

Auf den Übergang kommt es an.

Kenntnisse und Reflexion über aktuelle pädagogische Ansätze und Entwicklungstheorien unter Berücksichtigung des humanistischen Ansatzes nach Carl Rogers sowie der Intelligenz- und Moralentwicklung nach Piaget und Kohlberg im Zusammenhang mit den neuen Erkenntnissen der Hirnforschung, damit Transitionen von Kindertagesstätten in die Schulen gelingen.

Inhaltsverzeichnis

1. Wie können die Pädagogischen Fachkräfte beider Institutionen ihr Bild vom Kind begründen?
 - 1.1 Was sind Transitionen?
 - 1.2 Entwicklungsaufgaben
2. Was sind allgemeine Bedingungen für gelingendes pädagogisches Handeln?
 - 2.1 Was braucht das Kind?
 - 2.2 Was ist mein Bild vom Kind?
 - 2.3 Wie sollte eine Bildungseinrichtung konzipiert sein?
 - 2.4 Was sind die Vorteile einer inklusiven Didaktik?
 - 2.5 Mein Bild vom Kind reflektieren.
Was ist tatsächlich neu?
3. Die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung
4. Das Phänomen der Entwicklung in der heutigen Zeit
5. Eine moderne Definition von „Entwicklung“
6. Merkmale des Entwicklungsgeschehens
7. Eine Definitionsannäherung Reifung und Wachstum
8. Aktuelle Pädagogische Ansätze und Verfahren – Überblick
 - 8.1 Vorurteilsbewusste professionelle Beobachtung:
Was heißt das genau?
 - 8.2 Bildungs- und Lerngeschichten nach M. Carr
 - 8.3 Das -Konzept
9. Lerntheorien – Die Zone der nächsten proximalen Entwicklung (ZNE)
10. Unterschiedliche Entwicklungsmodelle zur Bewältigung von Transitionen – eine Auswahl
 - 10.1 Das Life-Span-Development-Modell nach Erikson
 - 10.2 Das Persönlichkeitskonzept nach Carl Rogers (1902 – 1987)
 - 10.2.1 Die drei Merkmale der klientenzentrierten Gesprächstherapie und die Übertragbarkeit auf die Bildungseinrichtungen
 - 10.2.2 Die sechs Säulen der Selbstachtung
 - 10.2.3 Die Entwicklung des Selbst
 - 10.3 Das Wachstum des Denkens, der Moral und der Sprache
 - 10.4 Moralentwicklung über Piaget zu Kohlberg
 - 10.5.1 Moralischer Realismus und Relativismus
 - 10.5.2 Die vier Stufen der kindlichen Moral nach Piaget
 - 10.5.3 Die sieben Moralentwicklungsstufen nach Lawrence Kohlberg
 - 10.5 Flops und Tops
 - 10.6 Zusammenstellung

Gruppenarbeit: Lernwerkstatt – Herstellung des Zusammenhangs zwischen einem Übergangskonzept und den unterschiedlichen Entwicklungstheorien und den aktuellen Pädagogischen Konzepten. Vertiefung: PPP – Pädagogische Ansätze und Übergänge sowie Moralentwicklung

Dieser Reader entstand, weil ich den Auftrag hatte, Tandems zu schulen (LehrerInnen und pädagogische Fachkräfte), um die Haltungen, die sehr unterschiedlich waren, zu begradigen. Keine einfache Aufgabe ... So bin ich sie angegangen: Erst Wissensvermittlung über Entwicklungstheorien, dann Könnensvermittlung über Transferaufgaben, dann TUN aus dem Herzen über eigenverantwortliche Selfcommitments.

Liebe LeserInnen,

Fehler sind Helfer. Das sind die gleichen Buchstaben, nur in einer anderen Reihenfolge. Sollten Sie einen Fehler in den Unterlagen finden, weil ich für meine Fort- und Weiterbildungen viele Reader schreibe und sehr viele PPPs verfasse, würde ich mich sehr freuen, wenn Sie mir diese mitteilen würden. Sie schenken mir damit eine große Kleinigkeit zurück. Das Leben ist ein Geben und Nehmen. Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung.

Besonders in Bildungseinrichtungen brauchen wir eine Fehlerkultur.



Zu diesem Reader gehört noch die PPP: „Pädagogische Ansätze – Übergänge gestalten“ und unterschiedliche Arbeitshilfen wie die Entwicklungsstufen nach Lawrence Kohlberg oder die neun multiple Intelligenzen nach Howard Gardner. Wie können diese dazu beitragen, dass die „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE) bei Kindern erreicht wird? Was genau ist gerade bei Übergängen zu berücksichtigen? Was zeichnet diese besondere Phase unter Berücksichtigung mehrerer Entwicklungstheorien, auch der Moralentwicklungs-theorie, aus? Wie kann ein Kind, das noch in der heteronomen Phase ist, einen Übergang erfolgreich meistern?

Von den Engeln aus gesehen, sind die Wipfel der Bäume Wurzeln vielleicht, die den Himmel trinken.

Rainer Maria Rilke aus „Wie Kinder heute wachsen“ von Herbert Renz-Polster und Gerald Hüther

1. Wie können die pädagogischen Fachkräfte beider Institutionen ihr Bild vom Kind begradigen?

Die Erfahrung zeigt, dass eine offene inklusive Haltung eine gute Kooperation ausmacht. Kenntnisse über die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung, über pädagogische Konzepte, Moralentwicklung, Transitionskonzepte sowie auch über Lern- und Entwicklungstheorien sind zwar hilfreich, verändern aber nicht schlagartig die Haltung. Wissen ist noch kein KÖNNEN und KÖNNEN noch keine Haltung. Nur über die Reflexion der eigenen Vorurteile und Machtmuster (Arbeitshilfe zur Adulismusübung – extra Blätter) sowie über erfahrungsspezifische Reflexionen: „Wie war ich als Kind?“ – „Wie würde es mir in der Rolle des anderen gehen?“ können beide Institutionen (Schule und Kindertagesstätte) zum Wohle aller und besonders der Kinder, welche diese Übergänge von einer Institution zu nächsten zu bewältigen haben, profitieren. Ein Gefühlsbewusstsein und ein breit gefächertes Wertewissen ist sehr bedeutsam, damit pädagogische Fachkräfte nicht durch ihren überfluteten Alltag ständig ihre eigenen Werte frustrieren. Kooperationen können gelingen, wenn alle Seiten voneinander wissen und auch die gegenseitigen Aufgaben untereinander gut kennen.

Reflexions-Methode: Bildbetrachtungen und dabei Werte identifizieren. Suchen Sie sich unter den vielen Bildern ein Motiv aus. Welche Werte identifizieren Sie anhand des Bildes? Welche Gedanken und Assoziationen haben Sie? Welche Bedürfnisse erfüllen Sie sich damit? Was ist bei den Lehrkräften unterschiedlich im Vergleich zu den pädagogischen Fachkräften und was ist gleich? Wie können die Unterschiede, wenn sie belastend sind, bewältigt werden?

The form consists of a large empty rectangular box divided into four quadrants by a central cross. The top and bottom quadrants are larger than the left and right quadrants. This is intended for drawing or writing reflections on the provided text.

1.1 Was sind Transitionen?

Als Transitionen werden ineinander übergehende und sehr komplexe in sich überlappende Veränderungs- und Wandlungsprozesse bezeichnet, besonders wenn Lebenszusammenhänge eine massive Verwandlung und Umstrukturierung erfahren. Menschen stehen vor der Türschwelle, um einen neuen Möglichkeitsraum zu betreten. Dies ist der Fall, wenn ein Kind zum Schulkind wird oder wenn ein Schulkind in die Ausbildungswelt eintritt. Dabei werden in diesen Übergangssituationen Phasen beschleunigter Veränderungen durchlebt. Somit kommt es zu einer Anhäufung von unterschiedlichen Belastungsfaktoren, weil Veränderungen und Anpassung in vielen Bereichen geleistet werden und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen komplett neu gestaltet werden müssen. Deshalb verortet der Sozialpsychologe H. Welzer (1993) Transitionen an der Schnittstelle von individuellem Handlungs- und Bewältigungsvermögen einerseits und gesellschaftlichen Handlungsvorgaben und -anforderungen andererseits.

Folgende Ausführungen bis zum Ende des Kapitels 1.2 sind aus „Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten“ Wilfried Griebel und Renate Niesel, Herausgeber: Martin R. Textor entnommen:

„Als Transitionen angeführt werden der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft, wenn das erste Kind geboren wird, der Eintritt des Kindes in das Jugendlichenalter, der Eintritt ins Erwerbsleben, das Verlassen des Haushalts durch das jüngste Kind, der Eintritt ins Rentenalter sowie Trennung und Scheidung von Eltern, neue Partnerschaften und Gründung einer Stieffamilie (Fthenakis, 1998a, b). Übergänge im Leben des Kindes finden statt, wenn es zu Veränderungen innerhalb seiner Familie kommt (z.B. Trennung oder Scheidung der Eltern) oder wenn es den Weg in außerfamiliale Bildungs- und Betreuungssysteme beschreitet und die Stufen vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grund- in weiterführende Schulen durchläuft.

Eine Unterscheidung von "vertikalen" und "horizontalen Übergängen" (Kagan & Neuman, 1998; Broström & Wagner, 2003), bei der erstere die bereits genannten Übergänge, letztere aber mehrere Wechsel im Betreuungssetting des Kindes im Laufe eines Tages bezeichnen sollen, erscheint als nicht sinnvoll. Statt eines Übergangs im entwicklungspsychologischen Sinne geht es dann um die Etablierung einer Routine, die mit dem Übergang zum Schulkind einhergeht und auch belastend sein kann. Sie würde aber keine dichte Abfolge von Entwicklungen im Laufe eines Tages beinhalten.

Fthenakis (1999) hat eine Struktur familialer Übergänge herausgearbeitet, wonach Übergänge Veränderungen auf der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene mit sich bringen. Ist das nicht der Fall, kann man auch nicht von einer Transition sprechen. Es ist nicht das Lebensereignis als solches, das es zu einer Transition werden lässt, sondern im entwicklungspsychologischen Sinne dessen Verarbeitung und Bewältigung (Fthenakis 1999).

Transition wird also auf Lebensereignisse bezogen, die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden. Entlang dieser Struktur lassen sich die Anforderungen bei Übergängen im Bildungswesen, speziell beim Übergang vom Kindergarten in die Pflichtschule, präzisieren.

Ein umfassenderes theoretisches Konzept soll die Einordnung der vorliegenden Forschung erlauben und darüber hinaus sowohl die Erhebung von Daten als auch die Interpretation von Befunden leiten. Damit ist auch eine Unterscheidung des Transitionsbegriffes von alltagssprachlichen "Übergängen" möglich.

Ein solches übergreifendes theoretisches Konzept für Transitionen ist am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelt worden. Dieses thematisiert auch die Bewältigung von Diskontinuität und berücksichtigt darüber hinaus, dass nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern den Übergang in die Schule bewältigen müssen. Es stammt aus der Familienentwicklungspsychologie und ist auf unterschiedliche familiäre Übergänge anwendbar, vor allem aber auf Übergänge zwischen der Familie und der Kindertagesstätte sowie der Schule (Griebel & Niesel, 2002a, b, 2003a,b, 2004a; Niesel & Griebel, 2000). Dieses Konzept hat Eingang in den Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan gefunden (StMAS & IFP, 2003) und wird in den Bildungsplan des Landes Hessen aufgenommen werden. Das Berliner Bildungsprogramm (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004) und der Entwurf "Bildung als Programm" für das Land Sachsen-Anhalt (Projektgruppe bildung:elementar, 2004) zitieren den Transitionsansatz.

Mehrere theoretische Stränge haben zur Formulierung des Transitionsmodells beigetragen: Allgemeine Anwendung in der einschlägigen Forschung findet das Modell der Systemebenen von Bronfenbrenner (1989), das in Deutschland von Nickel (1990) für die Einschulung vorgeschlagen worden ist. Die Stressforschung lieferte einen Rahmen für die Erklärung von Belastungsreaktionen. Danach sind Überlastungsreaktionen vermeidbar, wenn Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes gering gehalten, wenn sie vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet werden. Zudem ist die motivationale Ebene - Vorfremde oder Ängste in Bezug auf bevorstehende Veränderungen - mit zu berücksichtigen (Lazarus, 1995). Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes lassen sich im Zusammenhang mit der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse (Filipp, 1995) betrachten. Dazu gehört auch der Übergang in die Schule (Beilmann, 2000). Außer Belastung kann ein kritisches Lebensereignis auch eine entwicklungsfördernde Herausforderung sein (Olbrich, 1995). In Hinsicht auf die Eltern stellt sich die Frage, welche Auswirkungen der Übergang ihres Kindes zum Schulkind auf ihre eigene Entwicklung als Erwachsene hat.

Aus dem Transitionsmodell, das auf den genannten Ansätzen basiert, ergibt sich eine Struktur von Entwicklungsaufgaben, die bei der Transition vom Kindergartenkind zum Schulkind unmittelbar deutlich wird.“

1.2 Entwicklungsaufgaben

„Entwicklungsaufgaben beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule bringt auf drei Ebenen Veränderungen mit sich: auf der Ebene des Individuums, der Ebene der Beziehungen und der Ebene der Lebensumwelten. Dabei handelt es sich jeweils um Diskontinuitäten in den Erfahrungen des Kindes, die es bewältigen muss. Da die Anpassungsleistungen in relativ kurzer Zeit erfolgen und verdichtete Lernprozesse als Entwicklungsstimuli gesehen werden, bezeichnet man diese Anforderungen als Entwicklungsaufgaben (Griebel, 2004; Griebel & Niesel, 2002a, 2004a). Dieser Begriff betont im Gegensatz zu Anforderung oder gar Belastung stärker den positiven motivationalen Charakter der Herausforderung.

Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Ebene

Der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind bedeutet eine Veränderung der Identität. Starke Emotionen wie Vorfremde, Neugier, Stolz sowie Unsicherheit und Angst müssen bewältigt werden. Neue Kompetenzen werden erworben, wie z.B. Selbstständigkeit und Kulturtechniken; neue Verhaltensweisen zeigen Entwicklungsschritte an.

Entwicklungsaufgaben auf der Beziehungsebene

Die Aufnahme neuer Beziehungen muss geleistet werden, in erster Linie zur Lehrkraft, aber auch zu den Mitschüler/innen. Bisher bestehende Beziehungen werden neu strukturiert, unter Umständen auch abgebrochen, z.B. zur Erzieherin, zu Kindergartenfreunden. Auch die Beziehungen in der Familie verändern sich. Verarbeitet werden muss ferner ein Rollenzuwachs: Zur Rolle des Kindes in der Familie kommt die Rolle des Schulkindes mit Rollenerwartungen und Rollensanktionen hinzu.

Entwicklungsaufgaben auf der Ebene der Lebensumwelten

Hauptaufgabe ist hier die Integration zweier Lebensbereiche, nämlich Familie und Schule. Der Lehrplan der Schule tritt an die Stelle von Methoden und Inhalten der Pädagogik im Kindergarten. Wenn zeitnah mit dem Wechsel in die Schule weitere familiäre Übergänge, wie z.B. die Geburt von Geschwistern, die Aufnahme von Erwerbstätigkeit eines Elternteils oder eine Trennung der Eltern, bewältigt werden müssen, wird die Transition zum Schulkind verkompliziert.

Bei jeder dieser Entwicklungsaufgaben spielen die spezifischen Vorerfahrungen und Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes mit seinen besonderen Bedürfnissen eine wesentliche Rolle. Die Entwicklung der Identität, der Kompetenzen, der Beziehungen und der Rollen muss vor dem Hintergrund des bisherigen sozialen Kontextes gesehen werden, weil dies die Bewältigung der Veränderungen beeinflusst.

Nicht nur das Kind wird ein Schulkind, seine Eltern werden Eltern eines Schulkindes und bewältigen damit ebenfalls einen Übergang (Niesel, 2003, 2004). Das lässt sich an den genannten Entwicklungsaufgaben im Einzelnen zeigen. Das Transitionsmodell beinhaltet also eine Familienperspektive. Eltern selbst sehen sich vorrangig als Unterstützer ihres Kindes; oft erst im Nachhinein wird ihnen bewusst, welche Unsicherheiten sie

selber überwinden mussten und wie sie sich allmählich in ihre neue Identität als Eltern eines Schulkindes hineingefunden haben. Bisher werden Eltern bei diesem Übergang nicht gezielt unterstützt.

Erzieherinnen und Lehrer/innen begleiten beruflich den Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Grundschule, haben aber selbst keinen Übergang zu bewältigen. Der Unterschied liegt darin, dass keine Veränderungen auf der Identitätsebene eintreten und dass das Merkmal der Erstmaligkeit oder Einmaligkeit fehlt.

Was ist eine erfolgreiche Übergangsbewältigung?

Ein erfolgreicher Übergang ist zunächst durch das Fehlen von Problemen definiert worden. Auffällige Reaktionen des Kindes in der ersten Schulzeit sind als Bewältigungsreaktionen interpretierbar. Dabei ist das

Lernoasen den Kindern auf allen Intelligenzebenen (acht Intelligenzen nach Gardner) zur Verfügung stellen, damit sie sich nach ihrem Entwicklungsstand „bedienen“ können. Gute Resonanzräume schaffen. Welche Resonanzräume bieten wir Kindern? Die Spiegelneurone sind ein sozialer Resonanzraum (Pool an möglichen sozialen Handlungen). Bei Mobbing wird dieser Resonanzraum nicht mehr gespiegelt – dies führt zu einer psychologischen Katastrophensituation – Blick wird nicht erwidert. Sozialer Ausschluss hat eindeutige biologische Effekte. Versuchspersonen empfinden „echten“ Schmerz. Sozialer Ausschluss führt zu massiven biologischen Effekten. Vorhersehbarkeit von Verhalten. Das was ich tue, beschreibe ich. Maria Aarts Konzept Martemeo: „Aus eigener Kraft“.

So früh wie möglich: Frustrationen mit positiven Emotionen an die Einsichtsfähigkeit appellieren, damit die Kinder lernen, mit dem Frontalhirn (Großhirnrinde) zu agieren. Atmosphäre für hirngerechtes Lernen schaffen:

- angstfreie Beziehung
(Kinder müssen sich zugehörig und angenommen fühlen – M. Carr)
- Wiederholungen
- ganzheitliches, bedeutungsvolles und interessenorientiertes Lernen
- Wissen über Emotionen und Gefühle (siehe Emotionsforschung nach Tanja Singer)
- Pädagogen sollen Kindern mehr Erfolgsgeschichten aus dem Leben erzählen.

Die Art, wie Lernen präsentiert wird, kann Feuer entfachen.

Wir können nichts vergessen. Das Kind kann nach Spitzer jedoch lernen, den Mandelkern vom Frontalhirn bewusst abzuschalten. Sie brauchen Erwachsene, die es empathisch begleiten und es immer und immer wieder tun ...

2.2 Was ist mein Bild vom Kind?

Beziehung auf Augenhöhe. Nach Gerald Hüther brauchen wir mehr Now-Moments (Beispiel: Therapeutin und Klient). Das ist der besondere Moment, wo zwei Menschen sich wirklich begegnen und sich gegenseitig öffnen. Kein Hierarchiedenken und kein adultistisches Verhalten (ungleiche Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern) sind darin involviert.

Wir brauchen Adultismusvereinbarungen in Bildungseinrichtungen und Kommunikationstheorien, die haltungsverändernd wirken (Anti-Bias-Ansatz sowie Gewaltpräventionsprogramme von Anfang an).

Die Frage ist: Wie initiieren wir in den Bildungseinrichtungen Wissen? Bin ich selbst initiiert?

Bin ich selbst motiviert und beGEISTert? Bin ich selbst Lernender und Abwartender?

Kann ich loslassen? Bin ich ein Motivierer? In Bildungsprozessen sollten keine Antworten vorgefertigt werden, sondern die Kinder wollen das Problem „erfühlen“ und erarbeiten.

Dazu brauchen die Kooperationspartner Zeit für Austausch. Wie macht es die Kita?

Wie gestaltet es die Schule?

Teilhabe aller Menschen an sozialen Erfahrungen – neurologisch begründetes Grundrecht – Inklusionsgedanken. Ausschluss ist ein Akt der Unmenschlichkeit. Dreigliedriges Schulsystem:

Wir haben nicht das Recht, Schwächere auszugrenzen. Erste Verfahren laufen schon.

Kriegszeiten sind hierzulande zum Glück vorbei, aber nicht in den Kinderzimmern. Das, was Kinder sehen (Ego-Shooter-Spiele ...), wird in Nervenzellnetze eingeschrieben, welche die Programme für eigene Handlungsmöglichkeiten kodieren. Diese werden als Handlungsmodell gespeichert und kann in bestimmten Situationen Handlungsbereitschaft erzeugen. Es ist die Frage, wie unterstützen wir heute Kinder, die automatisch mit Medien konfrontiert werden, damit sie sich gesund entwickeln können?

Keine Unterschiede zwischen „gebildeten“ Menschen und „nicht-gebildeten“ Menschen vornehmen. Hinterfragen von diskriminierenden Begrifflichkeiten wie „bildungsschwach“, „bildungsfern“, „Brennpunkteinrichtung“ usw. Wieso sind „Ungebildete“ weniger intelligent? Elternkontaktbegleitangebote, in denen Eltern auf der Basis einer wertschätzenden, inklusiven Kommunikation und einer dialogischen-systemischen Haltung (systemische Dialogvereinbarungen) begleitet und nicht „gebildet“ werden. Eltern sind schon Experten. Die Haltung: Pädagogische Fachkräfte müssen andere Menschen bilden, hinterfragen. Andere da abholen, wo sie stehen? Wollen Sie da abgeholt werden, wo Sie stehen? Wie fühlen Sie sich dabei? Welche Haltung würde Ihnen gut tun?

2.3 Wie sollte eine Bildungseinrichtung konzipiert sein?

Rahmenbedingungen! Wir können die Kinder nicht um 13 Uhr nach Hause schicken, damit sie dann sinnlos vor den Bildschirmen sitzen.

Wir brauchen in allen Bereichen Tätigkeiten, die alle Sinne anregen. „Unfertige“ Spielplätze, die kreativitätsfördernd sind; Eltern, die mehr als 8 Minuten am Tag mit den Kindern sprechen und mit ihnen gemeinsame Aktivitäten unternehmen.

Bedürfnisse der Kinder achten und kennen. Wir kennen oft unsere eigenen Bedürfnisse nicht. Selbstreflexion notwendig (Schulz von Thun, Rosenberg ...). Was brauchen wir?

Darwinistisches Gedankengut hinterfragen. Ist Konkurrenz die alleinige Triebfeder?

Was macht uns eigentlich noch aus?

Je tiefer ein Inhalt verarbeitet wird, desto besser bleibt er im Gedächtnis (Eselsbrücken-Lernen), Lernstrategie. Durch das Bauen der Brücken im Geist hat man den Inhalt x-mal hin- und her gewendet und dadurch verändert.

Die Gehirne der Kinder sind nicht die Ursache dafür, dass die Lernfreude bei vielen Kindern schon im ersten Schuljahr verloren geht.

Hier enden die Kompetenz und die Zuständigkeit der Hirnforschung – das gesamte Bildungssystem muss reformiert werden. Wir brauchen eine stärkere Berücksichtigung der neun multiple Intelligenzen nach Howard Gardner.

Aktivitäten, die alle Sinne anregen – Werke schaffen – Herz – Hand – Kopf!

Lernzeitpunkt: am Nachmittag gibt es ein emotionales Hoch – nach dem Lernen findet ein Konsolidierungsprozess statt – deshalb nicht an Computer, weil damit dieses Lernen verloren geht.

PädagogInnen brauchen eine neue Ausbildung, um zu lernen, mehr mit dem Frontalhirn vorurteilsbewusst zu agieren (Einsichtsfähigkeit schulen, positives und inklusives Menschenbild und Denken durch Erfahrungsübungen können gelernt werden).

Vorurteile werden nur im bewussten Verhalten verändert. Das Unbewusste muss bewusst gemacht werden. Dazu braucht es Schulung mit vorurteilsbewussten Materialien.

Der Mandelkern kann bewusst vom Frontalhirn abgeschaltet werden. Dennoch kann eine Mathematikabneigung nicht vergessen werden.

Schule als Einladungsort. Schule als ein heilsamer Ort, in dem Gefühlsverarbeitung einen integrierten Platz hat. Ethik- und Haltungsunterricht/Kommunikationsunterricht.

Mathe und Gefühl sind nicht voneinander zu trennen.

Darauf achten, wie geht es den Schülern, wenn sie etwas nicht verstehen?

2.4 Was sind die Vorteile einer inklusiven Didaktik?

Zufriedenere Kinder, Eltern und eine menschlichere Gesellschaft. Die Haltung, dass Heterogenität die Normalität ist.

Wir lernen das am besten, was uns unter die Haut geht. Die inneren Schätze der Kinder werden in unseren Einrichtungen von der Goldmine in Bleireservate verwandelt, weil für Gänsehautfeeling

beim Lernen keine Ressourcen vorhanden sind. Welche Schule hat schon einen Freigeist und bietet Theaterunterricht an? AGs greifen zu kurz. Nur Auswahl Schüler kommen hinein. Kinder brauchen die Chance neue Erfahrungen zu machen, damit aus Blei wieder Gold werden kann. Bildungseinrichtungen als Einladungsort, in denen jeder willkommen ist. Transkulturell. Schule als Ort der Inspiration und der Initiation. Leistung ist weniger an äußeren Erfolg gekoppelt. Schule als ein Gemeinschaftsort, in der die Sehnsucht nach Verbundenheit gestillt wird. Wir tragen alle diese Sehnsucht in uns. Diese Sehnsucht kommt aus den frühen Entwicklungsphasen. Wir waren alle mit unserer Mutter verbunden und es verletzt uns, wenn wir ausgeschlossen werden. Die aktiven Hirnreale aus dieser Zeit veranlassen uns, uns zu schützen, damit diese Verletzungen nicht mehr gefühlt werden. Schule als einen Auffangort verstehen, an dem Ausschluss/Ausgrenzung anders als zurzeit begegnet wird. Wer ausgeschlossen ist, braucht Inklusionserfahrung. Dafür muss mehr Zeit investiert werden als in Curricula. Auf die inneren Leitbilder kommt es an. „Dein Kind sei so frei es immer kann. Lass es gehen und hören, finden und fallen, aufstehen und irren. J. H. Pestalozzi. Eine verletzungsfreiere Kindheit ist möglich, wenn die Entwicklungsmöglichkeiten nicht beschnitten werden. Leitbilder in Werten: Verbundenheit, Mitgefühl, Vertrauen, Geduld, Risiko, Resilienz. Bildung muss Menschenbildung bleiben und geht nur über Herzensbildung. Zu oft ist Bildung noch auf Konkurrenz ausgerichtet, damit die Kinder im globalisierten System die Oberhand gewinnen. Aber zu welchem Preis? Zum Preis der Menschlichkeit. Wir brauchen Erwachsene, die das System durchschauen und ein System bilden, das zu den Kindern passt und für die neuen Herausforderungen unserer Gesellschaft tauglich ist.

2.5 Mein Bild vom Kind reflektieren. Was ist tatsächlich neu?

Das Kind bildet sich selbst im sozialen Kontext. Das ist schon lange bekannt. Das Bild vom Kind hängt von dem Menschenbild ab. Das Menschenbild ist die Grundannahme, was ein Mensch ist oder wie ein Mensch sein soll. Es gibt unterschiedliche Funktionen von Menschenbildern. Es kann uns positiv oder negativ ausrichten. Ein humanistisches Menschenbild geht davon aus, dass das Kind nicht erst zum Menschen wird, sondern schon ein Mensch ist, dem eine gegenseitige Anerkennung zusteht. Umso besser wir Kinder beobachten, desto besser können wir die Umwelt so einrichten, dass das Kind sich gut darin entfalten kann und es kann sich am besten entfalten, wenn die Menschenbilder der Erwachsenen so ausgerichtet sind, dass dem Kind die gleiche Wertschätzung und Mitspracherecht (je nach Entwicklungsstand) gewährt wird, wie den Erwachsenen auch. Auch kleine Kinder im Alter von zwei Jahren können schon partizipieren, wenn die Erwachsene den Raum dazu einrichten und ihnen auch diesen Raum zugestehen. Übernehmen Erwachsene viele Aufgaben, kann das Kind nicht selbstständig werden. Wie groß ist die Kanne, damit sich das Kind selbst seinen Kakao einschenken kann? Wie reagiert die Mutter, wenn das Kind etwas verschüttet? Bestimmen immer nur die pädagogischen Fachkräfte, wann die Kinder in den Garten gehen dürfen oder werden mit den Kindern gemeinsam Vereinbarungen getroffen? Traut man ihnen diese Vereinbarungen zu? Wenn ihnen etwas nicht getraut wird, liegt das immer nur an den Kindern oder sind es nicht etwa auch die Ängste und die Befürchtungen (Haltungen) der Erwachsenen, die das Kind in seinem kindlichen TUN stark einschränken? Das Bild vom Kind, besonders im Zeitalter, in der die Demokratie in den Kindertagesstätten noch in Kinderschuhen steckt, obwohl sie schon von der UN-Kinderrechtskonvention 1989 durch die Kinderrechte eingefordert wurde, gilt es, durch eine sorgfältige Beobachtung genau zu reflektieren. Gerade die Kinderrechte sind zwar bekannt, aber sie sind in den Bildungseinrichtungen nicht sichtbar. Wie werden sie sichtbar? Wie genau erfahren die Kinder, dass sie Rechte haben? Wie schaffen es die PädagogInnen, den Meinungsbildungsprozess zu schulen, ohne, dass sie denken, das Kind ist dafür noch zu klein? Wie oft stülpen Erwachsene unbewusst ihre eigenen Gedankenkonzepte über die Kinder? „Gell, heute willst Du wieder mit dem

Traktor spielen?“). Durch Partizipationsfortbildungen wird das Bild vom Kind von den Wurzeln und von den Flügeln her neu entzündet und betrachtet. Partizipation richtig verstanden, ist Entschleunigung und die Grundvoraussetzung, damit Inklusion in der pädagogischen Praxis mehr und mehr gelingt.

3. Die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung

3.1 Die Neutralität des Gehirns

Das Wort neutral (ne-uter: „keiner von beiden“) wird im Sinne von: „unparteiisch, ungeladen, ausgewogen ...“ benutzt. Demnach sind die Impulse, Berührungen, Signale, die das Gehirn empfängt, zunächst neutral.

Die Impulse aus der Umwelt werden in chemische und biologische Signale umgewandelt, die anfänglich für das Kind noch keine wirkliche Bedeutung haben. Doch mit der Zeit durch unzählige Interaktionen, Zuwendungen, Bestätigungen, Anerkennungen ... gibt das Kind den Dingen, den Personen, der Umwelt ... eine individuelle, erfahrungsbasierte Bedeutung. Kinder sind lernresistent. Sie geben nicht auf. Was ist passiert, wenn Kinder das Lernen verlernen?

Das Gehirn generiert aus den neuroelektrischen und -chemischen Signalen aktiv Bedeutung. Das Kind erschließt und konstruiert die Welt – Konstruktivismus. Beispiel: Stift

Die Soziologie spricht von einem „subjektiven Sinn“ (H. Mead), „kognitiven Vermächtnis“ und von der vordeterminierten Bereitschaft zu sinnstiftenden Interaktionen (G. Hüther: Bedürfnis nach Verbundenheit und Wachstum).

3.2 Die Autopoiesis des Gehirns

Das Gehirn gestaltet sich aus sich selbst heraus, weil nur das Kind selbst in der Lage ist, den Dingen Bedeutung zu geben.

Deshalb kann nur das Kind sich aus dieser Bedeutung heraus selbst bilden.

Es konstruiert seine eigene Wirklichkeit.

Es entwickelt aufgrund dessen seine eigenen Neigungen, Interessen, Themen und Lebensziele.

3.3 Die Plastizität des Gehirns

Nervenzellen vermehren sich nicht! Vor der Geburt werden die Nervenzellen zu 1/3 mehr angelegt. Die Nutzung entscheidet, was daraus wird. Das Gehirn wird so, wie wir es mit Begeisterung benutzen.

Die neuronalen Verbindungen sind ein dynamisches Modell und kein lineares Modell.

Gehirn hat eine hohe Anpassungsfähigkeit (problemloses Essen mit den Füßen und Bedienen einer Tastatur, wenn die Arme fehlen).

Durch Kontaktstellen (Synapsen) sind die Nervenzellen untereinander verbunden und bilden komplexe Netzwerke.

Diese Kontaktstellen bleiben lebenslänglich veränderbar (Plastizität).

Das Gehirn lernt immer! Die Nutzungsbedingungen sind dafür zuständig, was das Gehirn lernt (Profi-Handynutzer?).

Nutzung in Bezug auf Beziehung ist sehr wichtig. Werden die Verbindungen intensiv genutzt, dann werden die Kontaktstellen dicker/breiter und es entstehen mehr Synapsen. Nicht das Bindungshormon (Oxytocin) ist ausschlaggebend, sondern die Nutzung steigert das Bindungshormon (Kinder sind keine Reagenzgläser!).

Die Umwelt-Anlage Wirkung ist nicht summativ, sondern **m u l t i p l i k a t i v**.

3.4 Die Sozialität des Gehirns

Das Gehirn ist immer ein Produkt dessen, was es in den Aber-Milliarden Interaktionen erfahren hat.

Am Anfang war es noch unbedarft, neutral und offen für Ganzheitlichkeit. Mit der sprachlichen Entwicklung geht der Niedergang los. Das Kind erfährt Bewertung und bekommt das Gefühl, das, was es tut, ist nicht richtig. Es passt zunächst nicht zu den vorgehenden ganzheitlichen Erfahrungen. Das Kind hat keine Wahl und glaubt bzw. übernimmt die Einstellungen der Eltern. Es hört auf, ein gutes Gefühl zu sich selbst zu haben und lebt immer mehr für die Erwartungshaltungen der anderen. Ein Kind, das Angst hat, lernt Vermeidungsverhalten. Wenn wir wollen, dass sich die Gehirne der Kinder demokratisch und stärkenorientiert entwickeln, dann brauchen wir eine Gesellschaft, die keine Angst und Druck erzeugt und die einen aktivierenden Bildungsstil vorlebt.

Wir können nicht ohne Gefühl lernen. Der Körper ist immer dabei.

Die Frage: „Mit welchem Gefühl lernt das Kind Mathematik?“ ist entscheidend.

Greif-, Handlungs-, Kommunikationsmuster sind immer mit dem Gefühlsmuster verbunden, es sei denn, wir haben uns irgendwann in der Vergangenheit entschieden,

dass wir die „Gefühlsmuster“ nicht aktivieren wollen. Das Gehirn kann alles, was wir wollen!

Einzelnes können wir besser als Allgemeines lernen, weil uns das Einzelne mehr berührt.

Einzelne Schicksale gehen uns mehr ans Herz.

Das Gehirn ist nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten da, sondern es ist zum Lösen von Problemen optimiert. Es dient dem Zurechtfinden in der Welt und ist entsprechend strukturiert (Denkorgan tritt in den Hintergrund).

Die kollektive Wertekultur wird über die Spiegelneurone intuitiv gelernt. Gestaltung von Beziehungen (Bindung). Wir brauchen Beziehung in den Schulen und eine

„Potentialentfaltungskultur“ und nicht eine „Ressourcenausnutzungskultur.“ (Hüther, 2009)

Bildungseinrichtungen als Einladungsorte. Was bedeutet der Inklusionsgedanke für das Gehirn?

Wir brauchen auch Irritationen, um zu lernen. Altes muss hinterfragt werden, damit Neues seinen Platz findet.

3.5 Die Empathie des Gehirns

Wir können die Gedanken der anderen lesen, weil wir Spiegelneuronen haben. Giacomo Rizzolatti – Universität Parma, Italien, ist der Entdecker der Spiegelneuronen/Spiegelnervenzellen (mirror neurons). Spiegelnervenzellen (Empathiezellen) gehen in Resonanz mit dem, was beobachtet wird. Resonanz bedeutet: Wieder-Erklingen oder Zurück-Erklingen. Wenn jemand mit einer Nadel gepiekt wird, empfinden wir diesen Schmerz geistig nach. Spiegelneurone sind demnach Handlungsneurone à la Asterix und Obelix.

Der Handlungsplan ist: „Erdnuss greifen auf einem Tablett“ – auch im Dunkeln. Rizzolatti hat Messfühlerimplantate bei Makake-Affen installiert. Das war 1996 eine neurobiologische Sensation: Die Zellen feuerten, wenn der Affe beobachtete, dass jemand anderes nach der Nuss griff und nur dann. Zellen haben also eine neurobiologische Resonanz. Daher stammt der Satz: „Ich fühle, was Du fühlst.“ Ein Bewegungsumsetzungsneuron wird auch „Obelix-Zelle“ bei den Neurowissenschaftler genannt: Ich muss das nicht ausführen, aber ich hätte den Plan, es ausführen zu können (Obelix führt zwar oft das aus, was Asterix plant, aber nicht immer). Menschen können also Aktivitäten nur in der Schwebe halten. Genau das ist auch ein Hinweis auf den freien Willen. Ich muss nicht alles umsetzen, was ich sehe, höre und fühle.

Kriterien der Spiegelneuronen

„Ich fühle, weil du fühlst.“ (J. Bauer). Sie sind die Grundlage für Ethik und Moral.

Die Entdeckung der Spiegelneurone ist so sensationell wie die Entdeckung des Erbgutes der DNA. Gerade Spiegelnetzwerke postulieren den freien Willen. Wir können Handlungsgedanken in der Schwebe halten und müssen sie nicht ausführen.

Spiegelneuronen sind in allen Gehirnzentren vertreten, dennoch befinden sich die Spiegel-Neuronen-Netzwerke hauptsächlich neben dem Sprachareal.

Wir müssen uns nicht anstrengen, um mitzufühlen, wir fühlen intuitiv mit. Sie sind der Grund der menschlichen Empathiefähigkeit und tragen dazu bei, dass eine intuitive menschliche Kommunikation untereinander möglich ist.

Menschen haben die Fähigkeit zur inneren Mitreaktion. Wer z. B. eine unfaire Handlung beobachtet, der aktiviert dieselben Areale in seinem Gehirn, besonders, wenn er viele Spiegelneurone ausgebildet hat. Es ist so, als würde ihm das selbst passieren.

Spiegelneurone sind die Brücke zwischen Beobachtung eines Vorgangs und dem eigenständigen Lernen.

Beim Menschen reicht es aus, eine Handlung nicht sehen zu müssen. Schon allein durch das Hören gehen die Spiegelneuronen in Resonanz. Es „funkt“ auch dann im Gehirn, wenn der Mensch die Anweisung bekommt, er möge sich die entsprechende Handlung vorstellen. Am stärksten „funkt“ es, wenn die Handlung imitiert wird (Simulationszellen).

Spiegelneurone sind Handlungsneurone und sie lassen uns vermuten, wie sich die Situation weiterentwickeln könnte. Verhalten ist vorhersehbar und berechenbar. Nach Dierk Petzold kann es ethnische und kulturelle „Grenzen“ geben, wenn die Muster zu stark ausgeprägt sind. Frage: Wenn das Gehirn reframbar (plastisch und korrigierbar) ist (Gedankenstretching), gibt es dann wirklich diese Grenzen?

Menschen können mit einem offenen Willen eine andere Perspektive einnehmen.

Voraussetzung: Sie haben die Bereitschaft zur Veränderung (Veränderungsintelligenz).

Handlungsgedanken müssen nicht, können aber umgesetzt werden. „Wie hängen innere Vorstellungen von Handlungsmustern mit der erlernten Sprache (Kommunikationsmuster) zusammen?“

Menschen erahnen, was folgen könnte, auch wenn sie die Handlung nicht sehen.

Spiegelneuronen (inneres, intuitives Wissen) können über eine bewusste Kommunikation aktiviert werden. Einsicht kann durch eine inklusive (einfühlende, gefühlsorientierte, bedürfnisgerechte und selbstbewusste ...) Sprache entstehen.

Je öfter wir diese Handlungsgedanken denken, desto höher die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung

4. Das Phänomen der Entwicklung in der heutigen Zeit

Was können wir tun, um die Kinder heute mit der Rilkeschen Vogel-Perspektiefe zu betrachten (siehe Zitat am Anfang vom Reader)? Ein anderer schwedischer Spruch sagt: „Gebt den Kindern Wurzeln, damit sie fliegen lernen.“. Wie können wir es schaffen, aus dieser Vogelperspektiefe zu denken und gleichzeitig die Kinder auch von den Wurzeln her zu stärken und zu erkennen?

Wie sieht Entwicklung heute im Gegensatz zu früher aus? Geboren als „hilflose Nestflüchter“ muss es heute im Zeitraffer sich entwickeln, kaum noch Zeit zum einfach nur DA-SEIN und Kind-Sein (Früh die Zahlen lernen, Entwicklungsstände auf Defizite und Fehler untersuchen, ständig messen und vergleichen ..). „Aber das Kind ist kein Wachs, das sich in eines Menschen Händen zu einer beliebigen Gestalt kneten lässt: es lebt, es ist frei; es trägt ein unabhängiges und eigentümliches Vermögen der Entwicklung und das Muster aller innerlichen Gestaltung in sich“ (Heinrich von Kleist, Aufsätze und kleine Schriften Kap. 8, 2012). Die Bildungskonzepte nach dem Pisa-Schock sind aus Angst geboren. Angst, sagt Gerald Hüther, ist kein guter Ratgeber. Trotz Bildungskonzept gibt es keine besseren Mathematiker und auch die Zahl der Kinder, die nicht auf einem Bein hüpfen können, nimmt stetig zu. Darüber hinaus ist in Deutschland Bildung immer noch stark vom sozialen Status abhängig. „Schön, wenn Kinder schon früh schreiben können, aber zuerst brauchen sie ein emotionales Alphabet“ (Hüther S. 210, 2013).

Entwicklung ist ein fortschreitender, sehr komplexer Prozess von Wechselwirkungen zwischen den individuell-genetischen Anlagen (Körperliche Gestalt, Intelligenz ...), der strukturellen Reifung

(Altersreife), der Umwelt und letztendlich auch der Intensität der eigenen Selbststeuerung und Selbstregulierung.

Heute weiß man, es gibt nur wenige Verhaltensänderungen, die auf reine Reifungsprozesse zurückzuführen sind. Die Reifung vollzieht sich nur im Zusammenhang mit vielfältigen Lernprozessen und viele Veränderungen sind gerade durch diese Lernprozesse zu erklären. Deshalb entfalten sich die Anlagen nicht zwangsläufig, weil es genetisch angelegt ist, sondern sie entwickeln sich erst durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit sich selbst. Die Umwelt sollte demnach das Kind nicht über-, aber auch nicht unterfordern, sondern „lernmäßige Herausforderungen“ (Schenk-Danzinger S. 32, 1993) den Kindern anbieten. Wie sich die Entwicklung vollzieht, ist sozio-kulturell mitbedingt. Die Entwicklung ist beobachtbar (ipsative Entwicklungsbeobachtung – Vergleich mit sich selbst), aber wir haben keinen Nachweis, welche Faktoren dazu beigetragen haben, dass Entwicklung stattgefunden hat. Was genau war Umwelt und was genau Anlage, die diese Veränderung gebraucht hat, kann nicht ohne weiteres beantwortet werden.

Entwicklung läuft in einer sogenannten dritten Dimension: Wir müssen weder ziehen am Gras, noch ist das Kind nur ein Grashalm, das wie von selbst wächst. Das Kind ist ein in sich selbst organisiertes System (Autopoiesis), das sich am besten in guten Mensch-zu-Menschen-Beziehungen entfalten kann. Da wo gute Beziehungen sind, da funktioniert auch die Entwicklung. Erwachsene sind Impulsgeber, jedoch nicht ausschließlich. Nicht sie bestimmen die Entwicklung des Kindes, aber sie können die Entwicklung des Kindes stark behindern und beeinflussen. Die Grenzen, die gesetzt werden, dürfen nur in gemeinsam gestalteten Beziehungen stattfinden. Kein Machtgefälle oder Erwachsene, die den Kindern den Mund verbieten. Kinder lernen am besten durch die starke Wurzel der Verbundenheit (siehe Kap. Mitgefühl in Hüther, S. 107 – 111, 2013.) Demnach ist alles Lernen eine emotionale Resonanz.

5. Eine moderne Definition von „Entwicklung“

Heute ist der Entwicklungsbegriff weiter gefasst als früher. Es wird jede Art der Veränderung als Entwicklung verstanden. Interindividuelle und umweltabhängige Unterschiede in der Entwicklung werden heute miteinbezogen, deshalb wird von einer differentiellen und ökologischen Entwicklungspsychologie gesprochen.

Hans Thomaе, Unterstützer einer neuen Entwicklungskonzeption, definiert Entwicklung als eine „Reihe zusammenhängender Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufs zuzuordnen sind.“

Entwicklungspsychologie der Lebensspanne („Life-span-psychology“)

Es handelt sich um eine eigenständige Entwicklungskonzeption. Weitere Begründer dieser Richtung waren neben Thomaе auch Stanley Hall (1922), Charlotte Bühler (1929/33) und Erik Erikson (1959). Heute ist die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne mit der Allgemeinen Entwicklungspsychologie gleichzusetzen.

Prinzipien und Prämissen:

1. Lebenslange Entwicklung:

Die ontogenetische Entwicklung wird als lebenslanger Prozess verstanden. In allen Phasen des Lebenslaufs können sowohl kontinuierliche (kumulative) als auch diskontinuierliche (innovative) Veränderungen auftreten.

2. Multidirektionalität:

Entwicklung bedeutet nicht nur Wachstum, sondern auch Abbau. Die Richtung der Veränderungen variiert nicht nur zwischen verschiedenen Verhaltensbereichen (z. B. Intelligenz versus Emotion), sondern auch innerhalb einer einzigen Verhaltenskategorie – z. B. fluide Intelligenz (Verarbeitungsgeschwindigkeit) versus kristalline Intelligenz. Die fluide Intelligenz nimmt im Alter ab, während die kristalline Intelligenz (Können, Wissen, Strategieerweiterung, Erfahrungswerte usw.) hingegen zunimmt.

3. Gewinn und Verlust:

Im Laufe der neurobiologischen und sozialen Entwicklung werden fortwährend alte Funktionen durch neue ersetzt. Schon in der frühen Ontogenese ist Entwicklung demnach ein Wechselspiel aus Gewinn und Verlust. Man spricht von Selektiver Optimierung. Dennoch überwiegt mit zunehmendem Alter leider der Verlust. Verluste können allerdings durch Erfahrung kompensiert werden. Das EXPERIMENT von Salthouse, 1984, zeigt: Erfahrene Schreibkräfte (jüngere und ältere) tippen gleich schnell, obwohl die psychomotorische Reaktionsgeschwindigkeit bei den älteren viel langsamer ist, können Letztere ihre mangelnde Reaktionsgeschwindigkeit durch ein Mehrwert an Erfahrung kompensieren. Sie haben vielleicht Strategien entwickelt, mittels derer sie schneller im Voraus die Sätze lesen können oder sie haben eine stärkere innere Souveränität beim Tippen.

4. Plastizität:

Die Entwicklung des Menschen ist nicht vordeterminiert (z. B. durch die Erbanlagen), sondern zeichnet sich durch eine hohe intraindividuelle Plastizität aus. Es gibt in allen Altersstufen ungenutzte Reserve- und Potenzialkapazitäten, was für die Plastizität der Entwicklung spricht. Gleichzeitig gibt es aber auch alters- und personenbedingte Grenzen der Entwicklungsmöglichkeiten (siehe die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung).

6. Merkmale des Entwicklungsgeschehens

Angelehnt an Schenk-Danzinger

1. Differenzierung/Segmentation

Die zunächst global-symbolische Repräsentation der Wirklichkeit wird mit der Zeit immer ausdifferenzierter. Durch Akkommodation (Erweiterung der Schemata) wird immer mehr ausdifferenziert. Bei der Sprache z. B. müssen ja die Kinder herausfinden, wo denn in dem Sprachfluss

(K a r i g d n

D

G c d c n

n

n

3. Zentralisation

Die Handlungen des Kindes verlieren immer mehr ihre Zufälligkeit. Jetzt nehme ich einfach mal die Rassel in die Hand. Sie werden von Vorüberlegungen und Plänen gesteuert. Was bringt mir diese Rassel? Erst Werthandlungen sind sichtbar. Der vorwiegend reaktive Charakter von Reaktionen geht zurück und das Kind wird proaktiver.

4. Selektivität

Durch die strukturelle Reifung erfasst das Kind immer mehr Details und kann Reizangebote seiner Umwelt auswählen. Ich nehme die Rassel nicht, weil sie mir nicht gefällt. Je nach Bedeutung und Interesse wird ein Kind sich für das eine und das andere Kind für etwas anderes entscheiden oder gerade das gleiche wollen.

5. Ausformung von Strukturen

Geteilte Intentionalität – Kinder entwickeln die Fähigkeit, Absichten, Ziele und Interessen zu teilen. Die vorangeschrittene Reifung mit den folgelogischen Entwicklungsschritten führt dazu, dass Kinder kritischer werden (kritische Realismus). Kinder hinterfragen Dinge und Geschehnisse.

6. Irreversibilität

Die kognitiven Strukturen zeigen eine nicht umkehrbare Reihenfolge auf. Die Entwicklung vollzieht sich zwar nicht im gleichen Tempo, aber in immer derselben Reihenfolge.

7. Verfestigung

Werte werden verfestigt, schon in der frühen Kindheit. Gewohnheiten werden bald zu Vorurteilen und zu festen Meinungen. Es verfestigen sich Verhaltensweisen, die sowohl mit positiven als auch mit „negativen“ Begleitgefühlen erlernt wurden. Starrheit, aber auch die Liebe, Heimweh, Resilienz sind hier in den Verfestigungsmustern zu verorten. Die innere Stärke, die das Über-Ich auf Grund einer gelungenen Gewissensbildung gewinnt, ist ebenso eine Erscheinungsform der Verfestigung.

7. Eine Definitionsannäherung Reifung und Wachstum

Reifung

Reifung und Lernen (Entwicklung) sind auf das engste miteinander verknüpft. Das Reifungsgeschehen bildet Schwerpunkte der Lernfähigkeit. Deshalb spricht die Pädagogik nicht mehr von „Schulreife“, sondern von „Schulfähigkeit“. Ab wann ein Kind schulfähig ist, ist sehr individuell. Es gibt keinen bestimmten und festgelegten Zeitpunkt dafür. In der Regel spürt das Kind selbst, wann es bereit ist, zur Schule zu gehen. Deshalb wäre das Wort „Schulbereitschaft“ die authentischere Umschreibung. Gehen muss ein Kind nicht lernen. Wenn Muskulatur und Nervenbahnen ausgereift sind, dass die zum Gehen notwendigen Bewegungskoordinationen bewältigt werden, dann geht das Kind.

Anders beim Sprechen: Die Disposition zum Sprechen (Sprechmuskulatur, Reife in der Denkstruktur) ist bei allen Menschen mit einer ausgeprägten Kognition vorhanden. Wann es jedoch beginnt, hängt von der Umwelt ab. Von Reifung spricht man, wenn bestimmte organische Veränderungen, bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen ermöglichen, die das Kind zuvor noch nicht hatte.

„Reifung ist jener Anteil, der das organische Wachstum zur Entwicklung trägt. Sie vollzieht sich als ein Teil unseres biologischen Erbes in festgelegten, nicht umkehrbaren Aufeinanderfolgen. Reifung manifestiert sich im körperlichen Wachstum und in der motorischen Entwicklung, die bis zur „Vollkommenheit“ ausgebaut werden kann (Seiltänzer). Jede Entwicklung hat eine Reifung als Grundlage. Ist etwas biologisch ausgereift, dann wächst der Mensch. Er kann jedoch durch gute

Beziehungen sich schneller entwickeln. D. h. der Reifungsprozess ist etwas beschleunigt. Ein Kind kann sogar schneller gehen, wenn die Eltern es animieren (Funktionsübung). Wird es aber in der Zeit krank, fällt das Kind wieder in seiner Entwicklung zurück (noch nicht sicher ausgereift) und hört auf mit dem Gehen. Es fängt wieder an zu laufen, z. B. erst wieder nach der Genesungsphase.

Das Phänomen der latenten Reifung. Werden Kinder ein Jahr lang, wie im albanischen Kulturkreis, ein in ihren Wiegen festgebunden, so dass alle Vorübungen wegfallen, werden diese Fähigkeiten nach der Befreiung der Kinder trotzdem innerhalb von kürzester Zeit gelernt. So auch Hüther:

Auch die Familien und Kulturen, die weniger mit ihren Kindern sprechen, bringen eloquente Menschen hervor. Es kommt also nicht darauf an, wieviel wir reden, sondern wie die Beziehung zu den Menschen ist, mit denen wir reden. Ist ein Kind „reif“ zum Sprechen, kann es auch mehrere Sprachen lernen. Wird ihm nur eine Sprache angeboten, lernt es eben zunächst nur eine. Wesentliche Unterschiede der Menschen gehen auf die Vielfalt und auf die Heterogenität der Lernangebote (Lernasen) in ihrer Umwelt zurück.

Wachstum

„Wo nichts passieren kann, passiert auch nichts.“

Michael Grasemann; Spielplatzentwickler.

Wachstum ist die Entwicklungsgrundlage. Somit steht das Lernen in der Pädagogik-Definition im Hauptfokus. Eine Definition der Pädagogik, die sich nach der geistigen Entwicklung richtet, braucht gute Kompetenzen im Bereich der Didaktik. Hierbei können sich Unterschiede im Prozess ergeben und auf diese Unterschiede brauchen wir inklusive und konstruktive Antworten. Wie können wir individueller unterrichten? Entwicklung heißt immer auch, Erfahrungen zu sammeln, um anhand dieser Erfahrungen ein Verständnis von sich und der Welt zu gewinnen. Viele Dinge entdeckt das Kind selbst, ohne dass wir es zeigen müssen (Flowgefühl). Wie schaffen wir es, dass dieses Flowgefühl bei den Kindern entsteht? Bei einer geeigneten Lernumgebung mit einer guten Atmosphäre wird das Kind früher oder später selbst auf Lösungen kommen. Der Lernprozess findet also implizit und passiv statt.

Dazu gehören z. B. der aufrechte Gang und der Spracherwerb. Hier spielt das Wachstum zwar eine Rolle, allerdings ist das Verständnis der eigenen motorischen Fähigkeiten und des Balancegefühls bzw. Auffassungsvermögens viel entscheidender.

Aktive Lernprozesse umfassen demnach das Fremdgesteuerte, worunter auch die Schulbildung fällt. Hier geht es schließlich um ein erweitertes Wissen über die Zusammenhänge, z. B. fremde Kulturen, welche aus einer rein persönlichen Einsicht heraus nicht ohne weiteres möglich wären.

Diese eigen- und fremdgesteuerten Prozesse führen zur Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Einschneidende Ereignisse, die sich oft wiederholen (Gewohnheitsmuster), führen unweigerlich zu einer Änderung des Verhaltens, sodass permanent ein Wechselspiel zwischen Leben/Wachstum und Entwicklung besteht.

8. Aktuelle pädagogische Ansätze und Verfahren – Überblick

8.1 Vorurteilsbewusste professionelle Beobachtung: Was heißt das genau?

Der Vorurteilsbewusste Bildungsansatz stärkt Kinder in ihrer Ich-Identität und in ihrer Bezugsgruppenidentität. „Erwachsene sind aufgefordert, jedes Kind in seinem Selbstvertrauen zu stärken, indem es als Individuum und als Mitglied seiner sozialen Bezugsgruppe geachtet und

wertgeschätzt wird.“ (Projekt KINDERWELTEN, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie gGmbH, KINDER IN IHRER ICH- UND BEZUGSGRUPPEN-IDENTITÄT STÄRKEN, JUNI 2005, Projektleitung: Petra Wagner). Dazu gehört nicht nur eine wertschätzende inklusive Kommunikation und Interaktion mit dem Kind, sondern auch gut fundiertes, korrektes Wissen, um seine Kultur, Lebenswelt, Besonderheiten und um sich seinen Hintergrund anzueignen. Das geschieht in einer Lernumgebung, in der Platz ist für die vielen Lebensweltenkulturen, Wertekulturen und Besonderheiten aller Kinder. Kinder sollen in ihrer Besonderheit nicht vor anderen vorgeführt werden („Wir haben eine schwarze Familie in der Kindertagesstätte!“), sondern es wird vorurteilsbewusst an den Gemeinsamkeiten angesetzt. Allein schon die Frage: „Woher kommst Du?“, kann zur Ausgrenzung führen. Kleine Kinder sind oft in vierter Generation in Deutschland und antworten in der Regel: „Aus Stuttgart“. Wenn sie größer sind, wissen sie schon, was gemeint ist und sagen automatisch, sie kämen z. B. aus Eritrea. Kinder vorurteilsbewusst zu beobachten, heißt auch, ihre sprachliche Botschaft wahrnehmen und eine Bewusstheit darüber zu entwickeln, was Kinder genau sagen, wie sie es sagen und warum sie es sagen, um sie in ihrer Persönlichkeit stärken zu können.

„Kinder in ihrer Identität stärken heißt, Bildungsprozesse ermöglichen. Bildungsbenachteiligung beginnt früh: Wenn Kinder in der Kindertagesstätte nichts finden, woran sie mit ihren Vorerfahrungen anknüpfen können, bleiben sie passiv. Bekommen sie die Botschaft, ihre häusliche Kultur sei „unnormale“ oder nicht wichtig, so sind sie verunsichert und gehemmt und können ihre Fähigkeiten kaum zeigen. Sie können vom Bildungsangebot des Kindergartens kaum profitieren. Und bleiben hinter ihren Möglichkeiten zurück, was das Lernen angeht. Werden Kinder bestärkt in dem, wer sie sind und was sie mitbringen, so werden sie eher aktiv. Erleben sie Respekt und Zustimmung, auch für ihre Familie und für ihre Familienkultur, so können sie eine Verbindung zwischen sich und der Lernumgebung Kindergarten herstellen und beteiligen sich selbstsicher am Geschehen.

Die Kinder werden in ihrer Ich- und Bezugsgruppen-Identität gestärkt, so können sie besser lernen.“ (Vergl.: Ebd. wie oben).

Vorurteilsbewusste Bildung und Beobachtung bedeutet auch, die Familien (Bezugsgruppen) der Kinder nach dem Prinzip der Widerspiegelung in der Bildungseinrichtung transparent zu machen.



Gestaltung von Collagen, Familienbüchern usw. zum Prinzip: Widerspiegelung.
Jede Familie gestaltet mit den Kindern eine Seite und das wird zu einem Gruppenbuch zusammengebunden.
Bei neuen Kindern schon bei der Aufnahme das Format mitgeben oder mit den Eltern und Kindern gemeinsam in der Einrichtung das Blatt gestalten.

8.2 Bildungs- und Lerngeschichten nach M. Carr

Im nationalen Curriculum in Neuseeland
„Te Whāriki“ (Webrahmen) werden:

die Zugehörigkeit

Graphik: www.bing.com

das Wohlbefinden

die Exploration

die Kommunikation und

die Partizipation

der Kinder berücksichtigt. Dabei stehen ihre individuellen Lernprozesse im Mittelpunkt, die mit Hilfe der Lerndispositionen erkennbar sind. Lerndispositionen sind die sichtbaren Strategien der Kinder, um zu lernen.

Die oberen genannten fünf Bedürfnisse/Werte entsprechen den wichtigsten Bedürfnissen der Menschen nach Wachstum und Verbundenheit (siehe G. Hüther). Das Konzept wurde in Deutschland vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) adaptiert und von Sybille Haas weiterentwickelt.

Die fünf Lerndispositionen können ausgelebt werden, wenn die Werte darunter (unter dem Eisberg) erfüllt sind. Sie können auch behindert werden, wenn die Bedürfnisse der Kinder unbeachtet bleiben und frustriert werden. Beobachtet wird nach diesen fünf Lerndispositionen:

Interessiert sein

Engagiert sein

Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten

Ausdrücken und mitteilen

Lerngemeinschaft initiieren. Mitwirken und Verantwortung übernehmen.

Nach der ersten Lerngeschichte werden weitere Entwicklungsschritte für das Kind überlegt.

Es gilt das Prinzip: Nächste Schritte. Was sind die nächsten Entwicklungsschritte für das Kind anhand der Beobachtung nach Lerndispositionen? Wie können Kinder partizipativ beteiligt werden?

Es soll erkannt werden, ob die Interessen, Fähigkeiten, Strategien des Kindes komplexer geworden sind. Was ist die Zone der nächsten Entwicklung (siehe Kap. 9)? Tauchen bestimmte Fähigkeiten oder Strategien bei unterschiedlichen Aktivitäten auf? Haben die Fachkräfte Antworten auf diese Fragen gefunden, erleichtert es ihnen, nächste Schritte für das einzelne Kind zu formulieren und das Kind dabei gezielt bei seiner Entwicklung zu begleiten.

Was wären die Fragen aus Sicht des Kindes an die pädagogische Fachkraft?

Kann ich Dir vertrauen?

Auf welche Weise erfüllst Du meine alltäglichen Bedürfnisse?

Kennst Du meine Interessen?

Ermunterst Du mich, meine Interessen zu vertiefen?

Bekomme ich die Gelegenheit Neues auszuprobieren?

Um das Konzept umzusetzen, braucht es eine extra Schulung von mehreren Tagen.

Interesse

Engagement

Standhalten

Ausdrücken

Lerngemeinschaft

DJI-Unterlagen

8.3 Das -Konzept

Beate Andres und Hans-Joachim Laewen haben die neun multiple Intelligenzen nach Howard Gardner als Grundlage für ihr Beobachtungskonzept ausgewählt (extra Arbeitshilfe). Welchen Weg/Möglichkeit bevorzugt das Kind, um sich ein Bild von der Welt zu machen bzw. zu konstruieren?

1. Sprachliche Intelligenz

Sensibilität für Sprache und die Fähigkeit, sie für bestimmte Zwecke zu gebrauchen

2. Logisch-mathematische Intelligenz

Probleme logisch artikulieren und wissenschaftlich untersuchen

3. Musikalisch-rhythmische Intelligenz

Begabung zum Musizieren, Komponieren, musikalische Prinzipien

4. Bildlich-räumliche Intelligenz

Piloten, Architekten, Graphiker ...

5. Körperlich-kinästhetische Intelligenz

Potenzial Körper(teile)

6. Naturalistische Intelligenz

Darwin, Newton, Einstein

7. Interpersonelle Intelligenz

Wünsche anderer Menschen verstehen und erfolgreich kooperieren (soziale I)

8. Intrapersonelle Intelligenz

sich selbst verstehen, realistisches Bild der eigenen Persönlichkeit zur Umsetzung von Wünschen nutzen

9. Existenzielle Intelligenz

Offenheit für existenzielle Fragen, religiöse und geistige Führer

Beobachtung in fünf Schritten:

1. Was geschieht? Was tut, sagt das Kind allein und in Interaktion mit anderen?
2. Was macht die Situation mit mir?

3. Wie fühlt sich das Kind aus meiner Sicht? Perspektivenübernahme.
4. Wie engagiert zeigt sich das Kind in der Situation? Engagiertheitsskala nach Laevers.
5. Von der individuellen Beobachtung zur fachlichen Reflexion (dialogischer Diskurs) mit KollegInnen. Überlegungen, Erkenntnisse, weiterführende Fragen (was ist die Antwort des Kindes auf die Angebote?) ergeben ein „individuelles Curriculum“ (schneller Überblick) für das Kind.

Das Konzept der Engagiertheit beinhaltet das Prinzip der individuell angemessenen Herausforderung. Sie findet statt an der Grenze der eigenen persönlichen Möglichkeiten oder im Bereich der nächstfolgenden oder möglichen Entwicklung (vgl. Laevers 1997, S. 7).

9. Lerntheorie – Die Zone der nächsten proximalen Entwicklung (ZNE)¹

nach Lew Wygotski, russischer Psychologe und Verhaltensforscher

Zone der nächsten proximalen Entwicklung ist für Lew Wygotski interessanter als die aktuelle Zone der Entwicklung. Die ZNE ist „die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau eines Kindes, bestimmt durch seine Fähigkeit, Probleme selbständig zu lösen, und der höheren Ebene der potentiellen Entwicklung, die durch die Fähigkeit bestimmt wird, Probleme unter Anleitung anderer zu lösen.“ Aus Joshua Handerer – Entwicklungspsychologie

www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fips/skripten/neu/grund/entwicklung/Entwicklungspsychologie_josua.pdf

Die Zone der nächsten Entwicklung liegt knapp oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus eines Kindes. Sie bezeichnet den Bereich, den sich das Kind wahrscheinlich als nächstes aneignen wird. Wygotski teilt diese Entwicklungszonen in drei Typen ein:

Typ 1 geht von der Bezugsperson aus.

Das sind Eltern/PädagogInnen/andere Bezugsgruppenidentitäten, die in Richtung der ZNE gerichtetes Angebot für eine neue Aufgabe für das Kind vorbereiten. Zunächst wird diese Aufgabe durch Unterstützen und Zeigen eingeführt, dann wird zunehmend jedoch die Aufgabe selbständig vom Kind gemeistert. Wygotski fordert, um die Entwicklung des Kindes zu unterstützen, einen „vorausseilenden“ Unterricht. Der Beziehungsaspekt ist hierbei sehr wichtig. Kinder lernen am meisten von den PädagogInnen, die sie mögen, deshalb sollte erst Zeit in den Beziehungsaufbau investiert werden, um Kinder effektiver in die ZNE-Zone führen zu können.

Typ 2 geht von einer stimulierenden Umgebung aus.

Das Kind bedient sich je nach seinen Interessen und Motiven an seiner Umgebung. Wir müssen sie ihm nur anbieten. D. h. durch eine attraktive Umwelt (Lernoasen), die ausreichend mit anregenden Materialien in allen neun Intelligenzen nach Howard Gardner (Bewegungsmaterial, Experimentieren, Malutensilien, Büchern, Rollenspielmaterialien, Kinderrechte u. a.) ausgestattet ist. Hier könnten auch Umgebungsmerkmale der unmittelbaren und weiteren Umgebung des Elternhauses mitbedacht werden (Gärten, Wald- und Wiesen, Abenteuer- und Spielplätze ...).

Typ 3 geht von kompetenten Partnern aus.

„Wir werden am Du zum Ich“ (Martin Buber).

Das Lernspiel kann im Sinne der ZNE nur dann entwicklungssteigernd sein, wenn Kinder mit

¹ Quelle: Oerter, Montada: Entwicklungspsychologie. 3. Auflage 1995, S. 92 ff

„kompetenten“ älteren und erfahreneren Kindern oder Erwachsenen zusammen interagieren und zu neuen Lösungen kommen.

Um die ZNE für die konkrete sozio-kulturelle Entwicklung umzusetzen, schlägt der Entwicklungspsychologe, J. Valsiner, vor, diese Zone als Bindeglied zwischen der Zone freier Bewegung (ZFB) und der Zone unterstützter Handlungen (ZUH) anschaulich zu machen.

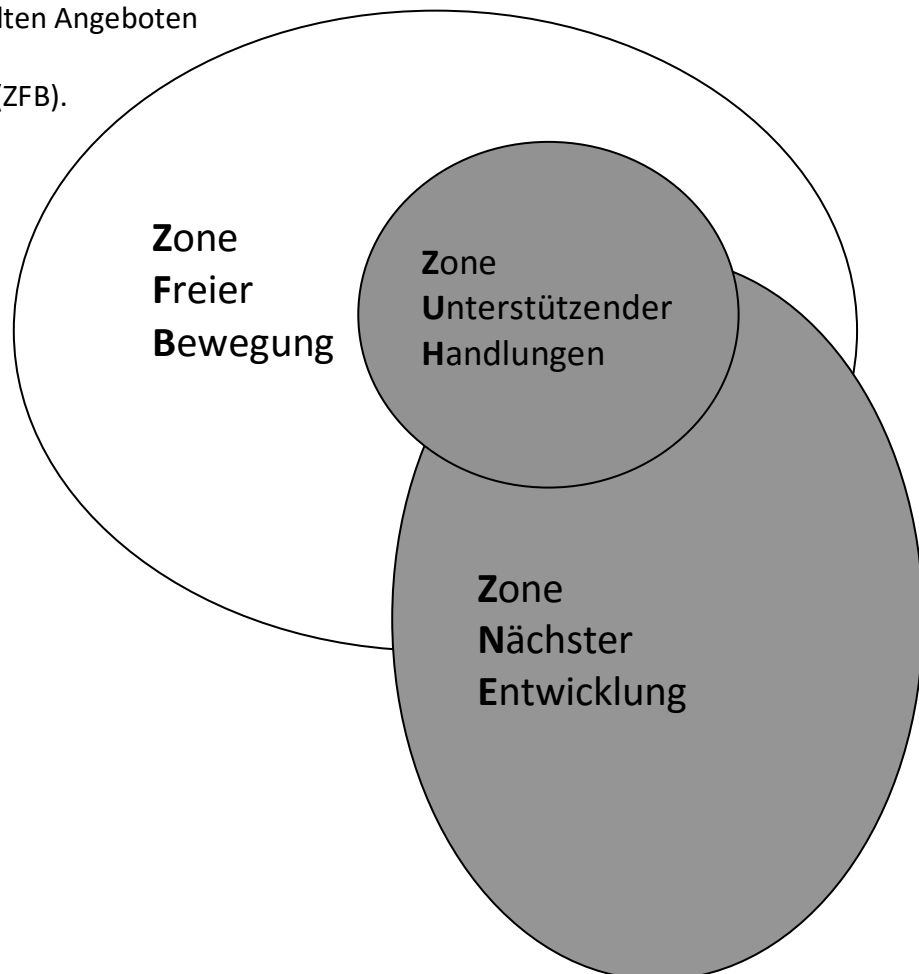
Die ZFB umfasst das, was für ein Kind in einer ganz bestimmten Zeit seiner Entwicklung erreichbar ist. Die Grenzen dieser Zone werden entsprechend des kindlichen Lernfortschritts ständig neu bestimmt. Dabei werden dem Kind immer auch bewusste Grenzen und Einschränkungen zugemutet. Entweder zu unerreichbaren Umgebungen oder Gegenständen oder zu Veranstaltungen, an denen sie nicht teilnehmen dürfen.

Die ZUH wird durch eine Gruppe von Aktivitäten (z. B. Projekte), Gegenständen oder Bereiche in der Umgebung des Kindes gebildet, die für die kulturell erwünschten Entwicklungszielen unterstützend sind. Mittlerweile wird nach den neuen Erkenntnissen der Hirnforschung auf den Förderbegriff verzichtet. „Das Gras wächst nicht schneller, auch wenn man daran zieht.“

Die ZFB ist größer als die ZUH, da dem Kind in allen pädagogischen Ansätzen mehr Möglichkeiten der Weltentdeckung und der Exploration zur Verfügung stehen, als ihm parallel dazu gezielte Unterstützungsangebote gemacht werden.

Andererseits wird die ZFB für bestimmte Bildungsabsichten (Sprachbildung, Unterricht, Sport, Projektkurse ...) eingeschränkt und kann bis zum Rand der ZNE zurückschrumpfen.

Die ZNE ist größer als das, was mit gezielten Angeboten unterstützt wird (ZUH) und als das, was für das einzelne Kind erreichbar ist (ZFB). Die ZNE wird in jeder Kultur mehr oder weniger eingeschränkt.



10. Unterschiedliche Entwicklungsmodelle zur Bewältigung von Transitionen – eine Auswahl

10.1 Das Life-Span-Development-Modell nach Erikson

Erik H. Erikson wurde 1902 in Frankfurt geboren und arbeitete als Psychoanalytiker in den USA. Er ist in den 60er Jahren in Deutschland bekannt geworden. Sein Begriff des Ur-VERTRAUENS ist heute schon längst in die Umgangssprache aufgenommen worden.

Erikson hat ein psycho-soziales Krisenmodell entwickelt. Es unterscheidet sich von den anderen psychoanalytischen Entwicklungstheorien durch die Annahme, dass menschliche Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist. Er spricht von „Life-Span-Development“. Er hat die Identität als eine aufeinander aufbauende Stufenfolge betrachtet, in denen Krisen immer wieder neu bewältigt werden müssen.

In jeder Stufe muss der Mensch diese Krisen überwinden, um erfolgreich die nächste Stufe zu erreichen, die Weiterentwicklung (Akkommodation) bedeutet. Die Krisen werden bei Erikson als Chance verstanden und sind nicht mit Störungen gleichzusetzen. Störungen entstehen nur in Ausnahmefällen, meistens werden die Krisen, besonders auch in der Pubertät, da dort die Krise am schwerwiegendsten ist, ohne größere Probleme überstanden. Darüber hinaus ist seiner Entwicklungstabelle zu entnehmen, dass diese Krisen nur im Zusammenhang mit den Beziehungspersonen (Eltern, Geschwister, LehrerInnen ...), den Elementen der Sozialordnung (Gesetze, Normen, Werte, Wirtschaftsleben ...) und mit den psychosozialen und psychosexuellen Modalitäten (Milieu, Gegebenheiten wie z. B. in der die von Freud artikulierte anale Phase des Festhalten und Loslassens gut überwunden wurden), verstanden werden.

Eriksons Modell beinhaltet acht Krisen. In jeder Krise setzt er Erfahrungen konträr und maximal zueinander. Entwicklung läuft nach Erikson nach einem epigenetischen Prinzip ab. Das bedeutet, dass die Entwicklung einen Grundplan besitzt, die zu durchschreiten ist. Alle Phasen sind miteinander verbunden, bedingen, ergänzen sich und bauen aufeinander auf. Autonomie baut auf das gewonnene Urvertrauen auf. Selbst wenn eine Phase überstanden ist, kann sie noch Thema sein.

1. Urvertrauen versus Misstrauen. Urvertrauen zu entwickeln, ist gerade für die spätere Identitätsfindung von größter Bedeutung. Schon ganz früh wird beim Kind durch vielfältige Eltern-Kind-Interaktionen abgespeichert, wie sicher oder wie unsicher die Welt ist. Erfährt ein Kind ausreichend Liebe und Geborgenheit, dann kann es Vertrauen in sich und in die Welt entwickeln. Es wird dann höchstwahrscheinlich alle weiteren Krisen erfolgreich bewältigen. Ein Kind, das abspeichert, dass die Welt unsicher, ambivalent und unzuverlässig ist, das die Erfahrung macht, mal kommt die Mama und mal nicht, kann nicht in dem Maße das notwendige Urvertrauen entwickeln und wird bei allen weiteren Entwicklungsstufen etwas mehr zu kämpfen haben, als das sicher geborgene Kind.
2. Autonomie versus Scham und Zweifel. Autonomie ist schon beim Säugling vorhanden und beobachtbar. Der Säugling dreht den Kopf zu Seite oder weicht dem Blick aus. Es befreit sich von einer Hand. Autonomie ist aber auch im Erwachsenenalter relevant. Wurde diese Krise gut bewältigt, wird auch der Jugendliche seine Pubertätskrise gut und autonom managen können.
3. Initiative versus Schuldgefühl. Entweder das Kind ergreift von sich aus Initiative und wird auch darin unterstützt, es zu tun und findet somit seine Interessen oder es entwickelt oft Schuldgefühle, weil es stets bemüht ist, die Interessen der anderen wahrzunehmen z. B. durch eine zu autoritäre Erziehung, was ihm jedoch

nicht immer gelingen kann. Ein guter Ausgleich zwischen Eigen- und Fremdinteresse wäre hier notwendig.

4. Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl. Bei Piaget setzt hier die konkret- operationale Phase an, die anschauliche ist vorbei, das Kind ist psychodynamisch gesehen nun „reif“ für die Schule, bzw. schulfähig. Kinder haben nun das Gefühl nützlich zu sein und ihren Horizont zu erweitern. Das familiäre Milieu und auch die Kindertagesstätte haben einen Sättigungsgrad erreicht. Zu keinem anderen Zeitpunkt wird ein Mensch mit so viel Neuem und so vielen neuen sozialen Kontakten konfrontiert als mit dem Schuleintritt. Versagt hier die Umwelt, kann es zu Störungen kommen. Das Kind denkt, es ist zu nichts nütze und unfähig. Dies hängt hier natürlich auch von den Vorphasen ab, wie ein Kind mit Konflikten umgehen kann und wie es Konflikte bewältigt. Lob und Anerkennung ist in dieser Phase besonders wichtig.
5. Identität versus Identitätsdiffusion. Bei Piaget ist das die formale abstrakte kognitive Phase, die ein Mensch erreicht haben muss, um die Krise bewältigen zu können und um den Erwartungen zu entsprechen, welche die Gesellschaft nun an den Jugendlichen heranträgt. Alles dreht sich um die Frage, wer bin ich, wer bin ich nicht? Misslingt diese Aufgabe (Entwicklung ist immer AUFGABE) sich selbst zusammenzuhalten, kommt es zu einer Identitätsdiffusion. Ein Junge kann z. B. eine total falsche, also negative Identität annehmen, nur um sich von seinen Eltern abzuheben. Nicht nur der Körper verändert sich und seine Proportionen, auch die Erwartungshaltung der Eltern und der Gesellschaft ist plötzlich eine andere geworden. Nur zu oft ist der Jugendliche noch gar nicht reif. Er möchte noch Kind sein, wird aber in diese neue Rollenerwartung hineingepresst. Andererseits in gewissen Situationen möchte er jedoch erwachsen sein und ist eingeschnappt, wenn er nicht als solcher anerkannt wird. Die Peergroups spielen eine außerordentlich wichtige Rolle. Ein Jugendlicher braucht die Anerkennung der Gruppe und übernimmt deren Werte und Gesetzmäßigkeiten, auch wenn diese nicht seinen Vorstellungen entsprechen. Er will unbedingt dazugehören, selbst wenn er dafür seine Familie „verkauft“. Über die anderen findet er immer mehr zu sich selbst; er darf sich aber dabei nicht selbst aufgeben. Diese Erfahrungen sind gerade für die nächste Stufe relevant, ob diese gelingt oder nicht.
6. Generativität und Integrität versus Lebensekel. Macht er gute sexuelle Erfahrungen, hatte er auch schon von Kindheit an stabile Beziehungspersonen, wird er auch familiär denken und beziehungsfähig sein. Menschen, die ihre Ziele nicht erreichen, werden irgendwann resignieren. Diese Menschen sehen keinen Sinn mehr im Leben, sind unzufrieden, fühlen sich als „Versager“. Hat dieses Versagerverhalten im Alter nicht schon beim Versagen des Urvertrauens ihren Ursprung? Es gibt nichts, was sich nicht bedingt oder mitverantwortlich ist, für das, was irgendwann mal sein wird oder ist. Inwieweit kann bewusst Verhalten gesteuert werden? Inwieweit kann jeder sein Schicksal, besonders in Krisenzeiten, selbst in die Hand nehmen und eigenverantwortlich handeln, selbst wenn vieles früher „schwierig“ war? Können nicht auch gerade Krisen zu einem Mehr an Selbstverantwortung, Selbststeuerung, Kraft und Willen führen? Keiner kann etwas dafür, aus welchem Elternhaus er stammt und wie er in der frühen Kindheit behandelt wurde, aber spätestens am Ende der Pubertätsphase hat jeder die Möglichkeit, seine eigene Entwicklung so zu aktivieren und zu steuern, dass er nicht mehr „ohnmächtig“ seiner Vergangenheit ausgesetzt ist. Er ist mächtig, er kann etwas tun. Er kann sich selbst von seinen Abhängigkeiten befreien.

Identität ist Einmaligkeit, Einzigartigkeit, aber auch Interaktion mit anderen, denn nur über den anderen, über das DU, findet man zur eigenen Identität. Es kommt auf das nichtmoralisierende Du an, wie stark die eigene Moral später von Empathie getragen ist oder nicht.

Herbert Mead, ein Soziologe, betont, dass nur der Umweg über den Anderen die Voraussetzung für die Gewinnung von Identität ist und spricht von Rollenübernahme: „taking the role of the other“. Diese empathische Fähigkeit, sich in die Rolle der anderen hineinzusetzen, lässt den Menschen zu

dem werden, was er eigentlich ist. Er übernimmt die Verantwortung für sein Leben und entwickelt auch gleichzeitig den Sinn für die Gemeinschaft bis hin zu Altruismus. Wer lernt, „sich selbst mit den Augen der anderen zu sehen“, entwickelt eine Metakognition, die Menschen menschlicher werden lässt. Nur über einen empathisch-sensibel begleiteten und interaktionistischen Weg zwischen Umwelt/Umfeld und dem heranwachsenden Menschen, kann der Mensch zu seiner Identität finden. Mead spricht von „I“ and „me“. Das „I“ ist das Subjekt, der Mensch; „me“ ist das Objekt, die Anderen in uns. „Me“ sind die internalisierten Haltungen und Erwartungen der Anderen, bzw. die zugewiesenen Identitäten. Das „I“ (ES – bei Sigmund Freud) ist das impulsive, freie konstitutive Ich. Das „me“ (ÜBER-ICH – Moral und Wert- und Normvorstellungen) ist das reflexive und kontrollierte Ich und aus diesen beiden, aus Selbstsozialisation und Sozialisation, setzt sich im richtigen Gleichgewicht (Piaget: Äquilibration) die Identität zusammen.

10.2 Das Persönlichkeitskonzept nach Carl Rogers (1902 – 1987)

„Wenn ich vermeide mich einzumischen, sorgen die Menschen für sich selbst.“

„Wenn ich vermeide zu predigen, bessern die Menschen sich selbst.“

„Wenn man vermeidet, Menschen zu beeinflussen, werden die Menschen sie selbst.“

Dies sind Gedanken bzw. eine Form von Wahrheit, die wir in unserer Kultur nach Carl Rogers noch zu wenig gewürdigt haben und die auch in den Bildungseinrichtungen unbekannt sind. Carl Rogers wird kaum gelehrt.

Alle Gefühle, Ideen, Impulse als einen bereichernden Teil des Selbst zu akzeptieren, wäre die Herausforderung jeglicher Kultur, ohne alle Gefühle und Affekte zu einer Handlung kommen zu lassen, die nicht unbedingt zur Verbundenheit beiträgt. Erst wenn Menschen das können, dann werden sie authentisch, ehrlich und echt sein und auch friedlicher reagieren und handeln. Dann haben sie gelernt, ihre Bedürfnisse besser zu regulieren und sich mehr für sich selbst und andere einzusetzen. Wer ein kulturelles Klima von Verständnis, Achtung und Echtheit schafft, der bewirkt, dass sich Personen, Gruppen und evtl. sogar auch ganze Nationen mehr in Richtung Menschlichkeit bewegen – weg von der Rigidität von Verhaltenssturheiten hin zur mehr Flexibilität im Verhaltens- und Kommunikationsrepertoire – weg von der Abhängigkeit und Ohnmacht hin zu mehr Autonomie, Freiheit und Macht im Sinne von Ermächtigung – eine Möglichkeit haben, etwas zu verändern. Dann kommen die Menschen in den Genuss, ihre Veränderungs- und Chancenintelligenz auszunutzen.

Rogers selbst empfindet es als viel lohnender, offener und durchsichtiger zu sein, als eine grundsätzliche Rechtfertigungs- und Verteidigungshaltung einzunehmen. Beziehung muss im Rhythmus zwischen Offenheit/Ausdruck und Assimilation/Aufnahme stattfinden. Beziehung findet zwischen Fließen/Wandlung und Kontemplation/Ruhezeit statt sowie auch zwischen Wagnis/Angst und Sicherheit/Schutz. Sie muss zwischen „Einwärtsblicken“/Erkenntnis suchen und „Auswärtshandeln“/Erkenntnisse anderer ebenso miteinschließend ausgehandelt werden.

Nur so können die abermillionen Interaktionen der zwischenmenschlichen Beziehungen zum Wohle aller am besten gelingen, besonders in Unsicherheitsmomenten wie bei den Transitionen.

Die tiefgründigen Gedanken von Carl Rogers tragen viel dazu bei:

- ✓ „Ich habe mich als besonders wertvoll empfunden, wenn ich es mir erlauben kann, einen anderen Menschen zu verstehen.“
- ✓ „Ich habe es als lohnend empfunden, einen anderen Menschen zu akzeptieren.“
- ✓ „Die Tatsachen sind freundlich. Schmerzliche Neuorganisationen sind das, was mal Lernen nennt.“

Rogers ist der Vater der humanistischen Psychologie. Nach Rogers philosophisch-anthropologischem Persönlichkeitsmodell ist der Mensch von Natur aus gut und besitzt die innerorganische Tendenz

(Selbstaktualisierungstendenz), die sich in Richtung Autonomie und Selbstverwirklichung hin entwickelt. Er hat also die Annahme, dass das Selbst die Tendenz zur ständigen Aktualisierung seiner Selbst hat. Das ureigene Selbst ist eine innere Kraft, die ständig nach Wachstum strebt. Er bezeichnet diese Kraft als zentrale Energie der Selbstaktualisierung, Selbsterhaltung und Selbstverwirklichung. Selbstaktualisierung ist nach Rogers das grundlegende Motiv für das Tätigwerden des Menschen. Dabei entwickelt er die zunehmende Bereitschaft, sich für jede Art von Erfahrung zu öffnen und sich und andere so anzunehmen, wie sie sind. Das Kind hat nicht das Bedürfnis zu diskutieren, warum das Wasser nass ist oder der Stein hart ist. Es nimmt mit unschuldigen Augen alles auf und beobachtet die Natur um ihn herum so wie sie nun mal ist.

Demnach ist die Grundannahme von Rogers, dass der Organismus des Menschen, die Erfahrungen, die er macht, in Beziehung zu dem grundlegenden Streben nach Selbsterhaltung und Selbstaktualisierung setzt. Erfahrungen, die Selbstaktualisierung ermöglichen, werden vom Organismus als positiv bewertet und weiterhin angestrebt. Erfahrungen, die Selbstaktualisierung verhindern oder die Selbsterhaltung bedrohen, werden negativ bewertet und vermieden. Diesen Vorgang nennt Rogers *organismischer Bewertungsprozess*. Also ist das organismische Selbst ein Prozess des Organismus, Erfahrungen aufzunehmen und sie dahingehend zu bewerten, ob sie für die Selbstaktualisierung positiv sind oder nicht.

Der Mensch hat ein Bedürfnis nach positiver Wertschätzung: „Ich will, dass alle mich lieben“. Das Selbstkonzept ist das Bild, das eine Person von sich selbst hat. Es umfasst alle Erfahrungen, die ein Mensch bisher mit sich, d. h. mit seinen Wahrnehmungen, Gefühlen und Fähigkeiten gemacht hat. Das Selbstkonzept orientiert sich nicht an das organismische Wertesystem, sondern an den Werten der anderen. Die Werte der Eltern bzw. der Umwelt werden von den Kindern internalisiert. Dies kann zu einem unbewussten Konflikt zwischen den gelernten Wertvorstellungen und dem angeborenen, dem sogenannten organismischen Wertesystem führen. Beispiel: „Es gefällt mir zwar, aber die anderen lehnen es ab, also lehne ich es auch ab.“ „Da ich will, dass die anderen mich gerne haben, will auch ich dagegen sein.“ Diese übernommenen unechten „Werte“ haben einen rigiden und statischen Charakter. Sie werden oft als „Sollte“ und „Müsste“ erfahren. „Ich muss zur Schule/Arbeit gehen!“, anstatt „Ich will zur Schule/Arbeit gehen.“ Das Individuum neigt dazu, seinen eigenen Erfahrungsprozess zu ignorieren, sobald es mit den Konstrukten der anderen in Konflikt gerät. Es versucht das Selbst zu sein, das andere von ihm erwarten, anstelle des Selbst, das es eigentlich ist. Aus diesem Grund scheinen die Familie und andere institutionelle Beziehungen in unserer Kultur die Brutstätte für psychische Krankheit zu sein und für moralisch verkommenes Handeln.

Das Persönlichkeitsmodell besteht aus drei Basisvariablen: *Kongruenz, positive Wertschätzung, Empathie*. Sie sind dazu da, ALLES zu tun, damit der Mensch sich frei fühlen kann, über sich selbst zu sprechen in einer noch nie zuvor erfahrenen Art und Weise. In der Therapie wird nicht nach dem Warum, sondern nach dem WIE gefragt. Dieses Wissen ist gut auf den Bildungsbereich übertragbar – siehe dazu Gruppenarbeit am Ende des Readers.

10.2.1 Die drei Merkmale der klientenzentrierten Gesprächstherapie und die Übertragbarkeit auf die Bildungseinrichtungen

Beschreibung des Merkmals „Kongruenz“ – Echtheit – Ehrlichkeit

Kongruenz kann nicht gelernt werden, es geht um eine grundlegende Einstellung, die durch positive Weiterentwicklung, durch ein Sich-selbst-Kennenlernen erworben werden kann. Echt heißt auch Sich-selbst-sein, sich nicht hinter einer Fassade verstecken, Gefühle zulassen und beschreiben, Empfindungen gewahr werden, mitteilen können. Die pädagogische Fachkraft, Coach, Berater oder Therapeut wirkt transparent und lebt seine Gefühle und Einstellungen offen aus, die ihn im jeweiligen

Augenblick durchströmen. Er kann sich durch sein Sein und Erleben, seine Gefühle und Erfahrungen in die Beziehung mit dem Coachee und Klienten einbringen. Der Coach, Berater und Therapeut ist er selbst und verleugnet sich nicht. Das authentische Interesse am anderen muss vorhanden sein und die Bereitschaft, sich um Offenheit zu bemühen. Man muss nicht immer alles gleich verstehen, aber auch nichts unversucht lassen, den anderen nicht, nicht zu verstehen. Mit Kongruenz ist auch gemeint, dass die Gefühle, die der Coach oder der Therapeut hat, ihm bekannt sind, seinem Bewusstsein zugänglich sind und dass er in der Lage ist, seine Gefühle auszudrücken und zu leben. Er muss fähig sein, sie mitzuteilen, wenn es ihm für den Fortschritt zweckmäßig erscheint.

Die Kongruenz-Schätz-Skalen (Punkt 1 – 5) von Truax 1962 wurden konzipiert, um die Ausprägung des Merkmals „Kongruenz“ genauer zu erfassen. Diese könnte man nun auch in den Bildungsbereich übertragen, um abzuschätzen wie kongruent sich besonders Kinder in Übergangssituationen verhalten. Es kann aber nicht gesagt werden, ob der Coach, der Berater oder Therapeut wirklich echt ist oder nur echt erscheint. Von Widersprüchlichkeit im Erleben und Verhalten, Ablenkung, wenn der Coachee oder der Klient versucht, sich mit der Person des Coachs, Beraters oder des Therapeuten zu beschäftigen, bis zur absoluten Kongruenz ist in der Schätzskala alles dabei. Der Therapeut ist spontan in der Interaktion und gibt freien Einblick in sein Erleben. Er hat keine Angst, Gefühle zu zeigen. Das Gespräch wird auf diese Weise zu einer wechselseitigen partnerschaftlichen Interaktion auf Augenhöhe. Stufe 5: „Ich fühle mich verletzt. Es wäre mir wichtig, wenn wir klären könnten, was die Ursache unserer Spannung war“.

Zu Beginn ist jedoch Stufe 3 (Grundstufe therapeutischer Wirksamkeit) anzustreben. Dann erst geht der Therapeut auf Stufe 4 und 5 und er muss sich dessen bewusst sein. Der Grad der Intensität soll dem Klienten und der therapeutischen Situation angemessen sein. Dieses Merkmal darf nicht missverstanden werden. Es besagt gewiss nicht, dass der Therapeut alle Probleme beim Klienten abladen soll. Das würde diesen sogar überfordern. Er soll auch nicht mit jeder Regung, die ihm durch den Kopf geht, herausplatzen. Aber er soll die Gefühle, die er erlebt, nicht vor sich selbst verleugnen und Gefühle, die in der Beziehung permanent auftauchen, akzeptieren, annehmen und auch äußern. Er soll der Versuchung widerstehen, sich hinter einer professionellen Maske zu verbergen. Zu Stufe 3: Das Verhalten des Therapeuten entspricht seiner persönlichen Besonderheit. Es ist keinerlei Widerspruch zwischen Erleben und Verhalten erkennbar. Er macht über sein Erleben Mitteilungen, wenn der Klient danach fragt und es die therapeutische Beziehung erfordert.

Dies ist von Bedeutung, damit der Klient Vertrauen fassen kann. Er wird als Person anerkannt. Nur so wird er angeregt, auch in seinem Verhalten offener und echter zu sein, d. h. sich auch zu trauen, schrittweise mehr er selbst zu sein. Die Forderung kongruent zu sein, ist ein Ziel, das vom Beziehungsprozess abhängig ist. Die Echtheit ist nicht etwas „Statisches“, sondern ein, je nach Klient, Situation, Rahmenbedingungen und persönlichem Entwicklungsstand, mehr oder weniger erfolgreiches Bemühen um Wahrnehmung, Offenheit und Klärung der eigenen Gefühle, die der Klient in einem auslöst. In der Supervision sollte man sich deshalb immer mit den eigenen und den institutionellen Grenzen befassen und mit der eigenen Helfermotivation.

Beschreibung des Merkmals „Positive Wertschätzung“ – Anerkennung – Emotionale Wärme

Wertschätzung ist grundsätzlich nur in Verbindung mit Kongruenz denkbar. Positive Wertschätzung bedeutet emotionales Engagement und nicht an Bedingung geknüpftes Akzeptieren. Der andere wird uneingeschränkt und warmherzig angenommen, unabhängig davon, was dieser sagt, denkt oder fühlt. Das Kind, der Coachee oder Klient wird als eigenständige und eigenverantwortliche Person gesehen. Die pädagogische Fachkraft, der Coach, Berater oder Therapeut ergreift nicht Besitz von ihm. Es

bedeutet, ein positives Gefühl zu entwickeln, möglichst ohne Vorbehalte und so wenige Bewertungen wie möglich. Rogers sagt auch „bedingungslose positive Zuwendung“ dazu.

Ich nenne es „einführendes Vermögen“. Rogers sagt: „

“. Durch Stimme, Mimik, Gestik und Körperhaltungen können Wärme und Wertschätzung signalisiert werden. Es ist immer die innere Haltung, die am Ende zählt. Bin ich bereit einen Menschen und besonders Kinder so anzunehmen, vielleicht sogar Facetten von ihm zu lieben, auch wenn er bzw. es mir nicht gleich sympathisch ist? Ohne innere Haltung wirkt jedes Wort unecht und gekünstelt.

Die pädagogische Fachkraft bzw. der Coach soll möglichst vorurteilsbewusst handeln. Das ist eine nicht an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung. Der Mensch wird wertgeschätzt, unabhängig davon, was er sagt und tut. Das

bedeutet nicht, dass man allem zustimmen muss, was das Kind, der Jugendliche, der Coachee oder Klient sagt oder tut. Inhaltlich kann und soll man anderer Meinung sein, doch das Kind, der Coachee oder Klient muss deutlich spüren, dass dies die Beziehung nicht beeinträchtigt und dass ich ihn als Menschen voll und ganz anerkenne. Die ganze Person anzuerkennen, ist für jede Beziehung von zentraler Bedeutung. Die positive Wertschätzung umfasst auch den emotionalen Bereich. Kinder müssen , dass sie als Person angenommen ist. Kinder spüren die „innere Beteiligung“. Man spürt aus Inhalt und Tonfall die Echtheit und das Interesse am anderen. Die nonverbale Kommunikation spielt in einer Dyade oft eine wichtigere Rolle als die verbale Kommunikation. Gefühle und Empfindungen für den anderen wahrnehmbar auszudrücken, ist in unserer Gesellschaft meistens unterentwickelt.

Auch dieses Merkmal wurde von Carkhuff (1969) und Pfeiffer (1977) in 5 Wertskalen eingeteilt, wobei die dritte Stufe ebenfalls die Grundstufe therapeutischer Wirksamkeit besitzt (von kühler Distanz bis tiefe Achtung für den persönlichen Wert des Klienten und seine Möglichkeiten). Somit kann er sich frei fühlen, er selbst zu sein, um zu seiner Selbstfindung zu finden.

Die positive Wertschätzung ist von Bedeutung, weil es ein Grundbedürfnis jeden Menschen ist, anerkannt zu werden, um die eigenen Potentiale entfalten zu können. Diese Anerkennung wurde diesen Menschen oft schon verwehrt.

Die positive Wertschätzung ist von Bedeutung, weil der Mensch so schneller zu einer größeren Selbstachtung gelangt, die kaum vorhanden ist. Diese Selbstachtung ist davon geprägt, inwieweit ein Mensch von anderen mit Achtung und Wertschätzung und emotionaler Wärme behandelt wurde. Dies ist für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung entscheidend. Personen mit geringer Selbstachtung sind eher konformistisch an Gruppen und Personen angepasst und haben ein starkes Bedürfnis, die Achtung und soziale Anerkennung von den Gruppenmitgliedern zu erhalten.

Die positive Wertschätzung ist von Bedeutung, weil durch die uneingeschränkte Wertschätzung, wird dem Coachee oder Klienten die Möglichkeit gegeben, Angst und Verteidigungsverhalten abzubauen und damit einhergehend offen über alle seine positiven wie negativen Gefühle zu sprechen.

Deshalb muss der Coach oder der Berater positive Gefühle, aber auch Diskrepanzgefühle und alle Aussagen, erst einmal akzeptieren, ohne sich von der Person zu distanzieren. Dieses Inkludieren sowohl der reifen wie der unreifen Impulse, der aggressiven wie der sozialen Einstellungen, bietet dem Menschen die Gelegenheit, sich so zu verstehen, wie er und wie es ist. Dadurch hat der Coachee oder Klient keine Gelegenheit, seine positiven Gefühle über zu bewerten und sich seiner unangebrachten Gefühle zu schämen oder zu verteidigen. Genau in dieser Situation treten Einsicht

und Selbstverstehen spontan zutage. Wer selbst nie diese Erfahrung von Einsicht beobachtet hat, wird kaum glauben, dass Individuen sich selbst und ihre Strukturen so wirkungsvoll erkennen können.

Diese Verhaltensweisen können nicht trainiert werden, sondern sie können nur über das eigene Erleben differenziert und bewusst wahrgenommen werden. Dafür kann man Erfahrungen und Modelle verwenden: „Ich stelle mir vor, ob ich die Situation des Klienten kenne, ob es mir auch einmal passiert ist usw.“ Wir können das Kind bzw. den Klienten im Geiste „vorspielen“, um ihn besser verstehen zu können. Ebenso ist es wichtig, unklaren Leistungsdruck abzubauen, falls dieser sich ergeben sollte. Es ist wichtig, im Gespräch Vertrautes zu suchen und sich nicht gleich unter Druck fühlen, wenn man das Kind, den Jugendlichen, den Coachee oder den Klienten nicht sofort versteht.

Die positive Wertschätzung hängt vom Verstehen ab. Wenn das nicht der Fall sein kann, d. h. keine Empathie möglich ist, muss versucht werden, sich noch besser in das Kind, den Coachee und Klienten einzufühlen, um über ein besseres Verstehen auch zu mehr Wertschätzung zu gelangen. Die pädagogische Fachkraft, der Coach sollte sich immer bewusst machen, inwieweit er das Kind, den Jugendlichen oder einen Klienten wirklich verstehen kann. Sollte das mal nicht mehr der Fall sein, ist es besser, den Klienten abzugeben und in Supervision zu gehen. Die persönliche Situation (eigene Überforderung, Stress, Unwissen, Druck usw.) sollte immer mit berücksichtigt werden, nur so können Wünsche und Gefühle des Klienten ernst- und wahrgenommen werden und dem Klienten tatsächlich geholfen werden. Es kann ihm nur dann wirklich geholfen werden, wenn die pädagogische Fachkraft, der Coach, Berater oder Therapeut es schafft, eigene negative Bewertungen vollkommen loszulassen.

Beschreibung des Merkmals „Einführendes Verstehen“ – Empathie – Mitgefühl (Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte)

Die Grundbedingung zur Empathie ist das aktive Zuhören und das aktive Dasein. Es ist das Achten auf den akustischen Inhalt, aber auch auf den emotionalen Inhalt einer Botschaft. Welche Gefühle begleiten die Botschaft? Es bedeutet aufnahmefähig zu sein, für einen sichtbaren „roten Faden“, für immer wiederkehrende Sätze oder Wörter. Es bedeutet, achtsam dem Tonfall, Sprechtempo, Sprechpausen, Mimik und Gestik zu folgen. Passt das Gesagte zum Verhalten? Welcher Kommunikationskanal widerspiegelt am ehesten das emotionale Empfinden? Wenn eine pädagogische Fachkraft, ein Coach, Berater oder Therapeut darauf „brennt“, ihr/sein Wissen anzubringen, kann sie/er nur schwerlich verstehendes Zuhören praktizieren. Sie/er antwortet, noch bevor das Kind, der Jugendliche bzw. der Coachee selbst denken kann. Die pädagogische Fachkraft, der Coach muss lernen, zu antworten, um zu verstehen und nicht nur, um irgendwie zu antworten.

Einführendes Verstehen heißt, sich in das Erleben des anderen einzufühlen – ein Mitgefühl zu haben auf der Kognitionsebene. Es bedeutet nicht, mitleiden. Es heißt, in der Lage zu sein, das Verstandene möglichst präzise mitzuteilen und zu spiegeln. Viele Konflikte liegen im emotionalen Bereich und lassen sich nicht einfach ohne Weiteres rationell lösen. Ein und dasselbe Ereignis kann bei jedem Einzelnen ganz verschiedene Empfindungen und Assoziationen auslösen. D. h., jeder hat seine spezielle Lebens- und Lerngeschichte. Menschen sind oft „Gefangene“ dieser subjektiven Wahrnehmung. Sie grübeln und grübeln und kommen keinen Schritt weiter. Die pädagogische Fachkraft, der Coach, Berater oder Therapeut ist fragend und offen lassend – niemals feststellend. Er vermutet höchstens, was genau an Bedürfnissen und Wertvorstellungen missachtet wurde. Dadurch motiviert er den Coachee oder Klienten, selbstbestimmt Mitteilungen und Argumente aufzustellen, damit er selbst sagen kann, ob die Äußerungen zutreffen oder nicht.

Die Messskalen von Truax wurden von Tausch überarbeitet und meinen damit, die „Gefühle und das Erleben der eigenen Person und Erleben der Wirkung der eigenen Person auf andere Menschen.

Es gibt 12 Stufen. Von „Keine Verbalisierung“, „Belehrung“ usw. bis „Verbalisierung in genauer Form aller wesentlichen vom Klienten geäußerten persönlich-emotionalen Inhalte des Erlebens durch den Psychotherapeuten“. Damit ist nicht gemeint, papageienhaft zu wiederholen und es geht nicht um eine Verbalisierungstechnik, sondern wiederum vielmehr um eine Einstellung, die durch Techniken und Methoden, die mit dieser Einstellung übereinstimmen, in konkrete Hilfe umgesetzt wird.

Die Methode muss mit der eigenen Grundeinstellung der pädagogischen Fachkraft, des Coachs, Beraters oder Therapeuten übereinstimmen. Sie dienen der Präzisierung und der Schärfung der Wahrnehmung „nach außen“. Dies führt zur Klärung eine Beziehungssituation. Nach Rogers war es aber nicht vorgesehen, irgendwelche Techniken anzuwenden, damit unsichere pädagogische Fachkräfte, Coachs und Therapeuten sich dahinter verbergen können. Die neuen Ansätze der Therapeutenantworten in den Mittelpunkt zu stellen, bis zum Wiederholen der letzten Worte des Klienten erschrecken Rogers so sehr, dass er lange Zeit nur noch über Kongruenz und Wertschätzung geschrieben hat. Er sagte, auch diese wurden häufig missverstanden, wurden aber wenigstens nicht „karikiert“. Es ist wichtig, nicht den Inhalt zu verbalisieren, sondern die dazugehörige psychische Empfindung. „Wenn ich ihn schon heimkommen höre.“ Antwort: „Graut es Ihnen schon davor, wenn er heimkommt?!“ Es ist wichtig, dass er die passenden Fragen stellt. „Wovor genau haben Sie Angst, wenn Sie ihn hereinkommen sehen?“

Es ist von Bedeutung, weil das Kind, der Jugendliche, der Coachee, der Klient nicht kritisiert, belehrt und bewertet wird, und somit angstfrei über seine Gefühle, die zur Klärung seines Problems führen können, sprechen kann. Es ist von Bedeutung, weil keine Ratschläge verteilt werden, sondern aktiv zugehört wird und somit großer Anteil an seiner Person und seinen Emotionen/Gefühle genommen wird. Es ist von Bedeutung, weil die pädagogische Fachkraft, der Coach, Berater oder Therapeut Modell ist für Offenheit und entspannten Umgang mit gefühlsmäßigen Erlebnisinhalten. Es ist von Bedeutung, weil nur über das Verstehen das Kind, der Coach oder Klient uneingeschränkt wertgeschätzt werden kann, somit ist der Zusammenhang aller drei Variablen bestätigt. Im Folgenden stelle ich noch die *sechs Säulen der Selbstachtung*, die in Bildungseinrichtungen unabdingbar sind, vor.

10.2.2 Die sechs Säulen der Selbstachtung

Selbstachtung ist, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben, sich wertvoll zu fühlen und zu sein, ein Recht auf Glück und Freiheit zu haben, Aufgaben zu bewerkstelligen usw.

1. Bewusst leben

Bewusst leben, heißt selbstbewusst zu sein. Es heißt, wach, achtsam und aufmerksam der Realität zu begegnen, zu wissen, wie ich mich fühle und was ich brauche. Es bedeutet nicht Denkfaulheit, sondern es braucht ein gewisses Maß an Anstrengung, um automatisierte Gewohnheiten zu entlarven und sie loslassen zu können.

2. Selbstanerkennung

Dieser Wert betrifft das Tun und Lassen im Alltag. Es bedeutet im Denken und Handeln nicht in Gegnerschaft zu sich selbst zu sein und zu stehen. Es ist auch die Kompetenz, sich selbst etwas verzeihen zu können, die eigenen Gefühle anzuerkennen, sie zu beobachten und aus ihnen zu lernen und sie willentlich auch regulieren und modifizieren zu können.

3. Selbstverantwortung

Selbstverantwortung bedeutet: Die Bereitschaft zu haben, Verantwortung für das eigene Handeln und für die eigenen Gefühle zu übernehmen. Keine Ausreden zu suchen und laufend Schuldzuweisungen anderen gegenüber zu unterbreiten. Die Verantwortung umfasst, die eigenen Entscheidungen und Werturteile zu erfassen. Verantwortung bedeutet, zu vertrauen,

eine Antwort zu finden und zu haben und es umfasst das Maß an Anstrengung und Engagement bei einer Aufgabe. Ebenso richtet es den Fokus auf die persönlichen Prioritäten, die Zeit-Ökonomie, die Wahl der Ziele, aber auch die Art und Weise wie wir mit anderen kommunizieren. Selbstverantwortung bedeutet, ein Bewusstsein über die Botschaft der Sprache zu haben, Kontrolle (Selbstregulierung) über das eigene Leben zu übernehmen und sich nicht in Selbstmitleid oder Resignation zu flüchten und einen Ausweg zu finden.

4. Selbstbehauptung

Selbstbehauptung bedeutet, die Bereitschaft zu haben, offen für die eigenen Interessen einzustehen, die eigenen Überzeugungen und Meinungen zu vertreten, die Inanspruchnahme des „Raumes“, der jedem zusteht – ohne dabei den Kontext und die Angemessenheit außer Acht zu lassen, zu berücksichtigen, aber auch offen zu sein, für die Meinung anderer. Kein Leben „im Untergrund“ zu führen, sich durchzusetzen, wenn es notwendig ist und nicht einlenken, wenn es nicht angebracht ist. Keine notwendigen Konfrontationen vermeiden und auf Beschwichtigungen eingehen, wenn es unfair ist. Es bedeutet auch, die freundlichen oder unterwürfigen Masken abzulegen. Echtheit vor Nettigkeit.

5. Das Leben auf Ziele ausrichten

Ein Ziel zu haben heißt, einen Weg zu haben, wie auch immer dieser Weg aussieht.

Ein Ziel darf auch korrigiert werden, wenn der Weg noch stimmt. Die Verwirklichung von Jahres- oder Lebenszielen sollten nicht dem Zufall oder dem „Schicksal“ überlassen werden, sondern diese Ziele sollten selbst definiert werden und möglichst unter Einsatz aller vorhandenen inneren und äußeren Unterstützungskräfte angestrebt werden. Sie sollen produktiv und kreativ sein sowie die eigenen Talente, Potentiale und Fähigkeiten „ausreizen“.

Das Ziel hinter dem Ziel finden und nicht ständig nach Erklärungen suchen, welche die eigene Passivität oder den Misserfolg kaschieren sollen. Die Wurzel der Selbstachtung sind jedoch nicht die Erfolge an sich, sondern die immer wieder erneuerte Bereitschaft, sich für die selbst definierten, sinnorientierten Ziele einzusetzen, die nicht immer materiell begründet sein müssen.

10.2.3 Die Entwicklung des Selbst

Das Kind nimmt Gefühle und Stimmungen wahr. So entsteht ein „auftauchendes Selbst“ (1. Die Welt der Gefühle). Mit 3 – 9 Monaten stellt das Kind intensive Beziehungen zwischen Personen und Gegenständen her. So entsteht das „Kern-Selbst“ (2. Die Welt der direkten Kontakte).

Ab 9 – 18 Monate entwickelt sich das „subjektive Selbst“ (3. Die Welt der Gedanken), weil das Kind entdeckt, dass es Gefühle und Gedanken mit anderen teilen kann, dass es andere versteht und umgekehrt. Ab 18 Monate – 3 Jahren entsteht das „verbale Selbst“ (4. Die Welt der Wörter).

10.3 Das Wachstum des Denkens, der Moral und der Sprache

Jean Piaget (1896 - 1980), Schweizer, wird als der bedeutendste Entwicklungspsychologe des 20. Jahrhunderts bezeichnet, weil er ein Entwicklungsmodell des kognitiven Wachstums fundiert darlegen konnte. Er bezeichnet sich selbst als einen genetischen Epistemologen.

Die Epistemologie versucht, die Mechanismen wissenschaftlicher Erkenntnisse zu erforschen. Er wollte die Dinge aus ihrem Ursprung heraus genetisch verstehen. Er ging der Frage nach: Wie entwickelt sich Wissen im Menschen? Er wollte der Fragestellung auf die Spur kommen. „Wie verändert sich die Beziehung zwischen dem Wissenden und dem Wissen?“.

Die klinische Methode und ihre Kritik

Er konfrontiert Kinder mit Problemen und Dilemmata, um zu beobachten, wie sie diese lösen. Bei Kindern, welche die Pubertät noch nicht erreicht haben, werden konkrete Gegenstände miteinbezogen, die das Kind sehen und manipulieren kann. Rosen-Tulpen-Blumen-Beispiel. Wegen der klinischen Versuche wurde Piaget immer wieder kritisiert. Sie würden nicht den Alltag widerspiegeln und die Ergebnisse seien künstlich angelegt und dadurch verfälscht.

Erkenntnis und Wissen

Piaget ist der Ansicht, dass Wissen nicht statisch, sondern prozessual ist. Wissen heißt Handeln. Wissen ist, konkrete und geistige Handlungen durchzuführen. Wissen ist ein Repertoire an Handlungen und nicht lediglich eine gespeicherte Information. Wissen bezeichnet Piaget als körperliche und geistige Handlungen, die mit konkreten Gegenständen und Symbolen ausgeführt werden, die das Kind mit den ihm bekannten Wahrnehmungsmustern vergleicht und neu stabilisiert. Deshalb spricht Piaget von Erkenntnis. Wer Neues dazulernt, hat immer einen Erkenntniszugewinn (Akkommodation).

Das Kind nimmt die Welt durch seine eigene Brille wahr. Seine Wahrnehmungen sind gefärbt durch vorausgegangene spezifische Erfahrungen und seiner individuellen inneren Reife. Von daher werden zwei Kinder niemals das gleiche Wissen über ein und denselben Gegenstand besitzen.

Erinnerungen sind nicht wie Ausstellungsobjekte in ihrer ursprünglichen Erscheinungsform. Die Erinnerung ist eine Wiederbelebung des ursprünglichen Wissens, ohne dass es eine einfache Wiederholung desselben ist; denn in der Zwischenzeit hat der Verstand des Kindes durch zusätzliche Erfahrungen und den sich fortsetzenden inneren Reifungsprozesses eine Veränderung erfahren (Plastizität des Gehirns).

Entwicklungsmechanismen – Erklärungsmodell über Adaptation, Schemata, Assimilation und Akkommodation

Nach Piaget ist der Sinn und Zweck jeglichen Verhaltens, den Organismus zu befähigen und zu bekräftigen, sich in zunehmend befriedigenderer, selbstregulierender Weise an seine Umwelt anzupassen. Dies nennt er Adaptation. Die Adaptation ist die Anpassung des Organismus an die Umwelt. Die Adaptationstechniken des Kindes nennt Piaget Schemata. Sie können mentaler oder biologischer Art, aber auch eine Kombination aus beidem sein. Ein Schema (Muster) ist die Struktur bzw. die Organisation verschiedener Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktionen unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen und verallgemeinern.

Zum Beispiel ist die „Greifbewegung“ so ein Schema. Das Kind greift auf die gleiche Art und Weise nach einem Bleistift wie auch nach einem Ball. Ebenso der Begriff „Reihe“ ist ein abgelegtes Schema im Gehirn. Das Reihenschema erfährt mit der Zeit Verallgemeinerungen bei seiner Anwendung auf verschiedene Reihenarten wie: Zahlenreihen, Anordnung von Farben, Kleidungsstücken ..., Auswahl der Attraktivität von Menschen, Freunden usw.

Das Schema eines Neugeborenen ist zunächst auf Reflexmuster begrenzt. Aus sensomotorischen Aktionen wie Saugen, Gesicht verziehen, das unbewusste Lächeln, Weinen, Wimmern, Niesen usw. bilden sich schon im ersten Jahr klar erkennbare intellektuelle Schemata heraus. Diese nehmen von Tag zu Tag zu und gehen immer mehr komplexere Verbindungen ein. Eine schöne Analogie sind Melodien. Melodien sind Organisationen von einzelnen Tönen. So sind auch einzelne Schemata

Organisationen von sensomotorischen und geistigen Aktionen. Das Repertoire an organisierten Schemata ist wie eine Sammlung bekannter Melodien.

Wie funktioniert Entwicklung (Assimilation und Akkommodation) konkret?

Wenn ein Kind mit einem Problem konfrontiert ist, so sucht es seine Umgebung nach Strukturen ab, die zu seinen Schemata passen. Er lauscht den Tönen aus seiner Umgebung, um festzustellen, ob sie zu seiner Melodie passen. Z. B. fällt ein Teddybär herunter. Das Kind überlegt, wie es an den Teddy kommt. Der Einbezug eines äußeren Elementes (Gegenstand, Ereignis) in ein sensomotorisches oder begriffliches Schema des Subjekts nennt Piaget Assimilation.

Es kann aber auch vorkommen, dass eine wahrgenommene Struktur – trotz Umformungen durch das Subjekt – nicht in die vorhandenen Schemata passen. Das bedeutet: Die Ereignisse werden nicht assimiliert. Sie werden ignoriert. Keine Assimilation kann stattfinden, wenn ein Vater seinem Kleinkind einfaches Bruchrechnen beibringen will. Wenn nicht assimiliert wird, entsteht oft beim Kind ein Unbehagen darüber, was vielleicht später bei einer weiteren Differenzierung zu einer Assimilation führen kann. Schemata ändern sich ständig unter dem Druck äußerer Realitäten. Die Melodie wird variiert, damit sie den von außen herangetragenen Tönen besser entspricht. Die geistige Entwicklung des Kindes ist nach Piaget eine immer komplexer werdende Symphonie

Wird durch einen äußeren Reiz das innere Schema verändert, findet eine Akkommodation (Erweiterung) statt. Mit dem Begriff Akkommodation bezeichnet Piaget den Prozess, der die bestehenden Schemata modifiziert und verändert, damit eine Assimilation erfolgt, die ansonsten unverständlich geblieben werden. Es gibt zwischen Schemata und Ereignis immer eine gewisse Diskrepanz. Wir Menschen sind immer bestrebt, diese innere Diskrepanz auszugleichen. Diesen Prozess nennt Piaget Äquilibration. Die Ursache kindlicher Entwicklung ist die Vererbung, die körperlichen Erfahrungen im Umgang mit Dingen, die sozialen Vermittlung oder Erziehung sowie eine gelingende Äquilibration. Piaget sieht sich als Interaktionist. Die Äquilibration ist dafür verantwortlich, die Reifung, die körperlichen Erfahrungen und die Erziehung zu koordinieren. Sie hat eine regulierende und eine kompensierende Funktion.

Piaget zufolge verläuft das Wachstum kontinuierlich im Sinne von Eintagsabschnitten mit Unterbrechungen als Abschluss einer Phase der kindlichen Entwicklung vor Beginn einer neuen Phase. Er hat vier Phasen identifiziert:

1. Die sensomotorische Phase (Geburt – 2 Lebensjahr)
2. Die Prä- oder voroperationale Phase (Denkperiode) (2 – 7 Lebensjahr)
3. Die konkret-operationale Phase (7 – 11 Lebensjahr)
4. Die formal-operationale Phase (11 – 15 Lebensjahr)
5. Abstrakte Phase (ab 12 Jahre) (wird in diesem Reader nicht berücksichtigt).

1. Die sensomotorische Phase

Erstes Stadium: 0 – 1 Monat: Reflexe

Zweites Stadium: 1 – 4 Monat: Anpassungshandlungen aufgrund adaptiver Aktionen.

Wenn das Kind nicht nur zufällig am Daumen saugt, sondern eine Koordination von Hand und Mund beherrscht, spricht Piaget von erworbener Akkommodation. Es finden primäre Zirkulärreaktionen (zufällig fallen lassen von Gegenständen) statt, die als Übung für spätere Stadien betrachtet werden.

Im dritten Stadium, 4 – 8 Monate, lässt das Kind Gegenstände immer wieder fallen oder greift nach ihnen. Das sind deutliche Anzeichen, dass dem Kind neue Assoziationen gelungen sind. Der Erwerb neuer Kenntnisse ist nun weniger von der Umwelt aufgezwungen, als dass es sich um

Beziehungsbildungen handelt, die das Kind selber entdeckt. Es unterscheidet zwischen sich und den Objekten. Das Kind greift nicht zufällig in Richtung Ball oder einer Rassel, sondern wählt beides bewusst aus, weil es ihm gerade Freude macht. Piaget spricht von sekundären Zirkulärreaktionen, die mit einer Absicht stattfinden. Kinder brauchen noch die Objektpermanenz. Nur die Dinge, die es sieht, sind vorhanden. Die anderen sind nicht vorhanden.

Das vierte Stadium, 8 – 12 Monate, deutet auf das Erwachen intelligenter Handlungen. Das Kind kann vorausahnen. Er sucht nach Gegenständen, die aus seinem Gesichtsfeld verschwunden sind. Er ist der Objektpermanenz nicht mehr willkürlich ausgesetzt. Er versteht Ursache-Wirkungs-Ketten, was als Anfang der praktischen Intelligenz gedeutet wird. Dies besagt, dass die bestehenden Schemata zu voraussehbaren Zwecken oder Ergebnissen eingesetzt werden können.

Im fünften Stadium, 12 – 18 Monate (tertiären Zirkulärreaktionen) werden die bestehenden Schemata auf neue Situationen angewendet. Das Kind achtet mehr auf die Unterschiede zwischen den neuen Objekten und seinen kognitiven Strukturen. Es konstruiert mit Hilfe der Akkommodation immer wieder neue Schemata. Z. B.: Das Kind zieht mit dem Zipfel einer Decke einen Gegenstand zu sich heran.

Das sechste Stadium, 18 – 24 Monate, benötigt das Kind nicht mehr unbedingt das direkte Experimentieren mit Objekten. Es kann sie sich auf der kognitiven Ebene vorstellen und manipulieren und ist geistig sehr erfinderisch. Er sucht sich einen Stock, um an das Spielzeug zu kommen. Es kann einen Akt im Voraus planen.

2. Die präoperationale Phase (Denkperiode)

Mit dem Begriff Operationen bezeichnet Piaget Möglichkeiten zur Manipulation von Objektbeziehungen (z. B. die Anordnung von Objekten nach Größe und Farbe). Zwei Stadien sind hier relevant:

Das 2. – 4. Lebensjahr ist gekennzeichnet durch egozentrischen Sprachgebrauch und durch die Wahrnehmung (Perzeption) beim Problemlösen. Die Sprache ist von besonderer Wichtigkeit und bildet die Grundlage zur Sozialisation (Moralentwicklung). Zunächst ist der Sprachgebrauch des Kindes noch egozentrisch. Ein ständiges Kommentieren seiner eigenen Handlungen, das keinerlei Kommunikationsfunktion zu anderen impliziert, ist die Regel. Da dies oft in einem sozialen Rahmen vorkommt, sprach Piaget vom kollektiven Monolog.

Er ist Ausdruck des In-Sich-Selbst-Befangen-Seins des Kindes. Diese Kinder sind noch in ihrer Zentration befangen. Es kann z. B. zwei Dimensionen Höhe und Tiefe nicht auf einmal betrachten. Beispiel: Wasser in ein anderes Glas umleeren. Das Argument der Zentrierung ist die einzige Ursache für solche kindliche Irrtümer. Es kommen auch noch andere Charakteristika unreifer Logik hinzu. Z. B. das Prinzip der Kompensation. Das Kind versteht noch nicht, dass die Dimensionen eines Objektes koordinierbar sind, dass eine Dimension eine andere kompensieren kann. Die größere Breite des ersten Wasserglases kompensiert seine fehlende Höhe. Die Kinder sagen, dass es mehr Wasser ist, wenn das Glas höher ist.

Mit 5 – 6 Jahren kommt das Stadium des intuitiven Denkens. Das ist eine Übergangsperiode vom perzeptiven zum wahren logischen Denken. Beispiel Perlenkette. 6jährige glauben, dass die Menge roter Perlen nicht mehr gleich der Menge blauer Perlen ist, nur weil die roten weiter auseinanderliegen. Sie haben noch nicht erkannt, dass die Menge der Perlen konserviert oder invariant ist, auch wenn sich die Reihenzahl verändert hat. Intuitives Denken fordert mehr Dezentrierung. Das Kind ahnt, dass Objekte mehrere Eigenschaften haben. Sie sind nicht mehr nur auf

ein Merkmal fokussiert und zentriert. Die Perlen sind nicht nur rot, sondern auch aus Holz usw. Generell gilt für 7-jährige jedoch immer noch das, was sie sehen. Die Perzeption (Wahrnehmung) ist ausschlaggebend für ihre Einschätzung und nicht logische Problemlösungen.

3. Die konkret-operationale Phase

Das Kind kann nun Operationen ausführen, die sich auf Objekte beziehen. Konkret heißt nicht, dass das Kind die Objekte anfassen oder sehen muss, um Probleme zu lösen. Der Begriff meint, dass das Kind sich mit identifizierbaren und vorstellbaren Objekten beschäftigt. Beispiel: Ute hat 2 Äpfel. Gabi gibt ihr noch 3 dazu. Wie viel Äpfel sind es? Operationen sind reversibel und keine vereinzelt Handlungen. Operationen sind gut mit anderen Handlungen koordinierbar. Piaget bezeichnet eine kindliche Aktion dann als Operation, wenn sie internalisiert, reversibel und in zusammenhängenden Systemen koordinierbar ist. Dem Kind helfen sie bei der Entwicklung seiner Argumentationsfähigkeit und bei seiner Moralentwicklung. Ein weiterer Faktor ist in dieser Phase das Kausalitätsprinzip. Zucker löst sich in Wasser auf, der Wasserspiegel steigt und wenn der Zucker aufgelöst ist, sinkt er wieder, sagen 6-jährige. 10 – 11-jährige haben dafür aber schon das richtige Verständnis. Es werden Ursachen physikalischer Ereignisse erfasst und Probleme auf der Grundlage von Hypothesen und Feststellungen gelöst.

4. Die formal-operationale Phase

Das Kind ist nicht mehr auf das angewiesen, was es sieht, hört oder was unmittelbar zugegen ist. Das Kind bedient sich der Transitivität. $A = B$ und $B = C$, d. h. das $A = C$ ist. Es kommt zu Hypothesenbildung und zu Faktorenkombinationen.

Wie müssen Kinder, die sich in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden, bei den Übergängen begleitet werden? Siehe Gruppenarbeit am Ende des Readers.

10.4 Moralentwicklung über Piaget zu Kohlberg

10.4.1 Moralischer Realismus und Relativismus

J. P. Piaget unterscheidet zwei moralische Phasen, die eng mit der geistigen Entwicklung verbunden sind:

1. Moralische Realismus (was gut oder schlecht ist, hängt von der guten oder von der schlechten Wirkung ab, die ein Verhalten hat) Beispiel: Wegbefragung.
Junge erklärt brav den Weg, ist aber für die Kinder im moralischen Realismus unartig, da sich der Mann verläuft. Junge lügt den Mann an, doch der Mann findet den Weg, dieser Junge wird im moralischen Realismus als artiger empfunden.
2. Moralische Relativismus (gute Absichten können auch schlechte Wirkungen haben und schlechte Absichten können auch gute Wirkungen haben). Beim Wegbeispiel wird der zweite Junge als unartig empfunden.

Da Menschen auf Absichten einen Einfluss haben, im Gegensatz zu den Auswirkungen, spricht Piaget von subjektiven moralischen Argumentationen beim moralischen Realismus, während beim moralischen Relativismus von objektiven moralischen Argumentationen die Rede ist.

Der moralische Relativismus entwickelt sich durch den Umgang mit Altersgenossen. Man muss sich an sein Wort halten. Kinder legen in dieser Stufe großen Wert darauf.

10.4.2 Die vier Stufen der kindlichen Moral nach Piaget

1. Amoralisches Stadium (bis 3 Jahre)

2. Der einfache moralische Realismus (4 – 8 Jahre)
3. Die heteronome Moral (fremdgesetzte Haltungen werden unreflektiert übernommen, ab 9 Jahre)
4. Die autonome Moral (aufgrund eigener sozialer Verantwortung und Bewertung, wird das Verhalten beurteilt).

Seine Methode, die er anwendete, waren Dilemmasituationen oder Regelspiele: Die Art wie Kinder verschiedenen Alters sich den verpflichtenden Charakter, die Heteronomie (Fremdgesetzlichkeit) oder die Autonomie (Willensfreiheit) der Spielregeln vorstellen.

Beispiel anhand von Stehlen und Lügen

1. Amoralisches Stadium: Kein Bewusstsein darüber.
2. Moralische Realismus: Stehlen und Lügen ist nicht erlaubt, weil man dafür bestraft wird oder man dafür ins Gefängnis kommt. Man dürfe stehlen oder lügen, wenn man nicht ins Gefängnis kommen würde.
3. Heteronome Moral: Man darf nicht stehlen und lügen, weil es eine große Sünde ist und weil es meine Eltern, die Kirche usw. verboten haben.
4. Autonome Moral: Man darf nicht stehlen und lügen, weil ich auch nicht möchte, dass ich bestohlen und belogen werde. Außerdem könnte niemand sicher auf der Erde leben und wir hätten kein Vertrauen zu den Menschen mehr.

Beurteilung von Gut und Böse

Kinder bekommen Geschichten erzählt, die einen kognitiven Konflikt verursachen, das Verständnis für gerechte Bestrafung wird dabei untersucht. Beispiel von Hans und Heinz

1. Hans wirft aus Versehen 15 Tassen herunter
2. Heinz stiehlt Marmelade und wirft dabei aus Versehen 1 Tasse herunter.

Konflikt zwischen Größe des Schadens (Handlungsfolge) und subjektiver Motivation (Handlungsabsicht; altruistisches/egoistisches Verhalten).

Danach folgt die Frage, ob ein Kind schlimmer ist als das andere Kind. Wenn ja, welches und warum. Kinder in der heteronomen Moral sagen, dass das erste Kind schlimmer ist.

Pädagogische Lernziele und Aufbau des Lehrplans

Nach Piaget ist der Lehrplan bestrebt, Diskrepanzen zwischen kindlicher Entwicklung und schulischem Lernen zu überwinden. Er bietet eine Grundlage, Lernziele und Aufgaben in psychologisch sinnvoller Weise für Kinder zu entwickeln.

Ziel, Sinn und Zweck ist es, die optimale kindliche Denkfähigkeit zu fördern. Sowohl Unterforderung als auch Überforderung sind bei Aufgabenstellungen anhand der Erkenntnisse abschätzbar. Anhand der Konservation wurde herausgefunden, dass 6-jährige nur die Konservierung von Masse beherrschen. Zwei Jahre später folgt das Verstehen des Gewichts und im Alter von 11 des Volumens. Altersangaben sind immer nur Annäherungen. Der Lehrplan sollte einen Bewegungsfreiraum haben für Kinder, die von Natur aus genetisch besser ausgestattet sind oder ein optimales Umfeld haben, in dem sie ihre Fähigkeit schneller als andere entwickeln können, um den heterogenen und individuellen Entwicklungsunterschieden adäquat entsprechen zu können. Nicht alle Kinder brauchen das Gleiche und es wäre unfair, wenn alle das Gleiche erhalten.

Zwei wichtige Ursachen kognitiver Unreife sind der oft einseitige Respekt für Autoritäten und die Nichtablösung von Eltern, die ihre Kinder bewusst unterwerfen. Die heteronome Moral geht

grundsätzlich in die autonome Moral über oder beide Typen können teilweise koexistieren, weil Fortschritte in der kognitiven Entwicklung gemacht wurden und viele Erfahrungen sozialer Gleichheit unter Gleichaltrigen durchlebt worden sind. Jugendliche und Erwachsene können aber auch in einer unteren Stufe blockiert sein.

Lehrmethoden in Kindertagesstätten und Schulen

Der Lehrer fungiert weder ausschließlich als Wissensquelle oder Materiallieferant, noch überlässt er die Schüler und Schülerinnen sich selbst. Er ist dafür verantwortlich, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen gesteuertem und ungesteuertem Unterricht/Freispiel. Beim Wechsler-Intelligenztest, der bei Kindern durchgeführt wird, ist der Psychologe ebenso an richtigen wie auch an falschen Fragen interessiert. Die Antwort des Kindes auf eine Frage bestimmt den weiteren Verlauf des Interviews. So müsste auch ein Lehrplan aufgebaut sein. Die Antwort des Kindes sollte über weitere nächste Schritte im Entwicklungsplan entscheiden (Bildungs- und Lerngeschichten nach M. Carr.)

Die Vorurteilsbewusste Bildung (Anti-Bias-Ansatz) ist ein Weg, wie Kinder zu mehr Moral hingeführt werden können. Ebenso trägt der inklusive und selbstempathische Bildungsansatz² dazu bei, dass Kinder ihren Selbstwert steigern, diskriminierungskritischer werden und Konflikte in einer friedlicheren Atmosphäre gelöst werden. Es zählt der Grundsatz: Ohne Selbstempathie ist keine Empathie möglich. Wir brauchen selbstempathische Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte, damit die Moralentwicklung nach der Maxime von Immanuel Kant gelingt: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“

„Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“ Immanuel Kant: AA IV, 429

Ist das machbar? Jeder kann selbst dazu beitragen, dass es machbarer wird.

10.4.3 Die sieben Moralentwicklungsstufen nach Lawrence Kohlberg

Folgende Ausführungen zu Kohlberg sind aus Wikipedia entnommen und dienen der Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zur Einschätzung von Kindern in ihrer Moralentwicklung.

Die Kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg basiert unter anderem auf John Rawls moralphilosophischer Gerechtigkeitstheorie und stellt eine Weiterentwicklung von Jean Piagets Theorie der Moralentwicklung dar. Konzeptionell baut Kohlbergs Theorie auf Jean Piagets Entwicklungsmodell der kognitiven Entwicklung auf. Lawrence Kohlbergs Theorie der Entwicklung des Moralbewusstseins beim Menschen beruht auf seiner Dissertation (1958), ihr folgte eine beinahe 30 Jahre laufende Längsschnittstudie. Zeit seines Lebens hat Kohlberg an seiner Theorie der moralischen Urteilsentwicklung gearbeitet und sie beständig revidiert und erweitert. Die Theorie geht davon aus, dass sich das Moralbewusstsein beim Menschen stufenweise in immer derselben Reihenfolge entwickelt, wobei nicht alle Menschen die höheren Stufen des Moralbewusstseins erreichen.

Ermittlung moralischer Urteile über Dilemmata-Situationen - Berühmtes Beispiel: Heinz-Dilemma. Mit so genannten „moralischen Dilemmata“ untersuchte Kohlberg die moralische Entwicklung des Menschen. Den Probanden wurden zehn hypothetische Dilemmata vorgelegt. Durch diese fiktiven Geschichten wurden sie mit moralischen Problemstellungen konfrontiert, zum Beispiel geraten die Protagonisten in einen inneren Konflikt mit Normen und Gesetzen, wenn die Forderung einer Autorität im Widerspruch zum Wohlergehen anderer Personen steht.

² www.friesinger-theresia.de/Fortbildungskonzepte/Bildungsansatz

Die wohl geläufigste Geschichte ist das Heinz-Dilemma, welches von Kohlberg und seinen Mitarbeitern wiederholt benutzt wurde, um das Auswertungssystem zu erklären. Die Geschichte handelt von einem Mann namens Heinz, dessen Frau sterbenskrank ist. Der einzige Apotheker der Stadt hat ein Medikament entwickelt, das die Frau heilen könnte. Der Apotheker verkauft das Medikament für den zehnfachen Preis, den ihn die Herstellung kostet, und er ist nicht bereit, Heinz das Medikament zu einem geringeren als den veranschlagten Preis zu verkaufen. Trotz zahlreicher Bemühungen gelingt es Heinz nicht, ausreichend Geld zu beschaffen, um das Medikament kaufen zu können. Verzweifelt bricht Heinz in die Apotheke ein und stiehlt das Medikament für seine Frau.

Die Probanden wurden daraufhin befragt, ob und warum Heinz das Medikament stehlen sollte, was als schlimmer eingestuft werden kann – jemanden sterben lassen oder stehlen –, ob Heinz auch das Medikament stehlen sollte, wenn er seine Frau nicht lieben würde, ob man auch für einen Freund oder gar ein Haustier das Medikament stehlen sollte und ob ein Richter Heinz für den Diebstahl bestrafen sollte.

Kohlbergs Dilemmata handeln alle von zwei sich widersprechenden, also nicht zu vereinbarenden, moralischen Normen. Auf das Heinz-Beispiel bezogen, wäre es also der Wert des Lebens, der im Widerspruch zum Diebstahl steht. Die Dilemmata haben eine simple Struktur, und eine optimale Lösung kann niemals gefunden werden. Heinz kann niemals seine Frau retten und zur gleichen Zeit den Apotheker zufriedenstellen. Welcher Lösungsweg von den Probanden gewählt wird, ist somit egal, es ergeben sich in jedem Fall fatale Konsequenzen.

Kohlberg führt keine inhaltliche, sondern eine strukturelle Analyse der Antworten auf die Dilemmata durch. Für Kohlberg ist es nicht von Bedeutung, welche durch den Inhalt geprägte Handlungsalternative (z. B. Heinz solle das Medikament stehlen oder nicht) gewählt wird. Kohlberg führt eine Analyse der Struktur des moralischen Urteils durch, er untersucht die bzw. angegebenen für die jeweilige Entscheidungsrichtung. An diesem Analyseschema kann man sehr gut einen der Hauptpunkte von Kohlbergs Theorie erkennen: Sie unterscheidet nicht in moralisch „gute“ und moralisch „schlechte“ Entscheidungen in Bezug auf das Dilemma, da dies eine „gute“ oder eine „böse“ Moral voraussetzen würde, die nicht existiert.

Kohlbergs Theorie – eine kognitive Entwicklungstheorie

Kohlberg bezeichnet seine Theorie als eine kognitive Entwicklungstheorie. Die Bezeichnung „kognitiv“ muss in diesem Zusammenhang als das Denken und Urteilen über moralische Problemstellungen verstanden werden. Kohlberg hat in seinen Untersuchungen affektive Aspekte der moralischen Entwicklung nicht behandelt. Er geht davon aus, dass moralisches Urteilen auf der kognitiven Entwicklung aufbaut; man muss also erst logisch denken können, bevor man moralisch urteilen und handeln kann.

Grundlagen

Die nachfolgend beschriebenen Entwicklungsstufen des moralischen Bewusstseins durchläuft Kohlberg zufolge jeder Mensch, unabhängig von der Kultur, in der er aufwächst, immer in derselben Reihenfolge und ohne einzelne Stufen zu überspringen. Die Stufen des Moralbewusstseins entsprechen dabei verschiedenen Stufen einer Entwicklung der kognitiven Prozesse, mit denen ein Mensch moralische Konfliktfälle und Fragen beantwortet. Der wesentliche Bereich, in dem sich die Entwicklung dabei vollzieht, liegt in der Fähigkeit des Menschen, sich in die Lage anderer Menschen hinein zu versetzen (Perspektivenübernahme).

Kriterien für die Entwicklung

Um von einer Stufe des Moralbewusstseins zu einer anderen zu gelangen, muss ein Mensch auf drei Bereichen Fortschritte machen:

1. Seine soziale Perspektive muss sich erweitern, weg von einer rein egozentrischen Perspektive hin zur Realisierung der Ansprüche anderer Menschen in der Gemeinschaft.
2. Seine moralische Selbstbestimmung muss sich verbessern, er muss moralische Normen hinterfragen und begründen lernen.
3. Die Begründung der Regeln seines Handelns muss sich verbessern. Eine reine egozentrische Lust/Unlust-Begründung wird schrittweise abstrakter, hin zu einem postkonventionellen Normbegründungskonzept.

Drei Ebenen mit je zwei Unterstufen ergeben 7 Moralentwicklungsstufen
(siehe anschauliche PPP zur Moralentwicklung)

Kohlberg unterscheidet drei Hauptniveaus des moralischen Urteilens, die jeweils aus zwei Unterstufen bestehen:

1. Präkonventionelle Ebene

Diese Ebene entspricht dem Niveau der meisten Kinder bis zum neunten Lebensjahr, einiger Jugendlicher und vieler Jugendlicher und erwachsener Straftäter. Auf dieser Ebene erlebt das Kind zum ersten Mal, dass es auch andere Sichtweisen neben der eigenen geben kann, die Autoritätspersonen sind jedoch weiterhin die Vorbilder.

1. Stufe – Die Orientierung an Strafe und Gehorsam

In der ersten Stufe orientieren sich diese nicht an moralischen Ansprüchen, sondern im Wesentlichen an wahrgenommenen Machtpotenzialen. Die von Autoritäten gesetzten Regeln werden befolgt, um Strafe zu vermeiden.

2. Stufe – Die instrumentell-relativistische Orientierung

In der zweiten Stufe erkennen Kinder die Gegenseitigkeit menschlichen Verhaltens. Rechtshandeln besteht darin, die eigenen Bedürfnisse und gelegentlich die von anderen als Mittel () zu befriedigen. Menschliche Beziehungen werden vergleichbar mit der Austauschbeziehung des Marktes verstanden. Sie orientieren ihr Verhalten an dieser Gegenseitigkeit, reagieren also kooperativ auf kooperatives Verhalten, und üben Rache für ihnen zugefügtes Leid (/ – „Ich gebe, damit du gibst“; „Wie du mir so ich dir“).

2. Konventionelle Ebene

Dieser Ebene sind der Großteil der Jugendlichen und Erwachsenen zuzuordnen.

3. Stufe – Die interpersonale Konkordanz – oder „Good boy/nice girl“-Orientierung:

Moralische Erwartungen Anderer werden erkannt. Den Erwartungen der Bezugspersonen und Autoritäten möchte der Proband entsprechen (/), nicht nur aus Angst vor Strafe. Wird er den Erwartungen nicht gerecht, empfindet er auch Schuldgefühle. Korrespondierend dazu richtet er ebenfalls moralische Erwartungen an das Verhalten anderer. Es wird darüber hinaus häufig aufgrund der zugehörigen Intention argumentiert („Er hat es doch gut gemeint“).

4. Stufe – Die Orientierung an Gesetz und Ordnung:

Über die dritte Stufe hinaus erkennt der Proband die Bedeutung moralischer Normen für das Funktionieren der Gesellschaft. Auch die nicht von Bezugspersonen an das Kind gerichteten

Erwartungen werden erkannt. Allgemeine moralische Regeln der Gesellschaft werden befolgt, da sie für das Aufrechterhalten der sozialen Ordnung erforderlich sind ().

Zwischen- bzw. Übergangsstufe

4 1/2. Stufe: Bei der Auswertung einer Längsschnittstudie wurde festgestellt, dass High-School-Absolventen wieder moralische Urteile entsprechend der Stufe 2 fällten. Daraufhin wurde die Zwischenstufe nachträglich in die Theorie integriert.

In der Übergangszeit zum Erwachsenwerden befinden sich Jugendliche typischerweise in einer Übergangsphase. Um sich vom konventionellen Niveau des Moralbewusstseins zu lösen, ist es wichtig, moralische Normen zu hinterfragen und nicht blind Autoritäten zu folgen. In der Übergangsphase gelingt es dem Menschen noch nicht, die Begründung von Normen auf ein neues, intersubjektives Fundament zu stellen, er ist moralisch orientierungslos. Menschen dieser Stufe verhalten sich nach ihren persönlichen Ansichten und Emotionen. Ihre Moral ist eher willkürlich, Begriffe wie „moralisch richtig“ oder „Pflicht“ halten sie für relativ. Im günstigen Fall gelingt ihnen die Entwicklung zur 5. Stufe des Moralbewusstseins, es kann aber auch sein, dass sie in der Übergangsstufe verbleiben oder zur 4. Stufe zurückfallen. Die Zwischenstufe wird als postkonventionell angesehen, obwohl moralische Urteile auf dieser Stufe noch nicht prinzipien gesteuert sind.

4. Postkonventionelle Ebene

Nur eine Minderheit von Erwachsenen erreicht diese Ebene, meistens erst nach dem 20. Lebensjahr.

5. Stufe – Die legalistische Orientierung am Sozialvertrag: Moralische Normen werden jetzt hinterfragt und nur noch als verbindlich angesehen, wenn sie gut begründet sind. In der fünften Stufe orientiert sich der Mensch an der Idee eines Gesellschaftsvertrags. Aus Gedanken der Gerechtigkeit oder der Nützlichkeit für alle werden bestimmte Normen akzeptiert. Nur etwa ein Viertel aller Menschen erreicht diese Stufe.

6. Stufe – Die Orientierung am universalen ethischen Prinzip: Die sechste Stufe wird schließlich nur noch von weniger als 5 % der Menschen erreicht. Hierbei wird die noch diffuse Begründung von Normen der fünften Stufe verlassen. Die Moralbegründung orientiert sich jetzt am Prinzip der zwischenmenschlichen Achtung, dem Vernunftstandpunkt der Moral. Das richtige Handeln wird mit selbstgewählten ethischen Prinzipien, die sich auf Universalität und Widerspruchslosigkeit berufen, in Einklang gebracht, wobei es sich also nicht mehr um konkrete moralische Regeln, sondern um abstrakte Prinzipien handelt (kategorischer Imperativ). Konflikte sollen argumentativ unter (zumindest gedanklicher) Einbeziehung aller Beteiligten gelöst werden. Diese Stufe ähnelt der Normbegründungsform der Diskursethik.

Die Relevanz der Stufe 7?

7. Stufe – Das eigentliche Stufenmodell Kohlbergs geht bis zur 6. Stufe. Kohlberg hat später Vermutungen geäußert, es könne eine 7. Stufe geben, in der moralische Urteile transzendental und altruistisch begründet werden. Systematisch ausgebaut wurde dieser Aspekt von Kohlberg jedoch nicht. Diese Stufe könnte nach Rudolf Steiner auch der siebten spirituellen Bewusstseinsstufe, dem bewussten Allbewusstsein, entsprechen. Für den Alltag ist das jedoch weniger relevant.

Kritik an Kohlberg

Kohlbergs Theorie fand neben einer Vielzahl von Anhängern ebenso viele Kritiker. Kohlbergs verwirrende Publikationspraxis mit einer unüberschaubaren Menge an Veröffentlichungen wird ihm ebenso vorgeworfen wie angebliche Widersprüche zwischen der Theorie und den empirisch gewonnenen Daten. Die Revisionen der Theorie (siehe Stufe 4 1/2) wurden ebenfalls kritisiert mit

dem Argument, bei Inkonsistenzen zwischen Theorie und empirischen Daten seien entweder die Auswertungsmethoden geändert oder Theorieveränderungen vorgenommen worden, ohne sie grundlegend zu hinterfragen. Amoralisten und Dezisionisten* kritisieren, dass die Entwicklungen von Personen auf Stufe 5 als Fortschritt angesehen wird, da sie die auf Stufe 5 und 6 für richtig gehaltenen Moralbegründungen bezweifeln. Tugendethiker meinen, dass moralisch reife Persönlichkeiten sich durch die Ausbildungen bestimmter Charaktereigenschaften (der Tugenden) auszeichnen und nicht etwa an den Glauben an diese oder jene abstrakte Theorie aus einer fehlgeleiteten Geistesgeschichte, ihnen zufolge sei moralische Reife habituell, nicht intellektuell.

* Dezisionismus wird von „Dezision“ (lat. für Entscheidung) abgeleitet. Der Dezisionist hält die Entscheidung für wichtig und weniger den Inhalt und die Begründung einer Entscheidung.

Kohlbergs Stufentheorie der moralischen Entwicklung wurde aus feministischer Sicht dafür kritisiert, eine westlich-maskuline Betrachtungsweise einseitig zu favorisieren und als verbindliche Norm zu bestimmen. Nicht selten zeigte sich bei der Auswertung der Antworten weiblicher Probanden auf moralische Dilemmata nach dem Kohlbergschen Schema ein im Durchschnitt den männlichen Teilnehmern unterlegenes moralisches Urteilsvermögen. Die US-amerikanische Psychologin Carol Gilligan betonte daraufhin die Notwendigkeit, neben der als typisch männlich betrachteten Gerechtigkeitsmoral („voice of justice“) auch die feminine Fürsorgemoral („voice of care“) anzuerkennen, die sich statt an formalen Gerechtigkeitsprinzipien eher an der Qualität der Beziehung orientiert und Gefühle sowie soziales Engagement in den Vordergrund der Betrachtung rückt.

Kohlbergs Theorie beschränkt sich auf kognitive Aspekte; ein „kognitiver Überhang“ seiner Entwicklungstheorie wurde daher bemängelt. Weiterhin wurde kritisiert, dass Kohlbergs Studien ausschließlich mit männlichen Probanden durchgeführt wurden; insofern wurde ihm die Verwendung nicht repräsentativer Daten vorgeworfen.

Was bringt das Wissen über die Entwicklungsstufen der Moral gerade bei Übergängen?
Siehe Gruppenarbeit am Ende des Readers.

10.5 Flops und Tops

„Kinder werden nicht erst zu Menschen, sie sind es schon.“ J. Korczak
Pädagogische Fachkräfte beider Institutionen brauchen eine vorurteilsbewusste Haltung. Es ist wichtig zu wissen, dass es für die Entwicklung der Kinder schädlich ist, folgende negative Verhaltensweisen zu zeigen. Als Pendant folgt gleich die Lösung und soll pädagogische Fachkräfte auffordern, weitere Flops und Tops für den Übergang zu finden.

- ☹ Nicht Examinieren. Kinder nicht ausfragen und Informationen mit Zwang einfordern.
- 😊 Offene Fragen stellen, die zu einem besseren Verständnis der Handlung führen.
- ☹ Sich nicht identifizieren. „Bei mir war das auch so!“ „Ich habe das so und so gemacht.“ Die Lösung des Problems wird aufgedrängt, somit wird dem Kind die Chance genommen, selbst eine Lösung zu finden.
- 😊 „Hast Du eine Lösung bzw. wie könnte die genau aussehen?“ Sich passend selbst einbringen.
- ☹ Nicht interpretieren. Pädagogische Fachkräfte und Eltern können Dinge in das Problem hineininterpretieren. Kinder übernehmen unreflektiert (je nach Entwicklungsstadium) diese Interpretation oder sind damit überfordert.
- 😊 ZUSAMMENHÄNGE gemeinsam mit den Kindern ausarbeiten.

- ⊖ Nicht moralisieren. Durch ein positives oder negatives Urteil wird ein Urteil gefällt. Die Handlung wird an den Normen und Werten der pädagogischen Fachkraft gemessen. Bei negativer Kritik und Missbilligung fühlt sich das Kind „gemäßregelt“ und ist über das Unverständnis enttäuscht. Schuldgefühle oder ein aggressiver Gegenangriff kann die Folge sein.

😊 ERMUTIGEN, VERSTÄRKEN und ZUTRAUEN

- ⊖ Nicht intellektualisieren. Ein Verhalten wird auf rein inhaltlicher und intellektueller Ebene erklärt. Er fühlt sich nicht verstanden. Auf EMOTIONEN eingehen.

Übung: Besprechen Sie diese Flops und Tops im Team. Reflektieren Sie das Verhalten z. B. von Kooperations-LehrerInnen und ihr eigenes Verhalten und ergänzen Sie die Liste mit weiteren Punkten.

Viele Verhaltensweisen der Erwachsenen (Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte ...) gehen, besonders in stressigen Situationen, nicht auf die authentischen Gefühle und auf die Bedürfnisse der Kinder ein. Durch adultistisches Verhalten setzen sie ihre Ziele und Erwartungsprogramme durch. Somit empfinden sich Kinder/SchülerInnen nicht automatisch als egalitäre Partner. Kinder wirklich auf Augenhöhe (gegenseitige Anerkennung) zu betrachten, ist für Erwachsene, die ebenso adultistisch aufgewachsen sind, immer eine große und neue Herausforderung.

Das bundesweite Projekt: „Die Kinderstube der Demokratie“ nach Reingard Knauer, zeigt, dass mehr Mitbestimmung möglich ist. Die Kinder sollten gerade nicht bevormundet, bevorzugt, bemitleidet, verurteilt oder in eine bestimmte Richtung gedrängt werden, sondern sie brauchen Vorbilder, die von Erziehungskonzepten loslassen können, damit die Kinder ihre eigenen Ziele und Richtungen bestimmen können. Kinder können mitbestimmen und selbst gestalten, wenn Erwachsene ihnen eine „Stimme“ geben. Sie können schon mit vier Jahren nicht nur für ihre eigenen Interessen eintreten, sondern mit Unterstützung auch Entscheidungen für andere kompetent treffen.

Damit dies gelingt brauchen Kinder:

- 😊 Eine gute Beziehung zwischen Kindern und der pädagogischen Person/Eltern
- 😊 Das gefühlsmäßige Erleben des Kindes sollte absolute Priorität haben – Abstimmung.
- 😊 Die Aktivierung des Kindes in seinen Bemühungen, Lösungsansätze und Alternativen für sein Handeln zu entwickeln, zu finden und zu erproben, sollte durch Möglichkeitsräume, besonders in Institutionen (Kinderrat, Kinderregierung, Kinderkonferenz ...), angeregt werden.

10.6 Zusammenfassung

Die Kenntnisse über Entwicklungstheorien kommen oft in der Ausbildung zu kurz. Diese Kenntnisse dienen gerade bei Transitionen dazu, dass pädagogische Fachkräfte besser darüber reflektieren können, was das Übergangskind genau braucht, wenn es z. B. von der Krippe in die Kindertagesstätte oder von der Kindertagesstätte in den Hort und in die Schule kommt? Ein Übergangsmoment wäre auch, wenn die Ergotherapeutin ins Haus kommt und das Kind diese noch nicht kennt.

Wie genau bereiten Sie diese Situation vor? Jeder Bildungseinrichtung ist aufgefordert, Übergangssituationen in ihrer Einrichtung zu erkennen und ein Konzept hierfür zu erstellen, um die Kinder darin kompetent zu begleiten. Dieser Reader dient in Kurzform dazu, sich auf bestimmte Entwicklungskonzepte wie Rogers, Wygotski, Piaget, Erikson u. a. berufen zu können.

Zeit: 4 Stunden

1. Entscheiden Sie sich für eine Entwicklungstheorie oder für einen pädagogischen Ansatz z. B. BuLG.
Lesen Sie dazu vertiefend noch Texte aus den mitgebrachten Büchern oder aus dem Netz und überlegen Sie, wie dieses Wissen zu einer besseren Transition beitragen kann.
Z. B. könnte man schon bei der Aufnahme eines Kindes oder zur Verabschiedung eine Bildungs- und Lerngeschichte schreiben.

Inwiefern würde das dem Kind den Übergang erleichtern und was braucht es noch?

2. Erstellen Sie für Ihre Einrichtung ein eigenes Übergangskonzept.
Verwenden Sie dazu auch Bilder und andere Materialien.

Wo finden überall in der Einrichtung Übergänge statt?

Wie werden diese begleitet?

Wie könnten sie noch optimiert werden?

Finden Sie weitere Fragen, die Sie zum Thema beantworten können ...
Diese Aufgabe führt Sie in die Zone der nächsten Entwicklung (ZNE).
Wie können Sie den Kindern Aufgaben stellen, damit diese in die nächst höhere proximale Entwicklungsstufe kommen?

Suchen Sie sich ein Kind oder mehrere Kinder aus und überlegen Sie sich Aufgaben.

Wie können diese Erkenntnisse in Ihr Übergangskonzept hineinfließen?

Hinweis zu den Reader: Einige Kapitel in den unterschiedlichen Readern, besonders wenn die Themen sich ähneln, sind identisch aufgebaut.
Z. B. finden Sie die Informationen zu Ruth Cohn im Reader 7 und 8. Dennoch sind die einzelnen Reader, je nach Thema, schwerpunktmäßig sehr unterschiedlich aufgebaut.

Literaturhinweise

- Bauer, Joachim (A) (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, Hamburg: Verlagsgruppe Random House, 15. Auflage.
- Bauer, Joachim (B) (2006): Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen, in: Caspary, Ralf (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik, Freiburg i. Br.: Herder Verlag, 2. Auflage, S. 36–53.
- Bauer, Joachim (2004): Das Gedächtnis des Körpers – Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München: Piper-Verlag.
- Grawe, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. Hogrefe, Göttingen.
- Hüther, Gerald (2006): Was Kinder brauchen – Neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung, Doppel-DVD – 884D, Auditorium Netzwerk.
- Hüther, Gerald (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Renz-Polster, Herbert / Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen, Natur als Entwicklungsraum, Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rogers, R. Carl (1984): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel-Verlag.
- Rogers, R. Carl (1973): Entwicklung der Persönlichkeit.
- Rogers, R. Carl; Gendlin, T. Eugene; Kiesler, D. J.; & Truax, C. B. (Hrsg.) (1967): The therapeutic relationship and its impact, A study of psychotherapy with schizophrenics, Madison: Wisconsin University of Wisconsin Press.
- Roth, Gerhard (2001): Das Gehirn und seine Wirklichkeit - Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Roth, Gerhard (2003): Fühlen, Denken, Handeln – Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Schäfer, E. Gerd (2005): Bildung beginnt mit der Geburt, Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2. Auflage.
- Spitzer, Manfred (2007): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Springer Verlag Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Schenk-Danziger, Lotte (1993): Entwicklungspsychologie, Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Band 1, Wien: Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H, 1988, Druck in Linz.

Quellenhinweise – Textauswahl beim Expertenhearing:

„Kindliche Bedürfnisse im ersten Lebensjahr – Lass mich Wurzeln schlagen in der Welt – Kapitel: Das Gehirn als Sozialorgan von Ursula Neumann

„Wie die Kindheitserfahrungen ihren körperlichen Ausdruck findet“ von Angelika Schretter

„Neue Erkenntnisse der Hirnforschung zum Lernen“ von M. Spitzer

„Was sich im Kopf abspielt“ von Gerhard Friedrich und Christine Streit

„Fragen des Anfangs: Ohne Bindung keine Bildung“ Teil I und II von Angelika Kercher aus KiTa BW 2/2007

„Robuste Seelen“ über Resilienz von Stanislaw Dick

„Gewonnen wird im Kopf“ von Claudia Enkelmann

„Evolutionspädagogik“ von Ludwig Koneberg und Silke Gramer-Rottler

„Die Suche nach dem verlorenen Glück, der Einheit von Denken, Fühlen und Handeln“ von Gerald Hüther

„Wie gehen wir miteinander um? Über Beziehungen und Bindung von Ursula Neumann aus Allianz für Kindheit, Seite 1 – 8.

Rosenthal untersuchte zwei Grundschulen: Die Oak School (Arbeiterschicht) und die Crest School (hauptsächlich Oberschicht) Theorem =

Angeschautes/Lehrsatz/Lehrmeinung: Thomas 1928, S. 572 –

William, Isaac Thomas war ein amerikanischer Soziologe. Eine weitere Aussage von ihm ist, dass Menschen sich in ähnlichen Situationen oft unterschiedlich verhalten.

Die Folgen, die sich daraus ergeben sind immer real.

