



© DKSB/Susanne Tessa Müller

# Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Elternbildungsprogramms Starke Eltern – Starke Kinder®

**Herausgeber: Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V.**

Elternkurs des  
Deutschen Kinderschutzbundes e.V.



Gefördert durch das  
Bundesministerium für Gesundheit



Bundesministerium  
für Gesundheit



**die lobby für kinder**

## Vorwort



**Liebe Leserinnen und Leser,**

Der Deutsche Kinderschutzbund setzt sich dafür ein, dass Kinder gut und sicher aufwachsen. Gewalt – egal in welcher Form – schwächt Kinder und Jugendliche in ihrem Selbstwertgefühl und erschwert ein seelisch gesundes Aufwachsen. Leider gibt es immer häufiger Hinweise auf psychische Probleme bereits im Kindes- und Jugendalter (u.a. emotionale Probleme, Störungen des Sozialverhaltens, Hyperaktivitätsprobleme).

Auch in unseren **Elternkursen Starke Eltern – Starke Kinder®** ist das psychische und seelische Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen ein wichtiges Thema. Eltern möchten ihren Kindern bei der Entwicklung zu einer emotional stabilen und selbstbewussten Persönlichkeit helfen und wünschen sich dabei Unterstützung.

Mit dem Begleitmaterial „**Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen**“ möchte der Deutsche Kinderschutzbund die KursleiterInnen im Bereich psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zusätzlich informieren und weiter qualifizieren. So sollen sie in den Elternkursen Starke Eltern – Starke Kinder® sensibel und zielgerichtet die Ressourcen der Kinder und Eltern für eine gesunde psychische Entwicklung anregen und Eltern und Kinder stärken.

Der Deutsche Kinderschutzbund Bundesverband e.V. hat das Begleitmaterial unter Mitarbeit von Expertinnen und Experten aus den Fachgebieten Kinderpsychiatrie, Kinderpsychologie, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik entwickelt. Diese fächerübergreifende Zusammenarbeit als Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Gesundheitswesen hat zu einer sinnvollen Bündelung von Fachwissen geführt.

Ich danke den Expertinnen und Experten herzlich für Ihren Beitrag und Ihr Engagement. Ebenso danke ich dem Bundesministerium für Gesundheit für die Förderung des Projekts „Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen“.

Ich wünsche Ihnen viel Freude, Erfolg und gutes Gelingen mit unserem Begleitmaterial.

Herzliche Grüße

**Heinz Hilgers**

Präsident des Deutschen Kinderschutzbundes

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>2</b>	<b>6. Kindliche Altersstufen</b>	<b>56</b>
<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>3</b>	6.1 Einleitung: Jedes Kind ist anders	56
<b>1. Einleitung</b>	<b>4</b>	6.2 Säuglingsalter (Geburt bis 1 Jahr)	57
<b>2. Der anleitende Erziehungsstil als Grundlage des Elternkurses</b>	<b>6</b>	→ Entwicklung: Das Neugeborene	57
<b>3. Psychische Gesundheit: Konzepte und Begriffe</b>	<b>8</b>	(Geburt bis 3 Monate)	
3.1 Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung	8	→ Entwicklung: Der kompetente Säugling	59
3.2 Was ist Gesundheit und wie wird sie beeinflusst?	12	(ca. 4 bis 12 Monate)	
3.2.1 Was ist Gesundheit?	12	→ Möglichkeiten des elterlichen Einflusses	61
3.2.2 Warum werden körperliche und psychische Gesundheit voneinander unterschieden?	13	→ Stolpersteine und ihre Bewältigung	65
3.2.3 Was hält Kinder und Eltern gesund?	16	6.3 Kleinkindalter (1 bis 3 Jahre)	69
3.2.4 Warum ist eine sichere Bindung für die psychische Gesundheit wesentlich?	19	→ Entwicklung	69
3.2.5 Was ist Resilienz?	23	→ Möglichkeiten des elterlichen Einflusses	71
<b>4. Bedingungen für gesundes Aufwachsen</b>	<b>28</b>	→ Stolpersteine und ihre Bewältigung	73
4.1 Einleitung	28	6.4 Kindergartenalter (3 bis 6 Jahre)	78
4.2 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	28	→ Entwicklung	78
4.3 Befriedigung von Grundbedürfnissen	31	→ Möglichkeiten des elterlichen Einflusses	81
→ Einleitung	31	→ Stolpersteine und ihre Bewältigung	83
→ Darstellung der vier Grundbedürfnisse	33	6.5 Mittlere Kindheit (6 bis 12 Jahre)	90
4.4 Entwicklungsfördernde elterliche Kompetenzen und andere Ressourcen	38	→ Entwicklung	91
→ Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Bindungsbedürfnisses ...	38	→ Möglichkeiten des elterlichen Einflusses	95
→ Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Kontroll- und Orientierungsbedürfnisses	41	→ Stolpersteine und ihre Bewältigung	98
→ Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz	42	6.6 Jugendalter (12 bis 18 Jahre)	104
→ Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Lustgewinn und Unlustvermeidung	42	→ Entwicklung	105
<b>5. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Entwicklung und Gesundheit</b>	<b>44</b>	→ Möglichkeiten des elterlichen Einflusses	109
5.1 Einleitung	44	→ Stolpersteine und ihre Bewältigung	110
5.2 Teilhabe am Arbeitsleben, Einkommen und Bildung	44	6.7 Altersübergreifende Aufgaben von Eltern	114
5.3 Migrationshintergrund	48	<b>7. Elternthemen</b>	<b>119</b>
→ Migration: Chance und Herausforderung	48	7.1 Lernen und Fördern	119
→ Interkulturelle Kompetenz und Elternbildung	49	→ Kinder wollen lernen	119
→ Schlussfolgerungen für den Elternkurs	50	→ Aufmerksamkeit entwickelt sich	120
5.4 Geschlecht	52	→ Fördern heißt Interesse zeigen und begleiten	121
→ Geschlechtliche Arbeitsteilung	52	7.2 Sucht	123
→ Kinder sind Jungen und Mädchen	53	7.3 Umgang mit Medien	126
→ Auswirkungen der Geschlechtsidentität	53	→ Medien und kindliche Entwicklung	126
		→ Mediennutzung in der Familie	128
		7.4 Essverhalten	130
		→ Soziale und emotionale Bedeutung	131
		→ Gesunde Ernährung	132
		<b>8. Phasenspezifische Entwicklungsaufgaben von Eltern</b>	<b>133</b>
		8.1 Einleitung	133
		8.2 Theoretischer Rahmen	133
		8.3 Phasen der Elternschaft und ihre Entwicklungsaufgaben	135
		<b>Impressum</b>	<b>142</b>

## 1. Einleitung

Mit diesem Begleitmaterial zum Elternkurs *Starke Eltern – Starke Kinder*<sup>®</sup> rücken wir das Thema psychische Gesundheit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Wir möchten dieses Thema für Eltern und andere Fachleute der Erziehung stärker akzentuieren, um ganz bewusst einen Kontrapunkt zu der häufiger diskutierten Frage der körperlichen Gesundheit und psychischen Krankheit zu setzen. Dabei geht es uns darum, die ressourcenorientierte Sichtweise auf psychische Gesundheit zu stärken und die Analyse der notwendigen Bedingungen, die ein psychisch gesundes Aufwachsen von Kindern ermöglichen, in den Blick zu nehmen.

Gleichzeitig ist es unser Anliegen, die aktuellen theoretischen Erkenntnisse der dafür relevanten Wissenschaften zusammenzufassen und so auch Impulse zur Weiterentwicklung des inhaltlich immer noch aktuellen und inzwischen weit verbreiteten Elternkurskonzeptes des Deutschen Kinderschutzbundes zu geben.

Durch ein vertieftes Verständnis der kindlichen Entwicklungsphasen wollen wir Eltern dazu ermutigen, ihr Kind altersgemäß zu begleiten, anzuleiten und vor allem die Fähigkeiten und Stärken ihres Kindes in den Blick zu nehmen. Außerdem geht es uns darum, das Selbstvertrauen und das Erleben von Selbstwirksamkeit der Eltern als zentrales Merkmal von gelungener Erziehung zu stärken. Wir hoffen, mit diesem Begleitmaterial einen Beitrag zur Entlastung der Eltern, zur Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung und zur psychischen Gesundheit der Kinder zu leisten.

Zugrunde liegt, wie immer, die wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung des Konzepts *Starke Eltern – Starke Kinder*<sup>®</sup>, welches sich nun seit rund 25 Jahren bewährt hat. Dennoch sind wir der Ansicht, dass es wichtig ist, unsere Haltung einmal mehr und in ganz neuer Weise zu bekräftigen: Der populären und vielfach in den Medien publizierten Sichtweise, dass Kinder mit ihrem Verhalten gerne provozieren wollen, ihre Eltern in Frage stellen und sie daher mit raffinierten Methoden diszipliniert und streng behandelt werden müssen, können wir nicht zustimmen. Dieser Blick auf das Kind wird in diesem Begleitmaterial kritisch hinterfragt.

### **Eltern entlasten**

Kindliche Verhaltensweisen ergeben bei achtsamem Betrachten oft mehr Sinn, als viel beschäftigte Eltern im turbulenten Alltag wahrnehmen können. Eltern fühlen sich häufig durch Verhaltensweisen ihres Kindes provoziert, geärgert und abgelehnt. Eltern verlieren in den drei typischen Krisenzeiten des Alltags – morgens, mittags, abends – manchmal aus den Augen, dass Kinder lediglich die für sie lebensnotwendigen Entwicklungsschritte machen, um groß und selbstständig zu werden. Kinder sind bis weit in die späte Kindheit von der liebevollen Versorgung durch Erwachsene abhängig. Sie sind auf ihre Betreuungspersonen angewiesen; wollen und müssen aus biologischer Notwendigkeit heraus mit ihren Eltern kooperieren.

Das Bedürfnis nach Bindung, Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit gehört zu den psychischen Grundbedürfnissen, die wir auf den folgenden Seiten vorstellen und erläutern. Verhaltensweisen, die auf die Befriedigung dieser Bedürfnisse abzielen, sind neurobiologisch angelegt, das heißt in unseren Genen fest verankert. Das vorliegende Begleitmaterial ist in diesem Sinne als Vertiefung und Aktualisierung des theoretischen Rahmens des Elternkurses *Starke Eltern – Starke Kinder®* zu verstehen, es geht nicht um eine methodische Erweiterung oder um die konkrete Durchführung des Kurses.

Hier, wie auch in den Elternkursen, haben wir uns zum Ziel gesetzt, Eltern von unnötigem Druck zu entlasten und ihnen neue Schritte zu einer annehmenden, authentischen und intuitiven Elternschaft aufzuzeigen, ohne die Aufgabe zu vernachlässigen, Kinder anzuleiten und, wenn nötig, auch klar zu führen.

Wie verschiedene Studien zeigen, hat der Druck auf Eltern durch gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahren zugenommen. Wir verstehen jedoch das gesunde Aufwachsen von Kindern als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe: Kinder und ihre Eltern brauchen familienfreundliche Rahmenbedingungen, kindgerechte Lebenswelten und kompetente Partner in den professionellen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.

Mit diesem Begleitmaterial verbinden wir weiterhin das Ziel, dass KursleiterInnen und andere Fachkräfte mit sehr unterschiedlichem Erfahrungshintergrund hier interessante und anregende Informationen erhalten. Sie sollen ihnen in ihrem beruflichen Alltag helfen, zu einer (noch) größeren Sicherheit und Sensibilität im Umgang mit dem Thema „Erziehung zur psychischen Gesundheit“ zu finden.

Die Förderung durch das Bundesgesundheitsministerium zur Herstellung dieses Begleitmaterials macht deutlich, dass die Kooperation insbesondere zwischen Jugendhilfe und Gesundheitswesen gewollt ist und für die Zukunft ausgebaut werden soll. Unsere Überzeugung lautet: Wenn die unterschiedlichen Professionen ihre Sicht-, Handlungs- sowie Denkweisen austauschen, wird das Fundament für eine gelingende Zusammenarbeit gelegt. Kinder und Jugendliche profitieren davon.

## 2. Der anleitende Erziehungsstil als Grundlage des Elternkurses

Das Modell der anleitenden Erziehung, welches dem Elternkurs Starke Eltern – Starke Kinder® zugrunde liegt, kann auch mit dem Begriff der autoritativen Erziehung beschrieben werden, wie er in der pädagogischen Literatur und Forschung verwandt wird. Wir sprechen jedoch auch weiterhin von anleitender Erziehung, da das eindeutig und für Eltern leicht verständlich ist.

Anleitende Erziehung beschreibt einen Erziehungsstil und eine Haltung, in der Eltern ihre Rolle als Erwachsene und ihre Verantwortung als Erziehende wahrnehmen. Sie leiten und begleiten ihre Kinder mit Respekt, alters- und entwicklungsgerecht, wahren ihre Rechte und achten ihre Bedürfnisse und Persönlichkeit. Dies kann bedeuten, Grenzen zu setzen oder zu vereinbaren, ein bestimmtes Nein zu begründen oder auch Großzügigkeit und Toleranz zu zeigen. Anleitend erziehende Mütter und Väter haben einen gut gefüllten „Werkzeugkasten“, der ihnen Handlungsspielräume lässt, um auf unterschiedliche Situationen angemessen reagieren zu können. Denn wenn man über mehr Werkzeug als nur einen Hammer verfügt, sieht nicht alles wie ein Nagel aus.

Der anleitende Erziehungsstil beinhaltet sowohl eine liebevolle, warmherzige, aufmerksame Haltung gegenüber den Kindern als auch die Sicherheit klarer Regeln, Werte und Normen. Der zwischen Eltern und Kindern bestehende Machtunterschied wird nicht geleugnet. Eltern sollen sich dieses Machtunterschieds durchaus bewusst sein. Er ergibt sich ganz natürlich aus mehreren Faktoren: dem Wissens- und Erfahrungsvorsprung, dem Altersunterschied, dem Unterschied in Körpergröße und Kraft, der Verfügungsmacht über ökonomische Ressourcen und unterschiedlichen Entscheidungsbefugnissen. Eltern, die den anleitenden Erziehungsstil zum Maßstab ihres Handelns machen, setzen diese Faktoren zum besten Wohle ihres Kindes ein. An dieser Stelle sei auf einen wesentlichen Unterschied zu anderen Erziehungsstilen hingewiesen: Der anleitende Erziehungsstil weicht von einem demokratischen oder partnerschaftlichen Erziehungsstil in der Hinsicht ab, dass er in der Familie die Verantwortungsbereiche, Rechte und Pflichten von Eltern (Erwachsenen) und Kindern unterscheidet und damit Generationengrenzen beachtet. Anders formuliert: Kinder dürfen Kinder sein.

### **Eltern geben Orientierung**

Eltern sind für ihre Kinder Vorbild. Das birgt für Mütter und Väter eine große Verantwortung. Gerade kleine Kinder haben noch keine anderen Maßstäbe, an denen sie sich orientieren können. Mit zunehmendem Alter des Kindes stehen ihm mehr Informationsquellen zur Verfügung. Dabei ist es für die Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung, verschiedene Informationsquellen und Vorbilder für das Verhalten in unterschiedlichen Situationen zu haben. Dennoch bleibt die Bedeutung der Eltern prägend. Deshalb gilt es für Mütter und Väter, möglichst authentisch und verlässlich zu sein. Eltern können ihre Kinder stärken, indem sie ihnen Dinge zutrauen und dies getreu unserem Motto „Sprache schafft Wirklichkeit“ auch aussprechen. Zum Beispiel so: „Versuche es doch noch einmal,

du schaffst das, du bist stark.“ Positive Zuschreibungen und Ermutigung können Kinder stärken. Negative dagegen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind ein negatives Selbstkonzept entwickelt. Die Folge: Es traut sich immer weniger zu.

Die Sicherheit und Orientierung, die Eltern ihren Kindern und Jugendlichen geben, ist von enormer Bedeutung. Dies gilt auch und gerade für das Jugendalter, auch wenn Jugendliche selbst diesem Satz eher nicht zustimmen würden. Erst die von den Eltern vorgegebenen klaren Strukturen, in Verbindung mit einer liebevollen, annehmenden Haltung, bilden die sichere Basis, von der aus das Kind seine Neugier befriedigen und die Welt entdecken kann. Je nach Alter und Entwicklungsstand können Eltern dann das berühmte „unsichtbare Band“ immer länger werden lassen und ihr Kind bei Planungen und auch Problemlösungen zunehmend einbeziehen. Genau so fördern sie die Selbstständigkeit, Kreativität und psychische Gesundheit ihres Kindes.

Auch die Vermittlung von Werten gehört zum anleitenden Erziehungsstil. Werte bieten Kindern Orientierung. Mit einem inneren Wertegerüst gewappnet, können Kinder sich als Heranwachsende in der Gesellschaft zurechtfinden. Dabei werden Werte vor allem durch das Vorbild der Eltern vermittelt. Mit zunehmendem Alter und zunehmender Entwicklung der Kinder werden die Wertediskussionen und Auseinandersetzungen unerlässlich (insbesondere in der Pubertät). Diese Auseinandersetzungen und Debatten stärken die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenständigen und verantwortlichen Bürgern, die für sich und andere einstehen können. Die Diskussionen verlangen aber auch von Eltern, sich bewusst über die Werte und Kinderrechte eine Meinung zu bilden und Meinungsverschiedenheiten auszuhalten.

Der anleitende Erziehungsstil ist also besonders geeignet, um Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Menschen zu erziehen. So belegen etwa mehrere Längsschnittstudien unter Berücksichtigung unterschiedlicher Familienkontexte, dass Kinder, die nach diesem Prinzip erzogen wurden, unter anderem ein hohes Selbstvertrauen, schulische Kompetenz, die Fähigkeit zur Impulskontrolle sowie eine Widerstandsfähigkeit gegenüber abweichendem Vorbildverhalten von Gleichaltrigen aufweisen (BMfSJ 2006: 5).

Weitere Informationen zum Elternkurs **Starke Eltern – Starke Kinder®** sowie zu den Ergebnissen der Evaluation finden sich unter [www.sesk.de](http://www.sesk.de).

#### LITERATUR

- ❖ **BMfSJ (2006):** Monitor Familienforschung Nr. 7: Werteorientierte Erziehung in Deutschland, Berlin, BMfSJ
- ❖ **Schneewind, Klaus A. (2008):** Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie, In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz: 117-145

## 3. Psychische Gesundheit: Konzepte und Begriffe

### 3.1 Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung

Welchen Einfluss die Umwelt darauf hat, wie Menschen ihre Persönlichkeit entwickeln, ist Gegenstand der Sozialisationstheorie. Im Prozess der Sozialisation setzt sich ein Mensch aktiv mit seiner Umwelt auseinander und interagiert mit ihr. Im Folgenden beziehen wir uns hauptsächlich auf Klaus Hurrelmann (2006).

Schon Neugeborene unterscheiden sich stark in ihrem Temperament. Eltern begleiten ihr Kind im Laufe seiner Entwicklung und Sozialisation. Sie erleben, wie sich das Temperament eines Säuglings zu einer Persönlichkeit mit bestimmten Einstellungen, Eigenschaften und Handlungskompetenzen entfaltet. Dabei sind die frühen Erfahrungen, die ein Kind im Laufe seiner Säuglings- und Kleinkindzeit mit seinen Eltern macht, prägend für das spätere Erfahrungserleben. Das Neugeborene ist hierbei aktiv und interagiert mit seinen Eltern, um sprachliche Zuwendung sowie Blick- und Körperkontakt zu erhalten. Diese Interaktionen braucht der Säugling zwingend, um sich gesund zu entwickeln (vgl. 3.2.4 Warum ist eine sichere Bindung für die psychische Gesundheit wesentlich? und 6.2 Säuglingsalter).

Die Persönlichkeit entwickelt sich im Laufe des Lebens aufgrund der gemachten Erfahrungen und der Lebensbedingungen immer weiter. Nicht nur Kinder werden durch Familie, Kindertagesstätte und Schule beeinflusst, auch Erwachsene entwickeln sich durch ihre eigenen Erfahrungen weiter, z.B. in der Paarbeziehung und während der Elternschaft (vgl. 8. Phasenspezifische Entwicklungsaufgaben von Eltern). Entwicklung und Sozialisation ist ein lebenslanger Prozess.

Der wesentliche Prozess bei der Sozialisation bzw. Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen kann dabei verstanden werden als die Interaktion der angeborenen körperlichen Merkmale und psychischen Eigenschaften (von Hurrelmann „innere Realität“ genannt) mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen („äußere Realität“).

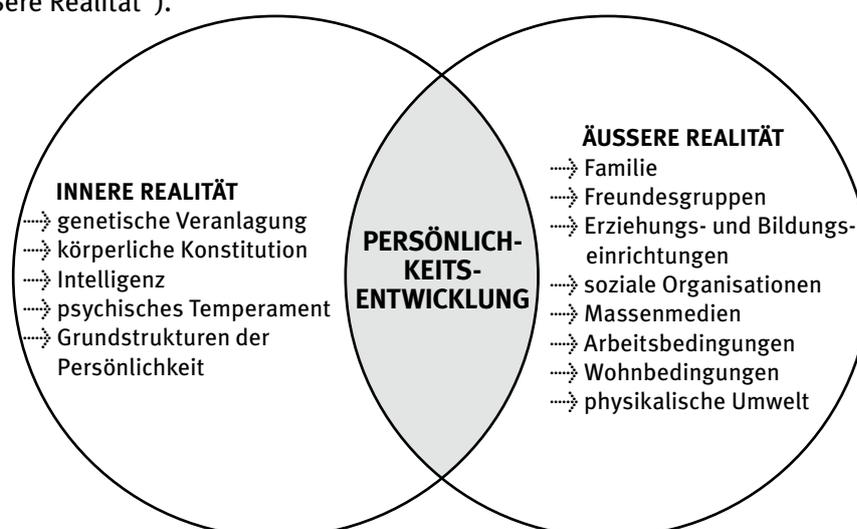


Abbildung 1: Das Verhältnis von innerer und äußerer Realität (Quelle: Hurrelmann 2006: 27)

Körperliche Merkmale sind dabei z.B. das äußere Erscheinungsbild oder die genetische Disposition für bestimmte Krankheiten. Psychische oder persönliche Eigenschaften sind der „Charakter“ oder das „Temperament“ eines Menschen, wie z.B. Introvertiertheit. Die Persönlichkeit mit ihren Handlungskompetenzen entwickelt sich weiter, jedoch gibt es bestimmte unveränderliche Eigenschaften, die im Laufe eines Lebens stabil bleiben. Diese persönlichen Eigenschaften definiert Asendorpf (2004: 36) als „stabile Beziehungen zwischen den Situationen und den Reaktionen einer Person“.

Zur Unterscheidung zwischen Sozialisation und Erziehung: Alle bewussten und gezielten Handlungen, die versuchen, Einfluss auf die Bildung und Persönlichkeitsentwicklung zu nehmen, werden als Erziehung bezeichnet. Sozialisation dagegen umfasst dabei nicht nur beabsichtigte, sondern auch unbeabsichtigte Einflüsse (Hurrelmann/Bründel 2003: 13). Erziehung ist damit ein Teil der Sozialisation.

**Beispiel für bewusst geplante und beabsichtigte Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung:**

- Die Eltern, die Familie, die Kindertagesstätte und die Schule versuchen das Verhalten und die Entwicklung des Kindes bewusst durch Erziehung („Thomas, bleibe bitte am Tisch sitzen, solange du essen willst.“) und Förderung (vorlesen, gemeinsames Singen, ins Museum oder schwimmen gehen) in eine bestimmte Richtung zu lenken.

**Beispiele für nicht bewusst geplante und/oder unbeabsichtigte Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung:**

- Die Eltern leben vor, wie sie mit Konflikten umgehen, welche Einstellung sie zu Arbeit und Leistung haben, ob und wie man Freundschaften pflegt, was Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit ausmacht usw.
- Die Medien transportieren Schönheitsideale, Werte und Geschlechterrollen.
- Im Austausch mit Gleichaltrigen erwerben Kinder soziale Kompetenz. Sie übernehmen die in der konkreten Gruppe („Peergroup“) vorherrschende Praxis von Sozialverhalten (z.B. wie mit Schwächeren und Jüngeren umgegangen wird) und den in ihrer Szene üblichen Kleidungsstil und sowie die Jugendsprache.
- Der Erfahrungsraum für Kinder ist auch durch städtebauliche Strukturen bedingt: Können Kinder alleine mit ihren Freunden hinausgehen? Gibt es Freiflächen, die Kinder und Jugendliche gestalten und in Besitz nehmen können? Gibt es anregende Spielplätze? Oder spüren Kinder die Besorgnis ihrer Eltern, dass ihnen unbeaufsichtigt etwas zustoßen könnte?
- Welche Rahmenbedingungen bietet die soziale Umgebung für Kinder? Werden kindliche Verhaltensweisen als natürlich und alltäglich wahrgenommen und wohlwollend unterstützt? Oder sind sie Anlass für Konflikte in der Nachbarschaft?

*Abbildung 2: Beispiele für Sozialisation, unterschieden nach beabsichtigten und unbeabsichtigten Einflüssen (Quelle: eigene Zusammenstellung)*

Die Familie und andere nahe Bezugspersonen stellen für Kinder den ersten und wichtigsten sozialen Lebensbereich dar. Die intentionale, also beabsichtigte und gezielte Erziehung durch die Eltern ist dabei ein wichtiger Einflussfaktor. Viele Dinge werden Kindern jedoch unbewusst vorgelebt und sind in ihrer Allgegenwärtigkeit besonders prägend: Zeigen die Eltern ihre Gefühle im Alltag? Wie gehen sie mit Freude um, mit Angst, Trauer, Trennung und Stress, wie mit Konflikten? Sorgen die Eltern gut für sich und ihre Bedürfnisse? Welche Einstellung haben sie zu Leistung, Arbeit und Schule? Die Vorbildfunktion der Eltern ist ein wichtiges Thema im Elternkurs. Erziehung gelingt vor allem dann, wenn intentionale Erziehung und vorgelebtes Verhalten übereinstimmen.

**Motto des Elternkurses Starke Eltern – Starke Kinder® :**

*„Vorbild dringt tiefer als Worte!“*

Je älter Kinder werden, desto stärker ist der Einfluss derjenigen, die nicht zur Familie gehören, z.B. andere Kinder und Erwachsene sowie Institutionen wie Kindertagesstätte und Schule. Eltern haben diesbezüglich durch die Auswahl der Wohnlage und der Schule einen gewissen Einfluss, der jedoch durch den Rahmen ihrer finanziellen und weiteren Ressourcen begrenzt wird. Wenn Eltern ihre Beteiligungsrechte in den Institutionen (Kita, Schule) wahrnehmen und sich aktiv um eine Gestaltung der Beziehungen zu den ErzieherInnen und LehrerInnen bemühen, gewinnen sie ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Umwelt ihres Kindes.

Gleichaltrige Kinder sind eine wichtige Sozialisationsinstanz, denn im Umgang mit Gleichaltrigen erwerben Kinder Fähigkeiten, die Erwachsene beim besten Willen nur eingeschränkt vermitteln können. Der große Unterschied liegt darin, dass Gleichaltrige gleichberechtigt sind. Es gibt kein unbedingtes Macht-, Wissens- und Kompetenzgefälle, wie es zwischen Kindern und Erwachsenen gegeben ist. Kinder untereinander haben ein natürliches Interesse, sich darüber zu einigen, was sie spielen und wie Konflikte gelöst werden, die den Spielfluss stören. Gerade in diesen Aushandlungsprozessen erwerben Kinder und Jugendliche soziale Kompetenzen (Krappmann 2004: 254). Gleichzeitig ist Kontakt, Beziehung und Austausch mit anderen, sehr unterschiedlichen Kindern, fundamental für das gesunde Aufwachsen von Kindern. Dies wird in den folgenden Kapiteln näher erläutert.

...❖ **Hinweis:** Oft fällt es Eltern schwer, die Wahl der Freunde ihres Kindes zu akzeptieren. Das eigene Kind wird wahlweise als zu dominant oder zu ängstlich erlebt, komplementär dazu das andere Kind als zu angepasst oder zu bestimmend. Vielleicht hilft es Eltern, diese oft harten Aushandlungsprozesse über kindliche Themen wie Bestimmen im Spiel oder Hierarchien von Freundschaften als soziales Übungsfeld zu sehen. Für die Entwicklung eines guten Selbstbewusstseins und einer stabilen psychischen Gesundheit sind sie – von Eltern behutsam begleitet – von unschätzbarem Wert.

## LITERATUR

- …❖ **Asendorpf, Jens B. (2004):** Psychologie der Persönlichkeit, Berlin, Springer
- …❖ **Hurrelmann, Klaus und Heidrun Bründel (2003):** Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim u.a., Beltz
- …❖ **Hurrelmann, Klaus (2006):** Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim u.a., Beltz
- …❖ **Krappmann, Lothar (2004):** Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse In: Geulen, D. /Veith, H. (Hg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart, 253-272

## 3.2 Was ist Gesundheit und wie wird sie beeinflusst?

### 3.2.1 Was ist Gesundheit?

*„Gesundheit ist weniger ein Zustand als eine Haltung,  
und sie gedeiht mit der Freude am Leben.“*

(Thomas von Aquin)

Die vorherrschende Perspektive der medizinischen Forschung bezieht sich auf die Frage, wie Krankheiten entstehen, wie sie zu heilen sind, was Risikofaktoren sind und was der Einzelne tun oder lassen kann, um nicht krank zu werden (z.B. Sport treiben oder nicht rauchen). Gesundheit wird damit verstanden als die Abwesenheit von Krankheit. Was passiert aber, wenn man sich krank fühlt, Ärzte jedoch keine Krankheit finden?

Es gibt verschiedene Ansätze zur Definition von Gesundheit und Krankheit. Sie unterscheiden sich vor allem darin, in welches Verhältnis Gesundheit und Krankheit, Ressourcen und Defizite sowie Schutzfaktoren und Risikofaktoren gesetzt werden: Kann man gesund sein, wenn man eine chronische Krankheit hat? Ist Stress etwas Schlechtes und sollte unbedingt vermieden werden? Wie viele Schutzfaktoren braucht es, um Risikofaktoren abzumildern?

Die Weltgesundheitsorganisation definierte Gesundheit bei ihrer Gründung 1946 als einen „Zustand des umfassenden körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (WHO 1946). Diese Definition hat damals eine umfassende Diskussion über Gesundheit in Gang gesetzt. Aus dieser Definition ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

Zentral ist das subjektive Wohlbefinden und nicht nur, was Gesundheitsprofessionelle feststellen. Gesundheit ist mehrdimensional (körperlich, psychisch, sozial). Damit ist sie nicht mehr nur Domäne der Medizin, sondern interdisziplinär zugänglich. Der Vorteil des mehrdimensionalen Ansatzes ist außerdem, dass das Augenmerk auch auf verschiedene Aspekte jenseits der Körperlichkeit gelenkt wird. Die Mehrdimensionalität eröffnet somit die Möglichkeit, dass ein Mensch zwar in einer dieser Dimensionen „krank“ ist, die „gesunden“ Dimensionen jedoch als Ressource in die Bewältigung der Krankheit einbezogen werden können.

Gesundheit ist ein Idealzustand, der Zustand des „völligen“ Wohlbefindens. Dieser Zustand wird zwar in der Realität nur sehr selten erreicht. Aber erstens sollte er das angestrebte Ziel darstellen, zweitens dient er als Orientierungspunkt in Bezug auf den realen Gesundheitszustand.

Gesundheit und Krankheit werden gegenübergestellt. Dies ist so interpretiert worden, dass es zwei entgegengesetzte Pole eines Kontinuums sind (Bipolares Modell/Kontinuumsmodell), zwischen denen es unterschiedliche Stadien von relativer Gesundheit oder Krankheit gibt. Man ist also nicht „krank“ oder „gesund“ sondern irgendwo dazwischen, näher am Pol der Gesundheit oder der Krankheit.

## LITERATUR

- ❖ **Hurrelmann, Klaus (2006):** Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung, Weinheim/München, Juventa
- ❖ **WHO (1946):** Präambel, In: Verfassung der Weltgesundheitsorganisation.  
[http://whqlibdoc.who.int/hist/official\\_records/constitution.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hist/official_records/constitution.pdf), 1.03.2011

### 3.2.2 Warum werden körperliche und psychische Gesundheit voneinander unterschieden?

Die psychische Gesundheit hängt eng mit der körperlichen Gesundheit zusammen und umgekehrt. Dass der Geist immer in Bezug zum gesamten Körper steht und der Körper wiederum in die Umwelt eingebettet ist, wird als „Embodiment“ bezeichnet. Nur durch die Wechselwirkungen zwischen Gehirn und Körper sowie zwischen Körper und Umwelt kann das Gehirn intelligent arbeiten. Nur durch seinen Körper kann ein Geist die Welt „begreifen“ (Tschacher 2010: 15). Bei Kindern ist besonders gut zu beobachten, dass motorische und kognitiv-emotionale Entwicklung untrennbar verbunden sind. Dies wird als psychomotorische Entwicklung bezeichnet: Ein Säugling entwickelt z.B. durch das Krabbeln Orientierungssinn, lernt aber wiederum mit der Verbesserung des Orientierungssinns, sich mehr und besser zu bewegen.

Im Alltag kann man unmittelbar feststellen, dass sich körperliches Wohlbefinden auf die Psyche auswirkt. Wissenschaftlich belegt ist, dass Körperhaltung und Gesichtsausdruck beeinflussen, welche Gefühle oder Handlungen in der Folge auftreten können: Wer einige Zeit in gekrümmter Haltung zugebracht hat, kann in der Folge weniger Stolz und Freude über ein positives Testergebnis empfinden (Storch 2010: 48). Ebenso schlagen sich konkrete Emotionen und Lebenserfahrungen habituell im Körper nieder, etwa durch die Körpersprache eines Menschen. Dieser Zusammenhang wird ebenfalls als „Embodiment“ bezeichnet (Tschacher 2010: 15); ein spannendes und noch relativ neues Gebiet der Kognitionswissenschaften.

Analytisch werden mit der Unterscheidung zwischen Psyche und Körper also zwei Ebenen voneinander getrennt, die eigentlich untrennbar zusammenhängen. Auch wenn wir dieser Trennung kritisch gegenüberstehen, kommen wir nicht umhin, sie zur Kenntnis zu nehmen und auf sie einzugehen: Das Gesundheitssystem (eigentlich müsste es heißen: Krankheitssystem) macht diese Unterscheidung und ist dabei häufig einseitig auf körperliche Beschwerden ausgerichtet. Auch viele Menschen haben körperlichen Erkrankungen gegenüber eine andere Einstellung als psychischen Beschwerden. Man traut sich deshalb eher über Rückenschmerzen zu sprechen als über Depressionen.

- ❖ **Hinweis:** *Wenn positive Funktionsmerkmale (z.B. Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit) sich auf der Ebene des Verhaltens und Erlebens niederschlagen, so ist es psychische Gesundheit. Wenn diese Funktionsmerkmale auf der Ebene körperlicher Prozesse und Strukturen auftreten, ist es körperliche Gesundheit (vgl. Abbildung).*

Andererseits beziehen sich die Folgen von Krankheit häufig auf beide Ebenen. So kann sich z.B. eine dauerhafte Überforderung einerseits in körperlichen Beschwerden niederschlagen (z.B. Rückenschmerzen, da man eine psychische „Last“ trägt), und gleichzeitig auch in psychischen Beschwerden äußern, wie z.B. Niedergeschlagenheit und Resignation. Dabei wird oft nur eines von beidem erkannt und behandelt. Das Gesundheitssystem ist auf solche Fälle schlecht eingestellt: Jede Fachrichtung behandelt nur den entsprechenden Teil der Beschwerden (Becker 2006: 52).

Das kann ungute Folgen für Therapie und Behandlung nach sich ziehen, denn bei der analytischen Unterscheidung zwischen körperlicher und psychischer Krankheit handelt es sich nicht um eine Unterscheidung nach Krankheitsursachen. Eine psychische Krankheit etwa muss nicht unbedingt psychische Ursachen haben. Mögliche Ursachen für psychische Krankheit können durchaus körperlicher Natur sein (z.B. im Falle von Vergiftungen, Infektionskrankheiten, Schädelverletzungen). Genauso liegt bei körperlicher Krankheit oft ein komplexes Ursachenbündel aus körperlichen und psychischen Ursachen vor (Becker 2006: 29).

In der folgenden Tabelle werden einige Merkmale körperlicher und psychischer Gesundheit zusammengefasst, welche jedoch stets als Einheit zu betrachten sind.

Indikatorbereich	Gesundheitszeichen	
<b>Hohes Wohlbefinden</b>	<b>Körperliche Gesundheit</b>  Körperliches Wohlbefinden	<b>Psychische Gesundheit</b>  Psychisches Wohlbefinden (vorwiegend positive Gefühle)
<b>Funktionsfähigkeit</b>	Intaktheit von Organsystemen und körperlichen Funktionen	Intaktheit psychischer Funktionen (Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis, Konzentration, Fühlen)
<b>Leistungsfähigkeit, Anforderungsbewältigung</b>	Hohe körperliche Leistungsfähigkeit/Fitness	Intakte Fähigkeit zur Bewältigung psychosozialer Anforderungen
<b>Anpassungsfähigkeit/ Überlebenstüchtigkeit</b>	Hohe Anpassungsfähigkeit/ Überlebenstüchtigkeit	
<b>Autonomie</b>	<b>Kein Bedürfnis nach (ärztlicher) Hilfe</b>	<b>Kein Bedürfnis nach (psychologischer) Hilfe</b>

Abbildung 3: Ausgewählte Indikatoren für Zustände der körperlichen und psychischen Gesundheit (Quelle: Becker 2006: 28, gekürzt und modifiziert)

Fragen wir uns nun, welchen Bezug diese Ausführungen für den Elternkurs haben. Es war schon bislang ein implizites Ziel des Elternkurses, die psychische Gesundheit der Teilnehmer zu stärken, ohne dies jedoch ausdrücklich in den Mittelpunkt der Kurseinheiten zu stellen. Im Kurs werden die Eltern darin bestärkt, die Fähigkeiten und Stärken ihres Kindes und die eigenen zu sehen, so dass positive Gefühle dem Kind gegenüber an erster Stelle stehen. Dieser Ansatz fördert die Gelassenheit und das Selbstbewusstsein der Eltern im Erziehungsalltag. Diese positiven Gefühle sind damit ein ganz wesentliches Element der psychischen Gesundheit von Erwachsenen und Kindern.

Idealerweise haben die Eltern am Ende des Kurses keinen Bedarf nach weiterer Hilfe. Im Einzelfall kann jedoch durch den Kurs das Bewusstsein und die Bereitschaft dafür geweckt werden, sich weitere Unterstützung zu holen, z.B. eine Erziehungsberatungsstelle aufzusuchen. Die Fähigkeit, sich bei Bedarf Unterstützung zu holen, ist eine wichtige, wenn auch häufig unterschätzte Ressource. Wenn diese durch den Kurs gestärkt wurde, ist das positiv zu bewerten, denn sie befähigt letztendlich zu mehr Selbstbestimmung.

...❖ **Hinweis:** Dass körperliche und psychische Gesundheit nicht getrennt betrachten werden können, sollte für KursleiterInnen Anregung sein, auch während des Elternkurses für körperliches Wohlbefinden zu sorgen: Dazu gehören eine angenehme Atmosphäre, etwas zu trinken, bequeme Sitzgelegenheiten, Übungen, bei denen man aufstehen und ein paar Schritte gehen kann.

## LITERATUR

- ...❖ **Becker, Peter (2006):** Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung, Göttingen u.a., Hogrefe
- ...❖ **Storch, Maja (2010):** Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde, In: Storch, Maja, Benita Cantieni, Gerald Hüther, Wolfgang Tschacher: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen, Bern, Huber: 35-72
- ...❖ **Tschacher, Wolfgang (2010):** Wie Embodiment zum Thema wurde, In: Storch, Maja, Benita Cantieni, Gerald Hüther, Wolfgang Tschacher: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen, Bern, Huber: 11-34

### 3.2.3 Was hält Kinder und Eltern gesund?

#### Das Salutogenese-Modell nach Antonovsky

Die medizinische Forschung stellt sich, wie bereits erläutert, in der Regel die Frage, wie Krankheiten entstehen, welche Risikofaktoren es dafür gibt und was der Einzelne tun kann, um nicht krank zu werden.

Einen anderen Ansatz entwickelte Aaron Antonovsky. Er untersuchte in den 1970er Jahren die Fragen:

- Unter welchen Bedingungen bleiben Menschen trotz vielfacher Belastungen und Risikofaktoren gesund?
- Unter welchen Bedingungen erholen sich Menschen von Krankheiten?
- Was ist das Besondere an Menschen, die trotz schlimmer Erfahrungen gesund bleiben?

Er bezeichnete seinen Ansatz mit dem Kunstwort „Salutogenese“ (abgeleitet von „salus“, lateinisch für „Gesundheit“ und „Wohlbefinden“, und von dem griechischen Wort für „Entstehung“ oder „Ursprung“, „genesis“). Antonovsky untersuchte also in seiner weiteren Forschung die Entstehung bzw. Ursache von Gesundheit statt von Krankheit.

In einer anschaulichen Metapher vergleicht Antonovsky das Leben mit einem Fluss: An einigen Stellen fließt er ruhig, an anderen ist er ein reißender Strom. Menschen schwimmen mit der Strömung. Die Salutogenese fragt sich nun, wie aus einem Menschen ein guter Schwimmer wird, der trotz vieler Strömschnellen nicht ertrinkt (Antonovsky 1997: 92). Aufgabe von Eltern, Erziehenden und Fachkräften ist es, wenn wir diesem Bild folgen, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Kinder gute Schwimmer werden können.

Die Fähigkeit wiederum, gut zu schwimmen, entspricht einer Persönlichkeitseigenschaft, die Antonovsky als Kohärenzgefühl bezeichnet. Damit ist ein positives, aktives Selbstbild gemeint, welches das Gefühl der Handlungs- und Bewältigungsfähigkeit beinhaltet. Ein Mensch mit hohem Kohärenzgefühl empfindet die Welt als zusammenhängend und sinnvoll. Je stärker das Kohärenzgefühl ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Stress und Belastungen (die Strömschnellen), die nun einmal zum Leben dazugehören, bewältigt werden können. Wenn dies einigermaßen erfolgreich gelingt, können Anforderungen und Stress durchaus gesundheitsfördernd sein (Antonovsky 1997: 26, 30).

Für die Bewältigung von Belastungen benötigt der Mensch Widerstandsressourcen, z.B. soziale Unterstützung der Familie oder des sozialen Umfelds, Wissen, Intelligenz, aber auch geistige Flexibilität und mitunter finanzielle Rahmenbedingungen. Sind ausreichend Ressourcen vorhanden, können Menschen ein Kohärenzgefühl ausprägen, stärken und dauerhaft aufrechterhalten (Franzkowiak 2006: 199).

Nach Antonovsky besteht das Kohärenzgefühl aus drei Komponenten (Antonovsky 1997: 34, 94):

**Verstehbarkeit** bedeutet, dass auftretende Ereignisse nachvollziehbar eingeordnet und erklärt werden können. Die Welt ist im Wesentlichen übersichtlich, ich verstehe, was um mich herum passiert und warum und finde mich daher in der Welt zurecht. Die wichtige Aufgabe von Eltern und Erziehenden besteht hier

im Strukturieren und Erklären des kindlichen Alltags, der Herstellung von Konsistenz: Sie können ihr eigenes Verhalten ankündigen, sprachlich begleiten und begründen sowie ihrem Kind die Welt vorausschauend oder nachgehend erklären. So können sie für ihr Kind möglichst vorhersehbar sein. Und genau so wird bei Kindern das Gefühl der Überwältigung, der Schutzlosigkeit und des Ausgeliefertsein weitgehend vermieden.

**Handhabbarkeit** bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit Ereignissen als Erfahrungen gewertet wird, z. B: Ich kann mit dem, was an mich herangetragen wird, umgehen. Vor allem die positiven Erfahrungen solcher Prozesse werden als innerpsychische Stärken genutzt. Ich weiß, dass ich Ereignisse bewältigen und deren Grenzen und Möglichkeiten abschätzen kann. Eltern können bei ihren Kindern für eine gute Belastungsbalance sorgen, indem sie Ihrem Kind z.B. die Möglichkeit geben, eigene Grenzen zu äußern, die dann auch respektiert werden. So schützen sie es vor Überforderung, schaffen aber auch Raum für Selbstständigkeit. Die entwicklungsgerechte Einschätzung und Anleitung der Eltern und Erziehenden ist dabei entscheidend.

**Bedeutsamkeit** heißt, dass das Leben für mich einen Sinn hat bzw. es zumindest einen Bereich im Leben gibt, der mir wichtig ist und in dem ich mich engagiere. Eltern können diese Komponente stärken, indem sie ihre Kinder an Entscheidungsprozessen beteiligen. Entscheidungsprozesse, die man aktiv mitgestalten kann, kann man eher verstehen und einhalten. Eltern und Erziehende können Kindern altersangemessene Aufgaben übertragen, die mit Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten verbunden sind.

...❖ **Fazit:** *Konflikte, Frustrationen, Lebenskrisen und Probleme als Teil unseres Lebens sind nicht ausschließlich negativ: An ihnen können Kinder, Jugendliche und Erwachsene wachsen und sich weiterentwickeln. Gut bewältigt stärken sie die psychische Gesundheit. Die Grundlage dafür ist ein hohes Kohärenzgefühl, deren drei Komponenten durch folgende Erfahrungen gestärkt werden:*

- **Konsistenz** fördert vor allem **Verstehbarkeit**.
- **Belastungsbalance** fördert vor allem **Handhabbarkeit**.
- **Partizipation** fördert vor allem **Bedeutsamkeit**.

## Das systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell

Antonovskys Ansatz hat viele Gesundheitsforscher inspiriert, allerdings sind einige Aspekte nur angedacht. Peter Becker (2006) beschreibt das Verhältnis von Ressourcen, Anforderungen und Grundbedürfnissen wie folgt:

*„Psychische Gesundheit ist die Fähigkeit zur Bewältigung von Anforderungen mithilfe von Ressourcen.“*

(Becker 2006: 9, 103)

Becker benennt dabei auch die Befriedigung von Grundbedürfnissen und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als ständige Anforderungen, deren Bewältigung fundamental für die Erhaltung und Stärkung der Gesundheit ist.

Er belegt, dass chronischer Stress aufgrund eines gravierenden Mangels an Bedürfnisbefriedigung oder aufgrund einer ständigen qualitativen Überforderung des Individuums negative Folgen für die Gesundheit haben kann. Solange jedoch die körperlichen und psychischen Grundbedürfnisse eines Menschen ausreichend befriedigt werden konnten, hat chronischer Stress nicht immer negative Auswirkungen. Damit handelt es sich bei der individuellen Bedürfnisbefriedigung um eine gesundheitliche Schlüsselvariable (Becker 2006: 11, 220, 235).

Aus diesem Modell ergibt sich daher, dass die Stärkung von Ressourcen eine wesentliche Möglichkeit darstellt, positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit zu nehmen. Ressourcen sind nach Becker (2006: 133) Mittel oder individuelle Eigenschaften, auf die Menschen zurückgreifen können, um mit ihrer Hilfe Anforderungen zu bewältigen. Auf die zentralen Begriffe aus Beckers Modell wird in Kapitel 4.2 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Kapitel 4.3 Befriedigung von Grundbedürfnissen noch ausführlich eingegangen.

### LITERATUR

- ❖ Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen, dgvt
- ❖ Becker, Peter (2006): Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung, Göttingen u.a.: Hogrefe
- ❖ Franzkowiak, Peter (2006): Salutogenetische Perspektive, In: BzGA (Hg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung, Schwabenheim a. d. Selz, Peter Sabo: 198-200

### 3.2.4 Warum ist eine sichere Bindung für die psychische Gesundheit wesentlich?

#### Die Theorie – ein Überblick

Die von dem Psychiater John Bowlby nach dem Zweiten Weltkrieg in England begründete und von Mary Ainsworth empirisch überprüfte Theorie der menschlichen Bindung beschäftigt sich mit dem Aufbau und der Veränderung enger affektiver Beziehungen im Lebenslauf. Anstoß waren Bowlbys Beobachtungen von Kriegswaisen, die teilweise schwere Persönlichkeitsstörungen aufwiesen, obwohl sie körperlich gesund waren und physiologisch ausreichend versorgt wurden. Was bis dahin noch weitgehend unbekannt war: Die psychische Gesundheit hängt wesentlich von der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung bzw. der zu einer anderen festen Bezugsperson ab.

Bindung entsteht über die alltägliche Interaktion der Eltern mit ihrem einzigartigen Kind. Eltern greifen dabei auf intuitive Kompetenzen (Papoušek & Papoušek 1981) zurück, welche es ihnen ermöglichen, ihr Verhalten auf die Signale und Bedürfnisse des Säuglings abzustimmen. Schon Neugeborene aktivieren diese intuitiven elterlichen Kompetenzen über Bindungsverhalten, wie z.B. Blickkontakt suchen, Lächeln, Protestieren, Weinen, Festhalten der Bindungsperson, Nachfolgen. Die Bindung zwischen einem Säugling oder Kleinkind und seinen wichtigsten Bezugspersonen sorgt dafür, dass diese dem Kind körperliche Nähe und emotionale Sicherheit anbieten, welche dem Kind Explorationsverhalten, Lernen und autonome Entwicklung ermöglichen. Erst diese positive Beziehung schafft die Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen. Im Fokus der Bindungstheorie standen ursprünglich besonders Säuglinge und Kleinkinder. Heute wissen wir, dass alle Menschen ein Bindungsbedürfnis haben, welches altersspezifisch jedoch unterschiedlich ausfällt.

Als Antwort auf das Verhalten der Eltern stabilisieren sich beim Kind Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien, welche als Bindungsmuster bezeichnet werden. Ein Kind kann zu verschiedenen Personen unterschiedliche Bindungsmuster ausbilden. Diese bleiben dann aber relativ stabil. Wichtig zu wissen ist: Ein Kind entwickelt immer ein Bindungsmuster zu seiner Bezugsperson. Welches, hängt in großem Maße von dem Verhalten der primären Bezugspersonen ab (Bowlby 1995: 24). So kann ein ungünstiges kindliches Temperament, z.B. wenn ein Neugeborenes sich nur schwer beruhigen lässt, Eltern soweit verunsichern, dass dadurch ein sicherer Bindungsaufbau erschwert wird (Spangler/Grossmann 1995). In den Untersuchungen von Mary Ainsworth (mit weiteren Autoren 1978) wurden drei Hauptbindungsmuster identifiziert und durch spätere Untersuchungen mehrfach bestätigt.

#### Die drei Hauptbindungsmuster sind:

**sicher gebunden:** Das Kind macht die Erfahrung, dass seine Bedürfnisse und Gefühle gesehen und von der Bindungsperson verlässlich beantwortet werden. Gerade bei Angst oder Schmerz kann das Kind sich auf eine feinfühligere Unterstützung durch die Bindungsperson verlassen. Es wird getröstet und beruhigt, das Kind erfährt in der Beziehung zur Bindungsperson Stabilisierung und Sicherheit. Die Bezugsperson ist für das Kind emotional verfügbar. Bei Belastung und Verunsicherung wendet sich ein sicher gebundenes

Kind an seine Bindungsperson, zeigt Bindungsverhalten, weint z.B. bei einer (drohenden) Trennung, beruhigt sich bei seiner Bindungsperson relativ schnell und wendet sich wieder zuversichtlich der Umwelt und ihrer Exploration zu.

**unsicher-vermeidend gebunden:** Das Kind macht die Erfahrung, dass sein Bedürfnis nach Geborgenheit und seine Gefühle von Angst, Schmerz oder Freude von der Bindungsperson mit Ablenkung und Orientierung auf die gegenständliche Umwelt beantwortet werden. Anders ausgedrückt: Das Kind wird zur Exploration ermuntert, obwohl es zeigt, dass es Trost und Nähe braucht. Hier finden Stabilisierung und Sicherheit über die gegenständliche Umwelt statt und nicht über die Beziehung zur Bindungsperson. Die Bindungsperson ist wenig bis gar nicht emotional verfügbar. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder zeigen bei Verunsicherung und Belastung wenig emotionale, expressive Reaktionen und auch kaum Bindungsverhalten.

**unsicher-ambivalent gebunden:** Das Kind macht die Erfahrung, dass seine Bindungsperson seine kindlichen Bedürfnisse und Gefühle manchmal feinfühlig und angemessen beantwortet und manchmal wenig bis gar nicht. Das Kind weiß nicht, ob es bei Gefühlen von Angst, Schmerz oder Trauer mit Unterstützung wie Trost und Beruhigung rechnen kann oder ob die Bindungsperson unangemessen bzw. gar nicht reagiert. Die emotionale Verfügbarkeit der Bindungsperson ist für das Kind nicht einschätzbar. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigen bei Belastung und Verunsicherung starke affektive Reaktionen und massives Bindungsverhalten, beruhigen sich jedoch bei ihrer Bindungsperson kaum und können daher auch nur schwer zum Explorationsverhalten zurückfinden.

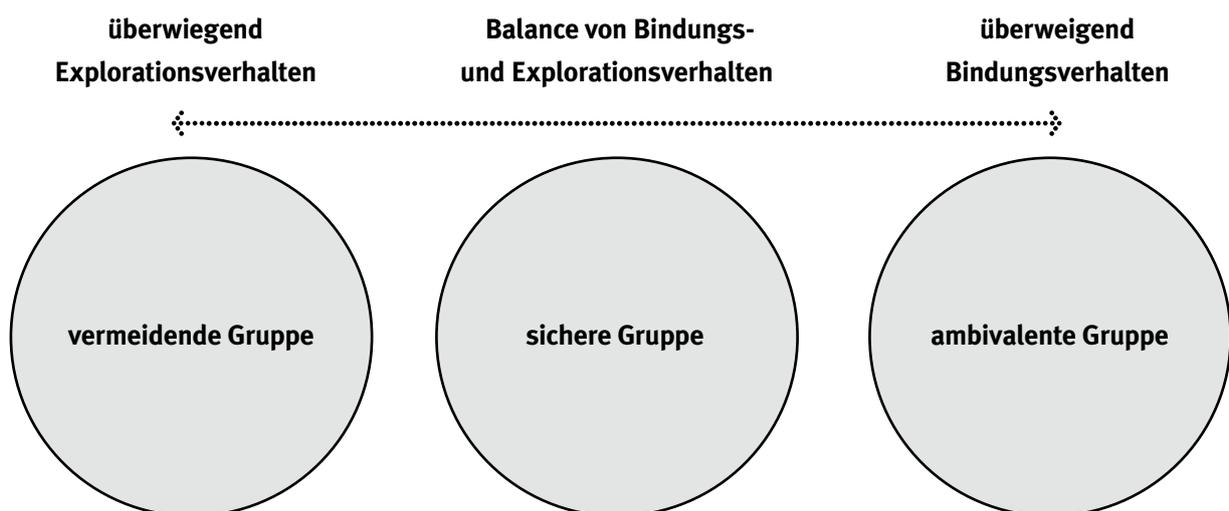


Abbildung 4: Bindungsgruppen zwischen Explorations- und Bindungsverhalten (Quelle: Zweyer 2007)

Ein weiteres Bindungsmuster wurde Anfang der 80er Jahre bei einer Untersuchung mit misshandelten Kindern und Kindern psychisch auffälliger Eltern entdeckt. Dabei zeigten einige Kinder bei Belastung und Verunsicherung gleichzeitig Verhaltensweisen des unsicher-vermeidenden und des unsicher-ambivalenten Musters, zum Teil mit bizarr wirkenden Verhaltensweisen. So rannte ein Kind nach der Trennung auf die Mutter zu, blieb dann jedoch stehen und starrte ins Leere. Dieses neue Muster wurde als desorganisiertes Bindungsverhalten beschrieben und scheint einen Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien darzustellen. Dieses Verhalten wird dann ausgelöst, wenn die Kinder Angst vor ihrer Bezugsperson haben oder diese in entsprechenden Situationen selbst hoch ängstlich reagiert (Main 1995).

### **Innere Arbeitsmodelle von Bindung**

Kinder entwickeln aus den Reaktionen auf ihr Bindungsverhalten sowie aus der Wahrnehmung und Interpretation der Eltern-Kind-Interaktionen eine innere Repräsentation von Bindung, das sogenannte Arbeitsmodell von Bindung. Dieses Modell von sich selbst und der Umwelt prägt das Verhalten des Kindes. Es ist der Ausgangspunkt für innere Verhaltensregeln und stellt den Bewertungsmaßstab dar, nach dem Ereignisse eingeordnet werden, die emotional bedeutsam sind.

Ergebnisse aktueller Bindungsforschung (Gloger-Tippelt/König 2009) zeigen, dass das Bindungsverhaltenssystem ein Leben lang existiert. Bis zum Alter von ungefähr drei Jahren kann die Bindungsqualität auf der Verhaltensebene direkt beobachtet werden, z.B. sucht das Kind bei Belastung die Nähe der Bezugsperson. In der mittleren Kindheit erkennt man das Bindungsmuster eher auf einer mentalen Repräsentationsebene über bindungsrelevante Themen. Kinder bewerten: Welchen Schutz oder Trost und welche Anteilnahme bekomme ich bei Trennung, Angst, Schmerz und Freude? Diese inneren mentalen Bindungsrepräsentationen steuern das Verhalten des Kindes.

Bowlby ging davon aus, dass Kinder bis ins Jugendalter sensibel und offen bleiben für die emotionale Verfügbarkeit ihrer Hauptbezugspersonen (wobei dies in späteren Lebensjahren nicht nur die Eltern sein müssen). Hieraus bauen sie ein inneres Modell von sich selbst und der Umwelt auf. Dieses wiederum prägt das Verhalten des Jugendlichen und späteren Erwachsenen.

...❖ **Hinweis:** *Innere Arbeitsmodelle sind relativ stabil, aber nicht unveränderlich (Roth 2008). Die Entwicklung der Sprache und damit der kognitiven Fähigkeit, über sich selbst und das eigene Denken nachzudenken, ermöglicht Menschen, sich einen bewussten Zugang zu ihren Wahrnehmungen und Emotionen bei bindungsrelevanten Themen zu erarbeiten.*

## Auswirkungen der Bindung auf die Entwicklung

Spangler und Grossmann (1995) berichteten von mehreren Studien, die einen deutlichen Unterschied von sicher-gebundenen und unsicher-gebundenen Kindern feststellten. Dies betraf vor allem die Fähigkeit, sich bei Belastung auf die Zuwendung, Unterstützung und Hilfe anderer zu verlassen und auch offen genug zu sein, diese Belastung zuzugeben.

Kinder aus der Gruppe der sicher gebundenen verfügten über eine höhere soziale Kompetenz, mehr empathische Reaktionen, waren weniger aggressiv und seltener schlecht gelaunt. Sie hatten ein besseres Selbstwertgefühl und häufiger gute Freunde. Sie verfügten über eine höhere Konzentrationsfähigkeit und zeigten in Wettbewerbssituationen eine bessere Anstrengungsregulation.

Dagegen waren Kinder aus der Gruppe mit einer unsicheren Bindung öfters negativ sozial voreingenommen, sie unterstellten anderen in ihrem Handeln eine „böse“ Absicht und hatten dadurch weniger gute Freunde. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder versuchten häufiger, ohne emotionale Unterstützung durchs Leben zu kommen und grenzten sich emotional stärker von anderen ab. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigten häufiger Trennungsängste als andere Kinder.

...❖ **Fazit:** *Wie Eltern auf Verhalten, Signale und Kommunikationsversuche reagieren, legt die Grundlage dafür, ob das Kind Beziehungen im weiteren Leben als hilfreich und verlässlich erlebt: Kann und darf ich mir Hilfe holen oder muss ich es alleine schaffen? Habe ich Einfluss auf meine Umgebung oder bleiben meine Bemühungen um Kommunikation unbeantwortet? Bin ich eine liebenswerte Person, die Hilfe verdient?*

### LITERATUR

- ...❖ **Ainsworth, Mary D. Salter, Mary C. Blehar, Everett Waters und Sally Wall (1978):** Patterns of Attachment. A psychological study of the strange situation, New York, Hilsdale
- ...❖ **Bowlby, John (1995):** Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz, In: Spangler, Gottfried und Peter Zimmermann (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart, Klett-Cotta: 17-26
- ...❖ **Fremmer-Bombik, Elisabeth (1995):** Innere Arbeitsmodelle von Bindung, In: Spangler, Gottfried und Peter Zimmermann (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart, Klett-Cotta: 109-119
- ...❖ **Gloger-Tippelt, Gabriele und Lilith König (2009):** Bindung in der mittleren Kindheit, Weinheim, Beltz
- ...❖ **Gloger-Tippelt, Gabriele, Jürgen Vetter und Hellgard Rauh (2000):** Untersuchungen mit der „Fremden Situation“ in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick, In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47: 87-98.

- ...❖ **Main, Mary (1995):** Desorganisation im Bindungsverhalten. In: Spangler, Gottfried und Peter Zimmermann (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart, Klett-Cotta: 120-139
- ...❖ **Papoušek, Mechthild und Hanus Papoušek (1981):** Intuitives elterliches Verhalten im Zwiegespräch mit dem Neugeborenen, In: Sozialpädiatrie 3(5): 229-238
- ...❖ **Roth, Gerhard (2008):** Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten, Stuttgart, Klett-Cotta
- ...❖ **Spangler, Gottfried und Karin Grossmann (1995):** Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In: Spangler, Gottfried und Peter Zimmermann (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart, Klett-Cotta: 50-66
- ...❖ **Zweyer, Karen (2007):** Bindung im Kindergartenalter, In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik, <http://www.familienhandbuch.de>, 17.11.2010

### 3.2.5 Was ist Resilienz?

Emmy Werner (1999), eine amerikanische Psychologin, untersuchte in einer Langzeitstudie in Kauai (Hawaii) über 40 Jahre lang Kinder, die ungünstige Ausgangsbedingungen hatten, z. B. wegen Arbeitslosigkeit der Eltern, Armut, Trennung/Scheidung, psychischer Krankheit oder Drogensucht der Eltern oder auch, weil sie selbst aufgrund von Geburtskomplikationen oder damit verbundener körperlicher Beeinträchtigung benachteiligt waren. Zwei Drittel der Kinder mit vier oder mehr solcher Risikofaktoren entwickelten schwere Lern- oder Verhaltensprobleme in der Schulzeit, wurden im Jugendalter straffällig und/oder hatten psychische Probleme. Ein Drittel der beobachteten Kinder entwickelte sich jedoch zu leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen. Sie hatten offensichtlich gelernt, in turbulenten Strömungen zu schwimmen. Was unterschied nun diese resilienten Kinder (Resilienz wird hier verstanden als seelische Widerstandsfähigkeit) von den anderen?

Werner zeigte, dass Risikokinder, die ihre Lebensumstände meisterten bzw. bewältigten, mindestens eine zuverlässige, fürsorgliche und kontinuierliche Bindungsperson hatten. Am häufigsten war es die Mutter, es konnte jedoch auch eine andere verlässliche Bezugsperson aus dem sozialen Umfeld sein. Dies war besonders wichtig am Anfang des Lebens. Die Erziehungs- und Bindungskompetenz der Hauptbezugsperson im Umgang mit ihrem Baby und Kleinkind war ebenfalls ein wichtiger Resilienzfaktor. Weiterhin zeigte sich in der Studie, dass die resilienten Kinder oftmals in der Schulzeit und Pubertät neue Bezugspersonen und Vorbilder neben den Eltern dazugewannen: Verwandte, Freunde, Nachbarn oder auch Pfarrer und Lehrer, die Stress im Elternhaus abmildern konnten.

Die resilienten Kinder hatten oft die Fähigkeit, sich Hilfe zu erbitten. Ihre Kommunikations- und praktischen Problemlösefähigkeiten waren häufig gut ausgeprägt, ebenso ihre Fähigkeit zu überlegen und zu planen. Sie waren überzeugt davon, ihr Schicksal und ihre Lebenswelt durch eigene Handlungen positiv

beeinflussen zu können. Außerdem kannten und nutzten sie ihre Talente und hatten Interessen oder Hobbys, die sie mit einem/r FreundIn teilten.

Günstig zur Entwicklung von Resilienz war für Jungen ein positives männliches Vorbild als Identifikationsmodell und für Mädchen ein weibliches. Es zeigte sich, dass resiliente Jungen oft aus einem Haushalt mit klaren Strukturen und Regeln kamen, in denen Gefühle gezeigt wurden. Resiliente Mädchen kamen aus Familien, in denen ihre Unabhängigkeit gefördert wurde und gleichzeitig die Unterstützung einer weiblichen Fürsorgeperson vorhanden war.

Dabei waren die widerstandsfähigen Jugendlichen nicht beschränkt auf „typisch weibliche“ oder „typisch männliche“ Verhaltenszüge, sondern Jungen und Mädchen waren sowohl selbstbewusst als auch fürsorglich, sowohl leistungsfähig als auch freundlich.

Viele spätere Studien haben die Ergebnisse von Werner bestätigt. Die folgende Tabelle gibt einen knappen Überblick über die Schutzfaktoren.

<b>Individuelle Schutzfaktoren:</b>	Selbstkonzept, Gesundheit Temperament, Intelligenz, Wissen
<b>Fam. Schutzfaktoren:</b>	Stabile elterliche Erziehung, Autoritativer Erziehungsstil Positives Familienklima
<b>Soziale Schutzfaktoren:</b>	Stabile außerfamiliäre Beziehungen Stabile Schulsituation

Abbildung 5: Schutzfaktoren (Quelle: Thyen 2010)

...❖ **Fazit:** Ein Kind mit ungünstigen Entwicklungsbedingungen sowie in widrigen Lebensumständen kann sich gut entwickeln, wenn es innerhalb oder außerhalb der Familie mindestens eine kontinuierlich präsente Bezugsperson hat, die es als Persönlichkeit annimmt, wertschätzt und die sich dem Kind als Vorbild für die Entwicklung eigener Lebensperspektiven anbietet. Unter den individuellen Schutzfaktoren kommt dem Selbstkonzept und den Kompetenzen des Kindes unter dem Gesichtspunkt der Beeinflussbarkeit eine zentrale Bedeutung zu.

Eine alternative Darstellung formulieren Daniel und Wassell (2002) aufbauend auf Grotberg (1995). Sie formulieren die Ressourcen, auf die ein resilientes Kind zurückgreifen kann, wie folgt:

**ICH HABE:** Menschen, die mich gernhaben, und Menschen, die mir helfen.

(sichere Basis)

**ICH BIN:** eine liebenswerte Person und respektvoll mir und anderen gegenüber

(Selbstwertschätzung, Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrung).

**ICH KANN:** Wege finden, Probleme zu lösen und mich selbst zu steuern

(Gefühl der Selbstwirksamkeit, von Einfluss und Wirken des eigenen Handelns, der eigenen Stärken und Grenzen).

Bei dieser Darstellung fasst „Ich habe“ soziale Ressourcen zusammen, aufgrund derer das Kind ein Gefühl der Sicherheit und des Schutzes entwickeln kann. „Ich bin“ bezieht sich auf personale Ressourcen, wie das Selbstkonzept, Gefühle, Überzeugungen und Verhaltensweisen des Kindes. „Ich kann“ beschreibt Ressourcen, die es durch die Interaktion mit anderen Menschen bzw. durch Lernen im sozialen Kontext erwirbt (Wustmann 2007: 167).

Was bedeutet dies für die Kurse des Deutschen Kinderschutzbundes? Im Rahmen der Elternbildung setzt Resilienzförderung vor allem auf der familiären Ebene an, indem die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt wird. Wir fragen: Was können Eltern und andere Bezugspersonen konkret tun, um die Bildung solcher Ressourcen beim Kind zu unterstützen? Hierfür haben wir eine Aufstellung von Wustmann (2007) leicht umformuliert und gekürzt (Wustmann 2007: 167).

<b>Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem man...</b>	<b>Förderung von...</b>
das Kind ermutigt, (auf eine angemessene Art) seine Gefühle zu benennen und auszudrücken	Gefühlsregulation/Impulskontrolle
dem Kind keine vorschnellen Lösungen anbietet	Problemlösefähigkeit/Verantwortungsübernahme
dem Kind angemessene Aufmerksamkeit schenkt (aktives Interesse an den Aktivitäten des Kindes zeigt; sich für das Kind Zeit nimmt)	Selbstwertgefühl/Selbstsicherheit
dem Kind altersgerecht Verantwortung überträgt	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/ Selbstvertrauen/Kontrollüberzeugung
das Kind ermutigt, positiv und konstruktiv zu denken	Optimismus/Zuversicht
dem Kind hilft, soziale Beziehungen aufzubauen	Soziale Perspektivenübernahme/ Kooperations- und Kontaktfähigkeit
dem Kind hilft, sich erreichbare Ziele zu setzen	Kontrollüberzeugung/ Zielorientierung/ Durchhaltevermögen
realistische, altersangemessene Erwartungen an das Kind stellt	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/ Kontrollüberzeugungen
das Kind je nach Alter, Reife und Kompetenzen in Entscheidungsprozesse einbezieht	Kontrollüberzeugungen/Selbstwirksamkeit, Kreativität
dem Kind altersangemessene Anforderungssituationen zumutet	Problemlösefähigkeit/Mobilisierung sozialer Unterstützung
dem Kind hilft, Interessen und Hobbys zu entwickeln	Selbstwertgefühl, Kreativität

*Abbildung 6: Handlungsstrategien zur Förderung von Resilienz in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind (Quelle: modifiziert und gekürzt nach Wustmann 2007: 177)*

## LITERATUR

- ...❖ **Daniel, Brigid und Sally Wassell (2002):** *The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children 1*, London, Jessica Kingsley
- ...❖ **Grotbert, Edith H (1995):** *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*, <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>, 12.08.2010
- ...❖ **Thyen, Ute (2010):** *Gesundes Aufwachsen, Förderung von Familien, Schutz von Kindern. Welchen Beitrag können Frühe Hilfen dazu leisten? Referat zum Bundeskongress des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen vom 13. – 15. Oktober 2010 in Berlin*
- ...❖ **Weiß, Hans (2008):** *Vielfalt familiärer Lebenswelten – Herausforderungen für die Frühförderung*, Vortrag auf dem 10. Forum Frühförderung am 11.09.2008, [http://www.ffbra.de/aktuell\\_assets/WS2Weiss.pdf](http://www.ffbra.de/aktuell_assets/WS2Weiss.pdf), 10.01.2011
- ...❖ **Werner, Emmy E. (1999):** *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*, In: Opp, Günther, Michael Fingerle, Andreas Freytag (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, München, Ernst Reinhardt
- ...❖ **Wustmann, Corina (2007):** *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*, In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Herausgeber): *Bildungsreform Band 16*, Bonn/Berlin: BMBF: 119-190

## 4. Bedingungen für gesundes Aufwachsen

### 4.1 Einleitung

In Kapitel 3.2.3 wurde das Konzept von Peter Becker (2006: 9, 103) dargestellt. Er definiert psychische Gesundheit als die Fähigkeit zur Bewältigung von Anforderungen mithilfe von Ressourcen. Dabei wies er nach, dass hohe äußere Anforderungen nicht zwangsläufig einen schädlichen Einfluss auf die psychische Gesundheit haben, solange die damit verbundenen inneren Anforderungen bewältigt werden können.

In den folgenden Abschnitten werden nun die zentralen Begriffe dieser Definition genauer erläutert: Zunächst werden die inneren Anforderungen beschrieben, das sind die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse. Darauf folgt ein Abschnitt über Ressourcen. Hier stellt sich die Frage: Welche Ressourcen, wie z.B. Kompetenzen, helfen Eltern dabei, die Anforderungen der Elternschaft zu bewältigen?

### 4.2 Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Menschliche Entwicklung vollzieht sich nach Havighurst durch das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben. Dabei sind für ihn Lernen und Entwicklung Synonyme, denn nur ein sehr geringer Anteil des menschlichen Verhaltens ist angeboren bzw. beruht ausschließlich auf Reifungsprozessen. Diese Entwicklungsaufgaben können gut oder weniger gut gelöst werden. Auch Scheitern ist möglich. Mehr oder weniger gut bewältigte Entwicklungsaufgaben machen ein befriedigendes Leben und soziale Anerkennung möglich, Misserfolg macht das Individuum unglücklich und führt zu Missbilligung und Geringschätzung der Gesellschaft (Havighurst 1974: 1f.).

Havighurst beschreibt das Lernen als einen Bergpfad, der an einigen Stellen steil ansteigt, bevor er dann eine Zeit lang auf einem Plateau verläuft. Im Kindergarten- und Schulalter arbeiten Kinder beispielsweise sehr intensiv daran, Bälle werfen und fangen zu lernen. Haben sie diese Entwicklungsaufgabe gemeistert, können Jahre vergehen, ohne dass sie diese Fähigkeit weiter verbessern (Havighurst 1974: 2).

#### **Entwicklungsaufgaben ergeben sich auf drei verschiedenen Gebieten:**

1. Einerseits vollzieht sich die körperlich-geistige Entwicklung, die auch bei Menschen verschiedener Kulturen vergleichbar verläuft. Beispiele dafür sind das Laufen lernen, Sprechen lernen, der Umgang mit anderen Menschen.
2. Und andererseits bestehen äußere Anforderungen, die spezifisch für die Gesellschaft und Kultur sind, in der das Individuum lebt, wie z.B. das Lesen- und Schreiben lernen oder der Umgang mit dem Computer.

3. Weiter ergeben sich Anforderungen aus der individuellen Motivation des Individuums heraus, z.B. Schach spielen lernen zu wollen. Diese Eigenmotivation entsteht aber in Interaktion mit der jeweiligen Umwelt.

❖ **Fazit:** *In der Regel ergeben sich die Entwicklungsaufgaben aus einer Kombination aller Gebiete: Wenn die notwendigen körperlich-geistigen Entwicklungen es zulassen, die spezifisch gesellschaftlichen Anforderungen vorhanden sind und das einzelne Individuum hinreichend motiviert ist, ist der geeignete Moment zur Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe gekommen. Entwicklungsaufgaben entstehen demnach im Spannungsfeld zwischen individuellen Interessen und gesellschaftlichen Anforderungen (Havighurst 1974: 7, vi).*

### **Entwicklungsaufgaben und ihre Zeitspannen**

Havighurst ging davon aus, dass es für jede Aufgabe eine bestimmte sensible Zeitspanne im Lebenslauf gibt, in der sie am besten bewältigt werden kann. Nach (aber auch vor) dieser Phase erfordert die Bewältigung der Aufgabe eine weitaus größere Anstrengung. Viele der von Havighurst beschriebenen Aufgaben bauen aufeinander auf, so dass es bei Nichtbewältigung der vorhergehenden Aufgabe zu Schwierigkeiten bei der darauffolgenden kommen kann.

Neben diesen einmaligen Entwicklungsaufgaben gibt es auch wiederkehrende oder fortwährende Entwicklungsaufgaben. Dazu zwei Beispiele (Havighurst 1974: 40):

Eine wiederkehrende Entwicklungsaufgabe ist das Erlernen der Interaktion mit Gleichaltrigen bzw. die Integration in die Gleichaltrigengruppe. Diese wiederum betrifft auch die Fähigkeit zur Selbstbehauptung, und zwar sowohl im Sinne von Durchsetzungsfähigkeit als auch im Sinne von Anpassungsfähigkeit. Aus Berichten im Elternkurs wissen wir, dass sich diese Aufgabe bei vielen Kindern im Alter von etwa drei Jahren das erste Mal stellt. Später ist das Schulkind gefordert, seine Interessen noch etwas selbstständiger zu vertreten und Konflikte mit weniger Außenregulation durch Erwachsene zu lösen. Mit der Pubertät tritt als weitere Komponente die Interaktion mit dem anderen Geschlecht hinzu (Havighurst 1974: 40f.).

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit ist das „Sauber- und Trockenwerden“, worüber sich viele Eltern Sorgen machen. An diesem Beispiel soll nun illustriert werden, wie Entwicklungsaufgaben auf früheren aufbauen und die drei Gebiete zusammenwirken.

„Sauber“ und „trocken“ zu sein wird hier definiert als die Fähigkeit, den Harn- und Stuhldrang wahrnehmen, zurückhalten und schließlich selbstständig die Toilette aufsuchen zu können. Wie Eltern diese Entwicklung im Einzelnen begleiten können, kann bei Zach (2008) nachgelesen werden.

Die Aufgabe setzt voraus, dass frühere Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben bewältigt sind (Zach 2008):

- Das Kind nimmt das Druckgefühl in der Blase bzw. im Enddarm und Rektum wahr.
- Ein Zusammenhang zwischen diesem Gefühl und der folgenden Entleerung kann hergestellt werden.
- Das Kind hat die Fähigkeit, den Harndrang zumindest eingeschränkt zurückzuhalten. (Die vollständige Kontrolle der Schließmuskulatur ist ein späterer Reifungsschritt.)
- Das Kind ist grundsätzlich bereits in der Lage, Handlungen auf später zu verschieben, d.h. beispielsweise sein Spiel zu unterbrechen, um auf die Toilette zu gehen.
- Das Kind kann bereits „wollen“, d.h., es sieht sich als Auslöser seines Handelns, kann sich die Auswirkungen seines Handelns in der Zukunft vorstellen und kann so auf bestimmte Ziele hinarbeiten.
- Das Kind kann bereits in gewissem Umfang selbstständig den Prozess von der Wahrnehmung der inneren Reize über die Planung bis schließlich zum Gang zur Toilette ausführen, zumindest in einer vertrauten Umgebung und mit Hilfsmitteln wie z.B. Erinnerung, Toilettensitz, Schemel etc.

Erst wenn der Wille des Kindes, „groß“ und selbstständig zu sein, sich auch auf den Aspekt bezieht, keine Windeln mehr tragen zu wollen, kann es mit zunehmendem Erfolg üben, sauber und trocken zu werden. Viele Eltern berichten, dass, wenn das Kind dies in seiner Sprache eingefordert hat und die Eltern dem Anliegen gefolgt sind, der Übergang zum Sauber- und Trockensein überraschend schnell vonstatten gegangen ist. Hier wird gut verständlich: Das Spiel „nur“ aufgrund des Harn- oder Stuhldranges zu unterbrechen, ist eine Verantwortung, die wesentlich leichter aus Eigenmotivation getragen werden kann.

## LITERATUR

- ❖ **Becker, Peter (2006):** Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung, Göttingen u.a.: Hogrefe
- ❖ **Havighurst, Robert J. (1974):** Developmental tasks and education, New York, David McKay Company
- ❖ **Zach, Ulrike (2008):** Die Entwicklungswege der Sauberkeitserziehung. Ein ganzheitlicher Ratgeber, In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP), [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de), 28.01.2010

## 4.3 Befriedigung von Grundbedürfnissen

### Einleitung

Wir stützen uns in unseren Beschreibungen auf Epstein und Maslow, die davon ausgehen, dass die Grundbedürfnisse angeboren sind und zwischen körperlichen und psychischen Grundbedürfnissen unterschieden werden kann. Angenommen wird, dass diese Grundbedürfnisse bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen vorhanden sind. Das Handeln und Verhalten von Menschen ist auf die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse ausgerichtet, um innere Mangelzustände zu verhindern. Im Kurshandbuch *Starke Eltern – Starke Kinder®* wird Bezug genommen auf das Bedürfnismodell von Abraham Harold Maslow (1908 – 1970). Im Handbuch werden daraus drei psychische Grundbedürfnisse von Kindern abgeleitet.

**Motto des Elternkurses *Starke Eltern – Starke Kinder®* :**

*„Zum Wachsen brauchen wir  
Anerkennung, Liebe und Vertrauen!“*

Die Bedürfnispyramide und das Motto sind für die Arbeit mit Eltern wertvoll und anschaulich, wobei die Hierarchie, die in der Maslow’schen Pyramide vorgesehen ist, nicht als uneingeschränkt gültig anzusehen ist (vgl. dazu Handbuch *Starke Eltern – Starke Kinder®*). Sie dient vor allem didaktischen Zwecken.

Epstein (1991) identifizierte vier psychische Grundbedürfnisse: Das Bindungsbedürfnis, das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung sowie das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz (vgl. Abbildung 7). Davon gelten die ersten drei als neurobiologisch belegt, d.h., sie sind im menschlichen Gehirn verankert und durch wissenschaftliche Verfahren wie Bildgebung nachweisbar und basieren daher nicht allein auf theoretischen Überlegungen, wie die von Maslow (1943) formulierten Bedürfnisse.

	<b>Maslow</b>	<b>Epstein</b>	<b>Handbuch Starke Eltern – Starke Kinder®</b>
	körperliche Grundbedürfnisse und vier psychische Grundbedürfnisse	vier psychische Grundbedürfnisse	körperliche und psychische Grundbedürfnisse von Kindern
<b>körperlich</b>	physiologische Grundbedürfnisse	–	körperliche Grundbedürfnisse
<b>psychisch</b>	Sicherheit	Orientierung und Kontrolle	Vertrauen
	Zugehörigkeit und Liebe	Bindung	Liebe
	Selbstverwirklichung	Lustgewinn und Unlustvermeidung	Spiel und Freude
	Achtung und Wertschätzung	Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz	Annahme und Anerkennung

Abbildung 7: Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten zu Grundbedürfnissen (Quelle: eigene Zusammenstellung)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass sich trotz sehr unterschiedlicher Begrifflichkeiten die von Maslow und Epstein formulierten Bedürfnisse im Wesentlichen entsprechen.

Zu einer der wichtigsten Aufgaben von Eltern gehört es, die körperlichen und psychischen Grundbedürfnisse in hinreichendem Maße zu befriedigen und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer mehr in der Lage sind, ihre Grundbedürfnisse zumindest teilweise eigenständig zu befriedigen. Eltern benötigen dafür Ressourcen, auf die sie zurückgreifen können. Ressourcen werden hier vor allem als individuelle Eigenschaften und Kompetenzen aufgefasst, wie z.B. Feinfühligkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Klemenz 2007: 71). ElternkursleiterInnen, deren Ziel und Aufgabe es ist, bestimmte Ressourcen bei Müttern und Vätern zu stärken oder zu aktivieren, benötigen diese Ressourcen aber auch selbst in ausreichendem Maße, um sie im Kurs vorzuleben. Auf die verschiedenen Ressourcen wird in Abschnitt 4.4 Entwicklungsfördernde elterliche Kompetenzen und anderen Ressourcen ausführlich eingegangen.

Im Folgenden soll zwar vor allem auf die psychischen Grundbedürfnisse eingegangen werden, wir möchten jedoch nochmals daran erinnern, wie eng Körper und Geist zusammenhängen.

Die folgenden Ausführungen zu den Grundbedürfnissen basieren im Wesentlichen auf Klemenz (2007), der die psychischen Grundbedürfnisse nach Epstein (1991) anschaulich für das Erziehungsthema behandelt hat. In Kapitel 4.4 Entwicklungsfördernde elterliche Kompetenzen und anderen Ressourcen werden die zur Befriedigung dieser Bedürfnisse notwendigen Ressourcen und Kompetenzen noch genauer beschrieben.

## **Darstellung der vier Grundbedürfnisse**

### **Das Bindungsbedürfnis**

Bindung entsteht über die alltägliche Interaktion des Vaters, der Mutter oder anderer Bezugspersonen mit ihrem Kind (vgl. Kapitel 3.2.4 Warum ist sichere Bindung für die psychische Gesundheit wesentlich?). Schon der Säugling zeigt Bindungsverhalten: Er sucht den Blickkontakt mit der Bezugsperson, lächelt sie an und stellt so den Kontakt her. Bei unangenehmen Gefühlen weint er, hält sich an der Bindungsperson fest oder folgt ihr nach und sucht so Halt, Schutz und Trost. Zweck des Bindungsverhaltens ist es, körperliche und psychische Sicherheit aufrechtzuerhalten. Geht diese Sicherheit verloren, so ist die gesamte Aufmerksamkeit des Kindes auf die Wiederherstellung der Sicherheit durch das Suchen von Nähe ausgerichtet (Klemenz 2007: 87).

Wurde das Bindungsbedürfnis eines Kindes regelmäßig ausreichend befriedigt, so hat es die Gewissheit aufgebaut, dass seine Bindungspersonen verlässlich verfügbar und bereit sind, zu helfen. Das Kind hat eine innere Sicherheit darüber entwickelt, dass es eine liebenswerte und wertvolle Person ist, die Hilfe bekommt, wenn sie Hilfe braucht. Diese erlernte Bindungssicherheit kann als zentrale Metaressource für die weitere Entwicklung von Kindern gesehen werden (Klemenz 2009: 7).

Auch für die Elternkurse ist es wichtig, an dieser Stelle noch einmal daran zu erinnern, dass es sich bei der Entstehung dieser Bindungsmuster um irreversible Lernprozesse handelt, die – wie alle Lernprozesse – auf der neuronalen Ebene nachweisbar sind. Daher zeigen auch ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene – entsprechend der in der frühen Kindheit erlernten Muster – Bindungsverhalten (zu alterstypischem Bindungsverhalten vgl. Kapitel 4.4 Entwicklungsfördernde elterliche Kompetenzen und anderen Ressourcen).

### **Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle**

Der Begriff Kontrolle wird hier als der Komplementärbegriff zu Hilflosigkeit verwendet; gemeint ist also die innerpsychische Kontrolle. Es geht um das Streben nach Handlungsspielraum, Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten, welches erfolgreiches Handeln ermöglicht. Unter erfolgreichem Handeln wird die Möglichkeit verstanden, subjektiv bedeutsame Ziele zu entwickeln, zu verfolgen und zu erreichen bzw. bestimmte Ereignisse zu vermeiden. Für ein Kleinkind bedeutet dies z.B., alleine einen Teller mit einer Scheibe Brot darauf auf den Tisch zu stellen, ohne dass etwas herunterfällt.

Bei diesem Bedürfnis spielt es eine wesentliche Rolle, welche Erwartungen ein Mensch an die Wirksamkeit seiner eigenen Aktivitäten und Handlungen hat, d.h., inwiefern er erwartet, sein Ziel zu erreichen. Grundsätzlich gilt, dass sich ein stabiles Kontrollerleben positiv auf das Wohlbefinden auswirkt. Es ist für Menschen ausgesprochen befriedigend, Einfluss zu nehmen, etwas gestalten und mitbestimmen zu können. Kinder und Jugendliche brauchen deshalb die Erfahrung, Ziele selbstbestimmt erreichen und so Erwartungen der Außenwelt eigenständig erfüllen zu können. Erfolge bestätigen Kinder in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung.

Orientierung bedeutet, einen zutreffenden Überblick über die Situation zu haben. Das wiederum heißt: Es herrscht Klarheit darüber, was geschieht und welche Handlungsmöglichkeiten bestehen, um die Situation zu verändern. Kinder brauchen auch dafür entwicklungsangemessene Frustrationserlebnisse, um ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einschätzen zu können. Denn dies ist Voraussetzung dafür, Gestaltungsmöglichkeiten auch wirksam nutzen zu können.

Kinder, deren Bedürfnis nach Kontrolle und Orientierung angemessen befriedigt wurde, z.B. durch Wissensvermittlung, Anleitung, Feedback, Erklärung und das Setzen eines strukturgebenden Rahmens, haben eine hohe Selbstwirksamkeits- bzw. Kompetenzüberzeugung, schätzen ihre Fähigkeiten gleichzeitig aber realistisch ein. Sie erleben sich als „gestaltungsmächtig“ (Klemenz 2007: 127).

### **Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz**

Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz hat zwei Blickrichtungen: Einerseits zielt es auf positive Selbstwahrnehmung, deren Ergebnis ein positives Selbstwertgefühl ist. Daher begeben sich Menschen bevorzugt in Situationen, in denen sie sich als kompetent erleben können. Andererseits kann dieses Bedürfnis auch als Wunsch nach positiver Bewertung, Anerkennung und Achtung durch andere verstanden werden. In diesem Aspekt ist der Begriff weitgehend identisch mit dem Maslow'schen Begriff der Wertschätzung. Bemühungen, die Bewertung durch andere zu erhöhen, können z.B. darin bestehen, sich positiv zu präsentieren, um als liebenswert, attraktiv oder kompetent wahrgenommen zu werden. Dies kann bei einem Jugendlichen z.B. bedeuten, dass dieser einem älteren Nachbarn anbietet, die Einkaufstaschen hochzutragen. Diese Strategie ist typisch für Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl.

Typisch für Menschen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl oder Menschen, deren positives Selbstbild kürzlich durch negative Ereignisse in Frage gestellt worden ist, ist das Bemühen, nicht unangenehm aufzufallen und vor allem keine Fehler zu machen. Solche Menschen verfolgen häufiger ein Vermeidungsziel (Klemenz 2007: 183). Sie stellen sich z. B. eher etwas weniger kompetent dar, um weitere selbstwertdestabilisierende Erlebnisse, wie etwa Kritik von anderen, zu vermeiden. Auf Annäherungs- und Vermeidungsziele wird in einem späteren Abschnitt noch vertieft eingegangen.

### **Das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung**

Der Mensch strebt nach einer möglichst günstigen Lust-Unlust-Bilanz, d.h., er bevorzugt angenehme Gefühle (z.B. Freude, Liebe, Zufriedenheit) und versucht unangenehme Gefühlszustände (z.B. Angst, Hilflosigkeit, Scham) möglichst zu vermeiden. Über vorhersagbare Zeitspannen sollten die angenehmen Gefühlen deutlich überwiegen (Klemenz 2008: 169, Klemenz 2007: 225). Das Freud'sche Lustprinzip steckt in diesem Bedürfnis, aber auch die aus der Verhaltenspsychologie bekannten Beschreibungen des Vermeidens von unangenehmen Spannungszuständen und des Suchens von angenehmen Zuständen. Wenn eine Person vorwiegend angenehme Emotionen erlebt und sie daher nicht damit beschäftigt ist, unangenehme Gefühle abzuwehren, dann besteht die größte Möglichkeit, dass sich ihr Denk-Handlungs-Repertoire erweitert (Fredrickson 2002, nach Klemenz 2007). Körper und Geist sind frei und zugänglich für äußere Einflüsse.

❖ ***Hinweis:** In einem Klima positiver Emotionalität haben Kinder die größte Chance, vielfältige physische, sozial-emotionale und intellektuelle Ressourcen zu entwickeln, die für ihre psychische Gesundheit bedeutsam sind (Klemenz 2007: 233). Angenehme Emotionen können zudem bestehende Unlustgefühle blockieren. Im Gegensatz dazu steht die Wirkung unangenehmer Emotionen, die das Denken und Handeln sowohl im Moment der Emotion als auch nachhaltig einschränken können (z.B. Erstarren bei Furcht, dauerhafte Ängstlichkeit). Insgesamt verbessert das Erleben angenehmer Emotionen die Möglichkeiten zum Aufbau dauerhafter personaler Ressourcen.*

Menschen versuchen, ihre Ziele so zu setzen und ihr Verhalten so zu regulieren, dass diese nach eigener Einschätzung dem Wohlbefinden dienen und unangenehme Gefühle vermieden werden. In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang von *Annäherungs- und Vermeidungszielen* gesprochen.

Anhand zweier Alltagsbeispiele aus der kindlichen Lebenswelt wird der Unterschied zwischen Annäherungszielen und Vermeidungszielen veranschaulicht: In Beispiel 1 geht es um angenehme Gefühle, welche bei Annäherungszielen vorherrschen. In Beispiel 2 wird ein Vermeidungsziel beschrieben, hier herrschen unangenehme Gefühle vor.

#### **Beispiel 1 (Klemenz 2007: 226f.):**

„Ein fünfjähriger Junge will im Kindergarten aus Holzklötzen einen Turm bauen, der weit höher sein soll als der von anderen Kindern der Gruppe und auch seine bisherigen Leistungen im Turmbau möglichst übertrifft. Er macht sich an die Arbeit und versinkt bald so in seiner Tätigkeit, dass er gar nicht mehr bemerkt, was um ihn herum vorgeht. Der Junge ist am Ende von dem Ergebnis wirklich begeistert und zeigt den Turm stolz seiner Erzieherin, die das Bauwerk anerkennend würdigt. Auch andere Kinder der Gruppe sind gekommen und bestaunen den ungewöhnlich hohen Turm.“

### **Beispiel 2 (Grawe 2004: 260f.)**

„Ein kleines Kind ist auf dem Spielplatz hingefallen und hat sich wehgetan. Sein Bindungsbedürfnis ist aktiviert. Es will zu seiner Mutter rennen, um dort Trost und Schutz zu finden. Es schaut sich suchend um und kann sie nicht erblicken. Jetzt wird auch das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle aktiviert: Wo ist sie, wie komme ich zu ihr, wie kann ich sie auf meine Not aufmerksam machen? Das Kind fängt unter dem Einfluss seines Kontrollbedürfnisses laut an zu weinen. Es erlebt negative Emotionen: Ihm tut etwas weh, es fühlt sich allein gelassen, es bekommt Angst. Seine ganze Aktivität ist darauf ausgerichtet, diese Unlustgefühle zu beenden.“

Das Kind beim Turmbau verfolgt ein Annäherungsziel, um sein Bedürfnis nach Lustgewinn zu befriedigen. Das Kind versinkt im Spiel. Nebenbei macht es positive Controllerfahrungen und durch die soziale Anerkennung wird sein Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung befriedigt.

Das Kind auf dem Spielplatz dagegen verfolgt ein Vermeidungsziel: Es will möglichst schnell seine negativen Gefühle beenden. Sein Bindungsbedürfnis ist aktiviert. Erst wenn es seine Mutter wiedergefunden hat und sich beruhigt hat, kann es weiterspielen. Eventuell wird es sich aber nicht gleich wieder vollständig auf das Spiel konzentrieren können, sondern die Mutter eine Zeit lang im Auge behalten.

❖ **Hinweis:** Für Eltern ergibt sich daraus, dass sie Bestrebungen ihrer Kinder, die auf positive Ziele gerichtet sind, unbedingt unterstützen sollten.

Unterstützen bedeutet aber nicht immer und unbedingt, aktiv helfend einzugreifen. Auch wenn die Hilfe ausdrücklich erbeten wird, können Eltern noch entscheiden, ob sie die Kinder unterstützen wollen, indem sie sie ermuntern, es noch einmal zu versuchen und es alleine zu schaffen, oder indem sie aktiv helfend eingreifen, und so dem Kind signalisieren, dass es wichtig ist und aktive Hilfe bekommen kann. In den Elternkursen Starke Eltern – Starke Kinder® gehen wir davon aus, dass es ein wichtiges Ziel jeder Erziehung ist, zur Autonomie zu erziehen. Aus unserer Sicht ist darum für Kinder das Gefühl, etwas ganz alleine geschafft zu haben, häufig vorrangig gegenüber anderen Zielen.

Die Beispiele zeigen: Wirkliche Bedürfnisbefriedigung ist über Annäherungsziele zu erreichen. Dabei dient ein Verhalten zur Befriedung eines Bedürfnisses oft auch der Befriedung weiterer Bedürfnisse. Ist es nicht möglich, mit einem Verhalten alle unterschiedlichen Grundbedürfnisse gleichzeitig zu befriedigen, so ist das Verhalten ein Kompromiss zwischen den verschiedenen Ansprüchen.

Was können Kursleitungen aus der neu gewonnenen Perspektive für sich ableiten?

### Beispiel aus dem Elternkurs:

Sara, acht Jahre: Die Eltern berichten im Kurs, dass Sara in Konfliktsituationen, in denen Durchsetzungsfähigkeit gefordert ist, häufig ängstlich reagiert. Die Eltern sind mitfühlend, halten die Ängstlichkeit des Kindes schwer aus, wollen unbedingt helfen.

Ein wichtiges Ziel des Elternkurses ist es, mit den Eltern daran zu arbeiten, wie sie in Konfliktsituationen in ihrer elterlichen Rolle präsent bleiben können. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, mit den Eltern zu klären, was sie in ihrem Verhalten motiviert. Folgende Fragen helfen dabei: Verfolgen die Eltern ein Vermeidungsziel? Wollen sie z.B. vermeiden, dass eine unangenehme, schwer auszuhaltende Spannungssituation für sie selbst oder das Kind entsteht?

Im Elternkurs formulieren die Eltern: „Wir befürchten, dass Sara sich nicht durchsetzen kann und dadurch Außenseiterin wird. Die anderen Mädchen der Klasse sind so grob!“ Die Kursleitung unterstützt die Eltern darin, ihr Ziel als Annäherungsziel neu zu formulieren. Mit Annäherungszielen verfolgen die Eltern aktiv ein Erziehungsziel. Die Eltern formulieren neu: „Wir wollen Sara helfen, mutiger zu werden und in Konflikten in der Schule auch ihre Meinung sagen zu können! So lernt sie zum Beispiel zu sagen: Ich möchte mitspielen!“

...❖ **Hinweis:** Aus der Reflexion der Handlungsimpulse und der Diskussion mit Eltern im Kurs darüber, ob eher ein Annäherungsziel oder ein Vermeidungsziel verfolgt wird, lassen sich häufig Ideen für hilfreiche erzieherische Interventionen ableiten.

Eltern wollen ihre Kinder unterstützen. Dabei sollten sie sich einerseits so verhalten, dass sich die Kinder nicht alleine gelassen fühlen, ihnen andererseits aber auch ausreichend Freiraum gewähren. So sollte auch das Ziel der Kursleitung sein, dass Eltern sich von ihr unterstützt fühlen, ohne jedoch allzu viele Vorgaben zu bekommen.

### LITERATUR

- ...❖ **Epstein, Seymour (1991):** Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality, In: Curtis, Rebecca C. (Hg.): The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology, New York/Guilford, Guilford Press: 111-137
- ...❖ **Grawe, Klaus (2004):** Neuropsychotherapie, Göttingen, Hogrefe
- ...❖ **Klemenz, Bodo (2007):** Ressourcenorientierte Erziehung, Tübingen, dgut Verlag
- ...❖ **Klemenz, Bodo (2008):** Verwurzelt fliegen – Leitfaden für eine stärkenorientierte Kindererziehung, München, Grin Verlag
- ...❖ **Klemenz, Bodo (2009):** Erziehungsoptimierung durch Grundbedürfnisbefriedigung: Entwurf eines neurobiologisch gestützten Erziehungsmodells, In: Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen – Zeitschrift für die psychosoziale Praxis 1/2009: 5-23

## 4.4 Entwicklungsfördernde elterliche Kompetenzen und andere Ressourcen

In diesem Kapitel geht es um Kompetenzen und andere Ressourcen, die Mütter und Väter befähigen, die Grundbedürfnisse ihrer Kinder in hinreichendem Maße zu befriedigen und die Entwicklung ihrer Kinder zu begleiten. Wir fragen deshalb: Was hilft Eltern? Was bringen sie mit? Worauf können wir aufbauen? Was sind realistische Erwartungen an die Wirkung von Elternkursen? Welche Fähigkeiten von Müttern und Vätern können im Rahmen des Elternkurses gestärkt werden?

Kompetenzen, über die Eltern selbst nicht oder nur sehr eingeschränkt verfügen, können von ihnen kaum vermittelt werden. Analog dazu ist es Kursleitungen kaum möglich, Dinge wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Humor und Spaß an der Erziehung abstrakt zu vermitteln. Hier ist das lebendige Beispiel anregender und selbsterklärender als jede Beschreibung.

Nun soll hier nicht der Eindruck entstehen, dies seien die Mindestanforderungen an passable Eltern. Im Gegenteil: Niemand kann alle nachfolgend aufgeführten Kompetenzen in einer Person vereinen. Kinder brauchen Eltern, die sie als authentisch und mit menschlichen Schwächen ausgestattet erleben können. Das Folgende ist eher als ein Katalog zu verstehen, aus dem Eltern eine Auswahl mitbringen und auf die daher im Kurs das Augenmerk gelegt werden kann. Es geht vor allem darum, vorhandene Stärken zu (re-)aktivieren.

Wir stützen uns im Folgenden in weiten Teilen auf die Darstellung von Klemenz (2007), jedoch fokussieren wir auf die Ressourcen der Eltern und stellen weniger dar, wie Eltern die Entwicklung von Ressourcen beim Kind unterstützen können. Dies wird später ausführlich bei der Darstellung der verschiedenen kindlichen Altersstufen behandelt.

### Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Bindungsbedürfnisses ...

#### ... von Säuglingen und Kleinkindern

Im Folgenden werden diejenigen Ressourcen dargestellt, die wesentlich für die Befriedigung des kindlichen Bindungsbedürfnisses im Säuglingsalter sind.

Der Begriff *Feinfühligkeit* als zentrale Ressource von Eltern beschreibt die Fähigkeit von Eltern und anderen Bezugspersonen, verlässlich, sensibel und altersgerecht auf das kindliche Bindungsbedürfnis zu reagieren. Die Bindungsperson reagiert hinreichend aufmerksam, hinreichend geduldig, hinreichend kindzentriert und hinreichend zuverlässig. Feinfühligkeit pflegen einen vorwiegend „behutsam-liebvollen“ Sprachstil (Klemenz 2007: 93).

Die *Kooperationsfähigkeit* von Eltern wird als zentral für die Entwicklung des kindlichen Erkundungsverhaltens beschrieben. Kooperationsfähigkeit bedeutet, dass es Eltern gelingt, das kindliche Erkundungsverhalten, seine Ziele und Absichten zu verstehen und zu akzeptieren. Das heißt nicht, dass Eltern alle Impulse des Kindes akzeptieren sollten. Falls das Verhalten nicht akzeptabel ist, sollten sie sich aber die Mühe machen, das dahinterliegende Interesse zu verstehen und dem Kind Handlungsalternativen anzubieten; oder, je nach Alter des Kindes, alternative Handlungsvorschläge vom Kind einzufordern: „Was meinst du?“, „Was wäre dein Wunsch?“ Wenn das Kind darauf keine Ideen entwickelt, können Eltern sagen: „Ich mache dir mal zwei Vorschläge: Wie wäre es, wenn...“

So kann es kooperativen Eltern weitgehend gelingen, Regeln und Grenzen für das Erkundungsverhalten eher werbend als eingreifend mit dem Kind zu vereinbaren. Die sprachlichen Äußerungen sind hier Gradmesser über die Ausprägung der Kooperationsfähigkeit.

*Akzeptanz und Annahme* als Ressource drücken sich in wertschätzendem Umgang mit den individuellen Eigenheiten des Kindes aus. Die Bindungsperson bringt die Akzeptanz und Annahme des Kindes sowie Wertschätzung und Anerkennung durch positives Feedback und eine allgemeine Zugewandtheit dem Kind gegenüber zum Ausdruck. Dem Kind wird grundsätzlich zugute gehalten, dass seinem Handeln eine positive Absicht zugrunde liegt.

Die Bereitschaft der Bindungsperson, ihr eigenes Tun zu unterbrechen und sich dem Kind zuzuwenden, um zum Beispiel die Bedürfnisse eines Babys oder Kleinkindes zu befriedigen, wird *Zugänglichkeit* genannt. So lernt das Kind, dass es Hilfe bekommt, wenn es sie benötigt. Dazu ist notwendig, dass die vom Kind ausgesandten Signale die Wahrnehmungsschwelle der Bindungsperson überschreiten und eine emotionale Reaktion auslösen.

### **... von Kindergartenkindern und Kindern in der mittleren Kindheit**

Je älter Kinder werden, desto häufiger stellt sich den Eltern die Aufgabe, ihr Kind in frustrierenden Situationen zu begleiten, die mit der Eingliederung in die Gruppe von Gleichaltrigen verbunden sind. Vom Kindergartenalter über die Vorschul- und Schulzeit sind die Eltern gefordert, das Kind zu unterstützen, ohne aktiv handelnd in die Situation eingreifen zu können. Feinfühligkeit mit sprachlichen Mitteln auszudrücken (vgl. Grossmann & Grossmann 2004 nach Klemenz 2007: 100) erlangt nun eine zunehmende Bedeutung für die Bindungssicherheit. Eltern bedienen sich ihrer *sprachlichen Feinfühligkeit*, indem sie das Kind jetzt im Gespräch begleiten und anleiten, Probleme zu überwinden, selbst Lösungen zu finden und so eigenständig handlungsfähig zu bleiben. Gerade im Übergang von Kindergarten zur Schule fällt dies vielen Eltern schwer. Sie spüren sehr genau, wie sehr Kinder damit ringen, mit dem Problem der Integration in die größere Lerngruppe und der im Vergleich zum Kindergarten abnehmenden Unterstützung zurechtzukommen.

*Emotionale Kompetenz* hilft Eltern, die Gefühle ihres Kindes zu erkennen, zuzulassen, zu benennen und zu thematisieren.

**Motto des Elternkurses Starke Eltern – Starke Kinder® :**

*„Alle Gefühle sind erlaubt und werden akzeptiert –  
aber nicht alle Handlungen!“*

### **... im Jugendalter**

Im Jugendalter wird besonders deutlich, dass sich die Beziehung zwischen Eltern und Kindern im Laufe der kindlichen Entwicklung verändert. Die Bindung und die primären Bindungsmuster bleiben jedoch stabil, auch wenn sie nur noch „am langen Band“ wirken. Das Streben nach Selbstbestimmung erfordert von den Eltern zunehmend die Fähigkeit, auch ein höheres Maß an Freizügigkeit gewähren zu können. Hierbei hilft Eltern *Gelassenheit und Vertrauen* in die Kompetenzen des Jugendlichen.

Ryan und Lynch (1989, nach Klemenz 2007) sprechen von einer „Autonomie in Verbundenheit“. Diese bietet Jugendlichen einerseits genügend Freiraum, sich zu entwickeln, lässt sie aber in dieser turbulenten Phase des Erwachsenwerdens nicht allein. Für Eltern heißt dies, *präsent und ansprechbar* zu sein, ohne sich mit vorschnellen Ratschlägen aufzudrängen. Es bedeutet auch, die Gefühlszustände des Jugendlichen einfach *aushalten zu können*.

Vor diesem Hintergrund erscheint es für Jugendliche einerseits förderlich, wenn Eltern es zulassen können, dass die Eltern-Kind-Beziehung in diesem Alter in eine *zunehmend partnerschaftliche Beziehung* übergeht, in denen es konfliktfreie Zonen gibt und Bereiche, in denen Jugendliche eigenständig handeln und entscheiden können (Klemenz 2007: 105). Andererseits gehören Meinungsverschiedenheiten, Reibung und auch heftige Konflikte in der Pubertät zur Eltern-Kind-Beziehung dazu, da sie dem nach Selbstbestimmung strebenden Heranwachsenden helfen, sich als eigenständige Persönlichkeit von den Eltern abzugrenzen.

Die tatsächlich bestehenden Unterschiede zwischen Jugendlichen und Eltern sollten nicht verwischt werden. Werden die Unterschiede betont und auch in ihrer jeweiligen Wertigkeit gesehen, ist es für Jugendliche leichter, sich abzugrenzen. Auch gehört das Übertreten von gesellschaftlichen Regeln und Normen zum Jugendalter dazu und stellt einen kaum zu vermeidenden Schritt in deren Entwicklung dar. Ein *konstruktiver Umgang* damit – einerseits Begrenzung und Beschränkungen wenn nötig, andererseits aber auch das Gewähren von Freizügigkeit und Selbstbestimmung wenn möglich – sowie Fairness in der Auseinandersetzung und beim Aushandeln der Regeln des Zusammenlebens scheinen eine gute Mischung zu sein. Für Eltern ist es wichtig, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, dass sich Kinder mit der Pubertät von den Eltern ablösen. Dabei scheint es für Eltern manchmal einfacher zu sein, Wut und Ärger zu fühlen, als die mit dem Loslassen verbundene Trauer zu ertragen.

## Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Kontroll- und Orientierungsbedürfnisses

### Kontrollbedürfnis

Eine grundlegende elterliche Ressource ist die auf das erzieherische Handeln bezogene *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*. Diese drückt sich darin aus, inwiefern die Mutter oder der Vater innerlich davon überzeugt ist, dass die Erziehung des Kindes gelingt. Mit Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird die innere Gewissheit beschrieben, durch eigene Fähigkeiten Handlungen ausführen und so Ziele erreichen zu können. Das gilt in besonderem Maße für das eigenständige Lösen von Problemen.

Nach Bandura (1997, zitiert nach Klemenz 2007: 133) wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgrund verschiedener Informationen im Lebensverlauf wie folgt gebildet:

- durch eigene Handlungserfolge und -misserfolge,
- durch stellvertretende Erfahrungen, d.h., indem man bei anderen Handlungserfolge und -misserfolge beobachtet,
- durch verbale Rückmeldungen wichtiger Bezugspersonen in Bezug auf eigene Kompetenzen,
- durch körperliche Reaktionen und angenehme emotionale Zustände.

Für Eltern ist in diesem Zusammenhang eine gewisse *Durchsetzungsfähigkeit* hilfreich. Denn wie sehr man auch Freiräume gemeinsam mit dem Kind gestalten will, so gibt es doch Bereiche, in denen Mütter und Väter auf der Erwachsenenenebene entscheiden müssen und nicht immer beliebte Beschlüsse durchsetzen müssen, vor allem durch ihre *Autorität als Eltern*.

*Beziehungsfähigkeit* bezeichnet die Fähigkeit, mit anderen Menschen umzugehen, Kontakte zu knüpfen und aufrechtzuerhalten. Grundlage für die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit ist die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, das Vorbild der Eltern bei der Beziehungsgestaltung zu Freunden und Verwandten, soziales Wissen und Verstehen, Sprachkompetenzen und die Fähigkeit zur emotionalen und kognitiven Perspektivenübernahme.

### Orientierungsbedürfnis

Ein elterlicher Rahmen und Strukturierungshilfen sind für Kinder günstig, um ihr Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit/Kontrolle zu befriedigen. Gewohnheiten, Regeln und Rituale schaffen eine äußere Struktur. Zusammen mit einem klaren Rahmen bieten sie ein hohes Maß an Schutz sowie Orientierungs- und Handlungssicherheit. Innerhalb eines solchen klaren Rahmens kann auch ausreichend Freizügigkeit gewährt werden. Aber erst aus der Kombination von äußerem Rahmen und innerer Handlungssicherheit erwächst in Kindern eine innere Struktur.

...❖ **Hinweis:** *Elterliche Planung nimmt vielen Ereignissen den Schrecken. Eltern können ihr Kind durch Gespräche auf eventuell eintretende Situationen vorbereiten und mit ihm alternative Handlungsoptionen besprechen.*

Grenzen und Regeln können je nach Alter der Kinder gesetzt oder gemeinsam ausgehandelt werden. Eltern, die klare Rahmen setzen und diese auch begründen können, sind für Kinder berechenbar und verlässlich. Dabei sollte gerade bei kleineren Kindern nicht jede Entscheidung in der Situation diskutiert und begründet werden. „Mach es jetzt bitte, ich kann es dir erklären, wenn wir zu Hause sind!“ ist durchaus angemessen.

## **Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz**

Ein positives Selbstwertgefühl bei Kindern zu fördern, ist das erklärte Ziel vieler Eltern (Haumann 2010). Eine wesentliche Ressource für eine selbstwertdienliche Erziehung ist deshalb, dass es dem Vater und der Mutter gelingt, *sich selbst anzunehmen*. Dafür sind nach Winnicotts (1953) Konzept der „ausreichend guten Mutter“ auch 80% Perfektion schon gut genug. Gelegentlich dürfen jedoch auch mal Tage mit Werten um die 10% vorkommen.

## **Elterliche Ressourcen zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Lustgewinn und Unlustvermeidung**

*Humor* ist eine zentrale Bewältigungsressource, denn Humor beinhaltet die Fähigkeit, sich von sich selbst bzw. seinen Misserfolgen zu distanzieren. Humorvolles Verhalten kann so eine hilfreiche und entlastende Bewältigungsstrategie darstellen. Hilfreich dafür sind wiederum die Fähigkeit, sich von außen betrachten zu können sowie eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit, welche unter anderem durch eine gute (schulische) Bildung gefördert wird.

Daneben entsteht durch gemeinsames *Lachen* emotionale Nähe, der *Familienzusammenhalt* wird gestärkt. Dieser starke Familienzusammenhalt in Verbindung mit einer geringen Konfliktneigung zwischen den Familienmitgliedern wird auch als *positives emotionales Familienklima* (Schneewind 1991, nach Klemenz 2007: 237) bezeichnet.

Eine wichtige Aufgabe von Eltern ist, das Spiel des Kindes zu fördern, was auch (je nach Alter des Kindes) Mitspielen bedeutet. Eltern spielen aber selbst unterschiedlich gerne, manche Spiele machen ihnen Freude, manche nicht. Eltern brauchen nicht jedes Spiel mitzumachen, vor allem nicht solche Spiele, die ihnen keine Freude machen. In erster Linie kommt es auf das *gemeinsame* Tun an und auf die geteilte Freude („Ich spiele gerne mit dir, aber nicht Puzzle, das ist das einzige Spiel, das ich überhaupt nicht mag. Hast du noch eine andere Idee für ein Spiel?“).

### Die alleinerziehende Mutter berichtet im dem Elternkurs:

David (sieben Jahre) spielt für sein Leben gerne Fußball. Weil sein Vater aber in einer anderen Stadt lebt, fühle ich mich verpflichtet, mitzuspielen. Eigentlich macht es mir aber keinen Spaß. Ich würde viel lieber mit ihm backen oder kochen.

Je jünger das Kind ist, desto langweiliger können seine Spiele einem Erwachsenen erscheinen. Eltern können sich daher fragen: Was kann ich ändern, damit es für mich in Ordnung ist? Manchmal reicht schon ein leckerer „Coffee to go“ aus, um dem Sandkasten seinen Schrecken zu nehmen. Oder vielleicht auch eine Schaufel, die keine Attrappe, sondern wirklich zum Graben geeignet ist. Mit zunehmendem Alter des Kindes ist für die Eltern auch Medien- und Technikkompetenz hilfreich. So können sie Interesse äußern, mit dabei sein und sich mit dem Kind austauschen. Bei Jugendlichen wird es den Eltern nur in seltenen Fällen gelingen, alles zu verstehen oder zu durchschauen, womit die Jugendlichen im Medienbereich beschäftigt sind. Jedoch sind grundlegende *Technik- und Medienkompetenz* hilfreich, um z.B. grob einzuschätzen, ob die von den Kindern genutzten Medien altersgerecht sind.

...❖ **Fazit:** *Der Elternkurs unterstützt viele der genannten elterlichen Ressourcen und Kompetenzen durch Wissensvermittlung, Diskussion in der Gruppe, angeleitetes Reflektieren, positives Feedback und die Möglichkeit zum Ausprobieren von Handlungsalternativen. Mütter und Väter erarbeiten im Elternkurs Lösungsansätze für ihre Schwierigkeiten, indem sie wahrnehmen, unter welchen Bedingungen die Interaktion mit dem Kind glückt. So erleben sie Selbstwirksamkeit, insbesondere im Hinblick auf die Stärkung der psychischen Gesundheit ihrer Kinder. In der Gruppe erfahren sie außerdem soziale Bestätigung, Anerkennung, Feedback. Die Teilnahme an Elternkursen ermöglicht es Eltern deshalb auch, Mitglied eines sozialen Netzwerkes zu sein.*

### LITERATUR

- ...❖ **Bandura, Albert (1997):** Self-efficacy: The exercise of control. New York, Freeman
- ...❖ **Grossmann, Karin und Klaus E. Grossmann (2004):** Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart, Klett-Cotta
- ...❖ **Haumann, Wilhelm (2010):** Generationen-Barometer 2009. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. FORUM FAMILIE STARK MACHEN  
[http://generationenbarometer.net/files/gbo9\\_download.pdf](http://generationenbarometer.net/files/gbo9_download.pdf), 03.03.2011
- ...❖ **Klemenz, Bodo (2007):** Ressourcenorientierte Erziehung, Tübingen: dgut Verlag
- ...❖ **Klemenz, Bodo (2008):** Verwurzelt fliegen – Leitfaden für eine stärkenorientierte Kindererziehung, München, Grin Verlag
- ...❖ **Ryan, Richard M. und John H. Lynch (1989):** Emotional autonomy versus attachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood, In: Child Development 60: 340-356
- ...❖ **Schneewind, Klaus A. (1991):** Familienpsychologie, Stuttgart, Kohlhammer
- ...❖ **Winnicott, Donald (1953):** Transitional objects and transitional phenomena, In: International Journal of Psychoanalysis 34: 89-9

## 5. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Entwicklung und Gesundheit

### 5.1 Einleitung

Im vorangehenden Kapitel wurden u.a. die Konzepte der Resilienz und Salutogenese vorgestellt, die auf die Möglichkeiten des Individuums fokussieren, sich trotz widriger Umstände positiv zu entwickeln. Im Folgenden soll auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingegangen werden, die Einfluss auf die Wahrnehmungen und Erfahrungen von Menschen haben und damit auch auf die psychische Gesundheit von Müttern, Vätern und Kindern. Wirkfaktoren in diesem Zusammenhang sind u.a. Teilhabe am Erwerbsleben, Einkommen, Bildung, Migrationshintergrund und Geschlecht. Es bestehen allerdings – je nach individuellem und familiären Lebenszusammenhang und vorhandenen individuellen Ressourcen – deutliche Unterschiede in dem Ausmaß des Einflusses, den diese Faktoren auf alle Beteiligten haben.

Die Elternschaft stellt vielfältige Anforderungen an Mütter und Väter (vgl. Kapitel 8. Phasenspezifische Entwicklungsaufgaben von Eltern). Dass den Eltern die Bewältigung dieser Anforderungen gelingt, ist ein wichtiger Einflussfaktor; nicht nur für die psychische Gesundheit der Eltern, sondern auch für ein psychisch gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Ungünstige Rahmenbedingungen erschweren jedoch die Erziehungsaufgabe sehr. Trotzdem gelingt sie vielen Eltern oft in beachtenswerter Weise. Es gilt, den Einfluss von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern zu berücksichtigen und die elterliche Erziehungsleistung unter diesen besonders schweren Lebensbedingungen anzuerkennen.

Im Folgenden geht es uns aber auch darum, in Erinnerung zu rufen, dass nicht alles aus der Perspektive der Armut, Migration oder der Geschlechtszugehörigkeit erklärt werden kann. Begriffe wie Migrantin, Migrant, Arbeitslose, Arbeitsloser werden leicht zu Zuschreibungen, die im pädagogischen Kontext eher hinderlich sind. Es gilt daher, sich vor stigmatisierenden Zuschreibungen in Acht zu nehmen und vor allem das Individuum mit seinen Stärken und Handlungsspielräumen in den Blick zu nehmen. Beide Perspektiven schließen sich nicht aus, sondern sind als sich ergänzende Blickwinkel anzusehen. Die differenzierte Betrachtung der Lebenssituation von Müttern, Vätern und Kindern ist stets geboten.

### 5.2 Teilhabe am Arbeitsleben, Einkommen und Bildung

Zurzeit leben in Deutschland 2,4 Mio. Kinder und Jugendliche in Haushalten, deren Einkommen weniger als 60 % des gewichteten Medianeinkommens beträgt und die daher unter materiellen Armutsbedingungen leben. Dies sind 17,3 % der unter 18-Jährigen (BMFSFJ 2008: 12).

Besonders betroffene Risikogruppen sind Kinder von Langzeitarbeitslosen, Alleinerziehenden und Migran-

teneltern. Wie zahlreiche Studien zeigen (u.a. RKI/BZgA 2008, Holz u.a. 2006), sind die Auswirkungen von Armut für die Entwicklung von Kindern gravierend, besonders in Bezug auf ihre Bildungschancen, ihre Möglichkeiten, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und auf ihren Gesundheitszustand.

Becker (vgl. Kapitel 3.2.3 Was hält Eltern und Kinder gesund?) stellte fest, dass vor allem unbefriedigte psychische Grundbedürfnisse einen negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit haben, und nicht Stress aufgrund hoher äußerer Anforderungen. Für die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse muss das Individuum auf bestimmte Ressourcen zurückgreifen können. Dazu gehören soziale Kompetenz, Feinfühligkeit, Fähigkeit zur Reflexion seiner Situation. Ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene befriedigen ihre psychischen Grundbedürfnisse zunehmend selbstständig, bei kleineren Kindern tun dies die Eltern oder andere Bezugspersonen. Nachweisbar ist, dass Armut die Belastungen für alle Beteiligten erhöht und die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse damit beeinträchtigt sein kann (Borg-Laufs 2010: 237f.) bzw. bestimmte wichtige Ressourcen weniger verfügbar sind. An dieser Stelle wird vor allem auf die Auswirkungen von Armut und auf die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse (vgl. Kapitel 4.3 Befriedigung von Grundbedürfnissen) eingegangen.

Neben der materiellen Existenzsicherung ist eine gute Bildung eine wichtige Ressource, die eine Reihe von Belastungen kompensieren kann. Die Fähigkeit, die eigene Situation zu reflektieren und so einen Sinn zu erkennen bzw. sich einen zutreffenden Überblick über die eigene Situation zu verschaffen, wird durch einen guten Bildungsstand wesentlich erleichtert. Damit trägt Bildung in hohem Maße dazu bei, das psychische Grundbedürfnis nach Kontrolle und Orientierung zu befriedigen und Gestaltungsspielräume zu erkennen.

#### **Zum Zusammenhang von Armut und der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse:**

- **Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle**

Armut geht oft einher mit einem deutlichen Kontrollverlust in einem oder mehreren wichtigen Lebensbereichen. Armut entsteht z.B. durch Krankheit, Tod oder Arbeitslosigkeit eines Elternteils oder wenn Mutter und Vater sich trennen. Solche unvorhergesehenen, nicht vom Kind beeinflussbaren Ereignisse, können das Vertrauen in eine übersichtliche, grundsätzlich freundliche Welt erschüttern. Die Folge: Das eigene Leben erscheint nicht mehr steuerbar zu sein. Die Angst des Kindes oder Jugendlichen vor Verlust und Mangel können es ihm außerdem erschweren, Handlungsspielraum und Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen (Borg-Laufs 2010: 237f.).

- **Bedürfnis nach Bindung**

Beziehungen in Familien unter den Bedingungen von Armut unterscheiden sich in der Regel nicht von anderen. Jedoch nimmt die Häufigkeit von Konflikten zu, da die Belastungen hier größer sind als in anderen Familien. Dies wirkt sich auf die Lebenszufriedenheit aller Familienmitglieder aus. Weiter schränkt Armut die Möglichkeiten ein, am sozialen Leben teilzunehmen. Diese Einschränkung betrifft auch das soziale Netzwerk, in dem Kinder die Möglichkeit haben, Kontakte mit Gleichaltrigen

und fürsorglichen Erwachsenen zu pflegen. So ist es nicht selten, dass arme Eltern sich nicht trauen, den Kindergeburtstag zu feiern. Sie scheuen sowohl den finanziellen Aufwand als auch das Sichtbarmachen ihrer Lebensumstände, wenn z.B. die Kinder kein eigenes Zimmer haben. Die Beziehungen zu Peers gewinnen mit zunehmendem Alter immer mehr an Bedeutung. Schon Grundschulkinder werden durch die Empfindung belastet, aus materiellen Gründen „nicht dazuzugehören“: wenn sie sich Dinge nicht leisten können, die für andere normal sind, z.B. Kino, Ausflüge, Markenkleidung oder Spielzeug. Und die Teilhabe am sozialen Miteinander und am Beziehungsaufbau ist mit zunehmendem Alter der Kinder auch mit gemeinsamen kostenintensiven Aktivitäten verknüpft, an denen arme Kinder nicht teilnehmen können (Borg-Laufs 2010: 237f.).

- **Bedürfnis nach Selbstwertschutz/Selbstwerterhöhung**

Bei der Beschäftigung mit seinen Interessen und Hobbys kann ein Kind sich als kompetent erleben und von Erwachsenen und Gleichaltrigen Anerkennung erfahren. Ein niedriges Einkommen schränkt das Verfolgen von Interessen und Hobbys jedoch ein. Häufig sind durch die Situation ihrer Eltern belastete Kinder weniger erfolgreich in der Schule, worunter das Selbstwertgefühl ebenfalls leiden kann. Das Selbstbild von Kindern, besonders von Mädchen, kann infolge der materiellen Einschränkungen ebenfalls leiden: Jugendliche Mädchen in Armutslagen schätzen sich selbst als weniger attraktiv, weniger erfolgreich und weniger zufrieden mit sich selbst ein als andere Mädchen (Borg-Laufs 2010: 237f.).

- **Bedürfnis nach Lustgewinn/Unlustvermeidung**

Hobbys und Interessen zu verfolgen sowie die Teilnahme an den für die Altersgruppe typischen Gruppenaktivitäten bereiten Kindern und Jugendliche viel Freude. Sie stellen eine wichtige Möglichkeit dar, das Bedürfnis nach Lustgewinn zu befriedigen und so die psychische Gesundheit dieser Altersgruppe zu stärken. Studien belegen jedoch, dass die von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen seltener an solchen Aktivitäten teilnehmen, wodurch sie weniger Möglichkeiten haben, positive Gefühle und Erfolgserlebnisse zu empfinden. Sie erleben stattdessen mehr unangenehme Gefühle: Sie sind häufiger niedergeschlagen und weisen mehr Angst, Scham und Neidgefühle auf (Borg-Laufs 2010: 237f.). Kinder und Jugendliche nehmen die aus ihrer benachteiligten Situation entstehende Chancenungleichheit und Ausgrenzung wahr und reagieren häufig mit Resignation und Rückzug, um unangenehme Situationen zu vermeiden oder aber auch mit Aggression und Wut gegen ihre Umwelt.

...❖ **Fazit:** *Armut ist ein Risikofaktor in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, im Zusammenleben der Gesamtfamilie, aber auch für die Entwicklung der Eltern. Bei unzureichender Grundbedürfnisbefriedigung, z.B. aufgrund geringer finanzieller Ressourcen, wird ein hohes Maß an emotionaler Kompensation durch die Eltern erforderlich, die jedoch selbst durch diese Lebenssituation enorm belastet sind.*

...❖ **Hinweis:** *Sich selbst als aktiv und kompetent zu erleben hilft bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen. Das Ziel ressourcenorientierter Arbeit mit Eltern ist, Mütter und Väter zu ermutigen, sowohl Vertrauen in ihre Stärken zu haben als auch darin, ihre eigenen Wege, Problemlösungen und Werte zu finden.*

Der Elternkurs kann nicht die sozioökonomischen Belastungsfaktoren verändern. Dort werden jedoch elterliche Ressourcen gestärkt, die bei der Bewältigung des Beziehungs- und Erziehungsalltags hilfreich sein können (vgl. Abbildung).

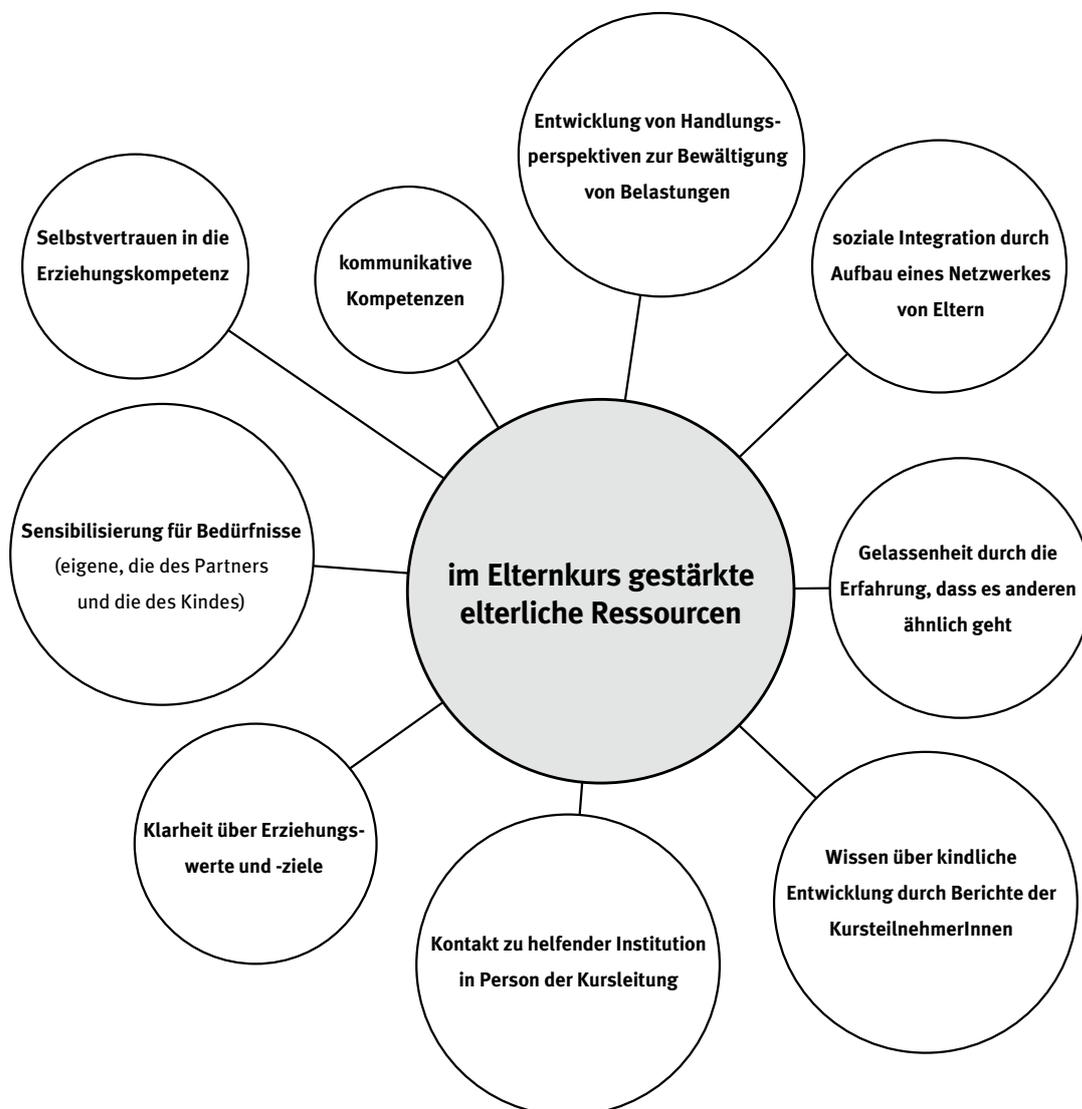


Abbildung 8: Im Elternkurs gestärkte elterliche Ressourcen (Quelle: eigene Zusammenstellung)

## LITERATUR

- ...❖ **BMFSFJ (Hg., 2008):** Armutsrisiken von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Berlin, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- ...❖ **Borg-Laufs, Michael (2010):** Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen aus armen und armutsgefährdeten Familien, In: Lutz, Ronald und Veronika Hammer (Hg.): Wege aus der Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische Handlungsansätze, Weinheim/München, Juventa: 232-244
- ...❖ **Holz, Gerda, Antje Richter, Werner Wüstendörfer und Dietrich Giering (2006):** Zukunftschancen für Kinder!? Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie, Frankfurt a.M.
- ...❖ **Mielck, Andreas (2005):** Soziale Ungleichheit und Gesundheit, Bern, Hans Huber
- ...❖ **RKI & BZgA (2008):** Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Berlin/Köln, RKI

## 5.3 Migrationshintergrund

### Migration: Chance und Herausforderung

Der Migrationsprozess stellt Eltern vor besondere Herausforderungen: Sie müssen sich bei der Erziehung ihrer Kinder nicht nur mit ihren eigenen Werten und denen der Gesellschaft, in der sie leben, auseinandersetzen, sondern gleichzeitig auch die ihrer Herkunftskultur reflektieren. Auf dieser Basis treffen sie Entscheidungen darüber, was sie sich für ihre Kinder wünschen. Je bedeutender die Unterschiede beider Kulturen, desto schwieriger stellt sich ein solcher Reflexions- und Entscheidungsprozess dar.

Wichtig ist an dieser Stelle, dass Eltern mit Migrationshintergrund sich zwar hinsichtlich ihrer Werte und Einstellungen stark unterscheiden, allerdings nicht ausschließlich entlang der Herkunftsländer. So können sich zum Beispiel türkische, polnische und deutsche Eltern bezüglich der Bildung ihrer Kinder einiger sein, als etwa zwei deutsche Familien aus unterschiedlichen sozialen Lagen. Die Studien des Sinus-Institutes teilen daher die Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund auf der Grundlage von sozialer Lage, Wertorientierungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben in Milieus ein. Diese Milieus beschreiben Subkulturen mit gemeinsamen Sinn- und Kommunikationszusammenhängen. Auch die Einstellungen zu Familie, Partnerschaft und Elternschaft, die im Rahmen der Studie „Eltern unter Druck“ untersucht wurden, zeigen deutliche Unterschiede, die ähnlich vielfältig sind, wie in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (Merkle/Wippermann 2008, Merkle 2009).

Der im Jugendalter anstehende Prozess, in dem eigene Werte und die eigene Identität gesucht werden, kann für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung darstellen. Die migrationsspezifische Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich – wie bereits für die Elterngeneration

gezeigt – sowohl mit der Vorstellung der Eltern, als auch mit der Aufnahmekultur auseinanderzusetzen und beide in die eigene Identität zu integrieren (Leyendecker 2003: 387). In diesem Sinne kann Migration für die Kinder sowohl eine Belastung darstellen als auch die Chance bieten, biculturelle und bilinguale Kompetenzen aufzubauen.

## Interkulturelle Kompetenz und Elternbildung

Jeder Mensch verfügt über eigene Konzepte der Wahrnehmung, des Denkens, Fühlens und Handelns, die er in gewissen Umfang mit anderen Mitgliedern seines Milieus teilt. Dies ist dem Einzelnen oft nicht bewusst oder zeigt sich erst im Zusammentreffen mit Menschen, die „anders“ sind. Daher kann für KursleiterInnen die Kommunikation mit Migranteneltern über Erziehungsfragen eine besondere Herausforderung darstellen.

*„So haben wir gelernt, die Welt durch eine bestimmte ‚kulturelle Brille‘ zu sehen und zu sagen ‚So ist die Welt! Das ist normal! Das ist logisch! Jenes ist sinnvoll, anderes nicht! Das ist höflich!‘ und so weiter. Unsere ‚Brille‘ hat eine gewisse Tönung, die wir nicht selbst wählten, die uns tiefer prägt als wir selbst alltäglich merken. Dies gilt in gleicher Weise für Menschen anderer Herkunft.“*

(Schlösser 2009: 31)

Wie das folgende Beispiel zeigt, beruht auch die Anbahnung eines Dialoges zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern auf einem kultur- bzw. milieuspezifischen Konzept. Nicht Jedem liegt es nahe, dass sich beide GesprächsteilnehmerInnen als gleichberechtigte PartnerInnen begegnen.

### **Beispiel:**

#### **Eine Alltagssituation, in der Missverständnisse zu Vorurteilen führen können:**

Für ErzieherInnen in Kindertagesstätten sind die Bring- und Abholsituationen oftmals kalkulierte Gelegenheiten des Austausches und der Kooperation mit den Eltern. Dies ist jedoch vielen Eltern nicht bewusst. Schlösser (2009: 32) berichtet von zwei Müttern, die ihre Kinder stets ohne Worte über die Schwelle des Gruppenraumes schoben. Für die russischsprachige Mutter hätte das Gespräch an der Schwelle des Gruppenraumes Zweifel an der Fachlichkeit und der Verlässlichkeit der ErzieherInnen zum Ausdruck gebracht. Das eigene Kind so abzugeben, war eine Demonstration von Respekt und Vertrauen, die ihr viel abverlangte. Die türkischsprachige Mutter dagegen ging davon aus, dass die ErzieherInnen privat befreundet mit denjenigen Müttern waren, mit denen sie sich im Gruppenraum unterhielten.

Interkulturelle Kompetenz ist eine Fähigkeit, die erlernt werden kann und in multikulturellen Gesellschaften wie der unseren immer bedeutsamer wird. Sie ermöglicht, sich mit verschiedenen Denk- und Handlungsmustern auseinanderzusetzen, dabei Vorurteile wahrzunehmen und wenn notwendig zu revidieren. Austausch und die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen kulturellen Konzepten schaffen Verständnis, Akzeptanz und Respekt vor dem „Anderen“ und dem vermeintlich „Fremden“. Interkulturelle Kompetenz setzt voraus, sich zunächst mit den eigenen Denk- und Handlungsmustern kritisch auseinanderzusetzen und sich selbst und die eigene Kultur gut zu kennen.

### **Günstige Voraussetzungen für interkulturell kompetente Interaktionen sind (Rathje 2006):**

- Emotionale Kompetenz (Empathie, Einfühlungsvermögen)
- Soziale Kompetenz (Kommunikations- und Konfliktfähigkeit)
- Akzeptanz anderer Verhaltensweisen und Denkmuster (unter Beachtung der Kinderrechte)
- Interkulturelle Sensibilität (Verhaltensweisen durch die eigene „kulturelle Brille“ sehen)
- Selbstvertrauen
- Gesprächsbereitschaft, den eigenen Standpunkt vermitteln können
- Flexibilität
- Vorurteilsbewusste Offenheit
- Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung

### **Schlussfolgerungen für den Elternkurs**

Wie alle TeilnehmerInnen eines Elternkurses wollen Eltern mit Migrationshintergrund vor allem als Individuen wahrgenommen werden, deren Erziehungsbemühungen anerkannt werden. Der Elternkurs *Starke Eltern – Starke Kinder®* ist dazu gut geeignet, denn er wendet sich an alle Eltern in unterschiedlichen Lebenslagen und -situationen. Hier erhalten Mütter und Väter die Möglichkeit, sich mit ihren Werten und Erziehungszielen auseinanderzusetzen und den anleitenden Erziehungsstil näher kennenzulernen. Hier können Eltern mit und ohne Migrationshintergrund die entlastende Erfahrung machen, dass Mütter und Väter um sie herum ähnliche Unsicherheiten und Probleme in der Erziehung haben. Die meisten ElternkursleiterInnen haben Erfahrung mit Eltern mit Migrationshintergrund und erhalten von diesen TeilnehmerInnen die Rückmeldung, dass diese sich in dem deutschsprachigen Kurs wohlfühlen. Es ist daher für alle ElternkursleiterInnen Alltag – auch im Sinne eines Migration Mainstreaming (Bundesamt für Gesundheit 2008) –, Eltern mit Migrationshintergrund zu begleiten.

Inzwischen liegen eine türkische, russische, italienische und tschechische Version des Kurshandbuchs vor, die es KursleiterInnen erleichtert, den Kurs mit übersetzten Elternmaterialien auch in diesen Sprachen durchzuführen. Die Evaluation der türkischen Elternkurse (DKSB Landesverband Bayern 2008) hat ergeben, dass sich ihre Durchführung in der Muttersprache bewährt hat: Nicht nur, weil die

Sprachkenntnisse der TeilnehmerInnen im Deutschen noch nicht so ausgeprägt sind, sondern weil sich emotionale Inhalte in der Muttersprache leichter ausdrücken lassen und Missverständnisse so vermieden werden. Die TeilnehmerInnen fanden es richtig und wichtig, dass der Kurs auf Türkisch angeboten wurde. Ungefähr die Hälfte hätte den Kurs in deutscher Sprache wahrscheinlich nicht besucht. Hier zeigt sich wieder, dass Eltern für sie passende Angebote brauchen. Ein nicht beabsichtigtes, doch erfreuliches Ergebnis war, dass einige Eltern im Anschluss einen Deutschkurs besuchten (DKSB Landesverband Bayern 2008: 27).

## LITERATUR

- ...❖ **Bundesamt für Gesundheit (2008):** Migration Mainstreaming im Gesundheitswesen. Nationales Programm „Migration und Gesundheit 2008-2013“, Bern, Bundesamt für Gesundheit
- ...❖ **DKSB Landesverband Bayern (2008):** Evaluation der türkischsprachigen Elternkurse, München, DKSB Landesverband Bayern
- ...❖ **LBS-Kinderbarometer 2007:** Ergebnisse des Erhebungsjahres 2006/2007, Berlin Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen
- ...❖ **Leyendecker, Birgit (2003):** Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien, In: Keller, Heidi (Hg.): Handbuch der Kleinkindforschung, Bern, Hans Huber
- ...❖ **Merkle, Tanja (2009):** Migrantenmilieus in Deutschland. Ergebnisse aktueller Studien von Sinus Sociovision, In: Frühe Kindheit 05/2009: 6-13
- ...❖ **Merkle, Tanja und Carsten Wippermann (2008):** Eltern mit Migrationshintergrund, In: Tanja Merkle und Carsten Wippermann: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten, Stuttgart, Lucius & Lucius: 55-76
- ...❖ **Rathje, Stefanie (2006):** Interkulturelle Kompetenz - Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 11: 3, [http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle\\_kompetenz\\_rathje.pdf](http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf), 03.03.2011
- ...❖ **Schlösser, Elke (2009):** Händeschütteln und andere Stolpersteine. Erziehungspartnerschaften mit Zuwandererfamilien, In: Frühe Kindheit 05/2009: 31-33
- ...❖ **Spohn, Cornelia (2009):** Die Bedeutung von Supervision für Erzieher(innen) in einem interkulturellen Feld, In: Frühe Kindheit 05/2009: 34-37

## 5.4 Geschlecht

Wenn ein Kind sich ankündigt, hört man oft die Frage: „Wird’s eine Junge oder ein Mädchen?“ Meistens sind damit bestimmte Vorstellungen verbunden. Denn das Geschlecht ist eines der am meisten verbreiteten und wirksamsten Ordnungsschemata unserer Gesellschaft. Die Konsequenzen für das Aufwachsen von Mädchen oder Jungen gehen auch heute immer noch weit über die hormonellen und anatomischen Unterschiede hinausgehen (Trautner 2008).

Die Zuschreibungen, Erwartungen und Vorstellungen, die mit dem Geschlecht verbunden werden, sind kulturell sehr unterschiedlich, variieren aber auch innerhalb einer Kultur zwischen den Milieus sehr stark (Merkle/Wippermann 2008), weil sie abhängig von den jeweiligen konkreten sozialen Erfahrungen sind.

### Geschlechtliche Arbeitsteilung

Früher wurde verstärkt angenommen, dass Frauen und Männer, Mädchen und Jungen, aufgrund ihrer biologischen Disposition unterschiedliche Eigenschaften haben, die sie für bestimmte Aufgaben geeigneter erscheinen lassen. Die mit der Industrialisierung erfolgte Trennung zwischen Produktions- und Reproduktionsaufgaben wies Männern die bezahlte und Frauen die unbezahlte Familien- und Hausarbeit zu. Damit wurden der Beitrag der Frauen und auch die Familienarbeit abgewertet.

Männer und Frauen unterscheiden sich in vielen physiologischen und biologischen Merkmalen wie physischer Kraft oder Körpergröße nicht so stark nach dem Geschlecht wie oft angenommen. Im Durchschnitt sind Männer größer als Frauen, doch das heißt nicht, dass ein bestimmter Mann größer ist als eine bestimmte Frau. Das gleiche gilt auch für Verhaltensunterschiede, die stark von der Sozialisation abhängig sind. „Praktisch bei jedem Verhaltensmerkmal ist die Variation innerhalb eines jeden Geschlechts weitaus größer als im Durchschnitt zwischen den Geschlechtern“ (Nunner-Winkler 2001: 269).

Obwohl sich inzwischen die Rollenbilder gewandelt haben, existieren weiterhin Unterschiede in der Geschlechtergerechtigkeit in Familie, Beruf und Gesellschaft. So arbeiten immer noch wenige Frauen in „Männerberufen“ und noch weniger Männer in „Frauenberufen“. Die Vereinbarkeit von Job und Kindern stellt auch heute noch ein großes Problem dar: Dabei geht es bei Frauen darum, neben der Familienarbeit noch berufstätig zu sein und für Männer, neben dem Beruf noch Zeit für die Familie aufzubringen oder Elternzeit zu nehmen. Die Familienarbeit (z.B. Kindererziehung, Hausarbeit und Familienorganisation) wird immer noch zum größeren Teil von Frauen geleistet, auch wenn eine partnerschaftliche Arbeitsteilung in der Familie mittlerweile das Ideal vieler junger Menschen und auch von Paaren in der Familiengründung ist. Eine Diskrepanz zwischen dem angestrebten Ideal und der real praktizierten Aufteilung der Haus- und Familienarbeit ist daher ein häufiger Konfliktpunkt bei jungen Eltern (Cowan & Cowan 1992: 26). Der deutsche Soziologe Ulrich Beck hat diese Diskrepanz bei jungen

Männern als „verbale Aufgeschlossenheit bei weitgehender Verhaltensstarre“ bezeichnet und damit einen viel zitierten Ausspruch geprägt.

## **Kinder sind Jungen und Mädchen**

Kinder werden von Geburt an ihrem Geschlecht entsprechend sozialisiert. In allen sozialen Interaktionen lernen Kinder die kulturellen Normen und Werte. Die wichtigsten Einflüsse kommen zuerst von Eltern und Verwandten, setzen sich durch Gleichaltrige fort und sind auch in der Kinderbetreuung sowie der Schule vorhanden. Oft werden diese von den Medien verstärkt. Gerade in der Familie ist das Vorbild der Eltern sehr prägend. Mütter und Väter geben durch ihr Verhalten bewusst und unbewusst Antworten auf Fragen:

- Wie sehr bestimmen die Kategorien männlich und weiblich den Alltag?
- Welche Aufgaben übernimmt Papa, welche Mama?
- Welches Spielzeug bekommen Jungen, welches Mädchen geschenkt?
- Wie robust oder wie schmutzanfällig, wie gut zum Toben und Klettern geeignet oder wie schön und farbig ist die Kleidung?

Kinder entwickeln durch all diese Erfahrungen die eigene Geschlechtsidentität als Teil ihres Selbstkonzeptes. Vorschulkinder denken noch in den absoluten Kategorien männlich und weiblich: Sie verstehen noch nicht, dass es neben den Unterschieden zwischen den Geschlechtern auch Gemeinsamkeiten gibt, dass es auch Unterschiede zwischen verschiedenen Jungen und verschiedenen Mädchen gibt. Bei der Ausgestaltung ihrer individuellen Geschlechtsidentität sind deshalb sehr stereotype Verhaltensweisen die Regel. Sie sind der erste Schritt auf dem Weg der Erkundung der eigenen femininen wie maskulinen Merkmale. Bis zum Alter von etwa sieben Jahren haben Kinder andererseits noch kein Verständnis von der Geschlechterkonstanz, also dass das Geschlecht gleich bleibt und man es nicht beliebig wechseln kann.

## **Auswirkungen der Geschlechtsidentität**

Die Entwicklung einer individuellen Geschlechtsidentität ist Teil des Selbstkonzeptes und zentral für die Entwicklung von Mädchen und Jungen. Sie fragen sich:

- Was kann ich?
- Was darf ich?
- Wofür ernte ich soziale Anerkennung?
- Wann und wo kann ich mir Hilfe holen?

Je enger der Rahmen ist, in dem die eigene Geschlechtsidentität entwickelt werden kann, desto eingeschränkter sind die Denk-, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Schwierige Herausforderungen zu bewältigen fällt jedoch leichter, wenn mehrere Optionen zur Verfügung stehen, aus denen eine geeignete ausgewählt werden kann. So belegte die Resilienzforschung (vgl. Kapitel 3.2.5 Was ist Resilienz?), dass ein positives, aktives Selbstkonzept, durch das die Kinder nicht auf „typisch“ weibliche oder „typisch“ männliche Eigenschaften eingeschränkt waren, den resilienten Kindern bei der Bewältigung von Herausforderungen half.

- ...❖ **Fazit:** *Geschlechtersensible Erziehung hat das Ziel, Mädchen und Jungen eine große Bandbreite an Erfahrungen zu ermöglichen, damit sie ihre Geschlechtsidentität individuell ausgestalten können. Folgende Grundannahmen sind dabei auf Seiten der Erziehenden hilfreich (Niesel 2008: 13):*
- *Mädchen und Jungen sind gleichwertig und gleichberechtigt, aber nicht gleich.*
  - *Die Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern sind größer als die Unterschiede.*
  - *Stereotypisierungen und entsprechende pädagogische Praktiken, die dem einzelnen Kind nicht gerecht werden, benachteiligen es.*
  - *Das soziale Geschlecht ist nicht stabil. Es hat sich in sozialen Interaktionen entwickelt und entwickelt sich darin immer weiter.*

### **Wie kann nun eine geschlechtersensible Haltung in der erzieherischen Praxis aussehen?**

Zuerst ist es sinnvoll, sich seine eigenen Bilder von dem was „typisch“ Junge und „typisch“ Mädchen ist, bewusst zu machen und zu hinterfragen. Jungen und Mädchen sollten als Individuen mit eigenen Merkmalen wahrgenommen werden.

- ...❖ **Hinweis:** *Das zeitweise stark ausgeprägte stereotype Verhalten von Jungen und Mädchen ist entwicklungsbedingt und sollte angenommen, aber nicht unreflektiert und einseitig verstärkt werden.*

Indem Eltern ihren Kindern einerseits ein vielfältiges Angebot offenhalten und nicht nur geschlechtsspezifisches Spielzeug anbieten, andererseits sowohl „feminine“ (wie z.B. Einfühlsamkeit) als auch „maskuline“ (wie z.B. Selbstbewusstsein) Merkmale seines Kindes akzeptieren und stärken, können sie sie vor stark einengenden Selbstbildern schützen. Dazu gehört auch der gleiche Zugang und die gleiche Teilhabe an Lerninhalten für Jungen und Mädchen (z.B. technische und soziale, handwerkliche und hauswirtschaftliche) sowie Zugang zu Lernräumen (z.B. Puppenstube und Bauecke, Klettergerüst und Sandkasten). Auch beim Kauf von Kinderbüchern und bei Unterhaltungsmedien lohnt es sich, auf eine differenzierte Darstellung der Hauptfiguren hinsichtlich ihres Geschlechts zu achten. Je nach Alter können die darin erzählten Geschichten auch eine gute Anregung sein, um mit dem Kind über das Thema männlich/weiblich ins Gespräch zu kommen. Auch durch die Sprache prägen sich viele Vorstellungen. So kann eine bewusste Wahl der weiblichen, der männlichen oder beider sprachlicher Formen die Sichtweisen von Kindern beeinflussen.

*„Gerade wer daran interessiert ist geschlechterspezifische Ungerechtigkeiten abzubauen, muss sich darum bemühen, eine ‚Entdramatisierung‘ von Geschlecht zu erreichen, damit nicht eine einengende Geschlechterrolle, sondern die individuelle Person in den Mittelpunkt rückt“*

(GEW 2007: 18)

Eltern brauchen jedoch verlässliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote, um ihre Vorstellungen von elterlicher Arbeitsteilung und geschlechtssensibler Erziehung verwirklichen zu können.

#### LITERATUR

- ...❖ **Cowan, Carolyn P. und Philip A. Cowan (1992):** Wenn Partner Eltern werden. Der große Umbruch im Leben des Paares, München/Zürich, Piper
- ...❖ **GEW (2007):** Eine Schule für Mädchen und Jungen, Frankfurt, GEW
- ...❖ **Hüther, Gerald (2008):** Angeboren oder erworben? Über männliche und weibliche Gehirne, In: TPS- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2/2008: 8-11
- ...❖ **Merkle, Tanja und Carsten Wippermann (2008):** Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten, Stuttgart, Lucius & Lucius
- ...❖ **Niesel, Renate (2008):** Kinder sind niemals geschlechtsneutral. Die Kita als Erfahrungsraum des sozialen Geschlechts, In: TPS- Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2/2008: 12-14
- ...❖ **Nunner-Winkler, Gertrud (2001):** Geschlecht und Gesellschaft. In: Joas, Hans (Hg.): Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt a.M./New York, Campus Verlag: 265-288
- ...❖ **Trautner, Hanns Martin (2008):** Entwicklung der Geschlechtsidentität, In: Rolf Oerter & Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz: 625-651

## 6. Kindliche Altersstufen

### 6.1 Einleitung: Jedes Kind ist anders

Kindliche Entwicklung verläuft unterschiedlich. In welchem Alter ein Kind eine bestimmte Entwicklungsstufe vollziehen sollte, lässt sich schwer in Jahren oder Monaten eingrenzen. Was noch altersgerecht oder schon zu spät ist, kann daher hier nicht behandelt werden. Auch die Ausprägung von Verhalten ist individuell. Kleinkinder haben z.B. in der Regel einen starken Bewegungsdrang, und doch fällt dieser von Kind zu Kind unterschiedlich aus. So können und sollen auch hier keine Grenzwerte festgelegt werden. Darüber hinaus sind Kinder häufig in manchen Bereichen wie z.B. der Sprachentwicklung und der motorischen Entwicklung unterschiedlich weit. Während ein Kind schon früh sprechen kann, aber beim Klettern eher ungeschickt ist, ist es beim anderen Kind genau anders herum.

Trotz alterstypischer Ähnlichkeiten ist also jedes Kind ein Individuum. Daher ist es für Eltern sinnvoll, ihr Handeln auf die Individualität des Kindes auszurichten. Dem Kind z.B. das richtige Maß an Herausforderung im Alltag zuzutrauen, ohne es zu überfordern, gelingt Eltern, weil sie ihr Kind gut kennen. Sie sind daher kompetente Experten für die Erziehung ihres Kindes und brauchen ggf. nur die Stärkung ihrer Rolle als Eltern.

Aber manchmal ist es für Eltern schwer zu erkennen, welchen Sinn ein bestimmtes, für sie anstrengendes Verhalten der Kinder hat. Sie fragen sich vielleicht: Mit welchem Entwicklungsschritt steht das Verhalten im Zusammenhang? In der Phase der Willensbildung im Kleinkindalter wirft sich das Kind auf den Boden. Warum? Was hat das zu bedeuten? Wie sollten Eltern reagieren? Und: Was tun, wenn Schulkinder leistungsverweigerndes Verhalten zeigen? Jugendliche neigen zu riskantem Verhalten, z.B. indem sie Gesetze überschreiten. Wie können, wie sollten Eltern das verstehen und darauf eingehen?

Eine zentrale Aufgabe von KursleiterInnen ist es daher, die Eltern zu ermutigen, über die kindliche Entwicklung und die gerade aktuellen kindlichen Bedürfnisse zu reflektieren und die Eltern dabei zu begleiten, das Kind altersgemäß anzuleiten. Wir plädieren aber sehr stark dafür, dass Eltern weiter ihrer Intuition vertrauen. Eltern können und müssen nicht perfekt nach Lehrbuch reagieren. Kinder brauchen Eltern, die auch Fehler machen. Einerseits können die Kinder an diesen Fehlern reifen, andererseits können Eltern so von ihren Kindern auch als authentische Menschen mit Fehlern und Schwächen erlebt werden. Eltern können dann auch Vorbild darin sein, dass Fehler geschehen können, man zu ihnen stehen und die unangenehmen Konsequenzen aushalten kann. Kinder sind im Übrigen in der Regel recht tolerant, wenn man einen Fehler einräumt und sich entschuldigt. Meistens sind es die Eltern selbst, die glauben, ein Fehler sei unverzeihlich. Insofern können wir von den Kindern sicher auch etwas über Toleranz lernen.

Im Folgenden stellen wir die Entwicklung in fünf Altersstufen bis zum vollendeten 18. Lebensjahr dar. Wenn wir Altersangaben verwenden, sind sie als Richtwerte zu verstehen. Die Mehrzahl der Kinder vollzieht im jeweils benannten Zeitraum den beschriebenen Entwicklungsschritt; einige früher, andere

später, ohne dass Grund zur Sorge besteht.

Die Beschreibung jeder Altersstufe beginnt mit einem Überblick über die kindliche Entwicklung. Im Unterpunkt „Möglichkeiten des elterlichen Einflusses“ stellen wir dar, was Eltern aus der Sichtweise des anleitenden Erziehungsstils tun können, um die Entwicklung und psychische Gesundheit ihrer Kinder in dieser Altersstufe positiv zu begleiten. Im letzten Abschnitt zu jeder Altersstufe („Stolpersteine und ihre Bewältigung“) thematisieren wir Schwierigkeiten, über die Mütter und Väter in den Elternkursen häufig berichtet haben. Wir bieten entwicklungspsychologische Erklärungen für das Verhalten des Kindes an und zeigen Möglichkeiten für eine angemessene, an den Entwicklungsaufgaben orientierte Reaktion auf.

## 6.2 Säuglingsalter (Geburt bis 1 Jahr)

### Berichte aus dem Elternkurs:

„Ich kann meine Luisa (fünf Monate alt) nicht mal fünf Minuten alleine lassen. Wenn ich daneben sitze, spielt sie wunderbar mit ihrem Spielbogen, aber wenn ich aufstehe, um schnell etwas zu erledigen, geht sofort das Quengeln los. Wenn ich nicht sofort reagiere, schreit sie sich so ein, dass es dann eine ganze Zeit lang dauert, bis sie sich wieder beruhigt hat. Ist das normal? Ich muss doch auch mal duschen gehen oder den Geschirrspüler ausräumen, ich kann mich doch nicht nur um sie kümmern?“

„Philip (acht Monate alt) wacht immer noch jede Nacht drei bis vier Mal auf. Ich stille ihn dann immer, ohne Stillen geht gar nichts. Aber ich kann nicht mehr. Nach acht Monaten ohne Durchschlafen brauche ich jetzt wirklich auch meinen Schlaf. Jetzt isst er abends doch schon Brei. Kann es wirklich sein, dass er nachts noch so viel Hunger hat?“

### Entwicklung: Das Neugeborene (Geburt bis 3 Monate)

Die Geburt und die folgenden drei Monate bedeuten für das Neugeborene eine umfassende körperliche Anpassung an seine neue Umwelt: Unmittelbar nach der Geburt muss es eigenständig atmen, Herz und Kreislauf regulieren und den eigenen Wärmehaushalt stabilisieren. Es muss Nahrung aufnehmen, verdauen und ausscheiden, was manchem Neankömmling schwer zu schaffen macht. Eine unreife Motorik kann dazu führen, dass Ärmchen und Beinchen ständig in Bewegung sind und das Baby immer wieder aus dem Gleichgewicht bringen. Dem einen fallen die Umstellungen leichter, dem anderen schwerer. In diesem Lebensabschnitt ist das Kind zum Überleben vollständig auf die Hilfe Erwachsener angewiesen.

### Körperproportionen

Säuglinge haben einen verhältnismäßig kleinen Körper und einen großen Kopf. Der Kopf wird dominiert von einer ausgeprägten Stirn, das Gesicht ist vergleichsweise klein. Die Augen wirken sehr groß.

Diese Proportionen wurden von Konrad Lorenz Kindchenschema genannt, es löst bei Erwachsenen automatisch Fürsorgeverhalten aus (Largo 2007: 55f.).

### **Schlafen**

Ein Neugeborenes hat noch keinen Tag- und Nachtrhythmus: Die Schlafphasen von zwei bis vier Stunden und die kurzen Wachphasen sind gleichmäßig über Tag und Nacht verteilt. Ebenso ist der Wechsel von Schlaf und Wachsein erst teilweise ausgebildet, d.h. die Neugeborenen schlafen leicht ein, wachen aber auch leicht auf. Die Entwicklung eines Schlafrhythmus, der an den Tag-Nachtrhythmus gekoppelt ist, ist ein Reifungsprozess, der bei den Kindern unterschiedlich schnell verläuft, der aber durch angemessenes elterliches Verhalten unterstützt werden kann (Largo 2007: 200, 187, 212).

### **Wahrnehmen (fühlen, sehen, hören)**

Das Neugeborene nimmt seine Umgebung sehr intensiv über seine Nah- und Fernsinne auf: Es sucht Halt durch Berührung, kann nach wenigen Tagen die Hauptfürsorgeperson am Geruch und an der Art erkennen, wie es gehalten wird. Es kennt schon verschiedene Geschmacksrichtungen, es lauscht insbesondere sozialen Geräuschen und unterscheidet bereits Laute, Melodien und Rhythmen sowie die Stimme der Mutter von anderen Stimmen. Wenn es im engen Körperkontakt einen Herzschlag hört, beruhigt es sich, da es mit diesem Geräusch schon aus dem Mutterleib vertraut ist. Der Säugling sieht auf ca. 20 bis 25 cm Entfernung bei mittlerer Helligkeit einigermaßen scharf und bevorzugt Muster mit deutlichen Umrissen. Die Hauptfarben werden gesehen und Bewegtes eher als Unbewegtes. Säuglinge haben eine angeborene Orientierung für Gesichter, d.h., es folgt Gesichtern mit dem Blick (Rauh 2008: 167-170).

### **Interagieren**

Babys sind von Anfang an soziale Wesen. Um sich körperlich, emotional und kognitiv gesund zu entwickeln, sind sie unbedingt auf die soziale Interaktion mit festen Bezugspersonen angewiesen; einerseits, um mit ihnen Bindungen aufzubauen (siehe Kapitel 3.2.4 Bindung), andererseits sind sie darauf angewiesen, dass die Eltern ein bestimmtes intuitives Verhaltensrepertoire ausleben, das dem Säugling bei der Entwicklung seiner Wahrnehmung, seiner Psychomotorik, der vorsprachlichen Kommunikation usw. hilft (Papoušek & Papoušek 1990: 521; Weiteres unter dem Abschnitt Elterlicher Einfluss).

Das Neugeborene hat eine Vorliebe für menschliche Stimmen und Gesichter und bevorzugt diese vor allen anderen Geräuschen oder Objekten. Sie können ihre Hauptfürsorgeperson schnell von anderen Personen unterscheiden.

Babys weinen, um ihren Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen und um sich mitzuteilen. Diese Ausdrucksform ist anfänglich wenig differenziert, doch Eltern lernen nach und nach zu verstehen, welches Bedürfnis hinter dem Weinen steckt: Ist es Hunger, Einsamkeit, Schmerz, Müdigkeit, Überreizung, Erschrecken (Largo 2007: 77, 251).

Weinende Säuglinge oder Kleinkinder lösen bei Menschen unmittelbar eine Reaktion des Sich-kümmern-Wollens aus. Dies ist eine angeborene Verhaltensdisposition (u.a. verstärkt durch das Kindchenschema), welche in allen Kulturen noch sozial verstärkt wird.

## **Entwicklung: Der kompetente Säugling (ca. 4 bis 12 Monate)**

### **Schlafen**

Nächtliches Aufwachen ist im ersten Lebensjahr sehr häufig, auch wenn das Kind zwischendurch schon mal durchgeschlafen hat. Dabei bedeutet Durchschlafen, dass das noch nicht einjährige Kind fünf bis sechs Stunden am Stück schläft. Der Schlafbedarf von Kindern ist sehr unterschiedlich, daher können darüber keine allgemeinen Angaben gemacht werden. Wie viel Schlaf das Kind tagsüber oder nachts braucht, können Eltern durch Beobachtung herausfinden: Ein Kind benötigt so viel Schlaf, dass es in den Wachphasen zufrieden und aufmerksam ist (Largo 2007: 214).

### **Bewegen**

Im zweiten Lebenshalbjahr entwickelt das Kind eine Vielzahl neuer motorischer Fähigkeiten (sitzen und aufsetzen, auf den Bauch drehen, auf den Rücken drehen). Das Kind unternimmt jetzt auch die ersten Versuche, sich selbstständig fortzubewegen, z.B. durch Rollen, Robben, Rutschen, Kriechen, Krabbeln.

### **Denken und Wahrnehmen**

Die kognitive Entwicklung baut auf den neuen motorischen Fähigkeiten auf. So entsteht durch erste Formen der Fortbewegung die Raumorientierung. Durch die Möglichkeit, Dinge zu greifen und in den Mund zu stecken, „begreift“ das Kind seine Umwelt: Das Kuscheltier ist weich und leicht, der Baustein ist hart und schwer. Einfache physikalische Gesetze werden durch wiederholtes Ausprobieren erlernt. Der Ball fällt immer wieder herunter und hüpf. Es entdeckt die Wirkung seines Verhaltens auf Menschen und Gegenstände („Ich habe den Ball weggerollt!“).

Das Erlangen der Objektpermanenz bzw. Personenpermanenz ist ein zentraler Entwicklungsschritt. Ein Beispiel: Die Rassel existiert, auch wenn Mama sie hinter dem Rücken versteckt, genau wie Mama noch existiert, wenn sie kurz das Zimmer verlässt. In diesem Alter lieben Kinder deshalb auch Such- und Versteckspiele.

Weiterhin erlangt der Säugling die Fähigkeit, eine Reaktion zeitlich aufzuschieben, was ihm die Wahl zwischen verschiedenen Reaktionen ermöglicht. Wenn dem Kind z.B. ein unbekanntes Spielzeug gezeigt wird, das Geräusche macht oder sich bewegt, ist es wahrscheinlich zunächst irritiert. Statt sich aber wegzudrehen oder zu weinen, kann es nun das neue Objekt in Ruhe beobachten und dann vielleicht mit Interesse oder Freude reagieren. Voraussetzung dafür ist, dass das Kind ausreichend Zeit hat. Das Langzeitgedächtnis des Kindes steigert sich von zwei Wochen (mit sechs Lebensmonaten) auf sechs Wochen (mit neun Lebensmonaten) und schließlich auf zwölf Wochen (mit zwölf Lebensmonaten).

## Das Weltbild des Säuglings

Mit ca. sechs Monaten können Babys menschliche Handlungen und physikalische Ereignisse grundsätzlich unterscheiden. Sie ordnen die Welt um sich herum durch das Erkennen des Prototypischen bei Objekten, Gesichtern und einfachen Ereignissen (Rauh 2008). Das Kind hat erkannt, dass Gesichter immer Augen und einen Mund haben und dass zu Ereignissen wie dem „aus dem Haus gehen“ bestimmte Abläufe gehören. Seine Aufmerksamkeit richtet sich immer mehr auf die Welt um sich herum, wobei es die Eltern als sichere Basis braucht. Bei ihnen sucht es Schutz bei Schmerz, Angst, Überforderung, Erschrecken.

## Interagieren

Im Verlauf der ersten sechs Monate wird das Kind immer mehr zu einem aktiven Interaktions- und Kommunikationspartner. Es kann zwischen Erwachsenen und anderen Babys unterscheiden. Es kann mit etwa acht bis neun Monaten die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf das richten, was es interessiert und ist auch in der Lage, der Aufmerksamkeit des Erwachsenen zu folgen: Das Kind beginnt zu verstehen, was der Erwachsene meint, wenn er mit dem Finger auf etwas zeigt.

Seine Emotionen kann der Säugling nur in der engen Interaktion mit den Eltern oder engen Bezugspersonen regulieren. Die Emotionen des Kindes sind im Alter von acht bis 12 Monaten zunehmend an der Mimik abzulesen, insbesondere bei Überraschung, Traurigkeit, Furcht und Wut.

## Bindungsverhalten

Neugeborene lernen schnell die Hauptbezugsperson, z.B. die Mutter, von anderen Personen zu unterscheiden (z.B. am Geruch, an der Art, wie es gehalten wird), sie zeigen jedoch zunächst kaum Unterschiede in der Reaktion auf verschiedene Fürsorgepersonen. Mit zunehmendem Alter zeigen Babys deutlicher, dass sie vertraute von unvertrauten Menschen unterscheiden können und eindeutig die vertrauten bevorzugen. Vertraut sind für Babys diejenigen, die viel Zeit bei der täglichen Pflege und Interaktion mit dem Baby verbringen.

Ab ca. sieben Monate sucht das Kind aktiv Nähe und Kontakt zur Bindungsperson, vor allem bei Verunsicherung, Angst oder Schmerz. Die Bindungsperson wird zur sicheren Basis für die Welterkundung. Ungefähr um den achten, neunten Lebensmonat tritt bei Kindern die sogenannte Fremdenangst, auch Fremdeln genannt, auf. Das Fremdeln äußert sich beim Anblick bzw. Annähern einer ihnen fremden Person: Das Kind reißt die Augen auf, starrt, versteift sich, fängt an zu weinen und sucht Schutz bei Vater oder Mutter. Fremdeln tritt bei fast allen Kindern in allen Kulturen auf, wobei es sich in den meisten Fällen auf wirklich fremde Personen und nicht auf wenig vertraute Personen bezieht (berufstätiger Elternteil oder Großeltern). Die Ausprägung ist dabei sehr unterschiedlich, erreicht seinen Höhepunkt zwischen acht und zwölf Monaten und nimmt danach langsam ab (Rauh 2008: 204).

Bei der ungefähr gleichzeitig auftretenden Trennungsangst fängt das Kind an zu weinen, wenn die Bezugsperson das Zimmer verlässt oder wenn das Kind plötzlich bemerkt, dass es sich in seinem Erkundungsdrang zu weit entfernt hat und den Sichtkontakt zu seiner Bezugsperson als sicherer

Basis verloren hat. Dieses Verhalten ist Ausdruck des Entwicklungsschritts zur Personenpermanenz: Es hat verstanden, dass Personen weiterexistieren, auch wenn das Kind sie gerade nicht sehen kann und vermisst diese. Fremdeln und Trennungsangst fallen zeitlich ungefähr damit zusammen, dass das Kind anfängt, mobil zu werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, wie eng körperliche Entwicklung (Motorik) mit psychischen Prozessen (Trennungsangst) verbunden ist. Auch wird die Funktion von Trennungsangst anschaulich: Das Kind wird angetrieben von seinem inneren Entdeckungsdrang und Bedürfnis nach autonomer Entwicklung, bewegt sich von der Fürsorgeperson weg, stößt auf interessante Sachen, nimmt sie in die Hand, steckt sie in den Mund, betrachtet sie. Die Trennungsangst sorgt dafür, dass sich das Kind nicht zu weit entfernt. So kann es vor möglicher Gefahr geschützt werden (z.B. Putzmittel, giftige Pflanzen, gefährliche Tiere) und nicht verloren gehen. Dieses unsichtbare Band zwischen Eltern und Kind wird mit zunehmendem Alter immer länger (Largo 2007: 92f.).

## Möglichkeiten des elterlichen Einflusses

### Feinfühliges Eingehen auf die Bedürfnisse des Säuglings

Kinder im ersten Lebensjahr brauchen, um gesund aufzuwachsen, statt Erziehung vor allem Beziehung(en) durch verlässliche und feinfühligere Erwachsene. Feinfühligkeit bedeutet, „die Fähigkeit und Bereitschaft der Betreuungsperson, die Mitteilungen und das Verhalten des Säuglings wahrzunehmen, richtig zu deuten und darauf prompt und angemessen zu reagieren“ (Ainsworth 1977).

Der Säugling ist auf eine enge soziale und emotionale Interaktion zwischen Eltern und Kind angewiesen, weil seine Wahrnehmung und seine Ausdrucksmöglichkeiten noch sehr begrenzt sind. So stellen Eltern häufig fest, dass sie gar nicht anders können, als sich zu kümmern (z.B. stundenlanges Tragen des Säuglings) oder Nähe zuzulassen (z.B. das Kind nachts ins eigene Bett holen). Dies stellt das komplementäre Fürsorgeverhalten der Eltern zum Bindungsverhalten des Säuglings dar und ist als ein biologisches Schutzprogramm aus vorgeschichtlichen Zeiten zu verstehen, als menschliche Unterkünfte und Aufenthaltsorte keine sichere Umgebung für Säuglinge darstellten.

Eltern sollten sich bemühen, das Weinen von Kindern in diesem Alter nicht als übermäßig forderndes Verhalten zu bewerten. Es ist daher auch nicht sinnvoll, die Bedürfniserfüllung aus erzieherischen Gründen hinauszuzögern. Ein Kind im ersten Lebensjahr kann nicht seinen Willen durchsetzen wollen, da es noch keinen eigenen Willen hat, sondern unaufschiebbare Bedürfnisse.

❖ **Hinweis:** Auf Signale des Babys prompt einzugehen und diese angemessen zu beantworten, fördert daher die Autonomieentwicklung von Kindern. Ein Verwöhnen ist im ersten Lebensjahr nicht möglich.

Eltern lernen ihr Kind erst nach der Geburt richtig kennen und es dauert eine Weile, bis sich die Familie eingerichtet hat. Aber auch danach kann es im Alltag immer wieder Situationen geben, in denen für

Eltern nicht unmittelbar deutlich wird, was das Kind braucht. Eltern, die die Bedürfnisse ihres Kindes vorausahnen und schon erfüllt haben, bevor das Kind sie äußert, sollten übrigens nicht als Ideal gelten. Förderlich für die kindliche Entwicklung ist es stattdessen, wenn Eltern ihr Verhalten immer wieder an den Signalen ihres Kindes orientieren, bis ein Bedürfnis erfüllt ist oder ein gemeinsames Ziel erreicht ist. Missverständnisse, Phasen unerfüllter Bedürfnisse und Unbehagen können und werden dabei auf beiden Seiten vorkommen. Dieses Einpendeln aufeinander ermöglicht Kindern bereits im ersten Lebensjahr, erste Ansätze der Regulationsfähigkeit zu entwickeln.

**Beispiel für das Einpendeln zwischen Mutter und Kind:**

Das Baby weint. Die Mutter versucht, das Kind zu stillen, weil sie denkt, dass es Hunger hat. Das Baby will jedoch nicht an die Brust, daher versucht die Mutter, es zu beruhigen, indem sie es auf den Arm nimmt und beruhigend mit ihm spricht. Das Kind schläft ein. Es war also müde.

Manchmal ist es auch nicht möglich, sofort auf die Bedürfnisse des Säuglings einzugehen (z.B. weil auch Eltern mal auf die Toilette müssen oder weil das Geschwisterkind gerade Aufmerksamkeit braucht). Dies sind schwierige Situationen, für die es kein Patentrezept gibt. Eltern können ihrem Säugling vorher erklären, was sie vorhaben und die Handlung auch kurz begründen („Ich lege dich kurz in dein Bettchen, denn ich muss auf die Toilette gehen, danach komme ich gleich wieder“). Natürlich versteht das Kind nicht die Inhalte der Nachricht, es macht aber einen Unterschied, ob die Eltern versuchen, das Kind verbal zu beruhigen und ihm dadurch Sicherheit vermitteln oder nicht.

...❖ **Hinweis:** Allgemein ist es günstig, dem Kind vorher zu sagen, was geschehen wird: „So, meine Kleine, ich lege dich jetzt auf den Wickeltisch und du bekommst eine frische Windel.“ „Schau mal, Robert, ich gebe dich jetzt Tante Erna auf den Arm, damit ich in Ruhe essen kann.“ So lernt das Kind, dass die Welt überschaubar und sicher ist.

Alle kognitiven, interaktiven und sozialen Prozesse setzen jedoch beim Kind einen Verhaltenszustand des ruhigen Wachseins voraus (Rauh 2008: 167, 171, 161). D.h., das Kind ist in einem optimalen Aufmerksamkeitszustand und wird weder von physiologischen Prozessen (z.B. Verdauung) noch von psychischen Prozessen (z.B. Müdigkeit, Verunsicherung) gestört. Dieser Zustand ist von Neugeborenen schwer zu erreichen und kann nur kurz aufrechterhalten werden. Im Verlaufe der Entwicklung gelingt dies immer leichter und länger. Hierbei brauchen Kinder im gesamten ersten Lebensjahr Unterstützung von ihren Eltern.

Eine der wichtigsten Regulationshilfen ist das Sprechen mit dem Kind. Die Art und Weise, wie mit dem Baby gesprochen wird, wirkt sich auf das Verhalten des Säuglings aus. Indem Eltern mit ihrem Baby von Anfang an sprechen, lernt das Baby sich als Subjekt kennen, das in der Interaktion mit den Eltern einen eigenständigen Part einnimmt. Die sprachliche Begleitung des elterlichen Verhaltens („So, jetzt setze ich dir die Mütze auf ...“), wie auch des kindlichen Verhaltens („Oh, du musst ja gähnen, bist du

denn schon müde?“) hilft dem Kind, seine Welt zu verstehen. Aufgrund seines Entwicklungsstandes ist der Säugling auf eine ständige sprachliche Wiederholung angewiesen und darauf, dass die Eltern die Geschehnisse auch durch Sprache emotional einordnen: „So, jetzt wasche ich dir den Bauch. Schau, der Waschlappen ist warm, es ist alles in Ordnung, auch wenn das jetzt ein bisschen ungewohnt für dich ist.“

### **Unterstützung des Explorationsverhaltens und des Spielens**

Neben der entwicklungsgerechten Interaktion mit dem Kind ist es wichtig, dem Kind in seinen aktiven Wachphasen die Möglichkeit zu geben, konzentriert einen Gegenstand zu erforschen, ohne abgelenkt zu werden. Dafür stecken jüngere Säuglinge Gegenstände in den Mund, ältere Säuglinge betrachten sie auch.

Gerade Säuglinge haben die Fähigkeit, sich absolut in eine Tätigkeit zu vertiefen. So können sie sich ausgiebig mit der Erforschung eines Spielzeugs beschäftigen und versinken darüber in einen raum- und zeitlosen Zustand. Dieser Zustand wurde von einer Reihe von Autoren als positiv beschrieben: In Bezug auf Säuglinge und Kleinkinder von Emmi Pikler, bei etwas älteren Kindern von Maria Montessori als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ und von Csikszentmihalyi (1985, 1995, nach Klemenz 2007: 235) allgemein als „Flow“. Einerseits dient diese Konzentration auf das Spiel oder eine Tätigkeit der Befriedigung der Bedürfnisse nach Lustgewinn sowie Kontrolle und Orientierung. Andererseits lernen die Kinder in solchen konzentrierten Spielphasen besonders viel. „Das Spiel ist die Arbeit des Kindes“, schreibt Maria Montessori. Sich die Welt durch Spiel zu „erarbeiten“, ist von kaum zu überschätzender Bedeutung für jedes Kind.

❖ **Hinweis:** *Es ist daher nicht notwendig, dass Eltern den Säugling ständig „bespielen“: Sowohl die Interaktion der Eltern mit dem Kind als auch das konzentrierte Spiel des Kindes ganz für sich (wobei es hierfür trotzdem die Sicherheit durch die nahe Bindungsperson braucht) haben ihren eigenen Wert.*

Im selbstständigen Spiel hat das Kind die Möglichkeit, aus verschiedenen zur Verfügung stehenden Gegenständen denjenigen auszuwählen, für den es sich interessiert, und sich darin zu vertiefen. Eltern können das Erkundungs- und Spielverhalten ihres Kindes unterstützen, indem sie eine „vorbereitete Umgebung“ (Emmi Pikler) schaffen. Der Säugling kann so gefahrlos selbstständig erforschen. Ein Sitzpolster zum Darüber-Krabbeln, ein flacher Karton zum Darin-Sitzen können Spielgeräte sein, die ein Kind lange beschäftigen.

## **Spielanregungen**

### **0 – 3 Monate**

Babys in diesem Alter lieben die Zwiesprache mit ihren vertrauten Personen von Angesicht zu Angesicht. Dabei reichen ihnen das Gesicht und die Stimme von Mama oder Papa völlig aus. Spielzeug ist in diesem Alter noch nicht notwendig. Die Spiegelung der Eltern bringt das Baby dazu nachzuahmen, sich dadurch selber kennen und ausdrücken zu lernen.

Zu den intuitiven Kompetenzen von Eltern gehört es, das Baby in einer übertriebenen Art und Weise zu spiegeln. So signalisieren sie dem Kind: „Das bist du!“ Zu den intuitiven regulatorischen Hilfen der Eltern gehört es, das Baby in einer Position zu halten, in der Schauen und scharfes Sehen, Nachahmen und Vokalisieren überhaupt möglich werden, und darauf zu achten, wann sich der Verhaltenszustand des Babys ändert. Beispielsweise drehen Neugeborene ihren Kopf zur Seite und vermeiden Blickkontakt, wenn sie genug haben oder müde werden.

### **3 – 6 Monate**

Babys ab drei Monaten können ihre Aufmerksamkeit nun besser selbst steuern und brauchen auch Anregung. Sie lieben Wiederholungsspiele (z.B. Fingerspiele) mit angekündigtem Beginn und Ende, in denen sie einen eigenen Part einnehmen. Zu den intuitiven elterlichen Kompetenzen gehört, dass Eltern ihre Stimme beim Spielen von unten (der tieferen Stimmlage) nach oben (zur höheren Stimmlage) modulieren und beim Beruhigen oder Beenden von Spielen von oben nach unten. Auch wiederholen Eltern automatisch ihre Worte und Handlungen im Spiel mit dem Baby. Nur durch häufige Wiederholung ist es dem Kind möglich, typische Abläufe zu erkennen und Erwartungen zu entwickeln.

### **6 – 9 Monate**

Mit der beginnenden Mobilität lieben die Kinder Wiederholungsspiele mit Variationen (z.B. Guck-guck-Spiel). Hinzu kommt, dass sich die personenspezifische Beziehung zur Bindungspersonen festigt und sich die Objektpermanenz entwickelt. Durch Wiederholungsspiele mit Variationen lernen die Kinder, Veränderliches von Unveränderlichem zu unterscheiden. Zu den intuitiven elterlichen Kompetenzen gehört, dass sie auf soziale Rückversicherungen des Kindes antworten, z.B. wenn das Kind den Blickkontakt mit den Eltern sucht.

### **9 – 12 Monate**

In dieser Zeit erreichen die Kinder einen emotionalen und kognitiven Entwicklungsstand, der es ihnen ermöglicht, ihre Aufmerksamkeit weg vom Miteinander mit den Eltern, zu einer gemeinsamen Kommunikation über etwas zu richten. Gerade das Sprachverständnis entwickelt sich nun so rasch, dass die meisten Kinder mit einem Jahr ihre Muttersprache komplett verstehen. Die ersten Bilderbücher sind für Kinder eine wunderbare Möglichkeit, ihren Wortschatz anzuwenden („Wo ist das kleine Kätzchen?“).

## Regulation des Schlafverhaltens

Die Entwicklung eines Schlafrhythmus, der an den Tag-Nachtrhythmus gekoppelt ist, ist ein Reifungsprozess, der bei Kindern unterschiedlich schnell verläuft und bis zum sechsten Lebensmonat andauern kann. Auch die Schlafdauer ist bei jedem Menschen individuell und biologisch angelegt.

Eltern können die Kinder bei der Entwicklung eines Tag-Nachtrhythmus insofern unterstützen, als dass sie den Unterschied zwischen Tag und Nacht deutlich machen, z.B. durch Helligkeit, Aktivität, Spazierengehen am Tage und Dunkelheit und Ruhe in der Nacht.

Das Erlernen des selbstständigen Ein- und Durchschlafens können Eltern unterstützen, indem sie ein wiederkehrendes Einschlafritual einführen. So kann sich das Kind durch eine immer gleiche Abfolge auf den Schlaf einstellen. Das große Bedürfnis des Säuglings nach Nähe ist auch nachts im vollen Umfang vorhanden. Daher bevorzugt ein Säugling auch beim Schlafen eher die elterliche Nähe als ein einsames Bett im eigenen Zimmer. Nächtliches Durchschlafen gelingt am besten, wenn das Kind sich tagsüber geborgen und in seiner Selbstständigkeit gefördert fühlt.

## Stolpersteine und ihre Bewältigung

### Unspezifisches Weinen

Generell ist es zwar im ersten Lebensjahr des Kindes wichtig, auf das Weinen des Kindes zu reagieren und zu versuchen, die Ursache herauszufinden und zu beheben. Jedoch neigen fast alle Säuglinge in den ersten drei Lebensmonaten zu Weinen und Unruhe am späten Nachmittag und in den frühen Abendstunden, ohne dass die Ursache ersichtlich ist („unspezifisches“ Weinen) (Largo 2007: 254, 258). Diese Unruhe ist vermutlich entwicklungsbedingt und eine Begleiterscheinung davon, dass die Kinder nach der Geburt eine umfassende Anpassungsleistung erbringen: Plötzlich ist alles anders als im Bauch der Mutter (Wurmser/Papoušek 2004: 34f.).

Das Weinen nimmt in den ersten Lebenswochen unabhängig vom Elternverhalten zu und geht mit etwa vier Monaten wieder zurück. Wie viel ein Kind weint, wird also weniger durch das Verhalten der Eltern als von den Eigenschaften des Kindes beeinflusst. Jedoch trägt ein regelmäßiger Tagesrhythmus zur allgemeinen Beruhigung des Kindes bei. Außerdem konnte beobachtet werden, dass Kinder, die tagsüber viel herumgetragen werden, abends weniger weinen (Largo 2007).

❖ **Hinweis:** Wenn Säuglinge häufig langanhaltend weinen und sich nur schwer beruhigen lassen („exzessives Schreien“) oder Schwierigkeiten beim Ein- und Durchschlafen haben, liegen die Nerven der Eltern schnell blank. Denn nichts belastet so sehr, wie wenn Bemühen vergeblich ist. Wenn Eltern sich hilflos fühlen und erschöpft sind, sollten sie sich zügig professionelle Hilfe holen, dafür gibt es z.B. spezielle Beratungsstellen, sogenannte Schreiambulanzen.

### **Fremdeln und Trennungsangst**

Das Fremdeln kann für die Eltern anstrengend sein, da es plötzlich wieder schwieriger wird, sich Hilfe von Personen zu holen, mit denen das Kind nicht so vertraut ist: Das Baby weint, wenn der Nachbar aufpassen soll, solange Papa duscht.

Aber auch zwischen den Eltern machen manche Kinder Unterscheidungen: Das Baby bevorzugt auch in den Abendstunden wieder den Elternteil, mit dem es die meiste Zeit des Tages verbringt: Es protestiert manchmal, wenn Mama das Zimmer verlassen will, obwohl es bei Papa auf dem Schoß ist.

Bei Eltern führt dieses Verhalten schnell zu Unmut, weil es sie in ihren Möglichkeiten massiv einschränkt, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen (z.B. alleine auf die Toilette zu gehen). Es kann hilfreich sein, kindliches Verhalten (z.B. das Anklammern) vor dem Hintergrund der jeweiligen entwicklungspsychologischen Phase zu sehen („Es ist eine Phase!“) und nicht dem Kind einen bösen Willen zu unterstellen („Er will mich nicht aufs Klo lassen!“).

…❖ **Hinweis:** *Empfehlenswert ist es, wenn die Eltern sich untereinander absprechen, was sie vom anderen Elternteil erwarten. Denn hier gibt es häufig Missverständnisse: „Wieso, ich dachte, es macht dir nichts aus, Paul beim Essen auf dem Schoß zu haben?“ „Ich habe mich zwar damit abgefunden, dass ich ihn tagsüber beim Essen auf dem Schoß habe, aber wenigstens abends würde ich gerne mal beide Hände benutzen können.“*

### **Mütterliche und väterliche Erschöpfung**

Gerade in den ersten Monaten nach der Geburt eines Kindes werden die Kräfte der Eltern sehr stark beansprucht. Die nächtlichen Wachzeiten des Kindes und der rasche Wechsel der Verhaltenszustände und Bedürfnisse des Säuglings halten Eltern auf Trab. Bei aller elterlichen Hingabe bleibt es für das Kind das Wichtigste, dass seine Eltern bei Kräften bleiben.

Es kann daher jungen Eltern helfen, nach dem Motto zu leben: Anspruch herunterschrauben (Wohnung muss nicht perfekt geputzt sein), Aufgaben abgeben (kann vielleicht Opa die Getränke kaufen?), Hilfe holen (fachliche Hilfe aufsuchen, wenn langanhaltendes Weinen zermürbt). Eltern können und müssen nicht perfekt sein oder alles alleine schaffen.

### **Entwicklungsschübe: stressige Zeiten**

Immer wieder treten bei Säuglingen und Kleinkindern Zeiten auf, in denen sie mehr quengeln, anhänglicher sind oder scheinbar grundlos weinen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass dieses Verhalten eine Begleiterscheinung eines Entwicklungsschubes ist. Das Baby erwirbt neue Fähigkeiten, die es auch ängstigen: Plötzlich kann es besser sehen, dadurch wirkt die Welt zunächst unübersichtlicher. Eltern können solche Zeiten gelassener ertragen, wenn sie das für sie stressige Verhalten mit dem positiven Blickwinkel der Entwicklung verbinden: „Mein Kind macht gerade einen Entwicklungsschub und lernt etwas Neues.“ Sie können das Kind dahingehend beobachten, ob es etwas Neues übt oder gelernt hat (Rijt/Plooij 1998).

...❖ **Hinweis:** Falls Eltern sich Sorgen um die Entwicklung ihres Kindes machen, ist natürlich der Kinderarzt der erste Ansprechpartner. Doch gerade wenn es um praktische Probleme (Stillen, Flaschenernährung, Beikosteführung, Schlafprobleme, praktische Säuglingspflege) geht, ist es oftmals hilfreicher, die Hebamme, eine Stillberaterin, Mütterberatungsstellen oder eine Schreiambulanz aufzusuchen.

### **Rollenkonflikte zwischen den Eltern**

Jeder Elternteil hatte vor der Geburt des Kindes Vorstellungen darüber, wie er oder sie sich die Arbeitsteilung in einer Partnerschaft allgemein, aber auch in Bezug auf die Elternrolle wünscht. Vielleicht wurde das sogar vorher gut abgesprochen. Nach der Geburt kann aber alles ganz anders sein. Stellt das Paar oder auch nur einer von beiden fest, dass diese Vorstellungen nicht umgesetzt werden können, kann das zu großer Unzufriedenheit führen.

#### **Ein Vater berichtet im Elternkurs:**

„Vor der Geburt war ich zuversichtlich: Wir würden uns abwechseln mit Anton. Und die Hausarbeit, das läuft so weiter wie bisher: Irgendwie macht jeder das, was er gut kann. Nun ist Monika aber den ganzen Tag mit dem Baby beschäftigt und ich muss abends nach der Arbeit noch den Haushalt schmeißen und habe gar keine Zeit, mich um meinen Sohn zu kümmern. Monika und Anton, das ist so eine Symbiose, da komme ich gar nicht dazwischen.“

### **Thema Ratschläge**

Die Geburt eines Kindes ist nicht nur für die Eltern, sondern auch für die gesamte soziale Umgebung wie Großeltern, Freunde, Nachbarn, ein freudiges Ereignis, an dem sie rege teilnehmen möchten. So zahlreich wie die Menschen, die sich mitfreuen, so vielfältig sind die Ratschläge. Für Eltern, die in der Neugeborenenzeit erst dabei sind, ihr Kind kennenzulernen, kann praktische Unterstützung eine große Hilfe sein. Doch ob die Tipps der Umgebung als hilfreich empfunden werden, ob so überliefertes Wissen über Säuglingspflege weitergegeben wird oder eher veraltete Erziehungskonzepte transportiert werden, empfinden Eltern unterschiedlich. Auch kann die Vielfalt von Büchern über Erziehung Eltern verunsichern. Es ist ein schwieriger Balanceakt, die praktische Hilfe der Schwiegermutter in Anspruch zu nehmen, gleichzeitig aber ihre gutgemeinten Ratschläge von sich abperlen zu lassen. Eltern brauchen Zeit, um ihren individuellen Stil zu finden. Sie haben das Recht, ihre eigenen Erfahrungen und Fehler zu machen, statt durch die Angst vor Fehlern gelähmt zu werden.

Vielleicht entlastet dieser Gedanke: Hilfe ist dann eine Hilfe, wenn sie eine Hilfe ist. Die anleitende Erziehung ermuntert Eltern dazu, sich auch in schwierigen Phasen auf ihr Gefühl und ihre Intuition zu verlassen. Wenn gutgemeinte Ratschläge eher verunsichern, darf man diese auch getrost einmal überhören. Auch Diagnosen und Therapieansätze von Fachleuten sollten so gestaltet sein, dass Eltern diese in vertretbarer Zeit als hilfreich und entlastend empfinden können.

## LITERATUR

- ...❖ **Ainsworth, Mary D. S. (1977):** Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber Signalen des Babys.  
In: Grossmann, K. E. (Hg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt, München, Kindler: 98-107
- ...❖ **Csikszentmihalyi, Mihaly (1985):** Das Flow-Erlebnis, Stuttgart, Klett-Cotta
- ...❖ **Csikszentmihalyi, Mihaly (1995):** Flow. Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart, Klett-Cotta
- ...❖ **Klemenz, Bodo (2007):** Ressourcenorientierte Erziehung, Tübingen, dgut Verlag
- ...❖ **Largo, Remo H. (2007):** Babyjahre, München, Piper
- ...❖ **Papoušek, Mechthild und Hanus Papoušek (1990):** Intuitive elterliche Früherziehung in der vorsprachlichen Kommunikation. I. Teil: Grundlagen und Verhaltensrepertoire,  
In: Sozialpädiatrie 12(7): 521-527
- ...❖ **Rauh, Hellgard (2008):** Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit, In: Oerter, Rolf & Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz PVU: 149-224
- ...❖ **Rijt, Hetty van de und Frans X. Plooij (1998):** Oje, ich wachse! Von den acht „Sprüngen“ in der mentalen Entwicklung Ihres Kindes während der ersten 14 Monate und wie Sie damit umgehen können, München, Goldmann
- ...❖ **Wurmser, Harald und Mechthild Papousek (2004):** Zur Entwicklungsprognose von „Schreibabys“,  
In: Suchodoletz, Waldemar von (Hg.): Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?  
Göttingen, Hogrefe

## 6.3 Kleinkindalter (1 bis 3 Jahre)

### Berichte aus dem Elternkurs:

„Sinan (eineinhalb Jahre) hängt nur an meinen Rockzipfel. Ich kann nicht mal fünf Minuten alleine aufs Klo gehen. In der Krabbelgruppe braucht er ewig, bis er von meinem Schoß runtergeht. Die Kinder und Mütter kennt er seit seiner Geburt. Alle anderen Kinder spielen, doch Sinan guckt nur zu. Wie soll das werden, wenn jetzt unser zweites Kind kommt?“

„Maya (zweieinhalb Jahre) hat von Geburt an so einen starken Willen, da komme ich nicht gegen an. Wenn sie was will, schreit sie so lange, bis sie es bekommt. Mein Mann sagt, ich muss mich mal durchsetzen. Aber der hat leicht reden, er ist ja nie da. Egal was ich tue, das Kind ist immer unzufrieden. Neulich wollte ich sie wickeln, da hat sie mir in den Bauch getreten. Das hat richtig wehgetan.“

Im zweiten Lebensjahr wird aus dem Säugling ein Kleinkind. Es geht die ersten freien Schritte, fängt an zu sprechen, es entwickelt Phantasie, d.h., es kann so tun, als ob.

Das Kleinkind fängt einerseits an, einen Willen zu entwickeln und sich abzugrenzen („Ich will aber!“, „Meins!“), andererseits hat es weiter ein großes Bedürfnis nach Gemeinschaft: Es will groß und selbstständig sein, und gleichzeitig will es dazugehören. Daher haben Kleinkinder eine ausgeprägte Bereitschaft, mit der Umgebung zu kooperieren und das Verhalten der sozialen Umgebung zu übernehmen. Eltern sind oft erstaunt, wie bereitwillig ihr Kind die Regeln befolgt, die in der Kita gelten.

## Entwicklung

### Motorische Entwicklung

Schon im Säuglingsalter müssen Kinder Bewegungsprobleme lösen: Sie wollen z.B. ein räumliches Ziel erreichen und müssen dazu eine Lösung finden. Welche Lösung ein Kind wählt, ist individuell sehr verschieden, hängt aber z.B. auch vom Untergrund ab. Die Kinder fangen an zu robben, kriechen, krabbeln, rutschen, rollen etc. Diese Lösung verfeinert und automatisiert das Kind, bevor es dann im Alter zwischen 10 und 17 Monaten die ersten freien Schritte macht (Rauh 2008: 212f., Largo 2007: 139).

### Entwicklung des Denkens/Selbstkonzept

Das Selbstkonzept von Kleinkindern ist sehr positiv. Dies lässt sich daraus erklären, dass sie Tatsachen und Wünsche noch nicht klar unterscheiden können. Der Unterschied zwischen sein sollen und sein wollen ist noch sehr unscharf. Außerdem hat ein Kleinkind ständig vor Augen, was es Neues gelernt hat. Gemessen an diesen Fortschritten und den Rückmeldungen der Eltern, fällt die Bewertung über sich selbst sehr positiv aus (Kranz 2005).

Das Kleinkind scheint sich deshalb als Mittelpunkt der Welt zu sehen („frühkindlicher Egozentrismus“). Dies liegt auch daran, dass die Kinder dieses Alters die Erklärungen von Erwachsenen nur unvollkommen nachvollziehen können, obwohl sie sich oft sehr zu bemühen scheinen. Die Kinder versuchen, ein Stück des Erwachsenenwissens zu begreifen, mit dem sie aber noch keine eigenen Erfahrungen verbinden können. Der Versuch des Kindes, die Welt aus seiner sehr beschränkten Weltsicht und der daraus resultierenden Erfahrungen zu interpretieren, wird als Egozentrismus beschrieben (Krappmann 2004: 255). Dieser von Piaget stammende Begriff ist nicht wertend zu verstehen.

### **Sprachentwicklung**

Schon Säuglinge haben eine Vorliebe für Sprache und verwenden Laute zur vorsprachlichen Kommunikation. Im Alter von ca. 12 bis 18 Monaten sprechen Kinder dann die ersten sinnvollen Worte (Largo 2007: 394). Ungefähr ab dem 18. Monat kommt es zu einer rasanten Zunahme des Wortschatzes: Die Kinder haben nun erkannt, dass alle Dinge einen Namen haben (Rauh 2008: 510). Gegen Ende des zweiten Lebensjahres sprechen die meisten Kleinkinder die ersten Zwei-Wort-Sätze (Kasten 2007: 135).

Im dritten Lebensjahr beginnen die Kinder auch ausgeprägt nach dem Warum und dem Wann zu fragen, d.h., sie interessieren sich für den Zusammenhang zwischen den Dingen. Dies ist Ausdruck ihrer Neugier und Lernbereitschaft, stellt aber manchmal auch eine Herausforderung für Erwachsene dar („Papa, warum ist der Mann so dick?“).

### **Individualisierung vs. Bedürfnis nach Gemeinschaft**

Im zweiten und dritten Lebensjahr ist das Kleinkind viel damit beschäftigt, die Balance zwischen dem selbstständigen Erkunden der Welt und der Suche nach Sicherheit und Halt bei der Bezugsperson auszuloten. Seinen Erkundungsdrang mit dem Absicherungsbedürfnis in Einklang zu bringen fällt dem Kleinkind nicht leicht (Rauh 2008: 211f., 219f.). Von der sicheren Basis aus, die eine anwesende und ansprechbare Bezugsperson bildet, kann ein Kleinkind seine Entdeckungen starten und seinen Aktionsradius erweitern.

Aber auch in anderer Hinsicht pendelt das Kind zwischen Ich-Entwicklung, Abgrenzung von den Eltern, Streben nach Autonomie einerseits und einem Bedürfnis nach Gemeinschaft andererseits: Kleinkinder sind gerne mit anderen Kindern zusammen und eignen sich deren Gruppenregeln an. Gleichzeitig fangen sie jedoch an, sich abzugrenzen („Alleine machen!“, „Ich war zuerst!“, „Meins!“). Dass sie ihren eigenen Besitz verteidigen, hindert sie jedoch nicht daran, anderen deren Spielzeug wegzunehmen. Sie reagieren überrascht, wenn das andere Kind zu weinen beginnt. Das Verständnis dafür, dass das andere Kind auch etwas sein Eigenes nennt, ist noch nicht entwickelt (Largo 2007: 107).

Dieses Alter wird auch „Phase der Willensbildung“ genannt. Das Kind erwirbt mehrere neue Kompetenzen: Es kann sich vor Beginn einer Handlung das Ergebnis vorstellen, sieht sich als Ursprung des Ereignisses und kann auf das geplante Ziel hinarbeiten. Manchmal hat man auch den Eindruck: Da das

Kind endlich wollen kann, will es auch; ohne immer genau zu wissen, was. Gelegentlich werden selbst vertraute und geliebte Dinge um des Wollens an sich nicht gewollt: „Möchtest du Pudding?“ „Nein!“ Wenn das Kind eine Handlung nicht wie geplant ausführen kann, z.B. weil ihm etwas nicht gelingt, ein anderes Kind seinen Willen vertritt oder Eltern etwas verbieten, so ist dies sehr frustrierend. Gefühle angemessen auszudrücken, zu regulieren und zu verarbeiten, fällt Kindern in diesem Alter noch schwer, da die sprachlichen und emotionalen Kompetenzen noch nicht so gut ausgeprägt sind. Daher münden solche Frustrationen häufig in einem Wutausbruch. Eltern sind darüber irritiert, schockiert, schämen sich oder fühlen sich rat- und hilflos. Vor allem aber: Sie kommen mit ihrer eigenen Wut häufig schneller und heftiger in Kontakt als ihnen lieb ist.

Die Heftigkeit dieser Ausbrüche und die Ausdrucksform variieren, ebenso die Dauer dieser „Phase der Willensbildung“. Im Prinzip zeigen alle Kinder Wutanfälle in dieser Art, wobei deren Häufigkeit aber mit zunehmend besserer Sprach-, Handlungs- und Emotionsregulationskompetenz abnehmen. Da Mädchen durchschnittlich früher sprechen lernen, hält diese Phase bei Jungen etwas länger an (Rauh 2008: 211f., 219f., Largo 2007: 104, 107, 410).

Die Autonomie- und Ich-Entwicklung bei Kleinkindern lässt sich an folgenden prägnanten Zwischenschritten verfolgen: Mit 18 bis 24 Monaten erkennt sich ein Kind im Spiegel. Ist die Selbstwahrnehmung so weit fortgeschritten, nimmt es auch andere Menschen als Personen wahr. Wenn ein Familienmitglied weint, so weint ein Kind vor dem ca. 15. Lebensmonat nur mit. Ältere Kinder aber versuchen, den anderen zu trösten (Largo 2007: 104). Die meisten Kinder gebrauchen ihren Vornamen das erste Mal zwischen 18 und 27 Monaten („Marie hat Hunger. Marie will essen!“) (Largo 2007: 396). Zwischen dem 24. und dem 42. Lebensmonat beginnen die meisten Kinder von sich selbst mit „ich“ („Ich möchte trinken!“) zu sprechen (Largo 2007: 407).

## **Möglichkeiten des elterlichen Einflusses**

### **Sprachliche Entwicklung**

Häufig wundern sich Eltern, dass sie den ganzen Tag reden: Intuitiv unterstützen Eltern damit die Sprachentwicklung ihres Kindes, indem sie das Tun ihres Kindes sprachlich begleiten und spiegeln. Sie beschreiben, was das Kind gerade tut („Schön, jetzt ziehst du deine Mütze an, das schaffst du schon ganz alleine!“, „Jetzt schiebst du das Auto“). So lernt das Kind Gegenstände und Handlungen mit bestimmten Worten in Verbindung zu bringen und spürt die wache Anteilnahme des Erwachsenen an seinem Tun.

Es ist nicht immer ganz einfach zu verstehen, was ein Kleinkind gerade sagt. Durch das aktive, deutliche Nachsprechen der Worte, die verstanden wurden oder das Beschreiben des kindlichen Handelns, erlebt das Kind einerseits das aktive Bemühen des Elternteils um Verständnis, andererseits hat der Erwachsene eine zweite Chance zu verstehen, wenn er sich selbst zuhört („Ich habe dich jetzt nicht

verstanden, du zeigst auf das Regal und willst etwas. Ach so, du meinst die Stoffkatze?“). Diese Rückmeldungen helfen dem Kind, das Wort korrekt zu hören und motivieren es zum Sprechen (Kasten 2007: 133, Suchodoletz 2007: 67). Das Nachsprechen sollte aber nicht ausschließlich als Korrektur gemeint sein („Das heißt gut, nicht dut!“), sondern als sprachliches Spiegeln, als Zeichen der Verbundenheit und der Anteilnahme. Es hat zusätzlich den Effekt, dass das Kind die korrekte Aussprache hört (Largo 2007: 373, Kasten 2007: 133). Übermäßiges Korrigieren kann dazu führen, dass das Kind sich beschämt und gehemmt fühlt und die Freude am Sprechen abnimmt.

Kinder interessieren sich im Kleinkindalter zunehmend für Bilder und Geschichten. Darauf einzugehen, indem Eltern mit ihren Kindern zuerst Bilderbücher ansehen, später immer längere Geschichten lesen, wirkt sich positiv auf die Sprachentwicklung aus.

❖ **Hinweis:** *Worauf es ankommt ist nicht, viele Geschichten hintereinander vorzulesen, sondern das „dialogische Vorlesen“. Hier geht der vorlesende Erwachsene besonders auf Bilder und Themen ein, die das Kind interessieren. Das Kind wiederum kommentiert das Gelesene und die Bilder im Buch, man „unterhält“ sich über die Geschichte (Suchodoletz 2007: 69).*

### **Motorische Entwicklung**

Aufgabe der Eltern ist es, die Kinder in ihrem natürlichen Bewegungsdrang zu unterstützen. Es macht Kindern in diesem Alter einfach Freude, sich zu bewegen, sie üben von selbst den ganzen Tag Bewegungsabläufe.

### **Interessenbildung**

Wenn Kinder Vorlieben für bestimmte Dinge und Beschäftigungen entwickeln, so ist es gut, wenn Eltern diese aufgreifen und durch ergänzende Anregungen fördern. So haben Kleinkinder die Gelegenheit, sich selbstständig und ohne äußere Einschränkung mit für sie interessanten Dingen zu beschäftigen und in einen Flow einzutauchen.

Mit dem Unterstützen von Vorlieben (z.B. dem Interesse für Tiere oder für Baustellenfahrzeuge), können Eltern die Weichen für den Aufbau selbstgewählter Beschäftigungsbereiche stellen, die sich vielleicht zu echten Interessenfeldern im Schulalter entwickeln (Kasten 2007: 128).

Insgesamt ist es für die Entwicklung förderlich, wenn Eltern die Wissbegierde ihres Kindes unterstützen bzw. ihm zeigen, dass es viele interessante Dinge im Leben gibt, die man benennen, erforschen und ausprobieren kann. Schon beim Spaziergehen kann man sich mit dem Kind in die Beobachtung der Umwelt vertiefen und, dem kindlichen Entwicklungsstand angepasst, fachsimpeln. Gerade Kinder zwischen 18 und 24 Monaten vertiefen sich ohne Zeitgefühl in alle möglichen interessanten Kleinigkeiten. Da kann ein Weg von hundert Metern eine ganze Stunde dauern. Ob man dabei eher auf die Vogelarten, Automarken, Blümchen oder Baustellenfahrzeuge achtet, ist den kindlichen Vorlieben und der elterlichen Geduld überlassen.

…❖ **Hinweis:** Nur durch echtes eigenes Interesse der Eltern an einem Thema kann sich Begeisterung übertragen. Was Kinder dabei lernen, ist, dass es Spaß macht, sich für Dinge zu interessieren. Dies fordert den Eltern häufig einige Geduld ab, denn wenn Kinder sich für etwas interessieren, tun sie es ausgiebig.

### **Elterliche Werte und Kooperationsbereitschaft des Kindes**

Kleinkinder weisen neben ihrem kindlichen Streben nach Autonomie auch die Bereitschaft auf, sich von ihren Bezugspersonen anleiten zu lassen und die Verhaltensziele ihrer sozialen Umgebung zu verinnerlichen (vgl. 3.1 Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung). Kinder wollen groß und selbstständig werden, dabei aber auch gefallen, einbezogen sein und kooperieren. Das Kind übernimmt allmählich die Handlungsvorgaben der Bezugspersonen und führt sie aus, auch wenn nicht mehr jeder Schritt überwacht wird. Das Kind kann z.B. allmählich auch alleine zum Händewaschen geschickt werden, und die Eltern vertrauen darauf, dass das Bad nicht unter Wasser gesetzt wird.

Ein zugewandtes Familienklima und eine sichere Bindung erleichtern es dem Kind, die Ziele der Eltern zu verinnerlichen (Rauh 2008: 223). Das Vorbild der Eltern ist von zentraler Bedeutung. Kinder orientieren sich an geliebten Menschen, ahmen deren Verhalten nach und übernehmen vorgelebte Werte und Einstellungen. Liebe, Zuneigung und der Wunsch dazuzugehören sind die stärksten Motive für Kinder zu lernen. Das eigene Verhalten aus der Perspektive des Kindes immer wieder zu hinterfragen, fällt nicht leicht, ist aber eine lohnende Aufgabe für Eltern (Largo 2007: 64f.).

### **Stolpersteine und ihre Bewältigung**

#### **Ausbalancieren der Bedürfnisse von Kindern und Eltern**

Für die Entwicklung des Säuglings war es wichtig, dass seine Bedürfnisse in der Regel unmittelbar befriedigt werden. Eltern werden dies in der Regel intuitiv so getan haben und ihre Bedürfnisse hinter denen des Säuglings und der Geschwisterkinder zurückgestellt haben. Doch mit zunehmendem Alter des Kindes merken Eltern, dass das Kind allmählich in der Lage ist, Regeln zu erlernen und darauf zu warten, dass sein Bedürfnis erfüllt wird: „Du kannst gerne Naschies kriegen, aber erst nach dem Essen!“, „Ja, wir bauen gleich einen Turm, aber zuerst will ich die schmutzigen Teller in den Geschirrspüler räumen!“

Den Protest des Kleinkindes auszuhalten ist jedoch anstrengend. Und für das Kind ist es anstrengend, wenn Mama und Papa nicht das machen, was ihm am liebsten wäre („Nein, ich möchte alleine auf Toilette gehen, daher bleib bitte hier bei Papa.“).

Wir schlagen hier nicht vor, aus einem pädagogischen Konzept heraus Grenzen zum Wohle des Kindes zu setzen. Vielmehr geht es darum, dass Eltern die eigenen Grenzen spüren und verbalisieren, um gut für sich selbst sorgen und sich als abgegrenzt erleben zu können. Die Grenzen jedes Einzelnen verlaufen dabei ganz individuell.

### **Eine Mutter berichtet im Elternkurs:**

„Es macht mir nichts aus, wenn Cindy (20 Monate) mit dabei ist, wenn ich dusche, aber sie will auch dabei sein, wenn ich auf die Toilette gehe. Und das mag ich überhaupt nicht!“

Daraus ergibt sich zwar, dass das Kind an Grenzen stößt, diese sind aber kein Selbstzweck. Grenzen ohne ein fühlbares Abgrenzungsbedürfnis der Eltern, sind nicht sinnvoll. Da Eltern ihr Kind gut kennen, wissen sie, was sie ihm wann zutrauen können.

### **Sprachentwicklung**

Wenn bei einem Kleinkind die Sprachentwicklung hinter den Erwartungen zurückbleibt, sind Eltern manchmal beunruhigt. Es gibt jedoch eine Reihe von Faktoren, die eine Verzögerung erklären: So sprechen z.B. Jungen durchschnittlich etwas später als Mädchen. Dies sind jedoch nur vorübergehende „Verspätungen“, die im Laufe der Entwicklung aufgeholt werden. Solange das passive Sprachverständnis gut ist, brauchen sich Eltern keine Sorgen zu machen (Kasten 2007: 136).

Auch weisen Erstgeborene häufig eine schnellere Sprachentwicklung auf als zweitgeborene Geschwister, da die primäre Bezugsperson für das erste Kind in der Regel mehr Zeit aufwendet und mehr mit ihm spricht als mit dem Zweitgeborenen. Bei zwei Kindern muss die Aufmerksamkeit schließlich auf zwei Kinder verteilt werden. Dritt- und Viertgeborene wiederum sprechen früher als das Zweitgeborene, da das erstgeborene Kind als sprachlicher Einfluss hinzukommt (Largo 2007: 397).

Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, brauchen am Anfang länger, um das Sprechen zu lernen (Largo 2007: 394ff.). Das sollte Eltern jedoch nicht davon abhalten, mit ihrem Kind in ihrer Muttersprache zu sprechen. Sie können guten Gewissens diejenige Sprache verwenden, in der sie sich am wohlsten fühlen, in der sie am besten Gefühle ausdrücken können, in der sie gerne Kinderlieder singen, Reime aufsagen, Fingerspiele spielen.

Wichtig bei einer mehrsprachigen Familie ist, dass eine Bezugsperson mit einem Kind möglichst nur eine Sprache spricht, also nicht die Sprachen abwechselt und diese auch nicht zu Kunstworten vermischt. Kinder können sich sehr gut darauf einstellen, sie assoziieren die Eigenheiten einer Sprache mit der Bezugsperson (vgl. ANE: 18. Elternbrief).

Die verschiedenen Sprachen entwickeln sich bei einem Kind jedoch unterschiedlich rasch. Kinder bevorzugen beim Sprechen die Sprache, die sie am meisten hören und die ihre Hauptbezugsperson spricht, d.h. selbst wenn der Vater das Kind in seiner Muttersprache anspricht, ist es typisch, dass das Kind in der hauptsächlich gehörten Sprache antwortet (Largo 2007: 400).

Um diese kleinen Verspätungen in der Sprachentwicklung gelassener zu sehen, hilft Eltern vielleicht die Überlegung, dass positive Geschwisterbeziehungen oder Mehrsprachigkeit wertvolle Ressourcen für Kinder sind.

### **Am Rockzipfel**

Kleinkinder zeigen phasenweise ein ausgeprägtes Bindungsverhalten, was für die Hauptbezugsperson anstrengend sein kann. Für die Kinder stellt das Bindungsverhalten einen Schutz vor Überforderung dar. Wenn Eltern sich hier gegenseitig helfen oder die Großeltern etwas mit dem Kind unternehmen, ist das für Eltern mit Kleinkindern eine Entlastung. Niemand braucht den Anspruch zu haben, alles alleine zu schaffen. Für das Kind ist es wichtig, eine Bezugsperson als sichere Basis zu haben, und seinem Entdeckungsdrang nachkommen zu können. Je zuverlässiger eine Bezugsperson sich verhält, desto mehr Vertrauen hat das Kleinkind in sie und kann sich mit ihr unbesorgt entfernen.

### **Du sollst das nicht machen, sondern Mama!**

Eltern berichten immer wieder, dass Kinder einen Elternteil bevorzugen und diesen für sich alleine haben wollen. Sie scheinen mit dem einen Elternteil um die Zuneigung des anderen zu konkurrieren oder sie wollen sich plötzlich nur von dem einen versorgen lassen: „Du sollst weggehen, ich will alleine mit Mama kuscheln“, „Du sollst mir nicht die Schuhe anziehen, das soll Papa machen!“

Kein Elternteil muss Sorge haben, dass sein Kind ihn nicht liebt. Kinder haben manchmal von sich aus Ideen und Wünsche und probieren sich in ihren Einflussmöglichkeiten im Dreieck mit Vater und Mutter aus. Dieses Verhalten ist im Kontext der Phase der Willensbildung zu verstehen. Auch wenn Eltern das manchmal als Gegeneinander-Ausspielen erleben, geht es dem Kind um ein Ausprobieren von Einflussmöglichkeiten im sicheren Rahmen. Eltern können sich, je nach Situation, auf das Ausprobieren des Kindes flexibel einlassen, behalten jedoch die letzte Entscheidung.

Wichtig ist, dass solche Erlebnisse nicht zum Zündstoff zwischen den Eltern werden bzw. dass nicht Konflikte zwischen den Eltern über das Kind ausgetragen werden. „Überleg dir doch mal selber, was da schiefgelaufen ist! Warum hast du im ersten Lebensjahr auch so viele Überstunden gemacht?“ Wahrscheinlich liegt in Partnerschaften die Versorgung des Kindes hauptsächlich bei einem Elternteil. Und Kinder in diesem Alter stecken nun mal ihren Besitz ab und verteidigen ihn. Wenn Eltern dies stört, dann können sie die Erziehungsarbeit gleichmäßiger aufteilen. Dafür ist es hilfreich, sich über ihre Erwartungen und Wünsche austauschen, eine gemeinsame Lösung finden und ggf. den kurzzeitigen Unmut des Kindes aushalten.

### **Ich will aber!**

Die Wutanfälle eines Kleinkindes können für Eltern sehr anstrengend sein. Besonders wenn sich dieser in der Öffentlichkeit abspielt oder im privaten Rahmen kritisches Publikum Zeuge wird. Gerade die öffentlichen Situationen, bei der sich das Kind auf den Boden wirft, weil es den Schokoriegel nicht bekommen hat, ist ein Paradebeispiel für elterlichen Stress. Viele Eltern fühlen sich durch das ungezogene wirkende Verhalten des Kindes geärgert, beschämt, irritiert oder geraten in einen Loyalitätskonflikt. Soll ich mich um die Gefühle des Kindes kümmern? Erwartet die Umgebung nun entschiedenes Eingreifen? Was rät mir meine Mutter immer wieder? Muss man nun demonstrieren, dass man das Kind im Griff hat?

Eltern sollten versuchen, sich von den kritischen Bemerkungen von außen und aus ihrem Inneren freizumachen. Es geht nicht darum, die vermeintlichen Erwartungen Anderer zu erfüllen. Viele Menschen kennen die Situation von den eigenen Kindern und beobachten zwar interessiert, aber auch mitfühlend das Geschehen.

Insgesamt lässt sich nicht pauschal sagen, was in einer bestimmten Situation die richtige Verhaltensweise ist. Gute Vorabsprachen und das Einbeziehen in Planungen können jedoch vorbeugen: „Wir machen jetzt einen Einkaufszettel, damit wir nichts vergessen. Und dann kaufen wir aber auch nur die Sachen, die auf dem Zettel stehen. Mal überlegen, was brauchen wir aus dem Supermarkt? Ach, Kaugummis? Dann schauen wir mal in den Schrank, ob wir schon alle aufgegessen haben.“ Wenn es trotzdem zum Konflikt kommt, lässt sich das Kind vielleicht ablenken und der Konflikt ist vergessen: „Wir kaufen jetzt keine Schokolade, aber zu Hause ist noch Milchreis!“ Oft funktioniert auch das Tauschen: „Du gibst mir das Schokoladenei und du darfst dafür deinen Joghurt auf das Band legen.“

Manchmal ist das Kind jedoch nicht zu beruhigen, ohne in der Sache nachzugeben. Und hier sollten Eltern sich überlegen: Wie wichtig ist mir das? Ist das jetzt eine grundsätzlich wichtige Grenze, die überschritten wurde? Oder kann ich das Kind mit einem Kompromiss, einer Erklärung oder mit einer Alternative beruhigen? Schließlich braucht ein Kind in diesem Alter oft noch die Hilfe seiner Eltern bei der Gefühlsregulation. Manchmal kann es aber auch das Richtige sein, einfach den Unmut des Kindes auszuhalten. Eine klare Haltung der Eltern kann dem Kind hier Sicherheit vermitteln. Auch müssen Kinder die Chance haben zu lernen, dass sie es schaffen, frustrierende Situationen auszuhalten.

**Ein Vater im Elternkurs berichtet:**

„Lotta und ich saßen schon im Bett beim Vorlesen, da fiel ihr wieder ein, dass sie ja Schokolade essen wollte. Nun hatte sie aber schon Zähne geputzt und ich sie nach den üblichen Verhandlungen nachgeputzt und ich wollte bald das Licht ausmachen. Da habe ich ihr vorgeschlagen, sie dürfe noch einen zuckerfreien Kaugummi kauen, solange wir lesen. Damit war sie zufrieden.“

...❖ **Hinweis:** Eltern hilft es, sich klarzumachen, dass das Kind auch wütend sein darf. Wer ist das nicht mal? Hinzu kommt, dass es bei Kindern in diesem Alter zur Entwicklung dazugehört, Wutausbrüche zu durchleben. Eltern brauchen daher nicht um jeden Preis zu versuchen, einen Wutausbruch zu verhindern.

Häufig sind es aber nicht nur die Eltern, an denen sich ein Kind reibt: Manchmal will das andere Kleinkind im Sandkasten auf keinen Fall seinen Bagger abgeben. Oder der Turm fällt einfach immer wieder um, obwohl das Kind ihn „bis zum Himmel“ bauen wollte.

Man kann, ja darf, es einem Kleinkind nicht immer recht machen. Die Entwicklungsaufgabe besteht für das Kind schließlich darin, sich über seine Wünsche und Bedürfnisse klar zu werden und zu lernen, sie angemessen zu äußern. Es darf eine andere Meinung vertreten, die Eltern halten das aus und lieben ihr Kind trotzdem. Und zunehmend wird es auch lernen, Rücksicht auf die Bedürfnisse anderer Menschen zu nehmen bzw. diese als Argument akzeptieren.

Hier ist es Aufgabe der Eltern, das Kind in diesem Lernprozess auszuhalten, zu begleiten und auch anzuleiten. Immer wieder werden sie auch – im Sinne eines Vorbildes – für das Kind einspringen müssen: So bedankt sich die Mutter noch eine ganze Zeit lang für die Wurstscheibe, die der Metzger dem Kind geschenkt hat, bis das Kind einerseits diese Höflichkeitsregel erlernt hat, andererseits selbstsicher genug ist, um sie auch in Bezug auf fremde Erwachsene anzuwenden.

## LITERATUR

- ...❖ **ANE/Arbeitskreis neue Erziehung e.V.:** 18. Elternbrief. [www.ane.de](http://www.ane.de)
- ...❖ **Blank-Mathieu, Margarete (1996):** Die Bedeutung von Kinderfreundschaft und Kinderstreit für die Identitätsentwicklung, In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 1996(4)
- ...❖ **Kasten, Hartmut (2007):** 0 bis 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Berlin/Düsseldorf/Mannheim, Cornelsen Scriptor
- ...❖ **Kranz, Dirk (2005):** Selbstkonzept und Selbstwert fördern die Selbstständigkeit. Wie Eltern dazu beitragen können, In: Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik, <http://www.familienhandbuch.de>
- ...❖ **Krappmann, Lothar (2004):** Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse, In: Geulen, Dieter & Hermann Veith: Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Stuttgart, Lucius & Lucius: 253-271
- ...❖ **Largo, Remo H. (2007):** Babyjahre, München, Piper
- ...❖ **Maywald, Leona (2010):** Die Bedeutung des Spiels für die seelische Gesundheit, In: Andresen, Sabine, Micha Brumlik und Claus Koch (Hg.): Das Elternbuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden, Weinheim/Basel, Beltz: 132-142
- ...❖ **Rauh, Hellgard (2008):** Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit, In: Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz PVU: 149-224
- ...❖ **Suchodoletz, Waldemar von (2007):** Prävention umschriebener Sprachentwicklungsstörungen, In: Suchodoletz, Waldemar von (Hg.): Prävention von Entwicklungsstörungen, Göttingen, Hogrefe: 45-79

## 6.4 Kindergartenalter (3 bis 6 Jahre)

### Berichte aus dem Elternkurs:

„Lea (drei Jahre) geht nun seit einem halben Jahr schon in den Kindergarten und immer noch gibt es jeden Morgen Theater beim Abschied. Wenn ihre Lieblingserzieherin da ist, geht es einigermaßen, aber wenn nicht, habe ich verloren. Sie schreit sich die Seele aus dem Leib, klammert und schreit nach mir. Ich frage mich, ob ich wieder aufhören soll zu arbeiten. Vielleicht ist sie noch nicht kindergartenreif?“

„Seit Neuestem wacht Laurenz (fünf Jahre) jede Nacht auf und schreit. Ich weiß nicht, was mit ihm los ist. Er träumt schlecht und hat plötzlich Angst, in seinem Zimmer sei etwas.“

Obwohl es vielfältige Möglichkeiten der Betreuung und Bildung in diesem Alter gibt, wird der Lebensabschnitt zwischen dem dritten und sechsten Geburtstag in der Fachliteratur als Kindergartenzeit bezeichnet. Diese umfasst auch die Vorschulzeit als letztes Jahr vor der Einschulung. Viele Kinder werden aber auch schon vor dem dritten Geburtstag außerhäuslich betreut.

Die Übergänge zwischen den Institutionen mit ihren Verheißungen (endlich groß sein!) und Anforderungen beschäftigen Kinder und Eltern. Im Kleinkindalter wurden bereits zahlreiche Kompetenzen in Grundzügen angelegt, z.B. Sprache, Emotionsregulation, Teil einer Gruppe sein, seine Interessen angemessen vertreten. Im Kindergartenalter werden diese nun gefestigt und ausgebaut.

## Entwicklung

### Körperlich-motorische Entwicklung

Der sogenannte erste Gestaltwandel bestimmt die körperliche Entwicklung in dieser Phase. Das Kind wächst ein beträchtliches Stück, wodurch sich seine Proportionen verändern. Arme und Beine wachsen schneller, der Körper wird schmaler und es bildet sich eine Taille. In dieser Altersphase finden auch entscheidende wachstums- und reifungsbedingte Veränderungen des Muskel-, Skelett- und Nervensystems statt (Breithecker 2004: 172). Gleichzeitig steht die motorische Entwicklung des Kindes in einem engen Zusammenhang mit der kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung (Kasten 2006: 40). Es wird daher auch von der psychomotorischen Entwicklung gesprochen. Die Kinder erweitern in erheblichen Maße ihre grob-, fein- und statomotorischen Fähigkeiten; die Bewegungskoordination wird geschickter, indem sie klettern, laufen, springen, basteln, zeichnen und werken.

### Soziales Denken und Handeln

In diesem Alter vollzieht sich ein qualitativer Wandel im Denken von Kindern. Es wird ihnen immer mehr bewusst, dass andere Personen eine eigene innere Gedankenwelt haben, die sich von ihrer eigenen

unterscheidet. Es gelingt Kindern im Vorschulalter auch zunehmend, diese Tatsache in die Planung und Ausführung ihrer Handlungen mit einzubeziehen (Kasten 2005: 144). In diesem Zusammenhang spielt die Perspektiven- bzw. Rollenübernahme eine wichtige Rolle. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, sich in jemanden hineinzusetzen. Eng verknüpft damit ist der Begriff Empathie oder Einfühlungsvermögen.

Je nachdem, wie gut das Kind seine eigenen Gefühle, Interessen, Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen kann, kann es auch die der anderen verstehen und nachfühlen. Erst wenn es sich einfühlen kann, kann es entsprechend handeln, z.B. durch Trösten, Teilen, Helfen. Dadurch verändert sich auch die Qualität der sozialen Interaktionen.

*„Rollenübernahme bildet eine notwendige Voraussetzung für alle Arten von sozialem Handeln, in dem es darum geht, sich die Bedürfnisse und Empfindungen anderer Menschen vor Augen zu führen. Sie ist darüber hinaus auch eine notwendige Voraussetzung für das Bewältigen zahlreicher Lebenssituationen, in denen es wichtig ist, sich über Strategien und Absichten anderer klar zu werden.“*

(Kasten 2006: 193)

Bedingungen, die einem Kind das Erlernen der Perspektivenübernahme erleichtern können, sind z. B. eine Ähnlichkeit des anderen mit ihm selbst (z.B. in Bezug auf Alter, Geschlecht, Lebenssituation) oder auch Rahmenbedingungen (z.B. eine vertraute Umgebung, eine übersichtliche und als angenehm empfundene Situation sowie klare Regeln).

### **Moralische Entwicklung**

Die Stufe der moralischen Entwicklung zwischen drei und sechs bezeichnet Lawrence Kohlberg als vormoralisches Niveau und Piaget als moralischen Realismus. Kinder, die sich auf dieser Stufe befinden, verstehen Regeln und Vorschriften, die zu Hause oder im Kindergarten gelten, als universell, und sie bewerten Verhaltensweisen als absolut (absolut richtig oder absolut falsch). Vormoralisch wird diese Stufe deshalb genannt, da sie sich bei der Bewertung von Handlungen noch sehr an den Konsequenzen und nicht an den Absichten des Handelnden orientieren. Erst gegen Ende der Vorschulzeit lernen Kinder, dass Regeln nicht nur von ihren Eltern oder Erziehern aufgestellt werden, sondern unabhängig von deren Autorität gültig sind (Kasten 2006: 205).

**Beispiel:**

Henrik und Tobias (fünf Jahre) sind die besten Freunde. Eines Tages verrät Henrik Tobias, dass er eine Höhle im Park gebaut hat, in der er eine Kiste mit Spielsachen und Heften versteckt hält. Henrik sagt, dass er zur Höhle gehen wird, um dort allein zu spielen. Tobias darf aber keinem davon erzählen. Tobias verspricht Henrik, dass er das große Geheimnis bei sich behalten wird. Tobias trifft später auf die Eltern von Henrik, die ihren Sohn abholen wollten. Sie sind besorgt und fragen Tobias, wo Henrik ist. Tobias steckt in einem Dilemma: Einerseits hat er seinem Freund ein Versprechen gegeben, das er nicht brechen möchte. Andererseits will er sich nicht der Autorität der Eltern widersetzen. Außerdem merkt er, dass die Eltern sich große Sorgen machen und Henrik eine Vereinbarung mit seinen Eltern gebrochen hat.

**Soziale Entwicklung**

Die oben beschriebene Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und zum moralischen Urteilen bildet die Grundlage für soziales Verhalten. In der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen können Kinder im Laufe ihrer Kindergartenzeit ihre sozialen Fähigkeiten immer mehr ausbauen. Diese Fähigkeiten lernen Kinder insbesondere in der Auseinandersetzung mit anderen Kindern. Dazu bieten sich beispielsweise auf dem Spielplatz und im Kindergarten viele Möglichkeiten, z.B. beim Aushandeln von Spielregeln: Wer darf wann welches Spielzeug benutzen? Bauen die Kinder gemeinsam eine Burg oder spielt jeder für sich? Wer ist als Nächstes mit dem Schaukeln dran? Auch die Empörung über vom Kind als ungerecht erlebtes Verhalten ist Zeichen der fortschreitenden moralischen Entwicklung („Julia hat genau das Gleiche gemacht und wurde nicht ausgeschimpft!“).

**Emotionale Entwicklung**

Gefühle sind Signale für den Menschen. Oft sind sie Ausdruck von Bedürfnissen. Sie dienen aber auch der Verarbeitung von Ereignissen: So kann ein Streit mit einem Freund ein Kind traurig oder wütend machen. Zwischen dem fünften und achten Lebensjahr gelingt es Kindern immer besser, spontane Gefühle und Handlungen zu kontrollieren und zu regulieren. Die Impulskontrolle sowie die Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub sind Voraussetzungen für die Entwicklung weiterer sozialer Kompetenzen (Kasten 2005: 56).

*„Strategien zur Emotionsregulation sind von großer Bedeutung für das eigene Wohlbefinden und den Umgang mit anderen Menschen.“*

(Frech 2008: 8)

Die dafür notwendige emotionale Kompetenz von der Emotionswahrnehmung und dem Emotionsverständnis über den Emotionsausdruck zur Emotionsregulation wird in der Kindergartenzeit geübt und stabilisiert.

## **Sprachentwicklung**

Im Alter von ungefähr vier Jahren ist die Sprache so weit ausgebildet, dass Inhalte verstanden und mitgeteilt werden können. Die Sprache erlangt nun ihre kommunikative und selbstregulierende Funktion. Kinder können sich internale Handlungsanweisungen geben, ihre Gedanken und Gefühle benennen und nach außen kommunizieren (Oerter/Montada 2008: 565). Die altersgerechte Sprachentwicklung ist eine Schlüsselfertigkeit, die zentrale Relevanz für das Gelingen sozialer Interaktion und weiterer Entwicklungsschritte hat, z.B. Kompetenzen, die in der Schule gebraucht werden.

## **Selbstkonzept und Identität**

Zwischen zweieinhalb und fünf Jahren können Kinder sich selbst Merkmale zuordnen. Diese können sich auf den Körper beziehen („Ich habe blaue Augen“), Tätigkeiten und Vorlieben benennen („Ich fahre gerne Rad“), soziale Beziehungen beschreiben („Ich habe zwei Schwestern“) oder sie können psychologischer Art sein („Ich bin fröhlich“). Diese Beschreibungen ergeben für das Kind aber noch kein zusammenhängendes Bild von sich selbst. Trotzdem können sie sich Kategorien zuordnen, die sie mit anderen gemeinsam haben. Das Kind unterscheidet noch nicht zwischen einem Wunschbild (ideales Selbst) und dem Realbild (reales Selbst).

Ab dem Alter von etwa vier Jahren versteht ein Kind, dass andere Menschen einen Standpunkt ihm gegenüber einnehmen und sein Verhalten bewerten (Montada/Oerter 2008: 231). Ab diesem Zeitpunkt kann die Meinung anderer Leute eine Rolle für das Verhalten und das Selbstkonzept des Kindes spielen.

## **Möglichkeiten des elterlichen Einflusses**

### **Vorbild**

Werte, die den Eltern wichtig sind, können am besten durch das Vorleben weitergegeben werden. Auch ältere Kinder dienen zunehmend als Vorbild. Erwünschtes Verhalten kann zudem sehr effektiv durch positives Feedback, Anerkennung und gezielte Aufmerksamkeit verstärkt werden. Unerwünschtes Verhalten kann durch Nichtbeachtung, logische Konsequenzen oder konstruktive Kritik abgeschwächt/ eingeschränkt werden. In dieser Entwicklungsphase ist das Zutrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder besonders wichtig. Die beim Schuleintritt bedeutsame Selbstständigkeit und Selbstverantwortung können so gefördert werden.

### **Gefühle**

Eltern und Erzieher können Kindern bei der Suche nach Strategien der Emotionsregulation helfen, indem sie eine emotionale Beziehung zu ihnen pflegen. Kinder suchen manchmal gerade im Streit die Nähe ihrer Eltern: „Papa, tröste mich!“ Manchmal fällt es Eltern hier schwer, das Kind dann in den Arm zu nehmen, schließlich ist man gerade wütend auf das Kind. Warum kann es nicht zur Mutter gehen, um sich trösten zu lassen? Doch vielleicht brauchen Kinder hier die Gewissheit, dass Eltern sie und ihre Launen aushalten und sie nicht wegstoßen, auch wenn sie sich schrecklich benehmen. Sie suchen gerade jetzt die Sicherheit der elterlichen Präsenz (Omer/Schlippe 2004).

...❖ **Hinweis:** Man kann das Kind ruhig zuerst in den Arm nehmen oder das Lieblingsessen kochen und danach erklären, was gerade nicht in Ordnung war. Mit diesem Gefühl der Sicherheit kann das Kind eher zuhören und kooperieren. So wird auch vermieden, dass Fronten sich verhärten.

Kindern hilft es auch, wenn man ihnen verschiedene Möglichkeiten aufzeigt, ihre Emotionen auszudrücken. Kindliche Emotionen und ihr Ausdruck sollten grundsätzlich ernst genommen und nicht abgetan oder ignoriert werden. Dies ist das Fundament für die Sicherheit, weiterhin Gefühle angstfrei äußern zu können.

### **Soziale Kompetenz**

Soziale Kompetenz erwerben Kinder im Kontakt mit anderen Kindern und Erwachsenen. Besonders in der Kindertagesstätte werden soziale Fähigkeiten tagtäglich erlernt und geübt. Hier ist es ein Vorteil, dass auch ältere Kinder die kleineren dabei unterstützen, sozial kompetent zu handeln. Eltern können ihre Kinder dabei unterstützen, soziale Kontakte zu knüpfen und aufrechtzuerhalten, indem sie sich mit anderen Eltern und Kindern auf dem Spielplatz verabreden, Kinder zu sich nach Hause einladen und auch Einladungen anderer Kinder annehmen.

### **Fragen über Fragen**

Kinder in diesem Alter verleihen ihrer Wissbegierde zunehmend durch ausdauerndes Fragen Ausdruck. Kinderfragen verlangen nicht unbedingt eine Antwort, aber immer das Gespräch (Leger 2004: 165). Anregend kann so ein Gespräch durch Gegenfragen werden oder indem man gemeinsam nach Antworten sucht.

...❖ **Hinweis:** Besser als ein „Weiß ich nicht“ wäre ein „Mal sehen, ob wir das gemeinsam herausfinden können“, „Überleg mal, wie das gehen könnte“ oder „Was meinst du denn, wie das geht?“.

Zu den vielen Dingen, die Kinder wissen möchten, gehört z.B. die Frage, woher die Babys kommen. Wichtig ist es bei dieser und anderen Fragen, kindgerecht zu antworten. Die Gegenfrage „Was weißt du denn schon?“ hilft Eltern zu verstehen, was das Kind eigentlich genau interessiert. So können sie Zeit gewinnen und eine einfache und altersgerechte Antwort formulieren. Es reicht, nur so viel zu erklären, wie das Kind verlangt. Dies kann als gute Markierung dafür gelten, was das Kind verarbeiten kann. Wenn die Aufmerksamkeit nachlässt, ist die Frage möglicherweise ausreichend beantwortet.

Zur Erkundung des mit der Fortpflanzung zusammenhängenden Geschlechterunterschieds gehören auch Doktorspiele. Normal im Rahmen kindlicher Entwicklung sind Doktorspiele, die auf Gegenseitigkeit beruhen: Die Initiative geht dabei nicht nur von einem Kind aus und kein Kind muss sich unterordnen. Sie tauschen die Rollen und betrachten und berühren sich gegenseitig. Die Kinder berühren sich nur so viel, wie es für sie selbst und die anderen schön ist. Die Kinder sind ungefähr gleichaltrig und es besteht zwischen ihnen kein Machtgefälle, z.B. aufgrund der Stellung in der Gruppe. Es geht dabei um kindliches Erkunden und nicht um sexuelle Handlungen, die der Erwachsenensexualität entsprechen.

Dafür brauchen die Kinder Rückzugsmöglichkeiten, um ihrer Neugier ohne die Störung durch Erwachsene und ältere Kinder und Jugendliche nachgehen zu können. Wie immer, so ist auch bei diesem Thema wichtig, möglichst frühzeitig unter Erwachsenen zu klären, welche Regeln in einer Familie oder in der Kindertagesstätte gelten (z.B.: Wie gehen sie damit um, wenn zwei Kinder sich in die Höhle zurückziehen? Ist vollständiges Nacktsein erlaubt? Gestatten sie das Berühren der Genitalien?) (Rux 2004: 169, Enders 2004).

### **Körperliche Entwicklung**

Für die körperliche Entwicklung brauchen Kinder Körpererlebnisse und Sinneserfahrungen, d.h. vor allem Bewegung an der frischen Luft. Dazu gehört es, verschiedene Körperpositionen und Fortbewegungsarten auszuprobieren (z.B. Laufen, Klettern, Springen, Kriechen, Hüpfen, Rutschen), das Halten, Verlieren und Wiederherstellen des Gleichgewichts (beim Schaukeln, Schwingen, Rollen, Drehen, Balancieren) sowie das Erleben von Anspannung und Entspannung, körperlicher Belastung und ihrer Wirkung auf Herz, Atmung und Muskulatur. „Kinder brauchen zum Aufbau ihrer Gesundheit mehr Bewegung als ihre Eltern, die ihre Gesundheit lediglich erhalten müssen“ (Breithecker 2004: 171).

Die psychomotorische Entwicklung wird durch eine ganzheitliche Bewegungserziehung von den meisten Betreuungsangeboten auf spielerische Weise in den Tagesablauf eingebettet. Kinder kommen mit einem natürlichen Bewegungsdrang auf die Welt, der in unserer Gesellschaft, besonders in Städten, immer mehr eingeschränkt wird. Von besonderer Bedeutung ist daher die Unterstützung der Eltern bei der Suche nach geeigneten Plätzen und Räumen, aber auch Zeiten, in denen sich Kinder ungezwungen und sicher bewegen können. Eltern können die körperliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen, indem sie Bewegung in den Alltag integrieren, z.B. nach Möglichkeit Strecken zu Fuß gehen oder mit dem Fahrrad fahren, anstatt mit dem Auto zu fahren.

### **Stolpersteine und ihre Bewältigung**

#### **Elterliche Aufgaben beim Thema Gefühle**

Da die Möglichkeiten von Kindern, ihre Gefühle auszudrücken, noch beschränkt sind, ist es für Eltern oft schwer herauszufinden, welches Bedürfnis dahintersteckt. Wenn ein Kind beispielsweise laut ist oder mit Spielsachen herumwirft, braucht es vielleicht gerade Aufmerksamkeit. Hier wäre dann ein mögliches Erziehungsziel, dass Eltern den Kindern helfen, die Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren, die hinter dem Verhalten liegen.

Außerdem fällt es Eltern oftmals schwer, eigene Bedürfnisse und Gefühle von denen des Kindes abzugrenzen. Dennoch ist es für die Erziehungsberechtigten wichtig, sich als autonom, als emotional unabhängig und in ihren Gefühlen getrennt von ihrem Kind erleben zu können. Denn nur so können Kinder lernen, dass auch sie das Recht auf eigene Gefühle und Interessen haben. Dazu gehört es auch, ablehnende Gefühle, die in alterstypischer Weise auftreten, aushalten zu können, zu reflektieren, einzuordnen und benennen.

In solchen Situationen ist es oft hilfreich, die verschiedenen Interessen gut abzuwägen und dann aber auch – ggf. gegen den Willen des Kindes – beim ursprünglichen Plan zu bleiben.

Kind sagt:	„Du bist die blödeste Mama der Welt!“
Mutter reflektiert:	Er meint es nicht persönlich, er ist nur wütend auf mich. Er will hier noch weiter auf dem Spielplatz bleiben und spielen.
Mutter sagt:	„Ich verstehe, dass du ärgerlich bist. Aber schau, ich bin jetzt müde und will schnell nach Hause.“
Kind sagt:	„Du bist trotzdem blöd.“
Mutter sagt:	„Bitte beschimpf mich nicht! Du darfst wütend sein. Aber wir gehen jetzt nach Hause.“

### **Das Kind kommt ins Elternbett**

Auch wenn das Kind schon mal alleine in seinem Bett geschlafen hat, ist es normal, wenn es ab und zu wieder bei den Eltern schlafen will. Vielleicht hat es schlecht geträumt oder am Tag etwas erlebt, was es nicht alleine schlafen lässt, weswegen es nun die Nähe der Eltern benötigt. Eltern müssen keine Angst haben, dass ihr Kind nun schlechte Angewohnheiten entwickelt und nie mehr im eigenen Bett schlafen wird. Erfahrungen vieler Eltern zeigen, dass Kinder früher oder später von selbst in ihrem eigenen Bett schlafen wollen, wenn ihr Bedürfnis nach Nähe insgesamt ausreichend befriedigt ist. In den Kursen haben Eltern die besten Ideen, wie sie die Elternbett- Schlafphase ihrer Kinder überleben können.

### **Eintritt in die Kindertagesstätte/ Kindertagespflege**

Der Eintritt in die Kindertagesstätte kann für Kinder jeden Alters und deren Eltern in erster Linie eine Bereicherung des Lebensalltags und einen beträchtlichen Zugewinn an förderlichen Entwicklungsbedingungen bedeuten. Gleichzeitig sind Kinder ab ca. drei Jahren besonders offen und empfänglich für die Kontaktaufnahme zu Erwachsenen und Gleichaltrigen, sowie für das Erlernen sozialer Kompetenzen. Für einige Kinder kann der Eintritt in den Kindergarten aber auch ein kritisches Lebensereignis darstellen (Kasten 2005: 16). Die Belastung resultiert hauptsächlich aus der Trennung von der Hauptbezugsperson. Deshalb ist es wichtig, den Eintritt in die Kindertagesstätte unter Berücksichtigung bindungstheoretischer Erkenntnisse zu gestalten, z.B. in Form von Eingewöhnungsphasen. Außerdem

stellt auch die notwendige Neuorientierung im sozialen Gefüge mit vielen Kindern und neuen Regeln das Kind vor einige Herausforderungen.

Auch die allgemeine Umstellung im Leben der Familie, die mit dem Kindergartenbesuch verbunden ist, z.B. wenn der bislang betreuende Elternteil wieder in den Beruf zurückkehrt und das Kind dann früher aufstehen muss, kann von den Familienmitgliedern als belastend erlebt werden. Der Übergang in diese neue Lebenssituation kann durch eine Vorbereitung für alle erleichtert werden. Hilfreich könnte es sein, wenn das Kind schon vorher viel Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen hat und eventuell auch schon einige Stunden ohne die Eltern bei Freunden oder Verwandten verbracht hat. Wenn möglich, passen die Eltern den häuslichen Tagesablauf vorab etwas an den der Kindertagesstätte an.

Ängste der Eltern bezüglich der neuen Situation, auch wenn sie nicht ausgesprochen werden, verunsichern Kinder. Wenn Eltern ihre Befürchtungen offen mit anderen Erwachsenen – im Elternkurs oder mit den zukünftigen ErzieherInnen – besprechen können und dadurch zu mehr Planung und Sicherheit gelangen, kann das eine große Entlastung für alle Beteiligten darstellen.

### **Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule**

Schon gegen Ende der Kindertagesstätte zeigen die meisten Kinder großes Interesse an Zahlen und Buchstaben und bewundern die älteren Schulkinder. Oft finden sie die Vorschulangebote oder den Alltag des Kindergartens dann langweilig und wollen nicht mehr so gerne hingehen. Die Vorfreude auf die Schule kann die Motivation dafür sein, auch diesen Übergang als Zugewinn an Möglichkeiten zu sehen. Zusätzlich braucht das Kind auch hier die Unterstützung seiner Familie, um diesen Schritt zu meistern. Dazu gehört vor allem eine Offenheit gegenüber dem neuen Lebensabschnitt. Dem Kind fällt es umso leichter, den Schuleintritt als Herausforderung und nicht in erster Linie als Belastung zu empfinden, je sicherer die Eltern sind, dass dieser Schritt für das Kind eine positive Herausforderung ist, die es bewältigen kann.

Für Eltern stellt sich oft die Frage, welche Voraussetzungen ihr Kind für die Schulfähigkeit mitbringen sollte. Dabei geht es neben kognitiven Voraussetzungen wie logischem Denken und sprachlicher Sicherheit „vor allem um grundlegende soziale, emotionale, motivationale und körperliche Kompetenzen“ (Kasten 2005: 247). Im Einzelnen gehört dazu Neugier und Lernbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Gruppenfähigkeit, ausreichendes Selbstbewusstsein, Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub und zur Emotionsregulation sowie körperliche Belastbarkeit. Es genügt, wenn diese Fähigkeiten in Ansätzen vorhanden sind, da sie im Laufe der ersten Grundschuljahre weiter ausgebaut werden.

Wenn das Kind in der bisherigen öffentlichen Betreuung gut zurechtgekommen ist, können Eltern davon ausgehen, dass es auch in der Schule klappt. Andersherum bedeuten Schwierigkeiten im Kindergarten nicht zwangsläufig, dass das Kind auch in der Schule Probleme haben wird. Für Eltern ist die Einschulung ihres Kindes auch insofern eine Umstellung, als sie nun Eltern eines Schulkindes sind, was eine veränderte Verantwortungsübernahme bedeutet. Außerdem erfordert der Schulanfang ein größeres Vertrauen und Zutrauen in das Kind und seine Fähigkeiten, da es in der Schule mehr Ver-

antwortung für sich selbst übernehmen muss als in der Kindertagesstätte. Es findet tendenziell auch seltener und weniger intensive Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen statt, als zuvor mit ErzieherInnen. Des Weiteren gilt es – nicht nur für die Kinder – neue Kontakte zu den anderen Kindern und zu den LehrerInnen zu knüpfen. Auch die Eltern stehen damit vor der Aufgabe, zu den neuen Bezugspersonen ihres Kindes und den Eltern der anderen Kinder eine Beziehung aufzubauen.

## Ängste

Übergänge zu Neuem, Veränderungen oder die Vorstellung von Veränderungen (z.B. Eintritt in die Kindertagesstätte, Umzug, Trennung der Eltern, Geburt von Geschwistern, Verlusterfahrungen) lösen bei Kindern (und Erwachsenen) häufig Ängste aus. Angst bedeutet, dass subjektiv eine Bedrohung erlebt wird. Dieses Gefühl ist nur indirekt abhängig davon, ob tatsächlich eine äußere Bedrohung vorhanden ist. Das kann z.B., wie bei der Fremdenangst („Fremdeln“) mit acht bis zwölf Monaten, die panische Angst vor dem Verlust der Nähe der Bindungsperson sein oder im Alter von fünf bis sechs Jahren die überwältigende Angst vor Monstern oder Räubern, die sich unter dem Bett verstecken könnten. Somit kann man mit Recht behaupten, dass Ängste zur Entwicklung von Kindern dazugehören.

Auch wenn die Ursachen für Erwachsene oft schwer nachvollziehbar sind, ist es unbedingt ratsam, Kinderängste ernst zu nehmen. Eltern befürchten oft, sie selbst könnten durch das Ansprechen des Themas die Ängste bei den Kindern verstärken. Doch auch wenn es paradox klingt: Die einfache Frage „Wovor hast du denn eigentlich am meisten Angst?“ hilft Kindern, ihre Angst zu formulieren und sie mit der Bezugsperson zu teilen.

...❖ **Hinweis:** Von entscheidender Bedeutung ist es, dass Eltern, die als Vertrauensperson vom Kind zu Rate gezogen werden, selbst nicht in Panik verfallen. Es kann hilfreich sein, die Ursache der Angst zu identifizieren und dann zu thematisieren, z.B. indem man gemeinsam ein Buch zu dem Thema anschaut oder vorliest. Ein wenig emotionaler Abstand der Eltern zum Thema ist dabei hilfreich.

### Beispiel aus dem Elternkurs

Die Eltern des sechsjährigen Tore berichten, der Junge habe unerklärliche Ängste vor dem Tod und beschäftige sich übermäßig mit Unfällen, Krankenwagen usw. Die Mutter ist der Ansicht, dass Tod und Sterben keine Themen für so kleine Kinder sind. Im Gespräch in der Elterngruppe wird deutlich, dass die Mutter den Verlust ihrer Stiefmutter nicht verarbeitet hat und darum das Thema Tod und Sterben weiträumig vermeidet.

## Wut

Auf das Entstehen von Gefühlen haben wir keinen Einfluss, aber auf den Umgang mit ihnen. Wut als Gefühl ist an sich nicht destruktiv. Aus Wut entsteht nicht zwangsläufig Gewalt. Die Möglichkeit, sich mit aggressiven Impulsen gegen Angriffe zu verteidigen, ist angeboren (biologisches Ziel ist die Art-

erhaltung). Anders als bei anderen Gefühlen, die durch soziale Interaktion aufgebaut werden (wie z.B. Mitgefühl), kann und sollte Aggression jedoch durch Erziehung in sozial verträgliche Bahnen gelenkt werden.

Damit Wut nicht zu Gewalt wird, brauchen Kinder die Unterstützung und Anregung ihrer Eltern und des Umfelds, um zu lernen, wie sie Konflikte ohne destruktive Aggressionen, Gewalt oder Impulsdurchbrüche lösen können.

### **Realität und Fantasie**

Gelegentlich werden Eltern davon verunsichert, dass ihr Kind unglaubliche oder offensichtlich unwahre Geschichten erzählt, z.B. von Raumschiffen, die auf dem Spielplatz landen. Eltern fragen sich: Kann es sein, dass ein Vierjähriger absichtlich lügt? Kinder können jedoch erst dann Schein und Wirklichkeit voneinander unterscheiden, wenn sie die sogenannte „Theory of Mind“ entwickelt haben, d.h., wenn sie die Meinung eines anderen von der eigenen unterscheiden können, die Perspektive eines anderen übernehmen und damit Rücksicht auf den Wissenstand des anderen nehmen können. Dies ist erst ab dem vierten bis fünften Lebensjahr der Fall. Insofern kann Schummeln und Flunkern als ein Reifungszeichen gedeutet werden: Der Schritt zur Entwicklung einer Perspektivübernahme ist vollzogen oder steht bevor. Denn, anders als Eltern vielleicht glauben, sind zum Lügen eine ganze Reihe Kompetenzen notwendig. Einfühlung, Handlungsplanung, vorausschauendes Denken gehören dazu.

Kinder im Kindergartenalter haben eine ausgeprägte Fantasie. Sie erfinden Geschichten oder erweitern die Realität mit ausgedachten Inhalten. Dies kann für Eltern Anlass zur Sorge sein. Das Umdeuten von Erlebtem oder von Gegenständen ist Teil des Spielverhaltens. So kann man auch mit einer Banane telefonieren und aus der leeren Puppentasse trinken. Die Grenzen zwischen Realität und Fantasie sind in diesem Alter noch fließend. Es ist schwer für ein Kind im Kindergartenalter oder frühen Grundschulalter, die äußere Realität von der inneren Realität, also das tatsächlich Geschehende von dem nur Vorgestellten oder Gewünschten zu unterscheiden. Gibt es die Figuren aus den Märchen nun wirklich oder nicht? Eben ging da eine Frau mit schwarzen Haaren und einer Warze auf der Nase!

Manche Kinder haben auch fantasievolle Erklärungen, wenn sie auf begangene „Vergehen“ angesprochen werden („Wer hat die Unordnung im Wohnzimmer gemacht?“ „Das war ein fremdes Kind, das ist durchs Fenster gekommen!“). Erwachsene bringen ein Kind in Erklärungsnöte, wenn sie eine Erklärung für ein Fehlverhalten einfordern. Es ist schwer, sich einzugestehen, dass man etwas Verbotenes getan hat und dann auch noch dazu stehen soll! Wenn ein Kind das noch nicht schafft und daher der Fantasie freien Lauf lässt, so ist es doch ein Zeichen dafür, dass es die Regel verstanden hat bzw. versteht, dass der Erwachsene verärgert ist. Die Notlüge ist der Kompromiss zwischen dem Drang, etwas Verbotenes zu tun und dem Wunsch, es den Eltern recht zu machen (Gürtler 2004: 167, ANE 2007).

*„Die Neigung zum Lügen erwächst nicht aus einer blühenden Fantasie. Bewusst die Wahrheit (und nur die) zu sagen, ist eine moralische Haltung, die entsteht, wenn ein Kind die Vorteile dieser Wahrhaftigkeit an der eigenen Person eindringlich genug erlebt hat. Jedes Kind wird auch einige Male ausprobieren, richtig und bewusst zu lügen. Aber jede dieser wirklichen Lügen ist eine Gelegenheit, über die Nachteile, die das für das Zusammenleben bringt, zu reden, die Vorteile von Wahrhaftigkeit deutlich werden zu lassen. Jede Kinderlüge ist eine Gelegenheit zum Üben, mehr nicht.“*

(Gürtler 2004: 167)

Es ist die Art und Weise, wie man als Vater oder Mutter selbst mit der Wahrheit umgeht, die das Kind prägt. Das fängt schon bei einem ehrlich gemeinten positiven Feedback oder dem Versprechen an, morgen gemeinsam etwas zu unternehmen.

...❖ **Hinweis:** Kinder müssen zuerst erleben, wie schön es ist, wenn man sich auf die Worte eines Menschen verlassen kann, bevor sie selbst lernen, verlässliche Zusagen zu machen.

Es spielt aber auch eine Rolle, wie Eltern auf Missgeschicke oder missachtete Verbote reagieren. Wenn jedes aus Versehen umgestoßene Saftglas ein Drama ist, so ist es sehr schwer für ein Kind, zu seinem Handeln zu stehen. Eltern helfen dem Kind, indem sie ihm unterstellen: „Das hast du nicht extra gemacht, das war ein Versehen. Das kann jedem passieren!“ Ehrlichkeit darf vor allem nicht bestraft werden, sondern sollte zuerst Anerkennung erfahren (ANE 2007). „Toll, dass du dazu stehst!“ Ein normativer Satz im Nachhinein – „Mach das bitte nicht noch mal!“ – reicht aus.

### **Bettnässen**

Wenn ein vier-, fünf- oder sechsjähriges Kind nachts ins Bett nässt, stecken dahinter eher selten tiefere seelische Konflikte. In der ersten Hälfte der Nacht schlafen manche Kinder so tief, dass sie nicht bemerken, dass sie zur Toilette müssen (Tiefschläfersyndrom). Hilfreich kann es sein, vor dem Schlafen noch mal zur Toilette zu gehen. Die Rückhaltefunktion der Blase über den Blasenschließmuskel und die reflektorische Rückmeldung über den Füllzustand der Blase sind abhängig vom körperlichen Reifungsgrad des Kindes. Zu bedenken ist auch, dass das Kind sich nachts im Dunkeln möglicherweise nicht allein zur Toilette traut. In diesen Fällen kann ein Nachtlicht helfen. Erst wenn Sorge besteht, dass das nächtliche Einnässen organische oder seelische Ursachen hat (z. B. Spannungen in der Familie), ist der Gang zum Kinderarzt oder in eine Beratungsstelle sinnvoll.

## Nachtschreck

Der sogenannte Nachtschreck ist eine Angstatacke, während derer das Kind lauthals schreit, möglicherweise um sich schlägt, aber nicht wach wird und auch nicht aufzuwecken ist. Eltern sollten ihr Kind absichern, damit es sich nicht selbst verletzen kann. Nach wenigen Minuten, spätestens aber nach einer halben Stunde, ist der Schreck vorbei. Auch wenn diese Attacken öfter auftreten, weisen sie nicht auf eine ernsthafte Erkrankung oder Störung hin. Sie treten gehäuft in der Altersphase des Übergangs zur Grundschule auf.

### LITERATUR

- ...❖ **ANE/Arbeitskreis Neue Erziehung (2007):** 24. Elternbrief. Alter des Kindes: 3 Jahre, Berlin, ANE
- ...❖ **Breithecker, Dieter (2004):** Kinder brauchen Bewegung, In: Fthenakis, Wassilios E., Martin R. Textor und Antonia Nork-Schwoppe (Hg.): Knurs Handbuch Familie. Alles, was Eltern wissen müssen, München, Droemer Knauer: 171-173
- ...❖ **Enders, Ursula (2004):** Doktorspiele oder sexuelle Übergriffe?  
[http://www.zartbitter.de/content/e14/e3185/index\\_ger.html](http://www.zartbitter.de/content/e14/e3185/index_ger.html), 07.01.2011
- ...❖ **Frech, Verena (2008):** Erkennen, fühlen, benennen. Grundlagen der emotionalen Entwicklung im frühen Kindesalter, In: Textor, Martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch, <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1944.html>, 18.03.2010
- ...❖ **Gürtler, Helga (2004):** Gesponnen oder gelogen? In: Fthenakis, Wassilios E., Martin R. Textor und Antonia Nork-Schwoppe (Hg.): Knurs Handbuch Familie. Alles, was Eltern wissen müssen, München, Droemer Knauer: 166–168
- ...❖ **Kasten, Hartmut (2006):** 4 – 6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen, Weinheim, Beltz
- ...❖ **Leger, Elke (2004):** Warum Kinder so viel fragen müssen, In: Fthenakis, Wassilios E., Martin R. Textor und Antonia Nork-Schwoppe (Hg.): Knurs Handbuch Familie. Alles, was Eltern wissen müssen, München, Droemer Knauer: 164-166
- ...❖ **Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.):** Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz PVU
- ...❖ **Omer, Haim & Arist von Schlippe(2004):** Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht
- ...❖ **Rux, Sigrun (2004):** Wo kommen die Babys her? In: Fthenakis, Wassilios E., Martin R. Textor und Antonia Nork-Schwoppe (Hg.): Knurs Handbuch Familie. Alles, was Eltern wissen müssen, München, Droemer Knauer: 169
- ...❖ **Roth, Gerhard (2001):** Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert, Frankfurt am Main, Suhrkamp
- ...❖ **Laewen, Hans-Joachim, Beate Andres und Eva Hedervari (2007):** Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege, Berlin u.a., Cornelsen Skriptor

## 6.5 Mittlere Kindheit (6 bis 12 Jahre)

### Berichte aus dem Elternkurs:

„Schule, Schule und nochmals Schule. Bei uns zu Hause gibt es kein anderes Thema mehr. Ich dachte, ich hätte ein ganz normales Kind, nun bekomme ich alle sechs Wochen einen Anruf von der Klassenlehrerin und wieder beschreibt sie die vielfältigen Defizite meines Kindes. Die Klassenlehrerin sagt, Kinder sollten in der ersten Klasse nicht mehr als 30 Minuten Hausaufgaben machen. Aber Ivo (sieben Jahre) braucht eine halbe Stunde, um sich überhaupt an den Tisch zu setzen. Jeden Nachmittag zoffen wir uns um seine blöden Hausaufgaben. Er hat auch wirklich keine Zeit mehr zum Spielen, da er so lange für die Hausaufgaben braucht.“

„Emma (acht Jahre) war schon immer ein ganz vorsichtiges Kind. In der Schule ist es jetzt noch schlimmer geworden. Zu Hause kann sie es, wenn sie dann eine Arbeit schreibt, kann sie plötzlich nichts mehr. Zu Hause ist sie lebhaft und neugierig. In der Schule traut sie sich nicht, sich zu melden. Ihre Klassenlehrerin sagt, sie muss sich mehr zutrauen, ja aber was soll ich als Mutter da tun. Ich bin ja nicht mit in der Schule?“

*„Kinder, die lesen können, sind keine Kleinkinder mehr. (...) Kinder, die lesen können, führen ein ganz anderes Leben als Kinder, die es noch nicht können. Lesen macht sie unabhängiger und zugleich auch ungeschützter. Diese Kinder kommen auch ohne Hilfe der Eltern an verschiedenartigste Informationen und Erklärungen heran. Auf der anderen Seite können Eltern ihre Kinder auch nicht mehr so wirksam von unerwünschten Informationen abschirmen. (...) Kinder, die lesen können, nehmen an der Kultur teil, mit allen ihren positiven und negativen Aspekten.“*

(Kohnstamm 2001: 9)

Das Alter zwischen sechs und zwölf Jahren ist ein besonders erlebnisreicher Altersabschnitt. Mit der Einschulung endet institutionell die frühe Kindheit. Das Einschulungsalter ist jedoch nicht willkürlich. Mit fünf bis sechs Jahren drängen Kinder verstärkt nach eigenständigem Erkunden der Welt, und mit dem Eintritt in die Schule erhalten sie Zugang zur Welt des Wissens. Dies stellt einen qualitativen Wechsel im Lernstil dar. Kinder haben die Phasen der Prägung, des Lernens über Versuch und Irrtum und des Lernens am Modell durchlaufen und erhalten nun die Möglichkeit, sich über gesprochene und geschriebene Sprache eigenes Wissen anzueignen. Eltern sind erfreut über die zunehmende Vernunft

und die wachsenden Kompetenzen ihres Kindes. Ein Kind dieses Alters will zeigen, dass es etwas kann. Es will als wissendes Subjekt ernst genommen werden, kann und will sich an Vereinbarungen halten, will mit anderen zusammen sein, um gemeinsam etwas zu erarbeiten, ist neugierig auf Lernen und die Schule. Emotional ist es aber weiterhin sehr abhängig von den Eltern und anderen Bezugspersonen.

In diese Altersstufe fällt nicht nur die Einschulung, sondern später auch der Übergang in die weiterführende Schule. Komplementär zu den oben beschriebenen Ängsten konzentriert sich auch die Fachliteratur zu diesem Altersabschnitt vor allem auf die Schul- bzw. Schülerforschung sowie die Optimierung der Leistungsfähigkeiten und schulische Fertigkeiten.

Eltern sollten sich aber unbedingt bewusst machen, dass sie auch in außerschulischen Bereichen Einflussmöglichkeiten haben. Gerade die Förderung im außerschulischen Bereich kann sich sehr positiv auf den Schulerfolg auswirken und Versagensgefühle oder Frustrationen kompensieren (z.B. schlechter Schüler, guter Fußballer). Weiteres hierzu unter dem Abschnitt Elterlicher Einfluss.

## Entwicklung

### Körperliche und motorische Entwicklung

Insgesamt nähern sich die Körperproportionen von Schulkindern immer mehr denen von Erwachsenen an: Sie weisen jetzt kein Kindchenschema mehr auf.

Bei Kindern wechseln sich Phasen mit raschem und eher langsamem körperlichen Wachstum ab. Auch das Längenwachstum und das des Körperumfangs verlaufen zeitlich versetzt. So kommt es zwischen dem sechsten bis zum neunten Lebensjahr zur ersten Streckung, d.h. die Kinder wachsen mehr in die Länge als in die Breite, sie wirken schlaksig. Ungefähr zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr bei Mädchen, bei Jungen etwa zwischen dem 10. und 12. Lebensjahr kommt es zu einer Verlangsamung des Wachstums, während das Gewicht weiter zunimmt. Diese Phase wird die zweite Fülle genannt: Im Vergleich zur vorherigen Streckung entwickeln die Kinder plötzlich Reserven. In dieser Zeit bekommen Kinder auch die ersten bleibenden Zähne.

In der Regel zeigen Kinder weiterhin eine ausgeprägte Bewegungslust. Im Vordergrund steht nun das Erlernen von Fertigkeiten wie Rad fahren, Schwimmen, Inliner oder Skateboard fahren, Fußball spielen etc. Die Bewegungsspiele werden ziel- und wettbewerbsorientierter.

Die motorische Entwicklung ist dabei als ganzheitlicher Entwicklungsprozess zu verstehen, bei dem Wahrnehmung und Bewegungsabläufe als psychomotorische Entwicklung integriert werden (Zach 2006: 7f.). Dazu gehört das Erlernen von komplexen Koordinationsleistungen z.B. in Bezug auf Gleichgewicht (zwei volle Tassen tragen und dabei die Treppe hinuntergehen) oder z.B. Leistungen, die die Auge-Hand-Koordination betreffen (Buchstaben in der richtigen Größe und ohne Spiegelung schreiben). In dieser Zeit stehen auch komplizierte Spiele wie Gummitwist, Klatsch- und Kreisspiele hoch im Kurs.

Schulische Leistungen wie das Lesen, Schreiben und Rechnen stehen in direktem Zusammenhang zu der Fähigkeit von Kindern, ihren Körper in der Fein- und Grobmotorik zu bewegen, zu steuern und ihre Wahrnehmung zu koordinieren. Daher ist es für die psychische Entwicklung von großer Bedeutung, dass Kinder ihren Bewegungsdrang ausleben können.

### **Schlaf**

Zehn bis elf Stunden Nachtruhe empfehlen Experten für Grundschüler. Im Schlaf werden die Geschehnisse des Tages verarbeitet und Lerninhalte gefestigt. In den meisten Schulen beginnt der Unterricht um acht Uhr, was für viele Kinder (und auch Eltern) bedeutet, früher aufzustehen, als sie das noch in der Kindergartenzeit gewohnt waren. Auch die in der Kindertagesstätte oftmals übliche Mittagsruhe, bei einigen Kindern sogar noch der Mittagsschlaf, fällt weg. In den ersten Monaten der Schulzeit kann es deswegen vorkommen, dass die Kinder vollkommen geschafft aus der Schule kommen und beim Abendbrot schon so müde sind, dass sie fast einschlafen. Deshalb sollten Eltern die Uhrzeit, zu der die Kinder ins Bett gehen sollen, erneut überdenken, damit die Schlafmenge insgesamt ausreicht. Schlafmangel kann sich in Konzentrationsschwäche, körperlicher Unruhe und Tagesmüdigkeit äußern.

### **Der Kontakt zu Gleichaltrigen: Freunde und Klassenkameraden**

Der Umgang mit Gleichaltrigen stellt eine wiederkehrende Entwicklungsaufgabe auch für die mittlere Kindheit dar. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der mittleren Kindheit und jüngeren Kindern ist, dass das Schulkind mehr Kontakt zu Gleichaltrigen hat, der ohne unmittelbare Beaufsichtigung durch Erwachsene stattfindet, z.B. auf dem Schulweg und in den Pausen. Schulkinder wählen sich Freunde eher alleine aus, während bei kleineren Kindern die Eltern Spielgemeinschaften organisieren.

Im Umgang mit Gleichaltrigen erwerben Kinder soziale Kompetenzen. Erwachsenen gegenüber fühlen sich Kinder nicht gleichwertig, daher können sie nur sehr eingeschränkt mit ihnen argumentieren und deren Vorschläge in Frage stellen. Gleichaltrige Kinder treffen als Gleiche aufeinander und müssen sich um einvernehmliche gerechte Lösungen bei Konflikten bemühen.

*„Erwartungen, Meinungen, Absichten stoßen hart aufeinander und lösen Bemühungen um die Koordination der verschiedenen Perspektiven aus.“*

(Krappmann 2004: 254)

Kinder untereinander konstruieren gemeinsam eine Interpretation der Realität, die Spielregeln. Wenn eine Einigung nicht möglich ist, so können Kinder in einer freien Spielsituation, z.B. bei einem zufälligen Zusammentreffen auf dem Spielplatz, einfach ohne Einigung auseinandergehen. Freundschaft dagegen schränkt solch beliebigen, konfliktvermeidendes Verhalten ein, da den Kindern am Erhalt der

Freundschaft gelegen ist. Auch mit Klassenkameraden muss eine Verfahrensweise gefunden werden, da man den Klassenverband nicht verlassen kann.

*„Unterricht und Schule gibt zwar vieles vor, was Kinder auszuhandeln haben, aber die Kinder tun es dann auf ihre Weise. Die Lehrerin mag zwar Arbeitsgruppen zusammenstellen, aber die Kinder arbeiten nicht ohne Abstimmung untereinander, sie entziehen sich sogar angewiesenen Aufgaben oder unterlaufen sie, wenn die Arbeitsgruppe aus Kindern besteht, die sich nicht akzeptieren. Kinder folgen keineswegs ohne Weiteres Aufforderungen der Lehrerin, etwa sich gegenseitig zu helfen, sondern klären unter sich, wer nach ihren Vorstellungen von Fairness Anspruch auf Hilfe hat. Unabhängig von den Schulnormen werden eigene Verhaltenskodizes und Grenzen ausgehandelt, Regelbrüche interpretiert und bestraft oder in Abwägung der Konsequenzen pragmatisch übergangen.“*

(Krappmann 2004: 257)

Hier wird deutlich, welche wichtige Bedeutung das Vermitteln von Verhaltensregeln in der Schule z.B. um Konfliktlösungsmuster hat. Lehrer wissen, wie viel Zeit in den ersten Grundschuljahren dafür verwendet wird, die Lern- und Klassenregeln zu erlernen.

### **Beziehungen zu Erwachsenen**

Je älter das Kind wird, desto mehr Einflüsse gewinnen Personen, die nicht direkt zur Kernfamilie gehören. Die Institution Schule ist überhaupt nur möglich durch die große Bereitschaft von Kindern, sich durch Erwachsene anleiten zu lassen, die nicht zur Familie gehören. Der große Schritt in dieser Phase ist, dass Lehrpersonen so wichtig werden und in der Bedeutung für die Kinder in Konkurrenz zu den Eltern treten („Aber meine Lehrerin hat gesagt ...“). Sie glauben, dass Erwachsene, insbesondere LehrerInnen, allgemeingültiges Wissen vermitteln. Sie sind emotional sehr abhängig von den Lehrkräften und geraten in schlimme Loyalitätskonflikte, wenn Eltern und LehrerInnen nicht gut zusammenarbeiten.

...❖ **Hinweis:** Je jünger die Kinder sind, umso mehr sollten sich Eltern bemühen, der Schule und ihren Lehrpersonen gegenüber eine freundliche und wertschätzende Haltung einzunehmen. Keinesfalls sollten Eltern die Zuneigung zu LehrerInnen oder deren Bewundern abwerten oder in Frage stellen.

### **Spielverhalten**

Kinder durchlaufen verschiedene Formen des Spiels. Das Symbolspiel (So tun als ob) nimmt mit Ende der Vorschulzeit ab, dafür nimmt das kooperative Rollen- oder Sozialspiel (Mutter, Vater, Kind) zu.

Das wettbewerbsorientierte Regelspiel (Verstecken, Fangen, Fußball) setzt ungefähr mit Beginn der Schulzeit ein. Hinzu kommen komplexe Spiele, die eine Kombination aus Bewegungsritualen, Beziehungsgestaltung und Auswendiglernen darstellten, die Kreis- und Klatschspiele (z.B. Es geht ein Bi-Ba-Butzemann in unserm Kreis herum). Das kindliche Spiel hat insgesamt die Funktion der Lebensbewältigung, wobei drei Dimensionen unterschieden werden können (Oerter 2008: 238):

- Die Bewältigung von Erlebtem: Da Kindern in diesem Alter noch wenig andere Techniken zur Verfügung stehen, verarbeiten sie Erlebtes, aber auch Probleme dadurch, dass sie diese im Spiel wiederholen. Das Kind macht sich dadurch zum „Herrscher der Situation“ und nimmt eine aktive Rolle ein. (Beispiel: Das Kind schimpft mit der Puppe so, wie die Mutter eben mit dem Kind geschimpft hat.)
- Ausleben von Fantasie und unrealistischen Wünschen: Kinder können im Spiel alles sein, was sie sich wünschen und vorstellen können, z.B. groß und stark sein und alle ihnen verbotenen, aber attraktiven Tätigkeiten ausüben. Sie erproben dadurch auch zukünftige Rollen. („Komm, wir sind jetzt berühmte Tänzerinnen und proben für eine Aufführung.“)
- Spiel als Gegenreaktion auf den Sozialisationsdruck und den Zwang der Wirklichkeit: Die Kinder deuten im Spiel Gegenstände um und bauen Fiktionen auf. Sie können sich an ihrer eigenen Welt erfreuen und sich gegen den Anpassungsdruck der Umwelt verteidigen. („Wir bauen jetzt Raumschiffe aus Lego und dann fliegen wir wohl zum Mond und picknicken da, wo keine Eltern sind.“)

### **Selbstwert**

Vorschulkinder und Erstklässler sehen sich selbst noch als das Zentrum der Welt (egozentrisch). Doch einerseits suchen Kinder in diesem Alter verstärkt den Vergleich und den Wettbewerb untereinander, andererseits ist der Unterricht in den herkömmlichen Schulformen auch direkt auf Vergleichsprozesse ausgerichtet. So kommen ältere Schulkinder allmählich zu einer realistischeren Einschätzung ihrer Leistungen und Fähigkeiten. Die vergleichende Benotung birgt aber auch die Gefahr für Enttäuschungen und Motivationseinbrüche.

### **Neue Anforderungen durch den Schulalltag**

Die Anforderungen an Kinder nehmen mit dem Schuleintritt noch einmal zu: Schulkinder müssen sich mit dem Wechsel der Unterrichtsfächer auf immer wieder neue Themen konzentrieren. Es muss ihnen gelingen, pünktlich zur Schule zu kommen, sich dort selbstständig an- und ausziehen, alleine zur Toilette zu gehen und bestimmte Wege in der Gruppe oder alleine zu bewältigen. Schulkinder müssen sich in den sozialen Beziehungen unter den Mitschülern behaupten, sich im Unterricht frei äußern und gleichzeitig anpassen, ein- und unterordnen. Es ist also eine Vielzahl von Leistungsanforderungen, die das Kind erbringen muss. Seine Neugier und die Freude am Lernen helfen ihm dabei.

Das Schulkind lernt auch, mit wechselnden, relativ fremden Erwachsenen (z.B. LehrerInnen) Gespräche zu führen, die sich nicht auf die Gesamtheit des Erlebens beziehen, sondern nur auf Bildungsaspekte. Es lernt zwischen Verwandten, Freunden und Fremden zu unterscheiden. Das Kind lernt, wen es duzen darf und wen es siezen soll.

### **Emotionale Voraussetzungen für das Lernen**

Eine wichtige, neurobiologisch belegte Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen ist, dass das Kind eine Beziehung zu seinen Bindungspersonen erlebt, die durch Interesse, Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist. In der Schule ist es ebenfalls notwendig, dass eine Atmosphäre vorherrscht, in der Kinder keine Angst vor negativen Bewertungen ihrer Person, vor Fehlern oder Misserfolgen haben müssen.

### **Möglichkeiten des elterlichen Einflusses**

#### **Den Familienalltag gestalten**

Gemeinsam Zeit zu verbringen muss für Eltern nicht bedeuten, dass stets ein ausdrücklich pädagogisch wertvolles Programm gestaltet werden muss oder dem Kind ständig etwas Besonderes geboten wird. Zum Familienalltag gehören nun mal auch so alltägliche Dinge wie das Einkaufen, das Kochen, die Socken zu sortieren, die Wäsche zusammenzulegen, das Auto zu tanken oder das Altpapier wegzubringen.

Kinder an der Hausarbeit zu beteiligen, kann Eltern manchmal schwer fallen. Sich auf das Tempo des Kindes einzulassen, verlangt viel Geduld. Es ist aber eine sehr gute Möglichkeit, Zeit mit dem Kind zu verbringen und es am Leben des Erwachsenen teilhaben zu lassen. Ganz nebenbei fördert die Beteiligung des Kindes an der Hausarbeit auch das Selbstwerterleben des Kindes und trägt durch Kompetenzerwerb zu mehr Selbstständigkeit bei.

Auch Rituale in der Familie, wie gemeinsame Hobbys und Interessen, das gemeinsame Lesen einer Gute-Nacht-Geschichte oder das gemeinsame Frühstück oder Abendessen sind für die gesunde Entwicklung von Kindern wichtig. So bietet sich bei Mahlzeiten z.B. auch die Möglichkeit, die Geschehnisse des Tages vor- oder nachzubesprechen. Auf die Bedeutung der gemeinsamen Mahlzeiten wird noch in Kapitel 7.4 Essverhalten vertiefend eingegangen.

Daneben können Eltern sich aber auch an der immer größer werdenden Selbstständigkeit ihrer Kinder freuen. Je mehr das Kind im Fortgang der Schulzeit nach Selbstständigkeit und Autonomie verlangt, desto mehr stehen Eltern vor der Aufgabe, sich andere Betätigungsbereiche zu suchen, um den Bedeutungswandel für ihre Kinder auszugleichen.

#### **Kontakt zu anderen Erwachsenen fördern**

Aus der Resilienzforschung wissen wir, wie bedeutsam eine oder mehrere zuverlässige Bezugspersonen für die psychisch gesunde Entwicklung des Kindes sind, denn Kontakte des Kindes zu anderen Familienmitgliedern und Erwachsenen erweitern und festigen sein sozial tragendes Netz. Eltern können dies fördern, in dem sie regelmäßige Gelegenheiten wie z. B. Besuche bei den Großeltern ermöglichen. Wenn das Kind neben den Eltern eine oder mehrere zuverlässige erwachsene Bezugspersonen hat, so hat es Unterstützer, eben gerade dann, wenn es sich nicht an die Eltern wenden kann oder will.

### **Konfliktlösungskompetenz fördern**

Schulkinder sind im hohen Maße gefordert, ihre Konfliktlösungskompetenz zu erweitern und zu lernen, ihre Interessen zu vertreten. Eltern und Lehrer können Kinder dabei unterstützen, indem sie ihnen zutrauen, Konflikte selbst zu lösen. Sie sollten vermeiden, Schiedsrichter in Konflikten der Kinder zu sein oder einseitig Partei zu ergreifen. Stattdessen können sie – nach dem Motto von Maria Montessori „Hilf mir, es selbst zu tun“ – die Kinder Ideen entwickeln lassen, wie eine Lösung aussehen könnte. Kinder im Schulalter brauchen allerdings noch die Gewissheit, dass sie durch Erwachsene aufgefangen werden, wenn sie ein Problem nicht selbstständig lösen können. Eltern und Lehrer sollten Kindern auch helfen, das Lernen als eine Abfolge von Versuch und Irrtum, als eine Folge von Erfolgen und Misserfolgen zu sehen. Frustrationstolerantes Verhalten, die Bereitschaft, trotz ausbleibenden Erfolgs weiterzumachen, stellt eine wichtige Fähigkeit dar, die es Kindern ermöglicht, am Ball zu bleiben, auch wenn es einmal schwer ist.

### **Außerschulische Interessen fördern**

In dieser Altersphase gilt es, für den Ausgleich von der Schule zu sorgen. Gerade ein Kind, das weniger Erfolgserlebnisse in der Schule hat, braucht Selbstwert stärkende Erfahrungen durch Hobbies oder andere Interessen. Um diese verfolgen zu können, brauchen Kinder Freiräume sowie praktische und ideelle Unterstützung. Interessen und Hobbys sind z.B. Steine sammeln, lesen, malen, Musik hören, auf Bäume klettern, Sport oder allgemein einfach Zeit, die noch nicht verplant ist, in denen das Kind machen kann, was es möchte. Auch Langeweile kann eine Quelle für Kreativität sein.

Ein Kind sollte in seinen vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten gesehen werden. Maßstab sollte das Kind mit seinen individuellen Vorlieben sein und weniger das, was Eltern sich für ihre Kinder wünschen, als nützlich empfinden oder als angemessen für ein Mädchen oder einen Jungen ansehen.

### **Kontakt zu Gleichaltrigen fördern**

Der Kontakt und gute Beziehungen zu Gleichaltrigen sind für das psychisch gesunde Aufwachsen der Kinder unerlässlich. Dies können Eltern unterstützen, in dem sie den Kindern Möglichkeit geben, sich mit ihren Freunden selbstständig zu verabreden und Freundschaften zu pflegen.

Für Verabredungen kommen nicht nur die Klassenkameraden in Frage, sondern auch Freunde z.B. aus dem Sportverein, Nachbarkinder, Kinder aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis. Solche Kontakte außerhalb der Schule sind besonders wichtig für Kinder, die in der Schule wenige Freundschaften knüpfen. Sie können für Kinder zu einem wertvollen sozialen Umfeld werden. Auch Schulkinder wollen und sollen noch viel spielen.

❖ **Hinweis:** *Im Spiel werden Probleme verarbeitet und Handeln geübt oder vorweggenommen wird. Dazu brauchen Kinder unverplante Zeit zum freien Spielen. Oft entstehen die besten Ideen aus der Langeweile heraus.*

### **Interesse für die Schule zeigen, Kommunikation mit den Lehrern pflegen**

Eltern haben in der Schule viel weniger Einblick in die alltäglichen Geschehnisse, als dies noch in der Kindertagesstätte der Fall war. Während ErzieherInnen und Eltern sich vergleichsweise regelmäßig und intensiv über das Kind ausgetauscht haben, ist dies mit den LehrerInnen nicht der Fall. Hier ist es Aufgabe der Eltern, den Kontakt mit den LehrerInnen zu pflegen. Erstrebenswert in der Schulzeit wäre es, wenn Schule und Eltern eine Art Erziehungspartnerschaft eingingen, um die Bedürfnisse und Potenziale des Kindes im Lernprozess gemeinsam zu stärken. Das heißt, im besten Fall würden LehrerInnen und Eltern die gemeinsame Verantwortung für die Erziehung und Bildung des Kindes im Mittelpunkt der Beziehung zwischen allen Beteiligten stellen.

Grundsätzlich ist zu begrüßen, wenn Eltern die LehrerInnen des Kindes kennenlernen und sich über die gegenseitigen Vorstellungen austauschen („Die Hausaufgaben in Mathe macht Julia am liebsten. Aber wie lange darf es dauern, sie zu erledigen?“). Es wird Eltern leichter fallen, ihr Kind zu unterstützen, die Perspektive und Absicht der Lehrkraft zu erklären, wenn sie wissen, was sie für ein Mensch ist und welche Auffassung von Unterricht und Erziehung an der Schule gelebt wird. Gelegenheiten dazu gibt es auf Elternabenden, Elternsprechtagen und bei Schulfesten, vor der Einschulung auf dem Tag der offenen Tür. Der Kontakt mit Lehrkräften sollte möglichst ohne offene oder heimliche Abwertungen sein, sonst können Kinder in einen Loyalitätskonflikt zwischen Lehrer und Eltern geraten. Die Lernfreude des Kindes wird dadurch oft beeinträchtigt.

Sprechstunden und Elternsprechtage sind vor allem eine gute Gelegenheit, sich über ein Kind auszutauschen. Eltern sollten sich zu solchen Gesprächen anmelden, damit sich die Lehrkraft genügend Zeit nimmt und das Gespräch vorbereiten kann. Bei solchen Gesprächen entsteht die Gelegenheit, das Kind aus einer anderen Perspektive kennenzulernen: Wie verhält es sich in der Schule? Wie bewältigt es die Aufgaben? Welche Interessen zeigt es im Schulalltag?

Wichtig ist, dass auch Eltern mit dem Kind besprechen, was Thema sein soll und wie die Sicht des Kindes dazu ist. Dabei besteht auch die Möglichkeit, das Kind zur Elternsprechstunde mitzunehmen. Das Gespräch betrifft seine Lebenswelt und Kinder, auch gemäß der Kinderrechtskonvention, sind in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen. Dies ist jedoch noch lange nicht in jeder Schule selbstverständlich.

### **Wie können Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben sinnvoll unterstützen?**

Hausaufgaben können unterschiedliche Lernziele verfolgen, z.B. Erweiterung des Wissens, Anwendung von erworbenem Wissen oder Einüben von Fertigkeiten. Das übergeordnete Lernziel ist jedoch, dass das Kind lernt, selbstständig zu arbeiten und sich zu organisieren. Doch wie kann dies einem Schulkind gelingen, wenn dies selbst vielen Erwachsenen schwerfällt?

„Selbstständig“ heißt hier nicht, dass Eltern jede Unterstützung bei der Erledigung der Aufgaben ablehnen sollen oder das Kind komplett eigenverantwortlich handelt. Für die kindliche Entwicklung ist es aber von Bedeutung, dass das Kind Erfolgserlebnisse bei der Erledigung der Hausaufgaben hat und sich als selbstbestimmt, selbstwirksam erlebt. Dies ist u.a. davon abhängig, inwieweit es seine Handlungen frei bestimmen kann.

Eltern können ihrem Kind vor allem helfen, indem sie es darin anleiten, sich selbst zu organisieren, bestimmte Absprachen über die Hausaufgaben treffen (z.B. wann und wo sie in der Regel erledigt werden) und sich auch sonst unterstützend verhalten.

Kinder brauchen meistens Ruhe für die Hausaufgaben. Trotzdem ist die Gewissheit über die Anwesenheit und Verfügbarkeit der Eltern oder einer Betreuungsperson oft nötig. Das bedeutet nicht, dass Eltern oder Betreuungsperson und Kind gemeinsam am Tisch sitzen müssen und das Kind bei der Erledigung der Hausaufgaben beobachten.

Kommt ein Kind mit einer Frage nicht weiter, so kann es sich aktiv Hilfe holen, wenn es sie braucht. In diesem Fall ist es sinnvoll, dass die Eltern oder die Betreuungsperson zunächst herausfinden, worin das Problem besteht, um nur so viel Hilfe zu geben wie nötig. Am besten ist es, das Kind zu unterstützen, sich selbst zu helfen (Standop/Jürgens 2010) und die geleistete Anstrengung anzuerkennen – und nicht ein perfektes Ergebnis. Es geht nämlich auch darum, dass die Lehrperson Aufschluss erhält über den Lernfortschritt seiner SchülerInnen und den Erfolg ihrer unterrichtlichen Bemühungen.

Auch beim Thema Hausaufgaben spielt die Haltung und das Vorbild der Erwachsenen in diesem Alter eine zentrale Rolle: Wenn Eltern über ihre Arbeit ständig schimpfen oder im Arbeiten selbst keinen Sinn erleben, also eine geringe intrinsische Motivation erkennen lassen, kann es auch für das Kind schwerer sein, selbst Lernfreude zu erleben. Auch sollten Eltern ihre eigene Einstellung zu Hausaufgaben überprüfen: Haben sie vielleicht aufgrund negativer Erfahrungen eine ablehnende Haltung diesen gegenüber?

## **Stolpersteine und ihre Bewältigung**

### **Ängste von Eltern**

Um ihrem Kind in diesem Alter ausreichend Entwicklungsfreiraum zur Verfügung stellen zu können, brauchen Eltern heutzutage mehr Mut und Vertrauen als früher. Eltern erlauben ihren Kindern heute später und zögerlicher, sich selbstständig zu bewegen, z.B. alleine auf den Hof, den Spielplatz, zur Schule oder zum Zeitungsladen zu gehen. Das hat vielerlei Gründe. Die Unübersichtlichkeit der Städte, der Verkehr und die Nachbarschaften haben sich verändert. Eltern haben, auch aufgrund der Medienberichte über Gewaltverbrechen, Angst, dass ihren Kindern etwas zustößt, wenn sie nicht von Erwachsenen beaufsichtigt sind. Die Beschneidung der kindlichen Freiräume geschieht demnach aus Fürsorge.

Andererseits brauchen Kinder Freiräume, um selbstständig und selbstbewusst zu werden. Kinder möchten auch alleine Abenteuer bestehen, Ängste überwinden und Konflikte mit anderen Kindern lösen. In den Elternkursen Starke Eltern – Starke Kinder® stellen Eltern die Frage, ab *wann* sie ihrem Kind zutrauen können, Zeit ohne Erwachsene draußen zu verbringen. Als guter Maßstab kann gelten: wenn das Kind es sich selbst zutraut. Wie immer bereiten viele kleine Schritte den großen Schritt vor: Das Kind bringt alleine den Müll raus, das Kind nimmt ein Paket an, das Kind geht alleine zum Bäcker. Oder es darf alleine in den Laden einkaufen gehen. Aber: Wenn Eltern selbst voller Angst sind, wird es dem Kind sicher schwerer fallen, sich etwas zuzutrauen. Sinnvoller ist es, gemeinsam zu besprechen, wie Kinder sich verhalten können, wenn unterwegs etwas Unerwartetes geschieht, z.B. wenn sie sich verlaufen oder sich bedroht fühlen und was sie tun können, um Hilfe zu erhalten.

Zu viel Verantwortung bei der Lösung solcher Probleme tut aber auch nicht gut. Im Grundschulalter sollte in Bezug auf Sicherheit gelten, dass Kinder sich an von Erwachsenen aufgestellte Regeln halten sollen: „Steige nicht in fremde Autos ein!“, „Kein Weg ist zu weit, ich sag’ Bescheid!“

...❖ **Hinweis:** *Selbstverteidigungskurse und intensive Gespräche über konkrete mögliche Gefahren ängstigen Kinder. Die Verantwortung für die Sicherheit von Kindern im Grundschulalter liegt einzig und alleine bei den Erwachsenen.*

### **Wie sehr sollen Eltern auf Schulnoten achten?**

Galt die Aufmerksamkeit der Eltern bei Kleinkindern noch eher der ganzheitlichen Entwicklung, haben viele Eltern nun schwerpunktmäßig die schulischen Leistungen ihres Kindes im Blick. Schule bewertet und wählt Kinder nach Leistungsvermögen und -verhalten aus. Das lässt Eltern nicht unberührt. Es entstehen daher leicht Ängste in Bezug auf die Entwicklung und das schulische Leistungsvermögen ihres Kindes.

Schule und das Erledigen von Hausaufgaben gehören in vielen Familien zu den Dauerbrennerstreitigkeiten, auch wenn Eltern sich theoretisch immer wieder vornehmen, dass sie dem Kind viel Selbstständigkeit zutrauen. Schulversagen oder auch nur drohendes Versagen erleben Eltern schnell als existentielle Bedrohung der Sicherheit des Kindes.

Schön wäre es, wenn es Eltern gelingt, dem enormen Leistungsdruck zumindest teilweise zu widerstehen und, vor allen in den ersten Schuljahren, die Lernfreude zu stärken. Ist die Lernfreude erst einmal angelegt, lassen sich Kinder auch durch kurzfristige Misserfolge nicht so leicht beeinträchtigen. Es lohnt sich deshalb für Eltern, in Lernfreude, Wissbegierde und die Lust, etwas zu verstehen, zu investieren.

...❖ **Hinweis:** *Wichtig ist es, die Beziehung zum Kind im Blick zu behalten, denn diese kann durch massive Dauerkonflikte z.B. über Hausaufgaben empfindlich belastet werden. Schulnoten kann man reparieren, Beziehungen nur schwer.*

Häufige schulische Misserfolge können das Selbstwertgefühl schädigen, wenn das Kind sich nicht auf anderen Gebieten als erfolgreich und kompetent erlebt. Gerade der Ausgleich durch Familie und Freizeit kann dies verhindern. Sport, Musik und künstlerische Betätigung, wenn sie als „leistungsfreie“ Zeiten gelten können, sind wichtige Kraftquellen für Kinder.

...❖ **Hinweis:** *Die Kinderfreizeit darf nicht voll verplant sein. Auch Freiräume für Langeweile dürfen und müssen sein.*

Heutzutage spüren viele Eltern einen enormen Druck, ihr Kind optimal zu fördern und Defizite durch gezielte Sonderförderung auszugleichen. Dabei ist sehr wichtig, dass Eltern sich nicht nur an Leistung und den Schulnoten orientieren. Kinder benötigen vor allem eine emotionale Basis, um erfolgreich zu sein, z.B. durch Eltern, die Gelassenheit und Vertrauen ausstrahlen. Eltern sollten sich fragen, wie sie Erfolg definieren. In vielen Schulformen haben besonders ruhige und angepasste Kinder die größten Chancen auf Lernerfolg. Ein Schulkind braucht aber auch die Chance zu lernen, mit Frustration und Niederlagen umzugehen. Nur so kann es herausfinden, wie es Aufgaben anfassend muss, um Erfolg im bestehenden System zu haben, und es lernt, sein Verhalten in diesem Punkt selbst zu steuern. Gleichzeitig sollten Eltern die innere Gelassenheit besitzen, dass die Leistungen in der Schule nicht alles sind, was im Leben wichtig ist.

...❖ **Hinweis:** *Es gibt viele Wege, die zu einem Berufsabschluss und einem erfolgreichen Leben führen, es muss nicht der idealtypische erste Bildungsweg sein. Gut informierte Eltern geraten nicht so schnell in Panik, selbst wenn schulisch nicht alles glatt läuft.*

## **Überforderung**

Die Körperproportionen von Schulkindern weisen kaum noch Ähnlichkeiten mit dem Kindchenschema der Säuglinge und Kleinkinder auf, welches bei Erwachsenen und älteren Kindern intuitive Fürsorgeimpulse ausgelöst und Aggressionen gehemmt hat. Dadurch wird oft an Kinder in diesem Alter ein hoher Anspruch an deren Vernunft gestellt und es besteht eine besondere Gefahr der Überforderung (Zach/Künsemüller 2006: 7, Zach 2009: 3). Gerade wenn es jüngere Geschwisterkinder gibt, ist es bedeutsam, dass Eltern darauf achten, auch dem älteren Schulkind genügend Zeit und Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und es nicht mit Leistungsansprüchen zu überfordern.

Bedingt durch den Wunsch nach optimaler Förderung des Kindes und ihrer nachvollziehbaren Sorge, im Sinne des Kindes nichts verpassen zu wollen, treten Eltern nicht selten mit dem Wunsch an Fachleute heran, eine vermutete Hochbegabung im Bereich der Intelligenz möge überprüft werden. Unangepasstes Verhalten mit sozialen Integrationsproblemen wird als Ausdruck einer gefühlten Hochbegabung interpretiert. Dies drückt eine hohe Erwartungshaltung der Eltern aus. Sie weist einerseits auf eine Überforderung des Kindes im Leistungsbereich hin und andererseits auf eine Unterforderung im sozialen und Anstrengungsbereich.

Hochbegabung ist die Ausnahme, nicht die Regel. Auch eine gravierende kinderpsychiatrische Störung liegt nur in Ausnahmefällen vor. Es fällt vielen Eltern schwer anzunehmen, dass nicht alles therapiert oder wegezogen werden kann. Es gibt auch im dritten Jahrtausend der Menschheitsgeschichte Behinderungen, Einschränkungen und Charakterzüge, die nicht veränderbar sind. In vielen Fällen geht es daher auch darum, das Dasein eines Kindes zu akzeptieren.

### **Wenn Nachrichten verstören**

Wie geht man damit um, wenn Kinder mit Nachrichten über Krieg, Mord, Vergewaltigung konfrontiert werden? Kinder brauchen hier vor allem Begleitung durch die Eltern, die z.B. Interesse dafür zeigen, was das Kind liest, hört, mitkriegt. Eltern können fragen: „Was denkst du?“, „Was meinst du?“, „Erzähl mal darüber?“ Eltern sollten nur die Informationen vermitteln, die das Kind tatsächlich erfragt. Ein Beispiel dafür, wie Eltern mit einer klassischen Gegenfrage Zeit gewinnen: Kind: „Papa, was ist ein Terrorist?“ Vater: „Was meinst du denn, was ein Terrorist ist?“ Meistens erwischt man mit der Erwachsenenklärung nämlich nicht das, was das Kind interessiert.

Eltern sollten ihre Kinder nicht unbemerkt und unbegleitet Nachrichten schauen oder im Radio mithören lassen. Erwachsenennachrichten sind, je nach Reife des Kindes, frühestens etwas, wenn das Kind in der weiterführenden Schule ist. Es gibt auch speziell für Kinder aufbereitete Nachrichten, z.B. Logo auf KiKa. Auf der Website dieser Sendung gibt es hilfreiche Hinweise, wie Eltern ihren Kindern helfen können, wenn diese mit Ängsten auf aktuelle Nachrichten reagieren. Eine kostenlose, anonyme und niederschwellig zugängliche Anlaufstelle für Eltern kann das Elterntelefon des DKSB, die „Nummer gegen Kummer“, sein.

*0800 - 111 0550*

„Nummer gegen Kummer“

### **Kommunikation mit Lehrern über Konflikte und Probleme**

Wie sollen Eltern vorgehen, wenn ihr Kind über Probleme in der Schule berichtet oder der/die LehrerIn um ein Gespräch aus konkretem Anlass bittet? So ein Gespräch ist eine Chance, gemeinsam zu einer kindgerechten Lösung zu kommen. Das Anliegen sollte an konkreten Beispielen besprochen werden. Dabei ist es gut für das Eltern-LehrerInnen-Verhältnis, wenn Eltern der Lehrkraft auch Verbesserungen zurückmelden.

Falls ein Gespräch mal nicht zu einer Verbesserung führt, sollten Eltern ggf. auch mehrmals das Gespräch mit der Lehrkraft suchen. Innerhalb der Schule gibt es jedoch auch Möglichkeiten, sich beraten zu lassen oder Unterstützung zu holen, z.B. beim Elternbeirat oder bei dem/der VertrauenslehrerIn, wenn Eltern sich den Gesprächen nicht gewachsen fühlen oder mehrmalige Gespräche nicht weitergeführt haben (BLJA 2002b). Eltern haben das Recht, eine hilfreiche Lösung einzufordern und daran mitzuarbeiten.

### **Zu viel erwachsenenfreie Zeit**

Schulkinder wollen am liebsten ihre Zeit mit Freunden verbringen. Sich frei dafür zu entscheiden, ist jedoch etwas anderes, als seine Zeit ohne Erwachsene verbringen zu müssen. Kinder brauchen auch in diesem Alter Eltern oder andere erwachsene Bezugspersonen, die für sie da sind und einen verlässlichen gemeinsamen Alltag gestalten.

### **Übergewichtig oder nicht?**

Wenn Kinder im Alter zwischen 10 und 12 Jahren etwas rundlicher als vorher sind, hängt das mit der normalen körperlichen Entwicklung zusammen, in der sich Längen- und Breitenwachstum abwechseln (vgl. Abschnitt körperliche und motorische Entwicklung in diesem Kapitel). Das Kind befindet sich in der sogenannten zweiten Fülle. Das Kind ist jedoch noch nicht ausgewachsen, daher verändert sich der Körper immer wieder.

Da viele Eltern das nicht wissen, machen sie sich Sorgen, ihr Kind könnte übergewichtig werden. Nun, an der Schwelle zum Jugendalter, haben sie das Gefühl, es komme darauf an, dass das Kind Körperproportionen hat, die dem Schönheitsideal entsprechen.

Möglicherweise fangen sie daher an, darauf zu achten, wie viel das Kind isst und ob es sich genug bewegt. All dies kann dem Kind suggerieren: „Du bist nicht OK, so wie du bist.“

Besonders in diesem Alter aber, wenn der Körper langsam anfängt sich zu verändern, sind Kinder besonders unsicher und empfindlich. Sie beobachten genau was mit ihnen passiert und sind oft von sich aus schon unzufrieden mit ihrem Körper. Sie brauchen dann Erwachsene, die sie nicht noch mehr verunsichern sondern sie so annehmen wie sie sind.

## LITERATUR

- ...✚ **BLJA/Bayrisches Landesjugendamt (Hg., 2002a):** Erwachsenenfreie Zeit, [https://www.elternimnetz.de/cms/paracms.php?site\\_id=5&page\\_id=107](https://www.elternimnetz.de/cms/paracms.php?site_id=5&page_id=107), 04.08.2010
- ...✚ **BLJA/Bayrisches Landesjugendamt (Hg., 2002b):** Kontakt mit den Lehrern, [https://www.elternimnetz.de/cms/paracms.php?site\\_id=5&page\\_id=365](https://www.elternimnetz.de/cms/paracms.php?site_id=5&page_id=365), 04.08.2010
- ...✚ **Kohnstamm, Rita (2001):** Praktische Psychologie des Schulkindes, Bern u.a., Hans Huber
- ...✚ **Krappmann, Lothar (2004):** Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse, In: Dieter Geulen & Hermann Veith: Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Stuttgart, Lucius & Lucius: 253-271
- ...✚ **Oerter, Rolf (2008):** Kindheit, In: Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.) Entwicklungspsychologie, Beltz PVU, Weinheim: 225-270
- ...✚ **Standop, Jutta und Eiko Jürgens (2010):** Hausaufgaben, In: Andresen, Sabine, Micha Brumlik und Claus Koch (Hg.) Das Elternbuch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden, Weinheim/Basel, Beltz: 393-403
- ...✚ **Zach, Ulrike (2009):** Entwicklungsthemen in der mittleren Kindheit, In: BZgA Forum 3-2009: 3-7
- ...✚ **Zach, Ulrike und Petra Künsemüller (2006):** Die Entwicklung von Kindern zwischen dem 6. und dem 10 Lebensjahr: Forschungsbefunde, In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik, [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de), 16.03.2010

## 6.6 Jugendalter (12 bis 18 Jahre)

### Berichte aus dem Elternkurs

„Milena (13 Jahre) ist nur noch am Chatten. Jede freie Minute hockt sie am Computer. Ich komm da nicht mehr mit. Neulich hat sie sich mit jemanden getroffen, den sie übers Chatten kennengelernt hat. Wir haben es nur durch einen Zufall durch ihre Freundin erfahren. Mein Mann ist ausgerastet, als er es gehört hat. Wir können auf sie einreden, so viel wir wollen. Sie hält uns nur für altmodisch, blöd und glaubt alles, was die Leute im Chat ihr erzählen. Was sollen wir tun? Wir haben Angst, dass ihr was passiert.“

„Bendix (14 Jahre) war immer so ein offenes Kind, hat immer viel erzählt. Er kam noch mit acht zu uns nachts ins Bett, so dass wir uns damals schon ein bisschen Sorgen gemacht haben. Jetzt zieht er sich nur noch zurück. Wenn er nach Hause kommt, gibt es nicht mal mehr ein Hallo, er verschwindet sofort in seinem Zimmer und knallt die Tür zu. In der Schule hat er sich massiv verschlechtert. Das scheint ihm total egal zu sein. Jetzt hat er sogar mit seinem geliebten Fußball aufgehört. Wir kommen an den Jungen nicht mehr ran.“

Die emotionale Grundstimmung der Jugendzeit ist die Sehnsucht. Die Hauptaufgabe ist, sich selbst zu (er)finden. Jugendliche befinden sich in einer wichtigen und manchmal schwierigen Übergangsphase, aus der Krisen entstehen können (Rogge 1998: 10). Sie ist einerseits für die Heranwachsenden neu, aufregend, spannend, aber auch anstrengend und frustrierend. Sie sind nicht mehr Kind und noch nicht Erwachsener. Ihre bisherigen Handlungsmöglichkeiten erweitern sich, gleichzeitig fallen Sicherheiten weg. Sie haben schon einen relativ weiten Aktionsradius, können sich weitgehend selbst versorgen, sind aber nicht nur finanziell von den Eltern abhängig, sondern vor allem auch psychisch darauf angewiesen, dass es verlässliche Bezugspersonen gibt, die sie bei Problemen auffangen. Wie aus jeder Krise ergibt sich im Rahmen des Jugendalters auch die Chance für Eltern und Kinder, ihre Beziehungen neu zu bestimmen.

Innerhalb dieser Phase gibt es große individuelle Entwicklungsunterschiede und die genaue Dauer, das heißt der Anfang und das Ende des Jugendalters im Allgemeinen, aber auch beim einzelnen Jugendlichen, lässt sich nicht genau abgrenzen.

## Entwicklung

*„Himmelhoch jauchzend – zu Tode betrübt.“*

(Goethe)

### **Körperliche und psychosexuelle Entwicklung**

Die Körperteile wachsen in der Pubertät, wie auch schon in den vorangegangenen Entwicklungsphasen, nicht gleich schnell, was sich in Disproportionen bemerkbar machen kann: Kopf, Hände und Füße erreichen zuerst ihre endgültige Größe. Danach wachsen Beine und Arme und abschließend der Rumpf. Mit 16 bis 19 Jahren ist das Körperwachstum, bis auf das Gewicht, abgeschlossen, wobei Mädchen durchschnittlich zwei Jahre früher ausgewachsen sind. Vor allem Jungen verzeichnen eine deutliche Zunahme der Muskelkraft.

Die in der Pubertät einsetzende Geschlechtsreife und Ausbildung der Geschlechtsmerkmale wird durch ein Zusammenspiel von Sexual- und Wachstumshormonen verursacht. Die erste Menstruation bei Mädchen und der erste Samenerguss bei Jungen weisen auf die beginnende erwachsene Sexualität und Fruchtbarkeit/Zeugungsfähigkeit hin. Hormone verändern auch emotionale Befindlichkeiten der Heranwachsenden. Selbstzweifel, Selbstüberschätzung, Weltverbesserungsideen, Weltschmerz, Rückzug und Wutausbrüche, Empfindlichkeit, Ängste und Risikoverhalten können nun vermehrt zum Ausdruck kommen und stehen oftmals miteinander in heftigem Widerspruch.

Gleichzeitig sind die hormonellen Umstellungen nicht für alles verantwortlich: Die Gehirnentwicklung durchläuft im Jugendalter große Veränderungen. Der Umbau des Gehirns dauert etwa zwischen zwei und drei Jahren. Der Neurologe Jay Giedd zeigte am National Institute of Mental Health mit Magnetresonanzbildern, dass im Alter zwischen elf und zwölf Jahren ein Umbau der Verbindungen im Gehirn beginnt. Zum Ende der Kindheit wächst die Zahl der Verbindungen im Gehirn zunächst noch einmal stark an, um mit Beginn der Pubertät wieder stark zurückzugehen. Es wird angenommen, dass die Nervenverbindungen absterben, die selten gebraucht wurden.

Der Reifungsschritt des Gehirns verläuft von den einfachen zu den komplexeren Funktionen des Gehirns. Zuerst werden visuelle Wahrnehmung, dann Gehör und Tastsinn besser, danach folgen z.B. Raumorientierung, Sprachzentrum und Denkvermögen. Zuletzt erreicht der Reifungsprozess den präfrontalen Cortex, der u.a. der Hauptsitz der Besonnenheit und Vernunft ist. Hier werden Emotionen reguliert, Impulse gebändigt und die Folgen von Handlungen bedacht. Solange der präfrontale Cortex nicht ausgereift ist, gibt es kaum ein Gegengewicht zum Belohnungssystem, welches bei Jugendlichen sehr aktiv ist. Auch das Erkennen von Gefühlen findet bei Jugendlichen in anderen Gehirnregionen statt als bei Erwachsenen, was dazu führt, dass Jugendliche oft schlechter in der Lage sind, am Gesichtsausdruck eines Menschen seine Gefühle abzulesen (National Institute of Mental Health 2001).

Die körperlichen und emotionalen Veränderungen wirken sich auch auf das Sozialverhalten der Heranwachsenden aus (Baake 2003: 100). Die Veränderung des Erscheinungsbildes und der damit verbundenen neuen Rollen kann zum Zweifel an sich selbst führen. Außerdem müssen die körperlichen Beziehungen zu Eltern, Geschwistern und der Umwelt neu definiert werden. Jede/r Jugendliche entwickelt eine individuelle Schamgrenze. Die teilweise raschen Veränderungen machen Jugendliche auch unsicherer und verletzlicher. Körperliche Veränderungen werden auch von anderen wahrgenommen, was Jugendliche als eine zusätzliche Belastung empfinden können (Oerter/Dreher 2008: 274).

Die individuellen Entwicklungsunterschiede sind im Jugendalter am größten. Während einige Jugendliche hinsichtlich der körperlichen Reife im Alter von 13 Jahren noch Kinder sind, sehen andere schon aus wie Erwachsene. Unter Gleichaltrigen werden die körperlichen Veränderungen sehr genau beobachtet. Bei Mädchen ist eher Üppigkeit und Frühreife ein Grund für Unzufriedenheit, da das weibliche Schönheitsideal eher mädchenhaft und weniger fraulich ist. Für Jungen hingegen stellt eher die späte Reifung ein Problem dar: Wie ein Kind auszusehen, während die anderen schon „richtige Männer“ sind, ist uncool und läuft dem gesellschaftlichen Ideal der Virilität entgegen.

### **Schlafen**

Das Schlafbedürfnis von Pubertierenden ist mit durchschnittlich 9,2 Stunden im Vergleich zum Erwachsenen wieder relativ hoch, etwa vergleichbar mit Kleinkindern. Die biologische Schlafregulation verändert sich. Die innere Uhr der Mehrzahl der Jugendlichen ist so getaktet, dass sie erst am späten Vormittag zu ihrer vollen Leistungsfähigkeit kommen. Jugendliche schlafen später ein und müssen in unseren Breiten in der Regel schul- oder ausbildungsbedingt früh aufstehen. Es entsteht leicht ein chronischer Schlafmangel.

### **Kognitive Entwicklung**

Während des Reifungsprozesses vom Kind zum Erwachsenen erweitert sich die Denk- und Reflexionsfähigkeit. Dies geht einher mit einer Verbesserung der Informationsverarbeitungsprozesse. Jugendliche sind in der Lage, über sich selbst und über das Denken zu reflektieren. Es sind jetzt neue Formen des Beobachtens, Vergleichens, Schlussfolgerns und Urteilens möglich. „Im Alltag ergibt sich daraus die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle eines Gegenüber zu antizipieren, sie jedoch nicht unhinterfragt zu akzeptieren, sondern ihnen zu widersprechen und mit anderen Positionen zu vergleichen“ (Oerter/Dreher 2008: 287)

*„Der Sprung vom wirklichkeitsorientierten zum hypothetischen, abstrakten oder formalen Denken ist fundamental für das Jugendalter.“*

(Oerter/Dreher 2008: 285)

Der psychische Übergang vom Kind zum Jugendlichen wird eigentlich am deutlichsten daran, wie Jugendliche ihre Eltern sehen. Die Eltern sind nun nicht mehr die, die allmächtig sind, alles wissen und aus Sicht des Kindes auch alles richtig machen, wie es das noch präpubertäre Kind annimmt. Dieser Prozess der Entthronung der Eltern wurde mit dem Schuleintritt und dem Einzug der Lehrer in die innere Welt des Kindes eingeläutet. Mit dem Übergang zur weiterführenden Schule erreicht er eine neue Stufe. Jugendliche beginnen ihre Eltern zu hinterfragen, ihnen zu widersprechen, mit ihnen auf einer ganz neuen Ebene zu diskutieren. Sie sagen freundlich: „Ich finde das nicht!“, oder unfreundlich: „Das ist doch Mist!“, oder subtil (wenn die Eltern gerne Fleisch essen): „Ich bin ab jetzt Vegetarier!“ Aber Jugendliche sind auch dadurch verunsichert, dass sie die Eltern verändert wahrnehmen. Sie zweifeln an sich und anderen, sind häufig plötzlich traurig oder wütend. Eltern werden nicht mehr nur als Eltern, sondern auch als Personen mit Schwächen wahrgenommen.

Sich weiterentwickelnde kognitive Fähigkeiten sind das relativistische und das kritische Denken. Die Welt wird relativiert und Subjektivität wird bei sich und anderen als nützlich und notwendig akzeptiert. Diese Denkweise ist eine Voraussetzung für Toleranz. Kritisches Denken wirkt sich insofern aus, als dass Positionen jetzt begründet und belegt werden müssen und nicht mehr unhinterfragt übernommen werden. Willkür und Parteinahme werden zurückgewiesen.

### **Entwicklungsaufgaben**

Auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen sind in den folgenden Bereichen vielfältige Aufgaben zu bewältigen (nach Havighurst 1974, Oerter /Dreher2008):

- Gleichaltrige/Beziehungen: Freundeskreis aufbauen, engere Beziehung zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen, erste sexuelle Kontakte
- Rolle: eigene geschlechtsbezogene Rolle und sexuelle Orientierung finden sowie sich entsprechende Verhaltensweisen aneignen
- Körper: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren lernen
- Ablösung: emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen entwickeln
- Partnerschaft/Familie: Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Partnerschaft/Familie gestalten möchte
- Beruf: sich über Bildung und Berufswahl Gedanken machen, herausfinden was man werden will und was man dazu lernen muss
- Werte: Werte und ein ethisches System entwickeln, welches als Leitfaden für Verhalten dient, Entwickeln einer Weltanschauung
- Verhalten: sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen

## Identität/Selbstkonzept

Das Jugendalter ist die sensible Phase für die Entwicklung der Identität. Dazu gehört das Annehmen der eigenen Unvollkommenheit und Fehlerhaftigkeit. Die Identitätsbildung geht zunächst einher mit der Abgrenzung von den Eltern: „Ich will nie so werden wie ihr!“ Jugendliche wollen vieles, oftmals sogar alles anders machen als ihre Eltern und andere Autoritäten. Sie wollen ihren eigenen Weg finden und die Welt gestalten. Jugendliche können sich selbst zunehmend differenzierter und komplexer sehen. Realbild (wie man ist) und Idealbild (wie man sein möchte) können sie zunehmend besser unterscheiden. Jugendliche beziehen nicht mehr nur die Gegenwart in ihre Identität mit ein, sondern auch Vergangenheit und Zukunft. Sie sehen sich auch zunehmend aus der Sicht anderer (Oerter/Dreher 2008: 305). Einige Jugendliche lassen ihre gesamte Umgebung an diesem Prozess teilhaben, indem sie sich zur Schau stellen und lautstark ihre Meinungen vertreten, andere machen das eher mit sich alleine aus.

## Gleichaltrige

Die Gleichaltrigengruppe („Peergroup“) gewinnt im Jugendalter an Bedeutung. Folgende Funktionen werden ihr zugewiesen (nach Oerter/Dreher 2008):

- Jugendliche erleben das Gefühl, sich einer Gruppe jenseits der Familie zugehörig zu fühlen
- Jugendliche erleben sich als gleich mit den Peers
- Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe integriert zugleich Unabhängigkeit (von den Eltern) und wechselseitige Abhängigkeit (zwischen den Freunden) ohne Machtgefälle

*Die Gruppe erfüllt verschiedene Funktionen. Sie*

- bietet Orientierung;
- hat normierende Wirkung (Verhalten, Bekleidung, Musik etc.);
- gibt emotionalen Halt;
- macht Erprobung neuer sozialer Verhaltensformen in relativ sicherem Rahmen möglich;
- erleichtert die Ablösung von den Eltern;
- ist Teil der Identitätsfindung;
- ermöglicht die Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht.

Im Gegensatz zum subjektiven Erleben der Eltern ersetzen die Beziehungen zu Gleichaltrigen nicht die Beziehung des Jugendlichen zu seinen Eltern und seiner Familie. Sie ergänzen sie und dominieren phasenweise und insbesondere bei Themen wie Freizeit, Konsum, Freundschaften. Sie dienen dem Jugendlichen somit zur Entwicklung einer eigenen Identität, wohingegen Eltern Ansprechpartner bleiben, wenn es um langfristige Entscheidungen und Fragen geht, die die Zukunft betreffen (Oerter/Dreher 2008: 328).

❖ **Hinweis:** Jugendliche brauchen vor allem das Gefühl, nach Hause kommen zu können, wenn sie Hilfe brauchen.

## Möglichkeiten des elterlichen Einflusses

*„Wer mit Pubertierenden zu tun hat, der hat Glück,  
wenn er einmal am Tag richtig handelt.“*

(Rogge 1998: 94)

### Kontur zeigen

Auch bei absoluter Ablehnung oder dem Ausdruck von Gleichgültigkeit durch das eigene Kind sollten Eltern sich nicht aus der Erziehung zurückziehen und resignieren. Die Ablehnung und/oder demonstrative Gleichgültigkeit von Jugendlichen kann als Ausdruck von Orientierungssuche und Auseinandersetzung in und mit der Welt verstanden werden. Damit sich Jugendliche nicht alleingelassen fühlen, brauchen sie Eltern, die auch bei Widerständen Sicherheit und Rückhalt geben, ihre eigenen Grenzen aufzeigen und die Konflikte aushalten.

### Was Jugendliche in der Zeit der Pubertät von ihren Eltern brauchen. Die Eltern

- zeigen echtes Interesse;
- nehmen Jugendliche ernst, behandeln ihre Probleme und Sorgen nicht von oben herab und spielen sie nicht herunter;
- bleiben in der Elternrolle und versuchen nicht jugendlich sein, die gleiche Sprache zu sprechen, die gleichen Orte aufzusuchen, die gleiche Kleidung zu tragen;
- zeigen Rückgrat und formulieren eigene Grenzen;
- halten Konflikte und das emotionale Auf und Ab des Jugendlichen aus;
- sind weiter Vorbild;
- geben den Jugendlichen Aufgaben, die sie herausfordern und erlauben Bereiche der Unabhängigkeit;
- strahlen so oft es möglich ist Gelassenheit, Klarheit, Vertrauen und Zutrauen aus (innere Haltung: „Aus dem wird noch was, auch wenn es im Moment nicht so aussieht!“);
- haben Verständnis für die Schwierigkeiten der Pubertät;
- zeigen Gesprächsbereitschaft, bieten Unterstützung, stehen zur Verfügung, drängen sich aber nicht auf und übernehmen nicht die Probleme;
- akzeptieren die Ablösung des Jugendlichen und die Hinwendung zu Gleichaltrigen; beide Seiten loten Nähe und Distanz neu aus;
- zeigen Auseinandersetzungsbereitschaft;
- haben Mut zu Fehlern;
- lassen los und geben Halt.

### Die Eltern und Jugendlichen gemeinsam

- haben Freude aneinander und positive gemeinsame Zeit;
- praktizieren Fairness und Gerechtigkeit beim Aushandeln von Regeln;
- verfolgen gemeinsame Aktivitäten;
- haben konfliktfreie Zonen und Zeiten (keine Diskussionen beim Essen am Sonntag).

*„Je fester das elterliche Vertrauen, umso größer ist das Ur- und Selbstvertrauen der Heranwachsenden, umso mutiger und selbstbewusster meistern sie komplexe Situationen.“*

(Rogge 1998: 52)

## **Stolpersteine und ihre Bewältigung**

### **Konflikte**

Dass sich in der Pubertät die Konflikte zwischen Jugendlichen und ihren Eltern häufen, ist angesichts der komplexen Entwicklungsaufgaben und des kompletten biopsychosozialen Umbaus, den Jugendliche in diesem Lebensabschnitt durchlaufen, ganz normal. Jugendliche wollen ihre Handlungsspielräume erweitern und ausprobieren. Deswegen geht es in diesem Lebensalter in Konflikten typischerweise um Grenzen und Risiken. Häufige Themen sind Ausgehzeiten, Ordnung, Kleidung oder Aussehen, Fernseh- und Computerzeiten, Schulleistungen, Alkohol und Drogen.

Grundsätzlich ist wichtig, dass Eltern möglichst gesprächsbereit und flexibel bleiben. Jugendliche an der Aushandlung von Vereinbarungen zu beteiligen, erhöht die Chance auf deren Einhaltung, ist aber keine Garantie: Grenz- und Regelübertretungen gehören nun mal zu dieser Phase. Genauso wichtig ist es aber, die Verantwortung als Erziehende/r wahrzunehmen und seine Meinung in bestimmten Punkten zu äußern und durchzusetzen (Stichwort Jugendschutz). Auch wenn es manchmal schwierig ist, sollten Eltern dranbleiben, durchhalten, auch, weil ihre Begleitung in dieser manchmal schweren Zeit den Jugendlichen Halt gibt.

Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist es sinnvoll, zwei Arten von Konflikten zu unterscheiden. Beim Sachkonflikt geht es tatsächlich um die Sache, also ein unaufgeräumtes Zimmer oder Nichteinhaltung von Regeln. Diese Konflikte können durch das gemeinsame Aushandeln von Vereinbarungen und deren konsequente Einhaltung mehr oder minder zufriedenstellend gelöst werden.

Wenn die Einhaltung der Vereinbarungen aufmerksam beobachtet wird und bei Nichteinhaltung Konsequenzen folgen, wissen auch Jugendliche, woran sie sind und erfahren Verlässlichkeit. Auch ein Nein, nach einer intensiven Auseinandersetzung, kann respektvoll sein und Sicherheit geben, da Erwachsene Zeit und Aufmerksamkeit aufgewendet haben, um sich mit dem Anliegen des Jugendlichen auseinanderzusetzen.

Beim Beziehungskonflikt hilft auch noch so konsequentes Verhalten nicht weiter, da der Konflikt eine andere psychologische Funktion hat. Eltern können dem Jugendlichen gegenüber einen klaren Standpunkt vertreten und gleichzeitig für ihn da sein, ihm eine sichere Basis anbieten, auch wenn sie anderer Meinung sind.

Das Problem hierbei ist, dass jede sachlich gemeinte Diskussion in der Zeit der Pubertät vom Jugendlichen als Beziehungskonflikt erlebt wird. Eine auffällige Frisur, die Erlaubnis, zu einem bestimmten Konzert oder einer Party gehen zu dürfen, erleben sie als untrennbar mit sich selbst verbunden. „Ich fühle mich innerlich aufgewühlt!“, „Ich bin unordentlich!“ oder „Ich bin mein unaufgeräumtes Zimmer!“, könnte die Überschrift sein. Während Eltern also glauben, über Verhalten oder Sachen zu reden, spricht der Jugendliche über sich selbst. Es geht ihm in seiner Argumentation um nichts weniger, als um sein psychisches Überleben. Wenn er/sie sagt: „Ich muss zu dieser Party!“, dann meint er/sie das so!

Konsequentes Handeln oder einen klaren Standpunkt zu vertreten ist für Eltern und Jugendliche kräftezehrend. Trotzdem ist weder elterliche Nachgiebigkeit bei Vereinbarungen zu empfehlen, noch sich dazu verleiten zu lassen, sich genauso feindselig oder ablehnend zu verhalten wie der Jugendliche. Denn beides sind typische Ursachen für Eskalationen (Omer 2001). Ruhig und konsequent zu bleiben und elterliche Präsenz zu zeigen, ist oft hilfreicher. Eltern sollen sich fragen, ob der/die Jugendliche die Konsequenzen nicht einhalten kann oder nicht einhalten will und was die Gründe dafür sein könnten. Gefühle von Enttäuschung und Ärger und der sprachliche Ausdruck von Nichteinverstandensein gehören bei Eltern und Kindern in dieser Entwicklungsphase zum Alltag. Um Konflikte lösen zu können, brauchen Eltern Geduld und einen langen Atem.

Wenn Eltern jedoch den Eindruck haben, dass die Schwierigkeiten über normale Pubertätskonflikte hinausgehen, sollten sie sich nicht scheuen, Unterstützung von fachkundiger Seite zu suchen (z.B. Elterntelefon, Erziehungsberatung, Kinderarzt, Kinder- und Jugendlichentherapeut).

### **Sexualität**

Wenn es um die Sexualität des eigenen Kindes geht, haben Eltern vor allem Ängste und Bedenken vor/mit ungewollter Schwangerschaft, Geschlechtskrankheiten, erzwungenem/unfreiwilligem Sex, Ausübung unangemessener sexueller Praktiken oder auch davor, dass das Kind mit der Partnerwahl unglücklich ist/wird. Auch die Haltung der Eltern zur sexuellen Orientierung kann Probleme aufwerfen. Einige dieser Ängste können durch die rechtzeitige Aufklärung über die Entwicklung des Körpers und über Folgen von Geschlechtsverkehr vermindert werden. Zur Aufklärung dazugehören sollte auch, dass Sexualität mehr ist als Geschlechtsverkehr und dass gegenseitige Achtung und körperliche und sexuelle Selbstbestimmung unbedingt dazugehören.

...❖ **Hinweis:** *Wenn es um die individuelle Sexualität des Jugendlichen geht, gilt besonders: Gesprächsbereitschaft zeigen, aber nicht aufdrängen oder nachbohren. Eltern können ihren Kindern auch die Begleitung und Unterstützung, z.B. beim ersten Frauenarztbesuch oder beim Kauf von Kondomen anbieten.*

## Schule

Eine einseitige Fixierung der Eltern auf schulische Leistungen kann sich in jedem Alter problematisch auswirken, im Jugendalter eben auch. Jugendlichen ist vieles im Leben wichtig. Am wichtigsten sind ihnen die Entwicklung einer eigenständigen Identität und eng damit verbunden die Zugehörigkeit zu einer Peergroup. Aus Sicht der Jugendlichen sind Schule, Ausbildung, Regeln phasenweise weniger bis gar nicht wichtig.

Hinzu kommt, dass für einen Jugendlichen die Bedeutung eines (guten) Schulabschlusses kaum greifbar ist. Sie tritt gegenüber den in dieser Zeit brisanten und vordergründigen Themen wie Freundschaften, Partnersuche oder Freizeitgestaltung in der Gruppe in den Hintergrund. Bei klaren Berufswünschen fällt es Eltern nicht schwer, auf den dafür notwendigen Abschluss zu verweisen. Viele Jugendliche haben aber keine klar formulierbare Vorstellung von ihrer beruflichen Zukunft. Eltern können Jugendliche zur Aufnahme eines oder mehrerer (auch freiwilliger) Praktika, z.B. in den Schulferien anleiten, ihr Kind zur eigenen Arbeitsstelle mitnehmen oder auf andere Art praktische Erfahrungen bezüglich der Berufswahl ermöglichen.

## Risikoverhalten

Eine große Sorge von Eltern mit jugendlichen Kindern sind Gefahren durch Alkohol, Drogen, Gewalt, Kriminalität oder Internet. Risikoreiches Verhalten von Jugendlichen ist für Eltern oft unverständlich, vor allem aber beunruhigend. Beim Großteil der Jugendlichen manifestiert sich das Risikoverhalten aber nicht zu einem andauernden Problemverhalten über die Jugendzeit hinaus. Oft hat es sogar eine Funktion aus entwicklungspsychologischer Perspektive: Jugendliche bewältigen so zum Teil Entwicklungsaufgaben. Sie wollen durch Risikoverhalten Unabhängigkeit von den Eltern, Teilhabe an subkulturellem Lebensstil und darüber Zugehörigkeit zu ihrer Peergroup erlangen.

Es geht auch um Regelüberschreitung als Merkmal der Erweiterung der eigenen Kompetenzen, des eigenen Handlungsspielraumes und allgemeinen Ausprobierens von Unbekanntem. Dass dabei häufig Verbotenes geschieht, kann Ausdruck von Protest und Wunsch nach Beachtung oder Folge echter Probleme sein. Um die Motive besser zu verstehen, sollten Eltern sich interessiert, gesprächsbereit und offen zeigen, möglichst ohne anzuklagen oder zu dramatisieren. Wenn Eltern Angst haben, dass sich ihr Kind durch sein Verhalten stark selbst gefährdet, sollten sie sich Hilfe und Unterstützung suchen (Elterntelefon, Familienberatungsstellen u.a.).

## Null Bock: Wenn alles blöd ist

Wenn das Kind schlecht gelaunt ist oder von Problemen berichtet, fällt es Eltern oftmals sehr schwer, zuzuhören, ohne gleich einen Ratschlag zu geben. Denn für sie liegt die Lösung oftmals auf der Hand. Sie glauben, dass das Kind einen Lösungsvorschlag erhofft oder finden das Leben mit einem Jugendlichen einfach anstrengend. Doch zu den äußerst schweren Aufgaben der Eltern gehört auch hier, das Kind mit seinen Problemen ernst zu nehmen, die Situation zunächst auszuhalten, nur zuzuhören und grundsätzlich erst mal Vertrauen darin zu haben, dass das Kind seine Probleme selbst lösen kann.

Viele Eltern berichten in den Elternkursen **Starke Eltern – Starke Kinder®**, dass sie diesen gutgemeinten Ratschlag kennen, dann aber schnell mit einem inneren Dialog reagieren, der etwa so lautet: „Ich kenne mein Kind am besten, ich weiß, dass die/der das nicht schafft, deswegen kann ich das nicht aushalten und gelassen bleiben.“ Wenn Eltern bemerken, dass sie über längere Zeit diese Art von inneren Dialogen führen, dabei gleichzeitig das Zutrauen zu ihren Kinder stetig abnimmt und sich ihre Beziehung zu ihnen verschlechtert, sollten sie fachliche Hilfe aufsuchen.

Schlechte Laune, Sinnsuche und Selbstzweifel gehören streckenweise zum Jugendalter dazu. Erst sehr viel später ergibt es sich manchmal, dass ein Elternteil das Kind bei der Lösung anleiten kann, indem er z.B. fragt: „Und was hast du jetzt vor?“, „Kann ich dir helfen?“

**Motto des Elternkurses Starke Eltern – Starke Kinder® :**

*„Emotionale Probleme kannst du für andere nicht lösen – nur dabei helfen!“*

#### LITERATUR

- ...❖ **Baake, Dieter (2003):** Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters, Weinheim und Basel, Beltz
- ...❖ **Fend, Helmut (1998):** Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter, Huber, Bern
- ...❖ **Fend, Helmut (2001):** Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen, Leske + Budrich
- ...❖ **Havighurst, Robert J. (1974):** Developmental Tasks and Education, New York, David McKay Company  
National Institute of Mental Health (2001): Teenage Brain: A Work in Progress.  
<http://www.nimh.nih.gov/publicat/teenbrain.cfm>, 20.01.2011
- ...❖ **Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2008):** Jugendalter, In: Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.):  
Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz PVU: 271-283
- ...❖ **Omer, Haim:** Gewaltfreier Widerstand: Elterlicher Umgang mit kindlicher Destruktion,  
[www.if-weinheim.de/images/stories/systema/2001/2\\_2001/Sys\\_2\\_2001\\_Omer.pdf](http://www.if-weinheim.de/images/stories/systema/2001/2_2001/Sys_2_2001_Omer.pdf)
- ...❖ **Renold, Sarah (2009):** Achtung, Teenager! Jugendliche verstehen, fördern und fordern,  
Zürich, Beobachter-Buchverlag
- ...❖ **Rogge, Jan-Uwe (1998):** Pubertät. Loslassen und Haltgeben, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt

## 6.7 Altersübergreifende Aufgaben von Eltern

Wenn man sich mit den Themen Grundbedürfnisse und Ressourcen von Eltern, Aufgaben von Eltern, Entwicklungsaufgaben von Eltern und den verschiedenen Rollen (Individuum, Paar, Elternteil, Kind, FreundIn/KollegIn) beschäftigt, so stellt man fest, dass sie teilweise kaum zu trennen sind.

Im Folgenden werden Punkte dargestellt, in denen elterliche Aufgaben im Sinne von Pflichten mit Entwicklungsaufgaben von Eltern zusammenfallen. Es ist nicht einfach, diese Pflichten dem Kind gegenüber altersgemäß und entwicklungsgerecht zu erfüllen. An vielen Stellen verläuft die Anpassungsleistung von Eltern dahingehend, dass sie zunehmend mehr Autonomie zugestehen müssen, aber trotzdem noch die Verantwortung dafür tragen, dass die daraus entstehenden Aufgaben das Kind nicht überfordern: Was für einen Säugling richtig war, kann schon beim Kleinkind nicht mehr angemessen sein.

### Verantwortung tragen

Eltern tragen in der Beziehung zu ihren Kindern die Verantwortung, da sie einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung haben. Kinder können Sachverhalte noch nicht überblicken und angemessen beurteilen. Sie wären damit überfordert. Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist daher in vielerlei Hinsicht asymmetrisch, d.h., Eltern entscheiden in vielen Dingen im besten Interesse des Kindes. Die elterlichen Funktionen Schutz und Fürsorge sind ebenfalls nur in einer asymmetrischen Beziehung denkbar.

Beispiel: Ein zweijähriges Kind kann die Folgen mangelnder Zahnhygiene nicht überblicken. Daher ist es notwendig, dass Eltern diese Funktion übernehmen und das Kind möglichst geschickt dazu bringen, sich regelmäßig die Zähne zu putzen und auch nachputzen zu lassen. Dies stellt zeitweise eine große Herausforderung dar.

Die Kunst besteht oft darin, das Kind zu beteiligen, wo es möglich ist, und ansonsten eindeutige Entscheidungen auf der Erwachsenenenebene zu treffen. Hilfreich ist es, das Kind hinsichtlich seiner Entscheidung zu informieren, sich die Meinung des Kindes anzuhören und es auf diese Art und Weise angemessen zu beteiligen. Ebenso sollten Eltern das Kind darauf vorbereiten, dass und wie man möglicherweise entscheidet. Wichtig ist, Entscheidungen zumindest im Nachhinein zu begründen, ohne sich zu rechtfertigen.

...❖ **Hinweis:** Wenn Kinder aufgrund einer Entscheidung wütend oder traurig sind, sollten Eltern diese Reaktionen des Kindes durchaus verständnisvoll begleiten, ohne nachzugeben. Schließlich können Erwachsene nicht erwarten, dass Kinder z.B. auf Verbote mit Zustimmung reagieren.

### Das Kind annehmen, wie es ist

Eltern sollten versuchen, ihr Kind anzunehmen, wie es ist. Dies ist nicht immer leicht. Es kann schon damit beginnen, dass das Kind nicht das erhoffte Geschlecht hat. Oder es hat charakterlich eine „Schattenseite“, die man an sich selbst nicht schätzt, die an den getrennt lebenden Elternteil erinnert oder die man – wenn man ehrlich mit sich selbst ist – einfach ablehnt. Auch eine körperliche, geistige oder psychische Behinderung oder eine chronische Krankheit zu akzeptieren, kann für Eltern eine

große Herausforderung sein. Beispielsweise fällt es manchen Eltern von Kindern mit Neurodermitis schwer, ihr wundgekratztes Kind anzuschauen oder auf den Arm zu nehmen. Die Krankheit führt den Eltern ständig ihre eigene Hilflosigkeit vor Augen, ein Gefühl, welches für die meisten Erwachsenen schwer auszuhalten ist. In diesem Beispiel: Obwohl ein großer Teil des Alltages von Hautpflege geprägt sein kann und die Eltern meinen, alles für das Kind zu tun, ist womöglich der Juckreiz für das Kind trotzdem unerträglich. Zudem: Die gut sichtbaren wunden Stellen erregen Aufmerksamkeit. Sie werden von Außenstehenden gesehen, welche dann Ratschläge geben. Für die Eltern kann dieses Erleben von Hilflosigkeit zu Wut führen, die sich gegen das Kind richtet.

Auch im weiteren Lebensverlauf gibt es Situationen, in denen die Annahme schwerfallen kann, z.B. wenn das Kind Freunde hat, die man selbst nicht mag oder wenn das Kind in der Pubertät nur noch schwarze Sachen anziehen will. Sein Kind anzunehmen, ist manchmal wie ein zusätzlicher Übungsprozess, der parallel zu anderen Entwicklungen des Kindes und der Eltern verläuft.

### **Stärken und Talente sehen**

Jedes Kind hat zahlreiche Stärken und Talente. Im Vergleich mit anderen, gleichaltrigen Kindern gibt es jedoch Bereiche, in denen das eigene Kind bei einem Vergleich weniger gut abschneidet. So kann ein Kind motorisch sehr geschickt, aber kein großer Erzähler sein oder umgekehrt.

Eltern sollten sich jedoch bemühen, vor allem die Stärken und Talente ihres Kindes wahrzunehmen und Vergleiche zu vermeiden. Dies ist für Mütter und Väter nicht immer einfach, auch deshalb, weil die Umgebung oftmals nachfragt und Vergleiche anstellt. Jedoch haben Eltern eine einzigartige Rolle: An ihnen erkennen Kinder, wer sie sind oder sein könnten. Wenn es Eltern also gelingt, sich auf die Stärken und Fähigkeiten ihres Kindes zu konzentrieren und es darin zu bestärken, Dinge zu tun, die es gerne macht und gut kann, so stärken sie es in seiner positiven Selbstwahrnehmung und psychischen Gesundheit. Das Kind erlebt sich als kompetent.

**Motto des Elternkurses Starke Eltern – Starke Kinder® :**

*„Achte auf die positiven Seiten deines Kindes.“*

### **Die Würde des Kindes achten**

Die Würde des Kindes zu achten bedeutet, es in seiner Einzigartigkeit und Verschiedenheit anzuerkennen. Es geht für Eltern darum, in der konkreten Situation eine befriedigende Beziehung herzustellen und in ausreichendem zeitlichem und qualitativem Umfang auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen. Dies ist nicht mit der bedingungslosen Erfüllung aller Wünsche des Kindes gleichzusetzen. Diese können dringenden Bedürfnissen anderer Menschen oder den Regeln des Zusammenlebens entgegenlaufen oder schlichtweg unerfüllbar sein. Aber die Freude über einen erfüllten Wunsch dann und wann kann für die Beziehung zwischen Eltern und Kindern sehr förderlich sein.

### **Körperliche und psychische Grundbedürfnisse erfüllen**

Zu den wichtigsten Aufgaben der Eltern gehört es, die körperlichen (z.B. Nahrung, Schlaf, Kleidung, Unterkunft, körperliche Nähe) und psychischen Grundbedürfnisse (Bindung, Orientierung und Kontrolle, Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz, Lustgewinn und Unlustvermeidung) ihrer Kinder zu befriedigen und dafür zu sorgen, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer besser in der Lage sind, diese Bedürfnisse eigenständig zu befriedigen (siehe auch Kapitel 4.3 Befriedigung von Grundbedürfnissen). Hier dem Kind im Laufe der Zeit immer mehr zuzutrauen, trotzdem aber noch die Verantwortung dafür zu tragen, dass alle Grundbedürfnisse erfüllt werden, ist ein Balanceakt.

Dauerhaft unzureichend erfüllte Grundbedürfnisse können bei Kindern u.a. zu aufmerksamkeitsuchendem Verhalten führen. Pseudoautonomes, riskantes oder anderes potentiell selbstschädigendes Verhalten können ebenso unter dem Gesichtspunkt der unzureichend erfüllten Grundbedürfnisse verstanden werden wie trennungängstliches Verhalten oder Lern- und Leistungsschwierigkeiten.

### **Selbstständigkeit zulassen, unterstützen und fördern**

Mit zunehmendem Alter des Kindes erweitern sich die Bereiche, in denen es kompetent für sich selbst entscheiden kann. Diese Entwicklung können Eltern unterstützen, indem sie einerseits ihren Säugling und ihr Kleinkind gut versorgen, behüten und ihm eine sichere Basis für die Welterkundung sind. Andererseits sind schon Säuglinge auf vielen Gebieten kompetent. Sie können einen Gegenstand auswählen, der sie interessiert und ihn konzentriert erforschen. Später können Eltern ihr Kind in altersgerechte Aufgaben einbeziehen, d.h. ihren Kindern Aufgaben stellen, die dann auch selbstständig ausgeführt werden dürfen, sie können ihre Kinder auch in Entscheidungsprozesse einbeziehen. Einem älteren Schulkind kann man z.B. die Entscheidung über den Zeitpunkt überlassen, wann es seine Hausaufgaben erledigt.

Aber auch schon ein Kleinkind kann entscheiden, ob es lieber die blaue oder die rote Strumpfhose oder Leggings anziehen möchte. Wenn das Kind sagt „Lieber Leggings, damit ich die Socken ausziehen und barfuß in der Kita klettern kann“, so kann dies ein akzeptables Argument sein. Auf der anderen Seite ist es wichtig, dass Eltern wissen, ob ihr Kind ein Mensch ist, der viel oder wenig Wärme braucht, der schnell oder weniger schnell schwitzt, um so ihre Entscheidungen unter Berücksichtigung

der Individualität ihres Kindes zu treffen. Die Verantwortung darüber, ob ein Kleidungsstück der Witterung angemessen ist, kann ein Kleinkind aber noch nicht übernehmen (z.B. ob Sandalen sich für den Winter eignen).

### **Verbundenheit erhalten**

Bereits Grundschulkindern können einen Tagesablauf mit wenigen Berührungspunkten zu ihren Eltern haben. Jugendliche dagegen wollen sich bewusst von ihren Eltern ablösen und abgrenzen. Daher kann es eine schwierige Aufgabe für Eltern sein, Gemeinsamkeiten zu pflegen. Jede Familie ist unterschiedlich und hat unterschiedliche Bedürfnisse, die berücksichtigt werden wollen. Wichtig ist, dass Eltern und Kinder nach ihren Möglichkeiten und für ihre Familiensituation passende gemeinsame Zeiten finden. In vielen Familien ist das die Einnahme einer gemeinsamen Mahlzeit am Tag, in anderen Familien kann dies die gemeinsame sportliche Aktivität sein, ein wiederkehrendes Wochenendritual oder gemeinsame Zeit am Abend mit Vater oder Mutter.

...❖ **Hinweis:** *Entscheidend ist dabei nicht die eigentliche Zeitdauer, sondern vielmehr die Verlässlichkeit des Rituals. Wichtig ist, wie sehr es den Eltern gelingt, diese wertvollen Momente in den Mittelpunkt zu rücken, sie als Ankerpunkte des sonst oft wechselhaften Alltags darzustellen und selbst innerlich als solche wahrzunehmen.*

### **Angemessen Grenzen setzen**

Auch Kinder setzen Grenzen („Ich will es alleine machen“). Hier stellt sich für Eltern im Einzelfall immer wieder die Frage, ob sie diese Grenzen akzeptieren können und sollten. Was kann ich meinem Kind in seinem Alter zutrauen? Wann ist es überfordert? Wann nehme ich ihm zu viel ab und bremse dadurch seine Selbstständigkeitsentwicklung? Wann entlaste ich es dadurch, dass ich entscheide?

#### **Beispiel aus dem Elternkurs:**

„Ein 13-jähriger Junge fragt immer wieder, ob er alleine mit seinen Freunden auf ein großes Volksfest darf. Die Mutter wundert sich und entscheidet schließlich: „Nein, du darfst nicht.“ Der Junge reagiert sauer. Einige Tage später stellt sich heraus, wie erleichtert er war, dass die Mutter es ihm doch verboten hat, weil er ziemliche Ängste hatte, sich alleine in den Volksmassen zurechtzufinden. Dies wollte er aber vor seinen Freunden nicht zugeben. So konnte er vor den Freunden auf die Mutter schimpfen und sein Gesicht wahren.“

### **Vor Gefahr schützen**

Eine der Kernfragen für Eltern lautet, wie sie ihr Kind schützen können. Im Krabbelalter beginnt das damit, dass die Wohnung für das Krabbelkind sicher gemacht wird, kippende Möbel fixiert und Steckdosen verschlossen werden. Alle Räume und auch die Freiflächen draußen werden von jungen Eltern unter der völlig neuen Perspektive untersucht, ob dort für das inzwischen mobile Krabbelkind Gefahren lauern könnten: Liegen Zigarettenkippen oder Glasscherben herum, gibt es freilaufende Hunde? Bei

Klein- und Schulkindern geht es mit zunehmendem Aktionsradius um den Schutz im Straßenverkehr, vor Fremden oder anderen Gefahren.

Bei Pubertierenden lauten die Frage anders: Vor welchen Gefahren muss ich mein jugendliches Kind schützen, vor welchen Gefahren kann ich es beschützen, welche Erfahrungen sollte es selbst machen? Eltern stellen sich z.B. häufig die Frage, ob sie jeden Drogenkonsum strikt verbieten sollten. Auf der anderen Seite steht der für die Entwicklung des Kindes relevante Wunsch, unabhängig und autonom zu sein. Eltern überlegen: Irgendwann müssen Jugendliche doch den Umgang mit Alkohol als sozial akzeptierter Droge lernen. Doch in welchem Alter?

...❖ **Hinweis:** Hier spielt es nicht nur eine Rolle, für welche Einstellung sich die Eltern entscheiden. Insbesondere geht es um ihre Vorbildfunktion: Welchen Umgang mit Alkohol leben sie vor? Ist das Gesagte glaubwürdig im Verhältnis zum Vorgelebten? Gibt es ein rigides Ausklammern oder einen unverkrampften Umgang mit dem Thema?

### **Ängste und seelisch belastende Ereignisse: begleiten und unterstützen**

Bei tragischen Ereignissen, z. B. Unfällen, Krankheiten oder Tod ist es wichtig, dass das Kind von seinen Eltern bei der Verarbeitung unterstützt wird. Nicht immer kann und sollte man dem Impuls folgen und seelisch belastende Ereignisse vom Kind fernhalten. Eltern können stattdessen darauf vertrauen, dass Kinder mit entsprechender Unterstützung schwierige Situationen bewältigen können. Sie sollten dabei versuchen, die Ereignisse dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen zu erklären, sich Zeit für das Kind nehmen und für es da sein.

Für die psychische Gesundheit wichtig ist es aber auch, dem Kind Gelegenheit zu geben, „Kind zu sein“, das heißt zu spielen, Gefühle zu zeigen, fröhlich, wütend oder traurig zu sein, Freunde zu treffen. Kinder gehen anders z.B. mit Trauer um als Erwachsene. Auch weitere erwachsene Bezugspersonen können in schwierigen Situationen für Kind und Eltern entlastend sein.

Kindern hilft es sehr, wenn sie eine aktive Rolle einnehmen dürfen, z.B. bei der Beerdigung eine Blume ins Grab werfen dürfen. Bei relativ wahrscheinlichen beängstigenden Ereignissen ist es daher gut, wenn die Eltern das Kind darauf vorbereiten, so dass es sich einer Situation nicht hilflos ausgeliefert fühlen braucht. Wenn Kinder wissen, was sie konkret tun können, wenn sie z.B. im Kaufhaus verloren gehen oder ein Fremder sie anspricht, fühlen sie sich handlungskompetent.

Auch bei lange bekannten so genannten Schwellensituationen wie der Einschulung können Eltern das Kind vorbereiten: Schulweg ablaufen, Gebäude zeigen, Kontakt zu möglichen KlassenkameradInnen herstellen, Bilderbücher zum Thema ansehen und vor allem Zuversicht ausstrahlen, dass es dem Kind in der Schule gut gefallen wird.

## 7. Elternthemen

### 7.1 Lernen und Fördern

In den folgenden Abschnitten wird eine Auswahl an Themen für KursleiterInnen komprimiert dargestellt, die Mütter und Väter in den Elternkursen Starke Eltern – Starke Kinder® häufig bewegen. Deswegen haben wir für diesen Abschnitt den Titel „Elternthemen“ gewählt. Informationsblätter für die Verwendung im Rahmen des Elternkurses sind im Handbuch Starke Eltern – Starke Kinder® enthalten.

#### Kinder wollen lernen

Kinder wollen lernen, sie sind neugierig und wissbegierig. „Das Kind entwickelt sich aus sich selbst heraus, wenn sein körperliches und psychisches Wohlbefinden gewährleistet ist und es die notwendigen entwicklungspezifischen Erfahrungen machen kann“ (Largo 2009: 54). Das Kind hat eine natürliche Lust am Lernen, sie muss nicht erst erzeugt werden. Dennoch gilt es, sie lebenslang zu erhalten. Die Motivation zu lernen ist gekennzeichnet von Höhen und Tiefen. Lernen ist untrennbar mit der Frustration des Nicht-Könnens verbunden: Der kindlichen Lust am Lernen folgt vorübergehende Unlust. Neurobiologische Erkenntnisse zeigen, dass unsere Motivationssysteme im Gehirn vor allem durch soziale Anerkennung aktiviert werden. Interesse, positives Feedback und persönliche Wertschätzung sind der zentrale Motor unseres Handelns. Das psychische Grundbedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz wird hier berührt.

*„Nur dort, wo sich die Bezugspersonen für das einzelne Kind persönlich interessieren, kommt es in diesem zu einem Gefühl, dass ihm eine Bedeutung zukommt, dass das Leben einen Sinn hat und dass es sich deshalb lohnt, sich für Ziele anzustrengen. Kinder und Jugendliche haben ein biologisch begründetes Bedürfnis, Bedeutung zu erlangen.“*

(Bauer 2007: 20)

Kinder entwickeln dadurch eine Idee davon, wer sie sind, was sie können und vor allem, wer sie sein wollen. Gelernt wird dann, wenn im Rahmen wertschätzender Sozialkontakte positive Erfahrungen gemacht werden. Eine Alternative dazu gibt es nicht. Genauso, wie es nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren (Watzlawik), ist es auch nicht möglich, dass Eltern, Erzieher oder Lehrer ein Kind nicht prägen und nicht in seinem Lernverhalten beeinflussen.

Die Art der zu lernenden Aufgabe ist mitentscheidend für die Lernmotivation. Lernen durch aktives

Handeln und Erleben ist in der Kindheit die vorherrschende Lernform. Abstrakte Einsichten und logische Argumente bleiben für Kinder lange unverständlich und nicht anwendbar.

Für die Aufmerksamkeit und die Motivation ist es wichtig, ob man selbst glaubt, eine Aufgabe lösen zu können. Aufgaben sollten deshalb an den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes orientiert sein. Wenn sich eine Aufgabe als zu schwierig erweist, überwiegt das Gefühl der Frustration; das Gehirn belohnt die Anstrengung nicht, es werden keine körpereigenen Glückshormone ausgeschüttet. Bei Aufgaben, bei denen kaum eine Anstrengung erforderlich ist, bleibt die Belohnung des Gehirns ebenfalls aus. Dagegen profitieren Kinder, die eigenständig eine Lösung für eine anspruchsvolle Aufgabe gefunden haben oder einen gelungenen Gedanken hatten, davon, hoch motiviert weiterlernen zu können. Dass dies so funktioniert, dafür sorgen die im Gehirn ablaufenden neurobiologischen Prozesse des Belohnungssystems.

## **Aufmerksamkeit entwickelt sich**

Die Fähigkeit, sich dauerhaft zu konzentrieren – das Fachwort dafür ist Aufmerksamkeit – ist eine Leistung des Gehirns, die viel Energie verbraucht und für den Lernprozess von zentraler Bedeutung ist. Nur wenn ein Kind bei der Aufnahme neuer Informationen konzentriert ist, werden diese gespeichert. Speziell das Vorlesen schult die Konzentrationsfähigkeit von Kindern, wirkt anregend auf deren Fantasie und erzeugt Neugier und Lerneifer.

Erstklässler können sich in der Regel nur wenige Minuten am Stück konzentrieren. Im Laufe der Schulzeit werden diese Grundfertigkeiten jedoch schrittweise erweitert und gefestigt. Doch erst Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse sind in der Lage, eine knappe Schulstunde konzentriert zu arbeiten.

Damit Kinder zu ihrer vollen Lern- und Leistungsfähigkeit finden, ist eine angstfreie, annehmende Atmosphäre wichtig (Bauer 2007). Die Unsicherheit, die beim Betreten neuer Lernfelder entsteht, wird gemildert, wenn neue Inhalte mit Bekanntem und Vertrautem in Verbindung gebracht werden. Auch wenn das Kind versteht, welche Bedeutung die jeweilige Lernaufgabe für seinen persönlichen Alltag hat und wie sich das Wissen in das Netzwerk der bereits erlernten Inhalte einfügt, zeigt es sich motiviert und interessiert. Das heißt also: Je vertrauter, bedeutsamer, erfreulicher und anregender eine Aufgabe ist, desto leichter wird sie erlernt. Weitere wichtige persönliche Kompetenzen, die schulisches Lernen erleichtern, sind Durchhaltevermögen sowie die Fähigkeit, mit Stress umzugehen.

Kinder erinnern sich leichter an Dinge, die sie mit etwas aus ihrem Alltag in Beziehung setzen können. Wer seinen Alltag bewusst erlebt, wer aufmerksam ist und sich vieles merkt und viel weiß, lernt umso leichter Neues. Nach der Neugier, die zur Eroberung neuen Wissens führt, führen allerdings nur Wiederholungen, Training und Auswendiglernen zu den notwendigen Automatisierungsprozessen, die dann das Leben leichter machen.

Es ist eigentlich nicht ganz fair, Kindern zu sagen, dass Lernen immer Spaß macht. Erwachsene wissen:

Die Phase z.B. des Auswendiglernens ist auch sehr mühsam. Man könnte Lernen bzw. hier das Auswendiglernen mit einem Maultier vergleichen, das sich einen neuen Weg durch hohes Gras sucht. Das ist die Phase, in der Lernen zunächst mit Entdeckerfreude gekoppelt ist. Auch Unsicherheit kann es hier geben. Ist der Weg einmal gefunden, muss er täglich gegangen werden, so lange, bis das Gras platt getreten ist. Diese Phase der Wiederholungen ist oft mühsam, hier brauchen die Kinder die Unterstützung und die Motivation der Eltern. Irgendwann aber weicht das platt getretene Gras einem Streifen Lehm. Endlich ist der Weg bekannt und vertraut, das Tier geht den Weg alleine, fast mit geschlossenen Augen. Die Lerninhalte sind automatisiert.

Gerade wenn Aufgaben länger dauern, ist es wichtig, Pausen einzulegen, in denen Kinder sich z.B. an der frischen Luft bewegen und etwas essen und trinken können. Bewegung aktiviert das Belohnungssystem und führt zu Wohlbefinden und Entspannung. Außerdem ist der Bewegungsdrang von Kindern im Alter von sieben bis neun Jahren besonders stark ausgeprägt. Zusätzlich ist zu bedenken, dass die motorische Entwicklung eng mit der kognitiven Entwicklung zusammenhängt: „Das Kind muss handeln, das heißt seine Motorik einsetzen und erleben, was sie bewirkt, damit es begreifen kann“ (Largo 2009: 127).

...❖ **Hinweis:** *In der heutigen Wissensgesellschaft ist Wissen überall verfügbar. Es ist daher entscheidend, zu lernen, wie man lernt. Dafür muss Wissen recherchiert, strukturiert und analysiert werden.*

## **Fördern heißt Interesse zeigen und begleiten**

Eine Beziehung, die durch Interesse, Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist, ist Voraussetzung dafür, dass die Lernmotivation des Kindes erhalten bleibt. Hier besteht die Aufgabe der Eltern darin, die Kinder in ihren Fähigkeiten und Interessen zu spiegeln und zu begleiten. Kinder sollten den schulischen Weg gehen dürfen, der ihren Fähigkeiten entspricht und der auf ihre Stärken baut (Largo 2009: 222). In der Schule entdecken Kinder, was ihnen liegt und was ihnen weniger Freude macht. Erwachsene sollten Neigungen, Begabungen und Grenzen von Kindern anerkennen und respektieren. Ebenso sollten Erwachsene ihre Erwartungen an Leistung und/oder Schulabschluss an die Möglichkeiten des jeweiligen Kindes anpassen. Kurzum: Lernen gelingt umso besser, wenn es am Entwicklungsstand und am Potential des Kindes angelehnt ist; andernfalls können Lernmotivation und Selbstwertgefühl verloren gehen.

*„Die Spannung zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes und dem Bedürfnis nach neuen Erfahrungen nehmen wir als Neugierde wahr“*

(Largo 2009: 54)

Aber Kinder brauchen auch von ihrer Leistung unabhängige Liebe, um ihre natürliche Lernmotivation zu erhalten. „Ehrliches Lob sollte weniger der Leistung an sich gelten, als vielmehr der Anstrengung, die das Kind erbracht hat“ (Largo 2009: 57).

…❖ **Hinweis:** *Schon lange empfiehlt die anleitende Erziehung, vor allem das Bemühen des Kindes zu loben. Auch und gerade bei Misserfolgserlebnissen brauchen Kinder Verständnis und Unterstützung.*

Im Schulalltag werden hohe Anforderungen an die Sprachkompetenz der Kinder gestellt. Aber nicht alle Kinder sind sprachlich gleich begabt. Grundsätzlich sollten Korrekturen und Kontrolle beim Sprechen, wie bei allen anderen zu erlernenden schulischen Fertigkeiten, in freundlicher und zugewandter Atmosphäre stattfinden, da übermäßige Ängste schädlich für den Spracherwerb und die Lernmotivation sind. Die beste Unterstützung für Kinder ist es, wenn man mit ihnen oft positiv kommuniziert („Prima gemacht. Jetzt überleg nochmal, wie das Wort heißt!“).

…❖ **Hinweis:** *Bücher im Haushalt und lesende Eltern sind dabei ein gutes Vorbild. Kinder, denen vorgelesen wurde, haben nachweislich einen Vorsprung in der Sprachentwicklung.*

Nicht zu unterschätzen ist auch, dass die Schulerfahrungen der Eltern eine nicht unerhebliche Rolle bei der Begleitung der Schulzeit der Kinder spielen. Dies gilt im positiven wie im negativen Sinne. Eltern mit nicht so guten Erfahrungen projizieren häufig ihre Ängste auf die eigenen Kinder, schulisch erfolgreiche Eltern negieren nicht selten die Anstrengungen, die die Kinder täglich erbringen müssen. In jedem Fall gilt: Die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und nicht auf die Kinder zu projizieren, ist Grundvoraussetzung dafür, dass das Kind in seiner Individualität erkannt wird.

Noch eine Bemerkung zum Schluss: Gute Noten und bestandene Prüfungen sind heute keine dauerhafte Garantie mehr für eine sichere gesellschaftliche Position und ein ausreichendes Einkommen. Was langfristig zählt, sind die Fähigkeit, sich Wissen anzueignen und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Kinder brauchen Wissen, vielfältige Kompetenzen und ein stabiles Selbstwertgefühl (Largo 2009: 218). Hierin lohnt es sich für Eltern, Kraft und Ausdauer zu investieren.

## LITERATUR

- …❖ **Bauer, Joachim (2007):** Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern, Hamburg, Hoffmann und Campe
- …❖ **Korte, Martin (2009):** Wie Kinder heute Lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß, München, DVA
- …❖ **Largo, Remo (2009):** Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen, München, Piper

## 7.2 Sucht

Eine Angst, die viele Eltern teilen, ist die, dass ihr Kind zum Konsum von Alkohol oder Drogen verleitet oder süchtig werden könnte. Diese Sorge wird mit der Pubertät größer, in der das eigene Kind beginnt sich abzulösen. Meistens denken Eltern bei Sucht bzw. Abhängigkeit an illegale Drogen wie Haschisch, Ecstasy oder Heroin. In den Elternkursen Starke Eltern – Starke Kinder® fragen Eltern häufig danach, was sie tun können, um ihr Kind davor zu beschützen, dass es süchtig wird.

Klein (2001) versteht Sucht als eine unkontrollierte, selbstschädigende Einnahme psychotroper Substanzen und/oder dem ebenso unkontrollierten, selbstschädigenden Ausführen bestimmter Verhaltensweisen.

Die Weltgesundheitsorganisation definiert Sucht ausführlicher als einen „Zustand periodischer oder chronischer Vergiftung, hervorgerufen durch den wiederholten Gebrauch einer natürlichen oder synthetischen Droge und gekennzeichnet durch vier Kriterien:

- ein unbezwingbares Verlangen zur Einnahme und Beschaffung des Mittels,
- eine Tendenz zur Dosissteigerung (Toleranzerhöhung),
- die psychische und meist auch physische Abhängigkeit von der Wirkung der Droge,
- die Schädlichkeit für den einzelnen und/oder die Gesellschaft“ (WHO 1957).

Eltern möchten auch wissen: Wie kommt es zur einer Sucht? Der menschliche Organismus strebt einen ausgeglichenen, entspannten Zustand an. Wird dieser Zustand gestört, startet der Körper durch aktive Verhaltensmaßnahmen die Regulierung. Die Glückssysteme des Menschen (auch Motivations- oder Suchtsysteme genannt) sind darauf ausgerichtet, stimuliert zu werden. Natürliche, gesunde Reize sind zwischenmenschliche Zuwendung, interessante neue Erfahrungen, Abenteuer, lustvolle Bewegung (Sport und Spiel) sowie die Ausübung von Musik.

Es wird unterschieden zwischen dem Gebrauch und dem Missbrauch von Substanzen (stoffgebundene Sucht) oder Verhaltensweisen (stoffungebundene Sucht). So kann man Medikamente kurzfristig zur Besserung des Wohlbefindens bei Krankheit einsetzen oder aber auch missbrauchen, wenn man sie im gesunden Zustand unnötig nimmt. Auch Alkohol kann, als ein in der westlichen Welt gesellschaftlich anerkanntes Genussmittel, durch Missbrauch zum Suchtmittel werden. Das Suchtpotential hängt also nicht primär vom Mittel ab, obwohl es einige Substanzen gibt, die stärker körperlich abhängig machen als andere.

Wenn die durch Suchtmittel hervorgerufenen Wirkungen notwendig für die Funktionsfähigkeit und die Aufrechterhaltung des Wohlbefindens sind, spricht man von psychischer Abhängigkeit. Diese ist bei Substanzmissbrauch immer vorhanden, körperliche Abhängigkeit dagegen betrifft nicht alle Drogen (Nunes u.a. 1998). Es gibt jedoch keine ungefährlichen Drogen, weil alle Drogen Veränderungen im Gehirn bewirken. Längerfristiger Haschischkonsum z.B. kann einen Dauerzustand erzeugen, der durch

Antriebsverlust gekennzeichnet ist und bei einer entsprechenden Risikoveranlagung auch zum Ausbruch schwerwiegender psychischer Erkrankungen wie einer Psychose führen kann.

Jeder Mensch spricht individuell unterschiedlich auf Suchtmittel an. Es gibt eine Reihe von Faktoren, die die Entstehung von Sucht beeinflussen können: Die Erfahrungen, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklung macht, prägen nachhaltig seine Persönlichkeit. Dabei wirkt sich die Art der Bewältigung von Herausforderungen und unangenehmen Situationen sowie Gefühlen auf die psychische Gesundheit aus. Alle Erlebnisse, die zu dauerhaften Missstimmungen oder anderen psychischen Spannungszuständen führen, stellen Risikofaktoren für Suchtverhalten dar: Dazu gehören die Nichtbewältigung starker seelischer Belastungen, der Verlust eines Elternteils, eine schwere Krankheit, der Tod einer nahestehenden Person, aber auch fortwährender Streit zwischen den Eltern oder die Trennung der Eltern. Weitere Einflussfaktoren sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen, kulturelle und religiöse Gegebenheiten, also Gesetze, Normen und Werte bezüglich des Umgangs mit Suchtmitteln.

...❖ **Hinweis:** Die konkrete Bezugsgruppe – das sind die Menschen, mit denen das Kind oder der Jugendliche täglich umgeben ist (Familie, Verwandte, Freunde, Kollegen) – vermitteln die in Bezug auf Suchtmittel akzeptierten Einstellungen. Aber auch der Druck, der z.B. in der Peergroup entstehen kann, sollte nicht unterschätzt werden.

### **Was Eltern tun können**

Besonders wenn aus Kindern Jugendliche werden, kann die Angst der Eltern vor dem gesundheitsschädlichen Konsum von Genuss- und Suchtmitteln wie Tabak, Alkohol und illegalen Drogen wachsen. Diese Ängste können ganz konkrete Auslöser haben, spiegeln aber auch die Unsicherheit der Eltern hinsichtlich des in der Pubertät regelhaft auftretenden Risikoverhaltens wider. Jugendliche probieren sich und die Reaktionen ihrer Eltern aus, indem sie riskantes Verhalten zeigen oder vortäuschen. Wie groß die reale Gefährdung ist, hängt von vielen Faktoren ab.

Jugendliche sind in der Pubertät aufgrund ihrer vielfältigen Entwicklungsaufgaben besonders anfällig für Möglichkeiten des Ausweichens vor alltäglichen Anforderungen. Suchtmittel erzeugen die erwünschte vorübergehende Ablenkung und erzeugen Glücksgefühle.

*„Ursachen für Suchtmittelmissbrauch haben eine Vorgeschichte, die meistens schon in der Kindheit beginnt. Unzureichendes Selbstbewusstsein, mangelnde Konfliktfähigkeit, Zweifel am Sinn der Dinge, das Gefühl, es nicht zu schaffen, können genauso Gründe für Sucht sein wie Probleme im familiären und sozialen Umfeld oder suchtfördernde Verhältnisse in der Gesellschaft.“*

(BZgA 2009-2: 3)

Ein stabiles Selbstvertrauen und die hinreichende Befriedigung körperlicher und psychischer Grundbedürfnisse sowie die Fähigkeit zur Regulation von Emotionen mindern die Gefahr, abhängig und süchtig zu werden. Vor Sucht gut geschützt sind Jugendliche, die gelernt haben, mit Belastungen, Rückschlägen und Enttäuschungen umzugehen, deren psychische Gesundheit robust und widerstandsfähig ist. Besonders wichtig ist daher die Anerkennung und Wertschätzung des Kindes (unabhängig von seinen Leistungen) und der Schutz vor Über- und Unterforderung innerhalb und außerhalb der Familie. Zu einem gesunden Selbstvertrauen und damit auch zur Suchtvorbeugung gehört zudem die Fähigkeit des Kindes, seine Meinung auf angemessene, aber deutliche Weise vertreten zu können und Konflikte gemeinsam mit anderen zu lösen.

Damit Kinder und Jugendliche gut gegen Suchtverhalten geschützt sind, brauchen sie Raum für echte Erlebnisse (z.B. beim Sport, in der Natur, Erfolgserlebnisse, Grenzerfahrungen). Dazu gehört es auch, Herausforderungen zu bewältigen und Verantwortung zu übernehmen. „Wenn Kinder daran gewöhnt werden, mit den – oft bequemer erreichbaren – Ersatzbefriedigungen ‚zufrieden‘ zu sein, kann dies ein erster Schritt zu späterem Suchtverhalten sein“ (BZgA 2009-1: 7). Eltern können und sollen ihre Kinder demnach nicht vor allen unangenehmen Erfahrungen des Lebens beschützen oder fernhalten. Kinder brauchen eigene Erfahrungen zum Wachsen: „Jugendliche, deren Aufgaben die Eltern für sie erledigt haben und denen alle Schwierigkeiten aus dem Weg geräumt wurden, sind auffällig häufig unter Drogenabhängigen vertreten. Sie empfinden Aufgaben und Belastungen oft als Zumutung, mit denen sie eigentlich gar nichts zu tun haben“ (BZgA 2009-2: 5).

...❖ **Hinweis:** *Kinder müssen selber die Erfahrung machen, dass unangenehme emotionale Zustände vorübergehen und aushaltbar sind. Sie brauchen dabei Unterstützung und Verständnis von ihrer Umgebung.*

## LITERATUR

- ...❖ **BZgA (2009):** Elternbroschüre zur Suchtprävention Nr. 1 bis 3, BZgA
- ...❖ **Ehmke, Irene & Heidrun Schaller (1997):** Kinder stark machen gegen die Sucht, Herder, Freiburg
- ...❖ **Hurrelmann, Klaus & Gerlinde Unverzagt (2000):** Wenn es um Drogen geht. So helfen Sie ihrem Kind und verlieren die Panik, Herder, Freiburg
- ...❖ **Klein, Michael (2001):** Suchtstörungen [Addictive disorders]. In: Brinkmann-Göbel, R. (Hrsg.). Handbuch für Gesundheitsberater. Bern, Huber: 227 - 237
- ...❖ **Nunes, Edward, Susan Deakins, Alexander Glassman und Hans-Ulrich Wittchen (1998):** Süchte: Mißbrauch und Abhängigkeit von Alkohol und anderen Substanzen, In: Wittchen, Hans-Ulrich: Handbuch psychische Störungen. Eine Einführung, Weinheim, PVU: 142-167
- ...❖ **Roedinger, Eckhard (2005):** Elemente einer neurobiologisch fundierten Suchttherapie, In: Sucht Aktuell 1/2005: 45
- ...❖ **Schmidt, Werner J. (2002):** Neurobiologische Grundlagen der Sucht, In: MNU 55/1 (15.01.2002): 39-43

## 7.3 Umgang mit Medien

Technische Medien wie Fernseher, Computer und Handy sind aus dem Alltag der meisten Familien nicht mehr wegzudenken. Die heutige Wissensgesellschaft ist geprägt von digitalen Medien. Sie strukturieren unseren Alltag mit, sie erleichtern Vorgänge, sie dienen der Information, der Unterhaltung und der Entspannung. Sie stellen aber auch neue Anforderungen und verlangen neue Kompetenzen. Vielen Eltern stellt sich die Frage, wie Kinder zeitgemäß und entwicklungsgerecht an Medien herangeführt werden sollten.

### Medien und kindliche Entwicklung

#### Auswirkungen auf die Gehirnentwicklung/Wahrnehmung

*„Durch die Erfahrung von Welt, kommt die Welt in den Kopf.“*

(Spitzer 2005: 90)

Das menschliche Gehirn reift durch äußere Stimulation. Dabei ist die Wahrnehmung der Welt kein passiver Vorgang, sondern von unserer Aufmerksamkeit abhängig. In der Kindheit werden die entscheidenden und bleibenden Strukturen des Gehirns geformt. Um damit später produktiv arbeiten zu können, braucht das Gehirn mehrdimensionale Erfahrungen aus erster Hand. Die neuen Medien sprechen jedoch vor allem den visuellen Wahrnehmungsweg an. Weniger oder kaum genutzt wird das Hören. Auch Fühlen, Riechen und Schmecken bleiben ungenutzt. Am Bildschirm lernt ein kleines Kind deshalb auch bei der besten Bildungssendung nicht, wie sich ein Bauklotz anfühlt, wie schwer er ist, wie er riecht und was passiert, wenn er herunterfällt.

*„Bildschirme liefern eine flache, verarmte Realität, insbesondere dann, wenn der Benutzer die Welt noch nicht kennt und Objekte oder Szenen beim Betrachten eines Bildschirms eben gerade nicht dauernd aufgrund von Vorerfahrungen ergänzen kann.“*

(Spitzer 2005: 90)

Mediale Inhalte können Kinder nur dann sinnvoll verarbeiten, wenn sie parallel dazu ausreichend Möglichkeiten haben, Dinge selbst auszuprobieren und nachzumachen. Eine wichtige Erkenntnis des Kindes bei der Entdeckung der Welt ist, dass die eigenen Wahrnehmungen zu falschen Schlussfolgerungen führen können. Ein Beispiel: Etwas was aussieht wie ein Luftballon ist in Wirklichkeit mit Wasser gefüllt und fällt mit hoher Geschwindigkeit zu Boden, platzt und verursacht eine Riesenschweineerei. Optische Täuschungen können demnach nur erkannt werden, wenn man schon Erfahrungen mit physikalischen Gesetzen gemacht hat. Das Kind lernt, dass es zur Einschätzung von Ereignissen und Gegebenheiten alle seine Sinne und Erfahrungen mit einbeziehen kann. Diese Erkenntnis ist wichtig, um im Fernsehen Gesehenes sinnvoll zu verarbeiten.

...❖ **Hinweis:** *Erst mit zunehmendem Alter (frühestens ab dem Alter von drei Jahren) und vorangegangenen und parallel gemachten Erfahrungen können Kinder von Lernprogrammen an Bildschirmen profitieren.*

Da sich das Gehirn von Kleinkindern auch als Reaktion auf die erlebten Reize entwickelt, hat ein starker Medienkonsum in diesem Alter eher schädliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Gehirns. Es findet schnell eine Reizüberflutung statt, z.B. durch die schnell wechselnden Bilder im Fernsehen. Vielen Kindern fällt es deshalb später schwer, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Es besteht ein empirisch nachgewiesener Zusammenhang von hohem Fernsehkonsum im Kleinkindalter und dem Auftreten von Aufmerksamkeitsstörungen im Schulalter (Spitzer 2005, Christakis u.a. 2004).

### **Auswirkungen auf die psychische, emotionale und kognitive Entwicklung**

Die Fähigkeit, Wünsche und Bedürfnisse aufzuschieben und unangenehme Gefühle und Langeweile auszuhalten, werden durch die sofortige Verfügbarkeit von Computerspielen und Videofilmen wertlos gemacht. Diese Fähigkeiten spielen aber im in Bezug auf die an Kinder regelhaft gestellten Anforderungen und die kindlichen Entwicklungsaufgaben eine zentrale Rolle. Langeweile ist z.B. als Quelle der Kreativität oder für die Entwicklung von Eigeninitiative unerlässlich.

Als Ersatz für menschliche Kontakte, Zuwendung und Nähe sind Fernsehen und Computer nicht geeignet; sie können aber kurzfristig von diesen Bedürfnissen ablenken. Werden Fernsehen, Computer und andere elektronische Medien aber zum dauerhaften Ersatz, können die langfristigen Folgen für die kindliche Entwicklung enorm sein (siehe Kapitel 4.3 Befriedigung von Grundbedürfnisse): Alle Fähigkeiten, die Kinder im Kontakt mit anderen Menschen benötigen, werden hier vernachlässigt.

Andererseits wurden in Studien auch prosoziale Medienwirkungen nachgewiesen, z.B. erlernen Kinder neue Konfliktlösungsansätze beim Sehen von Vorschulprogrammen wie der Sesamstraße (Six 2008). Auch sind weitere positive Wirkungen solcher pädagogisch intendierten Programme für Kinder in den Bereichen Wissenserwerb, Lernmotivation und Konzentrationsfähigkeit nachgewiesen worden. Die große Verantwortung der Eltern liegt also darin, ihr Kind zu beobachten und zu begleiten, geeignete

Medieninhalte auszuwählen und insgesamt gut abzuwägen, ob und wie viel Zeit ihr Kind vor einem Bildschirm oder mit einem elektronischem Spielzeug verbringen darf.

### **Auswirkungen auf die körperliche Entwicklung**

Wer vor einem Bildschirm sitzt, bewegt sich weniger. Abhängig von der vor dem Bildschirm verbrachten Zeit sinken die Gelegenheiten, motorische Fähigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig steigt durch die geringere Energieverbrennung das Risiko, übergewichtig zu werden. Oft geht mit erhöhtem Medienkonsum auch eine ungesunde Ernährung einher. Das nebenbei Gegessene soll schnell verfügbar (Fast Food) und unkompliziert zu verzehren sein. Demgegenüber steht, dass der Bewegungsdrang von Kindern enorm hoch ist.

...❖ **Hinweis:** Experten empfehlen daher für Kinder täglich zwei Stunden Bewegung.

### **Auswirkungen auf das Zeitkontingent**

Wenn Kinder ihre Zeit häufig allein und passiv vor dem Bildschirm in virtuellen Welten verbringen, fehlt Zeit für andere Aktivitäten. Es bleibt wenig oder kaum Zeit für Bewegung, Freunde, Familie, Schule und die realen Erlebnisse im Alltag. Elektronische Medien sind Zeitfresser.

### **Mediennutzung in der Familie**

Ein souveräner Umgang mit Medien wird in unserer Gesellschaft immer mehr zu einer Kulturtechnik, die das private Leben bereichert und in den meisten Berufen unentbehrlich ist. Kinder können und sollen daher nicht von Medien ferngehalten werden. Der Umgang mit Medien und Medieninhalten ist jedoch eine Kompetenz, die Kinder erst lernen müssen. Ausschlaggebend ist beim Umgang mit Medien aller Art eine entwicklungsgerechte und sinnvolle Nutzung.

Es geht dabei nicht nur um Dauer und Inhalte, sondern auch um die Art und Weise, wie man seine Zeit mit Medien verbringt. Medien bieten eine Bandbreite an Möglichkeiten – einige Beispiele: Statt alleine und passiv vor dem Medium zu sitzen, kann man aktiv etwas gestalten (Fotos bearbeiten, ein kleines Hörspiel produzieren) oder sich über das Gesehene austauschen. Über Filme können Eltern Zugang zu den Ansichten und Werten des Kindes bekommen und darüber diskutieren. Das Erzählen über ihre Lieblingssendungen, Bücher oder Computerspiele kann ebenfalls eine Chance sein, mit Kindern ins Gespräch zu kommen.

Bei der Auswahl altersgerechter Medieninhalte brauchen Kinder Unterstützung, um eine Überforderung zu vermeiden. Grundsätzlich ist – vor allem für kleinere Kinder – die Möglichkeit des Abbruchs der Medienrezeption wichtig, falls sie überfordert und/oder verängstigt sind. Kleine Kinder sollten deshalb nicht alleine fernsehen.

Indem über Inhalte gesprochen wird, kann auch die Kritikfähigkeit trainiert werden. Kinder unterscheiden z.B. nicht von alleine zwischen Film und Werbung. Der Sinn und Zweck von Werbefilmen und deren häufig geringer Realitätsgehalt sollte ihnen daher explizit erklärt werden. Auch über Gefahren und Fallen im Internet (jugendgefährdende, rassistische und/oder pornografische Inhalte, Gewaltdarstellungen, Privatsphäre, Chats, Shops, Aboverträge usw.) sollten Kinder und Jugendliche informiert werden. Allerdings: Kinder sind in den meisten Fällen wesentlich versierter im Umgang mit technischen Medien als ihre Eltern. Daher fällt es Eltern manchmal schwer, die Inhalte nachzuvollziehen und genau zu wissen, was ihre Kinder im Netz tun. Eine mögliche Lösung ist, die Medienkompetenz der Eltern zu stärken. In diesem Kontext entstand der Kurs „Wege durch den Medienschwungel“ des Landesverbands Bayern, der sich inhaltlich an der anleitenden Erziehung orientiert.

Ein Wort zur Vorbildfunktion von Eltern: Kinder beobachten ihre Eltern beim Umgang mit Medien und ahmen sie nach. Es spielt also eine Rolle wann, wie oft, bei welchen Gelegenheiten Medien genutzt werden (abends, immer, beim Abendbrot) und ob es medienfreie Zeiten gibt (z.B. die Mahlzeiten). Aufgrund des sofort verfügbaren Medienangebots ist es naheliegend, dass Kinder sich auch aus Langeweile mit Medien beschäftigen und sich berieseln lassen. Das ist bei Erwachsenen oft nicht anders.

...❖ **Hinweis:** *Unter anderem deshalb ist es besonders wichtig, dass der Fernseher, mindestens bis zum Ende der Grundschulzeit, nicht im Kinderzimmer steht.*

## LITERATUR

- ...❖ **Christakis, Dimitri A., Frederick J. Zimmerman, David L. DiGiuseppe and Carolyn A. McCarty (2004):** Early television exposure and subsequent attentional problems in children, In: Pediatrics 113: 708-713
- ...❖ **Ehmke, Irene & Heidrun Schaller (1997):** Kinder stark machen gegen die Sucht, Herder, Freiburg
- ...❖ **Lauffer, Jürgen, Renate Rölleke, Wolfgang Schill (2009):** Gut hinsehen und zuhören! Ein Ratgeber für pädagogische Fachkräfte zum Thema „Mediennutzung in der Familie“, BZgA, Köln
- ...❖ **Spitzer, Manfred (2005):** Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft, Klett, Stuttgart
- ...❖ **Small, Gary & Gigi Vorgan (2009):** iBrain. Wie die neue Medienwelt Gehirn und Seele unserer Kinder verändert, Kreuz, Stuttgart
- ...❖ **Six, Ulrike (2008):** Medien und Entwicklung. In: Oerter, Rolf & Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz PVU: 885-908

## 7.4 Essverhalten

*„Das Kind sollte nicht den Eltern zuliebe, sondern seinem Bedürfnis entsprechend essen.“*

(Largo 2007: 485)

Essen und Trinken gehören zu den grundlegenden körperlichen Bedürfnissen, die unser Überleben sichern. Wenn wir Hunger oder Durst haben, zeigt uns unser Körper, dass er Nahrung oder Flüssigkeit braucht. Was wir essen, wie und wann wir es tun und welche soziale und emotionale Bedeutung es für uns hat, ist jedoch kulturell und individuell sehr unterschiedlich (Largo 2007).

Verschiedene Kinder im selben Alter essen unterschiedlich viel und gerne, weil jeder Körper Nahrung anders verwertet. Außerdem schwankt die Menge der aufgenommenen Nahrung je nach Aktivität, Wohlbefinden und Wachstumsphase. Häufig sind Eltern besorgt, ob ihr Kind genug isst, denn manche Kleinkinder sind ausgesprochen wählerisch. Das Essverhalten kleiner Kinder unterscheidet sich jedoch so stark, dass man von verschiedenen Esstypen sprechen kann (Seitz 2010: 12f.):

- Der Vorsichtige: Isst alles mit Begeisterung aber Neues lehnt er ab.
- Der Trennköstler: Isst gerne alles solo und fein nebeneinander auf dem Teller. Nudeln ohne Soße, Brot ohne Belag, Quark ohne Obst. Aufläufe sind ihm ein Gräuel.
- Der Gemüse- und Obstmuffel: Mag kein „Grünzeug“. Lehnt kategorisch alles Frische ab und pickt aus Soßen und zusammengestellten Gerichten alles heraus.
- „Wie ein Spatz“: Isst langsam und nur winzige Mengen. Pickt ein bisschen im Essen herum.
- Der Vielesser: Isst gerne und die ersten Happen besonders schnell. Sieht er Essbares, ist er sofort zur Stelle und nimmt man ihm den Teller weg, gibt es Protest.

Bei dieser Vielzahl von Esstypen bleibt zu beachten: Der Maßstab zur Beurteilung gesunder Ernährung ist die allgemeine Gesundheit und das Wachstum des Kindes. Vitale Bedrohung durch Mangelerscheinung kommen vor, sind aber bei vorhandenem Angebot sehr selten. Das kann im Zweifelsfall der Kinderarzt beurteilen. Es ist wichtig, kleinen Kindern ausreichend gesunde Lebensmittel zur Verfügung zu stellen, sie aber nicht zum Essen zu zwingen.

### Soziale und emotionale Bedeutung

Das menschliche Gehirn verknüpft Ereignisse mit den dabei empfundenen Gefühlen (siehe Kapitel 7.2 Sucht). Das gilt auch für das Essen. Diese Tatsache kann eine Brücke zu gesundem Essverhalten sein, birgt aber genauso die Gefahr, dass Essen mit unangenehmen Gefühlen verbunden wird (wenn

es beim Essen regelmäßig Streit gibt) oder auch, dass ungesunde Nahrung mit angenehmen Gefühlen verknüpft wird, z.B. wenn beim Fernsehen die Tüte mit den Kartoffelchips in Reichweite liegt. Vor dem Hintergrund zunehmender Ernährungsstörungen wie Magersucht, Bulimie und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen kann das Erlernen eines gesunden Essverhaltens als eigenständige und wichtige Entwicklungsaufgabe gesehen werden, die von Eltern, Kita und Schule begleitet werden sollte. Dabei kommt es allerdings nicht nur darauf an, ob genug Gesundes gegessen wird. Für die psychische Gesundheit ist vielmehr die emotionale und soziale Bedeutung des Essens entscheidend. Es gilt: Essverhalten und psychisches Befinden beeinflussen sich gegenseitig.

Kinder essen gerne in Gemeinschaft. Daher ist es wichtig, dass sie nicht alleine essen, sondern mit Vater, Mutter, Geschwistern und/oder Freunden. Besonders morgens brauchen Kinder ein Frühstück. Je nach Familienrhythmus entweder kurz, bevor man aus dem Haus geht, oder zum Mitnehmen für Kita oder Schule. Um Kinder in den Tag zu entlassen, kann man morgens gemeinsam frühstücken oder wenigstens kurz einen Tee/Kakao trinken.

Die gemeinsamen Mahlzeiten oder auch das ausgedehnte Frühstück am Wochenende können als Gelegenheit wahrgenommen werden, Anteil an den Erlebnissen der anderen zu nehmen, nachzufragen, wie es den anderen geht oder um gemeinsame Aktivitäten zu planen. Es ist sinnvoll, insbesondere gesundes Essen mit angenehmen Gefühlen in Zusammenhang zu bringen. Jede Familie kann ihre eigene Familienesskultur schaffen, mit bestimmten Essenszeiten, an bestimmten Orten, mit typischen Speisen, eigenen Ritualen und Regeln. Das Interesse an gesundem Essen kann außerdem dadurch verstärkt werden, dass Lebensmittel in der Familie als eine kostbare Ressource betrachtet werden, in die viel Energie und Arbeit geflossen ist, auch wenn in der Überflussgesellschaft alles grenzenlos verfügbar scheint.

Ein Wort zu den Tischsitten: Die innerhalb der Familie vereinbarten Tischregeln sollten von den Eltern vorgelebt werden. Gerade kleine Kinder ahmen erwünschte (und unerwünschte) Verhaltensweisen nach. Die Regeln sollten altersangemessen sein und die Selbstständigkeit des Kindes unterstützen. Kinder möchten meist schon früh alleine essen, ob mit den Händen oder mit Besteck. Sie sind stolz, wenn sie beim Tischdecken und Abräumen helfen dürfen.

...❖ **Hinweis:** Essen sollte nicht zur Ersatzbefriedigung werden (Kapitel Sucht) und nicht als Erziehungsmittel eingesetzt werden (Belohnung, Strafe), sonst können Kinder dazu verleitet werden, ihrerseits durch ihr Essverhalten Druck auf die Eltern auszuüben. Essstörungen haben ihre Wurzeln oft im emotionalen und seelischen Bereich.

## Gesunde Ernährung

Es gibt zahlreiche Studien und Empfehlungen für eine gesunde Ernährung, auch speziell für Kinder, z.B. von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung ([www.dge.de](http://www.dge.de)). Ratschläge gibt es also schon ge-

nug. Im Vordergrund steht für uns die Überlegung, wie Kinder an gute Ernährung herangeführt werden können. Die Geschmacksprägung findet in der Kindheit statt und bleibt ein Leben lang bestehen, wenn auch stets die Möglichkeit der Erweiterung von Vorlieben besteht. Zunächst einmal jedoch hat Nahrungsaufnahme insbesondere für Kinder etwas mit Geschmack und Genuss zu tun. Kinder essen, was ihnen schmeckt. Sie essen zunächst lieber das Vertraute. Neues wird nur ausprobiert, wenn es dazu öfters Gelegenheit gibt.

### **Kinder können an neue Lebensmittel herangeführt werden durch**

- häufiges freiwilliges Probieren, mit spielerischen Ideen (z.B. ein Gesicht aus Gemüse);
- angenehme Atmosphäre beim Essen;
- Vorbildfunktion der Eltern, älteren Geschwister, Freunde;
- Einbeziehen in die Zubereitung von Mahlzeiten, Tisch decken, abräumen;
- Vermitteln von Wissen über Lebensmittel, deren Herkunft, Erzeugung und Verarbeitung.

Kinder können lernen, an sehr vielen unterschiedlichen Zutaten Gefallen zu finden, abhängig davon, was ihnen zugänglich ist und vorgelebt wird. Wichtig ist die Verfügbarkeit einer vielfältigen Auswahl. Aber auch die zeitweilig einseitige Ernährung, die viele Kinder bevorzugen („Nudeln ohne alles“), schadet der Gesundheit nicht. In einer amerikanischen Studie (Birch u.a. 1991) wurde bestätigt, dass sich Kinder, die selbstständig aus einem breiten Nahrungsangebot auswählen können, langfristig ausgewogen und gesund ernähren. Eltern können sich also ruhig bei der Entscheidung, was auf den Tisch kommt, ein wenig an den Vorlieben der Kinder orientieren. Vor allem aber sollte jedes Kind für sich selbst entscheiden dürfen, wann es satt ist.

### **LITERATUR**

- ❖ **Birch, Leann L., Susan L. Johnson, Graciela Andresen u.a. (1991):** The variability of young children's energy intake, In: New England Journal of Medicine 324/1991: 232-235
- ❖ **Largo, Remo (2007):** Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren, Piper, München
- ❖ **Methfessel, Barbara:** Esskultur und familiale Alltagskultur,  
In: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Ernaehrung/s\\_1311.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Ernaehrung/s_1311.html), 30.06.2010
- ❖ **Seitz, Harald (2010):** Essstörungen bei Kleinkindern. Erkennen und Gegensteuern,  
In: ZeT. Zeitschrift für Tagesmütter und -väter 4/2010: 12-13

## 8. Phasenspezifische Entwicklungsaufgaben von Eltern

### 8.1 Einleitung

Nach der ausführlichen Behandlung kindlicher Entwicklung und damit verbundener möglicher Unsicherheiten in der Erziehung, nehmen wir in diesem Kapitel die Eltern in den Blick und beleuchten ihre Entwicklungsaufgaben. Ziel dieser Sichtweise ist es, deren typische Schwierigkeiten in bestimmten Phasen als Anpassungsprozesse zu verstehen, die in der Natur von Elternschaft liegen. Wir wollen damit für die herausragende Leistung von Eltern sensibilisieren.

Elternschaft ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die vielfache Anpassungs- und Gestaltungsleistungen erfordert. Die notwendigen Lernprozesse fallen unterschiedlich leicht bzw. schwer. Wie gut es Eltern gelingt, mit Veränderungen und den sich daraus ergebenden notwendigen Lern- und Anpassungsprozessen umzugehen, ist bedeutsam für die psychische Gesundheit sowohl der Eltern als auch der Kinder.

Wir beschränken uns hier bei der Darstellung auf Entwicklungsaufgaben, deren Fokus nicht direkt auf dem Kind liegt, denn diese wurden bereits im Kapitel zu den kindlichen Entwicklungsstufen behandelt. Und obwohl uns bewusst ist, dass es heutzutage eine Vielzahl familiärer Formen des Zusammenlebens gibt, können Abweichungen vom Regelfall, z.B. zusätzliche Aufgaben von Alleinerziehenden, Patchwork-, Adoptivfamilien oder Familien ohne Großeltern in dieser Aufstellung nicht berücksichtigt werden.

### 8.2 Theoretischer Rahmen

In der wissenschaftlichen Literatur werden die Anforderungen des Erwachsenseins bzw. die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben aus mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beschrieben. In einer Befragung von jungen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 28 stimmten ca. 70% oder mehr folgenden Merkmalen des Erwachsenseins zu (Arnett 1997: 10):

- Entscheidungen treffen aufgrund eigener Überzeugungen und Werte, unabhängig von Eltern und anderen
- Beziehungen zu den Eltern als gleichberechtigte Erwachsene etablieren
- Verantwortung übernehmen für die Folgen des eigenen Handelns.

Der Unterschied zwischen einem Jugendlichen und einem Erwachsenen besteht also nach Ansicht der Befragten vor allem in einem Wandel des Selbstkonzeptes und der Beziehungen zu den Eltern. Diesen Wandel zu vollziehen, verstehen wir als Anforderung, als Anpassungsleistung.

Ähnlich formulieren es Cowan und Cowan (1992). Sie identifizierten in ihrer Studie

*Wenn Partner Eltern werden* fünf zentrale Bereiche des Familienlebens:

- Das Innenleben der Mutter, des Vaters und ersten Kindes  
(z.B. Identitätsgefühl, Weltanschauung, psychisches Wohlbefinden)
- Die Qualität der Paarbeziehung
- Die Qualität der Beziehungen zwischen den Generationen
- Die Beziehungen außerhalb der Familie
- Die Qualität der Vater-Kind-Beziehung und Mutter-Kind-Beziehung

Während des Übergangs vom Paar zur Elternschaft ergeben sich Rollenveränderungen in jedem dieser Bereiche. Die Beziehung zum neugeborenen Kind kommt hinzu. Die Bewältigung dieser Rollenveränderungen können als Entwicklungsaufgaben von Eltern aufgefasst werden. Zufriedenheit, aber auch Probleme bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben können auf andere Bereiche „überschwappen“ (Cowan/ Cowan 1992: 24f., 315f.).

Havighurst (vgl. Kapitel 4.2) beschreibt Entwicklung als lebenslanges Lernen mit der zentralen Aufgabe, den Anforderungen der wechselnden Lebenssituationen gerecht zu werden. Diese Anforderungen bezeichnet er als Entwicklungsaufgaben (vgl. Kapitel Bewältigung von Entwicklungsaufgaben). Er formuliert diese recht verhaltensnah und teilweise aufeinander aufbauend, wie z.B. die Auswahl eines Partners, das Zusammenleben mit dem Partner, eine Familie gründen.

Neben einmaligen gibt es aber auch wiederkehrende oder sogar dauerhafte Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1974: 85f.). Zu Letzteren kann man auch die Elternschaft zählen. Elternschaft stellt sich so als Prozess dar, dessen Aufgaben sich mit zunehmenden Alter des Kindes und ggf. dem Hinzukommen weiterer Kinder verändern. Auch das Ende einer Paarbeziehung oder das Leben in einer Patchworkkonstellation stellen Umstände dar, auf die sich Eltern kognitiv, emotional und ganz praktisch im Alltag einstellen müssen.

### 8.3 Phasen der Elternschaft und ihre Entwicklungsaufgaben

*„Kaum ein Ereignis verändert die Lebenssituation so grundlegend und nachhaltig wie die Geburt des ersten Kindes.“*

(Fthenakis u.a. 2002: 355)

#### **Der Übergang zur Elternschaft: Wenn Paare Eltern werden**

Eine Mutter, ein Vater zu werden bedeutet eine ganz wesentliche Veränderung des eigenen Lebens und der Partnerschaft. Damit gehen auch Veränderungen im sozialen Status einher: Elternschaft kann als gleichbedeutend mit dem Abschied von der eigenen Kindheit und Jugend gesehen werden. Gegenüber den eigenen Eltern fühlt sich die junge Mutter, der junge Vater, nun endgültig erwachsen. Von der Umgebung werden sie dementsprechend anders wahrgenommen und behandelt.

Nach dem Verlaufsmodell von Gloger-Tippelt (1988) folgt nach einer anfänglichen Phase der Verunsicherung und Ambivalenz zu Beginn der Schwangerschaft die allmähliche Anpassung und Konkretisierung der Vorstellung, ein Kind zu bekommen und schließlich die Vorbereitung auf die Geburt. Je näher der Zeitpunkt der Geburt des Kindes rückt, desto mehr beginnt die Umstellung auf das neue Familienleben. Die meisten Eltern befinden sich in der ersten Zeit mit dem Neugeborenen in einem Zustand großer Freude aber auch Erschöpfung, da die Versorgung des Neugeborenen hohe Anforderungen stellt. Es folgt die Phase der Herausforderung und Umstellung, in der die Eltern verschiedene Kompetenzen im Umgang mit ihrem Kind entwickeln. Sie brauchen Zeit, um ihren eigenen Stil zu finden; sie brauchen noch mehr Zeit, um von ihm innerlich überzeugt zu sein und ihn auch nach außen vertreten zu können. Hier können die Elternkurse eine wichtige Hilfe sein, da in der Elterngruppe auch an der Selbstakzeptanz gearbeitet wird.

Die Elternrolle beinhaltet vielfältige und wechselnde Anforderungen. Dies wird auch im Stufenmodell der anleitenden Erziehung verdeutlicht. Aus der Sicht des Konzeptes **Starke Eltern – Starke Kinder®** besteht die zentrale Aufgabe der Elternschaft darin, in verschiedenen Zusammenhängen die volle Verantwortung für das Kind zu übernehmen, es anzuleiten, zu beteiligen und zu beschützen, aber auch die notwendigen Freiräume zu gewähren. Als Beispiele wären zu nennen: Einen Namen für das Kind auszuwählen, es zu versorgen und AnsprechpartnerIn für die Belange des Kindes zu sein. Mit dem Erleben der Elternrolle werden auch eigene Kindheitserfahrungen aktiviert. Die Identität als Vater und Mutter wird beeinflusst vom Erleben der eigenen Kindheit, von den Erwartungen des Partners/der Partnerin und der Umwelt sowie von der Interaktion mit dem Kind.

Manchmal ist es nicht einfach, Entscheidungen im besten Sinne des Kindes zu treffen. Besonders wenn diese mit schmerzhaften oder anderweit folgenreichen Konsequenzen verbunden sind. Ein Beispiel dafür sind die Diskussionen pro und contra Impfen. Eltern fragen sich: Soll man das Baby impfen, obwohl es dabei wahrscheinlich weint und vielleicht sogar als Folge einer Impfreaktion eine Zeit lang körperlich geschwächt ist? Wie ernst sind Warnungen vor möglichen Folgeschäden zu nehmen? Elternschaft ruft nicht ausschließlich angenehme Gefühle hervor, sie ist eine anstrengende Aufgabe. Dies zu erkennen, anzunehmen und diesen Gefühlen auch Raum zu geben, ist ein Lernprozess.

Wenn Paare Eltern werden, ist es notwendig, dass sie ihre Paarbeziehung neu definieren und erweitern. Auf Mann und Frau kommen im Rahmen der Elternschaft ein Leben lang neue Erfahrungen zu, dies wirkt sich stets auch auf ihre Paarbeziehung aus. Manche Paare haben am Anfang vielleicht geglaubt, ihre Paarbeziehung würde durch die Elternschaft noch enger werden. Nun stellen sie fest, dass sie weniger Zeit zum Reden haben und dann vor allem Organisatorisches geklärt werden muss. Eine stabile befriedigende Paarbeziehung ist eine wichtige Ressource, um die vielen Anforderungen in Familie und Beruf zu bewältigen. Viele Paare stellen jedoch fest, dass sie sich zwar in den Aufgaben abwechseln können und sich so gegenseitig Freiräume verschaffen, aber kaum noch Zeit als Paar verbringen können. Die neue Rolle als Vater und Mutter muss außerdem mit beruflichen Plänen abgestimmt werden. Es muss geklärt werden, wer wann wie lange Elternzeit nimmt und wie danach die Kinderbetreuung organisiert werden soll.

...❖ **Hinweis:** *Der Sog, in die klassischen Rollen zu verfallen und damit auch die stereotype Aufgabenverteilung unreflektiert zu übernehmen, ist groß.*

Wenn ein Paar Eltern wird, macht es Eltern zu Großeltern und Geschwister zu Onkeln und Tanten. Für viele Angehörige ist das ein freudiges Ereignis, andere reagieren mit gemischten Gefühlen oder Gleichgültigkeit. Verwandte rücken in der Generationenfolge eine Stufe nach oben. Es werden bei den jungen Eltern und den neuen Großeltern aber auch Erinnerungen an die eigene Kindheit und Elternschaft aktiviert. Diese fließen in die Bewertung und die Erwartungen an die neue Situation ein.

Die junge Familie ist in der Neugeborenenzeit zunächst im Ausnahmezustand und muss sich erst mal kennenlernen. Umfassende Umstellungen im praktischen Alltag beanspruchen Kräfte und Ressourcen: Die Freizeit von Eltern wird kostbarer, dadurch seltener und weniger spontan. Diese Veränderungen sind für kinderlose Freunde nicht offensichtlich. Oftmals stellen Eltern fest, dass sie ihre neue Situation erst erklären und um Rücksichtnahme bitten müssen. Häufig verändert sich die Beziehung zu Freunden und Kollegen durch die neue Lebenssituation, es kommen aber auch neue Beziehungen hinzu: Eltern sind immer wieder erstaunt darüber, wie leicht man mit Menschen über das Kind ins Gespräch kommt. Im Geburtsvorbereitungskurs, im Elterncafé, auf dem Spielplatz, bei Elternabenden lernt man andere Mütter und Väter kennen, die in vielfacher Weise in der gleichen Lage sind.

### **Aktive Elternschaft mit kleinen Kindern**

Die Herausforderungen von Eltern mit kleinen Kindern bestehen in der Organisation des Familienalltags, der Bewältigung eines hohen Aufwands an Hausarbeit und Erziehungsarbeit. Eltern erweitern durch den täglichen Umgang mit ihrem Kind und durch Gespräche mit den eigenen Eltern, Freunden oder pädagogischen Fachkräften ihre Fähigkeiten im Hinblick auf einen entwicklungsfördernden Umgang mit dem Kind.

Die Aufgabenverteilung für Erziehungs- und Hausarbeit muss zwischen den Partnern ausgehandelt werden. Paare haben unausgesprochen oder ausgesprochen Vorstellungen darüber, wie die Erziehungs- und Hausarbeit nach der Geburt des ersten Kindes verteilt werden soll. Nach der Geburt bekommen Eltern häufig zu wenig Schlaf, haben weniger Zeit füreinander und für sich selbst, müssen gleichzeitig eine enorme Anpassungsleistung in vielen praktischen Dingen vollbringen. Wenn dann die Verteilung der Erziehungs- und Hausarbeit nicht wie vorher angenommen umgesetzt wird, können schnell Konflikte zwischen den Partnern entstehen (Cowan & Cowan 1992: 26). Immer wieder gibt es Phasen, in denen die Aufgaben neu verteilt werden müssen: Eintritt des Kindes in die Kita, Arbeitsaufnahme oder Arbeitszeitaufstockung eines Elternteils, aber auch einfach dadurch, dass das Kind älter wird.

Elternschaft bedeutet auch immer wieder, dass eigene Bedürfnisse und Interessen zurückgestellt bzw. Kompromisse gefunden werden müssen, in manchen Phasen ist dies stärker nötig, in anderen Phasen weniger. Doch Eltern tragen nicht nur die Verantwortung für ihr Kind, sondern auch für sich selbst. Sie lernen, mit Erschöpfung umzugehen und sich Unterstützung zu organisieren, obwohl erwachsen sein bis dahin mit Unabhängigkeit und Selbstständigkeit verbunden war. Mütter und Väter haben, wie jeder andere Mensch, Gefühle, Bedürfnisse und Ziele, die sie nicht zu verleugnen brauchen, nur weil sie Eltern sind. Mehr noch: Im Konzept Starke Eltern – Starke Kinder<sup>®</sup> wird davon ausgegangen, dass es zu einer guten Vorbildrolle gehört, dass Eltern auch in hinreichendem Maße für sich selbst sorgen können. Es gilt somit, besonders in der ersten Zeit mit dem Kind, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, aber nicht aus dem Blick zu verlieren.

Individuelle Interessen (Schlaf, Freundschaften, Freizeit) müssen zwar mit der Elternrolle abgestimmt werden, stellen aber keinen Gegensatz dar, sondern sind Teil von ihr. Dass dabei eigene Konflikte und Widersprüche und solche zwischen den Eltern ausgehalten, ausgehandelt und gelöst werden müssen, gehört zu den Aufgaben, die Elternschaft mit sich bringt, damit diese Spannungen die psychisch gesunde Entwicklung der Kinder nicht belasten. Mit zunehmendem Alter und wachsender Selbstständigkeit des Kindes ergeben sich für Eltern schrittweise wieder Freiräume, in denen sie beruflich oder privat zunehmend mehr eigene Interessen verfolgen können.

...❖ **Hinweis:** Je kleiner jedoch das Kind ist, desto mehr hängt die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse und Interessen zu verfolgen, von einer befriedigenden Kommunikation und Konfliktlösung mit dem Partner ab; später dann von gelungenen Aushandlungsprozessen mit dem Kind.

Wenn weitere Kinder hinzukommen, verändern sich die Familienbeziehungen erneut. Obwohl die Anfangszeit mit dem Neugeborenen oft als nicht so belastend empfunden wird wie beim ersten Kind, wird der elterliche Freiraum weiter eingeschränkt und es stellt sich das Problem, die Zuwendung auf zwei Kinder zu verteilen. Weitere Beziehungen kommen hinzu (der Elternteile zum zweiten Kind, zwischen den Geschwistern, der Verwandten zum neuen Kind usw.), auf die die Familiensituation abgestimmt werden muss. Eine besondere Herausforderung bleibt dabei die Aufrechterhaltung und „Pflege“ der Paarbeziehung.

### **Aktive Elternschaft mit Schulkindern**

Eine herausragende Entwicklungsaufgabe von Eltern in dieser Phase des Familienzyklus ist die Teilhabe am schulischen Bereich. Dazu gehört es, als Eltern an der Schule mitzuwirken (Elternabende, Sprechstunden, Schulereignisse, Erziehungspartnerschaften), die Kinder motivierend zu begleiten, Unterstützung anzubieten, den täglichen Schulbesuch sicherzustellen und übermäßige schulisch bedingte Frustrationen aufzufangen.

Eine elterliche Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich an die sich wandelnden Beziehungen mit älter werdenden Kindern anpassen, z.B. indem sie die zunehmende Selbstständigkeit ihres Kindes annehmen. Auch das Erziehungsverhalten sollte sich weiterhin an der Entwicklung des Kindes orientieren. Zentrale Entwicklungsthemen von Eltern mit Schulkindern sind Vertrauen haben, loslassen können und die Verantwortung mit anderen Erwachsenen teilen. Eltern sollten weitere wichtige Bezugspersonen neben sich zulassen können, z.B. akzeptieren, dass die Meinung von LehrerInnen für das Grundschulkind großes Gewicht hat.

### **Die aktive Elternschaft mit Jugendlichen**

Für Eltern von Jugendlichen stellt sich die Aufgabe, den abnehmenden Einfluss auf das Kind in der Pubertät zu akzeptieren und die daraus entstehenden Gefühle des Verlustes zu verarbeiten. Dazu gehört auch der Umgang mit dem Wissen, dass Werte und Erkenntnisse an die nachfolgende Generation nur begrenzt weitergegeben werden können. Weiterhin gilt es, das Zusammenleben mit dem nun fast erwachsenen Kind zu gestalten. Freiheiten und Verantwortung der Familienmitglieder, besonders der Jugendlichen, müssen neu ausbalanciert und ausgehandelt werden. Eltern übernehmen auch die Aufgabe, ihren Kindern zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit vom Elternhaus zu verhelfen und dabei weiter eine angemessene und positive Beziehung zu den Kindern aufrechtzuerhalten. Ablösung bedeutet dabei nicht, dass die Beziehung zwischen Eltern und Kind aufgegeben wird, sondern dass die jungen Erwachsenen sich aus der kindlichen Abhängigkeit lösen (Papastefanou 1992). Die Stützfunktion der Familie wird dagegen aufrechterhalten.

In diesem Zusammenhang wird Eltern auch das eigene Älterwerden bewusster und sie setzen sich damit auseinander. Ihre neu gewonnene Freiheit und Freizeit können Eltern neu einteilen und gestalten.

### **Die Zeit nach der aktiven Elternschaft**

Für Eltern von erwachsenen Kindern bedeutet es eine Umstellung, sich wieder an ein Leben ohne Kinder im Haushalt zu gewöhnen und die vorübergehende Entfremdung des eigenen Kindes zu akzeptieren. Nach dem Auszug der Kinder kehren die Eltern zum Ein-/Zwei-Personen-Haushalt zurück und es bleibt nun mehr Energie und Zeit für sich bzw. die Paarbeziehung. Die Eltern sind von ihrem Konflikt zwischen beruflichem Fortkommen und familialen Verpflichtungen befreit. Das bisherige Leben kann kritisch überdacht und zukünftig neu gestaltet werden. Zu den zentralen Entwicklungsaufgaben für Elternpaare gehören nun das Aushandeln eines neuen Verständnisses der Paarbeziehung, die Neuorientierung des Lebensstils und die Unterstützung der individuellen Entwicklung des Partners. Es kann sein, dass sich nach dem Weggang der Kinder auch die Rollenverteilung wieder verändert.

Die Integration neuer Aufgaben und Rollen im Kontakt mit den erwachsenen Kindern fordert einiges von den Eltern, z.B. die Kinder als gleichberechtigte Erwachsene sehen zu können, sie, wenn möglich, auch finanziell zu unterstützen, ohne jedoch die Entscheidungen des Kindes beeinflussen zu können. Auch den Partner oder die Partnerin des Kindes zu akzeptieren, kann schwierig sein.

Wenn Eltern zu Großeltern werden, ändert sich nicht nur die Beziehung zum eigenen Kind erneut, auch das Selbstverständnis muss angepasst werden. Nun geht es darum, eine Identität als Großmutter oder Großvater zu finden und gegebenenfalls die Kinder bei der Betreuung der Enkel zu unterstützen, aber auch anerkennen zu können, dass die Eltern bei der Erziehung der Enkel „das Sagen“ haben. Dies hat einen großen Vorteil: Großeltern können sich an ihren Enkeln freuen und brauchen nicht mehr die volle Verantwortung zu tragen. Trotzdem kann es schwer fallen, im Generationenverbund eine Stelle weitergerückt worden zu sein.

Vom Verhältnis zu Kindern und Enkelkindern profitieren alle Seiten, wenn die Kritik von Tochter/Sohn am eigenen Erziehungsverhalten nicht als Undankbarkeit verstanden wird. Es sollte gelingen, die verschiedenen Sichtweisen gemeinsam zu reflektieren und in eine versöhnliche Phase überzuleiten. In dieser Phase des Familienzyklus, in der es vier Generationen gibt, befindet man sich in einer Zwischenposition. Einerseits hat man die Verantwortung für seine Kinder losgelassen, kümmert sich vielleicht um die Enkelkinder. Andererseits nimmt man gegenüber den eigenen nun alten Eltern eine andere Rolle ein: Man kann von den eigenen Eltern keine Unterstützung mehr erwarten, sondern die Eltern selbst brauchen zunehmend Unterstützung. Im Zuge dessen ändert sich auch die emotionale Beziehung zu den eigenen Eltern.

Schließlich findet ein letzter Rollenwechsel statt: Man befindet sich nach dem Tod seiner Eltern selbst in der Position der ältesten Generation in der Familie. Gedanken an die eigene Endlichkeit kommen verstärkt auf. Die Lebenskreise schliessen sich.

## LITERATUR

- ...❖ **Arnett, J.J. (1997):** Young people's conceptions of the transition to adulthood, In: Youth and Society 29: 3-23
- ...❖ **Cowan, Carolyn P. und Philip A. Cowan (1992):** Wenn Partner Eltern werden. Der große Umbruch im Leben des Paares, München/Zürich, Piper
- ...❖ **Fthenakis, Wassilios, Bernhard Kalicki, Gabriele Peitz (2002):** Paare werden Eltern. Die Ergebnisse der LBS-Familien-Studie, Leske+Budrich, Opladen
- ...❖ **Gloger-Tippelt, Gabriele (1988):** Schwangerschaft und erste Geburt. Psychologische Veränderungen der Eltern. Kohlhammer, Stuttgart
- ...❖ **Havighurst, Robert J. (1974):** Developmental tasks and education, New York, David McKay Company
- ...❖ **Hofer, Manfred, Elke Klein-Allermann, Peter Noack (1992):** Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung, Hogrefe, Göttingen
- ...❖ **Krampen, Günter & Barbara Reichle (2008):** Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter, In: Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Beltz: 333-365
- ...❖ **Papastefanou, Christiane, Manfred Hofer, Manfred Hassebrauck (1992):** Das Entstehen der Familie. In: Hofer, Manfred; Klein-Allermann, Elke; Noack, Peter (1992): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung, Hogrefe, Göttingen
- ...❖ **Papastefanou, Christiane (1992):** Junge Erwachsene und ihre Eltern: Ablösung oder Neudefinition der Beziehung? In: Hofer, Manfred; Klein-Allermann, Elke; Noack, Peter (1992): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung, Hogrefe, Göttingen
- ...❖ **Pikowsky, Birgit, Manfred Hofer (1992):** Die Familie mit Jugendlichen, ein Übergang für Eltern und Kinder. In: Hofer, Manfred, Elke Klein-Allermann, Peter Noack (1992): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung, Hogrefe, Göttingen
- ...❖ **Schaller, Sylvia (1992):** Die „Sandwich-Generation“ In: Hofer, Manfred, Elke Klein-Allermann, Peter Noack (1992): Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung, Hogrefe, Göttingen

Elternkurs des  
Deutschen Kinderschutzbundes e.V.



Die Herausgabe des Begleitmaterials  
wurde durch das Bundesministerium für  
Gesundheit gefördert.



Bundesministerium  
für Gesundheit

## Impressum

### Titel:

Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Elternbildungsprogramms Starke Eltern – Starke Kinder®

### Herausgeber:

Deutscher Kinderschutzbund (DKSB) Bundesverband e.V.,  
Schöneberger Str. 15, 10963 Berlin, [www.kinderschutzbund.de](http://www.kinderschutzbund.de)  
vertreten durch Paula Honkanen-Schoberth, Bundesgeschäftsführerin  
Berlin 2011

### Projektleitung:

Cordula Lasner-Tietze, Master Sozialmanagement, Dipl. Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin;  
Trainerin Starke Eltern – Starke Kinder®

### Projektmitarbeiterinnen:

Susan Borch, Dipl.-Soziologin  
Frauke Schulz, Dipl.-Soziologin

### Fachgremium:

Barbara Ameling, DKSB Landesverband Bayern  
Cäcilia Rempe, DKSB Landesverband Nordrhein-Westfalen  
Ralph Kortewille, DKSB Landesverband Schleswig-Holstein  
Anne-Kathrin Meißner, DKSB Bundesverband Berlin

### Lektorat:

Inge Michels, Fachjournalistin, Bonn  
[www.familientext.de](http://www.familientext.de)

### Layout und Gestaltung:

fraupauls Büro für Grafik-Design, Hildesheim  
[www.fraupauls.de](http://www.fraupauls.de)

### Druck:

DruckTeam, Hannover  
[www.druckteam.de](http://www.druckteam.de)

**Das Projekt wurde von einem interdisziplinären Expertenkreis aus den Bereichen Psychologie, (Sonder- und Sozial-)Pädagogik, Psychiatrie und Medizin begleitet.**

**Mitglieder:**

Prof. Dr. Joachim Bauer

Facharzt für Innere Medizin, für Psychosomatische Medizin sowie für Psychiatrie und Psychotherapie

Lidija Baumann

Dipl.-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Trainerin Starke Eltern - Starke Kinder®

Andrea Bergmayr

Dipl.-Sozialpädagogin, Landeskoordinatorin und Trainerin Starke Eltern - Starke Kinder®

Dr. Bodo Klemenz

Dipl.-Psychologe

Ralph Kortewille

Dipl.-Psychologe, Trainer Starke Eltern - Starke Kinder®

Dr. Andreas Krüger

Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie

Dr. Andreas Wiefel

Facharzt für Pädiatrie sowie Kinder und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie,  
Schwerpunkt Säuglinge und Kleinkinder

Marina Koch-Wohsmann

Grund- und Sonderschulpädagogin für Sprachheil- und Verhaltensgestörtenpädagogik



**die lobby für kinder**

**Deutscher Kinderschutzbund  
Bundesverband e.V.**

Bundesgeschäftsstelle  
Schöneberger Straße 15  
10963 Berlin  
TELEFON (030) 214 809 - 0  
E-Mail: [info@dksb.de](mailto:info@dksb.de)  
[www.dksb.de](http://www.dksb.de)

Spendenkonto:  
Bank für Sozialwirtschaft  
Konto-Nr.: 7 488 000  
Bankleitzahl: 251 205 10