



der Erziehungsberatung des Kantons Bern

**Band 13**

# **Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten**

Anregungen für die Arbeit mit den Kindergartenlehrpersonen,  
den Eltern und dem Kind

Corinne Bentz  
Vanessa Stürmlin  
Nadine Wüthrich

Praxisforschung der Erziehungsberatung des Kantons Bern (Hrsg.)

Band 13

Corinne Bentz, Vanessa Stürmlin, Nadine Wüthrich

**Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten**  
**Anregungen für die Arbeit mit den Kindergartenlehrpersonen, den Eltern und dem Kind**

August 2012

**Rückmeldungen an:**

Nadine Wüthrich  
Aarwangenstrasse 19  
4900 Langenthal  
nadine.wuethrich@gmail.com

## **Abstract**

Eine häufige Fragestellung, mit der wir im schulpsychologischen und erziehungsberaterischen Alltag konfrontiert werden, betrifft das Phänomen ‚Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten‘. Im Rahmen eines Praxisforschungsprojektes wollten wir uns dieser Thematik annähern und Antworten auf folgende Fragestellungen finden:

Wie präsent ist das Thema Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindergartenlehrkräften in unserem Einzugsgebiet? Beobachten sie eine Zunahme? Wie gehen Kindergartenlehrpersonen mit verhaltensauffälligen Kindern um und was erwarten sie in diesem Zusammenhang von uns Beratern? Mittels eines halbstandardisierten Interviewverfahrens befragten wir Kindergartenlehrpersonen in unserem Einzugsgebiet zu dieser Thematik. So erhielten wir einen Überblick über das erlebte Ausmass von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten und über den Umgang damit. Aufgrund der Resultate der Kindergartenbefragungen und in Anlehnung an die formulierten Anliegen der Kindergartenlehrpersonen an uns als Fachinstanz führten wir anschliessend Experteninterviews mit Beratern der kantonalen Erziehungsberatungsstellen durch. Wir erfragten unter anderem, wie die Expertinnen und Experten an die Fragestellung Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten herangehen und worauf sie bei dieser Fragestellung im Speziellen achten.

Das Ziel des Projekts war es einerseits, einen Überblick über die aktuelle Befundlage zum Thema ‚Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten‘ zu erhalten, andererseits eine breite Palette an Massnahmen zusammenzustellen, welche Ideen und Anregungen für die Beratung von Kindergartenlehrpersonen und Eltern sowie für die Arbeit mit betroffenen Kindern geben soll. Die Massnahmen basieren sowohl auf dem Erfahrungswissen der befragten Experten und Expertinnen als auch auf dem Theoriewissen aus der Fachliteratur und sind unterteilt in die Kapitel ‚Elternberatung‘, ‚Beratung von Kindergartenlehrpersonen‘ und ‚kindzentrierte Massnahmen‘.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Theoretische Ausführungen zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter</b> .....	<b>8</b>
1.1 Verhaltensauffälligkeit im Vorschulalter - ein Definitionsversuch.....	8
1.1.1 Verhaltensauffälligkeiten und Normen.....	9
1.1.2 Die Situationsspezifität des kindlichen Verhaltens .....	10
1.1.3 Verhaltensauffälligkeiten versus Entwicklungsauffälligkeiten .....	10
1.2 Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter.....	11
1.2.1 Verhaltensauffällige Kindergartenkinder im Kanton Bern .....	12
1.3 Verhaltensauffälligkeiten und ihre Ursachen .....	12
1.3.1 Risikofaktoren in der Familie .....	13
1.3.2 Risikofaktoren im Kindergarten.....	17
1.3.3 Risikofaktoren im Kind.....	19
1.4 Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung.....	21
<b>2 Fragestellung</b> .....	<b>23</b>
<b>3 Methode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen .....	24
3.1.1 Stichprobe.....	24
3.1.2 Interviewleitfaden.....	25
3.2 Fachdiskussion .....	26
3.3 Experteninterview .....	26
<b>4 Zusammenstellung der Ergebnisse</b> .....	<b>27</b>
4.1 Ergebnisse der Kindergartenbefragung .....	27
4.2 Ergebnisse der Experteninterviews .....	39
<b>5 Massnahmen</b> .....	<b>45</b>
5.1 Elternberatung .....	45
5.1.1 Psychologische Massnahmen .....	46
5.1.2 Pädagogische Massnahmen .....	49
5.1.3 Ergänzende Massnahmen.....	53
5.2 Beratungsmethoden.....	54
5.3 Beratung von Kindergartenlehrkräften .....	55
5.3.1 Psychologische Massnahmen .....	57
5.3.2 Pädagogische Massnahmen .....	59
5.3.3 Ergänzende Massnahmen.....	60
5.4 Kindzentrierte Massnahmen .....	62
5.4.1 Förderung der sozial- emotionalen Kompetenzen .....	62
5.4.2 Förderung der sozialen Kompetenzen.....	63
5.4.3 Förderung der emotionalen Kompetenzen .....	64
5.4.4 Gruppen- und Rollenspiele .....	69
5.4.5 Entspannungsverfahren.....	69
5.5 Fördermaterialien / Förderprogramme .....	71
5.6 Bilderbücher .....	74
5.7 Rategeber und Informationsbroschüren für Eltern und Lehrpersonen.....	79
5.8 Sonstige Materialien .....	81
<b>6 Schlussbemerkung</b> .....	<b>83</b>
<b>7 Persönliche Reflexion</b> .....	<b>84</b>
<b>8 Ausblick</b> .....	<b>85</b>
<b>9 Dank</b> .....	<b>85</b>
<b>10 Literatur</b> .....	<b>86</b>
<b>11 Anhang</b> .....	<b>89</b>

## Einleitung

Mit dem Eintritt in den Kindergarten beginnt für das Kind ein neuer Lebensabschnitt. Obwohl der Besuch des Kindergartens im Moment noch freiwillig ist, besuchen ihn fast alle Kinder. Jedem Kind wird zum jetzigen Zeitpunkt mindestens der Besuch eines Kindergartenjahres ermöglicht – die Mehrheit der Gemeinden im Kanton Bern bieten sogar einen zweijährigen Kindergarten an. Mit der Harmonisierung der Volksschule (HarmoS) und der damit einhergehenden Teilrevision im Volksschulgesetz (REVOS 12) wird der zweijährige Kindergarten ab August 2013 sogar in die obligatorische Schulpflicht eingebunden. Dies hat zur Folge, dass die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten zunehmend jünger und in ihrer Entwicklungsreife noch weniger weit sind.

Im Kindergartenalter steht die Entwicklung sozialer Fähigkeiten im Mittelpunkt. Dazu gehören Fertigkeiten wie Kontakt aufnehmen, Integration in eine grössere Gruppe, sich mitteilen, zuhören, zusammen arbeiten und spielen aber auch Regeln und Grenzen akzeptieren und einhalten. Darüber hinaus gehören weiter Kompetenzen wie das Erlernen von Selbstständigkeit, der Umgang mit Erfolg und Misserfolg sowie die Erweiterung von Konzentration und Ausdauer zu den Aufgaben im Vorschulalter. Bis zum Alter von etwa sechs Jahren bilden die Entwicklungsaufgaben auch die schnellen Fortschritte der neurobiologischen Entwicklung ab, die auch mit der Ausbildung exekutiver Funktionen im Zusammenhang stehen. Demzufolge spielen im Vorschulalter besonders die Selbstregulation, Verhaltenskontrolle und Aufmerksamkeit eine Rolle (Schreyer-Mehlhop & Petermann, 2011).

Kinder im Kindergarten begegnen einer neuen und ihnen zuerst fremden Lebenswelt, an die sie sich erstmals gewöhnen müssen. Genauso verschieden wie Kinder sein können, verläuft auch deren Entwicklung und Anpassung an die neuen Anforderungen des Kindergartens. Einige Kinder haben auch nach einer gewissen Gewöhnungsphase grosse Schwierigkeiten, diesen Anforderungen nachzukommen. Diese Kinder verhalten sich auffällig, wirken wenig sozialisiert und sind in öffentlichen Kindergärten sehr turbulent oder gar kaum führbar.

Dazu drei kurze Fallbeispiele:

- ❖ Im Kindergarten werden weisse Schneeflocken auf schwarzes Papier gemalt. Dario wirft die Malfarben umher und befleckt die anderen Kinder beim Malen. Er ist fast nicht zu bremsen und beginnt immer wieder von Neuem, auch nach der Intervention der Kindergartenlehrperson.

- ❖ Die Kinder spielen im Sandkasten. Lukas, der selber gerne auf dem Bagger sitzen möchte, holt sich ein Ästchen, stellt sich vor das Kind mit dem Bagger und sticht gezielt auf das andere Kind ein, bis dieses weinend den Bagger verlässt.
- ❖ Sarah scheint nie müde zu werden, ist immer in Bewegung und ständig etwas am erzählen. Im Stuhlkreis kann sie nie ruhig sitzen bleiben und warten, bis sie an der Reihe ist. Vielmehr muss sie immerzu aufstehen, dazwischenreden und ihre spontanen Einfälle kundtun. Ermahnen scheint zwecklos, überhaupt gar nicht bei ihr anzukommen.

Im Kindergarten fallen Besonderheiten in der Entwicklung zum ersten Mal „öffentlich“ auf. Bei den Personen rund um das Kind entsteht häufig eine gewisse Ratlosigkeit, wie mit diesen auffälligen Kindern umgegangen werden soll. In unserer Arbeit als Erziehungsberater und Schulpsychologen werden wir immer wieder mit Kindern konfrontiert, die bereits im Kindergarten mit ihrem Verhalten auffallen. In diesen Fällen erleben wir häufig dass Kindergartenlehrpersonen von uns als Fachinstanz eine möglichst rasche Entlastung und Rezepte fordern, wie diesem störenden Verhalten erfolgreich entgegengewirkt werden kann. Die Eltern sind zu Hause mit dem Kind häufig ebenfalls überfordert und wünschen Hilfe im Erziehungsalltag. Manchmal negieren sie auch jedes auffällige Verhalten ihres Kindes und werfen der Kindergartenlehrperson vor, ihre Arbeit nicht richtig zu machen. Dies kann zu Spannungen zwischen den Eltern und dem Kindergarten führen und das Problem durch die fehlende Kooperation noch verschärfen. Wir als Erziehungsberater sind dann vor die grosse Herausforderung gestellt, sowohl auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern als auch auf diejenigen der Lehrperson einzugehen, mit den Bezugspersonen des Kindes zu reflektieren, was das Kind braucht, und wirksame Hilfestellungen einzuleiten. Wie gehen wir an einen solchen Fall heran? Wo setzen wir die Schwerpunkte? Welche Interventionsmöglichkeiten bestehen bei den Eltern, im Kindergarten oder beim Kind?

Aufgrund dieser wichtigen und wiederkehrenden Fragen hat sich die Erziehungsberatung Biel-Seeland dem Jahresthema 2011 „Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten“ angenommen und mit der Bearbeitung des Themas in Foren begonnen. Ausgehend von fiktiven Fallbeispielen hat sich das Beraterteam in den Foren intensiv mit der Sichtweise der Eltern und den Bedürfnissen der Kinder auseinandergesetzt. Was noch fehlte war die Kindergartenperspektive. Dies war der Ausgangspunkt unseres Praxisforschungsprojektes. Wir beschlossen, Interviews mit Kindergartenlehrpersonen durchzuführen, um zu erfahren wie sie den Kindergartenalltag mit auffälligen Kindern erleben und wie sie damit umgehen. Ausgehend von den Erfahrungsberichten der Kindergartenlehrpersonen war das Ziel unserer

Arbeit, aus Theorie und Expertenwissen Lösungsansätze zusammenzutragen, wie wir als Erziehungsberater die Eltern, aber auch die Kindergartenlehrpersonen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern kompetent und wirksam beraten können. Um gezielte Informationen zu bewährten Herangehensweisen und Massnahmen im Umgang mit auffälligen Kindergartenkindern zu erhalten, führten wir neben den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen Interviews mit erfahrenen Erziehungsberatern der verschiedenen Regionalstellen des Kantons Bern durch. Unser Handbuch hat einen engen Praxisbezug. Wir möchten den Beratern mit unserem Handbuch Anregungen und neue Impulse für den Beratungsalltag mitgeben.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil der Arbeit (Kapitel 1) beinhaltet einleitende theoretische Ausführungen zu Verhaltensauffälligkeit im Kindergartenalter. Der Begriff Verhaltensauffälligkeit im Kindergartenalter wird eingeführt und es wird einen Überblick über die Verbreitung, die Risiko- und Schutzfaktoren von auffälligem Verhalten im Kindergarten gegeben. In den darauf folgenden Kapiteln werden die Fragestellung (Kapitel 2) und die Methode des Projekts erläutert (Kapitel 3). Die Ergebnisse der Kindergarten- und Expertenbefragung sind im Kapitel 4 zusammengestellt. In Kapitel 5 werden hilfreiche Massnahmen im Umgang mit auffälligen Kindergartenkindern aufgezeigt, wobei einerseits die lösungsorientierte Beratung der Eltern und Lehrpersonen und andererseits die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes im Vordergrund stehen. Die in diesem Kapitel aufgeführten Massnahmen aus den Experteninterviews wurden mit weiteren Ansätzen aus der Literatur ergänzt. Die Arbeit schliesst mit den Schlussbemerkungen zum Projekt und einer persönlichen Reflexion ab.

Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit der Einfachheit halber in den meisten Fällen nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

# **1 Theoretische Ausführungen zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter**

In diesem Teil der Arbeit werden die theoretischen Hintergründe zu Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter aufgezeigt. Dabei wird erläutert, was unter dem Begriff Verhaltensauffälligkeit im Vorschulalter zu verstehen ist und von welcher Prävalenz im Kindergartenalter auszugehen ist. Ein weiteres Kapitel thematisiert die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. Dabei spielt die Familie, die Kindergarteneinrichtung sowie das Kind selber eine entscheidende Rolle. Abschliessend werden Faktoren, die eine positive Entwicklung bei Kindern begünstigen können beleuchtet.

## **1.1 Verhaltensauffälligkeit im Vorschulalter - ein Definitionsversuch**

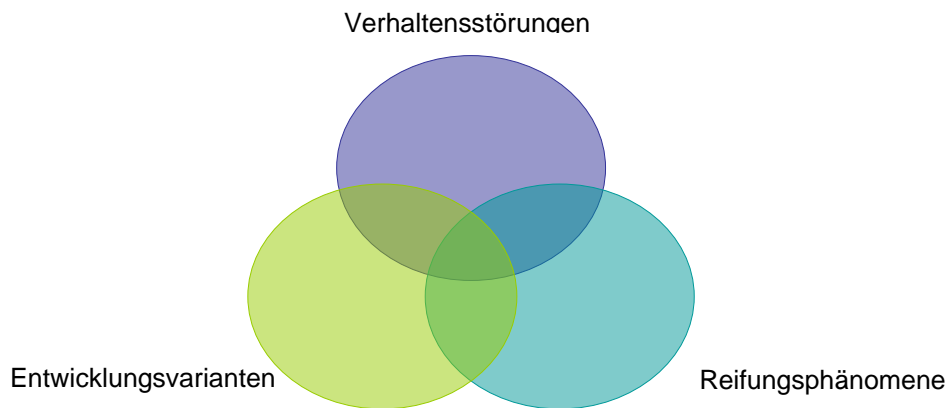
Wer sich mit dem Thema Verhaltensauffälligkeiten und -störungen beschäftigt stellt fest, dass in der wissenschaftlichen Literatur eine Vielzahl von Definitionsversuchen für „Verhaltensauffälligkeit“ und „Verhaltensstörungen“ auftauchen (Frey, 2001). Zudem wird der Begriff Verhaltensauffälligkeit als Ober- bzw. Sammelbegriff für vielfältige und vielschichtige Phänomene eingesetzt (Metzing, 2005).

Eine mögliche Definition von ‚Verhaltensstörungen‘ liefert Meyers grosses Taschenlexikon (1987, S. 138): „Verhaltensstörungen [sind] eine Gruppe funktioneller, psychophysischer Störungen, die zu einer mehr- oder minderstarken Beeinträchtigung im Leistungs- und Sozialbereich führen, aber nicht primär auf körperliche Schädigungen zurückzuführen sind. Allerdings können konstitutionelle Besonderheiten oder körperliche Erkrankungen Verhaltensstörungen begünstigen“.

Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter können Ausdruck einer Entwicklungsvariante, eines Reifungsphänomens oder einer Verhaltensstörungen sein (siehe Abbildung 1). Unter einer Entwicklungsvariante versteht man ein Verhalten, das bei einer gewissen Zahl von Kindern vorkommt und von der normalen Entwicklung abweicht, aber nicht den Charakter einer Störung aufweist (z.B. Stottern, Schüchternheit, Bewegungsstereotypien). Ein Reifungsphänomen ist hingegen ein Verhalten, das bei vielen Kindern während einer gewissen Altersphase auftritt und dann wieder abnimmt oder verschwindet (z.B. Trotzreaktionen oder Trennungsängste). Von einer Verhaltensstörung wird gesprochen, wenn Auffälligkeiten in ihrer Dauer und Intensität so stark sind, dass das Kind wesentlich daran gehindert wird, altersgemässe Entwicklungsaufgaben angemessen zu bewältigen (z.B. Autismus, Bindungsstörung, Aggressivität). Wichtig ist dabei zu bemerken, dass diese drei Kategorien fließende Übergänge haben und nicht strikte voneinander getrennt werden können. Eine Entwicklungsvariante oder ein Reifungsphänomen kann besonders dann zu



einer Verhaltensstörung werden wenn sie in Häufigkeit, Intensität, und Dauer des Verhaltens die vom Umfeld gesetzten Erwartungen und Vorstellungen übersteigt – sogenannte Misfits (Jenni & Latal, 2009).



*Abbildung 1. Verhaltensauffälligkeiten aus pädiatrischer Sicht.*

### **1.1.1 Verhaltensauffälligkeiten und Normen**

Nach Keller und Nowak (1993) kann erst dann von einer Verhaltensstörung oder -auffälligkeit ausgegangen werden, wenn Beeinträchtigungen längerfristig von den in der Umwelt gültigen Normen abweichen.

In der Praxis ist jedes Verhalten, das (negativ) auffällt, relevant. Ob ein Verhalten als problematisch und damit als auffällig eingeschätzt wird, hängt von den persönlichen Einstellungen der Bezugspersonen zum Kind und deren Toleranzgrenze ab. Diese Einstellungen werden wiederum durch Normen, die in unserer Gesellschaft gelten, beeinflusst. Normen liefern uns einen Orientierungsrahmen für menschliches Verhalten und bestimmen, welche Verhaltensweisen wir als angemessen, unangemessen, unauffällig oder eben auch auffällig beurteilen. Normen sind zum Teil allgemeingültig, sind aber auch geprägt von Faktoren wie z.B. Schichtzugehörigkeit, kulturelle Herkunft und Institutionen, innerhalb derer sich Menschen bewegen. (vgl. Frey, 2001; Metzinger, 2005). Daraus lässt sich schließen, dass Beobachtungen und daraus resultierende Urteile über abweichendes Verhalten grundsätzlich subjektive Prozesse sind. Dies bedeutet für die Praxis, dass für eine Lehrperson ein Kind verhaltensauffällig sein kann, welches von einer anderen Lehrperson nicht als auffällig betrachtet wird (Frey, 2001).

### **1.1.2 Die Situationsspezifität des kindlichen Verhaltens**

In unserer Arbeit als Erziehungsberater stellen wir immer wieder fest, dass das Verhalten von Kindern von ihrem Umfeld unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird. Studien zeigen, dass Eltern und Lehrpersonen in ihrer Beurteilung auffälligen Verhaltens häufig nicht übereinstimmen (Tröster & Reineke, 2007; Schreyer & Petermann, 2010). Dies wird insbesondere bei der Beurteilung der sozial-emotionalen Kompetenzen deutlich. Während in der Studie von Tröster und Reineke (2007) aus der Sicht der Lehrpersonen ein Fünftel der Kinder nicht über altersentsprechende sozial-emotionale Kompetenzen verfügen, sahen nur 8% der Eltern bei ihrem Kind in diesem Bereich Defizite. Diskrepanzen in der Beurteilung können neben rollenspezifischen Interessen und Motivationen daraus resultieren, dass Eltern und Lehrpersonen das Kind in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Anforderungssituationen erleben. So kommt ein Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen eher im Kindergarten – im Kontakt mit Gleichaltrigen – als im häuslichen Umfeld zum Ausdruck (Tröster & Reineke, 2007). Zum anderen haben Lehrpersonen einen direkten Vergleich in der Gleichaltrigengruppe, was ihre Einschätzung beeinflusst (Schreyer & Petermann, 2010).

### **1.1.3 Verhaltensauffälligkeiten versus Entwicklungsauffälligkeiten**

In unserer Arbeit fokussieren wir auf Verhaltensauffälligkeiten, wobei beachtet werden muss, dass sich diese nicht scharf von Entwicklungsauffälligkeiten abgrenzen lassen. Entwicklungsauffälligkeiten wie sprachliche oder kognitive Defizite gehen mit einem hohen Risiko für Verhaltensauffälligkeiten einher. Beispielsweise kann eine Sprachstörung zu unaufmerksamem oder aggressivem Verhalten führen, wenn das Kind merkt, dass es den Anweisungen der Lehrperson im Kindergarten nur schwer folgen kann oder andere Kinder es wegen seiner Sprachstörung meiden. Ein Kind, das sich aufgrund seiner sprachlichen Schwierigkeiten aus sozialen Kontakten mit Gleichaltrigen zurückzieht läuft Gefahr, Auffälligkeiten im Sozialverhalten zu entwickeln. Oder wenn etwa ein Kind mit motorischen Defiziten im körperbezogenen Spiel seine Grenzen erfährt und mit aggressivem Verhalten reagiert. Dies sind Beispiele wie stark die beiden unterschiedlichen Konzepte in der Praxis ineinandergreifen. Ein bedeutsamer Unterschied zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsauffälligkeiten kann jedoch darin liegen, dass Verhaltensauffälligkeiten stärker als Entwicklungsauffälligkeiten von Lernerfahrungen und aktuell aufrechterhaltenden Bedingungen abhängig sind (Tröster & Reineke, 2007).

## **1.2 Verbreitung von Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter**

Bereits für das Kindergarten- und Vorschulalter berichten viele Lehr- und Fachkräfte von emotionalen und sozialen Problemlagen zahlreicher Kinder. Einige Kinder verhalten sich auffällig aggressiv und schaffen es kaum sich an Regeln und Strukturen zu halten. Andere Kinder sind sehr unsicher und zurückgezogen oder kaum fähig, über längere Zeit konzentriert an einer Aufgabe zu arbeiten oder an einem Spiel teilzunehmen.

Internationale Studien belegen, dass Verhaltensstörungen bereits bei einer nicht zu unterschätzenden Anzahl von Kindern im Vorschulalter beobachtet werden können. Die Braunschweiger Kindergartenstudie ermittelte an 809 drei- bis sechsjährigen Kindern mithilfe der Child Behavior Checklist (CBCL), für 18% der Jungen und 16% der Mädchen einen klinisch auffälligen Gesamtwert, wobei weitere 15% der Jungen und 23% der Mädchen eine grenzwertige Auffälligkeit aufwiesen. Die Studie zeigte, dass in dieser Altersgruppe aggressives Verhalten, soziale Probleme und Aufmerksamkeitsprobleme am häufigsten auftreten (Kuschel et al., 2004). In der Studie von Tröster und Reineke (2007) wurden an 732 Kinder zwischen drei- und sechs Jahren ähnlich hohe Prävalenzraten ermittelt. Nach der Beurteilung der Eltern waren 32% und nach der Beurteilung der Lehrperson 38% der Kinder in mindestens einem der vier Verhaltensbereiche des Verhaltensbeurteilungsbogens für Vorschulkinder (VBV 3-6) auffällig. Sowohl aus Sicht der Lehrperson als auch der Eltern waren emotionale Verhaltensauffälligkeiten die häufigsten Verhaltensprobleme. Jedes fünfte Kind im Kindergartenalter zeigte Auffälligkeiten im emotionalen Verhalten oder verfügte nach der Beurteilung der Lehrperson nicht über altersgemäße soziale Kompetenzen. Dieser hohe Anteil sozial-emotional auffälliger Kinder dürfte darin begründet liegen, dass Kinder beim Eintritt in den Kindergarten sowohl mit neuen Anforderungen konfrontiert werden als auch in der unvertrauten Umgebung in ihrem sozialen Verhalten verunsichert sind. Dafür spricht auch, dass die hohe Anzahl von Kindern mit sozial-emotionalen Problemen im Laufe der Vorschulzeit deutlich zurückgeht. Oppositionell-aggressive Verhaltensauffälligkeiten sowie Aufmerksamkeitschwächen und hyperaktives Verhalten wurden jeweils bei rund 10% der Kinder beobachtet. Eine weitere Studie an 1050 Kindern in Dortmunder Kindergärten stellten auf Grundlage des Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) fest, dass bei Vorschulkindern internalisierende Verhaltensschwierigkeiten weit häufiger zu finden sind als aggressives Verhalten und Aufmerksamkeitsprobleme. Während externalisierende Verhaltensstörungen bei 8% der Jungen und 4% der Mädchen auftreten, zeigten insgesamt 12% der untersuchten Jungen und 16% der Mädchen internalisierende Auffälligkeiten (Denner, Siebers & Schmeck, 2006).

## **Geschlechtsunterschiede**

Verhaltensauffälligkeiten haben schon im Vorschulalter eine geschlechtsspezifische Ausprägung. In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass Jungen ein 2-3-fach erhöhtes Risiko als Mädchen haben, klinisch relevante externalisierende Störungen wie aggressives Verhalten, Aufmerksamkeitsschwächen oder hyperaktives Verhalten zu entwickeln (Denner et al., 2006; Tröster & Reineke, 2007). Hinsichtlich der emotionalen Störungen ist die Befundlage uneinheitlich. Einige Studien weisen darauf hin, dass in der Auftrittshäufigkeit emotionaler Störungen kein bedeutsamer Geschlechtsunterschied besteht (Kuschel et al., 2004; Tröster & Reineke, 2007). Dennoch weisen Mädchen bereits im Vorschulalter ein höheres Risiko für internalisierende Störungen auf, insbesondere für emotionale Auffälligkeiten wie ängstlich-depressive Störungen (Denner et al., 2006). Darüber hinaus hat die Dortmunder Kindergartenstudie gezeigt, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen zwar mehr externalisierendes Verhalten zeigen, doch insgesamt ebenfalls häufiger an internalisierenden als an externalisierenden Störungen leiden (Denner et al., 2006).

### **1.2.1 Verhaltensauffällige Kindergartenkinder im Kanton Bern**

Im Kanton Bern bestehen keine statistischen Angaben über die Anmeldung von verhaltensauffälligen Kindern im Vorschulalter auf den Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern. Die Anmeldestatistik der kantonalen Erziehungsberatung erfasst zwar wie viele verhaltensauffällige Kinder und wie viele Vorschulkinder in den letzten Jahren angemeldet wurden, die Schnittstelle ist jedoch unbekannt. Ein möglicher Indikator für Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten liefern die Rückstellungsgesuche. Aus der Gesamtstatistik der Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern der vergangenen Jahren (2004-2009) geht hervor, dass jährlich zwischen 154 und 186 Kinder zur Rückstellung vom Schulbesuch angemeldet wurden, wobei im Jahre 2010 mit 236 Rückstellungsgesuchen ein deutlicher Höhepunkt erreicht wurde. Darüber, ob diese Entwicklung mit einer Zunahme an verhaltens- und entwicklungsauffälligen Kindern zusammenhängt oder ob andere Faktoren wie z.B. die fachliche Beurteilung durch immer häufiger involvierte Fachlehrkräfte zur Erklärung dieser Zunahme beitragen, kann nur spekuliert werden.

### **1.3 Verhaltensauffälligkeiten und ihre Ursachen**

Die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten und -störungen bei Kindern kann nur selten auf einen Auslöser zurückgeführt werden, sondern wird meist durch viele sich gegenseitig beeinflussende Bedingungen multifaktoriell verursacht (Frey, 2001). Während bei körperlichen Krankheiten die Ursachen häufig bekannt sind, können die Gründe für

Verhaltensauffälligkeiten meist nicht unmittelbar und abschliessend eruiert werden (Jenni & Latal, 2009). Zudem kann dieselbe Ursache aufgrund einer unterschiedlichen Lerngeschichte und Persönlichkeitsstruktur sehr unterschiedliche Wirkungen haben. Somit muss auffälliges Verhalten als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen dem Kind und seiner Umwelt verstanden werden (Frey, 2001).

Im Zuge der Erforschung von Entwicklungsprozessen, die zu verhaltensauffälligem Verhalten bei Kindern führen, wurden risikosteigernde und risikomindernde Faktoren identifiziert. Unter einem Risikofaktor versteht man eine Bedingung, welche die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Störung erhöht (Ihle, Frenzel & Esser, 2008). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine abweichende Entwicklung zeigt, steigt mit zunehmender Anzahl an Risikofaktoren (Textor, 2004). Dabei addieren sich mehrere Risikofaktoren nicht einfach, vielmehr verstärken sich die Auswirkungen der Risikofaktoren gegenseitig. Hinzu kommt, dass Risikobedingungen selten isoliert auftreten, sondern häufig zusammenhängen und sich kumulieren (Laucht, Esser & Schmidt, 1997). Weiter gilt es zu beachten, dass es keine universellen Risikofaktoren gibt, die in einer bestimmten Richtung wirken. Auffälliges Verhalten ist daher als Resultat eines komplexen Zusammenspiels vielfältiger Risikofaktoren und protektiver Faktoren aus Kind und Umwelt zu verstehen (Salisch & Kraft, 2010).

Auf der Suche nach Risiko- und Schutzfaktoren fokussieren die nächsten Abschnitte auf die Familie, den Kindergarten und das Kind.

### **1.3.1 Risikofaktoren in der Familie**

In der frühen Kindheit stellen die Eltern eine zentrale Einflussgrösse für die Entwicklung ihrer Kinder dar, wenn auch der Kindergarten sowie zunehmend die Gleichaltrigengruppe und die Medien als neue und bedeutende Sozialisationsinstanzen hinzukommen. Die Eltern sind nach wie vor die wichtigsten Bezugspersonen und damit Verhaltensmodelle für ihre Kinder. Somit ist davon auszugehen, dass ein Grossteil der Ursachen für eine problematische Entwicklung des Kindes in seiner Familiensituation liegt (Textor, 2004).

#### **Die psychische Gesundheit der Eltern**

Kinder psychisch kranker Eltern haben ein deutlich erhöhtes Risiko selbst an einer psychischen Störung zu erkranken oder Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln (Mattejat & Remschmidt, 2008). Besonders häufig leiden Eltern an depressiven Störungen oder Suchterkrankungen (Reininghaus & Jungbauer, 2010). Kinder, die mit ihrem psychisch kranken Elternteil zusammenleben, wachsen häufig unter sehr ungünstigen Bedingungen auf. Zu der genetisch bedingten erhöhten Vulnerabilität kommen vielfach eine Häufung

psychosozialer Belastungsfaktoren und stressbedingende Entwicklungsrisiken, die aus den erlebten Belastungen im alltäglichen Zusammenleben mit psychisch kranken Eltern entstehen (Jungbauer, 2010). In Familien mit psychisch kranken Eltern ist die Eltern-Kind Beziehung in charakteristischer Weise verändert und beeinträchtigt. Eltern, die an einer psychischen Krankheit leiden, können die elementaren Grundbedürfnisse (z.B. Zuwendung, Geborgenheit, Sicherheit, Berechenbarkeit) ihrer Kinder nicht oder nur unzureichend befriedigen. Dies kann das kindliche Wohlbefinden so stark und andauernd beeinträchtigen, dass es zu Anpassungs- und Entwicklungsproblemen beim Kind kommen kann (Reininghaus & Jungbauer, 2010). Die mütterliche Fähigkeit auf kindliche Signale und Bedürfnisse prompt und sensibel zu reagieren (Feinfühligkeit), ist eingeschränkt. Ebenfalls fühlen sich psychisch kranke Eltern im Umgang mit ihren Kindern zumindest zeitweise überfordert und verunsichert, was sich in einem inkonsistenten Erziehungsstil äussert. In einer Befragung von Reininghaus und Jungbauer (2010) äusserten Kinder, dass sie ihre psychisch kranken Eltern nicht als verlässliche Vertrauenspersonen, sondern im Gegenteil häufig als unbeständig, wechselhaft und teilweise unberechenbar erlebten. Dazu kommt, dass positive Äusserungen, die den Selbstwert des Kindes fördern, seltener als bei psychisch gesunden Eltern vorkommen (Mattejat, 2008). In ihrer Not gefangen finden Kinder häufig wenig hilfreiche Bewältigungsstrategien. So reagieren z.B. manche Kinder aggressiv, ziehen sich eher zurück oder fliehen in ihre Traum- und Phantasiewelt (Lenz, 2005).

### **Pathogene Familienstrukturen und Ehekonflikte**

Auch pathogene Familienstrukturen können die Entwicklung eines Kindes negativ beeinflussen. Sowohl ein zu starres Familiensystem mit unveränderbaren Regeln und undurchdringbaren Grenzen zur Aussenwelt, als auch ein zu labiles Familiensystem mit fehlenden oder inkonstanten Regeln und Einmischungen von aussen werden als problematisch für die gesunde Entwicklung betrachtet. Subsysteme, in denen es zu Bündnissen und Symbiosen kommt, laufen Gefahr einzelne Familienmitglieder systematisch auszugrenzen (Textor, 2004).

Einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat auch die Beziehungsqualität der Eltern. Weindrich, Laucht, Esser und Schmidt (1992) konnten zeigen, dass bereits zweijährige Kinder aus disharmonischen Partnerbeziehungen hochsignifikant mehr Verhaltensauffälligkeiten zeigen als Kinder aus harmonischen Beziehungen. Es ist davon auszugehen, dass in einer konfliktreichen Elternschaft die Kräfte der Eltern für die Erziehung und Betreuung vermindert sind. Obwohl das Erleben von Trennung und Scheidung bzw. Verlusterfahrungen auffälliges Verhalten bei Kindern hervorrufen oder negativ beeinflussen können, sind zumeist chronisch disharmonische Ehen belastender für die kindliche Entwicklung. Dabei wirkt es sich äusserst negativ aus, wenn Kinder Zeugen von

Streitigkeiten – insbesondere von Gewalttätigkeiten – zwischen ihren Eltern werden. Verhaltensauffälligkeiten haben in diesen dysfunktionalen Familien eine Funktion: Beispielsweise werden Kinder verhaltensauffällig, um unbewusst die Ehe der Eltern zu retten – indem das Kind ihre Eltern durch seine Symptome auf sich und weg vom Elternkonflikt lenkt und darüber hinaus die Eltern zwingt, zum Wohl des Kindes zusammenarbeiten. Weiter können Kinder auch in nicht kind- und altersgemässe Rollen hineingedrängt werden wie z.B. in die Sündenbockrolle (das Kind wird für die Familienprobleme verantwortlich gemacht und erfährt aversive Reaktionen stellvertretend für den Ehepartner) oder in die Rolle des Ersatzpartners (insbesondere zur Befriedigung der affektiven Bedürfnisse eines Elternteils) (Textor, 2004).

### **Soziale Lage und Migrationshintergrund**

Das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten ist ebenso von der sozialen Lage der Familie abhängig. Ein niedriges Bildungsniveau, eine fehlende Berufsbildung der Eltern oder das Heranwachsen mit einem allein erziehenden Elternteil sind Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit für auffälliges Verhalten erhöhen. Es ist davon auszugehen, dass die schwierige Erziehungssituation allein erziehender Mütter, häufig verbunden mit einer angespannten soziökonomischen Lage der Familie und Beziehungsabbrüchen, Kinder anfälliger für Verhaltensprobleme macht (Tröster & Reineke 2007; Textor, 2004). Auch ein niedriger sozioökonomischer Status und Armut haben entwicklungsgefährdende Auswirkungen. Dabei hat die KiGGS-Studie gezeigt, dass Familien mit Migrationshintergrund häufiger aus einem Haushalt mit niedrigerem sozioökonomischem Status stammen und Kinder dieser Familien schwächer ausgeprägte personale und soziale Schutzfaktoren besitzen (Erhart, Hölling, Bettge, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007). Auch wenn die Befundlage für Kinder mit Migrationshintergrund noch uneindeutig ist, zeichnet sich ab, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Vorschulalter sowohl im Eltern- als auch im Lehrerurteil höhere Ausprägungen von Verhaltensauffälligkeiten haben, als Kinder ohne Migrationshintergrund (Schreyer & Petermann, 2010). Gemäss Weiss (2010, S. 47/48) sind „Armut und ihre Auswirkungen auf Kinder [...] vor allem [als] Folge des problematischen Verhaltens der Eltern“ zu sehen. Damit verdeutlicht Weiss, dass Armuts- und soziokulturelle Deprivationsphänomene nicht nur in Bezug auf materielle Missstände, sondern ebenso auf (sub-)kulturelle Bedingungen ihres familiären Milieus zu verstehen sind. In einkommensschwachen Familien kommt es beispielsweise gehäuft zu Konflikten, die Kinder leben eher sozial isoliert und erfahren weniger Förderung sowie soziale Unterstützung aus ihrem Netzwerk (Textor, 2004). Rutter betont, dass förderliche Verhaltensweisen der Eltern gegenüber ihren Kindern an gewisse Voraussetzungen gebunden sind: „Gute Elternschaft erfordert gewisse zulassende Umstände. Wo diese fehlen, mögen es selbst die besten Eltern

als schwierig empfinden, ihr Fähigkeiten auszuüben“ (Rutter, zit. nach Weiss, 2010, S. 49). Gefangen in Alltagsproblemen und Existenzängsten haben Eltern oft nicht mehr die nötige Kraft um Betreuungs- und Erziehungsaufgaben hinreichend nachzukommen, deren grundlegenden Bedürfnisse zu erkennen und angemessen darauf einzugehen (Weiss, 2010). So zeigen Eltern aus benachteiligten Familien ihren Kindern häufig weniger Zuwendung und Liebe, vernachlässigen sie, lehnen sie ab, fördern kaum ihre Autonomie und Weiterentwicklung und setzen eher körperliche Disziplinierungsmethoden ein (Textor, 2004).

### **Elterliches Erziehungsverhalten**

Neben den bereits erwähnten risikoreichen familiären Bedingungen haben vor allem die elterlichen Erziehungsstile eine entscheidende Rolle auf das kindliche Verhalten im Vorschulalter (Beelmann, Stemmler, Lösel & Jaurisch, 2007; Cina & Bodenmann, 2009; Koglin & Petermann, 2008). Aus einer Elternbefragung mit 675 Kindergartenkindern von Lösel, Beelmann, Jaurisch, Koglin und Stemmler (2005) geht hervor, dass über 50% der Mütter über Erziehungs- und Verhaltensprobleme klagen. Wenn man sich mit familiären Risikofaktoren bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Verhaltensproblemen auseinandersetzt, muss beachtet werden, dass sich das Verhalten des Kindes und das Verhalten der Eltern immer gegenseitig beeinflussen. Beispielsweise kann ein schwieriges Temperament eines Kindes dazu beitragen, dass die Eltern in ihrer Erziehung überfordert sind, wodurch vermehrt negatives Erziehungsverhalten eingesetzt wird (Burke, Pardini & Loeber, 2008).

Nach Textor (2004) zeigen Eltern von ‚Problemkindern‘ überdurchschnittlich oft eine feindselig-ablehnende Haltung, lenken das Verhalten durch Anordnungen, kontrollieren das Verhalten der Kinder weniger effektiv und greifen häufiger zu (Körper-)Strafen. Dazu kommt, dass Eltern von Problemkindern stärker auf abweichendes Verhalten reagieren und öfters in aggressive Auseinandersetzungen mit ihren Kindern geraten (Textor, 2004).

In der wissenschaftlichen Literatur stehen ein harsches und inkonsequentes Erziehungsverhalten sowie eine geringe elterliche Aufsicht mit der Entwicklung und Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens bei Kindern in einem engen Zusammenhang (Schreyer-Mehlhop & Petermann, 2011). Besonders bei Kindern mit einer negativen Emotionalität und impulsiven Kindern mit Schwierigkeiten der eigenen Verhaltensregulation wirkt sich wenig vorhersehbares elterliches Erziehungsverhalten ungünstig aus. Diese Kinder haben ein erhöhtes Risiko für depressive, aber auch externalisierende Verhaltensstörungen (Koglin & Petermann, 2006). Eltern, die ungünstiges Erziehungsverhalten wie eine harsche oder inkonsistente Erziehung anwenden, beachten zudem weniger die positiven Eigenschaften beim Kind. Dadurch wird den Kindern das Lernen von Regeln und Grenzen



massiv erschwert (Petermann & Petermann, 2005). Im Gegensatz dazu setzen Eltern von sozial-unsicheren Kindern eher einen stark behütenden und kontrollierenden Erziehungsstil ein (Caron, Weiss, Harris & Catron, 2006), durch den ein Kind seine Fähigkeiten nicht erproben kann und kaum Möglichkeiten zur Selbstbewährung hat. Dadurch bleibt das Kind abhängig, unselbstständig, wenig leistungsorientiert und entwickelt kaum Selbstvertrauen (Petermann & Petermann, 2006; Textor, 2004). Neben dem überbehütenden und verwöhnenden, dem inkonsistenten und dem bestrafenden Erziehungsstil sind ebenso die antiautoritären und vernachlässigenden Erziehungspraktiken problematisch. Diese Kinder zeigen sich orientierungs- und grenzenlos und können sich schlecht in Gruppen einordnen (Textor, 2004).

Auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern wird durch das elterliche Erziehungsverhalten massgebend beeinflusst. Eltern dienen als Modell, wie mit eigenen Gefühlen angemessen umgegangen werden kann. Im Falle ungünstiger Erziehungsmethoden regen Eltern beim Kind kaum sozial kompetentes Verhalten an. Entsprechend weisen diese Kinder Defizite in der Lösung sozialer Konflikte und dem Umgang mit Emotionen auf (Koglin & Petermann, 2006). Dieser Kreislauf verstärkt das negative Erziehungsverhalten und die Verhaltensauffälligkeiten des Kindes fortlaufend. Wichtig ist hierbei zu bemerken, dass nicht nur wie oben beschriebenes negatives elterliches Erziehungsverhalten problemerzeugend ist. Genauso von Bedeutung ist das Fehlen von positiven Praktiken, wie z.B. Stimulierung, Unterstützung, Beantwortung der Fragen des Kindes, Loben, Zeigen von Aufmerksamkeit und Zuneigung. Diesbezüglich konnte auch ein Geschlechtereffekt festgestellt werden. In der Studie von Schreyer-Mehlhop und Petermann (2011) zeichnete sich ab, dass Jungen zwar nicht häufiger negativen Verhaltensweisen der Eltern ausgesetzt sind, aber weniger häufig als Mädchen positive Erziehungspraktiken erfahren.

### **1.3.2 Risikofaktoren im Kindergarten**

Ursachen für Verhaltensauffälligkeiten können auch in der Tageseinrichtung liegen. Problemerzeugende Situationen betreffen beispielsweise die äusseren Rahmenbedingungen wie z.B. zu grosse Gruppen, zu kleine oder zu wenige Räume oder häufiger Bezugspersonenwechsel. Als noch bedeutsamer haben sich jedoch Erziehungsfehler der Lehrperson, pädagogische Fehler im Ablauf des Kindergartenalltags sowie negative Verhaltensweisen und Umgangsformen in den Kindergruppen erwiesen (Teuber, 2004). Diese massgebenden Faktoren sollen im folgenden Abschnitt weiter erläutert werden.

Im Zuge des letzten Jahrhunderts haben gesellschaftliche Veränderungen in den Erziehungsansichten – von der autoritären Erziehung hin zur antiautoritären Erziehung bis zur heutigen eher partnerschaftlich orientierten Erziehung – grosse Verunsicherungen im Umgang mit Grenzen setzen erzeugt. „Fehlende Grenzen verursachen zwangsläufig Unsicherheiten bei den Kindern“ (Teuber, 2004, S. 10). Das aus dem inkonsequenten Verhalten resultierende ‚schwierige‘ Verhalten der Kinder verstärkt wiederum die Unsicherheit der Lehrerin – ein Teufelskreis beginnt. Reagieren Kinder mit auffälligem Verhalten, besteht die Gefahr, dass sich eine negative Haltung dem Kind gegenüber (z.B. „Natürlich, wieder der Thomas, wer sonst?“) und weitere falsche Verhaltensweisen und unberechtigte Zuschreibungen gegenüber dem Kind zur Folge haben. Der Blick für positive Anteile am Verhalten des Kindes bleibt der Lehrerin in diesem Falle verwehrt und das Verhalten wird unbewusst durch die negative Aufmerksamkeit verstärkt (Teuber, 2004).

Vorurteile und Stigmatisierungen gegenüber einem Kind, aufgrund seines familiären oder kulturellen Hintergrundes (eine Mutter, die trotz guter finanzieller Lage arbeiten geht und aus Sicht der Lehrerin die Kinder vernachlässigt oder Eltern mit Suchtproblemen etc.), können ebenfalls zu pädagogischem Fehlverhalten führen. Problematisch wird es vor allem dann, wenn der Kontakt zu den Eltern nicht oder zu wenig gesucht wird, wodurch die Zusammenarbeit Kindergarten-Eltern vernachlässigt, als unmöglich gehalten oder auf ein Minimum reduziert wird. Ausländische Kinder laufen zusätzlich Gefahr, aufgrund völlig anderen familiärer Erziehungsstilen nicht das Verständnis zu erhalten, das sie so dringend bräuchten (Teuber, 2004).

Ferner kann eine problemerzeugende Situation in einem zu wenig abwechslungsreichen Tagesablauf entstehen. Obwohl Rituale und Struktur zentrale Bestandteile des Kindergartenalltags sind, erleben gewisse Kinder eben diese routinemässigen Abläufe als Unterforderung oder Überforderung, indem sie weder ihren eigenen Rhythmus noch denjenigen der Gruppe aufnehmen können. Aus Langeweile oder Frustration kann sich Unlust und schliesslich provokantes, aggressives oder resignatives Verhalten entwickeln (Teuber, 2004).

Ein weiterer Punkt von Bedeutung ist die Befindlichkeit der Lehrperson. Überlastete und gestresste Lehrerinnen empfinden in manchen Situationen ein Gefühl des ‚Genervt-seins‘ und neigen zu Ungeduld und unangemessenen Reaktionen im Umgang mit Kindern (Teuber, 2004).

Auch Umgangsformen und Verhaltensweisen innerhalb des Klassengefüges tragen entscheidend zum Wohlbefinden des Kindes bei und führen beim Kind zu einem enormen Leidensdruck, wenn diese vom Kind negativ erlebt werden. Kinder, die in der Gruppe Ablehnung, Ignoranz (z.B. aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse) oder gar Spott oder Hänseleien (z.B. aufgrund ihrer Unbeholfenheit) erfahren sowie eine negativ Rolle zugeteilt bekommen (z.B. ‚Schlafmütze‘, ‚Heulsuse‘ oder ‚Klassencrown‘), geraten in einen inneren Konflikt, der unerwünschte Verhaltensweisen begünstigt (Teuber, 2004).

### **1.3.3 Risikofaktoren im Kind**

Die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten liegen nicht nur in den Lebenswelten von Kindern oder Problemsituationen begründet. Auch anlagebedingte und biologische Faktoren sowie lernbiographisch bedingte Eigenheiten müssen genauer unter die Lupe genommen werden, um der multifaktoriellen Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten gerecht zu werden.

#### **Biologische Faktoren**

Biologische Faktoren wie genetische, konstitutionelle und somatische Gegebenheiten können einen bedeutsamen Einfluss auf das Verhalten eines Kindes haben (Frey, 2001). Heute weiss man, dass im menschlichen Erbgut Prädispositionen für psychische Störungen und Verhaltensstörungen vorliegen können, welche ein Kind verwundbarer für negative Umwelteinflüsse macht (Textor, 2004).

Bereits zu Beginn des Lebens spielen besonders biologische Risikofaktoren für die Entstehung von auffälligem Verhalten eine grosse Rolle. Als Ursachen für Auffälligkeiten mit häufigem Beginn bereits im Säuglingsalter gelten z.B. Schwangerschaftskomplikationen, Frühgeburt (Gestationsalter unter 37 Wochen) sowie Alkohol- oder Drogenmissbrauch der Mutter während der Schwangerschaft.

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass zumindest teilweise von vererbten Verhaltensauffälligkeiten ausgegangen werden kann. Die Theorie der genetisch bedingten Auffälligkeiten wurde z.B. bei der Aufmerksamkeits-Defizit(-Hyperaktivitäts)-Störung durch Zwillingsstudien bestätigt. Viele betroffene Kinder waren schon im Säuglingsalter auffällig, so dass sie sehr aktiv waren, unregelmässig schliefen und assen, sowie ein ‚schwieriges Temperament‘ hatten. ADHS betrifft das Botenstoffsystem des Gehirns, das für die Informationsverarbeitung zuständig ist. Hyperkinetische Kinder leiden an einer Filterschwäche, wodurch ihr Gehirn mit Informationen überflutet wird (Textor, 2004).

Ausserdem sind biologische Faktoren allgemein für Geschlechtsunterschiede von Bedeutung (Frey, 2001). Inzwischen weiss man, dass Jungen ‚verletzlicher‘ sind und eher Verhaltensauffälligkeiten entwickeln als Mädchen (Textor, 2004).

„Auch viele Persönlichkeits- und Temperamentsmerkmale gelten als teilweise angeboren. Dazu gehören z.B. Schüchternheit, Ängstlichkeit, Erregbarkeit, Antriebsschwäche, Erregbarkeit, und Höhe der Reizschwelle“ (Textor, 2004, S. 30). Sogenannte ‚schwierige Kinder‘ mit irregulären Funktionsmustern wie z.B. einem unregelmässigem Schlaf, die sich langsamer an neue Situationen anpassen, besonders aktiv oder gehemmt sind, schnell abgelenkt oder überempfindlich sind haben eine höhere Wahrscheinlichkeit Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln (Frey, 2011; Textor, 2004). Auch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie ein geringes Selbstvertrauen, geringe Frustrationstoleranz, Introversion, negatives Selbstbild etc. können eine positive Entwicklung gefährden (Textor, 2004). Weiter können Defizite in den sozial-emotionalen Kompetenzen (z.B. Schwierigkeiten mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer angemessen umzugehen oder Konflikte konstruktiv zu lösen) bereits bei jungen Kindern zu Problemen mit Gleichaltrigen und Verhaltensauffälligkeiten führen (Koglin & Petermann, 2006). Schliesslich mangelt es vielen Kindern an kommunikativen Fertigkeiten. Wenn die Kinder wütend werden, oder sich angegriffen fühlen, wehren sie sich oft auf körperliche Art und Weise (Textor, 2004). Schliesslich können Entwicklungsverzögerungen, Lernschwächen, Unterforderungen und Wahrnehmungsstörungen, eher selten auch Allergien, schlechte Ernährung oder Krankheiten mit Verhaltensauffälligkeiten zusammenhängen (Textor, 2004).

### **Modelllernen**

Viele Kinder lernen unerwünschte Verhaltensweisen, indem sie Familienmitglieder oder andere Bezugspersonen nachahmen. Kinder machen das insbesondere dann, wenn sie gewünschte Reaktionen anderen Menschen (z.B. Lob, Aufmerksamkeit) nicht auf sozial akzeptable Weise erreichen konnten. Die Reaktionen darauf werden vom Kind als Zeichen von Interesse, Zuneigung, Sorge etc. gedeutet, womit das auffällige Verhalten positiv verstärkt und aufrechterhalten wird (Textor, 2004).

### **Bewältigung von Entwicklungsübergängen**

Von Bedeutung ist ferner, wie ein Kind Veränderungen, neue Lebenssituationen und Übergänge emotional erlebt und kognitiv verarbeitet. Schon Kleinkinder unterscheiden sich hier stark. Kinder bewerten potentiell angsterzeugende Ereignisse gefühlsmässig unterschiedlich und geben diesen andere Bedeutungen. Wie ein Kind den Eintritt in den Kindergarten und die damit verbundenen neuen Herausforderungen meistert, hängt von seinen Erfahrungen ab, wie es frühere ähnliche Übergänge und Ereignisse gemeistert und damit an Selbstvertrauen und Problemlösungskompetenzen gewonnen hat.

Insbesondere Kinder aus anderen Kulturkreisen oder Kinder, die in einem Randgruppenmilieu leben fühlen sich nach dem Eintritt in den Kindergarten oft verunsichert

und abgelehnt, da sie die Erfahrung machen, dass die ihnen bekannten Werte, Normen, Erwartungen und Verhaltensmuster nicht akzeptiert und toleriert werden. Auch dies kann zu Verhaltensauffälligkeiten beitragen (Textor, 2004).

Abschliessend soll unterstrichen werden, dass bei Kindern, die aufgrund ungünstiger genetischen, konstitutionellen oder somatischen Voraussetzungen zu einer Ausbildung von auffälligem Verhalten neigen, starke und lang andauernde negative Umwelteinflüsse hinzukommen müssen, bevor es zu einer pathologischen Entwicklung kommt. Untersuchungen haben gezeigt, dass einzelne Risikofaktoren nicht mit einer höheren Wahrscheinlichkeit kindlicher Verhaltensauffälligkeit einhergehen (Textor, 2004). Vielmehr wird das Zusammenspiel von ungünstigen Bedingungen zum Risiko (Salisch & Kraft, 2010).

#### **1.4 Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung**

Betrachtet man die oben besprochenen vielfältigen Risikofaktoren welchen Kinder ausgeliefert sein können, stellt sich die Frage, wieso unter vergleichbaren negativen Lebensbedingungen manche Kinder verhaltensauffällig werden und andere sich trotzdem gesund entwickeln. Die Antwort auf diese Frage beruht darin, dass es Schutzfaktoren gibt, die generell die positive Entwicklung fördern, aber auch Risikofaktoren ausgleichen (Textor, 2004).

##### **Schutzfaktoren im Kind**

„Viele Schutzfaktoren liegen im Kind selber“ (Textor, 2004, S. 34). Dazu gehören beispielsweise eine normale Intelligenz, Gesundheit, ein ausgeglichenes Temperament und Anpassungsfähigkeit. Entwicklungsförderlich ist, wenn Kinder neuen Situationen gegenüber offen sind und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzen neue Herausforderungen zu meistern. Über diese Merkmale verfügt ein Kind vor allem dann, wenn es in seinem Umfeld und den ihm gestellte Aufgaben positive Erfahrungen machen konnte, so dass es in seiner bisherigen Entwicklung erfolgreiche Problemlösungsfertigkeiten und andere soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen entwickeln konnte. Ein Kind welches diese Erfahrungen machen konnte, besitzt dann eher über ein positives Selbstbild und Selbstwertgefühle, welche sie vor einer abweichenden Entwicklung schützen (Textor, 2004).

##### **Schutzfaktoren im familiären Umfeld**

Weitere Schutzfaktoren können in der Familie des Kindes liegen. Eine positive Beziehung zumindest zu einem Elternteil gilt als zentraler Schutzfaktor, der häufig eine negative Beziehung zum anderen Elternteil zu kompensieren vermag. Auch feinfühliges Elternteile, die ihrem Kind Zuneigung geben und ihr Kind beim Bewältigen neuer Situationen emotional

begleiten (z.B. vorbereiten, darüber sprechen) haben eine schützende Wirkung. Insgesamt fördert eine warme, von Zuneigung geprägte Erziehungshaltung, die den Kindern gleichzeitig durch Regeln und Grenzen Sicherheit bietet, eine positive kindliche Entwicklung (Javo, Ronning, Heyerdahl & Rudmin, 2004). Psychisch gesunde Eltern, die mit ihrem eigenen Leben zufrieden sind und über erfolgreiche Bewältigungstechniken in schwierigen Lebenssituationen verfügen wirken sich positiv auf die Entwicklung des Kindes aus. Andere Schutzfaktoren können z.B. ein höherer sozialer Status, eine gute Elternbeziehung, respektvolle und konstruktive Kommunikationsfähigkeiten und die Möglichkeit zum Ausdruck von Gefühlen und der Zusammenhalt der Familie sein (Textor, 2004).

### **Schutzfaktoren im weiteren sozialen Umfeld**

Im weiteren sozialen Umfeld sind vor allem positive Beziehungen wichtig, die dem Kind emotionale Unterstützung und Entwicklungsanregungen bieten können. In diesem Zusammenhang spielt auch der Kindergarten eine grosse Rolle. Der Kindergarten vermag dysfunktionale Einflüsse aus anderen Systemen (teilweise) kompensieren, wenn eine entwicklungsfördernde Beziehung zur Lehrperson aufgebaut werden kann, wenn die Lehrerin dem Kind auf eine wohlwollende Art und Weise begegnet (es lobt, ermutigt und unterstützt), wenn die Lehrperson mit effektiven (heil-)pädagogischen Massnahmen arbeitet und ein abwechslungsreiches Programm bietet sowie wenn sie soziale und kognitive Kompetenzen stärkt, die für die effektive Bewältigung von Problemen benötigt werden. Von Bedeutung ist auch, dass das Kind im Kindergarten Freundschaften gewinnt und sich akzeptiert und integriert fühlt (Textor, 2004).

## 2 Fragestellung

Ausgehend von den Informationen aus den Foren auf der Erziehungsberatungsstelle Biel, bei denen die Sichtweisen der Kinder und der Eltern eingenommen wurden, war das erste Ziel dieser Arbeit, die Sichtweise der Kindergartenlehrpersonen zum Thema Verhaltensauffälligkeiten kennen zu lernen und zu erfahren, wie sie mit dieser Thematik umgehen. Weiter interessierte es uns besonders, wann die Kindergartenlehrpersonen ein Kind aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten auf der EB anmelden, was sie von uns Beratern in Bezug auf diese Thematik erwarten und welche Erfahrungen sie in diesem Zusammenhang bereits gemacht haben. Daher lautet der erste Teil unserer Fragestellung:

- ❖ Wie wird das Thema Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindergartenlehrpersonen in unserem Einzugsgebiet erlebt?
- ❖ Welche Massnahmen bedienen sie sich, um Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen oder mit ihnen umzugehen?
- ❖ Wie erleben sie die Zusammenarbeit mit der EB?

Auf der Basis dieser Fragen erstellten wir den Interviewleitfaden und führten die Befragungen durch. Anschliessend präsentierten wir die Ergebnisse im Rahmen einer Fachdiskussion den Beratern der EB Biel. Die Fachdiskussion zeigte uns auf, dass unter den Beratern ein grosser Fundus an Erfahrungswissen besteht und dass die einzelnen Berater verschiedene Zugänge zum Thema Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten haben. Daraus leiteten wir den zweiten Teil unserer Fragestellung ab und beschlossen, mit einer Auswahl von Beratern verschiedenster kantonalen Erziehungsberatungsstellen ein Experteninterview zu führen. Dabei wurde folgenden Fragestellungen besondere Bedeutung beigemessen:

- ❖ Wie wird das Thema Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten von den Beratern wahrgenommen?
- ❖ Wie gehen sie bei dieser Fragestellung vor, womit konnten sie gute Erfahrungen machen und auf welche Hilfsmittel greifen sie zurück?
- ❖ Wie erleben sie die Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen?

### **3 Methode**

Im folgenden Abschnitt wird beschrieben, mit welchen Methoden wir an unsere Fragestellungen herangegangen sind. Wir gingen das Thema Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten relativ offen an und wollten als erstes herausfinden, inwiefern das Thema bei den Kindergartenlehrpersonen in unserer Region präsent ist, wie sie damit umgehen und wie ihre Einstellung gegenüber der EB ist. Dazu führten wir Interviews in Kindergärten durch. Diese ersten Resultate präsentierten wir im Rahmen einer Fachdiskussion einem Psychologen-Team der Regionalstelle Biel-Seeland. Dabei wollten wir wissen, ob diese Resultate den Erwartungen entsprechen und wie die Berater zu den Resultaten Stellung nehmen. Da ein Ziel unserer Arbeit war, Massnahmen zusammenzutragen, die im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten hilfreich sind, entschieden wir uns, zusätzlich Einzelinterviews mit Psychologen aus der ganzen EB-Landschaft durchzuführen. Dabei ging es uns darum, von den Beratern zu erfahren, mit welchen Massnahmen sie gute Erfahrungen gemacht haben und worauf sie bei dieser Fragestellung achten.

#### **3.1 Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen**

Es wurden 12 Interviews mit Kindergartenlehrpersonen durchgeführt. Wir achteten auf eine Durchmischung von städtischen und ländlichen Kindergärten, sowie auf einen ausgewogenen Einbezug von erfahrenen Kindergartenlehrpersonen und Berufseinsteigerinnen, die das Wissen der Ausbildung noch präsent haben. Die Kindergartenlehrpersonen wurden in den Kindergärten interviewt, um einen Eindruck von den örtlichen Gegebenheiten zu erhalten. Wir haben für die Interviews vorgängig einen Interviewleitfaden erstellt, so dass die Befragung standardisiert war. Der Interviewleitfaden ist im Anhang ersichtlich.

##### **3.1.1 Stichprobe**

Mittels eines Kurzfragebogens, der an die Kindergartenlehrpersonen abgegeben wurde, erfassten wir unsere Stichprobe. Die Angaben zur Stichprobe sind der Tabelle 1 zu entnehmen. Eine Tabelle mit allen Resultaten des Kurzfragebogens findet sich im Anhang. Die zwölf Kindergartenlehrpersonen verfügen über unterschiedlich viele Jahre Berufserfahrung. Der Durchschnitt beträgt 16,4 Jahre. Die einzelnen Jahre Berufserfahrung sind der Tabelle 1 zu entnehmen. In den Kindergärten wurden zwischen 14 und 23 Kinder unterrichtet. Der Anteil Schweizer Kinder beträgt zwischen 4 und 100%. Aufgrund der örtlichen Gegebenheiten wurden etwas mehr ländliche als städtische Kindergärten besucht.



*Tabelle 1. deskriptive Beschreibung der Stichprobe*

Gemeinde	Stadt/Land	Anzahl Kinder	Mädchen	Knaben	Anteil CH-Kinder	Berufserfahrung in Jahren
Arch	Ländlich	15	8	7	93 %	9
Bern	Städtisch	18	4	14	72 %	7
Bern	Städtisch	14	6	8	64 %	10
Biel	Städtisch	14	7	7	93 %	24
Biel	Städtisch	22	11	11	4 %	30
Huttwil	Ländlich	20	11	9	70%	30
Ins	Ländlich	23	12	11	87 %	25
Jegenstorf	Ländlich	22	10	12	91 %	5
Langenthal	Städtisch	18	7	11	78 %	22
Melchnau	Ländlich	15	6	9	87 %	23
Oberbipp	Ländlich	15	7	8	73 %	9
Oberwil	Ländlich	16	2	14	100 %	3

### **3.1.2 Interviewleitfaden**

Der Interviewleitfaden ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil betrifft das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten. Die Kindergartenlehrpersonen wurden nach konkreten Verhaltensauffälligkeiten, die ihnen im Alltag begegnen gefragt, in welchem Rahmen die Auffälligkeiten gehäuft auftreten und ob sie in den letzten Jahren eine qualitative oder quantitative Veränderung festgestellt haben. Weiter wurde nach den Auswirkungen der Verhaltensauffälligkeiten auf das Kind selbst, die Gruppe und die Kindergartenlehrperson gefragt. Besonders relevant schien uns die Frage, wann ein Kind als nicht mehr tragbar beurteilt wird. Wir fragten nach, ob es in der aktuellen Klasse Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gibt und welche persönlichen Erklärungsansätze die Kindergartenlehrpersonen für das auffällige Verhalten haben. Im zweiten Teil geht es um Massnahmen und Strategien um Verhaltensauffälligkeiten zu begegnen. Die Kindergartenlehrpersonen wurden nach präventiven Massnahmen zur Verhinderung von Verhaltensauffälligkeiten gefragt und nach Massnahmen, die sie treffen, wenn Verhaltensauffälligkeiten auftreten. In diesem Teil wurde auch gefragt, ob sich ihr persönliches pädagogisches Handeln in den letzten Jahren verändert hat. Wir wollten ausserdem wissen, ob die Kindergartenlehrpersonen Erfahrungen mit Verhaltenstrainingsprogrammen haben und wir fragten sie nach Unterstützungs- und Entlastungsangeboten die an ihrer Schule angeboten werden. Im dritten Teil wollten wir ein genaueres Bild zur Zusammenarbeit mit der EB erhalten. Wir fragten, wann die Kindergartenlehrpersonen ein Kind aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten auf der EB

anmelden und welche Erwartungen sie an die EB haben. Weiter fragten wir nach ihren bisherigen Erfahrungen mit der EB, was sie als hilfreich oder weniger hilfreich erlebt haben und welche zusätzlichen Hilfestellungen sie sich von der EB wünschen würden. Schliesslich interessierte uns noch, ob es nach Meinung der Kindergartenlehrpersonen genügend Fortbildungsangebote zum Thema Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten gibt.

Diese drei Teile ergaben einen Interviewleitfaden mit insgesamt 18 Fragen, der im Anhang ersichtlich ist. Die Durchführung eines Interviews dauerte ca. eine Stunde.

### **3.2 Fachdiskussion**

Die Idee der Fachdiskussion bestand darin, unter Beratern der EB Aspekte zum Thema Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten, die sich aufgrund der Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen als relevant herauskristallisiert haben, zu diskutieren.

Die Fachdiskussion fand im Rahmen eines Forums auf der EB Biel statt. Wir präsentierten den anwesenden Beratern die Resultate der Interviews, und fragten sie, ob diese Resultate ihren Erwartungen entsprechen und welche Erfahrungen sie mit dieser Thematik gemacht haben. Ausgehend von diesen Leitfragen fand eine offene Diskussion statt.

### **3.3 Experteninterview**

Die Fachdiskussion erwies sich als sehr ergiebig und konnte neue Aspekte aufzeigen, die von den Kindergartenlehrpersonen nicht angesprochen wurden. Es erschien uns nun wichtig, einige Themen noch zu vertiefen, um noch mehr konkrete und praxisnahe Informationen zu erhalten. Daher entschieden wir uns, Einzelinterviews mit Beratern verschiedener EB-Stellen durchzuführen. Insgesamt wurden 13 Interviews mit Beratern der EB-Stellen Bern, Burgdorf, Interlaken, Ittigen, Köniz, Langenthal, Langnau, Spiez und Thun anhand eines kurzen Interviewleitfadens durchgeführt. Der Interviewleitfaden ist im Anhang ersichtlich.

Der Leitfaden für das Experteninterview besteht aus fünf Fragen. Wir fragten wie bei den Kindergartenlehrpersonen, ob sich ihres Erachtens die Anzahl Anmeldungen bezüglich Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten verändert hat. Danach wollten wir wissen, wie die Berater an Fälle mit dieser Fragestellung herangehen und was sie dabei speziell beachten. Wir fragten nach Massnahmen, mit denen sie gute Erfahrungen gemacht haben und nach empfehlenswerten Hilfsmitteln. Schliesslich wollten wir wissen, was an der Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen als konstruktiv erlebt wird, was dagegen als schwierig.

## 4 Zusammenstellung der Ergebnisse

### 4.1 Ergebnisse der Kindergartenbefragung

Im Rahmen der vorliegenden Praxisforschungsarbeit wurden 12 Kindergartenlehrpersonen im Kanton Bern dazu befragt, ob es in ihrer Klasse aktuell Kinder gibt, die sie als verhaltensauffällig bezeichnen. Nach der Beurteilung der Kindergartenlehrpersonen sind je nach Kindergartenklasse 7-25% der Kinder in ihrem Verhalten oder ihrer Entwicklung auffällig. Zwei Drittel der befragten Kindergartenlehrpersonen bezeichneten drei bis fünf Kinder in ihrer Klasse als auffällig. Die übrigen vier Kindergartenlehrpersonen beurteilten zwei oder ein Kind in ihrer Klasse als auffällig.

#### Probleme und Verhaltensauffälligkeiten

Im Kindergartenalltag erwies sich **oppositionell-aggressives Verhalten** mit einem Anteil von 31% als die häufigste beobachtete Verhaltensauffälligkeit. Dies betrifft überwiegend Kinder mit disziplinarischen Schwierigkeiten, d.h. Kinder, die sich Regeln und Grenzen widersetzen und sich nicht an die vorgegebenen Strukturen halten. Es betrifft aber auch Kinder mit einer tiefen Frustrationstoleranz und einer niedrigen Reizschwelle, die aggressives Verhalten anderen Kindern gegenüber, Wutausbrüche und destruktives Verhalten zeigen. Ein weiterer grosser Anteil (24%) machen Kinder mit **emotionalen und sozialen Auffälligkeiten** aus. Dies betrifft Kinder, die schüchtern und sozial unsicher sind und ruhige Kinder, die sich zurückziehen oder grosse Mühe haben, angemessen mit anderen Kindern umzugehen. Kinder mit **Aufmerksamkeitsschwächen** und **motorischer Unruhe** machen einen Anteil von rund 10% aus. Zu den Verhaltensauffälligkeiten kommen **Entwicklungsauffälligkeiten** wie sprachliche Schwierigkeiten (14%), motorische Schwierigkeiten (10%), kognitive Entwicklungsverzögerungen (7%) und tiefgreifende Entwicklungsstörungen wie Autismus oder psychiatrische Störungen wie Enkopresis (5%) (vgl. Abbildung 2).

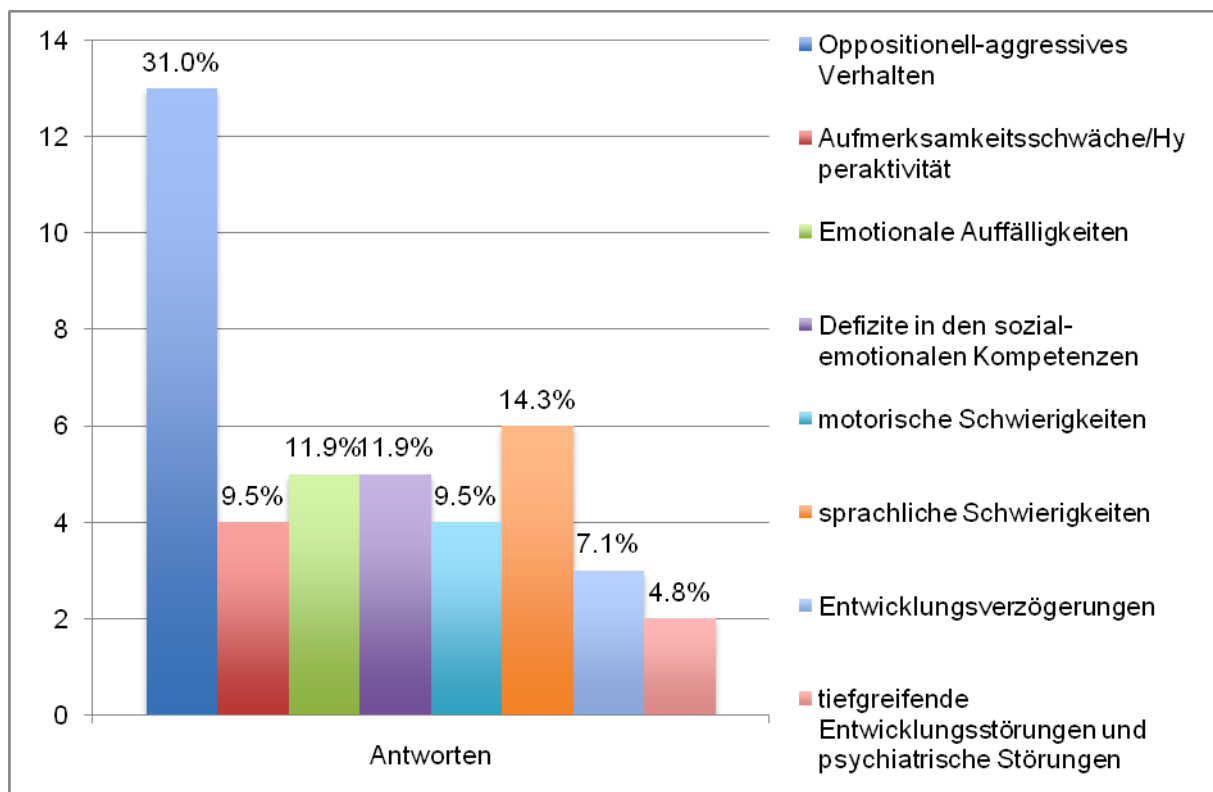


Abbildung 2. Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalltag.

Während die Hälfte der befragten Kindergartenlehrpersonen die Verhaltensauffälligkeiten in unterschiedlichen Situationen beobachten, gaben rund 42% an, dass die Verhaltensauffälligkeiten gehäuft in geführten Situationen auftreten. Auch Übergänge (8%) und ungeführte Situationen (16%) wurden von den Kindergartenlehrpersonen als heikle Situationen genannt.

Der grösste Teil der Kindergartenlehrpersonen (42%) beobachtete in den letzten Jahren eine **Zunahme** von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten. Bei der Frage nach **qualitativen Veränderungen** wurde von einem Drittel der Kindergartenlehrpersonen eine Zunahme von Kindern mit **ADHS-Symptomen**, **sprachlichen Auffälligkeiten**, **Fremdsprachigkeit/Vielsprachigkeit** und **Multikulturalität** sowie von Kindern, die noch **nicht selbständig** sind und durch einen erhöhten Betreuungsbedarf auffallen, genannt. Gemäss einem Viertel der Kindergartenlehrpersonen gebe es auch vermehrt Kinder, die **weniger diszipliniert** seien als früher und keine Grenzen akzeptieren. Jeweils eine Kindergartenlehrperson nannte als weitere qualitative Veränderung mehr verwöhnte Kinder, verstärkter Bewegungsdrang, mehr soziale Schwierigkeiten, geringere Anpassungsfähigkeit an den Kindergarten und generell mehr Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Antworten sind der Tabelle 2 zu entnehmen. Ein Drittel der Kindergartenlehrpersonen stellte keine Veränderung fest. Ein Viertel der

Kindergartenlehrpersonen konnte die Frage nach einer quantitativen Veränderung nicht beurteilen.

Tabelle 2. Qualitative Veränderungen.

Anzahl Meinungen	Welche Veränderungen werden beobachtet?
1	mehr verwöhnte Kinder
4	mehr ADHD, unruhig, unkonzentriert
4	sprachliche Auffälligkeiten, mehr Fremdsprachigkeit, Vielsprachigkeit, Multikulturalität
3	weniger diszipliniert, Grenzenlosigkeit
1	verstärkter Bewegungsdrang
4	weniger selbstständig (Kinder bringen heute andere Voraussetzungen mit und sind daher verhaltensauffällig)
1	mehr soziale Schwierigkeiten
1	geringere Anpassungsfähigkeit an Rahmen des Kindergartens
1	generell mehr Kinder mit speziellen Bedürfnissen

### Auswirkungen eines verhaltensauffälligen Kindes auf den Kindergartenalltag

Die Verhaltensauffälligkeiten wirken sich auf das verhaltensauffällige Kind selbst, die Kindergartenlehrperson und auf die Kindergruppe aus. Die von den Kindergartenlehrpersonen genannten Auswirkungen sind der Tabelle 3 zu entnehmen. Als häufigste Auswirkung auf das Kind nannten jeweils ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen, dass das Kind vorschnell beschuldigt wird und in eine **Sündenbock-Rolle** gerät, dass es im Mittelpunkt steht und **(negative) Aufmerksamkeit** erhält und dass das Kind einen **Leidensdruck** erlebt weil es merkt, dass es anders ist als die anderen Kinder. Weiter wurde von jeweils zwei Kindergartenlehrpersonen aufgeführt, dass es zu einer Isolation des Kindes kommen kann und dass das Kind nicht die Förderung oder Zuwendung erhalte, die es benötigen würde. Weiter nannten einzelne Kindergartenlehrpersonen, dass das Kind häufig anecke, dass das Kind gar nicht bemerke, dass es sich auffällig verhalte, dass es von der Gruppe trotzdem angenommen werde und dass sich das Kind in seinen Aktivitäten selbst behindere.

Die mit zwei Dritteln am häufigsten genannte Auswirkung auf die Kindergartenlehrperson ist, dass das Verhalten des Kindes ein **Stressor** ist, der bewirkt, dass die Kindergartenlehrpersonen gereizt, frustriert oder genervt sind. Am zweithäufigsten (41%) wurde genannt, dass die Kindergartenlehrpersonen aufgrund des verhaltensauffälligen Kindes das **Programm anpassen**, ändern und teilweise einschränken müssen und dass die Klassenführung erschwert ist. Ein Drittel gab an, dass der Unterricht mit einem verhaltensauffälligen Kind in der Klasse **anstrengend** sei und mehr Energie brauche. Ein

Viertel nannte einen **Mehraufwand**, den verhaltensauffällige Kinder mit sich bringen. Aus weiteren Antworten ging hervor, dass verhaltensauffällige Kinder eine **emotionale Belastung** für die Kindergartenlehrperson sind und es von ihr **Flexibilität** erfordere, da die Kinder dort abgeholt werden müssen, wo sie stehen. Manchmal kann sich eine **negative Haltung** gegenüber dem Kind entwickeln. Verhaltensauffällige Kinder können einen Anstoss geben, das Arbeitspensum zu reduzieren, aber auch sich weiterzubilden. Eine Kindergartenlehrperson erlebte aufgrund eines verhaltensauffälligen Kindes in ihrer Klasse Beschuldigungen durch Eltern.

In der Kindergruppe kann durch ein verhaltensauffälliges Kind das Problem entstehen, dass die **anderen Kinder zu kurz kommen** und weniger Aufmerksamkeit erhalten, weil die Kindergartenlehrperson absorbiert ist. Dies wurde von zwei Drittel der Kindergartenlehrpersonen genannt. Ein Drittel der Kindergartenlehrpersonen beobachtet, dass sich die anderen Kinder **nerven** und sich **langweilen**, weil sie warten müssen. Ebenfalls ein Drittel beobachtet andererseits aber auch, dass die anderen Kinder **loyal** sind und ein verhaltensauffälliges Kind mittragen. Einzelne Kindergartenlehrpersonen nannten als weitere Auswirkungen, dass die Gruppe auf gewisse Aktivitäten verzichten muss, weil diese mit einem verhaltensauffälligen Kind nicht durchführbar sind, dass die Kinder Ungerechtigkeit empfinden, weil das Kind anders behandelt wird oder dass die anderen Kinder durch das Verhalten des auffälligen Kindes verunsichert werden. Es kann auch zu Aggressionen oder Konflikten kommen oder dazu, dass die übrigen Kinder beginnen, das verhaltensauffällige Kind zu kontrollieren.

*Tabelle 3. Auswirkungen eines verhaltensauffälligen Kindes.*

<b>Anzahl Meinungen</b>	<b>Auswirkungen auf das Kind?</b>
1	eckt häufig an
3	Kind wird vorschnell beschuldigt, Sündenbock-Rolle
3	Leidensdruck; bemerkt, dass es anders ist
1	merkt es gar nicht
2	Isolation, Kind wird ausgeschlossen
2	bekommt nicht die Förderung/Zuwendung, die es nötig hätte
3	Kind steht im Mittelpunkt, erhält (negative) Aufmerksamkeit
1	ist trotzdem angenommen
1	behindert sich in seinen Aktivitäten selber
<b>Anzahl Meinungen</b>	<b>Auswirkungen auf die Lehrperson?</b>
4	anstrengend, ermüdend, braucht mehr Energie
1	emotional belastend
6	nervig, stressig, frustrierend, hässig, gereizt

1	erfordert Flexibilität, um Kinder dort abzuholen wo sie stehen
5	Programmänderungen, -anpassungen, -einschränkungen
3	Mehraufwand (z.B. Elterngespräche, Gespräche mit Kind)
5	erschwerte Klassenführung, Unterbrechungen, muss mehr strukturieren, präsenter und konsequenter sein
1	Reduktion des Arbeitspensums (vermehrt Teilpensen)
1	Beschuldigungen der Eltern
1	Anstoss sich weiterzubilden
2	negative Haltung gegenüber dem Kind
<b>Anzahl Meinungen</b>	<b>Auswirkungen auf die Gruppe?</b>
7	andere Kinder kommen zu kurz und erhalten weniger Aufmerksamkeit, gewisse Kinder gehen unter, Kindergartenlehrperson ist absorbiert
4	die Kinder nerven sich, finden es mühsam
4	Kinder müssen warten, langweilen sich
1	Kinder müssen verzichten (z.B. auf Ausflüge)
1	empfinden Ungerechtigkeit
1	verunsichernd
1	Aggressionen, Konflikte
4	loyal, nehmen einander an wie sie sind, tragen Kind mit, lernen damit umzugehen
1	beginnen das auffällige Kind zu kontrollieren

Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, die ein verhaltensauffälliges Kind auf den Kindergartenbetrieb hat, führt auch zur Frage, ab wann ein Kind im Kindergarten nicht mehr tragbar ist (Tabelle 4). Für die Mehrheit der Kindergartenlehrpersonen steht bei dieser Frage die **Fremdgefährdung** und der **Leidensdruck** der Kindergruppe im Vordergrund: Die Hälfte der Kindergartenlehrpersonen gab an, dass ein Kind für sie nicht mehr tragbar sei, wenn die Gefahr besteht, dass andere Kinder verletzt werden. Für 42% ist ein Kind nicht mehr tragbar, wenn andere Kinder unter dem Verhalten des auffälligen Kindes leiden. Von je einem Viertel der Kindergartenlehrpersonen wurden die folgenden Kriterien genannt: **Selbstgefährdung**, die **Aufsichtspflicht** ist nicht mehr gegeben, **schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern** und keine **Aussicht auf Verbesserung**. Zwei Kindergartenlehrpersonen beurteilten eine Situation als nicht mehr tragbar, wenn beim betroffenen Kind ein Leidensdruck besteht, zwei andere wenn der Unterricht über längere Zeit massiv gestört wird und weitere zwei, wenn das Kind am falschen Platz ist, dass heisst, wenn eine angemessene Förderung im Rahmen des Kindergartens nicht möglich ist. Für eine Kindergartenlehrperson ist ein immenser Zeitaufwand, beispielsweise durch Windeln wechseln, ebenfalls ein Kriterium, das zu einer untragbaren Situation führt.

Tabelle 4. Tragbarkeit.

Anzahl Meinungen	Wann ist ein Kind nicht mehr tragbar?
6	Fremdgefährdung: Gewalt, andere Kinder verletzen
5	andere Kinder leiden
3	Selbstgefährdung: Kind liefert sich gefährlichen Situationen aus, verletzt sich selber
3	wenn Aufsichtspflicht nicht mehr gegeben, nicht mehr verantwortlich und abschätzbar
3	keine Verbesserung der Situation
3	schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern
2	Leidensdruck beim betroffenen Kind
2	massive Unterrichtsstörung über längere Zeit
2	Kind am falschen Platz (angemessene Förderung nicht möglich)
1	immenser Zeitaufwand z.B. Windeln wechseln

### Erklärungsmodelle für auffälliges Verhalten im Kindergarten

Die meisten Kindergartenlehrpersonen, rund 92%, führen auffälliges Verhalten auf Ursachen die in der **Familie** liegen zurück. Als familiäre Ursachen wurden das **Erziehungsverhalten** und der Umgang mit dem Kind am häufigsten genannt (67%), gefolgt von der **Familienstruktur** (42 %), der **Betreuungssituation**, der Überwachung des Kindes und der **elterlichen Präsenz** (25%), sowie der mangelnden Förderung oder Unwissen der Eltern (17%). Eine Kindergartenlehrperson sieht eine weitere Ursache in der Werthaltung der Eltern, eine andere in der Weitervererbung. Rund 42% der Kindergartenlehrpersonen führen das auffällige Verhalten auf das **Kind** zurück, die Hälfte davon auf **angeborene Ursachen** wie beispielsweise eine Behinderung, ein **medizinisches Problem oder ADHS**, die übrigen auf die **Entwicklung** des Kindes und seine **Reife** oder auf **traumatische Erlebnisse**, die ein Kind erlebt hat. Ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen erklären sich das auffällige Verhalten mit ungünstigem **Freizeitverhalten**, wie zu viel Medienkonsum oder mangelnde Bewegung. Für einige Kindergartenlehrpersonen ist die Ursache unklar, eine Kindergartenlehrperson führt das Verhalten auf gesellschaftliche Bedingungen zurück, eine weitere darauf, dass der Kindergarten, dem Kind nicht den richtigen Rahmen geben kann. Eine graphische Darstellung der Erklärungsmodelle ist in Abbildung 3 ersichtlich.



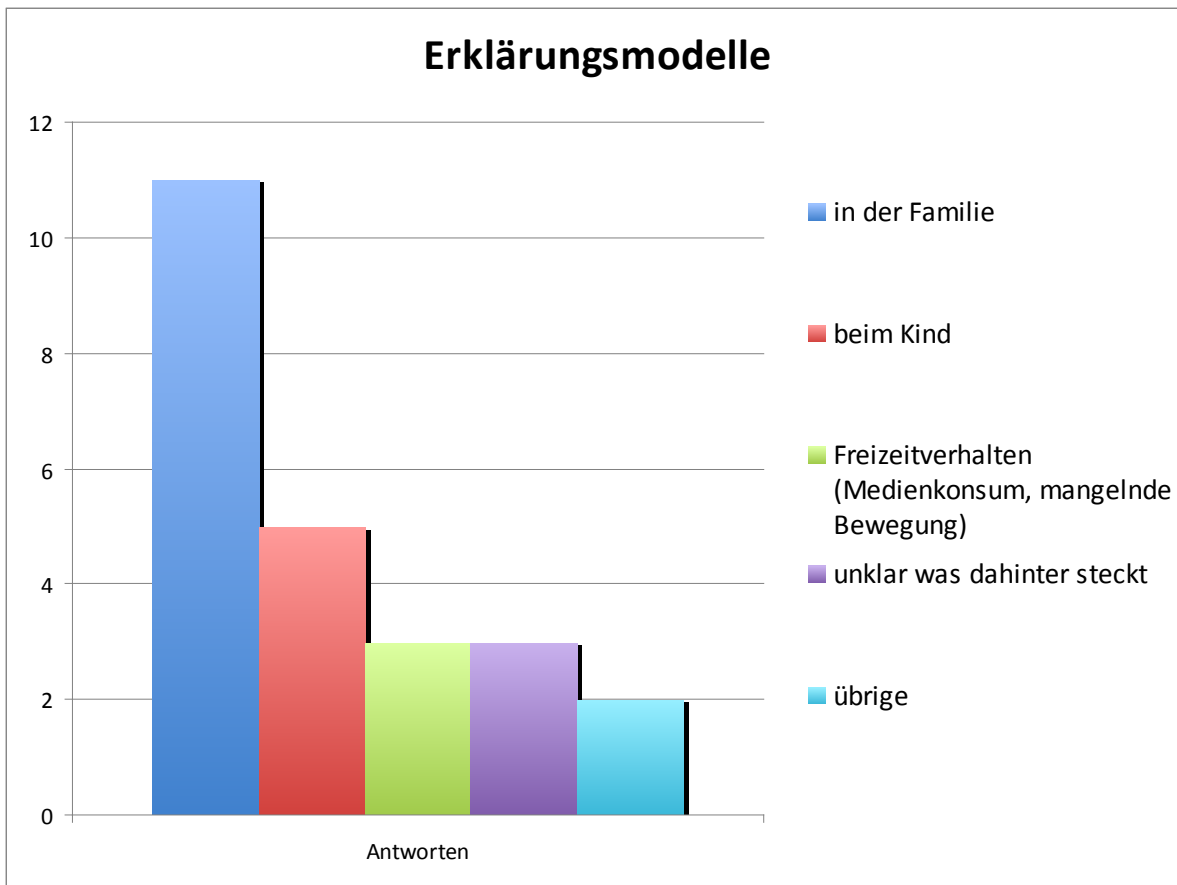


Abbildung 3. Erklärungsmodelle.

#### Massnahmen der Kindergartenlehrpersonen

Die Kindergartenlehrpersonen haben ein breites Repertoire an präventiven Massnahmen, die sie treffen, um Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen (vgl. Tabelle 5). Die Massnahmen lassen sich in **strukturelle Massnahmen** im Kindergarten, in **pädagogische Massnahmen** und in **gruppenbildende Massnahmen** einteilen. Zu den strukturellen Massnahmen gehören eine feste Sitzordnung, klare Strukturen, Regeln und das Einführen von Ämtli. Pädagogische Massnahmen sind positive Verstärkung und das Hervorheben der Stärken der einzelnen Kinder, sowie die engere Begleitung und besondere Hilfestellung von Kindern, die dies benötigen. Zu den gruppenbildenden Massnahmen gehören Gruppenarbeiten, Reisli, soziale Sensibilisierung der Gruppe, Gruppengespräche über Gefühle und Wutarbeit mit der Gruppe. Einer Kindergartenlehrperson ist zusätzlich zu diesen Massnahmen im Kindergarten der Austausch mit der Stellenpartnerin wichtig. Ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen waren der Meinung, dass Prävention nicht möglich ist.

Ebenso vielfältig wie die präventiven Massnahmen sind die Massnahmen, die in der akuten Situation, in der ein Kind auffälliges Verhalten zeigt, getroffen werden. Eine Massnahme, die von der Hälfte der Kindergartenlehrpersonen genannt wurde, ist das **Elterngespräch**. Die meisten der Massnahmen sind **kindzentriert**, wie aus der untenstehenden Tabelle

ersichtlich ist. Eine Kindergartenlehrperson thematisiert das Verhalten des Kindes in der Gruppe. Es werden auch hier wieder **strukturelle Massnahmen im Kindergarten** getroffen: Zwei Kindergartenlehrpersonen achten darauf, dem Kind viel Bewegung zu ermöglichen, eine Kindergartenlehrperson achtet besonders auf die Raumeinteilung. Weitere Massnahmen sind **schulstruktureller Art**, dazu gehören Pensenreduktion, Mitteilung an die Schulleitung, Beizug der Heilpädagogin, Anmeldung auf der EB und Beratung der Kindergartenlehrperson.

*Tabelle 5. Massnahmen.*

Anzahl Meinungen	Massnahmen in Akutsituation
2	Kind direkt ansprechen, thematisieren
2	Vergessen können, neue Chancen geben, nicht stigmatisieren
2	Gutes loben und verstärken
1	Rahmen geben, unterstützen und fördern
1	neue Zugänge zum Kind suchen
2	Verträge, Ziele, Rückmeldungen, Belohnungssystem
1	Erfolgslebnisse ermöglichen
6	Elterngespräch
1	Mitteilung an Kindergartenleitung/Schulleitung
1	möglichst viel über Vorgeschichte des Kindes herausfinden
1	Pensenreduktion
2	Beizug der Heilpädagogin
2	viel Bewegung ermöglichen
1	in Gruppe thematisieren
1	Raumaufteilung, ruhige Ecken schaffen
1	zu Hause bleiben lassen
1	Beratung der Kindergartenlehrperson
1	EB-Anmeldung

Als weitere Massnahme beim Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten könnten Kindergartenlehrpersonen selbst gezielte **Verhaltenstrainingsprogramme** einsetzen. Verhaltenstrainingsprogramme scheinen jedoch unter Kindergartenlehrpersonen kaum bekannt zu sein. Nur drei der befragten Kindergartenlehrpersonen gaben an, Verhaltenstrainingsprogramme zu kennen. Zwei Kindergartenlehrpersonen zeigten jedoch Interesse daran, Verhaltenstrainingsprogramme kennen zu lernen. Eine Kindergartenlehrperson kennt das Marte Meo-Konzept, eine andere das Triple P Erziehungskonzept und zwei Kindergartenlehrpersonen kennen das Gordon-Familientraining und Belohnungssysteme. Zwei Kindergartenlehrpersonen gaben an, dass sie einzelne Sequenzen aus verschiedenen Programmen anwenden. Zwei Kindergartenlehrpersonen

erklärten den Verzicht auf spezifische Programme damit, dass für grosse Gruppen die Kontinuität nicht gewährleistet werden könne und dass die Programme oft den Kindern angepasst werden müssten, es sei zu aufwändig.

Bei der Frage nach spezifischen **Weiterbildungsangeboten** zum Thema Verhaltensauffälligkeiten waren sich viele Kindergartenlehrpersonen einig, dass es zwar viele Angebote des Instituts für Weiterbildung der PH Bern (IWB) gibt, diese Weiterbildungen finden jedoch immer in Bern statt. Es wären mehr Angebote in der Peripherie und Angebote spezifisch zum Kindergartenalter gewünscht. Eine Kindergartenlehrperson würde es schätzen, wenn sich die EB regelmässig den Berufseinsteigern vorstellen würde und wenn die EB einen Austausch unter Kindergartenlehrpersonen organisieren würde.

Im Rahmen der Befragung zeigte sich, dass sich das **pädagogische Handeln** der Kindergartenlehrperson über die Jahre verändert. Die Veränderungen zeigen sich darin, dass die Kindergartenlehrpersonen anders auf verhaltensauffällige Kinder reagieren, weil sie gelassener, überlegter und selbstsicherer sind (50%). Sie können die Kinder besser annehmen wie sie sind, haben ein besseres Verständnis für sie, können besser relativieren und nehmen das Verhalten der Kinder nicht persönlich (33%). Im Handeln äussern sich die Veränderungen sehr unterschiedlich. Während zwei Kindergartenlehrpersonen angaben, sie seien weniger strukturiert und spontaner, gaben vier andere Kindergartenlehrpersonen an, sie seien strenger, klarer, konsequenter oder strukturierter. Eine Kindergartenlehrperson arbeitete früher themenorientiert, heute müsse sie vermehrt zielorientiert arbeiten, je nach dem was die Gruppe braucht. Eine andere Kindergartenlehrperson fokussiert heute mehr auf die Stärken der einzelnen Kinder. Vier Kindergartenlehrpersonen führen die Veränderungen auf die Routine und die Erfahrung zurück und eine auf die Wissensvergrösserung durch Weiterbildungen. Zwei Kindergartenlehrpersonen führen sie auf die Erfahrung mit eigenen Kindern zurück. Nicht nur das pädagogische Handeln und die Wahrnehmung auf Seiten der Kindergartenlehrpersonen scheint sich zu verändern, sondern auch die Wahrnehmung, die die Kinder und die Eltern von der Kindergartenlehrperson haben: Zwei Kindergartenlehrpersonen fühlen sich mit zunehmendem Alter besser akzeptiert von den Eltern. Eine Kindergartenlehrperson hat das Gefühl, dass sie von den Kindern mit zunehmendem Alter mehr als Grosi wahrgenommen wird und sich die Kinder mit einer älteren Frau anders identifizieren.

### **Unterstützungsangebote für die Kindergartenlehrpersonen**

Die Kindergartenlehrpersonen kennen diverse **Unterstützungsangebote**, wie in der untenstehenden Tabelle ersichtlich ist. Von diesen Angeboten werden die Psychomotorik

und die Integrierte Förderung (IF) am meisten genutzt, nämlich von der Hälfte der Kindergartenlehrpersonen. Ein Drittel der Kindergartenlehrpersonen greifen auf die Unterstützung der Logopädie und SOS-Lektionen zurück. Zwei Kindergartenlehrpersonen holen Unterstützung bei der Schulsozialarbeit, bei der EB, bei der Schulleitung und nutzen das Angebot Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Je eine Kindergartenlehrperson gab an, den Früherziehungsdienst, das Sozialamt, den KJPD oder das Z.E.N. bei zu ziehen oder eine Assistentin oder einen Praktikanten einzusetzen.

*Tabelle 6.* Unterstützungsangebote.

Anzahl Meinungen	Welche Unterstützungsangebote stehen zur Verfügung?
8	IF-Lehrperson/Heilpädagogin
6	Psychomotorik
6	Logopädie
3	SOS-Lektionen
2	EB
1	Sozialamt
1	Früherziehungsdienst
1	Assistentin
2	Schulleitung
2	Schulsozialarbeiter
2	DaZ
1	Praktikant
1	KJPD
1	Zentrum für Entwicklungsförderung und pädiatrische Neurorehabilitation, Biel (Z.E.N)

Die Unterstützungsangebote werden sehr unterschiedlich beurteilt. Eine Kindergartenlehrperson schätzt die Zusammenarbeit mit allen Stellen. Ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen beurteilt die **Logopädie und Psychomotorik** als hilfreich, wobei eine Kindergartenlehrperson hervorhob, dass Psychomotorik-Therapie besonders bei Kindern mit ADHS-Symptomen hilfreich ist. Bezüglich der **integrierten Förderung** waren ein Drittel der befragten Kindergartenlehrpersonen der Ansicht, dass zu wenig IF-Stunden zur Verfügung stehen. Der Nutzen der IF-Stunden wird unterschiedlich beurteilt: Eine Kindergartenlehrperson schätzt es, dass die IF-Lehrkraft variabel einsetzbar ist und empfindet diese Unterstützung als hilfreich, während eine andere die IF-Stunde nicht als Unterstützung erlebt und sich nicht sicher ist, ob dies der richtige Weg ist. Bei dieser Kindergartenlehrperson arbeitet die IF-Lehrperson nur einzeln mit den Kindern und diese Separation stört die Kindergartenlehrperson. Von den weiteren Unterstützungsangeboten beurteilt eine Kindergartenlehrperson die SOS-Lektionen als hilfreich, eine andere die

Unterstützung durch eine Assistentin. Auch die Schulsozialarbeit wurde von einer Kindergartenlehrperson als hilfreich erlebt, besonders weil es ein Mann war und dies für Projekte mit Knaben sehr geeignet war. Eine Kindergartenlehrperson würde als zusätzliche Unterstützung eine zweite Lehrperson oder Assistentin im Unterricht schätzen. Eine Kindergartenlehrperson erlebt es als sehr abhängig vom Einzelfall und der Person, wie hilfreich eine Unterstützung ist.

### **Zusammenarbeit mit der EB**

Zur **Anmeldung eines Kindes auf der EB** entschliesst sich ein Drittel der Kindergartenlehrpersonen wenn es um die **Einschulung** geht. Weitere 25% melden ein Kind an, wenn auf Seiten des Kindes ein **Leidensdruck** besteht oder wenn sich die Kindergartenlehrperson unsicher ist, weshalb sich das Kind auffällig verhält und ob etwas dahintersteckt, beispielsweise eine **Entwicklungsverzögerung**. Manchmal geht es auch darum, eine Bestätigung für die eigene Erklärung zu erhalten, oder die Kindergartenlehrpersonen wollen sich absichern, damit nichts verpasst wird. Rund 17% gaben an, dass sie selten ein Kind aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten anmelden. Die Aspekte, die die Kindergartenlehrpersonen in der Zusammenarbeit mit der EB als hilfreich erleben, sind vielfältig (vgl. Tabelle 7). Im Abklärungsverlauf erscheint es einer Kindergartenlehrperson hilfreich, wenn sich die Eltern auf der EB wohl fühlen, zwei schätzen es, wenn der Berater einen **Kindergartenbesuch** macht. Dementsprechend findet es ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen wenig hilfreich, wenn die Beurteilung des Kindes nur in der 1:1-Situation auf der EB stattfindet. Ein schneller und unkomplizierter Ablauf wird von einer Kindergartenlehrperson ebenfalls geschätzt. **Gemeinsame Gespräche und Absprachen** werden von einem Drittel der Kindergartenlehrpersonen als hilfreich erlebt. Zwei Kindergartenlehrpersonen erleben es positiv, dass die EB als höhere Fachinstanz wahrgenommen wird und die Meinung der EB mehr zählt. Dies kann bei autoritätsgläubigen Eltern hilfreich sein. Ebendies wird jedoch von einer anderen Kindergartenlehrperson als frustrierend erlebt. Hinsichtlich der Massnahmen der EB schätzt eine Kindergartenlehrperson eine Beratung der Eltern, eine andere findet es hilfreich, im Anschluss an die Abklärung einen schriftlichen Bericht zu erhalten. Ebenfalls hilfreich ist, dass die Kindergartenlehrperson entweder eine Zweitmeinung oder eine Bestätigung der eigenen Einschätzung erhält. Dies kann eine Entlastung sein und nimmt den Kindergartenlehrpersonen auch das Gefühl ab, sie hätten etwas verpasst. Als wenig hilfreich empfindet es ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen, wenn der Berater ihnen in den Rücken fällt, wenn er nicht ihrer Meinung ist oder wenn ihre Einschätzung vom Berater zu wenig berücksichtigt wird. Die EB wird zudem für die Verlängerung des Spezialunterrichts oder die Weitervermittlung an andere Fachpersonen benötigt.

Tabelle 7. Hilfreiche Massnahmen der EB.

Anzahl Meinungen	Hilfreiche Massnahmen
1	Beratung der Eltern
2	Absprachen /Besprechungen
1	Schriftlicher Bericht
1	wenn Eltern sich wohlfühlen auf EB
2	Kindergartenbesuche
2	Teilnahme an Gesprächen/Rundgespräche
1	Entlastung
2	Bestätigung der eigenen Einschätzung
2	Zweitmeinung
1	Verlängerung von Spezialunterricht
1	schneller und unkomplizierter Ablauf
2	EB als ‚höhere‘ Fachinstanz --> Meinung zählt mehr
1	speditive Weitervermittlung an Fachpersonen (z.B. Psychomotorik)

Ein Viertel der Kindergartenlehrpersonen wünscht sich von der EB, dass vermehrt **Klassenbesuche** gemacht werden. Zwei Kindergartenlehrpersonen wünschen sich **konkrete Tipps** und Unterstützung, zwei andere einen **schriftlichen Bericht** der Abklärung. Weitere Wünsche von einzelnen Kindergartenlehrpersonen an die EB sind mehr Informationen über das Angebot der EB, Elternberatung, auch für Eltern mit Kindern im Vorschulalter als Nachfolgeangebot der Mütter- und Väterberatung, unbürokratische Hilfe in Notsituationen, schnellere Rückmeldung der Resultate, keine Wartezeiten und dass die Abklärungstermine der Kindergartenlehrperson mitgeteilt werden. Eine Kindergartenlehrperson hat keine Wünsche an die EB, weil sie sich an die IF-Lehrperson wenden kann, eine andere hat keine Wünsche mehr, weil sie resigniert hat. Schliesslich gab eine Kindergartenlehrperson an, dass sie einfach froh ist um das Angebot der EB als solches.

## 4.2 Ergebnisse der Experteninterviews

Wie bereits erwähnt, wurden mit 13 Beratern verschiedener Erziehungsberatungsstellen des Kantons Bern Experteninterviews durchgeführt. Dieser Abschnitt beinhaltet nun eine Zusammenstellung dieser in den Experteninterviews gemachten Äusserungen der Fachpersonen. Dazu wurden die Äusserungen qualitativ kategorisiert und tabellarisch dargestellt. Die in den Tabellen aufgeführten Zahlen stehen für die Anzahl der gemachten Aussagen. Für die Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig hier nochmals darauf hinzuweisen, dass es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative, nicht repräsentative, qualitative Forschungsarbeit handelt. Die Fragen wurden relativ offen gestellt, was teilweise zu unterschiedlichen Ausrichtungen der Beantwortung der Fragen geführt hat. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Fragen nach den quantitativen und qualitativen Veränderungen in den Anmeldungen von verhaltensauffälligen Kindergartenkindern, nach der Herangehensweise an solche Fälle und der erlebten Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen veranschaulicht. Die Ergebnisse der konkreten Massnahmen und Hilfsmittel im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern im Kindergarten werden separat im Kapitel vier aufgeführt.

### Veränderungen der Anmeldungen

Die Frage, ob sich die Anmeldungen von verhaltensauffälligen Kindern in den vergangenen Jahren quantitativ verändert haben, konnte von den Beratern nicht eindeutig beantwortet werden (vgl. Tabelle 8). Während fünf Berater eher von einer Anmeldezunahme ausgingen, hatten sieben Berater den Eindruck, dass die Anmeldungen von verhaltensauffälligen Kindern nicht zugenommen haben. Bei dieser Beurteilung geht es vermutlich mehr um subjektive Erfahrungen und Einschätzungen als um unterschiedliche Anmeldequoten auf den verschiedenen Regionalstellen des Kantons Bern. So zeigte sich beispielsweise, dass zwei Berater von der Erziehungsberatung Langenthal eine Zunahme und ein Berater der gleichen Stelle keine Zunahme festgestellt hatten.

Die qualitativen Veränderungen im Verhalten der Kinder betreffen nach Ansicht mehrerer Experten **(An)Passungsprobleme** von Kindern im Kindergartensetting. Einige Kinder haben demnach vermehrt Mühe, sich in einer Gruppe zu bewegen, sich anzupassen und zu integrieren. Dies betrifft vor allem sehr junge, unreife Kinder, schlecht sozialisierte Kinder oder Kinder, die externalisierende Verhaltensweisen zeigen. Ein Berater meinte, dass es zwar nicht mehr aber **zunehmend komplexere und vielschichtigere Anmeldungen** mit Auffälligkeiten in verschiedenen Entwicklungsbereichen gebe. Einige Berater bemerkten zudem, dass im Kindergarten insbesondere Knaben und Kinder mit Migrationshintergrund wegen Verhaltensauffälligkeiten angemeldet werden. Qualitative Veränderungen sind den Experten aber auch in der Anmeldungspraxis der Lehrpersonen und Eltern aufgefallen. Ein

Berater ist der Meinung, dass Lehrpersonen heute früher und schneller anmelden, da sie stärker auf abweichendes Verhalten sensibilisiert sind, so dass bereits bei leichten Defiziten angemeldet wird. Eine weitere Beobachtung eines Beraters ist, dass geringe Regulierungsfähigkeiten und wenig sozialisierte Kinder heute mehr Irritationen bei den Kindergartenlehrpersonen auslösen als früher. So schilderte auch ein anderer Berater, dass er vermehrt auf aufgeregte Kindergartenlehrkräfte treffe, die das Gefühl haben, dass sofort gehandelt werden müsse. Zudem stellen zwei Berater fest, dass von Seiten der Lehrpersonen oft hohe Ansprüche an junge Kinder unter fünf Jahren gestellt werden, so dass die Erwartungen mit dem tatsächlichen Verhalten des Kindes nicht übereinstimmen. Auch kommt heutzutage gehäufiger bereits im Kindergartenalter die Frage nach einem Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom oder einer Störung im Autismusspektrum auf.

*Tabelle 8. Quantitative und qualitative Veränderungen.*

Anzahl Meinungen	Haben sich deines Erachtens die Anmeldungen von verhaltensauffälligen Kindern im Kindergartenalter verändert?
<i>quantitativ</i>	
5	ja
7	nein
1	nicht beurteilbar
<i>qualitativ</i>	
1	zunehmend Anmeldungen aus dem 1. Kindergartenjahr (junge Kinder)
3	Kinder die unerzogen, frech und nicht sozialisiert sind und sich nicht in einer Gruppe bewegen können (z.B. Kinder die zu Hause die Erfahrung machen, dass sie zuerst kommen und auf niemanden Rücksicht nehmen müssen)
2	mehr externalisierende Verhaltensweisen (z.B. unruhiges Verhalten, Konflikte werden körperlich ausgetragen)
2	die Frage nach AD(H)S oder ASS im Kindergarten wird häufiger gestellt
2	hohe Ansprüche der Lehrpersonen an junge Kinder; unter Fünfjährige werden mit älteren verglichen (Unreife wird als Störung betrachtet)
1	Lehrpersonen melden schneller/mehr an (Sensibilisierung, Anmeldung auch wenn leichte Defizite vermutet werden)
1	geringe Regulierungsfähigkeit von Kindern, wenig sozialisierte Kinder lösen mehr Irritation aus als früher, „Es mag weniger ha“
1	mehr aufgeregte Kindergartenlehrpersonen, die das Gefühl haben, dass sofort etwas passieren muss
1	zunehmend komplexere Fälle

### **Herangehensweisen**

Ein Drittel der befragten Psychologen berichteten, dass sie an Fälle mit verhaltensauffälligen Kindern im Kindergarten nicht anders herangehen als an andere Fälle (vgl. Tabelle 9). Wie bei anderen Fällen führen die Psychologen ein **Erstgespräch mit den Eltern**, um das Einverständnis mit der Anmeldung sowie den Auftrag zu klären. Zudem wird im Rahmen dieses Gesprächs die Sichtweise der Eltern erfragt. Es sollte erfragt werden, ob die Eltern das Kind zu Hause in ähnlicher Art und Weise wahrnehmen, wie es vom Kindergarten beschrieben wird. Damit zeigt sich, ob es sich nur um eine Frage des Kindergartens handelt, oder ob sich die Eltern auch am Verhalten ihres Kindes stören. Das Wissen um die



Problemeinsicht der Eltern ist zentral, da diese stark mit der weiteren Kooperation der Eltern zusammenhängt. Damit die Eltern etwas emotionale Distanz gewinnen können, sollte den Eltern nicht primär aufgezeigt werden, wo sie (Erziehungs-)Fehler gemacht haben oder wo ihr Kind sich abweichend verhält. Vielmehr soll beschrieben werden, wie ihr Kind an gewisse Dinge herangeht und wie es andere Kinder im gleichen Alter tun. Neben dem Kontakt mit den Eltern erachten es die Berater als wichtig, möglichst rasch **die Kindergartenlehrperson einzubeziehen**, vor allem dann, wenn die Eltern die Sichtweise der Lehrperson nicht teilen. Dabei ist es von grosser Bedeutung, möglichst genau nachzufragen, wie sich das Verhalten im Kindergarten äussert. Einige der befragten Psychologen bemerkten, dass es für sie hilfreich ist, Kenntnisse über die Kindergartenlehrperson zu haben, um ihre Reaktion auf das Verhalten der Kinder besser abschätzen zu können. Von mehreren Psychologen wurde berichtet, dass sie eine **genaue Anamnese** erheben, um zu schauen ob allenfalls Entwicklungsauffälligkeiten oder Wahrnehmungsprobleme (z.B. schlechtes Hören) vorliegen. In einem weiteren Schritt erachten - mit Ausnahme eines Befragten - die Berater eine **diagnostische Abklärung** des Entwicklungsstandes als aufschlussreich, um einen kognitiven Entwicklungsrückstand, Wahrnehmungsstörungen oder Konzentrationsprobleme als Ursache für das verhaltensauffällige Verhalten auszuschliessen. Dabei kommt neben den effektiven Testresultaten der **Verhaltensbeobachtung** eine ebenso grosse Bedeutung zu (lässt sich das Kind auf die Aufgaben ein, interessiert es sich dafür, hat es eine altersentsprechende Ausdauer etc.). Des Weiteren bietet die Spielbeobachtung und das Malen eine gute Gelegenheit, das kindliche Verhalten zu beobachten. Zwei Berater wiesen darauf hin, dass sie vor allem darauf achten, wie ein Kind auf klar vorgegebene Strukturen und Anweisungen reagiert. Zwei weitere Berater gaben an, dass sie einer Abklärung eines Aufmerksamkeitshyperaktivitätsdefizitsyndroms (ADHS) sehr vorsichtig und zurückhaltend begegnen, da viele störungsspezifische Symptome im Vorschulalter aufgrund der grossen Entwicklungsvariabilität durchaus teil einer normalen Entwicklung oder fehlender erzieherischer Strukturen sein können.

Im Unterschied zu Fällen im Schulalter liegt die **Hauptarbeit in der Beratung der Eltern**. Mit dem Einbezug der Eltern werden sie in die Verantwortung gezogen. Die Arbeit mit dem Kind und teilweise auch die Abklärung des Kindes stehen für einige der Berater nicht im Vordergrund. Im Gespräch mit den Eltern kann beispielsweise in einer lösungsorientierten Herangehensweise erfragt werden, was Eltern bisher erfolgreich oder weniger erfolgreich probiert haben, um das Kind zu regulieren. Aufschlussreich ist auch die damit einhergehende Frage, wie sie auf das schwierige Verhalten des Kindes reagieren. Ausserdem erachten es die Psychologen als wichtig, auf die Ressourcen der Eltern zu fokussieren und diese herauszuarbeiten. Der erziehungsberaterischen Herangehensweise kommt eine grosse

Rolle zu. Mit den Eltern kann beispielsweise besprochen werden, wie sie das Kind zu Hause unterstützen können.

Eine Besonderheit in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern im Kindergarten ist, dass häufiger **Kindergartenbesuche** gemacht werden. Die Hälfte der befragten Berater findet einen Besuch im Kindergarten zur Verhaltensbeobachtung im natürlichen Umfeld sehr sinnvoll. Eine Verhaltensbeobachtung im Kindergarten ist insbesondere dann hilfreich, wenn ein Kind auf der Erziehungsberatung unauffällig scheint und das von der Kindergartenlehrperson geschilderte Verhalten im Einzelsetting nicht beobachtet werden kann.

Als weiteren wichtigen Punkt in der Fallarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern im Kindergarten nannten einige Psychologen ein **Netzgespräch** mit den Eltern und dem Kindergarten (wenn vorhanden noch andere involvierte Fachpersonen), um die Abklärungsergebnisse mitzuteilen, das Vorgehen zu planen und gemeinsame Ziele herauszuarbeiten. Eine bedeutsame Rolle spielt im Kindergartenalter noch mehr als im Schulalter auch die **Zusammenarbeit mit externen Stellen** wie z.B. dem Früherziehungsdienst oder dem Kinderarzt.

*Tabelle 9. Herangehensweisen.*

Anzahl Meinungen	Wie gehst du an solche Fälle heran?
<b>Allgemein</b>	
4	nicht anders als bei anderen Fällen
2	genaues Nachfragen, wie sich das Verhalten im Kindergarten und im familiären Umfeld äussern
1	„Schönheit entsteht im Auge des Betrachters“, Verhaltensauffälligkeit auch (im Hinterkopf behalten)
2	Kenntnis über die Kindergartenlehrperson ist hilfreich
2	die Kooperation hängt sehr stark von der Sichtweise der Eltern ab
<b>Kind</b>	
4	sorgfältige Anamnese
7	diagnostische Abklärung
1	Sozialkontakte vor Kindergarteneintritt abklären
2	Spielbeobachtung
1	Zeichnen
2	keine oder sehr seltene Einzelbehandlung des Kindes
1	selten testpsychologische Abklärung
2	dem Kind ganz klare Strukturen vorgeben, Reaktion beobachten
4	Themen wie ADHS vorsichtig/zurückhaltend behandeln.
<b>Eltern</b>	
6	Erstgespräch mit Eltern
5	Beratung der Eltern
<b>Kindergarten</b>	
3	rascher Einbezug der Kindergartenlehrperson
6	Kindergartenbesuch
5	Netzgespräch
<b>Drittpersonen</b>	
2	Einbezug und Zusammenarbeit mit weiteren Stellen

1	Information der relevanten Bezugspersonen
1	mit Fachleuten besprechen, welche Schwerpunkte sie setzen sollen
1	Einbezug der Schulleitung

### Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen

Es lässt sich sagen, dass die Qualität der Zusammenarbeit der Berater mit den Kindergartenlehrpersonen als gut bezeichnet werden kann. Die Berater erleben die Kindergartenlehrpersonen häufig als kompetente, direkte, offene und dankbare Personen, mit denen sie grundsätzlich gerne zusammenarbeiten. Zwei der befragten Psychologen beurteilten die Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen sogar als schöner als mit den Grundschullehrerinnen. Eine gute Zusammenarbeit wird aus Sicht der Berater besonders dann erreicht, wenn die Kindergartenlehrpersonen offen für Anregungen und Interventionen sind und selber auch bereit sind, einen Beitrag zu leisten. Wichtig ist zudem eine gewisse Vertrauensbasis und es ist hilfreich, wenn bereits gute Erfahrungen miteinander gemacht wurden. Erschwerend für eine gute Zusammenarbeit sei es vor allem, wenn unrealistische oder unausgesprochene Erwartungen an die Erziehungsberatung gestellt werden, die so nicht erfüllt werden können und zurückgewiesen werden müssen. Weiter wird es als schwierig empfunden, wenn die Kindergartenlehrpersonen wenig Offenheit und Flexibilität zeigen und sie auf ihre Ideen oder ihre Verhaltensmuster fixiert sind. Weitere Stolpersteine einer guten Zusammenarbeit sind der Tabelle 10 zu entnehmen.

Tabelle 10. Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen

Anzahl Meinungen	Was erlebst du in der Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen als konstruktiv und wo ergeben sich Schwierigkeiten?
<b>Qualität der Zusammenarbeit</b>	
9	grundsätzlich gute Zusammenarbeit
4	keine explizite Äusserung zur Qualität der Zusammenarbeit
<b>Was wird in der Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen als gut bezeichnet?</b>	
2	hohe Kompetenz
2	direkt
2	offen
1	kreativ
4	dankbar für Rückmeldungen, Hilfen und Besuche
1	verlässlich
<b>Was fördert eine gute Zusammenarbeit?</b>	
3	Offenheit
3	Bereitschaft selber einen Beitrag zu leisten (Problem nicht nur bei Kind zu sehen)
2	Vertrauen zum Berater, bereits gute Erfahrungen gemacht
<b>Was sind erschwerende Bedingungen und negative Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kindergartenlehrpersonen?</b>	
2	schwierige Persönlichkeit
1	wenige Kenntnisse des Schulsystems
1	Unsicherheiten im Umgang mit den Kindern
3	wenig Offenheit und Flexibilität ihr Verhaltensspektrum zu öffnen, Fixierung auf vorgefertigte Meinung und Ideen

1	schlechte Beziehung der Lehrperson zum Kind oder deren Eltern
1	fehlendes Verständnis für junge Kinder
1	Drucksituationen (von der Schule oder den Eltern)
3	unrealistische oder unausgesprochene Erwartungen an die EB
1	Vorurteile gegenüber dem Berater (z.B. Theoretiker)
1	problematische Vorgeschichte mit der EB

## **5 Massnahmen**

Dieses Kapitel gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil soll darauf eingegangen werden, wie mittels Erziehungsberatung die Erziehungskompetenz der Eltern gestärkt werden kann. Ein zweiter Teil fokussiert auf die Zusammenarbeit und Beratung der Kindergartenlehrpersonen und der dritte Teil setzt sich damit auseinander, wie mit kindzentrierten Massnahmen die Sozialkompetenz beim Kind selbst gefördert werden kann. Die empfohlenen Massnahmen stützen sich dabei einerseits auf die relevanten Erkenntnisse der Forschungsliteratur zum Thema, andererseits auch auf das grosse Erfahrungswissen der befragten Erziehungsberater sowie auf die Erkenntnisse aus der Fachdiskussion auf der Erziehungsberatung Biel. In einem Schlussteil wird zudem tabellarisch eine Übersicht über hilfreiches (Förder-)Material gegeben, wie z.B. Bilderbücher, Fördermaterial und Ratgeber, u.ä.

### **5.1 Elternberatung**

Wenn die Eltern von der Kindergartenlehrpersonen auf die Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder angesprochen werden und ihnen geraten wird, sich diesbezüglich auf der Erziehungsberatungsstelle zu melden, sind Eltern häufig mit vielen Fragen und Unsicherheiten konfrontiert.

Ist mein Kind wirklich so auffällig? Kann es die Anforderungen des Kindergartens tatsächlich nicht erfüllen? Haben wir als Eltern versagt?

Eine wichtige Aufgabe von uns Beratern ist es deshalb, die Eltern diesbezüglich zu entlasten, ihnen aufzuzeigen, dass es nicht darum geht, einen ‚Sündenbock‘ zu finden sondern darum, die gemeinsame Sorge um die Befindlichkeit des Kindes zu teilen. Ein wichtiges Ziel des Erstgespräches ist es deshalb, Schwellenängste abzubauen und die Eltern zu gewinnen, um gemeinsam Lösungen zu generieren. Dabei ist es wichtig abzuklären, in wie weit das Problembewusstsein der Eltern bezüglich der Schwierigkeiten der Kinder vorhanden ist.

#### **Kooperationsherstellung**

Gerade bei Problematiken, die nicht nur den Kindergarten betreffen sondern vermutlich die ganze Schullaufbahn Thema bleiben werden, geht es auch darum, Langzeitkooperation mit den Eltern und mit der Schule einzufädeln.

Als Erziehungsberater hat man gegenüber den Eltern eine ‚Übersetzerrolle‘ inne. Wir müssen den Eltern helfen, sich in die Sicht der Kinderkartenlehrkraft zu versetzen, indem wir den Eltern die Kultur unserer Kindergärten zu erklären versuchen und erläutern, wieso gewisse Verhaltensweisen der Kinder bei uns Sorge auslösen. Es gilt den Eltern aufzuzeigen, was im Kindergarten von den Kindern verlangt wird und ihnen anzubieten, das Kind hinsichtlich dieser Anforderungen gemeinsam zu unterstützen. Wenn Eltern merken,

wie wichtig diese erfolgreichen Anpassungsleistungen für einen guten Start in der Schule sind, sind sie oft bereit, eine Beratung in Anspruch zu nehmen. Häufig ist es hilfreich den Eltern zu empfehlen, einen Kindergartenbesuch zu machen. Die Eltern müssen verstehen, wovon die Kindergartenlehrperson spricht, damit ein gemeinsames Entwicklungsziel für das Kind festgelegt werden kann.

### **Lösungsorientiert arbeiten**

Häufig werden wir auf den Erziehungsberatungsstellen damit konfrontiert, dass die Eltern von uns ‚psychologische Tricks‘ und bewährte ‚Rezepte‘ erwarten. Diesem Anspruch der Eltern nach praxisnaher Hilfe zur Bewältigung kritischer Situationen nachzukommen ohne dabei in gut gemeinte Ratschläge abzugleiten, ist oft eine Gratwanderung. Die Erfahrung zeigt, dass solche konkreten Ratschläge häufig wirkungslos sind, da der Rat, die direkte Anweisung etwas zu tun oder zu unterlassen der Komplexität des Beziehungsgeflechts nur selten gerecht wird. In der Beratung von Eltern (und auch von Lehrpersonen) gilt es vielmehr, die Problematik des individuellen Klientenanliegens zu erfassen und den Auftrag, den die Eltern an uns stellen, zu klären. Es geht darum, das Problem gemeinsam einzugrenzen und gemeinsam nach den Ursachen der Schwierigkeiten zu suchen und mögliche Veränderungen und deren Auswirkungen zu besprechen. Wenn die Eltern dafür gewonnen werden können, dass es in erster Linie darum geht zu schauen, wie man ihr Kind gemeinsam in seiner Entwicklung unterstützen kann, damit es die Anforderungen des Kindergartens erfüllen kann und ihm somit auch den Übertritt vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern, ist oft bereits eine wichtige Grundlage für eine effektive Beratung gesetzt.

### **Ressourcenorientierte Vorgehensweise**

Wichtig ist es, die Stärken der Ratsuchenden zu erfassen und auch anzuerkennen, dass sie den Schritt eine Beratung anzunehmen gewagt haben. Es gibt immer eine Gelegenheit, die Eltern zu loben und ihr Engagement, welches sie im Zusammenhang mit ihren Kindern aufbringen, wertzuschätzen. Es geht darum, Bestehendes zu würdigen, auf diesem aufzubauen und den Eltern eine unterstützende Beziehung anzubieten. Dabei gilt es, die Eltern eigene Ideen generieren zu lassen, sie als Experten ihrer Kinder zu sehen und mit ihnen Lösungswege zu erarbeiten, wie ihre Kinder neue, adaptive Verhaltensweisen kennen lernen können.

## **5.1.1 Psychologische Massnahmen**

### **Vertrauensvolle Beziehung**

Die Forschungsliteratur ist sich darüber einig, dass eine warme und liebevolle Erziehungshaltung, die den Kindern gleichzeitig Regeln und Sicherheit bietet, mit einer positiven kindlichen Entwicklung einhergeht. Kinder brauchen Geborgenheit, eine sichere

Bindung und verlässliche und liebevolle Beziehungen in ihrer Familie.

### **Wertschätzung und positive Zuwendung**

Elterliche Wertschätzung äussert sich darin, dass die Eltern die Einzigartigkeit und Besonderheit ihrer Kinder anerkennen und würdigen. Eine respektvolle Zuwendung den Kindern gegenüber ist unabdingbar. Eltern sollten sich darüber freuen, mit ihren Kindern zusammen zu sein und die gemeinsamen Aktivitäten geniessen. Eine wichtige Aufgabe der Eltern ist es, ihre Kinder unterstützen und ihnen helfen, wann immer die Kinder dies brauchen.

Anblicken, Lächeln, Zuhören, Streicheln, Umarmen, Nachfragen, loben, belohnen, etc. Durch eine solche positive Zuwendung tragen Eltern dazu bei, dass das vorausgehende Verhalten der Kinder verstärkt, d.h. besonders hervorgehoben und gefördert wird. Positive Zuwendung und Ermutigung motivieren Kinder zum Lernen. Verhält sich das Kind so, wie man es von ihm erwartet, soll es darauf mit Aufmerksamkeit und Achtung bestärkt werden. Das Kind wird dieses gewünschte Verhalten eher wiederholen, wenn man ihm zeigt, dass dieses geschätzt wird.

### **Halt geben und Grenzen setzen**

Damit das Kind Halt erfahren kann, muss das Kind auch wissen, dass es Grenzen gibt. Kinder brauchen klare Regeln, die das Zusammenleben ordnen und ihnen Richtlinien geben, an denen sie sich orientieren können. Dabei muss beachtet werden, dass die Grenzen an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst sind. Die Eltern sollen ihren Kindern etwas zutrauen und Forderungen stellen, die sie in ihren Entwicklungen voran bringen. Dabei ist es wichtig, den Kindern gegenüber eine eigene Meinung zu haben und diese auch überzeugend zu vertreten. Der Konflikt und die Auseinandersetzung mit den Kindern soll nicht gescheut, sondern konstruktiv ausgetragen werden.

### **Realistische Erwartungen haben**

Die Eltern richten ihre Erwartungen an die Kinder an gewissen festgelegten Altersnormen aus. Dabei wird oft vergessen, dass Kinder Individuen sind, die sich unterschiedlich schnell entwickeln. Kleine Kinder sind noch Anfänger. Dies bedenken Eltern manchmal nicht und fühlen sich durch ihr Verhalten bedroht. Kinder müssen einen gewissen Entwicklungsstand erreicht haben, bevor sie etwas Neues lernen können. Probleme können auftreten, wenn Eltern von ihren Kindern zu früh zu viel erwarten oder sie die Messlatte sehr hoch stecken. So kann sich ein Kind z.B. ungehorsam verhalten, wenn Eltern (oder Lehrpersonen) zu viel erwarten und Anweisungen geben, die das Kind überfordern. Ebenso wichtig ist es, dass die Eltern realistische Erwartungen an sich selbst haben. Das Streben nach Perfektion kann schnell zu Überforderung und Frustration führen.

### **Selbstvertrauen stärken**

Die Eltern sollen immer wieder dazu angehalten werden, die Stärken des Kindes hervorheben und ihm dadurch helfen, ein positives Selbstbild aufzubauen. Durch die Sensibilisierung der Achtsamkeit des Kindes für seine speziellen Talente und Fähigkeiten lernt das Kind, auf seine Individualität stolz zu sein und kann so sein eigenes Potential entdecken.

#### ○ *Loben*

Durch Lob erfährt das Kind, dass es in seinem Handeln wahrgenommen wird. Es gilt dabei, das Kind immer wieder zu bestätigen und anzuerkennen und ihm zu zeigen, dass man an seine Fähigkeiten glaubt und dass Fortschritte und positive Verhaltensweisen bemerkt und wertgeschätzt werden.

Das Lob sollte direkt auf ein spezifisch gewünschtes Verhalten erfolgen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lob positiv, einfach und klar formuliert ist und keine Kritik beinhaltet. Wann immer das Kind gelobt wird, sollte dies sehr persönlich erfolgen. Es sollte vermieden werden, dass Eltern von sich selbst oder vom Kind in der dritten Person sprechen. Vielmehr sollten Personalpronomen wie „Ich“ und „Du“ verwendet werden, damit das Kind sich auch wirklich angesprochen fühlt.

#### ○ *Zumutungen schaffen:*

Die Kinder lernen viel durch eigene Erfahrungen. Dazu brauchen sie einerseits Gelegenheiten, um neue Dinge auszuprobieren und Fehler machen zu können, andererseits auch das Vertrauen der Eltern in ihre Fähigkeiten. Die Eltern sollen dem Kind Möglichkeiten eröffnen, damit das Kind in einem geschützten Rahmen explorieren und neue Erkenntnisse gewinnen kann.

#### ○ *Erfolgserlebnisse generieren*

Für die Entwicklung eines gesunden Selbstvertrauens ist es von entscheidender Wichtigkeit, dass den Kindern Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Gerade Kinder im Kindergartenalter wollen alles beobachten und auch selbst aktiv mitmachen; sie wollen von den anderen gezeigt bekommen, wie man etwas Bestimmtes macht und es dann auch selbst ausprobieren. Es ist wichtig, Kinder bei ihren Tätigkeiten Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und ihnen ihre Stärken, ihr Wissen und ihr Können bewusst zu machen.



## 5.1.2 Pädagogische Massnahmen

### Klare Regeln und Strukturen

- *Klare Strukturierung des Tagesablaufs*

Ein klar strukturierter Tagesablauf bietet Orientierung und damit auch Sicherheit. Das Kind muss lernen, sich zeitlich orientieren zu können und zu wissen, was als nächstes ansteht. Die Strukturen und Gewohnheiten sollen sich dabei durch den ganzen Erziehungsalltag ziehen (vom Wegräumen der Schuhe bis zum Ritual beim Zubettgehen). Hilfreich kann es für Kinder auch sein, wenn man den Tagesablauf mit Hilfe eines Familienplaners visualisiert, auf dem die Aktivitäten der einzelnen Familienmitgliedern klar ersichtlich aufgeführt sind (bei jüngeren Kindern sind dabei auch Bilder oder Stickers hilfreich).

- *Grenzen setzen*

Kinder brauchen und suchen Grenzen, sie sind ein Grundbedürfnis eines jeden Kindes. Für Kinder bedeutet Grenzenlosigkeit eine hoffnungslose Überforderung. Ohne Grenzen wissen Kinder weder was gilt, noch was zählt, noch worauf sie sich verlassen können. Grenzen vermitteln Kindern Halt, Sicherheit, Orientierung, Schutz und Geborgenheit. Kinder brauchen Grenzen wie Leitplanken, innerhalb derer sie sich bewegen dürfen. So verstanden können Grenzen und Regeln als Wegweiser betrachtet werden, die für eine gesunde Entwicklung erforderlich sind.

- *Feste Regeln*

Auch Regeln bieten Sicherheit und Orientierung. Eltern sollen Regeln einführen und mit den Kinder Absprachen treffen, wenn es Ihnen wichtig ist, dass sich das Kind in einer bestimmten Weise verhält. Es ist wichtig, das Kind darüber zu informieren, dass Regeln zwar nicht ewig gelten, aber auch nicht einseitig ausser Kraft gesetzt werden können. Die Eltern sollen in der Umsetzung der Regeln liebevoll aber stur sein. Die Eltern stellen die Regeln auf und fordern die Einhaltung ein. Ein „Nein“ bedeutet „Nein“. Wenn die Umstände es erfordern, sollen Eltern mit ihren Kindern neue Absprachen einführen und ihre Kinder dabei unterstützen, dass sie sich tatsächlich an die Absprachen halten können. Für den Fall, dass sich die Kinder nicht an die Abmachungen halten ist es hilfreich, Konsequenzen bereits vorgängig anzukündigen und zu besprechen. Wichtig zu beachten dabei ist, dass Konsequenzen unmittelbar und konstant (d.h. in jedem Fall) erfolgen.

- *Rituale*

Für Kinder ist das Erleben von Ritualen, das heisst von immer wiederkehrenden Regeln und Handlungen, eine wesentliche Voraussetzung für ihre emotionale Entwicklung. Rituale geben dem Kind Sicherheit und ermöglichen eine reflektierte und vertiefte Wahrnehmung. Wenn man Familienrituale einführt ist es wichtig, diese konsequent einzuhalten (z.B. Zu-Bett-Gehen Ritual, Gemeinsames Einnehmen einer Hauptmahlzeit, Spiel- und Spass – Zeit,... ). Rituale fördern durch das gemeinsame Erleben das Gefühl der Zusammengehörigkeit und stärken den Einzelnen in seiner Identität.

- *Ämtli*

Wenn das Kind kleine, dem Alter angepasste Aufgaben zugeteilt bekommt (z.B. Teile des Tisches decken, Ordnung herstellen, die Haustiere füttern,...), lernt es Verantwortung zu übernehmen und sich dabei selbstwirksam zu erleben. Gerade jüngere Kinder im Kindergartenalter sind hier am Anfang auch auf Hilfestellungen durch die Eltern angewiesen. Oft kann es hilfreich sein, dass Kinder anfangs nur den Schlussteil einer Aufgabe alleine ausführen müssen (z.B. beim Tischdecken nur die Gläser hinzustellen) und dann sukzessive die vorangehenden Teilschritte erlernen (backward chaining). Das Kind muss dabei nur einen relativ einfachen Lernschritt leisten und hat trotzdem schnell ein Erfolgserlebnis. Erst mit der Zeit lernt das Kind, sein ‚Ämtli‘ selber erledigen. Erledigt das Kind die Aufgaben zur Zufriedenheit soll es unmittelbar nach Ausführung der Aufgabe gelobt werden.

### **Positives Modell**

Eltern müssen sich ihrer Vorbildfunktion gegenüber den Kindern bewusst sein. Kinder beobachten Eltern sehr genau und orientieren sich an ihnen. Indem Eltern genau beschreiben was sie tun und die Kinder die Handlungen nachahmen lassen, lernen die Kinder neue Verhaltensweisen. Eltern sind zudem die wichtigsten Vorbilder bei der Vermittlung von (sozialen) Werten. Wenn die Eltern Werte wie Ehrlichkeit, Offenheit, Echtheit, Verlässlichkeit und Höflichkeit vorleben, wird es den Kindern leichter fallen, diese zu übernehmen. Auch im Umgang mit Gewalt fehlt den Kindern oftmals ein Modell für konstruktives Konfliktlöseverhalten. Hier gilt es, mit dem Kind zusammen ein Instrumentarium erarbeiten, wie mit Frusterlebnissen umgegangen werden kann. Es gilt, das Kind zuerst zu trösten und abzuholen, und ihm dann Alternativen im Handeln aufzuzeigen und diese mit dem Kind handelnd zu erarbeiten.

### **Klare und bestimmte Anweisungen geben**

Eltern sollten dazu angehalten werden, ihren Kindern ihre Forderungen freundlich aber klar, unmissverständlich, mit fester Stimme und mit möglichst wenig Worten vorzubringen. Dabei sollten folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Augenkontakt herstellen, erst dann sprechen

--> falls das Kind nicht reagiert, zu ihm hingehen, ev. kurz berühren, sicherstellen, dass die Aufmerksamkeit da ist.

- Nur eine Aufforderung auf einmal geben
- Aufforderung positiv formulieren
- Überprüfen

--> das Kind dazu anhalten, noch einmal mit eigenen Worten zu wiederholen, wozu es aufgefordert ist. So kann sichergestellt werden, dass das Kind weiss, was von ihm erwartet wird.

- Ausführungen ev. begleiten, sicher kontrollieren und loben

### **Konsistenter Erziehungsstil**

Wenn die Eltern in ihrer Erziehung konsequent und konsistent sind lernen die Kinder, Selbstverantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, die Bedürfnisse anderer zu erkennen und Selbstdisziplin zu entwickeln. Kinder sind darauf angewiesen, dass die Eltern vorhersehbar reagieren, und müssen wissen, welche Konsequenzen ein bestimmtes Verhalten mit sich bringt. Konsequent sein bedeutet, konstant (d.h. in jedem Fall) und sofort auf unangemessenen Verhalten zu reagieren und dem Kind zu vermitteln, was es stattdessen tun soll.

### **Positive Verstärkung**

Bei der positiven Verstärkung geht es darum, den Fokus auf das gewünschte Verhalten zu richten. Immer dann, wenn das Kind aus eigenen Impulsen heraus etwas Richtiges tun, sollte es gelobt werden und Wertschätzung erfahren. Im Laufe der Zeit erlangen die Kinder durch diese positive Verstärkung immer mehr Selbstbewusstsein und wissen, dass das, was sie tun gut und richtig ist! Wenn es den Bezugspersonen gelingt, sich dem Kind positiv zuzuwenden, es gezielt für positives Verhalten zu loben und für negatives Verhalten angemessene und klare Grenzen zu setzen, dann sind positive Veränderungen zu erwarten.

#### ○ *Verstärkerpläne*

Will ein bestimmtes Verhalten eines Kindes gezielt verändert werden, kann der Einsatz eines Verstärkerplans hilfreich sein. Dabei kann ein Kind regelmässig Punkte verdienen, wenn es

ein gewünschtes Verhalten zeigt. Diese Punkte können später in Belohnungen umgetauscht werden. Es ist darauf zu achten, dass bei Kindern im Kindergartenalter nie mehr als ein Verhalten auf einmal verstärkt wird.

#### Verstärkerplan - Regeln:

1. Das Problemverhalten, welches verändert werden soll, möglichst genau beschreiben.
2. Möglichst genau definieren, wie das unproblematische Verhalten in dieser Situation aussehen müsste.
3. Mit dem Kind überlegen, welche Art von Punkte (Aufkleber, Stempel, Smilies, o.ä) es erhält, wenn es sich angemessen verhält.
4. Dem Kind konkret erklären, für welche Verhaltensweisen es einen Punkt bekommen kann.
5. Mit dem Kind eine Wunschliste für Sonderbelohnungen festlegen (nicht nur materielle Dinge sondern v.a. gemeinsame Aktivitäten).
6. Die Anzahl Punkte bestimmen, die für die Sonderbelohnung notwendig sind.

#### **Spass- und Spiel-Zeit**

Mit der Spass – und Spiel -Zeit sollen gemeinsame Zeitfenster geschaffen werden, die von den Eltern und den Kindern als angenehm erlebt werden. Die Spass- und Spiel – Zeit kann helfen, die Beziehung zwischen Eltern und Kind zu verbessern und die Familienatmosphäre positiv zu beeinflussen. Wichtig ist, dass das verhaltensauffällige Kind während dieser Zeit ein Elternteil ganz für sich alleine hat und Eltern sich in dieser Zeit ausschliesslich um das Kind und das Spiel kümmern.

Wichtig ist, dass die Eltern einen Zeitpunkt aussuchen, an dem die Spass-und Spielzeit stattfinden soll (Dauer ca. 20 Minuten) und diesen auch zuverlässig und regelmässig einhalten können. Das Kind hingegen bestimmt, was und wie gespielt wird. Die Eltern sollen möglichst keine Kontrolle über den Spielverlauf übernehmen.

#### **Auszeit**

Die Auszeit ist eine hilfreiche Methode, um eine Konfliktsituation zu entlasten und wieder einen kühlen Kopf zu bekommen. Dies wirkt oft nicht nur auf die Kinder beruhigend, sondern

ebenso auf die Eltern. Die Abkühlphase ist nicht nur ein Beitrag der Emotionskontrolle sondern dient auch dazu, sich eine gute Strategie für die Lösung eines Konfliktes zurechtzulegen. Die Dauer der Auszeit sollte vorgängig festgelegt und dem Kind mitgeteilt werden (Faustregel: Die Anzahl Minuten sollten dem Lebensalter des Kindes entsprechen).

### **5.1.3 Ergänzende Massnahmen**

#### **Erholungsräume schaffen**

Um die Elternrolle erfüllen zu können, ist es wichtig, auch seinen persönlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen und sich Zeit für sich selbst und die Zweisamkeit mit dem Partner zu nehmen. Wenn die eigenen Bedürfnisse erfüllt sind, wird man als Eltern ausgeglichener und auch geduldiger den Kindern gegenüber.

#### **Stärkung der Partnerschaft**

Von grosser Wichtigkeit für die kindliche Entwicklung ist auch das Paarsubsystem der Eltern, wobei insbesondere die Partnerschaftsqualität eine bedeutsame Rolle einnimmt.

Wichtig ist es daher, auch in Erziehungsberatungsgesprächen immer zu prüfen, wie es hinsichtlich der Paarzufriedenheit der Eltern steht, inwiefern sie sich durch den Partner gestützt und unterstützt fühlen und ob es hinsichtlich Erziehungsprinzipien Differenzen gibt. Es gehört zu den Aufgaben von uns Erziehungsberatern bei der Bewusstmachung von Problemen zu helfen und deren Folgen für das Kind aufzuzeigen. Dabei sind wir auch angehalten, die Eltern auf mögliche Hilfen hinzuweisen (Eheberatungsstellen, Scheidungstherapie).

#### **Früherziehung**

Um das familiäre System zu entlasten oder wenn eine regelmässige beraterische Begleitung der Eltern im Wohnumfeld angezeigt ist, kann auch eine Unterstützung durch den Früherziehungsdienst angezeigt sein. FrüherzieherInnen begleiten und fördern behinderte oder entwicklungsauffällige Kinder im Vorschulalter und stehen der Familie und dem sozialen Umfeld beratend zur Seite. Früherziehung ist geprägt durch eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern: Lern- und Förderziele in der Früherziehung werden gemeinsam festgelegt und im Spiel und in alltäglichen Handlungen umgesetzt. Dazu finden regelmässig Gespräche und Standortbestimmungen mit den Eltern statt. Früherziehung findet in der Regel einmal pro Woche beim Kind zu Hause, in bestimmten Situationen auch an den Früherziehungsstellen oder einem andern Aufenthaltsort des Kindes (z.B. Kindergarten) statt. Nebst der Einzelförderung bietet der Früherziehungsdienst auch Gruppenförderung und nach Bedarf geführte Elterngruppen an.

Weitere Informationen findet man unter: [www.fed-be.ch](http://www.fed-be.ch)

### **Einbezug einer Kulturvermittlung**

Damit das Verhalten eines Kindes aufgrund seines kulturellen und familiären Hintergrundes und das Handeln der Eltern besser verstanden werden kann, ist es häufig hilfreich, eine Kulturvermittlung zu den Beratungsgesprächen mit einzuladen. Indem unterschiedliche kulturelle Werte und Normen im gemeinsamen Gespräch thematisiert werden, kann den Eltern aufgezeigt werden, welche Erwartungen und Maßstäbe in unserer Kultur vorherrschen.

## **5.2 Beratungsmethoden**

### **Marte Meo: Konkrete Hilfe aus eigener Kraft**

Marte Meo ist ein ressourcenorientiertes Entwicklungsprogramm mit Video-Interaktionsanalyse. Mittels dieser Beratungsmethode lernen die Eltern, den eigenen Umgang mit dem Kind unter Anleitung eines Beraters gezielt zu beobachten. Der Berater informiert die Eltern anhand der Videobilder über die Entwicklungsanforderungen, die ihr Kind in der gefilmten Situation zeigt, sowie darüber, wie sie ihr Kind schon unterstützen. Die Arbeit mit Marte Meo bietet Gelegenheit, dass Eltern in einer entspannten und sicheren Umgebung die schönen Momente in der Beziehung zum Kind aufnehmen und genießen können, eine Bedingung, die dazu verhelfen kann, negative Repräsentationen vom Kind, aber auch von sich selbst und vom Partner aufzuweichen und durch die „Kraft der guten Bilder „ allmählich zu ersetzen. Die Bemühung, den Eltern ihre eigenen Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung zum Kind zu veranschaulichen, bildet ein wichtiger Schwerpunkt der Marte-Meo-Interventionen.

### **Spontane Spielsequenzen**

Durch spontane Spielsequenzen mit dem Kind können den Eltern implizit oder bewusst wesentliche Handlungsprinzipien und Erziehungspraktiken (z.B. Grenzen setzen) näher gebracht werden. Die Eltern haben dadurch die Möglichkeit an einem Modell zu lernen, erfahren es aber nicht für sie bedrohlich im Sinne eines Belehrens.

### **5.3 Beratung von Kindergartenlehrkräften**

Die Arbeit als Kindergartenlehrkraft ist eine anspruchsvolle, herausfordernde und vielschichtige Tätigkeit. Gemäss Flosdorf (1993, zit. nach Textor, 1996, S. 70) sind bei einer Kindergartenlehrperson eine Vielzahl von Kompetenzen gefragt:

- sich öffnen und einlassen
- stimmig (kongruent) bleiben
- sich nicht verstricken lassen, sachlich bleiben
- Kontakt herstellen und im Blickkontakt bleiben
- an die Hand nehmen und festhalten
- Sprachstil und –niveau des Kindes beachten
- eigene und beim Kind wahrgenommene Gefühle, Gedanken und Absichten angemessen ausdrücken
- mitschwingen und abwarten können
- flexibel bleiben
- Nähe und Distanz beachten
- Orientierungshilfen geben
- Teilschritte auf das Ziel hin planen und durchführen
- kleine Fortschritte beachten und verstärken
- Regeln und Grenzen aussprechen und setzen
- Konsequenzen ankündigen und erleben lassen
- Spannung aushalten
- vorrangige Probleme zuerst bearbeiten, sich Konflikten stellen und konfrontieren
- erklären, motivieren, loben und bewerten

#### **Arbeitsbündnis schaffen**

Für Pädagogen, dies sich gewohnt sind, all diese Kompetenzen tagtäglich einzusetzen und selbst Lösungen für allfällig auftretende Probleme zu entwickeln ist es oft nicht einfach, sich auf die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen einzulassen. Obwohl dieser Austausch von vielen Kindergartenlehrpersonen erwartet und gewünscht wird, zeigen die Befragungsergebnisse aus den Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen auch, dass es grosse Unsicherheiten und Ängste davor gibt, dass die berufliche Reputation im Zusammenwirken mit Psychologinnen und Psychologen leiden könnte. Das Einbeziehen von externen Beratern in die Gestaltung der Arbeit erfordert von den Kindergartenlehrkräften ein grosses Mass an Toleranz und Vertrauen. Unsere Befragungen haben ergeben, dass Kindergartenlehrpersonen sich hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Kindergartenalltag oft erst spät und im Zusammenhang mit dem Übertritt in die Schule an die Erziehungsberatungsstellen wenden. So haben Kindergartenlehrpersonen zu diesem

Zeitpunkt meist schon vieles ausprobiert und ihr ganzes pädagogisches Geschick eingesetzt um diese Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen und ihr auffälliges Verhalten zu modifizieren.

### **Wertschätzung zeigen**

Wichtig ist es deshalb, im Gespräch mit den Kindergartenlehrpersonen diese Bemühungen wertzuschätzen und die Schwierigkeiten mit dem betroffenen Kind anzuerkennen. Oft wird es von der Kindergartenlehrperson schon als entlastend angesehen, wenn sie merken, dass sie gehört und ernst genommen werden und man ihnen Unterstützung zusichert.

### **Druck wegnehmen**

Ein wesentliches Ziel unserer Beratung muss es sein, den Kindergartenlehrpersonen den Druck wegzunehmen, dass sie alleine und sofortige Lösungen generieren müssen, damit ‚das verhaltensauffällige Kind‘ den Übertritt in die Schule gut meistert. Wichtig ist es, den Kindergartenlehrpersonen aufzuzeigen, dass es solche Massnahmen mit Sofortwirkung nicht gibt, dass es kleine Schritte sind, die zu einer Veränderung führen und im Kindergarten häufig ‚erst‘ ein Grundstein der Verhaltensmodifikation gelegt werden kann. Es gilt, den Kindergartenlehrkräften zu helfen, ihren Fokus nicht nur auf den Kindergarten und das 1./2. Schuljahr zu richten, sondern aufzuzeigen, dass für die optimale Entwicklung der Kinder die ganze Schullaufbahn im Visier behalten werden muss. Eine wichtige Aufgabe von uns Erziehungsberatern in der Beratung von Kindergartenlehrpersonen ist es auch, ihnen zu helfen, die Schwierigkeit ‚die Probleme nicht aus der Welt schaffen zu können‘ auszuhalten und zu sie in diesem Prozess zu begleiten.

### **Unterrichtsbesuche**

Die Ergebnisse aus den Befragungen mit den Kindergartenlehrpersonen zeigen, dass gerade im Zusammenhang mit der Abklärung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten ein Kindergartenbesuch sehr geschätzt wird. Durch eine gezielte Verhaltensbeobachtung im Kindergarten durch den Berater können die Kindergartenlehrpersonen durch einen solchen Besuch dort abgeholt werden, wo sie aktuell mit den Kindern stehen. Die beobachteten Verhaltensauffälligkeiten können gemeinsam besprochen werden und die Kindergartenlehrpersonen fühlen sich vor Ort unterstützt. Ein solcher Besuch bietet eine gute gemeinsame Basis für die weitere Zusammenarbeit. Gemeinsam mit der Kindergartenlehrkraft geht es einerseits darum zu eruieren, wo Unterstützungsbedarf angezeigt ist und wie Ressourcen mobilisiert werden können und andererseits darum, wie Möglichkeiten zusammentragen und nach einem gemeinsamen Konzept gehandelt werden kann. Eine wichtige Aufgabe der Erziehungsberater ist es auch, den Kindergartenlehrkräften



die Probleme des Kindes und deren Ursachen zu erörtern, das Verständnis für die besonderen Bedürfnisse zu wecken und Hinweise zu geben, mit welchen Massnahmen die Kindergartenlehrpersonen das Kind unterstützen und wie diese Massnahmen in den Kindergartenalltag integriert werden können.

### **Rundgespräche**

Auch ein Gespräch zwischen Eltern und Kindergartenlehrperson ist eine gute Grundlage, um gemeinsam an Entwicklungszielen von Kindern zu arbeiten. Die Rolle des Erziehungsberaters kann es dabei sein, die unterschiedlichen Auffassungen der Kindergartenlehrkräfte und der Eltern, z.B. in Bezug auf Einstellungen, Werte, Verhaltensweisen, Erziehungsziele etc. miteinander in Beziehung zu bringen und zu vereinbaren. Es geht darum, gemeinsame Entwicklungsziele für das Kind zu vereinbaren und einen gemeinsamen Nenner zu finden, wie diese Entwicklung optimal unterstützt werden kann. Eine weitere wichtige Hilfestellung kann es sein, wenn wir als Erziehungsberater die Ratsuchenden dabei unterstützen, dass die Häufigkeit und die Enge der Kontakte zwischen den Eltern und den Lehrpersonen initiiert und intensiviert wird, z.B. durch Kontaktheft führen, Absprachen treffen, usw.

Es kann hilfreich sein, gleich einen weiteren Termin für ein nächstes Rundgespräch/ eine nächste Standortbestimmung festzulegen, damit die Kontinuität der Zusammenarbeit gewährleistet ist.

## **5.3.1 Psychologische Massnahmen**

### **Beziehungsgestaltung**

Die Kindergartenlehrperson ist nach den Eltern häufig die erste feste Bezugsperson. Eine vertrauensvolle, sichere Bindungsbeziehung zwischen Lehrkraft und Kind ist daher eine der vorrangigen Voraussetzung, damit die emotionale Entwicklung von (Kindergarten-) Kindern günstig beeinflusst werden kann. Das Kind muss erfahren, dass es von der Kindergartenlehrperson Sicherheit erfahren kann, dass es angenommen ist und Verständnis erfährt. Gerade für Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen kann eine gefestigte Beziehung zur Kindergartenlehrkraft eine wichtige Ressource darstellen.

### **Kind anders kennenlernen/Fokus verschieben**

Häufig ist die Beziehung zwischen dem auffälligen Kind und der Kindergartenlehrperson bei der EB-Anmeldung schon verstrickt und beeinträchtigt. Damit eine Verhaltensveränderung beim Kind stattfinden kann, ist es wichtig, hier wieder eine neutrale Basis zu schaffen. Dazu ist es häufig hilfreich, das Bild der Kindergartenlehrpersonen von dem auffälligen Kind zu verändern. Eine neue Sichtweise führt zu einer anderen Beziehung zum Kind, was diesem

Chancen für eine Veränderung seines Verhaltens eröffnet. Folgende Massnahmen können dabei hilfreich sein:

- *Arbeit in der 1:1 Situation*

Die Kindergartenlehrkraft kennt ein Kind häufig nur aus Situationen im Gruppen- oder Klassenkontext. Förderlich für eine positive Beziehungsgestaltung ist, wenn das Kind auch in der Einzelsituation besser kennengelernt werden kann und durch die Kindergartenlehrperson Zuwendung und Bestätigung erfährt. Durch die Arbeit in der 1:1 Situation wird der Kindergartenlehrperson die Möglichkeit gegeben, das Kind von einer anderen Seite kennenzulernen und zu schauen, was machbar ist. Dazu kann z.B. einmal ein Rollentausch mit einer IF-Lehrperson vorgenommen werden: die IF-Lehrperson übernimmt für eine Sequenz die Arbeit mit der Klasse und die Klassenlehrperson hat so Gelegenheit, das Kind im Einzelkontext kennenzulernen.

- *Aufmerksamkeitsverschiebung*

Es kann hilfreich sein, wenn sich die Kindergartenlehrperson vornimmt, ihre Aufmerksamkeit hinsichtlich eines Kindes auf eine halbe Stunde ohne Aggressivität zu richten und diese zu quittieren, statt jedes unerwünschte Verhalten festzustellen.

### **Sicherheit vermitteln**

- *Gotti/Götti-Tandem*

Gerade wenn ein Kind neu in den Kindergarten kommt, hat es sich als günstig erwiesen, ihm ein erfahrenes Kind als Göttli oder Gotti zur Seite zu stellen. Für die jüngeren Kinder bieten diese Paten wichtige Orientierungshilfen und vermitteln ihnen auch Sicherheit. Sie wissen, an wen sie sich mit ihren Fragen und Unsicherheiten wenden können und haben ein direktes Rollenvorbild. Auch für die Kinder, welche die Göttli/Gotti- Funktion übernehmen, ist dies eine hilfreiche Methode, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken und ihnen zu zeigen, dass man ihnen Verantwortung zutraut.

- *Rituale / Morgeneinstieg*

Auch im Kindergarten sind Rituale wichtige Stützpunkte. Rituale dienen einerseits der Organisation des Kindergartenalltages und helfen andererseits, die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Rituale helfen den Kindern, spielerisch Regeln zu befolgen, Grenzen kennen zu lernen und schaffen somit Ordnung und geben Sicherheit.

### 5.3.2 Pädagogische Massnahmen

Selbstverständlich sind die pädagogischen Förderhinweise die bereits im Kapitel 5.2 ‚Elternberatung‘ beschrieben wurden, auch im Kindergartenkontext einsetzbar. Da die Kindergartenlehrpersonen aber selbst eine fundierte pädagogische Ausbildung verfügen, wurde hier auf eine nochmalige Auflistung dieser Massnahmen verzichtet. Die folgenden Ideen sind viel mehr als ergänzende Massnahmen speziell im Kindergarten gedacht. Gleichermassen wie auch in der Beratung von Eltern ist in der Beratung von (Kindergarten-)Lehrpersonen aber grundsätzlich lösungsorientiert vorzugehen.

- *Rückzugmöglichkeiten/Kuschelecken*

Die Kuschelecken sollen den Kindern einerseits die Möglichkeit bieten, sich zurückzuziehen und zu beruhigen. Die Kuschelecken sollten gross genug gehalten werden, damit sie auch Erwachsenen Platz bieten, um mit den Kindern zu sprechen, sie zu trösten oder eine Kasette zu hören etc.

- *Werkbank/Bauecken*

In den Bauecken soll den Kindern Raum gegeben werden, um ihren eigenen Phantasien Lauf zu lassen, um Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Es sollen im Kindergarten Materialien bereitgestellt und Gelegenheiten geschaffen werden, wo Kinder nach Herzenslust werken, sägen und schrauben können und lernen, eigene Lösungswege zu entwickeln.

- *Hängematte/Schaukeltuch*

Eine in einer abgelegenen Ecke installierte Hängematte oder ein grosses Schaukeltuch kann dem Kind eine zusätzliche Rückzugsmöglichkeit bieten. Nebst der Möglichkeit, hier mit dem Kind vertrauliche Gespräche zu führen, bieten diese Einrichtungen dem einzelnen Kind auch sensorische Erfahrungen.

- *Bewegungsmöglichkeiten schaffen (Trampolin, Hüfburg, Bewegungspausen,...)*

Durch körperliche Aktivität werden die Konzentration und das Denken der Kinder gestärkt. Das Einüben bestimmter Bewegungsabläufe hat zur Folge, dass Nervenzellen neu verschaltet und besser miteinander vernetzt werden. Im Kindergarten sollten immer wieder Bewegungspausen und Entspannungseinheiten geschaffen werden, die zum Wohlbefinden der Kinder beitragen und ihr Leistungsvermögen steigern.

- *Führen statt strafen*

Das Kind muss genau angeleitet werden, was es zu tun hat. Im Freispiel lohnt es sich häufig, die Angebote mehr einzuschränken und genau zu strukturieren. Es gilt, kritische Situationen genau zu erfassen und zu analysieren, damit die Kinder in diesen Settings besser abgeholt werden und eine Überforderung vermieden werden kann.

- *Zeichen geben*

Gemeinsam mit dem Kind kann ein ‚Geheimzeichen‘ vereinbart werden, welches dem Kind rechtzeitig beim Eintreten des Fehlverhaltens gegeben werden kann, ohne dass dabei die Unterrichtstätigkeit unterbrochen werden muss. Nonverbale Signale erleichtern den Ablauf des Unterrichts und haben sich als störungspräventiv erwiesen.

- *‚Notfallkorbchen‘ zusammenstellen*

Es hilft dem Kind, wenn es sich in einer Überforderungssituation mit einer Tätigkeit auseinandersetzen kann, welches es bereits kennt und in deren Ausführung es sicher ist. Ein Notfallkorbchen kann beispielsweise folgende Materialien beinhalten: Bilderbuch, Hörspiel, Puzzle (dem Niveau des Kindes angepasst), Ausmalblock, Knetball, usw. Um die Situation zu beruhigen, kann sich das Kind in die ‚Rückzugsecke‘ zurückziehen und sich dort mit dem Inhalt des Notfallkorbchens auseinandersetzen.

### **5.3.3 Ergänzende Massnahmen**

#### **Psychomotoriktherapie**

Verhaltensauffällige Kinder haben oft auch Wahrnehmungsstörungen und somit eine verzerrte Sicht dafür, was an ihnen geschieht und was sie anderen zufügen. Dies führt zu Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Selbstachtung und Identität. Zusammen mit der Kindergartenlehrperson gilt es abzuklären, ob ev. auch eine Psychomotoriktherapie unterstützend für das Kind sein könnte und der Kindergartenlehrperson dadurch Entlastung bieten kann. Die Psychomotorik-Therapie hilft den betroffenen Kindern ein Gleichgewicht zu finden in sich selbst und mit anderen.

#### **Integrative Förderung**

Oft ist es hilfreich, bei Schwierigkeiten mit verhaltensauffälligen Kindern im Kindergarten auch eine Lehrperson für integrative Förderung beizuziehen. Die IF-Lehrpersonen können einerseits helfen, die auffälligen Schüler zu beobachten und abzuschätzen, welche Massnahmen eingeleitet werden müssen. Andererseits bieten IF-Lehrpersonen auch direkt im Unterrichtsetting Unterstützung, indem sie z.B. mithelfen, Unterrichtseinheiten zu planen, welche das soziale Lernen fördern (vgl. Kapitel 5.4) oder auffällige Kinder direkt betreuen und begleiten. IF-Lehrpersonen stehen den Kindergartenlehrpersonen auch mit

Kurzberatungen zur Seite, indem sie vorbeugende oder integrative Möglichkeiten zur Problemlösung bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schülern aufzeigen.

### **Pensenreduktion**

Verhaltensauffälligkeiten treten auch dann auf, wenn das Kind übermüdet ist oder die Anforderungen, die gestellt werden, eine Überforderung darstellen (z.B. Turnunterricht). Den Kindergartenlehrpersonen ist deshalb Mut zu machen, in Absprache mit den Eltern die Kinder ev. auch von gewissen Teilen im Kindergarten freizustellen. Mit den Eltern können Abmachungen getroffen werden, dass die Kinder abgeholt werden, wenn diese Ermüdungserscheinungen auftreten oder das Kind gezielt von einzelnen Lektionen zu dispensieren. Es gilt dabei, die Tagesrhythmen der Kinder zu berücksichtigen und das Pensum an die individuelle Ermüdungskurve anzupassen.

### **Therapiegruppen EB**

Die Kindergartenlehrpersonen sind regelmässig auf die Gruppentherapieangebote der Erziehungsberatungsstellen hinzuweisen. Gemeinsam mit den Kindergartenlehrpersonen und den Eltern ist zu besprechen, ob ein zusätzliches Gruppenangebot zusätzlich zur Förderung im Kindergarten förderlich sein könnte. Informationen zum Gruppentherapieangebot der Erziehungsberatungsstellen findet man unter:

[http://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/unser\\_angebot/psychotherapie/gruppenpsychotherapie.html](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/unser_angebot/psychotherapie/gruppenpsychotherapie.html)

### **Ausschluss**

Wenn alle anderen Massnahmen nichts nützen können Kinder, die derart verhaltensauffällig sind, dass ein ordentlicher Kindergartenbetrieb verunmöglicht wird, von der Schulleitung aus dem Kindergarten ausgeschlossen werden. Den Eltern ist diese Massnahme vorgängig schriftlich anzuzeigen.

### **Gefährdungsmeldung**

Wenn man begründet annehmen muss, dass ein Kind in seiner persönlichen, gesundheitlichen und/oder finanziellen Lebenssituation gefährdet ist und daher vormundschaftliche Unterstützung und Hilfe benötigt, gilt es im Dialog mit der Schulleitung und der Schulkommission abzuklären, ob allenfalls eine Gefährdungsmeldung bei der Vormundschaftsbehörde eingereicht werden sollte. Wenn möglich sollten die Eltern über die Gefährdungsmeldung informiert werden.

## **5.4 Kindzentrierte Massnahmen**

Im Kindergarten werden Kinder oft erstmals mit unausweichlichen Anforderungen, festen Präsenzzeiten, Ferien und Aufgaben, resp. ‚Ämtli‘ konfrontiert. Zudem kommen Kinder im Kindergarten oft zum ersten Mal mit einer grösseren gleichaltrigen Kindergruppe in Kontakt. In der heutigen Gesellschaft, in der Individualisierung gross geschrieben wird und sich die Eltern stärker an den Bedürfnissen der Kinder und deren Selbstverwirklichung orientieren, ist von den Kindern eine grosse Anpassungsleistung an die Kollektivstruktur, wie sie im Kindergarten gegeben ist, gefordert. Damit diese Entwicklungsaufgaben gelingen können, ist gerade bei Kindern, die diesen neuen Anforderungen nicht gewachsen sind, eine frühzeitige und systematische Verhaltensförderung von grosser Wichtigkeit. Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Sozialverhalten lern- und einübbar ist und mittels gezielten Übungen und mit verhaltenstherapeutisch ausgerichteten Trainingsprogrammen gefördert werden kann. (Wiedebusch & Petermann, 2011). Verhaltenstherapeutische Massnahmen basieren auf wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnissen aus der Lernpsychologie und haben das Ziel, Denkweisen, Gefühlszustände und Verhaltensweisen zu verändern. Bei Kindern dieser Altersstufe ist es hilfreich, in Bezug auf die auch passende Bilderbücher, szenische Darstellungen, Rollenspiele, etc. einzusetzen (vgl. Kapitel 5.4).

Gerade bei Kindern im Kindergartenalter ist es wichtig, dass eine verhaltenstherapeutisch orientierte Förderung eines Kindes auch immer von den nächsten Bezugspersonen unterstützt wird. Damit eine solche Förderung gelingt, müssen auch die Eltern bereit sein, eigene Erziehungsprinzipien zu überdenken und sich nach lernpsychologischen Erkenntnissen neu zu orientieren. Nebst der Individualförderung des Kindes sind deshalb insbesondere auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und die Beratung der Eltern von wichtigster Bedeutung (vgl. Kapitel 5.2 und 5.3).

### **5.4.1 Förderung der sozial- emotionalen Kompetenzen**

Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit, die vielerlei Fertigkeiten umfasst. Kinder lernen im Kindergarten ein Mitglied einer Kindergruppe zu sein, in der sie sich an bestimmte Regeln halten müssen. Nicht alle Spielzeuge stehen für jedes Kind zu jedem Zeitpunkt zur Verfügung, das Kind muss lernen, mit anderen zu teilen. So sind Streitereien um Spielzeuge oder der Aufbau von Freundschaften Herausforderungen, die von Kindern im Kindergarten bewältigt werden müssen. Eine wichtige Voraussetzung dazu ist die Fähigkeit, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer angemessen umzugehen, sich in andere hineinversetzen zu können und nach Konfliktlösungen zu suchen, die neben den eigenen auch die Bedürfnisse eines anderen Kindes berücksichtigen (Koglin & Petermann, 2006). Es hat sich gezeigt, dass die frühe Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten nicht nur kurz- und

längerfristige Auswirkungen auf ein positives Sozialverhalten hat, sondern sich auch förderlich auf die Lernmotivation, den Schulerfolg sowie die physische und psychische Gesundheit von Kindern auswirkt (Wiedebusch & Petermann, 2011) .

#### **5.4.2 Förderung der sozialen Kompetenzen**

Sozialkompetenz bedeutet die Fähigkeit, in Gemeinschaft und Gesellschaft zu leben, Verantwortung wahrzunehmen und entsprechend zu handeln. Mit dem Eintritt in den Kindergarten lernt ein Kind, dass das Zusammenleben in der grossen Gruppe eigene Regeln und Gesetzmässigkeiten kennt. Sie erfahren, wie Regeln gemeinsam festgelegt werden können und erleben verschiedene Formen des Umgangs mit Verstössen gegen die geltenden Regeln. Die wachsende Fähigkeit, andere Perspektiven zu übernehmen, hilft ihnen, eigene Gesichtspunkte mit denjenigen anderer Kinder zu koordinieren. Bei der Entwicklung all dieser Fähigkeiten müssen Kinder durch Erwachsene unterstützt werden. Sie brauchen Anleitung, wenn es z.B. darum geht, Freundschaften zu knüpfen oder Strategien zu erlernen, wie man mit schwierigen Situationen zurechtkommen kann.

##### **Verantwortung übernehmen**

Verantwortung und Selbständigkeit gehören zu den Grundbedürfnissen der Kinder. Dem Kind Verantwortung übergeben und es an Entscheidungen teilhaben zu lassen bedeutet, dem Kind etwas zuzutrauen und an seine Fähigkeiten zu glauben.

Indem Eltern und Lehrpersonen Kindern Verantwortung für gewissen Aufgaben und Tätigkeiten (Ämtli, Mithilfe im Haushalt,...) übergeben merken die Kinder, dass ihr Handeln für anderen Menschen bedeutsam ist und andere sich auf sie verlassen können. Dieses Gefühl des ‚Wichtigseins‘ und ‚Ernstgenommenwerdens‘ wirkt sich wiederum positive auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. Kinder werden wesentlich selbständiger und gewinnen an Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

##### **Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit fördern**

Unter Selbstwirksamkeit wird die subjektive Einschätzung einer Person darüber empfunden, eine bestimmte Aufgabe effektiv meistern zu können. Selbstwirksamkeit besteht u.a. dann, wenn Kinder sich darüber bewusst sind, dass ihr eigener Emotionsausdruck andere Personen beeinflusst und sie gelernt haben, ihr Verhalten strategisch zu steuern, um bei anderen gewünschte Reaktionen hervorzurufen. Ein Umfeld, das es den Kindern ermöglicht, sich positiv mit Problemen auseinander zu setzen, hilft ihnen, Selbstwirksamkeit aufzubauen. Eltern und (Kindergarten-)Lehrpersonen sollen ihre Kinder zu neuen Aufgaben ermutigen und ihnen nur insofern Hilfe anbieten, als die Kinder sie zur Bewältigung der Aufgabe tatsächlich benötigen. Auch Lob und das Betonen der Leistung des Kindes tragen dazu bei,

dass Kinder ein Gefühl dafür entwickeln, für ihren Fortschritt selbst verantwortlich zu sein. Diese positiven Einstellungen fördern die Motivation der Kinder, neue und schwierige Aufgaben zu bearbeiten und dabei Anstrengung und Ausdauer zu zeigen.

### **Kommunikationsfertigkeiten üben**

Mit Kindern kommunizieren heisst, sich Zeit für sie zu nehmen und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken. Für die Entwicklung der Sozialkompetenz ist es wichtig, dass Eltern echtes Interesse an den Erzählungen der Kinder zeigen und sie z.B. am Mittagstisch über die Geschehnisse im Kindergarten berichten lassen. Es ist für Kinder von grosser Bedeutsamkeit, dass sie sich wahrgenommen fühlen, mit all ihren Gedanken und Gefühlen. Eltern sollten sich daher Zeit nehmen und sich danach erkundigen, was ihr Kind im Kinderalltag beschäftigt hat - darüber, was sie gebastelt oder Neues gelernt haben, wo sich das Kind wohl oder unwohl gefühlt hat, mit welchen Klassenkameraden es gespielt hat, usw. Wenn ein Kind spricht, sollte man es stets anschauen und ihm durch Gestik oder Mimik Rückmeldungen geben.

Auch im Kindergartenalltag nimmt die Förderung der Kommunikationsfähigkeit einen wichtigen Stellenwert ein, z.B. im Gesprächskreis. Hier lernen die Kinder auf ideale Weise einfache Kommunikationsregeln einzuhalten, wie z.B. aktiv und aufmerksam zuzuhören, andere Kinder ausreden zu lassen und nacheinander zu sprechen. Sie schulen ihre nonverbalen Kommunikationsfähigkeiten, wie Blickkontakt, Mimik und Gestik und erhalten zudem Sicherheit beim Sprechen vor der Gruppe.

### **Problemlösestrategien entwickeln**

Es ist wichtig dem Kind zu zeigen, wie es beispielsweise mit Wut- oder Frustrationsgefühlen konstruktiv umgehen kann, wie es sich wieder selbst beruhigen kann oder wie Anforderungen konstruktiv gemeistert werden können. Gemeinsam mit dem Kind sollen solche Problemlösefertigkeiten z.B. mittels Rollenspielen und Übungen eingeübt werden. Es geht darum, dem Kind beizubringen, wie es in Ruhe die besten Lösungen findet und verantwortliche Entscheidungen treffen kann. Dazu eignen sich besonders auch die im Kapitel 5.5 beschriebenen Förderprogramme und -Materialien.

### **5.4.3 Förderung der emotionalen Kompetenzen**

Die Fähigkeit zu lernen, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umzugehen, ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit. Sowohl bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (hyperkinetisches Verhalten, oppositionelles oder aggressives Verhalten) wie auch bei solchen mit internalisierenden Störungen (Trennungsängste, Kontaktvermeidung, Überängstlichkeit, ängstlich-depressives Verhalten)



ist diese emotionale Kompetenz eingeschränkt. Hinsichtlich folgender Bereiche lassen sich Schwierigkeiten beobachten (Koglin & Petermann, 2006):

- mangelnde Emotionsregulation
- eingeschränkte Fähigkeit, eigene Gefühle und Gefühle anderer wahrzunehmen
- mangelndes Emotionsverständnis
- geringe Fertigkeit, Emotionen bei anderen zu deuten (Ausdruck, Ursachen)
- mangelnde Emotionsregulation
- mangelndes Emotionsverständnis

**Speziell bei externalisierenden Störungen:**

- häufiges Erleben negativer Emotionen (besonders Ärger/Wut)
- geringe Empathie

**Speziell bei internalisierenden Störungen:**

- eingeschränkter mimischer Emotionsausdruck
- selektive Aufmerksamkeit für bedrohliche Informationen

Im Folgenden sind einige Massnahmen aufgeführt, mit denen emotionale Kompetenzen gestärkt werden können:

**Eigene Gefühle und Gefühle anderer wahrnehmen und verstehen**

Von grosser Wichtigkeit ist, dass das Kind lernt, seine Gefühle richtig einzuordnen und zu interpretieren. Nur ein Kind, das seine Gefühle kennt, kann anderen auch mitteilen, wie es ihm geht und kann sich in (Konflikt-)Situationen angemessen verhalten. Wenn ein Kind über sein Gefühlsleben Bescheid weiss, ist es ihm auch möglich, den Eltern und der Kindergartenlehrperson darzulegen, warum es beispielsweise traurig oder wütend ist. Die Fähigkeit eigene Gefühle erkennen zu können schliesst auch das Wissen über die Möglichkeit mit ein, verschiedene gegensätzliche Gefühle gleichzeitig zu erleben. Diese uneindeutigen Emotionen verwirren häufig und oftmals weiss das Kind nicht, wie es mit ihnen umgehen soll. Trotzdem oder gerade deshalb ist es wichtig, Kindern Mut zuzusprechen, ihnen mit Geduld und Behutsamkeit zur Seite zu stehen

Gleichzeitig ist es aber auch wichtig, dass das Kind lernt, das emotionale Ausdrucksverhalten anderer Kinder und Personen zu erkennen und zu begreifen, dass auch andere Menschen eigene innere Zustände (Gedanken und Gefühle) besitzen, die sich von

den eigenen unterscheiden können. Damit ein Kind Gefühle bei anderen erkennen kann, muss es lernen, den Gesichtsausdruck, die Körperhaltung und auch den Klang der Stimme einzuschätzen und bestimmten Emotionen zuzuordnen. Diese Fähigkeit, die Emotionen anderer zu erkennen, führt dazu, das eigene Handeln besser auf das Gegenüber anzustimmen. Nur wenn ein Kind erkennt, dass ein anderes Kind z.B. traurig ist, kann es sich auf dieses einlassen und es trösten oder ihm helfen. Ein wichtiges Ziel der Förderung der emotionalen Kompetenzen ist es, das kindliche Mitgefühl zu stärken und die Kinder für die Gefühle und Bedürfnisse anderer zu sensibilisieren.

### **Gefühle benennen**

Eine wichtige Voraussetzung, damit ein Kind Emotionen erkennen und richtig deuten kann, ist die Fähigkeit, Gefühle auch korrekt bezeichnen zu können und Ausdruckswörter für Emotionen zu benutzen. Kinder müssen lernen, ihre Bedürfnisse in Bezug auf ihr Befinden auszudrücken. Die Anwendung des Vokabulars der Gefühle richtet sich dabei an der eigenen Kultur und Subkultur aus.

### **Gefühle kommunizieren**

Eine wichtige Aufgabe von den Eltern und/oder Kindergartenlehrpersonen besteht darin, das Kind darin zu unterstützen, aufmerksam zuzuhören, für sich selbst zu sprechen und das, was es will, auch wirklich mitzuteilen. Es geht darum dem Kind zu helfen, sein Wissen über Emotionen zu vergrößern und Missverständnisse zu reduzieren. Es ist auch wichtig zu ergründen, ob es sich bei auffälligem Verhalten wie z.B. bei ‚aggressiven Ausbrüchen‘ eher um Versuche handelt, Kontakt aufzunehmen, oder ob sie Ausdruck einer inneren Spannung sind. Zudem muss überprüft werden, ob das Kind Probleme im Wahrnehmungsbereich hat, die es auf diese Weise versucht zu kompensieren.

### **Empathiefähigkeit**

Die Fähigkeit, empathisch auf das emotionale Erleben von anderen Menschen einzugehen geht über das bloße Erkennen des Gefühls hinaus. Das Kind muss dazu in der Lage sein nachzuempfinden, was der andere gerade fühlt und sich in die Gefühlswelt des Gegenübers hineinzusetzen. Die entwicklungspsychologische Befundlage zeigt, dass ein Kind etwa ab 3 Jahren in der Lage ist, die Perspektive eines anderen zu übernehmen, und dadurch z.B. Mitleid zu empfinden. Je häufiger ein Kind in den vielen Situationen des Alltags erfährt, dass seine Gefühlsäußerungen wahr -und ernst genommen und adäquat beantwortet werden, desto besser lernt es, die eigenen Gefühlswahrnehmungen zu verstehen. Und diese gelungene Eigenwahrnehmung ist wiederum die Voraussetzung dafür, sich in andere Menschen hineindenken und auf ihre Bedürfnisse reagieren zu können.

## **Emotionsregulationsstrategien**

Emotionsregulation bedeutet zu lernen, mit den eigenen und den Emotionen anderer angemessen umzugehen. Es geht auch darum, sich Wissen darüber anzueignen, wie Emotionen hervorgerufen und aufrechterhalten werden können. Eine Förderung der Emotionsregulation ab dem frühen Kindergartenalter ist entwicklungsangemessen, da bereits in den ersten drei Lebensjahren bedeutende Entwicklungsschritte in der Regulation von Gefühlen beobachtbar sind. Petermann und Wiedebusch (2003) schlagen folgende möglichen emotionsregulierende Strategien vor:

- *Interaktive Strategien*

z.B. mit anderen reden, Unterstützung bei Eltern oder Gleichaltrigen suchen

- *Aufmerksamkeitsregulierung*

Die Aufmerksamkeit umlenken, indem man z.B. an etwas Schönes denkt

- *Selbstberuhigungsstrategien*

Selbstgespräche führen, beruhigende Verhaltensrituale

- *Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation*

Weggehen oder Abwenden

- *Manipulation/Veränderung der Situation*

z.B. Gegenstand entfernen, Sitzordnung verändern

- *Kognitive Regulationsstrategien*

Gefühle oder Situation herunterspielen, die Situation neu bewerten

- *Externale Regulationsstrategien*

z.B. Wut und Ärger körperlich ausagieren

- *Einhaltung von Darbietungsregeln*

Eigene Emotionen verstecken oder andere vorspielen

### **Verbesserte Selbstkontrolle**

Mit Hilfe von Selbstverbalisation und Selbstinstruktion können Kinder lernen, ihr Verhalten zu beeinflussen. Unter Selbstinstruktion wird eine verdeckte oder offene Anweisung des Kindes an sich selbst verstanden, die in mancher Hinsicht einem Vorsatz ähneln. Bei Kindern im Kindergartenalter ist es hilfreich, solche Selbstinstruktionen mit Bildern zu visualisieren. Durch die allmähliche Integration dieser Selbstinstruktionen in den Alltag und diese schrittweise Verinnerlichung baut das Kind neue Verhaltensstrategien auf. Kinder sind oft stolz, wenn sie mit diesem ‚Trick‘ beispielsweise ihre Ängste vor einer bestimmten Situation überwinden können (→ Selbstverstärkung).

### **Auch Eltern können den Umgang der Kinder mit ihren Emotionen stärken**

Gemäss Ulich, Kienbaum und Volland (2002) unterstützen Eltern, die ihr Kind auffordern, sich in andere hineinzusetzen oder die Kinder bei aggressivem Verhalten auf die Gefühle der Betroffenen hinweisen, die Empathiefähigkeit und das prosoziale Verhalten. Insgesamt hat sich gezeigt, dass ein offener Umgang mit positiven und negativen Emotionen in der Eltern- Kind-Beziehung und elterliche Unterstützung bei der Regulierung kindlicher Emotionen die Entwicklung emotionaler Kompetenzen fördert (Petermann & Wiedebusch, 2003). Hingegen geht ein gehemmter oder unterdrückter Umgang mit Emotionen mit geringen emotionalen Kompetenzen einher. Die entwicklungsfördernden und –hemmenden Einflüsse von Eltern sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

*Tabelle 11: Emotionale Entwicklung und elterlicher Umgang mit Emotionen  
(nach Petermann & Wiedebusch, 2003, S.87)*

<b>Entwicklungsfördernd</b>	<b>Entwicklungshemmend</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Bewusstheit über die eigenen Gefühle und die Gefühle des Kindes</li><li>• Differenzierte Gespräche über Gefühle</li><li>• Beim Auftreten von negativen Gefühlen über die Gefühle und Strategien zur Bewältigung sprechen</li><li>• Das Kind bei der Regulation von negativem Gefühlen und den Umgang mit negativen Situationen unterstützen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Negative Gefühle des Kindes nicht zulassen können oder sie schnell ausräumen</li><li>• Gefühle des Kindes ignorieren oder verleugnen</li><li>• Das Kind bei negativen Emotionen unmittelbar ablenken</li><li>• Strategien zum Umgang mit negativen Gefühlen oder emotionsauslösenden Situationen werden kaum vermittelt.</li></ul>

#### **5.4.4 Gruppen- und Rollenspiele**

Ein gutes Übungsfeld für das Einüben sozial-emotionaler Fertigkeiten bietet das Rollenspiel. Im Rollenspiel kann eine Vielzahl sozialer Verhaltensweisen und Situationen geübt werden. Die Kinder und die Erwachsenen können in unterschiedliche Rollen schlüpfen und verschiedene Verhaltensweisen ausprobieren. Das Kind wird in einer Atmosphäre, in der alle Beteiligten Spass am Spiel haben, motiviert, andere und sozial kompetente Verhaltensweisen auszuprobieren. Im Rollenspiel wird den Kindern nach dem Prinzip des Modelllernens neues Verhalten vermittelt. Dieser Prozess verläuft dann besonders günstig, wenn man den Kindern attraktive Modellvorgaben vorspielt, die sie imitieren sollen.

#### **5.4.5 Entspannungsverfahren**

Entspannungsverfahren sind Methoden, die helfen können, Ruhe und Ausgeglichenheit zu erlangen. Kinder sind heutzutage bereits im jungen Alter einer Vielzahl von Eindrücken ausgesetzt und müssen mit zahlreichen Anforderungen zurechtkommen. Da ist es wichtig, immer wieder kleine Oasen der Ruhe zu schaffen. Entspannungsübungen sind förderlich für jedes Kind, beruhigen es und geben ihm neue Kraft und Energie. Bei jüngeren Kindern im Kindergartenalter sollte die Entspannung sinnvollerweise in Fantasiereisen oder Entspannungsgeschichten integriert oder durch Anleitungen von Übungen und Spielen indirekt hergestellt werden.

- *Entspannungsgeschichten/Phantasiereisen*

Phantasiereisen und Entspannungsgeschichten für Kinder dienen zuallererst der Entspannung. Viele Kinder sind fasziniert von Fantasiereisen, die ihre Gedanken in eine andere Welt entführen. Es geht darum, dass die Kinder innere Ruhe zu finden und motorische Unruhe abbauen können. Entspannungsgeschichten und Phantasiereisen helfen, Erinnerungen und Bilder bei den Kinder zu wecken, die positive Empfindungen und somit Entspannung mit sich bringen. Zahlreiche Phantasiereisen finden sich im Internet.

- *progressive Muskelrelaxation*

Die Methode der progressiven Muskelentspannung steht für einen sensorischen Entspannungszugang. Bei diesen Übungen wird aktiv und körperbezogen vorgegangen, indem eine Muskelgruppe nach der anderen systematisch angespannt und wieder gelockert wird. Progressive Muskelentspannung können Kinder ab fünf Jahren spielerisch erlernen. Die Übungen dürfen nicht erzwungen und nicht zu lang sein. Fünf

bis zehn Minuten reichen in diesem Alter völlig aus. Je öfter ein Kind die Methode übt, desto besser kann es sie später auch alleine anwenden.

Weitere Möglichkeiten zur Entspannung und Entschleunigung bieten beispielsweise eine beruhigende Massage, ein Entspannungsbad, das Hören von meditativer Musik oder das Schaffen von Rückzugsmöglichkeiten für das Kind (z.B. Hängematte).

Einige Literaturangaben zu Entspannungsverfahren sind im Kapitel 5.8. (sonstige Materialien) aufgeführt.

## 5.5 Fördermaterialien / Förderprogramme

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über empfehlenswerte Präventions- und Trainingsprogramme zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindergartenalter. Die Wirksamkeit der aufgeführten Programme wurde in Evaluationsstudien überprüft und die Stabilität der Ergebnisse nachgewiesen.



Manfred Cierpka  
**Faustlos Kindergartenversion**  
Handbuch  
2011 Herder Verlag  
Gewaltpräventionsprogramm

Zielgruppe: Kindergarten und Grundschule  
Umfang: 28 Einheiten

Faustlos basiert auf dem amerikanischen Programm *Second Step* und ist ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Die 28 Einheiten vermitteln alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Anhand von Fotokarten werden konkrete kindgerechte Situationen besprochen, die dann von den Kindern in Rollenspielen nachempfunden werden. Das FAUSTLOS-Set besteht aus einem Handbuch, einem Anweisungsheft, verschiedenen DIN A3-Fotokarten sowie den Handpuppen „Wilder Willi“ und „Ruhiger Schneck“. Weitere Informationen unter [www.faustlos.de](http://www.faustlos.de)



Ute Kogelin und Franz Petermann  
**Verhaltenstraining im Kindergarten**  
*Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*  
2006 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

Zielgruppe: Kindergartenkinder: 3 – 6 Jahre  
Umfang: 25 Einheiten

Das Verhaltenstraining im Kindergarten ist ein universelles Präventionsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Es besteht aus 25 Einheiten, die zweimal in der Woche von pädagogischen Fachkräften im Kindergarten mit einer Kindergruppe durchgeführt werden können. Die Kinder lernen im Spiel, Gefühle bei sich und bei anderen zu entdecken und Konflikte im

Alltag besser zu bewältigen. Sie bearbeiten typische Konflikte aus dem Kindergartenalltag, erproben positives Verhalten in Rollenspielen und erweitern so ihre Kompetenzen in sozialen Situationen. Das Training ist altersgemäß gestaltet und motiviert die Kinder durch ansprechendes Material zu aktiver Teilnahme. Dazu werden Leitfiguren (Delfin Finn, Sina und Benny) eingesetzt, die helfen, eigene Probleme zu bearbeiten. Auf der beiliegenden CD sind Arbeitsblätter und weitere Materialien verfügbar.



Franz Petermann, Heike Natzke, Nicole Gerken und Hans-Jörg Walter  
**Verhaltenstraining für Schulanfänger**

Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen  
2006, 2., veränderte Auflage, Hogrefe Verlag GmbH & Co.

Zielgruppe: Schüler der ersten und zweiten Klasse  
Umfang: 26 Einheiten

Das Verhaltenstraining ist ein Gruppenprogramm zur gezielten Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schülern. Es hat sich sowohl in der Schule in der ersten und zweiten Klasse als auch in außerschulischen Einrichtungen wie Kinderhorten gut bewährt und liegt nun in einer veränderten und erweiterten Auflage vor. Das Training wurde speziell für Kinder in der Schuleingangsphase entwickelt. Es trägt dazu bei, frühzeitig oppositionellem und aggressivem Verhalten vorzubeugen. Das Programm ermöglicht eine nachhaltige Vertiefung relevanter Trainingsbereiche wie soziale Wahrnehmung, Gefühle erkennen und benennen, Einfühlungsvermögen, Hilfeverhalten und Kooperation sowie Problemlösekompetenzen in schulischen Alltagssituationen. Das Trainerhandbuch enthält detaillierte Beschreibungen der einzelnen Trainingssitzungen, einschließlich aller Trainingsmaterialien.

Zu diesem Buch ist ausserdem das Arbeitsheft für Kinder "Auf Schatzsuche. Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden" sowie 'Ferdí' in Form eines Stofftieres erhältlich.



Franz Petermann, Heike Natzke, Nicole Gerken und Hans-Jörg Walter  
**Auf Schatzsuche**

Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden.  
Schülerheft. Paderborn: Schöningh 2002.





Clemens Hillenbrand, Thomas Hennemann und Annika Heckler-Schell  
**Lubo aus dem All!:**  
 Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im  
 Vorschulalter.  
 2008, Reinhardt Verlag München

Zielgruppe: Kindergartenkinder, 4 -6- Jahre  
 Umfang: 34 Einheiten

"Lubo aus dem All!" ist ein wissenschaftlich erprobtes, strukturiertes Präventionsprogramm zur langfristigen Vermeidung von Verhaltensstörungen, das mit zukünftigen Schulkindern z.B. im Rahmen eines Vorschulprojekts über einen Zeitraum von ca. 4-6 Monaten durchgeführt werden kann. Auf der Basis der wissenschaftlich fundierten Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung steht die ressourcenorientierte Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen aller zukünftiger Schulkinder im Vordergrund, während zugleich die Bedürfnisse und Schwierigkeiten von Kindern, die sich unter erschwerten Lebensbedingungen entwickeln, besondere Berücksichtigung finden.



Thea Rytz  
**Papperla PEP – Körper und Gefühle im Dialog**  
 Materialien für den Unterricht mit Kindern von 4 – 8 Jahren  
 2010, 1.Auflage, Schulverlag Plus

Zielgruppe: Kindergarten bis 2. Schuljahr  
 Umfang: Materialsammlung

Wer sich besser spürt, ist emotional und mental beweglicher, kann sich besser konzentrieren, sich sprachlich besser ausdrücken, lernt leichter und nimmt andere besser wahr.

Papperla PEP ist ein Pilotprojekt zur Integration von Emotionsregulation und Körperempfindung in bestehende Bewegungs- und Ernährungsprojekte sowie Bildungseinrichtungen für Kinder in der Schweiz. Die sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie das Selbstwertgefühl der Kinder sollen durch spielerische Massnahmen gestärkt werden. Die Materialsammlung enthält eine CD mit 21 neu geschaffenen Liedern und Versen, Anleitungen für Körperwahrnehmung, Bilder, Gedichte, Tanz- und






Bewegungsspiele: didaktische Anregungen für den Dialog zwischen Körper und Gefühlen.

## 5.6 Bilderbücher

Durch Geschichten und Bilderbücher lernen Kinder viel über die Welt und die Möglichkeiten, in ihr zurechtzukommen. Auch erfundene Geschichten, in denen die Eltern oder die Kindergartenlehrpersonen die Probleme der Kinder aufgreifen eignen sich gut, um die Kinder durch die Identifikation mit dem ‚Helden‘ an neuen Bewältigungsstrategien teilhaben zu lassen.

Einige thematisch passende Bilderbücher, die sich besonders gut für die Arbeit auf der Kindergartenstufe eignen, sind hier aufgeführt:

	<p>Edith Schreiber-Wicke und Carola Holland <b>Als die Raben noch bunt waren</b> 2005, Thienenmann</p> <p>Früher sahen die Raben prächtig aus, zum Beispiel rosa mit violetten Schwanzfedern, gelb mit faustgrossen grünen Tupfen oder hellblau mit zarten orangeroten Streifen - geradezu kunterbunt. Doch sie stritten sich dauernd, denn jeder behauptete, der Schönste zu sein. Eines Tages aber geschah etwas Unerwartetes, das die Welt der Raben völlig auf den Kopf stellte.</p>
	<p>Carola Holland und Angelika Glitz <b>Am liebsten bin ich Gustav</b> 2010, Ravensburger Buchverlag</p> <p>Gustav ist sich sehr sicher, dass er ein Hund ist. Bis zu dem Tag als die Kühe ihn für eine Kuh halten. Auch Quaker, Gustavs Froschfreund, pflichtet ihnen bei. Schliesslich hat Gustav Flecken und einen tollen Propellerschwanz. Aber vielleicht ist Gustav auch ein Wolf, denn er hat eine feuchte Schnauze und Reisszähne? Oder aber ein Frosch, denn wer so stark ist, kann nur ein Frosch sein. Am Ende beschliesst Gustav, er ist weder Kuh, noch Wolf noch Frosch. Gustav ist am liebsten Gustav.</p>
	<p>Christine Nöstlinger und Christiane Nöstlinger <b>Anna und die Wut</b> 2007, Dachs Verlag GmbH</p> <p>Anna hat ein grosses Problem. Sie wird unheimlich schnell und schrecklich oft wütend. Viel öfter und viel schneller als alle anderen Kinder. Und die Wut ist immer riesengross. Wenn die Wut über Anna herfällt, werden ihre Haare zu Igelstacheln, sie muss heulen, fluchen, beißen und spucken. Jeder, der nur in ihre Nähe kommt, bekommt etwas von ihrer Riesenwut ab. Der Wut aus dem Weg gehen half ebenso wenig, wie der Versuch, sie runterzuschlucken. Die Wut ist stärker als Anna. Bis Opa eine tolle Idee hat.</p>

 <p>Ole Könnecke <b>Anton</b> und die Mädchen</p>	<p>Ole Könnecke <b>Anton und die Mädchen</b> 2004, Hanser</p> <p>Anton macht die tollsten Sachen, damit die Mädchen gucken. Aber die Mädchen gucken einfach nicht. Nicht mal, als er mit geschlossenen Augen kopfüber die Riesenrutsche runterrutscht! Erst als ihm das grösste Spielzeughaus der Welt kaputtgeht und er weinen muss - da gucken sie ... Ole Könnecke erzählt mit witzigen Bildern und wenigen Worten beinahe alles über das komplizierte Verhältnis von Mädchen und Jungen.</p>
 <p>Christine Georg · Manfred Mai <b>Bitte! Danke!</b> sagt der kleine Fuchs</p>	<p>Manfred Mai und Christine Georg <b>Bitte! Danke! sagt der kleine Fuchs</b> 2005, Ravensburger Buchverlag</p> <p>Tante Fuchs ermahnt den kleinen Fuchs ständig, sich gut zu benehmen. Das gefällt ihm zunächst gar nicht. Klar weiss er, dass man Bitte und Danke sagen soll, aber oft hat er eben einfach keine Lust dazu. Doch beim Spielen mit seinen Freunden erkennt der kleine Fuchs selbst, dass die Zauberwörter Wunder wirken ...</p>
 <p>Moritz Petz · Annelie Jackowski <b>Der Dachs hat heute schlechte Laune!</b> NordSüd</p>	<p>Moritz Petz <b>Der Dachs hat heute schlechte Laune</b> 2009, Nord-Sued Verlag</p> <p>Der Dachs hat furchtbar schlechte Laune. Alle Tiere, die ihm begegnen, grüsst er so unfreundlich, dass auch sie nur noch übellaunig knurren. Seltsam ist nur, dass es dem Dachs selbst dabei immer besser geht. Dann aber merkt er bald, dass ihm alle böse sind. Das wiederum betrübt ihn. Was nun? Dem Dachs kommt der rettende Einfall, und so endet der Tag, der so schlecht für alle begonnen hat, mit einem Fest, an dem nur eines fehlt: schlechte Laune!</p>
 <p><b>Der Seelenvogel</b> Carlsen Michal Snunit · Na'ama Golomb</p>	<p>Na'ama Golomb und Michal Snunit <b>Der Seelenvogel</b> 1991, Carlsen</p> <p>In der Seele, in ihrer Mitte, steht ein Vogel auf einem Bein. Der Seelenvogel. Und er fühlt alles, was wir fühlen." In einer glanzvollen Übersetzung aus dem Hebräischen von Mirjam Pressler gibt der Seelenvogel Ratschläge, denen seit der Ersterscheinung bereits eine halbe Million Leser gefolgt sind.</p>
 <p><b>Die Lieben Sieben</b> sind nie allein Lesabito COPPELRATH</p>	<p>Kerstin Völker und Gaby Scholz <b>Die lieben Sieben sind nie allein</b> 2010, Copenrath, Münster</p> <p>Oje, Emma hat aus Versehen Brunos tolle Sandburg zertrampelt. Ob sie das wieder in Ordnung bringen kann? Ida, die kleine Maus, merkt, dass Teilen manchmal ganz schön schwer ist, besonders wenn es um den allerletzten Schokopudding geht! Und Bruno kann abends einfach nicht einschlafen. Wie gut, dass Bella einen tollen Einschlaftrick kennt!</p>



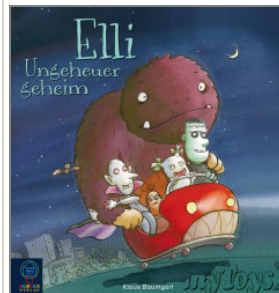
Ross Collins und Tamra Wight  
**Die drei Knatschmonster**  
 2004, Bloomsbery

Was soll man tun, wenn man morgens mit dem falschen Fuss aufsteht? Wenn man schon beim ersten Blinzeln von den drei Knatschmonstern Muffel, Motz und Grummel erwartet wird? Erst stösst Muffel die Frühstücksmilch um, dann verbummelt Motz die Hausaufgaben und schliesslich spritzt Grummel Farbe auf das neue Hemd - sie sorgen dafür, dass an diesem Tag einfach alles schief läuft ... Es hilft nichts, wütend zu werden, schreckliche Fratzen zu ziehen oder ihnen die kalte Schulter zu zeigen. Da lächeln sie nur. Es gibt eigentlich nur eine Möglichkeit, die Knatschmonster wieder loszuwerden - man muss ihnen ins Gesicht lachen.



Heike Löffel und Christa Manske  
**Ein Dino zeigt Gefühle**  
 1996, Mebes + Noack

Klare Zeichnungen vermitteln ein Grundspektrum von Emotionen mit Tiefs und Hochs und Zwischentönen. Die Reise wird schliesslich abgerundet mit einem zufrieden lächelnden Dino.



Klaus Baumgart  
**Elli Ungeheuer gemein**  
 2008 Baumhaus Verlag GmbH

Milli braucht unbedingt ein neues Zuhause. Seit drei Tagen ist das kleine Gespenst schon unterwegs als es einen Rummelplatz und mittendrin eine Geisterbahn entdeckt. "Vorsicht gefährlich" steht am Eingang und das klingt gut, findet Milli. Ausserdem freuen sich die Geisterbahnbewohner über Zuwachs. Monster Martha, Vampir Vangrufti, Fledermaus Flapflap und Knarf können ein Gespenst in ihrem Kreis prima gebrauchen!



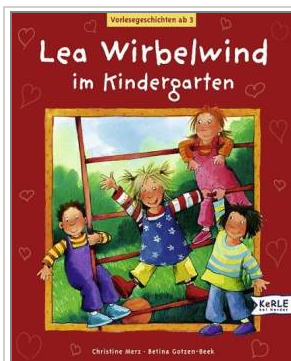
Christine Merz und Bettina Gotzen-Beek  
**Gutes Benehmen ist hüpfleicht**  
 2006, Kerle Verlag

Wenn Tante Elsie kommt, soll Leonie sich gut benehmen, wünscht sich Mama - aber wie geht das genau? Leonie und ihr Freund Max fragen Max' Oma, denn die kennt sich bei so was aus und bringt den beiden vieles bei. Ein brandaktuelles Buch, das Kindern und Erwachsenen sehr viel Spass machen wird.



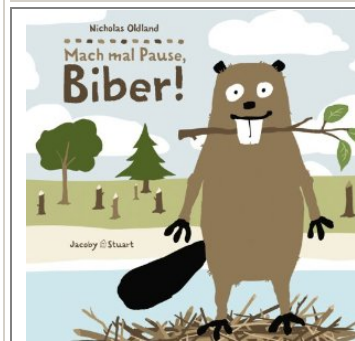
Sarah Ball und Ingrid Uebe  
**Kennt ihr alle Karlchen Kralle?**  
 2003, Beltz

Karlchen Kralle, die kleine Katze, die eigentlich Karlotta heißen sollte, ist ein richtiger kleiner Teufel mit scharfen Krallen. Sie ärgert ihre Eltern und Geschwister, wo sie nur kann, klaut Herrn Wackelnas die Leiter, spielt mit Frau Gackeleias Eiern Ball, pinkelt Frau Mäh in die Suppe. Aber wenn es gilt, ihre Familie vor dem großen bösen Hund zu retten, ist sie so mutig wie sonst niemand!



Betina Gotzen-Beek  
**Lea Wirbelwind im Kindergarten**  
 2010, Kerle Freiburg

Lea Wirbelwind liebt ihren Kindergarten, schliesslich gehört sie jetzt schon zu den Grossen und hat die meisten Dinge voll im Griff. Wie sie mit Freude und Einsatzbereitschaft durch ihre kleinen Abenteuer schlittert, erzählt dieses schöne Vorlesebuch.



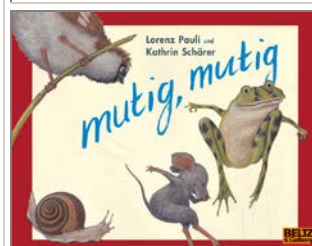
Nicolas Oldland  
**Mach mal Pause, Biber!**  
 2001, Jacoby & Stuart

Es war einmal ein Biber, der hatte immer sehr viel zu tun. Leider richtete er dabei jede Menge Chaos an, denn er gönnte sich nie eine Pause! Es gab sogar einige schlimme Unfälle! Erst als der Biber selbst Opfer seines Leichtsinns wird und für längere Zeit ans Bett gefesselt ist, kommt der emsige Waldarbeiter zur Ruhe. Mit einem Mal wird ihm klar, was er angerichtet hat, und er beschließt, ein besserer Biber zu werden und seinem Leben einen neuen Sinn zu geben.



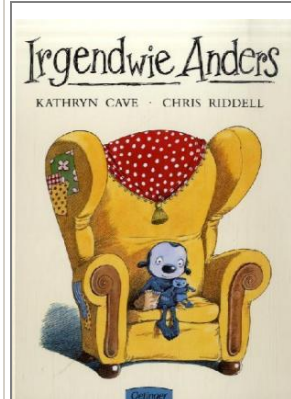
Gregoire Mabire und Elizabeth Baguley  
**Meggie Mond baut wilde Sachen**  
 2005, Coppenrath Münster

Nico und Timo sind die allerbesten Freunde und verbringen die Nachmittage gemeinsam auf einem Hinterhof. Dort wächst nichts - nur Berge von Gerümpel und altem Plunder. Eines Tages marschiert Meggie Mond auf den Hof und will mitspielen. Die beiden Jungs sind sich schnell einig: Mit Mädchen spielen sie nicht! Doch Meggie hat eine ganz besondere Gabe: Fantasie. Mit ihren Ideen entführt sie die beiden Jungs in fantastische Welten. Gemeinsam erleben sie die gefährlichsten Abenteuer und weder Nico noch Timo erinnern sich gerne an die Zeit vor Meggies Ankunft. Doch dann muss Meggie wieder nach Hause und die beiden merken nach anfänglicher Unsicherheit, dass sie inzwischen ganz eigene Ideen entwickelt haben ...



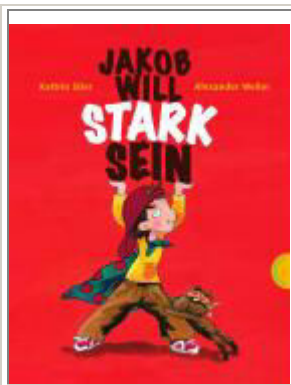

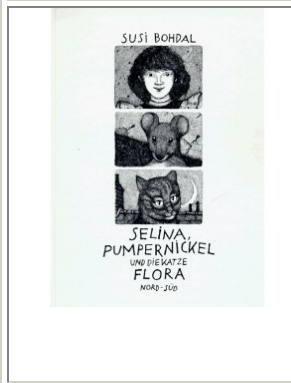


Lorenz Pauli  
**Mutig, mutig**  
 2009, Atlantis im Orell Füssli

Vier Freunde machen einen Wettkampf: Wer erfindet die verrückteste Mutprobe und besteht sie selbst? Alles fängt an wie auf dem Spielplatz: Maus, Schnecke, Spatz und der Frosch sind am Teich zusammengekommen, und plötzlich ist die Idee für das Wettspiel da. Wer ist der Mutigste von allen?







Chris Riddell und Kathryn Cave  
**Irgendwie anders**  
 1994, Oetinger

So sehr er sich auch bemühte wie die anderen zu sein, Irgendwie Anders war irgendwie anders. Deswegen lebte er auch ganz allein auf einem hohen Berg und hatte keinen einzigen Freund. Bis eines Tages ein seltsames Etwas vor seiner Tür stand. Das sah ganz anders aus als Irgendwie Anders, aber es behauptete, genau wie er zu sein...

	<p>Alexander Weiler und Katrin Stier  <b>Jakob will stark sein</b>  2005, Thienemann Verlag</p> <p>Jakob will auch stark sein. Immer ist Max stärker als er und drängelt sich an der Schaukel vor. Ob die rote Rennfahrermütze, die Papa Jakob schenkt, da etwas nützt? Ein Bilderbuch, das Jungen Mut macht und erklärt, was stark sein eigentlich bedeutet.</p>
	<p>Aliko  <b>Sag's, tu's – aber freundlich</b>  2003, 3. Auflage, Ars Edition</p> <p>Gutes Benehmen ist gefragt wie nie. Doch wie macht man das Kindern »schmackhaft«? Unser Erfolgsrezept: unterhaltsame Geschichten ohne erhobenen Zeigefinger! Von der Begrüssung bis zum Verhalten bei Tisch zeigen wir mit bunten, kindgerechten Comics, was gutes und was schlechtes Benehmen ist. Der Klassiker unter den Benimmbüchern.</p>
	<p>Susi Bohdal  <b>Selina, Pumpernickel und die Katze Flora</b>  1993, Nord-Süd-Verlag</p> <p>Das Mädchen Selina und ihr Freund, der Mäuserich Pumpernickel, werden von der Katze Flora verfolgt. Dabei wächst mit der zunehmenden Angst die räuberische Katze, zuletzt bis ins Gigantische. Von dem Augenblick an, wo das kleine Mädchen aber auf Pumpernickels Rat der Gefahr buchstäblich ins Auge sieht und mutig auf die Bedrohung zugeht, wird diese immer kleiner und verschwindet am Ende ganz.</p>
	<p>David Cali  <b>Wanda Walfisch</b>  2010, Antlantis im Orell Füssli</p> <p>Immer wenn Wanda ins Wasser springt, lachen die anderen. »Ich bin zu schwer zum Schwimmen«, sagt Wanda. - »Nein«, sagt der Schwimmlehrer, »du musst nur denken, was du sein möchtest!« Wanda probiert es aus, und der Trick funktioniert. Sie denkt Känguru - und springt im Turnunterricht ganz hoch. Sie denkt Hase - und mag sogar Karotten. Und beim nächsten Schwimmunterricht denkt Wanda sich leicht. Sie schwimmt wie ein Hai, eine Sardine, gar wie ein Segelboot und ein Kajak. Aber wagt sie sich auch vom Sprungturm?</p>
	<p>Maurice Sendak  <b>Wo die wilden Kerle wohnen</b>  1967, Diogenes Verlag</p> <p>Die wilden Kerle schrien: "Geh bitte nicht fort - wir fressen dich auf -, wir haben dich so gern!" Vielleicht das bedeutendste Kinderbuch unserer Zeit.</p>

## 5.7 Rätegeber und Informationsbroschüren für Eltern und Lehrpersonen

	<p>Remo H. Largo <b>Kinderjahre</b> Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 2010, 19. Auflage, Piper Taschenbuch</p>
	<p>Matthew R. Sanders, Carol Markie-Dadds und Karen M.T. Turner <b>Positive Erziehung</b> Triple P, Positives Erziehungsprogramm 1999, Kurt Hahlweg</p>
	<p><b>Fit für die Schule</b> Was kleine Kinder von ihren Eltern brauchen Informationsbroschüre, Erziehungsberatung Bern <a href="http://www.erz.be.ch/fit-fuer-die-schule">www.erz.be.ch/fit-fuer-die-schule</a></p>
	<p>Manfred Döpfner, Stephanie Schürmann und Gerd Lehmkuhl <b>Wackelpeter und Trotzkopf</b> Hilfen für Eltern bei ADHS-Symptomen, hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten. 2011, 4., überarb. Auflage, Beltz &amp; Gelberg</p>



Ben Furman  
**Ich schaffs!**  
Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden - Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten  
2007, 2.Auflage, Carl-Auer Verlag







Klaus A. Schneewind und Beate Böhmert  
**Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen**  
Der interaktive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“.  
2008, Verlag Hans Huber



## 5.8 Sonstige Materialien

Entspannungsverfahren	
	<p>Ulrike Petermann <b>Die Kapitän - Nemo - Geschichten.</b> Geschichten gegen Angst und Stress. 2008, 11.korr. Auflage, Verlag Herder Freiburg im Breisgau Auch als Audio-CD erhältlich.</p>
	<p>Vanessa Speck <b>Progressive Muskelentspannung für Kinder</b> Entspannungs-CD 2004, Hogrefe Verlag GmbH</p>
	<p>Leonie Fricke und Gerd Lehmkuhl <b>Entspannungsübungen bei Schlafstörungen für Kinder und Jugendliche</b> Audio-CD 2006, Hogrefe Verlag GmbH</p>
	<p>Ursula Salbert <b>Ganzheitliche Entspannungstechniken für Kinder: Bewegungs- und Ruheübungen, Geschichten und Wahrnehmungsspiele aus dem Yoga, dem Autogenen Training und der Progressiven Muskelentspannung.</b> 2006, Ökotopia Verlag</p>

<p><b>Spiele</b></p>	
	<p>Rosemarie Portmann  <b>Die 50 besten Spiele für mehr Sozialkompetenz</b>          2009, 2. Auflage, Don Bosco Verlag</p>
	<p>Sabine Schnell und Heinrich Werthmüller  <b>Ich - du - wir - Sozialkompetenz</b>          2011, 3. überarb. Auflage, TzT Schweiz</p>
<p><b>Varia</b></p>	
	<p>Jutta Hönch Corona  <b>Gefühlsmonster - Karten</b></p> <p><a href="http://www.gefuehlsmonster.de">www.gefuehlsmonster.de</a></p> <p>2011, GbR, Berlin</p>
	<p>Sabrina Schamberger und Sherin Watzlawzyk-Sutter  <b>DVD Bewegtes Klassenzimmer</b>          Bewegungspausen</p> <p>2010, Head Film AG</p>

## 6 Schlussbemerkung

In diesem Projekt ging es einerseits darum, einen Überblick zu erhalten, wie präsent das Thema Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten bei den Kindergartenlehrpersonen und bei den Beratern in der EB-Landschaft ist. Weiter ging es darum zu erfahren, wie die Beteiligten diesem Thema begegnen, womit gute Erfahrungen gemacht wurden und welche Hilfestellungen gewünscht wären. Die Arbeit hat nicht den Anspruch, das Thema Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten systematisch und abschliessend zu bearbeiten. Das Ziel war es viel mehr, einen Überblick über die wahrgenommene Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten zu erhalten und hinsichtlich unserer Arbeit Massnahmen zusammen zu tragen, um die Kindergartenlehrpersonen, die Eltern und die Kinder kompetent unterstützen und beraten zu können.

Im Rahmen der Interviews mit den Kindergartenlehrpersonen stellten wir schnell fest, dass es sich bei der Problematik ‚Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten‘ um ein omnipräsentes Thema handelt. Eine wichtige Feststellung die wir hierzu machen konnten ist, dass die Wahrnehmung und Beurteilung darüber, ob ein Verhalten auffällig ist, zu einem grossen Teil subjektiv und von der persönlichen Haltung und den Erwartungen der Kindergartenlehrpersonen abhängt. Aber nicht nur die Beurteilung der Kindergartenlehrpersonen ist zu einem grossen Teil subjektiv, sondern auch diejenige der Eltern. Eltern stellen einerseits oftmals andere Erwartungen an ihr Kind als die Kindergartenlehrpersonen, zusätzlich fehlt ihnen oftmals der Quervergleich mit den Gleichaltrigen. Eine der befragten Erziehungsberaterinnen brachte dies mit folgender Aussage auf den Punkt: „Schönheit entsteht im Auge des Betrachters, Verhaltensauffälligkeit auch“.

Wir Berater der Kantonalen Erziehungsberatungsstellen beurteilen das Verhalten des Kindes aus entwicklungspsychologischer Perspektive und unter Berücksichtigung systemischer Faktoren. Dabei haben wir die Aufgabe, die Sichtweise der Kindergartenlehrpersonen und der Eltern in unsere objektive Beurteilung zu integrieren und die Unterstützung des Kindes als gemeinsames Ziel festzulegen. Für eine fruchtbare Zusammenarbeit ist es wichtig, dass sich alle involvierten Personen bewusst sind, dass ihre Einschätzung subjektiv ist und dass sie bereit sind, diese Einschätzung kontinuierlich zu reflektieren. Dies erfordert sowohl von den Kindergartenlehrpersonen als auch den Eltern Mitarbeit, Kritikfähigkeit und Kooperationsbereitschaft. Sind diese Voraussetzungen von allen Seiten gegeben und besteht ein guter Austausch, ist ein wichtiger Grundstein für eine gute Zusammenarbeit im Sinne der Unterstützung des Kindes gelegt.

Wir haben im Rahmen dieser Arbeit gesehen, dass es sehr vielseitige Möglichkeiten gibt, das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen. Die Erkenntnisse aus den Befragungen und aus der Literatur legen nahe, dass dabei von einem multifaktoriellen Ansatz auszugehen ist, der sowohl die Beratung der Eltern und der Kindergartenlehrperson, wie auch die individuelle Förderung des Kindes in seiner sozialen und emotionalen Entwicklung miteinschliesst.

## **7 Persönliche Reflexion**

Wir konnten durch dieses Projekt für unsere persönliche Arbeit viel profitieren und gewannen dadurch an Sicherheit in Bezug auf die Beratung und Unterstützung von Eltern und Lehrpersonen im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern. Unser theoretisches Wissen wurde aufgefrischt und vergrössert. Wir haben einen Überblick erhalten über die grosse Fülle an gutem Material, welches in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten empfohlen werden kann, beispielsweise Therapiemanuale oder Bilderbücher. Für uns war es auch hilfreich im Rahmen der Kindergartenbefragungen die verschiedenen Kindergärten zu besuchen. Wir bekamen einen Eindruck der Räumlichkeiten, der Platzverhältnisse, der Einrichtungen und der Atmosphäre. Dies sind wichtige Faktoren, die für die Beurteilung eines Verhaltens und für die Planung von Massnahmen entscheidend sein können. Wir haben festgestellt, dass sich die Kindergärten diesbezüglich unterscheiden, was für unsere praktische Arbeit bedeutet, dass wir in Zukunft bei der Fragestellung ‚Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten‘ wenn möglich einen Besuch im Kindergarten planen, um die örtlichen Gegebenheiten zu prüfen und das Kind im Kontext seiner Klassenumgebung zu beobachten.

Eine methodenkritische Frage ist die, ob man sinnvollerweise die Befragung nicht nur auf unser jeweiliges Einzugsgebiet hätte beschränken sollen, sondern auch einen Blick über die Kantons- und Sprachgrenzen hinaus interessant gewesen wäre. Inwieweit sich die Erkenntnisse unserer Arbeit auch auf die anderen Landesteile übertragen lassen, kann nicht abschliessend beurteilt werden, da immer die regionalen und schulstrukturellen Gegebenheiten mitberücksichtigt werden müssen. Dennoch sind wir der Meinung, im Rahmen dieses Projekts einen Massnahmenkatalog zusammengestellt zu haben, der sich vielfältig und in sehr verschiedenen Situationen anwenden lässt. Wir gehen davon aus, dass die zusammengetragenen Massnahmen unter Berücksichtigung der jeweiligen Gegebenheiten auch in anderen Landesteilen hilfreich sind.

Das Projekt neben unserer Berufstätigkeit und der postgradualen Ausbildung zu diplomierten Erziehungsberatern und Schulpsychologen am Laufen zu halten, war nicht immer einfach. Was das Projekt teilweise erschwert hat, war die Tatsache, dass wir alle an

unterschiedlichen Punkten in unserem Ausbildungs- und Berufsweg standen. Je nach Phase konnte sich jede von uns mehr oder weniger intensiv dem Projekt widmen. Die Tatsache, dass uns das Thema jedoch im Berufsalltag immer wieder begegnete und wir bereits während der Entstehungsphase der Arbeit von der Zusammenstellung der Informationen und unserem neuerworbenen oder aufgefrischten Wissen profitieren konnten, half uns dabei, dranzubleiben und spornte uns an, das Projekt fertig zu stellen.

## **8 Ausblick**

Das Thema Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten wird in den Kindergärten und in der EB-Landschaft weiterhin präsent bleiben. Mit der Verjüngung der Kinder durch REVOS 2012 ist davon auszugehen, dass die Heterogenität aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsstände vermutlich noch zunehmen wird. So wird der Anspruch, dass die Kinder bei Schuleintritt zu einer mehr oder weniger homogenen Gruppe geworden sind, noch schwerer zu erreichen sein.

Wir haben uns in dieser Arbeit auf die Sichtweisen der Kindergartenlehrpersonen konzentriert. Als Anknüpfung und Weiterführung dieser Arbeit fänden wir es interessant, mehr über die Sichtweise der Eltern zu erfahren. Interessante Fragestellungen wären z.B., welche Erwartungen sie an uns Berater und an die Kindergartenlehrpersonen haben und mit welchen Massnahmen sie gute oder auch weniger gute Erfahrungen gemacht haben.

Die in dieser Arbeit vorgeschlagenen Massnahmen und das aufgelistete Material sollen im Rahmen schulpsychologischer Arbeit Ideen liefern, um die Arbeit in Bezug auf die Thematik Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten zu erleichtern. Wir als Berufsanfängerinnen erachten die Zusammenstellung von Informationen in Form einer Arbeit mit konkreten Massnahmen und Ideen als sehr hilfreich und relevant für unseren Berufsalltag. Wir hoffen, dass auch andere Berufseinsteiger und vielleicht sogar erfahrene Erziehungsberater und Schulpsychologen von dieser Arbeit profitieren können.

## **9 Dank**

An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei den Kindergartenlehrpersonen bedanken, die mit einer grossen Offenheit an unserer Interviewbefragung teilgenommen haben und uns wertvolle Einblicke in ihre Praxistätigkeit ermöglichten. Ein weiterer besonderer Dank gebührt zudem unseren Mentoren und all jenen Beratern, die uns mit Ihren Anregungen wichtige Denkanstösse gaben und durch ihr grosses Erfahrungswissen Wesentliches zum Gelingen dieser Arbeit beitrugen.

## 10 Literatur

- Beelmann, A., Stemmler, M., Lösel, F. & Jaurusch S. (2007). Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor-zum Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung, 16*, 229-239.
- Burke, J. D., Pardini, D. A. & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 679-692.
- Cina, A. & Bodenmann, G. (2009). Zusammenhang zwischen Stress der Eltern und kindlichem Problemverhalten. *Kindheit und Entwicklung, 18*, 39-48.
- Denner, S., Siebers, C. & Schmeck, K. (2006). Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter - Ergebnisse einer Studie von Dortmunder Kindergartenkindern. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 3*, 178-182.
- Erhart, M., Hölling, H., Bettge, S., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsförderung – Gesundheitsschutz, 50*, S. 800-809.
- Frey A. (2001). *Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Ihle, W., Frenzel, T. & Esser, G. (2008). Entwicklungspsychopathologie und Entwicklungsepidemiologie. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen* (Bd. 3, S. 13-30). Stuttgart: Thieme.
- Javo, C., Ronning, J. A., Heyerdahl S. & Rudmin, F. W. (2004). Parenting correlates of child behavior problems in a multiethnic community sample of preeschool children in northern Norway. *European Child and Adolescent Psychiatry, 13*, 8-18.
- Jenni, O. & Latal, B. (2009). Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Kinderärztliche Praxis, 80*, 3-7.
- Jungbauer, J. (2010). Wenn Eltern psychisch krank sind – Belastungen, Entwicklungsrisiken, Hilfebedarf. In J. Jungbauer (Hrsg.), *Familien mit einem psychisch kranken Elternteil* (Bd. 15, S.14-46). Opladen: Barbara Budrich.
- Keller J. & Nowak F. (1993). *Kleines pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg: Herder.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2006.) *Verhaltenstraining im Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2008). Inkonsistentes Erziehungsverhalten – Ein Risikofaktor für aggressives Verhalten? *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 56*, 285-291.

- Koglin, U., Petermann, F., Helmsen, J. & Petermann, U. (2008). Entwicklungsbeobachtung und Entwicklungsdokumentation in Krippen und Kindergärten. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 152 – 160.
- Kuschel, A., Lübke, A., Köppe, E., Miller, Y., Hahlweg, K. & Sanders, M. R. (2004). Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten und Begleitsymptome bei drei- bis sechsjährigen Kindern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32, 97-106.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Developmental outcome of infants born with biological and psychosocial risks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 843-853.
- Lenz, A. (2005). *Kinder psychisch kranker Eltern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaursch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früherer Probleme des Sozialverhaltens. Die Erlangen-Nürnberger Studie. In M.H. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 201-229). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mattejat, F. (2008). Kinder mit psychisch kranken Eltern – was wir wissen und was zu tun ist. In F. Mattejat & F. Lisofsky (Hrsg.), *Nicht von schlechten Eltern. Kinder psychisch Kranker* (S. 68-95). Bonn: BALANCE.
- Mattejat, F. & Renschmidt, H. (2008). Kinder psychisch kranker Eltern, *Deutsches Ärzteblatt*, 105, S. 312-317.
- Metzing L. (2005). *Verhaltensauffälligkeiten im Kindesalter*. München: GRIN.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Training mit sozial unsicheren Kindern* (9., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reininghaus, K. & Jungbauer, J. (2010). Entwicklungsstörungen bei Kindern psychisch kranker Eltern: Ergebnisse einer klinischen Einzelfallstudie. In J. Jungbauer (Hrsg.), *Familien mit einem psychisch kranken Elternteil* (Bd. 15, 94-130). Opladen: Barbara Budrich.
- Salisch, M. & Kraft, U. (2010). Störungen der Emotionsregulation im Kindesalter. In R. Kissgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und frühe Hilfen* (S. 84-111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schreyer, I. & Petermann, U. (2010). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Mütter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, S. 119-129.

- Schreyer-Mehlhop, I. & Petermann, U. (2011). Mütterliche Erziehungspraktiken und Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 39-48.
- Teuber, M. (2004). Problemerzeugende Situationen in Kindergarteneinrichtungen. In M. R. Textor (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder fördern* (S. 10-17). Weinheim: Beltz.
- Textor, M. R. (1996). *Problemkinder? Auffällige Kinder in Kindergarten und Hort*. Weinheim: Beltz.
- Textor, M. R. (2004). Verhaltensauffällige Kinder – eine integrative Perspektive. In M. R. Textor (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder fördern* (S. 18-37). Weinheim: Beltz.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 171-179.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Weindrich, D., Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1992). Disharmonische Partnerbeziehungen der Eltern und kindliche Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 41, S. 114-118.
- Weiss, H. (2010). Kinderarmut als Entwicklungsrisiko. In R. Kissgen & N. Heinen (Hrsg.), *Frühe Risiken und frühe Hilfen* (S. 47-67). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wiedebusch, S. & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. *Kindheit und Entwicklung*, 20, S. 209-218.



## 11 Anhang

### Anhang 1: Kindergarteninterviewleitfaden „Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten“

#### Probleme und Verhaltensauffälligkeiten

- 1) Welche Verhaltensauffälligkeiten treffen Sie im Kindergartenalltag an?
- 2) Im Rahmen welcher Aktivitäten tauchen Verhaltensauffälligkeiten gehäuft auf? (z.B. Kreissituation, Freispiel)
- 3) Haben sich Ihres Erachtens in den letzten Jahren die Verhaltensauffälligkeiten verändert?
  - a) quantitativ
  - b) qualitativ
- 4) Welche Auswirkungen auf den Kindergartenalltag bewirken Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten...
  - a) ...für das betroffene Kind selber?
  - b) ...für die Lehrperson?
  - c) ...für die Kindergartengruppe?
- 5) Welche Kriterien sind aus Ihrer Sicht ausschlaggebend, dass ein verhaltensauffälliges Kind nicht mehr tragbar ist?
- 6) Gibt es in Ihrer Kindergartenklasse aktuell Kinder die Sie als verhaltensauffällig bezeichnen? (Wenn ja, wie viele?)
- 7) Wie erklären Sie sich das auffällige Verhalten dieser Kinder?

#### Massnahmen und Strategien

- 8) Welche präventiven Massnahmen treffen Sie, um Verhaltensauffälligkeit in Ihrem Kindergarten zu verhindern?
- 9) Welche Massnahmen treffen Sie, wenn Verhaltensauffälligkeiten auftreten?
- 10) Haben Sie das Gefühl, dass sich Ihr pädagogisches Handeln in den letzten Jahren verändert hat? (Wenn ja, wie?)
- 11) Kennen Sie Verhaltenstrainingsprogramme?
- 12) Haben Sie bereits einmal ein spezifisches Verhaltenstraining im Kindergarten durchgeführt? (Wenn ja, welches?)
- 13) Welche Unterstützungs- und Entlastungsangebote in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder werden durch Ihre Schule angeboten (z.B. AHP, SL, SSA)? Wie beurteilen Sie diese Angebote? Von welchen Hilfsangeboten machen Sie Gebrauch?

### Zusammenarbeit mit der EB

- 14) Wann entschliessen Sie sich zu einer Anmeldung auf der EB mit dieser Fragestellung?
- 15) Welche Erwartungen haben Sie an die EB, wenn sie ein verhaltensauffälliges Kind anmelden?
- 16) Was an der EB-Arbeit haben Sie als hilfreich erlebt? Für Sie selbst? Für den Kindergarten? Für das Kind? Für die Eltern? Was weniger?
- 17) Welche zusätzlichen Hilfestellungen durch die EB würden Sie sich wünschen?
- 18) Gibt es Ihres Erachtens genügend Fortbildungsangebote für (Kindergarten-) Lehrpersonen zum Thema „Verhaltensauffälligkeit im Kindergarten“?

### Kurzfragebogen zu Ihrer Kindergartenklasse

Anzahl Kinder: \_\_\_\_\_ Mädchen: \_\_\_\_\_ Knaben: \_\_\_\_\_

Anzahl Schweizerkinder: \_\_\_\_\_ Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund: \_\_\_\_\_

Herkunftsländer:

Städtischer Kindergarten  Ländlicher Kindergarten

Anzahl Kinder mit besonderen Bedürfnissen:

Wie viele Lehrpersonen unterrichten an der Klasse: \_\_\_\_\_

Wie lange sind Sie schon als Kindergartenlehrperson tätig? Anzahl Jahre \_\_\_\_\_

Bemerkungen:

## **Anhang 2: Experteninterviewleitfaden „Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten“**

- 1) Haben sich deines Erachtens die Anmeldungen von verhaltensauffälligen Kindern im Kindergarten verändert?
  - a) quantitativ
  - b) qualitativ
- 2) Wie gehst du an solche Fälle heran?
- 3) Mit welchen Massnahmen hast du gute Erfahrungen gemacht?

*> Den Experten wurden die im Interview mit den Kindergartenlehrpersonen am häufigsten genannten Verhaltensauffälligkeiten als Anhaltspunkte für ihre Überlegungen schriftlich vorgegeben: disziplinarische Schwierigkeiten, Hyperaktivität, geringe Frustrationstoleranz, soziale Unsicherheit/Schüchternheit, Gewalttätigkeit, Aggressivität, destruktives Verhalten.*
- 4) Auf welche Hilfsmittel greifst du zurück? Was für Hilfsmittel kannst du empfehlen? (z.B. Literatur, Interventionsprogramme, Therapieansätze)
- 5) Was erlebst du in der Zusammenarbeit mit den Kindergartenlehrpersonen als konstruktiv und wo ergeben sich Schwierigkeit?

### Anhang 3: Tabelle Resultate Kurzfragebogen des Kindergarteninterviews

Gemeinde	Stadt/Land	Anzahl Kinder	Mädchen	Knaben	Anteil CH-Kinder	Berufserfahrung	Anzahl Lehrpersonen	Kinder mit bes. Bedürfnissen
<del>Arch</del>	Ländlich	15	8	7	93 %	9	1	7
Bern	Städtisch	18	4	14	72 %	7	2	14
Bern	Städtisch	14	6	8	64 %	10	2	1
Biel	Städtisch	14	7	7	93%	24	2	5
Biel	Städtisch	22	11	11	4 %	30	4	12
<del>Huttwil</del>	Ländlich	20	11	9	70%	30	2	10
Ins	Ländlich	23	12	11	87 %	25	3	1
<del>Jegenstorf</del>	Ländlich	22	10	12	91 %	5	2	4
Langenthal	Städtisch	18	7	11	78 %	22	2	5
<del>Melchnau</del>	Ländlich	15	6	9	87 %	23	2	5
<del>Oberbipp</del>	Ländlich	15	7	8	73 %	9	1	4
Oberwil	Ländlich	16	2	14	100 %	3	1	4