

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger

von Dörte Weltzien

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF). Die drei Partner setzen sich für die weitere Professionalisierung in der frühpädagogischen Hochschulausbildung ein.

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger

von Dörte Weltzien

ABSTRACT

Peerbeziehungen in den frühen Jahren stellen Erfahrungspotentiale bereit, die für die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung im Kindesalter in hohem Maße förderlich sind. Spielpartner können in ihren Aktivitäten Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken, sich gegenseitig unterstützen und Interessen miteinander aushandeln lernen. Das kindliche Spiel ist als bedeutsamer Lebensbereich untrennbar mit Beziehungen zu anderen verknüpft. Allerdings kommt es in gemeinsamen Spielhandlungen im frühen Kindesalter auch zu Situationen der Überforderung. Es ist die Aufgabe von Erwachsenen, die sozial-emotionalen Lernprozesse von Kindern feinfühlig zu begleiten und sie bei Kooperation und Spiel zu unterstützen, wenn sie an die Grenzen ihres Wissens und Könnens geraten.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Begleitung von Kooperation und Spiel
 - 2.1. Bedeutung und Merkmale früher Peerbeziehungen
 - 2.2. Sicherheit, Einbindung und Vertrauen: Voraussetzungen für den Aufbau von Kooperations- und Spielbeziehungen
 - 2.3. Professionelle Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kooperation und Spiel
3. Fragen und weiterführende Informationen
 - 3.1. Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
 - 3.2. Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
 - 3.3. Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Dr. Dörte Weltzien ist Professorin an der Evangelischen Hochschule Freiburg und leitet den Studiengang „Pädagogik der frühen Kindheit“. Zuvor war sie einige Jahre in der sozialwissenschaftlichen Forschung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen unter anderem in der Interaktions- und Bildungsforschung sowie in der Netzwerkforschung.

1. Einleitung

Die Betreuung in Krippe und Kita wurde bisher eher unter dem Aspekt einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf diskutiert und weniger als Möglichkeit erweiterter Beziehungs- und Bildungsgelegenheiten. Bis vor einigen Jahren wurden auch Peerbeziehungen in den ersten Lebensjahren kaum als Entwicklungsressource beachtet. Neuere Forschungsbefunde zeigen demgegenüber, dass Kinder schon in den ersten Jahren gezielt Beziehungen zu Spielpartnern aufbauen, die gegenüber anderen Beziehungen einen besonderen Charakter aufweisen (vgl. Völkel & Viernickel 2008).

Die entwicklungspsychologische Forschung weist auf die mangelnde Fähigkeit zur Affektregulation in den ersten Lebensjahren hin, die in Stresssituationen eine Co-Regulation durch enge Bezugspersonen erforderlich macht (vgl. Hédervári-Heller 2000). Auch ist aus der Bindungsforschung bekannt, dass ohne sichere Bindungen kein intensives Explorationsverhalten und damit auch kein Erforschen der sozialen Lebenswelten möglich ist. Um also die Potentiale, die in dem frühen Aufbau von Kooperation und Spielbeziehungen liegen, ausschöpfen zu können, ist ein professionelles Handeln erforderlich, das einerseits eine sichere, vertraute und anregungsreiche Lebenswelt in Krippe und Kita, in der Spielräume und Spielpartner gefunden werden können, bietet und andererseits Unterstützung in Aushandlungs- und Konfliktsituationen gewährt, die die Kinder vor Überforderung und Ausgrenzung schützt.

2. Begleitung von Kooperation und Spiel

2.1 Bedeutung und Merkmale früher Peerbeziehungen

Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen

Peerbeziehungen in den
frühen Lebensjahren

Beziehungen zu Peers (= Kinder ähnlichen Alters und mit vergleichbarem Entwicklungsstand) ermöglichen bereits in den frühen Jahren Erfahrungen, die für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bedeutsam sind. Bereits in den 1980er Jahren wurden umfangreiche Forschungsarbeiten zu Freundschaftsbeziehungen durchgeführt, die die soziale Integration und die Qualität der Beziehungen zum Gegenstand hatten. Zwar bezogen sich die meisten Arbeiten auf Kinder im Vorschul- und Schulalter, in den letzten Jahren wurden aber zunehmend auch Untersuchungen über Peerbeziehungen in den frühen Lebensjahren publiziert (vgl. Ahnert 2003).

Entwicklungsressourcen

Eine wichtige Frage bei neueren Untersuchungen bezieht sich darauf, in welchem Alter Peerbeziehungen entstehen können, die auf einen Partner gerichtet und

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

nicht zufällig sind bzw. wann und unter welchen Bedingungen frühe Peerbeziehungen zu einer sozialen, emotionalen und kognitiven Ressource werden können. Denn Peerbeziehungen unterscheiden sich von Beziehungen zu Erwachsenen vor allem durch ihren symmetrischen Charakter zwischen den Spiel- und Kommunikationspartnern (vgl. Viernickel 2002). Diese Fragen wurden nicht zuletzt unter der Perspektive diskutiert, dass eine frühe Betreuung in Gruppensituationen nicht nur Belastungsfaktoren beinhaltet, sondern auch als Ressource zu betrachten ist. Zwar steht weniger Zeit für individuelle Zuwendung zur Verfügung als innerhalb der Familie, dafür bieten gruppenbezogene Aktivitäten sowie eine größere Auswahl an Spielobjekten und Spielpartnern erweiterte Entwicklungspotentiale.

Beziehungsstrategien

Säuglinge und Kleinstkinder verfügen bereits über erstaunlich hohe soziale Kompetenzen und aktive Beziehungsstrategien. So sind Kinder u.a. wesentlich früher in der Lage als angenommen, die Handlungen und auch Absichten anderer einzuschätzen („Theory of Mind“, vgl. Silbereisen & Ahnert 2002). Angesichts dieser neuen entwicklungspsychologischen Befunde stellt sich die Frage, ob und unter welchen Bedingungen frühe Peerbeziehungen als eigene Entwicklungsressource zu betrachten sind, mit einer höheren Dringlichkeit.

Soziale Kontakte als Entdeckungsfelder

Beziehungen als Interaktionskontexte

Beziehungen zu anderen Kindern sind zunächst Interaktionskontexte, in denen eigene Fähigkeiten erprobt, die Reaktionen anderer erwartet und eingeschätzt werden und das eigene Verhalten darauf abgestimmt wird. Solche Interaktionen können Lachen, Hüpfen, Rennen oder von Gestik und Mimik begleitete Lautäußerungen sein, die von anderen Kindern wahrgenommen und auf ihre Weise – häufig in Form von Imitation – erwidert werden. Interaktionen können sich aber auch als frühe Auseinandersetzungen, beispielsweise um Spielobjekte, gestalten. Forschungen haben gezeigt, dass es bei solchen Auseinandersetzungen oft gar nicht so sehr um die Sache selbst geht, sondern um die soziale Auseinandersetzung und die Wahrnehmung der eigenen Person („ich“, „meins“). Dies ist der Grund, warum sich Kinder auch um Spielobjekte, die in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen, streiten können und warum das Interesse daran oft schon kurz nach der Auseinandersetzung versiegt.

Spiele und Aushandlungen

Die frühen, auf Gleichaltrige bezogenen Interaktionen werden zunehmend abgelöst durch Themen und Bedeutungen, die im Spiel, in der Konfrontation oder in gegenseitigen Anleitungen entwickelt und ausgetauscht werden (vgl. Mueller 1989, Viernickel 2000). Erste gemeinsame Spiele weisen meist dyadische Beziehungen auf, Spiele in Gruppen von drei und mehr Kindern sind dagegen selten und nur von kürzerer Dauer. Zwischen zwei miteinander vertrauten Spielpartnern können schon im zweiten Lebensjahr Symbolspiele beobachtet werden, in

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

Spielpartner: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

denen verschiedene Rollen (Mutter-Kind-Spiele, Tierfamilien etc.) geteilt werden und in denen die Kinder gemeinsam länger anhaltende fiktive Handlungen entwickeln. Solche Spiele sind Ausdruck einer Fähigkeit, sich in den anderen Spielpartner hineinzufühlen und zu verstehen, dass andere Kinder andere Vorstellungen haben. Bei Kindern, die regelmäßig die Gelegenheit haben, solche Spiele ohne größere Störungen zu entwickeln, lassen sich durchaus schon komplexe Spielszenen beobachten. Sie basieren meist auf Alltagshandlungen aus dem familiären Kontext (z.B. Schlafen, Kochen, Pflegen), und beziehen später fiktive Handlungen und Rollen (z.B. Hexen, Zauberer, Ritter, Prinzessinnen) ein.

Empathie und prosoziales Verhalten

Frühe Peerbeziehungen ermöglichen es den Kindern, andere Menschen kennen zu lernen, die ihnen hinsichtlich Alter, Größe und Kompetenzen sehr ähnlich sind, sich aber gleichzeitig in vielen Eigenschaften und Verhaltensweisen unterscheiden. Die Kombination aus Gemeinsamkeiten und Unterschieden scheint eine besondere Anziehungskraft auf Kinder auszuüben. So bevorzugen sich oftmals gleichgeschlechtliche Kinder und Kinder in ähnlichem Entwicklungsstand als Spielpartner. Auch sind Spiele mit ähnlichen Spielpartnern häufig ausdauernder und variationsreicher (vgl. Ahnert 2003).

Perspektivübernahme

Ein wichtiger Baustein für das Entstehen von Peerbeziehungen ist das emotionale Verständnis für einen anderen Menschen (Empathie), aus der sich prosoziales Verhalten heraus entwickelt. Die Anfänge von Empathie und prosozialem Verhalten können zwischen dem 12. und 18. Lebensmonat beobachtet werden, wenn sich das Kind erstmals als eigenständige Person wahrnimmt, ein erstes Bewusstsein für die eigenen Emotionen bekommt und die Fähigkeit entwickelt, sich in die Perspektive anderer hineinzusetzen (Perspektivübernahme).

Empathie und prosoziales Verhalten

Peerbeziehungen, Empathie und prosoziales Verhalten stehen in einem engen, wechselseitigen Zusammenhang. Kinder, die die Möglichkeit haben, bereits früh Peerbeziehungen aufzubauen und zu gestalten, haben Lern- und Entdeckungsfelder für die Gefühle und Verhaltensweisen anderer Menschen. Sie beobachten mit Staunen die Freude, Wut oder Trauer der Peers, imitieren deren Verhaltensweisen oder erforschen das Verhalten der Erwachsenen und anderen Kinder. Mit zunehmend vertrauter werdenden Beziehungen entwickelt sich aber auch die Fähigkeit, sich in ein anderes Kind hinein zu fühlen, ihm zu helfen, es zu trösten und seine Interessen gegen andere zu verteidigen. Tatsächlich weisen frühe Peerbeziehungen bereits Merkmale von Freundschaftsbeziehungen wie Vertrautheit, Ähnlichkeit, Loyalität und Unterstützung auf (vgl. Whaley & Rubenstein 1994), auch wenn die Kinder noch nicht über ein bewusstes Freundschaftskonzept verfügen. Peerbeziehungen eröffnen also Lernfelder, um die eigenen sozial-emotionalen Kompetenzen weiter zu entwickeln und prosoziales Verhalten zu erlernen.

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

Zeigen sie Empathie, haben sie es wiederum leichter, neue Kooperationsbeziehungen aufzubauen, Spielpartner zu finden und sind in Gruppenkontexten beliebter.

2.2 Sicherheit, Einbindung und Vertrauen: Voraussetzungen für den Aufbau von Kooperations- und Spielbeziehungen

Bindungserfahrungen als Grundlage erweiterter sozialer Kontakte

Bindungserfahrungen und Peerbeziehungen

Kooperations- und Spielbeziehungen werden von den Bindungserfahrungen in den ersten Jahren beeinflusst. Kinder, die die Erfahrung verlässlicher, liebevoller Beziehungen innerhalb ihrer Familie gemacht haben, sind eher in der Lage, neue Beziehungen außerhalb der Familie aufzubauen (vgl. Maywald & Schön 2008). Das familiäre Klima beeinflusst damit nicht nur den Beziehungsaufbau zu Bezugspersonen in Krippe oder Kita, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit, Kontakte zu anderen Kindern herzustellen. Kinder, die durch die Erfahrung geprägt sind, sich auf eine sichere Basis zurückziehen zu können, die ihnen Geborgenheit und Schutz bietet, können sich leichter in das Abenteuer neuer Beziehungen hineinwagen.

Anpassungsleistungen im frühen Kindesalter

Der Übergang von der Familie in die erste außerfamiliäre Betreuungsinstitution stellt eine Belastungssituation für Kinder dar. Sie machen erste, oft schmerzliche Trennungserfahrungen von der Familie und stellen im Gruppenalltag fest, dass sie häufig mit ihren Interessen nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Sie lernen schnell, dass es andere Kinder mit eigenen Interessen gibt, die sich von den ihren unterscheiden. In der neuen Umgebung müssen sie sich mit ihren Bedürfnissen behaupten, Spielobjekte und Bezugspersonen teilen, auf Unterstützung und Pflege warten und sich nach den Regeln und Zeiten der Einrichtung richten. Dass der Übergang in Krippe oder Kita meist gut gelingt, ist nicht nur auf sanfte Eingewöhnungskonzepte und professionelle Teams, sondern auch auf eine enorme Anpassungsleistung der Kinder zurückzuführen.

Fachkräfte als sichere Basis

Zwar sind Gleichaltrige bereits in den frühen Jahren interessante Spielpartner, die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten können Kinder aber nur ausschöpfen oder überhaupt erst wahrnehmen, wenn sie entspannt sind und sich wohl fühlen. Kinder, die ängstlich sind, können kein exploratives Verhalten zeigen (Bowlby 2005). Ihnen ist es auch nicht möglich, Gleichaltrigen offen zu begegnen. Für die Bezugspersonen und die pädagogischen Fachkräfte ergibt sich daraus die Notwendigkeit, sich solange als sichere Basis anzubieten, bis die Kinder von sich aus neugierig auf andere zugehen, oder Kontaktangebote von anderen Kindern annehmen. Es ist ein sicheres Zeichen erfolgreicher Eingewöhnung,

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

wenn erste Spielkontakte zwischen Kindern entstehen. Aufgrund der unterschiedlichen Temperamente und Vorerfahrungen der Kinder (Geschwisterkinder gehen häufig selbstverständlicher auf andere Kinder zu) brauchen Kinder unterschiedlich lange für den Beziehungsaufbau. Diese für Kinder herausfordernde und anstrengende Entwicklungsaufgabe wird durch das Gefühl von Sicherheit, Einbindung und Vertrauen unterstützt.

Balance zwischen Beteiligung und Rückzug als individuelles Geschehen

Beteiligung und Rückzug

Kontaktfreudigkeit, Geselligkeit und das Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe sind individuell unterschiedlich ausgeprägt. Dies gilt für Erwachsene ebenso wie für Kinder. Bereits sehr früh zeigen Kinder ihre eigenen Bedürfnisse nach Beteiligung und Rückzug, die es zu erkennen und zu respektieren gilt. Kinder sollten nicht zur Geselligkeit gedrängt werden (dies würde nur zu Irritation und Verunsicherung führen), gleichwohl sollten ihnen fortwährend Angebote zur Einbindung in die Gruppe gemacht werden. In der pädagogischen Konzeption wird den kindlichen Bedürfnissen Rechnung getragen, indem klare Strukturen die notwendige Orientierung und Sicherheit geben und gleichzeitig vielfältige Freiräume für Beteiligung und Rückzug schaffen. Kinder können einen Ausgleich finden über:

- die Gestaltung von Räumen, die große Tobe- und Bewegungsbereiche ebenso vorsieht wie geschützte Ruhezone, in denen sich die Kinder nach ihren Bedürfnissen aus dem Tagesgeschehen herausziehen können;
- die Gestaltung von Tagesabläufen, die durch feste Strukturen und Rituale Orientierung bietet und Kindern durch Gruppenaktivitäten (z.B. gemeinsame Spiel- und Singkreise, gemeinsame Mahlzeiten, Ausflüge) das Gefühl der Einbindung und Zugehörigkeit gibt;
- die Bereitstellung von attraktiven Materialien, die zum Mitspielen anregen aber auch die Möglichkeit zum Allein-Erforschen bieten (z.B. große, weiche Baumaterialien, Kartons, Wasserspiele, Musikinstrumente, verschiedene Bälle und Fahrzeuge, große Kugelbahnen);
- die Unterstützung von Freundschaftsbeziehungen, indem auf die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder nach Gemeinsamkeit und Rückzug (auch sich einmal zu zweit gegenüber der Gruppe abzugrenzen) feinfühlig und angemessen eingegangen wird;
- das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, die das individuelle Bedürfnis (auch das eigene) nach Beteiligung und Rückzug als Teil der Persönlichkeit wertschätzen und unterstützen.

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

Praxistipp: Aussichtspunkte und Rückzugsecken schaffen

Kinder haben im Tages- und Wochenverlauf nicht nur sehr unterschiedliche Wünsche nach Beteiligung und Rückzug, sondern häufig auch das Bedürfnis, beides miteinander zu verbinden: sich aus dem Geschehen herauszuziehen, aber nichts zu verpassen. Alles im Blick zu haben, aber nicht im Blickpunkt zu sein. Den richtigen Zeitpunkt zu finden, sich (wieder) am Spiel zu beteiligen, aber erst das Geschehen abwarten wollen. Hin- und hergerissen zu sein zwischen mitmachen wollen und eigentlich eine Pause zu brauchen.

Diese manchmal sehr ambivalenten Gefühle können konzeptionell aufgegriffen werden, indem Aussichtspunkte an „strategischen Stellen“ errichtet werden. Besonders attraktiv sind (gut gesicherte) Hochebenen in Flur- oder Eingangsbereichen, die es erlauben, das manchmal turbulente Geschehen dort in Ruhe zu beobachten. Wer kommt, wer geht wohin, warum und mit wem?

Auch können kleine Hütten oder Lauben aus Holz, in denen Fenster eingebracht sind (die Fensterläden können bei Bedarf geschlossen werden) gute Rückzugsbereiche und gleichzeitig Nachbarschaften entstehen lassen, aus denen heraus sich Kooperation und Spiel entwickeln können.

Für kürzere Auszeiten können Beobachtungsstühle, Sofas oder Kuschecken angeboten werden, die allerdings nicht „irgendwo“, sondern an attraktiven Plätzen angeordnet werden sollten. Kinder wollen, auch wenn sie selbst den Wunsch nach Ruhe verspüren, nicht außen vor, sondern eingebunden in die Gemeinschaft sein. Meist haben sie nicht den Wunsch nach absoluter Ruhe (etwa in einem Schlafräum), sondern danach, Beobachter und Zuhörer zu sein. Häufig nutzen sie die Zeiten, in denen sie ihre körperlichen Kräfte wieder sammeln, um andere in ihrem Tun zu beobachten und von ihren Ideen und Verhaltensweisen zu lernen. Deshalb sollten Aussichtspunkte und Rückzugsecken grundlegende Bestandteile der Raumkonzeption sein und in ausreichendem Maße jederzeit zur Verfügung stehen.

2.3 Professionelle Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kooperation und Spiel

Explorationsverhalten: Gleichzeitigkeit von Spiel und Kooperation fördern

Sozial-emotionale Lebenswelten

Das Interesse an Gleichaltrigen und Spielinteressen sind im Kleinstkindalter fast untrennbar miteinander verknüpft. Erste Kontakte werden meist über das gemeinsame Interesse an Spielobjekten hergestellt, die nicht selten auch in kleinere Auseinandersetzungen um dieses Spielobjekt münden. Die Forschung spricht von unterschiedlichen Interessen (z.B. Ich-Interesse, Objekt-Interesse, Beziehungs-Interesse), die in solchen Handlungsabläufen zum Tragen kommen. Beobachtungen zeigen, dass frühe Auseinandersetzungen häufig sowohl aus dem Interesse an dem Spielobjekt selbst als auch aus dem Interesse an dem anderen

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

und seinen Reaktionen gespeist werden (vgl. Leu et al. 2007). Im Explorationsverhalten kann mal das eine, mal das andere Thema im Vordergrund stehen. Die Erforschung der Lebenswelten hat also immer auch etwas mit der Erforschung der sozialen Welt zu tun. Es ist daher wichtig, ein Kind in seinem Explorationsverhalten nicht isoliert von den anderen Kindern zu beobachten, sondern alle Formen der Interaktion in den Blick zu nehmen (vgl. Weltzien & Kebbe 2011).

Erfahrungen im Spiel

Das Tun der anderen übt eine große Faszination auf Kinder aus und regt zum Nachahmen an. Die ersten Spiele, die sich auf einen Partner beziehen, sind häufig Imitationsspiele. Sie signalisieren dem anderen Kind das eigene Spielinteresse und führen im weiteren Verlauf zu einem Spiel, das über ein bloßes Nachahmen hinausgeht (z.B. hintereinander herlaufen, sich gegenseitig verstecken und suchen, gegenseitig Grimassen machen und übereinander lachen). Damit lernen die Kinder das Verhalten der anderen zu antizipieren und sie lernen, wie ihr eigenes Verhalten von anderen verstanden wird und wie es wirkt. Neben den kognitiven Erfahrungen, die in gemeinsamen Spielen gemacht werden (Wie groß kann ein Turm werden, bevor er umfällt?) lernen die Kinder daher in Spielen viel über sich selbst und andere (Wann spielen andere mit mir? Wann ist ein Spiel beendet? Wie fühlt man sich im Streit?).

Soziales Verhalten als komplexes Geschehen

Das Erforschen der sozial-emotionalen Lebenswelten ist für erwachsene Beobachter nicht immer leicht nachvollziehbar. Kommen Kinder auf den ersten Blick nicht ins Spiel oder brechen Spiele immer wieder ab und werden neu begonnen, so kann genau dieses Thema – Beginn und Ende von Gemeinsamkeit – im Vordergrund stehen. Kinder brauchen Spielräume, um solche wichtigen Lebensthemen zu erforschen. Strukturen und Regeln sollten diese Spielräume ermöglichen und die Kinder in der Entwicklung vielfältiger Kooperation unterstützen. Auch sollte ihre soziale Kompetenz nicht verkürzt auf „Verträglichkeit“ und „Beliebtigkeit“ reduziert werden, sondern in der ganzen Komplexität sozialer Verhaltensweisen betrachtet werden.

Sich und andere deuten lernen: Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen unterstützen

Die Rolle des kompetenten Erwachsenen

Kinder erwerben erst im Laufe ihrer Entwicklung Fähigkeiten zur Selbstregulation. Ab dem zweiten Lebensjahr gelingt es ihnen zunehmend, Kontrolle und Autonomie über ihren Körper zu erlangen. Sie lernen Dinge gezielt zu greifen und absichtsvoll zu benutzen, sie lernen laufen und ihre Verdauung zu kontrollieren. Auch lernen sie, sich zunehmend sprachlich verständlich zu machen und ihre Wünsche und Absichten anderen bewusst mitzuteilen. Dennoch sind sie in vielen Fällen auf die feinfühligere Unterstützung durch kompetente Erwachsene angewiesen. Denn in dieser Phase, in der ihnen schon so vieles gelingt, stoßen sie schnell an ihre Grenzen, erleben vielfach ihre doch noch sehr eingeschränkten

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

Möglichkeiten und Frustrationen. Wut- und Trotzanfälle begleiten daher häufig die frühen Lebensjahre (vgl. Völkel & Viernickel 2008).

Missverständnisse und Überforderung

Auch die sozial-emotionalen Kompetenzen entwickeln sich nicht ohne Schwierigkeiten und Rückschläge. Wenn die anderen nicht verstehen, was man möchte oder einfach nicht das tun, was sie tun sollen. Wenn sie einen nicht mitspielen lassen oder ärgern, führt das unweigerlich zu Wut, Trauer und Resignation. Je kleiner die Kinder und deren Spielpartner sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse. Denn schließlich muss nicht nur das eine Kind lernen, die Gefühle und Absichten der anderen zu verstehen, sondern die anderen befinden sich ebenfalls mitten in einem verwirrenden Prozess voller Erkenntnisse und Deutungen über sich und andere. Solange die frühe Kommunikation funktioniert, sollten die Spielpartner die Möglichkeit haben, sich ohne Hilfe von außen zu verständigen und verstehen zu lernen. Ein Eingreifen durch Erwachsene, die auch nicht vor Fehldeutungen geschützt sind, ist nicht erforderlich. Sie sollten sich aber bereithalten zu unterstützen, wenn eine Situation aus dem Ruder zu laufen droht. Die Möglichkeit, eigene Gefühle zu kontrollieren und diplomatisch zu agieren, entwickelt sich erst langsam im Laufe der Jahre und kann mit dem Beginn des Krippenalters weder vorausgesetzt noch erzwungen werden.

Lösungen anbieten – gemeinsames Verstehen fördern

Kinder brauchen in einer Auseinandersetzung kompetente Erwachsene, die als sichere Basis für beide Parteien bereitstehen. Schwappen die Gefühle über, muss zunächst erst wieder die emotionale Balance hergestellt werden, bevor Lösungen gefunden werden können. Professionelles Handeln bedeutet daher zunächst, die Kinder zu trösten und zu beruhigen, unabhängig davon, wer möglicherweise das größere Fehlverhalten gezeigt hat. Oft ist der Anlass eines Streits ja auch kaum noch auszumachen. Viel entscheidender sind das Verhalten der Erwachsenen und die Konsequenzen einer Auseinandersetzung, weil sie das spätere Konfliktverhalten prägen. Die Botschaft: „Wir finden gemeinsam eine Lösung“ ist daher wichtiger als aufgedrückte Entscheidungen, die vielleicht eine Auseinandersetzung beenden, aber keine Zeit lassen, die Situation auch zu verstehen.

Professionelles Handeln im Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen bedeutet:

- sich in die Gefühle der Kinder hineinzufühlen und zu versuchen, ihre emotionalen Ausbrüche nachzuvollziehen;
- den am Konflikt Beteiligten diese Deutungen mitzuteilen, in Worte zu fassen („ich kann verstehen, dass Du traurig bist“) und mit körperlichen Signalen (in den Arm nehmen, trösten, auf den Schoß setzen) zu begleiten. Wichtig ist, dass verbale und nonverbale Signale dabei übereinstimmen (Kongruenz);

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

- den Kindern Zeit geben, sich zu sammeln und sich mit ihren Gefühlen auseinanderzusetzen;
- soweit wie möglich die Kinder in den Lösungsprozess einzubeziehen, ohne sie zu überfordern;
- die Lösungen der Kinder zu akzeptieren, auch wenn die eigene Lösung anders ausgesehen hätte (aus Kindersicht kann ein „fauler Kompromiss“ manchmal die bessere Lösung sein, weil sie selbst entwickelt wurde);
- den Kindern Lösungen vorzuschlagen, die sie verstehen und akzeptieren können (keine langen Grundsatzdiskussionen);
- den Kindern zu zeigen, dass man ihr Ringen um eine Lösung wertschätzt und sich mit ihnen zu freuen,
- den Konflikt und das damit verbundene Fehlverhalten gemeinsam zu „begraben“.

Praxistipp: Das sozial-emotionale „Laufen-lernen“ dokumentieren

Es ist spannend, sich bei Beobachtungen gezielt mit den sozial-emotionalen Lernschritten der Kinder auseinanderzusetzen. So können Szenen mittels Videosequenzen, Fotografien oder schriftlichen Notizen festgehalten werden, in denen Kinder offensichtlich eine Theorie darüber entwickeln, was andere denken oder wollen („Theory of Mind“). Es kann gezeigt werden, wie früh sich Kinder bereits kooperativ verhalten, beispielsweise einem anderen helfen, ein Kind trösten oder etwas holen, von dem sie annehmen, dass sich jemand darüber freut. Solche Entwicklungsleistungen gehen angesichts der vielen „großen“ Entwicklungsaufgaben wie das Laufen oder Sprechen lernen, manchmal etwas unter. Dabei sind sie Ausdruck des kindlichen Bestrebens, mit anderen Menschen zu kooperieren und gemeinsam mit anderen ins Spiel zu kommen. Genauso interessant ist zu beobachten, wie Kinder ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse mitteilen und es schaffen, ihre Absichten so zu vermitteln, dass sie ihre Ziele verwirklichen können, ohne andere zu verärgern oder zu verletzen. Die Selbstwirksamkeit fortwährend zu erproben und weiter zu entwickeln, ist ein bedeutender Teil der Identitätsentwicklung und trägt entscheidend zur Persönlichkeitsbildung bei. Daher ist es angemessen, diesen Entwicklungsaspekten in der Beobachtung und Dokumentation einen Raum zu geben.

Zusammenarbeit mit Eltern: Kooperation und Spiel gemeinsam begleiten

Konfliktverhalten erkennen und verstehen

Für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ist eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig. Denn Eltern haben oftmals einen sehr emotionalen Zugang zum Verhalten ihrer Kinder und sind unsicher, wie stark sie Peerbeziehungen unterstützen oder bei Auseinandersetzungen eingreifen sollen. Daher ergreifen sie manchmal voreilig Partei für oder gegen Kinder. Sie lassen sich we-

Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger von Dörte Weltzien

niger Zeit, die Perspektiven der Kinder nachzuspüren und Gefühle transparent zu machen. Durch professionell geführte Gespräche über Kooperation und Auseinandersetzung wird Eltern die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Erziehungskompetenzen weiter zu entwickeln und vielleicht sogar etwas über ihr eigenes Konfliktverhalten zu lernen. Je größer die Übereinstimmung zwischen den Eltern und Fachkräften als enge Bezugspersonen der Kinder in diesem Entwicklungsbereich ist, desto eher wird den Kindern Sicherheit und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gegeben. Besonders geeignet für die Beschäftigung mit der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes sind videogestützte Beobachtungen (z.B. auf der Grundlage der Bildungs- und Lerngeschichten, vgl. Leu et al. 2007), die auf einem grundlegend stärken- und ressourcenorientierten Blick basieren. Auch gemeinsame Fortbildungsangebote für Fachkräfte und Eltern in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung in den frühen Jahren können eine gute Grundlage für die gemeinsame Unterstützung von Kooperation und Spiel sein (vgl. z.B. Bündler et al. 2009).

3. Fragen und weiterführende Informationen

3.4 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



FRAGE 1:

Wie können die kindlichen Bedürfnisse nach Kooperation und Spiel sowie nach Rückzug gleichermaßen berücksichtigt werden? Welchen Einfluss haben Strukturen, Räume und Materialien?



FRAGE 2:

Wie kann die Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern wirkungsvoll gestaltet werden, wenn es darum geht, Kooperation und Spiel der Kinder zu analysieren und zu fördern?



AUFGABE 1:

Beobachten Sie die Spielbeziehungen in Ihrer Gruppe einmal unter den Aspekten von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit: Wer spielt wie lange mit wem? Welche Spiele werden mit verschiedenen Kindern gespielt? Wie ausdauernd sind verschiedene Spielbeziehungen? Gibt es hinsichtlich Alter, Geschlecht, Entwicklungsstand besonders beliebte Spielpartner? Gibt es Kinder, die deutlich geringere Spielbeziehungen haben und welches könnten die Gründe sein? Ziehen Sie Schlussfolgerungen für Ihr pädagogisches Handeln.



AUFGABE 2:

Bewerten Sie Ihre Einrichtung unter dem Aspekt von Beteiligung und Rückzug. Wo gibt es Möglichkeiten der gemeinsamen Exploration? Was begrenzt das gemeinsame Spiel der Kinder? Gibt es attraktive Rückzugsmöglichkeiten? Werden sie regelmäßig angenommen?

3.5 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

LITERATUR- VERZEICHNIS

- Ahnert, L. (2003): Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 493-528). Bern: Huber.
- Bowlby, J. (2005): *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Bünder, P.; Sirringhaus-Bünder, A. & Helfer, A. (2009): *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hédervári-Heller, E. (2000): Klinische Relevanz der Bindungstheorie in der therapeutischen Arbeit mit Kleinkindern und deren Eltern. In *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. Band 49, 580–595. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laewen, H.-J.; Andres, B. & Hédervári, É. (2000): *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim: Beltz.
- Leu, H.R.; Flämig, K.; Frankenstein, Y.; Koch, S.; Pack, I.; Schneider, K. & Schweiger, M. (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Berlin: das netz.
- Maywald, J. & Schön, B. (Hrsg.) (2008): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt*. Weinheim: Beltz.
- Mueller, E. (1989): *Toddlers' peer relations: Shared meaning and semantics*. In Damon, W. (Hrsg.), *Child development today and tomorrow* (S. 313-331). San Francisco: Jossey-Bass.
- Silbereisen, R. & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition – Entwicklung von Sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S.590-618). Weinheim: Beltz.
- Viernickel, S. (2000): *Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der Zweijährigen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Viernickel, S. (2002). *Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen*. *Frühe Kindheit* (2), 15-20.
- Völkel, P. & Viernickel, S. (2008): *Fühlen, bewegen, sprechen und lernen: Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011): *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Freiburg: Herder.
- Whaley, K. & Rubenstein, T.S. (1994): How toddlers „do“ friendship: a descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care setting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 383-400.

3.6 Glossar

Peerbeziehungen Der Begriff „Peer“ (engl.) geht über den deutschen Begriff des „Gleichaltrigen“ hinaus. Als Peerbeziehungen werden Beziehungen zwischen Kindern in Abgrenzung zu Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenem bezeichnet. Peers sind Kinder, die auf einem ähnlichen Entwicklungsstand stehen, gleiche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben und einander im Wesentlichen ebenbürtig sind. Da Kinder erst allmählich ein Konzept von Freundschaft entwickeln (z.B. gegenseitiges Vertrauen und Verlässlichkeit), wird in den frühen Jahren anstelle von Freundschaften eher von Peerbeziehungen gesprochen. Gleichwohl lassen sich bereits früh gerichtete Beziehungen beobachten, die Kennzeichen von Freundschaften zeigen.

Kooperation Kooperation stammt von dem lateinischen Begriff cooperatio (Zusammenwirkung) ab. Im frühen Kindesalter wird von Kooperation gesprochen, wenn sich Handlungen zwischen zwei oder mehreren Kindern beobachten lassen, die aufeinander abgestimmt sind und einander ergänzen. Auch wenn kooperativen Handlungen eine gemeinsame Absicht zugrunde liegt, kann es im Laufe der Handlung zu Missverständnissen und Streitigkeiten kommen, die ein vorläufiges Ende der Kooperation darstellen. Angesichts der noch sehr begrenzten Fähigkeiten zur Kommunikation in den ersten Lebensjahren sind die vielfältigen Bestrebungen und erfolgreichen Versuche zur Kooperation erstaunlich.

Spiel Es gibt keine allgemeingültige Definition von Spiel, sondern je nach Betrachtungsweise und Bezugsdisziplin unterschiedliche Merkmale und Funktionen, die als besonders bedeutsam hervorgehoben werden. Das kindliche Spiel kann als eine handelnde Auseinandersetzung mit einer vorgefundenen Lebenswirklichkeit bezeichnet werden, bei dem die soziale und dingliche Welt entdeckt, erprobt und verändert wird. Im kindlichen Spiel verschmelzen Subjektivität und Objektivität der inneren und äußeren Tatsachen zu einer Einheit. Psychologisch betrachtet gehört das Spiel zu den fundamentalen Lebenssystemen des Menschen wie auch Selbstwertgefühl, Geborgenheit und das positive Erleben.

KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). KiTa Fachtexte möchte Lehrende und Studierende an Hochschulen und Fachkräfte in Krippen und Kitas durch aktuelle Fachtexte für Studium und Praxis unterstützen. Alle Fachtexte sind erhältlich unter: www.kita-fachtexte.de.

Zitiervorschlag:

Weltzien, Dörte (2011): Begleitung von Kooperation und Spiel Null- bis Dreijähriger. Verfügbar unter: <http://kita-fachtexte.de/XXXX> (Hier die vollständige URL einfügen.). Zugriff am TT.MM.JJJJ.