

Evangelische Hochschule Nürnberg
Erziehung, Bildung und Gesundheit im Kindesalter

Bachelorarbeit
Zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts

„Ich will nie wieder mit dir Spielen!“

-Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Relevanz der gewaltfreien
Kommunikation nach Marshall Rosenberg für die Entwicklung der
Konflikt(lösungs)kompetenz bei Fünf- bis Sechsjährigen in der Kita

von Vera Behringer

Erstprüfende/r: Prof. Dr. Joachim König
Zweitprüfende/r: Prof. Dr. Andrea Nickel- Schwäbisch

Abgabedatum: 05.04.2023

I Inhaltsverzeichnis

I	Inhaltsverzeichnis	1
1	Einleitung	1
1.1	Zielsetzung	2
1.2	Methodisches Vorgehen: Literaturarbeit	2
2	Theoretische Grundlagen	4
2.1	Entwicklungspsychologie	4
2.1.1	Entwicklungspsychologische Aspekte von Kindern zwischen 5 und 6	7
2.1.2	Streitfähigkeit	10
2.1.3	Konfliktkompetenzen	14
2.2	Rolle der pädagogischen Fachkräfte	16
2.3	Rolle der Gruppe in Kindertagesstätten	19
2.4	Konflikte: Definition	20
2.4.1	Konstruktive Konfliktbearbeitung	
2.4.2	Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg	21
2.4.3	Giraffensprache	24
3	Konzeptionelle Überlegungen	25
3.1	Anwendung gewaltfreier Kommunikation auf Kinder im Alter von 5 bis 6	28
3.2	Empfehlungen für Evaluationsmaßnahmen	34
3.3	Kritische Diskussion der Konfliktlösung in Form von gewaltfreier Kommunikation bei Kindern im Alter von 5 bis 6	36
4	Fazit	39
II	Literaturverzeichnis	42

II **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 Die Stufentheorien / Strukturgenetische Entwicklungsmodelle	5
Abbildung 2 Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation	24
Abbildung 3 Prozess der einfühlsamen Kommunikation	28
Abbildung 4 Eine Geschichte verteilt auf fünf Tage	29

1 Einleitung

Konflikte sind ein allgemeines Phänomen, das wohl fast alle Menschen dieser Welt kennen und welches im Zusammenleben mit anderen kaum vermeidbar ist. Bereits im Kindesalter werden Konflikte auf verschiedenen Ebenen ausgetragen und sind sogar wichtig, um Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit oder soziales Bindungsverhalten zu entwickeln (Gugel, 2007, S. 6).

Obwohl oft der Konflikt selbst als problematisch oder friedensgefährdend angesehen wird, so ist es häufig vielmehr die gewaltfördernde Art und Weise der Austragung unter den Streitenden, die ausschlaggebend ist (Gugel, 2007, S. 6). Es ist also umso besser, Kindern so früh wie möglich Konfliktkompetenzen und Wege der Konfliktlösung zu vermitteln. Denn so können Konflikte anstatt als Bedrohung sogar als Chance wahrgenommen werden. Werden nämlich gemeinsame Lösungen erarbeitet und die Würde und Identität der Beteiligten bewahrt, bietet das die Möglichkeit, sowohl persönlich als auch in der Beziehung zu anderen wachsen zu können.

In dieser Arbeit sollen Konflikte zwischen Kindern im Vorschulalter zwischen 5 und 6 Jahren behandelt werden. Zudem soll erörtert werden, wie Streitigkeiten in diesem Alter am besten gelöst werden können. Die vorliegende Arbeit widmet sich dementsprechend folgender Fragestellung: Wie können pädagogische Fachkräfte Kinder in Konfliktsituationen am effektivsten unterstützen und bestmöglich zur Entwicklung von Konfliktlösekompetenzen beitragen? Hier dient das Konzept der gewaltfreien Kommunikation von Marshall Rosenberg sowie die dazugehörige Giraffensprache als Beispiel für eine praktische Intervention. Ebenso von Interesse ist, inwiefern die Methode der gewaltfreien Kommunikation einen geeigneten Beitrag zur Entwicklung von Konfliktlösekompetenzen 5 bis 6-Jähriger leistet.

Zur Erörterung dieser Fragen sollen zunächst im Rahmen der theoretischen Grundlagen die entwicklungspsychologischen Aspekte von Kindern zwischen 5 und 6 Jahren genauer dargelegt werden. Im Zuge dessen werden insbesondere die Streitfähigkeit in diesem Alter sowie Konfliktkompetenzen untersucht. Außerdem wird auch die Rolle der pädagogischen Fachkräfte erörtert. Die im Rahmen dieser Arbeit zu beantwortende Frage lautet daher: Wie können die pädagogischen Fachkräfte in einer Konfliktsituation am effektivsten agieren und vermitteln?

Außerdem soll der Konflikt als solcher definiert und verschiedene Wege für eine konstruktive Konfliktbearbeitung erarbeitet werden. Im Anschluss wird die gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg dargelegt und erklärt, was der Begriff ‚Giraffensprache‘ bedeutet.

Im methodischen Teil, der auf einer Literaturliteraturarbeit beruht, wird die gewaltfreie Kommunikation als Konfliktlösungsstrategie auf Kinder im Alter von 5 bis 6 angewandt. Dadurch können Empfehlungen für Evaluationsmaßnahmen ausgesprochen und Maßnahmen zur Sicherung der Effektivität von gewaltfreier Kommunikation erarbeitet werden.

Zuletzt soll eine kritische Diskussion der Konfliktlösung in Form von gewaltfreier Kommunikation bei Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren erfolgen. Hier wird erfragt, wie gut sich Marshall Rosenbergs Konzept für Kinder in dieser Altersspanne eignet und wie es gegebenenfalls erweitert oder ergänzt werden kann.

1.1 Zielsetzung

Konflikte im Kindesalter sind Teil der Lebensrealität und sind sogar wichtig für die Entwicklung. Das Ziel dieser Arbeit ist, herauszustellen, was die entwicklungspsychologische Forschung zu der Streitfähigkeit und Konfliktkompetenz von Kindern im Alter zwischen 5 und 6 Jahren bereits herausgefunden hat.

Da das ganze spätere Leben von Konfliktsituationen geprägt ist, ist eine früh ausgebildete Konfliktlösekompetenz hilfreich. Somit soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, Handlungsempfehlungen bezüglich der Interaktion in Konfliktsituationen dieser Altersgruppe für pädagogische Fachkräfte herauszustellen. Denn pädagogische Fachkräfte nehmen eine gewichtige Position in der Erziehung und Prägung der Kinder in der Vorschule ein. Die Frage lautet demnach: Wie können die Erziehenden daher Kinder in Konfliktsituationen am besten unterstützen und so zu einer Lösung beitragen?

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist, das Konzept der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg sowie die Giraffensprache als Weg der Konfliktbearbeitung für Kinder zwischen 5 und 6 Jahren zu analysieren. Hinterfragt wird, wie angemessen diese Evaluationsmaßnahme für diese Altersgruppe ist und welche Vor- und Nachteile gewaltfreie Kommunikation in diesem Kontext mit sich bringt. Letztlich wird untersucht, welche Maßnahmen getroffen werden können, um die Effektivität dieser Konfliktlösungsstrategie zu sichern.

1.2 Methodisches Vorgehen: Literaturarbeit

Der praktische Teil der Arbeit soll die Anwendung gewaltfreier Kommunikation nach Marshall Rosenberg auf Kinder im Alter von 5 bis 6 überprüfen. Das geschieht anhand einer extensiven Literaturarbeit. Werke aus der Entwicklungspsychologie bilden eine Grundlage, um die entwicklungspsychologischen Aspekte von Kindern zwischen 5 und 6 Jahren herauszustellen. Dazu gibt es beispielsweise vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung Informationen in jeweiligen Themenheften (Borke, Bossong & Lamm, 2013). Becker-Stolls (2018) Beitrag „Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule“ bietet des Weiteren zusätzliche Informationen hinsichtlich der Rolle von pädagogischen Fachkräften in Konfliktsituationen von Kindern.

Gugels (2007) „Handbuch. Gewaltprävention in der Grundschule“ gibt Hilfestellungen und Handlungsmöglichkeiten zur Gewaltprävention auf Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Das ermöglicht der vorliegenden Arbeit eine Basis für die Erörterung der Streitfähigkeit und Konfliktkompetenzen von Kindern. Außerdem werden in dem Text Konflikte genauer analysiert, menschliches Verhalten in Konfliktsituationen untersucht und Wege der Konflikteskalation aufgezeigt. Somit dient dieser Text als Grundlage zur Erörterung einer konstruktiven Konfliktbearbeitung in dieser Arbeit.

Das Buch „Gewaltfreie Kommunikation“ von Marshall Rosenberg dient als Grundlagenliteratur für diese Konfliktlösungsstrategie. Im Artikel „Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg: Chancen und Herausforderungen für die Anwendung in Kindertageseinrichtungen“ von Ruben (2018) wird darüber hinaus erörtert, welche Möglichkeiten durch gewaltfreie Kommunikation mit Kindern im Alter von 5 bis 6 geboten werden und wie diese praktisch angewendet werden.

Auch das Werk „Ich will verstehen, was du wirklich brauchst“ von Frank und Gundi Gaschler dient dieser Arbeit als Basis, um herauszufinden, inwiefern die gewaltfreie Kommunikation auf Kinder angewandt werden kann. Das Ehepaar, das selbst Kinder hat, konzipierte im April 2005 gemeinsam mit Sara Hartmann und Barbara Friedlein auf Grundlage der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg ein Konzept namens ‚Giraffentraum‘, das in Kindergärten in Karlsfeld und Dürmentingen durchgeführt wurde (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 14). Dieses Projekt wird auch von Widmann-Reaby von Ehrenwiesen (2007) in ihrem Artikel aufgegriffen und zusammengefasst.

Außerdem wird auch der Artikel „Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg: „Chancen und Herausforderungen für die Anwendung in Kindertageseinrichtungen“ von Beate Ruben als Grundlage für diese Arbeit dienen. Hier berichtet sie von Erfahrungen mit gewaltfreier Kommunikation in der Kindertagesstätte, in der sie auch als Erzieherin tätig ist und gibt damit Einblicke in die tatsächliche Praxis dieser Konfliktlösungsmethode mit Kindern

2 Theoretische Grundlagen

Im theoretischen Teil dieser Arbeit soll zunächst die Entwicklungspsychologie als solche betrachtet werden. Im Fokus steht, wie die körperlichen, motorischen, sprachlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungen eines Menschen funktionieren und was allgemeine Entwicklungsschritte für Kinder und Jugendliche sind.

Anschließend soll aus entwicklungspsychologischer Perspektive genauer auf den Entwicklungsstand von Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren eingegangen werden. Hier interessant ist, wie und wodurch sich Streitfähigkeit und Konfliktkompetenzen dieser Altersgruppe zeigen und welche Formen bereits erforscht wurden.

Zudem soll der Konflikt als solcher definiert und Wege der konstruktiven Konfliktbearbeitung erörtert werden.

Zuletzt wird die gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg thematisiert. Im Vordergrund steht die Frage: Was macht diese Konfliktlösungsmethode aus und was hat es mit der Giraffen- und Wolfsprache auf sich?

2.1 Entwicklungspsychologie

Bezüglich der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter gibt es eine Vielzahl an Theorien, die das Thema aus verschiedenen Perspektiven erfassen (Lohaus & Vierhaus, 2019, S.14).

Obwohl der Mensch sich im Laufe seines gesamten Lebens entwickelt, gibt es doch gewisse Perioden, in denen die Entwicklungsprozesse besonders rasant und prägend sind (Borke & Bossong, 2013, S. 10). So entwickeln sich Kinder hinsichtlich der körperlichen, motorischen, sprachlichen, sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten in den ersten drei Jahre am schnellsten und tiefgreifendsten (Borke & Bossong, 2013, S. 10). Generell zeichnet sich das menschliche Gehirn insbesondere in den ersten Lebensjahren

durch eine hohe Plastizität aus, wodurch sich Kinder besonders gut an verschiedene Umwelten anpassen können und Voraussetzungen für variable Verläufe der Entwicklung aufweisen (Borke, Bossong & Lamm, 2013, S. 12). Diese Voraussetzung impliziert eine hohe Chance der frühen Förderung, sodass das Kind lernt, seine natürlichen Ressourcen zum Lernen zu nutzen oder Konflikte produktiv und respektvoll zu lösen.

Ein wichtiges Gebiet der Entwicklungspsychologie stellt die kognitive Entwicklung dar, die insbesondere durch Erkenntnisse des Schweizer Psychologen Jean Piaget sowie des amerikanischen Forscher Lawrence Kohlberg geprägt wurde (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Bei ihren Untersuchungen gelang es, eine empirische Erfassung von Verhaltensweisen im Entwicklungszusammenhang vorzunehmen (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Auf Grundlage der Erkenntnis, dass sich ein Kind altersabhängig in bestimmten Entwicklungsniveaus befindet, entwickelte Piaget das sogenannte Stufenmodell (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.).

Sensomotorische Phase	
Stufe 1: <i>Zusammenhang zwischen Handlung und Effekt wird erkannt Begreifen im wörtlichen Sinn</i>	1. Lebensjahr
Präoperationale Phase	
Stufe 2: Egozentrismus , Kind betrachtet und deutet die Welt vom eigenen Standpunkt aus <i>Begründungszusammenhänge in kurzen Argumentationsketten</i>	2.-7. Lebensjahr
Konkret-operatorische Phase	
Stufe 3: Dezentrierung der Aufmerksamkeit, Kind kann auch andere Betrachtungswinkel einnehmen <i>Denken bleibt sehr gegenständlich und konkret Mehrere Ebenen, Eigenschaften können in Beziehung gesetzt werden Reversibilität, konkrete Operationen können gedanklich umgekehrt werden</i>	7.-11./12. Lebensjahr
Formal-operatorische Phase	
Stufe 4: <i>Abstraktheit des Denkens, ohne Rückgriff auf Konkretes Hypothetisch-deduktives Schließen Über Wirklichkeit kann nun auch formal, an nicht mehr konkret vorstellbaren Inhalten nachgedacht werden Reflexion des eigenen Denkens (Form, Struktur und Begründung von Aussagen) möglich.</i>	ab 11./12. Lebensjahr

Abbildung 1 Die Stufentheorien/ Strukturgenetische Entwicklungsmodelle (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.).

Die Erkenntnisse gewann Piaget aus der Untersuchung darüber, wie sich naturwissenschaftliches Denken beim Menschen entwickelt. Auf Basis der Studie stellten gewisse Parallelen in Intelligenztests mit Kindern heraus (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Ähnliche, alterstypische Fehler fasste Piaget in Phasen zusammen, die auch als ‚Stufen der kognitiven Entwicklung‘ bezeichnet werden und Kinder mit ähnlichen Deutungsmustern zusammenfassen (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Es sind demnach verschiedene Stadien der kognitiven

Entwicklung, die je eine eigenständige Denkform markieren (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Außerdem argumentiert Piaget, dass die Stufen aufeinander aufbauen bzw. miteinander wechselwirken (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Allerdings kann nur nach Abschluss einer Stufe eine neue erreicht werden (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.).

Die neuere psychologische Forschung modifiziert das von Piaget begründete Stufenmodell jedoch (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Gewisse Schlüsse, wie der Animismus, der besagt, dass sich Gegenstände wie Menschen verhalten oder der Egozentrismus, der beschreibt, dass Kinder keine andere Perspektiven einnehmen können, wurden relativiert (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Zudem muss angesichts frühkindlicher Fehlleistungen auch mangelnde Lebenserfahrung bzw. noch gering ausgeprägte pädagogische Fähigkeiten mit einbezogen werden (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). So haben Kinder weniger Erfahrung als Erwachsene und lernen täglich durch Geschehnisse wie Konflikte, Freundschaften mit anderen Kindern oder der Interaktion mit Erwachsenen wie zum Beispiel den Eltern oder pädagogischen Fachkräften.

Ein weiterer Faktor ist, dass unterschiedliche Entwicklungsniveaus auf multifaktorielle Gründe zurückzuführen sind (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). So spielen bisher erworbenes Hintergrundwissen, Lebensstile im Elternhaus, oder erlernte Normen und Werte eine elementare Rolle in der Entwicklung und sind bei Einschätzungen eines Kindes zu beachten (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.).

In der modernen Entwicklungspsychologie wird von privilegierten Wissensdomänen (im Englischen auch als ‚core domains‘ bezeichnet) gesprochen (Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg, 2016, o. S.). Damit sind Bereiche des intuitiven Wissens gemeint, die bereits im frühen Stadium der Entwicklung bestehen und auf welche im weiteren Entwicklungsverlauf aufgebaut werden kann (Lohaus & Vierhaus, 2019, o. S.).

Zudem teilt die Entwicklungspsychologie die Entwicklung in drei verschiedene Phasen ein: Die frühe Kindheit (3 bis 6 Jahre), die mittlere und späte Kindheit (6 bis 11 Jahre) und die Jugend (12 bis 19 Jahre) (Rossi & Hauser, 2015, S. 1). Eine große Herausforderung für pädagogische Fachkräfte ist, auf die entsprechenden Bedürfnisse, die Kinder in den jeweiligen Phasen mitbringen, ideal einzugehen und nicht alle Kinder

gleich zu behandeln (Rossi & Hauser, 2015, S. 1). Denn jeder Zeitabschnitt bringt andere Empfindungen, Entwicklungsaufgaben und eine unterschiedliche Wahrnehmung der Welt im Generellen mit sich (Rossi & Hauser, 2015, S. 1).

Armbrust et al. (2012, S. 15) schreiben, dass „ohne soziale Einbettung und Resonanz durch das bereits erfahrungsreichere Umfeld, ohne konflikträchtige Reibungspotenziale“ die Entwicklung eines jungen Menschen hinsichtlich Selbsterlebens und Selbstbewältigungsprozess unmöglich wird. Dialog und Kommunikation sind Grundvoraussetzungen für Kinder, um einen gesunden Entwicklungsprozess zu erleben (Armbrust et al., 2012, S. 15). Aus der Verwurzelung des Kindes im historischen sowie sozialen Raum entstehen Bewusstsein und Selbstbewusstsein (Armbrust et al., 2012, S. 15). Dass in den prozessual erlebten Entwicklungssprüngen auch Missmut, Ärger, Selbstunsicherheiten und Konflikte ausgelöst werden können, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Kinder häufig in einem Abhängigkeitsverhältnis zu der Erziehungsperson stehen (Armbrust et al., 2012, S. 15).. Dadurch kann es passieren, dass sich beide Seiten für (negative) Gefühle verantwortlich machen (Armbrust et al., 2012, S. 15). Hier appelliert Armbrust et al. (2012, S. 15), dass die erwachsene Person zurücktreten muss, um durch die dadurch gewonnene Distanz in einer neuen und förderlichen Art erneut auf das Kind zukommt und neue Diskurse aufzeigt.

2.1.1 Entwicklungspsychologische Aspekte von Kindern zwischen 5 und 6

Insbesondere der für diese Arbeit relevanten Altersabschnitt von 5 bis 6 ist von großen Geschwindigkeitsunterschieden in der Entwicklung geprägt (Rossi & Hauser, 2015, S. 1). So können einige Kinder bereits Fahrradfahren, oder Schuhe binden und andere noch nicht. Laut der Entwicklungspsychologie verfügt jedes Kind über ein eigenes Lerntempo und einen individuellen Lernweg (Rossi & Hauser, 2015, S. 1).

Orientiert man sich an der Altersspanne zwischen 3 und 6 Jahren, können in verschiedenen Bereichen der Entwicklung gewisse Schritte bzw. Stadien zusammengefasst werden. Hinsichtlich der körperlichen und motorischen Entwicklung wurde in Studien festgestellt, dass das Gehirn bei Kindern, die am Ende der Kindergartenzeit stehen, bereits 90 Prozent des Gewichtes eines Erwachsenengehirns aufweist (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Die Koordination von Fingern und Händen nimmt zu und der Gleichgewichtssinn verbessert sich (Rossi & Hauser, 2015, S. 2).

Auch hinsichtlich der kognitiven Entwicklung in dieser Altersspanne gibt es einige Erkenntnisse. So sind Kinder zwischen 3 bis 6 Jahren in der Lage, über Magie nachzudenken und oft wird an übernatürliche Kräfte oder Märchenwesen geglaubt (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Somit ist die kindliche Umwelt stark emotional besetzt (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Ein weiterer Aspekt der kognitiven Entwicklung ist der vorherrschende Egozentrismus (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Kinder in dieser Altersspanne schließen von sich aus auf die Umwelt und beziehen alles auf sich (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Sie gehen demnach davon aus, dass die Umwelt stets mit denselben Fähigkeiten ausgestattet ist, wie sie selbst (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Ab dem vierten Lebensjahr entwickelt sich die Erkenntnis, dass andere Menschen gegebenenfalls eine andere Weltsicht mitbringen können und dadurch auch anders handeln, als sie es kennen (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Die ‚Theory of mind‘ fasst diesen Prozess zusammen und beschreibt, dass das Kind mentale Zustände wie Wissen, Denken, Glauben oder Fühlen sich selbst, oder anderen Personen zuordnen kann (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Des Weiteren wird die exekutive Kontrolle, also Überwachungs- und Steuerungsprozesse, bedeutsam verbessert (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Das impliziert, dass das Kind eigene Handlung zunehmend selbst planen, Regelwechsel flexibel annehmen, nicht zielführendes Verhalten unterdrücken und Arbeitsgedächtnisprozesse überwachen kann (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Darüber hinaus werden Gedächtnisvorgänge systematischer und strategischer (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Insbesondere zwischen 4 und 7 Jahren ist eine deutliche Verbesserung des Kurzzeitgedächtnisses erkennbar (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Dennoch sollten Kinder im Kindergarten mit möglichst kurzen Auftragsketten konfrontiert werden (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Die Speicherung im Langzeitgedächtnis ist jedoch umso erfolgreicher, je vertrauter eine Situation oder das Ereignis ist (Rossi & Hauser, 2015, S. 2). Die Konzentrationsfähigkeit bei dieser Altersspanne liegt bei circa 15 Minuten (Rossi & Hauser, 2015, S. 2).

Zudem wurde die Sprachentwicklung bei 3- bis 6-Jährigen untersucht. Bis zum dritten Lebensjahr werden insbesondere Verben, Adjektive und Nomen erlernt (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Ab dann erwerben Kinder die Fähigkeit, Präpositionen und Artikel zu nutzen (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). So wird davon ausgegangen, dass Kinder ab 5 Jahren bereits Fragen stellen und beantworten können, ihr Verhalten sprachlich begründen können und fähig sind, Wünsche zu äußern (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Zudem hilft es Kindern, wenn ihre Gedanken und Gefühle geordnet werden (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Das ist

beispielsweise möglich, wenn ihnen aufmerksam zugehört wird (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Insbesondere in der Vorschulphase ist eine rasante Sprachentwicklung zu verzeichnen (Rossi & Hauser, 2015, S. 3).

Ein weiterer Aspekt der Entwicklungspsychologie ist die Entwicklung von Motivation und Emotion (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). So sind Kinder ab circa 3,5 Jahren in der Lage, Handlungsergebnisse wie Erfolg oder Misserfolg auf das eigene Verhalten zurückzuführen und demzufolge Stolz oder auch Scham zu empfinden (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Ab 5 Jahren kann ein Kind den Schweregrad einer Aufgabe einschätzen und fühlt sich nach erfolgreicher Bewältigung umso besser, je schwerer die Aufgabe war (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Des Weiteren sind bei Kindern ab 5 Jahren individuelle Unterschiede in der spontanen Leistungsbereitschaft erkennbar (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). So wählen Kinder in der Regel eher Aufgaben, von denen sie ausgehen, dass sie sie erfolgreich bewältigen werden (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Dennoch folgen Kinder oft eher dem Lustprinzip, wodurch Erwartungen von Erwachsenen den eigenen hinten angestellt werden (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Außerdem können Kinder in dieser Altersgruppe Basisemotionen wie Ärger, Furcht, Ekel, Stolz, Freude, Wut, Schuld, Scham, Schmerz, Verachtung, Trauer oder Überraschung äußern (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Gleichzeitig lernen sie, Emotionsausdrücke als Mittel der Kommunikation einzusetzen (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Zudem entwickeln sie zunehmend Strategien zur Emotionsregulation, wobei die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub sowie die Entwicklung der Frustrationstoleranz die wohl größten Herausforderungen darstellen und am meisten Zeit benötigen (Rossi & Hauser, 2015, S. 3).

In der Persönlichkeitsentwicklung von 3 bis 6 Jahren steht vor allem das sich entwickelnde Selbstkonzept, also die Einschätzung über sich selbst, im Vordergrund (Rossi & Hauser, 2015, S. 3). Bereits mit 3 bis 4 Jahren können sich Kinder konkrete Eigenschaften zuschreiben, die jedoch meist unrealistisch positiv sind (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). So beschreiben sich Kinder in der Regel eher so, wie sie gerne wären, als so, wie sie in der Realität sind (Rossi & Hauser, 2015, S. 4).

Den letzten Punkt in der entwicklungspsychologischen Betrachtung stellt die soziale Entwicklung dar (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). So werden in der frühen Kindheit die Interaktionen mit Gleichaltrigen sowohl komplexer als auch sozial verträglicher (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). Auch das Lernfeld wird durch die spielerische Auseinandersetzung mit der Umwelt breiter, wodurch auch die Sozialisation vorangetrieben wird (Rossi &

Hauser, 2015, S. 4). Unterschieden wird hierbei zwischen dem Rollenspiel, dem Funktionsspiel sowie dem werkschaffenden Spiel (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). Je mehr die egozentrische Denkweise überwunden wird und sich Kinder gemeinsam einigen, womit und wie sie spielen wollen, desto eher werden kooperative Spielformen möglich (Rossi & Hauser, 2015, S. 4).

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere das Rollenspiel von Bedeutung, da dieses auch in der Vermittlung der gewaltfreien Kommunikation für Kinder in Form der Giraffensprache zum Einsatz kommt. Darauf wird im Laufe der Arbeit noch genauer eingegangen. Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren engagieren sich häufig in Als-ob-Spielen, in denen gewisse Objekte neue Funktionen erhalten (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). So werden beispielsweise Schachteln zu Autos umgestaltet oder die Kinder imitieren Hexen, Pferde oder Ähnliches (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). Somit werden durch Rollenspiele Brücken zur Wirklichkeit gebildet, wodurch Kinder Erlebnisse besser verarbeiten und ihre inneren Spannungen abbauen können (Rossi & Hauser, 2015, S. 4).

Hinsichtlich des Beziehungsverhaltens von Kindern dieser Altersgruppe lässt sich beobachten, dass Beziehungen zu den engsten Bezugspersonen in der Familie wichtig und oft auch eng sind, jedoch auch noch weitere (Freundschafts-)Beziehungen hinzukommen (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). Vor allem Vertrauen und gemeinsame Aktivitäten helfen, Freundschaften zu knüpfen (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). Die Bereitschaft, Spielsachen mit anderen zu teilen, ist jedoch sehr individuell (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). Emotionale Beziehungen und soziale Interaktionen sind auch deshalb wichtig, weil Kinder hier besonders gut lernen (Becker-Stoll, 2018, S. 1). Außerdem nehmen Kinder Bildungsprozesse in der Regel nur dann wahr, wenn sie in funktionierende Beziehungen mit denen eingebettet sind, die die Bildung vermitteln möchten (Becker-Stoll, 2018, S. 1). Denn dadurch erlebt sich das Kind als selbstwirksame und aktiv handelnde Person (Becker-Stoll, 2018, S. 1).

2.1.2 Streitfähigkeit

Untersuchungen zum allgemeinen Konfliktverhalten stellten einige Verhaltensweisen heraus, die viele Menschen im Streit aufzeigen (Gugel, 2007, S. 2). So gehören Flucht oder Kampf zu den Grundformen des Konfliktverhaltens eines Menschen (Gugel, 2007, S. 2). Außerdem geht es vielen Personen darum, die eigenen Vorteile durchzusetzen, wofür auch zum Teil intensive Mittel, wie beispielsweise das Festhalten an Positionen,

wo sich bereits eventuelle Misserfolge abzeichnen lassen, eingesetzt werden (Gugel, 2007, S. 2). Dadurch geschieht auf allen Ebenen ein Verlust der Differenzierung (Gugel, 2007, S. 2). Konflikte werden somit „als Nullsummenspiele erlebt, die gewonnen werden müssen oder sonst verloren gehen“ (Gugel, 2007, S. 2) und stellen für viele eine Bedrohung der eigenen Sicherheit dar (Gugel, 2007, S. 2). Diese Untersuchungen zeigen, wie wichtig es ist, bereits in frühen Jahren der Kindheit zu lernen, Konflikte anstatt als Bedrohung als Chance wahrzunehmen und zu lernen, richtig zu streiten. Bartl (2021, S.1) argumentiert, dass sich ab dem dritten Lebensjahr die ersten Kinderfreundschaften entwickeln. Das hängt oft auch mit dem Eintritt in den Kindergarten zusammen, da sich die Kinder dort regelmäßig sehen und sich somit favorisierte Spielkamerad:innen herausbilden (Bartl, 2021, S. 1). Durch die häufigen Begegnungen, Unternehmungen und die grundsätzlich gleichen Interessen ist die Chance hoch, dass sich Sympathien füreinander entwickeln und somit Freundschaften entstehen. Durch gemeinsame Interaktionen haben Kinder die Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu erlernen (Bartl, 2021, S. 1). Insbesondere der Umgang mit Kindern im gleichen Alter ist für die Entwicklung elementar, da Kinder so kooperieren lernen, ihr moralisches Handeln und Urteilen ausbauen, sensibler werden und Vertrauen aufbauen können (Bartl, 2021, S. 1). Des Weiteren werden in Freundschaften auch Konflikterfahrungen gesammelt und der Umgang mit Ausgrenzung oder Enttäuschungen geübt (Bartl, 2021, S. 1). Denn die Entwicklung von Fähigkeiten, Stresssituationen gut zu bewältigen und Lösungen für Konfliktsituationen zu finden, stellen wesentliche Aufgaben der frühkindlichen Erziehung dar (Valtin, 1991, S. 1). Wichtig ist es auch zu berücksichtigen, dass die Art und Weise, wie Kinder miteinander in Loslösung von Autoritäten interagieren, zwischen Erwachsenen und Kindern so nicht stattfinden kann (Bartl, 2021, S. 1). Kinderfreundschaften sind davon geprägt, dass sie im Vergleich zu den meisten Freundschaften im Erwachsenenalter eher unsicher sind, da eine Freundschaft auch recht schnell wieder beendet werden kann oder Freunde schnell gewechselt werden (Bartl, 2021, S. 1). Ungeachtet dessen, ob eine Kinderfreundschaft einen Tag oder mehrere Jahre lang anhält, erfüllt sie den Zweck, als Vorstufe für die spätere Fähigkeit der Bindung zu dienen (Bartl, 2021, S. 1). So können sich Kinder in Freundschaften jene Verhaltensweisen aneignen, die beim Streiten hilfreich sein können, da sie eine Konfliktlösung begünstigen können (Valtin, 1991, S. 1). Dazu gehört beispielsweise eigene Wünsche und Interessen aussprechen zu können, das Erkennen und Berücksichtigen von den Bedürfnissen des anderen, das Ertragen von eventuellen

Spannungen sowie bereit zu sein, nachzugeben, Kompromisse zu schließen oder sich gegebenenfalls zu behaupten (Valtin, 1991, S. 1).

Auch Kinder sind in ihren Freundschaften auf emotionaler Ebene verbunden, weshalb sie in Konfliktsituationen eine erhöhte Motivation aufweisen, die Beziehung aufrechtzuerhalten (Valtin, 1991, S. 1). Zudem sind Kinder innerhalb von Freundschaften eher gewillt, Spannungen zu ertragen, Kompromisse einzugehen oder kontroverse Standpunkte zu vertreten (Valtin, 1991, S. 1). Bartl (2021, S. 21) gibt an, dass eine von den Kindern selbst beendete Freundschaft ihren Zweck erfüllt hat und betont die Notwendigkeit, dass Kinder ihre Konflikte untereinander selbst austragen, ohne dass Erwachsene ständig eingreifen (Bartl, 2021, S. 1). Denn dadurch erlernen Kinder das Argumentieren in Streitsituationen sowie das Entwickeln von Strategien, die hilfreich sein können (Bartl, 2021, S. 1). Dahingegen ist es wenig förderlich, wenn Streiten als böse, unfolgsam oder nicht brav gleichgesetzt wird, da vielmehr ein Konfliktlösemoment in den Vordergrund gestellt werden muss (Bartl, 2021, S. 1). Schließlich werden Menschen in ihrem Leben oftmals vor Konfliktsituationen gestellt, die bearbeitet werden müssen, indem Kompromisse gefunden werden (Bartl, 2021, S. 1). Das funktioniert jedoch nur dann, wenn die eigenen Konfliktkompetenzen ausgebaut werden und das am besten so früh wie möglich (Bartl, 2021, S. 1). In der Entwicklungspsychologie gilt der Aufbau von Kommunikationsfähigkeit sowie von sozialem Bindungsverhalten als elementare Grundlage für die persönliche Entwicklung eines Menschen.

Gugel (2007, S. 7) ging in seinem Werk zudem der Frage nach, ob es bei Kindern gewisse Schlüsselthemen gibt, die sie in ihrem sozialen Miteinander besonders interessieren (Gugel, 2007, S. 6). In diesem Kontext nennt er „einander kennen lernen, Besitzklärung, Positionen finden, festigen oder ändern wollen, Gruppen und Freundschaften bilden, Territorien erobern, Regeln testen, einfordern, erfinden oder verändern, Grenzen bei anderen testen, andere herausfordern“ (Gugel, 2007, S. 6). Was all diese Themen gemeinsam haben, ist, dass sie sich auf den Aufbau des sozialen Miteinanders konzentrieren, wodurch die Kinder Orientierung bekommen, um ihren Platz innerhalb einer Gruppe zu finden (Gugel, 2007, S. 6). Gugel (2007, S. 6) schreibt außerdem, dass Kinder, die für eine lange Zeit zusammen in einer Gruppe sind, ein gemeinsames Interesse daran haben, dass sie untereinander eine harmonische Beziehung pflegen. Somit sind Konflikte innerhalb von Gruppengefügen sogar wichtig für die soziale Orientierung.

Zudem zeigte sich, dass Kinder in der Regel auch ohne das Eingreifen von Erwachsenen „selbstständig integrative Lösungswege finden können“ (Gugel, 2007, S. 6).

Mitunter ist Streitfähigkeit etwas, das sich mit dem Älterwerden stetig entwickelt (Gugel, 2007, S. 13). So führte Valtin eine Studie mit rund 80 Kindern im Alter zwischen 5 und 12 Jahren durch und stellte ihnen Fragen bezüglich ihrer Auffassung von Streit sowie idealen Möglichkeiten der Konfliktlösung bzw. Streitbeilegung. Bei der Datenauswertung konnte gezeigt werden, dass viele der Antworten von 5- bis 8-Jährigen und 10- bis 12-Jährigen starke Ähnlichkeiten hatten, sodass die Ergebnisse der Stichproben letztlich in die zwei Alterskategorien ‚die jüngeren Kinder‘ und ‚die älteren Kinder‘ eingeteilt wurden (Valtin, 2001, S. 1).

So wurde auch in dieser Studie herausgestellt, dass Kinder im Alter von 5 bis 8 Provokationen und Hauen wegen Besitzansprüchen als die häufigsten Formen bzw. Gründe für Streit angaben (Valtin, 2001, S. 2). So bestand für beinahe alle befragten Kinder aus dieser Altersgruppe Streiten aus körperlichen Auseinandersetzungen, was für sie auch eine durchaus akzeptierte Form des Ausdrucks eines Konfliktes darstellt (Valtin, 2001, S. 2). Dabei sind die meistgenannten Formen der Konfliktaustragung ‚kloppen‘ und ‚hauen‘, gefolgt von ‚beißen‘ und ‚an den Haaren ziehen‘ (Valtin, 2001, S. 2). Die sprachlich geführten Formen des Streitens sind ‚sich anbrüllen‘, ‚sich beschimpfen‘, ‚sich gewisse Ausdrücke sagen‘ oder die Interaktion abzubrechen (Valtin, 2001, S. 2).

Kindern in diesem Alter sind die Motive und Gefühle, welche zum Konflikt geführt haben, zudem häufig gar nicht bewusst (Gugel, 2007, S. 13, Valtin, 2001, S. 2). Auch zeigte diese Studie auf, dass ein Drittel der jüngeren Kinder Schwierigkeiten hatte, Gründe für die Streitigkeiten anzugeben (Valtin, 2001, S. 2). Auffällig war auch, dass es sich dabei mehrheitlich um Fünfjährige handelte, was auch darauf zurückzuführen ist, dass in diesem Alter die Fähigkeit, Motive von Handlungen zu unterscheiden, noch nicht ausgeprägt ist (Valtin, 2001, S. 2). Zudem fanden die Autor:innen heraus, dass die Hälfte der jüngeren Kinder, die Auskünfte über ihre Streitgründe geben konnten, Besitzansprüche bzw. ‚sich gegenseitig etwas wegnehmen‘ nannten und es als selbstverständlich ansahen, darauf mit Handgreiflichkeiten zu reagieren (Valtin, 2001, S. 2). Das ist auch auf die noch nicht ausgebildete Impulskontrolle sowie die fehlende Frustrationstoleranz zurückzuführen, die Kinder im Alter von 5 bis 8 oft noch nicht entwickelt haben (Valtin, 2001, S. 3).

Des Weiteren beschreibt Valtin auch das Phänomen, dass Kinder in dieser Altersgruppe „ein Muster der strengen Gegenseitigkeit von Handlungen, das auch die Erwartung der Kinder in Freundschaftsbeziehungen prägt“, aufweisen (2001, S. 3). Zusammenfassend ist also das Konzept von Streit bei 5 bis 6-Jährigen, wenn einem der Kinder ein Gegenstand, den es gerne haben möchte, verwehrt wird oder auf Grund einer Handlung des anderen daran gehindert wird, das zu tun was, was er gerne tun würde (Valtin, 2001, S. 3).

Bei 8- bis 10-Jährigen kann ein Streit ebenfalls handgreiflich werden, allerdings ist der Unterschied zu 5- bis 6-Jährigen, dass hier Gefühle bereits mehr entscheidend sind (Gugel, 2007, S. 13). Hier scheint vielmehr der psychologische Sachverhalt Auslöser eines Streits zu werden, anstatt durch bloße Handlungen aneinander zu geraten (Valtin, 2001, S. 3). In dieser Altersgruppe bringen Kinder bereits Erwartungen mit und sind somit enttäuscht, wenn der Freund sie nicht erfüllt (Valtin, 2001, S. 3). So werden enttäuschte Erwartungen oder ein verletzter Gleichheitsgrundsatz häufig als Auslöser wahrgenommen, sodass für eine Konfliktlösung streitauslösende Handlungen am besten sprachlich, symbolisch oder auch konkret wieder rückgängig gemacht werden (Gugel, 2007, S. 13). Es geht also dann darum, einen Schaden wieder gut zu machen oder sich für die verletzende Handlung zu entschuldigen (Gugel, 2007, S. 13).

2.1.3 Konfliktkompetenzen

Die Kommunikation von Kindern verfügt über ein breiteres Verhaltensrepertoire als die von Erwachsenen, denn metaphorische Symbolik sowie die Körpersprache spielen bei Kindern eine große Rolle (Gugel, 2007, S. 7). Das gilt insbesondere für jene, bei denen die Sprachfertigkeit noch nicht differenziert genug ausgebildet ist (Gugel, 2007, S. 7). Des Weiteren wird eine ganz eigene Verständigungsform herausgebildet, wenn eine Gruppe lange zusammen ist, da diese über eine gemeinsame Kommunikationskultur sowie gemeinsames Wissen verfügt (Gugel, 2007, S. 7). Für Außenstehende ist das hingegen nicht unmittelbar zugänglich (Gugel, 2007, S. 7). Sprachliche Auseinandersetzungen bestehen bei jüngeren Kindern darüber hinaus oft aus Behauptung und Gegenbehauptung. Durch Wiederholungen sowie einer erhöhten Lautstärke sollen Geltungsansprüche verdeutlicht werden (Valtin, 2001, S. 3). Erst wenn Kinder höhere Altersstufen erreichen, begründen sie ihren Standpunkt auch durch weitere Mittel wie Erklärungen und Rechtfertigungen (Valtin, 2001, S. 3).

Gugel (2007, S. 7) stellte zudem vier Stufen heraus, die Kinder bei der Bearbeitung von Konflikten anwenden. Die erste Stufe stellt die reine Körpersprache dar, bei der Kinder das Geschehen grundlegend durch Körpersprache beeinflussen (Gugel, 2007, S. 7). Dies ist schließlich die erste Sprache, die alle Kinder erlernen, wodurch sie Auseinandersetzungen vor allem hierdurch zu führen wissen (Gugel, 2007, S. 7).

In der zweiten Stufe verlaufen die Auseinandersetzungen ebenfalls hauptsächlich körperlich, allerdings kommt die ausdrucksstarke Sprache dazu, bei der Worte sogar gewalttätig sein können (Gugel, 2007, S. 7).

Die dritte Stufe umfasst die Phase, in der Konflikte zunächst auf sprachlicher Ebene angegangen werden und sich die Austragung schließlich auf körperliche Ebene verlagert (Gugel, 2007, S. 7).

In der letzten Stufe tragen die Kinder den Konflikt schließlich stark sprachlich aus und besitzen bereits die Fähigkeit, Argumente zu verstehen und zu akzeptieren (Gugel, 2007, S. 7).

Auch Valtin geht auf Methoden der Konfliktbewältigung von Kindern ein. So empfahl ein Fünftel der Kinder, die im Rahmen ihrer Studie zu Konflikten befragt wurden, dass Streitereien durch „einfach aufzuhören und/oder sich einfach wieder zu vertragen“ (Valtin, 2001, S. 4). Es wurde außerdem betont, dass das Beilegen eines Konfliktes eine einseitige Lösung sein kann, da für ein Ende mindestens einer der Streitpartner aufhören muss (Valtin, 2001, S. 4). Für manche Kinder sind gewisse Rituale Teil des Vertragens, zum Beispiel sprachliche Formeln (Valtin, 2001, S. 4). Das zeigt, dass nicht die Berücksichtigung von individuellen Gefühlen oder Motiven für das Beenden eines Streits entscheidend ist, sondern bereits das Aussprechen einer Formel ausreichen kann, um sich zu vertragen (Valtin, 2001, S. 4). Denn bereits die Aussage ‚Wollen wir uns wieder vertragen?‘ ist Valtin (2001, S. 4) zufolge keine echte Frage, auf die eine Antwort erwartet wird, sondern vielmehr ein Ritual, das die Wirkung hat, einen Streit zu beenden.

Ein weiterer Unterschied in der Streitkultur von jüngeren Kindern und Erwachsenen ist, dass bei Kindern der Streit bereits mit einer einfachen Entschuldigung bzw. der Verwendung einer Formel zum Vertragen oder einem sonstigen Vertragsritual beendet werden kann (Valtin, 2001, S. 5). Letzteres kann auch ein einfaches sich die Hand geben sein (Valtin, 2001, S. 5). Bei Konflikten unter Erwachsenen „muss sich der für den Streit Verantwortliche zu seiner Schuld bekennen, dies mit einer gewissen

Glaubwürdigkeit vortragen und den anderen um Entschuldigung bitten“ (Valtin, 2001, S. 5).

Wichtig zu beachten ist, dass eine gewisse Form der Streitkultur im Kindergarten durchaus angebracht und sinnvoll für eine gesunde Entwicklung ist (Armbrust et al., 2012, S. 27). Denn durch Konflikte kann auch Nähe unter den Kindern geschaffen werden, weshalb Streit keinesfalls tabuisiert werden sollte (Armbrust et al., 2012, S. 27).

Da ein Konflikt verschiedene Formen annehmen kann, gibt es auch verschiedene Lösungswege, diesen zu beenden. Geraten Kinder aneinander, so sind, wie soeben beschrieben, einfaches Aufhören, sich der Situation entziehen oder ein willentliches Sich-Vertragen die meistgenannten Formen der jüngeren Kinder (Valtin, 2001, S. 6-7). Liegt allerdings das Streitkonzept der Enttäuschung eines Kindes durch die Handlung eines Anderen vor, so besteht laut Angaben der befragten Kinder die Lösung darin, die den Konflikt auslösende Handlung wieder rückgängig zu machen (Valtin, 2001, S. 7). Das kann entweder in Form einer symbolischen Handlung erfolgen, indem die Handlung bedauert wird, oder, indem der Gegenstand konkret zurückgegeben wird (Valtin, 2001, S. 7).

Dennoch betont Valtin (2007, S. 7) die Schwierigkeiten von jüngeren Kindern, zu begreifen, dass sich zu vertragen oder Einigung eine zweiseitige Angelegenheit ist. So war nur bei vier Kindern in der Befragung der Ansatz erkennbar, dass eine Einigung von beiden Streitpartnern erfolgt und nicht nur einseitig (Valtin, 2001, S. 7). Das liegt daran, dass Kinder in diesem Alter noch Probleme haben, zwei unterschiedliche Standpunkte zur gleichen Zeit zu berücksichtigen (Valtin, 2001, S. 7). Wünsche sollten daher eher nacheinander verwirklicht werden oder es muss sich abgewechselt werden, da somit über die Einseitigkeit der Konfliktlösung bei jüngeren Kindern hinausgegangen werden kann (Valtin, 2001, S. 7).

2.2 Rolle der pädagogischen Fachkräfte

Es ist demnach wichtig, den Entwicklungsstand von Kindern zu berücksichtigen, wenn Erwachsene ihnen dabei helfen wollen, das Streiten zu erlernen (Valtin, 2001, S. 1). Gerade in Gruppenkonstellationen, wie es in der Vorschule üblich ist, fühlen sich manche Kinder intuitiv zueinander hingezogen, wohingegen andere regelmäßig in Streit miteinander geraten (Friedrich, 2021, S. 10). Das Umfeld, welches nicht direkt involviert

ist, kann Lösungsvorschläge hervorbringen, die zu neuen Diskussionen aller Beteiligten anregen und so zu einer Klärung führen können (Gugel, 2007, S. 7).

Die Grundlage sollte jedoch eine gewisse Offenheit und ein Verständnis für die kindliche Streitkultur sein (Armbrust et al., 2012, S. 27). Außerdem weisen Armbrust et al. (2012, S. 27) darauf hin, dass Kinder ab einem gewissen Alter Konflikte häufig, entgegen der Erwartungen von Erziehungspersonen, selbst bewältigen können. Das kann sogar Fähigkeiten fördern, die Kindern helfen, auch im Erwachsenenleben besser mit Konflikten umgehen zu können (Armbrust et al., 2012, S. 27). So kann es bei verbalen Streitigkeiten oft schon helfen, im Hintergrund eine Beobachterposition einzunehmen und lediglich aufzupassen, dass der Streit nicht eskaliert (Armbrust et al., 2012, S. 27).

Für Beobachter:innen kommt es darauf an, ob und inwiefern sie von den Kindern miteinbezogen werden oder wann sie von sich aus eingreifen, da das die Rolle in der Konfliktsituation letztlich stark bedingt (Gugel, 2007, S. 7). Interessanterweise gaben die Kinder in der Befragung von Valtin an, dass das Beenden des Streits durch Erwachsene eine weitere wichtige Form der Konfliktbewältigung darstellt (Valtin, 2001, S. 5). Es wurde zudem angegeben, dass hierbei insbesondere weibliche Erziehungspersonen, wie beispielsweise die Mutter, eine wichtige Rolle für jüngere Kinder spielen (Valtin, 2001, S. 5). So erzählten manche Kinder in der Befragung, dass sie zwar zu handgreiflichen Lösungsversuchen greifen würden, jedoch bei stärkeren Konfliktpartnern auf Hilfe von Erwachsenen hoffen (Valtin, 2001, S. 5). Außerdem können auch Gruppensituationen für manche Kinder eine Überforderung darstellen (Friedrich, 2021, S. 10). Denn hier sind die einen dominanter als die anderen oder betroffene Kinder fühlen sich ausgegrenzt, wodurch das Intervenieren von pädagogischen Fachkräften durchaus angebracht ist (Friedrich, 2021, S. 10).

Generell kann unterstützendes und verständnisvolles Verhalten von Erziehungspersonen Kindern dabei helfen, Enttäuschungen besser zu verarbeiten und bietet ihnen eine Unterstützung, um Konflikte zu lösen (Friedrich, 2021, S. 10). Wichtig beim Intervenieren pädagogischer Fachkräfte ist, dass sie die Gefühle der Kinder akzeptieren (Friedrich, 2021, S. 10). Das hilft dabei, dass sie lernen, mit Gefühlen umzugehen, ohne andere bei dem Ausleben dieser zu verletzen (Friedrich, 2021, S. 10). Ein praktisches Beispiel hierfür könnte ein regelmäßig stattfindender Gesprächskreis sein, indem verständnisvolle Gespräche geführt werden und wo von Seiten der pädagogischen Fachkräfte zum Teil auch klare und gleichzeitig positiv und konkret formulierte Ansagen

notwendig sein können, damit die Kinder sie auch verstehen (Friedrich, 2021, S. 10). So gibt Friedrich (2021, S. 10) an, dass Kinder sich in der Regel besonders dann gerne mitteilen, wenn sie sich angenommen fühlen. Zudem schafft ein Austausch über Gefühle, Sorgen, Wünsche etc. eine gewisse Nähe und Verbundenheit unter Kindern, was wiederum Freundschaften fördern kann (Friedrich, 2021, S. 10). Mitunter können auch die pädagogischen Fachkräfte davon profitieren, da sie die Kinder hierdurch noch besser kennenlernen und erkennen können, ob und inwiefern ein Kind Unterstützung braucht (Friedrich, 2021, S. 10).

Empfehlenswert ist ein regelmäßiger Austausch mit Kollegen, da es wichtig ist, sich stets selbst zu reflektieren (Friedrich, 2021, S. 10). Schließlich beeinflussen die eigenen Erlebnisse auch stets aktuelle Reaktionen und Betrachtungsweisen (Friedrich, 2021, S. 10). Findet ein Eingriff als Erziehungsperson statt, so sollte dieser unbedingt bewusst geschehen. Denn auch für Bezugspersonen stellen Streitsituationen unter Kindern eine Herausforderung dar (Bartl, 2021, S. 12). Daher schlägt Friedrich (2021, S. 10) gewisse Fragen vor, die im Sinne einer Selbstreflexion gestellt werden können, wie beispielsweise „Was hätte ich mir als Kind gewünscht von meinen Erzieher:innen? Und wenn dies nicht die beste Erfahrung war, was will ich heute anders machen?“ (Friedrich, 2021, S. 10). Denn es kann zum Teil genauso hilfreich sein, sich als Erwachsene bei einem Streit zwischen Kindern zurückzunehmen, anstatt sofort einzugreifen¹ (Bartl, 2021, S. 12). So entwickeln sich Kinder teils besser in Beziehungen untereinander weiter, während durch die Anwesenheit eines Erwachsenen bzw. erzieherische Maßnahmen die Lern- und Erfahrungsfortschritte erschwert oder nicht vermittelt werden können (Bartl, 2021, S. 12). Für den Fortschritt von Kindern kann es durchaus förderlich sein, Konflikte autonom, allein und un gelenkt zu lösen, anstatt, dass eine erwachsene Person in die Auseinandersetzung eingreift (Bartl, 2021, S. 12). Denn die Erfahrung des Aushandelns, der Konsensbildung oder sich zu versöhnen, wird für Kinder in Konfliktsituationen quasi neu entdeckt und neu erlebt (Bartl, 2021, S. 12). Eine Intervention durch Erwachsene kann diese Erlebnisse behindern und ihnen sogar wertvolle Chancen auf wichtige Entwicklungsprozesse nehmen (Bartl, 2021, S. 12).

Daher wird von vielen Seiten sogar eine neue Rollendefinition für Erziehungspersonen gefordert, ganz unter dem Leitspruch „Kinder erziehen Kinder“ (Bartl, 2021, S. 12). So

¹ Das gilt natürlich nicht, wenn es sich um Handgreiflichkeiten handelt oder involvierte Kinder in Gefahr sind (Bartl, 2021, S. 12).

sollte eine pädagogische Fachkraft idealerweise weniger kontrollierend, korrigierend und lenkend agieren und sich stattdessen mehr zurücknehmen (Bartl, 2021, S. 12). Das Vertrauen in Kinder und ihre Fähigkeiten, sich selbst regulieren zu können sowie sich eigendynamisch zu sozialisieren, bildet hierfür eine wichtige Grundvoraussetzung (Bartl, 2021, S. 12). Vor allem, wenn es sich bei einem Streit zwischen Kindern um eine verbale Auseinandersetzung handelt, können pädagogische Fachkräfte diesen auch zunächst aus der Beobachterperspektive begleiten und die Rivalen zunächst bloß beobachten (Armbrust et al., 2012, S. 27). Einen Konflikt selbstständig untereinander zu klären, verschafft nützliche Ressourcen für das spätere Leben (Armbrust et al., 2012, S. 27).

Armbrust et al. (2012, S. 22) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass es eine große Rolle spielt, wie Erwachsene Kindern begegnen. Durch Überforderung, übertriebene Strenge oder Gleichgültigkeit kann Kindern vermittelt werden, sie wären nicht geliebt oder geachtet, was sich wiederum negativ auf die Entwicklung ihres Selbstwerts auswirkt (Armbrust et al., 2012, S. 22). Oft ist auffälliges Verhalten von Seiten der Kinder ein Hinweis auf ein bereits negativ entwickeltes Selbstkonzept, wodurch sie versuchen, um ihren Platz und Anerkennung zu kämpfen und Symptome wie trödeln, lügen, streiten, verweigern etc. zeigen (Armbrust et al., 2012, S. 22). Daher ist es insbesondere in Kindertagesstätten wichtig, dass pädagogische Fachkräfte nicht unterschwellig aggressiv auf verhaltensauffällige Kinder reagieren, sondern Fürsorge, Liebe und Respekt an sie vermitteln und ihnen so das Gefühl geben, ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft zu sein (Armbrust et al., 2012, S. 22). Denn dadurch werden die angeeigneten Überlebensstrategien überflüssig und stattdessen ein Raum geschaffen, in dem Kinder spielerisch lernen und wachsen dürfen (Armbrust et al., 2012, S. 22).

Zudem betonen Armbrust et al. (2012, S. 22) die Notwendigkeit, berechenbare, stabile und zuverlässige Beziehungen für Kinder zu schaffen und schlägt gewisse Handlungen vor, die hilfreich für pädagogische Fachkräfte sein können. Hierzu zählt, die Erfüllung elementarer Bedürfnisse von Kindern durch das eigene Verhalten zu erfüllen (Armbrust et al., 2012, S. 22). Zudem sollte jedes Kind wie ein einmaliges Individuum behandelt und Beziehungen erschaffen werden, die durch Ehrlichkeit, Offenheit und Vertrauen geprägt sind (Armbrust et al., 2012, S. 22-23). Außerdem ist es wichtig, dass die Anerkennung, die dem Kind entgegengebracht wird, vom aktuellen Verhalten unabhängig ist (Armbrust et al., 2012, S. 23). Dennoch sollte das Kind bei der Entwicklung seines Verhaltens unterstützt werden (Armbrust et al. 2012, S. 23).

Außerdem ist ein Arrangieren der sozialen Umwelt, in der Kinder aktiv teilnehmen und sogar Verantwortung übernehmen können, sinnvoll für die Entwicklung (Armbrust et al., 2012, S. 22).

2.3 Rolle der Gruppe in Kindertagesstätten

Das Gruppengeschehen unter den Kindern, die täglich in der Kindertagesstätte aufeinandertreffen, wird durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen bestimmt (Armbrust et al., 2012, S. 26). Das Gruppenklima sowie die darin existierenden Kommunikations- und Beziehungskulturen sind wichtige Faktoren für ein möglichst friedliches Miteinander (Armbrust et al., 2012, S. 26).

Ein Einflussfaktor sind die Eigenschaften und Anlagen, die jedes einzelne Kind mitbringt (Armbrust et al., 2012, S. 26). Ihre verschiedenen Persönlichkeitsanteile und Stimmungen machen sie als Individuum aus (Armbrust et al., 2012, S. 26). So haben die einen Kinder ein größeres Bindungsbedürfnis, andere sind wiederum eher autonom (Armbrust et al., 2012, S. 26). Die innerspezifische bzw. unterpersonale Beziehungsebene stellt die zweite Ebene dar, die sich auf das Gruppengeschehen auswirkt (Armbrust et al., 2012, S. 26). Sie beschreibt die Beziehung zwischen dem Kind, der erwachsenen Person sowie den anderen Kindern (Armbrust et al., 2012, S. 26). Insbesondere die Beziehungsebene zwischen dem Kind und der Gruppe an anderen Kindern kann sehr unterschiedlich ausfallen, da manche Kinder schon früh teilhaben oder außenstehend sein können (Armbrust et al., 2012, S. 26). Bei der dritten Ebene handelt es sich um die Systemebene, die beschreibt, wie es zu einem Gleichgewicht in dem System ‚Kindergarten‘ kommt (Armbrust et al., 2012, S. 26). Um ein Gleichgewicht herzustellen, müssen Bedürfnisse herausgestellt werden, die dieses bedingen (Armbrust et al., 2012, S. 26). Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Frage, wer mit wem spielt, wer wen meidet, wer sich kaum wahrnimmt etc. sind hier hilfreich (Armbrust et al., 2012, S. 26). Die Zusammenhänge zwischen beeinflussenden Faktoren wie beispielsweise elterliche Erwartungen, Nachbarschaft usw. und dem System ‚Kindergarten‘ als solches werden in der vierten Ebene beleuchtet (Armbrust et al., 2012, S. 27). Letztlich bedingen sich alle vier Ebenen gegenseitig und zeigen sich in ihrem Zusammenwirken in Offenheit oder Verschlussenheit, der Öffnung oder Abgrenzung, der Kooperation oder Verweigerung die in der jeweiligen Kindergruppe vorherrschen (Armbrust et al., 2012, S. 27).

Für ein gutes Gruppenklima sollte eine möglichst reibungslose Bewältigung der Alltagsanforderungen stattfinden (Armbrust et al., 2012, S. 27). Konflikte sind Teil des menschlichen Miteinanders, allerdings kommt es für ein größtenteils friedvolles Zusammenleben vor allem darauf an, wie diese innerhalb der Gruppe bewältigt werden (Armbrust et al., 2012, S. 27). Zudem ist es für Kinder und gute gruppenspezifische Beziehungen untereinander wichtig, dass sie in den pädagogischen Fachkräften ihre Probleme anvertrauen können und Verständnis ernten (Armbrust et al., 2012, S. 27).

2.4 Konflikte: Definition

Die folgende allgemeine Definition des Begriffs ‚Konflikt‘ wird in der vorliegenden Arbeit verwendet: „Ein Konflikt ist ein Kampf um Werte und um Anrecht auf mangelnden Status, auf Macht und Mittel, ein Kampf, in dem einander zuwiderlaufende Interessen einander notwendig entweder neutralisieren oder verletzen oder ganz ausschalten“ (Coser, 1965, zitiert nach Gugel, 2007, S. 3).

Wie das obige Zitat anmerkt, beeinträchtigen Konflikte die Wahrnehmungsfähigkeit eines Menschen und nehmen außerdem Einfluss auf das Denk- und Vorstellungsleben (Gugel, 2007, S. 4). Außerdem birgt ein Konflikt eine ständige Gefahr, zu eskalieren, vor allem, wenn auf Macht- und Gewaltstrategien beim Austragen des Streits gesetzt wird (Gugel, 2007, S. 4). Während die Anfangsstadien eines Konflikts in der Regel noch steuerbar sind, kann eine Auseinandersetzung schnell außer Kontrolle geraten (Gugel, 2007, S. 4). Nicht selten stehen die Streitpartner an der Schwelle zur Gewalt, wodurch Leid erzeugt wird (Gugel, 2007, S. 4).

Dennoch ist Streit insbesondere für Kinder eine wichtige Möglichkeit, eigene Grenzen auszutesten und festzustellen, was die Grenzen anderer sind. Außerdem wird durch Streit zum Teil auch Nähe unter den Kindern geschaffen (Armbrust et al., 2012, S. 27).

2.4.1 Konstruktive Konfliktbearbeitung

Bei konstruktiver Konfliktbearbeitung geht es vor allem darum, Konflikte nicht als eine Bedrohung, sondern als Chance wahrzunehmen (Gugel, 2007, S. 2). Denn dadurch wird der Gegner nicht als solcher gesehen, sondern als Person mit eigenen Interessen, die anerkannt werden müssen (Gugel, 2007, S. 2). Außerdem wird gemeinsam nach Lösungen gesucht, wobei Gewaltverzicht selbstverständlich ist und auf „die Wahrung von Würde und Identität aller Beteiligten“ (Gugel, 2007, S. 2) geachtet wird (Gugel,

2007, S. 2). Dadurch kann eine Basis für alle geschaffen werden, auf der sie weiterhin zusammenleben bzw. agieren können (Gugel, 2007, S. 2).

Die zentrale Aufgabe innerhalb der konstruktiven Konfliktbearbeitung ist es, Stufen der Deeskalation als Alternative zur Konfliktsituation aufzuzeigen (Gugel, 2007, S. 2). Außerdem gilt es, Handlungsmöglichkeiten sowie Antworten zu finden, die es ermöglichen, Gewalt auszuschließen oder zumindest zu begrenzen und zudem auf Verhandlungslösungen und Kooperation abzielen (Gugel, 2007, S. 2).

Auch hinsichtlich der Kindererziehung und Konfliktlösungsstrategien gibt es einen Paradigmenwechsel. So war es vor einigen Jahrzehnten gängig, dass Erwachsene eine negative Macht auf Kinder ausübten, um sie zu erziehen (Ruben, 2018, o. S.). Heutzutage werden Kindern in Deutschland mehr Rechte zugesprochen, was auch an bestehenden Vereinen wie beispielsweise das „Deutsche Kinderhilfswerk“ oder „Deutscher Kinderverein e.V.“ sowie Beschlüsse, wie die „UN-Kinderrechtskonvention“ erkennbar ist (Ruben, 2018, o. S.). Hier sollen Kinder beispielsweise die Möglichkeit bekommen, sich selbst erklären zu können, wobei Vertretungen sie unterstützen (Ruben, 2018, o. S.). Dieser Paradigmenwechsel führt auch zu einer Wandlung der Kommunikation mit Kindern (Ruben, 2018, o. S.).

Armbrust et al. (2012, S. 53) schlagen verschiedene Prinzipien vor, die bei der Lösung von Konflikten hilfreich sein können. Einerseits appellieren sie, dass bei Konflikten eher auf die Interessen, als auf die Position bezogen werden sollte. Andererseits sollte zwischen Menschen und Problem unterschieden werden (Armbrust et al., 2012, S. 53). Auch das Wissen, dass es nicht nur eine Wahrheit gibt, hilft, einen Konflikt friedlicher zu lösen (Armbrust et al., 2012, S. 53). Generell ist es wichtig, dass Konflikte in einem respektvollen Miteinander gelöst werden.

2.4.2 Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg

Wir wollen alle geliebt werden.

Werden wir nicht geliebt,
wollen wir bewundert werden.

Werden wir nicht bewundert,
wollen wir gefürchtet werden.

Werden wir nicht gefürchtet,
wollen wir gehasst und missachtet werden. Wir wollen ein Gefühl

in unseren Mitmenschen auslösen, ganz gleich, um welches es sich dabei auch handeln mag.

Die Seele zittert vor Leere und sucht Kontakt um jeden Preis.

(Hjalmar Söderberg, 1869–1941, zitiert nach: Leitner, 2020, S. 14)

Marshall B. Rosenberg entwickelte das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation als Strategie der konstruktiven Konfliktbearbeitung (Ruben, 2018, o. S.). Doch die Methode der gewaltfreien Kommunikation ist heute zu einer Art Grundhaltung in zwischenmenschlichen Beziehungen geworden (Ruben, 2018, o. S.).

Rosenberg (2016, S. 18) lehnt sich mit dem Begriff der Gewaltfreiheit an Gandhi an, der sich damit auf das einführende Wesen des Menschen bezog, „das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unserem Herzen nachlässt“ (Rosenberg, 2016, S. 18). Im Alltag fiel Rosenberg oft auf, dass die Art und Weise, in der Menschen miteinander kommunizieren, Auslöser von Leid und Verletzung sind (Rosenberg, 2016, S. 18). Die Methode ‚gewaltfreie Kommunikation‘ soll daher kommunikative und sprachliche Fähigkeiten vermitteln, die es auch unter schwierigen Umständen ermöglichen, menschlich zu argumentieren (Rosenberg, 2016, S. 18). Rosenberg (2016, S. 18) betont jedoch, dass es hierbei lediglich darum ginge, sich wieder daran zu erinnern, wie zwischenmenschliche Kommunikation eigentlich gedacht ist, da alles, was in das Konzept der gewaltfreien Kommunikation integriert wurde, bereits seit Jahrhunderten bekannt sei (Rosenberg, 2016, S. 18).

Gewaltfreie Kommunikation schult sowohl die Art des Zuhörens als auch die Umgestaltung des sprachlichen Ausdrucks (Rosenberg, 2016, S. 18). Anstatt also gewohnheitsgemäß und automatisch zu reagieren, können hierdurch bewusste Antworten trainiert werden, welche „fest auf dem Boden unseres Bewusstseins dessen stehen, was wir wahrnehmen, fühlen und brauchen“ (Rosenberg, 2016, S. 18). Dadurch, dass die gewaltfreie Kommunikation sorgfältiges Beobachten und Bestimmung von störenden Umständen und Verhaltensweisen lehrt, kann es leichter gelingen, die eigenen Bedürfnisse sowie die des Gesprächspartners zu identifizieren bzw. wahrzunehmen (Rosenberg, 2016, S. 19). Nicht nur die Wahrnehmung in Bezug auf die Bedürfnisse der jeweiligen Situation wird gestärkt, sondern auch, das konkrete Verbalisieren von Bedürfnissen (Rosenberg, 2016, S. 19). Viele Menschen reagieren bei Kritik oder Urteilen mit Mustern von Angriff, Rückzug und Verteidigung (Rosenberg, 2016, S. 19). Die gewaltfreie Kommunikation soll durch die Wahrnehmung der dahinterliegenden

Bedürfnisse von einem selbst sowie den Anderen Auswüchse wie gewalttätige Reaktionen, Widerstand und Abwehr soweit wie möglich reduzieren und stattdessen das Potenzial des Einfühlungsvermögens wecken (Rosenberg, 2016, S. 19). Werden nämlich Bedürfnisse, Gefühle und Beobachtungen geklärt und versucht, nachzuvollziehen, so schafft man Nähe anstatt Verurteilung (Rosenberg, 2016, S. 19). Die Methode betont insbesondere den Aspekt des intensiven Zuhörens nach außen und innen, wodurch Einfühlung, Aufmerksamkeit und Wertschätzung auf beiden Seiten erzeugt werden können (Rosenberg, 2016, S. 19).

Rosenberg (2016, S. 21) zählt insgesamt vier Komponenten auf, die das gewaltfreie Kommunikation-Modell ausmachen. Die erste Komponente ist die Beobachtung, bei der es vor allem darum gehen soll, genau wahrzunehmen, was in der betreffenden Situation tatsächlich geschieht (Rosenberg, 2016, S. 21). Die Herausforderung dabei ist es, nicht in eine Beurteilung bzw. Bewertung zu verfallen, sondern lediglich die Tat von jemandem zu beschreiben (Rosenberg, 2016, S. 21). Bei der zweiten Komponente geht es um die Wahrnehmung und Kommunikation der eigenen Gefühle, die auftauchen, wenn die Handlung beobachtet wird (Rosenberg, 2016, S. 21). Diese können sehr unterschiedlich ausfallen, beispielsweise in Form von Verletzung, Irritation oder Freude (Rosenberg, 2016, S. 21). Das Mitteilen der dahinterstehenden Bedürfnisse stellt den dritten Schritt dar (Rosenberg, 2016, S. 21). Alle drei Komponenten werden letztlich zum Ausdruck gebracht, wenn die gewaltfreie Kommunikation eingesetzt wird (Rosenberg, 2016, S. 21). Die vierte Komponente stellt das Erfolgen einer spezifischen Bitte dar (Rosenberg, 2016, S. 21). Diese sollte sich auf das beziehen, was man sich vom Gegenüber wünscht und wodurch die Situation bzw. das Zusammenleben erleichtert wird und wodurch eine Verbesserung der Lebensqualität eintreten kann (Rosenberg, 2016, S. 21).

Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation

- Konkrete Handlungen, die wir beobachten können und die unser Wohlbefinden beeinträchtigen.
- Wie wir uns fühlen in Verbindung mit dem, was wir beobachten.
- Unsere Bedürfnisse, Werte, Wünsche usw., aus denen diese Gefühle entstehen.
- Die konkrete Handlung, um die wir bitten möchten, damit unser aller Leben reicher wird.

Abbildung 2 Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation
Quelle: Rosenberg, 2016, S. 22.

Gewaltfreie Kommunikation besteht demnach einerseits daraus, jene vier Komponenten deutlich auszudrücken und andererseits daraus, jene Informationsteile auch von den Mitmenschen aufzunehmen (Rosenberg, 2016, S. 21). Es geht darum, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, indem man sich darauf einstimmt, was sie brauchen, fühlen und beobachten und gleichzeitig zu lernen, der anderen Person empathisch zuzuhören (Rosenberg, 2016, S. 21).

2.4.2 Wolfssprache

Die Empathiefähigkeit stellt einen wichtigen Teil der gewaltfreien Kommunikation dar, da sie dazu befähigen kann, zuzuhören, ohne zu verurteilen oder sich für die andere Person verantwortlich zu fühlen bzw. Ratschläge zu verteilen (Ruben, 2018, o. S.).

Fehlendes Einfühlungsvermögen ist, Rosenberg zufolge, die Gewalt in der Kommunikation und wird von ihm auch als ‚Wolfssprache‘ bezeichnet (Ruben, 2018, o. S.). Denn die Neigung von Menschen, sich vermehrt auf die Mitmenschen und Umwelt zu beziehen, anstatt bei sich und den eigenen Gefühlen zu bleiben, erschwert die zwischenmenschliche Kommunikation (Ruben, 2018, o. S.). So bezeichnet Rosenberg Verurteilungen und Urteile als „eine wölfische Form, bei der es um Vergleiche, Analysen von Fehlverhalten oder um Bewertungen und Schuldzuweisungen geht“ (Ruben, 2018, o. S.). Da der Wolf, verglichen mit einer Giraffe, eher klein ist und daher Situationen schlechter überblicken kann, greift das Tier zu anderen Mitteln wie Bellen, Knurren, Krallen und Zähne zeigen oder dem direkten Angriff, um sich zu verteidigen (Jule, 2022, o. S.). Rosenberg (2021, S. 3) schreibt, dass jene Menschen, die die Wolfssprache sprechen, versuchen, das Gesagte der anderen Person zu bewerten und zu kategorisieren, wodurch sie es in ‚gut‘, ‚schlecht‘, ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ einordnen. Sie analysieren und wollen entweder belohnen oder bestrafen (Rosenberg, 2021, S. 3; Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47).

2.4.3 Giraffensprache

Das Gegenstück dazu stellt die Giraffensprache dar (Ruben, 2018, o. S.). Die Giraffe wurde von Rosenberg als stellvertretendes Tier für gewaltfreie Kommunikation ausgewählt (Jule, 2022, o. S.). Die Giraffe gilt als das Landtier mit dem größten Herzen und kann aufgrund ihrer Größe und des langen Halses die Situationen mit genügend Abstand überblicken (Jule, 2022, o. S.). Laut Rosenberg (2021, S. 3) haben diejenigen

Menschen, die die Giraffensprache sprechen, einen klaren Geist, der nicht voller Vorurteile oder Kategorien ist (Jule, 2022, o. S.).

Dass Menschen oft die Neigung haben, sich rechtfertigen zu müssen, entstammt Ruben (2018, o. S.) zufolge der Dynamik aus Vergleichen und Urteilen in alltäglichen Konversationen. So sei auch die gängige Phrase ‚etwas tun müssen‘ eine Folge des Bedürfnisses, sich zu rechtfertigen (Ruben, 2018, o. S.). Die Vorstellung, dass Handlungen oder Entscheidungen Strafe oder Lob verdienen, kann dazu führen, dass Bitten schnell als Forderungen missverstanden werden und es bei einer Nichterfüllung zu Schuld, Strafe und schlechtem Gewissen kommt (Ruben, 2018, o. S.). Andererseits kann das Erfüllen einer Bitte vor allem aus der Hoffnung für Belohnung und Lob herrühren (Ruben, 2018, o. S.).

3. Konzeptionelle Überlegungen

Leitner (2020, S. 22) weist darauf hin, dass Rosenberg in seinen Werken über die Methode der gewaltfreien Kommunikation keine konkreten Ansätze vermittelt, wie man damit in Kindertagesstätten arbeiten könnte. Wie bereits erwähnt, betont Rosenberg die Notwendigkeit, Kinder einfühlsam zu begleiten und stellt Ansätze vor, wie Einrichtungen wie zum Beispiel Schulen sowohl für Kinder als auch für Erwachsene eine Institution des gemeinsamen Lernens werden können (Leitner, 2020, S. 22). Zudem zielt seine Methode darauf ab, wie pädagogische Fachkräfte in den verschiedenen Einrichtungen Kinder am besten unterstützen können, um deren Lernwillen somit zu erwecken (Leitner, 2020, S. 22). Hierfür gibt er verschiedene Impulse. So zum Beispiel die Beziehung der pädagogischen Fachkräfte zu sich selbst, untereinander und zu den Kindern zu untersuchen und gegebenenfalls neu zu gestalten (Leitner, 2020, S. 22).

Eine Neugestaltung des Umgangs mit Kindern im Rahmen der frühkindlichen Erziehung und Bildung wurde Leitner (2020, S. 22) zufolge insbesondere durch die PISA-Studie, die 2000 veröffentlicht wurde, ausgelöst bzw. vorangetrieben. Es stellte sich heraus, dass deutsche Schulen weit hinter dem Leistungsumfang der Schulen anderer Länder wie beispielsweise Korea oder Finnland lagen (Leitner, 2020, S. 22). Das führte zu einer öffentlichen Diskussion darüber, wie und ob die frühkindliche Bildung und Betreuung eigentlich funktioniert (Leitner, 2020, S. 22). Der erste Schritt war, den Kindergarten als erste Bildungseinrichtung anzuerkennen, woraufhin Experten bundesweit Bildungspläne als Grundlage für pädagogische Fachkräfte verfassten (Leitner, 2020, S. 22). Darauf

folgten vielfältige Initiativen, Programme und Methoden, die die Frühpädagogik prägten (Leitner, 2020, S. 22).

Das moderne Paradigma der frühkindlichen Erziehung legt vermehrt Wert auf die Inklusion und Partizipation eines Kindes, was auch in der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg eine elementare Rolle spielt (Leitner, 2020, S. 22). Dass diese Entwicklung eine Bereicherung für Kinder sowie Erwachsene sein kann, wird jedoch oft von der Überforderung der in der Kindertagesstätte tätigen pädagogischen Fachkräfte überschattet (Leitner, 2020, S. 23). Leitner hinterfragt somit, wie der Rahmen aussieht, den pädagogische Fachkräfte zur Gestaltung in der Kindertagesstätte haben und in welchem sie in Beziehungen leben können (Leitner, 2020, S. 23). Leitner (2020, S. 23) schlägt zudem einige Fragen vor, unter deren Betrachtung der Rahmen der betreffenden Einrichtung analysiert werden kann. Die ersten Fragen fokussieren sich vor allem auf die Vermittlung von Bildung. So ist es sinnvoll zu analysieren, wie die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte auch hinsichtlich der (Bildungs-)Vermittlung zusammenarbeiten (Leitner, 2020, S. 23). Ob der Rahmen von pädagogischen Fachkräften bzw. den gebildeten Teams gemeinsam gehalten wird und diese sich über ihr gemeinsames Bildungsverständnis verständigen, ist für das Verständnis des Rahmens wichtig (Leitner, 2020, S. 23). Relevant ist zudem, ob Bildungsprogramme als Pflicht bzw. Forderung verstanden werden, oder darin eine Chance gesehen wird und sie als Rahmen betrachtet werden, in dem sich bewegt werden kann (Leitner, 2020, S. 23).

Auch die Beziehungen, die die pädagogischen Fachkräfte untereinander pflegen, gestalten den Rahmen (Leitner, 2020, S. 23). Die Frage ist, ob Rückmeldungen erfolgen und ob sich in der Arbeit mit den Kindern gegenseitig unterstützt wird. Das Einbinden von Eltern spielt außerdem eine Rolle, da diese in dem Beziehungsgeflecht die wohl wichtigsten Partner:innen sind (Leitner, 2020, S. 23). Zudem sollte sich im Team überlegt werden, was die pädagogischen Fachkräfte in diesem Rahmen, aber auch auf persönlicher Ebene, benötigen, um Kinder angemessen begleiten zu können (Leitner, 2020, S. 23).

Die gewaltfreie Kommunikation hat das Potential, Streit, Gewalt, Missverständnisse und Konflikte in Kindertagesstätten zu vermeiden und den Kindern gleichzeitig Mitgefühl, Verständnis und ein gestärktes Selbstvertrauen zu vermitteln (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Da der bewussten Verwendung von gewaltfreier Kommunikation oft ein Konflikt oder zumindest eine negative Situation vorausgeht, empfiehlt Widmann-Reaby von Ehrenwiesen (2007, S. 47) die vier Komponenten

‚Beobachtung‘, ‚Gefühl‘, ‚Bedürfnis‘ und ‚Bitte‘ schrittweise zu bearbeiten. So sollen die vier Teilbereiche im ersten Schritt innerlich verarbeitet und somit eigene Bedürfnisse erkannt werden (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Im nächsten Schritt sollte sich direkt überlegt werden, was das Gegenüber braucht, indem der Versuch des empathischen Einfühlens unternommen wird (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Es geht also darum, Verständnis für das Gegenüber aufzubringen (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Der dritte Schritt, sich wieder dem Gesprächspartner zuzuwenden, erfolgt erst, wenn die Selbstklärung sowie das Verständnis für den anderen erfolgt ist (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Es sollte eine möglichst emphatische Erkundung der Bedürfnisse und Gefühle des anderen stattfinden, beispielsweise in dem in fragender Form Vermutungen formuliert werden und so versucht wird, herauszufinden, was im Gegenüber vorgeht (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Denn durch Fragen bzw. Vermutungen können Verbindungen zur anderen Person geschaffen werden, die es erleichtert, die eigenen Bedürfnisse, Gefühle und Sorgen zuzugeben (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Sind alle Überlegungen und Vermutungen tatsächlich geklärt, kann sich im vierten Schritt mitgeteilt werden (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Die folgende Abbildung soll diesen Prozess noch einmal verdeutlichen:

1. Schritt	Selbstklärung (Was brauche – will ich selbst?) stumm	4. Schritt	Beginn möglicher Sätze
Beobachtung	Was ist gerade passiert? Beschreibung der Situation	Beobachtung	Wenn ich sehe (höre), dass ...
Gefühl	Welche Gefühle habe ich?	Gefühl	Fühle ich mich ...
Bedürfnis	Auf welche Bedürfnisse machen mich diese Gefühle aufmerksam?	Bedürfnis	Weil ich ... brauche.
Bitte	Wie könnten diese Bedürfnisse erfüllt werden?	Bitte	Darum hätte ich gern .../bitte ich dich ...
	↓		↑
2. Schritt	Verständnis für den anderen (Einfühlung – Empathie) stumm:	3. Schritt	Beginn möglicher Sätze
Beobachtung	Wie würde mein Gegenüber die Situation beschreiben?	Beobachtung	Wenn du siehst (hörst), dass ...
Gefühl	Was mag er?	Gefühl	Fühlst du dich ...
Bedürfnis	Was braucht er?	Bedürfnis	Weil du ... brauchst?
Bitte	Was könnte sein Wunsch, seine Bitte an mich sein?	Bitte	„Hättest du gerne ...?“

Abbildung 3 Prozess der einfühlsamen Kommunikation
Quelle: Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48.

3. 1 Anwendung gewaltfreier Kommunikation auf Kinder im Alter von 5 bis 6

Widmann-Reaby von Ehrenwiesen (2007, S. 47) zufolge ist die gewaltfreie Kommunikation etwas, das Kinder sofort verstehen können. Denn Kinder haben noch eher als viele Erwachsene die Fähigkeit wahrzunehmen, ob eine Person sich tatsächlich authentisch zeigt, oder ob sie etwas vorspielt (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Zudem spüren sie, ob das Gegenüber sich tatsächlich eingehend mit ihnen beschäftigt (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Durch ihren feinen Sensor, der noch recht wenig vom Leben geprägt wurde, können sie also häufig wahrnehmen, wie echt ihr Gegenüber ist und ob Freundlichkeit, Verständnis oder Sonstiges tatsächlich so gemeint sind oder lediglich vorgespielt wird (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47).

Durch die bildhafte Komponente der gewaltfreien Kommunikation, in der der Wolf und die Giraffe symbolisch für gewisse Kommunikations- und Verhaltensmuster stehen, ist diese Methodik umso greifbarer und besser vermittelbar für Kinder.

Frank und Gundi Gaschler konzipierten daher im April 2005 gemeinsam mit Sara Hartmann und Barbara Friedlein auf Grundlage der gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg ein Konzept namens ‚Giraffentraum‘, welches in Kindergärten in Karlsfeld sowie Dürmentingen durchgeführt wurde (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 14). Widmann-Reaby von Ehrenwiesen (2007, S. 47) beschreibt in ihrem Artikel das Projekt ‚Der Giraffentraum‘ wie folgt: Es besteht aus insgesamt fünf didaktischen Einheiten, die an fünf Werktagen innerhalb einer Woche durchgeführt wurden (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Mittelpunkt dieses Projektes war die Geschichte einer Babygiraffe (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Diese wurde in einem Kindergarten gefunden, wo ihr beigebracht werden soll, wie sie sich ‚giraffisch‘ ausdrückt (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Das geschieht durch die vier Schritte ‚Beobachtung‘, ‚Gefühl‘, ‚Bedürfnis‘ und ‚Bitte‘, die zuvor eingehend beschrieben wurden. Als die Babygiraffe schließlich ihre Mutter wiederfindet, berichtet sie ihr dem Traum, dass die Menschen besser miteinander umgehen (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 47). Hier betonen Gundi und Frank Gaschler, dass zwar bewusst die Mutter als Bezugsperson der Babygiraffe gewählt wurde, da mit dieser im klassischen Familiensystem „Liebe, Geborgenheit, Wärme und Nähe“ (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48) assoziiert wird, wodurch Kinder das Bestreben der Babygiraffe noch eher nachvollziehen können, diese jedoch auch durch ‚Papa‘,

‚Freund/in‘ und Ähnliches ersetzt werden kann (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). In der darauffolgenden Phase der Umsetzung befassen sich die Kinder während der einzelnen Schritte intensiv mit der Vermittlung bei Konfliktsituationen (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Dies geschieht, indem der Verlauf der Geschichte von der Babygiraffe auf fünf Tage verteilt durchgegangen wird (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48).

1. Tag:	Babygiraffe hat sich verlaufen	(Beobachtungen)
2. Tag:	Wie fühlt sich die Babygiraffe?	(Gefühle)
3. Tag:	Was braucht die Babygiraffe?	(Bedürfnisse)
4. Tag:	Was hat die kleine Giraffe für eine Bitte an uns?	(Bitten)
5. Tag:	Die Mamagiraffe kommt und wir feiern ein Fest	(Giraffensprache)
Ab dem 6. Tag	Beginn der Umsetzungsphase mit Hilfe von Giraffenecke, Spielen, Rollenspielen, Gesprächen, Liedern, ...	

Abbildung 4 Eine Geschichte verteilt auf fünf Tage
Quelle: Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48.

Am ersten Tag geht es darum, dass die Babygiraffe sich verlaufen hat (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Die Kinder werden aufgefordert, die Situation aus einer reinen Beobachterperspektive darzustellen (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Am zweiten Tag beschreiben die Kinder dann die Gefühle der Babygiraffe, was bereits ein gewisses Maß an Einfühlungsvermögen erfordert (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Tag 3 beschäftigt sich dann mit den Bedürfnissen der Giraffe und der Frage, was sie wohl braucht (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Anschließend überlegen die Kinder an Tag 4, was die Babygiraffe wohl für eine Bitte an sie als Gruppe haben könnte (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Schließlich kommt an Tag 5 die Mamagiraffe und es wird ein Fest gefeiert (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Dieser Schritt erfordert die Vollkommenheit der Giraffensprache, die ab dem sechsten Tag in der Umsetzungsphase mit Hilfe von (Rollenspielen, Gesprächen und Liedern integriert werden soll (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Diese Lern- und Umsetzungseinheit soll den Kindern dabei helfen, ihre eigenen Gefühle sowohl durch Mimik als auch Körperhaltungen ausdrücken zu können und gleichzeitig nonverbale Signale an anderen Menschen besser erkennen zu

können (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Außerdem lernen sie, durch verschiedene Materialien die eigenen Gefühle und die der Mitmenschen zu verbalisieren (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Diese Fähigkeiten können den Kindern letztlich auch dabei helfen, die eigenen Konfliktlösekompetenzen auszubauen.

In ihrem Buch „Ich will verstehen, was du wirklich brauchst“ schreiben Frank und Gundi Gaschler, dass bereits während der Konzeption anhand von neuen Bildungsplänen noch viel Bedarf an Komponenten wie lebensdienlicher Kommunikation, Aufrichtigkeit, Leichtigkeit und empathischen Umgang besteht (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 14).

Außerdem wurde im Text „Gewaltfreie Kommunikation im Kindergarten – Eine empirische Untersuchung zur Umsetzung des Konzeptes ‚Giraffentraum‘ an fünf Kindergärten“, in der sich Anne Jaschke mit diesem Projekt und seiner Wirkung auf die Kinder und Erzieher beschäftigte, deutlich, dass gewaltfreie Kommunikation im Kindergarten viele positive Effekte mit sich brachte (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 14). So schlussfolgerte Jaschke im Rahmen ihrer Studie, dass es einige Überschneidungen zwischen den Intentionen des Projektes Giraffentraum und den untersuchten sächsischen und bayrischen Bildungsplänen gibt (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 15). Beispielsweise werden in vielen Bildungsplänen Lernziele in Bereichen der sozialen Kompetenz, Konfliktlösekompetenzen oder kommunikativen Kompetenzen genannt, die sich auch durch das Projekt ‚Giraffentraum‘ erreichen lassen, wodurch es ein geeignetes Handwerkszeug zur Umsetzung der Empfehlungen der Bildungspläne darstellt (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 14). Daher setzten sich Frank und Gundi Gaschler gemeinsam mit anderen Trainer:innen dafür ein, dass die gewaltfreie Kommunikation zunehmend an Schulen, Kindertagesstätten und Kindergärten gelehrt und eingesetzt wird (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 15). Ihrer Meinung nach ist es sinnvoll, die Methode in Erzieher:innen- und Lehrer:innenausbildungen zu integrieren und Eltern im Rahmen von Seminaren hierzu Anregung und Unterstützung zu vermitteln (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 15). Insbesondere bei der Arbeit mit Kindern sollte das Hinterfragen und Reflektieren von eigenen Gesprächsmustern erfolgen (Ruben, 2018, o. S.).

Auch wenn das Bestrafen weder im pädagogischen noch im erzieherischen Diskurs Teil des Umgangs mit Heranwachsenden ist, kritisiert Ruben (2018, o. S.), dass Lob weiterhin von Erziehenden eingesetzt wird, um Kindern zu suggerieren, dass sie etwas gut gemacht haben. Hier greift bereits der gewaltfreie Kommunikation Ansatz von Rosenberg, da dieser sowohl Bestrafung als auch Belohnung als Reaktion auf erwünschtes oder

unerwünschtes Verhalten kritisiert (Ruben, 2018, o. S.). Seiner Ansicht nach ist eine Belohnung „lediglich die Umkehrung der Sanktionierung von unerwünschtem Verhalten“ (Ruben, 2018, o. S.). Durch eine solche Art der Erziehung können Kinder die Prägung erhalten, statt nach wahrer menschlicher Begegnung eher nach Belohnung zu streben und so die eigene Gefühlswelt nicht in sich selbst, sondern im Umfeld zu verorten (Ruben, 2018, o. S.). Das kann zu psychischen Krankheitsbildern wie zum Beispiel Narzissmus führen (Ruben, 2018, o. S.).

Vor allem im Falle von verhaltensauffälligen Kindern kann die Anwendung der gewaltfreien Kommunikation von Seiten der pädagogischen Fachkräfte hilfreich sein (Ruben, 2018, o. S.). Schließlich wird in der gewaltfreien Kommunikation davon ausgegangen, dass jeder Mensch sowohl eine Giraffe als auch einen Wolf in sich hat (Ruben, 2018, o. S.). Wichtig ist, dass der Wolf dabei nicht als Monster gesehen wird, das es zu bekämpfen gilt. Schließlich deutet er nur darauf hin, dass etwas gesehen werden will und wahrscheinlich ein Bedürfnis bedroht wird (Ruben, 2018, o. S.). So versuchen wölfische Kinder, also jene, die aggressiv oder anderweitig verhaltensauffällig auftreten, häufig ein Problem zu artikulieren, welches sich mit Hilfe der gewaltfreien Kommunikation einfacher entschlüsseln lässt (Ruben, 2018, o. S.). Ruben (2018, o. S.) appelliert in diesem Zuge an pädagogische Fachkräfte und ihr Potential, durch die Anwendung der gewaltfreien Kommunikation insbesondere verhaltensauffälligen Kindern dabei zu helfen, zurück zur Gruppe zu finden.

Die Ursachen für aggressives Verhalten bei Kindern können durchaus vielfältig sein (Ruben, 2018, o. S.). So reichen sie von Reizüberflutung über Hunger bis hin zur Vernachlässigung im Elternhaus (Ruben, 2018, o. S.). Einfachere Ursachen wie Hunger oder Reizüberflutung lassen sich in der Regel schneller und leichter lösen als beispielsweise fortdauernde häusliche Vernachlässigung, Gewalt oder anhaltender Kummer (Ruben, 2018, o. S.). Um solche Kinder angemessen zu betreuen, brauchen sie besonders viel Aufmerksamkeit und es ist ratsam, die Eltern hinzuzuziehen (Ruben, 2018, o. S.). Auch hier kann gewaltfreie Kommunikation sehr effektiv sein, da diese Kommunikationsmethode weder verurteilt noch angreift, wodurch eine gemeinsame Lösungsfindung realistischer wird.

In ihrem Artikel greift Ruben explizit den Umgang mit Kindern in Konfliktsituationen in Zusammenhang mit der Methode der gewaltfreien Kommunikation auf. Ein typisches Beispiel für eine Streitsituation aus dem Alltag der Kindertagesstätte ist Ruben zufolge,

wenn ein Kind etwas haben möchte, was jedoch zu der Zeit im Besitz eines anderen Kindes ist. Hier gibt es verschiedene Wege: manche Kinder versuchen, den Gegenstand bei nächster Gelegenheit zu stehlen, andere dominieren das Kind mit dem Objekt ihrer Begierde und manche Kinder versuchen lediglich abzuwarten, bis das Objekt zu haben ist. Allerdings ist die letzte Option, in der das Kind ein gewisses Maß an Selbstregulierung beisteuert, eher selten (Ruben, 2018, o. S.). Was stattdessen die Regel ist, sind Kinder, die in solchen Momenten eine sogenannte Aneignungs-Mentalität aufzeigen (Ruben, 2018, o. S.). Zudem haben Erwachsene diesbezüglich moralische Werte, Kinder in diesem Alter unterscheiden jedoch zum Teil noch nicht zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘ (Ruben, 2018, o. S.). Allerdings können 5- bis 6-Jährige ihr eigenes Handeln in der Regel bereits an moralischen Normen und Werten orientieren (Ruben, 2018, o. S.). Rubens (2018, o. S.) Ansicht nach ist es weniger sinnvoll, ein Kind mit Scham oder Wut zu strafen, da es sich dann bloßgestellt oder gedemütigt fühlt und im schlimmsten Fall mit Abwehr reagiert. Trotzdem passiert es pädagogischen Fachkräften oft, dass sie nach Wolf-Art in Konfliktsituationen zwischen Kindern eingreifen und damit bestimmen, wie das weitere Geschehen abzufließen hat (Ruben, 2018, o. S.). Damit werden den Kindern jedoch wertvolle Chancen genommen, eine gesunde Konfliktlösekompetenz auszubauen. Wird hingegen bewusst die Giraffen-Art zum Einsatz gebracht, so versucht die pädagogische Fachkraft im ersten Schritt zu erfahren, warum das eine Kind so unbedingt das Objekt haben möchte, das eigentlich grade im Besitz eines anderen Kindes ist (Ruben, 2018, o. S.). Oft stecken andere Motive hinter dem Verlangen eines Kindes, als anfangs vermutet wird. Beispielsweise kann sich das Kind hilflos fühlen und daher versuchen, mit dem Verursachen eines Konfliktes sein Ziel zu erlangen (Ruben, 2018, o. S.). Mitunter kann das Kind das entsprechende Objekt seit einiger Zeit gesucht haben und nun versuchen, es um jeden Preis zu erlangen (Ruben, 2018, o. S.). Da es also verschiedene Ursachen für dieses Verlangen geben kann, ist es sinnvoll, diese erst einmal herauszustellen und als Giraffen-Erwachsene das Kind offen zu fragen, warum es so handelt, wie es handelt (Ruben, 2018, o. S.). Wichtig ist hierbei jedoch, keine Warum-Fragen zu stellen, da diese immer eine Schuld implizieren. Die Frage ‚Warum hast du das getan?‘ kann das Kind bloßstellen, vor allem weil das Kind nicht in Kategorien der Schuld denkt (Ruben, 2018, o. S.). Hierbei ist es also besonders wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte die Art des Fragens, mit der das Kind sein ungestilltes Bedürfnis zum Ausdruck bringen kann, stets üben (Ruben, 2018, o. S.). Kinder sind oft selbst in der

Lage, eine Lösung für den Konflikt zu erarbeiten, wenn ihnen Geduld und Vertrauen in ihre Kompetenzen entgegengebracht werden (Ruben, 2018, o. S.). Vor allem, wenn Erwachsene Druck oder Stress verspüren, kann dieses Unterfangen mitunter schwer umsetzbar sein (Ruben, 2018, o. S.).

Im Idealfall können pädagogische Fachkräfte die Konfliktpartner beruhigen, indem ihre Bedürfnisse erfragt, erkannt oder benannt werden. Zusätzlich kann dabei geholfen werden, die Bitte an das andere Kind zu tragen (Ruben, 2018, o. S.). Dieser Vorgang wirkt sich positiv auf die ganze Gruppe aus und schafft ein angenehmeres Miteinander in der Kindertagesstätte (Ruben, 2018, o. S.).

Das Projekt ‚Ahimsha – Gewaltfreie Kommunikation für Kinder und Jugendliche‘ mit Susanne Kalkowski in der Projektleitung zielte darauf ab, Resilienz und Gewaltprävention zu fördern, indem soziale und emotionale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen nachhaltig entwickelt und gestärkt werden (Kalkowski et al., 2010, S. 11). In dem Projekt wurde mithilfe der circa 100 Teilnehmer:innen zudem untersucht, ob und inwiefern es einen Unterschied hinsichtlich des Zugangs von Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen zur gewaltfreien Kommunikation gibt (Kalkowski et al., 2010, S. 11). Außerdem sollte herausgefunden werden, was es beim Vermitteln dieser Methodik zu beachten gilt, damit hierdurch soziale und emotionale Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gestärkt werden (Kalkowski et al., 2010, S. 11).

Befindlichkeitsrunden, die am Beginn jeder Gruppenstunde abgehalten wurden, halfen sowohl den Erwachsenen als auch den Kindern dabei, emotionale Sicherheit in einer immer vertrauensvoller werdenden Atmosphäre zu empfinden (Kalkowski et al., 2010, S. 15). Hier gibt Kalkowski et al. (2010, S. 15) an, dass Befindlichkeitsrunden unbedingt Teil des Programms der Integration gewaltfreier Kommunikation sein sollten, da es ohne die Erfüllung des Bedürfnisses nach emotionaler Sicherheit der Beteiligten nicht viel Sinn macht, diese Methode zu vermitteln.

Außerdem wurden vor allem jüngeren Kindern Vokabeln von Gefühlszuständen beigebracht, damit sie diese im Sinne der gewaltfreien Kommunikation benennen können und auch an anderen ablesen lernen (Kalkowski et al., 2010, S. 15). Auch das Zurückweisen von falschen Vermutungen anderer soll ihnen durch eine offene und mutige Haltung, die die gewaltfreie Kommunikation ebenfalls vermittelt, beigebracht werden (Kalkowski et al., 2010, S. 15). Um Bedürfnisse zu benennen, wurde bei jüngeren

Kindern, denen es teils schwerfiel, diese nicht ausschließlich abstrakt zu empfinden, auf praktische Übungen statt kognitiver Erklärungen gesetzt (Kalkowski et al., 2010, S. 15).

3.2 Empfehlungen für Evaluationsmaßnahmen

Um die gewaltfreie Kommunikation als Evaluationsmaßnahme für die Entwicklung von Konfliktlösekompetenzen an Kindertagesstätten in der Altersgruppe 5- bis 6-Jähriger erfolgreich einzuführen und anzuwenden, ist eine respektvolle Basis zwischen pädagogischen Fachkräften als Erwachsene und den Kindern eine Grundvoraussetzung (Rosenberg 2004a, S. 98). So berichtet Rosenberg über ein Experiment, das er in seinen Workshops durchführte und bei dem er beobachtete, wie Menschen reagieren, wenn sie nicht einverstanden sind mit dem Verhalten eines anderen (Leitner, 2020, S. 19). Dabei stellte er heraus, dass sich die Reaktion insbesondere dahingehend unterschied, ob es sich bei dem Gegenüber um ein Kind oder einen anderen Erwachsenen handelt (Leitner, 2020, S. 19). Rosenberg schlussfolgerte aus diesen Beobachtungen sowie seinem eigenen Verhalten, dass das Verständnis sogar für Menschen, die der Testperson nicht sonderlich nahe stehen, häufig größer ist als für das eigene Kind (Leitner, 2020, S. 19). Er spricht sogar von einer vorherrschenden kinderfeindlichen und gewaltvollen Kultur (Leitner, 2020, S. 19). Außerdem ist ein wichtiger Aspekt, dass die pädagogischen Fachkräfte üben, ihr eigenes Inneres wahrzunehmen (Leitner, 2020, S. 19). Leitner (2020, S. 27) sieht sogar die Beziehung der pädagogischen Fachkraft zu sich selbst als die Basis für eine gewaltfreie Kindertagesstätte. Um mit der Welt und sich selbst in guten Kontakt zu treten, ist es wichtig, die eigenen Bedürfnisse und Gefühle kennenzulernen und eingehend zu erforschen, was in der gewaltfreie Kommunikation auch als ‚Selbstepathie‘ bezeichnet wird (Leitner, 2020, S. 27). Je besser Erziehende in Kindertagesstätte mit sich selbst in Kontakt sind, desto stärker wird auch ihre innere Kraft, wodurch sie ihrem pädagogischen Auftrag umso besser nachgehen können (Leitner, 2020, S. 27). Zudem ist auch die Fähigkeit, anderen Menschen zuzuhören, von der Art abhängig, wie man sich selbst begegnet (Leitner, 2020, S. 33)

Da insbesondere Kinder die sie umgebenden pädagogischen Fachkräfte häufig als Identifikations- und Vorbildfigur wahrnehmen, ist es besonders wichtig und hilfreich, wenn diese mit sich selbst im Kontakt ist und diese Authentizität und Ausgeglichenheit den Kindern vorleben kann (Leitner, 2020, S. 27). Als Erziehungsperson sollte ein ständiges Beobachten und Hinterfragen der eigenen Rolle die Grundvoraussetzung sein und versucht werden, das äußere Handeln in Übereinstimmung mit der inneren Realität,

den Bedürfnissen und Gefühlen zu bringen (Armbrust et al., 2012, S. 24). Pädagogische Fachkräfte sollten außerdem auf eine Veränderung des eigenen Verhaltens hinsichtlich weniger Gewalt und destruktiver Konflikte achten (Armbrust et al., 2012, S. 24).

Um die Vermittlung der gewaltfreien Kommunikation an Kinder und Jugendliche so effektiv wie möglich zu gestalten, sollten die pädagogischen Fachkräfte einerseits ausgeprägte Fähigkeiten der Methode selbst besitzen, andererseits aber auch Selbsterfahrung mit der gewaltfreien Kommunikation innerhalb von Gruppen mitbringen (Kalkowski et al., 2010, S. 13). Denn dadurch werden hilfreiche Kenntnisse wie beispielsweise die Moderation von Gruppenprozessen erlernt, was über die Methode der gewaltfreien Kommunikation hinausgeht (Kalkowski et al., 2010, S. 13).

Ein weiterer Aspekt, um die Effektivität der Evaluationsmaßnahmen zu sichern, ist, den Prozess des giraffischen Denkens und Sprechens stetig weiter zu üben (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Auf das Projekt ‚Giraffentraum‘ bezogen, wurde festgestellt, dass die Integration der Giraffensprache insbesondere dann effizient war, wenn die Eltern der Kinder ebenfalls aktiv mitgewirkt haben (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Wird sich auch zu Hause mit der gewaltfreien Kommunikation beschäftigt, kann das Kind diese Methode besser verinnerlichen und darauf im besten Falle auch in Konfliktsituationen zugreifen (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). In ihrem Projekt stellte Kalkowski et al. (2010, S. 15) ebenfalls heraus, dass ein unterstützendes Umfeld, das den Kindern bei der Anwendung der gewaltfreien Kommunikation eine kontinuierliche Begleitung und Unterstützung bietet, Kindern dabei hilft, diese auch außerhalb der Projektgruppe zu gebrauchen (Kalkowski et al., 2010, S. 14). Es ist also nützlich, auch das Umfeld so gut es geht mit einzubeziehen (Kalkowski et al., 2010, S. 14).

3.3 Kritische Diskussion der Konfliktlösung in Form von gewaltfreier Kommunikation bei Kindern im Alter von 5 bis 6

Da sich Kinder zwischen 5 und 6 Jahren in der präoperationalen Phase befinden, in der Egozentrismus der vorherrschende Entwicklungszustand ist, Kinder die Welt vor allem vom eigenen Standpunkt aus deuten und betrachten sowie Begründungszusammenhänge eher in kurzen Argumentationsketten sehen, kann die Vermittlung und Integrierung der gewaltfreien Kommunikation eine Herausforderung sein. Denn hier stellen Empathie und ein gutes Einfühlungsvermögen eine Grundvoraussetzung dar. Durch gezielte Fragen

nach den eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen, die das Gegenüber hat, sind Kinder durchaus in der Lage, diese zu benennen. Auch Ruben (2018, o. S.) gibt an, dass es Kindern ab einem Alter von vier Jahren möglich ist, sich in Gefühle anderer hineinzuversetzen, eigene Gefühle zu artikulieren und Anteilnahme zu entwickeln. Wenn Kinder lernen, ihre Gefühle zu erkennen und äußern zu können und mit Erziehenden oder im Rahmen von Gesprächskreisen darüber sprechen, ist ein Teil der Problembewältigung erfüllt (Armbrust et al., 2012, S. 28).

Die 5- bis 6-Jährigen sind häufig außerdem schon in der Lage, Bedürfnisse, die hinter Dingen die ihnen wichtig sind zu entschlüsseln (Kalkowski et al., 2010, S. 15). So führt Kalkowski et al. (2010, S. 15) das Beispiel eines sechsjährigen Jungen auf, der auf Grund der Frage, warum er gerne auf einem Mährescher mitfährt, die Karte mit der „Schönheit der Natur“ auswählte.

Frank und Gundi Gaschler erhielten als Rückmeldung während ihres Projektes von Seiten der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit Eltern, Kindern und als Team und der Anwendung von gewaltfreier Kommunikation positive Rückmeldungen. So haben pädagogische Fachkräfte zwar verschiedene, jedoch lediglich positive Auswirkungen auf die Einrichtung als solches sowie die einzelnen Kinder rückgemeldet (Gaschler & Gaschler, 2020, S. 15). Sowohl die Kinder als auch die Erziehenden lernten zum Teil unterschiedliche Dinge bzw. stellten verschiedene Themen heraus (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Beispiele hierfür sind Hilfsbereitschaft, ein verbessertes Ausdrucksverhalten in der Sprache, bessere Kompetenzen einer anderen Person zuzuhören oder auch mehr Ruhe in den Gruppen der Kinder (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48).

Zudem erzählten einige pädagogische Fachkräfte, die Kinder würden mit Hilfe der gewaltfreien Kommunikation eher dazu tendieren, ihre Konflikte selbstständig anzugehen und nun auch öfter ohne die Hilfe der Erziehenden individuelle Lösungswege erarbeiten (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Konflikte sind also ein wichtiger Bestandteil des menschlichen Lebens und vor allem in Kinderfreundschaften werden Konflikterfahrungen gesammelt, um den Umgang mit Ausgrenzung, Enttäuschung usw. üben zu können (Bartl, 2021, S. 1). Daher ist die Anwendung der gewaltfreien Kommunikation bei 5- bis 6-jährigen Kindern eine Möglichkeit, gute Konfliktbewältigungsstrategien früh zu prägen und gewaltfreie Lösungsfindungen in die frühkindliche Erziehung zu integrieren. Es ist also durchaus sinnvoll, kommunikative

Fähigkeiten, Empathiefähigkeit, Möglichkeiten der Perspektivübernahme und eine generell erfolgreiche Entwicklung guter Beziehungen bereits bei Kindern im Vorschulalter zu fördern (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, weist das kindliche Gehirn in den ersten Lebensjahren ein hohes Maß an Plastizität auf, wodurch Voraussetzungen für variable Entwicklungsverläufe gegeben sind (Borke & Bossong, 2013, S. 12). Daher kann die Integration gewaltfreier Kommunikation bei Kindern besonders fruchtvoll sein.

Wichtig ist zu berücksichtigen, dass Kinder untereinander eine eigene Art und Weise haben, zu streiten und sich wieder zu vertragen. Diese Loslösung von Autoritäten ist wichtig, da Kinder ungestörte Auseinandersetzungen mit anderen ihrer Altersgruppe brauchen und Konflikte auch nur untereinander und ohne das ständige Eingreifen von Erwachsenen klären müssen (Bartl, 2021, S. 1). Bringen die Erwachsenen den Kindern in den frühen Jahren jedoch durch die Methode der gewaltfreien Kommunikation bei, wie man richtig streitet und Konflikte nicht als Bedrohung, sondern als eine Chance wahrzunehmen, kann das eine große Errungenschaft für das weitere Leben sein. Kalkowski et al. (2010, S. 14) warnt jedoch auch vor der Annahme, Kinder und Jugendliche könnten durch das Erlernen und Anwendung der gewaltfreien Kommunikation Streitigkeiten von nun an völlig selbstständig lösen. Denn auch wenn es ihnen dabei hilft, so sind sie „in Konfliktsituationen häufig viel zu sehr emotional aufgewühlt und häufig klaffen Emotion und Kognition auseinander“ (Kalkowski et al., 2010, S. 14). Vor allem für jüngere Kinder ist das zutreffend, ebenso wie für jene, die ein erhöhtes Stresslevel auf Grund eines schwierigen Elternhauses oder belastenden Situationen in Kindergarten oder Schule (Kalkowski et al., 2010, S. 14).

Es sollte von Seiten der pädagogischen Fachkräfte sowie der Eltern außerdem darauf geachtet werden, dass gewaltfreie Kommunikation nicht bloß ein Projekt ist, sondern ein langwieriger Prozess, bei dem sich dann nachhaltige Veränderungen und Effekte zeigen, wenn sie täglich geübt und angewandt werden (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Da Kinder Erwachsene als Vorbild betrachten und von ihnen lernen, müssen pädagogische Fachkräfte einfühlsam und gegenwärtig in einen Austausch auf Augenhöhe mit den Kindern treten (Widmann-Reaby von Ehrenwiesen, 2007, S. 48). Denn wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, sind Kinder eher dann offen für Bildungsprozesse, wenn sie mit der vermittelnden Person in einer funktionierenden Beziehung sind (Becker-Stoll, 2018, S. 1). Eine pädagogische Fachkraft ist grundlegend dafür verantwortlich, dem zum

Teil turbulenten Alltag in der Kindertagesstätte eine gewisse Orientierung zu geben (Armbrust et al., 2012, S. 30). Um einen wertschätzenden Umgang zwischen allen Anwesenden zu gewährleisten, sind Aufmerksamkeit, Empathie und Absprachen unabdingbar, sodass sich die pädagogischen Fachkräfte regelmäßig innerhalb des Teams austauschen und ihre eigene Rolle ständig hinterfragen sollten (Armbrust et al., 2012, S. 30).

Mit Hilfe der sogenannten ‚Giraffen-Fragen‘ können die Bedürfnisse von Kindern artikuliert werden, wodurch sich auch jene, die aggressive Verhaltenszüge aufweisen, eher verstanden fühlen und das Bedürfnis im besten Fall gestillt werden kann (Ruben, 2018, o. S.). Durch die bildhafte Sprache, mit der die Lehre der gewaltfreien Kommunikation vermittelt wird, wird die Methode greifbarer und kann Kindern ideal vermittelt werden. Denn wie in Kapitel 2.1.1 dargelegt wurde, können Rollenspiele für Kinder eine Brücke zur Wirklichkeit bilden (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). Durch den Wolf und die Giraffe, die in der gewaltfreien Kommunikation symbolisch für gewisse Verhaltens- und Kommunikationsmuster stehen, lassen sich Erlebnisse besser verarbeiten und die inneren Spannungen können beinahe spielerisch abgebaut werden (Rossi & Hauser, 2015, S. 4). In dem Projekt von Kalkowski et al. wurde beispielsweise ersichtlich, dass Konflikte in jenen Gruppen, die die Anwendung der Giraffensprache gelernt hatten, schneller beendet wurden, da die pädagogischen Fachkräfte sie oft lediglich daran zu erinnern brauchten (Kalkowski et al., 2010, S. 14-15).

Grenzen der gewaltfreien Kommunikation sind dann erreicht, wenn Kinder in einer dauerhaft belastenden Lebenssituation sind, in der ihre Grundbedürfnisse zum Teil nicht erfüllt werden (Kalkowski et al., 2010, S. 16). So führt die Autorin hier das Beispiel eines Jungen mit Aggressionsproblemen an, der diese mit der gewaltfreien Kommunikation regulieren wollte. Allerdings stellte sich schnell heraus, dass er mit dieser auf die häusliche Gewalt des Vaters reagierte (Kalkowski et al., 2010, S. 16). Daher ist es für pädagogische Fachkräfte wichtig zu bedenken, dass sie mit der Methodik nicht alle Probleme der Kinder heilen werden und aufmerksam hinsichtlich der Lebensbedingungen von Kindern bleiben sollten, um gegebenenfalls an weiterführende Unterstützungsmöglichkeiten zu vermitteln (Kalkowski et al., 2010, S. 16). Zudem kann das intensive Beschäftigen mit Gefühlen und Bedürfnissen für Kinder und Jugendliche, die gerade traumatische Erfahrungen machen oder verarbeiten müssen, kontraindiziert sein hinsichtlich der (Wieder-)Herstellung von innerer sowie äußerer Stabilität (Kalkowski et al., 2010, S. 16).

4. Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg einen fruchtbaren und fortschrittlichen Beitrag für jegliche Beziehungen in Kindertagesstätten darstellt.

So zeigten die im Rahmen dieser Arbeit thematisierten Versuche und Forschungen bezüglich gewaltfreier Kommunikation in Kindertagesstätten ebenfalls, die vielen positiven Auswirkungen von gewaltfreier Kommunikation auf die pädagogischen Fachkräfte sowie die Kinder. Das Eröffnen des neuen Feldes der Kommunikation war für Erwachsene sowohl als Einzelpersonen als auch im Team bereichernd, da hierdurch der Umgang wertschätzender wird und Konflikte einfacher gelöst werden können. Außerdem regt die gewaltfreie Kommunikation die Selbstreflexion an und hilft, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse besser zu erkennen und zu kommunizieren. Somit wird die Empathie sich selbst und auch den Mitmenschen gegenüber gestärkt, was einen Gewinn für das weitere Leben darstellen kann.

Auch im Umgang der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern hilft die gewaltfreie Kommunikation, da hierdurch eine Verständnisebene geschaffen werden kann, die über die altmodische Hierarchie von der erwachsenen Person als die allwissend und dem Kind als unterwürfig und nicht wissend weit hinausgeht. Dennoch wurde auch herausgearbeitet, dass die gewaltfreie Kommunikation vor allem im Umgang mit schwierigen Kindern besonders viel Zeit und Geduld erfordert. Zudem stellt die Methode nach Rosenberg lediglich ein Hilfsmittel zur Deeskalation von Konflikten sowie zu einer gelungenen Kommunikation mit Kindern dar und ist keine komplette Lösung. Das resultiert mitunter daraus, dass das Umfeld einen wichtigen Einflussfaktor auf den Erfolg der Integration von gewaltfreier Kommunikation hat. Lebt ein Kind beispielsweise in einem aggressiven Elternhaus, wird die Verwendung der Methode in der Kindertagesstätte eventuell nicht die vollkommene Wirkung entfalten. Hier ist es wichtig, dass die pädagogischen Fachkräfte die zu betreuenden Kinder aufmerksam beobachten und gegebenenfalls mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen in Kontakt treten. Auch hier zeigt sich die Verwendung von gewaltfreier Kommunikation als hilfreich.

Für diese Arbeit besonders relevant ist jedoch der Beitrag, den die gewaltfreie Kommunikation zur Entwicklung der Konflikt(lösungs)kompetenzen an Kindertagesstätten in der Altersgruppe 5- bis 6-Jähriger leisten kann. So zeigte sich in

den praktischen Anwendungsbeispielen, was für diese Arbeit besonders relevant ist, jedoch der Beitrag, den die gewaltfreie Kommunikation zur Entwicklung der Konflikt(lösungs)kompetenzen an Kindertagesstätten in der Altersgruppe 5- bis 6-Jähriger leisten kann. Die Anwendungsbeispiele zeigten zudem den Erfolg der Anwendung der gewaltfreien Kommunikation bei Kindern. Vor allem durch die bildhafte Sprache mit der Giraffe und dem Wolf lässt sich das Konzept ideal an die entsprechende Altersgruppe vermitteln. Zudem sind Kinder in diesem Alter schon in der Lage, Gefühle zu benennen und zu erkennen, wenn sie das richtige Vokabular erlernen. Anhand dessen lassen sich Bedürfnisse eingrenzen. Üben Kinder diese Prozesse bereits in der Kindertagesstätte und praktizieren sie sie fortwährend, können ihnen Fähigkeiten wie ein besseres Ausdrucksverhalten, gutes Zuhören oder mehr Ausgeglichenheit das Leben erleichtern.

In der vorliegenden Arbeit wurde ersichtlich, dass Kinder durch das Erlernen der gewaltfreien Kommunikation eher in der Lage sind, Konflikte selbstständig auszuhandeln und es sogar ohne die Hilfe der pädagogischen Fachkräfte schaffen, Lösungswege zu finden. Das Streiten unter Kindern ohne das Einmischen von Erwachsenen ist wichtig für die Entwicklung des Kindes, da das einer der ersten Prozesse ist, sich von Autoritäten zu lösen. Bringen pädagogische Fachkräfte Kindern die gewaltfreie Kommunikation bei, trägt das dazu bei, Konflikte anstatt als Bedrohung als Chance wahrzunehmen.

Wichtig ist jedoch die Erkenntnis, dass pädagogische Fachkräfte weiterhin bedenken, dass es sich bei 5- bis 6-Jährigen um junge Kinder handelt, die weiterhin Unterstützung und Vorbildfunktion benötigen. Daher sollten Erziehungspersonen den Kindern trotz der Integration von gewaltfreier Kommunikation in der Kindertagesstätte weiterhin einfühlsam, gegenwärtig und auf Augenhöhe zur Seite stehen.

III Literaturverzeichnis

- Armbrust, J., Savvidis, M. & Schock, V. (2012). *Konfliktfelder in der Kita*. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Bartl, P. (2021). Du bist nicht mehr mein Freund! Kinderfreundschaften und Konflikte. *Kinderfreundschaften - Sind wir Freunde?*, klein&groß (07-08/2021), (11-13). <https://www.klett-kita.de/shop/zeitschriften/klein-und-gross-mein-kita-magazin/klein-und-gross-07-08-21>
- Becker-Stoll, F. (2018). *Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitat/>
- Borke, J., Bossong, L. & Lamm, B. (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der ersten Jahre. *nifbe*, (17), 4-14. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=442:entwicklungspsychologische-grundlagen-der-ersten-jahre-nifbe-themenheft-17&catid=39:entwicklungspsychologie>
- Gaschler, F. & Gaschler, G. (2020). *Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern Das Projekt Giraffentraum*. Kösel.
- Kalkowski, S., Kneiphof, A., Lingemann, K., Muer, T., Thoms, J. & Werner, J. (2010). „dann kann man das ja auch mal so lösen!“ *Auswertungsinterviews mit Kindern und Jugendlichen nach Trainings zur Gewaltfreien Kommunikation*. ibidem-Verlag.
- Leitner, B. (2020). *Gewaltfreie Kommunikation in der KITA. Wertschätzende Beziehungen gestalten – Eltern, Kindern, im Team und zu sich selbst*. Junfermann Verlag Paderborn.
- Lohaus, M. & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Springer.
- Rosenberg, M. (2004). *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils* (8. Aufl.). Herder.
- Rosenberg, M. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (12. Aufl.). Junfermann Verlag Paderborn.
- Rossi, G. & Hauser, D. (2015). *Entwicklungspsychologie für die Schule*. Direktion für Bildung und Kultur - Amt für gemeindliche Schulen.
- Ruben, B. (2018). *Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg: Chancen und Herausforderungen für die Anwendung in Kindertageseinrichtungen*. Kindergartenpädagogik. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gruppenleitung-erzieherin-kind-beziehung-partizipation/beziehungsgestaltung-gespraechsfuehrung-konflikte/2438/>
- Friedrich, H. (2021). Du bist nicht mehr mein Freund! Kinderfreundschaften und Konflikte. *Kinderfreundschaften - Sind wir Freunde?*, klein&groß (07-08/2021), (10). <https://www.klett-kita.de/shop/zeitschriften/klein-und-gross-mein-kita-magazin/klein-und-gross-07-08-21>

- Gugel, G. (2007). *Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule. Grundlagen - Lernfelder Handlungsmöglichkeiten. Bausteine für die praktische Arbeit*. Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. – WSD Pro Child e.V.
- Jule (2022, 27. September). *Giraffensprache – Wie geht gewaltfreie Kommunikation?*. Kindersache. <https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/natur-und-mensch/giraffensprache-wie-geht-gewaltfreie-kommunikation>
- Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg. (2016). *Entwicklungsstand der SuS in der Klassenstufe 5/6. Entwicklungspsychologische Aspekte*. Lehrerfortbildung. https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/internet/freemedia/strategie/
- Valtin, R. (1991). *Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Rowohlt.
- Widmann-Rebay von Ehrenwiesen, B. (2007). *Worte sind Fenster oder Mauern. Der Giraffentraum – gewaltfreie Kommunikation im Kindergarten (Teil 2)*. *klein & groß. Mein KITA-Magazin* (09), 46-49.

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Ansbach, den 29.03.23
