

Der Umgang mit Aggression ist eine Entwicklungsaufgabe

Konflikte sind Teil der Kooperation – nicht ihr Gegensatz

Haug-Schnabel, G. (2012) Der Umgang mit Aggression ist eine Entwicklungsaufgabe. Konflikte sind Teil der Kooperation – nicht ihr Gegensatz. S. 47-65. In: Kalcher, A. M., Laueremann, K. (Hrsg.) Die Macht der Aggression. G&G, Wien.

Gabriele Haug-Schnabel

1. Konflikte unter Kleinstkindern – eine sozio-emotionale Herausforderung

1.1 Konflikte bedeuten für Kleinstkinder Stress

In Gruppen mit Kleinstkindern zwischen ein und drei Jahren kommen Konflikte häufig vor. Die Annahme, diese Altersgruppe sei streitlustig, ist jedoch falsch, da diese Kinder von derartigen Auseinandersetzungen eher überrascht werden, sie nicht bewusst oder gar mit Absicht herbeiführen und auch keinesfalls lustig finden, sondern in Konflikten eher in Not geraten und schnell Überforderung signalisieren, wenn nicht sogar verzweifelt zu weinen beginnen.

In derart belastenden Situationen zeigt sich, wie tragfähig die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft in der Einrichtung bereits ist, und ob deren Mitregulation in Form von Spiegelung und Resonanz (vgl. Bauer 2010) eine erneute psychische Stabilität wieder herstellen und Beruhigung gewährleisten kann.

Die Konflikte mit und zwischen Kleinstkindern sind Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte, ein hohes Maß an professioneller Responsivität wird erwartet (vgl. Gutknecht 2012). Umfangreiches Entwicklungswissen wird ebenso vorausgesetzt wie eine angeleitete Blickschulung für die pädagogischen Fachkräfte, um stressende und somit konfliktträchtige Situationen bereits im Vorfeld zu erkennen, professionell zu begleiten und gegebenenfalls verringern zu können. Aber auch Eigenbeobachtung und -reflektion werden nötig, wie in unterschiedlichen

Situationen des pädagogischen Alltags von Seiten des pädagogischen Personals auf aggressive Anfragen, auf Widerspruch oder Verweigerung reagiert wird.

Unter nebeneinander oder miteinander spielenden Kleinstkindern gibt es häufig Konflikte, da Kinder in diesem Alter erst am Anfang ihres Weges zur sozialen Intelligenz stehen, welche dann nach einigen Entwicklungsschritten bei guter Begleitung sozialkompetentes Verhalten unter Gleichaltrigen möglich machen wird.

1.2 Die Konfliktforschung hat einen neuen Fokus

Der Blick auf einen Konflikt mit einem Kleinstkind oder unter Kleinstkindern hat sich verändert: Das Ziel ist nicht, jeden Konflikt möglichst zu vermeiden, sondern ihn als unumgängliche, ja sogar wichtige Entwicklungsaufgabe zu sehen und entsprechend zu begleiten. Im Alltag bieten Erwachsene ein Modell, wie sie ihre Emotionen ausdrücken, aber auch dafür, wie sensibel sie auf kindliche Emotionen reagieren. Wer seine Emotionen gespiegelt erleben darf und sie nicht unterdrücken muss, hat es viel leichter, denn ihre bzw. seine positiven Emotionen werden bekräftigt und beim Umgang mit negativen Gefühlen wird sie bzw. er unterstützt.

Wir sprechen von einer echten Spiegelung, einer stimmig erlebten Beziehungsrealität, wenn Gefühle und Wahrnehmungen des Kindes einfühlsam erfasst und sprachlich passend bestätigt werden. Dann wird das gesamte Repertoire von Erfahrungen und Emotionen ins zwischenmenschliche Erleben aufgenommen, alles wird angesprochen, nichts bleibt aus der Kommunikation ausgeklammert. Das hätte weitreichende Folgen, da die Entwicklung emotionaler Kompetenz behindert wird, sobald ein Kind erleben muss, dass bestimmte Aspekte seiner Empfindungen unbeantwortet bleiben und niemand eine haltende Abstimmung mit ihm versucht. Im Alltag kann die Beantwortung von Abstimmungsversuchen und Zärtlichkeitsäußerungen ausbleiben, was für ein Kind schmerzlich und höchst verunsichernd ist. Viel zu häufig bleiben jedoch auch Ärger- und Wutäußerungen eines Kindes unbeantwortet. Alle in der Interaktion und Kommunikation ausgeklammerten Empfindungen nimmt ein Kind als nicht mitteilbar wahr, es fehlt die Empfängerin,

der Empfänger. Sie sind zwar in ihm nach wie vor als Gefühle und Erlebnisweisen vorhanden, bleiben jedoch vom zwischenmenschlichen Erleben ausgeschlossen. Hier passiert ein Erlebnisraub, der sprachlos macht, weil diese meist starken Empfindungen nicht adäquat in Worte umgesetzt werden, was jedoch für ihre Bearbeitung essentiell wäre. Außerdem decken sich die kindlichen Empfindungen nicht mit dem von sich rückgespiegelten Bild. Einzelne Verhaltensweisen, die von der Bezugsperson erwünscht sind, werden immer sofort aufgegriffen und somit eher überbetont, während eher unerwünschte Verhaltensweisen, die jedoch gleichrangig zum kindlichen Selbsterleben gehören, regelmäßig ignoriert oder gar geleugnet werden. In diesen Situationen deckt sich das Erleben des Kindes nicht mit den sprachlichen Rückmeldungen seiner Bezugspersonen, wodurch es dem Kind schwerer fällt, sich auf seine eigenen Gefühle zu verlassen.

Ein Kind erfährt am meisten über sich, wenn Gefühle und Wahrnehmungen einfühlsam erfasst und sprachlich passend bestätigt werden, und wenn alles angesprochen werden darf, eben auch Verweigerung, Wut und Ärger. In Alltagssituationen, nicht in speziellen Förderstunden, muss „emotional-soziale Sprachförderung“ stattfinden: geschützte Gespräche darüber, wie sich Wut oder Angst anfühlen, ohne dass konflikt- oder problemfokussierte Ansprachen dominieren. Es geht darum, Lösungen zu suchen und für Lösungen Worte zu finden (vgl. Rempserger 2008).

Alle Gefühle werden anerkannt und benannt – auch die Wut, aber nicht alle spontan aus den Emotionen entstehenden Handlungen können im sozialen Zusammenleben akzeptiert werden (vgl. Fischer 2012), auch das muss ein Kind lernen. Es geht früh um Konflikthandling und um die Förderung sozialer Intelligenz. Das sozial-kognitive Informationsverarbeitungsmodell von Crick und Dodge (1994, zit. nach Petermann et al. 2004, S. 208f.) zeigt schlüssig auf, wie wichtig frühe Beantwortungserfahrungen für das sozial-kognitive Gedächtnis sind. Der Zugriff auf dieses gespeicherte Wissen lässt Handlungsalternativen konstruieren, erleichtert Emotionsregulation, bezieht Erlerntes in die Entscheidungsfindung mit ein und berücksichtigt bei jeder Reaktion immer wieder aktualisierte soziale Hinweisreize der sozialen Umgebung.

1.3 Konflikte als bildungsrelevante Alltagsinteraktionen verstehen

Unter dieser Prämisse wird Konfliktbegleitung folgerichtig als wichtige pädagogische Aufgabe für den weiteren Entwicklungsverlauf des Kindes gesehen. Wir können bei der pädagogischen Arbeit mit Krippen- und Kindergartenkindern von modellhaften Beantwortungen sprechen und von einem Lernumfeld, das den Umgang des Kindes mit aversiven Reizen prägen wird.

Es wird viel geforscht über Aggressionen in Krippen und Kindergärten. Die Aggressionen dieser Altersgruppe werden durch ein entwicklungsbedingtes Kompetenzhandicap im sozialen Miteinander ausgelöst. Mit steigender Sozialkompetenz und verbesserter Informationsverarbeitung werden die Konflikte mit den Kindern und zwischen den Kindern zwar nicht automatisch seltener, aber auf sozial verträglichen Wegen gelöst und dadurch auch nachhaltiger beendet.

Die alterstypische Konflikthäufigkeit ist ein Zeichen noch mangelnder Regulationsfähigkeit, altersgemäß niedriger Impulskontrolle und immer auch von Überforderung aufgrund noch unzureichender fehlender sozialer Kompetenzen und interaktiver Hilffähigkeit, die bei guter Konfliktassistenz bis zum Start des fünften Lebensjahres deutlich zurückgehen. Die hohe Verantwortung, bei dieser Entwicklungsaufgabe zu begleiten, muss von der Familie und von der Institution gesehen werden. Sobald durch neue Erfahrungen im sozialen Miteinander, durch professionelle „Vorlagen“ im Schlichtungsgeschehen und Akzeptanz vielfältiger Lösungsmodelle die Sozialkompetenz steigt, geht dieses entwicklungsbedingte Handicap Stück für Stück zurück, macht einer veränderten Vorstellung über Interaktionsverläufe mit anderen Kindern Platz. Konfliktverhalten unterliegt in den ersten Lebensjahren einem spannenden Entwicklungsprozess.

Die Konfliktbearbeitung ist zudem von Beziehungserfahrungen der Kinder abhängig. Das verwundert nicht, da Bausteine wie Zuwendung, Stressreduktion, Regulationshilfe, Fürsorge und Schutz, aber auch Assistenz in Form von „Erkläre mir die Welt, unterstütze mich bei meinem Vorhaben“ zu den Bausteinen einer Bindungsbeziehung gezählt werden (Ahnert 2010).

Es fällt auf, dass sicher gebundene Kinder bestrebt sind, in Kontakt mit Gleichaltrigen zu kommen. Sie wählen hierbei kommunikative Mittel und reagieren auf stressvolle Begegnungen mit mehr emotionaler Flexibilität. Geht der Kontakt schief, beruhigen sie sich schneller. Ihre Konflikte sind eher unspektakulär und führen selten zu einem endgültigen Spielabbruch, außerdem machen sie eher die Erfahrung, dass sie Konflikte mit anderen eigenständig und ohne Zutun Erwachsener lösen können (vgl. Süss 2001).

2. Wichtige Stationen auf dem Entwicklungsweg

2.1 Von der Gefühlsansteckung über Ich-Bewusstsein zu Empathie und Autonomie

Gefühlsansteckung ist uns angeboren. Beginnt ein Kleinstkind zu weinen, versichern sich Gleichaltrige in seiner Nähe der Anwesenheit und Zugewandtheit ihrer Bezugspersonen und beginnen oft, ebenfalls zu weinen. Alle Kinder erleben eine Verunsicherung. Die angeborene Gefühlsansteckung kommt in verunsichernden Situationen durch Irritation und Angst zustande. Es handelt sich hier zwar auch um eine Art Mitempfinden, auch um eine Gefühlsübertragung, aber ohne dass das angesteckte Kind erkennt, dass das subjektive Empfinden einer anderen Person die Ursache seiner Verunsicherung ist.

Ein Quantensprung im Entwicklungsgeschehen vollzieht sich, wenn das Kind im Alter zwischen 15 und 24 Monaten sich seiner selbst bewusst wird. Mit diesem Ich-Bewusstsein gelingt es ihm, zwischen seinem momentanen Selbstempfinden und den Gefühlen eines anderen Kindes zu unterscheiden und dessen Gefühle von seiner aktuellen Wahrnehmung zu trennen. Mehr noch: Es merkt, dass es eine eigenständige Person ist, die eigene Handlungen ausführen kann, die ihren eigenen Plan – möglichst ungestört – durchsetzen möchte und ein eigenes Ziel im Kopf hat, das sich nicht mit dem eines anderen Kindes oder der Bezugsperson decken muss. Die Entstehung des Ich-Bewusstseins hat weitere Konsequenzen. Jetzt weiß das Kind, dass das empathische Mitempfinden auf einen anderen Menschen und dessen

Situation bezogen ist und dass es um dessen Gefühle geht (vgl. Bischof-Köhler 2011). Erst wenn der Entwicklungs-Quantensprung „Ich-Bewusstsein“ getan ist, das Kind über „Selbstbewusstheit“ verfügt, kann es zwischen seinem momentanen Empfinden und den Gefühlen eines anderen Kindes unterscheiden und diese von seiner aktuellen Wahrnehmung trennen. Um ein mitempfundenen Gefühl auf die bzw. den eigentlich Betroffenen beziehen zu können, muss die empathische Beobachterin, der empathische Beobachter eine Ich-Andere-Unterscheidung treffen können. Dank seiner neuen Vorstellungswelt kann ein Kind die Erfahrung machen, unmittelbar an den Absichten und Gefühlen anderer Personen teilzuhaben und diese zu verstehen, auch wenn sie völlig von der eigenen Vorstellungswelt abweichen, was mit Erstaunen durch Deutegesten gezeigt oder gesagt wird. Die Empathiefähigkeit beginnt, gleichzeitig auch die Vorstellung: „Ich bin ich und ich bin nicht du, also kann ich dich trösten und dir helfen, aber ich kann auch etwas machen wollen, was du jetzt gar nicht willst, dass ich es mache.“

Die Autonomieentwicklung hat zwei Seiten, die Empathie und den Trotz.

Der anfangs noch labile Entwicklungsschritt zwischen Gefühlsansteckung und Empathie scheint mitunter direkt beobachtbar zu sein: Reagiert ein Kind in unmittelbarer Nähe des Beobachtungskindes mit Beunruhigung, so zeigt dieses, selbst noch im Zustand eines erst startenden Ich-Bewusstseins, kurzzeitig Anzeichen eigener Verunsicherung beim Anblick der Irritation des anderen Kindes. Dann kommt es immer wieder vor, dass das Kind den Eindruck erweckt, einen schnellen Eigencheck zu machen, ob bei ihm selbst noch alles in Ordnung ist, indem es an sich runterschaut, mitunter prüfend auf seinen Spielgegenstand in der Hand blickt oder kurz Blickkontakt mit seiner Bezugsperson sucht, um danach offensichtlich beruhigt, seine vorherige Aktion fortzusetzen. Vermutlich sind auch die für eineinviertel bis eineinhalbjährigen Kinder typischen Handlungen ähnlich einzuschätzen, wenn diese in solchen verunsichernden Situationen mehr oder weniger kontrolliert in das Gesicht des weinenden oder schreienden Kindes fassen, vielleicht um dessen Gesichtsausdruck wieder zu verändern und das Weinen „abzustellen“. Direkt auf

diese Phase folgend sind erste „Helferreaktionen“ zu protokollieren, so wird z. B. nach einem Spielzeug Ausschau gehalten, mitunter sogar das eigene gegeben oder versucht, mit etwas Essbarem zu „trösten“. Notfalls gehen Kinder in diesem Entwicklungsabschnitt auch Hilfe holen, wenn sie nicht sogar selbst versuchen, das Problem durch Streicheln, beruhigende Worte oder Herbeiholen des Schnullers zu lösen.

Auch hier scheint selbst erlebte Bindungsqualität Einfluss auf die gezeigte Empathie zu nehmen. Bindungsforscherinnen und Bindungsforscher (z. B. Süss 2001) berichten, dass eher unsicher gebundene Kinder auch im Alter nach der Selbstobjektivierung mehrheitlich unempathisch reagieren. Warum ist das so? Geht es um fehlende Empathie oder um das Unvermögen zu helfen? Oder geht es um etwas ganz anderes, nämlich um einen Versuch der Einfühlungsabwehr („Empathieabwehr“), da es sie selbst zu sehr erschüttern würde, wenn sie die Erregungen des anderen Kindes mitvollziehen würden. Durch ihre eigene Bindungsunsicherheit sind sie nur begrenzt in der Lage, bei sich selbst erregende Emotionen zuzulassen.

2.2 Trotz ist der Begleiter der Autonomie-Entwicklung

„Alleine“: Das Entwicklungsthema Ein- und besonders Zweijähriger! Ich-Bewusstsein bringt den unbedingten Willen mit, die Welt zu erobern und zwar mit so wenig Hilfe wie möglich. Typische Autonomiekonflikte entbrennen dadurch, dass das Kind nun eine Handlungsabsicht und ein Handlungsziel hat, was bedeuten kann, dass es etwas so nicht will oder etwas will, aber es nicht darf oder es alleine noch nicht kann (vgl. Bischof-Köhler 2011). Altersgemäße Triebfedern hierfür sind das in engem Zusammenhang zum Bindungsverhalten stehende Explorationsverhalten des Kindes, seine angeborene Neugier auf Neues, noch Unbekanntes und seine Freude an erlebter Wirksamkeit. Besonders gut zu beobachten in den dem Kind vertrauten Alltagssituationen, in denen es nun Schritt für Schritt einzelne Handlungen selbst durchführen möchte. Dabei stößt es dauernd an Grenzen, an die eigenen, grobmotorische, feinmotorische oder sprachliche, oder an die Grenzsetzung der

Erwachsenen, die einen anderen Plan haben, zum Nachdenken oder Warten auffordern oder einfach Stopp sagen. Jetzt bricht das Kind zusammen, ein Umdenken, ein Alternativplan oder ein Verschieben auf morgen ist nicht mehr verkraftbar, zu viel Kraft hat bereits der Durchführungsversuch des eigenen Planes gekostet. In diesem Entwicklungszustand muss das Kind bei der Durchsetzung seiner Vorstellung notgedrungen nach starrem Muster vorgehen. Es kann sich noch nicht an je nach Situation wechselnde Gegebenheiten anpassen und auch nicht auf die Wünsche anderer eingehen. Für einen alternativen Handlungsverlauf reicht die kindliche Vorstellungskapazität noch nicht aus. Der Zusammenbruch ist vorprogrammiert, da sich das Kind in diesen Momenten bereits kognitiv, emotional und motivational so engagiert, ja bereits verausgabt hat, dass es für einen Abbruch des Vorhabens zu spät ist. Es handelt sich um alterstypische Regulationsprobleme, die sowohl mit der Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit auf ein anderes Ziel umzulenken, wie auch mit einer noch unreifen Emotionskontrolle zu tun haben. Entwicklungskonsequent argumentiert ist dieser Widerstand entwicklungsfördernd. Es braucht einen starken Antrieb, um sich trotzig, also mit massivem Widerstand gegenüber Anforderungen und Anweisungen anderer zu verhalten und so – trotz aufgestellter Hürden – sein Ziel nicht aus dem Auge zu verlieren.

Die Reaktion auf den kindlichen Trotz ist für den weiteren Entwicklungsverlauf wesentlich.

Mit entsprechenden entwicklungspsychologischen Kenntnissen ist die verzweifelte Panikreaktion des Kindes zu verstehen, wofür die Entwicklungspsychologin Hellgard Rauh den Begriff des Systemzusammenbruchs gewählt hat (Rauh 2008). Das Kind ist am Ende seiner Kräfte, es schreit, weint, die Atmung bleibt kurz weg, es kann sich nicht mehr selbst regulieren. Es braucht einen vertrauten Erwachsenen, der seinen Stress reduziert, der mitreguliert und dem Kind tröstend vermittelt, dass auch derartige Situationen überstehbar sind.

2.3 Ich-Bewusstsein – Autonomie – Empathie – Soziabilität

Jetzt kann sich ein Kind von anderen Menschen unterscheiden, was nicht nur seine Autonomieentwicklung fördert, da diese ersten Individualisierungserfahrungen auch mit einem stetig wachsenden Interesse an Gemeinschaftserlebnissen einhergehen. Jetzt entwickeln die Kinder ein immer größeres Interesse an den Aktionen anderer, bevorzugt an etwa gleichaltrigen, anfangs sogar gleichgeschlechtlichen Kindern, da sie diese offensichtlich als „wie ich selbst“ erleben und sie spontan nachahmen und „anspielen“.

Der Start in die soziale Identität zeigt das Bedürfnis nach Gemeinschaft. Wegen dieser Begeisterung aneinander kommt es aufgrund noch vieler Verständigungshandicaps und fehlender Problemlösestrategien häufig zu Konflikten. Aber jetzt zeigt sich, dass die Konflikte als Teil und keineswegs als Gegensatz einer Kooperation zu verstehen sind, da sie durch den Kooperationswillen der Kinder zustande kommen, es aber sehr schwer ist, in diesem Alter miteinander zu kooperieren, da Verständnis- und Austauschmöglichkeiten noch gering sind, die individuellen Zielvorstellungen aber bereits höchst vielfältig.

Mit zunehmender Sprachfähigkeit steigt die Konfliktfähigkeit. Das bedeutet, die Konfliktlösekompetenzen nehmen mit Hilfe der Sprache als Verständigungsmittel zu, da Wünsche in Worte gefasst werden können, ebenso Verluste benannt und dadurch auch mit größerer Wahrscheinlichkeit ausgeglichen werden können. Sobald ein Kind seine Absicht, seinen Wunsch, seine Ablehnung angemessen kommunizieren kann, kann es auch seine Gefühle auf sozial akzeptierte Weise äußern, z. B. bei Wut argumentieren und lauthals schimpfen, statt schlagen oder treten, sich bei erlittenem Unrecht beschweren, statt verzweifeln und toben, aber auch Bedürfnisse, Überforderungen und Ärger äußern anstatt zuzubeißen. Sprachfähigkeit bedeutet auch Wünsche und Absichten in Worte fassen zu können und so einem anderen Kind aber auch seiner Bezugsperson sein Vorhaben und befürchtete Störungen und unnötige Unterbrechungen signalisieren zu können und so hoffentlich verhindern zu können. Mit gesteigerter Sprachfähigkeit werden „Handlungs-Durchführungs-

konflikte“ seltener und das Kind erscheint sozialer, was genau genommen auf seine gestiegenen kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten, seine Interessen äußern und verständlich machen zu können, zurückzuführen ist.

2.4 Auf dem Weg zur Theory of mind

„Ab welchem Alter können sich Kinder vergegenwärtigen, dass andere Personen etwas wünschen, beabsichtigen oder glauben ...? Für alle, die professionell mit der Betreuung von kleinen Kindern zu tun haben, sind diese Fragen von großer Bedeutung“ (Marinovic/Pauen 2012).

Ab wann können sich Kinder vorstellen, dass ein anderes Kind

- einen Wunsch hat, der von ihrem eigenen abweicht, diesem sogar widerspricht?
- etwas anderes bei einer gemeinsamen Handlung beabsichtigt als sie?
- ein Ziel verfolgt, das sich mit dem ihren decken kann, aber genauso diesem im Weg stehen kann?
- mitunter gedanklich von einer anderen Ausgangssituation ausgeht und deshalb einen anderen Zusammenhang vermutet, daraufhin anders plant, anders handelt und die Situation anders einschätzt?

Erst die beginnende Empathiefähigkeit um die Mitte des 2. Lebensjahres macht es möglich, die emotionale Verfassung, die Absicht oder den Wunsch einer anderen Person durch Mitempfinden zu verstehen und von eigenen Empfindungen oder Intentionen trennen zu können. Die Fähigkeit, uns in die Perspektive der bzw. des anderen hineinversetzen, uns und anderen unterschiedliche mentale Zustände wie Wünsche, Absichten und Überzeugungen zuschreiben zu können, wird als „Theory of mind“ bezeichnet (vgl. Sodian 2011). Zwischen drei und vier Jahren bemerkt ein Kind, dass sich eine Person unerwartet verhält, weil ihr nötige Informationen fehlen und schlussfolgert aber erst weitere ein bis zwei Jahre später, dass sie aufgrund fehlender Informationen von einer falsch eingeschätzten Ausgangssituation ausgeht (vgl. Sodian/Thoermer 2008).

Das bedeutet für die Arbeit mit Kleinstkindern, dass erst gegen Ende des Krippenalters ein Kind vor Augen hat, dass es „meine“ Vorstellungen und „deine“ Vorstellung über ein identisches Ereignis oder ein anstehendes Vorhaben gibt und diese sich konträr und unvereinbar gegenüberstehen können, ein weiteres Zusammenspiel also einer Absprache bedarf.

Diese Fähigkeit, eine Annahme über Bewusstseinsvorgänge in anderen Personen vorzunehmen und den eigenen Vorstellungen gegenüberzustellen, um sie in weitere Überlegungen und Planungen mit einzubeziehen, entwickelt sich erst Schritt für Schritt und ist anfangs der Grund für viele Missverständnisse zwischen den Kindern, die häufig in Konflikten enden.

2.5 Modelle, Unterstützung und Übersetzungshilfe sind angesagt

Konfliktbegleitung ist das Thema der frühen Jahre in der Familie wie in der außerhäuslichen Betreuung. Unterschiedliche Begleiterinnen und Begleiter scheinen wirksam zu sein, da es Kleinstkindern, die ältere Geschwister haben oder in einer Kitagruppe sind, in der auch 4-, 5- und 6-Jährige in nächster Nähe agieren und ihre eigenen Konflikte verbal aushandeln und sogar als Vermittelnde auftreten, leichter zu fallen scheint, die jeweils unterschiedlichen Gefühle und Beweggründe von Kontrahentinnen und Kontrahenten „von außen zu betrachten“ und auch die diskrepanten Wahrnehmungen der Betroffenen zur Kenntnis nehmen – teils mit überraschtem Gesichtsausdruck.

Inwieweit die Kinder diese by-the-way-Erfahrungen bereits auf ihre eigenen Konfliktsituationen anwenden können, ist noch nicht ausreichend untersucht. Eindeutig hilfreich ist eine von Erwachsenen geleistete Vermittlung und Übersetzungshilfe für ein Konfliktgeschehen, z. B. anzusprechen und dadurch zum Nachdenken anzuregen: Wie fühlt sich Clara gerade? Was geht in ihr vor, was versteht sie („logischerweise“) nicht, was glaubt sie, was möchte sie, was befürchtet sie, was denkt sie im Moment oder kann sie doch gar nicht wissen, weil sie noch nicht da gewesen ist, als du das gesagt oder gemacht hast?

Konflikte sind lehrreiche Beobachtungsmöglichkeiten der Interaktionsverläufe anderer Kinder, vorausgesetzt das Kind ist in der Konfliktsituation nicht auf sich allein gestellt. Konflikte sind lehrreiche Interaktionen, denn ihnen liegt ein Interesse zugrunde, sie sind meist das Resultat einer gemeinsamen Aktivität und stellen somit eine wichtige Erfahrung im Gruppenleben dar.

3. Typische Konfliktsituationen für Kleinstkinder

3.1 Hierfür kämpfen Kleinstkinder

Wie bereits ausgeführt, kommt es zu Konflikten, weil ein Kind in seinen ersten Lebensjahren, sobald es sich seiner Absicht bewusst wird und einen Plan gefasst hat, nach starrem Muster agieren muss und nicht warten oder Anweisungen mit einbeziehen, geschweige denn umplanen kann. Seine Verzweiflung durch Interventionen gestört zu werden ist nachvollziehbar, denn dem Kind fehlt es an alternativen Reaktionsweisen, die ein schnelles Umdenken voraussetzen würden. Es hat eine Idee, merkt auch, Initiatorin bzw. Initiator dieser Idee zu sein. Aber es ist eben erst eine einzige Idee, seine Idee. Sie zu verlieren, nicht durchführen zu können, lässt Verlustangst aufkommen, wie sie auch bei einer unterbrochenen Handlung oder bei einem abhanden gekommenen oder eben nicht erreichbaren Gegenstand, der aber zur Durchführung seiner Idee nötig wäre, aufkommt. Hinzu kommt die Gewissheit, nach der geplanten Aktion oder nach dem Gegenstand noch nicht fragen zu können, weil dazu die Sprachfähigkeit nicht ausreicht. Es kommt also zum Kampf, damit keine Intention, kein Plan und keine Idee verloren gehen.

In Krippengruppen sind gleichzeitig mehrere Kinder in diesem Entwicklungsstadium, das viel Verständnis, Trost und Unterstützung verlangt. Jetzt muss erklärt werden, dass Vincent Laylas Fahrzeug nicht wegnehmen wollte, er selbst ein Fahrzeug gesucht hatte und nicht wusste (sich noch nicht vorstellen konnte), dass Layla dieses nur geparkt hatte und gleich wieder weiterfahren wollte ...

Wie Simoni und Kolleginnen (2008) durch empirische Untersuchungen nachweisen konnten, geht es Kleinstkindern als Grund für einen Konflikt häufig darum, dasselbe wie ein anderes Kind machen zu wollen und deshalb dasselbe Objekt, das das andere Kind soeben zur Verfügung hat, auch haben zu wollen.

Hierfür kämpfen Kleinstkinder:

- Bei ihren Aktivitäten nicht unterbrochen oder gestört zu werden.
- Dasselbe wie ein anderes Kind, das sie beobachten, machen zu dürfen.
- Aber auch jene Gegenstände zu erobern, mit denen sich andere Kinder im Moment intensiv und sichtlich zufrieden beschäftigen – anfangs nicht um sie zu besitzen, sondern um dadurch die Möglichkeit zu haben, identische Manipulationen durchzuführen und gleiche Erfahrungen machen zu können. Sobald die erstrebte Manipulation mit dem „eroberten“ Gegenstand abgelaufen ist, bleibt er, vorerst wieder „neutral“ geworden, liegen.
- Erst um den zweiten Geburtstag kommt der Wunsch nach Besitz hinzu, Objekte zu sammeln, um sie zu haben, aber nicht automatisch auch zu benutzen. Dieser neue mögliche Konfliktauslöser ist verständlicherweise eng an das entstehende Ich-Bewusstsein gekoppelt, da die Voraussetzung ist, zu verstehen, dass ich diesen Gegenstand für mich haben möchte, um ihn zu besitzen (also kein anderes Kind ihn hat). Erst jetzt bekommt „alles meins“ einen Sinn.

3.2 Dieser Konflikt war abzusehen – eben nicht!

Wird eine Krippengruppe beim Spiel beobachtet, vielleicht sogar eine Szene protokolliert, wird die Beobachterin immer wieder an einen Punkt kommen, an dem – in ihren Augen, aufgrund ihrer Wahrnehmung und Informationsverarbeitung – ein Konflikt unvermeidbar bevorsteht: Weil Nikla (16 Monate) mit dem Bobbycar durch den Wiesenkaufladen der „Großen“ gefahren ist, weil Ophelia (14 Monate) soeben einen Baustein aus dem Bauwerk von Nils (36 Monate) gezogen hat, um damit einen zweiten Klotz zum Klopfen auf den Boden zu haben.

Diese Konflikte wären vorhersehbar und damit eigentlich auch zu verhindern ge-

wesen, wenn Nikla sich schon vergegenwärtigen könnte, dass sein toller Bobbycar Schaden anrichten kann, die Mühe der anderen beim Aufbau der Waren umsonst war und somit deren Spielfreude zumindest getrübt wird, und wenn Ophelia bedacht hätte, dass ein herausgezogener Baustein einen Einsturz bewirken wird und sie – dies bedenkend – besser einen anderen am Boden liegenden Baustein hätte nehmen können, um „Bumm, Bumm“ zu machen.

Ab zwei Jahren können die meisten Kinder ihre eigenen Wünsche und Absichten benennen, es braucht aber noch einige Monate und viel soziale Unterstützung bis sie bemerken, dass sich ihre Vorstellungen von denen der anderen Kinder unterscheiden können und man deshalb für ein gemeinsames Spiel mindestens zwei Ideen, Wünsche, Pläne oder Absichten berücksichtigen muss.

3.3 Das Thema Beißen: Eine alterstypische Notfallreaktion

Ein ernstes pädagogisches Problem taucht auf, wenn Kinder, was recht häufig vorkommt, im Kleinstkindalter zu beißen beginnen (vgl. Kinnell 2008). Beißen wird als höchst aggressiv eingestuft, von pädagogischer Seite hilflos-aggressiv unterbunden und auch unprofessionell-aggressiv bestraft. Die Situation, dass möglichst zeitnah das gebissene Kind Zuwendung und Fürsorge braucht, wie das beißende Kind sein Fehlverhalten wie auch eine Alternativlösung signalisiert bekommen muss, überfordert die pädagogischen Fachkräfte im Alltag und bedarf deshalb einer professionellen Vorbereitung auf diese alterstypische Problematik.

Die praktikabel erscheinende Lösung, ein Time out für das beißende Kleinkind, ist eine – zumindest für diese Altersgruppe – ungeeignete Reaktionsweise, da das Time out einen abrupten Kontaktabbruch in der Situation höchster Erregung bedeutet, genau wenn das Kind auf seine Beziehungssicherheit zurückgreifen müsste, um wieder klar denken zu können und für eine positive Verhaltensunterstützung wieder zugänglich zu sein, z. B. „Du hast Anna mit deinen Zähnen weh getan. Du hast sie gebissen. Sie wollte deinen Laster haben. Du kannst sagen: Nein, Anna!“ (Gutknecht 2012, S. 103). Stopp-Zurufe oder Stopp-Gesten können Kleinkinder schnell zum

Einsatz bringen, zumal die Wirkung in den meisten Fällen beeindruckend ist. Für Kleinstkinder bedeutet ein Time out ein erzwungener Kontaktabbruch in höchster Not und Erregung, eine Situation, die die gemeinsame Beziehung in Frage stellt. Genau jetzt braucht das Kind Stress reduzierende Mitregulation, ebenso – sobald Beruhigung eintritt – die Erklärung, was eigentlich passiert ist und wie es jetzt weitergehen könnte.

Gutknecht (2012) zeigt auf, dass es z. B. zu Beißzwischenfällen kommt, wenn das Bedürfnis nach mundsensorischer Stimulation nicht befriedigt wird, aber auch in Situationen, in denen ein Kind eingengt und bedrängt wird, wenn es seinen Ärger oder eine Frustration noch nicht sprachlich oder körpersprachlich ausdrücken kann und wenn Situationen mit Unter- oder Überforderung oder auch Überstimulation stressen.

Es ist wichtig, eine Blickschulung für entsprechende Stresssituationen unter außerfamiliärer Betreuung durchzuführen, die durch kind- und/oder umweltbedingte Faktoren ausgelöst werden. Als eindeutige Auslösesituation wurden in Verhaltensbeobachtungen „on the spot“ pädagogisch nicht ausgeglichene, z. T. auch nicht auszugleichende räumliche Bedrängnissituationen festgestellt, z. B. in zu engen Spielbereichen ohne leicht erreichbaren Ausgang oder im Garderobenbereich beim An- und Ausziehen.

Eine Auswertungsskizze nach Mahlzeitenbeobachtungen in Krippen zeigte:

Es kam zu Beißzwischenfällen vor, beim oder nach dem Essen, wenn

- hungrige Kinder „zu lange“ auf ihr Essen oder den gemeinsamen Start der Mahlzeit warten mussten,
- die Teller- oder Essenausgabe zu laut und unüberschaubar war,
- wenn Kinder nach dem Essen – satt – zu lange sitzen bleiben mussten (Langeweile, Müdigkeit),
- wenn Kinder – bereits satt – weiter essen/aufessen mussten,
- wenn es beim Abräumen laut oder „eklig“ zuging,

- wenn überfordernde Anweisungen nicht verstanden wurden und Unruhe aufkam.

Einzelfallbeobachtung: Beißzwischenfall nach überfordernder Anweisung

- „Jetzt stehen alle Kinder auf und tragen zuerst ihren Teller, dann ihr Glas zum Geschirrwagen.“
- Wer sammelt heute das Besteck ein?“
- „Claudia, gehst du schon mal mit den ersten zwei Kindern zum Wickeln?“
- „Übrigens, die Clara wird heute früher abgeholt!“
- Svea (21 Monate) läuft mit Gabel und Löffel in der Hand zur Tür und ruft: „Mama kommt holen.“
Sie beißt Otto, der vor der Ausgangstüre steht, in den Oberarm.

3.4 Konfliktlösungen interessieren Kleinstkinder

Kleinstkinder sind an „ernsten“ Gesprächen interessiert, in denen verschiedene Meinungen aufeinandertreffen und etwas ausgehandelt werden muss. Sie scheinen zu ahnen, dass Klärungen wichtig sind. Besonders Auseinandersetzungen, die emotional bedeutsam scheinen, werden aufmerksam verfolgt.

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 (vgl. Richter 2011). Auch mehr Augenmerk und Verständnis für vielfältige Aushandlungsprozesse scheint angezeigt. Was lernen Kinder durch eigene Lösungsvorschläge? Was haben Kinder vom sozialen Kontakt untereinander? Die Herausforderungen sind völlig andere wie 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 (vgl. Dittrich et al. 2001). Damit werden sie weit wirkungsvoller als von Erwachsenen vorgeschlagene Lösungen, die oft von beiden Kindern als „nachteilig“ empfunden werden und das Gefühl „nichts ist geklärt“ zurücklassen. Der nächste Konflikt lässt nicht lange auf sich warten.

Ein Beispiel für eine von Kindern selbst gefundene Lösung: Max und Silas (2;6 und 2;4 Jahre):

Max und Silas 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. 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 (vgl. gekürztes Beobachtungsprotokoll der FVM 2011).

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. („Zuerst darf Silas damit spielen, denn er hat ihn gefunden, danach Max.“) Ein derartiger „Stein des Anstoßes“ wird von manchen Teams bewusst entfernt, um Konflikte zu vermeiden, damit aber auch die Chance vertan, dass Kinder eine eigene Lösung finden, die ihre Selbstwirksamkeitserfahrung und Problemlösekompetenz stärkt. Eine Lösung, unsere Lösung.

Meist braucht es die Vermittlung durch die Bezugsperson, vor allem wenn kindliche Aushandlungskompetenzen erschöpft sind und Verzweiflung droht, muss jemand ihre Gefühle und Bedürfnisse vermitteln (verbalisieren), die jeweilige Sichtweise

beider einnehmen und darstellen, Beruhigung und Trost gewähren, auf eine alle zufrieden stellende Lösung hinarbeiten oder Alternativen anbieten und eine Situation schaffen, damit nicht der Konflikt, sondern die erreichte Verständigung im Gedächtnis bleibt.

Beim Durchatmen mit neuen Plänen im Kopf bleibt das Gefühl zurück: Wir haben es geschafft, können wieder zusammen spielen. 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 aufeinander sauer zu sein!“, kann Konfliktprävention gelingen.

Literatur

- Ahnert, L. (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg.
- Bauer, J. (2010): *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. Frankfurt a. M.
- Bischof-Köhler, D. (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart.
- Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K. (2001): *Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied.
- Fischer, S. (2012): *Selbstvertrauen durch Kompetenzerfahrung. Schützende Faktoren im Kita-Alltag fördern. Kleinstkinder in Kita und Tagespflege, 1, S. 10–13*.
- Gutknecht, D. (2012): *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*. Stuttgart.
- Haug-Schnabel, G. (2009): *Aggression bei Kindern. Praxiskompetenz für Erzieherinnen*. Freiburg.
- Kinnell, G. (2008): *No biting. Policy and practice for toddler programs*. Yorkton Court.
- Marinovic, V./Pauen, S. (2012): *Wie Kinder sich in Andere einfühlen können. Entwicklung einer Theory of Mind*. TPS, 2, S. 34–37.
- Petermann, F./Niebank, K./Scheithauer, H. (2004): *Entwicklungswissenschaften. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin.
- Rauh, H. (2008): *Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit*. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, S. 131–208.
- Remsperger, R. (2008): *Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. Kindergarten heute – Spezial*. Freiburg.
- Richter, S. (2011): *Partizipation von Null- bis Dreijährigen – wie geht das? Kindergarten heute, 8, S. 35–37*.
- Richter, S. (2011): *Was tun bei Wutanfällen? Kindergarten heute, 3, S. 39–41*.
- Simoni, H./Herren, J./Kappeler, S./Licht, S. (2008): *Frühe soziale Kompetenz unter Kindern*. In: Malti, T./Perren, S. (Hrsg.): *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart, S. 15–34.
- Sodian, B. (2011): *Theory of mind in infancy*. *Child Development Perspectives, 5 (1)*, pp. 39–43.
- Sodian, B./Thoermer, C. (2008): *Precursors to a theory of mind in infancy: Perspectives for research on autism*. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology 61 (1)*, pp. 27–39.
- Suess, G. J. (2001): *Eltern-Kind-Bindung und kommunikative Kompetenzen kleiner Kinder – die Bindungstheorie als Grundlage für ein integratives Interventionskonzept*. In: Schlippe, A./von Lösche, G./Hawellek, C. (Hrsg.): *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs*. Münster, S. 39–71.