

Gabriele Haug-Schnabel

# Professionelle Beantwortung von Konfliktsanlässen

## Neue Facetten der Konfliktbegleitung in Kitas

Es ist eine Entwicklungsaufgabe für jedes Kind und eine pädagogische Herausforderung für seine Entwicklungsbegleiter/innen, die Besonderheiten von Konfliktsanlässen zu verstehen und in weitere Handlungsplanungen einzubeziehen.

Sobald man Auseinandersetzungen und Konflikte nicht als Gegenspieler, sondern als wichtigen Teil sozialer Interaktionen, vor allem von Kooperationen jeglicher Art, versteht, wird deren Wert deutlich und die pädagogische Verantwortung steigt. Konflikte gehören zum Gruppenleben dazu, denn Konflikten liegt ein wie auch immer ausgerichtetes Interesse am Interaktionspartner zugrunde. Sie entstehen meist in einer gemeinsamen Aktivität und stellen somit eine wichtige Erfahrung im Gruppenleben dar. Konfliktbegleitung in den ersten Lebensjahren ist eine Bildungs- und Erziehungsaufgabe mit hoher Verantwortung. Das präventive Ziel ist nicht die Vermeidung jeglicher Konflikte, sondern der konstruktive Umgang mit ihnen in Form erster Erfahrungen mit sozialem Lernen als wichtige Voraussetzung für zunehmende Sozialkompetenz.

Aber es gibt im Krippen- und Kindergartenalltag zu viele von Erwachsenen initiierte Konflikte, anfangs als gut gemeinte Veränderungen gedacht, die aber bezüglich ihrer Wirkungen und weiterführenden Konsequenzen nicht genügend reflektiert werden. Als Beispiel hier ein Zitat einer Erzieherin in einer Fortbildung: „In unsere Bauecke dürfen immer nur maximal fünf Jungen – wenn Mario dabei ist, nur vier – oder sechs

Mädchen gleichzeitig bauen, weil es sonst vorauszusagen ist, dass es Stress geben wird. Nach spätestens 30 Minuten muss die ganze Gruppe wechseln, was einem gerade erst ins Spiel eingestiegenen Kind sicher ungerecht erscheinen wird.“

### Reflexion muss sein

Begehrte, aber beengte Spielbereiche oder Aktivitätsflächen werden oftmals in Ermangelung einer anderen Lösungsidee und fehlender Gedanken für Neuplanungen hinsichtlich der jeweiligen personellen Besetzung sowie der maximalen Verweildauer begrenzt – ganz zu schweigen von Einflussnahmen auf die Gruppenzusammensetzung. Dass bei dieser Idee etwas nicht so laufen kann, wie es vorgesehen war, zeigen immer wieder Beobachtungen, dass Kinder – sobald die Bauecke leer ist – hineinwechseln, offensichtlich ohne Spielidee und Bauinteresse, um nicht mit dem Kommentar „bereits voll“ weggeschickt zu werden, wenn es ihnen einige Zeit später nach Bauen zumute sein wird. Treffen Baubegeisterte und noch unmotivierte Platzreservierer aufeinander, sind vertiefte gemeinsame Tätigkeiten eher selten, während die Wahrscheinlichkeit für Zwischenfälle steigt.

Edeltraud Prokop und ihr Team der städtischen Kinderkrippe Felicitas-Füss-Straße in München hatten sich die Maxime gesetzt und hierauf ihre konzeptionellen Veränderungen aufgebaut: Kinder brauchen Raum, Zeit und Gelegenheit, um Handlungsketten entwickeln und ungestört ausführen zu können.

„Bei der Analyse von Filmaufnahmen entdeckten wir, dass ausgerechnet eine Regel, die wir aus Gerechtigkeitsgründen für die begehrte Nutzung der Bauecken eingeführt hatten, die Kinder besonders nachhaltig an der Umsetzung ihrer Pläne behinderte; dabei hatten wir nur das Beste gewollt: Weil die Bauecken so klein waren, dass sich dort maximal vier Kinder gut aufhalten konnten, hatten wir bestimmt, dass den Kindern dieses Angebot nur im täglichen Wechsel zur Verfügung stand. Das hatte aber zur Folge, dass die Kinder eines ihrer wichtigsten und interessantesten Spiel- und Übungsfelder oft gerade dann wieder verlassen mussten, wenn sie mitten in der Realisierung einer bestimmten Idee standen. Uns fiel auf, dass insbesondere die jüngeren Kinder nicht selten mehrere Tage gebraucht hätten, um beispielsweise einen höheren Turm zu bauen. Ein solches Vorhaben und die damit verbundenen Lernprozesse wurden durch unserer Regelwerk schlicht verhindert.“ (Prokop 2012, 190–191)



Nach Umbau und alle im Team betreffenden konzeptionellen Umgestaltungen wurde ein großer Bauraum geschaffen mit verschiedenen Bauelementen und vielfältig bearbeitbaren Baumaterialien ausgestattet. „Die dort gebauten Konstruktionen bleiben manchmal viele Tage lang stehen, so dass sie immer wieder verändert und ergänzt werden können.“ (Prokop 2012, 193)

Dies ist nur ein Beispiel für Konfliktreduzierung durch geschützte Aktivitätsbereiche, in denen kein Dichtestress aufkommt, so dass es automatisch zu weniger Frustrationen und Aggressionen kommt. Wenn es zu wenig Raum, zu wenig Platz gibt für ein konzentriert spielendes Kind, für vertiefte Aktionen zu zweit oder dritt und zu wenig Ma-

terial, das zum gemeinsamen Spielen auffordert, vorhanden ist, wenn man sich nicht aus dem Weg gehen, nicht eigeninitiativ in einen anderen Raum, zu einer anderen Spielgruppe wechseln oder mit einer anderen Erzieherin Kontakt aufnehmen kann, wirkt sich diese Situation spiel- und denkhemmend aus. Selbst mit Panikreaktionen ist zu rechnen.

Geschützte Aktivitätsbereiche für die Kinder, die körperlich und auch mal laut agieren wollen, sind wichtig, ebenso geschützte Aktivitätsbereiche für Kinder in einer anderen Stimmungslage und mit ruhigem „Arbeits-thema“, die nicht gestört werden oder sich zurückziehen wollen. Nur wenn es geschützte Aktivitätsbereiche gibt,

kann Bewegung als wichtiger Faktor zur Affekt- und Emotionsregulation dienen (Wüstenberg/Schneider 2008; Wüstenberg 2009). Es geht nicht nur um die Größe der Räume und ihre Ausstattung, sondern auch um ihre Gestaltbarkeit und Umgestaltbarkeit durch die Kinder (Haug-Schnabel/Wehrmann 2012).

### Unzählige Spielunterbrechungen und voreiliges Eingreifen ins Geschehen

Warum wird die Lebenswirklichkeit in Kitas extra in künstliche, didaktische Häppchen aufbereitet und ohne Bezug zum aktuellen Denken und Handeln

der Kinder serviert? Warum wird Kindern die Auseinandersetzung mit echten, auch ungeordneten Erfahrungen vorenthalten und ihnen hierbei keine Begleitung angeboten? Man spricht erst dann von einer erfolgreichen pädagogischen Bildungsarbeit, wenn aus pädagogischen Funktionsträgern lebendige Kontakt- und Erlebnispersonen für die Kinder geworden sind (Kazemi-Weisari 1995). An dieser Situation hat sich bis heute viel zu wenig geändert, wenn man die eng getakteten Zeitabläufe in Kitas genauer betrachtet. Unzählige Spielunterbrechungen durch Angebotspädagogik sind an der Tagesordnung.

### Die Balance finden, in der Unterstützung der Kinder

Den Kindern bei der eigenen Entdeckung der Welt zu helfen, heißt für die Erwachsenen, immer wieder neu die Balance zu finden zwischen das Kind gewähren lassen und ihm Anregungen geben. Das heißt, es einerseits selbst Möglichkeiten herausfinden zu lassen und andererseits ihm Lösungswege aufzuzeigen. Es ist wichtig, so wenig wie möglich in kindliches Tun einzugreifen. Jedes Eingreifen unterbricht und stört die dem Kind eigene Vorgehensweise. Das Kind kennt die Überlegenheit des Erwachsenen und vertraut ihm. Es wird sein Tun unterbrechen und seine eigenen Lösungs-ideen unversucht lassen. Doch nicht nur das, es übergibt dem Erwachsenen die Aufgabe und ermutigt ihn dadurch, die Handlung auf seine meist effektive, zielorientierte Weise, begleitet von verbalen Erklärung und Belehrungen, zu Ende zu führen. So geht für das Kind die Chance verloren, eine Lösung für das Problem selbst zu finden und das Ergebnis oder den Erfolg als eigene Kompetenz abbuchen zu können (Dreier/Preissing 2004).

Doch wie Beobachtungen zeigen, geschieht noch mehr, was an häufig nachfolgenden Konflikten zu sehen ist: Das Kind übergibt nach der Störung die

Aufgabe an den Erwachsenen, damit aber auch die Verantwortung für den in seinem Kopf bereits angedachten weiteren Handlungsverlauf. Weicht das Ergebnis dann von der kindlichen Vorstellung ab, reagiert das Kind unleidlich oder frustriert bis jähzornig, während ein allein herbeigeführtes Ende der Tätigkeit, selbst wenn es völlig anders als erwartet ausfällt, seltener zu emotionalen Turbulenzen führt.

Falsch verstandene Fürsorglichkeit, Ungeduld oder Unachtsamkeit können der Grund dafür sein, dass Erwachsene einem sich intensiv bemühenden Kind seinen Erfolg und seine Selbstwirksamkeitserfahrungen rauben, indem sie „rettend“ eingreifen, nach dem Motto: So musst du es machen, so geht es besser, schneller. Die auf diesen Mangel an responsiver Abstimmung folgenden Unmutsäußerungen und Zornausbrüche werden als Undankbarkeit interpretiert, das Kind vorschnell als aggressiv reagierend bewertet. Unbeachtet bleiben die sofort zurückgehende Aufmerksamkeit und der Ausdauerverlust seitens des Kindes, beides Beobachtungen die von Experten als bedenklich im Hinblick auf die Ausbildung von Zielorientierung, Erkundungslust, Erfolgs- und Kompetenzmotivation gewertet werden (Papousek 2012).

### Altersabhängige Stressauslöser wahrnehmen

Das Einsetzen des Ich-Bewusstseins zwischen 18 und 24 Monaten setzt folgenreiche Entwicklungsschritte in Gang. Erst jetzt kann das Kind über sich als Akteur in einer Handlung nachdenken. Das Ich-Bewusstsein fördert die Autonomie-Entwicklung, jetzt kann sich ein Kind, bevor es mit einer Handlung startet, deren Ziel vorstellen, denn es verfolgt mit dieser Handlung eine Absicht, nämlich seine eigene. Hinzu kommt, dass es jetzt weiß, dass es selbst die Person ist, die diese Handlung durchführt. Etwas ganz allein zu versuchen, ist in den ersten Lebensjahren für die Persönlichkeitsentwick-

lung von großer Bedeutung und muss deshalb aktiv und auch gegen Widerstände verteidigt werden, genauso wie dieser große Schritt auch von der sozialen Umgebung des Kindes wahrgenommen werden muss. Entwicklungskonsequent argumentiert, machen häufiger Widerspruch und das ständige „Nein“ Sinn, um möglichst viel auf eigene Faust erforschen zu können, alles über seine eigenen Kräfte und Möglichkeiten zu erfahren, Erfolge für sich selbst verbuchen zu können, und von „gut gemeinter“ Hilfestellung möglichst unbehelligt zu bleiben.

Anfangs geht das Kind bei der Durchsetzung seiner Vorstellung nach einem starren Muster vor, es kann sich noch nicht momentanen Gegebenheiten anpassen oder auf Wünsche anderer eingehen. Wird es bei seiner geplanten Handlung gestört, behindert oder gar gestoppt, bricht für ein Zweijähriges und auch noch für manches Vierjährige „eine Welt zusammen“ (Rauh 2008), da es sich im Moment bereits gedanklich und gefühlsmäßig so engagiert, ja bereits verausgabt hat, dass es für einen Abbruch des Vorhabens zu spät ist. Seine Verzweiflung rührt daher, dass es für das Kind in diesem Moment so scheint, als ob es das Angedachte nie mehr ausprobieren und durchführen kann. Ein Aufschieben, ein Ortswechsel, eine kleine Abwandlung des Plans scheinen undenkbar, da die kindliche Vorstellungskapazität für einen alternativen Handlungsverlauf nicht ausreicht. Es handelt sich hier um ein Zusammentreffen alterstypischer Regulationsprobleme, die sowohl mit der Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit auf ein anderes Ziel umzulenken, wie auch mit der noch unreifen Emotionskontrolle zu tun haben können – und es sind gerade viele Emotionen im Spiel.

Jetzt müssen Qualitätskomponenten der (Bindungs-)Beziehung zur Erzieherin zum Tragen kommen: Zuerst ist in dieser Stress-Situation Zuwendung nötig, ebenso Stressreduktion und Regulationshilfe, denn die kindlichen Blicke bitten: Tröste mich, ordne meine Gefühle! Und assistiere

mir dabei, mit dieser Situation klarzukommen (Ahnert 2010). Zunehmende Sprachfähigkeit hat viel mit steigender Konfliktfähigkeit zu tun. Sobald ein Kind seine Absicht, seinen Wunsch, seine Ablehnung angemessen kommunizieren kann, kann es seine Gefühle auf sozial akzeptierte Weise äußern: bei Wut schimpfen anstatt zu schlagen, bei erlittenem Unrecht sich beschweren anstatt zu heulen und zu verzweifeln. Den pädagogischen Fachkräften kommt jetzt die Aufgabe zu, bei den Kindern sichtbar werdende Gefühle und Bedürfnisse verbal zu vermitteln, die jeweilige Sichtweise beider Kinder einzunehmen und darzustellen, wiederholt alle Betroffenen zu beruhigen und zu trösten. Erst dann kann nach einer (gemeinsamen) Lösung gesucht und eventuell können Alternativen angeboten werden. Beim Durchatmen mit neuen Plänen im Kopf bleibt das Gefühl zurück: Wir haben es geschafft, wir können wieder zusammen spielen.

### Augenmerk auf vielfältige Aushandlungsprozesse

Aushandlungsprozesse sind Lernprozesse und bedeuten für die Kinder erste Partizipation an Entscheidungen. Auch wenn allein durch Aushandlung nicht immer ein Konsens gefunden werden kann, so lernen die Kinder dadurch, dass ihre Meinung wertvoll ist und es sich lohnt, diese zu äußern und zu vertreten (Richter 2011).

Was haben Kinder vom sozialen Kontakt untereinander? Die Herausforderungen sind völlig andere als die in Interaktionen und Gesprächen mit Erwachsenen. Aber gerade diese positive Verunsicherung, die unterschiedlichen Sichtweisen und die notwendig werdenden Begründungen für die eigene Ansicht fördern die Sozial- und Denkentwicklung (Dittrich et al. 2001). Damit werden sie weit wirkungsvoller als vom Erwachsenen vorgeschlagene Lösungen, die oft für beide Kinder „nachteilig“ wirken und mit dem Gefühl „nichts ist geklärt“ einhergehen. Der

nächste Konflikt lässt nicht lange auf sich warten. Ein Beispiel für eine von Kindern selbst gefundene Lösung:

Max (2;6 J.) und Silas (2;4 J.) haben sich den Bausteinwagen herbeigerollt. Jeder legt einen Vorrat an Bausteinen neben sich. Silas findet den von allen Kindern begehrten einzigen blauen Oktaeder und legt ihn zu seinem Vorrat. Max blickt sehnsüchtig zum Oktaeder. Silas beobachtet Max, steht auf und geht zur Hochebene. „Kletterst du auch?“, fragt er. Max nickt und kommt. Die Kinder ersteigen auf verschiedenen Wegen die Hochebene und setzen sich oben auf die Brücke. Silas zeigt von oben auf ihre Baustelle mit den zwei Bausteinvorräten und sagt: „Den blauen Klotz hab' ich gefunden.“ Max nickt. Sie steigen runter und gehen zu ihrer Baustelle. Max beginnt zu bauen. Silas legt den Oktaeder in die Mitte: „Das ist meiner, aber wir tun beide damit bauen.“ Die Kinder versuchen, auf eine der Oktaederflächen Bausteine zu stellen. „Geht nicht“, meint Silas und wirft den Oktaeder zurück in die Kiste. Max lacht und beide Jungen bauen aus gleichförmigen Quadern einen Turm. (Beobachtungsprotokoll der FVM)

Silas hat das Oktaeder-Problem auf seine Weise gelöst, bevor es zum Streit über das begehrte Objekt gekommen war – und bevor ein Erwachsener Lösungsvorschläge präsentiert hat. Ein derartiger „Stein des Anstoßes“ wird von manchen Teams bewusst entfernt, um Konflikte zu vermeiden, damit aber auch die Chance der Kinder auf eine eigene Lösung, die ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen stärkt.

### Das Ende eines Konflikts nicht zum Samen für den nächsten machen

Nach dem Konflikt muss die Tatsache, weitergespielt haben zu können, im Gedächtnis bleiben. Der genussvolle Moment – nach einem Streit, bei dem

es Tränen und Verzweiflung gab –, wenn beide Kontrahenten in der Nähe oder auf dem Schoß der Erzieherin das Treiben um sie herum beobachten und spüren, wie schön es wieder ist, hier dazuzugehören, schön – selbst mit Julian – gerade mit Julian, wegen dem ich soeben noch geweint habe, gleich aber wieder mit ihm spielen werde. Ist ein Konflikt beendet, ist es wichtig, auf die positive Beziehung zwischen den Kindern hinzuweisen. Wenn dann nicht noch der Satz folgt: „Jetzt bin ich aber sehr traurig, dass ihr so wütend gewesen seid“, sondern anerkennende Worte wie: „Ich bin begeistert, wie ihr zwei Freunde das geschafft habt, nicht mehr sauer aufeinander zu sein!“, gelingt Konfliktbegleitung.

Aggressionsenkende Verhaltensweisen sind als soziale Attraktivität hervorzuheben. Hierzu gehören bandstiftende und gruppenstärkende Verhaltensweisen wie begrüßen, verabschieden, anlächeln, streicheln, lieblosen, trösten, schenken, bitten, danken, teilen, seine Hilfe anbieten, um Hilfe bitten, gute Wünsche aussprechen, sich entschuldigen, versöhnen, Freundschaften aufbauen, aber auch Alternativen bei Konflikten wie schmollen (ein wirkungsvoll angelegter Kontaktabbruch, um den Angreifer zum Einlenken zu bewegen), kreative Lösungsideen, tragfähige Kompromisse, Schlichtungsversuche, Beschwichtigungen, Intervention eines ranghöheren Kindes zugunsten des schwächeren Streitpartners. Alles ist bereits im Verhaltensrepertoire eines Kindergartenkindes vertreten, wird aber noch viel zu wenig „belohnt“ und viel zu wenig als pädagogisches Lernziel erkannt und im Alltag vorgelebt. ■

Die Literaturliste kann unter der Ausgabe 6/2012 auf [www.tps-redaktion.de](http://www.tps-redaktion.de) eingesehen werden.

Dr. Gabriele Haug-Schnabel ist Verhaltensbiologin und leitet die Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM) in Kandern.