden, zu akzeptieren und zu respektieren, dass es Unterschiede zwischen Menschen gibt. Dies bedeutet natürlich nicht, dass Menschen nicht gleichwertig sind. Kinder sollen auch lernen, dass das eigene Bild über einen anderen Menschen nicht immer richtig ist. Indem sie sich über ihre unterschiedlichen Urteile untereinander austauschen, lernen sie Andersartigkeit, Un-

bekanntes und Fremdes kennen. Dies kann ihnen helfen, Ängste zu überwinden (Preissing & Wagner, 2003).

Dies alles sind teilweise sehr sensible und komplexe Prozesse, in denen den erwachsenen Bezugspersonen eine wichtige Rolle zukommt. Diese sind selbst Vorurteilsträger und bringen ihre Einstellungen mit in die Situation ein. Es ist also bedeutsam, eigene Haltungen zu hinterfragen und sich mögliche Einseitigkeiten oder Verzerrungen bewusst zu machen. Auf dieser Grundlage kann das eigene Verhalten gegenüber den Kindern überprüft werden: Wie nehme ich Ängste und Unsicherheiten von Kindern gegenüber Fremdem wahr und wie gehe ich damit um? Wie kommuniziere ich mit Kindern und Eltern?



Prinzipien respektvoller Interaktion und Kommunikation:

Respekt in der Wortwahl

Kinder und Eltern fragen, mit welchen Worten sie Merkmale und Verhaltensweisen von sich selbst beschreiben und diese statt anderer verwenden.

Gemeinsamkeiten betonen

Alle haben eine Hautfarbe, alle haben eine Sprache, alle haben Vorlieben und Abneigungen.

Kompetenzorientierung

Menschen mit Kompetenzen statt Defiziten beschreiben.

Soziale Kategorisierung vermeiden

Kinder oder Familien nicht zu Repräsentanten einer Gruppe machen. Sie gehören einer Gruppe an, und dabei ist jede Familienkultur und Persönlichkeit unterschiedlich und einzigartig.

Sachlichkeit

Nüchterne, direkte und einfache Informationen an die Kinder über deren eigene Merkmale und die anderer Kinder und ihrer Familien geben.

Worte für Gefühle finden

Kinder anregen, über Gefühle zu sprechen, Gefühle anerkennen und bestätigen

Diese individuellen Aspekte werden ergänzt durch die institutionellen Rahmenbedingungen, die die Auseinandersetzung mit Vorurteilen beeinflussen. Gibt es Möglichkeiten und Formen

der gemeinsamen Auseinandersetzung von Kindern und Erwachsenen mit Vorurteilen in der Einrichtung? In welchem Maße und in welcher Form findet die Auseinandersetzung statt? Wer stellt welche Regeln auf? Wo und wie können Kinder lernen, Verantwortung für ein anerkennendes Miteinander und für die Gemeinschaft, in der kein Kind ausgegrenzt wird, zu übernehmen?

Bei der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten bzw. Grundschule und den Eltern bieten sich im Rahmen der Erziehungspartnerschaft aller Beteiligten auch Chancen für die Entwicklung bzw. die Vertiefung der Kontakte von Familien untereinander. Diese können unbefangener gepflegt werden und die Eltern können aufgeschlossener miteinander umgehen. Dies ermöglicht die Wahrnehmung neuer Perspektiven und kann auch den Umgang mit Vorurteilen innerhalb der eigenen Familie beeinflussen.

2.2 Anregungen für Familien

Prinzipien vorurteilsbewusster Erziehung und Bildung sollten verstärkt in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen Berücksichtigung finden. Es ist natürlich aber auch von großer Bedeutung, dass sich Familien damit beschäftigen, was sie zu einer vorurteilsbewussten Erziehung beitragen können. Eltern sind Vorbilder für ihre Kinder, diese lernen von den Erwachsenen, wie man respektvoll miteinander umgehen kann, auch wenn man verschieden und vielleicht unbequem füreinander ist. Entsprechend sensibel sollten Eltern mit eigenen Wertvorstellungen und bei Äußerungen über andere Menschen sein. Wie gehen sie mit Unterschieden zwischen Menschen um, werden diese von ihnen geleugnet, bewertet oder respektiert? In welcher Form bezieht man sich auf unterschiedliche Lebensgewohnheiten, welche Rollenzuschreibungen nimmt man vor und wie hilft man dem eigenen Kind zu einem toleranten Miteinander zu finden und neugierig auf andere Menschen und Neues zu sein?

Für das soziale Miteinander ist es wichtig zu reflektieren, wie Menschen sich gegenseitig sehen und beurteilen. Aus dem eigenen Urteil darf kein Schaden für sie selbst und erst recht nicht für andere erwachsen. Das eigene Urteil ist immer wieder mit der Realität abzugleichen, dies ermöglicht einen sensiblen Umgang mit Vorurteilen. Der familiäre Kontext bietet unzählige Möglichkeiten für einen solchen sensiblen Umgang mit Vorurteilen in zwischenmenschlichen Beziehungen.

Vorurteile können negative Beurteilungen, aber auch Komplimente an andere sein. Mit Vorurteilen kann man richtig und falsch liegen. Vorurteile können schädlich, manchmal aber auch zum Überleben nützlich sein. Auch alltägliches Erziehungsverhalten von Eltern ist nicht vorurteilsfrei, es ist aber nicht immer gleich zu bewerten. So kann die Vermittlung von Stereotypen in der Erziehung Kinder auch auf Gefahren aufmerksam machen, es stärken und eine schützende Funktion einnehmen. Hinweise, wie zum Beispiel von einem Fremden keine Süßigkeiten oder Geschenke anzunehmen oder sich keinen Fremden anzuschließen, sind für den Schutz der Kinder unabdingbar. Diese müssen lernen, anderen Menschen gegenüber auch negative Gefühle und Misstrauen zulassen zu können. Nur so können sie Vertrauen in die eigene Intuition gewinnen und selbstsicher mit neuen Situationen und Erfahrungen umgehen.

Die Stärkung der Ich-Identität, Anerkennung und Wertschätzung sind wichtige Bestandteile vorurteilsbewusster Erziehung. Eine dem Kind zugewandte Interaktion bietet hierfür gute Voraussetzungen. Kinder sind Persönlichkeiten, als solche sollten Erwachsene sie wahrzunehmen, ihnen Wertschätzung entgegenzubringen und sie respektvoll zu behandeln. Eltern müssen auf ihre Kinder altersgemäß reagieren. Ein Kind muss Gehör finden bei den erwachsenen Bezugspersonen. Sie müssen sich für die Belange des Kindes interessieren, auf seine Bedürfnisse eingehen, seine Fragen beantworten und ihm Hilfe geben, wenn es diese braucht.



Kinder machen in ihrer Familie zuerst Erfahrungen mit Menschen, die sich anders verhalten als sie selbst. Perspektivenübernahme und Empathie (vgl. das Modul 3) sind wichtige Voraussetzungen, um die eigenen Vorstellungen zu hinterfragen. Kindern sollte also hinreichend Gelegenheit gegeben werden, in der eigenen Familie Erfahrungen damit zu sammeln, dass es außer der eigenen auch noch andere Sichtweisen gibt und wie diese aussehen.

Einführendes Verstehen muss nicht nur erbracht, sondern auch vom Anderen erfahren werden. Eltern sollten also ermuntert werden, sich gezielt in ihre Kinder hinein zu versetzen. Ob ein Kind sich beispielsweise tatsächlich über ein Geschenk freut, entscheiden nicht die Großeltern, Eltern oder die Geschwister sondern darüber kann allein das Kind selbst Auskunft geben. Einem Kind, das in seinen Bedürfnissen nicht wahrgenommen wird, sondern in wichtigen intimen Beziehungen beständig Vorurteilen darüber ausgesetzt ist, wer es sei und wie es fühle, wird es schwerer fallen, Selbstvertrauen und ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen. Es fällt Eltern sicherlich leichter, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erkennen, wenn sie ein Vorwissen darüber haben, wie diese Bedürfnisse aussehen könnten. Eine Vorannahme darüber, was Kinder brauchen, kann also „auf den richtigen Pfad“ führen. Wichtig ist aber auch, dass solche Annahmen revidiert oder erweitert werden können, wenn sich herausstellt, dass die subjektive Welt der Kinder anders ist, als man vermutet hat.

Auf der Grundlage von Respekt und Anerkennung für die Eigenheiten jedes Einzelnen in der Familie können Erfahrungen mit anderen Meinungen oder Verhaltensweisen gezielt thematisiert werden. Eine gute Möglichkeit dazu bietet die Familienkonferenz (Gordon, 1993). Wahrnehmungen und Deutungen von Kindern und Erwachsenen können in einem solchen Rahmen thematisiert werden und in respektvoller Weise behandelt werden. Hier bietet sich auch die Gelegenheit, Wertorientierungen deutlich zu machen, um sich darüber zu verständigen, was fair und unfair ist. Dabei verzichten die Erwachsenen auf Moralisierung und Beschämung. Sie bieten Kindern damit eine echte Chance, moralische Standpunkte auszubilden.

3. Praxisbeispiele

Projekte

Wer sind die Inuit?

Zeitraumen: ca. 2 Wochen

Vorbereitung: Buch von Knud Rasmussen „Die Gabe des Adlers. Eskimomythen aus Alaska“, große Weltkarte, Buntstifte, Pappe, Felle, Stöckchen, Pappmaschee

Verlauf:

Über das Leben der Inuit, bei uns bekannt als Eskimos, existiert eine Fülle fest gefügter Klischeevorstellungen. In einem etwa vierwöchigen Inuit-Projekt wird den Kindern auf vielfältige Weise gezeigt, was sich hinter Klischeevorstellungen über ein fremdes Volk verbergen kann. Abschließend wird das erworbene Wissen in einem selbstgestalteten Buch als Geschenk für die Eltern festgehalten.

Als Einstimmung wird das Märchen „Wie die heilige Gabe des Festes zu den Menschen kam“ von Knud Rasmussen (s.u.) vorgelesen. Dieses handelt vom Leben eines Inuitjungen und lässt die Kinder gefühlsmäßig in eine fremde Welt eintauchen. Die Kinder fertigen Zeichnungen an: zum Familienleben, zu den Werten und der unterschiedlichen Umwelt.

Anschließend wird auf einer Weltkarte das Siedlungsgebiet der Inuit markiert und die besonderen klimatischen Bedingungen erläutert. Ebenso wird geklärt, wie und warum sie vor mehreren tausend Jahren in dieses Gebiet zogen.

Im Verlauf der nächsten Tage wird dann über die folgenden Themen gesprochen:

Wie leben die Inuit heute?

Welche Tiere leben in der Arktis?

Welche Religionen gibt es bei den Inuit?

Wie unterscheiden sich die Jahreszeiten?

Wie verändert sich das Leben der Inuit in Abhängigkeit von den Jahreszeiten?

Welche Spiele werden von den Inuitkindern gespielt?

Welche Lieder singen Inuitkinder?

Zum Abschluss des Inuit-Projekts wird ein typisches Dorf von den Kindern gebaut. Damit können die Kinder all das umsetzen, was sie bisher über die Inuit erfahren haben. Ihr Wissen wird umgesetzt in konkretes Handeln. Die Figuren können aus Pappmaschee modelliert werden. Die anderen Dinge können aus Pappe, Fellen, Stöckchen usw. gebastelt werden. Ein typisches Dorf hat zum Beispiel: Häuser, Leinen an den Hauswänden zum Trocknen von Fischen, Holzgestelle zum Trocknen von Fellen, Motorschlitten, Hundeschlitten, usw.

Varianten:

Film oder Hörbuch vorspielen,

Eine Inuit-Geschichte in ein Hörspiel umsetzen, Typische Speisen werden mitgebracht beziehungsweise selbst zubereitet,

Theaterstück mit typischen Szenen entwickeln, einstudieren und aufführen.

Fundort:

http://www.weltinderschule.uni-bremen.de/pdf/Heft4_00.PDF (Zugriff am 23.11.2009)

Breddermann, M. (2000): Wer sind die Inuit? Unterrichts Anregungen für die 1. und 2. Klasse. Eine Welt in der Schule, 4, 2-6.

Rasmussen, K. (1998). Die Gabe des Adlers. Eskimomythen aus Alaska. Uhlstädt-Kirchhasel: ARUN Verlag.

Kennst du Afrika?

Zeitraumen: ca. 2 Wochen

Vorbereitung: Stühle, Fotos von Afrika, Laptop, Beamer, afrikanische Speisen

Verlauf:

Mit diesem Projekt soll Verständnis und Achtung dafür entwickelt werden, dass Menschen aus anderen Ländern anders sind und anders leben. Zu Beginn wird der Gruppenraum in ein Flugzeug verwandelt, in das die Kinder einsteigen und so ihre Reise nach Afrika beginnen können. Während des langen „Fluges“ können sich die Kinder Dias zur Einführung in das Thema ansehen. Dort angekommen gibt es ein Begrüßungszeremoniell und ein landestypisches Frühstück. Im Verlauf der Woche wird dann über die folgenden Themen mit den Kindern gesprochen:

Wohnen in Afrika,

Pflanzen und Tiere in Afrika,

Wasser und seine Bedeutung,

Alltagsleben der Kinder in Afrika (Spiele, Aufgaben, Familie, Dorfgemeinschaft),

Feste feiern.

Zum Abschluss des Afrika-Projekts gibt es ein Fest, bei dem eine afrikanische Geschichte erzählt werden kann.

Fundort:

http://www.weltinderschule.uni-bremen.de/pdf/Heft4_01.PDF. (Zugriff am 20.11.2009)

Horn, C. (2001). Kennst du Afrika? Ein Dresdner Kindergartenprojekt. Eine Welt in der Schule, 4, S. 2 - 4.

Hörspielprojekt: Irgendwie anders

Zeitraumen: ca. 2 Wochen

Vorbereitung: Bilderbuch von Cave und Riddel „Irgendwie Anders“, Hardware, Software, sonstige Materialien s.u.

Verlauf:

"Irgendwie Anders" ist einfach anders. Durch Diskussionen und die Umsetzung des Bilderbuchs in ein Hörspiel, setzen sich die Kinder kreativ und kritisch mit der Thematik „Anderssein“ und „Ausgrenzung“ auseinander. Als Einstimmung wird das Bilderbuch „Irgendwie anders“ vorgelesen. Anschließend werden die Themen "Ich und die anderen" und "Gefühle und Freundschaft" kritisch diskutiert. Im Verlauf der Woche wird die Geschichte in ein Hörspiel umgesetzt. Das fertige Hörspiel kann anschließend für jedes Kind auf eine CD gebrannt werden. Die folgenden Voraussetzungen sind notwendig:

Aufnahmegerät (möglichst PC kompatibel),

Mikrofon,

CD-Player,

PC-Ausstattung: Lautsprecher, Soundkarte, Audioschnitt-Software, CD-Brenner.

Varianten:

Einige Teile des Buches eignen sich besonders gut für Rollenspiele. Die Kinder können ihre Alltagserfahrungen in diese einbringen, indem sie über eigene Erfahrungen berichten und diese nachspielen. Dazu können entweder Masken oder Stabpuppen gebastelt werden. Muster sind im Buch „Literaturprojekt Irgendwie anders“ zu finden. Anschließend können verschiedene Lösungsmöglichkeiten gemeinsam entwickelt werden.

Fundort:

Cave, K. & Riddell, C. (1994). Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger Verlag, ISBN-Nummer: 978-3789163524

Giesen, B. (2008). Literaturprojekt Irgendwie anders. Kempen: Buch Verlag Kempen, ISBN-Nummer: 978-3936577303

<http://www.kita-nrw.de/beispielprojekte/radio1.php> (Zugriff am 22.11.2009)

Spiele

Verstehen ohne Worte

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Stifte, Papier, Bastelknete, Figuren

Verlauf:

Alle Kinder können bei diesem Spiel weder sprechen noch hören. Sie sollen sich ohne Sprache verständigen. Dazu können sie sich entweder durch malen und basteln oder Pantomime verständlich machen.

Was spielst du gern?

Was ist dein Lieblingsspielzeug?

Was ist dein Lieblingsessen?

Wie alt bist du?

Was war dein schönstes Ferienerlebnis?

Variation:

Die Kinder spielen der Gruppe vor, was sie beispielsweise gerne spielen. Wer aus dem Publikum errät zuerst welche Tätigkeit gespielt wurde?

Fundort:

Bare, U. (1995). Remscheider Spielkarten. Münster: Ökotopia Verlag.

Gleiche Merkmale finden

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Musik

Verlauf:

Alle Kinder bewegen sich zu Musik durch den Raum. Sobald die Spielleitung ein bestimmtes Merkmal ruft, beispielsweise „Augenfarbe“, müssen sich alle mit der gleichen Augenfarbe zusammenfinden. Die Merkmale können sowohl sichtbar (z.B. Hosenfarbe, Schuhgröße, Haarfarbe, Brillenträger) wie auch unsichtbar sein (z.B. gleiche Sternzeichen, Haustiere, Sportarten usw.). Mit diesem Spiel werden Gleichheiten und Unterschiede zwischen den Kindern deutlich gemacht. So werden z.B. nicht alle Kinder mit blauen Augen gleich groß sein.

Fundort:

Maroshek-Klarmann, U. (1994). Miteinander. Praxishandbuch für die politische Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Ich mag alle, die...

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Stühle

Verlauf:

Die Kinder sitzen im Kreis. Die Spielleitung steht in der Mitte, hat keinen Stuhl und sagt: „Ich mag alle, die ...“ und nennt ein bestimmtes Merkmal. Die Angesprochenen müssen aufstehen, um die Plätze zu wechseln. In dieser Zeit versucht die Spielleitung einen Sitzplatz zu ergattern. Wer nun als Nächstes in der Mitte steht, muss sich ein neues Merkmal einfallen lassen, um wieder einen Sitzplatz zu bekommen. Mit diesem Spiel werden Gleichheiten und Unterschiede zwischen den Kindern verdeutlicht.

Fundort:

Maroshek-Klarmann, U. (1994). Miteinander. Praxishandbuch für die politische Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

„Schweinchen fangen“

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Rosa Papierschweineschwanz und Klebestreifen, eventuell Musik

Verlauf:

Ein Kind ist der „Bauer“ und muss aus dem Raum gehen. Ein anderes Kind bekommt den Schwanz angeklebt. Der Bauer kommt herein und will das Schweinchen holen. Aber die Schweine solidarisieren sich und versuchen, den Bauern zu verwirren, indem sie ihm nicht den Rücken zukehren. Der Bauer hat es schon schwer. Mit diesem Spiel wird solidarisches Verhalten eingeübt. Anderen, die bedroht werden, wird dadurch geholfen!

Fundort:

Internationaler Bund (IB) (2003). Praxishandbuch „Materialien zur interkulturellen Bildung und Erziehung“. Frankfurt am Main.

Pinguine und Kraniche

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Sitzkreis vorbereiten

Verlauf:

Alle Kinder sind zunächst Pinguine. Die Pinguine stehen stocksteif im Raum, Arme an den Leib gepresst, Füße nach außen gekehrt. Sie gehen auf den Hacken mit kleinen Tippelschritten. Alle probieren diese Bewegung und versuchen auch, sie als ein Körpergefühl aufzunehmen.

Dann kommt ein Kranich dazu. Er geht gravitativ, mit langen, staksigen Schritten. Sein langer Schnabel, dargestellt durch die gestreckten Arme, klappt dabei im Rhythmus der Schritte auf und zu. Es lohnt sich, auch die Kranichbewegung als körperlich anzunehmen und ihrem ruhigen Rhythmus nachzuspüren.

Berührt der Kranich beim Gehen einen Pinguin, so verwandelt der sich sofort auch in einen Kranich und nimmt dessen Bewegungsweise an, wie ein „Schneeballeffekt“. Das Bewegungsbild im Raum verändert sich – und damit auch die Stimmung der Menschen im Raum.

Eine kurze Auswertung soll besonders den Übergang aufgreifen. Wie beeinflussen Bewegungsweise und Körperlichkeit meine Stimmung, meine geistige Befindlichkeit, meine Wahrnehmung anderer Menschen?

Fundort:

Aktion Courage e.V. – SOS Rassismus (Hrsg.). Der Europäische Pass gegen Rassismus. Bonn.

Gefrorener Bohnensack

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Bohnensack, oder etwas anderes, was Kinder auf den Kopf tragen können

Verlauf:

Jedes Kind bekommt einen Bohnensack auf den Kopf gelegt. Alle Kinder bewegen sich nach Musik frei im Raum. Fällt einem Kind der Bohnensack herunter, so muss es stehen bleiben, es ist gefroren. Eines der anderen Kinder soll nun den Bohnensack aufheben und dem gefrorenen Kind den Bohnensack wieder auf den Kopf legen. Dabei darf dem helfenden Kind der eigene Bohnensack nicht vom Kopf fallen.

Fundort:

Hundertmark-Mayser, J. (2003). Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitserleben. In: Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg.). Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Reinhardt, S. 37.

Begrüßungsrituale

Zeitraumen: 0,5 Stunde

Vorbereitung: Musik

Verlauf:

Die Kinder tanzen oder bewegen sich einzeln zur Musik durch den Raum. Jedes Mal, wenn die Musik stoppt, bleiben sie stehen und begrüßen sich untereinander in einer Form, die die Spielleitung ansagt (z.B. als Ritter, als Roboter, als Piraten, als Chinesen, als Eskimos, wie eure Mutter, euer Vater, die Tante, der Onkel...).

Fundort:

Rademacher, H. & Wilhelm, M. (2005). Interkulturelle Spiele für die Klassen 5 bis 10. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Was heißt (1) Guten Tag, (2) Bitte, (3) Danke und (4) Entschuldigung auf...

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Landestypische Geschichten und Bilder

Verlauf:

Erzählt wird eine Geschichte aus dem Land und darin werden die Wörter „Guten Tag“, „Bitte“, „Danke“ und „Entschuldigung“ vorgestellt.

Englisch? (1) hello, (2) please, (3) thank you, (4) excuse me/sorry

Französisch? (1) bonjour, (2) s'il vous plaît, (3) merci, (4) excusez-moi

Spanisch? (1) buenos días, (2) por favor, (3) gracias, (4) perdón

Italienisch? (1) buongiorno, (2) per favore, (3) grazie, (4) scusa

Polnisch? (1) dzień dobry (2) proszę (3) dziękuję (4) przepraszam

Tschechisch? (1) dobrý den, (2) prosím, (3) děkuji, (4) promiňte

Dänisch? (1) goddag, (2) vær så god, (3) tak, (4) undskyld

Griechisch? (1) kalimèra, (2) parakalò, (3) efharistò, (4) sighnòmi

... (Liste kann beliebig erweitert werden...)

Varianten:

Wenn die Kinder sich für eine bestimmte Sprache besonderes Interesse gewonnen haben, können sie sich weitere Wörter ausdenken und übersetzen lassen.

Fundort:

IFK Vehlefanx e. V.; Hrsg. (2009). Umsetzungshilfe „Soziales Leben und Kulturreichhaltigkeit“. Vehlefanx: IFK.

Platzwechsel-Info-Spiel

Zeitraumen: 0,5 bis 1 Stunde

Vorbereitung: Schwungtuch oder Stühle

Verlauf:

Die Kinder stehen um ein Schwungtuch, das festgehalten wird. Nach bestimmten Fragen sollen die Plätze getauscht werden, indem unter dem Schwungtuch auf die gegenüberliegende Seite gekrabbelt wird. Wenn kein Schwungtuch vorhanden ist, kann auch im Stuhlkreis gespielt werden (ein Stuhl weniger als Kinder). Die Fragen können von den Kindern selbst ausgedacht werden. Bei jüngeren Kindern ist es jedoch besser, wenn die Spielleitung selbst genügend Fragestellungen bereit hat und dabei den Erfahrungshintergrund der Kinder berücksichtigt.

Mögliche Fragestellungen:

Alle, die das Wort „merhaba“ verstehen (z.B. in einer Kita mit türkischen Kindern)

Alle, die schon einmal in ihrem Leben eine Lederhose getragen haben

Alle, deren Vorname mit A beginnt

Alle, die wissen, in welchem Land der Ararat liegt

Alle, die wissen, wer Allah, ..., ist

Alle, die eine(n) italienische(n), ..., Freund(in) haben

Alle, die schon einmal in Griechenland, ..., im Urlaub waren

Bücher

Familie Schmidt im Riesenland

Braun, G. und Wolters, D. (1996), Beltz und Gelberg: Edition Anrich, ISBN-Nummer: 978-3891069882

Inhalt:

Während einer Kreuzfahrt auf einem großen Schiff werden Herr und Frau Schmidt über Bord gespült und landen auf einer Rieseninsel. Als Kleine unter Großen machen sie einige unangenehme Erfahrungen. Wieder zu Hause, berichten sie empört über ihre Erlebnisse. Es ist nicht erstaunlich, dass ihre Kinder genau verstehen, was ihren Eltern missfallen hat, schließlich erfahren sie das Leben als Kleine unter Großen jeden Tag!

Bezug zum Thema:

In dieser Geschichte wird ein kritischer Blick auf Macht und Ohnmacht in der Welt der "Kleinen" und der "Großen" geworfen.

Stellaluna

Cannon, J. (2006), Hamburg: Carlsen, ISBN-Nummer: 978-3551514646

Inhalt:

Ein Flughund ist keine Fledermaus, und ein Vogel ist er schon gar nicht. Dennoch muss Stellaluna, nachdem sie schon als Baby von ihrer Mutter getrennt wird, in einem Vogelnest leben. Sie muss Dinge tun, die für einen Flughund eigentlich völlig unmöglich sind. Zurück bei den Flughunden, ist Stellaluna dadurch eine völlige Außenseiterin. Aber Toleranz und Freundschaft helfen zum Glück über alles Anderssein hinweg.

Bezug zum Thema:

Gemeinsamkeiten und Unterschiede und der Umgang mit ihnen wurden in dieser Geschichte dargestellt. Stellaluna versucht alles zu tun, nur um dazuzugehören. Wie mag sie sich wohl dabei fühlen? Kinder können sich sicher in Stellaluna einfühlen und so ein Stück ihrer eigenen Gefühlswelt und die anderer unter einem anderen Blickwinkel betrachten.

Vimala gehört zu uns

Mönter P. und Wiemers, S. (2002), Freiburg: Kerle, ISBN-Nummer: 978-3451704697

Inhalt:

Ida und Henri staunen nicht schlecht, als nach den Sommerferien ein indisches Mädchen zu ihnen in die Klasse kommt. Alles wäre so schön, wenn da nicht einige ältere Schüler wären, die Vimala ärgern und bedrohen.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch bietet gute Gesprächsanlässe zu den Themen Umgang mit Vorurteilen und Toleranz gegenüber anderen Menschen. Die Kinder spüren die Ungerechtigkeit im Handeln der beschriebenen Kinder. Auch dass niemand solche Herabsetzungen hinnehmen muss, wird in diesem Buch aufgezeigt.

Elmar

McKee, D. (1989), Stuttgart: Thienemann Verlag, ISBN-Nummer: 978-352243202

Inhalt:

Elmar ist ein buntkariertes Elefant. Eines Tages kann Elmar sein Anderssein nicht mehr ertragen und beschließt, etwas zu verändern. Er macht sich auf den Weg in den Dschungel. So richtig klappt das aber nicht.

Bezug zum Thema:

Anderssein und das „Nicht-anders-sein-wollen“ wird in dieser Geschichte thematisiert. Andersartigkeit kann eine Bereicherung für alle sein.

Paulas Reisen

Maar, P. (2007), Berlin: Tulipan Verlag, ISBN-Nummer: 978-3939944041

Inhalt:

Das Buch beginnt mit "Neulich nachts in ihren Träumen ging die Paula auf die Reise...". Es folgen Stationen in den verschiedensten "Traumländern": dem Land der Kreise, dem Eckenland, dem Land der roten Töne und dem Kopfstehland. In diesen ist Paula aus irgendeinem Grund immer wieder nicht willkommen und wird "der Gegend angepasst". Immer wieder kann sie entfliehen. Am Ende landet sie im Bettenland, wo sie endlich sie selbst sein kann und schließlich aufwacht.

Bezug zum Thema:

Paul Maar überspitzt in "Paulas Reisen" das Anderssein in ganz unterschiedlichen uniformen Welten, in denen Paula ihren Traum hindurch stets Paula bleibt. Immer wieder wird das Ankommen in einer phantastischen Welt, der Übergang in eine neue verrückte Welt auf der Flucht vor dem Angepasstwerden geschildert und stetig wird wiederholt "und Paula fällt und fällt"; ein am Ende des Buches vertrauter Rhythmus.

Die Stadtmaus und die Landmaus

Schärer, K. (2008), Düsseldorf: Patmos Verlag, ISBN-Nummer: 978-3794151790

Inhalt:

Als die Stadtmaus die Landmaus besucht, zeigt diese ihrer Freundin stolz die Schönheiten des Landlebens. Doch im Kuhstall hat die Stadtmaus Angst vor den gehörnten Riesen und im Schweinestall stinkt es ihr gewaltig. Der Sternenhimmel bei Nacht ist schön. Und die vielen Nüsse, Körner und Beeren. Dann reist die Landmaus zur Stadtmaus. Eine Welt auf Rädern! Rollkoffer, Rollschuhe, Rolltreppen. Doch der Landmaus rollt es zu schnell und im Supermarkt bekommt sie von all den Köstlichkeiten Bauchweh. Aber das nächtliche Lichtermeer und auch das Mäusefest faszinieren die Landmaus. Keine der Mäuse möchte mit der anderen tauschen. Sie sind zufrieden, mit dem Leben, das sie leben. Sie können sich ja jederzeit besuchen.

Bezug zum Thema:

In diesem Buch wird der Leser mit zwei sehr unterschiedlichen Lebenswelten konfrontiert. Um Vorurteile abbauen und einander besser verstehen zu können, ist es wichtig, die Lebenswelt der anderen kennenzulernen.

Die Monster vom blauen Planeten

Funke, C. & Scholz, B. (2008), Frankfurt am Main: S. Fischer, ISBN-Nummer: 978-3596852260

Inhalt:

Gobo ist ein blaugrüner Junge mit drei Augen, der auf dem Planeten Galabrazolus zu Hause ist. Auf der Suche nach einem Haustier landet er auf dem blauen Planeten Erde und nimmt ein

Menschenmonster mit nach Hause. Aber was soll er machen, wenn das das Erdenmonster lautstark protestiert und partout kein Haustier werden will?

Bezug zum Thema:

Nicht nur für uns ist alles Ungewohnte fremd, sondern auch für andere können wir ungewohnt und fremd sein. Andere Menschen begegnen uns genauso mit Skepsis und Vorurteilen wie wir ihnen. Vielleicht stellt sich beim Lesen auch die Frage: „Was ist eigentlich normal?“

Menschen

Spier, P. (2006), Stuttgart: Thienemann Verlag, ISBN-Nummer: 978-3522434850

Inhalt:

Alle Menschen auf dieser Welt sind verschieden. Sie haben verschiedene Körper, Farben und Gesichter und kleiden sich verschieden. Neben den äußeren Unterscheidungsmerkmalen werden auch Wesens-, Haltungs- und Machtunterschiede bei den Menschen aufgezeigt. Die letzten beiden Seiten des Buches bringen dann die Botschaft des Autors auf den Punkt: „Wie langweilig wäre doch das Leben auf der Erde, wenn alle gleich wären und dasselbe täten?“

Bezug zum Thema:

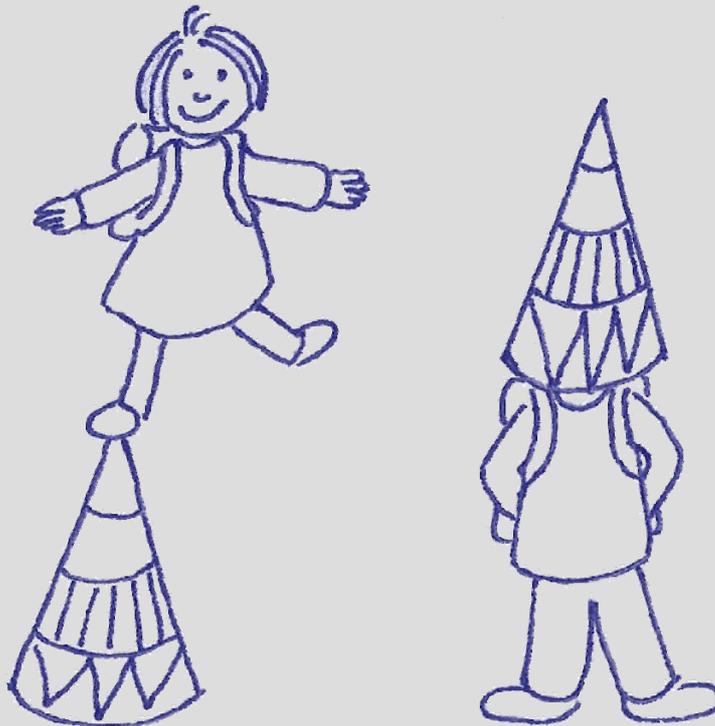
Die Botschaft des Buches ist die Völkerverständigung und auch die Verständigung der Menschen in einem enger umschriebenen Lebensumfeld, wie etwa im Kindergarten. Das Wissen über andere Menschen wirkt dem Aufbau von Vorurteilen entgegen. So werden alle Kontinente, Rassen, Altersstufen, aber auch viele Sprachen, Kleidungsgewohnheiten, Gebäudeformen und Religionen vorgestellt.

Literatur

- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Bergmann, W. (2001). Was sind Vorurteile? In: *Informationen zur politischen Bildung: Vorurteile*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Derman-Sparks, L. & ABC Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum. Tools for empowering young children*. Washington D. C.: NAEYC.
- Enßlin, U. (2007). „Alle Kinder sind gleich. Jedes Kind ist besonders.“ Kommunikation mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Heft 2, S. 28 – 31.
- Gordon, T. (1993). *Die Neue Familienkonferenz, Kinder erziehen ohne zu strafen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Hamilton, D.L. (1979). A cognitive-attribitional analysis of stereotyping. In: Berkowitz, L. (Hg.). *Advances in experimental social psychology*, Vol. 12. New York: Academic Press.
- Hamilton, D.L. & Sherman, J.W. (1994). Stereotypes. In R.S. Wyer, Jr., & T.K. Srull (Hrsg.). *Handbook of social cognition* (Vol. 2, S. 1 - 68). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Jaschke, H.G. (2001). *Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Begriffe, Positionen, Praxisfelder*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Marx, R. & Saliger, S. (2004). *PAGS - Unterrichtsmaterialien zur Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen*. Potsdam: Fachhochschule.
- Preissing, C. & Wagner, P. (2003). *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kitas*. Freiburg: Herder.
- Tajfel, H. & Forgas, J. P. (1981). Social categorization: cognitions, values and groups. In: Forgas, J. P. (Hg.). *Social cognition*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. & Wilkes, A.L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Six, U. (1983). Vorurteile. In: Frey, D. & Greif, S. (Hrsg.). *Sozialpsychologie Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Modul 7

Chancen und Risiken beim Schulübergang



Inhaltsverzeichnis:

1. Theoretische Grundlagen
2. Pädagogische Ziele und Anregungen
 - 2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen
 - 2.2 Anregungen für Familien
3. Praxisbeispiele

1. Theoretische Grundlagen



„Eine Zeit, die alle bewegt“ – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Wenn das letzte Jahr im Kindergarten beginnt, nehmen plötzlich auch die Gespräche im Bekanntenkreis rund um das Thema „Einschulung“ zu. Ein jeder besitzt noch Erinnerungen an die eigene Einschulung oder hat schon die Einschulung eines Kindes erlebt und kann so Erfahrungen beisteuern. Für die Kinder beginnt mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ein völlig neuer Lebensabschnitt, dem sie einerseits fast alle mit freudiger Erwartung entgegenfiebern. Andererseits sind viele Kinder auch verunsichert, weil sie nicht genau wissen, was sie in der Schule erwartet und wie sich ihr tägliches Leben verändern wird. Für die Eltern ist dieses Ereignis ebenfalls mit vielen Emotionen verbunden.

Der Übergang in die Schule bedeutet, dem Kind mehr Selbstständigkeit einzuräumen, ihm aber dennoch unterstützend zur Seite zu stehen. Für das Kind heißt Schulübergang nicht nur, sich an ein pünktliches Aufstehen am Morgen und an einen neuen, fremdbestimmten Tagesablauf zu gewöhnen, sondern auch einen Wandel in der persönlichen Rolle vom Kindergartenkind zum Schulkind. Der Schulübergang, mit all seinen Facetten, erfordert vom Kind und dessen Familie umfassende Anpassungsleistungen. Die in den vorangegangenen Modulen

ausführlich beschriebenen Kompetenzen stellen bei der Bewältigung dieser Aufgabe eine gute Grundlage für das Kind dar.

Einschulung ist keine Angelegenheit allein zwischen dem Kind und der Schule. Ob es diesem Ereignis mit Freude und Neugier begegnet oder mit Angst und Unsicherheit, liegt nicht allein bei ihm. Kinder sind Teil eines großen Netzwerks aus Familie, Gleichaltrigen, Akteuren in Kindergarten und Grundschule sowie der Gesellschaft im weiteren Sinne, die alle ihren Anteil zum Gelingen des Schuleintritts leisten. Die erfolgreiche Bewältigung des Schuleintritts hat einen sehr bedeutsamen Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf des Kindes (Beelmann, 2006).

Neben der Bedeutung für das einzelne Kind und dessen Familie, ist das Thema „Schulübergang“ in den letzten Jahren auch verstärkt in den Fokus bildungspolitischer Überlegungen gerückt. Die zuständigen Fachministerkonferenzen (JFMK/KMK) betonten bei ihren Sitzungen im Juni 2009 erneut die Verantwortung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang zwischen den Bildungseinrichtungen. Gemeinsam verabschiedeten JFMK und KMK den Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“, in dem sie elf Grundsätze für den erfolgreichen Schulübergang formulieren (u.a. „Die Gestaltung von Übergängen [...] erfolgt nach kind- und entwicklungs-gerechten Aspekten“).

Im November 2009 endete nach fünf Jahren Laufzeit das Verbundprojekt „TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule – Gestaltung des Übergangs“. Im Rahmen des Projekts erarbeiteten die fünf beteiligten Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) verschiedene Ver-

netzungskonzepte zur Verbesserung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule und entwickelten damit transferfähige Strukturen und Materialien¹.

Mit dem vorliegenden Modul sollen alle am Schulübergang Beteiligten für das Thema sensibilisiert werden. Es wird erläutert, welche Chancen und Risiken diese besondere Phase im Leben des Kindes aufweist und welche Faktoren für die erfolgreiche Bewältigung ausschlaggebend sind. Hierbei werden auch die Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts mit berücksichtigt. Darüber hinaus werden die wichtigen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte und der Familien für das Gelingen dargestellt. Dieses Modul enthält abschließend praktische Beispiele, wie die werdenden Schulkinder von Pädagogen und Familien als Begleiter des Prozesses unterstützt werden können.

Um sich dem Thema „Übergang“ zu nähern, empfiehlt sich zunächst eine Definition des Begriffs. In der Entwicklungspsychologie wird Übergang auch als Transition bezeichnet. Wörz (2004) definiert den Begriff „Transition“ folgendermaßen: „Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren [...]“ (S. 35). Eine solche massive Umstrukturierung ist beim Übergang von Kindern zwischen Bildungsinstitutionen zweifelsohne gegeben. Kennzeichnend für solche Übergänge ist, dass es sich dabei um besonders lernintensive Zeiten handelt. Sowohl das Kind als auch sein soziales Umfeld erfahren wesentliche Veränderungen.

Wie sehen diese Veränderungen konkret aus? Das Ziel beim Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind ist die Weiterentwicklung von Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Durchsetzungsfähigkeit und selbstreguliertes Lernen.

Starke Emotionen müssen verarbeitet werden wie Vorfreude und Neugier auf die neue Umgebung und Stolz über die neue Rolle. Aber das Kind muss ebenso lernen, mit Unsicherheit und Angst vor Neuem umzugehen. Durch den Übergang nimmt das Kind neue Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern auf, muss aber auch bisherige Beziehungen neu organisieren. Wie wird beispielsweise der Kontakt zu den Freunden aus dem Kindergarten gehalten? Manche Beziehungen wie die zur Erzieherin aus der Kita enden dagegen oft mit dem Schulübergang, was das Kind ebenfalls verarbeiten muss.

Übergänge ...

- *sind komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse,*
- *sind eine besonders lernintensive Zeit,*
- *bedeuten eine massive Umstrukturierung der bekannten Lebenszusammenhänge,*
- *bedeuten Veränderungen für das Individuum und dessen Umfeld.*

Mit der Rolle als Schulkind sind neue Aufgaben verbunden. Versäumt das Kind, seine Hausaufgaben zu machen, muss es dafür die Verantwortung tragen – eine Forderung, die ein Kindergartenkind nicht kennt. Die Lerninhalte und die Lernumgebung des Kindes ändern sich grundlegend mit dem Übergang in die Schule. In der Familie müssen die neuen Anforderungen der Schule mit denen des Berufs vereinbart werden, womöglich auch unter dem Einfluss weiterer Veränderungen wie der Geburt eines Geschwisterkindes oder der Aufnahme bzw. des Ausbaus der Berufstätigkeit. All diese Veränderungen im Zuge des Schulübergangs müssen vom Kind bewältigt werden. Empirische Studien belegen, dass die damit verbundenen Belastungen – aber auch die Chancen – für die Betroffenen eine besondere Herausforderung darstellen (Sturzbecher, 2008).

¹Die Verbesserung der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule stand auch im Mittelpunkt weiterer Projekte wie z.B. „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ der Universität Bremen, „ponte. Kindergärten und Grundschule auf neuen Wegen“ mit den teilnehmenden Bundesländern Berlin, Brandenburg, Sachsen und Rheinland-Pfalz, „KiDZ – Kindergarten der Zukunft“ sowie „Übergang als Chance – Kampagne zur Intensivierung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule“ in Bayern u.v.a.m.

Der Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule stellt für das Kind eine bedeutende Entwicklungsaufgabe dar. Das Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ stammt von Havighurst (1948). Es beschreibt eine Aufgabe, die sich in einem bestimmten Lebensabschnitt eines Menschen stellt und deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei der Lösung nachfolgender Aufgaben beiträgt. Ein Misslingen führt dagegen zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben. Die Weiterentwicklung eines Menschen ist immer ein Wechselspiel zwischen seinem erreichten physischen Entwicklungsstand und den Anforderungen, die aus der Gesellschaft gestellt werden. Darüber hinaus speisen sich Entwicklungsaufgaben auch aus den eigenen Zielen, die

Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe,

- **die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht,**
- **deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei der Lösung nachfolgender Aufgaben beiträgt,**
- **während ein Misslingen zu Unglücklichsein, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und**

sich ein Mensch setzt. Im Grunde stellen Entwicklungsaufgaben „Lernaufgaben“ dar, d.h. die Entwicklung lässt sich als Lernprozess auffassen. In diesem Prozess, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt, werden neue Kompetenzen erworben, die zur konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in der Gesellschaft notwendig sind.

Die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen ist eine typische, altersspezifische Entwicklungsaufgabe, die individuelle Wünsche des Kindes und gesellschaftliche Erwartungen verschränkt. Das Schulgesetz fixiert eine Pflicht zum Schulbesuch in einem Alter, in dem die physischen und psychischen Voraussetzungen zum Schulbesuch in aller Regel ge-

geben sind. Bewältigt das Kind diese Entwicklungsaufgabe, führt dies zu persönlicher Zufriedenheit und Stolz. Misslingt der Übergang aber, können Unzufriedenheit und im äußersten Fall auch psychische Störungen die Folge sein.

„Ein Wanderweg mit Stolpersteinen“ – Chancen und Risiken beim Schulübergang

Der Schulübergang ist keine einmalige Veranstaltung sondern ein Prozess, in dem sich das Kind mit seiner Umwelt auseinandersetzt und auf diese zurückwirkt. Bei Weitem nicht jedes Kind ist ab dem ersten Schultag ein „Schulkind“, die meisten Kinder benötigen eine Zeit des Übergangs. Dieser Prozess ist zudem in seinem Verlauf von Kind zu Kind sehr verschieden und dauert unterschiedlich lang. Elder und Caspi (1991) beschreiben fünf Prinzipien, die bei derartigen Prozessen anzutreffen sind und die Verarbeitung von Veränderungen moderieren. Die Autoren bezeichnen diese Prinzipien mit den Begriffen (1) „Kontrollzyklen“, (2) „Situative Gebote“, (3) „Akzentuierungsprinzip“, (4) „Entwicklungsstufenprinzip“ und (5) „Soziales Umfeld“. Mit diesen Prinzipien kann man auch sehr anschaulich und übergreifend beschreiben, wie der Schulübergang das individuelle Gleichgewicht von Ansprüchen und Ressourcen verändert, welche Anforderungen dabei bewältigt werden müssen und wie man das Kind dabei unterstützen kann.

„Kontrollzyklen“: Übergänge – wie der zwischen den Bildungsinstitutionen – verunsichern das Kind, da die Veränderungen in der Lebenssituation eine Diskrepanz zwischen Ansprüchen und Ressourcen schaffen. Mit dem Schuleintritt verbinden sich meist ein hoher Anspruch der Familie an das Kind und ebenso ein hoher Anspruch des Kindes an sich selbst, ein gutes Schulkind zu sein. Die bis dahin vorhandenen Ressourcen genügen nun nicht mehr, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Dies führt oft zu einem Gefühl von Kontrollverlust, und das Kind bemüht sich in Folge, die Kontrolle zurückzugewinnen. In diesem sogenannten Kontrollzyklus schwankt das Kind zwi-

schen Ängsten und Hoffnungen. Erfolgserlebnisse aber auch Rückschläge werden in Zeiten des Übergangs von den Akteuren in ihrer Bedeutung überschätzt, so dass das Kind an einem Tag euphorisch und am nächsten Tag vielleicht verzweifelt von der Schule nach Hause geht.

„**Situative Gebote**“: Mit dem Schulübergang gehen neue Anforderungen an die Alltagsorganisation einher. Die ganze Familie muss sich auf ein neues Zeitregime einstellen, da der Tagesablauf in der Schule viel verbindlicher als im Kindergarten geregelt ist. Hier müssen schon vermeintliche Kleinigkeiten neu bedacht werden: Wann wird das Kind morgens geweckt, damit es pünktlich in die Schule kommt. Wer in der Familie unterstützt bei der Anfertigung der Hausaufgaben? Aber auch die räumliche Situation ändert sich. Durch den Schulbesuch werden neue Alltagswege beschritten, und auch zu Hause muss eingeplant werden, dass das Kind von nun an einen passenden Arbeitsplatz zur Verfügung hat. Oft scheinen solche Veränderungen eine Kleinigkeit zu sein, aber von der Bewältigung all dieser Kleinigkeiten ist es letztlich auch abhängig, ob der Schulübergang gelingt oder nicht.

„**Akzentuierungsprinzip**“: Bei Übergängen im Lebensverlauf werden vorhandene Persönlichkeitseigenschaften entsprechend ihrer situativen Nützlichkeit lediglich betont (akzentuiert) und individuelle Trends in den Bewältigungsstilen verstärken sich. Das Kind ändert sich aufgrund des Schulübergangs nicht grundlegend in seiner Persönlichkeit. Hat es schon von jeher neue Umgebungen oder neue Lerninhalte als anregende Herausforderung betrachtet, hat es auch gute Chancen, den Schulübergang positiv zu erleben und zu bewältigen.

„**Entwicklungsstufenprinzip**“: Eine erfolgreiche Bewältigung neuer Aufgaben hängt von den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes zum Zeitpunkt des Übergangs bzw. des Schuleintritts ab. Abhängig

vom erreichten Entwicklungsstand kann der Schulübergang für das eine Kind eine Unterforderung darstellen und für das andere Kind zu einer Überforderung führen.

„**Soziales Umfeld**“: Die erfolgreiche Bewältigung des Schulübergangs hängt auch von dem sozialen Umfeld ab, in dem sich das Kind bewegt. Die Familie ist eine soziale Gruppe, in der jedes Gruppenmitglied in Beziehung zu jedem anderen steht. Innerhalb dieser Gruppe beeinflusst die Beziehung zweier Mitglieder auch die anderen Mitglieder im System. So wirkt die Qualität der Mutter-Vater-Beziehung auch auf das Kind in der Familie zurück. Darüber hinaus spiegeln sich auch Werte und Normen des Systems in dessen Mitgliedern wider, beispielsweise wenn es darum geht, ob ein Kind so akzeptiert wird, wie es ist, oder die Unterstützung der Eltern von guten Schulleistungen abhängig gemacht wird.

Die Kenntnis dieser verschiedenen Prinzipien, die das Gelingen des Schulübergangs beeinflussen, stellt eine gute Orientierungsgrundlage dar, um das Kind für diesen neuen Lebensabschnitt „stark zu machen“. Ziel muss es dabei sein, die Resilienz



Resilienz ist das Vermögen einer Person oder eines sozialen Systems (z.B. Familie), sich trotz schwieriger Lebensbedingungen auf sozial akzeptiertem Wege gut zu entwickeln.

Dieses Vermögen umfasst:

- den Widerstand gegen die Zerstörung der eigenen Integrität (Unbescholtenheit, Unverletzlichkeit, Unbestechlichkeit) unter äußerem Druck,
- den Aufbau eines positiven Lebens unter widrigen Umständen (Rutter, 1990).

des Kindes zu fördern. Unter Resilienz ist die Widerstandsfähigkeit einer Person zu verstehen, d.h. ihr Vermögen, sich trotz schwieriger Lebensbedingungen auf sozial akzeptiertem Wege gut zu entwickeln (Rutter, 1990). Dieses Vermögen umfasst, dass es der Person gelingt, auch bei Druck und unter widrigen

Umständen ein positives Lebensgefühl zu entwickeln. Resilienz ist jedoch keine stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern das Ergebnis eines Zusammenspiels von Person und Umwelt. Darüber hinaus kann die Resilienz eines Menschen von Situation zu Situation variieren.

Welche Faktoren beeinflussen die Resilienz, was macht Kinder „stark“? Um diese Faktoren zu veranschaulichen, eignet sich das Bild vom „Haus der Resilienz“, das zuerst von Stefan Vanistendael (2003) verwendet wurde (siehe Abbildung 1). Zunächst müssen die elementaren materiellen Bedürfnisse eines Kindes befriedigt sein, d.h. es muss gesund ernährt werden, über angemessene Kleidung verfügen und sich sicher fühlen. Das ist der „Baugrund“, auf dem das „Haus der Resilienz“ steht. Darauf muss das „Fundament“ aus informellen sozialen Unterstützungsnetzwerken errichtet werden. In erster Linie ist damit die Familie gemeint, aber auch Bezugspersonen aus dem Kindergarten und der Schule gehören zum Unterstützungsnetzwerk. Wichtig ist, dass das Kind von seinen engen Bezugspersonen bedingungslos akzeptiert wird, was nicht bedeutet, jeder Verhaltensweise des Kindes zuzustimmen. Sind diese Grundlagen vorhanden, baut sich darauf das „Erdgeschoss“ auf. Es besteht aus Rollenvorbildern für positives Bewältigungsverhalten bei Belastungen und dem Vermögen, im Leben Sinn, Bedeutung und Zusammenhänge zu entdecken. Im „Obergeschoss“ befinden sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes wie beispielsweise Selbstverantwortung und Selbstregulation aber auch schulbezogene Kompetenzen wie ein sicherer Umgang mit Zahlen. Diese Voraussetzungen erleichtern dem Kind den Schulübergang ebenso wie das Vorhandensein von Selbstachtung, Selbstwirksamkeitserleben und ein Sinn für Humor. Das „Dachgeschoss“ besteht aus weiteren Erfahrungen des Kindes und rundet das „Haus der Resilienz“ ab.

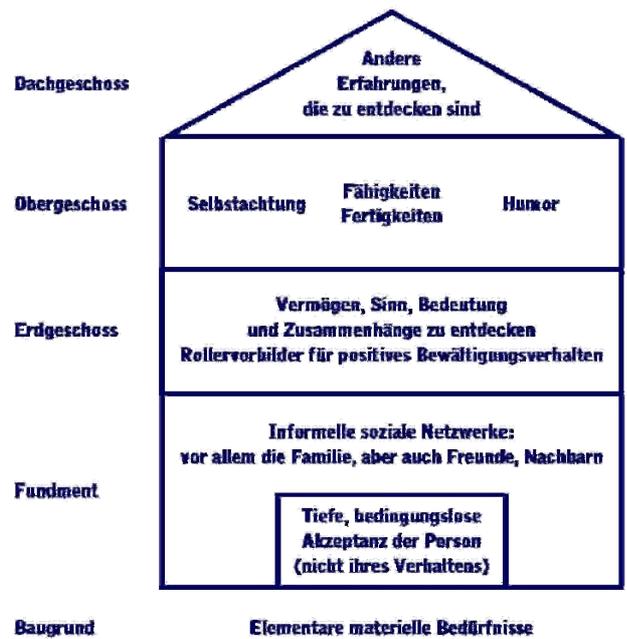


Abb. 1: Casita - „Haus der Resilienz“, angelehnt an Vanistendael (2003)

Aus der Erfahrung, neuartige und manchmal auch stressreiche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können, schöpft das Kind Kraft für zukünftige Herausforderungen. Der Schulübergang kann somit für das Kind eine Chance sein, sein Verhaltenspotential zu erweitern, sein soziales Netzwerk zu vergrößern und neue Ressourcen zu erschließen sowie sein Selbstwertgefühl und das Wohlbefinden zu erhöhen.

Fassen wir zusammen: Pädagogische Fachkräfte und Familien leisten beim Schulübergang einen wichtigen Beitrag, denn „Übergangskompetenz ist nicht nur als Kompetenz des einzelnen Kindes zu sehen, sondern als die Fähigkeit und Bereitschaft aller beteiligten Personen aus Familie, Kindertagesstätte und Grundschule zu Kommunikation und Partizipation.“ (Niesel, 2006). In den folgenden Abschnitten werden daher Anregungen, zunächst für Bildungseinrichtungen und anschließend für Familien, zur Begleitung des Schulübergangs gegeben.

2. Pädagogische Ziele und Anregungen

2.1 Anregungen für Bildungseinrichtungen



„Ein Rucksack voller Erfahrungen“ – Stark machen durch Kooperation

Eltern sind nervös – fast nervöser als das Kind selbst – wenn für ihre Jungen und Mädchen die Schulzeit beginnt. Welche Mutter und welcher Vater kennt das Gefühl nicht, sein Kind noch einmal ganz fest an sich drücken zu wollen, bevor man es in die „neue Welt“ entlässt. Wie gut tut es dann, wenn das Kind schon vor dem ersten Schultag einige Mitschüler und die Lehrerin kennt. Beherrscht das Kind den Weg zur Schule und ist ihm das Schulgebäude vertraut, können Eltern und Kinder diesem neuen Lebensabschnitt gelassener entgegensehen. Schon solche scheinbaren Kleinigkeiten in der Vorbereitung des Schulübergangs sind ungemein hilfreich für die Schulanfänger und ihre Familie und können das Ergebnis einer guten Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule sein.

Die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen und den Familien der Schulanfänger wird in der wissenschaftlichen Literatur als der ausschlaggebende Faktor bei der Bewältigung des Übergangs angesehen. Folgende Ziele der Kooperation werden von den Autorinnen Hense und Buschmeier (2002) genannt: optimale Entwicklungsförderung der Kinder, „bruchloser“ Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, Gewährleistung aufeinander aufbauender Lernprozesse, Ausschöpfung der Bildungsreserven sowie Knüpfung eines sozialen

Netzwerks für die Schulanfänger. Das Schaffen von Kontinuität über die Bildungseinrichtungen hinweg stellt das Ideal einer gelungenen Zusammenarbeit dar (Griebel, 2004), wofür die Einrichtungen gemeinsam Verantwortung übernehmen müssen.

Für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule empfiehlt es sich, Prioritäten zu setzen (Höhne, 2008). Dies bedeutet insbesondere, „aufeinander zuzugehen, miteinander zu kommunizieren, sich gegenseitig zu informieren und das Schaffen von gemeinsamen Erlebnissen“ zu unterstützen. Die fünf von Elder und Caspi (1991) beschriebenen Prinzipien, die das Gelingen von Übergängen beeinflussen (s.o.), können hierfür hilfreiche Ansatzpunkte zur Orientierung bieten:

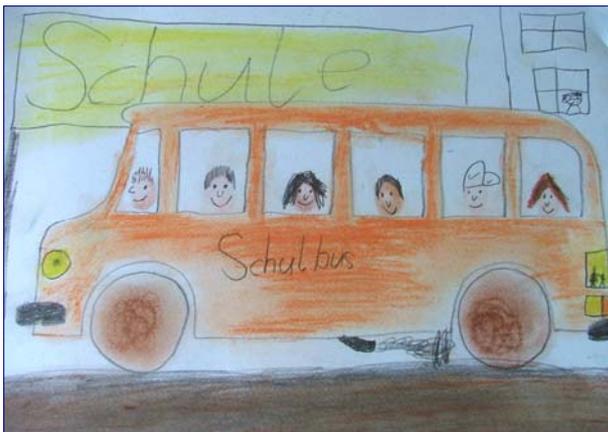
„Kontrollzyklen“: Grundlegende Veränderungen in der Lebenssituation des Kindes und vor allem Misserfolge können zu einem Gefühl von Kontrollverlust führen. Aus der Forschung ist bekannt, dass derartige Gefühle auf Dauer die Motivation mindern, sich aktiv mit Problemen auseinanderzusetzen. Unsicherheiten der Kinder können abgebaut und Belastungen besser bewältigt werden, wenn Bekanntes aufgegriffen und an vorhandene Kompetenzen aus dem Kindergarten angeknüpft wird. Nicht zuletzt muss vermittelt werden, dass auch gelegentliche Misserfolge keine Katastrophe darstellen, sondern zum Leben dazugehören und konstruktiv verarbeitet werden müssen.

„Situative Gebote“: Der Schulübergang fordert ein Umdenken in der Alltagsorganisation. Die Kinder müssen umfassend darüber informiert werden, welche Abläufe sie genau in der Schule zu erwarten haben, wie sich ihr tägliches Leben ändert und wie sie sich auf diese Änderungen vorbereiten können.

„Akzentuierungsprinzip“: Auch bedeutende Veränderungen ändern die Persönlichkeit des Kindes nicht grundlegend. Erzieherinnen und Lehrerinnen sollten sich im Vorfeld der Ein-

schulung über die spezifischen Bewältigungsstile der Kinder austauschen. Darüber hinaus müssen sich Lehrerinnen die Zeit nehmen, ihre zukünftigen Schützlinge kennenzulernen und auf deren Individualität eingehen, d.h. die Kinder so anzunehmen, wie sie sind; sie müssen sowohl die Stärken als auch die Hilfsbedürftigkeit der Kinder erkennen und entsprechend reagieren.

„Entwicklungsstufenprinzip“: Für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Schulübergang“ dürfen die an das Kind gestellten Anforderungen und dessen erreichter Entwicklungsstand nicht zu weit voneinander abweichen. Eine entsprechende förderorientierte Diagnostik sollte die pädagogischen Fachkräfte dabei unterstützen, den Entwicklungsstand des Kindes zu erkennen und zu berücksichtigen.



„Soziales Umfeld“: Kinder sind Teil eines sozialen Netzwerkes. Neben der eigenen Familie gehören auch Freunde und Bezugspersonen aus dem Kindergarten und der Schule zum Unterstützungsnetzwerk. Durch die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen kann die Kontaktaufnahme mit den zukünftigen Klassenkameraden und der Lehrkraft früh angebahnt werden; dies hilft den Kindern, Unsicherheiten zu vermeiden und abzubauen.

Wie kann die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gestaltet werden? Entsprechende Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Bildungsein-

richtungen beim Schulübergang wurden von den Autoren Wilfried Griebel und Renate Niesel (2007) zusammengestellt und sind ebenso durch das TransKiGs-Verbundprojekt definiert worden. Das an TransKiGs beteiligte Bundesland Brandenburg entwickelte und implementierte beispielsweise einen „Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (GOrBiKs), der Anschlussfähigkeit durch organisatorische und inhaltliche Verknüpfungen zwischen den Bildungseinrichtungen sichern soll. In Thüringen stellt der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (TBP-10) eine Grundlage dar, an der sich Kindergärten und Grundschulen u.a. zur Übergangsgestaltung orientieren.

Grundschule und Kindergarten sollten sich gegenseitig über ihre pädagogischen Konzepte informieren. Beide Bildungseinrichtungen formulieren in ihrer Konzeption Ziele für den Übergang und legen dann in einer gemeinsamen Konzeption fachliche Grundlagen und konkrete Aktivitäten ihrer Zusammenarbeit fest. Die konkrete Form der Zusammenarbeit und ein entsprechender Zeitplan lassen sich anhand eines sogenannten Kooperationskalenders fixieren. Hierfür sollte es Festlegungen und Verantwortlichkeiten geben. Für Eltern und andere Interessierte sollten diese Vereinbarungen zum Schulübergang z.B. über Aushänge, Flyer oder Elternbroschüren sichtbar gemacht werden.

Pädagogische Fachkräfte beider Bildungseinrichtungen sollten neben formellen Festlegungen zur gegenseitigen Kooperation das Gespräch suchen:

Erzieherinnen und Lehrerinnen könnten sich beispielsweise regelmäßig zum fachlichen Austausch treffen und gemeinsam über neue pädagogische Ansätze vom Kind als aktivem Lerner diskutieren. Die Themen der Module in dieser Umsetzungshilfe können beispielsweise eine Diskussionsgrundlage sein, um sich über die verschiedenen Erfahrungen in Kindergarten und Grundschule auszutauschen und voneinander zu lernen.

Regeln und Arbeitsinhalte, Materialien und Rituale, die dem Kind schon aus der Kindertagesstätte bekannt sind, erleichtern seine Eingewöhnung. Daher sollten gemeinsam aufeinander aufbauende Lernformen und Methoden entwickelt werden, vor allem um die Arbeit in beiden Einrichtungen zu individualisieren, zu differenzieren und interessengeleitete Projekte durchzuführen. Dies bedeutet, dass bereits begonnene Bildungsprozesse aus dem Kindergarten aufgegriffen und weitergeführt werden, was die Anschlussfähigkeit über die Institutionen hinweg sichert.

Gegenseitige Hospitationen fördern das Kennenlernen und den Erfahrungsaustausch. Dabei können für Kinder mit spezifischen Entwicklungsbedingungen schon frühzeitig konkrete Voraussetzungen für die Bewältigung des Übergangs geschaffen werden. Durch den Austausch mit der Erzieherin kann die Lehrkraft ebenso ermöglichen, dass die Kinder auf das bereits Gelernte aufbauen und die erworbenen Kompetenzen weiterentwickeln können. Hierbei ist für Kita und Grundschule die Orientierung an der Bildungsbiografie des einzelnen Kindes die gemeinsame Ausrichtung.

Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs gelingt nur, wenn auch das Umfeld der Schulanfänger in den Prozess einbezogen wird. In gemeinsamen Elternabenden können die Väter und Mütter ihre Vorstellungen, Erwartungen und Befürchtungen ausdrücken und den Übergang aktiv mitgestalten. Sie erhalten durch die pädagogischen Fachkräfte Informationen, was von ihnen als Eltern eines Schulkindes erwartet wird. Des Weiteren können Erzieherinnen und Lehrerinnen auch auf die Kompetenz lokaler Akteure wie Kinderärzte, Logopäden, Erziehungsbeauftragte oder Einrichtungen wie Bibliotheken, Beratungszentren und verschiedene Vereine zurückgreifen und diese in die Kooperation aufnehmen.

Die Kinder sollten aktiv an der Gestaltung des Übergangs partizipieren. Im Rahmen gegenseitiger Besuche gehen die künftigen Schulanfänger



ger in die Schule und lernen die verschiedenen Schulbereiche (Schulhof, Schulgebäude, Turnhalle) kennen. Die Kinder bekommen ausreichend Gelegenheit, die neuen Räumlichkeiten zu erfahren bzw. zu „begreifen“ und den Schulweg zu erkunden. Dadurch wird das Selbstvertrauen des Kindes gestärkt und die Freude auf die Schule gefördert. Durch gemeinsame Veranstaltungen wie Feste und Fahrten können die Kleinen ihre zukünftigen Klassenkameraden und Schulfreunde kennenlernen. Das fördert das Vertrauen in die Schule und die Eingewöhnung. Die Vorfreude auf den Erwerb der Lesekompetenz entwickelt sich, wenn die Hortkinder am Nachmittag im Kindergarten aus ihren neuen Büchern vorlesen. Dabei können Freundschaften entstehen, und die Angst vor den „Großen“ wird abgebaut.

Eine weitere Möglichkeit, Kinder beim Schulübergang partizipieren zu lassen, wurde beispielsweise in Thüringen im Rahmen von TransKiGs entwickelt. Ein Tandem bestehend aus einer Grundschule und zwei Kindertagesstätten in Nordhausen führte das „Übergabegespräch“ ein, an dem das Kind, seine Eltern, die Erzieherin und die zukünftige Lehrerin teilnehmen. Diese Zusammenkünfte stehen für ein gemeinsames Bildungsverständnis der Institutionen und nehmen alle Beteiligten ernst.

Eine optimale Vorbereitung auf die Schulzeit und ein erfolgreicher Übergang sind nur möglich, wenn alle Bezugspersonen des Kindes als Kooperationspartner auftreten. Durch die vielfältige Schaffung von Anknüpfungspunkten und Austauschsituationen kann dieser Prozess erfolgreich gemeistert werden. Die Formen der

Kooperation können dabei ganz unterschiedlich sein. Für eine nachhaltige Zusammenarbeit empfiehlt sich schließlich ein Feedback zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen über den erfolgten Übergang, so dass für kommende Jahrgänge gemeinsam gelernt werden kann.

2.2 Anregungen für Familien

„Schritt für Schritt“ – Herausforderungen gemeinsam meistern

Die Vorbereitungen für die anstehende Einschulung sind getroffen: Der neue Ranzen ist gekauft, die Zuckertüte ist gefüllt, und alle Gäste für die Einschulungsfeier sind eingeladen. Das Kind soll an diesem besonderen Tag ganz im Mittelpunkt stehen und den neuen Lebensabschnitt gebührend mit allen Verwandten und Bekannten feiern. Um dies zu ermöglichen, „wirbeln“ Eltern meist schon Wochen im Voraus durch die Kaufhäuser. Zu diesen praktischen Vorbereitungen kommt eine gewisse Verunsicherung: Wird mein Kind schnell neue Freunde finden und sich mit der Klassenlehrerin verstehen? Wird es den Schulübergang erfolgreich meistern und die dort geforderten Leistungen erbringen? Einerseits wünschen sich Eltern vor allem, dass sich ihr Kind in der Grundschule wohl fühlt, dass es seine Kindheit genießt und dass es Spaß am Spiel und mit seinen Freunden hat. Andererseits spielen bei der Erziehung auch Sorgen um die Zukunftschancen des Kindes eine Rolle. Eltern befürchten, dass ihre Kinder den Anschluss verpassen, wenn sie nicht frühzeitig die Spielregeln der Gesellschaft lernen und durch besondere Förderung einen Bildungsvorteil erhalten. Über diese Sorgen vergessen die Eltern meist, dass der Schulübergang auch für sie selbst ein Veränderungsprozess ist und sie keineswegs „perfekt“ in diesen Veränderungsprozess starten müssen: Eltern sind nicht nur als Unterstützer ihrer Kinder beim Übergang zum Schulkind anzusehen, sondern sie durchleben auch selbst eine Veränderung ihrer Elternrolle; sie werden ebenfalls „eingeschult“ (Griebel & Niesel, 2005).

Beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wollen Familien nichts falsch machen. Sie wollen, dass ihr Kind seine Potenziale bestmöglich nutzen kann, müssen aber zunächst einen Vertrauensvorschuss in die professionelle Arbeit der Pädagogen investieren. Unsicherheit besteht in den Familien oft darüber, welche Rolle sie beim Schulübergang einnehmen. Wiederum können die fünf beschriebenen Prinzipien von Elder und Caspi (1991) als Orientierung für die Unterstützung durch die Familien dienen:

„Kontrollzyklen“: Mit dem Schulübergang entsteht für das Kind meist eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzen, über die es zum aktuellen Zeitpunkt verfügt, und denen, über die es als „gutes Schulkind“ verfügen soll. Das Umfeld gibt dem Kind zu verstehen, dass es einen erfolgreichen Schulübergang erwartet; dies erhöht die Ansprüche des Kindes an sich selbst. Das Kind schwankt bezogen auf seine neue Rolle als Schulkind zwischen Erfolgserwartungen und – meist nach einem Ausbleiben eines erwarteten Lobes oder einem Misserfolgserlebnis – Ängsten, in dieser zu versagen. Familien sollten sich bewusst sein, dass in der Schuleingangsphase erste Erfolgserlebnisse ebenso überschätzt werden wie Rückschläge, die zweifelsohne auftreten werden. Aus diesem Grund sollten in der Familie realistische Gespräche über die schulischen Anforderungen geführt sowie Erfolge und Misserfolge als normale Begleiterscheinungen der „Schullaufbahn“ dargestellt werden.

„Situative Gebote“: Die Umstellung der Alltagsorganisation bedeutet beispielsweise, dass in der Familie der Tagesrhythmus, die Alltagsrituale und die Haushaltsorganisation überdacht werden müssen. Es ändern sich mit dem Schulübergang auch die Betreuungszeiten z.B. durch Ferien und Unterrichtsausfälle, so dass ggf. die Arbeitszeiten neu geregelt oder alternative Betreuungsmöglichkeiten gesucht werden müssen. Nicht zuletzt muss dem Kind zu Hause die Möglichkeit und die Zeit gegeben werden, ungestört seine Hausaufgaben zu erledigen, was oft mit einer Veränderung der Raumorganisati-

on und der Zimmereinrichtung (z.B. Schreibtisch) einher geht.

„Akzentuierungsprinzip“: Die Eltern sind die Experten für ihre Kinder. Sie kennen die Eigenarten ihrer Mädchen und Jungen am besten und wissen, welche Bereiche ihnen leicht und welche schwer fallen. Grundlegend ändert auch der Schulübergang die Persönlichkeit der Kinder nicht, und ein Austausch mit den pädagogischen Fachkräften hilft beiden Seiten, auf kleine Signale der Veränderung bei ihren Kindern zu reagieren.

„Entwicklungsstufen-Prinzip“: Der Entwicklungsstand, den das Kind zum Zeitpunkt des Schuleintritts erreicht hat, bestimmt, ob die an das Kind gestellten Aufgaben als Unter- oder Überforderung empfunden werden. Die Familien sollten auch bezüglich erster Anzeichen von Unter- oder Überforderung aufmerksam sein und das Gespräch mit den Lehrkräften darüber suchen.

„Soziales Umfeld“: Für das Kind stellt die Familie das zentrale Unterstützungsnetzwerk dar, daher sollte das Kind auch in seiner Rolle als Schulkind in seiner Person so angenommen werden, wie es ist. Die leistungsunabhängige Akzeptanz stellt für das Kind eine unschätzbare Ressource dar, um auch schwierige Probleme zu bewältigen. Innerhalb des Netzwerkes werden Werte und Normen von allen Mitgliedern gespiegelt. Oft wird wie selbstverständlich angenommen, dass das Kind den Schulübergang erfolgreich meistert, und dadurch ein hoher Druck im Familiennetzwerk erzeugt.

Was können Familien als Begleiter des Schulübergangs konkret tun? Zunächst sollten Eltern ihren Blick dafür öffnen, dass ihr Kind, wenn es in die Schule kommt, kein Lernanfänger mehr ist: Es hat sich bereits Unmengen an Wissen und Erfahrungen durch eigene Aktivitäten angeeignet und ist damit bestens für ein weiteres Lernen gerüstet.

Eltern und Großeltern können die Vorfreude des Kindes bei der Anschaffung notwendiger

Utensilien für die Schule teilen. Ein Ranzen, Schreibmaterial, der Turnbeutel und die Butterbrotbox können problemlos schon vor dem Schulbeginn besorgt werden. Des Weiteren sollte dem Kind von Anfang an ein passender Arbeitsplatz zur Verfügung stehen. Ein höhenverstellbarer Schreibtisch mit entsprechendem Schreibtischstuhl im Kinderzimmer stellt sicherlich ein Ideal dar. Viele Familien jedoch verfügen nicht über die materiellen Voraussetzungen, dem Kind einen eigenen Arbeitsplatz einzurichten. Sie unterstützen ihr Kind, in dem sie beispielsweise im eigenen Schlafzimmer einen Bereich abgrenzen, in dem das Kind ein paar Stunden am Tag ungestört seine Hausaufgaben erledigen kann. Checklisten für Eltern zum Schulstart geben bei der Vorbereitung eine gute Orientierung. Eine solche Checkliste liegt auch diesem Modul im Abschnitt „Praxisbeispiele“ bei.

Grundschulen und Kindergarten gestalten vor dem Schuleintritt meist gemeinsame Eltern-Informationsabende. Diese sollten genutzt werden, um alle brennenden Fragen zu stellen, sich untereinander mit anderen Eltern in der gleichen Situation auszutauschen und von Eltern zu lernen, die schon Erfahrungen mit dem Schulübergang gemacht haben. Hier erhalten Eltern auch praktische Tipps für die zukünftige Alltagsorganisation. Über zentrale Elternabende hinaus bieten Elternsprechnachmittage oder Elternstammtische im Kindergarten gute Gelegenheiten zu Gesprächen in kleinerem Kreis. Hier können allgemeine Themen zum Schulübergang oder individuelle Fragen zur Entwicklung des eigenen Kindes erörtert werden. Weiterhin sollten auch die bekannten Tür-und-Angel-Gespräche zum Austausch genutzt werden.

Der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule geht mit einer Neustrukturierung der sozialen Beziehungen für das Kind und für dessen Familie einher. Daher sollte auch der Beziehungsaufbau beim Übergang im Fokus stehen. In dieser Phase ist die Erzieherin oft eine enge Vertraute: Sie kennt das Kind und ist sowohl mit dem Kind als auch mit seinen Eltern vertraut. Der Kontakt- und Vertrauensaufbau zur

neuen Klassenlehrerin wird eine Weile dauern, und die Eltern sollten bereits im Vorfeld der Einschulung die Gelegenheiten zum Kennenlernen der Klassenlehrerin nutzen.

Wenn Kinder zu Schulkindern werden, muss sich auch das familiäre Unterstützungsnetzwerk anpassen. In dieser Phase wird die Hilfe durch die Großeltern, Tanten und Onkels oder Freunde oft sehr wichtig: Sie holen die Kinder aus dem Hort ab, betreuen sie am Nachmittag und in den Schulferien und helfen bei Hausaufgaben. Ältere Geschwister sind häufig gute Rollenvorbilder für die Schulanfänger und können ihnen zeigen, wie man sich im Schulalltag zurechtfindet.

Familien müssen zusammen mit dem Kindergarten und der Grundschule eine Erziehungspartnerschaft zum Wohle des Kindes eingehen. Auf gleichberechtigter Ebene schließen sie ein Bündnis, verfolgen ähnliche Ziele und haben Vertrauen zueinander und Respekt voreinander. Eine Erziehungspartnerschaft entsteht durch ein gegenseitiges Abstimmen der Bildungs- und Erziehungsbemühungen, durch ein gemeinsames Gestalten des Bildungs- und Erziehungsprozesses und durch gegenseitiges Er-



gänzen und Kooperieren bei Problemen. Ein Verständnis davon, wie der jeweils andere Lebensbereich des Kindes aussieht, hilft Eltern und pädagogischen Fachkräften. Für einen erfolgreichen Übergang ist es notwendig, dass Familien und Bildungseinrichtungen von Anfang an in Beziehung treten und nicht im Gegensatz zueinander stehen (Nickel & Schmidt-Denter, 1995). Das Wichtigste jedoch ist es, dem Kind Zeit zu geben: Zeit für den Abschied vom Kindergarten und für die Anpassung an die neue Lernumgebung, Zeit für den Aufbau einer Verbindung zwischen Altem und Neuem und auch Zeit, um neue Einsichten und Fähigkeiten zu erlernen.

3. Praxisbeispiele

Projekte

Faltbuch für den Übergang

Zeitraumen: ganzjähriges Projekt

Vorbereitung: geeignete Aufgaben zur Schulvorbereitung erarbeiten

Verlauf:

Im letzten Kindergartenjahr wird gemeinsam mit den Eltern und den Kinder ein Übergangsfaltbuch angelegt, welches die bereits durchlaufenden Bildungsprozesse aufzeigt. Auf den einzelnen Seiten des Faltbuchs stehen für jede Woche oder jeden Monat Aufgaben, die das Kind allein oder zusammen mit anderen in Vorbereitung auf die Schule bearbeitet. Beispiel: „Laufe am Wochenende mit deinen Eltern deinen zukünftigen Schulweg ab und male auf, was ihr auf eurem Weg entdeckt habt!“ Dieses Projekt weckt Freude auf die Schule und verdeutlicht die bisher durchlaufenen Bildungsprozesse.

Varianten:

Geeignete Aufgaben können auch mit dem Kind individuell erarbeitet werden.

Fundort:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 39.

Geheimnisvolle Schule

Zeitraumen: 1,5 - 2 Stunden

Vorbereitung: Es werden Rätsel entsprechend den örtlichen Gegebenheiten der zukünftigen Schule erstellt und auf Karteikarten geschrieben. Jedes Kind erhält zusätzlich eine Übersichtskarte mit Ergebnisspalten für jede Station. Klebepunkte oder -figuren für die richtigen Lösungen müssen vorhanden sein.

Verlauf:

Die Kinder lernen das Schulgelände bei einer abenteuerlichen Reise in kleinen Gruppen kennen (3-5 Kinder) und verlieren so die Scheu und ihre Angst vor dem großen neuen Haus. Unsicherheiten können abgebaut und Neugier und Vorfreude geweckt werden. Erste Kontakte zu Grundschulern sind möglich. Wichtige Begrifflichkeiten zum Schulbereich sollen gebildet und verwendet werden, so dass dem Kind bewusst wird, wie viel Wissen und Fähigkeiten es bereits hat. Am Projekttag geht die Erzieherin mit den Kindern gemeinsam zur Schule (eventuell Eltern-Helfer einbeziehen). Jede Kleingruppe erhält eine Kartensammlung mit Fragen zur zukünftigen Schule und zusätzlich gibt es für jedes Kind eine Übersichtskarte. Vorleser können Eltern aber auch größere Grundschüler sein. Die Kinder lösen die Aufgaben an jeder Station und kleben die Punkte, welche die erfolgreiche Lösung der Aufgabe anzeigen, auf ihre Übersichtskarte (einige Stationen sollen auch Bewegungselemente enthalten). Pausen sollten eingeplant und an Getränke sowie Verpflegung gedacht werden.

Varianten:

1. Das Schulbüro

Findet heraus, wie der Schulleiter und die Sekretärin der Schule heißen!

Tipp: Wählt zwei Kinder aus und schickt sie in das Büro, um zu fragen.

Wenn Ihr die Namen herausgefunden habt, dürft Ihr einen Klebepunkt auf die Übersichtskarte kleben.

2. Sandkasten

Jedes Kind der Gruppe soll seinen Vornamen groß und deutlich in den Sand schreiben.

Wenn es alle Kinder geschafft haben, dürft Ihr einen Klebepunkt auf die Übersichtskarte kleben.

3. Langer Flur

Lauft einmal gemeinsam, aber mucksmäuschenstill den Flur entlang. Spitzt dabei eure Ohren! Am Ende soll jeder sagen, was er unterwegs gehört hat.

Wenn Ihr alles aufgezählt habt, dürft Ihr einen Aufkleber auf die Übersichtskarte kleben.

Fundort:

Angelehnt an die Praxisbausteine zum Übergang von TransKiGs Berlin, Internet: <http://www.transkigs.de/projektschulland.html> (Zugriff am 7.10.2009)

Ich komme bald zur Schule!

Zeitraumen: fortwährend über das Vorschuljahr

Vorbereitung: 1 Buch für jedes Kind (A4 Heft oder Ringbuch ohne Linien), Bastel- und Zeichenmaterialien bereitstellen

Verlauf:

Um dem Kind bewusst zu machen, dass es weder Angst noch Unsicherheit beim Schuleintritt haben muss, werden alle wichtigen Neuigkeiten im Zusammenhang mit der Schule in einem „Schulbuch“ gesammelt. So kann das Buch ein Nachschlagewerk für das Kind sein und es hilft ihm, das Neue zu bewältigen. Das „Schulbuch“ wird im Kindergarten, zu Hause, von guten Freunden usw. mit Bildern, Texten (kurze), wichtigen Fakten und allen Dingen, die schon gelernt wurden, gefüllt. Weiterhin können die Eintragungen in den ersten Schulwochen ergänzt oder verbessert werden.

Varianten:

- Mein Name – selbst geschrieben
- Meine Familie hilft mir (Bilder aller Mitglieder)
- Mein erster Schulbesuch – Schule malen
- Was braucht man in der Schule?
- Mein/e Lehrer/Lehrerin
- Darauf freue ich mich: ...
- Davor habe ich ein wenig Angst: ...
- Mein Schulweg
- In meiner Zuckertüte steckte...

Idee:

Petra Rost (2009)

Brücken bauen durch Patenschaften

Zeitraumen: ca. ½ bis 1 Jahr vor der Einschulung

Vorbereitung: Ein Projektthema wird erarbeitet, welches für den Wissenserwerb von Vorschulkindern und Grundschulern der 1.Klasse geeignet ist.

Verlauf:

Durch Patenschaften sollen Grundschul- und Kindergartenkinder einander kennenlernen. Dadurch verlieren die Vorschulkinder ihre Scheu vor der fremden Schule, knüpfen Freundschaften und werden neugierig auf das Schüldasein. Berührungängste und Stress mit der Übergangssituation werden abgebaut. Jeweils ein Schulkind der 1. Klasse übernimmt die Patenschaft für ein Kindergartenkind der ältesten Gruppe. Zum Projektthema, das sich pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule gemeinsam erarbeiten, werden verschiedene Stationen entwickelt, die es den Kindern ermöglichen, mit allen Sinnen zu lernen und ihre Welt zu erleben.

Fundort:

Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München: Don Bosco Verlag, S. 115-119.

Gesprächskreis

Zeitraumen: ca. 1 Stunde

Vorbereitung: Fragen zum Schulübergang erarbeiten

Verlauf:

Die Kinder setzen sich in einen gemeinsamen Gesprächskreis in der Kita oder der Grundschule zusammen und sprechen über ihre Erwartungen an die Schule. Ein Erwachsener moderiert den Gesprächskreis und regt durch gezielte Fragen die Diskussion an. Die Kinder werden so als Experten ihrer Bildungsbiografie ernst genommen.

Varianten:

Antworten der Kinder protokollieren und als Gesprächsanregung bei Elternabenden nutzen.

Fundort:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 41.

Erste Briefe für Schulanfänger

Zeitraumen: pro Kind ca. 15 Minuten

Vorbereitung: erste Informationen über die Kinder einholen

Verlauf:

Lehrerinnen schreiben einen ersten Brief an ihre zukünftigen Schüler. Darin nehmen sie Kontakt zu ihren zukünftigen Schützlingen auf und machen deutlich, dass sie die bereits erworbenen Kompetenzen aus der Kindergartenzeit zu schätzen wissen.

Varianten:

Der Brief enthält eine kleine Aufgabe, die das Kind bis zum ersten Schultag erledigen kann. So können die zukünftigen Erstklässler ein Bild von ihren Familien anfertigen und am ersten Schultag mit in die Klasse bringen.

Fundort:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 42.

Portraits der zukünftigen Erstklässler

Zeitraumen: 1-2 Stunden

Vorbereitung: Papier und Zeichenstifte bereitstellen

Verlauf:

Jedes Kind erarbeitet ein Portrait von sich selbst, das zur Vorbereitung der Lehrerin auf die zukünftigen Schüler dient. Mögliche Kategorien des Portraits können sein: Was ist dein Lieblingstier? Welche Kinder waren deine Freunde in der Kita? Womit spielst du am liebsten? Etc.

Varianten:

Die Portraits können später im Klassenraum aufgehängt werden, so dass die Kinder einen Anknüpfungspunkt haben, sich untereinander kennenzulernen.

Fundort:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 43.

Lesezeichen oder Stifthalter basteln

Zeitraumen: 1-2 Stunden

Vorbereitung: Schere, Klebstoff, Pappe/Karton (z.B. Wellpappe), Wollfäden, Locher, Stift, für die Stifthalter eventuell Papprollen und Blechdosen bereitstellen

Verlauf:

Die Kinder basteln beispielweise ein Lesezeichen oder einen Stifthalter. Damit können sie sich ganz greifbar auf die Schulzeit vorbereiten und erste nützliche Dinge für den eigenen Schreibtisch herstellen.

Varianten:

Die Lesezeichen können durch ein kleines Foto personalisiert werden.

Fundort:

Internet: <http://www.kikisweb.de/basteln/basteln.htm> (Zugriff am 7.10.2009)



Kinder erklären Schule für Kinder

Zeitraumen: 1-2 Unterrichtsstunden

Vorbereitung: Bastelmaterial für die Einladungskarten bereitstellen

Verlauf:

Vor dem Besuch der Kindergartenkinder in der Schule beraten die Erstklässler über den Inhalt des Besuchs.

Es werden Einladungskarten gebastelt und beschriftet. Mit den Bildern der Schulkinder versehen, können sie im Kindergarten auch gleich einzelnen Kindern zugeordnet werden, so dass Patenschaften entstehen können.

Beim Besuch finden sich Patenkind und Pate zusammen. Selbstständigen zeigen die Schulkinder ihren Patenkindern die Schule und den Hort, sie basteln zusammen und die Erstklässler lesen aus ihrem Lieblingsbuch vor.

Ein gemeinsames Frühstück und das Spiel auf dem Schulhof runden das Treffen ab.

Lehrerinnen und Erzieherinnen können dabei vielfältige Beobachtungen machen, sollten sich aber weitestgehend aus dem Geschehen herausnehmen.

Fundort:

Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München: Don Bosco Verlag, S. 120-124.

Was ist leicht und was ist schwer?

Zeitraumen: 30 Minuten bis 1 Stunde

Vorbereitung: Beschaffung von Experimentiermaterialien (z.B. Steine, Perlen, Holz, Mehl, Erbsen, Styropor-Perlen, Pfefferkörner, Papier, Zucker, Grashalme u.v.a.m.) und Vorbereitung des Experimentierraums mit ca. 10 bis 12 Waagen mit Waagschalen



Verlauf:

Kita- und Schulkinder experimentieren gemeinsam in der Schule. Die Kindergartenkinder lernen dabei den Erkundungsraum der Schule näher kennen, verlieren ihre Unsicherheit vor Neuem und finden möglicherweise Freunde in den Grundschulern. Je ein Kindergartenkind und ein Schüler bilden dazu ein Team an einer Waage. Nach kurzer Erklärung zu den Arbeitsregeln können die Teams 20 Minuten lang experimentieren und so die unterschiedlichsten Gegenstände wiegen. Beobachtungen an der Waage und erste Deutungsmuster für ein Phänomen aus der unbelebten Natur können entwickelt werden.

Variante:

Unterschiedliche Waagen können zum Experimentieren benutzt werden. Auch könnte eine weiterführende Aufgabe das vergleichende Wiegen beinhalten.

Fundort:

Angelehnt an die Praxisbausteine zum Übergang von TransKiGs Berlin, Internet: www.transkigs.de/projektgewicht.htm (Zugriff am 7.10.2009)

Einladung zum Elternabend

Zeitraumen: 30 Minuten

Vorbereitung: Backzutaten, Backformen, farbige Blätter für die Einladung bereitstellen, eventuell Hilfspersonen organisieren

Verlauf:

Kinder gestalten die Einladung für den Elternabend selbst und werden damit in die Thematik „Schulübergang“ einbezogen. Jedes Kind backt ein oder zwei selbst geformte Plätzchen für die Eltern. Die Form des Plätzchens soll auf der Einladung in irgendeiner Art erscheinen. Die Kinder gestalten so die Einladung sehr individuell für ihre Eltern und finden es spannend, dass am Elternabend ein Geschenk (Plätzchen) auf die Eltern wartet.

Varianten:

Die Kinder backen gemeinsam einen Kuchen für die Eltern und bemalen die Deckblätter der Einladungen eigenhändig.

Mögliche Einladungsschreiben gibt es auch bei Hund, W. (1999). Der Elternabend. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S.11-14.

Idee:

Petra Rost (2009)

Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen

Ein Arbeitskreis

Zeitraumen: monatlich 1 Stunde

Vorbereitung: Offenlegung der Konzepte

Verlauf:

Die Konzepte der Einrichtungen werden transparent gemacht. Dabei werden Bereiche deutlich, in denen Abstimmungen notwendig sind, um den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen und Anschlussfähigkeit zu schaffen. Vor allem wenn zahlreiche Kindereinrichtungen im Einzugsbereich liegen, ist eine enge Zusammenarbeit schwierig oder sehr aufwendig zu gestalten. Regelmäßige Treffen und gegenseitige Hospitationen können einen kleinen Einblick in die Arbeit der einzelnen Einrichtungen gewährleisten. Folgende Schwerpunkte kann sich der Arbeitskreis setzen:

- Einblick in die Arbeit der einzelnen Einrichtungen,
- Gestaltung der Elternarbeit,
- gemeinsame Nutzung vorhandener Räumlichkeiten,
- Organisation gemeinsamer Projekte und Aktionen,
- enge Zusammenarbeit bei der Sprachförderung,
- gemeinsame Konzepte zur Verkehrserziehung
- Gestaltung zentraler Termine, z. B. Schulanmeldung, Schnuppertage.

Fundort:

Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München: Don Bosco Verlag, S. 112-114.

Kooperationskalender für Kindertagesstätten und Grundschulen

Zeitraumen: ca. 2 Stunden (mit Diskussion)

Vorbereitung: Kooperationskalender (tabellarische Übersicht der Aktivitäten von pädagogischen Fachkräften, Kindern und Eltern sowie entsprechende Zeitfenster für die Durchführung)

Verlauf:

Kita und Grundschule tragen jeweils ihre wichtigsten Aktivitäten mit Kindern und Eltern im Übergangsjahr zusammen. Im Gesprächskreis werden alle Aktivitäten diskutiert und in die Tabelle eingetragen. Dabei können Erweiterungen eingearbeitet und Verantwortlichkeiten gleichmäßig verteilt werden.

Varianten:

Einzelne Bereiche können in Kleingruppen, die jeweils aus Lehrkräften und Erzieherinnen bestehen, bearbeitet werden. Anschließend wird das Ergebnis im Plenum diskutiert.

Fundort:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2006). Kooperationskalender für Kindertageseinrichtung und Grundschule. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Bestandsaufnahme

Zeitraumen: ca. 1 Stunde

Vorbereitung: Einladung zu einer Kooperationsberatung

Verlauf:

Die Erzieherinnen und Lehrkräfte treffen sich zu einer Gesprächsrunde.

In zwei Gruppen wird zu folgenden Aufgaben gearbeitet:

Erzieherinnen: Welche Rituale und Gewohnheiten sollten die Kinder in der Schule weiterführen können?

Lehrkräfte: Über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten die Kinder verfügen, wenn sie in die Schule kommen?

Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert.

In Kleingruppen mit Pädagogen aus beiden Einrichtungen können dann einige Diskussionspunkte vertieft werden. Ziel ist es, durch gegenseitige Hilfe den Übergang in die Schule zu erleichtern.

Variante:

Alle Punkte werden im Plenum erarbeitet und diskutiert.

Fundort:

Petra Rost & Martina Rothe (2009)

Zusammenarbeit mit Familien

Der erste Elternabend (Möglichkeit 1)

Zeitraumen: 1 Stunde

Vorbereitung: Einladung der Eltern; Erzieherin und Beratungslehrerin der Grundschule sollten anwesend sein; Raum mit Tischgruppen vorbereiten; große Tafel oder Pinnwand mit Überschriften „Erwartungen“ und „Befürchtungen“, rote und grüne Kärtchen auf den Tischen, Kinderbuch „Der Ernst des Lebens“ (Literaturliste), Papier für Arbeitsgruppen, Stifte

Verlauf:

Die Eltern werden mit dem Thema Übergang zur Grundschule vertraut gemacht. Ihre Erwartungen und Befürchtungen dazu können sie hier formulieren und mit anderen Eltern und den Erzieherinnen und Lehrkräften in Erfahrungsaustausch treten. So wird es möglich, dass sie die Chancen und Risiken der Übergangssituation erkennen, ihrem Kind als Helfer zur Seite stehen und einen engen Kontakt zu Schule und Kita aufbauen.

Der erste Elternabend kann folgendermaßen verlaufen:

Nach der Begrüßung der Eltern und kurzer Einführung in das Thema wird das Kinderbuch vorgelesen.

An den Tischen werden Erwartungen und Befürchtungen der Eltern zur Einschulung ihrer Kinder gesammelt und aufgeschrieben, die Erwartungen auf die grünen und die Befürchtungen auf die roten Kärtchen.

Die Sprecher der Tischgruppen erläutern diese Erwartungen und Befürchtungen und hängen

sie an die vorbereiteten Tafelhälften. Eine kurze Diskussion dazu schließt sich an.

Der Moderator z.B. die Erzieherin erläutert Chancen und Risiken des Übergangs und die Notwendigkeit einer Erziehungspartnerschaft.

Unter dem Motto „Wir machen unser Kind fit für die Schule“ diskutieren die Eltern an den Tischen und notieren, wie sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten in ausgewählten Bereichen entwickeln können, die für das Schülerdasein von großer Bedeutung sind. (Gruppen bearbeiten unterschiedliche Bereiche)

Anschließende Präsentation der Arbeitsergebnisse und Diskussion dazu. Die Eltern sollten ganz konkrete Handlungshinweise austauschen.

Abschließend erfolgt ein Brückenschlag zu den Erwartungen und Befürchtungen vom Anfang der Veranstaltung mit zusammenfassender Diskussion.

Erwartungen und Befürchtungen können an die Lehrkraft der zukünftigen 1. Klasse zur Bearbeitung in einem späteren Elternabend übergeben werden.

Varianten:

Die Gruppenarbeiten können bei geringer Elternzahl auch im Plenum durchgeführt werden.

Idee:

Petra Rost & Martina Rothe (2009)

Der erste Elternabend (Möglichkeit 2)

Zeitraumen: 1-2 Stunden

Vorbereitung: Einladung an die Eltern und zukünftigen Erstklässler

Verlauf:

Eltern und Kinder sollen mit dem Schulsystem und den Bedingungen an der Schule vertraut gemacht werden. Während die Eltern wichtige Informationen über das aktuelle Grundschulsystem erhalten, werden mit den Kindern in Kleingruppen Bewegungsspiele durchgeführt. Dieser erste Elternabend soll genutzt werden, um u.a. das Schulprofil vorzustellen und den Anfangsunterricht darzustellen. Hier können auch Eltern der bisherigen 1. Klasse einbezogen werden, um über ihre Erfahrungen zu berichten. Des Weiteren kann der Ablauf der Schuluntersuchung Thema sein.

Varianten:

Folgende Checkliste kann mit den Eltern beim ersten Elternabend besprochen werden:

Schulranzen

Vor dem Kauf eines Schulranzens sollte überprüft werden, ob dieser den Sicherheitsansprüchen und ergonomischen Standards entspricht. Hierfür können sich Eltern am TÜV-Siegel und dem DIN-Zertifikat 58124 orientieren. Des Weiteren sollte der Ranzen wasserfest sein, damit Hefte und Bücher auch bei schlechtem Wetter geschützt sind. Gemeinsam mit den Kindern sollten die Eltern ebenso überprüfen, ob der Ranzen im gefüllten Zustand nicht zu schwer ist. Das Gewicht eines gefüllten Ranzens sollte 10% des Körpergewichts nicht überschreiten.

Hefte, Stifte und Co.

Mit der Anschaffung von Heften und Stiften können sich Eltern Zeit lassen. Die Informationen dazu, welche Materialien benötigt werden,

erhalten die Eltern beim ersten Elternabend in der Schule. Generell empfehlen sich für Schreibanfänger spezielle Füllfederhalter mit Griffzonen und Spezialfedern.

Der Arbeitsplatz

Kinder benötigen nicht unbedingt von Anfang an einen eigenen Schreibtisch. Wichtig ist jedoch, darauf zu achten, dass der Ort, an dem das Kind seine Hausaufgaben macht, entsprechende Ruhe bietet, um sich zu konzentrieren. Der Arbeitsplatz sollte die passende Höhe haben und Möglichkeiten bieten, Stifte und Hefte zu verstauen. Der Schreibtischstuhl des Kindes sollte idealerweise höhenverstellbar sein. So ist es gewährleistet, dass die Füße auf dem Boden ruhen können. Die Rückenlehne sollte mindestens zu den Schulterblättern reichen.

Pausenverpflegung

Kinder benötigen mehrere kleine Mahlzeiten über den Tag verteilt. Daher sollte an eine gesunde und energispendende Pausenverpflegung gedacht werden. Neben dem bewährten Schulbrot sind vor allem Obst und Gemüse empfehlenswert. Zum Knabbern sollten statt süßer Riegel lieber Nüsse oder Vollkornkekse eingepackt werden. Getränke nicht vergessen!

Schulweg

Der Schulweg sollte schon vor dem ersten Schultag geübt werden. Gemeinsam können Eltern und Kinder die beste Route auswählen und am Wochenende erkunden. Dabei machen die Eltern ihre Kinder auf gefährliche Ecken aufmerksam und verdeutlichen die Verkehrsregeln. Für die ersten Wochen und Monate ist es dennoch zu empfehlen, den Schulweg gemeinsam mit dem Kind zu gehen.

Fundort:

Angelehnt an eine Empfehlung aus dem Online-Handbuch „Vom Kindergarten zur Grundschule“ des Freistaats Thüringen, S. 43-44,

Checkliste: Diehl, U. & Diehl, K. (2006). Elternratgeber vor- und Grundschule. Tipps und Hil-

fen zum Schulalltag. Osnabrück: Duden.

Der zweite Elternabend

Zeitraumen: 1 Stunde

Vorbereitung: Einladung der Eltern durch den zukünftigen Klassenleiter; Eltern bringen ein Bild ihres Schulanfängers mit; die Erzieherinnen der Vorschulkinder sind anwesend; Plakat mit großem Schulhaus (Fenster für Bilder) vorbereiten; Wäscheleine im Raum befestigen; Zettel in Form von Wäschestücken, Klammern, grüne Klebepunkte, Würfelspiel „Erinnern Sie sich noch?“ auf jedem Tisch bereitlegen

Verlauf:

Die Klärung der organisatorischen Probleme und das gegenseitige Kennenlernen der Eltern und ihrer Kinder stehen hier im Mittelpunkt. Der zweite Elternabend kann folgendermaßen verlaufen:

Die Eltern nehmen im Sitzkreis Platz und erhalten die Möglichkeit, sich und die Kinder kennen zu lernen. Dazu stellen sie sich und ihr Kind vor und befestigen das Bild in einem Fenster des Schulhauses. Die entstandene Dekoration für das Klassenzimmer wird am ersten Schultag ergänzt, indem die Kinder ihre Namen unter ihr Bild schreiben.

Nachdem die Eltern an den Tischen Platz genommen haben, schreiben sie auf die ausgelegten Wäscheteile, was sie gern wissen wollen.

Wenn alle Wäschestücke an der Leine hängen, wählen die Eltern mit Hilfe von drei Klebepunkten die Wichtigsten aus. Dabei kommen sie erneut miteinander ins Gespräch.

Anschließend erklärt die Klassenleiterin die Fragen nach Arbeitsmitteln, Terminen, Einschulungsfeier, entsprechend der festgelegten Reihenfolge.

Zum Abschluss wird den Eltern das Würfelspiel „Erinnern Sie sich noch?“ angeboten, so dass ein lockerer Ausklang des Abends gelingt.

Fundort:

Angelehnt an eine Empfehlung aus dem Online-Handbuch „Vom Kindergarten zur Grundschule“ des Freistaats Thüringen, S. 51-52, Internet: www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/kiga_gs.pdf (Zugriff am 7.10.2009)

Gemeinsame Schulanmeldung

Zeitraumen: 1 Stunde

Vorbereitung: Einladung der Familien und der Erzieherinnen

Verlauf:

Die Kinder und Eltern gehen gemeinsam mit den Erzieherinnen vom Kindergarten aus zur Grundschule. In einem kleinen Empfangsprogramm stellen die Lehrkräfte und Schüler der zweiten Klasse ihre Schule vor und machen ihre Freude auf die „Neuen“ darin deutlich. Anschließend gehen einige Lehrkräfte mit den Kindern in Klassenräume, begrüßen sie und arbeiten mit ihnen an einigen kleinen Schulaufgaben. Die Eltern können so lange die Anmeldeformalitäten erledigen und bei einer Tasse Kaffee und Kuchen mit der Schulleitung ins Gespräch kommen. Nach dem „Unterricht“ stärken sich die Vorschüler ebenfalls an dem Kuchen und Kakao. Ein Lied der Kitagruppe als Dankeschön für den Empfang in der Schule rundet die Veranstaltung ab und danach gehen Eltern, Kinder und Erzieherinnen zum Kindergarten zurück.

Varianten:

Die Kitakinder könnten auch in das Programm der Schule einbezogen werden z.B. durch bekannte Singspiele.

Eine weitere Möglichkeit die Schulanmeldung zu gestalten, wird unter www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/kiga_gs.pdf (S. 44-45) beschrieben (Zugriff am 7.10.2009).

Fundort:

Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München: Don Bosco Verlag, S. 134 (adaptiert von Petra Rost).

Der dritte Elternabend

Zeitraumen: 1 Stunde

Vorbereitung: Einladung der Eltern durch den Klassenleiter; die ehemaligen Erzieherinnen der Kinder sind anwesend; Moderationsmaterialien z.B. Kärtchen, Stifte, Tafel oder Pinnwand bereithalten

Verlauf:

Die Eltern, Lehrerinnen und Erzieherinnen tauschen sich über ihre Erfahrungen mit dem Schulbeginn aus. Der Erfahrungsaustausch findet statt, wenn die Kinder die Schule bereits besuchen und soll genutzt werden, um das Schuljahr gemeinsam zu beraten. Hierbei werden Möglichkeiten, wie die Eltern diese Vorhaben unterstützen können, diskutiert.

Variante:

Der dritte Elternabend kann auch für die Wahl der Elternsprecher genutzt werden.

Fundort:

Angelehnt an eine Empfehlung aus dem Online-Handbuch „Vom Kindergarten zur Grundschule“ des Freistaats Thüringen, S. 52-53, Internet: www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/kiga_gs.pdf (Zugriff am 7.10.2009)

Elternkennlernnachmittag

Zeitraumen: ein Nachmittag

Vorbereitung: Einladung der Eltern und Kinder durch den Klassenleiter; Planung des Picknicks (Welche Familie bringt was mit?); Vorbereitung geeigneter Spiele

Verlauf:

Einladung verschicken für einen Kennlernnachmittag mit Picknick.

Begrüßung, Kennlernspiele z.B. „Namen verkehrt“. Bei diesem Spiel nennt jeder seinen Namen verkehrt herum und die anderen versuchen so schnell wie möglich, den richtigen Namen zu nennen. Durch den lustigen Effekt, lassen sich die Namen gut einprägen.

Gemeinsame Aktivitäten z.B. Fußball spielen.

Freies Spiel.

Fundort:

Mögliche Gruppenspiele gibt es unter: <http://www.gruppenspiele-hits.de/index.html> (Zugriff am 7.10.2009)

Eltern-Kind-Nachmittage

Zeitraumen: 1x monatlich, 2 Stunden

Vorbereitung: je nach Thema z.B. Bastelmaterial bereitstellen

Verlauf:

Eltern haben die Möglichkeit, Fragen des Schulübergangs regelmäßig nach Bedarf mit der Erzieherin zu besprechen. Einmal monatlich findet im letzten Kitajahr in der Kindergarten-Gruppe ein Eltern-Kind-Nachmittag statt, an dem gemeinsam gebastelt, gesungen oder gespielt wird. Gleichzeitig haben die Eltern die Möglichkeit, sich sowohl untereinander als auch mit der Erzieherin über den anstehenden Schulübergang auszutauschen.

Fundort:

Internet: <http://www.kita-fz-dionysius.de/info/eltern.pdf> (Zugriff am 7.10.2009)

Spiele

Die Zahl sieben

Zeitraumen: 2 x 30 Minuten

Vorbereitung: Märchen „Schneewittchen und die sieben Zwerge“; Bilder dazu; Zeichenmaterial; 7 Tassen, 7 Teller, 7 Bestecke, 7 Becher zum Tisch decken; weitere Gegenstände aus dem Märchen auf Bildern (z.B. Werkzeug, Betten, Zahlenbilder 1 – 7, Stöcke zum Zahlen legen), Zwergen-Arbeitsblatt mit Aufgaben für Vorschulkinder und Erstklässler

Verlauf:

Je ein Schul- und ein Kindergartenkind sitzen zusammen und bilden ein Team;

Der Anfang des Märchens wird vorgelesen, die Kinder nehmen dann Bezug dazu und berichten über ihre Erfahrungen mit diesem Märchen;

Die Zahl 7 wird eingeführt und in verschiedene Sinnzusammenhänge gebracht (Tisch decken, klatschen, mit dem Fuß stampfen, in Mengen ordnen, und andere Anwendungen);

Arbeitsblätter werden bearbeitet (auf unterschiedlichem Niveau) mit nachbarschaftlicher Hilfe;

Im Turnraum der Kita wird die Zahl 7 in unterschiedlicher Art dargestellt (allein, mit Stöcken, zu zweit, alle zusammen) – dabei ist Teamgeist, gegenseitige Absprache und Koordinationsvermögen gefragt;

Zum Schluss wird die Zahl 7 von allen Kindern auf ein großes Blatt Papier geschrieben, in unterschiedlichsten Farben, Ausführungen, Größen und Stärken – dieses Plakat kann als Dekoration für einen Raum genutzt werden;

Einige Entspannungsübungen oder ein gemeinsames Lied beenden diesen Vormittag.

Fundort:

Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München: Don Bosco Verlag, S. 107 – 111.

Bücher

Komm mit in die Schule

König-Minte, B. & Döring, H.-G. (2008)
Stuttgart, Wien: Thienemann Verlag
ISBN-Nummer: 978-3522435888

Inhalt:

Bald ist es soweit! Kiki und Paul kommen in die Schule. Wer den beiden durch dieses Buch folgt, erlebt gemeinsam mit ihnen alle wichtigen Stationen, die zu diesem neuen Lebensabschnitt gehören: von der Schulreifeuntersuchung über den Schulweg, die Einschulung bis zum Unterricht in der ersten Klasse. So macht Schule allen Spaß!

Bezug zum Thema:

Der Start ins Schulleben ist für jedes Kind ein großes Ereignis. Vieles ist neu und ungewohnt.

Mit diesem Buch kann spielend erfahren werden, was im Zuge des Schulanfangs auf das Kind zukommt. So entwickelt es frühzeitig Zutrauen und verliert seine Angst vor dem Neuen.

Schule beißt nicht

Mauz, C. & Holland, C. (2003)
Wien: DachsVerlag
ISBN-Nummer: 978-3851913095

Inhalt:

Morgen kommt Bruno in die Schule. Darum ist er so aufgeregt. Auf dem Schulweg, den Papa zur Übung mit ihm abschreitet, stellt sich Bruno viele bange Fragen: Werden ihn die anderen Kinder mögen? Wird die Lehrerin sehr streng sein? Die Antwort kommt für Bruno und Papa überraschend.

Bezug zum Thema:

Dieses Buch illustriert, dass es ganz normal ist, vor dem ersten Schultag aufgeregt zu sein. So viele Fragen über die Schule sind noch offen und werden sich erst im Laufe der Zeit beantworten lassen. Aber: „Schule beißt nicht“ und an einige bekannte Dinge kann jedes Kind anknüpfen.

Conni kommt in die Schule

Schneider, L. & Bürger-Wenzel, E. (2007)
Hamburg: Carlsen Verlag
ISBN-Nummer: 978-3551088468

Inhalt:

Conni ist schon ganz aufgeregt: Endlich kommt sie in die Schule! Wochenlang haben sich alle auf diesen Tag vorbereitet. Die Oma hat einen Ranzen und einen Turnbeutel gekauft, die Eltern viele Hefte und Stifte. Conni musste sich in der Schule anmelden, und sie war sogar beim Arzt. Der erste Schultag ist sehr aufregend. Conni freut sich: Es gibt gleich Hausaufgaben! Aber noch mehr freut sie sich darauf, die Schultüte auszupacken.

Bezug zum Thema:

Schon Kinder ab 3 Jahren können durch dieses kleine Bilderbuch erfahren, was passiert, wenn sie in die Schule kommen. Von der Anmeldung über die Schuluntersuchung bis zur Gestaltung der Klassenräume, dem Inhalt einer Schultasche und dem Verlauf des ersten Schultags gehen sie mit Conni zusammen den Weg vom Kindergarten- zum Schulkind. So kann dieses Buch helfen, Kindern Ängste vor der Schule zu nehmen.

Jetzt bin ich groß – die Schule geht los

Frey, J. & Gotzen-Beek, B. (2004)
Bindlach: Loewe Verlag
ISBN-Nummer: 978-3785549353

Inhalt:

„Wann kommen wir endlich in die Schule?“ Emilia findet, dass sie und ihr Zwillingenbruder Emil lange genug in den Kindergarten gegangen sind. Emil und Emilia sind schon groß: Sie wollen jetzt Lesen und Rechnen lernen! Mit nagelneuen Schulranzen und bunten Schultüten können die Zwillinge ihren ersten Schultag kaum abwarten: Endlich geht die Schule los!

Bezug zum Thema:

Eine einfühlsame Geschichte, die Kindergartenkindern den Übergang in die Schule erleichtert und zur Vorbereitung auf den ersten Schultag beitragen kann. Mit Tipps für die Eltern zum Thema Schulanfang.

Klecks oder Welche Regeln man in der Schule beachten sollte

Neubauer, A. (2007)
Wuppertal: Albarello Verlag
ISBN-Nummer: 978-3865590275

Inhalt:

Paula wird in der Schule neben Karl gesetzt und entdeckt, dass Karl einen kleinen, frechen Freund hat: Klecks. Im Unterricht setzt sich Klecks in Karls Federmappe und stiftet ihn an, Paula zu ärgern und Unsinn zu machen. Da hat Paula eine gute Idee: Sie schreibt Klecks die wichtigsten Regeln auf, die man in der Schule beachten sollte. Und da sich Klecks und Karl an die Regeln halten, können sie auch mit Paula Freundschaft schließen. Das hilft beim Lernen,

und so können Karl und Paula sogar gemeinsam für einen Test üben.

Bezug zum Thema:

In der Schule sind Kinder stärker auf sich allein gestellt, als dies im Kindergarten der Fall war. Sie müssen neue Regeln beachten und in der Klasse mit den Mitschülern zurechtkommen. Dieses Buch zeigt phantasievoll einige wichtige Regeln auf und hilft dabei, sich in der neuen Situation zu orientieren.

Der Ernst des Lebens

Sabine Jörg & Ingrid Kellner (1996)
Thienemann Verlag Stuttgart
ISBN-Nummer: 978-3522432306

Inhalt:

Der kleinen Annette wird von vielen Seiten gesagt, dass an ihrem sechsten Geburtstag und wenn sie in die Schule kommt, der Ernst des Lebens beginnt. Es erscheint ihr alles so drohend, dass sie sich gar nicht mehr auf den Geburtstag und auf das Lesen-und-Schreiben-Lernen freuen kann. Aber dann lernt sie ihren Banknachbarn kennen, der Ernst heißt. Schon ist der Ernst ihres Lebens nicht mehr so schlimm und er wird sogar ihr Freund.

Bezug zum Thema:

Um die Angst vor Neuem und Unbekanntem abzubauen ist dieses Kinderbuch sehr geeignet. Mit wenig Text und Bildern, die das Wesentliche verdeutlichen, machen die Autoren auf die Probleme eines Kindes beim Übergang in das Schulleben aufmerksam.

Wir sind die Klasse 1. Geschichten zum Schul-anfang

Irma Krauß & Silke Voigt (2006)
München: omnibus Verlag
ISBN-Nummer: 978-33570270745

Inhalt:

Der erste Schultag steht bevor und da ist die Aufregung groß! So viel Neues gibt es jetzt zu entdecken. Verschiedene Geschichten erzählen von Herzklopfen und Neugierde, vom Lesen lernen und Hausaufgaben machen und davon, wie sich neue Freunde finden.

Bezug zum Thema:

Das Buch enthält Geschichten, die Mut machen, das Abenteuer Schule zu bestehen. Auf lustige und spannende Weise wird bei den Lesern Freude auf die Schule geweckt.

Elternratgeber Vor- und Grundschule

Ute & Karl Diel (2006)
Osnabrück: Duden
Internet: www.duden.de/downloads/schule/duden_ratgeber_vor_grundschule_2006.pdf
(Zugriff am 14.10.2009)

Bezug zum Thema:

Der „Elternratgeber Vor- und Grundschule. Tipps und Hilfen zum Schulalltag“ von Duden ist online abrufbar und enthält auf 48 anschaulichen Seiten viele wertvolle Tipps für Eltern zur Vorbereitung auf die Einschulung ihres Kindes. Themen sind z.B.: Arbeitsplatz, Ausstattung, Ernährung, Hefte, Stifte, Ranzen, Schulweg.

Hurra, ich bin ein Schulkind: Ein Album zum Schulanfang

Hans Hellbach & Hans-Eberhard Ernst (1. Aufl., 2009)

Berlin: Eulenspiegelverlag

ISBN-Nummer: 978-3359016922

Bezug zum Thema:

In dem Album kann man spaßige und kluge Texte über Schule, Lehrerinnen, Freunde und das Lernen finden. Der Schulanfänger kann er gemeinsam mit seinen Eltern oder Geschwistern in Wort und gezeichnetem oder fotografiertem Bild festhalten, wie sein erster Schultag verlief. Ein Album, das im Moment Spaß macht zu gestalten und das auch Jahre später eine lohnende Erinnerung sein wird.

Ich freu mich auf die Schule. Ein Ratgeber zum Schulanfang

Andrea Braun (2000)

München: Kösel Verlag

ISBN-Nummer: 978-3466305070

Bezug zum Thema:

In diesem Buch finden Eltern eine Vielzahl von reichhaltigen Informationen für jede denkbare Situation, angereichert mit nahrhaften Empfehlungen, die unterstützen, ermuntern und trösten. Als stärkendes Ritual wird ein Schulanfangsfest vorgeschlagen -- ganz im Sinne von Psychologen, die Lebenskrisen als Entwicklungschancen begreifen. Im zweiten Teil des übersichtlich gegliederten Buches geht es darum, wie Eltern ihr Kind im Schulalltag unterstützen können. Für die verschiedenen Lernschwierigkeiten gibt es praxisnahe Ratschläge, weiterführende Buchempfehlungen und nützliche Adressen. Alles wurde sorgfältig zusammengestellt, liebevoll und ansprechend gestaltet.

Literatur

- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter*. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Elder, G.H. & Caspi, A. (1991). Lebensläufe im sozialen Wandel. Soziologische und psychologische Perspektiven. In A. Engfer, B. Minsel & S. Walper (Hrsg.). *Zeit für Kinder! Kinder in Familie und Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. (2004). *Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem als Herausforderung für die Familienbildung*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Familienbildung an der Schnittstelle zu Kindertagesstätten und Schule? Herausforderungen für die Zukunft“ der Arbeitsgemeinschaft Hessischer Familienbildungsstätten. Verfügbar unter www.familienhandbuch.de [Zugriff am 29.09.2009].
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005). *Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten*. Textor: Online-Handbuch. Verfügbar: www.kindergartenpaedagogik.de [Zugriff am 28.09.2009].
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental Tasks and Education* (7. Auflage 1982). New York: Longman Inc.
- Hense, M. & Buschmeier, G. (2002). *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*. München: Don Bosco Verlag.
- Höhne, S. (2008). *Kindergarten und Schule - nur Hand in Hand erfolgreich*. Wie kann man Kooperationen erfolgreich durchführen? Textor: Online-Handbuch. Verfügbar unter www.kindergartenpaedagogik.de [Zugriff am 25.09.2009].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2008) (Hrsg.). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GorBiKs)*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1995). *Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Niesel, R. (2006). *Transitionskompetenz – Kinder im Übergang von der Kita in die Grundschule*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung „Resilienz – Was Kinder stärkt“ der Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e.V. Verfügbar unter www.gesundheit-nds.de [Zugriff am 08.09.2009].
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). *Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nüchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sturzbecher, D. (2008). Transitionen und Bildungsmonitoring. Offene Fragen am Beispiel des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In Lisum Deutschland, BMUKK Österreich, EDK Schweiz (Hrsg.). *Bildungsmonitoring, Vergleichsstudie und Innovationen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

- Vanistendael, S. (2003). Wachsen im Auf und Ab des Lebens. In D. Sturzbecher & B. Schrul (Hrsg.), *Kinder stark machen ... Konzepte der Gewalt- und Kriminalitätsprävention sowie der Verkehrssicherheitsarbeit*. Potsdam: Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung der Universität Potsdam.
- Wörz, T. (2004). Transitionen – Theoretische Grundlagen und Modell. In W. Griebel & R. Niesel (Hrsg.). *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. (1.Aufl). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerium des Freistaates Thüringen (2008). *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (TBP-10)*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.

Partizipation [pa:ɐ|ti|tsi|pɔ|tsjo:n]

die; (bildungsspr.): Teilhaben,
Teilnehmen, Beteiligtsein