

# „Familien früh stärken in Südtirol“

Modul: Familien stärken



## Die Entwicklung des kindlichen Selbst

Marion Brandl & Umberta Dal Cero



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN  
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO  
FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL  
Abteilung 24 – Familie und Sozialwesen



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE  
Ripartizione 24 – Famiglia e politiche sociali

<b>Herausgeber</b>	Autonome Provinz Bozen-Südtirol Abteilung 24 - Familie und Sozialwesen Familienservicestelle Kanonikus-Michael-Gamper-Str. 1 39100 Bozen Tel. 0471/418207, Fax 0471/418249 familienservicestelle@provinz.bz.it www.provinz.bz.it/sozialwesen
<b>Projektleitung</b>	„Familien früh stärken in Südtirol“ – ein Projekt der Freien Universität Bozen im Auftrag der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol Projektleitung Prof. Dr. mult. Dr. h.c. mult. Wassilios E. Fthenakis ProjektmitarbeiterInnen: Marion Brandl, Umberta Dal Cero, Johannes Huber
<b>Mitglieder der Steuerungsgruppe</b>	Eugenio Bizzotto, Wassilios Fthenakis, Gerlach Barbara, Günther Mathà, Gudrun Schmid, Michaela Stockner, Gerwald Wallnöfer, Weis Barbara
<b>Mitglieder der Fachkommission</b>	Alexandra Adler, Beatrix Aigner, Irmgard Bayer-Kiener, Giorgio Bissolo, Eugenio Bizzotto, Renza Celli, Erwin Demichiel, Astrid Di Bella, Liliana Di Fede, Gerhard Duregger, Stefan Eikemann, Alexa Filippi, Toni Fiung, Brigitte Froppa, Wassilios Fthenakis, Tanja Hofer, Doris Jaider, Christa Ladurner, Eva Margherita Lanthaler, Irmgard Lantscher, Luigi Loddi, Giuseppe Maiolo, Fernanda Mattedi, Christa Messner, Klara Messner, Vinzenz Mittelberger, Klaus Nothdurfter, Edith Ploner, Gudrun Schmid, Arnold Schuler, Josefine Tappeiner Ludwig, Katia Tenti, Monica Turatti, Gabriella Vianello Nardelli, Rosmarie Viehweider, Deborah Visintainer, Stefan Walder, Barbara Weis, Stefan Zublasing
<b>Lektorat</b>	Eva Killmann von Unruh, München
<b>Layout</b>	Dipl. Mediendesignerin (BA) Cornelia Kocher, www.cokodesign.de
<b>Fotos</b>	Jochen Fiebig, Familie Blasius, Familie Wüstemeyer
<b>Dank</b>	Dr. Gertraud Girardi Battisti
<b>Stand</b>	Mai 2010

## Einleitung

### 1 Begriffsbestimmung – ein Fülle von Konstrukten rund um das Selbst

- 1.1 Selbst/Selbstkonzept
- 1.2 Selbsteinschätzung
- 1.3 Selbstwirksamkeit
- 1.4 Selbstwert/Selbstwertgefühl

### 2 Die Entwicklung des kindlichen Selbst

- 2.1 Erstes bis viertes Lebensjahr
  - 2.1.1 Globales Ich-Schema und exploratives Spiel
  - 2.1.2 Interpersonale und intrapersonale Emotionsregulation
  - 2.1.3 Geteilte Aufmerksamkeit
  - 2.1.4 „Fremdeln“
  - 2.1.5 Krabbeln und Laufen
  - 2.1.6 Sich selbst im Spiegel erkennen
  - 2.1.7 Als-ob-Spiele
  - 2.1.8 Behauptung von Kompetenz
  - 2.1.9 Trotzphase
  - 2.1.10 Selbstbezogene Emotionen
  - 2.1.11 Sprachlicher Fortschritt
  - 2.1.12 Kategoriales Selbst
  - 2.1.13 Rollenspiel
  - 2.1.14 Perspektivenübernahme
- 2.2 Kinder zwischen fünf und acht Jahren
- 2.3 Kinder zwischen acht und elf Jahren
- 2.4 Das Jugendalter



### 3 Wie können Eltern das kindliche Selbst/Selbstkonzept stärken?

- 3.1 Sichere Bindung
- 3.2 Autoritative Erziehung
  - 3.2.1 Elterliche Wertschätzung
  - 3.2.2 Fordern und Grenzen setzen
  - 3.2.3 Eigenständigkeit gewähren
- 3.3 Attributionsstil
- 3.4 Wertvolle Spielsachen
- 3.5 Körperbewusstsein als Grundlage für ein starkes Selbst
- 3.6 Die Bedeutung von Interessen und Hobbys
- 3.7 Die Bedeutung Gleichaltriger für das Selbstkonzept

### 4 Prävention

- 4.1 Prävention auf individuelle Ebene
  - 4.1.1 Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3 – Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen
  - 4.1.2 Perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag
  - 4.1.3 Faustlos-Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention
  - 4.1.4 Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster
  - 4.1.5 Weitere Programme
- 4.2 Prävention auf Beziehungsebene
  - 4.2.1 „Freiheit in Grenzen“
  - 4.2.2 Systematic Training for Effective Parenting (STEP)
  - 4.2.3 Early Childhood Parenting Skills Program (ECPS)
  - 4.2.4 Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!

### Resümee & Ausblick

#### Literatur



Hintergrundinformationen



Merksätze



Erfahrungsort Praxis



Lese- und Internet-Tipps

# Einleitung

Eine der wichtigen Entwicklungsaufgaben des Kindes ist es, zu Wissen über eigene Fähigkeiten und Eigenschaften zu gelangen (Petermann et al 2004), d. h. sich ein Bild über sein Selbst bzw. sein Selbstkonzept zu machen. Das Selbst hat die grundlegende Funktion das Individuum zu definieren und über die Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ herauszufinden, was uns als Menschen einzigartig macht. „Haben mich meine Eltern lieb?“, „Gelingt mir dieses Puzzle?“, „Kann ich schon alleine meine Zähne putzen?“ oder „Spielen andere Kinder gerne mit mir?“ – all das sind Fragen, die Aufschluss über das kindliche Selbst geben.



## Die eigene Individualität erkennen – dazu gehört:

- sich seiner selbst bewusst werden
- sich als eigenständige Person fühlen
- individuelle Eigenschaften und Vorlieben erkennen
- herausfinden, was ich kann

(nach: Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)

Je positiver Kinder ihr Selbst(konzept) einschätzen, desto besser gelingt es ihnen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen – ein Indikator für psychisches Wohlbefinden. Aus Kindern, die sich selbst positiv einschätzen, werden deshalb in der Regel auch Erwachsene, die sich kompetent, wertgeschätzt und fähig fühlen, um in der heutigen komplexen Welt erfolgreich bestehen zu können. Für Simoni (2007) ist Selbstwirksamkeit der entscheidende Resilienzfaktor. Wer der Überzeugung ist, etwas bewirken zu können, gibt auch in schwierigen Situationen nicht so schnell auf. Alle Entscheidungen, die Menschen in ihrem Leben treffen – z. B. die Wahl der Schule, der berufliche Werdegang, die Art, wie sie mit schwierigen Situationen und Herausforderungen umgehen – und die Qualität ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen werden maßgeblich von der Einschätzung des eigenen Selbst beeinflusst. Nur Personen, die sich selbst wertgeschätzt und geliebt fühlen, können anderen gegenüber Wertschätzung und Liebe vermitteln (Abidin 1996). Auch ein Nein zu Drogen, Alkohol und Tabak wird oft mit einem starken kindlichen Selbst in Verbindung gebracht.

Mit der Einschätzung des Selbst(konzepts) sind diverse weitere psychologische Konstrukte verbunden (vgl. Mummendey 2006). Damit Kinder sich auch in schwierigen Lebenslagen gesund entwickeln können, benötigen sie personale Ressourcen wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ein positives Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Eng damit verbunden sind internale Kontrollüberzeugung, ein realistischer Attributionsstil, hohe Sozialkompetenz und Bewältigungsverhalten (Wustmann 2004).

Vor allem Eltern kommt beim Aufbau des Selbstkonzepts eine große Verantwortung zu. Es ist auch ihre Aufgabe, das Kind mit einem starken und sicheren Selbst heranwachsen zu lassen, um ihm ein Leben

zu ermöglichen, in dem es ohne Furcht die Welt erleben kann und seine Fähigkeiten und Talente bestmöglich entwickelt und Enttäuschungen trotzt. Das ist sicher keine leichte Aufgabe, wobei Eltern auch von pädagogisch-psychologischen Fachkräften unterstützt werden können. Die Kinder lernen ihr Selbst hauptsächlich durch die Augen ihrer Bezugspersonen zu sehen. Das ist die große Chance, die Eltern haben, wenn sie ihre Kinder zu selbstbewussten, starken Persönlichkeiten erziehen möchten.

Wie Kinder sich selbst einschätzen, hängt maßgeblich von den wiederholten Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen ab. Eltern können ihre Kinder unterstützen, ein starkes Selbst zu entwickeln, um den Herausforderungen des Lebens gewachsen zu sein und zu der Überzeugung zu gelangen, persönlichen Erfolg unmittelbar mit dem eigenen Einsatz in Verbindung zu bringen.



# 1 Begriffsbestimmung – eine Fülle von Konstrukten rund um das Selbst

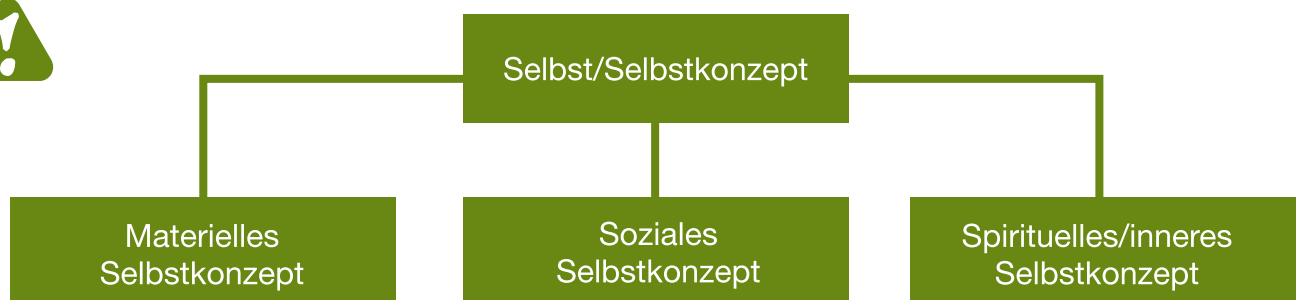
Die Entwicklung des kindlichen Selbst ist ein zentrales Thema der Eltern-Kind-Beziehung. Eltern und pädagogische Fachkräfte, die sich mit der Entwicklung des kindlichen Selbst auseinandersetzen, werden mit einer Fülle von Begriffen rund um das Selbst konfrontiert. In der Fachliteratur stoßen Interessierte auf zahlreiche Konstrukte wie das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit etc. (vgl. Mummendey 2006). Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über wichtige Begriffe gegeben werden.

## 1.1 Selbst/Selbstkonzept

Bereits James (1950) unterschied zwischen verschiedenen Selbstkonzepten – dem materiellen Selbst, dem sozialen Selbst und dem geistigen Selbst. Das Selbst kann als ein Konzeptsystem, das aus den Gedanken und Einstellungen über sich selbst besteht, definiert werden (Siegler et al 2005). Hierzu gehören:

1. Gedanken über das materielle Sein (z. B. ein attraktives körperliches Erscheinungsbild, körperliche Stärke, Geldbesitz)
2. Soziale Merkmale (z. B. Paarbeziehung, Persönlichkeit, Freunde)
3. Spirituelle und innere Merkmale (z. B. Gedanken, psychische Vorgänge)
4. Annahmen darüber, wie sich das Selbst im Verlauf der Zeit verändert oder gleich bleibt.

Demzufolge besteht das Selbst (globales Selbst) aus mehreren (bereichsspezifischen) Selbstkonzepten, die das Wohlbefinden und die Kompetenzen beeinflussen (a. a. O.). Ob ein Kind zum Beispiel im Sportunterricht mutig über den Schwebebalken balanciert (Kompetenz), hängt davon ab, ob es sich körperlich in der Lage dazu fühlt (materielles Sein) und ob es zuversichtlich ist, die Übung schaffen zu können (innere Merkmale). Auch gute Schulleistungen gehen generell mit einem positiven Selbstkonzept einher (Weinert & Helmke 1997).



Das Selbstkonzept ist „die Summe von Attributen, Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen, von denen ein Individuum überzeugt ist und über die sich eine Person definiert“ (Berk 2005, S. 331). Das Selbst kann als Muster verstanden werden, das jeder von sich selbst hat und das, aufgrund der

ständigen Konfrontation mit der Außenwelt, konstruiert wird. Das Selbstkonzept ist dem Individuum bewusst (Rogers 1958).

Nach Harter (1999) ist das Selbst ein kognitives und soziales Konstrukt, welches in der Interaktion mit bedeutsamen Bezugspersonen wie Eltern und Gleichaltrigen geschaffen wird. Bereits James (1950) unterscheidet zwischen I (Ich) und Me (Mich): Das „I“ bedeutet das Selbst als Subjekt, wie sich eine Person selbst sieht. Das „Me“ meint das Selbst als Objekt, wie es andere beurteilen. Nach Mead (1934) spiegelt das „Me“ den Einfluss der sozialen Umwelt auf das Selbst wider, indem das Kind von „außen“ Zuschreibungen wie „Mädchen“ bzw. „Junge“, „Kind“, „Erwachsener“, „Europäer“, „Österreicherin“, „Südtiroler“ etc. erhält (Spiegelbild-Identität). Der Mensch will sich auf der einen Seite selbst verwirklichen und auf der anderen Seite von anderen beachtet und angenommen werden (Rogers 1958). Das Bedürfnis nach Beachtung und Achtung hat zur Folge, dass auch Fremdbewertungen in das Selbstkonzept aufgenommen werden. Aus diesem Grund tendiert ein Kind dazu, sich so zu sehen, wie es seine Eltern sehen. Wird es bedingungslos akzeptiert, uneingeschränkt geliebt und wertgeschätzt, so kann es ein positives Selbstkonzept entwickeln.



Das Selbst(konzept) basiert auf den folgenden drei Informationsquellen:

1. Das Verhalten, das andere mir gegenüber zeigen („Zeigen mir meine Eltern, dass sie mich lieben, indem sie zärtlich sind, mich als Individuum schätzen, mich unterstützen?“) – „Me“
2. Gespräche, in denen ich die Sichtweise anderer mir gegenüber erfahren („Du bist egoistisch, wenn du andere Kinder nicht mit dem Bagger spielen lässt.“) – „Me“
3. Eigene Einschätzung („Ich fühle mich wertgeschätzt.“) – „I“

Im Hinblick auf Leistungen werden das Begabungsselbstbild, das Fähigkeitsselbstkonzept und Selbstkonzepte in einzelnen Domänen, wie zum Beispiel Begabung in Mathematik oder Fremdsprachen, unterschieden. Im Erwachsenenalter wird das berufliche Selbstkonzept bedeutsam (Oerter 2008).



Um sich der Bedeutung des Selbst für die kindliche Entwicklung zu nähern, eignet sich das Arbeitsmodell vom Selbst von Joseph (1994), das zwischen Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeit unterscheidet. Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeit sind selbstbezogene Kognitionen (Jerusalem 1993).



## Arbeitsmodell vom Selbst

### Selbsteinschätzung

- Einstellungen über sich selbst

#### *Glaubenssystem*

- Ich bin wertvoll
- Ich werde geliebt

#### *Zentrale Erziehungsfragen*

- Wird das, was ich mache oder sage, meinem Kind verdeutlichen, dass ich es als eine wertvolle Person empfinde und respektiere?
- Wird das, was ich mache oder sage, meinem Kind verdeutlichen, dass ich es liebe?

### Selbstwirksamkeit

- Erwartungen an die eigene Kompetenz

#### *Glaubenssystem*

- Ich bin kompetent
- Ich trage Verantwortung

#### *Zentrale Erziehungsfragen*

- Wird das, was ich mache oder sage, meinem Kind dabei helfen, sich als kompetent und wirksam zu erfahren?
- Wird das, was ich mache oder sage, meinem Kind dabei helfen, Verantwortung für sein eigenes Verhalten zu übernehmen?

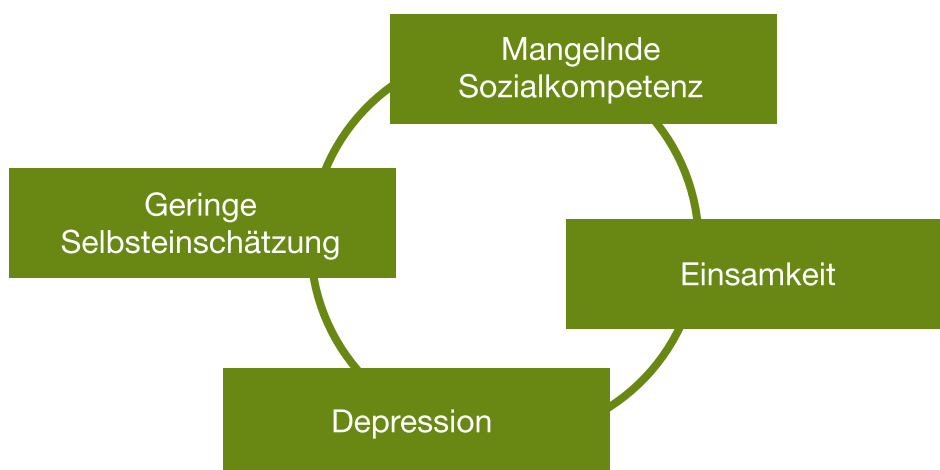
## 1.2 Selbsteinschätzung

Die Selbsteinschätzung ist Teil des Selbstkonzepts und spiegelt die Einschätzung von sich selbst (kognitive Beurteilung), d. h. die Einschätzung von Fähigkeiten, Kompetenzen oder der Akzeptanz anderer wider. Bereits Kinder unterscheiden sich darin, ob sie eine hohe oder eine niedrige Selbsteinschätzung aufweisen. Kennzeichen einer hohen Selbsteinschätzung ist die Überzeugung eine geliebte und wertgeschätzte Person zu sein, die in der Lage ist, selbst etwas zu leisten. Ein Kind mit einer hohen Selbsteinschätzung fühlt sich von anderen wertgeschätzt, kompetent und geschickt (Joseph 1994).

Nach Joseph (1994) sind die Kennzeichen einer hohen Selbsteinschätzung im Kontakt mit anderen eine aufrechte Körperhaltung, Blickkontakt bei Gesprächen, Lächeln und die Fähigkeit, seine Meinung angemessen zu vertreten. Hinzu kommen das Vertrauen in eigene Kompetenzen und die Fähigkeit, auch in schwierigen Situationen bzw. bei komplizierten Aufgaben durchzuhalten ohne dabei übertrieben zuversichtlich zu sein.

Kennzeichen einer niedrigen Selbsteinschätzung sind Schwierigkeiten im Umgang mit anderen, die aus einer mangelhaften Sozialkompetenz resultieren und Einsamkeit und gegebenenfalls Depressionen nach sich ziehen (Joseph 1994). Hinzu kommt, dass Personen mit niedriger Selbsteinschätzung oft neidisch sind auf Erfolge anderer. Sie fühlen sich nutzlos, ungeschickt und unwürdig. Aus diesem Grund benötigen sie die vielfache Bestätigung durch andere.

Unter Selbsteinschätzung wird die eigene persönliche Einschätzung, für wie wertvoll, fähig und erfolgreich man sich selbst hält, verstanden.



Geht man der Frage nach, wodurch die Selbsteinschätzung entsteht, kommen zwei Erklärungsansätze infrage. Nach James (1950) und Rogers (1959) ist die Selbsteinschätzung das Ergebnis eines Abgleichs zwischen dem „idealen Ich“ und dem „realen Ich“. Das „ideale Ich“ steht für all jenes, was eine Person gerne sein möchte – z. B. ein guter Sänger, ein guter Skifahrer, ein erfolgreicher Arzt, ein liebevoller Ehemann. Das „reale Ich“ spiegelt die Realität wieder. Ist der Abstand zwischen „idealem Ich“ und „realem Ich“ eher klein, weist diese Person eine hohe Selbsteinschätzung auf. Sie ist so, wie sie gerne sein möchte. Ist der Abstand zwischen „idealem Ich“ und „realem Ich“ jedoch groß, hat der Betroffene eine niedrige Selbsteinschätzung.

Cooley ging bereits im Jahr 1909 davon aus, dass die Selbsteinschätzung maßgeblich von der Rückmeldung anderer abhängt. Der Mensch schätzt sich selbst so ein, wie er meint, von anderen beurteilt



zu werden („Spiegel-Ich“). Die Meinungen und Erwartungen von Bezugspersonen wirken wie ein sozialer Spiegel, in den das Kind blickt, um das eigene Selbst zu betrachten. Die Meinungen anderer werden verinnerlicht und ergeben das gefestigte Bild des eigenen Selbst.

Auch Maslow (1964) nimmt dabei eine interaktionistische Sichtweise ein, wonach die Selbsteinschätzung von der Eigen- und der Fremdbeurteilung abhängt. Zum einen bildet sich die Selbsteinschätzung auf der Basis der Liebe, Akzeptanz, Wertschätzung, die ein Kind von seinen Bezugspersonen erfährt, heraus. Hinzu kommt die Einschätzung der eigenen Leistung und Kompetenz, welche die Selbsteinschätzung prägt.

Die Selbsteinschätzung des Kindes bildet sich durch Interaktionen mit wichtigen Bezugspersonen heraus (Cicchetti & Beeghly 1990). In Interaktionen mit dem Kind bewerten Eltern, Familienangehörige und andere Bezugspersonen Charakterzüge, Kompetenzen und Leistungen des Kindes und geben ihm Rückmeldungen, wie „Ich mag dich, wie du bist“, „Du bist ein guter Fußballspieler“, „Du bist beliebt bei deinen Freunden“. Über diese Bewertungen wichtiger Bezugspersonen konstruiert sich das Kind ein Bild über sich selbst. Es entstehen positive Gefühle, wie „Ich bin wichtig für meine Eltern“, „Ich bin beliebt bei meinen Freunden“ oder auch negative Einstellungen, wie „Ich bin wertlos“, „Keiner will mit mir spielen“. Demzufolge beeinflussen Eltern als wichtigste Bezugspersonen in unzähligen Interaktionen mit dem Kind dessen Selbsteinschätzung maßgeblich. Auch Rogers (1942) greift die Bedeutung der Fremdbeurteilung für die Selbsteinschätzung auf und schreibt der „uneingeschränkten Wertschätzung“ die zentrale Bedeutung zu. Durch die „uneingeschränkte positive Wertschätzung“ vermitteln Eltern ihrem Kind, es so zu lieben, wie es ist.

Eine positive Selbsteinschätzung erleichtert es Kindern, zufriedenstellende Sozialkontakte zu knüpfen und aufrechtzuhalten und Leistungen in der Schule zu erzielen. Maslow (1964) weist darauf hin, dass eine hohe Selbsteinschätzung eine wichtige Voraussetzung für Erfolg und Produktivität im Arbeitsleben ist.

### **1.3 Selbstwirksamkeit**

Bandura's Konzept der Selbstwirksamkeit (1977) baut auf einer Trennung zwischen Ergebniserwartung und Wirksamkeitserwartung auf. Bei jeder geplanten Handlung erwartet eine Person ein bestimmtes Ergebnis – zum Beispiel: „Wenn ich morgen die Führerscheinprüfung ablege, falle ich durch“ oder „Beim Tennismatch gegen einen Profi verliere ich gewiss“ – und hat Wirksamkeitserwartungen: „Wenn ich die ganze Nacht lerne, kann ich mir die Verkehrsregel noch aneignen“, „Auch wenn ich mich sehr anstrengte, schlage ich den Profi nicht.“ Anders gesagt: Bei der Selbstwirksamkeit geht es darum, ob sich eine Person für kompetent genug hält, um Ziele zu erreichen und Leistungen zu erbringen. Ein Kind, das der Meinung ist, zu schwach zu sein, um den „Gipfel“ eines Klettergerüsts zu erreichen, wird es erst gar nicht versuchen. Dabei kann das Kind tatsächlich zu schwach sein oder aufgrund seiner niedrigen

Selbstwirksamkeit nur glauben, zu schwach zu sein. Die Selbstwirksamkeit beeinflusst demzufolge die Erwartungen und Ziele von Menschen. Im Gegensatz zum Selbstwert ist die Selbstwirksamkeit weniger stark von sozialen Vergleichen abhängig.

Bei Kindern lässt sich das „Gefühl des Kompetentseinwollens“ bzw. das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit schon im ersten Lebensjahr an der Freude am Effekt eigener Handlungen erkennen. Im explorativen Spiel versuchen bereits unter Einjährige selbst etwas zu bewirken, indem sie zum Beispiel ein Mobile in Bewegung setzen (Papoušek, H. 2003). Im zweiten und dritten Lebensjahr nimmt das Bedürfnis, etwas selbst machen zu wollen, zu (Oerter 2002).

Folgende Aspekte von Selbstwirksamkeit können unterschieden werden:

1. Akademische Selbstwirksamkeit
2. Soziale Selbstwirksamkeit
3. Emotionale Selbstwirksamkeit
4. Physische Selbstwirksamkeit (Bandura 1977).

Eine Person kann demzufolge in verschiedenen Bereichen selbstwirksam sein. So führt eine hohe akademische Selbstwirksamkeit beispielsweise meist zu besseren Schulleistungen, eine hohe soziale und emotionale Selbstwirksamkeit zu intakten Freundschaften und eine hohe physische Selbstwirksamkeit zu sportlichen Erfolgen.

Wie gelangt ein Kind zu Selbstwirksamkeit? Quellen für Selbstwirksamkeit sind:

1. Bewältigungserfahrungen – bisherige Erfolge und Misserfolge („Ich habe auch eine Mathematikklausur bestanden, nachdem ich die gesamte Nacht zuvor gelernt habe.“)
2. Stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung eines erfolgreichen/erfolglosen Modells („Neulich wurde ein Tennisprofi von einem noch unbekanntem Spieler geschlagen.“)
3. Rückmeldungen durch Dritte („Du hast bisher jede Prüfung geschafft, deshalb wirst du auch die Führerscheinprüfung bestehen.“)
4. Physiologische und affektive Zustände („Ich zittere stark und habe große Angst vor jeder Prüfung. Ich werde bestimmt nicht bestehen, das sagt mir schon mein Gefühl.“) (a. a. O.).

Eine geringe Selbstwirksamkeit hat häufig Vermeidungsverhalten zur Folge.



### Ein Beispiel für Vermeidungsverhalten

Peter hat Schwierigkeiten damit, das Schwimmen zu lernen. Auch seine Mutter kann nicht schwimmen. Aus Angst vor dem Schwimmunterricht fallen ihm unzählige Ausreden ein (z. B. Bauchschmerzen, Schnupfen, andere Kinder ärgern ihn im Schwimmbad). Peter gerät dadurch in einen typischen Teufelskreis: Durch seine geringe Selbstwirksamkeit zeigt er Vermeidungsverhalten. Je häufiger es ihm gelingt, nicht am Schwimmunterricht teilzunehmen zu müssen, desto stärker leidet seine Selbstwirksamkeit. Da die anderen Kinder regelmäßig am Unterricht teilnehmen, erlangen sie immer größere Leistungsvorsprünge. Vergleicht sich Peter mit den anderen Teilnehmern, fällt sein Defizit immer deutlich auf. Dies wirkt sich wiederum negativ auf seine Selbstwirksamkeit aus.

*Selbstwirksamkeitsquellen am Beispiel Schwimmunterricht:*

1. Welche Erfahrungen hat das Kind bereits in vorhergehenden Situationen im Wasser gesammelt?
2. Hat das Kind Kontakt zu Kindern bzw. Erwachsenen, die erfolgreich Schwimmen gelernt haben?
3. Erhält das Kind Zuspruch von Eltern und anderen?
4. Ein gewisser Grad an Anspannung ist beim Schwimmenlernen nicht hinderlich. Angst vor Wasser dagegen schon.

*Wie kann Peter geholfen werden?*

1. Peter erhält im Schwimmunterricht zuerst Übungen, die gering unter seinen Fähigkeiten liegen, um ihm erste Erfolgserlebnisse zu gewähren. Im Laufe der Zeit kann der Schwierigkeitsgrad der Übungen gesteigert werden.
2. Peter übt gemeinsam mit einem positiven Modell, einem Kind, das ebenfalls nicht gut schwimmen kann, aber sehr motiviert ist, es zu lernen.
3. Peter erhält von Eltern und Schwimmlehrerin positive Rückmeldungen.
4. Peter wird darüber aufgeklärt, dass seine Bauchschmerzen entstanden sind, weil er nicht zum Schwimmunterricht gehen möchte.

Die Selbstwirksamkeit beeinflusst jene Ziele, die sich Kinder setzen, regulierende Prozesse, wie Handlungsstrategien und die Handlung selbst (Jonas & Brömer 2002). Kinder, die eine niedrige Selbstwirksamkeit bezüglich sozialer Kontakte aufweisen, versuchen es zum Beispiel nicht, sich am Spiel Gleichaltriger zu beteiligen und konzentrieren sich lieber auf Tätigkeiten, die sie alleine durchführen können.

Selbstwirksamkeit basiert demzufolge vor allem auf Erfahrungen, die bei bestimmten Handlungen in der Vergangenheit gemacht wurden (Köller & Möller 2006). Dabei enthält Selbstwirksamkeit vor allem kognitive Anteile: Wie nimmt eine Person ihre Leistungen im Vergleich zu früheren wahr? (Bong & Clark 1999) Frühere Ergebnisse von Handlungen wirken sich auf die Selbstwirksamkeit aus (z. B. „Obwohl ich meistens viel lerne, bestehe ich viele Prüfungen nicht“). Negative Resultate reduzieren die

Selbstwirksamkeit, positive stärken sie. Köller (2004) ergänzt die Bedeutung sozialer Vergleiche – Wie beurteile ich meine Leistung im Vergleich zu anderen? – für die Selbstwirksamkeit.

Die Selbstwirksamkeit zeigt sich in der Überzeugung des Kindes „Ich kann das“ oder „Ich kann das nicht“ (Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit). Eltern können die Selbstwirksamkeit gezielt beeinflussen, indem sie angemessene Anforderungen an ihre Kinder stellen, ihnen zu Erfolgen verhelfen, selbst positive Modelle darstellen und Rückmeldungen geben.



#### 1.4 Selbstwert/Selbstwertgefühl

Im Laufe der späteren Kindheit entwickelt sich der Selbstwert, eine realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen (Petermann et al. 2004). Das Selbstwertgefühl stellt eine affektive Dimension des Selbstkonzeptes dar, welche „mit Urteilen bezüglich des eigenen Wertes und den damit zusammenhängenden Gefühlen einhergeht“ (Berk 2005, S. 332). Dieser urteilende Aspekt des Selbst beantwortet Fragen wie: „Wie gut, liebenswert oder sympathisch bin ich?“ (Berk 2005) oder „Was bin ich wert?“ Der Selbstwert beeinflusst die Zufriedenheit des Menschen mit sich, seinem Leben und seine Zukunftsaussichten (Siegler et al. 2005).

Der Selbstwert umfasst fünf Dimensionen:

1. Schulische/akademische Kompetenz
2. Athletische/körperliche Fähigkeiten
3. Beliebtheit bei den Gleichaltrigen
4. Körperliches Erscheinungsbild
5. Benehmen (Harter 1985).

Das Selbstwertgefühl resultiert aus genetischen Dispositionen wie Aussehen, Sportlichkeit, Intelligenz, Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Faktoren wie Beliebtheit und sozialer Status (a. a. O.). So ist das Selbstkonzept des Aussehens („Ich finde mich attraktiv“) eng mit dem Selbstwert verbunden (Harter 1999). Berk (2005) weist in diesem Zusammenhang auf den Einfluss der Medien hin, die dem Aussehen eine sehr große Bedeutung zuschreiben. Maßstäbe, die in den Medien gesetzt werden, haben einen großen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Selbst. Heranwachsende, die zur Überzeugung gelangen, dem medialen Ideal nicht zu entsprechen, sind häufig nicht mit ihrem Selbst zufrieden und weisen einen geringen Selbstwert auf. Bereits Cooley (1909) wies auf den Einfluss anderer auf den Selbstwert hin. Wie Menschen von anderen gesehen werden, so sehen sie sich häufig auch selbst („looking-glass-self“). Qualitativ hochwertige Beziehungen zu Eltern, Bezugspersonen und Gleichaltrigen, in denen dem Kind Liebe und Wertschätzung vermittelt wird, tragen auch zu einem hohen Selbstwert bei. Aus diesem Grund beeinflusst auch der Erziehungsstil die Entwicklung des Selbstwertgefühls (Berk 2005).



„Eltern, die regelmäßig ihre Kinder für inakzeptables Verhalten herabsetzen oder sie zurückweisen – anstatt das jeweilige Verhalten zu verurteilen -, bringen ihren Kindern (...) ein Gefühl von Wertlosigkeit bei und die Erfahrung, nur in dem Maße geliebt zu werden, in dem sie den elterlichen Normen entsprechen“ (Harter 1999, zit. n. Siegler et al. 2005). Dagegen führt bedingungslose Wertschätzung zum Aufbau eines hohen Selbstwertgefühls.

Schon ab dem Alter von vier Jahren sind unterschiedliche Typen des Selbstwertgefühls erkennbar. Diese werden aufgrund von Leistungen im Kindergarten, durch das Zurechtkommen mit schwierigen Aufgaben und die Fähigkeit, neue Freunde zu gewinnen, geformt (Berk 2005).

Neben den Eltern beeinflussen auch die Gleichaltrigen den Selbstwert des Kindes. Abgelehnte Kinder haben häufig ein niedriges Selbstwertgefühl (Berk 2005). Kinder mit einem hohen Selbstkonzept der sozialen Anerkennung weisen dagegen einen hohen Selbstwert auf (Harter 1999). Kinder mit einem hohen Selbstwert fühlen sich allgemein gut und hoffnungsvoll. Siegler, DeLoache und Eisenberg (2005) weisen zum Beispiel darauf hin, dass schulisch erfolgreiche Kinder einen höheren Selbstwert aufweisen. Ein niedriger Selbstwert dagegen geht mit Wertlosigkeit, Deprimiertheit, Hoffnungslosigkeit (Harter 1999), Depression, Angst und antisozialem Verhalten (DuBois et al 1999) einher. Studien (vgl. [www.bmj.bmjournals.com](http://www.bmj.bmjournals.com)) belegen einen Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl und der Gesundheit eines Menschen. Wer ein niedriges Selbstwertgefühl hat, ist häufiger krank und hat eine geringere Lebenserwartung.



## Selbstwirksamkeit und Selbstwert bei Kindern mit Migrationshintergrund

Bereits 1988 wies Jerusalem ungünstigere Selbsteinschätzungen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach. Heute konzentriert sich die Forschung vor allem auf die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. So identifiziert die PISA Studie (vgl. Prenzel et al. 2006) Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland als Bildungsverlierer. Die Defizite hängen dabei meist mit mangelnden Sprachkenntnissen zusammen, die zum Beispiel ein „Mitkommen“ im Schulunterricht erschweren. Bei 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland besteht ein gezielter Förderbedarf bei der Umgangssprache (Grimm et al. 2004). Nehmen Kinder ihre schulische Kompetenz als unzureichend wahr, weisen sie eine niedrige akademische Selbstwirksamkeit auf. Hierunter leidet im Allgemeinen auch das Selbstwertgefühl. Leistungsfähigkeit und Selbstwert sind eng verbunden. Sprachförderung kann deshalb nicht nur die Bildungschancen erhöhen, sondern auch zur Verbesserung der akademischen Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls beitragen. Aus diesem Grund kommt dem Erwerb der Umgangssprache eine besondere Bedeutung zu (Hopf 2007).

Die Steigerung des Selbstwerts kann natürlich nicht nur mittels Sprachförderung erfolgen. Fachkräfte und Eltern müssen Möglichkeiten schaffen, wie der Selbstwert von Kindern mit Migrationshintergrund per se gestärkt werden kann. Da das Selbstwertgefühl eines Kindes auch immer davon beeinflusst wird, was andere von ihm denken, ist es unabdingbar, die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern. Je besser es gelingt, diese Kinder als wertvollen Teil einer Gesellschaft, einer Kindergartengruppe, einer Grundschulklasse zu betrachten, desto besser wird es gelingen, diese Kinder bei der Bildung eines positiven Selbstwertgefühls zu unterstützen.



### Lesetipps:

- Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (2008). Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme.  
*Schwerpunkt Deutschland und Italien*
- Mosley, J. & Sonnet, H. (2005). 101 Spiele zur Stärkung des Selbstwertgefühls. Ein Praxisbuch für die Grundschule. Homeburg: Persen.  
*Diverse Spiele zur Steigerung des Selbstwertgefühls für die Grundschule, auch als Anregung für Eltern geeignet*
- Plummer, D. (2007). Laboratorio autostima. Giochi e attività per bambini dai 5 agli 11 anni. Trento: Erickson.  
*Spiele zur Selbstwertförderung für Kinder*
- Schönflug, U. (2008). Sozialisation in der Migrationssituation. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (2008), Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sunderland, M. & Armstrong, N. (2003). Aiutare i bambini... con poca autostima. Attività psicoeducative con il supporto di una favola. Trento: Erickson.





# 2

## Die Entwicklung des kindlichen Selbst

Das Selbstempfinden und der Aufbau des Selbst sind ein primäres Entwicklungsziel (Stern 1985). Die Entwicklung des kindlichen Selbst entsteht durch Interaktionen mit Bezugspersonen. Sowohl das Kind selbst, als auch seine Eltern und andere wichtige Bezugspersonen formen das Selbst. Engel und Hoppe-Graff (1999) verdeutlichen anhand von vier Thesen die theoretischen Hintergründe der Entwicklung des Selbst:

These 1: Die Entwicklung des Selbst ist ein sozialer Konstruktionsprozess. Die Erfahrungen des Kindes mit seinem sozialen Umfeld (Interaktionen) sind notwendig für die Entstehung seines Selbstkonzepts.

These 2: Es besteht ein enger Entwicklungszusammenhang zwischen Fortschritten im Selbstverstehen und im Verstehen von anderen Menschen.

These 3: Die Entwicklung des Selbst ist ein natürlicher Entwicklungsprozess. Die notwendigen sozialen Erfahrungen sind dabei Bestandteil des Alltags.

These 4: Die Entwicklung des Selbst ist ein stetiger Prozess der kleinsten Veränderungen, angestoßen durch banale Alltagserfahrungen.

### 2.1 Erstes bis viertes Lebensjahr

Ob bereits ein Säugling von Geburt an ein Bewusstsein über sein Selbst hat, wird wissenschaftlich kontrovers diskutiert. Dennoch können in den ersten beiden Lebensjahren verschiedene Entwicklungsschritte beobachtet werden, welche mit der Entwicklung des kindlichen Selbst zusammenhängen. Ein vor allem in der italienischen Literatur häufig zitiertes Modell ist das Entwicklungsstufenmodell des Selbst von Stern (1985):



#### Alter in Monaten

0 bis 2  
2/3 bis 7/9  
7/9 bis 15/18  
Ab 15/18

#### Selbstkonzept

Entstehung des Selbst  
Kern-Selbst  
Subjektives Selbst  
Verbales Selbst

#### Interpersonale Erfahrungen

Aufbau von Beziehungen  
Verstehen von zentralen Beziehungsmerkmalen  
Verstehen von Intersubjektivität  
Verbalisierung von Beziehungen

*Entstehung des Selbst:* In den ersten beiden Monaten entsteht das Selbst. Das Kind versucht Erfahrungen miteinander in Verbindung zu setzen und initiiert Interaktionen mit den Bezugspersonen, indem es sie zum Beispiel anlächelt. Das Lächeln des Babys ist angeboren und tritt bereits in den ersten Monaten auf (Kasten 2003). Es verstärkt die positive Beziehung zwischen Eltern und Kind und löst bei Eltern Fürsorgeverhalten aus (Berk 2005).

*Kern-Selbst:* Zwischen dem Alter von drei und neun Monaten entwickelt sich das Kern-Selbst. Das Kind entwickelt eigene Handlungsmöglichkeiten und Gefühle und nimmt sich getrennt von anderen wahr

(Engel & Hoppe-Graff 1999). Die Bedeutung sozialer Interaktionen nimmt in dieser Phase zu. Durch frühe Interaktionsspiele wie „Guck-Guck-Spiele“ oder „Fingerkrabbspiele“, körperliche Nähe, Berührungen etc. wird die Entstehung des Selbst durch die Eltern gefördert. Der mit dem Kind spielende Erwachsene reguliert durch die Spiele das Selbstempfinden des Kindes und leistet einen unabdingbaren Beitrag zur Entwicklung des Selbsterlebens. Durch erste Lautäußerungen erfährt das Kind, dass es bereits selbst etwas (Töne) produzieren kann (a. a. O.).

*Subjektives Selbst:* Mit zunehmendem Alter entdecken Kinder die Fähigkeit, sich anderen mitzuteilen. Dies gelingt erstens über Episoden geteilter Aufmerksamkeit, zweitens über intentionale Gemeinsamkeiten zwischen Bezugsperson und Kind (z. B. „Geben-und-Nehmen-Spiele“) und drittens über gemeinsame Gefühlserebnisse (a. a. O.).

*Verbales Selbst:* Ab dem Alter von etwa 15 Monaten entwickelt sich das verbale Selbst des Kindes. Das Kind kann sich nun durch Sprache mitteilen, kann über sich selbst sprechen („ich“, „mein“, „meins“) und Absichten wie „nein“ äußern (a. a. O.). Darüber hinaus tragen auch das Laufen lernen und das Symbolspiel zum Aufbau des Selbst bei.

#### Lesetipps:

- Berk, L. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.  
*Kapitel 6.5: Die Entwicklung des Selbst während der ersten zwei Lebensjahre*
- Engel, I. & Hoppe-Graff, S. (1999). Das Kind wird sich seiner selbst bewusst: Die Entwicklung des Selbstkonzepts und des sozialen Verstehens in der frühen Kindheit. In: Deutscher Familienverband (Hrsg.), Handbuch Elternbildung. Band 2: Wissenserwerb im 2. bis 4. Lebensjahr des Kindes (S. 123-148). Opladen: Leske & Budrich.
- Stern, D.N. (1985). The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books.
- Stern, D.N. (1992). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.



Ergänzend zum Entwicklungsstufenmodell von Stern (1985) sollen im Folgenden wichtige Aspekte der Entwicklung des kindlichen Selbst dargestellt werden.

#### 2.1.1 Globales Ich-Schema und exploratives Spiel

Spielen gilt als Grundbedürfnis der Menschen (Oerter 2008). Das kindliche Spiel kann als eine Art der Exploration und somit als Gegenpol zur Bindung betrachtet werden. Verfügen Kinder über eine sichere Basis, können sie sich selbst und die Umgebung spielerisch erkunden. Das Spiel wird durch Neugier und Eigeninitiative angetrieben und deshalb als selbstgesteuertes Lernen betrachtet (Papoušek, M. 2003).

Da das Kind durch das Spiel lernt, Probleme zu lösen und Emotionen selbst zu regulieren, ist es eine wichtige Quelle von Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und der Entwicklung eines autonomen Selbst (a. a. O.). Bereits wenige Wochen alte Säuglinge machen die positive Erfahrung, durch ihr Tun im Explorationsspiel Effekte zu erzielen (Papoušek, H. 2003). Hierdurch wird das globale Ich-Schema aufgebaut (Petermann et al. 2004). Bereits mit zwei Monaten sind sich Säuglinge dessen bewusst, Dinge selbst beeinflussen zu können, Verursacher zu sein, d. h. selbstwirksam zu sein (Papoušek, H. 2003). Stellt man ihnen ein Mobile zur Verfügung, das sie selbstständig durch eine Schnur in Bewegung setzen können, ruft dies positive Reaktionen hervor. Verlieren sie dagegen die Kontrolle wieder, reagieren sie mit Wut (Lewis et al. 1990).

### 2.1.2 Interpersonale und intrapersonale Emotionsregulation

Säuglinge können ihre Bedürfnisse selbst noch nicht ausreichend befriedigen und ihre Emotionen nicht selbst regulieren. Sie sind auf das Handeln ihrer Bezugspersonen angewiesen, die ihre negativen Gefühle regulieren (interpersonale Emotionsregulation) oder ihr Hungergefühl stillen. Der Säugling ist mit angeborenen Ausdrucksreaktionen wie Schreien, Lächeln etc. ausgestattet, durch welche er Wohlwollen oder Missfallen zum Ausdruck bringt und seine Bezugspersonen zum Handeln animiert (Petermann & Wiedebusch 2003). Reagiert der Erwachsene responsiv (d. h. prompt und feinfühlig) auf die Bedürfnisse des Kindes, gewinnt das Kind Vertrauen in seine Bezugsperson und in seine eigenen Fähigkeiten und „realisiert“, dass es selbst etwas bewirken kann („Wenn ich hungrig bin und weine, reagiert meine Mutter prompt und stillt mich!“).



Babys werden sich allmählich bewusst, dass sie eigenständige Personen sind und sich von anderen Menschen unterscheiden. Sie lernen, dass sie Einfluss auf andere Menschen haben und von anderen Menschen beeinflusst werden.

*(Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)*

Aufgabe der Eltern ist es, in den ersten Lebensmonaten die Emotionen des Kindes zu regulieren und seine Bedürfnisse zu befriedigen. Feinfühlig Eltern nehmen die Emotionen ihres Babys wahr, identifizieren die Auslöser und reagieren angemessen und prompt. Kinder feinfühlig Eltern lernen schnell, dass ihre Handlungen (z. B. Schreien) gewisse Handlungen bei den Eltern hervorrufen (z. B. Stillen, Trösten) und entwickeln im ersten Lebensjahr eine sichere Bindung zu den Bezugspersonen (Petermann & Wiedebusch 2003).



Responsivität und Feinfühligkeit bedeutet Vertrauen in Bezugspersonen zu haben: „Ich vertraue meinen Eltern!“  
Responsivität und Feinfühligkeit bedeutet Vertrauen in mich selbst zu haben: „Ich kann etwas bewirken!“

Gehen Sie so auf Babys ein, dass sie sich verstanden fühlen, wenn sie hungrig, müde, glücklich, traurig oder einsam sind und sprechen Sie das von Ihnen wahrgenommene Gefühl bewusst an (vgl. Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Sagen Sie zum Beispiel: „Du bist aber ungeduldig, du hast Hunger“ oder „Da lachst du, wenn der Papa dich herumträgt“.



Mit zunehmendem Alter erwirbt der Säugling erste Kompetenzen, um Emotionen selbstständig zu regulieren, indem er sich zum Beispiel durch das Saugen am Daumen selbst beruhigt (Petermann & Wiedebusch 2003).

### **2.1.3 Geteilte Aufmerksamkeit**

Bereits kurze Zeit nach der Geburt gewinnt die Bezugsperson häufig den Eindruck, sie könne sich mit ihrem Baby unterhalten. Fühlt sich das Baby von seinen Eltern verstanden, entstehen bedeutende Episoden geteilter Aufmerksamkeit („joint attention“), in denen Bezugsperson und Kind den Fokus der Aufmerksamkeit teilen (Weinert & Grimm 2008). Es entsteht ein Dialog, über den das Kind im Laufe der Zeit selbst in der Lage ist, einen Gegenstand zu fokussieren und die Aufmerksamkeit der Bezugsperson darauf zu lenken (Kegel 2000). Durch die geteilte Aufmerksamkeit signalisiert das Kind seinen Eltern, dass es einen Gegenstand haben und erkunden möchte. Durch „Geben und Nehmen Spiele“ zeigt das Kind seine Fähigkeit, mit einer Bezugsperson Handlungsabsichten zu teilen (Case 1991, zit. n. Kranz 2005). Eltern beteiligen sich dabei intuitiv am Spiel des Kindes (Papoušek, H. 2003).

„Das Baby entdeckt und erprobt, mit welchem Verhalten es welche Antwort der Eltern am wahrscheinlichsten hervorrufen kann, es entdeckt Gemeinsamkeiten, bildet Erwartungen aus und freut sich mit den Eltern, wenn sich seine Erwartungen erfüllen. (...) Sich auf das Spiel mit dem Kind einzulassen, bietet den Eltern eine unvergleichliche Chance, an seiner inneren Erfahrungswelt teilzunehmen, mit ihm gemeinsam die Welt neu zu entdecken, einen Schatz an gemeinsamen Erfahrungen zu sammeln und die Faszination des ersten Benennens zu erleben“ (Papoušek, H. 2003).



### **2.1.4 „Fremdeln“**

In der Phase des „Fremdelns“ scheint das Kind zu erkennen, dass es eine von seinen Bezugspersonen unabhängige Person ist, die im Optimalfall über mindestens eine verlässliche Bezugsperson verfügt (Petermann et al. 2004). Aus diesem Grund reagiert es mit Angst auf fremde Personen und auf Trennungssituationen.

### 2.1.5 Krabbeln und Laufen

Beginnt das Kind sich aufzurichten, zu krabbeln bzw. zu laufen, stehen ihm zunehmend mehr Möglichkeiten zur Selbstregulation und zur selbstständigen Erkundung der Umwelt zur Verfügung (Papoušek, M. 2003). So kann ein Kleinkind, das vor einer Person Angst hat, sich selbstständig entfernen (Berk 2005). Krabbeln und Laufen ermöglichen es dem Kind, seine Umwelt selbstständig zu erkunden.

### 2.1.6 Sich selbst im Spiegel erkennen

Ab der Mitte des zweiten Lebensjahres identifizieren Kinder ihr eigenes Spiegelbild, d. h. sie erkennen sich selbst als eigenständiges Individuum (objektives Selbst) und bezeichnen sich selbst mit „Ich“. Siegler und Kollegen (2005) verweisen auf Experimente mit dem sogenannten „Rouge-Test“ (z. B. Bischof-Köhler 1989). Bei diesem Test wird Kindern zuerst ein roter Punkt auf die Nase gemalt. Werden sie dann vor einen Spiegel gestellt und aufgefordert, den Punkt bei der Person im Spiegel zu entfernen, gelingt es den Kindern etwa ab dem zweiten Lebensjahr bei sich selbst den Punkt wegzuwischen. Jüngere Kinder reagieren gar nicht oder versuchen bei ihrem Spiegelbild die Farbe abzuwischen. Bei Kindern, die sich selbst den Punkt wegwischen, kann davon ausgegangen werden, dass sie das Spiegelbild als Abbild ihrer eigenen Gestalt verstehen. Mit zweieinhalb Jahren erkennen Kinder ein Foto von sich (Bullock & Lutkenhaus 1990).



Stellen Sie Spiegel an unterschiedlichen Orten auf, sodass Kleinkinder entdecken können, wie sie aussehen und wer sie sind (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

### 2.1.7 Als-ob-Spiele

Als-ob-Spiele können bereits am Ende des ersten Lebensjahres beobachtet werden. Indem Kinder so tun als ob, entdecken sie ihr Selbst und grenzen die Existenz anderer davon ab (Engel & Hoppe-Graff 1999).



#### Lesetipp:

- Papoušek, M. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In: K. Gebauer & G. Hütter (Hrsg.), Kinder brauchen Spielräume: Plädoyer für eine kreative Erziehung. Düsseldorf, Zürich: Walter.

### 2.1.8 Behauptung von Kompetenz

Mit zunehmendem Alter wollen Kinder ihre Kompetenz behaupten und als Urheber von Handlungen anerkannt werden. Häufig signalisieren sie ihren Eltern „Ich will das alleine machen!“ oder „Ich kann das schon selbst!“ und verweigern den Eltern zu helfen (Thompson 2006).

Schaffen Sie Möglichkeiten, damit das Kind zeigen kann, was es schon alles kann, z. B. die Jacke selbst am Garderobehacken aufhängen, sich selbst waschen, Kleidung auswählen etc. (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



### 2.1.9 Trotzphase

Ebenfalls während des zweiten Lebensjahres werden Eltern mit der sogenannten „Trotzphase“ ihrer Kinder konfrontiert. Ein Grund weshalb Kinder dieser Altersstufe mit Trotz reagieren, ist die Tatsache, dass sie sich zwischen 18 und 24 Monaten erstmals als eigenständige Personen wahrnehmen. Diese Phase kann deshalb auch als „Autonomiephase“ bezeichnet werden (Hofferer 2005). Kinder dieser Altersstufe werden selbstständig, verfolgen bei diversen Handlungen selbst gesteckte Ziele und wollen sich selbst behaupten. Werden sie in ihrer Zielerreichung von den Eltern blockiert, reagieren sie häufig sehr trotzig (Petermann et al. 2004). „Das bedeutet aber nicht, dass sich das Kind primär gegen seine Eltern wendet, sondern vielmehr, dass das Kind an seiner eigenen Unzulänglichkeit, seine Wünsche auf die ihm eigene Weise erfüllen zu können, leidet“ (Hofferer 2005, S. 2). Kinder sind zwar in der Lage einen eigenen Willen zu haben, ein Bedürfnisaufschub oder gar eine Handlungsalternative können jedoch vorerst nicht in Betracht gezogen werden. Hinzu kommt die verzweifelte Feststellung, dass die geliebte Bindungsperson die Vorstellungen des Kindes nicht teilt (Hofferer 2005). Die Folge davon ist starke Wut. Kinder müssen lernen, eine Balance zwischen Eigenständigkeit und Bezogenheit zu finden (Battisti). Hofferer (2005) spricht von einer Panikreaktion, weil das Kind sich selbst nicht mehr unter Kontrolle hat. Viele Eltern sind hierbei überfordert (Kasten 2004). In dieser schwierigen Situation benötigt das Kind viel Aufmerksamkeit, Zuwendung und Unterstützung bei der Emotionsregulation (vgl. Modul „Emotionale Kompetenz“).

„Gelingt es den Eltern, ihr Kind liebevoll und einfühlsam bei der Bewältigung seiner negativen Gefühle zu unterstützen, so wird das Kind nach und nach lernen, seine Gefühle selber regulieren zu können“ (Becker-Stoll 2008, S. 3). „In dieser Überforderungssituation hilft es Kindern am besten, wenn die Eltern ihrem Kind signalisieren, dass sie da sind und bereit sind, ihr Kind zu unterstützen“ (a. a. O.).



Das Kind entscheidet sich nicht bewusst für einen Wutanfall, um seine Eltern zu ärgern. Es stellt erstmals fest: „Hier bin ich und ich will jetzt sofort ein Eis und sonst gar nichts!“ Eltern sollten versuchen die Verzweiflung wahrzunehmen und zu verstehen. Das Kind muss erst einmal sein eigenes Ich und seine Wünsche entdecken und verstehen, dass seine Wünsche mit denen der Eltern nicht zwingend übereinstimmen müssen. Mit zunehmendem Alter lernen Kinder, dass sie ihren Willen nicht immer durchsetzen können. Bis es soweit ist, ist vor allem Gelassenheit gefragt.





### 2.1.10 Selbstbezogene Emotionen

Des Weiteren bilden Kinder während dieser Phase komplexere sekundäre bzw. selbstbezogene Emotionen aus. Hierzu zählen Stolz, Scham, Schuld, Neid und Verlegenheit. Diese Emotionen setzen voraus, dass sich das Kind seiner selbst bewusst ist, sein Verhalten reflektieren kann und sich darüber Gedanken macht, wie es andere sehen (Petermann & Wiedebusch 2003).



Selbstbezogene „Emotionen sind Emotionen, die das Selbstgefühl entweder verletzen oder ihm förderlich sind“ (Berk 2004, S. 242).

### 2.1.11 Sprachlicher Fortschritt

Zwischen zwei und drei Jahren drücken Kinder erstmals Absichten und Wünsche in der Ichform aus. Diese sprachliche Entwicklung kennzeichnet den Aufbau des Ich-Bewusstseins (Kegel 2000). Mit zunehmendem Alter gelingt es Kindern auch, ihre Erlebnisse anderen zu erzählen (Petermann et al. 2004).

### 2.1.12 Kategoriales Selbst

Lewis und Brooks (1979) unterscheiden zwischen existenziellem und kategorialem Selbst. Zuerst muss sich das Kind als eigenständige Person erkennen, bevor es allmählich (frühestens ab dem zweiten Lebensjahr) das kategoriale Selbst aufbauen kann und sich als Objekt betrachtet, das sich Kategorien wie „Name“, „Kind“ und „Geschlecht“ zuschreibt (Oerter 2008) und anderen zum Beispiel erzählt: „Ich bin ein Mädchen und heiße Anne.“

Drei- bis vierjährige Kinder beschreiben sich anhand beobachtbarer Eigenschaften (Augenfarbe), körperlicher Aktivitäten und Fähigkeiten („Ich kann schon klettern“), Vorlieben („Ich esse gerne Pizza“), Besitztümer („Ich habe eine Katze“) und psychischer Zustände („Ich bin meistens fröhlich“). Dabei sind die Beschreibungen schon sehr detailliert und meist positiv. Kinder dieser Altersklasse können sich noch nicht mit anderen Gleichaltrigen vergleichen und ziehen auch keine früheren Erfolge zur Selbstbeschreibung heran. Aus diesem Grund überschätzen diese Kinder meist ihre Fähigkeiten (Siegler et al. 2005) und können nicht zwischen realem und idealem Ich unterscheiden (Kasten 2004). So zeigte eine Studie (Schenz 2004) selbst bei Erstklässlern noch ein sehr positives, eher unrealistisches Selbstkonzept unabhängig von den Schulleistungen.

In dieser Phase lernen Kinder auch Konzepte von Besitz und Eigentum. Teilen, Verschenken, Verleihen etc. muss mit zunehmendem Alter gelernt werden (Kasten 2004).

### Selbstbeschreibung bei Kindern zwischen drei und vier Jahren

„Ich bin 3 Jahre alt und ich wohne in einem großen Haus mit meiner Mutter und meinem Vater und meinem Bruder Jason und meiner Schwester Lisa. Ich habe blaue Augen und eine orangefarbene Katze und einen Fernseher in meinem Zimmer. Ich kenne das ganze ABC, hör mal: A, B, C, D, E, F, G, H, J, L, K, O, P, Q, R, X, Y, Z. Ich kann ganz schnell laufen. Ich mag Pizza und ich habe einen netten Lehrer in der Vorschule. Ich kann bis zehn zählen, willst du mal hören? Ich liebe meinen Hund Skipper. Ich kann die Kletterwand bis ganz nach oben klettern – ich habe keine Angst! Ich habe nie Angst! Ich bin immer fröhlich ... Ich bin richtig stark. Ich kann diesen Stuhl hochheben, schau her!“

(Harter 1999, zit. n. Siegler et al. 2005).



#### 2.1.13 Rollenspiel

Das Rollenspiel ist eine spezielle Form des „Als-ob-Spiels“, bei dem das Kind die Wirklichkeit transformiert und sich eine Spielrealität erschafft (Engel & Hoppe-Graff 1999). Dem Rollenspiel kommt etwa zwischen dem dritten und dem siebten Lebensjahr eine große Bedeutung beim Aufbau des Selbstkonzepts und dem Verstehen der sozialen Welt zu. Mithilfe von Rollenspielen lernen Kinder sich selbst und andere differenzierter kennen (a. a. O.).

#### 2.1.14 Perspektivenübernahme

Etwa ab dem vierten bis fünften Lebensjahr machen Kinder immer größere Fortschritte in der Perspektivenübernahme, d. h. der „Fähigkeit, sich vorzustellen, was andere Menschen möglicherweise denken und fühlen“ (Berk 2005, S. 440). Um die Perspektive anderer übernehmen zu können, muss das Kind zwischen sich und anderen klar unterscheiden können.

#### Lesetipps:

- Berk, L.E. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium. Kapitel 8.2: Das Selbstverständnis
- Harter, S. (2006). The Self. In Damon, W. (eds.), Handbook of Child Psychology (6th ed) (pp. 505-570). New York: Wiley.



### 2.2 Kinder zwischen fünf und acht Jahren

Kinder zwischen fünf und acht Jahren verfügen bereits über ein differenziertes Selbstkonzept. Marsh, Craven und Debus (1998, zit. n. Oerter 2008) haben drei Alterskohorten von Kindern zwischen fünf und acht Jahren zu zwei Messzeitpunkten mittels des Selbstbeschreibungsfragebogens von Marsh (Self-Description Questionnaire/SDQ-1) untersucht, um zu ermitteln, wie differenziert das Selbstkonzept der Kinder ist. Der Fragebogen enthält Items zu folgenden acht Bereichen:



- Körperliche Fähigkeiten und deren Selbstwahrnehmung
- Körperliches Erscheinungsbild
- Beziehung zu Gleichaltrigen
- Beziehung zu den Eltern
- Lesen (Selbsteinschätzung und Interesse)
- Mathematik (Selbsteinschätzung und Interesse)
- Schule (Selbsteinschätzung und Interesse für weitere Schulfächer)
- Selbstwert.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich diese 8-Faktorenstruktur bereits bei den Kindergartenkindern zeigt. Schon Kindergartenkinder haben ein differenziertes Selbstkonzept und können beschreiben, über welche Fähigkeiten sie verfügen, ob sie viele oder wenige Freunde haben etc.. Zuverlässigkeit, Stabilität und Ausprägung der Selbstbeschreibungen nehmen mit dem Alter zu. Nach Oerter (2008) belegen die Ergebnisse „die frühe Ausprägung eines differenzierten Selbstkonzeptes und die wachsende Festigung dieses Selbstkonzeptes im Laufe von 3 Jahren“ (S. 232). Auch negative Eigenschaften werden in das Selbstkonzept integriert (Harter 1999).



### **Selbstbeschreibung bei Kindern zwischen fünf und acht Jahren**

„Ich habe viele Freunde in der Nachbarschaft, Schule und Kirche. Ich kann meine Hausaufgaben gut erledigen, kenne Wörter, Buchstaben und Zahlen. Ich kann schnell rennen und hoch klettern, viel höher als ich es konnte als ich klein war und ich kann auch schneller rennen als damals. Ich kann auch einen Ball wirklich weit werfen, ich werde in einer Mannschaft spielen wenn ich älter bin. Ich kann eine Menge Sachen ganz gut, eine Menge! Wenn du gut in einer Sache bist, kannst du in derselben Sache nicht schlecht sein. Ich kenne einige andere Kinder, die schlecht sind in manchen Bereichen, aber nicht ich! Meine Eltern sind richtig stolz auf mich, wenn ich Sachen gut mache. Ich freue mich, wenn sie mir zuschauen!“

*(Harter 2006, S. 521)*

### **2.3 Kinder zwischen acht und elf Jahren**

Bei Kindern zwischen acht und elf Jahren festigt sich das Selbstkonzept allmählich. Sie haben umfassende und realistischere Ansichten über sich selbst, da sie bereits Konzepte höherer Ordnung bilden können. Laut Siegler, DeLoache und Eisenberg (2005) vergleichen sie sich seit dem Eintritt in die Grundschule mit anderen Kindern, um sich selbst zu charakterisieren (soziale Bezugsnorm). Die soziale Bezugsnorm liefert Informationen darüber, wie die Leistung im Vergleich zu anderen beurteilt werden kann. Die individuelle Bezugsnorm gibt Aufschluss darüber, ob persönliche Leistungen im Vergleich zu vorherigen gesteigert werden konnten.

### Selbstbeschreibung bei Kindern zwischen acht und elf Jahren

„Ich bin sehr beliebt, zumindest bei den Mädchen. Das ist so, weil ich nett und hilfsbereit zu den Menschen bin und Geheimnisse für mich behalten kann. Meistens bin ich zu meinen Freunden nett, obwohl, wenn ich schlechte Laune habe, sage ich manchmal etwas, das ein bisschen gemein sein kann. ... In der Schule bin ich in bestimmten Fächern wie Sprachen und Sozialkunde recht gut. ... Aber ich schätze mich in Mathe und Naturwissenschaften als ziemlich schlecht ein, besonders wenn ich sehe, wie gut viele der anderen Kinder sind. Auch wenn ich in diesen Fächern nicht gut bin, mag ich mich als Person, weil Mathe und Naturwissenschaften nicht so wichtig für mich sind. Wie ich aussehe und wie beliebt ich bin, ist wichtiger. Ich mag mich auch, weil ich weiß, dass meine Eltern und andere Kinder mich mögen. Das hilft, mich selbst zu mögen.“

(Harter 1999, zit. n. Siegler et al. 2005, S. 606)



Der direkte Vergleich mit anderen hilft dem Kind dabei, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln (Kranz 2005). Ständige Vergleiche mit anderen durch Eltern und pädagogische Fachkräfte können sich jedoch negativ auf Selbstwert und Selbstwirksamkeit auswirken. Um die Leistungsmotivation nicht zu hemmen, sollten individuellen Erfolge (individuelle Bezugsnorm) betrachtet werden (Rheinberg 2002).



### Fischteicheffekt (big-fish-little-pond effect)

Besonders begabte Schüler, die in sehr leistungsstarken Schulklassen sind, weisen häufig ein niedriges Selbstkonzept der Begabung auf. Besonders leistungsstarke Kinder aus durchschnittlichen oder unterdurchschnittlich leistungsstarken Klassen weisen häufig ein hohes Selbstkonzept der Begabung auf (Köller & Baumert 2001). Wechseln begabte Kinder auf das Gymnasium, sinkt häufig ihr Selbstwert, da sie sich nun mit „besseren“ Schülern vergleichen.



### Lesetipps:

- Akin, T. (2000). Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Berk, L.E. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.  
*Kapitel 10.2: Selbstverständnis*
- Frank, M. (2007). Warum bin ich Ich? Eine Frage für Kinder und Erwachsene. Frankfurt am Main: Insel Verlag.  
*Kinderbuch für 7- bis 12-Jährige*
- Harter, S. (2006). The Self. In W. Damon (Ed.), Handbook of Child Psychology (6th ed) (pp. 505-570). New York: Wiley.
- Trautwein, U. (2003). Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekten auf die Verhaltensebene. In: D.H. Rost (Hrsg.), Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann.



## 2.4 Das Jugendalter

Im Jugendalter verfügen Heranwachsende über ein differenziertes Selbstkonzept. Durch die Fähigkeit zum abstrakten Denken gelingt es Jugendlichen, sich sehr differenziert zu beschreiben und auch darüber nachzudenken, wie andere sie sehen. Hieraus können sich mehrere Selbstkonzepte ergeben:

- „So, wie ich mich selbst sehe“
- „Wie mich meine Eltern sehen“
- „Wie mich meine Freunde sehen“.



### Selbsteinschätzung bei Jugendlichen

„Gegenüber meinen Freunden bin ich ein extrovertierter Mensch: Ich bin gesprächig, recht laut und witzig ... Im Großen und Ganzen bin ich unter Leuten, die ich gut kenne, super; zumindest glaube ich, dass meine Freunde glauben, dass ich super bin. Ich bin meistens fröhlich, wenn ich mit meinen Freunden zusammen bin, und fühle mich glücklich und begeistert, etwas mit ihnen zu unternehmen ... Gegenüber meinen Eltern ... fühle ich mich ebenso traurig wie sauer und habe wenig Hoffnung, es ihnen jemals recht machen zu können. In der Schule bin ich recht gescheit, ich weiß das, weil ich clever bin, wenn es darum geht, wie ich in der Schule abschneide, ich bin neugierig, Neues zu lernen, und ich bin auch kreativ, wenn es ans Problemlösen geht. Mein Lehrer behauptet das ... Ich kann sehr introvertiert sein, wenn ich unter Menschen bin, die ich nicht gut kenne – ich bin schüchtern, fühle mich unwohl und nervös. Manchmal bin ich einfach ein Idiot, mache was ziemlich Blödes und sage Dinge, die einfach bescheuert sind.“

(Harter 1999, zit. n. Siegler et al. 2005, S. 607)

Generell ist es Aufgabe des Jugendlichen, eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ zu finden. Dies schließt die persönliche Identität, Werte, Normen und Ziele ein (Siegler et al. 2005). Die Identität ist ein strukturiertes Konzept des Selbst, bestehend aus Wertvorstellungen, Überzeugungen und Zielen (Berk 2004). Erikson (1981) zählt die Suche nach einer persönlichen, beruflichen, sexuellen und ideologischen Identität zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Jugendliche müssen gleichzeitig geschlechtsspezifischen gesellschaftlichen Anforderungen, den Erwartungen der Eltern und Gleichaltrigen und eigenen Vorstellungen gerecht werden. Dies führt häufig zu Verunsicherungen (Harter 1999).

Vor allem im Jugendalter stehen das aktuelle Selbst (das Bild, das ein Heranwachsender gegenwärtig von sich hat), das Ideal-Selbst (wie man sein oder werden möchte) und das Sollen-Selbst (wie man sein sollte, Verpflichtungen gegenüber anderen und größeren Gemeinschaften) in einem Spannungsverhältnis (Oerter 2008). Es kommt zu den „typischen“ Schwierigkeiten der Pubertät. Erikson (1981) nennt diesen Konflikt Identität versus Identitätsdiffusion.

### *Identitätsbildung im Jugendalter*

Die Identitätsbildung ist eine wichtige Aufgabe des Jugendalters. Auf der Suche nach der eigenen personalen Identität geht es darum, Antworten auf die Fragen „Wer bin ich?“ (subjektive Identität), „Wie möchte ich sein?“ (wünschbare Identität) und „Für wen hält man mich?“ (zugeschriebene Identität) zu finden und sich als unverwechselbares und einmaliges Individuum zu erleben (Schenk-Danzinger 1993).

Die pluralistische Gesellschaft bietet dem Jugendlichen bei seiner Suche nach Identität kaum mehr festgelegte, traditionelle Lebensentwürfe und Orientierungsmuster. Beck (1994) spricht aufgrund des sozialhistorischen Wandels von Identitätsarbeit, die Jugendliche leisten müssen, indem sie sich bewusst für eine Wahlbiografie entscheiden. Dabei reicht die Familie nicht aus, um dem Heranwachsenden alle Haltungen und Tugenden der Gesellschaft zu vermitteln. Laut Keupp (1999) hilft die Zugehörigkeit zu Peergruppen trotz unüberschaubarer Chancenvielfalt Wertvorstellungen zu prüfen, um eine eigene Identität aufzubauen und Orientierungslosigkeit und Überforderung vorzubeugen.

### *Wie unterstützen Peers den Einzelnen bei der Suche nach Identität?*

1. Peerbeziehungen haben ein enormes Lernpotenzial für Werte und Normen. Der Jugendliche kann so eigene Wertmaßstäbe entwickeln.
2. Die Peergruppe bietet einen sozialen Freiraum zur Erprobung neuer Einstellungen, Lebensstile etc..
3. Im „geschützten Raum“ der Peergruppe kann sich die Identität des Jugendlichen herausbilden. Hier kann sich der Heranwachsende mit anderen vergleichen und identifizieren, um so Antworten auf die Fragen „Was kann ich?“, „Was mag ich?“, „Was will ich werden?“, „Wie will ich sein?“ zu finden. Das Wir-Gefühl der Gruppe beugt Orientierungslosigkeit vor (Fend 2000).

### **Lesetipps:**

- Berk, L.E. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.  
*Kapitel 12.1: Eriksons Theorie: Identität versus Identitätsdiffusion, Kapitel 12.2: Das Selbstverständnis*
- Harter, S. (2006). The Self. In W. Damon (Ed.), Handbook of Child Psychology (6th ed) (pp. 505-570). New York: Wiley.
- Sander, K. (1999). Personenzentrierte Beratung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis. Weinheim: Beltz.



# 3

## Wie können Eltern das kindliche Selbst/Selbstkonzept stärken?

Eltern tragen zur Entwicklung des kindlichen Selbst bei, indem sie dem Kind zum Beispiel Rückmeldungen über seine Selbstkonzepte geben: „Du bist ein sportliches Mädchen“, „Du bist ein intelligenter Junge“. Harter (2006) fasst zusammen: „The Self is not only a cognitive construction but also a social construction, crafted in the crucible of interactions with significant others, normative-developmental manifestations of the self will necessarily be affected by socialization at the hands of parents and peers, two key influences“ (S. 506). Da das Selbst ein soziales Konstrukt ist, entscheidet die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung über die Entwicklung des Selbst. Die Eltern tragen zum Aufbau des kindlichen Selbst bei und beeinflussen all jene Konstrukte, die mit dem Selbst in Verbindung stehen, wie zum Beispiel die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert.

Wird die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung im Hinblick auf die Entwicklung des Selbst betrachtet, so darf die Einzigartigkeit aller Beteiligten nicht vernachlässigt werden. Eltern und Kinder sind Individuen mit unterschiedlichen Entwicklungsverläufen und Anlagen. Im Umgang mit dem Kind kommt das individuelle Selbst der Eltern zum Ausdruck. Auch Eltern verfügen über ein differenziertes Selbstkonzept, schätzen ihre Fähigkeiten positiv oder negativ ein, verfügen über ein gutes oder schlechtes Selbstwertgefühl, welches sich auf die Beziehungsgestaltung und die Erziehungskompetenz auswirkt. Hinzu kommt der Einfluss des kindlichen Temperaments. Es beschreibt stabile, angeborene (genetische) Unterschiede zwischen einzelnen Kindern hinsichtlich ihrer emotionalen Reaktionen (Intensität/Qualität), der Aufmerksamkeit und der emotionalen Selbstregulation (Berk 2004), welche die Persönlichkeit eines Menschen maßgeblich bestimmen (vgl. Modul „Resilienz“). Die unterschiedlichen Temperamentstypen wirken sich auf die Entstehung des Selbst aus. Ob zum Beispiel Kinder mit einem schwierigen Temperament ein starkes Selbst entwickeln, hängt von der elterlichen Erziehung ab, die an das kindliche Temperament angepasst werden sollte („Modell der guten Passung“; Thomas & Chess 1977).

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie Eltern die Entwicklung des kindlichen Selbst positiv beeinflussen können. Eine sichere Bindung zu den Eltern gilt dabei als wichtige Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung des kindlichen Selbst. Die sogenannte autoritative Erziehung beinhaltet zahlreiche wichtige Aspekte der Eltern-Kind-Interaktion, die sich auf die Entwicklung des kindlichen Selbst auswirken. Darüber hinaus können Eltern den Attributionsstil ihres Kindes positiv beeinflussen, fördern die Entwicklung des Selbst durch die „richtigen“ Spielsachen und stärken durch den Aufbau eines guten Körperbewusstseins das Selbstbewusstsein des Kindes. Abschließend soll die Rolle der Gleichaltrigen für den Aufbau des Selbst aufgezeigt werden.

### 3.1 Sichere Bindung

Die Bindungserfahrungen des Kindes beeinflussen die Entwicklung des kindlichen Selbst (Siegler et al. 2005). Nach Joseph (1994) benötigt jeder Mensch mindestens eine Person, die ihm bedingungslose Liebe

und Akzeptanz entgegenbringt. Macht das Kind die Erfahrung, über verlässliche und vertrauenswürdige Bezugspersonen zu verfügen, baut es eine sichere Bindung auf, welche die wichtigste Voraussetzung für die Exploration ist. Durch das spielerische Erkunden gewinnt das Kind an Selbstvertrauen und Selbstständigkeit, erlebt sich als selbstwirksam und baut dadurch eine positive Selbsteinschätzung auf (vgl. Modul „Bindung“). Wer sich auf andere verlassen kann, wird aller Wahrscheinlichkeit nach auch sich selbst vertrauen (Suer 2005). Sicher gebundene Kinder verfügen über ein sicheres Arbeitsmodell (kognitive Komponente der Bindungstheorie). Sie vertrauen ihren Bezugspersonen und sind der Überzeugung, geliebt zu werden. Ihr sogenanntes „model of self“ gibt ihnen die Sicherheit, eine liebenswerte, selbstwirksame und kompetente Person zu sein, die selbst seine Umwelt zum Beispiel durch exploratives Spiel erkunden und kennenlernen kann und in schwierigen Situationen Schutz und Unterstützung bei den Eltern findet (Kranz 2005).

„Kinder brauchen verlässliche Beziehungen zu vertrauten Menschen, um sich sicher und geschützt zu fühlen und um Selbstständigkeit zu entwickeln.“ (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



„Von Geburt an wird das Kind versuchen herauszufinden, wie es Wirksamkeit erzielen kann. Es möchte auf sich aufmerksam machen, es will sagen „Welt – hier bin ich“. Gehen Sie auf diese Signale ein, lassen Sie das Baby z. B. nicht schreien, sondern nehmen Sie es auf, wenn es sich meldet. Es ist eine elementare Erfahrung für den Säugling, wenn er durch sein Schreien – wie sonst könnte er sich äußern – seine Mutter oder Bezugsperson herbeirufen kann“ (Zimmer 2006).

Die Anfänge des Ich liegen in der Erkenntnis „selbst etwas bewirken zu können“ begründet (Berk 2004). Im gemeinsamen Spiel mit den Eltern kann das Kind erfahren, dass es selbst etwas bewirken kann.

Eltern bleiben meist ein Leben lang Bindungspersonen. Bindungsverhalten tritt auch in der Adoleszenz auf. Der Jugendliche hat das Bedürfnis während dieser „Umbruchsphase“ über Gefühle, körperliche Veränderungen, Zukunftspläne etc. zu sprechen und braucht psychologische Nähe. Eltern fungieren auch im Jugendalter als Bindungspersonen, die eine sichere Basis darstellen können, von der aus exploriert werden kann, d. h. die spannende Reise nach der Suche der eigenen Identität angetreten und in schwierigen Situationen auch wieder zurückgekehrt wird. Feinfühligem Eltern gelingt es, die richtige Balance zwischen Autonomie und Verfügbarkeit zu finden. Dies bedeutet, dem Jugendlichen Freiräume zugestehen, ihm zu vertrauen und dennoch Unterstützung anzubieten.

Jugendliche, die mit 16 Jahren eine sichere Bindungsrepräsentation aufweisen, gelingt es erfolgreicher eine eigene Identität aufzubauen als Jugendlichen mit einer unsicheren Bindungsrepräsentation (Zimmermann & Becker-Stoll 2002).



Eltern sind noch immer wichtige Bindungspersonen für ihre Kinder im Jugendalter. Die Herausforderung stellt eine gelungene Balance zwischen Bindung und Exploration dar.



#### Lesetipps:

- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.) (2009). Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe.
- Kißgen, R. (2008). Bindungstheorie und Bindungsforschung. Teil 1 Grundlagen (DVD). Köln: Netzwerk Medien der Universität zu Köln.

### 3.2 Autoritative Erziehung

Im folgenden Abschnitt werden die Auswirkungen verschiedener Erziehungsstile auf die Entwicklung des kindlichen Selbst betrachtet. „Ebenso wie es keine perfekten Eltern und keine perfekten Kinder gibt, gibt es auch keine perfekte Erziehung“ (Schneewind & Böhmert 2008, S. 16), aber zumindest einen Erziehungsstil, der gemäß zahlreicher Studien eindeutig als entwicklungsförderlich bezeichnet werden kann (Baumrind 1971) und sich auch positiv auf die Entwicklung des Selbst auswirkt. Schneewind (2003b) bezeichnet diesen Erziehungsstil, der üblicherweise als autoritativer, partizipativer oder demokratischer Erziehungsstil benannt wird, als „Freiheit in Grenzen“ und listet folgende drei Hauptmerkmale auf:

1. Elterliche Wertschätzung (emotionale Wärme)
2. Fordern und Grenzen setzen
3. Gewähren von Eigenständigkeit.



## Autoritative Erziehung bedeutet:



### *Elterliche Wertschätzung*

- Die Einmaligkeit und Besonderheit des Kindes anerkennen
- Kinder in allen Situationen respektvoll behandeln
- Kinder unterstützen und ihnen helfen, wann immer sie es benötigen, ohne dabei die Kompetenzentwicklung des Kindes durch überbehütendes Verhalten einzuschränken
- Sich über die gemeinsame Zeit mit dem Kind freuen, Aktivitäten genießen und Zeit für Gespräche einplanen
- Schlagworte: Emotionale Wärme, Zuneigung, Wertschätzung, Akzeptanz, Unterstützung, Liebe

### *Fordern und Grenzen setzen*

- Dem Kind etwas zutrauen und es vor entwicklungsfördernde Herausforderungen stellen
- Konflikte konstruktiv lösen
- Eigene Meinungen überzeugend vertreten
- Dem Entwicklungsstand angemessene klare Grenzen setzen und auf deren Einhaltung bestehen
- Schlagworte: Klare Regeln und Grenzen, Konsequenz

### *Gewähren von Eigenständigkeit*

- Die Bedürfnisse, Vorlieben und Ansichten des Kindes ernst nehmen und kalkulierbare Risiken in Kauf nehmen
- Gesprächs- und kompromissbereit sein
- Dem Kind ein Optimum an eigenen Entscheidungen ermöglichen und im Alltag Wahlmöglichkeiten anbieten (z. B. „Möchtest du Wasser, Saft oder Milch trinken?“)
- Dem Kind eigene Erfahrungen ermöglichen (z. B. auch durch Mithilfe im Haushalt)
- Schlagworte: Selbstständigkeit, Autonomie

(nach: Schneewind 2003a,b; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)

Vom autoritativen Erziehungsstil können der autoritäre Erziehungsstil („Grenzen ohne Freiheit“) und der Laissez-faire Erziehungsstil/permisiver Erziehungsstil („Freiheit ohne Grenzen“) abgegrenzt werden.





Erziehungsstil	Akzeptanz und Beteiligung der Eltern	Kontrolle	Gewähren von Autonomie
<b>Autoritativ</b>	Warmherzig, aufmerksam und feinfühlig gegenüber den kindlichen Bedürfnissen	Altersangemessene, sinnvolle Anforderungen, die erklärt und konsequent verfolgt werden	Das Kind kann eigene Entscheidungen treffen
<b>Autoritär</b>	Kalt, ablehnend und abwertend	Anforderungen werden mit Gewalt durchgesetzt (Brüllen, Kommandieren, Kritisieren)	Entscheidungen werden von den Eltern getroffen
<b>Permissiv</b>	Warmherzig, aber zu viel bzw. zu wenig Aufmerksamkeit	Keine oder zu wenige Anforderungen	Das Kind darf zu viel selbst entscheiden
<b>Unbeteiligt</b>	Emotional distanziert und nicht erreichbar	Keine oder zu wenige Anforderungen	Den Eltern sind die Entscheidungen und der Standpunkt des Kindes gleichgültig

(nach: Berk 2004)

Sowohl autoritäre als auch permissive Erziehungstechniken bergen Gefahren für die kindliche Entwicklung. Das Hauptproblem autoritärer Erziehung liegt nach Studien von Baumrind (1971) darin, dass Kinder aufgrund der strikten Einschränkungen ängstlich werden, passiv reagieren und sich dem elterlichen Modell entsprechend ebenfalls aggressiv verhalten (Modelllernen). Kinder, die autoritär erzogen werden, fühlen sich häufig nicht ausreichend wertgeschätzt und haben deshalb Angst, Fehler zu machen, für die sie bestraft werden. Ein hohes Maß an psychologischem Druck geht mit einem geringeren Selbstwert einher (Reitzle et al. 2001). Vor allem autoritär erzogene Jungen zeigen ein hohes Maß an Wut und Feindseligkeit. Mädchen dagegen entwickeln eine starke Abhängigkeit von den Eltern, explorieren weniger und fühlen sich schnell überfordert. Kontrolle, Gehorsam, Einschüchterung und manchmal auch körperliche Bestrafungen wirken sich generell negativ auf das kindliche Selbst aus. Juul (2006) merkt an, dass der Kooperationswille autoritär erzogener Kinder so groß ist, dass sie noch als Erwachsene die Erziehungsmethoden ihrer Eltern übernehmen, auch wenn sie selbst unter diesen gelitten haben. Die in der Kindheit erlebten Erziehungsmethoden, die sich seit Generationen weitervererben, sind jedoch nicht immer die effektivsten und funktionalsten Praktiken für die Entwick-

lung eines starken Selbst. Werden Jugendliche, die nach Autonomie streben, durch ein sehr strenges, auf die Einhaltung von Regeln bedachtes Erziehungsverhalten stark eingeschränkt, führt dies häufig zu Selbstabwertung (Kuntsche et al. 2003). Der Laissez-faire-Stil (permissiv) birgt die Gefahr, dass Kinder all ihre Wünsche ohne Widerstand durchsetzen können und deshalb auf schnelle und grenzenlose Bedürfnisbefriedigung fokussiert sind. Kinder, die permissiv erzogen werden, sind häufig impulsiv, ungehorsam, rebellisch, wenig leistungsmotiviert (Baumrind 1971) und bilden ein unrealistisch hohes Selbstwertgefühl aus (Berk 2004).

Ein autoritativer Erziehungsstil stellt dagegen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Polen „Eigenständigkeit gewähren“ und „Notwendige Grenzen setzen“ dar. Kinder lernen dadurch einen respektvollen Umgang mit anderen und treffen eigenständige Entscheidungen. Diverse Studien (vgl. Übersicht bei Berk 2004) belegen Zusammenhänge zwischen autoritativer Erziehung und Kompetenzen wie Selbstkontrolle, Durchhaltevermögen, Kooperationsbereitschaft, hohem Selbstwertgefühl, sozialer Reife und guten Schulleistungen.

### **3.2.1 Elterliche Wertschätzung**

Elterliche Wertschätzung ist ein bedeutsamer Aspekt autoritativer Erziehung. Rogers (1983) schreibt der „uneingeschränkten elterlichen Wertschätzung“ eine zentrale Bedeutung zu. Durch die „uneingeschränkte positive Wertschätzung“ vermitteln Eltern ihrem Kind, es so zu lieben wie es ist, ohne dabei Einschränkungen zu machen. Ein Kind, das bedingungslos wertgeschätzt und akzeptiert wird, fühlt sich geborgen und entwickelt ein hohes Selbstwertgefühl (Wustmann 2004). Fühlt sich ein Kind dagegen nicht oder nur unter bestimmten Voraussetzungen angenommen, kann es sich nicht selbstverwirklichen (Pervin 1993).

#### *Uneingeschränkte positive Wertschätzung*

Uneingeschränkte positive Wertschätzung bedeutet, das Kind anzuerkennen, ohne dass es etwas dafür etwas leisten muss, und es auch dann als Person wertzuschätzen, wenn es Fehler macht oder ihm etwas nicht sofort gelingt. Ist ein Kind davon überzeugt, uneingeschränkt wertgeschätzt zu werden, braucht es keine Angst zu haben, Fehler zu machen und dadurch an Wertschätzung und Akzeptanz einzubüßen. Uneingeschränkte Wertschätzung schließt allerdings angemessene Rückmeldungen über Stärken und Schwächen nicht aus. Kinder benötigen von ihren Eltern realistische Rückmeldungen über ihre Leistungen und Misserfolge.



### Dem Kind Liebe und Akzeptanz vermitteln

1. Sagen Sie dem Kind, dass Sie es lieben.
2. Teilen Sie Ihre Liebe und Akzeptanz nonverbal, mit Gesten und Berührungen mit.
3. Lassen Sie Ihr Kind Dinge selbstständig tun.
4. Hören Sie Ihrem Kind gut zu.
5. Nehmen Sie an Aktivitäten des Kindes teil und überlassen Sie dem Kind die Führung.
6. Setzen Sie Lob und konstruktive Kritik ein.

(nach: Abidin 1996)

Bringen Eltern ihrem Kind keine uneingeschränkte positive Wertschätzung entgegen, ist mit zwei Entwicklungen zu rechnen (Joseph 1994):

1. Das Kind tut Dinge nur so lange sie Erfolg versprechen und Akzeptanz und Liebe gewährleisten.
2. Das Kind vermeidet Herausforderungen aus Angst vor Misserfolgen, die eine Zurückweisung der Eltern nach sich ziehen könnten.

„Eine einfache, aber wirksame Methode zur Förderung der Selbstachtung ist das Kinderbuch, in das sie alles reinschreiben: Die ersten Krabbelversuche – oder Gehversuche, die kleinen Streiche und Wortverdrehungen und vieles mehr“ (Suer 2005, S. 2).



### Wie Sie ihrem Kind zeigen können, wie wertvoll es als Person für Sie ist

- Ein Fotoalbum anfertigen
- Kalender mit Bildern vom Kind gestalten
- Wertschätzender Umgang mit den „Kunstwerken“ des Kindes
- Geschichten „vom Kind“ erzählen
- Videoaufnahmen gemeinsam anschauen etc.

### *Aktives Zuhören als Zeichen elterlicher Wertschätzung*

Damit sich Kinder von ihren Eltern wertgeschätzt fühlen, ist es wichtig, dass sie ihnen aktiv zuhören und sie nicht unterbrechen, wenn sie sich mitteilen möchten. Gezieltes Nachfragen zeigt Interesse und signalisiert dem Kind „Ich bin da und interessiere mich für dich“ (Abidin 1996) und „Ich versuche dich und deine Gedanken und Gefühle zu verstehen“ (Joseph 1994).



Hören Sie aktiv zu und widmen Sie dem Kleinkind Ihre volle Aufmerksamkeit, wenn Sie mit ihm kommunizieren (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Aktives Zuhören führt dazu, dass sich Kinder verstanden fühlen. Gordon (1970) betrachtet das „richtige“ Zuhören als wichtige elterliche Kompetenz, die zwei Komponenten beinhaltet:

1. Die Gefühle des Kindes bemerken und erkennen
2. Die Gefühle des Kindes benennen und kommunizieren.

### Die Gefühle hinter den Worten verstehen

- *Kind* (trauriger Gesichtsausdruck): „Ich will kein Abendessen. Ich habe keinen Hunger. Du brauchst für mich nichts zu kochen.“
- *Mutter*: „Hat dich jemand verärgert oder gehänselt?“



Aktives Zuhören kann auch als „die Gefühle hinter den Worten verstehen“ beschrieben werden. Die aufmerksame Mutter in diesem Beispiel bemerkt die negativen Gefühle des Kindes, spricht sie an und fragt konkret nach, was vorgefallen ist.

### Sind Sie ein guter Zuhörer?

1. Lege ich die Arbeit beiseite, wenn ich meinem Kind zuhöre?
2. Sehe ich mein Kind an, wenn es mit mir spricht?
3. Zeigt meine Körpersprache, dass ich aufmerksam bin?
4. Bin ich wirklich interessiert an dem, was mein Kind mir zu erzählen hat?
5. Bin ich bei der Sache?
6. Gebe ich das Gehörte wieder, um zu überprüfen, ob ich mein Kind richtig verstanden habe?
7. Stelle ich Fragen, um mein Kind noch besser zu verstehen?

(nach: Graf 2005)



### Offene Kommunikation als Zeichen elterlicher Wertschätzung

Kinder sind auf eine offene Kommunikation Erwachsener angewiesen, d. h. Kinder verstehen häufig noch keine ironisch oder sarkastisch gemeinten Sätze und wundern sich, weshalb das Gesagte nicht mit der Reaktion oder der Handlung der Eltern zusammenpasst.

„Vermeiden Sie jegliche Form von Ironie oder Sarkasmus. Kinder können damit nicht nur nicht umgehen, sondern sie verstehen solche Sätze nicht. Wenn ein Kind Milch verschüttet hat, wird es mit Verwirrung reagieren, wenn Sie zu ihm sagen würden: „Das hast du aber toll hingekriegt!“ (Suer 2005, S. 2).



### *Zeit als Ausdruck elterlicher Wertschätzung*

Indem Eltern mit ihren Kindern Zeit verbringen, zeigen sie ihnen ihre bedingungslose Wertschätzung. Ausschlaggebend hierbei ist die Qualität der gemeinsamen Zeit, die davon abhängt, ob es der Mutter oder dem Vater gelingt, sich vollkommen auf das Kind zu konzentrieren (Joseph 1994). Das Kind will gesehen und beachtet werden. Durch ihre Aufmerksamkeit teilen Eltern mit: „Du bist mir wichtig, du bist es mir wert, mit dir Zeit zu verbringen“ (a. a. O.) und steigern dadurch das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit des Kindes (Wustmann 2004).

Nach den Ergebnissen der Word Vision Kinderstudie (vgl. Hurrelmann & Andresen 2007) beklagen sich 12 Prozent der acht- bis zwölfjährigen deutschen Kinder darüber, dass ihre Eltern zu wenig Zeit haben. Dabei ist interessant: Nicht jene Kinder, bei denen Mutter und Vater berufstätig sind, klagen über mangelnde Zeit mit den Eltern, sondern Kinder arbeitsloser Eltern (28%) und Kinder erwerbstätiger Alleinerziehender (35%). Besondere Unterstützung könnten diese Gruppen zum Beispiel durch Hausbesuchsprogramme (vgl. Modul „Resilienz“) erfahren.



Sind beide Eltern berufstätig, bedeutet dies nicht, dass Kinder im Hinblick auf den Zeitfaktor benachteiligt sein müssen. Vielen Eltern scheint es zu gelingen, die wenige Zeit effektiv zu nutzen.

### *Interesse am Kind zeigen als Zeichen elterlicher Wertschätzung*

Eltern sollten ihrem Kind signalisieren: Ich interessiere mich für deine Interessen, Aktivitäten und Projekte. „Immer sind es Ihre Anerkennung, Ihr bestätigendes Nicken und Ihr begeisterter Blick, die es (das Kind) mit einem großartigen Gefühl der Selbstwertschätzung und Selbstsicherheit erfüllen“ (Greenspan 2008, S. 158).



#### **Interesse am Kind zeigen**

- Hilfe bei Hausaufgaben, Hobbys
- Lieblingsgericht zubereiten
- Gemeinsam über Witze lachen
- Aus dem Lieblingsbuch vorlesen
- Gemeinsam spielen
- Aufführungen (z. B. Theater) besuchen

(nach: Joseph 1994)

### *Lob und angemessene Kritik als Ausdruck für Wertschätzung*

Lob ist ein Mittel, um dem Kind zu signalisieren, dass es geliebt wird und ein wertvoller Mensch ist. Für Joseph (1994) sind Eltern, die ihr Kind loben oder rügen, wie Spiegel, die ihm zeigen, wie sein Verhalten einzuschätzen ist. Realistische Rückmeldungen helfen dem Kind, sich selbst einschätzen zu lernen. Konstruktives Feedback gilt als Ausdruck von Wertschätzung, das zur Steigerung des Selbstwertgefühls und zu einer positiven Selbsteinschätzung beiträgt (Wustmann 2004).

Lob sollte genau beschreiben, was das Kind gut gemacht hat und die Folgen der Handlung für andere aufzeigen. Je genauer das Kind nachvollziehen kann, was es richtig gemacht hat, desto einfacher ist es, das Verhalten auch in Zukunft wieder zu zeigen. Lob sollte möglichst zeitnah erfolgen, damit das Kind sein Verhalten mit dem Lob in Verbindung bringen kann. Eltern können ihr Kind direkt darauf hinweisen: „Du bist ein starkes Kind, du kannst ...“ Und Lob sollte die Auswirkungen auf andere beinhalten (Joseph 1994). Dabei darf das Kind nicht mit Lob überschüttet werden. Lob muss gut dosiert eingesetzt werden, sollte realistisch sein und von Herzen kommen, d. h. ernst gemeint sein (Greenspan 2008).

Aus Lob resultiert meist Stolz, der generell dazu beiträgt, zukünftige Misserfolge besser akzeptieren zu können (Greenspan 2008). Gelingt einem Kind etwas besonders gut, so sollte es besondere Wertschätzung dafür erfahren (Suer 2005).

Wenn das Kind erstmalig ohne Stützen Fahrrad fährt, schwimmen gelernt hat, eine gute Note hat etc., kann dies besonders wertgeschätzt werden, indem zur Feier des Tages Kerzen auf den Tisch gestellt werden, das Kind sein Lieblingsgericht bekommt oder sich eine Freizeitaktivität fürs Wochenende aussuchen darf.



Auch Kritik ist wichtig für die Entwicklung des kindlichen Selbst. Kritik sollte:

1. beschreiben, was das Kind falsch gemacht hat
2. erklären, was es hätte besser machen können
3. darauf hinweisen, wie sich die Handlung auf andere auswirkt.





**Sinnvolles Lob:** „Dein Schulaufsatz ist wirklich gelungen. Der Text ist sehr spannend und du hast kaum Rechtschreibfehler (konkrete Beschreibung der Leistung). Es hat mir große Freude bereitet, die Geschichte zu lesen (Auswirkungen der Leistung auf andere).“

**Unrealistisches Lob:** „Anna, du bist so ein braves Mädchen. Du erledigst immer so fleißig deine Hausaufgaben. Ich bin stolz auf dich.“

**Sinnvolle Kritik:** „Ich habe dich gebeten, nach dem Baden nicht mehr draußen zu spielen. Jetzt ist deine Kleidung schmutzig und wir müssen etwas anderes anziehen und kommen deshalb zu spät zum Kinderarzt.“ Das bedeutet: „Ich liebe dich uneingeschränkt, aber dein konkretes Verhalten finde ich nicht gut!“

#### **Kritische Aussagen, die Eltern vermeiden sollten:**

- Sei doch nicht so ungeschickt!
- Wenn das deine Freunde sehen würden ...
- Das war ja wieder klar!
- Das ist jetzt nicht dein Ernst!
- Guck doch nicht so!

(nach: Abidin 1996; Joseph 1994)

Schreien Eltern ihr Kind an oder bestrafen es auch körperlich, wenn es etwas falsch gemacht hat, manifestiert sich die Überzeugung nichts wert zu sein und nichts richtig machen zu können (Joseph 1994). Keinesfalls sollten Eltern ihr Kind auslachen oder verspotten. Es ist wichtig, Kindern Zeit zu geben, wenn sie sich etwas einmal nicht trauen (Suer 2005).

#### *Rückmeldungen über Leistungen als Zeichen elterlicher Wertschätzung*

Rückmeldungen helfen, Stärken und Schwächen zu erkennen und Selbstvertrauen zu gewinnen (Wustmann 2004). Joseph (1994) unterscheidet dabei zwischen Rückmeldungen, die sich auf eine spezielle Leistung und Rückmeldungen, die sich auf die gesamte Person beziehen. Um die Selbsteinschätzung positiv zu beeinflussen, sollten Eltern leistungsbezogene Rückmeldungen bevorzugen und personenbezogene meiden.



**Leistungsbezogene Rückmeldung:** „Du hast eine schlechte Note in Biologie bekommen. Für Bio hast du scheinbar zu wenig gelernt. Dafür konntest du dich neulich über eine tolle Leistung in Englisch freuen. Keine Sorge, mit etwas Anstrengung schaffst du das schon!“

**Personenbezogene Rückmeldung:** „Du hast eine schlechte Note in Biologie bekommen. Du bist ein faules Mädchen, das nicht intelligent genug ist.“

Eine negative Rückmeldung muss nicht damit einhergehen, dass sich das Kind als Person weniger wertgeschätzt, akzeptiert und geliebt fühlt. Personenbezogene negative Rückmeldungen können die Selbstwirksamkeit schwächen, da sie nicht beeinflussbar sind.

#### Wie kann Selbstwirksamkeit gefördert werden?

1. Kindern aufzeigen, dass sie selbst für Handlungsergebnisse verantwortlich sind
2. Kinder weder unter- noch überfordern
3. Individuelle Bezugsnormorientierung wählen  
(nach: Köller & Möller 2006)



#### 3.2.2 Fordern und Grenzen setzen

Kinder brauchen Herausforderungen und müssen lernen, sich reale Ziele zu setzen und Wege zu finden, wie sie diese am besten erreichen. Hinzu kommt der Umgang mit Enttäuschung, wofür gute Problemlösemöglichkeiten und -strategien notwendig sind. Diese Fähigkeiten dienen dem Aufbau und Erhalt einer positiven Selbsteinschätzung. Hierbei hängen die Erwartungen der Kinder mit denen ihrer Eltern stark zusammen. Manche Eltern überschätzen bzw. unterschätzen die Fähigkeiten ihrer Kinder und schaden dadurch der Entwicklung des kindlichen Selbst (Joseph 1994). Kinder, die ständig unterschätzt werden und denen nichts zugetraut wird, können kein gutes Selbstvertrauen und kein Selbstwertgefühl aufbauen. Kinder, die dagegen häufig überschätzt und überfordert werden, können die hochgesteckten Ziele ihrer Eltern nicht erreichen. Sie büßen an Selbstwertgefühl ein und zweifeln daran, jemals den Erwartungen ihrer Eltern gerecht zu werden. Realistische, altersangemessene Erwartungen fördern dagegen den Aufbau von Selbstwirksamkeit (Wustmann 2004). Eltern, die die Kompetenzen des Kindes realistisch einschätzen, haben auch eine angemessene Erwartungshaltung, welche häufig realistische Zielsetzungen beim Kind zur Folge hat (Joseph 1994).

„Ein Kind, das alles bekommt und dem über jede Hürde auf seinem Weg geholfen wird, hat wahrscheinlich nicht die gleiche Basis für Selbstvertrauen wie jemand, der tief Luft holen und selbst hinüberklettern muss. Ein Kind, das ständig mit Aufgaben und Hürden konfrontiert wird, die es nicht meistern kann, wird es ebenfalls schwer haben, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln“ (Greenspan 2008, S. 140). Überforderung führt zu Versagen. Versagt ein Kind häufiger, wird es aufgeben. Dies wirkt sich negativ auf das Selbstwertgefühl aus. Unterforderung hat zur Folge, dass das Anspruchsniveau sehr niedrig bleibt (Zimmer 2006).





Speziell über den Zusammenhang zwischen selbstbezogenen Kognitionen (Selbstwert, Selbstwirksamkeit) und Schulleistungen existieren zahlreiche Forschungsarbeiten. Ein starkes Selbstkonzept stellt in der Schule einen Schutzfaktor dar. „Wenn etwa schlechte Leistungen durch Eltern zusätzlich negativ sanktioniert werden, wenn instabile Eltern-Kind-Verhältnisse vorherrschen, und wenn elterliche Strenge angesichts problematischer Schulleistungen überwiegt, dann zeigen sich deutlich stärkere, negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept“ (Jerusalem 1993, S. 6).

Kinder erleben auch Enttäuschungen. Sie gehören zum Leben dazu. Eltern würden ihren Kindern diese meist gerne ersparen. Doch so sehr sie auch die Enttäuschung nachvollziehen können und ihr Kind vor negativen Empfindungen schützen möchten, so wichtig ist es, dem Kind gegenüber ehrlich und realistisch zu bleiben.



Ist Ihre Tochter zum Beispiel enttäuscht, weil sie bei der Ballettaufführung nur eine kleine Nebenrolle erhalten hat, so bleiben sie ehrlich und behaupten sie nicht, dass sie genauso gut wie alle anderen tanzen kann. Weisen Sie ihre Tochter darauf hin, dass Ballett vielleicht nicht zu ihren Stärken gehört, sie dafür aber eine gute Sängerin ist.

#### *Dem Kind zu Erfolgen verhelfen und dabei produktives Feedback geben*

Erfolge und das Vertrauen in individuelle Fähigkeiten stärken das Selbstwertgefühl (Schütz 2003). Rückmeldungen der Eltern sollten:

- direkt, spezifisch und angemessen sein. Die Eltern erklären dem Kind, was ihnen an seinem Verhalten in einer spezifischen Situation gefallen oder nicht gefallen hat.
- positives wie negatives Verhalten beinhalten. Beispiel für eine positive Rückmeldung: „Laura, du kannst stolz auf dich sein. Du hast dir viel Mühe gegeben und hast eine gute Note bei dem letzten Mathetest gekriegt!“ Diese Kommunikationsform bezieht sich (1) auf das spezifische Verhalten des Kindes (es hat sich Mühe gegeben), (2) betont die Konsequenzen (eine gute Note), (3) hebt die Eigenverantwortung hervor (es selbst soll stolz sein, nicht die Mutter oder der Lehrer). Beispiel für eine negative Rückmeldung: „Lukas, wenn du wütend bist, kannst du nicht einfach die Türen hinter dir zuschlagen. Was glaubst du, welche Möglichkeiten es noch für dich gibt, mit deinem Ärger umzugehen?“ Diese Kommunikationsform bezieht sich (1) auf das spezifische Verhalten des Kindes (nicht auf Eigenschaften des Kindes), (2) ist nicht offensiv und (3) löst damit keine defensive Haltung beim Kind aus, sondern (4) gibt ihm die Möglichkeit, über alternative Handlungsweisen nachzudenken (Joseph 1994).

### *Grenzen setzen und konsequent bleiben*

Grenzen zu setzen stellt für viele Eltern eine schwierige Aufgabe dar, die ihnen häufig misslingt. Laut einer Befragung österreichischer Eltern (Klepp et al.2006) haben 28 Prozent Probleme damit, Grenzen zu setzen.

„Kleinkinder übertreten ständig die Grenzen ihrer Eltern, was weder an mangelndem Respekt noch fehlendem Fingerspitzengefühl liegt. Sie werden von ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen in Anspruch genommen ...“ Befinden sich Kinder in der „Trotzphase“, sind viele Eltern überfordert, weil sie häufiger als ihnen lieb ist nein sagen müssen. Kinder entdecken in dieser Phase ihre eigene Selbstständigkeit und brauchen ständig ein Feedback auf ihre Erkundungen, einschließlich der Grenzen der Eltern. Daher ist es notwendig, immer wieder ein konsequentes Nein zu wiederholen (Juul 2008, S. 31).



Kinder, die regelmäßig mit den Konsequenzen ihrer Handlungen vertraut gemacht werden, entwickeln ein stärkeres Verantwortungsgefühl. Wichtig ist dabei ein soziales Umfeld, in dem sich das Kind geliebt, akzeptiert, respektiert und unterstützt fühlt. Eltern stehen dabei vor der Herausforderung, in Situationen, in denen das Kind etwas falsch macht, ruhig zu bleiben und nicht ärgerlich oder wütend zu werden, sondern konstruktive Kritik zu üben (Abidin 1996). Moderate Disziplin, die keinesfalls mit körperlichen Strafen verwechselt werden darf, sollte in Kombination mit elterlicher Wärme zum Einsatz kommen. Die Konsequenzen eines Verhaltens beeinflussen dabei das zukünftige Verhalten des Kindes.

Auch Abidin (1996) betont die Bedeutung konsequenten elterlichen Verhaltens (Disziplin) für die Erziehung. Konsequentes Handeln ermöglicht es dem Kind, klar vorherzusagen, was die Eltern von ihm erwarten, warum sie das erwarten und welche Konsequenzen es hat, wenn die Erwartungen nicht erfüllt werden. Wichtig ist dabei, dass Eltern in ihren Erziehungsgrundlagen übereinstimmen und gemeinsam „an einem Strang ziehen“ (Schneewind 2008).

Durch das Setzen von Grenzen lernen Kinder auch Bedürfnisse aufzuschieben. Kinder, die Bedürfnisse aufschieben können, sind bessere Problemlöser und erreichen dadurch bessere Ergebnisse (Joseph 1994).

### **3.2.3 Eigenständigkeit gewähren**

Kinder, die als eigenständige Persönlichkeiten anerkannt und akzeptiert werden, entwickeln mehr Selbstvertrauen.

Vertrauen Sie Ihrem Kind, behüten Sie es nicht zu sehr und lassen Sie ihm altersgemäße Freiräume (Suer 2005).



### *Mitentscheiden dürfen als Ausdruck für Eigenständigkeit*

Kinder, die in der Familie mitentscheiden dürfen, fühlen sich ernst genommen und wertgeschätzt (Suer 2005). Sie entwickeln Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen (Wustmann 2004). Eltern sollten es ihrem Kind überlassen, womit es spielen möchte, neben wem es zum Beispiel beim Essen sitzen möchte und wo seine Bilder aufgehängt werden sollen. Auf diese Weise erleben Kinder, dass sie als eigenständiges Individuum wahrgenommen und geachtet werden (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



#### **Lassen Sie Ihr Kind mitentscheiden bei:**

- der Essensplanung
- der Freizeitgestaltung
- der Auswahl der Kleidung
- dem Spiel.

„Kindern, die mitentscheiden dürfen, fällt es auch leichter, Hinweise, Ratschläge und Empfehlungen von Erwachsenen anzunehmen und Einwilligungsbereitschaft (Compliance) zu zeigen“ (Berk 2005, S. 270). Wer mitentscheiden darf, dem wird signalisiert: „Du bist gleichwürdig!“ „In einer gleichwürdigen Beziehung werden die Wünsche, Anschauungen und Bedürfnisse beider Partner gleich ernst genommen“ (Juul 2006, S. 24).



- Janus (3 Jahre) sagt: „Mama, ich hab´ Hunger!“
- Mutter: „Was für ein Unsinn! Wir haben erst vor einer Stunde gefrühstückt. Du kannst doch nicht schon wieder Hunger haben.“

#### **Gleichwürdige Antwortmöglichkeiten:**

- „Das ist ja unglaublich! Wir haben doch gerade erst gegessen. Bist du wirklich hungrig?“
- „Hast du deinen Magen gefragt? Hat er wirklich das gesagt? Frag ihn doch noch mal.“
- „Das ging aber schnell! Ich gebe dir erst in zwei Stunden wieder was zu essen. Dein Appetit ist so groß geworden, dass es nicht gut für dich ist. Wir müssen etwas dafür tun, dass er wieder kleiner wird. Lass uns nach einer anderen Beschäftigung suchen, damit dein Magen sich nicht andauernd meldet.“
- „Na, du hast ja vielleicht einen Appetit! Was willst du essen?“
- „Ach, du meine Güte! Ich hab gerade wahnsinnig viel um die Ohren. Kannst du ein bisschen warten? Dann mache ich dir was zu essen, nachdem ich die Wäsche zusammengelegt habe.“

(Juul 2006, S. 28)

### *Übertragung von Verantwortung als Zeichen für die Gewährung von Eigenständigkeit*

Um kompetent, selbstbewusst und selbstsicher zu werden, brauchen Kinder das Gefühl, dass ihnen ihre Eltern etwas zutrauen (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Durch das Übertragen von Verantwortung (z. B. im Haushalt, die Sorge für ein Haustier) können Eltern dem Kind helfen, selbst Verantwortung zu übernehmen und Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit zu erlangen (Suer 2005). Wer Verantwortung übernimmt, kann Dinge beeinflussen und ist weniger von anderen abhängig bzw. kann beurteilen, wann er Hilfe von anderen benötigt.

Dabei ist es ausschlaggebend, ob das Kind den Erwartungen der Eltern gerecht werden kann (Joseph 1994). Nur altersangemessene Erwartungen, die dem Kind bekannt sind, fördern seine Entwicklung.

### **Förderung kindlicher Selbstständigkeit und Kompetenz**

Lassen Sie Kinder, wenn immer es möglich ist, Dinge alleine machen (z. B. Tisch decken, das Wasserglas füllen, Schuhe anziehen, Blumen gießen). Hierfür benötigen Sie ausreichend Zeit und Geduld. Niederlagen und Misserfolge gehören zum Leben. Zeigen Sie Verständnis und ermutigen Sie das Kind, positiv zu denken. Sehen Sie den individuellen Fortschritt Ihres Kindes. Es ist nicht wichtig, wie die Kompetenz Ihres Kindes im Vergleich zu anderen Kindern beurteilt werden kann, sondern ob es sich im Laufe der Zeit verbessert hat (Joseph 1994; Rheinberg 2002; Abidin 1996; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Ein Beispiel: „Vor zwei Wochen ist es dir noch nicht gelungen, das Puzzle zu legen. Das ist ja toll, dass es heute komplett ist!“



Damit Kinder Selbstwirksamkeit erwerben und Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen, ist es wichtig, ihnen keine vorgefertigten Lösungen anzubieten. Um Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen und Kontrollüberzeugungen entwickeln zu können, müssen Kinder eigene Erfolgserlebnisse haben (Wustmann 2004).

„Beziehen Sie Kinder in die Planung von Aktivitäten ein. Besprechen Sie mit ihnen, was gebraucht wird und wo sie es finden können. Lassen Sie Kinder Dinge selbst holen. Auf diese Weise entwickeln sie Selbstsicherheit“ (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Kinder brauchen aber auch die Gewissheit, dass ihnen geholfen wird, wenn sie an ihre eigenen Grenzen stoßen. Haben Sie diese Sicherheit, testen sie aus, was sie selbst schon alles können (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Geringe Unterstützung durch die Eltern hängt dagegen mit einem niedrigen Selbstwert zusammen (Aken et al. 1996).



### Kinder angemessen unterstützen

Bei den Hausaufgaben zu helfen bedeutet für Eltern nicht, diese für das Kind zu erledigen, sondern zu unterstützen, wenn Schwierigkeiten auftreten. Macht ein Kind im Beisein anderer einen Fehler, ist es nicht die Aufgabe der Eltern sich zu entschuldigen, sondern die Aufgabe des Kindes (Joseph 1994).



### Lesetipps:

- Abidin, R.R. (1996). *Early childhood parenting skills: A program manual for the mental health professional*. Odessa: PAR.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Berk, L.E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.  
*Kapitel 8.7: Kindererziehung und der Zusammenhang mit der emotionalen und sozialen Entwicklung*
- D'Ambrosio, C. (2004). *Psicologia delle punizioni fisiche. I danni delle relazioni educative aggressive*. Trento: Erickson.
- Graf, J. (2005). *FamilienTeam – Das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens*. Freiburg: Herder.
- Schneewind, K.A. (2003). „Freiheit in Grenzen“ – ein Konzept zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. *IKK-Nachrichten*, 1-2, 9-12.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen*. Bern: Huber.

Nach Girardi Battisti erziehen Eltern ihre Kinder auf der Basis ihres Selbst, ihres Selbstwertgefühls und sind daher auf kognitiver Ebene nicht immer zu erreichen. Werden Eltern mit ihrem (negativen) Erziehungsverhalten zum Beispiel im therapeutischen Setting konfrontiert, reagieren sie folgendermaßen:

1. Einsatz von Abwehr- und Copingmaßnahmen gegen die Kinder: Schuldzuweisungen, Rationalisierungen etc.
2. Abwehr- und Copingstrategien nach außen: Schuldzuweisungen in Richtung Rahmenbedingungen, eigene Eltern, Lehrpersonen, Kindergärtnerinnen, mangelnde staatliche Unterstützung etc.
3. Abwehr- und Copingstrategien nach innen gegen die eigene Person: Schuldgefühle, Selbstabwertung, autodesstruktives Verhalten, ausschließlich kognitiver Zugang zu Erziehungsthemen.

Damit sich Eltern ihrer Erziehungspraktiken bewusst werden können und diese gegebenenfalls überdenken, benötigen sie meist pädagogisch-psychologische Beratung und Unterstützung. Elternkurse bieten eine Möglichkeit, sich mit entwicklungsförderlichen Erziehungspraktiken auseinanderzusetzen.

### 3.3 Attributionsstil

Selbsteinschätzung/Selbstwert und Attributionen sind eng miteinander verbunden. Gemäß der Attributionstheorie (Heider 1958) wird der Mensch als naiver Wissenschaftler betrachtet, der nach Ursachen für Ereignisse sucht (Kelly 1967). Bereits Kinder sind auf der Suche nach Antworten – nach Antworten, weshalb sie nicht gut beim Handball sind, schlechte Noten in Mathematik haben, wenige oder viele Freunde haben etc. Jeder Mensch hinterfragt die Ursachen für bestimmte Dinge. Weiner (1994) unterscheidet zwei Dimensionen von Attributionen: erstens Lokalität und zweitens Stabilität, um verschiedene Attributionsstile zu differenzieren. Die Dimension Lokalität besagt, dass Ursachen entweder innerhalb oder außerhalb einer Person liegen können (z. B. Begabung oder Zufall) (Heider 1958). Des Weiteren können Ursachen zeitlich stabil (etwas ist immer so) oder zeitlich variabel (beim nächsten Mal mache ich es besser) sein (a. a. O.). Ein Kind, dem ein Puzzle nicht gelingt, kann unterschiedlich attribuieren, d. h. subjektiv unterschiedliche Ursachenzuschreibungen bilden.

#### Attributionsmuster

1. Mangelnde Begabung oder Intelligenz ist die Ursache für Schwierigkeiten mit dem Puzzle (internal stabil): „Ich bin nicht gut bzw. klug genug, um das Puzzle alleine zu legen.“
2. Das Puzzle ist zu schwer und erst für ältere Kinder geeignet (external stabil): „Ich bin noch zu jung.“
3. Das Kind hat sich beim Puzzeln zu wenig angestrengt (internal variabel): „Ich habe mich zu wenig angestrengt.“
4. Zufall ist die Ursache für den Misserfolg beim Puzzeln (external variabel): „Dumm gelaufen, beim nächsten Mal schaffe ich es sicher.“



Ursachenzuschreibungen werden bei Erfolgen und Misserfolgen getroffen. Sie sind eng mit Selbsteinschätzung und Selbstwert verbunden und wirken sich auf die Leistungsmotivation aus.

Kinder, die eine hohe Selbsteinschätzung haben, attribuieren in den meisten Fällen leistungsförderlich. Das heißt: Bei einer hohen Selbsteinschätzung wird bei Erfolgen meist internal stabil (Fähigkeit) attribuiert und external variabel (z. B. Pech) bei Misserfolgen.

Attributionen wirken sich langfristig auf die Motivation des Kindes aus. Stehen Kinder mit einer hohen Selbsteinschätzung vor Herausforderungen, vertrauen sie auf ihre Fähigkeiten und stellen sich ihnen. Misserfolge dagegen werden internal variabel („Ich muss mich mehr anstrengen“) oder external variabel („Ich hatte einfach Pech“) attribuiert (Bewältigungsorientierung). Kinder mit einer geringen Selbsteinschätzung schreiben dagegen Misserfolgen internal stabile Fähigkeiten („Ich bin zu dumm“) und Erfolgen external variable Eigenschaften („Da hatte ich Glück“) zu. Als Folge davon werden Herausforderungen gemieden, weil die Kinder der Überzeugung sind, keinen Einfluss auf das Ergebnis zu haben (Berk

2005). Diese Kinder entwickeln ein hilfloses Motivationsmuster (erlernte Hilflosigkeit), d. h. sie fühlen sich als selbst verschuldete Versager (Siegler et al. 2005).



### Folgen von Attributionsmustern

1. Ist ein Kind erfolgreich, so wirkt sich eine internal stabile Attribution positiv auf das Leistungsverhalten aus. Eine gute Note wird in diesem Fall auf entsprechende Fähigkeiten zurückgeführt. Zukünftige leistungsbezogene Aufgaben werden aktiv angegangen: „Ich bin schlau, deshalb habe ich eine gute Note erhalten. Da ich klug bin, werde ich auch in Zukunft gute Noten bekommen.“
2. Bei Misserfolgen wirkt sich eine internal stabile Attribution negativ auf das Leistungsverhalten aus. Das Kind ist der Überzeugung, dass mangelnde Fähigkeiten/Begabung die Ursachen für den Misserfolg sind und strengt sich in Zukunft bei leistungsbezogenen Tätigkeiten nicht mehr an. Man spricht von erlernter Hilflosigkeit: „Ich habe schlechte Noten, weil ich nicht intelligent bin. Ich brauche mich nicht anstrengen, da Intelligenz angeboren ist und ich sowieso schlechte Noten bekomme.“
3. Ungünstig ist es auch, wenn Erfolge external variabel attribuiert werden, das Kind also der Meinung ist, sein Erfolg wäre zufällig zustande gekommen. Als Folge dessen sinkt die Bereitschaft, leistungsbezogene Tätigkeiten aufzunehmen, da zukünftige Leistungen nicht kontrolliert werden können: „Zufällig habe ich dieses Mal eine gute Note.“
4. Von Vorteil ist es, wenn Kinder bei Misserfolgen external variabel attribuieren und der Meinung sind, Pech gehabt zu haben. Leistungsbezogene Tätigkeiten werden auch in Zukunft nicht gemieden, schließlich kann man beim nächsten Mal Glück haben: „Da hatte ich einfach Pech! Beim nächsten Mal bin ich sicher besser!“
5. Ebenfalls günstig ist es, Misserfolge internal variabel zu attribuieren, d. h. den Misserfolg durch mangelnde Anstrengung zu erklären. Leistungsbezogene Tätigkeiten werden als Herausforderung betrachtet, die durch mehr Anstrengung gemeistert werden können. Strengt sich das Kind mehr an, so kann es in Zukunft auch Erfolge verbuchen: „Wenn ich mehr lerne, schaffe ich in Zukunft bessere Noten.“

Im Allgemeinen sind es die Kinder selbst, die Ursachen für bestimmte Handlungsergebnisse finden, aber auch Eltern und pädagogische Fachkräfte tragen zu Ursachenzuschreibungen bei (Fremdattributionen).



Macht ein Kind die Erfahrung, selbstständig eine schwierige Aufgabe durch eigene Anstrengung und Ausdauer zu meistern, erwirbt es dadurch Selbstbewusstsein (Zimmer 2006). Bezugspersonen können dabei dem Kind helfen, sich selbst bzw. das eigene Verhalten zu verstärken, indem sie die Leistung loben: „Du hast allen Grund stolz auf dich zu sein!“ (Joseph 1994). Kinder, deren Eltern unrealistisch hohe Erwartungen haben und/oder der Überzeugung sind, ihr Kind muss sich mehr als andere Kinder anstrengen, um Erfolge zu haben, tragen zur erlernten Hilflosigkeit bei (Berk 2004).



### *Kommentierungstechniken*

Durch den Einsatz spezieller Kommentierungstechniken werden Handlungsergebnisse im Sinne erwünschter Attributionen beurteilt. Diese Techniken kommen bei Reattributionstrainings (z. B. im schulischen Kontext) zum Einsatz, können aber auch von Eltern erlernt werden.

Eltern sollten vor allem folgenden Attributionsmustern entgegenwirken:

1. Erfolge werden external attribuiert (Zufall).
2. Misserfolge werden internal stabil attribuiert (mangelnde Fähigkeit).

### **Attributionales Feedback bei Erfolgen:**

- Das liegt dir (Fähigkeit)
- Du hast gut aufgepasst (Anstrengung)
- Du hast eine sehr schwere Aufgabe gelöst (Fähigkeit oder Anstrengung)



### **Attributionales Feedback bei Misserfolgen:**

- Wenn du das im Buch noch einmal durchliest, wirst du es schnell verstehen (Anstrengung)
- Du hast Pech gehabt (Zufall)
- Diese Aufgabe hat ihre Tücken
- Mit dieser Aufgabe kommst du nicht so gut zurecht, wie mit anderen

(nach: Ziegler & Heller 1998)

### *Lob*

Eltern sollten sich darüber hinaus bewusst sein, dass nicht jede Art von Lob auch sinnvoll ist. Kinder, die zum Beispiel häufig aufgrund angeborener Eigenschaften wie ihrer Intelligenz gelobt werden, neigen bei Misserfolgen zu Hilflosigkeit. Schließlich sind sie in diesen Fällen der Meinung, aufgrund mangelnder Intelligenz zu versagen und daran nichts ändern zu können. Sinnvoller ist es dagegen, variable Fähigkeiten wie Anstrengung, Fleiß etc. zu loben (Siegler et al. 2005).

### *Bezugsnormorientierung*

Zu Beginn der Grundschulzeit weisen Kinder häufig ein sehr positives Attributionsmuster und ein gutes Selbstkonzept auf. Durch die Vergleiche mit den Leistungen der Mitschüler/innen (soziale Bezugsnorm) verändern sich die Attributionsmuster jedoch häufig negativ (Möller & Jerusalem 1997). Damit Kinder sinnvolle Ursachenzuschreibungen treffen und eine hohe Selbsteinschätzung herausbilden, sollten Eltern und pädagogische Fachkräfte eine individuelle statt einer sozialen Leistungsorientierung heranziehen (Rheinberg 2002). Die individuelle Bezugsnorm gibt Aufschluss darüber, ob eine Leistung im Vergleich zu früheren Leistungen gesteigert werden konnte. Die soziale Bezugsnorm zeigt dagegen an, wie



Leistungen im Vergleich zu anderen beurteilt werden können. Ein Kind kann sich im Schwimmunterricht zum Beispiel verbessern und trotzdem langsamer schwimmen als alle anderen Kursteilnehmer.

Um eine hohe Selbsteinschätzung zu fördern, ist es wichtig, den individuellen Fortschritt wertzuschätzen (individuelle Bezugsnorm), anstatt die persönlichen Leistungen des Kindes im Vergleich zu anderen zu beurteilen (Rheinberg 2002). Schüler, die ihre Lehrer als bezugsnormorientiert einschätzen, stufen ihre Begabung und ihren Wert im Laufe der Zeit geringer ein. Bei individueller Bezugsnormorientierung bleibt die Beurteilung des Selbstkonzepts gleich und die Einschätzung der Begabung steigt (Jerusalem 1993).



Haben Sie altersangemessene Erwartungen und wählen Sie sinnvolle Aufgaben, die auf die Fähigkeiten des Kindes abgestimmt sind. Seien Sie zuversichtlich, dass Ihr Kind die Aufgabe aufgrund seiner Fähigkeiten bewältigen kann. Sehen Sie den individuellen Fortschritt Ihres Kindes. Es ist nicht wichtig, wie die Kompetenz Ihres Kindes im Vergleich zu anderen Kindern beurteilt werden kann, sondern ob es sich im Laufe der Zeit verbessert. Loben Sie Erfolge Ihres Kindes und schreiben Sie den Erfolg bevorzugt internal variablen Ursachen zu, indem Sie beispielsweise sagen: „Ich freue mich über die gute Note in Mathe. Da hast du dich aber ganz schön angestrengt. Das zahlt sich aus“ (Rheinberg 2002; Abidin 1996; Berk 2005).



#### Lesetipps:

- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49-63.
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 151-166.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz. Kapitel 7 & 8
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (1998). Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 216-229.

### 3.4 Wertvolle Spielsachen

Es ist Aufgabe der Eltern, sinnvolle Spielsachen auszuwählen. Dabei ist es für Kinder unerheblich, ob es sich um teure Markenspielwaren handelt oder um interessante Gegenstände aus dem Alltag. Für Weymann (2009) regt vor allem einfach gestaltetes Spielzeug die Fantasie der Kinder an. Kinder beschäftigen sich zudem gerne mit Alltagsgegenständen wie Schlüsseln, Töpfen, Zeitschriften und Naturmaterialien, Kastanien oder Stöcken etc.

### **Spielzeug sollte:**

- zu verschiedensten Spielen zu gebrauchen sein (z. B. Legosteine, Baukästen)
- die Fantasie anregen
- aus vielfältigen Materialien bestehen
- erweiterungsfähig sein (Kaufladen, Lego, Puppenhaus etc.)
- haltbar und belastbar sein
- individuellen Neigungen entsprechen
- auf die Altersangabe hin geprüft werden
- nicht strikt geschlechtsspezifisch ausgewählt werden

(nach: Weymann 2009)



Eltern sollten bei der Auswahl von Spielsachen bewusste Kaufentscheidungen treffen und sich für aktive Spielsachen entscheiden.

Bevorzugen Sie Spielsachen, mit denen das Kind selbst aktiv werden kann. Wer etwas aktiv schafft, entwickelt Selbstwirksamkeit.



Für Kinder ist es wichtig, zwischen Spielsachen selbstständig auswählen zu können.

Spielsachen sollten für Kinder frei zugänglich sein, damit sie selbstständig aussuchen können, was sie für ihr Spiel benötigen und wann sie damit beginnen möchten (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Viele Kinder haben „Lieblingsspielsachen“, zum Beispiel ein Kuscheltier, ein spezielles Auto, ein Kuscheltuch. Das Kind sollte zu Hause, im Kindergarten, bei der Tagesmutter und auch bei Oma und Opa einen eigenen Platz haben, an dem es seine Sachen aufbewahren kann. Dieser eigene Platz stärkt das Selbstbewusstsein (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Achten Sie auf die Lieblingsgegenstände Ihres Kindes. Lassen Sie es spüren, dass sie wissen, wie wichtig diese Gegenstände für es sind (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Beim Verkleiden haben Kinder die Gelegenheit, in die Rolle anderer Personen zu schlüpfen und zwischen der eigenen und der fiktiven Person zu unterscheiden („Wäre ich eine Prinzessin, hätte ich nur hübsche Ballkleider“).



Stellen Sie Kleidungsstücke und Utensilien bereit, mit denen sich die Kinder verkleiden und dabei herausfinden können, wie es sich anfühlt, jemand anders zu sein (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Kinder genießen das gemeinsame Spiel mit Bezugspersonen, benötigen aber auch ausreichend Zeit, um selbstständig und ungestört spielen zu können.



Lassen Sie Kleinkinder immer länger selbstständig spielen. Vertraute Geräusche und die Gewissheit Ihrer Nähe wirken beruhigend auf die Kinder (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



#### Lesetipps:

- Di Pietro, A. (2007). *Giochi e giocattoli di una volta*. Roma: Carocci.
- Lionni, L. (2006). *Seine eigene Farbe*. Weinheim: Beltz.  
*Kinderbuch*
- Mosley, J. & Sonnet, H. (2005). *101 Spiele zur Stärkung des Selbstwertgefühls*. Homeburg: Persen.  
*Spielideen zur Selbstwertsteigerung für Grundschul Kinder*
- Rossak, H.M. (2006). *Sinnvolles Spielzeug. Von den Bedingungen des kindlichen Spiels*. Im Privatdruck erschienen (a.rossak@eduhi.at).
- Tagliabue, A. (2004). *Gioco, giochi, giochiamo! Attività per una relazione giocosa con i bambini*. Trento: Erickson.
- Vom Wege, B. & Wessel, M. (2008). *Die schönsten Kinderspiele aus der ganzen Welt. Spielideen und Spielmaterialien*. Freiburg: Herder.
- Weymann, B. (2009). *Woran erkenne ich gutes Spielzeug?* [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Programme/a\\_Aktivitaeten\\_mit\\_Kindern/s\\_544.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Aktivitaeten_mit_Kindern/s_544.html)

#### Internet-Tipps:

- Spielezentrum Bozen: [www.spielezentrum.it](http://www.spielezentrum.it)  
*Ausleihe von Spielen, Fortbildungen etc.*
- Spiel des Jahres: [www.spiel-des-jahres.org](http://www.spiel-des-jahres.org)

### 3.5 Körperbewusstsein als Grundlage für ein starkes Selbst

Körperbewusstsein ist eine wichtige Grundlage für das Selbstbewusstsein (Haug-Schnabel 2001). Kinder, die geschickt mit ihrem Körper umgehen können und ihre körperlichen Fähigkeiten realistisch einschätzen, sind selbstbewusster. „Das Wissen über den körperlichen Aktionsrahmen und seine grob- wie feinmotorischen Möglichkeiten lässt einen Menschen seinen Handlungsspielrahmen erkennen und erleben: Das bin ich und das kann ich“ (a. a. O., S. 1). Selbsttätigkeit ist die Voraussetzung für Selbstvertrauen und Ich-Stärke (Zimmer 2006). Körperlich fitte Kinder haben zudem ein besseres Selbstwertgefühl (vgl. Berk 2005).

#### Die Bedeutung von Bewegungserfahrungen

- Wer seinen Körper über Bewegung kennenlernt, lernt sich selbst kennen
- Wer sich bewegt, schafft selbst etwas
- Wer sich bewegt, erlebt diverse Emotionen
- Wer sich bewegt, lernt mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen
- Wer sich bewegt, hält Belastungen besser stand
- Wer sich bewegt, verbessert stetig seine Leistungen

(nach: Zimmer 2006)



#### *Körperliche Erfahrungen unterstützen*

Erste selbstständige Erfahrungen macht ein Säugling, indem er lernt, seinen Körper einzusetzen (z. B. Köpfchen heben, Sitzen ...). Bereits im ersten Lebensjahr haben Eltern Einfluss auf jenen Rahmen, in dem das Kind erste körperliche Erfahrungen sammeln kann. Sie unterstützen es bei Orts- und Lage- wechsel und stellen interessante Objekte zur Verfügung, die mit allen Sinnen erkundet werden können (z. B. Mobile, Beißring).

Das Spiel des Babys ist ein Spiel mit seinem Körper, mit all seinen Sinnen (Zimmer 2006).



Mit zunehmendem Alter bieten sich dem Kind immer mehr Gelegenheiten, selbst etwas bewirken zu können: Laufen lernen, selbstständig mit dem Löffel essen, die Schuhe binden, etwas ausschneiden etc. Der Spielplatz, der Wald, ein Feld – es gibt viele geeignete Orte, um körperliche Erfahrungen sammeln zu können.

Eigenständigkeit bedeutet auch, sich selbst Ziele zu setzen. Hierbei wird es auch Situationen geben, in denen das Kind sein Ziel nicht erreicht. Aufgabe der Eltern ist es, dem Kind zu vermitteln, auch in schwierigen Situationen nicht aufzugeben (Zimmer 2006).



Niederlagen gehören zum Leben. Es ist nicht die Aufgabe der Eltern, Stolpersteine aus dem Weg zu räumen, sondern den Willen und die Fähigkeit des Kindes so zu stärken, dass es die Steine selbst aus dem Weg räumt (Zimmer 2006). Ein Beispiel: „Diesmal hat der Purzelbaum noch nicht geklappt, wenn du aber weiterhin übst, schaffst du es bestimmt bald alleine.“

#### *Körperliche Erfahrungen richtig kommentieren*

Körperliche Erfahrungen sind für Kinder wichtig und sollten von Eltern beachtet und kommentiert werden, um die Kinder zu motivieren, ihren Körper zu erkunden.



#### **Hilfreiche Kommentare**

- „Toll, wie du nun schon selbst die Spaghetti mit dem Löffel isst.“
- „Großartig, wie geschickt du auf das Klettergerüst kletterst.“
- „Im Vergleich zu letzter Woche gelingt dir das Ausmalen viel besser.“

Kommentare dieser Art vermitteln dem Kind: „Du hast dich angestrengt“ und „Du hast Erfolg“ und motivieren, die eigenen Fähigkeiten weiter auszutesten.



#### **Kommentare, die Sie besser vermeiden sollten:**

- „Fall nicht hin! Stolpere nicht!“
- „Du fällst gleich! Du wirst dir weh tun!“
- „So weit kannst du nicht springen! Wehe du fällst rein!“
- „Das kann nur schiefgehen!“

Natürlich ist es Aufgabe der Eltern, ihr Kind vor tatsächlichen Gefahren zu schützen. Wichtig ist hierbei jedoch, dem Kind zu signalisieren: „Jetzt wird es schwierig, aber unter gewissen Umständen kannst du das schaffen.“ Kinder müssen ihre körperlichen Grenzen selbst erfahren und brauchen dabei Unterstützung.



#### **Weniger hemmende Kommentare in gefährlichen Situationen:**

- „Hier wird's rutschig. Achtung, große Steine!“
- „Hier liegen Glasscherben, da musst du besonders aufpassen!“
- „Pass gut auf, halt dich lieber noch mit den Händen, dann geht's bestimmt!“

Kinder brauchen das Gefühl, Dinge schaffen zu können. Es ist die Aufgabe der Eltern, dies zu vermitteln. Nur wer zuversichtlich ist, traut sich auch zu, schwierige Aufgaben zu meistern. Eltern sollten deshalb die Bemühungen des Kindes auch anerkennen, wenn die Aufgabe nicht ganz bewältigt wurde, sich das Kind aber besonders angestrengt hat. Rückmeldungen müssen sach- und situationsgerecht sein (Zimmer 2006).



Eltern sollten auf das Bedürfnis ihres Kindes nach Bewegung eingehen. Kinder lieben es zu rennen, im Wasser zu plantschen, zu toben. Hierzu benötigen sie die richtige Umgebung und ausreichend Gelegenheiten.

#### Lesetipps:

- Hunger, I. & Zimmer, R. (2007). Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an. Schorndorf: Hofmann.
- Beiträge vom Kongress „Bewegte Kindheit“ in Osnabrück
- Portmann, R. (2003). E vai! 111 giochi che rendono i bambini forti. Bari: La Meridiana.
- Tallarico, L. (2009). Giocare per credere. Manuale dei giochi di gruppo. Guida completa dei principali giochi. Bari: La Meridiana.
- Venner, A. (1995). Giochiamo con il corpo. Franco Angeli: Le Comete.
- Zimmer, R. (2006). Kinder brauchen Selbstvertrauen. Bewegungsspiele, die klug und stark machen. Freiburg: Herder.

*Bewegungsspiele für Eltern von Kindern zwischen zwei und sechs Jahren, die sich gut in den Alltag integrieren lassen*



#### *Das kindliche Bedürfnis nach Nähe und Distanz anerkennen*

Mit zunehmendem Alter äußern Kinder, wieviel Nähe und Distanz sie benötigen. Eltern müssen diese Bedürfnisse respektieren und dürfen ein Nein des Kindes nicht ignorieren.

Achten Sie darauf, ob Ihr Kind gerade körperliche Nähe mag oder sich lieber alleine beschäftigen möchte. Akzeptieren Sie es, wenn Ihr Kind Freunde und Verwandte nicht mit Küsschen begrüßen möchte oder sich auf deren Schoß nicht wohl fühlt. Kinder, die mit ihrem eigenen Körpergefühl dank einer verständigen Umwelt gut umgehen können, achten auch auf das körperliche Befinden anderer. Wer seinen Körper bereits während der Kindheit als liebens- und schützenswert erlebt hat, kommt auch in der Pubertät besser mit der Realität zurecht (Haug-Schnabel 2001; Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



### 3.6 Die Bedeutung von Interessen und Hobbys

Kinder, die Interessen und Hobbys und Freude daran haben, ihre eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und erlangen ein hohes Selbstwertgefühl. Ob das Kind Interessen und Hobbys entwickelt, hängt auch von den Eltern ab.

Bereits Babys haben Freude daran, ihre Umwelt aktiv zu erkunden und ihr Handeln auszutesten – sie zeigen Neugierverhalten und damit Interesse an ihrer Umwelt. Eltern sollten von Anfang an feinfühlig auf die Erkundungsbedürfnisse des Säuglings eingehen (Kasten 2003). Gelingt es Eltern, den Explorationsbedürfnissen des Kindes feinfühlig zu begegnen, können sie die kindliche Neugier für Objekte schon früh stärken.

Schon im Säuglingsalter interessieren sich Kinder für bestimmte Gegenstände und ziehen einzelne Spielsachen anderen vor. Durch die dauerhafte Beschäftigung mit einem Gegenstand können erste Interessen entstehen. Eltern sollten darauf achten, dass die Kinder ausreichend kindgerechte Gegenstände zur Verfügung haben, um diese erkunden zu können (Holodynski & Oerter 2008).



Die grundlegenden Weichen für die Entwicklung eines starken Neugiermotivs können schon in der frühesten Kindheit gestellt werden, indem die spontanen Orientierungsreaktionen der Kinder sensibel aufgegriffen werden. Bereits Kinder können sich eigenständig und intensiv mit selbst gewählten Interessenfeldern auseinandersetzen. Eltern können dies ausbauen und fördern. Am Besten lassen sie sich dabei vom Kind leiten, das signalisiert, welche Gegenstände es attraktiv findet und mit welchen Dingen es sich näher befassen will (vgl. Kasten 2003). Sinnvoll ist es dabei, Kindern „multifunktionale“ Spielsachen anzubieten, die zu aktivem Spiel anregen (Einsiedler 1991) und die Herausbildung erster Interessen ermöglichen.

Mit zunehmendem Alter bilden sich differenzierte Interessenzweige heraus. Ein Kind, das sich für Autos begeistert, kann zum Beispiel ein spezielles Interesse für Formel-1-Rennen entwickeln oder Spielzeug-Oldtimer sammeln (Holodynski & Oerter 2008). Schließlich entwickeln Kinder eigene Hobbys, eine Vorliebe für bestimmte Tätigkeiten wie zum Beispiel Fußballspielen, Basteln oder das Sammeln bestimmter Gegenstände. Viele Kinder entwickeln sich zu Experten in verschiedenen Interessenfeldern. Durch ihre Interessen und Hobbys definieren sich Kinder selbst und grenzen sich von anderen ab.



Achten Sie als Eltern auf die Interessen Ihres Kindes und fördern Sie diese. Eltern sollten Kinder zur Ausübung von Hobbys ermutigen und für eine vernünftige Balance zwischen schulischen Verpflichtungen und Freizeitinteressen sorgen (Joseph 1994).

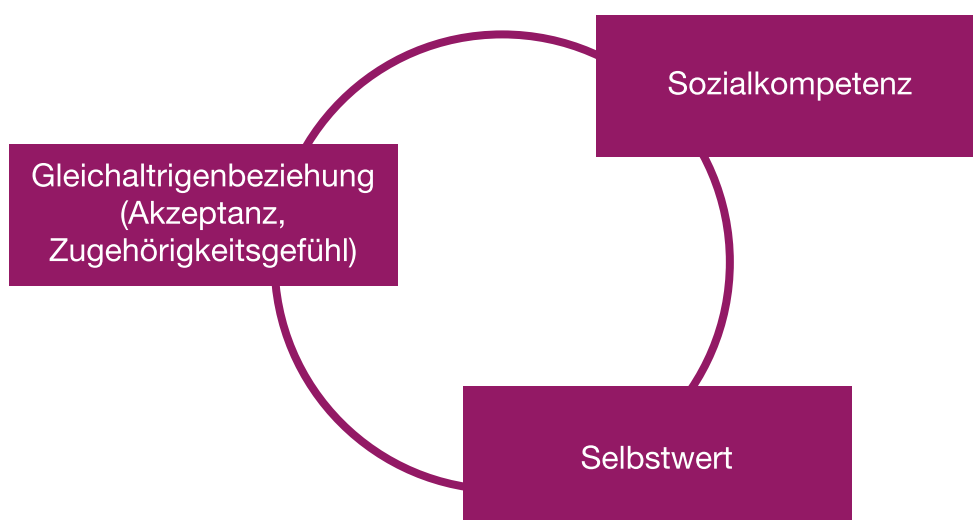
#### Lesetipp:

- Prenzel, M., Lankes, E.M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.P. Wild (Hrsg.), Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung (S. 11-30). Münster: Waxmann.



### 3.7 Die Bedeutung Gleichaltriger für das Selbstkonzept

Zufriedenheit und Geborgenheit in sozialen Beziehungen gelten als Quellen des Selbstwertgefühls (Schütz 2003). Eine niedrige Unterstützung durch Gleichaltrige hat meist einen niedrigen Selbstwert zur Folge (Aken et al. 1996). Das Zugehörigkeitsgefühl ist eine Voraussetzung für einen hohen Selbstwert (Salis 2006). Wird ein Kind von Gleichaltrigen akzeptiert, so kann es sich selbst als wertvoll betrachten. Der Aufbau von Gleichaltrigenbeziehungen und Freundschaften stellt in der Kindheit und im Jugendalter eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar (Oerter 1995). „Je bewusster sich ein Kind seines eigenen Selbst wird, je effektiver es kommunizieren kann und je besser sein Verständnis der Gedanken und Gefühle anderer wird, desto schneller entwickelt sich auch seine Fähigkeit mit gleichaltrigen Kindern zu interagieren“ (Berk 2005, S. 338). Um von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden, benötigen Kinder Sozialkompetenz. Ebenso wirken sich aber auch ein positives Selbstkonzept (Verschuren et al. 2001), Selbstsicherheit (Laireiter & Lager 2006) und Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Klein-Heßling 2002) auf den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen aus. Ein starkes Selbst (einschließlich eines hohen Selbstwertes), zufriedenstellende Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Sozialkompetenz hängen eng zusammen und beeinflussen sich jeweils gegenseitig.





Damit Kinder sich mit Gleichaltrigen anfreunden können, ist es wichtig für regelmäßige Kontakte zu sorgen. Darüber hinaus entscheidet die in der Familie erworbene soziale Kompetenz darüber, ob Kinder Beziehungen zu Gleichaltrigen erfolgreich aufbauen und aufrechterhalten können. Kinder, die ihre soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen (self-perceived peer social competence) als gering einschätzen, werden häufiger Opfer von aggressiven Attacken (Egan & Perry 1998).



#### Soziale Kompetenz erwerben – dazu gehört:

- körperliche Nähe suchen und genießen
- das Zusammensein mit vertrauten und verlässlichen Menschen genießen
- eigene Beiträge einbringen und die Beiträge anderer anerkennen
- die eigene Position und Identität in der Gruppe erfahren

(nach: Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)



Ermöglichen Sie Ihr Kind auf andere zuzugehen, an Gruppenaktivitäten teilzunehmen und dadurch mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen. Damit Kinder ihr Selbst entwickeln benötigen sie regelmäßige Kontakte zu Gleichaltrigen. Die soziale Kompetenz, die Kinder in der Familie erwerben, ist der Grundstein für weitere Beziehungen. Eltern können soziale Kompetenz fördern, indem sie:

- soziale Regeln erklären
- soziale Regeln selbst anwenden
- auf deren Einhaltung achten (Steigt man z. B. jemandem versehentlich auf den Fuß, entschuldigt man sich; wenn jemand Hilfe benötigt, bietet man Unterstützung an).

Ab der mittleren Kindheit nehmen selbst gewählte Freundschaften an Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu. Dabei wirken sich exklusive Freundschaften („bester Freund“, „beste Freundin“) und die Zugehörigkeit zu größeren Gruppen positiv auf den Selbstwert aus (Kranz 2005). Aufgabe der Eltern ist es, dem Kind zu helfen, gute soziale Fertigkeiten zu entwickeln. Hierzu zählen Perspektivübernahme, eine effektive Kommunikation, Empathie, Verhandlungsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit (Joseph 1994). Liebe und Akzeptanz sind die wichtigste Voraussetzung für soziale Kompetenz.

Im Jugendalter gewinnen Gleichaltrigenbeziehungen an Bedeutung. Sie helfen den Jugendlichen mit den „Wirren der Pubertät“ zurecht zu kommen und ihre eigene Identität aufzubauen. Enge Beziehungen zu Gleichaltrigen ermöglichen Erfahrungen außerhalb der Familie, das Einüben von Selbstständigkeit und das Ausprobieren von Identitätswürfen (Fend 2000). Eltern müssen die wachsende Selbstständigkeit ihrer Kinder akzeptieren und anerkennen, dass außerfamiliäre Bezugspersonen an Bedeutung gewinnen.

**Lesetipp:**

- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.) (2008). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.



# 4

## Prävention

Der Aufbau eines starken Selbst und eine gesunde Entwicklung sind eng miteinander verbunden. Eltern und pädagogische Fachkräfte können das kindliche Selbst nicht nur im Alltag fördern, sondern auch Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen einsetzen.

Präventionsprogramme verfolgen meist die Förderung eines oder mehrere der nachfolgenden Ziele (Wustmann 2004):

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien
- Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme
- Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugungen
- Kindliche Selbstregulationsfähigkeiten
- Soziale Kompetenzen
- Stressbewältigung
- Körperliche Gesundheitsressourcen.

Ein Großteil der Aspekte hängt direkt oder indirekt mit der Stärkung des kindlichen Selbst zusammen. Im Folgenden werden Präventionsprogramme vorgestellt, die mindestens einen Schwerpunkt auf die Förderung des kindlichen Selbst legen. Mittlerweile gibt es weltweit einen sehr großen, für viele Fachkräfte unüberschaubaren Markt an Präventionsprogrammen. Die meisten Maßnahmen sollen Entwicklungsstörungen vorbeugen und stimmen in folgenden Zielen überein (Petermann & Schmidt 2006):

1. Vorhandene Ressourcen von Kindern und Eltern sinnvoll nutzen
2. Ressourcen aktivieren und stärken (z. B. Förderung sozialer Kompetenz)
3. Neue Ressourcen schaffen.

Für Fachkräfte stellt es eine große Herausforderung dar, sich einen Überblick über Präventionsprogramme zu verschaffen, sie kritisch zu prüfen und zu beurteilen, ob ein Einsatz aus pädagogisch-psychologischer Sicht sinnvoll ist. Folgende Richtlinien dienen zur Orientierung (Luthar & Cicchetti 2000):

1. Die Programme sollten theoretisch fundiert sein.
2. Die Programme sollten auf dem aktuellen empirischen Forschungsstand aufbauen.
3. Die Anpassung an widrige Umstände und die dafür notwendigen Kompetenzen sollten durch das Programm gestärkt werden.
4. Die Programme sollten multiple Ressourcen stärken.
5. Die Programme sollten auf die Entwicklung der Zielgruppe abzielen.
6. Es kann zwischen zielgruppenspezifischen und umfassenden Programmen unterschieden werden.
7. Die Programme können auf mehreren Ebenen ansetzen (z. B. Familie, Individuum, Gesellschaft).
8. Die Programme müssen gemäß wissenschaftlichen Standards evaluiert werden, d. h. auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden.

Die kritische Überprüfung des breiten Angebotes ist von den Fachkräften selbst zu leisten. Nachfolgende Programme werden daher vorgestellt, aber nicht bewertet. Um sich ein Urteil über die Qualität einer Maßnahme bilden zu können, ist es unumgänglich, sich selbst ein Bild über die Inhalte des Programms und seine Wirksamkeit zu verschaffen.

Im Folgenden sollen zuerst Präventionsangebote für pädagogische Institutionen betrachtet werden, bevor Maßnahmen für Eltern vorgestellt werden.

#### 4.1 Prävention auf individueller Ebene

##### 4.1.1 Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3 – Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006)

Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3 ist ein Medienpaket für pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten, Tagespflege und Spielgruppen. Das Programm vermittelt Wissen über die Entwicklung von Kindern und trägt zur Qualitätssicherung in pädagogischen Einrichtungen bei. Die Fachkräfte werden angeregt, sich den Themen Starke Kinder (z. B. Selbstvertrauen entwickeln), Kommunikationsfreudige Kinder (z. B. Zuhören), Aktiv lernende Kinder (z. B. Fantasie) und Gesunde Kinder (z. B. sich wohl fühlen) bei Kindern unter drei Jahren zu nähern.

#### Lesetipps:

- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen.  
*Medienpaket mit 5 Modulen und Textheft mit DVD*
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008). Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern. Konzeption und Text: Renate Niesel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.  
*Anschauungsmaterial für Fortbildungen, Selbststudium, Elternabende*



#### Internet-Tipps:

- [www.kinder-frueher-foerdern.de](http://www.kinder-frueher-foerdern.de)
- [www.surestart.gov.uk](http://www.surestart.gov.uk)



### Überblick: Wach, neugierig, klug

Theorie:	Diverse
Ziel:	Frühe Förderung von Kindern unter drei Jahren, Modul „Selbstvertrauen entwickeln“
Zielgruppe:	Kinder unter drei Jahren
Dauer:	Entwicklungsbegleitend
Durchführung:	Erzieher/in
Elternbeteiligung:	Ja

#### 4.1.2 Perik – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Mayr & Ulich 2006a,b)

Perik ist ein Beobachtungsbogen für Erzieher/innen mit dem Schwerpunkt sozial-emotionale Basis-kompetenzen. Durch den Einsatz des Bogens im Kindergartenalltag sollen pädagogische Fachkräfte sechs empirisch bestätigte Kompetenzbereiche bei einzelnen Kindern beobachten können, um individuelle Fördermaßnahmen ab- und einzuleiten. Erfasst werden folgende sechs Bereiche:

1. Kontaktfähigkeit: Fällt es dem Kind leicht/schwer, Kontakt zu anderen Kindern aufzubauen? Wie ist die Stellung des Kindes in der Gruppe? Verfügt das Kind über Freundschaften?
2. Selbststeuerung/Rücksichtnahme: Kann das Kind sein Handeln bewusst und willentlich steuern? Ist es in der Lage zur Perspektivenübernahme/Empathie?
3. Selbstbehauptung: Kann sich das Kind selbst behaupten?
4. Stressregulierung: Wie stabil ist das Kind in seiner Gefühlslage? Kann es innere Spannungszustände regulieren? Bleibt das Kind in Stresssituationen in Kontakt mit anderen?
5. Aufgabenorientierung: Führt das Kind Tätigkeiten geplant und zielgerichtet aus?
6. Explorationsfreude: Hat das Kind Freude daran, seine Umwelt zu erkunden?

Durch Perik werden verschiedene Entwicklungsbereiche dokumentiert und jeweilige Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Kindern deutlich. Das Begleitheft enthält praktische Vorschläge, wie Erzieher/innen einzelne Kompetenzen gezielt fördern können. Eine Evaluation steht noch aus.



#### Lesetipp:

- Beobachtungsbogen Perik. Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, IFP-Infodienst, 11. Jahrgang, 1/2, 8-13. <http://www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html>

## Überblick: Perik

Theorie:	Sozio-emotionale Kompetenz
Ziel:	Förderung sozio-emotionaler Kompetenz, Schwerpunkt „Selbstbehauptung“
Zielgruppe:	Kindergartenkinder
Dauer:	Entwicklungsbegleitend
Durchführung:	Erzieher/in
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Steht noch aus



### 4.1.3 FAUSTLOS-Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention (Cierpka 2001/2005)

FAUSTLOS basiert auf dem stark verbreiteten amerikanischen Programm Second Step (Beland 1988). Primäres Anliegen dieses Programms ist es, Gewalt vorzubeugen, indem die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern trainiert und gestärkt werden. Durch die aktive Bewältigung von alltäglichen Konflikten sollen Kinder lernen, schwierige zwischenmenschliche Situationen besser zu meistern, indem sie die Emotionen und Absichten anderer zuverlässiger identifizieren können. FAUSTLOS stärkt demzufolge auch die emotionale Kompetenz und die Empathiefähigkeit. Aufbauend auf dem Modell des sozialen Informationsaustauschs von Crick & Dodge (1994) sollen Kinder Konfliktsituationen richtig interpretieren und sinnvoll bewältigen lernen. Dabei geht es zum Beispiel darum zu unterscheiden, ob ein anderes Kind etwas absichtlich oder versehentlich getan hat und welche Reaktion angebracht ist bzw. welche Handlungsalternativen es gibt. Hierbei ist es wichtig, mit Ärger umgehen zu können und konstruktive Lösungen zu finden (Kontrolle impulsiven Verhaltens).

Es gibt zwei Programmversionen: für Kindergartenkinder (28 Lektionen) und für Grundschulkindern (51 Lektionen), die jeweils ein- bis zweimal pro Woche über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden. Eine Version für Schüler in der Sekundarstufe wird demnächst veröffentlicht. Durch den Einsatz von Fotofolien, Geschichten, Rollenspielen und Handpuppen werden die sozial-emotionalen Kompetenzen aller Kinder trainiert und gestärkt. Vor allem in Rollenspielen üben Kinder, auf Konflikte flexibel und angemessen zu reagieren. Geschulte Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen führen die Kurse durch. Themen sind:

- Förderung von Empathie und soziale Perspektivenübernahme: Die Gefühle anderer wahrnehmen
- Impuls- und Selbstkontrolle: Interpersonelles kognitives Problemlösen und Training sozialer Verhaltensfertigkeiten
- Konfliktlösefähigkeiten/Umgang mit Ärger und Wut: Aggressives Verhalten durch Beruhigungstechniken verhindern.

Die FAUSTLOS-Elternschule wird in Kooperation mit der Bildungseinrichtung angeboten. In der fünf-stündigen HPZ-Elternschule werden Eltern über das Faustlos-Curricula informiert, mit Fähigkeiten und Konzepten positiver Erziehung vertraut gemacht und lernen die Faustlos-Einheiten „Empathie-förderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ kennen. Durch den Einsatz von Rollenspielen und realen Beispielsituationen soll den Eltern eine Umsetzung im Alltag erleichtert werden (<http://www.faustlos.de/elternschule/index.asp>).

Zahlreiche Evaluationsstudien belegen die Wirksamkeit von FAUSTLOS. Bereits nach vier Monaten konnten eine Steigerung der sozialen Kompetenz und die Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen bei den teilnehmenden Kindern nachgewiesen werden (Hahlweg et al. 1998). Die Kinder können Emotionen anderer erfolgreicher erkennen und benennen, lösen Konflikte konstruktiver und verfügen über mehr Beruhigungstechniken (Schick & Cierpka 2004). Zudem sind sie weniger aggressiv und empathischer (Bowi et al. 2008). Vor allem aus Sicht der Eltern verändert sich das Verhalten der Kinder positiv. Kinder, die am Training teilnehmen, sind weniger ängstlich und depressiv, können ihre Gefühle besser benennen und setzen Beruhigungstechniken bei Ärger ein (Schick & Cierpka 2003).



#### Internet-Tipps:

- Faustlos: <http://www.faustlos.de/>
- Second Step: <http://www.cfchildren.org/programs/ssp/overview/>

#### Lesetipps:

- Cierpka, M. (2005). FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder. *FAUSTLOS-Begleitbuch für Eltern und Erziehende*
- Cierpka, M. (2007). Faustlos Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza. Roma: Koinè.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, E.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trail. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Schick, A. (2007). Finn Faustlos und die Gefühle. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation des Faustlos-Curricula. In: T. Malti & S. Perren (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zöller, E., Schick, A. & Bischoff, A. (2008). *Unschlagbar – Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht*. Frankfurt: Fischer.

## Überblick: FAUSTLOS

Theorie:	Soziale Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994)
Ziel:	Gewaltprävention
Zielgruppe:	Kindergartenkinder, Grundschüler/innen (Klassen 1-4)
Dauer:	28 bzw. 51 Lektionen
Durchführung:	Geschulte Erzieher/innen, Lehrer/innen
Elternbeteiligung:	Ja
Evaluation:	Ja



Neben FAUSTLOS gibt es auch die sogenannte „Kieselschule“ von Fessmann und Kollegen (2007), ein musikalisches Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Auf musikalisch-spielerische Art werden Empathiefähigkeit, Impulskontrolle, Kreativität, Beruhigungsfähigkeit und Selbstbewusstsein der Kinder gestärkt.

### Lesetipp:

- Fessmann, K., Kniel, M., Schick, A. & Cierpka, M. (Hrsg.) (2007). Die Kieselschule. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.



### Internet-Tipp:

- <http://www.faustlos.de/kieselschule/index.asp>

#### 4.1.4 Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster (Julius & Goetze 1998)

Zentrales Anliegen dieses Trainings ist es, realistische Ursachenzuschreibungen (Attributionen) und Kontrollüberzeugungen zu fördern und Kinder darin zu bestärken, andere – wenn notwendig – um Hilfe zu bitten. Kinder mit einem günstigen Attributionsmuster weisen eine positive Selbsteinschätzung und einen hohen Selbstwert auf. Das Programm ist für Kinder im Grundschulalter konzipiert. Im Zeitraum von sechs Wochen soll negativen Attributionsmustern entgegengewirkt werden. Durch den Einsatz von Bildtafeln, Identifikationsgeschichten, Problemanalysen und Partnerarbeit werden folgende Themen behandelt:

1. Internale und externale Attributionsmuster und ihre Auswirkungen
2. Gedanken sind häufig die Ursache für Gefühle
3. Die Gefühle, die in einer Situation auftreten, hängen von der Bewertung der Situation ab
4. Es ist sinnvoll, in schwierigen Situationen andere um Hilfe zu bitten.



Das Programm wendet darüber hinaus das „Buddy-Prinzip“ an. Ein Kind mit ungünstigem Attributionsmuster bildet mit einem Kind mit günstigem Attributionsstil eine Zweiergruppe und profitiert von dessen leistungsförderlichen Ursachenzuschreibungen. Eine Evaluation des Trainings steht noch aus.



#### Lesetipp:

- Julius, H. Goetze, H. (1998). Resilienzförderung bei Risikokindern – Ein Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster. Potsdamer Studentexte, 15. Potsdam: AVZ-Druckerei.



#### Überblick: Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster

Theorie:	Attributionstheorie
Ziel:	Günstige Attributionsmuster fördern und dadurch Selbsteinschätzung und Selbstwert positiv beeinflussen, Mobilisierung von Unterstützung
Zielgruppe:	Grundschüler/innen (Klassen 1-4)
Dauer:	12 x 2 Stunden
Durchführung:	Lehrer/innen, pädagogische Fachkräfte
Evaluation:	Steht noch aus

#### 4.1.5 Weitere Programme

- „Mit mir nicht!“ Materialien für den Kindergarten zur Prävention von Gewalt, Sucht und Drogen“ (Trattnig 2006)  
Präventionsprogramm zur Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Konfliktlösekompetenz für Kindergarten/Schule  
Vgl. „Mit mir nicht! Materialien für Bayerns Grundschüler zur Prävention von Gewalt, Sucht und Drogen“  
[http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/aktuelles/2006/pi\\_218\\_fortbildung\\_mit\\_mir\\_nicht\\_information.pdf](http://www.regierung.unterfranken.bayern.de/imperia/md/content/regufr/aktuelles/2006/pi_218_fortbildung_mit_mir_nicht_information.pdf)
- „Fit und stark fürs Leben“. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht (Abhauer, Burow & Hanewinkel 1999)  
Präventionsprogramm für Schulen, Kommunikation, Persönlichkeitsstärkung, Vermittlung sozialer Kompetenz  
[http://www.ift-nord.de/pdf/Suchttherapie\\_2003\\_4\\_197.pdf](http://www.ift-nord.de/pdf/Suchttherapie_2003_4_197.pdf)
- „Migliorare l'autostima“. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti (di Pope, McHale & Craighead 1992)  
Programm zur Förderung des Selbstwertgefühls für Kinder und Jugendliche
- „Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK“ (Fröhlich- Gildhoff, Dörner & Rönna 2007)

Förderung sechs verschiedener Resilienzfaktoren: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsregulation, soziale Kompetenz, Selbstwirksamkeit, Stress, Problemlösekompetenz, für Kinder von 4 bis 6 Jahren

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1668.html>

- „Stili attributivi motivazionali“ (Ravazzolo, De Beni & Moè 2005)

Attributionstraining, um die Lernfähigkeit zu verbessern, Durchführung von Fachkräften und Eltern für Kinder von 4 bis 11 Jahren

## 4.2 Prävention auf Beziehungsebene

### 4.2.1 „Freiheit in Grenzen“ (Schneewind 2003a, b)

„Freiheit in Grenzen“ ist eine interaktive CD-ROM zum Thema Erziehung, die Eltern am Computer bearbeiten können. Das Konzept basiert auf der CD-ROM „Parenting Wisely“ (Gordon 2000). Sie zeigt fünf typische Erziehungssituationen und jeweils drei mögliche Arten (autoritativ, autoritär, permissiv), wie Eltern auf das alltagstypische Verhalten des Kindes reagieren könnten. Im Anschluss an die jeweiligen Szenen wird aufgezeigt, was Kinder bei der jeweiligen Reaktion der Eltern lernen. Ziel des Konzeptes ist es, Eltern die Vorteile autoritativer Erziehung („Freiheit in Grenzen“) nahezubringen. „Freiheit in Grenzen“ kann von Eltern selbstständig am PC durchgeführt werden und stellt dadurch eine kostengünstige Möglichkeit dar, elterliches Erziehungsverhalten zu stärken, ohne „den pädagogischen Zeigefinger“ zu erheben. Es stehen CD-ROMs für Eltern von Vorschulkindern, Grundschulkindern und Jugendlichen zur Verfügung. Ein Erziehungsratgeber kann ergänzend hinzugezogen werden.

Eine Evaluation wird derzeit durchgeführt. Ergebnisse stehen noch aus. Befragte Nutzer beurteilen die CD-ROM als nützlich für die Unterstützung der Erziehung. Die amerikanische Originalversion „Parenting Wisely“ wurde bereits mehrfach evaluiert ([http://www.familyworksinc.com/research\\_articles/independent.html](http://www.familyworksinc.com/research_articles/independent.html)). Durch den Einsatz der CD-ROM geben Eltern an, ihre Erziehungskompetenzen verbessert zu haben, liebevoller mit ihren Kindern umzugehen und über eine verbesserte Kommunikation innerhalb der Familie zu verfügen. 38 Prozent der Befragten besuchten im Anschluss an den interaktiven Kurs einen Gruppenkurs (O’Neill & Woodward 2002).

#### Lesetipp:

- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2008). Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Bern: Huber. *Erziehungsratgeber mit Übungen und DVD*



#### Internet-Tipps:

- <http://www.freiheit-in-grenzen.org>
- Gordon: <http://familyworksinc.com>



### Überblick: Freiheit in Grenzen

Theorie:	Autoritative Erziehung
Ziel:	Erziehung überdenken
Zielgruppe:	Alle Eltern
Dauer:	Variabel
Durchführung:	Eigenständige Durchführung
Evaluation:	Läuft derzeit

#### 4.2.2 Systematic Training for Effective Parenting (STEP) (Sr. Dinkmeyer, McKay & Jr. Dinkmeyer 2001)

STEP ist ein in den USA entwickeltes Programm, das sich auch im deutschsprachigen Raum gut etablieren konnte. Hauptziel von STEP ist die Vermittlung demokratischer Erziehungskompetenz, die auf gegenseitigem Respekt und der Gleichwertigkeit aller Familienmitglieder aufbaut. STEP fördert zudem die Kommunikation der Familienmitglieder durch aktives Zuhören (vgl. Carl Rogers). Der Kurs basiert auf individualpsychologischen Grundlagen nach Alfred Adler und Rudolf Dreikurs, die das Zugehörigkeitsgefühl des Menschen als Antrieb für sein Verhalten verstehen (Kühn & Petcov 2005). Kindliches Fehlverhalten wird als Verhalten gedeutet, das zum Ziel hat, ein fehlendes Gemeinschaftsgefühl wiederherzustellen (Marzinik & Kluwe 2005). Dies versucht das Kind über folgendes Fehlverhalten: Aufmerksamkeit erzielen, Macht demonstrieren, Rache oder seine Unfähigkeit beweisen. Das eher negative Bild des Kindes ist nicht unumstritten (Graf). Schwerpunkte des Trainings sind:

1. Wir lernen unsere Kinder besser verstehen (aktives Zuhören)
2. Unsere persönlichen Wertvorstellungen, Überzeugungen und Gefühle
3. Wir ermutigen unsere Kinder und uns selbst
4. Wir hören unseren Kindern zu und reden mit ihnen
5. Wir helfen unseren Kindern zu kooperieren
6. Sinnvolle Disziplin (Disziplin durch Konsequenz)
7. Was machen wir, wenn ... (Problemlösetechniken).

Das Programm findet differenziert nach dem Alter der Kinder statt und kann auf spezielle Zielgruppen zugeschnitten werden. Es beinhaltet Rollenspiele, die Bearbeitung von Fallbeispielen und Trainingsvideos. STEP wird zehn Wochen lang jeweils einmal pro Woche in Gruppen mit sechs bis zwölf Teilnehmern von speziell geschulten Fachkräften durchgeführt.

Zahlreiche Evaluationen aus dem amerikanischen Raum belegen die Wirksamkeit von STEP. Hurrelmann, Marzinik und Kluwe (2007) konnten in einer in Deutschland durchgeführten Evaluationsstudie ebenfalls die Wirksamkeit von STEP nachweisen. Durch die Teilnahme am Programm bauen Eltern

mehr Vertrauen in ihre Erziehungskompetenz auf und erleben die Bindung zum Kind stärker. Elterliche Überreaktionen und unerwünschte Nachgiebigkeit werden reduziert. Marzinzik und Kluwe (2005) bestätigen die Zufriedenheit der Eltern mit dem Kurs, weisen jedoch darauf hin, dass Eltern häufig Schwierigkeiten haben, die Methoden aus dem Kurs zu erlernen. Verhaltensänderungen aufseiten der Kinder konnten bisher in keiner Studie nachgewiesen werden.

STEP Kurse sind derzeit auch in Südtirol in Planung.

#### Lesetipp:

- Dinkmeyer, Sr. D., McKay, G.D. & Dinkmeyer, Jr. D. (2001). STEP – Elternhandbuch. München: Beust.



#### Internet-Tipp:

- [www.instep-online.de/](http://www.instep-online.de/)

#### Überblick: STEP

Theorie:	Carl Rogers, Alfred Adler, Rudolf Dreikurs
Ziel:	Demokratische Erziehung fördern
Zielgruppe:	Alle Eltern, auch zielgruppenspezifische Kurse möglich
Dauer:	10 Termine
Durchführung:	Geschulte pädagogisch/psychologische Fachkräfte
Ausbildungsumfang:	7 Kurstage (2 Blöcke)
Evaluation:	Ja



#### 4.2.3 Early Childhood Parenting Skills Program (ECPS) (Abidin 1996)

Das ECPS zählt zu den universellen Elternkursen für Mütter und Väter mit Kindern zwischen null und acht Jahren. Das Programm besteht aus 19 Hauptsitzungen zu folgenden Themenkomplexen:

- Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit (dem Kind helfen, ein positives Selbstkonzept zu erwerben)
- Evaluierung der Eltern-Kind-Beziehung
- Aufbau und Stabilisierung der Eltern-Kind-Beziehung (z. B. Liebe und Akzeptanz vermitteln, reflektierendes Zuhören)
- Disziplin
- Umgang mit kindlichem Verhalten
- Umgang mit Emotionen.

Die Stärkung des kindlichen Selbst ist in mehreren Modulen des ECPS enthalten. Die Schwerpunkte liegen auf den Themen „Konstruktives Loben und Kritisieren“, „Förderung des Kompetenz- und

Verantwortungsbewusstseins“, „Mitteilung von Liebe und Akzeptanz“ und „Aktives Zuhören“. ECPS beinhaltet Wissensvermittlung, Diskussionen, Übungen, Rollenspiele und Hausaufgaben.



#### Lesetipp:

- Abidin, R.R. (1996). Early childhood parenting skills: A program manual for the mental health professional. Odessa: PAR:



#### Überblick: ECPS

Theorie:	Diverse
Ziel:	Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung, Schwerpunkt „Stärkung des kindlichen Selbst“
Zielgruppe:	Alle Eltern von Kindern zwischen 0-8 Jahren
Dauer:	19 Module
Durchführung:	Alle Fachkräfte ohne zusätzliche Schulung
Evaluation:	Nein

#### 4.2.4 Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?! (Balla & Lindig 2000)

„Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!“ ist ein Konzept für Kurse mit Eltern, deren Kinder in die Pubertät kommen. In sechs bis acht Sitzungen lernen Eltern mit „typischen“ Verhaltensweisen ihrer pubertierenden Kinder umzugehen. Ziele und Schwerpunkte des Elternkurses sind:

1. Eigene Erfahrungen aus der Pubertät reflektieren
2. Was bedeutet Pubertät?
3. Identitätsfindung
4. Kommunikation
5. Konfliktmanagement
6. Sucht
7. Sexualität.

Geschulte Trainer/innen vermitteln Wissensinhalte und wenden Selbsterfahrungs- und Reflexionsübungen mit der Gruppe an. Eine Evaluation steht derzeit noch aus.



#### Internet-Tipp:

- [www.eltern-stark-machen.de](http://www.eltern-stark-machen.de)

## Überblick: Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!

Ziel:	Umgang mit Pubertierenden
Zielgruppe:	Eltern mit pubertierenden Kindern
Dauer:	6 bis 8 Termine
Durchführung:	Geschulte Trainer
Evaluation:	Steht noch aus



## Resümee & Ausblick

Wer bin ich eigentlich? Das ist die Frage, die wir uns unser ganzes Leben lang stellen. Bereits Kinder beschäftigen sich mit Fragen über sich selbst – darüber, ob sie wertvoll, leistungsfähig und kompetent sind. Antworten auf diese Fragen bestimmen das Selbstkonzept des Kindes. Ob Kinder sich selbst positiv wahrnehmen und einschätzen, hängt maßgeblich mit den unzähligen Interaktionen mit ihren Bezugspersonen zusammen. Das Selbst eines Kindes baut sich in den ersten Lebensjahren auf. Eltern können diese Entwicklung von Anfang an unterstützen, indem sie eine sichere Bindung zum Kind aufbauen und es ihnen gelingt, die richtige Balance zwischen Autonomie (Exploration) und Verfügbarkeit (Bindung) herzustellen. Eine autoritative Erziehung trägt nachweislich zur Ausbildung eines starken Selbst bei. Indem Eltern ihren Kindern „ehrliche“ Wertschätzung entgegenbringen, sie altersgemäß herausfordern und ihnen Eigenständigkeit gewähren, fördern sie den Aufbau eines gesunden Selbst. Auch der Attributionsstil eines Kindes ist eng mit der Selbsteinschätzung verbunden. Eltern, die über Kenntnisse zu Auswirkungen von ungünstigen Ursachenzuschreibungen verfügen, können diesen gezielt entgegenwirken.

Auch die Wahl des richtigen Spielzeugs und die Förderung des Körperbewusstseins können mit der Entwicklung eines starken Selbst in Verbindung gebracht werden. Kinder brauchen des Weiteren Interessen und Hobbys und befriedigende Kontakte zu Gleichaltrigen, um sich zu gesunden Persönlichkeiten entwickeln zu können. Damit es Kindern gelingt, sich selbstwirksam und kompetent zu erleben, gibt es diverse personale Präventionsprogramme für Kindergarten und Schule zur Unterstützung. Auch Präventionsangebote für Eltern thematisieren die Stärkung des kindlichen Selbst und tragen zum Beispiel durch die Förderung autoritativer Erziehungstechniken zum Aufbau eines starken Selbst bei und stellen deshalb eine sinnvolle Investition in die Zukunft der Kinder dar. Es ist Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Programme kritisch zu hinterfragen, bevor diese zum Einsatz kommen. Die Programme sollten theoretisch fundiert sein, auf dem aktuellen empirischen Forschungsstand aufbauen und evaluiert worden sein.

## Literatur:

- Abidin, R.R. (1996). *Early childhood parenting skills: A program manual for the mental health professional*. Odessa: PAR.
- Aken, M.A.G, Asendorpf, J.B. & Wilpers, S. (1996). Das soziale Unterstützungsnetzwerk von Kindern: Strukturelle Merkmale, Grad der Unterstützung, Konflikt und Beziehungen zum Selbstwertgefühl. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(2), 114-126.
- Akin, T. (2000). *Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Übungen, Aktivitäten und Spiele für Kids ab 10*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (2008). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme.
- Albhauer, M., Burow, F. & Hanewinkel, R. (1999). *Fit und stark fürs Leben. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Balla, I. & Lindig, H. (2009). „Kinder in der Pubertät – Eltern in der Krise?!“ [www.eltern-stark-machen.de](http://www.eltern-stark-machen.de) (abgerufen am 24.04.2010).
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Beck, U. (1994). *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Stoll, F. (2008). Wie gehe ich mit dem Trotz meines Kindes um? [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Haeufige\\_Probleme/s\\_2826.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_2826.html) (abgerufen am 08.09.2009).
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Berk, L.E. (2004). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Berk, L.E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2006). *Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008). *Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern. Konzeption und Text: Renate Niesel*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie*. Bern: Huber.
- Bong, M. & Clark, R.E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-153.
- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.
- Bullock, M. & Lutkenhaus, P. (1990). Who I am? Selfunderstanding in toddlers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 217-238.
- Case, R. (1991). Stages in the development of the young child's first sense of self. *Developmental Review*, 11, 210-230.



- Cicchetti, D. & Beeghly, M. (1990). *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: University Press.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.
- Cierpka, M. (2007). *FAUSTLOS Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza*. Roma: KOINÈ.
- Cooley, C.H. (1909). *Social organization*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- D'Ambrosio, C. (2004). *Psicologia delle punizioni fisiche. I danni delle relazioni educative aggressive*. Trento: Erickson.
- Dinkmeyer Sr., D., McKay, G.D. & Dinkmeyer Jr., D. (2001). *STEP – Elternhandbuch*. München: Beust.
- Di Pietro, A. (2007). *Giochi e giocattoli di una volta*. Roma: Carocci.
- Di Pope, A., McHale, S. & Craighead, E. (1992). *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 49-63.
- DuBois, D.L., Felner, R.D., Brand, S. & George, G.R. (1999). Profiles of self-esteem in early adolescence: Identification and investigation of adaptive correlates. *American Journal of Community Psychology*, 27, 899-932.
- Egan, S.K. & Perry, D.G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Einsiedler, W. (1991). Zwischen Wertschätzung und Beurteilung. Probleme und Ansätze der Spielmittelbeurteilung. *Spielmittel*, 11, 22-29.
- Engel, I. & Hoppe-Graff, S. (1999). Das Kind wird sich seiner selbst bewusst: Die Entwicklung des Selbstkonzepts und des sozialen Verstehens in der frühen Kindheit. In Deutscher Familienverband (Hrsg.), *Handbuch Elternbildung Band 2: Wissenserwerb im 2. bis 4. Lebensjahr des Kindes* (S. 123-148). Opladen: Leske & Budrich.
- Erikson, E.H. (1981). *Jugend und Krise: Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Berlin: Ullstein.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fessmann, K., Kniel, M., Schick, A. & Cierpka, M. (Hrsg.) (2007). *Die Kieselchule*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Frank, M. (2007). *Warum bin ich Ich? Eine Frage für Kinder und Erwachsene*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönna, M. (2007). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK: Trainingsmanual für ErzieherInnen*. München: Reinhardt.

- Gordon, D.A. (2000). Parent training via CD-ROM Using Technology to Disseminate Effective Prevention Practices. *The Journal of Primary Prevention*, 21(2), 227-251.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Graf, J. (2005). *Familienteam – Das Miteinander stärken. Das Geheimnis glücklichen Zusammenlebens*. Freiburg: Herder.
- Greenspan, S.I. (2008). *Starke Kinder: Die 10 Eigenschaften, die Ihr Kind erfolgreich und glücklich machen*. Weinheim: Beltz.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär*, 23, 108-117.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1611.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A. (1998). *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“*. Abschlussbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Harter, S. (1985). *Self-Perception Profile for Children*. Unpublished manual, University of Denver, Denver: CO.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The Self. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 505-570). New York: Wiley.
- Haug-Schnabel, G. (2001). Körperbewusstsein fördern – Selbstbewusstsein stärken. [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Kindliche\\_Entwicklung/s\\_1161.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_1161.html) (abgerufen am 13.1.2009).
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hofferer, M. (2005). Wen Kinder trotzen. Hilfe, das ICH meines Kindes erwacht. [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Haeufige\\_Probleme/s\\_485.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_485.html) (abgerufen am 08.09.2009).
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571). Weinheim: Beltz.
- Hopf, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. *Sprache – Stimme – Gehör*, 31, 163-169.
- Hunger, I. & Zimmer, R. (2007). *Bewegung, Bildung, Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an*. Schorn-dorf: Hofmann.
- Hurrelmann, K. & Andresen, S. (2007). *Kinder in Deutschland 2007: 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hurrelmann, K., Marzinzik, K. & Kluwe, S. (2007). *Evaluation des STEP-Elterntrainings*. Fakultät für Gesundheitswissenschaften. Abschlussbericht. <http://www.instep-online.de/> (abgerufen am 13.08.2008).

- James, W. (1950). *The principles of psychology*. New York: Dover.
- Jerusalem, M. (1988). Selbstwert, Ängstlichkeit und Sozialklima von jugendlichen Migranten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 19(1), 53-62.
- Jerusalem, M. (1993). *Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich*. Antrittsvorlesung 23.05.1993. <http://dochost.rz.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalem-matthias/PDF/Jerusalem.pdf> (abgerufen am 07.02.2009).
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Jonas, K. & Brömer, P. (2002): Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (S. 277-299). Bern: Huber.
- Joseph, J.M. (1994). *The resilient child: Preparing today's youth for tomorrow's world*. New York: Plenum Press.
- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (2009). *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. & Goetze, H. (1998). Resilienzförderung bei Risikokindern – Ein Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster. *Potsdamer Studientexte*, 15. Potsdam: AVZ-Druckerei.
- Juul, J. (2006). *Was Familien trägt – Werte in Erziehung und Partnerschaft*. München: Kösel.
- Juul, J. (2008). *Nein aus Liebe. Klare Eltern – starke Kinder*. München: Kösel.
- Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre – ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA* (S. 57-66). Freiburg: Herder.
- Kasten, H. (2004). *0 bis 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kegel, G. (2000). *Entwicklung von Sprache und Kognition*. [www.psycholinguistik.uni-muenchen.de/publ/entw\\_sprach\\_kogn.html](http://www.psycholinguistik.uni-muenchen.de/publ/entw_sprach_kogn.html) (abgerufen am 03.01.2009).
- Kelly, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Keupp, H. (1999). *Identitätskonstruktionen: das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Kißgen, R. (2008). *Bindungstheorie und Bindungsforschung Teil 1 Grundlagen*. Köln: Netzwerk Medien der Universität zu Köln.
- Klepp, D., Buchebner-Ferstl, S., Cizek, B. & Kaindl, M. (2006). *Elternbildung in Österreich. Evaluierung der Elternbildungsveranstaltungen 2006*. Working Paper Nr. 70. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung der Universität Wien. [http://131.130.67.132/ftp/projekte/wp\\_70\\_elternbildung/wp\\_70\\_elternbildung.pdf](http://131.130.67.132/ftp/projekte/wp_70_elternbildung/wp_70_elternbildung.pdf) (abgerufen am 24.04.2010).
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I und ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 99-110.

- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 693-699). Weinheim: PVU.
- Kranz, D. (2005). *Selbstkonzept und Selbstwert fördern die Selbständigkeit. Wie Eltern dazu beitragen können.* [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Kindliche\\_Entwicklung/s\\_675.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_675.html) (abgerufen am 13.01.2009).
- Kühn, T. & Petcov, R. (2005). STEP - Das Elterntaining: Erziehungskompetenz stärken – Verantwortungsbereitschaft fördern. In S. Tschöppe-Scheffler (Hrsg.), *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht* (S. 67-85). Opladen: Budrich.
- Kuntsche, E.N., Reitzle, M. & Silbereisen, R.K. (2003). Elterliches Erziehungsverhalten, Autonomiebestrebungen und Selbstabwertung im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 143-151.
- Laireiter, A.R. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(2), 69-78.
- Lewis, M. & Brooks, J. (1979). Auf der Suche nach den Ursprüngen des Selbst: Implikationen für das Sozialverhalten und für pädagogische Intervention. In L. Montada (Hrsg.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie* (S. 157-172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lewis, M., Alessandri, S.M. & Sullivan, M.W. (1990). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26, 745-751.
- Lionni, L. (2006). *Seine eigene Farbe*. Weinheim: Beltz.
- Luthar, S.S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857-885.
- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.) (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort - multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- Marzinik, K. & Kluwe, S. (2005). *Evaluation des STEP-Elterntainings*. Fakultät für Gesundheitswissenschaften. Universität Bielefeld.
- Maslow, A.H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences*. Columbus: Ohio State University Press.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006a). Perik. Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006b). Basiskompetenzen von Kindern begleiten und unterstützen – der Beobachtungsbogen Perik. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, IFP-Infodienst*, 11. Jahrgang, 1/2, 8-13.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11(4/4), 151-166.

- Mosley, J. & Sonnet, H. (2005). *101 Spiele zur Stärkung des Selbstwertgefühls. Ein Praxisbuch für die Grundschule*. Horneburg: Persen.
- Mummendey, H.D. (2006). *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. (1995). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada, (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (758-822). Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (2002). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 2-11). Stuttgart: Thieme.
- Oerter, R. (2008). *Was brauchen Kinder? Eine entwicklungs- und kulturpsychologische Antwort*. [http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=54](http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=54) (abgerufen am 13.08.2008).
- O'Neill, H. & Woodward, R. (2002). Evaluation of the Parenting Wisely CD-ROM Parent-Training Programme: An Irish Replication. *Irish Journal of Psychology*, 23(1-2), 62-72.
- Papoušek, H. (2003). Spiel in der Wiege der Menschheit. In M. Papoušek & A. Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S. 17-55). Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Papoušek, M. (2003). Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. In K. Gebauer & G. Hüther (Hrsg.), *Kinder brauchen Spielräume: Perspektiven für eine kreative Erziehung* (S. 23-39). Düsseldorf: Walter.
- Pervin, L.A. (1993). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhard.
- Petermann, S. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft*. Berlin: Springer.
- Petermann, F. & Schmidt, M.H. (2006). Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15, 118-127.
- Plummer, D. (2007). *Laboratorio autostima. Giochi e attività per bambini dai 5 agli 11 anni*. Trento: Erickson.
- Portmann, R. (2003). *E vai! 111 giochi che rendono i bambini forti*. Bari: La Meridiana.
- Prenzel, M., Lankes, E.M. & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 11-30). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (2006). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung\\_PISA2006.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf) (abgerufen am 11.09.2008).
- Ravazzolo, C., De Beni, R. & Moè, A. (2005). *Stili attributivi motivazionali. Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*. Trento: Erickson.
- Reitzle, M., Winkler-Metzke, C. & Steinhausen, H.C. (2001). Eltern und Kinder: Der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE). *Diagnostica*, 47(4), 196-207.
- Rheinberg, F. (2002). Emotionen in die Tat umsetzen. Freude am Kompetenzerwerb, Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In M. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 173-206). Stuttgart: Kohlhammer.

- Rogers, C.R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1958). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science* (pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C.R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rossak, H.M. (2006). *Sinnvolles Spielzeug. Von den Bedingungen des kindlichen Spiels*. Im Privatdruck erschienen (a.rossak@eduhi.at).
- Salis, T. von (2006). Gruppe und Selbstwert. *Punktum, Schweizerischer Berufsverband für Angewandte Psychologie*, 7-8. <http://www.sbap.ch/aktivitaeten/pdf/punktum/punktum22Sep2006.pdf> (abgerufen am 24.04.2010).
- Sander, K. (1999). *Personenzentrierte Beratung. Ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Schenk-Danzinger, L. (1993). *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Schenz, C. (2004). Leistungseinschätzung und Selbstwertgefühl bei Kindern in der Schuleingangsphase. Eine empirische Untersuchung an Wiener Volksschulen. *Schriften zur pädagogischen Psychologie, Band 9*. Hamburg: Kovac.
- Schick, A. (2007). *Finn Faustlos und die Gefühle*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten*. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation des Faustlos-Curricula. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten* (S. 182-196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K.A. (2003a). *Freiheit in Grenzen. Eine interaktive CD-ROM zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen für Eltern mit Kindern zwischen 6 und 12 Jahren*. München: Universität München.
- Schneewind, K.A. (2003b). „Freiheit in Grenzen“ ein Konzept zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. *IKK-Nachrichten*, 1-2, 9-12.
- Schneewind, K.A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K.A. & Böhmert, B. (2008). *Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen*. Bern: Huber.
- Schönpflug, U. (2008). Sozialisation in der Migrationssituation. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. (S. 217-228). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schütz, A. (2003). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier.
- Simoni, H. (2007). *Was Kinder in schwierigen Lebenslagen stärkt: Erkenntnisse zur Resilienz und Praxis*. MMI Symposium 29.06.2007. [http://www.mmizuerich.ch/files/downloads/4013c7d6e27bcc6b63530887fd3269fa/Referat\\_Simoni\\_2007.pdf](http://www.mmizuerich.ch/files/downloads/4013c7d6e27bcc6b63530887fd3269fa/Referat_Simoni_2007.pdf) (abgerufen am 23.02.2009).
- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D.N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Suer, P. (2005). *Selbstbewusstsein der Kinder stärken*. [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Erziehungsbereiche/s\\_800.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_800.html) (abgerufen am 13.01.2009).
- Sunderland, M. & Armstrong, N. (2003). *Aiutare i bambini... con poca autostima. Attività psicoeducative con il supporto di una favola*. Trento: Erickson.
- Tagliabue, A. (2004). *Gioco, giochi, giochiamo! Attività per una relazione giocosa con i bambini*. Trento: Erickson.
- Tallarico, L. (2009). *Giocare per credere. Manuale dei giochi di gruppo. Guida completa dei principali giochi*. Bari: La Meridiana.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thompson, R.A. (2006). The Development of the Person. Social understanding, Relationships, Conscience, Self. In W. Damon, R.M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed, pp. 77-84). New York: Wiley.
- Trattnig, A. (2006). *Mit mir nicht! Materialien für den Kindergarten zur Prävention von Sucht und Gewalt*. Klagenfurt: Fachverlag Dr. Angelika Trattnig.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekten auf die Verhaltensebene*. Münster: Waxmann.
- Venner, A. (1995). *Giochiamo con il corpo*. Franco Angeli: Le Comete.
- Verschueren, K., Buyck, P. & Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 126-134.
- Vom Wege, B. & Wessel, M. (2008). *Die schönsten Kinderspiele aus der ganzen Welt. Spielideen und Spielmaterialien*. Freiburg: Herder.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (S. 502-534). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz PVU.
- Weymann, B. (2009). *Woran erkenne ich gutes Spielzeug?* [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Programme/a\\_Aktivitaeten\\_mit\\_Kindern/s\\_544.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Programme/a_Aktivitaeten_mit_Kindern/s_544.html) (abgerufen am 5.2.2009).

- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In W.E. Fthenakis (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsqualität*. Weinheim: Beltz.
- Ziegler, A. & Heller, K.A. (1998). Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 216-229.
- Zimmer, R. (2006). *Kinder brauchen Selbstvertrauen. Bewegungsspiele, die klug und stark machen*. Freiburg: Herder.
- Zimmermann, P. & Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence: the influence of ego-identity status. *Journal of Adolescence*, 25, 107-124.
- Zöller, E., Schick, A. & Bischoff, A. (2008). *Unschlagbar – Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht*. Frankfurt am Main: Fischer.