

Singer, Elly; Haan, Dorian de
**"Zusammen machen": Gemeinsamkeit herstellen und Konflikte lösen.
Beobachtungen aus der niederländischen Kleinkindbetreuung**
Diskurs 14 (2004) 3, S. 49-56



Quellenangabe/ Reference:

Singer, Elly; Haan, Dorian de: "Zusammen machen": Gemeinsamkeit herstellen und Konflikte lösen.
Beobachtungen aus der niederländischen Kleinkindbetreuung - In: Diskurs 14 (2004) 3, S. 49-56 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-60015 - DOI: 10.25656/01:6001

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-60015>

<https://doi.org/10.25656/01:6001>

in Kooperation mit / in cooperation with:
Deutsches Jugendinstitut <https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Inhalt

- 3 Sibylle Hübner-Funk
PERSPEKTIVENWECHSEL INTERNATIONAL: NEUE ANSÄTZE
DER FAMILIEN-, KINDHEITS- UND JUGENDFORSCHUNG
- 9 Kerry Daly
»Negative spaces« in family theory Using culture as a lens
- 19 Martina Beham, Lieselotte Wilk, Ulrike Zartler und Renate Kränzl-Nagl
Wenn Eltern sich trennen Bewältigungsstrategien aus Kinder- und Partnersicht
- 28 Julia Brannen
Familienleben aus kindlicher Sicht Ein britisches Projekt zur Verbreitung von
Forschungsergebnissen durch Video
- 39 Margaret Carr
Wechsel des Blickwinkels Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der
frühen Kindheit in Neuseeland
- 49 Elly Singer und Dorian de Haan
»Zusammen machen«: Gemeinsamkeit herstellen und Konflikte
lösen Beobachtungen aus der niederländischen Kleinkindbetreuung
- 57 Tom Erik Arnkil
Institutionelle Barrieren intersubjektiv überwinden Sorgenbezogene
dialogische Verfahren in der Frühintervention Finnlands
- 67 Katharine D. Kelly und Tullio C. Caputo
»Straßenjugend« als Risikogruppe Ein Überblick zu den Forschungen im
englischsprachigen Kanada
- 76 René Bendit, Kerstin Hein und Andy Biggart
Delayed and negotiated autonomy Domestic emancipation of young Europeans
- 86 Torild Hammer und Helen Russell
What are unemployed young Europeans up to? A comparative analysis of
gender-specific differences in employment commitment

»Zusammen machen«: Gemeinsamkeit herstellen und Konflikte lösen

Elly Singer
Dorian de Haan

Beobachtungen aus der
niederländischen Kleinkindbetreuung¹

In den Niederlanden hat aufgrund der wachsenden Zahl von Kindertagesstätten das Interesse an innovativer Forschung über Interaktionen von Vorschulkindern in Gruppensituationen zugenommen. Die Forschungen auf diesem Gebiet orientieren sich zumeist an sozial-konstruktivistischen und ethologischen Ansätzen. In unserem Beitrag referieren wir Studien, die der Frage nachgehen, wie bereits Kleinkinder gemeinsam Bedeutungssysteme konstruieren, Gemeinsamkeiten zum Ausdruck bringen und ihre Konflikte lösen. Dabei richten wir unsere Aufmerksamkeit auf nonverbale wie auch verbale Strategien in den kindlichen Interaktionen. Die Erzieherinnen können positive Beziehungen zwischen Kindern sowohl stimulieren als auch erschweren. Dies illustrieren wir mit Beispielen von pädagogischen Interventionen niederländischer Erzieherinnen.

Beispiel 1

Leo² (2 Jahre, 2 Monate) grapscht nach dem Bauturm von Farchat (3 Jahre, 8 Monate). Farchat schreit: *»Oh, oh, jetzt fällt er«* und will seinen Turm retten, indem er Leos Arm packt und danach seinen Turm. Er ruft: *»Ab!«* und versucht zugleich, an seinem Turm weiterzuarbeiten. Dann sagt er: *»Hmmm«*, schaut Leo an und lacht. Leo lacht Farchat daraufhin ebenfalls an.

Beispiel 2

Khalid (3 Jahre, 7 Monate) sagt: *»Ich zaubere jetzt Sanne weg«* und macht dabei mit seinem Hut eine Zaubergeste. Sanne (3 Jahre, 11 Monate) sagt: *»Nein, das geht ja gar nicht!«* Khalid bleibt jedoch dabei: *»Kann ich wohl, du gehst da rüber«* und ergreift Sannes Hand. Sanne schlägt ihm daraufhin vor: *»Nein – aber sollen wir einmal zusammen zaubern?«* Und das tun sie dann.

Der zweijährige Leo und die dreijährigen Farchat, Khalid und Sanne geben sich jeweils auf ihre eigene Weise Mühe, die während des genannten Konflikts gestörte Beziehung zu dem anderen Kind wieder zu bereinigen. Diese »Beziehungsarbeit« wechselt von Zugeben und ein Spiel anbieten über Lachen und Gesichter ziehen bis hin zum Vorschlag, wieder zusammen zu spielen und sich zu entschuldigen. Kinder unternehmen mithin bereits in frühem Alter einige Anstren-

gungen, um die Freundschaft zu ihren Spielfährt/innen zu erhalten.

In der Entwicklungspsychologie hat die Einsicht, dass Kleinkinder aktiv eigene »Beziehungsarbeit« leisten, noch keine lange Tradition (Verba 1994). Bis in die 1980er Jahre war man allgemein der Meinung, dass Babys und Kleinkinder noch nicht in der Lage seien, zusammen zu spielen, dass sie egozentrisch seien, einander das Spielzeug wegnähmen und viele Konflikte miteinander hätten. Diese negative Auffassung beruhte aber nicht auf empirischen Forschungsergebnissen. Das änderte sich erst mit der Etablierung von (ganztägigen) Kleinkind-Betreuungseinrichtungen (Singer 1993). In deren Praxis zeigte sich nämlich, dass schon Krabbelkinder zu sozialen Interaktionen fähig sind. In den Kindergruppen sind die sozialen Beziehungen zwischen Babys und Kleinkindern gut erforschbar. Zudem ist die Kinderbetreuung – insbesondere im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Kleinkindpädagogik und die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen – an solchen Forschungen interessiert.

In Europa hat das CRESAS³ in Paris wichtige Arbeit geleistet, in ständiger Kooperation mit den italienischen Forscher/innen Bonica und Mussati (Stambak/Sinclair 1993; Verba 1994). Inzwischen gibt es in allen westlichen Ländern einschlägige Forschungsgruppen, oft gekoppelt an Projekte für pädagogische Erneuerungen (Singer 1993).

In diesen Projekten geht man meist von einem *konstruktivistischen Ansatz* aus und knüpft an die frühen Beobachtungsstudien von Piaget (1962) und Vygotsky (1978) an. Diese Studien dokumentieren, dass auch sehr junge Kinder erfolgreich Beziehungen mit anderen Kindern eingehen, indem sie Gefühle teilen, ihren Spaß ausdrücken, ihre Beziehungen trotz Konflikten bewahren oder wiederherstellen sowie in gemeinsame Aktivitäten investieren. Zwei- und Dreijähri-

ge ko-konstruieren ihre Gemeinsamkeit bereits handelnd und improvisierend (Hännikäinen 2001). Sie sind durchaus imstande, ihre jeweilige »Handlungslogik« zu verstehen (Singer 2002).

In diesem Artikel besprechen wir einige wichtige Ergebnisse unserer aktuellen Forschungen und richten unsere Aufmerksamkeit insbesondere auf die *Rolle der Erzieherinnen*.⁴

Kindliche Strategien

»Zusammen«: Äußern von Gefühlen des Engagements

Kleinkinder benutzen hauptsächlich non-verbale Mittel, wenn sie miteinander kommunizieren. Aber von dem Moment an, da sie zu sprechen beginnen, benutzen sie auch verbale Strategien, um positive Gefühle des Zusammenseins herzustellen und zu äußern. In einer längsschnittlich angelegten Fallstudie in einer Kindertagesstätte und einer Einrichtung zur Nachmittagsbetreuung von Kindern ermittelten de Haan und Singer (2001) im Anschluss an das Modell von Brown und Levinson (1987) vier allgemeine verbale Strategien von Kleinkindern:

- Äußern von gemeinsam gemachten Erfahrungen,
- Betonen von Zusammenarbeit während des Spiels,
- Äußern von Mitgefühl und Fürsorge und
- Ausdrücken von Freundschaft.

Charakteristisch für jüngere Kinder ist, dass sie Erfahrungen von Gemeinschaftlichkeit offen Ausdruck verleihen, z. B. indem sie ein anderes Kind freudig begrüßen, Interesse und Anerkennung bekunden (Beispiel 3) oder indem sie zu erkennen geben, dass sie derselben »In-group« angehören; sie wiederholen dann oft auch (Nonsens-)Wörter der anderen Kinder und schaffen damit Identitätsmarkierungen für die Eigengruppe (Beispiel 4). Gern benutzen Kleinkinder auch besondere Ansprechformen, wie z. B. Verkleinerungsweisen von Vornamen (Helenchen statt Helene), Verkürzungen (Em statt Emma) oder Kosenamen (Emmie) sowie Kraftaus-

Studien dokumentieren, dass auch sehr junge Kinder erfolgreich Beziehungen mit anderen Kindern eingehen, indem sie Gefühle teilen, ihren Spaß ausdrücken, ihre Beziehungen trotz Konflikten bewahren oder wiederherstellen sowie in gemeinsame Aktivitäten investieren.



Miterleben, Empathie und Fürsorge zeigen die Beispiele 9 und 10: Cas setzt sich für Bob ein, und Bob tröstet wiederum Cas.

Beispiel 9

Situation: Ein Kind will das Fahrrad von Bob, aber Cas beschützt das Rad.

Cas (3;2 Jahre alt): »Das darfst du nicht, das darfst du nicht, Junge!«

Beispiel 10

Situation: Cas hat Schwierigkeiten mit Rollerfahren.

Cas (3;2 Jahre alt): »Na, du dummer Roller. Na, du blöder, das will ich nicht!«

Bob (2;10 Jahre alt): »Blöder Roller!« (zustimmend)

Auch an der Benennung des Freundseins zeigt sich, wie wichtig den Kleinkindern ihre Beziehungen sind:

Beispiel 11

Situation: Im Kreis stehend reichen die Kinder einander die Hand.

Cas (3;5 Jahre alt): »Du bist doch mein Freund?«

Emma (2;10 Jahre alt): »Ja!«

Cas: »Und Bob ist auch mein Freund, weißt du.«

Emma: »Ich bin auch, ich bin auch, ich bin auch Leannes Freund.«

drücke und unschickliche Wörter (Beispiel 5). In Kindertagesstätten verweisen die kleinen Kinder oft darauf, dass sie »zusammen« etwas tun oder sind (Beispiel 6 und 7).

Beispiel 3

Situation: Fußball spielen im Spielzimmer, es steht 10:7 für Jaïr.

Cas (5;0 Jahre alt): »Jaïr, Mann, spielst du gut!«

Beispiel 4

Situation: Cas sorgt dafür, dass ein Kind sich nicht Bobs Fahrrädchen schnappt. Beide fahren zusammen weiter.

Bob (2;10 Jahre alt): »Großes Fa-Fla.«

Cas (3;2 Jahre alt): »Großes Fa-Fa.«⁵

Beispiel 5

Situation: Marten hat einen aufgeblasenen Luftballon.

Jaïr (5;1 Jahre alt): »Dicker Pimmell!«

Cas (4;10 Jahre alt): »Dicker Pimmel, das ist ein dicker Pimmell!«

Beispiel 6

Situation: Bob und Cas sitzen auf der Matte und warten aufs Rausgehen.

Bob (2;10 Jahre alt): »Ich bin ein Affe.«

Cas (3;3 Jahre alt): »Ich bin auch ein Affe!«

Bob (2;10 Jahre alt): »Du auch ein Affe!«

Beispiel 7

Situation: Am Tisch

Randa (2;7 Jahre alt): »Wir sind am Zusammensein beim Essen.«

In ihrem Sprachgebrauch während des Spiels verweisen die Kinder oft auf ihre Kooperation, z. B. indem sie die Pronomen »wir« und »uns« benutzen.

Beispiel 8

Situation: Cas fährt mit seinem Roller an Bob vorbei.

Bob (2;10 Jahre alt): »Zusammen Roller!«

Cas (3;2 Jahre alt): »Ja!«

Bob: »Machen wir so!«

In Konflikten für eine gute Beziehung sorgen

Auch im Konfliktfall lassen Kleinkinder erkennen, wie wichtig ihnen die Beziehung zum anderen Kind ist. Trotz ihrer begrenzten kommunikativen Fähigkeiten haben diese Kinder erstaunlich wenig Auseinandersetzungen; im Durchschnitt kommt es zu acht kleineren – selten ernsthaften – Konflikten in der Stunde (Singer 2002). Singer und Hännikäinen (2002) unterscheiden in ihrer Studie – auf der Grundlage von 40 Stunden freiem Spiel von 26 niederländischen und 3 finnischen Zwei- und Dreijährigen – drei Arten von Konflikten:

- Kleine Unglücksfälle, wobei das »Opfer« kurz auf einen Schubs, Klaps oder die Abwehr eines anderen Kindes reagiert und der Konflikt damit beendet ist;
- »Meinungsunterschiede«, wenn Kinder eine Zeit lang in ihrem Widerstand verharren, bis eines von beiden nachgibt, aufgibt oder ein Kompromiss gefunden wird;
- »Krach«, wobei die Kinder starke emotionale Reaktionen zeigen wie Weinen und Bösewerden, was darauf hindeutet, dass

für eines der beiden Kinder die Grenze des Zumutbaren überschritten ist.

Auch unsere Studie hat gezeigt, dass es selten zu echten Auseinandersetzungen kommt: Von einer Gesamtzahl von 222 Konflikt-Episoden haben sich 47 (21 %) zu einem Streit entwickelt. Die meisten Episoden dauerten jedoch weniger als eine Minute; sie waren nach 10–20 Sekunden gelöst, weil eines der Kinder aufgab. Zwei Drittel aller Konflikte konnten ohne Eingreifen der Erzieher/innen beendet werden. Meistens spielten die Kinder dann weiter, als ob nichts geschehen wäre. Die Mehrzahl der Konflikte entstand während des parallelen oder gemeinsamen Spiels (60 %). Von diesen Konflikten endeten nur 10 % im Auseinandergehen; ein Konflikt hingegen, der entsteht, weil ein Kind mit dem Spielzeug des anderen (mit-)spielen will, hat nur selten im gemeinsamen Spiel geendet. Nach de Waal (2000) ist einer der besten Prädiktoren für das Friedensschließen der positive Kontakt, den die Kinder vor dem Konflikt zueinander hatten.

Ethologen wie de Waal gehen davon aus, dass Menschen – ebenso wie Tierarten, die im Gruppenverband leben – eine angeborene Neigung haben, die normalen Beziehungen in der eigenen Gruppe nach einem Konflikt wiederherzustellen. Menschen und Herdentiere wissen (unbewusst) um ihre überlebensnotwendige Abhängigkeit voneinander, d. h., sie müssen sich einigen, wenn sie überleben wollen. Diese natürliche Neigung, soziale Kontakte zu suchen und zu halten, erklärt möglicherweise auch die geschilderte Versöhnungsbereitschaft bei Kleinkindern, wie wir und andere sie in empirischen Beobachtungsstudien ermittelt haben (Butovskaya et al. 2000; Singer 2002; Verba 1994; de Waal 2000). Versöhnungsstrategien (Beispiele 1 und 2) haben vor allem den Zweck, den Spielpartner dazu zu bringen, das Spiel fortzusetzen.

Kulturelle Unterschiede

Zwar scheint die Bereitschaft zu sozialer »Beziehungsarbeit« angeboren zu sein, aber daraus darf man nicht schließen, dass es nicht auch erhebliche kulturelle Unterschiede in der Art gibt, wie Interaktionen und Beziehungsarbeit organisiert sind (Butovskaya et al. 2000). Lösungs- und »Reparaturstrategien« entwickeln sich Schritt für Schritt

in der Interaktion mit anderen und bei der Reflexion dieser Erfahrungen. Kinder eignen sich spezifische Stile an, wie sie in ihrer Familie, ihrer Kindertagesstätte und ihrer Schule allgemein benutzt werden. Gegenwärtig arbeiten wir an einem Projekt über das gemeinsame Spielen und die Konfliktlösungen von europäisch-niederländischen, marokkanisch-niederländischen und antillanisch-niederländischen Kindern in multikulturellen Kindertagesstätten.⁶ Da es derzeit noch zu früh ist, aus dieser Studie im Detail zu berichten, beschränken wir uns im Folgenden auf eine Besprechung der einschlägigen Fachliteratur.

Es gibt nur eine sehr begrenzte Anzahl von Studien über kulturelle Unterschiede bei Konfliktlösungen von Kindern. Diese zeigen jedoch, dass es sich um ein ausgesprochen interessantes Forschungsgebiet handelt. Vor allem Corsaro (1997) hat hierzu wichtige Einsichten geliefert. Er führte den Begriff »peer culture« ein und definierte ihn als »*the children's common and continuous attempts to grasp and control a social order, which is presented to them by adults, but later becomes their own reproduction*« (Corsaro 1988, S. 1).⁷

Kinder lernen von ihrer sozio-kulturellen Umgebung, sich zu entschuldigen, wenn sie eine Regel übertreten haben, oder sich die Hand oder ein Küsschen zu geben, um sich mit dem anderen wieder zu verstehen. Aber sie konstruieren auch selbst Normen und Rituale während ihres Spiels: spezielle Nonsenswörter, die ein »Renner« in der Gruppe werden, sowie rituelle non-verbale Strategien.

Der kulturelle Kontext spielt hierbei eine wichtige Rolle. Corsaro ermittelte als eine typische Konfliktstrategie von Kindern in italienischen Kindertagesstätten die Teilnahme an einer »Diskussion« im Sinne einer geschaukelten leidenschaftlichen öffentlichen Debatte, wie sie im täglichen Leben zwischen italienischen Erwachsenen und Kindern üblich ist. Derartige »Diskussionen« wurden hingegen nicht in einer universitären Mittelschicht-Vorschule in den USA festgestellt, die auch in die Untersuchung einbezogen wurde. Corsaro fand aber bei 4- bis 5-jährigen schwarz-amerikanischen Kindern des Programms »Headstart« eine ganz ähnliche Leidenschaft für verbale Auseinandersetzungen, in die mehrere Kinder aktiv verwickelt sein können. Auch hier lebte die Kindergruppe trotz Konfrontation auf, aber im Gegensatz zu den italienischen Kindern

ging es um Wettkämpfe und Siegeswillen. Auch aus Studien zu älteren schwarz-amerikanischen Kindern geht hervor, dass verbale Konfrontationen Selbstzweck sein können und Konfliktlösung nicht immer das eigentliche Ziel ist. Heath (1983, S. 384) etwa beschreibt, dass kleine Jungen bereits ab dem 12. Lebensmonat verbal herausgefordert werden. Und ab dem dritten Lebensjahr demonstrieren sie die ersten Ausdrucksformen von »ritualisiertem Beleidigtsein« (*»Yo' daddy have false teef«* – *»Dein Pappi hat falsche Zähne!«*), die Labov bereits 1972 ausführlich für schwarz-amerikanische Jugendliche in New York beschrieben hat; er nennt die Spiele dieser kleinen Jungen symptomatisch: »war games«.

In verschiedenen einschlägigen Studien fand man also durchaus unterschiedliche Lösungsstrategien. Dabei ging es um Unterschiede des Körperkontakts (mehr bei italie-

nischen Kindern) und distanziertere Formen solcher Kontakte, wie z. B. Lächeln (etwa bei deutschen Kindern); des Weiteren um ritualisierte Strategien, wie z. B. Lieder singen und Reime aufsagen (Butovskaya et al. 2000) bei 2- bis 7-jährigen amerikanischen und russischen Kindern, Kindern von Kalmücken sowie Kindern aus Italien und Schweden. Darüber hinaus ist es möglich, dass das Resultat eines Konflikts – im Sinne von »zusammen spielen« oder »einander den Rücken kehren« – durch den kulturellen Hintergrund der Kinder beeinflusst wird. Sanchez Medina et al. (2001) fanden z. B., dass niederländische Kinder stärker darauf aus waren, Recht zu bekommen, während Kinder aus Andalusien daran interessiert waren, dass ihr begonnenes Spiel weiterging. Auch ist das soziale Geschlecht (gender) ein kulturabhängiger Faktor. So geht aus der Studie von Butovskaya et al. (2000) hervor, dass Jungen eher die Strategie verfolgen, sich seltsam zu verhalten, um einen Konflikt beizulegen. Sheldon (1992) beschreibt die »double-voice«-Strategie von 3- bis 5-jährigen weißen amerikanischen Mädchen aus der Mittelschicht, mit der sie sowohl ihr eigenes Interesse wahren als auch sich in den andern hineinversetzen. Obgleich auch Jungen diese Strategie anwandten, taten sie es doch seltener und weniger elaboriert als Mädchen.

Die Rolle der Erzieherin

Wenn schon Kleinkinder im Konstruieren von Gemeinsamkeit und bei der Konfliktbewältigung so kompetent sind, was ist dann die Rolle der Erzieherin? Ohne Frage werden die Beziehungen zwischen den Kindern durch die Person der Erzieherin beeinflusst. Aber hat sie eine spezifische Aufgabe, wenn es darum geht, den Umgang mit (kulturellen) Unterschieden zu lernen?

Aus der Studie von Singer und Hännikäinen (2002) geht hervor, dass Erzieherinnen in einem Drittel aller beobachteten Konfliktepisoden aktiv intervenierten: Wir entdeckten 79 Episoden *mit* und 143 Episoden *ohne* Intervention. Im Allgemeinen waren die Erzieherinnen nicht kompetenter in der Konfliktbewältigung als die kleinen Kinder selbst. Wenn die Kinder etwa vor dem Konflikt zusammen gespielt hatten und die Betreuerin intervenierte, so führte das in 20 % der Fälle dazu, dass die Kinder auseinander gingen. Ohne die Intervention der Erzieherin trennten sich die Kinder nur in 8 % der Fälle. Dieser Unterschied war keineswegs auf die Schwere des Konflikts zurückzuführen: Viele Streitereien wurden

Im Allgemeinen waren die Erzieherinnen nicht kompetenter in der Konfliktbewältigung als die kleinen Kinder selbst.

Die Erzieher(innen) können die natürliche Neigung eines Kindes zu pro-sozialem Verhalten kultivieren, indem sie ihm hierzu die entsprechenden Mittel geben.

ohne Eingriff der Erzieherin gelöst, und umgekehrt intervenierten die Erzieherinnen oft, ohne dass die Kinder dies nachgefragt hatten. In einem Drittel der Fälle eskalierte der Konflikt sogar, nachdem die Erzieherin eingegriffen hatte. In allen Auseinandersetzungen, die länger als eine Minute dauerten, war – mit einer Ausnahme – eine Erzieherin aktiv mit im Spiel.

Müssen wir daraus schließen, dass Erzieherinnen sich nicht in die Konflikte der Kinder einmischen sollten? Aufgrund unserer Ergebnisse scheint es in der Tat besser zu sein, die Kinder ihre Konflikte selbst regeln zu lassen. Aber manchmal gelingt es den Kindern nicht, miteinander zu einer Lösung zu kommen, oder sie verletzen einander sogar. Die Erzieherinnen müssen daher ein Fingerspitzengefühl dafür entwickeln, wann sie eingreifen sollten und wann nicht. Welche Voraussetzungen sind hierfür wichtig?

Erstens müssen die Erzieherinnen sich hüten, sich in den Konflikt der Kinder hineinziehen zu lassen. Die Hälfte der Interventionen der Erzieherinnen in der Studie von Singer und Hännikäinen (2002) waren »high power«-Strategien, wobei es primär um das Ziel der Erzieherin selbst ging, die Ordnung zu wahren und sie daher eine Partei bevorzugte. Wenn sie die Partei des scheinbaren »Opfers« ergreift und den (die) »Täter/in« beschuldigt, oder wenn sie eine Lösung durch ihre Autorität erzwingt, geht sie das Risiko ein, die eingespielte Machtbalance zwischen den Kindern zu stören und (unbeabsichtigt) die Macht eines der beteiligten Kinder zu verstärken. Dadurch kann sich das Kind sicher sein, dass es Rückhalt bei der »allmächtigen« erwachsenen Betreuungsperson hat und weiterhin auf seinem Standpunkt beharren kann.

Es zeigte sich, dass die als ungerecht erfahrene Behandlung durch die Erzieherin

heftigere Emotionen bei dem kindlichen »Opfer« hervorrief als eine unfaire Behandlung durch ein anderes Kind. Wahrscheinlich fühlt ein Kind sich in solch einer Situation ohnmächtiger und ängstlicher der Erzieherin gegenüber, von der es gerade Schutz und Unterstützung erwartet hatte. Es zeigte sich überdies, dass mehrere Kinder sich nach einem derartigen – als parteiisch empfundenen – Eingriff einer Erzieherin an ihrem »Gegner« zu rächen versuchten. Andere Kinder ließen die Betreuerin unmittelbar ihren Schmerz fühlen, indem sie sofort zu weinen angingen.

Insbesondere Kinder mit unangepasstem Betragen laufen Gefahr, von der Erzieherin ungerecht behandelt zu werden. Diese Kinder werden dann oft als problematisch etikettiert – als »ADHD-Kinder«⁸ –, oder man macht ein schlechtes Familienklima für ihr Verhalten verantwortlich. Obgleich sie selbst die Konflikte hervorrufen, werden sie oft zum »Opfer« der anderen Kinder. So wurde z. B. in der erwähnten Studie von Singer und Hännikäinen (2002) der hyperaktive Junge Nico (4 Jahre, 2 Monate), der vermutlich über einige einschlägige Vorerfahrungen mit Irritationen durch Erzieherinnen und andere Kinder verfügte, wiederholt von den Erzieherinnen bestraft, wenn er andere Kinder schlug, die ihm sein Spielzeug wegnahmen. Die anderen Kinder wussten aber auch, dass sie Nico das Spielzeug straflos wegnehmen konnten, weil er in den Augen der Erzieherinnen immer der Schuldige sein würde.

Erzieherinnen, die zwischen den Kindern vermitteln, sind in der Regel bemüht, sich in die Logik der Kinder hineinzusetzen, wenn sie in deren Konflikte eingreifen. Sie machen sich klar, dass Kleinkinder ihre Sprache anders einsetzen als Erwachsene (de Haan/Singer 2003). Sie machen daher vor allem Vorschläge, die in das Spielskript der Kinder passen; sie erläutern sowohl die Gefühle als auch die Ziele und die Folgen von bestimmten Verhaltensweisen; sie stellen Fragen und bringen den Kindern bei, wie man etwas untereinander aushandelt und miteinander regelt. Singer und Hännikäinen (2002) stellten fest, dass Erzieherinnen ebenso oft »high power«-Strategien wie vermittelnde Strategien einsetzen. Allerdings kam es selten vor, dass eine Erzieherin dabei half, eine Beziehung nach Beendigung eines heftigen

Streits wiederherzustellen – obwohl dies u. E. sehr wichtig ist – und zwar gerade bei Kindern, die dazu neigen, vermehrt in Konflikte mit andern Kindern zu geraten. Beispiel 12 demonstriert, wie eine kompetente Erzieherin dies erfolgreich tun kann.

Beispiel 12

Theo (3 Jahre, 2 Monate) ist aufgrund eines medizinischen Gutachtens, das Misshandlung durch seine Eltern feststellte, in eine normale Kindertagesstätte eingewiesen worden. Hier hat er täglich viele Konflikte mit seinen Altersgenoss/innen.

Der beschriebene Konflikt fängt nun damit an, dass Theo durch ein Fenster schaut und Bert (3 Jahre, 4 Monate) und Tineke (2 Jahre, 11 Monate) ebenfalls dort hinausschauen wollen. Theo verdeckt aber mit seinen Armen die Sicht und beginnt zu treten und zu schlagen. Tineke ruft deshalb weinend nach der Erzieherin. Diese nimmt Theo freundlich bei der Hand, führt ihn vom Fenster weg und ermahnt ihn eindringlich, doch mit einfühlsamen Unterton: *»Hör mal, Theo, das geht nicht. Du darfst andere Kinder nicht schlagen, ihnen wehtun.«* Während sie dies sagt, hockt sie sich hinter den Kindern nieder. Theo sieht das Gesagte ein und will jetzt zwischen den beiden anderen Kindern stehen. Dann beginnt er selbst zu weinen: *»... kann nichts seh'n!«* Er setzt sich auf den Schoß der Betreuerin, die ihn streichelt und zu trösten versucht. Darauf sagt Theo: *»Zu Mama!«* Die Betreuerin bestärkt ihn in seinem Verlangen nach seiner Mutter: *»Ja, nachher darfst du wieder zu deiner Mama. Aber jetzt bin ich froh, dass du bei mir bist, später gehst du dann wieder zu deiner Mama.«* Sie dreht Theo auf ihrem Schoß mit seinem Gesicht zum Fenster, wo Bert und Tineke noch immer stehen und sich darüber unterhalten, was sie dort sehen. Die Betreuerin mischt sich ein und bezieht Theo in das Gespräch mit ein, dabei hört sie nicht auf, ihn zu streicheln. Auf diese Weise hilft sie Theo emotional, die soziale Beziehung zu seinen Spielgefährten wieder herzustellen und mit ihnen allein weiter zu spielen.

In diesem Beispiel benutzt die Betreuerin verschiedene Techniken: non-verbale und verbale Kontakte, positive Impulse, eine Argumentation, aus der sowohl ihre eigenen Gefühle hervorgehen als auch die des Kindes gewürdigt werden, und Aktivitäten, aufgrund derer das Kind wieder mitmachen kann. Am auffallendsten aber ist die Kombination einer deutlichen Kritik an Theos Verhalten mit einer positiven Bestätigung aller drei Kleinkinder auf ihrem konkreten Beziehungsniveau. Beispiel 12 zeigt auch, wie wichtig es ist, sich insbesondere auf die gemeinsamen Interessen der Kinder zu konzentrieren. Nach ihrem Verweis spricht die Erzieherin nicht mehr über das falsche Betragen von Theo oder über die Frage der Schuld, sondern kümmert sich darum, das gemeinsame Spiel zu stabilisieren und zu fördern. Indem sie die Beziehung nach dem Konflikt wieder instand setzt und Theo fühlen lässt, dass sie ihn genauso mag wie die anderen Kinder, verhindert sie, dass er zum

»Sündenbock« gestempelt wird. Aus Video-Aufnahmen, die ein halbes Jahr später in der gleichen Kindertagesstätte aufgezeichnet wurden, ging hervor, dass die Zahl der Konflikte, die Theo mit den anderen Kindern hatte, deutlich gesunken war.

Diese Art des Herangehens – Eindeutigkeit über Verhaltensnormen, Konzentration auf positive Beziehungen, Eingehen auf gemeinsame Interessen, Würdigung aller Kinder (ungeachtet ihrer Verschiedenheit und Normkonformität) – lässt sich auch in Diskussionen über interkulturellen Unterricht erkennen. Im Kern geht es um eine kindbezogene Pädagogik, die sich auf die Herstellung von Gemeinschaftlichkeit und Verbundenheit in der Gruppe der Gleichaltrigen unter Beachtung ihrer Unterschiede richtet.

Schlussfolgerungen

Zum Schluss wollen wir noch einige allgemeine Einsichten aus unseren Projekten formulieren. Wichtig ist die Erkenntnis, dass die Motivation von Erwachsenen und Kindern, ihre Konflikte zu lösen, entscheidend verstärkt wird, wenn sie das Gefühl von »Gemeinsamkeit« erfahren und sich ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Unterstützung bewusst sind. Darum ist es auch so entscheidend, dass Eltern, Kinder und Erzieherinnen sich in der Kindertagesstätte geborgen fühlen und dass sie den kulturellen Kontext der Einrichtung mitgestalten können. Es muss »ihre« Welt werden. Die Erzieher/innen können die natürliche Neigung eines Kindes zu prosozialem Verhalten kultivieren, indem sie ihm hierzu die entsprechenden Mittel geben: z. B. ritualisierte Gebärden und Lieder (Butovskaya et al. 2000), konkrete Handlungsanweisungen wie z. B. »abwechselnd«, »nicht hauen«, »sich versöhnen, bevor wir nach Hause gehen« sowie weitere Verhandlungstechniken.

Auch die beteiligten Eltern können eine Ressource sein, um neue Gewohnheiten und Rituale der Versöhnung zu lernen. Wenn z. B. die Erzieherin intervenieren muss, sollte sie im Konflikt die Sicht aller Kinder berücksichtigen. Ihre Strategie sollte vermittelnd sein und dem Ziel dienen, den Zusammenhalt in der Kinder-

gruppe zu wahren. Sonder(schul)pädagogen und Erzieherinnen sollten offen sein für die großen Verschiedenheiten, die in einer Kindergruppe herrschen. Der »Königsweg« für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Praktikern ist gewiss das von beiden geteilte Interesse für die Belange von Kindern und die positive Entwicklung ihres Sozialverhaltens.

Anmerkungen

- 1 Der Originalbeitrag wurde in niederländischer Sprache publiziert in: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 2004, 43, S. 208–215, die den Autorinnen das Copyright für die vorliegende Veröffentlichung zugestanden hat. Die Übersetzung ins Deutsche hat die Mit-Herausgeberin unserer Zeitschrift, Frau Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Universität Leiden/NL, vorgenommen.
- 2 Alle Namen in diesem Beitrag sind fingiert.
- 3 Centre de Recherches de l'Education et de l'Adaptation Scolaire.
- 4 Am Deutschen Jugendinstitut ist Ende der 1990er Jahre eine ähnliche Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten durchgeführt worden. Über deren Ergebnisse informieren folgende Berichte und Materialien: Gisela Dittrich/Mechthild Dörfler/Komelia Schneider: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied, Berlin 2001 sowie: Gisela Dittrich/Mechthild Dörfler/Komelia Schneider/Norbert Huhn: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Fünf Materialbeispiele für die Fortbildung (Video, VHS-Kassette mit Begleitheft). Neuwied, Kriftel, Berlin 2002 und: Mechthild Dörfler/Gisela Dittrich/Komelia Schneider: Konflikte unter Kindern – Ein Kinderspiel für Erwachsene? (Arbeitsmaterialien für Erzieherinnen). Textbausteine, Leitfäden, Videobausteine und Video/CD im Set. Weinheim 2002.
- 5 Freie Übersetzung eines kindlichen Nonsens-Ausdrucks.
- 6 Das Projekt »Young kids coping with conflict« wird bis Ende 2005 von der Bernard van Leer Foundation und der Stiftung »Kinderpostzegels Nederland« finanziert und in Kooperation zwischen der Universität Utrecht (Hauptverantwortliche) und dem Bureau Mutant (verantwortlich für die Entwicklung eines Trainingskurses für Erzieherinnen, der auf den Ergebnissen der Studie aufbaut) durchgeführt. Derzeit wird von den Projektnehmerinnen ein Trainingsheft (in niederländischer Sprache) für Erzieherinnen erstellt, das sich mit dem Thema: »*Together-ness, clashes and reconciliation: about the education of young children in group settings*« befasst.
- 7 Übersetzung: Peer-Kultur ist »das den Kindern gemeinsame ständige Bemühen, eine soziale Ordnung zu verstehen und zu kontrollieren, die ihnen von den Erwachsenen vorgeführt wird, doch später zu ihrer eigenen Reproduktion wird.«
- 8 ADHD steht für »Attention Deficit Hyperactivity Disorder« (Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit Hyperaktivität).

Literatur

- Brown, Penelope/Levinson, Stephen:** Politeness. Some universals in language usage. Cambridge 1987
- Butovskaya, Marina et al.:** A multicultural view of peacemaking among children. In: Filippo Aureli/Frans B. M. de Waal (Hrsg.): Natural conflict resolution. Berkeley 2000, S. 243–258
- Corsaro, William:** Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. In: Sociology of Education, 1988, 67, S. 1–26
- Corsaro, William:** The sociology of childhood. Thousand Oaks, Cal. 1997
- de Haan, Dorian/Singer, Elly:** Young children's language of togetherness. In: International Journal of Early Years Education, 2001, 9, S. 117–124
- de Haan, Dorian/Singer, Elly:** »Use your words«. A sociocultural approach to the teacher's role in the transition from physical to verbal strategies of resolving peer conflicts among toddlers. In: Journal of Early Childhood Research, 2003, 1, S. 95–109
- Hännikäinen, Maritta:** Playful actions as a sign of togetherness. In: International Journal of Early Years' Education, 2001, 9, S. 125–134
- Heath, Shirley Brice:** Ways with words: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge 1983
- Labov, William:** Language in the inner city. Studies in the black English vernacular. Oxford 1972
- Piaget, Jean:** Play, dreams and imitation in childhood. New York 1962
- Sanchez Medina, José/Martinez Lozano, Virginia/Goudena, Paul:** Conflict management in pre-schoolers: a cross-cultural perspective. In: International Journal of Early Years' Education, 2001, 9, S. 153–160
- Sheldon, Amy:** Conflict talk: sociolinguistic challenges to self-assertion and how young girls meet them. In: Merrill-Palmer Quarterly, 1992, 38, S. 95–117
- Singer, Elly:** Shared care for children. In: Theory & Psychology, 1993, 3, S. 429–449
- Singer, Elly:** The logic of young children's behavior. In: European Early Childhood Education Research Journal, 2002, 10, S. 55–64
- Singer, Elly/Hännikäinen, Maritta:** The teacher's role in territorial conflicts of two to three year-old children. In: Journal of Research in Childhood, 2002, 17, S. 5–18
- Stambak, Mina/Sinclair, Hermina:** Pretend play among three-year-olds. Hillsdale / N 1993
- Verba, Mira:** The beginnings of peer collaboration in peer interaction. In: Human Development, 1994, 37, S. 125–139
- Vygotski, Lev Semenovich:** Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass. 1978
- Waal, Frans de:** Primates. A natural heritage of conflict resolution. In: Science, 2000, 289, S. 586–590