

1 Frühförderung und Gesellschaft

Moderne Kindheit. Neue Risiken – Neue Präventionskonzepte

Günther Opp

Ein Kind wird geboren! Das ist eine Freude für die Eltern und eine neue Herausforderung zugleich. Die Familie muss ihr Leben jetzt neu strukturieren. Es geht um eine Ausbalancierung familiärer Lebenswelten mit den kindlichen Bedürfnissen (*goodness of fit*). Die moderne Familie ist eine Familie im Stress. Mit der abnehmenden Kinderzahl und den Möglichkeiten einer bewussten Planung des Kinderwunsches hat die Bedeutung der Kinder, die geboren werden, zugenommen.

Das Kind wird zu einem Projekt. Erziehung zu einem enttäuschungsanfälligen Unternehmen, in dem Eltern kalkulieren, was sie in ihre Kinder investieren und welchen »Gewinn« sie davon erwarten. Die erziehungsengagierten Eltern wollen nichts falsch machen oder auslassen, was die Entwicklung des Kindes befördern könnte und sie werden dabei beraten von einer umfangreichen Ratgeberliteratur, die höchst widersprüchliche Empfehlungen für sie bereit hält. Dazu gehören Kinder brauchen Disziplin und Grenzen (Bueb 2006; Winterhoff 2009), Kinder brauchen Tigermütter (Chua 2011), Kinder brauchen Weltwissen (Elschenbroich 2003) Kinder brauchen positive Zuwendung und Freiräume (Juul 2014), bis hin zu Kinder brauchen Monster (Jones 2002). Und natürlich brauchen Kinder Mitgefühl (Bergmann 2012).

Logischerweise entsteht zum Gegenbild der guten Mütter die »Rabenmutter«, die diesen Idealbildern nicht entspricht. V. a. die Mütter fühlen sich überfordert (Senior 2014). Aber auch für die modernen Väter ist die Ausbalancierung der beruflichen Herausforderungen mit den eigenen Erwartungen an die Vaterrolle und den Unterstützungserwartungen der Mütter konfliktträchtig. Nicht zuletzt müssen schwierige berufliche Entscheidungen getroffen werden, die den materiellen Wohlstand der jungen Familien bestimmen.

In modernen Gesellschaften steht dem eine über Jahre hin wachsende Zahl von armen Familien und insbesondere alleinerziehenden Eltern gegenüber, die einem hohen Armutsrisiko ausgesetzt sind. V. a. chronische familiäre Armutserfahrungen sind ein signifikantes Entwicklungsrisiko für Kinder. Die Bertelsmann Stiftung veröffentlichte vor kurzem eine Studie (Gross & Jehles 2015), in der aufgezeigt wurde, dass »arme Kinder« beim Schuleintritt über geringere Sprachkompetenzen, körperliche Koordinationsfähigkeiten, Probleme in der Visuomotorik, dem Zahlenverständnis und der selektiven Aufmerksamkeit sowie verstärkt Übergewichtigkeit zeigten. Armut wurde in dieser Studie über Sozialgeldbezug definiert.

Kann man Armut so einfach mit einer staatlichen Unterstützung gleichsetzen, die Armut doch eigentlich bekämpfen soll? Die Journalistin Susanne Gaschke (2015) hat diesbezüglich einen Widerspruch eingelegt und von einer »anderen Armut« gesprochen, die nicht allein durch finanzielle Zuweisungen zu beheben ist.

»Dabei geht es um die fehlende Fähigkeit zur Selbstorganisation, um mangelnde Kenntnisse über gesunde Ernährung, um Suchtprobleme, um Ratlosigkeit in der Kindererziehung, um die Fehlnutzung von Medien, um eine generelle Hoffnungslosigkeit.« Es geht um Familien, denen es nicht gelingt, stabile Beziehungen aufzubauen, die Belastungen überdauern, deren Mitglieder wenig Einfühlungsvermögen zeigen, sich einsam fühlen, Familien, in denen Sprachlosigkeit herrscht, denen es nicht gelingt, alltägliche Routinen und einen sicheren Raum für die Kinder zu entwickeln.

Robert Putnam (2015) kommt in seiner neuen Studie *Our Kids*, zu dem Ergebnis, dass die größer werdenden Einkommensunterschiede die Vorteile der Kinder aus wohlhabenderen Familien immer mehr vergrößern und es gleichzeitig für benachteiligte Kinder immer schwieriger macht, sich nach oben zu arbeiten. Amerikanische Sozialdaten zeigen, dass wohlhabendere Kinder in der Mehrzahl mit beiden Elternteilen aufwachsen. Dies hat nach Putnam für den Bildungserfolg von Kindern in den USA inzwischen eine höhere Bedeutung als die Ethnie, der sie angehören.

Ein früheres Buch Putnams (2000) verweist auf ein weiteres Problem moderner Gesellschaften, das Kinderleben sehr stark beeinflussen kann. Unter dem Titel *Bowling Alone* belegte er mit statistischen Daten, dass sich Freundschaften, Nachbarschafts- und andere soziale Beziehungen in den USA immer mehr ausdünnen. Das Individualisierungsversprechen selbstbestimmter Lebensplanung und Lebensführung moderner Gesellschaften führt auf seiner Schattenseite eine Vereinzelung und in extremeren Fällen die Vereinsamung von immer mehr Menschen mit sich. Der Preis der gewonnenen Freiheit ist ein Verlust an sozialer Einbindung und Gemeinschaften, der sich in den aktuellen Burnout- und Depressionsdiskursen widerspiegelt (Ehrenberg 2008). Selbstbestimmung und Zugehörigkeit sind zwei grundsätzliche und durchaus spannungsreiche Grundbedürfnisse des Menschen. In Gemeinschaften suchen wir emotionale Resonanz, Intimität, Anerkennung, Anregungen, aber auch Schutz.

Die Spiegelung dieser gesellschaftlichen Transformationsprozesse in aktuellen Erziehungsdiskursen sind die Metaphern der »verinselten Kindheit«, der »verhäuslichten Kindheit« und der »mediatisierten Kindheit«. Gegenläufig dazu ist der starke Trend hin zu einer »institutionalisierten Kindheit« (Deutscher Bundestag 2014) der die wachsenden Zeiträume markiert, in denen immer jüngere Kinder außerhalb der Familie in Erziehungseinrichtungen unterschiedlicher Art betreut werden.

Die öffentlichen Erziehungseinrichtungen werden für die Kinder immer mehr zu sozialen Kontaktbörsen und zum Mittelpunkt von Peerbeziehungen. Im Gegensatz zu freieren Spielsituationen in den nahen Lebensfeldern lernen sich die Kinder in den Kindereinrichtungen erst kennen, spielen in größeren Gruppenverbänden und können sozialen Kontakten mit anderen Kindern bei Streit kaum ausweichen. Das erhöht die Konflikthaltigkeit institutioneller Spielkontexte (Streit, Zurückweisung, Ausschluss, Mobbing). Die Kitas sind mit diesen pädagogischen Herausforderungen konfrontiert.

Frühförderung mittendrin: *Das Ich entsteht*

Das Wissen über die frühe kindliche Entwicklung hat in den letzten Dekaden signifikant zugenommen. Kinder lernen über die Kommunikation mit der Mutter schon früh Stress zu regulieren. Die neuronalen »Verschaltungen« der Kinder verändern sich permanent mit den Herausforderungen in ihren Lebenswelten und durch ihre Reaktionen auf Umwelterfahrungen.

Sozial-emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse sind aufs Engste miteinander und mit der Ausdifferenzierung neuronaler Schaltkreise verknüpft. Dabei lässt sich ein Paradox frühkindlicher Entwicklung konstatieren.

»Human development is shaped by the ongoing interplay among sources of vulnerability and sources of resilience« (National Research Council and Institute of Medicine 2000, 4).

Auch die genetischen Voraussetzungen interagieren mit Umwelterfahrungen. Dabei gibt es so etwas wie einen Dreiklang von genetischer Ausstattung, von Erfahrungen und neuronaler Entwicklung. Die ersten drei Lebensjahre sind Zeiten besonders schnell voranschreitender Kompetenz- und Gehirnentwicklung. In diesen ersten Lebensjahren werden Grundlagen für weitere Lernprozesse gelegt. Sie sind eine Art Blaupause für das spätere subjektive Wohlbefinden und das gelingende Leben der Kinder, Jugendlichen und späteren Erwachsenen.

Es gibt gute Belege über die Wirksamkeit früher Förderprogramme in sozialen, emotionalen und kognitiven Bereichen (Reynolds et al. 2001; Heckmann 2006), die über die Lebensspanne nachweisbar sind. Die Qualität dieser Förderprogramme im Sinne ihrer Ausstattung (Ressourcen), der Betreuungsverhältnisse und der Ausbildung der Betreuer spielen dabei eine Rolle. Studien mit hospitalisierten Kindern aus rumänischen Kinderheimen (Nelson, Fox & Zeanah 2014) belegen die Effekte veränderter Umwelt- und Beziehungserfahrungen für Kinder, die in Pflegefamilien aufgenommen wurden. Am stärksten waren dies Effekte bei Kindern, die im frühen Alter zwischen einem bis drei Jahren in Pflegefamilien kamen. V. a. grundlegende Kompetenzen im Bereich der Regulation von Stress, der Regulation von Emotionen sowie auch der Entwicklung von (gemeinsamer) Aufmerksamkeit, die später die Grundlagen sozialer Kooperation und kognitiver Lernprozesse sind, werden bedeutsam für die Entwicklungs- und Erziehungserfolge von Kindern.

Die Ergebnisse der Resilienzforschung belegen, dass etwa ein Drittel der Kinder, die in hochbelasteten Lebenswelten aufwachsen, in ihrer Entwicklung nicht auffällig werden. Diese Kinder verfügen über Ressourcen in ihren Lebens- und Beziehungswelten, die sie für gelingende Entwicklungsprozesse nutzen. Die Anzahl der Risikofaktoren (Risikokumulation), ihre Dauer (Chronizität) und das Geschlecht haben wesentlichen Einfluss auf die Entwicklungsergebnisse. Unter den protektiven Faktoren wird v. a. die Bedeutung der Bindungserfahrungen im frühen Lebensalter betont (Grossmann & Grossmann 2007). Die primären Fürsorgepersonen bilden den Mittelpunkt kindlicher Sozialerfahrungen in den ersten Lebensjahren. In der

Regel ist es die Feinfühligkeit der Mutter als primärer Bezugsperson, die als sichere Basis für das Explorationsverhalten des Kindes und als Spiegelbild eigener Empfindungen und Gefühle dient. Aus diesen Spiegelungen heraus entwickelt sich ein positives Selbstbild und es öffnen sich Vorstellungen von den Gedanken und Gefühlen anderer (Fonagy et al. 2002). Das Kleinkind lernt über die Ko-Regulierung mit den Bezugspersonen, seine affektiven Reaktionen selbst zu moderieren und zu kontrollieren.

Neuere Zusammenfassungen der Ergebnisse der Resilienzforschung fokussieren sehr stark auf die Bedeutung sozialer Beziehungen für gelingende Entwicklung:

»The message is that interventions need to serve the provision of good social relationships and not just the focussed learning of specific coping skills or particular cognitive strategies« (Rutter 2013, 483 f.).

Es geht also um die kindlichen Beziehungswelten, die Beziehung zu Erwachsenen, die Zugehörigkeit zu positiven Gruppen und Gemeinschaften, Freundschaften, positive Peerbeziehungen und die soziale Unterstützung, die das Kind daraus ziehen kann.

Suniya Luthar (2006) betont das tief sitzende menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit. »Resilience rests, fundamentally, on relationships. The desire to belong is a basic human need, and positive connections with others lie at the very core of psychological development [...]« (780). Gute Beziehungen zeichnen sich aus durch emotionale Wärme und angemessene Kontrolle oder Disziplin aus. Sie sind später die Grundlage intimer Beziehungen, gelingender Lebensbewältigung und sozialer Kooperation.

Frühförderung mittendrin: *Ich und die Anderen*

Babys zeigen schon im ersten Lebensjahr Interesse aneinander. Sie blicken sich an, beobachten sich gegenseitig, gestikulieren, bewegen sich aufeinander zu und berühren sich. In immer längeren Spielsequenzen beziehen sich die Kinder aufeinander (*turn taking*), beginnen Dinge zu teilen und geben sich gegenseitige Hilfestellungen (Rubin, Bukowski & Parker 2006). Das dritte Lebensjahr markiert einen wichtigen Entwicklungsschritt. Etwa in diesem Alter entsteht eine neue Welt der Gefühle, in der sich die Kinder über eigene Gefühle und die Gefühle anderer zunehmend bewusster werden. Eigene und fremde mentale Zustände werden in verschiedensten Als-ob-Aktivitäten (Fantasiespielen, Rollenspielen) verarbeitet und reflektiert. Die Kinder setzen sich in spielerischen Beziehungen zur Welt und eignen sich die Welt spielerisch an. Dabei geht es v. a. auch um soziales Lernen.

»Da das Selbst nur im Kontext des Anderen existiert, geht man gemeinhin davon aus, dass die Selbstentwicklung gleichbedeutend ist mit dem Sammeln von »Erfahrungen des Selbst-in-Beziehungen« (Fonagy et al. 2002, 48).

Das soziale Verstehen wird durch eine verstärkte Zuwendung zu intimeren Freundschaftsbeziehungen und zur größeren Gruppe der Spielkameraden erweitert (Peers). Anders als die asymmetrischen Beziehungen zu Erwachsenen erlauben symmetrische Peerbeziehungen Lern- und Kooperationserfahrungen auf gleicher Ebene (Youniss 1994).

Eine miteinander gelebte Kinderkultur wird in ko-konstruktiven Prozessen entwickelt. Spielregeln und Routinen werden gemeinsam ausgehandelt. Sie dienen v. a. dazu, das gemeinsame Spiel zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten. Fairness spielt dabei eine wichtige Rolle. Die Regeln der Gleichaltrigenwelt werden gegen Verstöße verteidigt und behauptet: »In unserer Kindergruppe machen wir das so!«. Regeln und Routinen geben Sicherheit. Die Regeln und Routinen der Kindergruppe werden auf andere Lebensbereiche übertragen und machen diese dadurch erwartbarer und sicherer. Auch in der Familie wird das gemeinsame Essen mit den gewohnten Ritualen der Kindergruppe eröffnet: »Piep, piep, piep ...«.

Kinder lieben es, mit anderen Kindern zusammen zu sein und zu spielen. Streiten und Versöhnen gehören dazu. Sie sind wichtige Erfahrungen des sozialen Lernens, des Austestens von Zugehörigkeit und Ausgrenzung. Die Welt der Gleichaltrigen ist durchaus auch rau, wenn Regeln nicht eingehalten werden. Körperliche Auseinandersetzungen sind im Alter bis etwa dreieinhalb Jahren am häufigsten. Andere insbesondere verbale Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung sind dann noch nicht oder nur ansatzweise verfügbar. Der Spaß am Spiel hängt ab von den Fähigkeiten der emotionalen Regulation (Frustrationstoleranz), der sozialen Aufmerksamkeit, Hilfsbereitschaft, Kreativität und nicht zuletzt dem Geschick, Konflikte aushandeln und fairen Lösungen zuführen zu können. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen, Freunde zu haben, gewinnt nun immer größere Bedeutung und trägt ganz wesentlich zum subjektiven Wohlbefinden der Kinder bei.

Diese Freundschaftsbeziehungen zu initiieren und aufrechtzuerhalten, erfordert ganz neue Fähigkeiten. Anders als bei den Beziehungen innerhalb der Familie muss man sich um diese Beziehungen aktiv kümmern. Die Kinder müssen Kontakte initiieren können, »um eine Freundschaft zu unterhalten müssen sie in der Lage sein, sich miteinander abzustimmen«. Freundschaften schränken die Beliebigkeit von Verhalten ein und stellen Anforderungen. Ein begehrtter Spielpartner zu sein heißt, »Hilfe zu geben und zu empfangen, Zuneigung und Bewunderung in angemessener Weise auszudrücken, Konflikte auszutragen und zu lösen« (von Salisch 2007, 336). Auch Freundschaften sind ein konfliktreiches Spielfeld: »Du bist nicht mehr mein Freund, weil Du nicht mehr mit mir spielst!«. Intimere Freundschaften schützen die Spielaktivitäten vor anderen Kindern und müssen gleichzeitig in größeren Peer-Netzwerken verortet werden (Corsaro 1997, 99). Krappmann und Oswald (1995, 80) unterscheiden zwischen Gruppen mit inneren Strukturen und Grenzen nach außen, flexibleren sozialen Geflechten, in denen Freundschaften wechseln können und größeren Interaktionsfeldern in denen Kinder häufiger interagieren, ohne notwendigerweise engere Beziehungen aufnehmen zu müssen. Die Kinder müssen lernen, ihre intimeren Freundschaften in größeren Peer-Netz-

werken zu verorten. Sie müssen die größere Gruppe im Auge behalten, ohne die beste Freundin dabei zu vernachlässigen. Über Freundschaften zu verfügen, erhöht nicht nur die soziale Attraktivität in der Gruppe, sie bietet in der auseinandersetzungreichen Welt der Gleichaltrigen auch Schutz vor Angriffen und sichert den Zugriff auf einen Spielkameraden.

Die Welt der Gleichaltrigen ist in hohem Maße konfliktaltig und konfliktanfällig. Die kindlichen Handlungsfelder zeichnen sich durch Offenheit aus. Die sozialen Rollen sind undefiniert und werden in Bezug auf Tätigkeiten und spielerische Aktivitäten auf der Basis von Gleichheit und Freiwilligkeit immer wieder neu ausgehandelt.

»Kinder, die durch Gruppen- und Freundschaftsbeziehungen miteinander in Beziehungen stehen, entwickeln miteinander Übereinstimmungen in Sichtweisen, vereinbaren Regeln, halten sich an Muster des Vorgehens und an erprobte Rituale. Sie ko-konstruieren die soziale Realität als spezifische Ausprägung der Kinderkultur, in deren Rahmen ihre Handlungen sinnvoll werden« (Krappmann 2004, 261 f.).

Wer sich an vereinbarte Regeln nicht hält, ist sehr schnell von Ausschluss bedroht. Kinder, mit denen man gut spielen kann, sind beliebt. Humor, Fantasie, Verlässlichkeit und Hilfsbereitschaft werden geschätzt.

Die Schattenseite kindlicher Freundschaften und Gemeinschaften sind Ablehnung, soziale Zurückweisung und Ausschluss. Die Kinder verfügen über sehr unterschiedliche soziale Kompetenzen. Dauerhafte familiäre Armut und ein niedriger Bildungshintergrund der Eltern können im Zusammenspiel mit weiteren sozialen Risiken die Beziehungen zu Gleichaltrigen belasten (Alt & Bayer 2012; World Vision 2007, 146 ff.). Die Folgen sozialer Zurückweisungserfahrungen in der Gleichaltrigengruppe beschreiben von Salisch & Kraft (2010, 90) als *Teufelskreis*, weil »[...] diesen Kindern durch den Ausschluss oft die Möglichkeit verwehrt [bleibt], im gemeinsamen Spiel prosoziale Verhaltensweisen zu erlernen«. Dies erschwert den Kindern nicht nur die Verstetigung prosozialen Verhaltens. Es erhöht, mangels Alternativen, auch die Attraktivität von Spielpartnern mit ähnlich dissozialen Verhaltenstendenzen (*negative Peergroup*). Grundsätzlich lernen die Kinder viel über sich selbst durch den Vergleich mit anderen Kindern. Sie suchen bei den Gleichaltrigen nach Anerkennung und Status und imaginieren im Vergleich mit älteren Kindern ihre eigene Weiterentwicklung.

Die Inklusion in die Gleichaltrigengruppe wird durch Defizite der emotionalen Regulation, durch kognitive und sprachliche Defizite, Aggressivität, Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen sowie insbesondere durch eine Kumulation solcher Symptome erschwert. Wenn Kinder andere eher als feindselig einschätzen, ist dies in der Regel mit Stress verbunden und führt häufiger zu Verteidigungs- und Fluchtreaktionen. Es erschwert den Kindern die Perspektivübernahme als Zugang zu einem differenzierteren Verständnis eigener und anderer Emotionen. Grundsätzlich ist »[...] die Kindergartengruppe [...] ein wunderbarer Ort, um sich mit dem Variantenreichtum des Gefühlslebens anderer Menschen vertraut zu machen« (von Salisch & Kraft 2010, 100). Unterstützende Freund-

schaften mit anderen Kindern und gelingende Einbindungen in die Welt der Gleichaltrigen sind gerade im Leben von Kindern mit ungünstigeren Startbedingungen eine wichtige Entwicklungsressource (Peerkapital).

Frühförderung mittendrin: Pädagogische Implikationen – Positive Peerkultur

Streit und Konflikte gehören zum Alltag von Kindergruppen und sie sind ein wesentlicher Bestandteil sozialen Lernens. Darüber hinaus sind sie ein wesentliches Medium pädagogischen Handelns, indem es immer wieder zum Thema gemeinsamer Reflexion wird. Ein feinfühligere pädagogische Blick sollte auf Kinder gerichtet sein, denen es schwer fällt, Freunde zu finden und/oder sich in Gleichaltrigen-Gruppen einzubinden. Die Erzieherinnen und Erzieher sollten diesen Kindern helfen, soziale Situationen besser zu verstehen und alternative Verhaltensweisen in herausfordernden sozialen Situationen zu entwickeln.

Angesichts *verbäuslichter* und *verinselter* Kindheiten kommt den frühen Bildungsinstitutionen eine immer wichtigere Aufgabe dabei zu, soziale Austauschbeziehungen zwischen den Kindern zu initiieren und zu rahmen, respektive für die Kinder Gelegenheiten zu schaffen die Regeln dieser Interaktionen in partizipativen Prozessen zu verstehen, mitzugestalten und einhalten zu können. In Erfahrungen des Selbst-in-Beziehung-zu-anderen sollen sie Mitsprache und Selbstwirksamkeit erleben, sowie auch ihre Spiel- und Anerkennungserfahrungen mit Gleichaltrigen erweitern. Wenn Kinder ab einem Alter von etwa drei Jahren beginnen, Gruppenregeln miteinander zu entwickeln, dann können Pädagoginnen und Pädagogen ihnen dafür gemeinsame Aushandlungs- und Reflexionsräume eröffnen, die Fairness und Mitsprache sicherstellen. Dabei geht es nicht nur um asymmetrisch strukturierte Gespräche der Erzieherinnen und Erzieher mit dem Kind, sondern vorrangig um Gruppengespräche, die die Erzieherinnen und Erzieher nicht dominieren, sondern moderieren. In diesen Gesprächskreisen helfen die Erzieherinnen und Erzieher den Kindern, soziale Situationen zu verstehen, zu eigenen Einsichten und Lösungsvorschlägen zu kommen sowie sich gegenseitig alters- und entwicklungsgemäße Hilfen zu geben. Für jüngere Kinder ist es wichtig, grundlegende Interaktionsregeln einzuüben: zuhören, ausreden lassen, darauf eingehen, nachfragen, um zu verstehen, und das Ergründen von Gefühlen gehören dazu. Bei älteren Kindern werden Gründe und Motive von Verhalten, die Perspektivübernahme, Formulierung von Regeln, die Bedeutung eigener Konflikteile und die selbstständige Suche nach Hilfestellungen und alternativen Lösungen immer wichtiger.

Regelverstöße werden nicht gerichtsförmig untersucht und mit Strafen belegt. Vielmehr geht es um Einsichten in soziale Zusammenhänge und um das Verständnis sozialer Situationen. Es geht darum, die große Bereitschaft der Kinder zu

nutzen, sich gegenseitig zu helfen. Anderen zu helfen, stärkt die Kinder. Verantwortungsübernahme sollte immer auf zwei Ebenen angestrebt werden: Verantwortung für sich selbst und Verantwortung für andere. Besonders bedeutsam ist dies für die Kinder, die aufgrund geringerer sozialer Kompetenzen und anderer Probleme am meisten von Ausschlussverfahren bedroht sind. Die Gruppe versichert ihnen die Zugehörigkeit zur Gruppe. Die Hilfsbereitschaft und Unterstützung der Gruppe legitimiert die Erwartungen der Gruppe. Es geht um Peerkulturen, die Kindern Inklusion ermöglichen und gute Entwicklung befördern. Positive Peerkulturen zielen auf den Schutz von Schwächeren durch die Gruppe:

»[...] Peerkultur kann zur ›positiven‹ Peerkultur werden, wenn Kindern [...] zugebilligt wird, sich eine Meinung zu bilden, wenn sie Gehör für ihre Interessen finden, wenn sie in Gespräche über Sinn und Normen eingebunden werden« (Krappmann 2006, 207).

In solchen symmetrisch strukturierten Gesprächssituationen tauschen sich Kinder miteinander aus, spiegeln sich ihre gegenseitige Wahrnehmung, Motive und Gefühle. Sie experimentieren mit Alltagskomplexität im Sinne der Suche nach alternativen Verhaltensmöglichkeiten. Das Feedback der Peergruppe hat in diesem Zusammenhang hohen Orientierungswert.

Als ich einen sechsjährigen Jungen, der selbst häufig das Thema von Gruppengesprächen war, fragte, ob ihm die Gespräche helfen würden, sein Verhalten zu ändern, antwortet er mir nach längerem Nachdenken, dass er dabei »von den Anderen hören könnte, was man anders machen soll und anders machen kann«. Ich möchte hinzufügen, »*wenn man will, dass die anderen mit einem spielen*«. Entscheidend dabei ist, dass man es von den Anderen und nicht von den Erwachsenen hört, denn das hat eine andere authentische Kraft. Kinder brauchen Lebenswelten, die sie in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen: *Kinder brauchen Kinder!*

Literatur

- Alt, C. & Bayer, M. (2012): Aufwachsen in Disparitäten. Zur Armut von Kindern. In: Rauschenbach, T. & Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim, 100–119.
- Bergmann, W. (2012): Disziplin ohne Angst. Weinheim.
- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin.
- Chua, A. (2011): Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. Zürich.
- Corsaro, W. (1997): The sociology of childhood. London.
- Deutscher Bundestag (2014): 14. KJB, Drucksache 17/12200. Berlin.
- Ehrenberg, A. (2008): Das Erschöpfte Selbst: Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a. M.
- Elschenbroich, D. (2003): Weltwissen der Siebenjährigen. München.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart.
- Gaschke, S. (2015a): Die andere Armut. In: Welt am Sonntag vom 05.04.2015.