

KINDHEITSMUSTER EMPATHIE -

WIE KINDER PRO-SOZIALES VERHALTEN LERNEN

Dr. phil. Karl Gebauer

www.gebauer-karl.de

Vorwort: Wenn das Essen schmeckt

„Schmeckt es dir?“ – „Möchtest du mehr davon?“ „Ich sehe, es schmeckt dir, hier kommt der nächste Löffel.“

Da füttert jemand ein Baby. Das sind die Assoziationen, die wir bei diesen Sätzen haben. Vielleicht ist es die Mutter, vielleicht der Vater, vielleicht auch eine Erzieherin. Wenn alles gut geht, ist das Baby nach einer Weile satt und zufrieden. Bis dahin passiert aber noch vielmehr als das, was die kargen Sätze aussagen. Blicke und Gesten kommen hinzu, sie bilden die nicht unwichtige Rahmenhandlung, schmücken das Geschehen des Fütterns und Essens aus. In den unterschiedlichsten Situationen des Alltags mischen sich in Familien und Kindertagesstätten emotionale und soziale Erlebnisse miteinander.

So konnte ich beobachten, wie ein Vater sein Kind mit Brei füttert. Zu sehen war die freudige Erwartungshaltung des Babys, sein Blick signalisierte: „Mehr davon bitte.“ In der Mimik und Gestik des Vaters wurde Freude sichtbar. Gleichzeitig stellte er die Frage, wohl wissend, dass das Baby das Gemeinte höchstens erahnen konnte: „Schmeckt es dir? Möchtest du mehr davon?“ Die Blicke des Babys deutete er und fuhr fort: „Du bekommst mehr davon. Da ist schon der nächste Löffel.“ Mimik, Gestik und das melodische Sprechen des Vaters schufen für das Baby einen Raum des Wohlfühlens. Die gesamte Situation strahlte Wärme, Freude und Zufriedenheit aus. In den Interaktionen wurde für das Baby, davon dürfen wir ausgehen, Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit erlebbar.

I. So entsteht Urvertrauen

Kinder nehmen von Geburt an emotional wahr. Die meisten von ihnen entwickeln in den ersten Tagen und Wochen durch die körperliche und emotionale Zuwendung von Mutter und Vater eine sichere Bindung. So entsteht – wenn auch weiterhin alles gut geht – ein Urvertrauen. Eltern sind in den meisten Fällen intuitive Resonanzspender. Es ist der Charme eines Kindes, der in der Regel eine empathische Reaktion hervorruft und unterstützt. Ein Kind verfolgt schon als Säugling mit höchster Aufmerksamkeit die Interaktionen naher Personen. Es spiegelt sich in den Augen der Eltern und sucht zu erkunden, ob es in dieser Welt

willkommen ist. Die Verhaltensbiologin Gabriele Haug-Schnabel schreibt, aus dem Blickwinkel eines Babys könne man sich das innere Erleben so vorstellen: „Nehmen sie mich wahr?“ „Achten sie auf meine Signale?“ „Ist es ihnen wichtig, meine Bedürfnisse zu befriedigen?“ (2003) Durch diese frühen Spiegelungsprozesse wird die Entwicklung des kindlichen Gehirns angeregt.

Ist das Grundbedürfnis nach Geborgenheit gestillt, so wird ein Kind nun auf vielfältige Weise versuchen, seine Welt zu entdecken. Zunächst ist es das Gesicht der Mutter, später sind es die Spielsachen und Gegenstände in der unmittelbaren Umgebung. Wieder einige Zeit später sind es Wasser, Erde und Sand, die Möglichkeiten für Entdeckungen bereithalten. Kinder brauchen Schutz und Freiheit, um sich mit ihrer Umwelt vertraut machen zu können.

Wenn die Bezugspersonen aufmerksam die Signale der Kinder wahrnehmen und wenn sie empathisch reagieren, dann lernen Kinder bereits in den ersten Lebensjahren den achtsamen Umgang miteinander. Eine entscheidende Voraussetzung für die empathische Entwicklung eines Kindes ist eine anregende, freundliche und wertschätzende Atmosphäre in der Familie, im Kindergarten und in der Schule.

II. Empathie – Grundlage für pro-soziales Verhalten

Neuere Forschungen legen die Vermutung nahe, dass die Qualität der Beziehung den Aufbau der neuronalen Schaltkreise prägt. Die so entstehenden Muster der neuronalen Verbindungen sind ein Spiegelbild der Gefühlsreaktionen der Bindungspersonen (Eltern, Erzieherinnen, Tagespflegepersonen). Hier werden die Grundlagen für einen wohlwollenden Umgang miteinander gelegt. „Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen.“ (Bauer 2005) Die neueneurobiologische Grundlage bilden die von Giacomo Rizzolatti entdeckten Spiegelneurone. (Rizzolatti 2008) Die Fähigkeit des Menschen zu emotionalem Verständnis beruht darauf, dass sozial verbindende Vorstellungen nicht nur untereinander ausgetauscht, sondern im Gehirn des jeweiligen Empfängers auch aktiviert und spürbar werden können. Wenn zum Beispiel Mutter oder Vater ihr Baby füttern, so erlebt das kleine Kind nicht nur, dass sein Hunger gestillt wird, sondern es nimmt über Mimik, Gestik und die Laute der handelnden Person, die emotionale Gestimmtheit der Situation wahr. Diese Erfahrung führt zur Ausbildung von

Spiegelneuronen. Der äußere Vorgang ist anschaulich in dem Buch „Gefühle erkennen – sich in andere einfühlen. Kindheitsmuster Empathie“ dokumentiert. (Gebauer 2011)

Empathisches Verhalten anderen Menschen gegenüber ist ein Potenzial, das sich bei allen Kindern ausbildet, sobald sie ein Ich-Bewusstsein erlangt haben. Untersuchungen belegen, dass dieser Prozess im Alter von etwa 18 Monaten beginnt. Er lässt sich mit der Fähigkeit eines Kindes in Verbindung bringen, das sich in diesem Alter als eigenständige Person im Spiegel erkennt. Diese Fähigkeit zeigt, dass Kinder zur Selbstobjektivierung fähig sind. Bahnbrechende Untersuchungen, wurden von Doris Bischof-Köhler vorgenommen und dokumentiert. (Bischof-Köhler 2011 / 2012)

Empathie besteht danach aus drei Komponenten. Zunächst ist damit die emotionale Fähigkeit gemeint, sich in einen anderen Menschen einfühlen zu können. Damit verbunden ist ein kognitiver Prozess, die Erkenntnis nämlich, dass es sich bei den wahrgenommenen Gefühlen um die Gefühle einer anderen Person handelt.

Es ist aber auch denkbar, dass die Fähigkeit zur Einfühlung für Destruktion und Grausamkeiten genutzt wird. Es fehlt dann die ethische Komponente, die zu einer selbstreflexiven Wahrnehmung und Einordnung des eigenen Verhaltens führt. Es fehlt die „innere Instanz“ der Handlungskontrolle.

Empathie im Sinne eines wohlwollenden Umgangs miteinander braucht moralische Qualitäten. Diese muss in den vielen Situationen des Alltags erlebt werden. So brauchen Kinder in Konfliktsituationen einen Helfer, der sich in ihre Situation einfühlen kann und ihnen einen Weg zeigt, der zu einem guten Ergebnis führt. In Streitsituationen werden Gefühle wie Wut, Ärger, Ohnmacht erlebbar. Diese gilt es zu benennen. Geben Eltern und Erzieherinnen Hilfestellungen, dann findet eine emotionale und kognitive Bearbeitung der Situation statt. Betroffene Kinder erleben, dass sie nicht nur Urheber von Streit sind, sondern dass sie auch zur Lösung beigetragen haben. Das stärkt ihr Selbstwertgefühl und so bilden sich Grundsstrukturen für pro-soziales Verhalten heraus. Es handelt sich um Lernprozesse, die immer wieder beachtet werden müssen. Eine wichtige Rolle spielt die Vorbildfunktion von Eltern und Erzieherinnen. Die Art und Weise wie sie in den unterschiedlichsten Situationen mit Kindern umgehen, wird von diesen nicht nur wahrgenommen sondern auch übernommen.

Einige Beispiele sollen diese Prozesse, die im Äußeren zu beobachten sind, deutliche machen.

Beispiele:

1. „Auto haben!“

Ein typischer Konflikt bei unter zweijährigen Kindern lässt sich thematisch mit „Etwas haben wollen“ umschreiben. Das kann ein Spielzeugauto, ein Bilderbuch, ein Dreirad oder eine Puppe sein.

Situation: Bogdan spielte ruhig auf dem Teppich mit einem Auto. Luka näherte sich und griff nach dem Spielzeug. Bogdan verteidigte seinen Besitz. Es folgte ein Kräftemessen verbunden mit Lauten und Wörtern wie „haben, haben, nein, ich.“

Bogdan wendet seinen Hilfe suchenden Blick zur Erzieherin.

Kinder in diesem Alter müssen noch vielfältige Erfahrungen machen, vor allem müssen sie lernen, dass es andere Kinder gibt, die ebenfalls einen Anspruch auf die Benutzung der Spielsachen haben. Da sie erst um den 18. Lebensmonat herum zu der Erkenntnisleistung fähig sind, dass ein anderes Kind ein eigenständiges Wesen mit eigenen Interessen und Gefühlen ist, brauchen sie einfühlsame Erzieherinnen, die in solchen Situationen helfend eingreifen.

Die Situation entwickelte sich so: Die Erzieherin nimmt den Konflikt wahr, löst sich aus einer Gruppe, mit der sie gerade den Tisch deckte, ging zu den beiden Jungen und sprach sie mit ruhiger Stimme an: „Bogdan, du hast mit dem Auto gespielt. – Luka, dann bist du gekommen und wolltest auch mit dem Auto spielen.“ Während sie die Situation ruhig beschreibt, ziehen die beiden Jungen kräftig an dem Auto. Es ist an ihrem Gesichtsausdruck zu sehen, dass sie beide emotional stark tangiert sind.

E.: „Luka, lass das Auto bitte einmal los. Bogdan hatte sich das Auto geholt und hat damit gespielt.“

Während sie das sagt, lässt Luka das Auto los, beide Jungen beruhigen sich, blicken zu ihrer Erzieherin.

E.: „Ich helfe euch mal. Bogdan, du darfst weiter mit dem Auto spielen. Und wenn du damit fertig bist, sagst du es Luka. Luka, dann kannst du das Auto haben. – Zuerst spielt Bogdan noch mit dem Auto, danach darfst du damit spielen. Seid ihr beide damit einverstanden?“

Reflexion:

In der beobachteten Situation konnte die Situation gelöst werden. Wir können davon ausgehen, dass die Quelle für die Lösung in dem zwischen Erzieherin und Kindern bestehenden Vertrauen liegt. Begriffe wie „zuerst“ und „danach“ können in ihrer zeitlichen Dimension noch nicht erfasst werden. Aber sie werden sich bei der Klärung weiterer Konflikte als Orientierungsperspektive einprägen. Mimik, Gestik, Sprachmelodie und Zuwendung der Erzieherin führten dazu, dass Bogdan noch eine Weile mit dem Auto spielte und es dann zur Seite stellte. Luka hatte seinen Spielwunsch, so schien es, längst vergessen. Aber nun erinnert ihn die Erzieherin und sagt: „Luka, jetzt kannst du mit dem Auto spielen.“ Langsam nahm nun Luka das Auto und spielte.

Vergegenwärtigen wir uns den Prozess noch einmal. Zwei Kinder richten ihr Augenmerk auf dasselbe Spielzeug. Jedes Kind hat, das ist die Hypothese, für sich den selbstverständlichen Anspruch, mit dem Gegenstand spielen zu dürfen und zwar sofort. Die Erfahrung, dass dies nicht so ohne weiteres möglich ist, dürfte für beide neu sein. Sie erleben möglicherweise einen ersten Konflikt und suchen diesen mittels ihrer Körperkräfte und lautstarker Ausrufe zu lösen. Sie kommen an ihre Grenzen. Bogdan blickt in der Situation zur Erzieherin.

In der Art ihres Klärungsversuchs erkennen sich Kinder als eigenständige Personen mit eigenen Wünschen und Gefühlen. Die Erzieherin spricht beide Jungen mit ihrem Namen an. Sie schlägt eine Lösung vor. Für die Kinder eröffnet sich ein Weg aus der Sackgasse. Damit – so dürfen wir annehmen – wird in ihrem Gehirn ein Arbeitsmodell angelegt, das zwar durch ähnliche Erfahrungen noch verstärkt werden muss, das aber schon die emotional-kognitive Erkenntnis in sich trägt, dass es Alternativen im Verhalten gibt. Das heißt: Kindheitsmuster für pro-soziales Verhalten entwickeln sich auch in Konfliktsituationen. Entscheidend ist, dass die erwachsene Person eine Haltung verkörpert, durch die Kinder nicht beschämt werden, sondern Zuwendung, Verständnis und Hilfe erfahren. Die Erleichterung, die Kinder nach einer solchen Situation verspüren, trägt mit dazu bei, dass sich diese Erfahrungen als Muster für das Lösen zukünftiger Situationen etablieren.

2. „Mein Teller!“

Das gemeinsame Essen und Trinken gehört zum Kindergartenalltag. Während die sehr jungen Kinder noch gefüttert werden müssen, lernen sie es mit zunehmendem

Älterwerden, für sich selbst zu sorgen. Sie können den Tisch decken, sich beim Essen die Schüsseln reichen, sich selbst das Essen auf den Teller tun und schließlich können sie beim Abräumen helfen. Sie machen „Ich kann das – Erfahrungen.“

Gleichzeitig sammeln sie Erfahrungen darüber, was geht und was nicht geht. Folgende Situation konnte ich beobachten.

Situation: Simon und Laura sitzen nebeneinander. Beide Kinder haben einen Teller mit Brot und Obststücken vor sich. Plötzlich ist Lauras Hand auf Simons Teller. Der glaubt seinen Augen nicht trauen zu können. Laura zieht ihre Hand zurück, ist aber bald schon wieder auf dem Teller von Simon. Simon revanchiert sich, sucht Lauras Teller auf seinen Platz zu ziehen. Lauras kleine Faust fährt daraufhin unvermittelt vor Simons Nase. Der ist verduzt, hatte offensichtlich damit nicht gerechnet. Zwei Erzieherinnen schauen zu, nehmen den Vorgang wahr, interpretieren ihn offensichtlich als eine Chance für emotional-soziale Erfahrungen. Dass beide Kinder hier ihre Grenze überschreiten ist für den Betrachter sichtbar. Welche Erfahrungen werden sie daraus ziehen. Natürlich könnten die Erzieherinnen hier schon eingreifen, was sie aber nicht tun. Und so geht es zwischen beiden Kindern noch eine Weile hin und her. Simon versucht, Laura in die Wange zu kneifen, diese versucht Simons Ohr zu erwischen. Simon hält beide Hände vor sein Gesicht, aber das hilft nicht, Laura ist schon wieder am Ohr.

Plötzlich lassen beide voneinander ab, wenden sich ihrem Essen zu, trinken einen Schluck aus der Tasse und lächeln sich an.

Was war das nun?

Interpretation: Die Erzieherinnen kennen die beiden Kinder, sehen in der Situation offenbar keine besondere Gefährdung. Beide Kinder testen aus, was sie dem anderen zumuten können, scheuen auch nicht vor leichten körperlichen Attacken zurück. Sie gehen bis an die Grenze und leicht darüber hinaus und machen dabei die Erfahrung, dass der jeweils andere sich nicht „die Butter vom Brot“ nehmen lässt. Es gibt keinen Verlierer – aber eine Erfahrung. Vertragen und ein weiteres Nebeneinander war möglich. Eine wertvolle Selbsterfahrung.

3. Vertauschte Zahnbürsten

Situation: Die Erzieherin stellt fest, dass die Zahnbürsten in den Bechern vertauscht worden sind. Sie überlegt, welche Kinder kurz vorher im Toilettenbereich waren. Der Verdacht fällt auf Luka und Aleksander (5 J.) Als kurze Zeit später Aleksander erneut den Nassbereich aufsuchen möchte, geht die Erzieherin mit. Es entspinnt sich der folgende Dialog:

Aleksander: „Warum gehst du mit?“

E.: „Ich will mal in deiner Nähe sein.“

A.: „Weil ich die Zahnbürsten vertauscht habe?“

E.: „Ja, genau. Zahnbürsten vertauschen ist nicht gut. Viele Kinder sind erkältet. Ihr könnt euch gegenseitig anstecken, wenn ihr die Zahnbürste von einem anderen Kind benutzt.“

Die Erzieherin ordnet Becher und Bürsten einander zu. Aleksander bleibt so lange dabei.

E.: „Hast du verstanden, warum das nicht gut ist, wenn du die Zahnbürsten vertauscht?“

A.: „Hab ich.“

Reflexion: Die Erzieherin wundert sich über diesen Streich. Bisher hatte sie das in ihrer Gruppe nicht beobachtet. Das Verhalten ist auch nicht typisch für diese Altersgruppe. Allerdings war ihr aufgefallen, dass einige Jungen in der letzten Zeit damit prahlten, was ihre Väter als Kinder so alles gemacht hätten. Ein Junge (5 J.) erzählt: „Ich durfte schon einmal Alkohol trinken.“ Ein anderer Junge ergänzt: „Und ich durfte schon einmal Kaffee aus der Tasse von Mama trinken.“

Kinder lernen von Vorbildern, übernehmen oft ungeprüft deren Verhalten, geben damit an, weil sie glauben, dass das ganz toll sei. So könnte man möglicherweise auch den Streich mit dem Vertauschen der Zahnbürsten einordnen.

Am Verhalten der Erzieherin könnte Aleksander erkennen, dass sie das Geschehen in der Gruppe und auch außerhalb des Gruppenraumes im Blick hat. Dass ihr am Wohlergehen der Kinder gelegen ist und dass sie möglichen Schaden abwenden möchte. Es war nur eine Vermutung der Erzieherin, dass Aleksander die Bürsten vertauscht haben könnte. Sie hatte die Situation richtig eingeschätzt und hat einen Weg gewählt, bei dem Alexander intuitiv erfassen konnte, dass sein Verhalten nicht verborgen geblieben war. Die Erzieherin erklärt, warum sie das Verhalten nicht gut heißen kann. Wir können davon ausgehen, dass diese und ähnliche Erfahrungen bei

den Kindern zu Wahrnehmungen führen, die ihr Verhalten in Zukunft mitbestimmen werden. Bei Aleksander war ja schon ein kognitives Bewusstsein vorhanden, dass sein Handeln nicht Regelkonform sein würde. Nun hat er eine zugewandte Erzieherin erlebt, die ihn nicht beschämt ihm aber mit einer klaren Feststellung erklärt hat, warum dieses Verhalten nicht akzeptiert werden kann.

III. Die Haltung der Erzieherin zeigt sich in der Beziehungsgestaltung

Leider speichern Kinder bei Konflikten auch untaugliche Handlungsmuster. Deswegen ist es so wichtig, dass im Kindergarten das Klären von Konflikten einen hohen Stellenwert erhält. Konflikte wühlen die Gefühle der beteiligten Personen auf und lösen das Stresssystem aus. Erwachsene verfügen über eine größere Erfahrung als Kinder beim Lösen von Konflikten. Deswegen ist es so wichtig, dass sie sich möglichst professionell verhalten. Eine Erzieherin sollte ihre Gefühle kontrollieren können. Auf diese Weise aktiviert sie in ihrem Gehirn das System für Impulskontrolle. Allein dadurch wird sie zum Vorbild für die betroffenen Kinder. Sie nehmen emotional wahr, ob ihre Erzieherin gelassen die Klärung des Konflikts angeht oder in den Aufwallungen eigener Gefühle wie Wut, Ärger oder Enttäuschung untergeht. Natürlich darf sie diese Gefühle haben, sie muss sie allerdings unter Kontrolle bringen, denn sonst kann sie zur Klärung des Konflikts weder auf der äußeren Ebene etwas beitragen noch dazu anregen, dass die Kinder in ihrem neuronalen Netz nun ein Muster für gelingende Konfliktklärung ausbilden können. Denn darauf kommt es an. Geht eine Erzieherin mit Widerwillen an die Klärungsarbeit, dann wäre es vielleicht besser, sie würde eine Kollegin bitten, diese Aufgabe zu übernehmen. Man muss sich klar machen, dass die Gefühle einer Erzieherin in einer Konfliktsituation über die Spiegelneuronen bei den Kindern ankommen. Desinteresse, Ärger oder gar Wut signalisieren in einer Klärungssituation keine empathischen Verhaltensweisen. Auf die käme es aber an. Denn nur dann, wenn sich die betroffenen Kinder, deren Stresssystem voll aktiv ist, verstanden fühlen, können sie Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Erzieherin legen. Gleichzeitig damit schaltet sich ihr Beruhigungssystem ein und die Grundlage für eine Konfliktklärung ist gegeben.

Von einer empathischen Haltung sprechen wir, wenn eine Erzieherin versucht, die Kinder und deren Handlungsweisen zu verstehen. So ist es wichtig, dass sie die Wünsche und Sorgen der Kinder wahrnimmt und verständliche Antworten gibt. Im

Einzelfall kann das bedeuten, dass sie Kinder ermuntert oder tröstet, dass sie Regeln des Zusammenlebens mit ihnen bespricht und beim Lösen von Konflikten hilft. Ermutigungen führen zu Motivation. Ein gleichgültiges oder beschämendes Verhalten blockiert Kinder in ihrer Entwicklung.

Wenn Kinder konkret erleben können, dass Eltern und Erzieherinnen konfliktträchtige Situationen des Alltags konstruktiv lösen helfen, dann sammeln sie Erfahrungen, die sie als innere Muster speichern und in künftigen Situationen für das Lösen von Problemen abrufen können. Außerdem befreit es die Kinder von Stress und stärkt ihr Motivationssystem. Es gibt immer wieder Situationen, in denen Kinder kein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung einer gestellten Aufgabe haben. Dann ist es wichtig sie zu ermutigen, wie das am nachfolgenden Beispiel sehr schön zu erkennen ist.

Beispiel: Wenn ein Selbstportrait nicht gelingen will

Nicht immer geht es im Alltag um Konflikte unter Kindern. Manchmal bahnt sich ein Konflikt oder eine Unstimmigkeit auch zwischen einem Kind und seiner Erzieherin an.

Situation: Kurz vor dem Übergang in die Schule hatte die Erzieherin die Kinder angeregt, noch einmal ein Selbstportrait anzufertigen. Damit wollte sie für alle gut sichtbar eine Ausstellung machen, bei der alle Kinder, die demnächst den Kindergarten verlassen würden, noch einmal im Rahmen einer Ausstellung im Foyer zu sehen sein würden. Die meisten Kinder beteiligten sich sofort und waren auch mit Freude und Eifer dabei. Lorenzo zeigte sich unwillig, nahm dann aber doch Papier, Pinsel und Farbe und fertigte minutenschnell ein Selbstportrait an. Ob er zu den anderen Kinder raus gehen dürfe, er möchte Fußball spielen, fragte er seine Erzieherin. Diese schaute sein Bild an und war enttäuscht. Denn das, was sie sah, hatte mit den kreativen und differenzierten Fähigkeiten von Lorenzo nichts zu tun. Sie erfüllte den Wunsch des Jungen, er durfte Fußball spielen. Sie nahm sich vor, ihre Enttäuschung demnächst in eine positive Anregung zu verwandeln. Eine Woche später, die meisten Portraits hingen an der Wand, wandte sie sich Lorenzo zu und sagte: „Lorenzo, das ist dein Bild, das du von dir gemalt hast. Ich habe es noch nicht zu den anderen Bildern gehängt, denn ich weiß, dass du, wenn du dir Mühe gibst, sehr schön malen kannst. Als du dieses Bild gemalt hast, wolltest du lieber Fußball spielen. Du warst mit deinen Gedanken ganz wo anders. Ich fände es schön, wenn

du noch einmal ein Bild von dir malen würdest.“ Lorenzo schaute seine Erzieherin freundlich an, griff zu Papier, Pinsel und Farbe und malte ein wunderschönes und sehr differenziertes Bild von sich selber. Mit leuchtenden Augen zeigte er es seiner Erzieherin und beide hängten Lorenzos Selbstportrait zu den anderen Bildern.

Im Verhalten der Erzieherin wird eine zugewandte emotionale Haltung sichtbar. Wir dürfen sicher sein, dass sich Lorenze von seiner Erzieherin verstanden und gewürdigt fühlte. Diese von Wohlwollen getragene emotionale Haltung hat er erlebt. Sie hat Eingang in seine inneren Arbeitsmodelle gefunden.

IV. Emotional-soziale Erfahrungen im Spiel

Lernprozesse sind dann besonders erfolgreich und anhaltend, wenn Kinder immer wieder die Erfahrung machen, dass sie es sind, die etwas bewirken. So bilden sie grundlegende Kompetenzen für die Bewältigung der unterschiedlichsten Lebenssituationen aus. Die für diese Fähigkeiten verantwortlichen Nervenzellverschaltungen in ihrem Hirn stabilisieren sich jedoch nicht von allein. Sie müssen durch eigene Erfahrungen herausgeformt und gefestigt werden. Fördern lässt sich dieser Prozess nur dadurch, dass man Räume und Gelegenheiten schafft, wo Kinder sich selbst erproben können. Am besten gelingt das im Spiel.

Spielen und Lernen sind in der Kindheit eng aufeinander bezogen. Das Spiel erlaubt dem Kind, neue Fertigkeiten zu erproben, Lösungen und Strategien für immer komplexere Probleme zu erfinden und schließlich auch emotionale Konflikte zu bewältigen. Die Freude, die es dabei erlebt, stärkt seine Konzentrationsfähigkeit und sein Selbstwertgefühl. Kindliche Neugier und die damit verbundenen Glückserlebnisse führen im Gehirn zur Aktivierung des Motivations-Systems. Wird der kindlichen Entdeckerfreude eine hohe Bedeutung beigemessen, dann wird die erlebte Begeisterung im Gehirn verankert. Hier werden die grundlegenden Bahnungsprozesse angelegt, die mit darüber entscheiden, ob sich Kinder gerne neuen Aufgaben zuwenden und konzentriert lernen können. Die Spiel-Einfühlfähigkeit der Erwachsenen ist dabei von zentraler Bedeutung. (Gebauer 2011)

Aus biologischer Sicht ist das Spiel ein Grundbedürfnis des Menschen. Im Spiel macht sich das Kind mit seiner sozialen und materiellen Umwelt vertraut, sucht sie zu begreifen und versucht auf sie einzuwirken. Treibende Kräfte sind seine Neugier und

Eigenaktivität. Anstrengung verbunden mit Momenten der Frustrationen gehören dazu wie die Freude über das Gelingen. Spiel kann für das Kind zu einer unersetzbaren Quelle von Zufriedenheit, Selbstsicherheit und positivem Selbstwertgefühl werden. Vor allem fördert das lang anhaltende Spiel, das sich aus den Interessen eines Kindes speist, dessen Konzentrationsfähigkeit. Konzentriert sich ein Kind, weil es von seinem Spiel fasziniert ist, dann wird im Gehirn der Botenstoff Noradrenalin ausgeschüttet, der als Grundlage für diese Fähigkeit angesehen wird.

Leider ist das Spiel heute ein bedrohtes Gut, das in ein „Schutzprogramm“ für gesunde Lebensbedingungen aufgenommen werden müsste.

Es gibt entwicklungsgerechten Spielzeug und ausgefeilte frühpädagogische Programme, aber es fehlt an Zeit, Muße und dem Einfühlungsvermögen mancher Eltern. Die Fähigkeit zu spielen scheint sowohl bei vielen Kindern als auch bei ihren Eltern in beunruhigendem Maße verloren zu gehen. Der damit verbundene Mangel an Erfolgserlebnissen verstärkt bei den Kindern Unzufriedenheit, Langeweile und führt zu raschem Aufgeben schon bei kleinen Herausforderungen. Die so entstehende innere Unruhe wird im äußeren Verhalten sichtbar.

Die Säuglingsforschung legt die Vermutung nahe, dass eine der Ursachen für spätere Demotivation und Unkonzentriertheit auch im Rückgang der Spiellust bei kleinen Kindern zu suchen sei. In der Schule fallen Kinder, die keine Chance hatten, das ruhige Spielen zu lernen, oft durch Verhaltens- und Lernprobleme auf. Sie können sich nicht auf Unterrichtsinhalte konzentrieren, Lerninhalte nicht behalten und sie daher auch nicht in neuen Zusammenhängen anwenden. Es fehlt die innere Motivation, sich konzentriert und über einen längeren Zeitraum der Lösung eines Problems zu widmen. Ursachen dafür könnten sein, dass sich diese Kinder bei wichtigen Entwicklungsschritten nicht angemessen auf die Lösung des jeweiligen Problems konzentrieren konnten. Hinzu kommt die Erfahrung, dass Erwachsene oft kein Interesse am Spiel der Kinder haben. Es fehlt das Einfühlungsvermögen und damit die geteilte Aufmerksamkeit, die einem Kind signalisiert, dass das, was gerade geschieht, bedeutsam ist.

Die Säuglingsforscherin Mechthild Papoušek stellte schon vor vielen Jahren eine zunehmende „Spiel-Unlust“ sehr kleiner Kinder fest. Typische Äußerungen von Müttern:

„Mein Kind kann sich überhaupt nicht allein beschäftigen. Es ist unruhig und quengelig und fordert, den ganzen Tag unterhalten zu werden. Es mag nicht spielen, das Spielzeug ist ihm längst langweilig geworden. Ich tue alles für mein Kind, aber Spielen liegt mir nun einmal nicht.“ (Papoušek 2003)

Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung scheint mehr und mehr verloren zu gehen. Ja, das Spiel selbst ist ein bedrohtes Gut, so das Fazit der Säuglingsforscherin. Angesichts der offenkundigen Zunahme von Sprachentwicklungsstörungen, Aufmerksamkeitsdefiziten, Lernstörungen und Hyperaktivität ist es daher dringlich, das zunehmende frühkindliche Syndrom der Spiel-Unlust mit seinen möglichen Auswirkungen auf die Entwicklung von Lernmotivation, Aufmerksamkeitsregulation und Handlungsplanung ernst zu nehmen. Es gilt das Spiel als unersetzbare Ressource der frühkindlichen Entwicklung zu schützen. Manche Eltern wollen nichts von dem versäumen, was ihr Kind fördern könnte. Oft setzen sie damit sich selbst und ihr Kind unter Druck. In einem Klima überhöhter Erwartungen und einem Überangebot von Spielzeugen und Förderinitiativen können Neugier und Eigeninitiative des Kindes jedoch nicht gedeihen.

Eltern, die sich in das Spiel ihrer Kinder einfühlen können, tragen daher nicht nur zu einer stabilen Bindung und der Erfahrung von Geborgenheit bei, sie eröffnen den Kindern die Möglichkeit, ihre Erfahrungen in inneren Bildern, Geschichten und Erzählungen anzulegen und zu speichern. Damit tragen sie entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes bei. (Gebauer 2007)

„Kinder sollten mehr spielen, als viele es heutzutage tun. Denn wenn man genügend spielt, solange man klein ist – dann trägt man Schätze mit sich herum, aus denen man später ein Leben lang schöpfen kann. Dann weiß man, was es heißt in sich eine warme Welt zu haben, die einem Kraft gibt, wenn das Leben schwer wird.“ (Astrid Lindgren 2002)

Wer in seiner Kindheit und Jugend genügend Erfahrungen von Urheberschaft gemacht hat, der trägt den Schatz einer ständigen Motivation durch sein Leben.

In den vielen Spielsituationen des Alltags ist immer wieder empathisches Verhalten in Verbindung mit der Fähigkeit zur Kommunikation gefragt. Wie nun Kinder miteinander agieren, wie sie ein Spiel beginnen, dieses fortsetzen, verändern, abbrechen oder wieder neu beginnen und wie sie mit Konflikten umgehen, das hängt von der Kultur der Gruppe ab. Für ein gelingendes Spiel ist

Kommunikationsfähigkeit äußerst wichtig. Gleichzeitig kann sie sich im Spielverlauf immer weiter ausdifferenzieren. Neben der Fähigkeit eigene Absichten mitzuteilen, ist es auch wichtig, die Absichten der anderen Mitspieler wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Sprachliche und emotional-soziale Fähigkeiten werden für ein gelingendes Spiel benötigt. Für jedes Kind ist es von Bedeutung von den Mitspielern anerkannt und akzeptiert zu werden. Diese Kompetenzen erwerben die Kinder untereinander und miteinander. Gelegentlich benötigen sie dabei die Hilfe ihrer Erzieherin. „Ergebnisse einer Erhebung in Kindertageseinrichtungen weisen darauf hin, dass die Teilhabe am gemeinsamen Spiel in der Kindergruppe bedeutsam für die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten ist.“ Die Gleichaltrigen nehmen hinsichtlich der Entwicklung eine immer größere Bedeutung ein. „Damit wird das Spiel der Kinder zu einem Motor für den Spracherwerb.“ (Albers 2011)

Christopf Huber (2004), Theaterpädagoge, schwärmt: „Hier wird psychosoziale Kompetenz gelernt.“ Er zählt gleich mehrere Spiel-Projekte auf, die er zusammen mit jungen und älteren Menschen realisiert hat und erläutert:

*„Da geht es um
gegenseitige Rücksichtnahme,
Zunahme von Kooperationsbereitschaft,
Abbau von Vorurteilen,
Verlegung der Toleranzgrenze,
Verantwortung für sich und andere,
Stärkung des Selbstbewusstseins.
Und:
Denken, Sprechen, Planen, Handeln,
Verwerfen, Krisen meistern –
das findet natürlich auch statt.“*

Zukunftsforscher betonen, genau auf diese Fähigkeiten komme es an.

Das Spiel steht am Beginn einer jeden Entwicklung, hat Bedeutung in der Gegenwart und schafft Fähigkeiten für das Leben in der Zukunft. (Göll 2001)

Timm Albers (2012) fasst die neueren Forschungserkenntnisse so zusammen: „Die Kommunikation und das Spiel mit der Gleichaltrigen Gruppe machen einen Großteil

des Inputs aus, aus dem Kinder sich Regeln der Sprache erschließen. Der pädagogische Rahmen, der in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt wird, bietet hier die größten Chancen, ist zugleich aber auch eine Herausforderung für die Fachkräfte.“

Zum Glück gibt es noch eine große Zahl von Kindern, die gern und ausgiebig spielen. Sie rennen, klettern, schmieren, malen, hämmern. Sie bauen, wollen mit Feuer und Wasser spielen, zählen, messen, schreiben und lesen.

Spielen und Lernen sind in der Anfangsphase der kindlichen Entwicklung untrennbar miteinander verbunden. Eltern und Erzieherinnen sollten sich über die Fülle von emotionalen, sozialen und kognitiven Erfahrungen freuen, die in den Spielen der Kinder liegen. Dabei geht es darum, wie Kinder zu einem gemeinsamen Spiel finden; wie sie Konflikte klären und Lösungen finden; wie sie Kontakte knüpfen und aufrecht erhalten; wie sie es schaffen, sich gemeinsam auf einen Gegenstand zu konzentrieren; wie sie ihre Spielprozesse koordinieren.

Für die Arbeit einer Erzieherin heißt das:

- Spiele der Kinder entdecken und mitspielen.
- Spielideen von Kindern aufgreifen und andere Kinder anregen.
- Über die Bedeutung des jeweiligen Spiels nachdenken.
- Eigene Spielideen entwickeln.
- Eltern motivieren und sie am Spiel ihrer Kinder teilhaben lassen.
- Mit Kolleginnen und Kollegen über erfreuliche und auch schwierige Spielsituationen reden, um diese besser verstehen zu können.

V. Kindheitsmuster Empathie sichtbar machen

Im Zusammenhang mit den neuen Bildungs- und Orientierungsplänen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Erzieherinnen die Kinder beobachten und ihre Erkenntnisse notieren sollten. Oft reicht dafür die Zeit nicht und in vielen Fällen werden lediglich besondere Fähigkeiten eines Kindes auf der Handlungsebene beschrieben. Viel schwieriger ist es, Aussagen über das emotional-soziale Verhalten eines Kindes zu machen. Aber es gibt Ausnahmen und darüber soll berichtet werden. Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung wurden Aufzeichnungen über

das pro-soziale Verhalten einzelner Kinder gesammelt. Es handelt sich um Lerngeschichten, die von den Erzieherinnen angefertigt worden waren.

Beispiele:

1. Verzeihen

Liebe Valentina, gestern habe ich für Selina einen Webrahmen bespannt. Du bist dazu gekommen und hast mir gesagt, dass du auch gern weben würdest. Ich habe dir gesagt, dass ich gern bereit bin, auch für dich einen Webrahmen zu bespannen, wenn ich mit Selinas Bespannung fertig bin. Du hast geduldig gewartet und mir bei der Arbeit zugeschaut. Nachdem Selinas Webrahmen fertig war, sagte sie zu dir: „Meiner ist schon fertig und deiner nicht!“ An deinem Gesichtsausdruck konnte ich erkennen, dass dich Selinas Aussage gestört hat. Du hast dann auch gleich zu Selina gesagt: „Selina, warum sagst du das jetzt? Das macht mich ganz traurig.“ Selina hat gleich reagiert und sich bei dir entschuldigt. Du konntest Selina verzeihen. Ich habe gestaunt, wie gut du in diesem Moment sagen konntest, wie es dir geht und was dich gestört hat. Auch Selina hat in diesem Moment verstanden, dass ihr Verhalten dir gegenüber nicht in Ordnung war.

Ich kann mir vorstellen, dass es dir im Umgang mit anderen Menschen sehr hilft, wenn du ihnen so wie hier bei Selina, sagen kannst wie du dich fühlst.

2. Einen Fehler korrigieren

Lieber Simon,

obwohl du erst seit März in unserer Gruppe bist, hast du schon viele Freunde gefunden. Du spielst gerne mit Paolo, mit Elias, mit Fynn, mit Jolina und Sophie. Es ist schön zu erleben, wie wohl du dich bei uns fühlst.

Gestern war ich dabei, als du mit Elias gewebt hast. Du entdecktest in deinem Webstück einen Fehler und fragtest Elias, ob er dir helfen könne. Elias konnte dir erklären, wie dein Fehler entstanden war. Du hattest in einigen Reihen nicht bis zum Ende gewebt, sondern mit dem Webschiffchen zu früh gewendet. Sofort hast du verstanden, was Elias dir erklärt hat. In aller Ruhe hast du die letzten Webreihen wieder zurück gewebt. So konntest du mit viel Geduld dein Problem selbst lösen.

Es freut mich für dich, dass du den Mut hattest, ein anderes Kind um Hilfe zu bitten, als du nicht weiter wusstest und dass du nicht die Mühe gescheut hast, den Fehler selbst zu beheben.

Deine S.

3. Geduld und Hilfsbereitschaft

Lieber Julius,

vor einigen Tagen habe ich mit am Tisch gesessen als du die Idee hattest, mit Noah an euerem Webrahmen weiter zu arbeiten. Als Noah bemerkte, dass ein Fehler in seinem Webstück war, sagtest du ihm, dies sei nicht schlimm, da du diesen Fehler auch schon gemacht hättest. Du erklärtest Noah das Problem, so dass er alleine weiter weben konnte.

Als dein Faden zu kurz für das Webschiffchen wurde, hattest du den Einfall, es mit den Fingern zu versuchen, was dir sehr gut gelang. Später zeigtest du Noah noch, wie man eine neue Farbe beginnen muss. Dabei hast du dir Zeit genommen, Noah alles ganz genau zu erklären und zu zeigen. Auch als Noah langsam ungeduldig wurde, ließest du dich von deinem Vorhaben nicht abbringen. Du hast so lange gearbeitet, bist du mit deinem goldenen Faden fertig warst. Dann hast du mir einen Fehler gezeigt, der dir passiert ist, als du vier Jahre alt warst. Damals hast du mit deiner Webarbeit begonnen.

Als du geschafft hast, was du dir zum Ziel gesetzt hattest, bist du mit Noah in die Bauecke gegangen.

Mir hat es gut gefallen, dich beim Weben zu beobachten. Es war schön zu erleben, wie viel Mühe du dir gegeben hast, Noah immer wieder zu helfen. Ich freue mich jetzt schon auf deinen fertigen Teppich und wünsche mir, dass du weiterhin so hilfsbereit und so geduldig bist.

Deine K.

4. Das Beste aus einer Situation machen

Liebe Emilia,

an einem sonnigen Tag im Mai hast du mit Sophie im Sandkasten gespielt. Du hast dabei Sandeimer als Töpfe benutzt, Stöckchen als Rührlöffel und Blumen als Zutaten. Mit der Kelle hast du die Holzbank, die der „Tisch“ war, gesäubert. Mit

einem Korb bist du dann zum Einkaufen gegangen und hast in einem Eimer noch mehr Sand zum Spielen geholt.

Es kamen ein paar Kinder vorbeigelaufen und nahmen blitzschnell die Kelle weg, die du vorher noch im Gebrauch gehabt hattest. Du hast dann nur „eh...“ gerufen und zu Sophie gesagt: „Warte mal, ich hol ne neue.“

Ich fand das prima von dir, dass du sofort gewusst hast, wie du das Beste aus dieser Situation machen kannst ohne dich groß zu ärgern. Du hättest keine Chance gehabt, von den Kindern die Kelle zurück zu holen, weil diese ganz schnell damit weggelaufen sind. Weil du keine neue Kelle gefunden hast, hast du einfach ohne Kelle weiter gespielt und in Ruhe weiter gekocht.

Simon und André hatten plötzlich Lust mit euch zu spielen und fragten nach, ob sie mitspielen dürften. Du hast spontan mit einem „Ja“ geantwortet.

Es ist schön zu erleben, wie phantasievoll du spielen kannst. Auch dass du dir nicht so leicht den Spaß verderben lässt, gefällt mir gut.

Deine K.

5. „Mal passieren!“

Dies ist eine Geschichte, wie sie immer einmal wieder im Kindergarten passieren kann. Ein Mädchen erreichte nicht rechtzeitig die Toilette und nässte ein. Es wurde ganz still, dann rutschte es unruhig auf dem Stuhl hin und her. Philip, der neben dem Mädchen saß, merkte was passiert war. Er legte seinen Arm um dessen Schulter und sagte mitfühlend: „Mal passieren!“ Die Erzieherin, die auch aufmerksam geworden war, begleitete nun das Mädchen zur Toilette.

Die Fähigkeit zu empathischen Verhalten beginnt nach den Untersuchungen von Doris Bischof-Köhler (2011) etwa ab dem 18. Lebensmonat und ist an die Fähigkeit zur Selbstobjektivierung gebunden. Allerdings werden unter Empathie die unterschiedlichsten emotionalen Verhaltensweisen verstanden. Eine Person kann sich in eine andere Person einfühlen, mit dieser mitfühlen und dazu beitragen, dass sich ein positives Miteinander ergibt. Sie kann sie aber auch lächerlich machen. Philip zeigt in der Situation ein zugewandte emotionales Verhalten, das von Mitgefühl geprägt ist

6. Der Engel mit den grünen Augen

In der Adventszeit hatten die Kinder aus unterschiedlichsten Materialien Engel gestaltet. Ein Mädchen zeigt auf seinen Engel und sagt zu seiner Erzieherin: „Den Engel kriegt Papa.“ (Einen Tag später): „Den Engel kriegen Mama und Papa. Die teilen sich nämlich ein Schlafzimmer. Da kann er dann über dem Bett stehen. Er soll ein türkises Kleid bekommen, das vorne Streifen hat, weil Mama Streifen mag und hinten Punkte, weil Papa Punkte mag. Er soll grüne Augen haben, weil ich grüne Augen habe.“ Das Mädchen zeigt empathisches Verhalten gegenüber seinen Eltern und sich selbst gegenüber. Mehr Empathie geht nicht!

VI. Abwesenheit von Empathie

Leider speichern Kinder bei familiären und schulischen Konflikten auch untaugliche Handlungsmuster. Viele Eltern sind stark verunsichert. Sie wollen nichts falsch machen. In vielen Fällen führt dies zu sehr hohen Erwartungen gegenüber ihren Kindern. Überhöhte Ansprüche werden aber als Druck wahrgenommen. Ständige Überforderungen führen zu Stress und in der Folge zu psychosomatischen Beschwerden. Hirnforscher gehen sogar davon aus, dass permanenter Stress eine differenzierte Ausbildung des kindlichen Gehirns stark beeinträchtigt. Übermäßiger Druck, daran gibt es keine Zweifel, schränkt das Lernvermögen und die herbeigesehnten Lernerfolge stark ein. Will man die Kinder optimal fördern und ihre Lernmotivation stützen, dann muss man bestimmte Verhaltensweisen, die sich zu einem Teufelskreis entwickeln können, meiden.

Dazu gehören:

- Missachtung der individuellen Bemühungen
- Fehlende Wertschätzung
- Beschämungen
- Gewalt
- Überbetonung der Leistung
- Unzureichendes Beziehungsangebot.

Wenn Kinder aber konkret erleben können, dass die Eltern auch konfliktträchtige Situationen des Alltags konstruktiv lösen, dann wird diese Erfahrung als

Handlungsmuster gespeichert und kann in künftigen Situationen für das Lösen von Problemen genutzt werden.

Von einem Fehlen an Empathie im gesellschaftlichen Maßstab kann man auch sprechen, wenn man die aktuelle Studie: „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ liest. Die Kernaussage lautet: Bei allem Bemühen könnten die Teams in den Kindertagesstätten eine vollständige Umsetzung der in Orientierungs- und Bildungsplänen formulierten Erwartungen nicht leisten. Es bestehe ein massives Umsetzungsdilemma. Die Forscherinnen geben den warnenden Hinweis: Wenn die Fachkräfte permanent mit der Kluft zwischen Anforderungen und begrenzten Umsetzungsmöglichkeiten konfrontiert würden, könne dies zu hohen körperlichen und psychischen Belastungen führen, eine Ablehnung der Bildungsprogramme könne die Folge sein. Diese Sorgen kann jeder, der sich mit Erzieherinnen unterhält hautnah spüren. Vor allem wird überall dort, wo die Rahmenbedingungen unzureichend sind, eine empathische und fürsorgliche Haltung den Kindern gegenüber erschwert. Ein qualifiziertes Erzieherinnenverhalten, wie es sich in den aufgezeichneten Lerngeschichten zeigt, ist kaum möglich, wenn sich Erzieherinnen aufgrund der äußeren Bedingungen permanent in Stresssituationen befinden.

VII. Werte und Gesellschaft

Ein Kind braucht auf seinem Weg zu einer autonomen Persönlichkeit zugewandte Erwachsene, die Interesse an seiner Entwicklung haben, seine Eigenaktivitäten unterstützen und auch wertschätzen. Auf diese Weise entwickelt ein Kind Interesse an sich und seiner Umwelt. Es sammelt durch konkretes Tun Erfahrungen, die als Wissen gespeichert werden. Dabei setzt es immer differenziertere Formen der Selbst- und Welterkenntnis ein. Wissen, Denken, Fühlen und Handeln stehen in diesem Prozess in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander.

Die Fähigkeit des Menschen zu emotionalem Verständnis und Empathie beruht darauf, dass sozial verbindende Vorstellungen nicht nur untereinander ausgetauscht, sondern im Gehirn des jeweiligen Empfängers auch aktiviert und spürbar werden können. Mehr und mehr kristallisiert sich heraus, dass Empathie als eine

entscheidende Quelle für eine gut verlaufende individuelle und auch gesamtgesellschaftliche Entwicklung anzusehen ist. Eine moralisch handelnde Person bezieht die Interessen der Anderen mit ein - der Egoist denkt nur an die Optimierung der eigenen Interessen. (Nida-Rümelin 2012)

Leitgedanken für die Gestaltung unseres Lebens sollten Tugenden sein, die bereits in der griechischen Philosophie mit den Begriffen Klugheit, Tapferkeit, Gerechtigkeit und Besonnenheit beschrieben wurden. Es ist die Aufgabe jeder Generation, diese Vorstellungen für ihre Zeit neu zu interpretieren. Dabei sollte Achtsamkeit - eine zentrale Haltung aus der Welt des Buddhismus - mehr und mehr Beachtung finden.

Eine humane Gesellschaft beruht auf der menschlichen Fähigkeit, Mitgefühl zu empfinden, Rücksicht zu nehmen und mit anderen zu kooperieren. (Bauer 2006) Der einzelne Mensch sollte seine inneren Potenziale voll ausschöpfen können. Er sollte ein Leben führen können, in dem ein freundschaftliches und liebevolles Miteinander die bestimmenden Faktoren sind. Empathisch miteinander umgehen setzt die Überzeugung voraus, dass ein anderer die gleiche Daseinsberechtigung hat wie wir und genauso einzigartig ist wie wir selbst. Die Menschenrechte sind dafür ein einzigartiges Dokument.

Nicht anders kann man den amerikanischen Sozialwissenschaftler Jeremy Riffkin verstehen, wenn er sagt: „Empathie ist der Boden, auf dem demokratische Verhältnisse wachsen und gedeihen können. In einer Welt ohne Empathie fehlt nicht nur das, was das Menschsein überhaupt ausmacht, es fehlt auch die Grundlage für ein demokratisches Wertesystem.“ (Riffkin 2010) Auch ökonomischer Erfolg basiert auf einer verlässlichen Kommunikation. Und die beherzigt unverzichtbare Regeln wie Wahrhaftigkeit und Vertrauen. (Nida-Rümelin 2011)

Vor diesem Hintergrund wird die herausragende Bedeutung gelingender Dialoge deutlich, die auf einer empathischen Grundsituation beruhen. Eine kompetente Person verfügt über die Fähigkeit, im konkreten Einzelfall angemessen zu handeln. Damit diese Prozesse gelingen können, müssen Kinder und Jugendliche ihre Gedanken, Ideen und Absichten anderen transparent machen können. Sie müssen sich also eine Kommunikationskompetenz aneignen. Und schließlich gehören emotionale und soziale Fähigkeiten wie Toleranz, Nächstenliebe und Hilfsbereitschaft dazu. Man muss sich auch in die Gedankenwelt anderer hineinversetzen können (Empathie). Wer einen verantwortungsbewussten Umgang

mit sich selbst, den anderen Menschen und mit der Natur pflegt, kann als gereifte Persönlichkeit angesehen werden. Ein solcher Mensch hat die Fähigkeit zu einem selbstständigen und solidarischen Handeln entwickelt. Er ist in der Lage, Anteil am kulturellen und politischen Leben zu nehmen. In dieser Kompetenz sieht der Nobelpreisträger Amartya Sen (2007) die Voraussetzung für die Teilnahme an einem weltweiten Diskurs zur Lösung globaler Probleme. Damit ist die Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten Persönlichkeit skizziert. Der Bogen ist gespannt von der individuellen Entwicklung, die sich in dialogischen Situationen mit nahen und zugewandten Personen vollzieht, über das vertrauensvolle, empathische und oft interkulturelle Kommunizieren bis hin zu der Entwicklung demokratischer Lebensformen im globalen Maßstab.

Zusammenfassung:

Lernen im Kindergarten und in der Schule vollzieht sich immer in einer Gemeinschaft. Kinder können schon früh voneinander lernen, miteinander agieren, Probleme aufwerfen und gemeinsam nach Lösungen suchen. Im Verlauf der Kindheit verbinden sich emotionale und kognitive Erlebnisse und führen über die sog. limbofrontalen Bahnungen zur Ausbildung eines differenzierten neuronalen Netzwerkes. Sie schaffen auf diese Weise die Grundlagen für eine kognitiv-psychoziale Kompetenz. Dazu gehört die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und empathiefähig anderen gegenüber zu werden. Dies passiert im Umgang miteinander, in den Handlungen und Interaktionen des Alltags. Werden diese Aktionen mit Interesse verfolgt, von Freude begleitet und durch Anerkennung belohnt, so stellen sie die wichtigsten Voraussetzungen für die Ausbildung eines moralischen Verhaltens dar.

Kinder brauchen Menschen, die sich in ihre Situation einfühlen können und ihnen Orientierungen bieten. In den ersten Lebensjahren ist es wichtig, die Gefühle der Kinder wahrzunehmen und ihnen Wörter für diese Gefühle anzubieten. Wenn Kinder konkret erleben können, dass Eltern, Erzieherinnen und Lehrpersonen konflikträchtige Situationen des Alltags konstruktiv lösen helfen, dann führt diese Erfahrung zu inneren Mustern, die in künftigen Situationen für den Umgang miteinander und für das Lösen von Problemen zur Verfügung stehen.

Bei der Bearbeitung von Konflikten finden permanent Wechselwirkungen zwischen Fühlen, Verstehen und Handeln statt. Diese Erfahrungen werden als innere Muster

etabliert und bilden die Grundlage für verantwortliches Handeln. Kinder müssen zum Beispiel erleben, dass sie nicht nur Verursacher von Konflikten sind, sondern dass Sie auch an der Lösung beteiligt sind. Das stärkt ihr Selbstwertgefühl und so bilden sich Grundsstrukturen für pro-soziales Verhalten heraus.

Manchmal ist es wichtig zuzuhören. Ein andermal ist Trost die richtige Reaktion. Dann gibt es Situationen, in denen Grenzen gesetzt oder Konflikte gelöst werden müssen. In der Beziehungsgestaltung wird die innere Haltung von Eltern und Erzieherinnen sichtbar. Entscheidend ist, ob sie von Empathie getragen wird. In den Sozialwissenschaften wird Empathie als eine entscheidende Quelle für eine gut verlaufende individuelle und auch gesamtgesellschaftliche Entwicklung angesehen. Eine empathisch handelnde Person bezieht die emotionale Befindlichkeit der Anderen mit ein.

Die Fähigkeit des Menschen zu emotionalem Verständnis und pro-sozialem Verhalten beruht darauf, dass sozial verbindende Vorstellungen nicht nur untereinander ausgetauscht, sondern im Gehirn des jeweiligen Empfängers auch aktiviert und spürbar werden können. Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen. Eine humane Gesellschaft beruht auf der menschlichen Fähigkeit, Mitgefühl zu empfinden, Rücksicht zu nehmen und mit anderen zu kooperieren.

Ein Kind braucht auf seinem Weg zu einer autonomen Persönlichkeit zugewandte Erwachsene, die Interesse an seiner Entwicklung haben, seine Eigenaktivitäten unterstützen und auch wertschätzen. Auf diese Weise entwickelt es Interesse an sich und seiner Umwelt. Es sammelt durch konkretes Tun Erfahrungen, die als Wissen gespeichert werden. Dabei setzt es immer differenziertere Formen der Selbst- und Welterkenntnis ein. Wissen, Denken, Fühlen und Handeln stehen in diesem Prozess in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander.

In der Pubertät und Adoleszenz kommt es darauf an, die in der Kindheit gesammelten emotionalen, sozialen und kognitiven Erfahrungen als Wertesystem (Gewissen) zu konsolidieren. Sozialwissenschaftler gehen davon aus, dass eine humane Gesellschaft auf der menschlichen Fähigkeit beruht, Mitgefühl zu empfinden, Rücksicht zu nehmen und mit anderen zu kooperieren.

Wer einen verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst, den anderen Menschen und mit der Natur pflegt, kann als gereifte Persönlichkeit angesehen werden. Ein solcher Mensch hat die Fähigkeit zu einem selbstständigen und

solidarischen Handeln entwickelt. Er ist in der Lage, Anteil am kulturellen und politischen Leben zu nehmen und sich auch an einem weltweiten Diskurs zur Lösung globaler Probleme zu beteiligen.

Literatur:

Albers, T. (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Beltz, Weinheim und Basel

Albers, T. (2012): Sprache ist kein Trainingsprogramm – Wie (mehrsprachige) Kinder im Alltag von Kindergärten und Krippen unterstützt werden können. (siehe Kongressdokumentation: „Dialog und Empathie“): www.ibe-goettingen.de

Bauer, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hoffmann und Campe, Hamburg

Bauer, J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hoffmann und Campe, Hamburg

Bischof-Köhler, D. (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Kohlhammer, Stuttgart

Bischof-Köhler, D. (2012): Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit und wie sie zusammenhängen. (siehe Kongressdokumentation): www.ibe-goettingen.de

Brisch, K.H. (1999): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Verlag Klett-Cotta, Stuttgart

Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Cierpka, M. (2001): Zur Entstehung und Verhinderung von Gewalt in Familien. In: Gebauer, K. / Hüther, G.: Kinder brauchen Wurzeln. Walter, Düsseldorf, S. 124 - 143

Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt a./M.

Dörr, M / Göppel, R. (Hg.) (2003): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion, Intrusion? Psychosozial, Gießen

Büchergilde Gutenberg (o.J.): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, verkündet von den Vereinten Nationen am 10.Dezember 1948

- Gebauer, K. (1996): Ich hab sie ja nur leicht gewürgt. Mit Schulkindern über Gewalt reden. Klett-Cotta, Stuttgart
- Gebauer, K. (2003): Die Bedeutung des Emotionalen in Bildungsprozessen. In: Dörr/Göppel (Hg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion, Intrusion? Psychosozial, Gießen, S. 213 -240
- Gebauer, K. (2007): Klug wird niemand von allein. Kinder fördern durch Liebe. Patmos, Düsseldorf
- Gebauer, K. (2011): Gefühle erkennen –sich in andere einfühlen. Kindheitsmuster Empathie. Ein Bilderbuch. Beltz, Weinheim
- Gebauer K. / Hüther, G. (Hg.) (2001): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Walter, Düsseldorf
- Gebauer, K. / Hüther, G. (Hg.) (2002): Kinder suchen Orientierung. Anregungen für eine sinn-stiftende Erziehung. Walter, Düsseldorf
- Gebauer, K. / Hüther, G. (2003): Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven für eine kreative Erziehung. Walter, Düsseldorf,
- Gebauer, K. / Hüther, G. (Hg.) (2004): Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Walter, Düsseldorf
- Göll, E. (2001): Zukünfte – Möglichkeiten und Anforderungen aus der Zukunft. In: GEW (Hg.): Beiträge zu Theorie und Praxis von Bildung in Kindertagesstätten. Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main
- Haug-Schnabel, G. (2003): Erziehen – durch zugewandte und kompetente Begleitung zum selbsttätigen Erkennen und Handeln anleiten. In: Gebauer/Hüther (Hg.): S 40–54
- Huber, Ch. (2004): Stärkung psychosozialer Kompetenz im Rahmen von Theaterprojekten in Schulen. In: Gebauer / Hüther (Hg.): Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. Walter, Düsseldorf, S. 156 – 170
- Hüther, G. (2001b): Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In: Gebauer K. / Hüther, G. (Hg.) (2001): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Walter, Düsseldorf
- Largo, R. H. (2001): Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Piper, München

- LeDoux, J. (1998): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. Hanser, München
- Lindgren, A. (2002): Steine auf dem Küchenbord. Gedanken, Erinnerungen, Einfälle. Oettinger, Hamburg
- Nida-Rümelin, J. (2011): Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. Irisiana, München
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Edition Körber-Stiftung, Hamburg
- Papoušek, M. (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In: Gebauer/Hüther (Hg), S. 23–39
- Prenzel, A. (2012) Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, In: Andresen, Sabine/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 178-194.
- Prenzel, A. (2012) Lehrer-Schüler-Interaktionen zwischen Anerkennung und Verletzung – Empirische und theoretische Studien zu einem existenziellen Thema. (siehe Kongressdokumentation): www.ibe-goettingen.de
- Rifkin, J. (2010): Die Empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein. Campus Verlag, Frankfurt a/M
- Rizzolatti, G. (2008): Empathie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. edition unseld. Suhrkamp. Frankfurt a/M
- Sen, A. (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. Verlag Beck, München
- Schäfer, G. E. (2003): Die Bedeutung emotionaler und kognitiver Dimensionen bei frühkindlichen Bildungsprozessen. In: Dörr/Göppel (Hg.): Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion, Intrusion? Psychosozial, Gießen, S. 77
- Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum, Heidelberg
- Von Salisch, M. (Hrsg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. Kohlhammer, Stuttgart

Dr. phil. Karl Gebauer, Rektor i.R., ist Verfasser und Herausgeber zahlreicher Bücher zu Erziehungs- und Bildungsfragen. Er ist Mitinitiator der Göttinger Kongresse für Erziehung und Bildung. <http://www.ibe-goettingen.de/kongresse.html> Aktuelle Bücher: *Klug wird* niemand von allein. Patmos

Verlag; *Gefühle erkennen- sich in andere einfühlen. Kindheitsmuster Empathie. Ein Bilderbuch.* Beltz Verlag. Weitere Informationen unter: www.gebauer-karl.de