



Heike Baum / Helia Schneider

Für das Kind ergibt es Sinn!

Herausforderndes Verhalten in Kita und
Kindertagespflege verstehen und begleiten

Heike Baum/Helia Schneider

Für das Kind ergibt es Sinn!

Herausforderndes Verhalten in Kita und
Kindertagespflege verstehen und begleiten

VORSCHAU

VANDENHOECK & RUPRECHT



netzwerk
lernen

Inhalt

1	Vorbemerkung und Begriffsklärung	7
2	Was fordert Kinder heraus	12
2.1	Beziehung gestalten	13
2.2	Interview mit Dr. Nicole Wilhelm über herausgeforderte Kinder ...	44
2.3	Entwicklungsbedingungen von Kindern	49
2.4	Rahmenbedingungen für Kinder	55
3	Was bedeutet es, bedürfnisorientiert zu arbeiten?	98
3.1	Achtsame Sprache	103
3.2	Kinder nicht »verkehrt machen«	109
3.3	Als Erwachsene:r im Konflikt gleichwürdig und integritätswahrend handeln	111
3.4	Wie können Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder mit besonderen Bedarfen aussehen?	119
4	Kindeswohl und Kinderschutz wahren, auch wenn Kinder herausfordernd sind	146
5	Was fordert pädagogische Fachkräfte heraus?	161
5.1	Glaubenssätze reflektieren	162
5.2	Die eigene Integrität wahren	165
5.3	Interview mit Gerhard Fleischer: Resilienz bei pädagogischen Fachkräften	171

6	Zusammenarbeit mit Eltern und Familien	176
6.1	Die systemische Sichtweise	176
6.2	Was fordert Eltern heute heraus?	180
7	Was wäre wenn ... Eine Schlussbemerkung	184
8	Unser Dank	185
9	Literatur	187

VORSCHAU

1 Vorbemerkung und Begriffsklärung

In unserem Berufsalltag als Fortbildungsreferentin und Supervisorin hören wir gehäuft von den pädagogischen Fachkräften, dass es immer mehr Kinder mit »auffälligem Verhalten« gebe, die sie in ihren Einrichtungen der Kindertagesbetreuung¹ in vielerlei Hinsicht stark herausfordern würden. Auch die Begrifflichkeiten »grenzwertiges Verhalten«, »Problemverhalten«, »schwierige Kinder«, »verhaltenskreative Kinder« bis hin zu »verhaltensgestörte Kinder« sind zu vernehmen. Fragen wir nach, wie genau dieses Verhalten aussieht, erhalten wir Beschreibungen wie: laut, frech, handgreiflich, wild, aggressiv, andere störend, sehr ruhig und schüchtern, respektlos, nicht still sitzen könnend, sich nicht an Regeln haltend und mehr. Mit diesen Begriffen wird von Fachkräften, die in Kitas und der Kindertagespflege arbeiten, zum Ausdruck gebracht, dass die Kinder sich nicht so benehmen, wie es in der jeweiligen Situation erwünscht ist, dass ihr Verhalten von der Norm abweicht und nicht den Erwartungen der Erwachsenen entspricht. Die Bewertung hierbei ist eindeutig: Das Verhalten der Kinder ist nicht willkommen. Es ist nicht richtig! Das fordert uns heraus. Im pädagogischen Feld kann seit einiger Zeit eine Entwicklung Richtung ressourcenorientiertes Denken beobachtet werden, was sich in solchen Aussagen noch nicht widerspiegelt. Jedoch fällt uns auf, dass eine erste Sensibilisierung und ein erstes Umdenken vom defizitorientierten Denken (»das Kind hat eine Störung«) in Richtung, »einen guten Grund« des Kindes für sein Verhalten anzunehmen, stattgefunden hat. Fachkräfte sprechen von »besonderen Kindern«, »Kindern mit besonderen Bedürfnissen« oder »verhaltensoriginellen Kindern«.

Ausgehend davon, dass Kinder als Subjekte Konstrukteur:innen ihres eigenen Lebens sind, scheint es eine Suchbewegung um eine Begrifflichkeit zu sein, die kompetenz- und ressourcenorientiert ist und auch das Individuum betont.

1 Kurz: Kita. Damit sind Einrichtungen für Kinder bis als auch für Kinder über drei Jahre, inklusive der Kindertagespflege, beschrieben.

Hierbei sind die Fachkräfte stark mit ihrer eigenen Haltung zum Thema konfrontiert. Als wir bei der Familienberaterin und familylab-Trainerin Dr. Nicole Wilhelm auf den Begriff der »herausgeforderten Kinder« stießen und die Definition dazu lasen, konnten wir sofort in starke Resonanz damit gehen. Statt auf Kinder, deren Verhalten wir als herausfordernd erleben, so zu reagieren, dass wir versuchen, sie zu anderen Verhaltensweisen zu bringen, sollten wir die Perspektive wechseln und uns fragen, was die Kinder herausgefordert hat, sich so zu verhalten. Nicole Wilhelm beschreibt: Es handelt sich um Kinder, die in ihrem Leben herausgefordert sind. Sie vermissen etwas für ihre Entwicklung dringend Benötigtes oder sie erleben einen Schmerz, den sie kaum ertragen können. Das Verhalten von Kindern, die auf diese Weise herausgefordert sind, ist als Botschaft zu verstehen, und die Anpassungsleistung, diese zu entschlüsseln, muss von uns Erwachsenen erbracht werden (vgl. Wilhelm, 2022).

Wir werden in diesem Buch jedoch auch von »Kindern, die sich herausgefordert fühlen«, »Kindern, die herausgefordert sind«, oder »Kindern, die herausforderndes Verhalten zeigen«, sprechen. Wir meinen damit immer, dass es einen guten Grund für das Verhalten gibt und es in der Verantwortung des Erwachsenen liegt, diesen herauszufinden. Unser Grundverständnis lautet: *Jedes Verhalten von Kindern ergibt einen Sinn und ist aus der Sicht des Kindes richtig, auch wenn Erwachsene das Verhalten nicht für angemessen halten.*

Kinder als herausgefordert zu beschreiben, ist der Versuch, den Kindern kein Etikett des Fehlverhaltens anzuheften, sondern deutlich zu machen: Kinder kooperieren mit ihrer sozialen Umwelt und geben immer ihr Bestes. Sie kommen sozial kompetent auf die Welt und kooperieren so lange, wie sie können. Erst wenn sie so in Not geraten, dass sie nicht mehr zur Kooperation fähig sind, gehen sie in den Widerstand und zeigen herausforderndes Verhalten. »Herausforderndes Verhalten« und »herausgefordertes Verhalten« sind Bewertungen, jedoch jeweils in einem anderen Wertesystem begründet. Uns liegt daran, das Verhalten von Kindern nicht abzuwerten, sondern nach dem »guten Grund« dafür zu suchen.

Ob sich ein Kind in einer Situation herausgefordert fühlt oder nicht, kann nur das Kind selbst entscheiden. Wir Erwachsenen sind immer aufgefordert, Kindern kein Etikett zu verpassen und damit der Gefahr eines stigmatisierenden Schubladendenkens zu erliegen. Wenn wir von »Kindern, die sich herausgefordert fühlen«, sprechen, erkennen wir an, dass es eine Ursache dafür gibt, was diese Reaktion ausgelöst hat. Damit kommt zum Ausdruck: Das Kind ist ein Individuum mit vielen unterschiedlichen Eigenschaften. Es befindet sich in Beziehungen mit seiner Umwelt, mit Menschen, Dingen, Orten und auferlegten



Ordnungen, die ihm bisweilen das Gefühl geben können, überwältigt oder überfordert zu sein, also eine zu starke Herausforderung zu erleben. Es muss uns Erwachsenen nicht einleuchten, dass das Kind sich so fühlt. Es fühlt, was es fühlt, daran ist nicht zu rütteln, ob wir das berechtigt finden oder nicht. Gefühle sind nicht an rationalen Merkmalen zu messen. Mit diesem Buch wollen wir einen Blick darauf werfen, was Kinder im (Kita-)Alltag herausfordern kann (► **Kapitel 2**) und wie stark das mit unserer Beziehungsgestaltung (► **Kapitel 2.1**) zusammenhängt. Gute Beziehungen zu haben, ist für uns Menschen wichtig, weil sie uns Sicherheit und Vertrauen geben und unser positives Selbstbild stärken. Gute Beziehungen geben den Kindern eine wichtige Stabilität, die Stress mildern kann und damit auch die Herausforderungen, die Kinder im Alltag erleben, im Sinne der Resilienz leichter bewältigen lässt. Um die Qualität von Beziehungen beschreiben zu können, ist es für uns unumgänglich, sich dabei mit den Themen Gleichwürdigkeit, Integrität und Kooperation zu beschäftigen. Das Interview mit Nicole Wilhelm (► **Kapitel 2.2.**) ergänzt unsere Überlegungen dazu. Die Rahmenbedingungen, die Kinder in Kitas vorfinden und die sie vor vielerlei Herausforderungen stellen können, beschreiben wir in ► **Kapitel 2.4**. Hier knüpfen wir an die oben beschriebenen unterschiedlichen Interpretationen an, also dass Kinder exakt dieselbe Situation unterschiedlich erleben können. Dies bedeutet, dass wir die Situation vielleicht anders interpretieren, als das Kind sie empfindet, oder dass wir gar nicht danach fragen, was in einem Kind vorgeht, sondern nur danach, ob es unseren Vorstellungen folgt.

Wenn Finn zum Morgenkreis muss, obwohl er gerade lieber weiter im Bauroom sein Projekt verfolgen will, findet er das doof. Vielleicht verweigert er sich nun im Morgenkreis, stöhnt laut auf und antwortet nicht, wenn er an der Reihe wäre, etwas zu erzählen. Vielleicht legt er sich unter den Stuhl, um zu zeigen, dass er nicht hier sein will. Alda hat auch keine Lust auf den Morgenkreis, aber sie zuckt nur mit den Schultern und macht mit, findet mit der Zeit vielleicht sogar Freude daran. Es ist wichtig, jedes einzelne Kind in der konkreten Situation in den Blick zu nehmen. Nicht der verbindliche Morgenkreis fordert jedes Kind heraus, sondern Finn an *diesem* Morgen, da er engagiert an seinem Bauprojekt gearbeitet hat und dabei unterbrochen wurde. Da dies jeden Tag unterschiedlichen Kindern so gehen kann, ist der verbindliche Morgenkreis zu hinterfragen.

Uns Erwachsenen geht es natürlich nicht anders. Auch wir fühlen uns durch das Verhalten von Kindern mal mehr oder mal weniger herausgefordert: Manche Fachkraft kommt mit Finn im Morgenkreis an ihre Grenze und geht mit ihm in den Konflikt (»Jetzt setz dich mal richtig hin und hör auf zu stören!«), eine andere Fachkraft lässt Finn in seinem »Beschwerde-Modus« und igno-

riert sein Handeln. Wieder eine andere merkt, dass Finn sich nicht auf den Morgenkreis einlassen kann, fragt nach und lässt ihn selbstverständlich in den Bauraum zurückkehren.

Was bringt Kinder in eine Situation, sich herausfordernd zu verhalten? Was geht dem voraus? Was behagt ihnen nicht, was stört oder überfordert sie? Eine häufige Ursache ist Stress. Er kann von zu Hause aufgrund familiärer Situationen kommen oder in der Kita entstehen, wo er sich im Laufe des Kita-Alltags aufbaut oder sich in bestimmten Situationen bildet (z. B. beim Ankommen am Morgen, bei kleinen Übergängen/Mikrotransitionen, bei Lautstärke). Auch unangenehme Gefühle, Konflikte und der Umgang der Fachkräfte untereinander können zu Stress führen.

Deshalb ist es eine zentrale Aufgabe von pädagogischen Fachkräften, im Team zu überlegen: Wann und wie verursacht unsere Tagesstruktur bei den Kindern Stress? Wie gehen wir mit Regeln um? Wie begleiten wir Kinder in ihren Emotionen? Wie gestalten wir Beziehung? Was bedeutet stressreduzierende Pädagogik für uns? Wie gestalten wir die Räume? Welche Angebote werden den Kindern gemacht? Ideen und Anregungen dazu finden Sie ebenfalls in ► **Kapitel 2.4**.

Ganz automatisch stellt sich nun die Frage, was eigentlich eine bedürfnisorientierte Pädagogik ausmacht. In ► **Kapitel 3** lesen Sie dazu ganz praktische Beispiele und erhalten weitere Anregungen, wie wir Kinder mit dieser pädagogischen Grundhaltung weniger herausfordern und Stress im Kita-Alltag minimieren können. Ein wesentlicher Faktor ist dabei die Sprache (► **Kapitel 3.1**). Es macht einen großen Unterschied, ob wir Kindern in einer warmen Sprache sagen, was uns wichtig ist (»Josua, ich möchte wirklich nicht, dass du die Bücher durch den Raum wirfst, sie gehen dabei kaputt«), oder ob wir adultistisch² bestimmen, was die Kinder machen sollen (»Josua, ich hab' es dir jetzt schon hundertmal gesagt, dass du das lassen sollst, du bist doch schon alt genug.«). Wir alle kennen Kinder, die durch eine chronische Krankheit, eine Behinderung oder sonstige Herausforderungen einen eigenen Stress in die Kita mitbringen, und manchmal gehen damit Bedürfnisse einher, die Fachkräfte besonders in den Blick nehmen sollten. Im ► **Kapitel 3.4** gehen wir exemplarisch auf sechs dieser Herausforderungen ein. Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung, Kinder mit Fluchterfahrung, trans* Kinder und hochsensible Kinder sowie organische Ursachen für herausgefordertes Verhalten und die Nachwirkungen der Coronapandemie.

2 Adulthood beschreibt die Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene aufgrund des Alters.



Herausgeforderte Kinder sind für Fachkräfte häufig auch eine Herausforderung. In unserer Seminar- und Beratungsarbeit hören wir häufig von grenzüberschreitendem oder gewalttätigem Verhalten gegenüber Kindern. In ► **Kapitel 4** beschäftigen wir uns deshalb mit dem Kinderschutz insbesondere in Situationen, in denen Kinder herausgefordert sind. Es ist uns wichtig, auch die Fachkräfte mit ihren Herausforderungen in den Blick zu nehmen. In ► **Kapitel 5** sind deshalb die Hauptthemen, wie Fachkräfte mit ihren eigenen Glaubenssätzen (z. B. »Kinder müssen folgen«) umgehen können (► **Kapitel 5.1**) und wie es gelingen kann, die eigene Integrität zu schützen (► **Kapitel 5.2**). Komplettiert wird dieses Kapitel durch ein Interview mit Gerhard Fleischer zum Thema »Resilienz für pädagogische Fachkräfte« (► **Kapitel 5.3**).

Kinder kommen nicht allein in die Kita. Sie bringen ihre Familiennetzwerke mit. Der Blick darauf, was diese herausfordert und wie eine gute Kooperation mit den wichtigsten Bezugspersonen der Kinder in ihrem familiären Rahmen gelingt, wird in ► **Kapitel 6** beschrieben. Dabei stellen wir den Bezug zur systemischen Betrachtung von Familien und dem Familienrucksack her und zeigen beispielhaft vier Herausforderungen auf, mit denen Erziehungspersonen heute konfrontiert sind (► **Kapitel 6.1** und ► **Kapitel 6.2**).

Hinweis: Wenn wir von pädagogischen Fachkräften schreiben, meinen wir immer auch Personen, die in der Kindertagespflege arbeiten. Wenn wir das Wort Kita benutzen, wollen wir die Kindertagespflege im Sinne des Oberbegriffes »Kindertagesbetreuung« in beiden Betreuungsformen miteinbeziehen.

Ergänzend zum Buch erhalten Sie einen Padlet-Zugang. Auf dem Padlet stehen Ihnen diverse Unterlagen als Download zur Verfügung. In den jeweiligen Kapiteln wird darauf hingewiesen. Mit untenstehendem QR-Code gelangen Sie zum Padlet. Das Passwort lautet: »Gleichwürdigkeit«.



<https://tinyurl.com/22hrmx4w>

2 Was fordert Kinder heraus

»Aus Kindersicht«: Das fordert mich heraus

- *Luka*: Ich bin ganz wütend, wenn ich um halb acht schon Hunger habe und noch nicht frühstücken darf.
- *Mira*: Mir ist manchmal alles zu laut und zu viel und dann will ich gar nicht in der Kita sein.
- *Finn*: Ich finde es voll blöd, wenn ich zum Morgenkreis muss und eigentlich will ich weiter mit den Dinos spielen.
- *Liliana*: Ich bin so traurig, wenn meine Freundin nur mit den anderen Kindern spielt.
- *Basim*: Die Erzieherin sagt manchmal zu mir, dass ich deutlich sprechen soll, dabei kann ich Deutsch noch nicht so gut.
- *Samira*: Ich bin eifersüchtig, dass die Erwachsenen immer meiner Zwillingsschwester zuhören und nicht mir.
- *David*: Wenn Erwachsene meine Körpersprache nicht verstehen, macht mich das verzweifelt.
- *Sünne*: Wenn ich beim Spielen ganz vertieft bin und nichts mehr um mich herum mitkriege und dann gestört werde, macht mich das sauer und das zeige ich dann auch.
- *Lena*: Am liebsten laufe ich barfuß im Garten, der Erzieher sagt dann immer, ich darf nur mit Schuhen raus, das ist total gemein.
- *Frieda*: Vor dem Mittagessen bin ich immer so müde, ich soll aber wach bleiben und mitessen, da muss ich immer weinen.
- *Buba*: Als mich die Biene gestochen hat, hat die Erzieherin gesagt, das sei Karma, da haben alle Erwachsenen gelacht und ich habe gar nicht verstanden, warum, dann bin ich ganz traurig geworden.
- *Achmed*: Als ich mich mal als Mädchen verkleidet habe, hat die Erzieherin die Augen verdreht und dann mit ihrer Kollegin getuschelt. Das fand ich fies.
- *Josua*: Als wir im Bauraum Zoo gespielt haben, wollte ich der Verkäufer im Kiosk sein, aber ich durfte mir nichts aus dem Kaufladen im Rollenspiel-



- zimmer holen, weil das dort bleiben soll. Da bin ich in meine Höhle gegangen und habe nicht mehr Zoo gespielt. Ich hatte keine Lust mehr.
- *Maja*: Der Lukas hat mich gestern geschlagen und das habe ich meiner Erzieherin gesagt, die meinte dann nur, ich soll ihm sagen, dass ich nicht geschlagen werden will. Dabei wollte ich doch getröstet werden.

Diese Beispiele stammen zu einem Großteil aus den Berichten von Fachkräften. Für dieses Buch wurden sie etwas bearbeitet und angereichert.

2.1 Beziehung gestalten

Praxisbeispiel: Laura, Mohamad und Leonie – verschiedenen Bedürfnissen in der Ankommenszeit gerecht werden



Leonie, 2,8 Jahre alt, hat sich gerade neu in der Kita Wirbelwind eingelebt. Sie kommt jeden Morgen mit ihrem Kuschelaffen fest im Arm, sucht sofort nach ihrer Bezugserzieherin Laura und möchte mit ihr spielen, ein Buch anschauen oder ein Lied singen. Sie möchte am liebsten in einen Eins-zu-eins-Kontakt gehen und Laura erstmal für sich allein haben. Sie kennt das von zu Hause, da sie keine Geschwister hat und viel exklusive Zeit mit ihren Eltern verbringen kann, wie diese Laura berichteten. Leonie äußert sowohl verbal als auch mit Körperkontakt, dass sie »in Beziehung« mit Laura sein möchte, und sie bringt Spielgegenstände oder Bücher zu ihr. Sie gestaltet die Beziehung aktiv mit. Wenn es Laura nicht gelingt, dieses Bedürfnis zu erfüllen, weint Leonie und zieht sich zurück. Laura hat bereits das nächste Kind, das neu in die Kita kommt, den 2,5-jährigen Mohamad, der sie sehr in Anspruch nimmt. Die Tandemeingewöhnung mit ihrem Kollegen Marc ist nicht so wie geplant gelungen, da es viele Krankheitsfälle gab und er öfter in einer anderen Gruppe aushelfen musste. Zudem ist Leonie immer wieder an einzelnen Tagen krank, was dazu führt, dass sie sich manchmal schlecht von ihrem Vater lösen kann, der sie morgens bringt. Leonie wird zunehmend stiller, zieht sich öfter zurück oder steht für sich allein im Raum und schaut sich um. Im Moment nimmt sie noch keinen Kontakt zu anderen Kindern auf. Sie besucht das erste Mal eine Kita, war während der Pandemie viel allein zu Hause und ist es noch nicht gewohnt, in Kindergruppen zu sein.

Laura ist gestresst davon, dass sie für zwei Kinder zur gleichen Zeit da sein muss. Einerseits will sie sich intensiv um das nächste Kind, was neu

aufgenommen wird, kümmern, da sie aus professioneller und fachlicher Sicht weiß, wie wichtig diese Anfangszeit ist. Andererseits nimmt sie wahr, dass Leonie sie eigentlich auch noch stark braucht. Ihr ist bewusst, dass Leonie mit einer bestimmten Vorstellung von Beziehungsgestaltung in die Kita kommt, die sie innerlich aufgrund ihrer Erfahrungen zu Hause verankert hat.

Laura ist gefordert, sowohl eine Beziehung zu Mohamad aufzubauen als auch die bereits bestehende Beziehung zu Leonie zu festigen. Dieses Dilemma spürt sie als starke Ambivalenz und nimmt dieses Gefühl mit in den Feierabend.

In diesem Praxisbeispiel, was Ihnen sicherlich bekannt vorkommen dürfte, sind sowohl die Pädagogin als auch das Kind mit einer schwierigen Situation konfrontiert. Für beide wäre es gut und wichtig, dass sie der noch wachsenden Vertrauensbeziehung Zeit und Raum geben könnten.

Laura und Leonie – eine Möglichkeit, wie Laura reagieren könnte

Laura könnte in ihrem Team um Entlastung bitten und die Absprache treffen, dass ihr Kollege Marc in der nächsten Zeit nicht in anderen Gruppen aushilft. Sie könnte in Erwägung ziehen, die Ankommenszeit mit Mohamad auf eine spätere Zeit am Tag zu verschieben, sodass sie zuerst Leonie begrüßen und in die Gruppe begleiten kann.

Und am Morgen? Leonie wird morgens von ihrem Vater in die Kita gebracht. Laura nimmt sie in Empfang, hockt sich vor sie, schaut ihr in die Augen, lächelt und sagt: »Guten Morgen, Leonie, schön, dass du da bist, darüber freue ich mich. Und du hast wieder deinen Affen mitgebracht. Guten Morgen, Affe.« Laura macht eine Pause, um Leonies Reaktion zu beobachten. Diese streckt ihr vielleicht den Affen hin oder lächelt zurück. Nun kann Laura sagen: »Schau, der Mohamad ist auch schon da, er ist noch nicht lange bei uns in der Kita und er hält meine Hand. Möchtest du ein Buch mit uns anschauen, Leonie?« Laura wartet erneut kurz ab und schaut, ob Leonie auf das Angebot eingeht oder etwas anderes signalisiert. Angenommen Leonie nickt, könnte Laura sagen: »Ich möchte gern mit euch beiden das Buch anschauen. Da vorne in der Kuschelecke suchen wir uns einen schönen Platz.« Sie könnte noch hinzufügen: »Magst du uns eins aussuchen, Leonie? Mohamad und ich gehen schon mal zum Sofa.«



In diesem Fall hätte Laura sowohl eine Ankommenssituation gestaltet, in der sie in einem kurzen Moment den Aufmerksamkeitsfokus ganz bei Leonie hatte. Gleichzeitig hat sie ihr bewusst gemacht, dass sie Mohamad integrieren möchte, da er noch nicht lange in der Kita ist. Dann schlägt sie eine mögliche Lösung vor (gemeinsam ein Buch anzuschauen) und hat ihr eine Brücke gebaut, damit Leonie in den Kita-Alltag finden kann. Sie hat mit ihrem Beziehungsangebot die anspruchsvolle Situation des morgendlichen Übergangs für alle integrierend gestaltet. In der Kuschelecke kann sie feinfühlig reagieren, wenn Leonie ein Berührungs- oder Nähebedürfnis hat, und vielleicht einen Arm um sie legen oder sie sogar auf den Schoß nehmen (und dies Mohamad entsprechend kommunizieren, der in dem Moment vielleicht neben ihr sitzen könnte). Dies gilt es individuell und je nach Reaktion der Kinder zu entscheiden.

Die Familienberaterin und Autorin Nicole Wilhelm schreibt: »Wie wir Beziehung gestalten, das erlernen wir wie eine Sprache« (Wilhelm, 2019, S. 13). Welche Beziehungssprache hat Leonie erlebt? Wie sind Leonies Eltern und andere primäre Bezugspersonen auf ihre Bedürfnisse eingegangen, wie haben sie ihre Beziehungsangebote und -bemühungen wahrgenommen und beantwortet? Und welche Qualität hatten all diese Interaktionen?

Es ist ein Unterschied, ob wir ein Kind im Übergang in die Kita begleiten, was bereits Erfahrungen mit anderen Kindern gemacht hat, oder eines, das dies noch nicht erlebt hat.

Was für Beziehungserwartungen Kinder an Fachkräfte in der Kita stellen, ist also stark davon geprägt, was sie in ihrem bisherigen Leben bereits für Beziehungserfahrungen gemacht haben, sowohl mit den erwachsenen Bezugspersonen (auch über die Eltern hinaus) als auch mit anderen Kindern.

Auch wir Erwachsenen sind in unserem Verhalten von unseren Beziehungserfahrungen, die wir als Kind gemacht haben, geprägt. Wurden wir wahrgenommen, wenn wir »Zugehörigkeit und Beziehung tanken wollten«? Wurden unsere Bedürfnisse gesehen und befriedigt? Wurden wir angemessen getröstet? Wie wurde mit uns gesprochen? Welche Beziehungsbotschaften haben wir vernommen – verbal und nonverbal? Welche Beziehungen zu anderen Kindern hatten wir?

Interessantes aus der Forschung

Auch im Kontakt mit bereits vertrauten Menschen setzen sich Kinder immer wieder »neu in Beziehung«. So tauschen Babys mit ihren Betreuungspersonen beständig – oft nur für Millisekunden – Blicke aus. Und immer wenn sie sich

in ihrem gemeinsamen Augenraum begegnen, werden im Gehirn der beiden Partner:innen aktivierende und gefühlsverstärkende Hormone (Endorphine) ausgeschüttet. Diese beständige Resonanz und Synchronisierung über die Sinne und über Gefühle hilft dem Baby beim Lernen und bei der Anpassung an die Lebensbedingungen außerhalb des Mutterleibs (vgl. Renz-Polster, 2022, S. 273).

Bindung und Beziehung – die Diskussion heute

Die Bindungsforschung bezeichnet die Beziehung von Babys und Kleinkindern und den ihnen vertrauten Personen, die sie regelmäßig versorgen, als Bindung.

»Die klassische Bindungstheorie geht davon aus, dass Bindung vor allem dadurch entsteht, dass Kinder Erwachsene als sichere Basis erleben. Mittlerweile ist wissenschaftlich jedoch belegt, dass Bindung und Beziehung auch eine ›Leistung‹ des Kindes sind. Bindung entsteht in einem wechselseitigen Prozess und wird dem Kind nicht von Seiten des Erwachsenen als Versorgungsleistung zur Verfügung gestellt. Das Kind muss den Drahtseilakt zwischen dem Bedürfnis nach Geborgenheit und Autonomie bewältigen. Autonomie in sozialer Verbundenheit kann sich entwickeln, wenn ein Kind zum einen Nähe erlebt und zugleich Freiraum für sein Forschen erfährt, wenn es selbstwirksam sein möchte.« (vgl. Renz-Polster, 2017, S. 10)

Die Bindungsforschung stützte sich in ihren Beobachtungen anfangs vor allem auf Rhesusaffen und Schimpansen – beides Arten, in denen ausschließlich die Mutter für den Nachwuchs sorgt. Leicht verständlich, dass sie zunächst einmal auch bei uns Menschen die Mutter als den »natürlichen« und möglicherweise ausschließlichen Bindungspartner des Kindes ansahen. Berichte von Ethnolog:innen jedoch zeichneten ein anderes Bild: Bei den Efe in Zentralafrika zum Beispiel werden Säuglinge von verschiedenen Müttern gestillt und auch in anderen Völkern werden Babys selbstverständlich von anderen Erwachsenen mitversorgt – den Vätern, älteren Geschwistern, den Großeltern oder anderen Clanmitgliedern. Dies legt ein neues Bild auf menschliche Bindung nahe, das mit dem traditionellen Mutterbild wenig zu tun hat.

Babys kommen mit einem Bindungsprogramm auf die Welt, was nicht auf eine einzige Person zugeschnitten ist. Das heißt aber nicht, dass das Bindungsprogramm des Kindes wahllos ist, denn schon nach wenigen Wochen beginnt es, eine Bezugsperson zu bevorzugen (zumal noch, wenn es müde, hungrig, krank oder gestresst ist). Meist diejenige Person, mit der es am meisten zusammen ist, in der Regel also die Mutter (vgl. Renz-Polster, 2022, S. 277 f.).



Darüber hinaus sorgt Bindung auch für die Einpassung des Kindes in den jeweils vorgegebenen kulturellen Rahmen. Die Behandlung durch die ihm vertrauten Menschen vermittelt ihm ja ebenfalls, welche »Beziehungsheimat« es generell in seinem Leben zu erwarten hat und wie Beziehungen funktionieren. Werden diese auf Übermacht oder Kontrolle aufgebaut oder basieren sie auf Vertrauen und lassen sich gemeinsam gestalten? Das Kind erfährt, ob es eine Stimme hat und gehört wird oder ob es »hörig« sein soll. Kurz, in seinem Bindungssystem lernt ein Kind auch die in seiner Kultur vorherrschenden Herrschaftsverhältnisse kennen – mitsamt der ihm darin zugeschriebenen Rolle (vgl. Renz-Polster, 2022, S. 273).

Kinder kommen mit der Fähigkeit auf die Welt, in einen Dialog zu gehen und ihren Teil zur Beziehungsgestaltung beizutragen. Zunächst geschieht das über den Körper, die Mimik, die Gestik, die Körpersprache und Laute, kleine Mikrozeichen wie beispielsweise einen weggedrehten Kopf, ein Lächeln, ein Ausstrecken der Hände oder ein Strampeln. Diese Feinzeichen »lesen« und interpretieren zu lernen, ist eine der wichtigsten Aufgaben von Bezugspersonen, die Beziehungen mit Kindern gestalten.

Definition Beziehungsheimat

Welche Beziehungserfahrung erlebe und verinnerliche ich? Was für Beziehungsangebote und -botschaften bekomme ich? Wie wird auf meine Beziehungsangebote und -versuche reagiert? Was für eine »Beziehungsmuttersprache« erlebe und verinnerliche ich?



Podcast mit Herbert Renz-Polster zur Entwicklung von Kindern aus evolutionsbiologischer- und geschichtlicher Perspektive

<https://dreijahrewach.podigee.io/15-the-evolution-will-be-supervised>

Beziehungs- und Resonanzerfahrung prägen das Selbst

Die ersten Beziehungs- und Resonanzerfahrungen helfen einem neugeborenen Kind, nach und nach eine Ahnung davon aufzubauen und zu verinnerlichen, welche Beziehungen mit wem möglich sind und wie sich das unterscheidet, je nach Person, mit der sie zu tun haben. Hierbei sind die Atmosphäre und Qualität der Resonanzerfahrungen von größter Bedeutung. Gelingt es Erwachsenen, die psychischen und physischen Bedürfnisse, die Wünsche und Gefühle jun-

ger Kinder zu erkennen, entsprechend zu befriedigen und feinfühlig und liebevoll zu reagieren und die Beziehung wertschätzend und voller Respekt zu gestalten, wird sich das Selbstbild des Kindes entsprechend positiv entwickeln. Wenn Kinder hingegen Erwachsene erleben, die nicht gut mit ihnen umgehen und sie infolgedessen einen Mangel an Beziehungserfahrungen erleben, wird auch das ihr Selbstbild und ihre gesamte Entwicklung prägen. Die Art, wie die Erwachsenen mit den Kindern in Resonanz gehen – auf sprachlicher und nicht-sprachlicher Ebene, enthält eine *indirekte Beziehungsbotschaft* darüber, was das Kind wert ist, und dies wirkt sich direkt auf das Selbstwertgefühl des Kindes aus. Auch ältere Geschwisterkinder oder andere Kinder gestalten dieses Geschehen aktiv mit.

Die Beziehungsbotschaft von Bezugspersonen kann lauten:

- Du bist gut und liebenswert, genau so, wie du bist.
- Du bist in unserer Welt willkommen.
- Wir freuen uns, dass es dich gibt und du bei uns bist.
- Du darfst jederzeit deine Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle zum Ausdruck bringen.
- Du darfst immer zeigen, wie es dir geht, auch wenn es dir mal nicht gut geht.
- Jedes Gefühl ist in Ordnung und angenommen.
- Wir versuchen, immer eine gute Lösung für dich und uns zu finden.
- Wir sind immer für dich da und versorgen dich mit allem, was du brauchst, so gut wir können.
- Wir schauen, dass es dir gut geht und du dich wohlfühlst.

Im Kind kann sich verankern: Ich bin willkommen. Ich werde geliebt. Ich bin gut, genau so, wie ich bin. Meine Bedürfnisse und Wünsche werden gesehen und befriedigt. Ich darf hier sein, ich darf auch zeigen, wenn es mir nicht gut geht, alle Gefühle sind in Ordnung, meine Bezugspersonen versuchen alles, damit ich mich wohlfühle.

Die Beziehungsbotschaft von Bezugspersonen könnte aber auch lauten:

- Du gehst uns auf die Nerven und bist anstrengend und herausfordernd.
- Warum weinst du denn schon wieder?
- Was willst du denn?
- Was ist jetzt schon wieder los?
- Immer das gleiche mit dir, du raubst mir echt den letzten Nerv.
- Ich kann mich nicht ständig nur um dich kümmern.



Das Kind verinnerlicht in diesem Fall möglicherweise: Ich bin den anderen zu viel. Ich bin für die anderen anstrengend. Ich bin lästig. Mit mir scheint etwas falsch zu sein. Mit mir stimmt etwas nicht, ich muss anders sein, damit ich geliebt werde. Ich sollte lieber nicht mehr zeigen, was mit mir los ist, ich ziehe mich lieber zurück.

Der Neurowissenschaftler und Kinder- und Jugendpsychiater Joachim Bauer beschreibt die Bedeutung der Berührung, der Art der Resonanz, in die die Bezugsperson mit dem Kind geht, beim Berühren oder Tragen, Hinlegen oder Aufnehmen. Alles ist Kommunikation und Dialog. Kinder spüren jederzeit, wie dieses Beziehungsgeschehen gestaltet ist, genervt, grob und ungeduldig oder achtsam, liebevoll und feinfühlig. Alle diese Erfahrungen werden im neuronalen Körpergedächtnis gespeichert: »Der Körper besitzt die Fähigkeit, auf soziale Erfahrungen mit biologischen Veränderungen zu reagieren oder, anders ausgedrückt, Psychologie in Biologie zu verwandeln« (Bauer, 2021, S. 24; vgl. ebd., S. 28 ff.). Wie wir mit Kindern umgehen, prägt ihre physische und psychische Entwicklung von Geburt an – genauso wie ihre Beziehungsheimat.

Beziehungen von Kindern untereinander

Dank vielfältiger Forschungsergebnisse und Publikationen wissen wir, dass bereits junge Babys in den ersten Wochen und Monaten in spezifischer Weise auf andere Babys reagieren. So konnte beobachtet werden, dass sie schauen, horchen und den Blickkontakt des anderen Kindes suchen. In ihrer körperlichen Ausdrucks- und Kontaktform von Bewegung, Mimik, Gestik, Blicken und Lauten wurde Interesse an Gleichaltrigen festgestellt. Sie vermögen auch schon früh, zwischen dem Schreien von sich selbst und dem eines anderen Babys zu unterscheiden, und sie können schon im Alter von drei Monaten Erwachsene, ältere Kinder und Babys deutlich voneinander abgrenzen. Babys sind von Anfang an sozial orientiert und dies bezieht sich nicht nur auf Erwachsene, sondern auch auf andere ältere Kinder und vor allem auf Gleichaltrige. Sie sind von Geburt an auf Dialog mit ihrer gesamten Umwelt eingestellt und ihre Äußerungs- und Annäherungsformen sind als sozial ausgerichtete Absichten anzuerkennen. Das ist ihre Ausdrucksweise, aktiv und aus sich heraus Beziehung mitzugestalten (vgl. Schneider/Wüstenberg, 2021, S. 31 f.).

»Beziehungen sind die Grundlage von Entwicklung und Lernen. Kommunikation und Interaktion, wie sie Peers miteinander entwickeln, unterscheiden sich in Struktur, Dynamik und zum Teil auch in den Inhalten von denen mit Erwachsenen«, schreiben die Wissenschaftlerinnen und Autorinnen Kornelia Schneider und Wiebke Wüstenberg (Schneider/Wüstenberg, 2021, S. 49).

Während in den Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern eine Art asymmetrische Grundstruktur besteht, in der die oder der Erwachsene in der Regel die Führung, Anleitung, Hilfestellung oder Strukturierung der Situation übernimmt, ist dieses Kompetenz- und Machtgefälle unter gleichaltrigen Kindern ungefähr ausgeglichen. In Spielen haben sie so die Möglichkeit, in gleichrangigen Kooperationen auszuhandeln und miteinander nach Lösungen zu suchen. Alle beteiligten Kinder haben dabei den gleichen Einfluss. Dieses wechselseitige Miteinander besteht aus einer Handlung des einen Kindes, was eine Reaktion bei dem anderen Kind auslöst, die wiederum eine Antwort darauf hervorruft. Wenn sie sich auf diesen Prozess einlassen, lernen sie in diesen Beziehungen, dass sie eigene Wünsche und Interessen einbringen und vertreten können. Sie lernen die »Sprache« des Gegenübers zu entziffern, die Sichtweise des anderen zu erkennen und diese mit der eigenen abzugleichen. Außerdem zu verstehen, was das andere Kind möchte, und Teilschritte seines Handelns wahrzunehmen, wozu auch gehört, dass Sichtweisen oder Spielinhalte geteilt oder Kompromisse gefunden werden müssen.

Kinder wechseln sich in der Regel bei gemeinsamen Aktivitäten ab und verlassen sich darauf, dass ein Spiel durch weitere Vorschläge fortgeführt werden kann. Gelingt das nicht befriedigend, geht es darum, Kontroversen zu verhandeln. Das aufeinander bezogene Handeln der Gleichaltrigen ist durch ein Aufeinander-Eingehen und Einbringen neuer Spielideen, Rituale, Bewegungsvariationen oder auch Konfliktlösungsstrategien, die sie gemeinsam erproben, gekennzeichnet (vgl. Schneider/Wüstenberg, 2021, S. 51 f.)



Abbildung 1: Kinder agieren sozial mit Gleichaltrigen (KI-generiertes Foto)

Praxisbeispiel: Minous Lätzchen



Die 2,7-jährige Emily nimmt sich ein Lätzchen und läuft damit zu der 1,8-jährigen Minou. »Ich helfe dir, ja?«, sagt sie und beginnt, Minou das Lätzchen umzubinden. Minou bleibt stehen und lässt Emily machen. Als diese versucht, den Knoten zu binden und diesen sehr festzieht, bewegt Minou den Kopf nach vorne, greift mit der Hand an den Hals und protestiert mit Lauten. Es scheint ihr weh zu tun. Emily reagiert sofort. »Willst du lieber alleine machen?«, fragt sie und lässt das Lätzchen los. Minou dreht sich um, lächelt Emily an und schüttelt den Kopf. Diese probiert es noch einmal und ist vorsichtiger dabei. Als sie an den Punkt kommt, wo es darum geht, den Knoten zu machen, schaut sie sich nach der Fachkraft um und fragt: »Kannst du helfen?«

Gleichwürdigkeit, Integrität, Kooperation

Der 2019 verstorbene dänische Familientherapeut und Pädagoge Jesper Juul prägte den Begriff der Gleichwürdigkeit und meinte damit eigentlich ein neues Bild vom ganzen Menschen. Es sagt aus, dass jeder Mensch von Geburt an die gleiche Würde besitzt. In der Konsequenz haben alle Menschen – *und damit auch die jüngsten Kinder* – die gleiche Würde, unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Alter, Aussehen, Religion, sexuellen Vorlieben, Kultur oder Verhalten.

Damit zusammenhängend haben Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, Wertvorstellungen und Handlungsweisen von Erwachsenen und Kindern den gleichen Wert. Es fällt uns oft schwer, das zu respektieren, und wir machen Unterschiede zwischen den Bedürfnissen, Wünschen, Gefühlen und Verhaltensweisen von Kindern und denen von Erwachsenen. Nicht selten sind die der Erwachsenen »mehr wert« und das, was sie sagen, hat mehr Gewicht und gilt als richtig. Gleichwürdigkeit ist ein Maßstab dafür, wie ich Menschen sehe, wie ich ihnen begegnen und wie ich mich in Beziehungen jeglicher Art verhalten möchte. Sie ist gebunden an eine grundlegende Haltung. Wenn ich zum Beispiel darauf achte, mich meinen Mitmenschen gegenüber nichtdiskriminierend zu verhalten, bin ich in der Gleichwürdigkeit. Werte ich jemanden ab, verhalte ich mich nicht gleichwürdig. Wir würden uns wünschen, dass Gleichwürdigkeit im Miteinander als selbstverständlich gelebt wird.

Das Bobby Car

Nicole Wilhelm beschreibt zum Thema Gleichwürdigkeit zu Beginn ihres Buches »Miteinander leben« folgendes Beispiel:

»Stell dir vor, du gehst mit deinem zweijährigen Kind auf den Spielplatz. Es parkt sein Bobbycar zu deinen Füßen und spielt im Sand. Da kommt ein anderes Kind und will auf das Bobbycar steigen. Dein Kind kommt sofort angerannt, hält das Lenkrad fest und sagt: »Meins!« Viele Eltern sagen dann so Dinge wie: »Schau doch mal, das Kind will es nur mal ausleihen ... es will nur eine Runde über den Spielplatz fahren, es bringt es gleich zurück. Du spielst doch sowieso im Sand, und du hast dir doch den Bagger ausgeliehen ...« Stell dir jetzt eine andere Situation vor: Du bist bei dir zuhause und kochst gerade, da klingelt es an der Tür. Davor steht ein junger Mann und sagt: »Könnten Sie mir bitte Ihre Autoschlüssel geben? Ich bräuchte nämlich mal Ihr Auto.« Entrüstet sagst du: »Ich kenne Sie doch gar nicht, ich will Ihnen mein Auto nicht geben!« Dann kommt dein Partner dazu und meint: »Aber Schatz, du brauchst es doch gerade nicht, wir kochen doch jetzt eh ...« (Wilhelm, 2019, S. 9 f.)

Dieses Beispiel kann auf der einen Seite bewirken, dass man denkt: »Stimmt, das ist eigentlich das gleiche und warum bewerten wir es überhaupt unterschiedlich!« Oder aber wir denken vielleicht: »Das ist definitiv ein Unterschied, ein echtes Auto hat doch einen ganz anderen Wert als ein Bobby Car.« Nicole Wilhelm versucht konsequent, wenn es um das Thema Gleichwürdigkeit geht, die Dinge sowohl auf der Ebene der Kinder als auch auf der Ebene der Erwachsenen zu betrachten. Hierbei lässt sich sehr schnell feststellen, dass man oft nicht gleichwürdig denkt und handelt. Wieso wird zum Beispiel von Kindern (leider häufig) immer noch verlangt, etwas zu probieren (und damit etwas abgelehntes, ungewolltes in eine Körperöffnung einzuführen), was es definitiv nicht probieren möchte (sich sogar gegebenenfalls davor ekelt), wenn wir Erwachsenen in der gleichen Situation selbstverständlich für uns in Anspruch nehmen, eine Speise abzulehnen und nicht zu probieren, wenn wir sie nicht ansprechend finden? Warum werden so häufig Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen gemacht?



Aus unserer Fortbildungspraxis

Wir arbeiten gern mit den folgenden, sicherlich vielen Lesenden bekannten Alltagsbeispielen, um in das Thema »Gleichwürdigkeit« einzuführen. Unter der Aufforderung »Besprechen Sie das Beispiel unter den Aspekten: 1. Wie bewerten Sie die beiden Szenen? 2. Was unterscheidet die Szenen? 3. Was ist in beiden Szenen gleich?« gehen die Teilnehmenden zu zweit jeweils zu einem Beispiel in die Diskussion:

Erzieherin Ivi, 23 Jahre, sagt zu Tom, vier Jahre: »Bevor du in den Garten gehst, gehe bitte auf die Toilette.«

Leiterin Simone, 44 Jahre, sagt zu ihren Fachkräften: »Geht bitte alle vor der Teamsitzung auf die Toilette.«

Erzieherin Sinja, 43 Jahre, nimmt Joshua, drei Jahre, beim morgendlichen Ankommen den Schnuller weg und tut ihn mit den Worten »Den brauchst du hier nicht, wenn du ihn willst, fragst du mich« in sein Fach.

Leiterin Katja, fünfzig Jahre, sammelt zu Beginn eines Arbeitstages in der Kita alle Handys der Mitarbeiter:innen ein und sagt: »Die braucht ihr heute nicht, wenn ihr sie wollt, müsst ihr mich fragen.«

Erzieherin Jana, 35 Jahre, schaut Felix, zwei Jahre, mitten im Gruppenraum hinten in die Hose und sagt: »Ich glaube, du hast einen Kaka drin, puh, der stinkt aber.«

MAV-Vertreterin Gaby, 36 Jahre, geht zu Beginn einer Dienstbesprechung zu allen Kolleg:innen, hebt ihre Arme hoch und riecht unter ihren Achseln. Dann sagt sie zu Danny: »Puh, das stinkt, komm mal mit, ich mach mal Deo drauf.«

Erzieher Kai, 26 Jahre, sagt zu Louisa, fünf Jahre: »Das wird alles probiert, das schmeckt gut.«

Die Trägervertreterin Frau Michelsen, 58 Jahre, geht beim Mitarbeitersommerfest mit einem Teller, auf dem alle Komponenten des Buffets angerichtet sind, zu Mitarbeiter Hanno, 37 Jahre, und sagt: »Das probieren sie jetzt alles, das schmeckt gut.«

Erzieherin Heide, 50 Jahre, streichelt Noah, zwei Jahre, beim Vorbeigehen über den Kopf und sagt: »Na, mein Süßer ...«

Leiterin Daniela, 38 Jahre, streichelt ihrem Kollegen Dennis, 53 Jahre, über den Kopf und sagt: »Na, mein Süßer ...«

Erzieher Florian, 25 Jahre, ermahnt in der Garderobe alle Kinder, ihre Matschhosen und Jacken anzuziehen, draußen im Garten sei es kalt.

Leiter Linus, 33 Jahre, ermahnt seine Kolleg:innen, eine Regenhose und eine Jacke anzuziehen, draußen im Garten sei es kalt.

Erzieherin Lara, 28 Jahre, weist die Kinder im Kreis darauf hin: »Setzt euch ordentlich hin und zappelt nicht rum und hört zu, keinen Quatsch machen!«

Leiter Oliver, 59 Jahre, weist sein Team zu Beginn der Dienstbesprechung darauf hin: »Setzt euch ordentlich hin, kein Gezappel, zuhören und keinen Quatsch machen!«

Erzieherin Anja, 23 Jahre, sagt zu Rikki, vier Jahre: »Lass mich mal an deinen Händen riechen, ob du sie auch wirklich mit Seife gewaschen hast.«

Leiterin Lisa, 48 Jahre, sagt vor der Dienstbesprechung zu ihrer Kollegin Hanna, 36 Jahre: »Lass mich mal an deinen Händen riechen, ob du sie auch wirklich mit Seife gewaschen hast.«

Erzieherin Gudrun, 47 Jahre, setzt Charlotta, vier Jahre, zur Strafe vor die Tür in die Garderobe, weil sie den Morgenkreis gestört hat, indem sie ihrer Freundin Johanna, vier Jahre, etwas zugeflüstert hat.

Leiterin Kaja, 46 Jahre, schickt Mitarbeiterin Fiona, 39 Jahre, vor die Tür, da sie in der Dienstbesprechung ihrer Kollegin Sandra, 35 Jahre, etwas zugeflüstert hat.

Weitere Beispiele finden Sie auf dem Padlet.

Wie geht es Ihnen, wenn Sie diese Beispiele lesen? Haben Sie diese Sätze selbst schon gehört oder vielleicht auch teilweise schon benutzt? Wenn wir in unseren Fortbildungen damit arbeiten, erleben wir aufschlussreiche, spannende Diskussionen zum Thema Gleichwürdigkeit und unweigerlich kommen die eigene Prägung in der Biografie und die Beziehungsgestaltung in der eigenen Kindheit zum Vorschein.

Sich *allen* Menschen gegenüber gleichwürdig zu verhalten, ist aus unserer Sicht ein lohnenswertes Ziel, das zu einer gelungenen Beziehungsgestaltung beitragen wird



Praxisbeispiel auf Erwachsenenenebene



Im Team der Kita Zauberwald holt Erzieherin Ramona regelmäßig während des Frühstücks mit den Kindern ihre Colaflasche aus dem Spind und trinkt daraus. Kita-Leitung Tobias, der sich gleichwürdig verhalten möchte, will keine abwertenden Kommentare vor den Kindern machen. Er wird Ramona in einem Eins-zu-eins-Gespräch mit einer fragenden Haltung zur Reflexion unter dem Aspekt der Vorbildfunktion, die sie vor den Kindern hat, anregen, die zu ihrer Profession als pädagogische Fachkraft gehört.

Praxisbeispiel auf Kinderebene



Der sechsjährige Cebrail und der fünfjährige Sahad möchten heute nicht frühstücken, weil sie die Höhle unter der zweiten Ebene mit den Tüchern noch nicht ganz abgedunkelt haben, wie sie dem Kindheitspädagogen Simon eifrig erklären. Sie fügen hinzu, dass sie auch gar keinen Hunger haben und schon zu Hause gefrühstückt hätten. Simon respektiert diesen Wunsch. Er bietet den Jungen eine alternative Lösung an: »Falls ihr doch Hunger habt, könntet ihr ja auch in der Höhle frühstücken.« In diesem Moment bleibt eine gleichwürdige Beziehung bestehen, Cebrail und Sahad fühlen sich ernst genommen, wertgeschätzt und können ungestört ihren Plan weiterverfolgen.

Anders – und nicht gleichwürdig – wäre es, wenn Simon sagen würde: »Nein, ihr beiden, ihr wisst ja, dass wir bis zu einer gewissen Zeit frühstücken und die ist gleich rum. Bitte dunkelt eure Höhle später weiter ab.« Simon akzeptiert den Wunsch der Kinder nicht und besteht auf das Einhalten von Regeln, die häufig nicht mit den Kindern vereinbart, sondern von Erwachsenen gemacht wurden. In diesem Moment kann die gleichwürdige Beziehung beschädigt werden, denn die Botschaft, die bei den Kindern indirekt ankommt, ist: »Das, was wir tun, wird nicht für wichtig gehalten, unsere Bedürfnisse und Wünsche sind nicht wichtig.« Das könnte bei den Kindern bewirken: »Wir müssen und sollten uns fügen und kooperieren, sonst werden wir vielleicht nicht mehr gemocht oder sogar aus der Gemeinschaft ausgeschlossen oder bestraft, und das Risiko gehen wir nicht ein.« Abgesehen davon wäre Simons Verhalten in der nicht-gleichwürdigen Variante des Beispiels adultistisch, also Macht ausübend, grenzverletzend und nicht partizipativ.