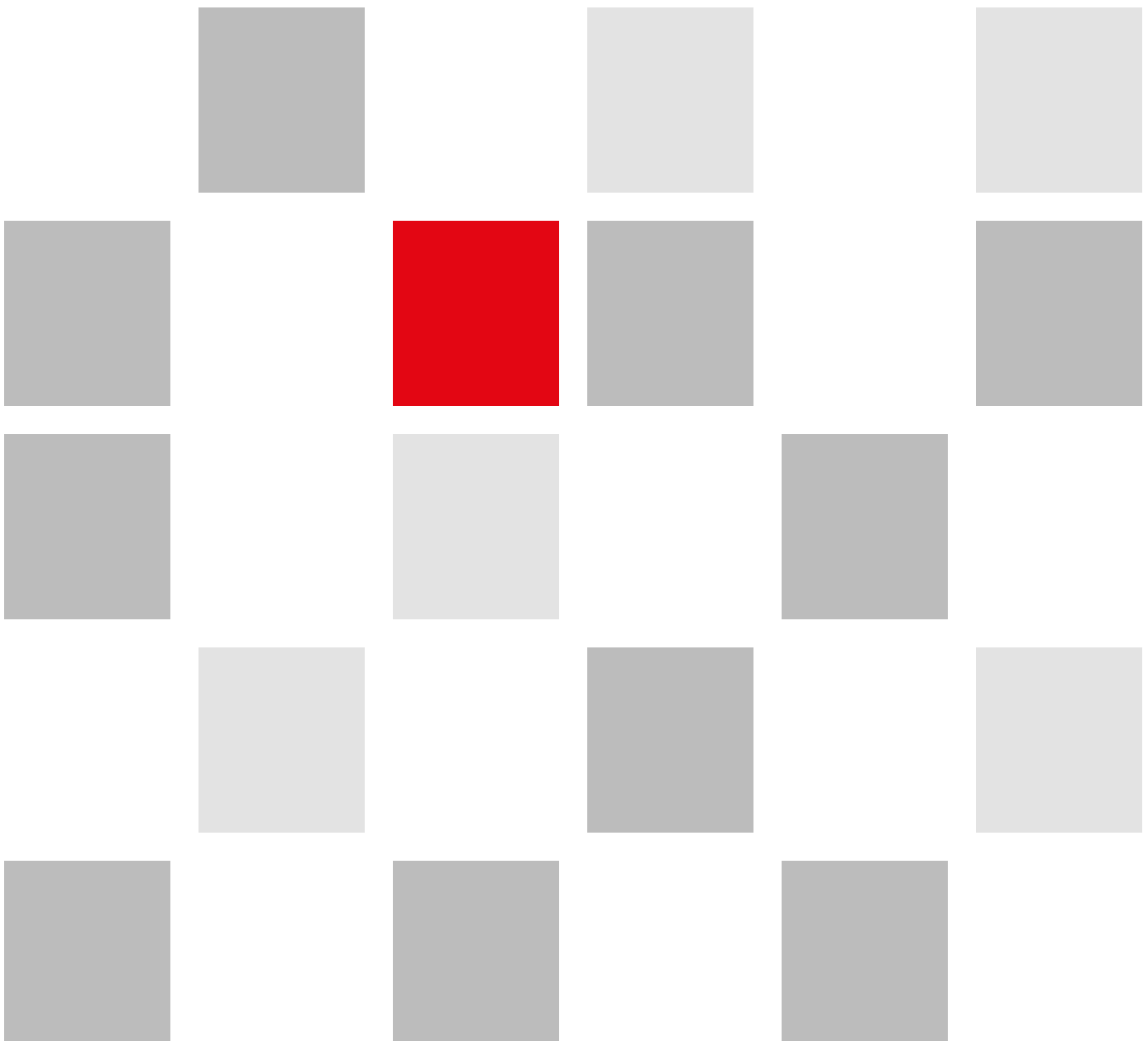


Was MACHT was?!

Modul Beziehungsqualitäten



Was MACHT was?!

Modul Beziehungsqualitäten

1. Die Bedeutung von Beziehung

” Handeln hat nur in Beziehung Relevanz und ohne Verständnis von Beziehung erzeugt Handeln auf allen Ebenen nur Konflikte. Das Verständnis von Beziehung ist unendlich viel bedeutsamer als die Suche nach einer Strategie für unser Handeln. “

Jiddu Krishnamurti

In den letzten beiden Jahrzehnten haben wissenschaftliche Studien im Bereich der Kindesentwicklung und frühkindlichen Pädagogik die Bedeutung von Beziehung für die Kindesentwicklung erwiesen. Langzeitstudien haben dabei gezeigt, dass diejenigen Eltern-Kind- und Fachkräfte-Kind-Beziehungen, in denen Kinder Sicherheit, Wärme, Sensibilität, Vertrauen und Zutrauen erfahren konnten, positive Auswirkungen auf deren Entwicklung hatten.³ Dies betrifft ihre körperlichen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten, später ihre schulischen Leistungen, ihre emotionale und soziale Entwicklung und nicht zuletzt ihr gesamtes Wohlbefinden. Das Umfeld des Kindes, welches von qualitativ hochwertigen Beziehungen geprägt ist, hat einen direkten Einfluss auf ein gesundes Selbstvertrauen (durch die Entwicklung von „äußerlichen“ Fähigkeiten) und auf ein natürliches Selbstgefühl⁴ (welches das „innere“ Wohlbefinden widerspiegelt).



Entwicklung braucht Beziehung

„Das Kind braucht erwachsene Vorbilder und Partner, die auf seine Welt- und Selbsterfahrung reagieren, durch sprachliche und emotionale Äußerungen, durch Mimik, Gestik und Verhalten. Es muss eine interessierte Resonanz durch die Erwachsenen um sich herum erfahren, damit es Selbstbestätigung, Sicherheit und Vertrauen, auch Zutrauen erleben kann. Das setzt voraus, dass das Kind in verlässliche Beziehungen und sichere Bindungen eingebettet ist. (...) Die sichere Bindung zu einer Bezugsperson ist die wichtigste Bedingung, damit sich das Kind mit gelöster Aufnahmebereitschaft der Welt zuwendet. Sicher gebundene Kinder besitzen eine hohe emotionale Stabilität. Dadurch sind sie in der Lage, altersangemessene Formen der Autonomie und des Sozialverhaltens zu entwickeln. Sie können ihre kognitiven und kreativen Potenziale entfalten und ihre Kompetenzen ideal einsetzen.“ (Aus: Ostermayer, Edith. Bildung durch Beziehung.)

Zum Weiterlesen unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/beziehungsgestaltung-gespraechsfuehrung-konflikte/1494>.

3 Siehe Anlage 3.

4 Begriffsklärung siehe Anlage 4.

2. Erziehung im Wandel

Bis ins letzte Jahrhundert ging die Pädagogik und gingen damit auch die Eltern davon aus, dass Kinder durch Machtausübung und Disziplinierung geformt und erzogen werden müssten, um zu wertvollen und „tugendhaften“ Menschen zu reifen. Durch die umfangreichen Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte wissen wir heute, dass Kinder für die Entwicklung eines natürlich-gesunden Selbstgefühls und von sozial-emotionalen Fähigkeiten⁵ Einbeziehung und einen gleichwürdigen Dialog zwischen Bezugsperson und Kind brauchen. Folglich muss sich die Ausrichtung der Fachkräfte von der Bewertung und Korrektur des Kindes (beziehungsweise seines Verhaltens), auf die Beziehung *mit* dem Kind verlagern. Anerkennung, Fürsorge und Empathie werden hier entscheidende Faktoren sowie die Bereitschaft der Fachkraft, ihr Handeln zu reflektieren.

Es ist der entscheidende Schritt von der traditionell, rollenbedingten Autorität der Fachkraft, die bisher mit ihrer Stellung, Funktion und Machtposition begründet wurde, hin zu einer persönlichen Autorität. Diese persönliche Autorität beruht auf der Fähigkeit der Fachkraft, der Wirklichkeit des Kindes interessiert und anerkennend zu begegnen und sich darauf einzustellen⁶, ohne dabei ihre erwachsene Führung zu vernachlässigen. Gleichzeitig ist die Fachkraft sich ihrer Verantwortung für die Qualität dieser Beziehung bewusst (dieser Aspekt wird später erläutert).

Wie die Erwachsene es schafft, sich auf die Realität des Kindes einzustellen, in welchem Spannungs- bzw. Entspannungszustand sie sich dabei befindet und welche Art der Kommunikation sie in dieser Beziehung wählt, wird dabei ein wesentliches Schlüsselement für eine gelingende Beziehung. Wir werden später auf die Bedeutung einer adäquaten und *persönlichen Sprache*⁷ zurückkommen.

Dieser Wandel, den Jesper Juul und Helle Jensen „Vom Gehorsam zur Verantwortung“ genannt haben⁸, gilt dabei nicht nur für Kitafachkräfte oder Lehrerinnen, sondern für alle Bezugspersonen von Kindern, seien es die Eltern, Großeltern oder außerschulische Trainerinnen.

5 Begriffsklärung siehe Anlage 5.

6 Im Englischen wird dafür der Begriff „attunement“ verwendet, was ins Deutsche mit *Einschwingen* übersetzt werden kann.

7 Wir nutzen hier den von Jesper Juul und Helle Jensen geprägten Begriff.

8 Mehr dazu: Juul, Jesper / Jensen, Helle (2004). *Vom Gehorsam zur Verantwortung*. Für eine neue Erziehungskultur. Beltz Verlag. Düsseldorf und Zürich.



Der Wandel von der traditionellen Erziehung und vom Erwachsenen-Kind-Verhältnis, welches auf Autorität und Gehorsam beruhte, hin zur gleichwürdigen Beziehung miteinander, offenbarte nun allerdings umfassende Unsicherheiten, Fragen und die Unfähigkeit⁹ unter Eltern wie Pädagogen, jenseits der gewohnten „Rollenverhältnisse“ befriedigende Beziehungen zu gestalten. Dieses Dilemma betraf und betrifft nicht nur die Beziehungen der Erwachsenen zu Kindern, sondern auch die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Erwachsenen.

3. Verantwortung für Beziehungsgestaltung

Da Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes, wie z. B. ihres Abhängigkeitsverhältnisses zu ihren Bezugspersonen und aufgrund ihrer noch nicht ausreichend entwickelten Autonomie, meist nicht dazu fähig sind, für den qualitativen Rahmen von Beziehungen zu sorgen, fällt diese Aufgabe vollständig den Erwachsenen zu. Wollen Eltern und Fachkräfte eine konstruktive Atmosphäre in den Beziehungen zu Kindern erleben, dann müssen *sie* dafür die Verantwortung übernehmen.¹⁰

Gerade in den Übergangsprozessen (seien es entwicklungspsychologische Prozesse, die Eingewöhnung in der Kita, der Übergang von Kita in die Grundschule oder die erste Übernachtung bei Oma) brauchen es Kinder, Halt, Sicherheit und Unterstützung zu spüren. Auch wenn wir versuchen, dies durch äußere Strukturen zu fördern (was wichtig ist), wird das die Erfüllung dieser Bedürfnisse auf der Beziehungsebene nicht ersetzen. Kinder brauchen gerade in Zeiten des Übergangs Bezugspersonen, die ihnen durch ihr „In-Beziehung-Sein“ auf der existenziellen Ebene¹¹ widerspiegeln: Du bist ok, so wie du bist. Ich sehe deine Bemühungen und wertschätze sie. Ich bin hier für dich und stehe dir bei, wenn es schwierig für dich wird – darauf kannst du dich verlassen.

9 In unseren Seminaren mit Fachkräften haben wir wiederholt die Erfahrung gemacht, wie herausfordernd bzw. überfordernd der direkte Kontakt mit Kindern sein kann. In Rollenspielen sollte z. B. ein gekränktes, zurückgezogenes Kind „abgeholt“ werden (Wiederherstellung von Kontakt). Dabei weigerten sich einige Fachkräfte diese Übung durchzuführen bzw. waren die dort sichtbaren Ergebnisse keineswegs beziehungs- oder kontaktförderlich.

10 Hier sei nur nebenbei daran erinnert, dass Kinder immer versuchen werden, wertvoll für die Beziehung zu sein. Die Bedingung dafür ist jedoch, dass die erwachsenen Personen ihnen dazu die Möglichkeit geben. Tun Kinder das nicht, dann ist das oft ihr verzweifelter Versuch, die eigene Integrität und Würde zu schützen - ein Hinweis darauf, dass diese entweder bereits zu oft verletzt wurde oder in der gegenwärtigen Beziehung mit der erwachsenen Person gerade verletzt wird. In einigen Fällen kann es aber auch ein Zeichen für ein intaktes Selbstgefühl sein, wenn Kinder für die Wahrung ihrer Integrität eintreten. Eine wertvolle Einladung an die Erwachsene, ihr eigenes Verhalten zu überprüfen, kann dann z. B. so klingen: „Immer nur meckern, meckern, meckern! Blöd!“.

11 Der Begriff wird in [Kapitel 7](#) erklärt.

Sowohl für die gelingende Partizipation von Kindern in den Einrichtungen, für die Elternpartizipation und für die Unterstützung von Eltern und Kindern in Übergangsprozessen halten wir es deshalb für unentbehrlich, die Beziehungskompetenz aller Beteiligten zu fördern.

Dafür ist es wichtig zu verstehen, welche Qualitäten Beziehungen stärken und wie die Akteurinnen in den jeweiligen Beziehungen diese Qualitäten entwickeln können.

4. Beispiele für Beziehungsqualitäten

” *Jenseits unserer Ideen von falsch machen und richtig machen, gibt es einen Ort. Dort treffen wir uns.* “ *Jalāl ad-Dīn Muhammad Rūmī*

Vertrauen, Anerkennung, Freundlichkeit, Verständnis, Interesse, Offenheit, Klarheit, Authentizität, Kontakt, Aufrichtigkeit etc. sind einige Beispiele für Qualitäten, die unsere Beziehungen stärken. Mit „stärken“ ist hierbei gemeint, dass sich die Beteiligten in diesem Beziehungsraum (siehe Kasten) sicher fühlen und sich somit entspannen können, sich gehört, gesehen und angenommen fühlen, sich mit dem jeweiligen Gegenüber verbunden fühlen und mehr oder weniger das Gefühl haben, sie selbst sein zu können.



Was ist ein Beziehungsraum?

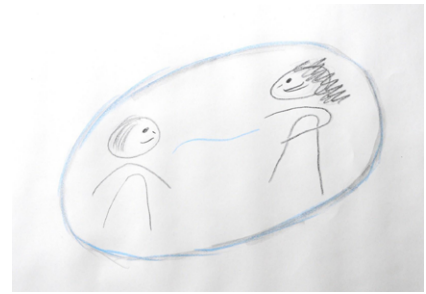
Der Beziehungsraum ist die Atmosphäre, in der wir Menschen miteinander in Kontakt sind. Diese Atmosphäre kann von sehr verschiedener Qualität durchdrungen sein. Wir alle kennen den Ausdruck, „es herrscht dicke Luft“, der auf die wahrnehmbaren Spannungen in der Atmosphäre hinweist, z. B. bevor ein Konflikt losbricht. Genauso spüren wir eine Atmosphäre von Leichtigkeit, Willkommensein, von Freude, von Wärme, aber auch von Kälte, Distanz oder Depression.

Der siebenjährige Bobby hat bei einem Wettbewerb, auf die Frage was Liebe sei, geantwortet: „Liebe ist, was zu Weihnachten bei dir im Raum ist, wenn du aufhörst, Geschenke zu öffnen und dich einfach zuhören lässt.“

Von welchen Qualitäten der Beziehungsraum gefüllt ist, hängt maßgeblich davon ab, wie die jeweiligen erwachsenen Beteiligten die Beziehung gestalten.



Im Gegensatz zu Werten sehen wir die hier genannten Beziehungsqualitäten als universell bedeutungsvoll und unveränderlich für uns Menschen. Das mag damit zu tun haben, dass alle diese Qualitäten basalen menschlichen Bedürfnissen¹² entsprechen, die alle Menschen gleichermaßen haben und die damit als universell gelten.¹³ Das bedeutet, dass unser aller Bedürfnisse genau von eben jenen Beziehungsqualitäten erfüllt werden.



Beziehung und Beziehungsraum

Werden unsere Bedürfnisse erfüllt, dann stellt sich eine innere Ruhe, Zufriedenheit und Entspannung, vielleicht Freude und Verbundenheit ein; sind sie dagegen unerfüllt, fühlen wir uns vielleicht frustriert, unzufrieden oder einsam.

Werte sind dagegen individuell unterschiedlich und verändern sich im Laufe des Lebens. Auch gesellschaftliche oder kulturelle Werte verändern sich mit der Zeit.¹⁴

Die Erkenntnis der Universalität der Beziehungsqualitäten ist für unsere heutige transkulturelle Gesellschaft enorm bedeutsam, da wir in unserer Arbeit mit Menschen aus verschiedensten Kulturen und sozialen Prägungen tagtäglich auf die unterschiedlichsten Wertevorstellungen treffen. Diese Vielfalt anzuerkennen ist eine der Grundlagen unserer Arbeit. Wollen wir in dieser Vielfalt miteinander zueinander finden, brauchen wir einen Ort, an dem wir uns begegnen können. Einen Ort, der uns allen die Möglichkeit bietet, ganz selbstverständlich und zweifelsfrei wertvoll zu sein, und zwar unabhängig davon, welche Werte, je nach Herkunftskultur, Tradition, Sozialisation, Überzeugung oder Lebenssituation für uns bedeutsam sind.¹⁵

12 Eine Liste mit Beispielen von Bedürfnissen findet sich am Ende der Anlagen.

13 Wir alle haben die gleichen Bedürfnisse. Worin wir uns voneinander unterscheiden ist in unseren Strategien, diese Bedürfnisse zu erfüllen. Unsere Alltagskonflikte tauchen immer nur auf der Ebene der Strategien auf – niemals auf der Bedürfnisseebene oder anders ausgedrückt: Unsere Bedürfnisse stehen niemals im Konflikt zueinander.

14 Jeder Mensch besitzt sein eigenes individuelles Wertesystem. Dieses Wertesystem unterliegt einem ständigen Wandel. Es wird durch Erlebnisse, Erziehung, Gesellschaft, Zeitgeist, Kultur u. a.m. geprägt und auch geändert – aus: <https://www.juraforum.de/lexikon/wert>.

15 Siehe zum Thema Vielfalt und multikulturelle Teams auch: DRK-Handreichung (2019). Inklusion in Kindertageseinrichtungen des DRK. 3. Auflage. Berlin.

Wenn wir uns in den herausfordernden Momenten unserer alltäglichen Beziehungen die immer hilfreiche Frage erlauben: „Was braucht mein Gegenüber?“ (der offenbar ein sehr unterschiedliches Welt- und Menschenbild hat als ich), dann finden wir in diesen Beziehungsqualitäten eine verlässliche Basis, eine Orientierung, die uns allen gut tut. Es ist wie ein Ort, an dem wir uns begegnen können.



Werte und Beziehungsqualitäten

Die folgende Aufstellung von Begriffen ist ein Versuch die Differenzierung zwischen Werten und Beziehungsqualitäten zu verdeutlichen:

Werte

Humor, Sicherheit, Höflichkeit, Solidarität, Gesundheit, Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Risikobereitschaft, Freiheit, Ehrlichkeit, Bescheidenheit, Erfolg, Ästhetik, Weisheit, Optimismus, Wohlstand, Minimalismus, Ordnung, Glaube, Selbstständigkeit, Individualität, Gemeinschaft, Toleranz, Pünktlichkeit, Respekt, Loyalität.

Beziehungsqualitäten

Vertrauen, Anerkennung, Verständnis, Interesse, Offenheit, Klarheit, Aufrichtigkeit, Authentizität, Kontakt, Würde, Entspannung, Freundlichkeit, Annahme, Empathie, Liebe, Mitgefühl.

Was können wir also tun, damit unsere Beziehungen von den oben genannten Qualitäten erfüllt sind?

Diese Frage wird uns in der Auseinandersetzung mit diesem Modul und darüber hinaus jeden Tag von Neuem begleiten. Doch, bevor wir uns einer Antwort annähern wollen, möchten wir zu einem kleinen Exkurs einladen, der sich vertiefend mit einer Beziehungsqualität beschäftigt, die dabei eine der wichtigsten ist.



5. Anerkennung und Annehmen

” Das Geheimnis ist, die Beziehung mit unseren Kindern in jeder unserer Interaktionen zu würdigen. “ Gabor Maté¹⁶

Nehmen wir folgendes als unsere Vision: Wir wollen Fachkräften würdevoll begegnen und wir wollen Fachkräfte dabei unterstützen, Kindern und Eltern würdevoll zu begegnen. Und natürlich wollen wir auch, dass Eltern mit ihren Kindern würdevoll in Kontakt sein können.

Dafür müssen wir den Fachkräften zeigen, wie sie dies tun und wie sie Eltern dabei unterstützen, einen solchen Kontakt mit ihren Kindern haben zu können. Besonders in Zeiten des Übergangs brauchen alle Beteiligten die maximale Unterstützung für sichere und nährnde Beziehungen.

Wenn wir sowohl zu Hause wie in der Einrichtung konstruktive Beziehungen etablieren wollen, dann braucht es als Erstes vertrauensvolle Kontakte miteinander, denn nur durch Vertrauen kann sich ein Gefühl von Sicherheit einstellen. Mit Kindern lässt sich Vertrauen oft schneller etablieren als mit Erwachsenen, weil Letztere über längere Jahre weit mehr Erfahrungen sammeln mussten, warum es besser ist, einander nicht zu vertrauen.

Eine Basis für Vertrauen ist Anerkennung. Wenn ich weiß, dass du mich anerkennt, wie ich bin, dann fällt es mir leichter, dir zu vertrauen. Anerkennung bedeutet hier im Wesentlichen Annahme. Fühle ich mich angenommen, kann ich entspannen und muss mich nicht verteidigen oder schützen.



Anerkennung

Die norwegische Pädagogin und Psychologin Berit Bae schreibt: „Anerkennung ist keine Kommunikationstechnik, sondern eine Gesprächsform, die auf der Fähigkeit und dem Willen des Erwachsenen beruht, offen und sensibel zu reagieren und die innere Wirklichkeit und das Selbstverständnis des Kindes einzubeziehen. Anerkennung ist eine Lebensart oder Einstellung und keine Kommunikationstechnik. Anerkennung zu zeigen bedeutet, sein *ganzes Ich* zu nutzen, Gefühle ebenso wie Intellekt. Es geht nicht um äußere Handgriffe oder Techniken, sondern um etwas, das von Innen kommt.“ (Aus: Bae, Berit & Waastad. Erkenntnis und Anerkenntnis.)

¹⁶ Gabor Maté ist kanadischer Arzt und Autor mit dem Fokus auf Kindesentwicklung, Trauma und Sucht.

Wenn wir Beziehungen gestalten wollen, in der sich andere angenommen fühlen, ist es hilfreich, als erstes selbst die Erfahrung zu kennen, wie es sich anfühlt, angenommen zu sein und welche Wirkung dies auf uns hat. Wie es uns entspannt, wie es in uns eine größere Offenheit schafft, auf eine Situation oder auf eine Person zu schauen. Und umso öfter wir selbst diese Erfahrung machen, umso mehr Vertrauen werden wir in die Wirkung von Anerkennung haben. Und genau hier sind wir im Thema dieses Moduls angekommen.

In unserem Alltagsleben sind wir täglich mit komplexen Situationen konfrontiert, die es erfordern, zu handeln und Lösungen zu finden. Deshalb ist es gut zu wissen, dass Entspannung zu Offenheit führt, die uns wesentlich mehr Handlungsoptionen und Lösungen sehen lässt, als uns dies in einer angespannten oder gar gestressten Verfassung möglich wäre. Wenn wir angespannt sind, dann sind wir in einem Überlebensmodus, in dem uns nur sehr wenige Handlungsstrategien zur Verfügung stehen. Angriff, Flucht oder Unterordnung sind dabei die häufigsten. In der psychologischen Terminologie wird dafür der Begriff der Übertragung¹⁷ verwendet. Wir greifen dann auf kindliche, begrenzte Verhaltensmuster zurück, im Glauben, wir müssten unser Überleben sichern. Unter diesem Licht stehen die Chancen auf einen gelingenden Kontakt zu unserem Gegenüber eher schlecht.

Darum ist es in allen Beziehungen und gerade in Gesprächen mit Eltern so wichtig, eine Atmosphäre der Annahme und Entspannung zu ermöglichen, bevor man dazu übergeht, gemeinsam Lösungen für bestehende Probleme zu suchen.¹⁸

Umso öfter wir selbst die Erfahrung machen, uns angenommen zu fühlen bzw. es erlauben, uns selbst anzunehmen, umso leichter wird es uns fallen, dies im Alltag zu integrieren und umso leichter wird es für uns werden, unser Gegenüber anzunehmen *und* sie dabei zu unterstützen, sich selbst oder eine „schwierige Situation“ anzunehmen.

Annahme und Anerkennung unser selbst hängt zwar nicht von anderen ab und doch unterstützt uns eine gegenseitige Kultur der Anerkennung darin, uns selbst annehmen zu können. Die in diesem Modul ausgewählten Übungsformen sollen vor allem eine Praxis der Anerkennung aber auch des „sich selbst Bewusstwerdens“ etablieren. Es sind die Grundzutaten für die Atmosphäre eines Miteinanders, die es uns ermöglichen zu entspannen, menschlich zu sein und authentische Beziehungen zu leben.

17 Siehe auch Modul EinPRÄGsam des Curriculums „Was MACHT was?!“.

18 Dies ist eine der Grundlagen der Mediation und hat sich unzählige Male bewährt: Im Gespräch miteinander werden Verständnis und Kontakt zwischen den Streitenden hergestellt – erst dann werden gemeinsam Lösungen für den Konflikt gesucht.



Kinder brauchen für die natürliche Entwicklung ihres Selbstgefühls ein soziales Umfeld, in dem sie sich angenommen und anerkannt fühlen.¹⁹ Sie benötigen Erwachsene, die sie vielleicht auf einer pädagogischen Ebene fordern, bilden und erziehen wollen, auf der existenziellen Ebene (siehe folgenden Abschnitt) aber ihre ganze Persönlichkeit anerkennen und dies auch in ihrem Handeln und ihrer Kommunikation ausdrücken.

Doch Vorsicht: Anerkennung ist kein Werkzeug, das man benutzt, um die Erziehung von Kindern *richtig* zu machen oder gar um Kinder zu manipulieren, damit sie das tun, was man von ihnen erwartet. Es ist nichts, was wir erwerben, haben und dann für unsere Interessen ausnutzen können.²⁰

Anerkennung ist eine Haltung zu sich selbst und anderen. Wenn wir ein anerkennendes, soziales Umfeld für Kinder schaffen wollen, dann hilft es, diese Haltung auf allen Ebenen zu kultivieren.

6. Kultur der Anerkennung – ein Schneeballeffekt

Als Leitungen und Fachberatungen praktizieren wir diese Haltung gegenüber uns selbst und gegenüber den Fachkräften. Fachkräfte werden eingeladen, diese Haltung wiederum sich selbst gegenüber bzw. untereinander zu praktizieren und gegenüber den Kindern und Eltern, sodass die Eltern und Fachkräfte Anerkennung erfahren und an ihre Kinder weitergeben können. Auf diese Weise etablieren wir eine Kultur der Anerkennung, die sich nicht nur auf die Beziehungsebene bzw. das Wohlbefinden positiv auswirken wird (wie wir im Abschnitt „Bedeutung von Beziehung“ gezeigt haben).²¹

Dass diese Art von Schneeballeffekt wirkungsvoll ist, belegen zahlreiche wissenschaftliche Studien, u. a. von Patricia A. Jennings und Mark T. Greenberg, deren Ergebnisse sich im „Modell des prosozialen Klassenzimmers“ wiederfinden.²² Auch die ersten Forschungsergebnisse aus dem gegenwärtig laufenden Berliner Grundschul-Projekt „Empathie macht Schule“ unter Leitung von Helle Jensen (der Autor

19 Siehe dazu: DRK-Handreichung Inklusion in Kindertageseinrichtungen des DRK (2019). 3. Auflage. Berlin. S. 47: „Was ist normal?“.

20 In diesem Fall werden Kinder spüren, dass die Anerkennung nicht authentisch ist und sich dementsprechend verhalten.

21 Ein wunderschönes Beispiel, wie sich ein anerkennendes bzw. nicht-anerkennendes Umfeld auf ein und dieselbe Person auswirkt findet sich in der Anlage 6.

22 Siehe Anlage 7.

ist als Trainer in diesem Projekt tätig) sprechen für die Effizienz einer solchen Kultur.²³

Um diese Art des Miteinanders zu entwickeln, braucht es Impulsgebende, die diese Haltung beginnen zu leben und vorzuleben, die aber auch Entwicklungsräume etablieren, in denen sich diese Kultur entfalten kann. Die Methoden dieses Moduls zeigen Möglichkeiten dafür und wollen zur Entwicklung neuer und auf die jeweiligen Bedarfe bzw. Kapazitäten angepassten Varianten anregen.

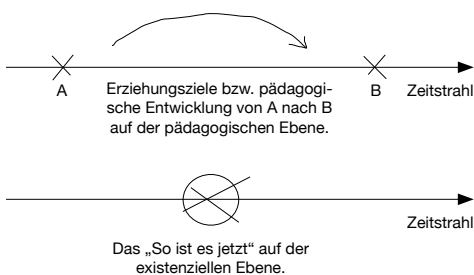
Aus den vorhergehenden Modulen des Curriculums „Was MACHT Was?!“ über ungleiche Machtverhältnisse wissen wir bereits, dass die Gestaltung von auf Anerkennung basierenden Beziehungen diejenigen in die Verantwortung ruft, die in der jeweiligen Beziehung mehr Macht haben. Leitungen und Fachberatungen gegenüber den Fachkräften, Fachkräfte gegenüber den Eltern und Kindern, Eltern gegenüber ihren Kindern.

7. Anerkennung und existenzielle Ebene

Doch was genau meinen wir hier mit *Anerkennung* eigentlich und was gilt es anzuerkennen?

Um uns dieser Frage zu nähern, ist es hilfreich, zwei Ebenen zu unterscheiden. Unsere Aufgabe als Pädagoge oder als Fachkraft ist es, zum einen auf der *pädagogischen Ebene* zu wirken. Dies wird aber nur nachhaltig gelingen, wenn wir auch die sogenannte *existenzielle Ebene* einbeziehen.

Ein Beispiel: Wir wollen einem Kind beibringen, dass es seinen Verpackungsmüll in den Mülleimer tut oder lernt, seine Schnürsenkel selbst zu binden. Dies ist eine pädagogische Handlung auf der pädagogischen Ebene. Wir versuchen hier eine Noch-nicht-Fähigkeit des Kindes (A), zu einer Fähigkeit des Kindes zu entwickeln (B) (siehe Abb. links).



Die pädagogische Ebene und die zeitgleiche existenzielle Ebene

23 Siehe Anlage 8.



Wir fördern bzw. begleiten ein Handeln oder eine Entwicklung von A nach B. Das ist eine unserer Aufgaben als Pädagogen.

Gleichzeitig haben wir es im Kontakt mit Menschen immer auch mit der existenziellen Ebene zu tun. Diese beschreibt, wie mein körperlicher oder emotionaler Zustand jetzt, hier, gerade in diesem Moment ist. Auf der existenziellen Ebene zählt immer nur das „wie ist es jetzt“. Und es ist das tiefe Bedürfnis von Kindern in diesem „Hier und Jetzt“ gesehen und anerkannt zu werden. Gleichzeitig steht diese Ebene immer der pädagogischen Ebene voran, weil Kinder nur nachhaltig lernen können bzw. sich auf den Lernprozess einlassen können, wenn sie auf der existenziellen Ebene entspannt sind – was eins zu eins mit einem entspannten bzw. regulierten Nervensystem einhergeht. Wir können es auch so formulieren, dass ihre basalen Bedürfnisse wie z. B. Sicherheit oder Kontakt erfüllt sein müssen, bevor sie bereit sind, sich den höheren Bedürfnissen nach Entwicklung zuzuwenden bzw. die Anliegen anderer Menschen zu erfüllen.

Nehmen wir also noch einmal das Kind, dem wir beibringen wollen, seine Schnürsenkel zu binden oder den Müll wegzubringen. Das Kind empfindet gerade starke Sehnsucht nach seiner Mutter und ist deshalb nicht willens, auf unser Bildungsangebot einzugehen. Wenn wir nun dieses Nichtwollen als „das Kind will nicht lernen“ verstehen und nicht den dahinter liegenden Grund erkennen, kommen wir in einen Konflikt. Wir sehen in diesem Moment das Kind auf der existenziellen Ebene nicht und können ihm deshalb nicht anerkennend begegnen. Versuchen wir nun weiter unser Ziel zu erreichen, bleiben uns nur die Mittel, die wir unbedingt abschaffen wollen – zwingen, manipulieren, locken, drohen oder belohnen. All diese Handlungen erscheinen uns nötig, wenn wir den „So-ist-es-jetzt“-Zustand des Kindes missachten und nicht darauf eingehen. Dasselbe kann uns auch passieren, wenn wir Frustration, eine Traurigkeit oder eine Angst des Kindes verändern oder verbessern wollen, vielleicht weil wir denken, ein Kind sollte nicht traurig, ängstlich oder frustriert sein. Dieses Handeln ist keine Anerkennung, sondern ein Versuch die Persönlichkeit des Kindes (u. a. seine Gefühle und Bedürfnisse) anders zu machen, als sie gerade sind.

Versuche, das Kind von dem Punkt wegzubringen, an dem es sich auf der existenziellen Ebene gerade befindet, kann sich in verschiedenen Formen ausdrücken:

- Ein trauriges oder Schmerz verspürendes Kind mit den Worten: „Das ist doch nicht so schlimm“ zu trösten oder zu sagen: „Das ist bestimmt gleich wieder besser“, statt einfach die Traurigkeit oder den Schmerz anzuerkennen: „Fühlst Du Dich gerade traurig?“ / „Tut es dir sehr weh?“

- Vom Eigenwillen des Kindes mit etwas verführerisch Interessantem ablenken, z. B. mit einem Spiel. Wir locken das Kind von seiner Aufmerksamkeit auf sich selbst weg zu einem viel interessanteren Vorhaben oder Plan.
- Das Versprechen einer Belohnung (Süßigkeiten, Geld), wenn es aufhört sich zu weigern bzw. wenn es das tut, was wir wollen.
- Das Kind z. B. mit Gestik oder Mimik zu bespaßen, um seine Laune zu verbessern: Auch das ist ein Ablenken mit äußerlichen Reizen.
- Wenn alle diese „freundlichen“ Methoden nicht wirken, es mit Gewalt zu bedrohen, ihm mit Strafe zu drohen oder es zu erpressen (wenn du nicht, dann ...).

Wir wissen aus den alten Paradigmen der Erziehung, dass all diese Mittel „funktionieren“, weil Kinder sich anpassen, unterordnen, fügen und gehorsam sein können. Außerdem kann sich das Kind entscheiden, dagegen zu rebellieren, sich zu wehren oder den inneren Rückzug antreten bzw. nicht mehr erreichbar sein. In keiner dieser Möglichkeiten kann das Kind allerdings das sein, was uns so wichtig ist: es *selbst sein*. Ein würdevolles „In-Beziehung-Sein“ wird es so weder erfahren noch erlernen. Dafür benötigt es Anerkennung.



Ein Beobachtungs-Beispiel, in dem das Kind keine Anerkennung erfährt

Eine Kita-Gruppe ist auf einem Spaziergang unterwegs. Der fünfjährige Youssef läuft zwischen zwei anderen Kindern an der Hand, die Erzieherin vorneweg. Youssef knickt mit seinem Fuß um und schreit „Au-au-au!“, woraufhin die Erzieherin sich umdreht und mit einem vorwurfsvollen Unterton sagt: „Naja, du musst eben nach vorne gucken!“. Youssef reagiert darauf mit einem Vertiefen seines Ausdrucks von Schmerz und wirkt dabei gequält – auf eine fast schauspielerische Weise: „Aua-aua-aual“. Auf diesen offenbar wirklich übertriebenen Ausdruck antwortet die Erzieherin ebenso übertrieben beiläufig: „Ja-ja.“ Dabei klingt im Unterton ein Satz mit wie: „Jetzt übertreib doch nicht schon wieder!“

In diesem Beispiel gibt es zwischen den beiden keinerlei Begegnung. Die vorwurfsvolle Bemerkung der Erzieherin auf den realen Schmerz von Youssef fordert (quasi) die Schauspielerei des Jungen heraus. Sicherlich ein sich wiederholendes Muster, mit dem Youssef versucht, seinem Bedürfnis nach Anerkennung gerecht zu werden. Wenn Youssef wie in diesem Beispiel regelmäßig weder Anerkennung für das, was er empfindet, noch eine wirkliche Begegnung mit seinen Bezugspersonen erfährt, verliert er mehr und mehr den Kontakt zu sich selbst und wird weder für seine noch die Schmerzen anderer, Beachtung, Anerkennung und Mitgefühl empfinden können.



Um die Haltung der Anerkennung vertiefend zu verstehen, ist es hilfreich, dass wir einen Blick auf die Grundfrage der „Existenziellen Pädagogik“²⁴ werfen:

„Was braucht (*existenziell, für seine Entwicklung*)
dieses Kind (*und kein anderes*)
jetzt (*und nicht irgendwann*)
von mir (*und nicht von irgendwem*)?“

Diese Frage deutet auf die existenzielle Ebene, die in unser aller Leben, in unserem alltäglichen Tun und Handeln immer mitschwingt, die aber gerade für die Entwicklung von Kindern so bedeutsam ist. Es ist die Frage nach: Wo und wie bin ich genau jetzt in meinem Dasein?

Kinder brauchen unsere Unterstützung, sich selbst zu erkennen, sich selbst zu finden, in exakt dem Zustand, indem sie gerade sind. Erst dann können sie sich selbst annehmen und sich so nehmen, wie sie sich fühlen (klein, groß, schwach, zittrig, ängstlich, verzweifelt oder frustriert), was dann meist zu einer inneren Lösung führt, die z. B. eine Ablehnung oder einen emotionalen Zustand entspannt. Wenn dies passiert, kann sich das Kind wieder voll und ganz auf sein Umfeld einlassen oder sich auf das konzentrieren, was wir pädagogische Ebene genannt haben. Schafft der Pädagoge diese beiden Ebenen zu bedienen, wird sich das Kind anerkannt fühlen und sehr wahrscheinlich aus freiem Willen lernen, sich einbringen, Vertrauen in die Beziehung entwickeln etc.

Das Kind kann sich als wertvoll erfahren und das wird sich auch in seinem Sozialverhalten widerspiegeln.²⁵

Es ist wichtig zu verstehen, dass wir Fachkräfte und Eltern nicht lehren werden, anerkennender mit Kindern umzugehen, indem wir ihnen predigen, wie sie es *richtig* machen sollen oder sie belehren oder gar dafür kritisieren, was sie *falsch* gemacht haben (wie in den Beispielen vorher).

Es ist entscheidend, dass Fachberatungen und Leitungen stattdessen einen Raum für Fachkräfte etablieren, in dem sich genau die Haltung widerspiegelt, die wir bei den Fachkräften gegenüber Eltern und Kindern entwickeln wollen.

24 Siehe [Anlage 9](#).

25 Siehe dazu auch in der [Anlage 10](#), die Geschichte: „Ich bin was ich bin.“



Ein Beobachtungs-Beispiel, in dem das Kind keine Anerkennung erfährt und eine imaginierte Variante mit Anerkennung

Die ursprüngliche Situation:

Eine Kitagruppe auf dem Spielplatz. Einige Kinder stehen in einer Warteschlange an der Schwing-Seilbahn an, und warten darauf, an die Reihe zu kommen. Es ist bereits Mittag und damit Zeit, zurück zur Kita zu gehen. Die Erzieherin kommt zur Seilbahn und verkündet den Kindern die Botschaft aufzubrechen. Dabei macht sie klar, dass Emil als letzter nochmal schwingen darf. Er steht ganz vorn in der Schlange. Frederik, der an vierter Stelle in der Warteschlange steht, scheint damit nicht einverstanden und sagt nachdrücklich: „Ich will aber auch nochmal!“ „Nein!“, sagt die Erzieherin, „das geht nicht!“, wendet sich ab und geht weg.

Wie Frederik sich jetzt fühlt, können wir nur erahnen, gleichzeitig aber beobachten, dass er laut flucht und sich aus dem Kontakt zurückzieht.

Was erlebt Frederik hier? Was denkt er? Was fühlt er? Was bestätigt sich für ihn und was lernt er hier?

Wie wäre die Situation verlaufen, wenn die Erzieherin Frederik einen Moment der Anerkennung gegeben hätte?

Die imaginierte Version:

Frederik: „Ich will aber auch nochmal!“

Erzieherin: „Frederik, du willst auch noch einmal, mmh?“ Frederik: „Ja!“

Erzieherin: „Das verstehe ich. Hattest Du Spaß mit der Seilbahn?“ Frederik: „Ja, ich kann das sogar mit nur einer Hand.“

Erzieherin: „Das klingt, als würde dir das wirklich Freude machen. Dann kann ich ja gut verstehen, dass du gerne noch einmal willst. Ich will aber, dass wir jetzt losgehen, damit wir rechtzeitig zum Essen in der Kita sind. Du wirst wohl mit der Seilbahn bis morgen warten müssen.“

Frederik ist darüber nicht erfreut, fühlt sich aber in seinem Anliegen gesehen und damit anerkannt. Diese Anerkennung ist viel wichtiger, als dass Frederik bekommt, was er will. Er kommt in einen authentischen Kontakt mit der Erzieherin. Die Erzieherin begegnet ihm. Keine der beiden muss sich hier verleugnen. Die Erzieherin behält die Führung und ermöglicht Frederik gleichzeitig, sich wertvoll fühlen zu können. Dies erlaubt ihm, der Aufforderung der Erzieherin nachzukommen und gleichzeitig seine Würde zu wahren. Der Kontakt zur Erzieherin ist damit nicht gestört und über seine Enttäuschung kommt er ziemlich schnell hinweg.



Fachkräfte und Eltern müssen wirkliche Begegnung und Anerkennung bewusst selbst erfahren, um die Bedeutung einer solchen Haltung wirklich zu verstehen. Es ist wesentlich, dass sie diese Haltung aus eigener Motivation entwickeln und nicht aus einem Schuldgefühl heraus.

Deshalb fokussieren die hier vorgestellten Methoden die Selbsterfahrung von Anerkennung und Begegnung zum einen und die bewusste Wahrnehmung dieser Erfahrung zum anderen. Diese bewusste Wahrnehmung der Wirkung von Anerkennung auf die eigene Person, auf die Gruppe und die Gruppenatmosphäre (den Beziehungsraum) ist dabei ein bedeutsames Element des Lernprozesses. Die Kombination aus Selbsterfahrung, Gewahrsein und Erkennen haben das Potential, die Haltung von Menschen tiefgreifend zu verändern. Diese Veränderung geschieht auf diesem Wege aus der Eigenmotivation der Beteiligten heraus – eine wesentliche Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung!

8. Übergangsprozesse

Das Verständnis der existenziellen Ebene erklärt auch, warum Beziehungsqualität und Beziehungskompetenz Übergangsprozesse unterstützen. So kann z. B. der herausfordernde Übergang von der Kita zur Grundschule bewusster unterstützt werden, wenn den Gefühlen von Unsicherheit, Unfähigkeit und Überforderung, die Kinder und Eltern während dieser Zeit erfahren, direkt begegnet wird.

Fachkräfte können hier bereits vor dem Übergang auf Ängste und Sorgen der Kinder und Eltern eingehen. Die pädagogische Leistungsebene und die existenzielle Ebene können auch in einem pädagogischen System wie der heutigen Regelschule²⁶, welches von einer anderen Struktur bestimmt wird als die meisten Kitas heute, koexistieren, sie müssen eben nur als solche erkannt und differenziert bzw. adäquat adressiert werden. Ist dies ein Schlüssel für die Frage der Unterstützung der Übergangsprozesse von der Kita zur Grundschule?

Die Unterstützung dieser Prozesse ist nicht vorrangig von einer bestimmten Struktur abhängig, sondern vor allem vom Agieren der erwachsenen Personen in dieser Struktur und deren Art und Weise, Beziehung zu gestalten. Dass es in einem leistungsorientierten, hierarchischen Schulsystem für eine Pädagogin viel schwieriger ist, eine Kultur der Anerkennung zu leben, ist wahr und doch wollen wir hier auf die Bedeutung und Wirkungsmacht jedes Einzelnen hinweisen und dazu ermutigen,

²⁶ Gemeint sind hier staatliche Schulen, die sich in ihren Strukturen z. T. deutlich von demokratischen Strukturen in privaten Alternativ-Schulen unterscheiden.

aktiv zu werden. Das dieses Einzelengagement eine enorme Wirkung hat, haben wir bereits im Abschnitt 7 „Kultur der Anerkennung – ein Schneeballeffekt“ beschrieben.

Die wertvollste Unterstützung erfahren Kinder in jeder Art von Übergangsprozessen:

- Übergang in eine neue Lebensphase wie der Wechsel in die Grundschule,
- Übergang in eine neue Entwicklungsphase wie zum Beispiel zu mehr Selbstständigkeit,
- Übergang in eine andere Tagesphase wie der Wechsel von drinnen nach draußen,

wenn sie erstens ein möglichst ungestörtes Selbstgefühl zu sich selbst haben (können) und wenn sie zweitens von Erwachsenen begleitet werden, die das Kind mittels ihrer Aufmerksamkeit und Zuversicht unterstützen, sich in dem Zustand fühlen und annehmen zu können, wie es sich eben gerade fühlt – gerade in den Momenten der Unsicherheit, der Mutlosigkeit oder des Empfindens von Unfähigkeit.

Damit die Bezugsperson weiß, *wie* sie diese Unterstützung durch die oben genannten Beziehungsqualitäten geben kann, muss sie selbst oft genug die Erfahrung gemacht haben, wie es ist, Anerkennung, Mitgefühl, Verständnis usw. zu bekommen.

9. Anerkennung in Beziehungen mit Erwachsenen

Das Prinzip der Anerkennung auf der existenziellen Ebene ist universell und lässt sich demnach auf unser eigenes Dasein wie auch auf das der Fachkräfte und Eltern übertragen.

In einer Übung zum Umgang mit „Widerständen“, die wir vielfach mit Fachberaterinnen, Kita-Leitungen, Eltern und Fachkräften aus Kita und Schule durchgeführt haben, sammelten die Teilnehmenden auf die Frage, was ihnen in Momenten des eigenen Unwillens wichtig wäre bzw. helfen würde, sehr ähnliche Aussagen:

*Akzeptiert werden. Gehört werden. Gesehen werden. Verstanden werden.
Zeit und Raum für den Widerstand. Raum (Erlaubnis) mich zu erklären.
In meinem eigenen Tempo sein. Ehrliches Interesse für den Grund meines Widerstands.*

Alle diese Aussagen zielen auf ein grundlegendes Bedürfnis ab: Anerkennung. Um diesem Bedürfnis zu begegnen, kann es notwendig sein, die inhaltliche Ebene eines Elterngesprächs, eines Fachgesprächs oder eines organisatorischen Gesprächs



für einen Moment zu verlassen und sich der existenziellen Ebene zuzuwenden. Damit begegnen wir nicht nur dem unerfüllten Bedürfnis unseres Gegenübers, wir helfen ihm oder ihr damit, sich ihres unerfüllten Bedürfnisses bewusst zu werden und damit in Kontakt zu kommen. Diese Zuwendung ist, wie bereits erwähnt, besonders in den Übergangsprozessen von Kindern der Schlüssel zu einer adäquaten Unterstützung.



Beispielfragen Anerkennung

Im Elterngespräch

„Ich möchte gerne mehr verstehen, wie es ihnen jetzt gerade geht, wenn wir hier zusammensitzen und über ihren Sohn sprechen?“

„Ich frage mich, wie die letzten Tage für sie waren, ob sie unser letztes Gespräch eigentlich sehr beschäftigt hat?“

„Ich bin ein bisschen unsicher wie sie über die neue Regelung denken und möchte gerne hören, wie sie sich damit fühlen?“

Unter Kollegen

„Kann es sein, dass du wütend bist, weil ich gestern nicht auf dich gewartet habe?“

„Ich frage mich, wie du dich heute fühlst, weil du ja morgen deine Prüfung hast?“

„Ich habe heute den Eindruck, dass für dich etwas nicht in Ordnung ist? Ich frage mich, wie es dir wirklich geht?“

Im Kontakt mit Kindern

„Du willst dich gerade nicht anziehen, stimmt das?“

„Fühlst du dich gerade traurig?“

„Bist du unsicher, ob du das machen willst?“

„Bist du gerade wütend?“

„Willst du das lieber alleine versuchen?“

„Ich will jetzt losgehen und frage mich, wie es für dich ist, dein Spiel zu unterbrechen?“

Einige dieser Sätze können in einem unterschiedlichen Ton aus einer unterschiedlichen Haltung heraus gesprochen werden. „Du willst dich gerade nicht anziehen, stimmt das?“ lässt sich verständnisvoll, genervt, fordernd, resigniert, zustimmend oder neckisch aussprechen. Die Worte allein machen nicht die Qualität der Aussage – es ist die innere Haltung, die bestimmt, welche Botschaft gesendet wird.

Literaturempfehlungen

Aldort, Naomi (2008). Von der Erziehung zur Einfühlung. Arbor Verlag. Seefeld.

Ahnert, Lieselotte (2006). Frühe Kindheit: Bindungs- und Bildungsgrundlagen. Stimme der Familie 53 (5/6). S. 6–8.

Becker-Stoll, Fabienne / Textor, Martin (Hrsg.) (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.

Boyne, John (2013). Die unglaublichen Abenteuer des Barnaby Rooket. Fischer Verlag. Frankfurt am Main.

Ennulat, Gertrud. Wenn Kinder Angst haben. <http://www.ennulat-gertrud.de/angst.htm>.

Gaschler, Frank und Gundi (2007). Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. München Kösel-Verlag.

Holler, Ingrid (2003). Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium und Seminare. Jungfermann Verlag. Paderborn.

Juul, Jesper (2012). Aggression. Warum sie für uns und unsere Kinder notwendig ist. Fischer Verlag. Frankfurt am Main.

Juul, Jesper (2009). Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Rowohlt-Verlag. Hamburg.

Juul, Jesper (2015). Familienberatung. Worauf es ankommt, wie sie gelingt. Kösel-Verlag. München.

Juul, Jesper (2000). Grenzen, Nähe, Respekt. Auf dem Weg zur kompetenten Eltern-Kind-Beziehung. Rowohlt Verlag. Hamburg.

Juul, Jesper / Hoeg, Peter u. a. (2012). Miteinander. Wie Empathie Kinder stark macht. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Juul, Jesper (2008). Nein aus Liebe. Klare Eltern – starke Kinder. Kösel-Verlag. München.

Juul, Jesper / Jensen, Helle (2004). Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Beltz Verlag. Düsseldorf und Zürich.

Juul, Jesper (2006). Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. Kösel-Verlag. München.

Juul, Jesper (2016). Wie Aggression, Gewalt und potenzieller Radikalisierung in Kindergärten und Schulen vorgebeugt werden kann. Handbuch. Familylab International. <https://www.familylab.at/about/jesper-juul-articles/item/handbuch>.

Jensen, Helle (2012). Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Jensen, Elsebeth / Jensen, Helle (2008). DIALOG mit Eltern. Gelungene Lehrer-Elterngespräche. München.

Klappenbach, Doris (2006). Mediative Kommunikation. Mit Rogers, Rosenberg & Co. konfliktfähig für den Alltag werden. Jungfermann Verlag. Paderborn.

Kubitschek, Gabriele (2012). Das Anti-Stress-Buch für Erzieherinnen. Don Bosco Verlag. München.

McMullen, M.B. / Dixon, S. (2006). Building on common ground: Unifying practice with infant/toddler specialists through a mindful, relationship-based approach. *Young Children* 61 (4). S. 46–52.

Pianta, Robert / Steinberg, Michael / Rollins, Kristin (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology* 7. S. 295–312.

Reynolds, Peter (2008). Der Punkt. Kunst kann jeder. Hildesheim und Gerstenberg. <https://kindergeschichten.files.wordpress.com/2016/04/kunst-kann-jeder.pdf>.

Rosenberg, Marshall (2004). Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. Verlag Herder. Freiburg.



Roux, Susanna (2002). Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Simpson, Corinna / Hovermann, Eike / Gräßler, Melanie (2021). Kinder in der Krippe achtsam begleiten: Frühe Förderung und Betreuung von Krippenkindern. Praxisratgeber der Akademie für Kindergarten, Kita und Hort. Klett Kita.

Sturzbecher, D. / Großmann, H. / Welskopf, R. (2001). Hilfsbereit und humorvoll? Die kindlichen Einschätzungen des Erziehungsverhaltens von Eltern und Erzieherinnen, in: Sturzbecher, D. / Großmann, H. (Hg.): Besserwisser, Faxenmacher, Meckertanten. Wie Kinder ihre Eltern und Erzieherinnen erleben. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 57–86.

Impressum

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Verantwortlich

Ulrike Wagner & Dr. Luise Hilmers, DRK-Generalsekretariat

Autor

Johannes Neumann

Layout und Satz

IKONUM, Marken- und Webagentur Dresden
www.ikonum.com

Erscheinungsdatum

Dezember 2021

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ bzw. des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.



www.DRK.de

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat

Carstennstraße 58
12205 Berlin

Telefon: 030 85404-0
Telefax: 030 85404-468
E-Mail: drk@drk.de
www.drk.de

© 2021 Deutsches Rotes Kreuz e. V., Berlin

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*