



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Konflikte in der frühen Kindheit
Wie Kinder das Streiten lernen

Bachelorarbeit

vorgelegt von

Anne Luisa Maltzahn

Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

im Sommersemester 2014

Erstprüferin: Frau Dagmar Grundmann

Zweitprüferin: Frau Michaela Ziemer-Grzyb

Datum der Abgabe: 17.07.2014

URN-Nummer: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2014-0278-3

*„Krise ist ein produktiver Zustand.
Man muss ihr nur
den Beigeschmack der Katastrophe nehmen!“¹*

Max Frisch

1 Frisch zit. n. Kolthoff, 2006, S.61

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Zentrale Begriffe.....	3
1.1 Konflikt.....	3
1.2 Konfliktfähigkeit.....	4
1.3 Streitkultur.....	5
1.4 Konstruktive und destruktive Konfliktverläufe.....	5
2. Konflikte in der frühen Kindheit.....	9
2.1 Konflikte und soziales Lernen in Krippe und Kindergarten.....	9
2.1.1 Merkmale von Auseinandersetzungen zwischen Kindern.....	9
2.1.2 Konfliktauslöser und Streitinhalte.....	13
2.2 Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Konfliktbewältigung.....	14
2.3 Entwicklungspsychologische Aspekte.....	18
2.3.1 Das erste Lebensjahr: Ankommen in der sozialen Welt.....	18
2.3.2 Das zweite und dritte Lebensjahr: Die Entdeckung des Ich's.....	22
2.3.3 Das vierte bis sechste Lebensjahr: Vom Ich zum Wir.....	29
3. Die Rolle der Pädagog_In.....	30
3.1 Reflexion und Vorbildwirkung.....	30
3.2 Beziehung gestalten.....	32
3.3 Schlüsselkompetenzen fördern.....	34
3.4 Gemeinsam Regeln finden und Grenzen setzen.....	35
3.5 Intervention, Konfliktbegleitung und Mediation.....	36
4. Zusammenfassung und Ausblick.....	39
5. Quellenverzeichnis.....	42
5.1 Literaturquellen.....	42
5.2 Onlinequellen.....	43

Einleitung

Im Alltag kommt es zwischen Menschen in allen Altersgruppen und Milieus immer wieder zu Konflikten. Um diese lösen zu können, bedarf es vielfältiger Kompetenzen und manchmal auch der Hilfe von außen. Die sozialen und personellen Kompetenzen, welche für die Bewältigung von Konflikten notwendig sind, können schon in der frühen Kindheit gefördert werden. Daraus ergeben sich die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit:

1. *Wie lernen Kinder in Krippe und Kindergarten, mit Konflikten umzugehen?*
2. *Auf welche Weise können Pädagog_Innen die Kinder beim Erlernen von Konfliktlösestrategien im Alltag unterstützen?*

Im Zusammenhang mit diesen Fragen soll außerdem untersucht werden, wie die Streitkultur in Krippe und Kindergarten gestaltet werden kann und welche Voraussetzungen für die konstruktive Lösung von Konflikten notwendig sind. Dazu zählen personelle Schlüsselkompetenzen ebenso wie situative Rahmenbedingungen und Vorerfahrungen.

Die folgenden Hypothesen und Leitgedanken sind die Grundlage für die Bearbeitung der Forschungsfragen:

- Konflikte finden im Kita-Alltag häufig statt. Sie entstehen, wenn sich die Bedürfnisse, Pläne und Wünsche mindestens zweier Kinder widersprechen.
- Eine konstruktive Konfliktlösung ist eine *Win-Win-Situation*, d.h. alle Konfliktbeteiligten sind mit der gefundenen Lösung zufrieden; es gibt keinen Verlierer.
- Soziale Kompetenzen, die für das Lösen von Konflikten relevant sind, werden durch Nachahmung und Ausprobieren im Alltag erworben. Dabei sind soziale Werte und Regeln des Zusammenlebens von Bedeutung.
- Kinder brauchen genügend Raum, um Konflikte selbständig lösen zu lernen. Es muss aber immer auch die Möglichkeit geben, sich Hilfe zu holen. Mediation kann an dieser Stelle eine hilfreiche Methode sein, die auch im Kindergarten angewandt werden kann.
- Die Pädagog_In² nimmt in Bezug auf den Erwerb von Konfliktfähigkeit im Kindesalter eine wichtige Rolle ein. Die Vorbildwirkung darf nicht unterschätzt werden, daher muss sie ihr eigenes Handeln immer wieder

2 In dieser Arbeit wird für geschlechtsbezogene Bezeichnungen die Gender Gap bzw. das weibliche Personalpronomen genutzt. Es sind jedoch immer alle Geschlechter gemeint (vgl. Gender Institut Bremen, 2014).

reflektieren. Sie kann die Kinder dabei unterstützen, Schlüsselkompetenzen für den Umgang mit Konflikten zu entwickeln und im Streitfall kann es die Aufgabe der Pädagog_In sein, den Konflikt als Mediator_In zu begleiten.

Da Konflikte in Krippe und Kindergarten alltäglich sind, ist es meine Motivation, mir ein grundlegendes Wissen über das soziale Lernen der Kinder zu erarbeiten und Anregungen für meine pädagogische Arbeit zu sammeln. Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, mithilfe von Literaturrecherchen einen vergleichenden Überblick des aktuellen Forschungsstandes zum genannten Thema aufzustellen und Schlussfolgerungen für die professionelle Arbeit im Kindergarten zu ziehen. Die Bachelorarbeit ist kompilatorisch, es werden also veröffentlichte Arbeiten inhaltlich dargestellt und sowohl zueinander als auch zum Thema in Beziehung gesetzt.³

Zu Beginn der Arbeit werden die zentralen Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt. Ausgehend von den Forschungsfragen wird dann untersucht, wie Kinder in Krippe und Kindergarten lernen, mit Konflikten umzugehen und welche Lösungsstrategien sie dabei entwickeln. Dafür werden Schlüsselkompetenzen erarbeitet, die für den Umgang mit Konflikten hilfreich sind. Diese werden dann mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, u.a. von Dornes, Haug-Schnabel und Kasten, in einen Zusammenhang gebracht. Anschließend wird untersucht, wie die Entwicklung von Konfliktlösestrategien durch Pädagog_Innen im Alltag gefördert werden kann und welche Rolle diese dabei einnehmen. In dritten Teil der Arbeit wird damit ein direkter Bezug zur pädagogischen Praxis hergestellt.

3 vgl. Jele, 1999, S.11

1. Zentrale Begriffe

1.1 Konflikt

In der vorliegenden Arbeit stehen die sozialen Konflikte zwischen Kindern im Mittelpunkt. Zunächst wird jedoch der allgemeine Konfliktbegriff geklärt und ein Grundverständnis für die Mechanismen in Streitsituationen erarbeitet. Die Begriffe Streit und Auseinandersetzung werden in dieser Arbeit gleichbedeutend mit sozialen Konflikten verwendet.

Laut Hagedom sind soziale Konflikte durch mindestens zwei Konfliktparteien gekennzeichnet, die sich gegenüberstehen.⁴

Glasl grenzt den Begriff des sozialen Konfliktes von Differenzen bzw. Unvereinbarkeiten und Widersprüchen ab und beschreibt das folgende Verhältnis:

„Allen sozialen Konflikten liegen immer Differenzen zugrunde – aber nicht alle Differenzen sind schon Konflikte!“⁵

Ob aus den Widersprüchen, die im Zusammenleben zwangsläufig auftreten, Konflikte werden, hängt also vom Umgang der Beteiligten mit diesen Differenzen ab. Zwischenmenschliche Differenzen treten laut Glasl auf den folgenden Ebenen auf:

- Wahrnehmung
- Kognition/Vorstellung/Interpretation
- Emotionen
- Absichten/Ziele⁶

Ein sozialer Konflikt besteht nur dann, wenn mindestens eine der beteiligten Personen diese Widersprüche so erlebt, dass sie sich in ihren Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Verwirklichung ihrer Interessen durch die andere(n) eingeschränkt fühlt. Ob es sich in einer bestimmten Situation um einen Konflikt handelt, kann daher nur subjektiv entschieden werden.⁷

Dittrich et al. fügen mit ihrer Konfliktdefinition, die sie aus ihrem Projektblatt 2/96 zitieren, einen weiteren Aspekt hinzu, nämlich den Wunsch zur Veränderung der Situation.

4 vgl. Hagedom, 2005, S.5

5 Glasl, 2002, S.22

6 vgl. ebd., S.22

7 vgl. ebd., S.24

„Unter Konflikten (zwischen verschiedenen Individuen oder Gruppen) verstehen wir das Aufeinanderstoßen von Interessengegensätzen, das von den Beteiligten – zumindest von einer Person – als Störung empfunden wird, die den Wunsch hervorruft, sie zu beseitigen.“⁸

Nach Hagedom werden neben den sozialen Konflikten zwei weitere Konfliktarten unterschieden: „*Innerpsychische Konflikte*“ und „*strukturbedingt-institutionelle Konflikte*“⁹. Innerpsychische Konflikte betreffen im engeren Sinne eine Person, die sich zwischen unvereinbaren oder widersprüchlichen Optionen nicht entscheiden kann und dadurch in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird. Strukturbedingte Konflikte sind Rahmenbedingungen, die die Entwicklung einer fairen Streitkultur beeinträchtigen können.¹⁰

1.2 Konfliktfähigkeit

Nachdem der Konfliktbegriff geklärt ist, geht es nun um die Beschreibung von Konfliktfähigkeit. Laut Glasl bedeutet Konfliktfähigkeit, innere und soziale Konflikte früh wahrzunehmen und Mechanismen zu verstehen, die den Streit intensivieren und die Lösung erschweren können. Weiterhin gehört zum Begriff der Konfliktfähigkeit, die eigenen Interessen und Ziele auf verschiedenen Wegen ausdrücken sowie Standpunkte und Situationen klären zu können. Auch das Erkennen der eigenen Grenzen bzw. Möglichkeiten und das Bitten um Hilfe von außen sind Bestandteile von Konfliktfähigkeit.¹¹

Dittrich et al. definieren „[...] *Konfliktfähigkeit als Kompetenz, konstruktiv mit Differenzen zwischen Menschen umzugehen* [...]“¹² Um konfliktfähig zu werden, müssen Kinder Differenzerfahrungen machen, in denen genügend Handlungsspielraum gegeben ist, um die Situation durch das Einbringen der eigenen Fähigkeiten, Interessen, Vorstellungen und Gefühle beeinflussen zu können. Eine positive Einstellung gegenüber Konflikten kann von den Kindern nur entwickelt und erhalten werden, wenn sie die Erfahrung machen, dass andere Kinder anders denken, handeln und empfinden als sie selbst und dass trotzdem alle Teil einer Gruppe sind, in der jeder gleichberechtigt ist und gleich geachtet wird. Kontaktmöglichkeiten zwischen den Kindern und vielfältige soziale Erfahrungen

8 Dittrich et al., 2001, S.18 f.

9 Hagedom, 2005, S.5

10 vgl. ebd., S.6

11 vgl. Glasl, 2002, S.10

12 Dittrich et al., 2001, S.29

sind also wichtige Voraussetzungen, um konfliktfähig zu werden.¹³

Die Schlüsselkompetenzen, die für den Erwerb von Konfliktfähigkeit relevant sind, werden in Kapitel 2.2 erarbeitet.

1.3 Streitkultur

Im Krippen- und Kindergartenalltag finden so viele Konflikte statt, wie in keiner anderen Altersgruppe.¹⁴ Daher ist es aus pädagogischer Sicht sinnvoll zu reflektieren, wie die Personen in der Kindertagesstätte – die Erwachsenen sind hier nicht ausgeschlossen – tendenziell mit Differenzen und Streit umgehen.

Konflikte können und sollen nicht vermieden werden, da sie zum menschlichen Zusammenleben dazugehören. Es sollte daher laut Glasl das Ziel einer Streitkultur sein,

„[...] bestimmte Formen des Umgangs mit Konflikten, die zu Stagnation in der Entwicklung von Beziehungen und von Erkenntnisprozessen führen, zu verändern, um die Möglichkeiten der Kinder zur aktiven Gestaltung ihrer Umwelt zu erweitern.“¹⁵

Dittrich et al. sprechen von *Konflikterziehung*, wenn es Ziel der pädagogischen Arbeit ist,

„[...] den Menschen so zu erziehen, dass er fähig und bereit wird, die aus den verschiedensten Bereichen seiner [...] Umweltbezüge entstehenden Konflikte auszutragen, d.h. sich ihnen zu stellen und sie nicht als bloße Störungen eines anzustrebenden Gleichgewichts zu eliminieren.“¹⁶

Auch Hagedom betont, dass soziale Konflikte ausgetragen werden sollten, jedoch möglichst nicht zum Nachteil eines Konfliktpartners und nicht mithilfe von Gewalt. Wird ein Streit konstruktiv gelöst, so kann er Perspektivwechsel ermöglichen und einen Wandel hervorrufen.¹⁷

1.4 Konstruktive und destruktive Konfliktverläufe

Dittrich et al. sprechen von einem konstruktiven Konfliktverlauf, wenn es zu einem Aushandlungsprozess kommt, in welchem die Interessen und Fähigkeiten der Beteiligten gleichermaßen zum Ausdruck kommen. Aushandlungen sind vor allem sprachliche Verständigungsprozesse, aber auch nonverbale Handlungen können als Ausdruck von Interessen gelten – vor allem bei jüngeren Kindern,

13 vgl. ebd., S.29

14 vgl. Haug-Schnabel, 2011, S.46

15 Dittrich et al., 2001, S.19

16 Wolf zit. n. Brezinka zit. n. Dittrich et al., 2001, S.15

17 vgl. Hagedom, 2005, S.5

die sich verbal noch nicht ausreichend verständigen können. Die Interessen der Streitenden können sich im Konfliktverlauf verändern, indem sie sich jeweils auf die Sichtweise des Gegenübers einlassen. So können Kompromisse geschlossen werden, die auch gegensätzliche Interessen berücksichtigen. Von einem konstruktiven Konfliktverlauf kann auch gesprochen werden, wenn die Beteiligten keine einvernehmliche Lösung finden können und sich daher trennen, anstatt darauf zu beharren, die eigenen Interessen unbedingt durchzusetzen.¹⁸

Von einem destruktiven Konfliktverlauf ist laut Dittrich et al. die Rede, wenn

„[...] im Konfliktgeschehen unter Kindern die Interessen der anderen ignoriert oder negiert werden, die subjektive Existenz von anderen verleugnet oder gefährdet wird, um die eigenen Interessen durchzusetzen [...]. Konkret heißt das, dass ein Kind um des eigenen Interesses willen andere daran hindert, ihre Interessen einzubringen, dass es den Handlungsspielraum anderer stark einschränkt oder den Grundsatz der Unversehrtheit verletzt und die Integrität der Person angreift, sei es physisch oder psychisch [...].“¹⁹

Streitereien werden meist von heftigen Gefühlen, wie z.B. Wut oder Frustration, begleitet und werden nicht selten mithilfe von Aggressionen und Gewalt ausgeglichen. Cierpka betont, dass gewalttätigem Verhalten bereits in der Kindheit vorgebeugt werden muss, da zu dieser Zeit aggressives und unsoziales Verhalten beginnt und als Lösungsmuster für Konflikte und Stresssituationen übernommen werden kann.²⁰ Es gilt jedoch zu untersuchen, ob Aggression und Gewalt grundsätzlich mit unsozialem Verhalten gleichzusetzen sind, oder ob das vielmehr kontextabhängig bewertet werden sollte. In diesem Zusammenhang sind die folgenden Hinweise von Dittrich et al. hilfreich:

„Die Beurteilung eines Verhaltens als Aggression und Gewalt ist stets mit normativen Zuschreibungen verbunden und wird nicht selten auf ein individuelles Fehlverhalten reduziert. Wir bevorzugen eine interaktionistische Sichtweise, die das Verhalten der Kinder aus dem Beziehungsgefüge zu verstehen versucht. Wir gehen davon aus, dass jedes Verhalten im Kontext zu sehen ist und für den Handelnden immer einen Sinn bzw. eine positive Zielsetzung hat [...].“²¹

Aggression ist demnach nicht nur negativ zu beurteilen, sondern grundsätzlich eher als Antriebskraft zu verstehen, die in vielen Situationen durchaus positiv und konstruktiv sein kann. Sie ist häufig ein Bestandteil von Konfliktsituationen,

18 vgl. Dittrich et al., 2001, S.19

19 ebd., S.19

20 vgl. Cierpka, 2005, S.20

21 Dittrich et al., 2001, S.20

jedoch nicht deren Ursache.²²

Dieses Verständnis von Aggression wird von Haug-Schnabel geteilt. Die Ursache von aggressiven Handlungen ist meist der Wille, etwas zu erkämpfen oder zu verteidigen.²³ Die Autorin schreibt auch, dass Aggression bei jungen Kindern ein „*Zeichen noch mangelhafter sozialer Kompetenzen*“²⁴ ist und dass sie mit zunehmendem Kompetenzerwerb seltener auftritt.

Um von Gewalt zu sprechen, muss laut Dittrich et al. geklärt werden, ob die Kinder Machtmittel anwenden,

„[...] um andere zu beherrschen und zu unterwerfen in der Absicht, die eigenen Interessen unter Ausschaltung anderer Interessenlagen durchzusetzen, und zwar mit Hilfe von Zwang, Unterdrückung, Herabsetzung und Verletzung oder ob auf der strukturellen Ebene Rahmenbedingungen in den Einrichtungen (z.B. zu enge Räume, zu große Gruppen) oder auch Regeln und Organisationsprinzipien die Handlungsmöglichkeiten der Kinder so einschränken, dass von einer strukturellen Gewalt gesprochen werden kann [...].“²⁵

Konflikte und Konfliktverhalten können nicht isoliert betrachtet werden, da sie stets in einen Kontext eingebunden sind. Das Konfliktgeschehen findet in einem sozialen Umfeld und unter bestimmten Rahmenbedingungen statt, die den Verlauf des Konflikts ebenso beeinflussen wie die beteiligten Personen mit ihren individuellen Persönlichkeiten und Fähigkeiten.²⁶

Entscheidend für die Beurteilung eines Konfliktverlaufs ist für Dittrich et al. der Handlungsspielraum, der dem Gegenüber gelassen wird. Wird die eigene Überlegenheit dazu benutzt, das andere Kind handlungsunfähig zu machen und in seinen Bedürfnissen und Wünschen stark einzuschränken, so sprechen die Autorinnen von einem destruktiven Konfliktverlauf. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Gewaltmomente zwar Teil eines destruktiven Konfliktverlaufs sein können, aber immer auch die Position des angegriffenen Kindes berücksichtigt werden muss, dass trotzdem für sich konstruktiv Handlungsmöglichkeiten finden kann. Auch der weitere Konfliktverlauf muss für die Beurteilung bedacht werden.²⁷

Dittrich et al. bieten die folgende Entscheidungshilfe, wenn im Konfliktprozess

22 vgl. ebd., S.20

23 vgl. Haug-Schnabel, 2011, S.12 f.

24 ebd., S.46

25 Dittrich et al., 2001, S.20 f.

26 vgl. ebd., S.21

27 vgl. ebd., S.66 f.

Gewalt und Aggression auftreten:

„Unter diesem Gesichtspunkt ist z.B. Schlagen nicht automatisch destruktiv, obwohl es in der Regel als gewalttätig angesehen wird. Es macht für uns einen Unterschied, ob Schlagen eingesetzt wird in der Absicht, ein anderes Kind 'außer Gefecht' zu setzen – dann ist es destruktiv – oder ob die Konfliktpartner/innen gleichermaßen am Schlagen teilhaben und ein Gleichgewicht der Kräfte vorherrscht genauso, wie wenn sie sich mit Worten hart auseinander setzten – dann würden wir den Verlauf erst eindeutig destruktiv nennen, wenn sie sich so hineinsteigern, dass sie nicht mehr regulieren können, was sie tun, wenn sie sich heftige Verletzungen zufügen und nicht mehr aufhören können. Solange es mehr um Kräftevergleich geht [...] kann es sich durchaus um einen konstruktiven Konfliktverlauf handeln, bei dem beide ko-konstruieren, selbst wenn sie einander schlagen und wehtun.“²⁸

Kann ein Konflikt nicht gelöst werden bzw. können sich die Beteiligten nicht einigen oder wird ein beteiligtes Kind ausgeschlossen, dann kann der Konfliktverlauf durchaus als konstruktiv bewertet werden, solange das ausgeschlossene Kind seinen Interessen auf andere Weise nachgehen kann, es also nicht als *Verlierer* aus dem Konflikt geht und sich nicht in einer ausweglosen Situation befindet. Die Autorinnen verweisen bei der Beurteilung des Konfliktverhaltens auf die demokratischen Grundsätze *Gleichwertigkeit* und *Gleichwürdigkeit*, sowie auf die allgemeinen Menschenrechte.²⁹

„Das Recht auf Subjektivität, das Recht auf Selbstbestimmung, das Recht auf Unversehrtheit, das jede Person beanspruchen kann, hat zwei Seiten: Da es jeder Person zusteht, muss es jede Person auch anderen zugestehen. Das ist das Prinzip von Egalität und Reziprozität (Gleichheit und Wechselseitigkeit).“³⁰

Wenn die Beteiligten einen annähernd gleichen Einfluss auf den jeweils anderen haben, also auf dessen Handlungen und Ansichten einwirken können und sich selbst auf die Ideen des Gegenübers einlassen, kann von symmetrisch-reziproker Interaktion gesprochen werden. Diese Form der Interaktion ermöglicht eine konstruktive Kommunikation und Problemlösung, an der beide gleichermaßen beteiligt sind.³¹

Die hier beschriebenen Kriterien für konstruktive und destruktive Konfliktverläufe sind nicht schematisch auf alle Konfliktsituationen anzuwenden, da immer auch die subjektive Wahrnehmung der Kinder und die Bedeutung, die der Konflikt für sie hat, berücksichtigt werden müssen. Sie erleichtern aber die Einord-

28 ebd., S.67 f.

29 vgl. ebd., S.68

30 ebd., S.59

31 vgl. ebd., S.65

nung der Situation von außen und die Entscheidung über das weitere Vorgehen.³²

2. Konflikte in der frühen Kindheit

Dieses Kapitel setzt sich damit auseinander, wie Kinder den Umgang mit alltäglichen Konflikten erlernen, welche Kompetenzen dafür benötigt werden und wie sich der Erwerb dieser Kompetenzen entwicklungspsychologisch einordnen lässt.

2.1 Konflikte und soziales Lernen in Krippe und Kindergarten

2.1.1 Merkmale von Auseinandersetzungen zwischen Kindern

Kinder werden in ko-konstruktiven Lernprozessen damit konfrontiert, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen und anderen bezüglich der Fähigkeiten und Interessen gibt. Erfahrungen mit zwischenmenschlichen Differenzen regen zum Nachdenken und zu Gesprächen darüber an, warum es unterschiedliche Sichtweisen gibt und ob sie miteinander vereinbar sind oder wie Kompromisse geschlossen werden können. Soziale Konflikte und Differenzenerfahrungen sind demnach entscheidend für die Selbstbildungsprozesse, die Identitätsentwicklung und den Erwerb verschiedener sozialer Kompetenzen, wie z.B. die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln oder Kompromisse einzugehen.³³

„Im Vergleich mit anderen, in Kooperation und Auseinandersetzung mit anderen verinnerlicht jede/r etwas von dem, was der/die andere einbringt. Das Eigene wird erweitert durch bisher Unbekanntes. Gleichzeitig wird gesellschaftliche Umwelt verinnerlicht. [...] Es muss dabei auch zu Konflikten kommen, denn Neues und gegensätzliche Interessen sind nicht immer reibungslos zu integrieren. Das bedeutet: Konflikte haben ihren selbstverständlichen Platz in diesem sozialen Rahmen, sie sind eine Form des Austragens von Vergleich, von Kooperation und Auseinandersetzung.“³⁴

Laut Dittrich et al. können Gleichgewicht bzw. Symmetrie in der Beziehungsstruktur nur in der Peergroup erfahren werden. Erwachsenen-Kind-Beziehungen sind immer von Abhängigkeit und einem Machtgefälle geprägt, können also nicht auf Augenhöhe stattfinden. Doch eine theoretische Gleichheit in der Beziehungsstruktur heißt nicht, dass es zwischen Kindern keine Unterschiede bezüg-

32 vgl. ebd., S.68

33 vgl. ebd., S.26

34 ebd., S.30

lich Macht und Einfluss gibt. Egalität ist nicht mit Homogenität gleichzusetzen. Da jedes Kind seine eigenen Erfahrungen in der Welt gemacht hat, geht es mit individuellen Fähigkeiten und Erwartungen auf seine Mitmenschen zu. Die Interessen, Kompetenzen, Ressourcen und Kommunikations- sowie Verhaltensmuster sind bei zwei Kindern, die sich begegnen, nie gleich und haben Einfluss auf die Beziehungs- und Interaktionsstruktur.³⁵

Konflikte unter Kindern dauern laut Dittrich et al. meist weniger als eine Minute. Diese können jedoch Teil einer Konfliktkette sein, d.h. dass sich ein Grundkonflikt in mehreren Situationen wiederfindet. Die Autorinnen schreiben, dass etwa ein Drittel der von ihnen beobachteten Konflikte zwischen Gleichaltrigen stattfindet, zwei Drittel zwischen Kindern mit mindestens einem halben Jahr Altersunterschied. Etwa ein Viertel der Konflikte fanden zwischen Jungen und ein Viertel zwischen Mädchen statt, dann häufig als Paarkonflikte. An der Hälfte der Konflikte waren Jungen und Mädchen beteiligt. Geschlechtergemischte Konflikte fanden häufig zwischen mehr als zwei Kindern statt.³⁶

Laut Cierpka neigen Jungen eher zu offenen physischen Aggressionen, Mädchen hingegen tendieren zu indirekten, psychischen und verbalen Aggressionsformen, die dem Betroffenen jedoch ebenso schaden können.³⁷

Das lässt darauf schließen, dass Alter und Entwicklungsstand sowie das Geschlecht der Kinder beim Umgang mit Differenzen und Affekten eine entscheidende Rolle spielen.

Kinder interagieren in Konflikten laut Dittrich et al. nicht nach einem gleichmäßigen Aktions-Reaktions-Prinzip, sondern in dynamischen Wechselwirkungen. Der Konfliktprozess ist durch die Qualität der Beziehungen zwischen den Beteiligten geprägt.³⁸

Die Autorinnen konnten in ihrer Studie nachweisen, dass Konflikt und Kooperation nicht gegensätzlich sind, sondern sich im Alltag der Kinder oft überschneiden.

„Im Zusammenleben der Kinder wechseln sich konflikthaftes und kooperatives Verhalten ständig ab, folgt dem einen das andere, wirkt das eine auf das andere zurück – doch nicht immer im Sinne eines linearen Prozesses (Bei-

35 vgl. ebd., S.64 f.

36 vgl. ebd., S.56

37 vgl. Cierpka, 2005, S.19

38 vgl. Dittrich et al., 2001, S.69

*spiel: 'wie du mir, so ich dir'), sondern eher in Form eines zirkulären Prozesses, in dem die Spieldynamik und die Beziehungsdynamik in der Gruppe eine bedeutende Rolle spielen.*³⁹

Wie Kinder ihren Standpunkt vertreten und ihre Interessen verfolgen, wird ebenfalls von Dittrich et al. beschrieben. Das Verhaltensrepertoire der Kinder ist vielfältig. Häufige Strategien, die bei Konflikten zwischen Kindern zum Einsatz kommen, sind:

- körperliche Angriffe
- symbolische Angriffe
- Rückzug
- Hilfe holen
- verbale Argumente
- Angebote/Versprechen
- Kompromisse

Körperliche Angriffe treten z.B. in Form von Schlagen, Treten, Kneifen o.ä. auf. Symbolische Angriffe können Drohungen sein, z.B. wenn ein Kind so tut, als würde es auf ein anderes Kind schießen oder das Schlagen mit einem Gegenstand andeutet. Der Rückzug wird von einigen Kindern als Auszeit genutzt, in der sie ihre Gedanken ordnen, zur Ruhe kommen oder sich ablenken, um anschließend den Konflikt fortzusetzen. Dieser Rückzug kann aber auch genutzt werden, um sich Unterstützung zu holen oder zumindest den Ärger bei der erwachsenen Bezugsperson auszusprechen, was manchmal auch schon ausreicht. Kinder setzen in ihren Auseinandersetzungen auch verbale Argumente ein. Dabei berufen sie sich häufig auf Regeln, die sie in der Kindertageseinrichtung oder zu Hause kennengelernt haben. Diese Regeln widersprechen sich nicht selten, sodass in vielen Situationen entschieden werden muss, welche Regel Vorrang hat. Möchte Kind A beispielsweise den Ball haben, mit dem gerade ein anderes Kind B spielt, so könnte es argumentieren, dass die Spielzeuge für alle Kinder da sind. Kind B könnte antworten, dass es den Ball zuerst hatte und deshalb auch weiterhin damit spielen darf. Nun müsste ausgehandelt werden, welche Regel in diesem Fall gilt. Attraktive Angebote oder Versprechen können ebenfalls hilfreich sein, da sie den Kindern Handlungsspielraum verschaffen. Im genannten Beispiel könnte Kind A anbieten: „Wenn du mir den Ball

39 ebd., S.71

gibst, darfst du solange mit dem Laufrad fahren.“ Auch ein Kompromiss könnte den Konflikt lösen, z.B. könnten die Kinder gemeinsam mit dem Ball spielen. Die Kompromisse und Konfliktlösungen der Kinder können sehr kreativ sein und sind für Erwachsene häufig nicht nachvollziehbar bzw. wären für diese nicht befriedigend.⁴⁰

Der Verlauf einer Auseinandersetzung, das Verhalten der Kinder und ihre Kooperationsbereitschaft hängen wesentlich von der Qualität der Beziehung ab, die die Kinder verbindet. Ein Streit unter Freund_Innen ist meist von längerer Dauer und es werden andere Formen des Streitens genutzt, als es bei einem Konflikt zwischen Nicht-Freund_Innen der Fall ist. Die Kinder wollen in der Auseinandersetzung zwar ihre Ideen durchsetzen, aber gleichzeitig die Freundschaft nicht gefährden. Konflikte unter Freund_Innen sind durch gegenseitige Anerkennung und Offenheit füreinander gekennzeichnet.⁴¹

„Freunde und Freundinnen empfinden Nähe und Empathie füreinander, sie erkennen einander meist auch gleiche Rechte zu und respektieren die Spielideen und das Werk der anderen, nehmen es ernst und gehen darauf ein. Und auf die Meinung der anderen legen sie wert.“⁴²

Laut Haug-Schnabel erlernen Kinder soziales Verhalten am Vorbild. Sie beobachten Konflikte zwischen Erwachsenen und nehmen wahr, wer am Ende scheinbar erfolgreich ist, d.h. sein Ziel erreicht hat. Auf diese Weise sehen sie, welches Verhalten zum Erfolg führt und welches weniger erfolgreich ist. Das Lernen am Vorbild kann konstruktives und soziales Verhalten, aber auch destruktive Konfliktstrategien fördern. Beobachten Kinder, dass Aggression oder sogar gewalttätiges Verhalten in einer Auseinandersetzung zum Erfolg führen, so werden sie diese Strategie ggf. auch für sich übernehmen. Daher ist von pädagogischer Seite eine klare Reaktion auf destruktive Verhaltensweisen ebenso wichtig wie ausreichende Erfahrungsmöglichkeiten mit konstruktiven Konfliktverläufen.⁴³ Auch die Reflexion der eigenen Vorbildwirkung ist als Aufgabe der Pädagog_In relevant, wie in Kapitel 3.1 näher beschrieben wird.

40 vgl. ebd., S.109 ff.

41 vgl. ebd., S.112 f.

42 ebd., S.113

43 Haug-Schnabel, 2011, S.51

2.1.2 Konfliktauslöser und Streitinhalte

Die Anlässe bzw. Auslöser von sozialen Konflikten sind vielfältig und nicht immer offensichtlich. Dittrich et al. fassen auf Grundlage ihrer Beobachtungen häufige Konfliktauslöser zusammen:

- das Einfordern und Sicherstellen von Regeln und Ordnungen
- Streit um Platz oder materielle Ressourcen (Material oder Spielgeräte)
- Ärgern und Provozieren
- Streit um Positionen, Rollen oder Rangfolgen
- unterschiedliche Spielideen
- Territorialer Übergriff bzw. Bedrohung
- Überschreiten der Grenze zwischen Spaß bzw. Versehen und Ernst
- Einmischen, unerwünschtes Handeln im Namen anderer.⁴⁴

Die Autorinnen verweisen neben den eigenen Ergebnissen auf eine Studie der 70er Jahre von Schmidt-Denter, in welcher eine Rangfolge von Konflikthanlässen aufgestellt wurde:

1. *Angriffe gegen andere Kinder*
2. *Angriffe gegen Spielmaterial*
3. *verbale Angriffe*
4. *symbolische Angriffe*
5. *unbeabsichtigte Störungen*
6. *Konkurrenz- und Wettbewerbsverhalten*⁴⁵

In der Praxis gibt es häufig mehrere miteinander verstrickte Konfliktauslöser, die in jeder Situation anders wirken. Bei der Reflexion und Analyse von Streitsituationen können die Interessen der beteiligten Kinder erkennbar werden. Im Konfliktverlauf wird sichtbar, welche Ziele und Themen hinter dem Streit stehen. Nach Dittrich et al. werden die folgenden Schlüsselthemen zusammengefasst:

- sich gegenseitig kennenlernen
- Besitzansprüche
- Gruppenstrukturen finden, festigen und ändern
- Gruppen bilden, ein-/ab-/ausgrenzen
- Freundschaften

44 vgl. Dittrich et al., 2001, S.102 ff.

45 ebd., S.108

- Sicherung von Territorium, Spielfluss und Spielgruppe
- dazugehören bzw. mitspielen wollen
- Austesten, Einfordern, Erfinden oder Verändern von Regeln
- Austesten von Grenzen anderer, Herausfordern⁴⁶

Ergänzend sollen an dieser Stelle folgende Konfliktursachen nach Hagedom genannt werden:

- *„unangemessene Kommunikation*
- *Störung des Tuns einer Person durch eine andere*
- *unterschiedliche Interessen*
- *Verletzung der Gefühle und Bedürfnisse einer Person durch eine andere*
- *unvereinbare Positionen und Werthaltungen.*⁴⁷

2.2 Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Konfliktbewältigung

Um Konflikte konstruktiv lösen zu können, sind verschiedene Basiskompetenzen notwendig. In der Praxis sind diese eng miteinander verwoben; sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Diese Kompetenzen ergeben im Gesamtbild die Konfliktfähigkeit.

Fähigkeiten, die für die soziale Entwicklung relevant sind, fasst Metzinger folgendermaßen zusammen:

„[...] Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Kooperation, soziale Sensibilität (Empathie), Umgang mit Regeln, Konfliktfähigkeit und Konfliktverarbeitung, Gruppenfähigkeit, Übernahme verschiedener Rollen und Solidarität.“⁴⁸

Cierpka weist auf die Notwendigkeit von vielfältigen Kommunikationsformen und konstruktiven Ausdrucksmöglichkeiten hin.

„In jedem Fall wird aggressives Verhalten als Mittel der 'Lösung' von Konflikten eingesetzt bzw. fungiert als Ausdrucksmöglichkeit einer eskalierenden Situation, wenn keine anderen Kommunikationsformen zur Verfügung zu stehen scheinen.“⁴⁹

Der Autor betont auch die Bedeutung der Sprache für die Fähigkeiten, empathisch mit anderen Menschen umzugehen und Probleme kreativ zu lösen.

46 vgl. ebd., S.108 f.

47 Hagedom, 2005, S.5

48 Metzinger, 2009, S.53

49 Cierpka, 2005, S.18

„Je besser der sprachliche Ausdruck, desto differenzierter gelingt es den Kindern, Situationen sowie eigene und fremde Gefühlszustände wahrzunehmen und zu beschreiben.“⁵⁰

Dittrich et al. vertreten hingegen die Meinung, dass verbalsprachliche Kompetenzen keine zwingende Voraussetzung sind, um konfliktfähig zu sein. Die Autorinnen beobachteten differenzierte Aushandlungsprozesse zwischen Kleinkindern, die sich vorwiegend oder ausschließlich durch Körpersprache verständigten.⁵¹ Als Schlüsselkompetenz kann also verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit festgehalten werden.

Empathiefähigkeit oder Empathische Kompetenz wird von Cierpka als die Fähigkeit beschrieben,

„[...] sich und andere als denkend und fühlend erleben zu können; die Reaktion anderer vorhersagen zu können; die Perspektive der anderen übernehmen zu können; und die Veränderung von inneren Zuständen und deren Folgen reflektieren zu können.“⁵²

Empathie spielt für den konstruktiven Umgang mit Konflikten eine entscheidende Rolle, wie der Autor erklärt:

„Kinder mit einem gesunden Selbstwertgefühl und einem Grundstock an Beziehungskompetenzen müssen in Konfliktsituationen nicht auf die Mittel der Gewalt zurückgreifen, weil sie sich in andere hinein fühlen und -denken und sich den Schmerz und die Gefühle bei anderen Menschen vorstellen können.“⁵³

Nicht nur das Nachempfinden der Gefühle des anderen ist für die Empathiefähigkeit wichtig, sondern auch das Einordnen in den Kontext sowie das Verstehen, warum der andere sich so fühlt, welche Motive ihn bewegen und was den Gefühlszustand des Gegenübers verändern könnte.⁵⁴

In den ersten Lebensmonaten begreift das Kind allmählich, dass mentale Zustände hinter den eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen sowie hinter dem Verhalten anderer stehen. Mit etwa neun Monaten beginnt das Kind, geistige Fähigkeiten und Prozesse an sich und anderen zu entdecken und hat mit etwa fünf Jahren eine komplexe Vorstellung des Seelenlebens. Von Mentalisierung spricht Uhl, die sich hierbei auf Fonagy und Dornes bezieht, als Fähigkeit, sich eigene geistig-seelische Zustände bewusst zu machen und an anderen zu

50 ebd., S.69

51 vgl. Dittrich et al., 2001, S.62

52 Cierpka, 2005, S.62

53 ebd., S.63

54 vgl. ebd., S.69 f.

erkennen. Die Metakognition, also das Nachdenken über und Hinterfragen von Denkprozessen, ist Kindern mit etwa vier Jahren zugänglich. Diese geistigen Fähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung für die Selbstreflexion und Affektregulation.⁵⁵

Die Fähigkeit zur Kooperation ist ebenfalls eine wichtige Schlüsselkompetenz für Konfliktfähigkeit. Kooperation zeigt sich laut Schmidt-Denter in Situationen, in welchen die Kinder ihre Tätigkeiten aufeinander abstimmen, um ein Problem zu lösen oder ein gemeinsames Ziel zu erreichen.⁵⁶

Um in Konfliktsituationen kooperieren und Kompromisse eingehen zu können, ist die wechselseitige Anerkennung eine wichtige Voraussetzung. Wer sich geachtet fühlt, kann auch anderen respektvoll begegnen. Laut Dittrich et al. zeigt sich die gegenseitige Achtung bei Kleinkindern u.a. in der Wahrung der Unversehrtheit.⁵⁷

Dittrich et al. konnten in ihrer Beobachtungsstudie nachweisen, dass Kinder vielfältige Möglichkeiten haben, mit Differenzen und Konflikten umzugehen und häufig selbst Lösungen finden.⁵⁸ Die Autorinnen berichten aber auch von Konfliktsituationen unter Kindern,

„[...] in denen sie aus dem Gleichgewicht geraten, verstört, hilflos, starr oder wütend sind, nicht weiterwissen oder einander niedermachen und verletzen. Wir gehen davon aus, dass in solchen Situationen, in denen die Kinder nicht weiterkommen oder nur die Möglichkeit 'ich oder die anderen' sehen und anwenden, eine Form der Unterstützung durch Erwachsene angebracht ist, die Kindern ermöglicht, ihr Repertoire zu erweitern.“⁵⁹

Wer des innere Gleichgewicht verliert, ist nicht handlungsfähig. Deshalb ist es wichtig, durch die Regulation der eigenen Gefühle einen Ausgleich schaffen und Frustrationen aushalten zu können.⁶⁰

Wenn Kinder in Konflikten von ihren Gefühlen nicht überwältigt werden, können sie sich auf die Situation einlassen, sind offener für Verhandlungen und nehmen die Emotionen des anderen besser wahr. Laut Koglin und Petermann gibt es verschiedene Strategien zur Regulation der Dauer und Intensität von Emotionen wie Wut und Ärger. Dazu gehören u.a. die Vermeidung, Hemmung, Auf-

55 vgl. Uhl, 2013, S.22 f.

56 vgl. Schmidt-Denter, 1994, S.231

57 vgl. Dittrich et al., 2001, S.151

58 vgl. ebd., S.58

59 ebd., S.58

60 vgl. ebd., S.58

rechterhaltung und Veränderung der Gefühle. Ein Kind kann beispielsweise am Daumen nuckeln, um sich zu beruhigen, oder bewusst an etwas Positives denken.⁶¹

Eine weitere wichtige Schlüsselkompetenz ist nach Cierpka die Impulskontrolle. Impulsive Handlungen werden häufig unter Stress und Spannung bevorzugt, da sie die Stresssituation schnell verändern oder sogar beenden. Werden Konflikte in verschiedenen Situationen auf diese meist aggressive, unreflektierte Weise gelöst und können die eigenen Interessen durch Impulshandlungen erfolgreich durchgesetzt werden, kann sich daraus ein Handlungsmuster entwickeln, das sich in vielen Situationen destruktiv auswirkt. Impulskontrolle meint also, die eigenen impulsiven Wünsche und Bedürfnisse regulieren zu können. Das bedeutet auch, innezuhalten und über die Situation nachzudenken, statt spontanen Eingebungen zu folgen.⁶²

Der Autor betont die Bedeutung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens für die Kontrolle der Impulse:

„Wenn das Selbst als Urheber des kompetenten Handelns erlebt werden kann und ein Kind sich nicht von seiner Impulsivität überflutet erlebt, ist es 'sein eigener Herr im Haus' und fühlt sich deshalb selbstsicher. Kinder mit niedrigem Selbstwertgefühl neigen zu impulsiv-aggressivem Handeln, weil sie im Triumph über die anderen ihr Selbstwertgefühl kompensieren können. [...] Sie sind nach außen die Beherrscher der Szene, nach innen gerichtet jedoch ihren Impulsen ausgeliefert.“⁶³

Der Triumph über andere lässt sich jedoch auch im positiven Sinne als Durchsetzungsfähigkeit und Selbstbehauptung interpretieren. Klein verbindet damit auch ein Verständnis von Aggression als Lebensenergie.⁶⁴

„Menschen, die ihr eigenes Aggressionspotenzial unterdrücken, sind kaum in der Lage, ihren Interessen und Bedürfnissen Geltung zu verschaffen. Voraussetzung für Aggression ist die Fähigkeit, auch an sich selbst zu denken. Menschen ohne oder mit nur sehr niedrigem Aggressionspotenzial, verlieren sich häufig in anderen. Sie benötigen die Symbiose mit anderen für ihr eigenes (Über-)Leben und befinden sich potentiell in Abhängigkeit von anderen.“⁶⁵

Für einen kompetenten Umgang mit Konflikten ist also zum einen die Impulskontrolle – auch als Kontrolle von destruktiven Aggressionen – und zum ande-

61 vgl. Koglin & Petermann, 2013, S.19 f.

62 vgl. Cierpka, 2005, S.74 ff.

63 ebd., S.75

64 vgl. Klein, 2000, S.150

65 ebd., S.150

ren die Fähigkeit zur Selbstbehauptung wichtig.

Zusammengefasst gelten die folgenden Schlüsselkompetenzen als Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten:

- Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikation (verbal und nonverbal)
- Emotionsregulation und Impulskontrolle
- Empathie
- Fähigkeit zur Mentalisierung
- Reflexionsfähigkeit
- Kooperation und Kompromissfähigkeit
- Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung
- Selbstbewusstsein
- Frustrationstoleranz

Die hier aufgeführten Schlüsselkompetenzen können gewiss noch durch weitere ergänzt werden, was allerdings den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

2.3 Entwicklungspsychologische Aspekte

Die Entwicklungspsychologie ist ein weites wissenschaftliches Themengebiet, das die individuelle Entwicklung von Kindern in allgemeine Zusammenhänge bringt. Die hier genannten Altersangaben sind größtenteils auf quantitative Forschungen zurückzuführen und eher als Orientierung für die pädagogische Intervention zu verstehen, nicht als Maßstäbe für die Entwicklung von Kindern. Jedes Kind entwickelt sich individuell, d.h. in ganz eigenem Tempo und mit eigenem Fokus. Für das eine Kind kann gerade die Motorik ein wichtiges Thema sein, ein gleichaltriges Kind interessiert sich vielleicht zur gleichen Zeit eher für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen.⁶⁶

In dieser Arbeit werden nur die Aussagen der Entwicklungspsychologie aufgezeigt, die für die Forschungsfragen relevant sind. Vor allem der Erwerb der in 2.2 beschriebenen Schlüsselkompetenzen steht hier im Vordergrund.

2.3.1 Das erste Lebensjahr: Ankommen in der sozialen Welt

Dittrich et al. gehen davon aus, dass Kinder von Anfang an über soziale Kompetenzen in ihrer Grundqualität verfügen und diese im Laufe der Entwicklung

⁶⁶ vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S.10 ff.

ausdifferenzieren, indem sie ihre Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten erweitern und verfeinern.⁶⁷

Auch Kasten betrachtet Kinder von Geburt an soziale Wesen. Sie können bereits kurze Zeit nach der Geburt die Mimik einer Person nachahmen, wenn sich das Gesicht der Person in ihrem Sehfeld befindet. Dabei beobachtet der Säugling sein Gegenüber aufmerksam und versucht durch Ausprobieren, den Gesichtsausdruck zu imitieren.⁶⁸ Kasten spricht von einer

„[...] angeborene[n] Kompetenz, durch die soziale Kontaktaufnahmen ermöglicht werden. Gleiches gilt auch für das Schreien, das Sich-Anschmiegen und das Suchen von Blickkontakt.“⁶⁹

Das Nachahmungsverhalten wird durch Spiegelneuronen ausgelöst. Das sind Nervenzellen,

„[...] die im Gehirn während der Betrachtung eines Verhaltens (z.B. eines Gesichtsausdrucks) die gleichen Erregungspotenziale auslösen, die auch entstehen würden, wenn man dieses Verhalten nicht bloß passiv betrachten, sondern selbst aktiv ausführen würde.“⁷⁰

Diese Spiegelneuronen können verkümmern, wenn sie nicht beantwortet, also zurückgespiegelt werden. Das soll erklären, weshalb die Empathiefähigkeit bei älteren Kindern so unterschiedlich ausgeprägt ist.⁷¹

Eine weitere Voraussetzung für Empathiefähigkeit ist laut Haug-Schnabel und Bensel die angeborene Gefühlsansteckung. Diese wird z.B. deutlich, wenn sich ein Neugeborenes durch das Weinen eines anderen Kindes anstecken lässt. Es erlebt die Emotionen des anderen Babys als seine eigenen.⁷²

Auch die Grundlagen für die Impulskontrolle werden laut Cierpka schon im Säuglingsalter gelegt. Das Baby lernt, dass nicht jedes Bedürfnis sofort befriedigt werden kann. Die Bezugspersonen unterstützen den Säugling jedoch dabei, sich zu regulieren und die eigenen Impulse zu kontrollieren.⁷³

„In Beziehungen zu den Bezugspersonen lernt das Kind, mit seinen Bedürfnissen fertig zu werden und seine Affekte zu steuern.“⁷⁴

Anhand der Dynamik der Bewegungen und der Worte kann ein ein Säugling die

67 vgl. Dittrich et al., 2001, S.61

68 vgl. Kasten, 2008, S.61

69 ebd., S.61

70 ebd., S.61

71 vgl. ebd., S.62

72 vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S.76 f.

73 vgl. Cierpka, 2005, S.75

74 ebd., S.75

Befindlichkeit der Bezugsperson ebenso wie die eigene Stimmung wahrnehmen.⁷⁵

„Die vitale Dimension von Ereignissen und Affekten wird schon von kleinsten Kindern perzipiert, und dies trägt dazu bei, daß sie nicht nur Lust und Unlust, sondern ein ganzes Spektrum von Gefühlen und Empfindungen haben.“⁷⁶

Laut Dornes gibt es zwei gegensätzliche Grundtheorien über die Gefühlswelt von Säuglingen: die Differenzierungstheorie und die Theorie der diskreten Affekte. Erstere behauptet, dass Emotionen bei Neugeborenen und Säuglingen kaum voneinander abgegrenzt und erst im Laufe der Entwicklung differenziert werden. Anfangs sind für die Kinder nur Lust und Unlust unterscheidbar, alle anderen Gefühle sind irrelevant oder nicht existent. Die Theorie der diskreten Affekte, die u.a. von Dornes vertreten wird, vertritt hingegen die Ansicht, dass Kinder von Anfang an vielfältige und unterscheidbare Gefühle haben.⁷⁷

Auch Uhl schreibt, dass Babys von Geburt an sogenannte Basisemotionen empfinden und mimisch ausdrücken können: *„Freude, Ärger, Angst, Trauer, Ekel und Überraschung.“⁷⁸*

Kinder wollen sich von Anfang an ausdrücken können und dem Gegenüber die eigenen Interessen verständlich machen, was wichtige Motive für die Kommunikation sind. Babys kommunizieren mit ihrer Umwelt zunächst nonverbal. Dornes beschreibt, dass ein Säugling die Worte seiner Eltern zwar noch nicht inhaltlich versteht und auch selbst noch nicht sprechen kann, dass er aber die *„[...]vokale Begleitmusik der Sprache wie Melodie, Tempo, Rhythmus [...] und die Körpersprache der Bewegungen, Gesten und Gesichtsausdrücke“⁷⁹* wahrnimmt, versteht und beantwortet. Auf dieser nonverbalen Ebene werden u.a. Gefühle kommuniziert und wechselseitig induziert, d.h. der Interaktionspartner beeinflusst mit nicht-sprachlichen Affektssignalen den Gefühlszustand des Kindes und umgekehrt. Das Kind überträgt die eigenen Gefühle auf seine Bindungsperson, welche diese Emotionen selbst verarbeitet, sie dem Kind in verdauter Form zurückgibt und damit dessen Gefühle regulieren kann. Das Kind beobachtet und erspürt diesen Verarbeitungsprozess und lernt auf diese Weise, wie die eigenen Gefühle reguliert werden können. Die wiederholte Erfahrung, dass negative Ge-

75 vgl. Dornes, 2006, S.41

76 ebd., S.41

77 vgl. ebd., S.60 f.

78 vgl. Uhl, 2013, S.22

79 Dornes, 2006, S.67

fühle das Kind nicht überwältigen, sondern verkraftet werden können und zu bewältigen sind, ist für die Entwicklung der Fähigkeit zur Emotionsregulation eine wichtige Voraussetzung.⁸⁰

Je jünger das Kind ist, desto mehr ist die Regulation der kindlichen Gefühle von der erwachsenen Bezugsperson anhängig. Dornes beschreibt die Mechanismen der Affektregulation im Säuglingsalter auch an anderer Stelle. Die Bindungsperson, z.B. die Mutter, nimmt den Gefühlszustand des Kindes wahr und spiegelt ihn in markierter, d.h. in übertriebener Form. Der Säugling kann die Gefühle im Gesicht seiner Mutter ablesen und nimmt sie durch die Markierung nicht als ihre, sondern als seine Emotionen wahr. Das Baby spiegelt wiederum die Mimik der Mutter, was seinen eigenen Gefühlszustand beeinflusst. Der Autor weist darauf hin, dass auch ohne die mimische Spiegelung die Gefühle des Kindes von den Emotionen seiner Bindungsperson beeinflusst werden. Er spricht hier von Affektansteckung. Durch eine Variation des Gefühlsausdrucks kann die Mutter die Affekte des Babys regulieren und es z.B. beruhigen oder erheitern. Der Säugling erlebt in diesem Prozess, dass er etwas bewirken kann und dass sich dadurch sein Gefühlszustand verändert.⁸¹

Dornes unterscheidet drei Stufen von expressiven Äußerungen:

- „1. die reine Expression,
2. die intentionale Expression und
3. die intentionale Kommunikation.“⁸²

Die *reine Expression* meint den unwillkürlichen Ausdruck der aktuellen Befindlichkeit, also wenn z.B. ein Baby schreit, weil es Hunger hat. Dabei will es zunächst noch nichts erreichen, zumindest nicht bewusst. Etwa ab dem dritten Lebensmonat schreit das Kind in ähnlichem Kontext gezielt, um jemanden herbeizurufen, der seine Situation verändern kann. Es hat also verstanden, dass es mit seinen Äußerungen seine Umwelt und Mitmenschen beeinflussen kann. Dornes begründet die intentionale Expression damit, dass das Baby sein Schreien in Intensität und Lautstärke verstärkt, wenn keine Reaktion von einer Bezugsperson erfolgt, bzw. das Schreien abschwächt, sobald die Bezugsperson in sein Blickfeld tritt. Von intentionaler Kommunikation kann man sprechen, wenn das Kind einer anderen Person etwas mitteilen will. In solchen Interaktio-

80 vgl. ebd., S.67 ff.

81 vgl. Dornes, 2002, S.198 ff.

82 Dornes, 2006, S.73

nen spielt der Blickkontakt zur Bezugsperson eine entscheidende Rolle. Wenn das Kind zum Beispiel ein Spielzeug haben will, zeigt es darauf, um die Bezugsperson dazu zu bewegen, ihm das Spielzeug zu reichen. In dem Fall wäre von einer intentionalen Expression die Rede. Zeigt das Kind jedoch auf das Spielzeug und schaut begleitend in das Gesicht seiner Bezugsperson, so überprüft es, ob sein Gegenüber seine Absicht erkennt. Es geht weniger um den Gegenstand an sich als darum, sich mitzuteilen und verstanden zu werden.⁸³

Dornes fasst zusammen,

„[...] daß nicht vor zwölf bis achtzehn Monaten von Phantasien und nicht vor neun Monaten von intentionaler Kommunikation des Säuglings gesprochen werden kann, denn erst dann liegen plausible Hinweise für das Vorhandensein dieser Fähigkeiten vor.“⁸⁴

In der Interaktion zwischen sicher gebundenen Kindern und ihren Bindungspersonen finden Missverständnisse statt, die laut Uhl einen bedeutsamen Lerneffekt haben.⁸⁵

„Das heißt, es kann für die Weiterentwicklung der psychischen Entwicklung wertvoll sein, wenn der Säugling erfährt, dass etwas quasi nicht funktioniert, ihn z.B. unzufrieden stimmt, er aber durch entsprechende Signale seiner Gestimmtheit erreichen kann, dass alles wieder ins Gleichgewicht kommt, weil die Mutter ihm nun dabei hilft, seine Gefühle auszubalancieren.“⁸⁶

Die Frustration, die das Kind in solchen Situationen der FehlAbstimmung erlebt, kann als Entwicklungsmotor wirken, wenn es fähig ist, durch eine Variation seines Verhaltens den Interaktionsprozess zu korrigieren und das gegenseitige Verstehen zu erleichtern. Wichtig ist hierbei, dass die Frustration so schonend ist, dass das Kind sie aushalten und bewältigen kann.⁸⁷

2.3.2 Das zweite und dritte Lebensjahr: Die Entdeckung des Ich's

Nach Metzinger ist soziales Verhalten nicht angeboren, wird also im Laufe des Lebens erlernt.⁸⁸

„Mit Beginn des dritten Lebensjahres lassen sich alle Formen des positiven Sozialverhaltens wie z.B. trösten, küssen, streicheln, helfen, teilen, verteidigen und bemuttern feststellen. Aber genauso findet man auch die negativen Formen des Sozialverhaltens wie schlagen, stoßen und schimpfen.“⁸⁹

83 vgl. ebd., S.73 ff.

84 ebd., S.73

85 vgl. Uhl, 2013, S.19

86 ebd., S.20

87 vgl. ebd., S.20

88 vgl. Metzinger, 2009, S.54

89 ebd., S.55

Diese Unterscheidung zwischen positivem und negativem Sozialverhalten wird von dem Autor an dieser Stelle nicht relativiert. Ob Handlungen wie Schlagen und Schimpfen tatsächlich als negativ zu bewerten sind, wäre zu untersuchen. In Kapitel 1.4 werden Dittrich et al. zitiert, die Konflikte und soziale Handlungen im Kontext sehen und daher nicht allgemein urteilen.

Gefühle werden von Dornes nach symbolisierten und nicht-symbolisierten Affekten unterschieden. Letztere werden auch als sensorisch bzw. sensomotorisch bezeichnet, d.h. sie werden durch sinnliche Wahrnehmungen ausgelöst. Dornes nennt hier als Beispiel die Freude eines Kindes, wenn eine enge Bezugsperson das Zimmer betritt. Symbolisierte Affekte werden durch Phantasie ausgelöst und können unabhängig von der aktuellen Situation sein. Dafür muss ein bewusster Umgang mit der Vergangenheit, d.h. mit den eigenen Erinnerungen möglich sein. Das ist nach etwa eineinhalb Jahren der Fall, wenn ein Kind sich abwesende Personen oder vergangene Situationen vorstellen kann. Diese Imagination oder auch Phantasie löst dann Gefühle bzw. symbolisierte Affekte aus, die von der aktuellen Realität weitestgehend unabhängig sein können. Das bedeutet, dass ein Gefühl nicht nur von einem Ereignis verursacht wird, sondern auch durch die Phantasien, die wiederum von dem tatsächlichen Ereignis erregt werden.⁹⁰

„Solche Gefühle sind komplexer als die sensorisch ausgelösten Affekte, weil sie mit komplizierten kognitiven Inhalten und Operationen verknüpft sind und nicht mehr nur mit Wahrnehmungen. Rache- oder Haßgefühle etwa sind eine phantasiemäßig überarbeitete Version des Basisaffekts Ärger.“⁹¹

Kinder, die noch keine symbolisierten Affekte haben, sind nicht nachtragend. Sie fühlen sich nur der aktuellen Situation entsprechend. Dornes erklärt am Beispiel, dass ein Säugling verärgert ist, wenn ihm ein Gegenstand oder beispielsweise ein Keks weggenommen wird. Bekommt er den Keks zurück, ist er auch nicht mehr verärgert. Ältere Kinder oder Erwachsene hingegen können Kränkung oder Rachegefühle noch lange aufrecht erhalten, unabhängig von der momentanen Situation.⁹²

Kasten schreibt, dass die Gefühle des Kleinkindes mit zunehmendem Alter zwar immer differenzierter werden, aber zunächst noch nicht selbst reguliert werden

90 vgl. Dornes, 2006, S.61 f.

91 ebd., S.62

92 vgl. ebd., S.62

können. Das Kind lebt etwa bis zum zweiten Lebensjahr emotional und kognitiv in der Gegenwart. Das bedeutet, dass die Gefühle einander schnell abwechseln können, sobald sich die Situation ändert, und dass sich das Kleinkind leicht ablenken lässt.⁹³

Friedlmeier beschreibt den Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit der Bezugsperson und der Fähigkeit zur Selbstregulation bei Kleinkindern. Die Regulation der eigenen Gefühle in Stresssituationen gelingt demnach besser, wenn die Bezugsperson verfügbar, d.h. ansprechbar und aufmerksam ist. Für zweijährige Kinder ist laut Friedlmeier der Körperkontakt zur Bezugsperson wichtig für die Regulation der eigenen Gefühle; dreijährigen Kindern reicht oftmals der Blickkontakt als Rückversicherung. Je älter die Kinder werden, desto selbstständiger können sie ihre Gefühle regulieren, wenn die Bezugsperson nicht verfügbar oder beschäftigt ist.⁹⁴

Im zweiten Lebensjahr sind Selbstwirksamkeits- und Differenzenerfahrungen ein zentrales Thema für die Entwicklung des Selbstbildes. Kinder beginnen in dieser Zeit,

„[...] Verschiedenheit wahrzunehmen, Anderssein zu erfahren und mit ihren Wirkungen auf andere zu experimentieren, dies vor allem dort, wo sie in Konflikt mit anderen geraten.“⁹⁵

In Konflikten erfahren Kinder Selbstwirksamkeit, indem sie Interessengegensätze erleben, ihre Ideen durchsetzen und mit anderen Kindern verhandeln.⁹⁶

Konfliktfähigkeit kann laut Dittrich et al. schon Kleinkindern zugesprochen werden. Das ist vor allem dann der Fall, wenn diese sehr früh mit Gleichaltrigen in Kontakt gekommen sind (Peer-Kontakte). Im zweiten Lebensjahr verfügen die Kinder bereits über vielfältige Möglichkeiten, mit Konflikten umzugehen und sie in einigen Fällen selbst zu lösen.⁹⁷

Die Interaktion zwischen Kleinkindern findet überwiegend durch Körpersprache und Handlungen statt.

„Aushandlungen der Kinder haben die Form des konkreten Handelns, wobei die Angebote im Handeln der Kinder ihre (nicht-sprachlichen) Argumente darstellen und sie so einen Austausch von Argumenten herstellen.“⁹⁸

93 vgl. Kasten, 2008, S.74

94 vgl. Friedlmeier, 1999, S.208 f.

95 Dittrich et al., 2001, S.115

96 vgl. ebd., S.116

97 vgl. ebd., S.27

98 ebd., S.151

So bittet beispielsweise ein Kleinkind A ein anderes Kind B nicht, ihm den Ball zu geben, sondern greift danach. Kind B zeigt möglicherweise eine angespannte Körperhaltung, hält den Ball fest, dreht sich weg, macht ein verärgertes Gesicht oder drückt sein Interesse – den Ball zu behalten – auf andere Weise aus. Diese fiktive Situation könnte so weitergehen, dass Kind A einen anderen Gegenstand nimmt und ihn Kind B reicht. Das wäre ein einfaches Tauschangebot. Dittrich et al. beschreiben eine erstaunliche Vielfalt an mimischen und gestischen Ausdrucksmöglichkeiten. Erste verbale Äußerungen sind zunächst nur ergänzend, erleichtern dann aber zunehmend die Verständigung untereinander.⁹⁹

Mit etwa eineinhalb Jahren zeigen Kinder wachsendes Interesse an anderen Kindern. Sie sehen ihnen bei ihren Tätigkeiten aufmerksamer zu und nehmen ihnen seltener Dinge weg als zuvor. Eindeutige Verbote von Bezugspersonen können sie meist befolgen, doch das Verstehen und Einhalten von Regeln und Geboten ist laut Kasten nur eingeschränkt möglich. Die Kinder nehmen nun sich selbst als Person wahr, erkennen sich selbst im Spiegelbild und entwickeln Vorstellungen über die eigene Identität und das, was zu ihnen gehört.¹⁰⁰

Sobald sich mit etwa 18 Monaten das Ich-Bewusstsein entwickelt hat, können die Kleinkinder zwischen sich und anderen unterscheiden. Es ist ihnen in diesem Alter möglich, sich in die Situationen anderer einzufühlen und gleichzeitig die eigenen Gefühle von denen der anderen Kinder abzugrenzen. Man kann nun bereits von Empathiefähigkeit sprechen, die im Verlauf der Entwicklung weiter differenziert wird.¹⁰¹

Die Worte „*nein*“ und „*mein*“ sind im zweiten Lebensjahr von großer Bedeutung, auch und vor allem in Konfliktsituationen.

„Die Beobachtungen in der Kinderkrippe zeigen, dass diese beiden Wörter den Kindern ermöglichen, die Wirkung ihres Handelns fassbar zu machen und sich als durchsetzungsfähige Personen zu erfahren. Dabei steht das 'Nein' für die Möglichkeit der Abgrenzung ihrer Person, das 'Mein' für die Ausweitung ihrer Einflusssphäre.“¹⁰²

Im Alter von etwa 2,5 Jahren nutzt das Kind zum ersten Mal bewusst das Wort „*ich*“ anstelle des eigenen Vor- oder Kosenamens. Es verwendet also nun die

99 vgl. ebd., S.115 ff.

100vgl. Kasten, 2008, S.74 f.

101vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S.76 f.

102Dittrich et al., 2001, S.141

erste statt der dritten Person, wenn es von sich selbst spricht. Dieser sprachliche Entwicklungsschritt deutet darauf hin, dass sich das Selbstbild des Kindes verändert hat. Zum „*ich*“ kommen dann Worte wie „*mein*“, „*ich will*“ und „*ich möchte*“. Das Kind hat also sich selbst und seinen eigenen Willen entdeckt und kann diesen nun sprachlich äußern und ausprobieren. Der Wille des Kindes trifft jedoch häufig auf Normen und Gebote der (erwachsenen) Umwelt. Stimmen die Möglichkeiten und Grenzen der Umwelt nicht mit dem Autonomiestreben des Kindes überein, kommt es zu sogenannten Trotzreaktionen. Das Kind äußert seine Wut in solchen Situationen mit heftigen Reaktionen wie Schreien, Schlagen, Sich-Hinwerfen oder Atem-Anhalten.¹⁰³ Laut Metzinger ist diese

„[...] Erregungsphase (Autonomie- bzw. Trotzphase) [...] gekennzeichnet durch eine starke Ambivalenz der Gefühle (Zärtlichkeitsbedürfnis kann rasch in Ablehnung umschlagen). Diese speziellen Verhaltensweisen sind Ausdruck eines Widerstandes gegen Forderungen und Eingriffe der Erwachsenen, die vorhandene Bedürfnisse und Antriebe des Kindes behindern.“¹⁰⁴

Eine andere Erklärung für die Ambivalenz im Verhalten des Kindes bietet Dornes, der die Wiederannäherungskrise eines Kleinkindes beschreibt, das z.B. gerade das Laufen gelernt hat und sich nun über die neu erworbenen Fähigkeiten und Möglichkeiten freut. Es stellt dann aber fest, dass seine Möglichkeiten begrenzt sind und empfindet die Abhängigkeit von den Eltern einerseits als Belastung, braucht die Eltern aber andererseits, um mit der neuen Situation umgehen zu können. Die Rückkehr zur Bindungsperson, insbesondere der Mutter ist für das Kind notwendig, löst aber laut Dornes auch die Angst aus, mit ihr zu verschmelzen, also die bereits erworbene Autonomie zu verlieren und in eine totale Abhängigkeit von der Mutter zu geraten.¹⁰⁵

Haug-Schnabel führt Konfliktmotive der frühen Kindheit auf und bezieht sich dabei auf eine Studie von Simoni et al., in welcher das Sozialverhalten von 8 bis 22 Monate jungen Kindern untersucht wurde. Es wird häufig angenommen, dass es in den meisten Konflikten um Besitzansprüche geht, doch das konnten die Entwicklungsforscher widerlegen bzw. differenzieren. Acht Monate alte Kinder zeigen Abwehr- und Ärgerreaktionen vor allem aus zwei Gründen:

- unterbrochene / gestörte Handlung

103vgl. Metzinger, 2009, S.56

104ebd., S.57

105vgl. Dornes, 2006, S. 172 f.

- Neugier / Exploration

Diese Konfliktthemen können auch bei Kindern im Alter von 14 Monaten festgestellt werden. Sie werden jedoch durch weitere Motive ergänzt:

- erweckte Bedürfnisse
- etwas bewirken wollen

Auch bei 22 Monate alten Kindern sind die genannten Konfliktmotive relevant. Doch hier tauchen erstmals die folgenden Konfliktthemen auf:

- Besitzanspruch
- Hierarchie / soziale Rangfolge
- Kontakt- und Erregungssuche¹⁰⁶

Das Konfliktmotiv einer unterbrochenen Handlung unterscheidet sich vom Besitzanspruch dadurch, dass das Kind ein ihm weggenommenes Objekt eindeutig wiederhaben will, um seine begonnene Handlung weiterzuführen. Das zeigt sich zum einen darin, dass sich der Ärger nicht gegen die Person richtet, die dem Kind das Objekt wegnimmt, und zum anderen darin, dass das Kind seine begonnene Handlung fortführt, sobald es das Objekt zurück hat. Außerdem ist mit Selbstrepräsentation, also der bewussten Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen, welche die Voraussetzung für ein Besitzverständnis ist, erst etwa ab dem 18ten Lebensmonat zu rechnen.¹⁰⁷

Ein ähnliches Konfliktmotiv ist die Neugier bzw. Exploration, die jedoch im Alltag schnell als Besitzbedürfnis oder Eifersucht interpretiert wird. Solch eine Situation ist häufig dadurch gekennzeichnet, dass Kind A einem anderen Kind B einen Gegenstand wegnehmen will, mit dem sich Kind B gerade beschäftigt. Obwohl gleiche oder ähnliche Objekte in Reichweite liegen, ist Kind A auf das Objekt von Kind B fixiert. Haug-Schnabel begründet das Konfliktmotiv Exploration damit, dass ein Gegenstand attraktiver wirkt, wenn er von einem anderen Kind bewegt und manipuliert wird.¹⁰⁸

„Sowohl Besitzbedürfnis als auch Eifersucht würden höhere kognitive und soziale emotionale Fähigkeiten voraussetzen, während Exploration nachweislich eine Basismotivation bedeutet, die von Geburt an vorhanden ist.“¹⁰⁹

Von erweckten Bedürfnissen als Konfliktmotiv kann man beispielsweise spre-

¹⁰⁶vgl. Haug-Schnabel, 2011, S.53 f.

¹⁰⁷vgl. ebd., S.54

¹⁰⁸vgl. ebd., S.55

¹⁰⁹ebd., S.55

chen, wenn Kind A ein anderes Kind B beim Essen oder Trinken beobachtet, seine Beschäftigung unterbricht und dem Kind B das Essen bzw. Trinken wegnehmen will. Kind A wird vermutlich durch die Handlung von Kind B an die eigenen Bedürfnisse erinnert und versucht, diese auf dem einfachsten Weg zu stillen. Für dieses Konfliktmotiv spricht, dass sich Kind A nicht mehr für das Streitobjekt interessiert, sobald sein Bedürfnis gestillt ist oder es ein äquivalentes Objekt erhält.

Für das Konfliktmotiv Bewirken wollen müssen dem Kind die Ich-Andere-Unterscheidung sowie ein Verständnis für das Verursacher-Ich zumindest in Ansätzen möglich sein. Das Kind versucht, auf das Geschehen Einfluss zu nehmen. Dieses Motiv ist z.B. erkennbar, wenn Kind A ein anderes Kind B beim Spielen stört, indem es nach dessen Objekt greift, es aber gleich wieder loslässt, zurückgibt oder wegwirft. Weder der Gegenstand, noch die soziale Kontaktaufnahme stehen eindeutig im Mittelpunkt des Interesses.

Besitzansprüche können für Konflikte erst dann als Motiv gelten, wenn das Kind ein Ich-Bewusstsein entwickelt hat und ihm die Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen möglich ist. Eindeutig ist der Besitzanspruch, wenn das Kind bewusst das Wort „mein“ verwendet oder Besitzgestik zeigt, also den Gegenstand z.B. umarmt oder festhält. Das Kind ist zufrieden, sobald es das Streitobjekt erhält, auch ohne damit zu spielen oder es zu benutzen.

Beim Motiv Hierarchie bzw. soziale Rangfolge geht es laut Haug-Schnabel vor allem darum, den eigenen Platz in der Gruppenrangordnung zu verbessern und zu sichern. Das Kind ist am Ende des Konflikts zufrieden, wenn es allein darüber entscheiden kann, wer mit dem Streitobjekt was tut oder wie das (gemeinsame) Spiel weiter verläuft. Das Ziel ist also eine möglichst große Entscheidungsmacht innerhalb der Gruppe.

Wenn es durch das Motiv Kontakt- und Erregungssuche zum Konflikt kommt, dann ist der Anlass häufig eine ungeeignete Strategie der Kontaktaufnahme. Das ist z.B. der Fall, wenn Kind A die Aufmerksamkeit von Kind B einfordert, indem es dessen Spiel stört, ihm Gegenstände wegnimmt, zuschlägt oder mit anderen aggressiven Handlungen auf Kind B zugeht. Haug-Schnabel beschreibt als Ursache für diese sozial unverträglichen Annäherungsversuche den Mangel an Handlungsalternativen. Das Kind fordert Aufmerksamkeit um jeden Preis. Da

es jedoch noch keine sozial akzeptierte Strategie der Kontaktaufnahme erlernt hat, nutzt es die Erfahrung, dass aggressives Verhalten auf jeden Fall zu einer Reaktion des Gegenübers führt.¹¹⁰ Haug-Schnabel weist hier auf die Notwendigkeit einer individuellen Entwicklungsbegleitung hin,

„[...] um sozial attraktive Kontaktaufnahmen zu fördern, da Erfahrungsmangel in zunehmender sozialer Not immer häufiger zu ungünstigen sozialen Explorationsstrategien und Kontaktaufnahmeversuchen greifen lässt.“¹¹¹

2.3.3 Das vierte bis sechste Lebensjahr: Vom Ich zum Wir

Ab dem vierten Lebensjahr können Kinder ihre Impulse und Gefühle aufgrund von Reifungsprozessen in der Großhirnrinde besser kontrollieren und sich auch vermehrt von der Gegenwart lösen, also Pläne für die Zukunft entwerfen, Vorfreude empfinden und sich an Vergangenes deutlicher erinnern als zuvor. Auch der Perspektivwechsel und das Verstehen von anderen Sichtweisen als der eigenen ist den Kindern nun möglich, was für die Empathiefähigkeit und damit für das Verhalten in Konfliktsituationen eine entscheidende Bedeutung hat. Gleichzeitig entwickeln sich sprachliche und kommunikative Kompetenzen weiter, so dass die Verständigung untereinander und mit Erwachsenen erleichtert wird.¹¹²

Mit vier Jahren suchen sich Kinder vermehrt Spielpartner. Das gemeinsame Spiel ist durch Geben und Nehmen sowie durch Nachahmung geprägt. Laut Metzinger schließen sich Kinder in diesem Alter kurzzeitig Gruppen an und sind überwiegend in der Lage, Gruppenregeln zu befolgen. Die Organisation und Absprache im Spiel mit mehreren Kindern wird ab dem fünften Lebensjahr zunehmend komplexer. Rollen-, Tisch- und Konstruktionsspiele sind bevorzugte Spielformen in dieser Altersgruppe. Die Kinder planen ihr Spiel zielgerichtet, handeln Spielregeln aus und kooperieren miteinander. Freundschaften werden für die Kinder immer wichtiger.¹¹³ Metzinger ergänzt, dass

„[...] Häufigkeit, Ausmaß und Art des sozialen Spiels in den verschiedenen Altersstufen [...] je nach erzieherischen Anleitungen, Kontaktmöglichkeiten und Entwicklungsstand des Kindes [variieren]. Die pädagogisch wünschenswerte Form des kooperativen Spiels bedarf am Anfang besonderer Anregung und pädagogisch gelenkter Lernprozesse.“¹¹⁴

110 vgl. ebd., S.55 ff.

111 ebd., S.57

112 vgl. Kasten, 2008, S.178

113 vgl. Metzinger, 2009, S.55 f.

114 ebd., S.56

Die soziale und personelle Entwicklung des Einzelnen sowie der Gruppe wird u.a. beim gemeinsamen szenischen Spiel ganzheitlich gefördert. Diese Spielform wird laut Uhl vor allem von vier- bis fünfjährigen Kindern bevorzugt.¹¹⁵

„Erst jetzt können Kindergartenkinder einen gemeinsamen 'dramatischen Rahmen' konstruieren und mit mehreren Personen 'zielgerichtet' interagieren und kommunizieren.“¹¹⁶

Im fünften Lebensjahr haben Kinder bereits viele Normen und Verhaltensregeln ihrer sozialen Umwelt verinnerlicht und sozial-kognitive Kompetenzen erworben. Sie können Situationen und Handlungen mit zunehmender Sicherheit nach moralischen Maßstäben beurteilen, also einschätzen, was in ihrem Umfeld als gut oder böse bzw. richtig oder falsch gilt. Diese Fähigkeit wird im Laufe des sechsten Lebensjahres differenziert, wobei sich die Kinder an ihren Bezugspersonen orientieren. Außerdem werden Vorstellungen über Gerechtigkeit und Fairness entwickelt. In Konfliktsituationen halten die Kinder etwa ab dem fünften Lebensjahr bewusst inne, um die Perspektive des anderen zu übernehmen und dessen Motive und Interessen zu verstehen. Dadurch wird das kooperative Lösen von Streitsituationen mithilfe von Kompromissen erleichtert.¹¹⁷

3. Die Rolle der Pädagog_In

3.1 Reflexion und Vorbildwirkung

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 erwähnt wurde, lernen Kinder soziales Verhalten am Vorbild. Sie übernehmen also viele Verhaltensweisen von ihren Bezugspersonen und auch von anderen Kindern. Die Pädagog_Innen müssen sich der eigenen Vorbildwirkung ständig bewusst sein, also das vorleben, was sie von den Kindern erwarten.

„Erzieherinnen können Kinder nicht lehren, wie Konflikte zu lösen sind, aber sie sind gefordert, Vorbild zu sein für achtsamen und achtungsvollen Umgang miteinander und für die Eröffnung eines Dialogs zur gemeinsamen Suche nach Lösungen.“¹¹⁸

Das Bild vom Menschen spielt eine wichtige Rolle für die Qualität des zwischenmenschlichen Umgangs. Dornes betont, dass das Menschenbild die Interpreta-

115 vgl. Uhl, 2013, S.82

116 ebd., S.82

117 vgl. Kasten, 2008, S.179 f.

118 Dittrich et al., 2001, S.232

tion der Motive und Absichten des Gegenübers beeinflusst.¹¹⁹

„Man liegt selten falsch, wenn man dem anderen Aggressionen unterstellt, denn diese Unterstellung schafft sie auch dort, wo vorher keine waren. Vielleicht liegt man gelegentlich falsch, wenn man zweideutiges Verhalten gutartig interpretiert, aber diese Interpretation entwickelt, gerade bei kleinen Kindern, oft einen Sogeffekt, in dessen Gefolge sich die Situation entspannt und Eskalationen vermieden werden können.“¹²⁰

Für die Kindertageseinrichtung bedeutet das: Je nachdem, ob die Pädagog_In das Verhalten des Kindes als aggressiv (im negativen Sinne) oder als gutartig interpretiert, wird ihre Reaktion ausfallen und damit wiederum die Stimmung des Kindes und sein weiteres Verhalten beeinflussen. In der Selbstreflexion muss also das eigene Bild vom Kind ebenso hinterfragt werden wie die Interpretation von Konfliktmotiven.¹²¹

Uhl weist darauf hin, dass Pädagog_Innen aufgrund von strukturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen den Kindern Grenzen setzen und ihre Handlungsmöglichkeiten einschränken müssen, was die Kinder je nach Situation mehr oder weniger stark frustriert.¹²²

„Bezogen auf die Haltung der Pädagoginnen bleibt im Übrigen ein zentraler Punkt, ob sie sich bewusst machen und eingestehen können, dass sie in ihrer Arbeit quasi automatisch 'schuldig' werden, weil sie dem Kind Wünsche, Hoffnungen, Befriedigungen oder triebbesetzte Handlungen nicht erfüllen können.“¹²³

Die Herausforderung für die Pädagog_In besteht darin, sich dieser verantworteten Schuld bewusst zu werden, die emotionale Reaktion des Kindes auf die frustrierenden Einschränkungen auszuhalten und trotzdem eine gute Beziehung zu dem Kind aufrecht zu halten.¹²⁴

Selbstreflexion ist also nicht nur auf Seiten der Kinder wichtig, sondern auch und vor allem auf der Seite der Pädagog_In. Sie muss sich immer wieder bewusst machen, wie sie sich fühlt, wenn sie z.B. zwei streitende Kinder sieht. Dabei muss ihr klar sein, dass diese Gefühle ihre eigenen sind, nicht die der Kinder. Erst dann kann sie den Konflikt aus der Distanz heraus betrachten und tatsächlich nur begleitend eingreifen bzw. den Kindern helfen, die Situation zu re-

119vgl. Dornes, 2006, S. 288

120ebd., S.288 f.

121vgl. ebd., S. 288

122vgl. Uhl 2013, S.94

123ebd., S.94

124vgl. ebd., S.90

flektieren. Andernfalls würde sie den Konflikt zu ihrem eigenen machen und in die Eskalationsspirale eintreten.¹²⁵

Um die Kompetenzen der Kinder und ihre Perspektiven einschätzen zu können, sind Beobachtung und Dokumentation unverzichtbar. Diese Beobachtungen müssen im Team besprochen werden, um eine einseitige Interpretation zu vermeiden. Der Austausch mit Kolleg_Innen ergänzt und bereichert die eigene subjektive Wahrnehmung und macht den Pädagog_Innen bewusst, dass es immer mehrere Interpretationsmöglichkeiten gibt. Wie Erwachsene eine Konfliktsituation von außen betrachten und welche Gefühle und Motive sie den Kindern zuschreiben, kann von den Kindern ganz anders erlebt werden.¹²⁶

Uhl empfiehlt berufsbegleitende Supervision,

„[...] da sie den höchst geforderten und oft bis an ihre Grenzen belasteten Pädagogen entlastendes gemeinsames Nachdenken im geschützten Rahmen sowie die Aufarbeitung eigener Erfahrungen und damit verbundener Ängste, Wünsche und unbewusster Übertragungsprozesse ermöglichen kann.“¹²⁷

In der professionellen Supervision finden Reflexionsprozesse vermutlich intensiver statt als im beruflichen Alltag oder in einfachen Teamgesprächen, die meist noch genügend andere Punkte auf der Tagesordnung haben.

3.2 Beziehung gestalten

Besonders wichtig für die frühe soziale Entwicklung des Kindes ist die sichere Bindung zu seinen Eltern, insbesondere der Mutter, sowie Wärme, Zugewandtheit und Anteilnahme. Später sind auch andere Bezugspersonen relevant. Ein Kind, dessen emotionale Bedürfnisse in der frühen Kindheit nicht beantwortet wurden, das möglicherweise über einen Großteil seines jungen Lebens hinweg Nachlässigkeit oder Ablehnung von seinen Bezugspersonen erfahren hat, erlebt statt Selbstwirksamkeit Ohnmachtsgefühle und entwickelt schließlich ein eher negatives Welt- und Menschenbild. In kritischen Situationen wird es seine Mitmenschen als bedrohlich wahrnehmen und die eigenen Ziele und Bedürfnisse aggressiv und ggf. mit Gewalt verteidigen. Wird dieses Verhalten akzeptiert, ignoriert oder durch Erfolgserlebnisse bestärkt, so manifestiert es sich als Reaktionsmuster im Verhaltensrepertoire des Kindes. Laut Haug-Schnabel müssen

¹²⁵vgl. Dittrich et al., 2001, S.230

¹²⁶vgl. ebd., S.230

¹²⁷Uhl, 2013, S.96

dem Kind Grenzen ebenso aufgezeigt werden wie akzeptable Formen der Konfliktbewältigung.¹²⁸

Kinder brauchen neben den Bindungs- und Bezugspersonen innerhalb der Familie auch außerfamiliäre Bezugspersonen, die eine tragfähige und positive Beziehung zu den Kindern aufbauen.¹²⁹ Pädagog_Innen sollen laut Uhl

„[...] einfühlsames (sensitive) Verhalten zeigen, das Stimmungen erfasst, sich mit dem Kind darüber austauscht, es zudem ermutigt, diese auszudrücken und dabei auch non-verbale Hinweise beachtet sowie gegebenenfalls Fragen stellt, die zum Nachdenken und zu neuen Aktivitäten anregen.“¹³⁰

Durch Dialoge und Diskussionen kann die Entwicklung des Kindes in den Bereichen Sozialverhalten, Kognition und Sprache eher gefördert werden als durch einseitige Anweisungen und Belehrungen.¹³¹

„Nach Schmidt-Denter (1977) hat sich weder eine Laissez-faire-Haltung noch ein direktives Eingreifen als förderlich erwiesen. Vielmehr gilt ein 'ermutigendes, anregendes und emotional zugewandtes Verhalten' als wesentliche Bedingung für ein aktives und kooperatives Sozialverhalten der Kinder.“¹³²

Uhl betrachtet die Gestaltung der Rahmenbedingungen sowie die Beobachtung der Kinder und eine adäquate Reaktion auf deren Signale als wichtige Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Dabei sollen möglichst sowohl das Bindungsbedürfnis als auch das Autonomiestreben der Kinder berücksichtigt werden. Die Autorin sieht darin einen hohen Anspruch und spricht von einer hinreichend guten Entwicklungsförderung als erreichbares Ziel.¹³³

Auch Dittrich et al. befürworten eine aufmerksame, beobachtende Haltung den Kindern gegenüber. Kinder verhalten sich anders, wenn sie von der Pädagog_In beobachtet werden, wie die Autorinnen im folgenden Zitat beschreiben.

„Eine Erzieherin, die sehr direktiv und regulierend in das Verhalten der Kinder eingreift, wird Kinder dazu motivieren, sehr früh um ihren Rat zu bitten oder sich ihrer Aufmerksamkeit zu entziehen. Eine Erzieherin, die sich zurücknimmt, aber den Kindern vermittelt, dass sie jederzeit unterstützen kann, signalisiert den Kindern: Ich trau' euch etwas zu, probiert es aus, im Notfall bin ich für euch da.“¹³⁴

128vgl. Haug-Schnabel, 2011, S.51 f.

129vgl. Uhl, 2013, S.89

130ebd., S.89

131vgl. ebd., S.89

132Dittrich et al., 2001, S.17

133vgl. Uhl, 2013, S.86

134Dittrich et al., 2001, S.231

Eine zurückhaltende, aber aufmerksame und ansprechbare Pädagog_In gibt den Kindern demnach genügend Sicherheit und gleichzeitig Freiraum, um eigene Formen der Konfliktbewältigung auszuprobieren. Dieser Balanceakt zwischen Zurückhaltung und Präsenz ist eine große Herausforderung, die von der Pädagog_In viel Feingefühl und Reflexionsfähigkeit erfordert.¹³⁵

3.3 Schlüsselkompetenzen fördern

Es gibt verschiedene Möglichkeiten für die Pädagog_In, die Konfliktfähigkeit der Kinder im Alltag zu fördern. An dieser Stelle können und sollen diese nur umrissen werden.

In Gesprächen über Gefühlszustände sowie deren Ursachen und Handlungsmöglichkeiten kann Empathie gefördert werden. Das eigene Verhalten sowie die Handlungen der anderen können durch gemeinsames Nachdenken verstehbar gemacht werden. Auch die Reflexionsfähigkeit wird auf diese Weise gefördert.¹³⁶

„Damit Gefühlszustände verstehbar werden können, müssen sie zunächst einmal Raum bekommen, also enttabuisiert und möglichst auch symbolisierbar werden.“¹³⁷

Vor allem bei negativ bewerteten Emotionen, wie z.B. bei Wut, ist das für viele Pädagog_Innen eine große Herausforderung. Sie reagieren auf destruktiv-aggressive Äußerungen von Kindern häufig mit moralischer Zurechtweisung. Das getadelte Kind lernt daraufhin, diese Gefühlszustände zu verstecken, um die Zuneigung der Bezugsperson nicht zu verlieren. Laut Uhl geht die Unterdrückung der Gefühle mit Abwehrprozessen einher, die sich belastend auf die Psyche des Kindes auswirken und die Verarbeitung solcher Gefühle verhindern. Für einen kompetenten Umgang mit den eigenen Emotionen muss das ganze Spektrum der Gefühle erlebt und verstanden werden dürfen. Ärger und Wut gehören unbedingt dazu, da sie eine Signalfunktion haben. Sie zeigen beispielsweise an, wenn in der Interaktion oder zwischenmenschlichen Beziehung etwas nicht stimmt. Pädagog_Innen können Kinder – je nach Entwicklungsstand – ermutigen, die Ursachen und Hintergründe der eigenen Emotionen selbst zu fin-

135vgl. ebd., S.231

136vgl. Uhl, 2013, S.93 f.

137ebd., S.95

den und zu formulieren.¹³⁸

Je jünger die Kinder sind, desto mehr sind sie bei der Regulation von heftigen Gefühlen auf die Hilfe einer Bezugsperson angewiesen. Pädagog_Innen können sie dabei unterstützen, indem sie

„[...] ihnen in Form der Rückspiegelung ihrer Gefühle die Sicherheit anbieten, dass Gefühle nicht bedrohlich sind, auch wenn sie überwältigend erscheinen.“¹³⁹

Uhl rät zu einer reflektiert-fragenden pädagogischen Haltung, die sowohl die eigene Vorbildwirkung berücksichtigt als auch dem Kind mit positiver Aufmerksamkeit begegnet. Prosoziales Verhalten wird verstärkt, indem es gewürdigt wird.¹⁴⁰

3.4 Gemeinsam Regeln finden und Grenzen setzen

Regeln sind nach Klein soziale Übereinkünfte, die für Sicherheit und Klarheit im menschlichen Zusammenleben sorgen. Häufig werden Regeln jedoch von Erwachsenen festgelegt, ohne zu überprüfen, ob diese Regeln in die Lebenswelt der Kinder passen oder ob diese fähig sind, die Regeln zu verstehen und einzuhalten.¹⁴¹ In Bezug auf das Thema Konflikte werden im Kindergarten oft Regeln formuliert, die Streit verhindern sollen. *„Wir streiten uns nicht!“¹⁴²* - Regeln wie diese sind unrealistisch, da Konflikte im Alltag unvermeidbar sind. Verhandeltbar sind jedoch z.B. anerkannte Formen der Konfliktaustragung und Verhaltensregeln. Laut Klein sollte es jedoch in der Macht der am Konflikt beteiligten liegen, die Grenzen untereinander auszuhandeln. Der Autor vertritt die Meinung, dass körperliche Auseinandersetzungen und Aggressionen durch Regeln nicht generell verboten werden sollten. Er empfiehlt, gemeinsam mit den Kindern Regeln für den Umgang mit Streit zu entwerfen.¹⁴³

Dafür spricht auch die Aussage von Dittrich et al., dass ein Konfliktverlauf nach Regeln nur möglich ist, wenn diese Regeln eindeutig auf die aktuelle Situation und den Kontext anwendbar sowie für die Kinder nachvollziehbar sind.

„Regeln nützen nichts, wenn sie nicht zum Kontext des Konflikts und zu den Anliegen, Fragen und Gefühlen der Kinder passen. Sie haben dann mit dem

138vgl. ebd., S.95 ff.

139Dittrich et al., 2001, S.152

140vgl. Uhl, 2013, S.89

141vgl. Klein, 2000, S.16 f.

142ebd., S.150

143vgl. ebd., S.150 ff.

*eigentlichen Konflikt nichts zu tun.*¹⁴⁴

Die vereinbarten Regeln müssen daher flexibel auf die jeweilige Situation angepasst und entsprechend der Bedingungen relativiert werden können, ohne jedoch unverbindlich zu werden.

3.5 Intervention, Konfliktbegleitung und Mediation

Erwachsene neigen dazu, die Konflikte der Kinder zu unterbrechen und sie ihnen aus der Hand zu nehmen. Das ist oft erst der Fall, sobald ein Streit laut wird. Die Kinder reagieren darauf meist verärgert, weil sie laut Dittrich et al. ihre Konflikte selbständig lösen und in ihren Angelegenheiten nicht entmündigt werden wollen. Außerdem sind die Lösungen der Erwachsenen für die Kinder häufig nicht nachvollziehbar oder nicht befriedigend, weshalb von außen unterbrochene Konflikte kurze Zeit später wieder aufgenommen werden.¹⁴⁵

Pädagog_Innen sollten laut Dittrich et al. vor dem Eingreifen in einen Konflikt analysieren, ob es zwischen den Beteiligten ein gegenseitiges Einvernehmen bei der Konfliktlösung gibt, ob die Kinder stärkende oder lähmende Erfahrungen machen, ob ein Kind geschädigt wird und in welchem Ausmaß das geschieht.¹⁴⁶

Interventionen durch Pädagog_Innen sind laut Klein häufig dadurch gekennzeichnet, dass sie bei einem Ungleichgewicht der Kräfte für das schwächere Kind Partei ergreifen und die Konfliktführung für dieses Kind übernehmen. Durch dieses Eingreifen hat das in der Situation schwächere Kind jedoch keine Möglichkeit, selbst Strategien zu entwickeln, um sich durchzusetzen. Das stärkere Kind hingegen fühlt sich unverstanden und gedemütigt und wird sich ggf. in einer anderen Situation revanchieren. Auf diese Weise verwehrt die Pädagog_In den Kindern die Möglichkeit, den Konflikt selbst zu lösen.¹⁴⁷

„Die positiven und negativen Wirkungen [von Konflikten, d. Verf.] ergeben sich aus einem Spannungsfeld zwischen zwei Polen: Sobald jeder Pol einseitig und übertrieben stark wirkt, führt er zu zerstörerischen Missbildungen. Wenn eine bestimmte Maßnahme zu Beginn hilfreich gewirkt hat, wird sie bei unmäßiger Verstärkung neue Probleme schaffen. Was in der einen Situation zum Problem wird, ist in der anderen Situation die Problemlösung. Jede an sich richtige Maßnahme kann durch Unmäßigkeit übersteigerte und pervertierende Wirkungen haben. Das übertriebene Gute wird so zum Bösen!“¹⁴⁸

144Dittrich et al., 2001, S.8

145vgl. ebd., S.118 f.

146vgl. ebd., S.59

147vgl. Klein, 2000, S.151 f.

148Glasl, 2002, S.10

Was von Glasl am Zitatende überspitzt formuliert wird, verdeutlicht die Notwendigkeit von überlegtem und reflektiertem Handeln sowie Feinfühligkeit in Konfliktsituationen.

Laut Dittrich et al. ist es die Aufgabe der Pädagog_In zu erkennen, wann ein Konflikt destruktiv verläuft und ein Kind dem anderen klar unterlegen ist. Dann muss sie eingreifen und zunächst dem unterlegenen Kind beistehen und es ggf. vor Verletzungen schützen, um sein Recht auf körperliche Unversehrtheit zu wahren.¹⁴⁹

In Streitsituationen unter Kindergartenkindern besteht laut Uhl die Aufgabe der Pädagog_In zunächst darin, die aufgebrachten Kinder zu stoppen und einen sicheren Rahmen zu schaffen, in dem die Situation besprochen und gemeinsam reflektiert werden kann. In dem Gespräch dürfen und sollen alle Gefühle und Gedanken ausgedrückt und formuliert werden, damit dann gemeinsam die Motive der Beteiligten aufgedeckt werden können. Das Ziel ist eine Lösung, in der die Interessen aller berücksichtigt werden. Im Zentrum des Gesprächs stehen nicht die Regeln, die möglicherweise verletzt wurden. Auch Beschämungen, die beispielsweise durch erzwungene Entschuldigungen entstehen, oder Angst vor Strafen müssen unbedingt vermieden werden. Einen nachhaltigen Lerneffekt und eine Förderung der sozialen Kompetenzen kann man vielmehr erzielen, wenn jeder verstanden und respektiert wird.¹⁵⁰

Uhl befürwortet das Einbeziehen von Unbeteiligten in das klärende Gespräch, da sie zur Entspannung der Situation, zur Regulation und zur Problemlösung beitragen können.¹⁵¹

„Statt das Agieren einer Machtdynamik zu intensivieren und damit 'befriedigende soziale Beziehungen' zu unterdrücken führt der konsequente Einbezug des sozialen Systems (hier: der Kindergartengruppe) zu kreativen und nachhaltigen Lösungen und somit auch zu einer Gruppenentwicklung, die Mentalisierungsprozesse fördert und 'Viktimisierung' unnötig macht [...].“¹⁵²

Auch die außenstehenden Kinder können von einem Konflikt lernen, wenn dieser im Rahmen der Kindergruppe sichtbar gemacht, besprochen und gemeinsam gelöst wird.¹⁵³

149vgl. Dittrich et al., 2001, S.67

150vgl. Uhl, 2013, S.97 ff.

151vgl. ebd., S.100

152ebd., S.100

153vgl. ebd., S.100 f.

Dittrich et al. beschreiben die Rolle der Pädagog_In in Konfliktsituationen als Anwältin der Kinder, nicht als Schiedsrichterin. Dieser Vergleich macht deutlich, dass die Kinder trotz der Begleitung durch einen Erwachsenen den Konflikt steuern und auf diese Weise lernen können, Auseinandersetzungen selbständig und fair zu bewältigen.¹⁵⁴

Kolthoff erklärt in ihrem Buch das Verfahren der Mediation, das hier ansatzweise dargestellt werden soll. Die in den USA entwickelte Methode für den Umgang mit Konflikten entstand in den 60er- und 70er-Jahren.¹⁵⁵ Die Autorin definiert Mediation als „[...] die Vermittlung in Konflikten durch eine dritte, unparteiische Person mit dem Ziel der einvernehmlichen Streitbeilegung zu beiderseitigem Vorteil.“¹⁵⁶

Die Mediator_In muss, um im Streitfall vermitteln zu können, von allen Beteiligten akzeptiert werden. Eine Mediation ist nur sinnvoll und möglich, wenn alle Beteiligten anwesend und bereit sind, gemeinsam eine Konfliktlösung zu erarbeiten. Weil die Mediator_In *allparteilich* ist, kann sie die Konfliktparteien bei der Kommunikation unterstützen und das Gespräch so moderieren, dass jeder in seiner Sichtweise akzeptiert und verstanden wird. Allparteilichkeit und Neutralität bedeutet auch, dass die Mediator_In nicht urteilt und den Streitenden keine Lösung von außen aufdrängt. Das Ziel der Mediation ist eine *Win-Win*-Lösung, die in einer schriftlichen Vereinbarung festgehalten und damit für alle Beteiligten verbindlich wird. Im Kindergarten kann diese Vereinbarung auch anders besiegelt werden, z.B. mit einem Handschlag. Die Recht- und Schuldfrage ist bei dieser Methode der Konfliktbearbeitung nebensächlich. Im Zentrum des Prozesses stehen die subjektiven Bedürfnisse und Motive der Streitenden, jeder Standpunkt wird grundsätzlich als berechtigt angesehen.¹⁵⁷

Der Verlauf der Mediation ist in fünf Phasen eingeteilt, die dem Konflikt einen Rahmen geben. In der Praxis gehen sie fließend ineinander über.

1. Einleitung (Problem beschreiben)
2. Konfliktdarstellung (aus der Perspektive der Beteiligten)
3. Konflikterhellung (Gefühle und Interessen beschreiben)

154vgl. Dittrich et al., 2001, S.230

155vgl. Kolthoff, 2006, S.61

156ebd., S.61

157vgl. ebd., S.61 f.

4. Problemlösung (konstruktive Vorschläge von den Beteiligten)
5. Vereinbarung¹⁵⁸

Für die Mediation gelten die folgenden Grundregeln, die am Anfang genannt werden:

- gegenseitige Wertschätzung
- sich ausreden lassen
- dem anderen zuhören
- keine Beschimpfungen¹⁵⁹

Wie in Kapitel 3.4 erklärt wird, sind von außen festgelegte Regeln in vielen Fällen nicht so wirksam wie gemeinsam ausgehandelte Konventionen. Daher kann es für die praktische Anwendung der Mediation als Methode sinnvoll sein, die Gesprächsregeln mit den Kindern zu besprechen und ggf. zu variieren oder sogar neue Regeln hinzuzufügen.

Um mit den Kindern eine Mediation durchführen zu können, müssen die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten und die Reflexionsfähigkeit der Kinder ausreichend entwickelt sein. Die Methode muss auf die Fähigkeiten und den Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Soziale Konflikte sind in der Krippe und im Kindergarten an der Tagesordnung. Deshalb ist es wichtig zu reflektieren, wie konstruktiv mit ihnen umgegangen werden kann.

Von sozialen Konflikten ist die Rede, wenn die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse mindestens zweier Personen sich so sehr widersprechen, dass ihre Erfüllung die Handlungsmöglichkeiten des jeweils anderen erheblich einschränken würde. Außerdem muss mindestens ein Beteiligter an der Situation etwas verändern wollen. Gehen die Kontrahent_Innen offen und konstruktiv mit dem Streit um, also auf der Basis gegenseitiger Achtung und mit dem Ziel, eine zufriedenstellende Lösung für alle Beteiligten zu finden, so kann von Konfliktfähigkeit gesprochen werden. Ein destruktiver Umgang mit Konflikten hingegen ist dadurch gekennzeichnet, dass mindestens ein Beteiligter alles daran setzt, seine Interessen zu verwirklichen und dabei die Handlungsmöglichkeiten der Kon-

¹⁵⁸vgl. Kolthoff 2006, S.64

¹⁵⁹vgl. ebd., S.65

trahent_In so sehr einschränkt, dass diese ihren Interessen und Bedürfnissen nicht mehr nachgehen kann.

Kinder lernen soziales Verhalten zum einen am Vorbild und zum anderen in Ko-Konstruktion mit anderen Kindern. Sie haben in jungen Jahren ein vielfältiges Verhaltensrepertoire, das sie je nach Situation einsetzen. Auch die Streitinhalte und -auslöser sind sehr verschieden und oft nicht auf Antrieb von außen zu erkennen.

Um Konflikte konstruktiv bearbeiten zu können, müssen verschiedene soziale und personelle Schlüsselkompetenzen vorausgesetzt sein. Die Grundlagen für viele dieser Fähigkeiten sind bereits im Säuglingsalter erkennbar. Sie sind dann als Basiskompetenzen vorhanden, die im Laufe der Entwicklung weiter differenziert werden.

Die Schlüsselkompetenzen für Konfliktfähigkeit können alltagsintegriert gefördert werden. Dafür ist die Reflexion des Kindbildes und der eigenen Haltung gegenüber Konflikten unerlässlich. Auch die eigene Vorbildwirkung darf nicht außer Acht gelassen werden. Hilfreich ist es außerdem, gemeinsam mit den Kindern Regeln für den Umgang mit Konflikten auszuhandeln.

Wann und wie die Pädagog_In von außen in einen Streit eingreifen sollte, hängt von der Konfliktsituation sowie den Fähigkeiten der Kinder ab. Je nach Situation und Entwicklungsstand der Kinder ist die Mediation eine gute Methode, um Konflikte zu begleiten. Die Grundhaltung der Pädagog_In gegenüber den Kindern sollte vor und während jeder Intervention zurückhaltend, aufmerksam und reflektiert sein.

Für meine zukünftige pädagogische Arbeit als Kindheitspädagogin ziehe ich das Fazit, dass nicht voreilig in einen Konflikt zwischen Kindern eingegriffen werden sollte – solange sich kein Kind in akuter Gefahr befindet, sodass seine Unversehrtheit gewahrt werden müsste. Zunächst muss eingeschätzt werden, ob die Kinder den Konflikt allein und konstruktiv lösen können. Für diese Einschätzung sind die Kompetenzen der Kinder, der Kontext und der Konfliktverlauf zu berücksichtigen. Über welche Kompetenzen die Kinder verfügen und welche Konfliktlösestrategien sie bereits kennen und anwenden, lässt sich durch Beobachtungen herausfinden. Die eigene Haltung gegenüber Konflikten sowie das Verhalten in Konfliktsituationen sollte stets reflektiert werden.

Die am Anfang aufgestellten Hypothesen wurden bestätigt und wissenschaftlich belegt. Erkenntnisse aus der Fachliteratur wurden zusammengetragen, diskutiert und auf die Praxis bezogen.

Während des Recherche- und Schreibprozesses dieser Arbeit wurden viele Randthemen berührt und Fragen aufgeworfen, die es wert wären, genauer untersucht zu werden. Solche Themen sind zum Beispiel Mentalisierungsprozesse und ihre Bedeutung für die soziale Entwicklung, Aggressionen und Gewalt, Empathie, sowie verschiedene Bereiche der Entwicklungspsychologie. Auch die Einbeziehung der Eltern und Familien zur Förderung der Konfliktfähigkeit im Kindesalter oder die Evaluation verschiedener Präventionsprogramme wären interessante Themen für weiterführende Arbeiten.

5. Quellenverzeichnis

5.1 Literaturquellen

- Cierpka, M. (2005). *Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K. (2001). *Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Berlin: Luchterhand.
- Dornes, M. (2002). *Die emotionale Welt des Kindes* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Dornes, M. (2006). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Friedlmeier, W. (1999). *Emotionsregulation in der Kindheit*. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag
- Glasl, F. (2002). *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte – Übungen – Praktische Methoden* (3. Aufl.). Stuttgart: Freies Geistesleben, Bern: Paul Haupt.
- Hagedorn, O. (2005). *Mediation – durch Konflikte lotsen. 58 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. Leipzig: Klett.
- Haug-Schnabel, G. (2011). *Aggression bei Kindern. Praxiskompetenz für Erzieherinnen* (2. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J. (2005). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Jele, H. (1999). *Wissenschaftliches Arbeiten in Bibliotheken*. München: Oldenbourg.
- Kasten, H. (2008). *Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Berlin: Cornelsen.
- Klein, L. (2000). *Mit Kindern Regeln finden* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Koglin, U., Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (2., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kolthoff, M. (2006). *Gesprächsführung mit Kindern. Klein&groß Praxis Express*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Metzinger, A. (2009). *Entwicklungspsychologie kompakt. Für sozialpädagogische Berufe*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Schmidt-Denter, U. (1994). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens* (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Uhl, C. (2013). *Frühprävention durch Förderung von Mentalisierungsprozessen. Psychoanalytisch verstehen – pädagogisch handeln*. Kassel: kassel university press.

5.2 Onlinequellen

Gender Institut Bremen: *Gender Gap*. Zugriff am 15.05.2014. Verfügbar unter: <http://www.genderinstitut-bremen.de/glossar/gender-gap.html>

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit in dieser oder einer ähnlichen Form noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Anne Luisa Maltzahn

Neubrandenburg, den 17.07.2014