



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Die Bedeutung der Beziehungsgestaltung für das Kind
von 0-3 Jahren und die Rolle der pädagogischen Fach-
kraft

verfasst von / submitted by

Martina Augsten

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung.....	2
3	Theoretischer Hintergrund	3
3.1	Die Bindungstheorie	3
3.1.1	Bindungsqualitäten.....	5
3.1.2	Feinfühligkeit	7
3.1.3	Explorationssystem	9
3.1.4	Innere Arbeitsmodelle.....	10
3.1.5	Die Erzieher*innen – Kind – Bindung.....	10
3.2	Die Entwicklung des Kindes von 0 – 3 Jahren	14
3.2.1	Die Motorische Entwicklung.....	16
3.2.2	Die Kognitive Entwicklung	17
3.2.3	Die Sozial-emotionale Entwicklung.....	18
3.2.4	Spiegelneuronen	20
3.3	Eingewöhnung in Tagesbetreuungseinrichtungen	29
3.3.1	Berliner Eingewöhnungsmodell	31
3.3.2	Das Münchner Eingewöhnungsmodell.....	36
3.4	Die Rolle der pädagogischen Fachkraft	42
3.4.1	Interaktion	42
3.4.2	Sensitive Responsivität	45
3.4.3	Intuitive Didaktik und professionelle Responsivität	53
3.4.4	Die Beobachtung.....	57
3.4.5	Die Reflexion	61
4	Praxiskonzept.....	69
4.1	Psychomotorische Fördereinheit	69
4.1.1	Aufbau.....	70
4.1.2	Durchführung.....	71
4.2	Tagesablauf	74
4.2.1	Struktur.....	75
5	Diskussion	78
6	Zusammenfassung.....	86
	Literaturverzeichnis.....	88
	Abbildungsverzeichnis.....	92
	Tabellenverzeichnis.....	93
	Abstract.....	94

1 Vorwort

Durch meine langjährige Arbeit in einer Institution mit Kindern von 0-3 Jahren, liegt mir der psychomotorische Grundgedanke der Beziehungsgestaltung besonders am Herzen. Die Abhängigkeit des jungen Kindes von seinen erwachsenen Bezugspersonen, macht es notwendig, dass sich pädagogische Fachkräfte ihrer Verantwortung bewusst sind. Insbesondere, da sie meist die erste Form der Fremdbetreuung darstellen. Gibt es für die Arbeit mit jungen Kindern in Niederösterreich zwar nur wenige gesetzliche Voraussetzungen, ist die Tagesbetreuungseinrichtung nichtsdestotrotz der erste Kontakt des Kindes und seiner Familie mit dem Bildungssystem. Die eigene Haltung laufend zu reflektieren und den Blick auf das Kind immer wieder bewusst zu machen und zu hinterfragen, gehört meiner Ansicht nach zu den Grundvoraussetzungen bei der Arbeit im pädagogischen Bereich.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine theoretische, welche die unterschiedlichen Blickwinkel zur Beantwortung der Frage über die Bedeutung der Beziehungsgestaltung hinzuzieht. Jedes einzelne Kapitel hätte das Potential für eine eigene Arbeit geboten, dadurch entstand immer wieder das Gefühl, nur an der Oberfläche zu kratzen. Nichtsdestotrotz zeigt sie unterschiedliche Zugänge auf und zeichnet dadurch ein umfassendes Bild zum Thema.

Ich bedanke mich bei meinem Betreuer, Michael Methlagl für seine Unterstützung sowie bei allen, die mich bei dem Prozess dieser Arbeit unterstützt haben. Sei es durch Korrekturlesen, gemeinsames Ideen Spinnen, Feedback geben oder Inspiration und Motivation, wenn es gerade etwas schwierig war.

2 Einleitung

Damit der Mensch sich entwickeln und lernen kann, benötigt er Beziehungen zu seinem Umfeld. Der Säugling ist genetisch drauf programmiert, eine Bindung zu einer Bezugsperson einzugehen, um sein Überleben zu sichern. Durch das Vertrauen in die Bezugsperson wird es dem Kind ermöglicht, sich auszuprobieren, seine Umwelt zu erforschen und sich dadurch weiterzuentwickeln und zu lernen. Ausgehend von der klassischen Bindungstheorie wird das Thema der Beziehungsgestaltung und ihr Einfluss auf die Entwicklung des Kindes von 0-3 Jahren beleuchtet. Nach näherer Beschreibung der einzelnen Teilaspekte der Bindungstheorie, wird auf die Erzieheri*innen-Kind-Bindung eingegangen. Dabei wird das Konzept der Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth (1978) in Bezug auf die Arbeit als pädagogische Fachkraft betrachtet und wie die Entstehung einer bindungsähnlichen Erzieher*innen-Kind-Beziehung gefördert werden kann.

Anschließend werden die klassischen Entwicklungsbereiche vorgestellt, wobei besonders auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes eingegangen wird. Als wesentliche Herausforderung für das junge Kind werden zwei Eingewöhnungskonzepte beleuchtet, kann die Eingewöhnung wohl als sensible Phase bei der Beziehungsgestaltung zur pädagogischen Fachkraft angesehen werden und ebenso als bedeutsamer Schritt bei der Begleitung eines Kindes. Das Begleiten des Kindes, in die meist erste Form der Fremdbetreuung, wird ausführlich aufgezeigt.

Danach wird die Rolle der pädagogischen Fachkraft in den Mittelpunkt gestellt. Über die Interaktion, die sensitive Responsivität, die intuitive Didaktik, die Beobachtung und die Selbstreflexion, wird gezeigt, wie vielfältig die Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Bezug auf die Beziehungsgestaltung sind, um das Kind optimal in seiner Entwicklung unterstützen zu können. Die einzelnen Bereiche stellen die unterschiedlichen Aspekte in den Vordergrund und gestalten dadurch ein umfassendes Bild davon, welche pädagogische Haltung besonders entwicklungsfördernd ist und wie diese gestaltet sein soll.

In einem kurzen Einblick in die Praxis soll exemplarisch dargestellt werden, wie Beziehungsgestaltung aussehen und gefördert werden kann. Die einzelnen Abschnitte im Tagesablauf, werden in Hinblick auf die Beziehungsgestaltung beleuchtet und es wird darauf eingegangen welche Aspekte dabei zu beachten sind.

3 Theoretischer Hintergrund

3.1 Die Bindungstheorie

John Bowlby (1907-1990) war Psychiater und Psychoanalytiker und gilt als Gründervater der Bindungstheorien. Er untersuchte die Bedeutung der Mutter-Kind-Bindung im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Kindes, insbesondere seiner psychischen Stabilität. Ahnert (2020) bezeichnet Bindung als enge emotionale Beziehung zwischen zwei Menschen. Bowlby (2021) kritisierte die Abhängigkeitstheorie der damaligen Zeit, in welcher die Beziehung zwischen Mutter und Kind in erster Linie der Befriedigung von Hunger als Primärtrieb gesehen wurde und die durch Abhängigkeit gekennzeichnete Mutter-Kind-Bindung als Sekundärtrieb beschrieb. Inspiriert durch seinen Freund Konrad Lorenz, welcher die starke Bindung von Gänse- und Entenküken an ihre Mutter untersuchte (obwohl diese selbst ihr Futter suchen mussten), fand Bowlby heraus, dass es auch beim Menschen eine genetische Veranlagung für Bindung gibt (Bowlby, 2021). Die Mutterbindung ist gekennzeichnet durch ein genetisch veranlagtes spezifisches Verhaltensrepertoire, welches kurz nach der Geburt aktiviert wird und sich in einem entsprechendem elterlichen Pflegeverhalten zeigt (Bowlby, 1969; zit. n. Bowlby, 2021). Auch das Baby verfügt über Kommunikationsmöglichkeiten, die die Entstehung einer Bindung fördern und das Betreuungsengagement der Bezugsperson sichern sollen, wie beispielsweise das zunächst noch unwillkürlich ausgelöste Lächeln. Das Kind gestaltet die Bindung aktiv mit und beeinflusst dadurch auch die Qualität der Bindung (Ahnert, 2020). Das Bindungsverhalten ist somit in den menschlichen Genen verankert und sichert das Überleben des Säuglings in seiner Umgebung. Der Mensch zeigt, wenn auch nicht mehr so unmittelbar wie als Kind, auch noch im Jugend- und Erwachsenenalter Bindungsverhalten, wenn er in Situationen die Angst oder Stress auslösen, kommt. Bowlby beschreibt es daher als „universales, regelhaft aktivierbares Verhalten“ (Bowlby, 2021, S.4), welches ein Leben lang bestehen bleibt und nachfolgende Bindungen beeinflusst.

Bei entsprechender Sensibilität, durch beispielsweise das Anpassen der Stimmlage oder angepasste Bewegungen (Bowlby (2021) bezeichnet dies auch als aufeinander Einschwingen), kann der Säugling schon früh aktiv an Interaktionen teilnehmen und wird motiviert, die Kommunikation fortzusetzen. Voraussetzung ist die intuitive Bereitschaft dazu, sich an die andere Person anzugleichen. Bindungsverhalten versteht er als jedes Verhalten, das dem Aufrechterhalten und Nähe suchen mit einer vermeintlich kompetenteren Person dient. Die Sicherheit, die eine sensible Bindungsfigur gibt, vermittelt dem Kind Geborgenheit und Rückhalt. Es will diese schutzgebende Bindung erhalten. Bindung definiert Bowlby (2021) als Kontaktbedürfnis gegenüber bestimmten Personen,

welches durch spezifische Faktoren gesteuert wird. Sie ist ein stabiles und situationsunabhängiges Merkmal. Das Bindungsverhalten hingegen beschreibt alle Verhaltensweisen des Betreffenden, die darauf ausgerichtet sind, Nähe herzustellen. Es ist situationsabhängig. Eine dauerhafte Bindung wird nur zu wenigen Menschen hergestellt, Bindungsverhalten zeigt sich hingegen, je nach Situation, zu mehreren Personen. Durch verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel Angst oder Schmerz, wird das Bindungsverhalten und Nähebedürfnis, welches von einem kybernetischen Verhaltenssystem gesteuert wird, aktiviert, und durch die sicherheitsgebende Bindungsperson wieder deaktiviert. Dieses Wechselspiel von Bindungsverhalten und Explorationsdrang ist maßgeblich bei der Entwicklung des Kindes und bleibt bis ins Erwachsenenalter hinein erhalten. Bindungspersonen dienen auch bei Erwachsenen als stabilisierend und Halt gebend (Bowlby, 2021).

Kernpunkte der Bindungstheorie nach Bowlby sind:

- a. „das biologisch-funktionale Primat emotionaler Bindungen, deren Entstehung und Fortbestand ein im Zentralnervensystem lokalisierbarer kybernetischer Regelkreis steuert, der die Selbstrepräsentationen mit den inneren Arbeitsmodellen der jeweiligen Bindungsfigur(en) vergleicht;
- b. der gravierende Einfluss elterlichen (insbesondere des mütterlichen) Verhaltens auf die kindliche Entwicklung;
- c. die sich aus neueren Säuglings- und Entwicklungsstudien ergebende Notwendigkeit, die herkömmlichen, von „Fixierungen“ oder „Regressionen“ ausgehenden phasischen Entwicklungstheorien durch ein Modell der Entwicklungslinien zu ersetzen“ (Bowlby, 2021, S. 99).

Während das Eingehen einer Bindung im genetischen Programm verankert ist - der Säugling muss, um sein Überleben zu sichern eine Bindung eingehen - ist die Qualität der Bindung von vielen Faktoren abhängig (Grossmann, 2019). Grossmann (2019) verwendet für die Bezeichnung der Bindung den Begriff umweltstabil, da eine Bindung unumgänglich ist; welche Qualität die Bindung jedoch hat, als umweltlabil.

Der Rückhalt auf eine sichere Basis, von der aus die Person exploriert, ist für Bowlby (2021, S. 35) „eine unerlässliche Prämisse dauerhafter psychischer Stabilität“. Das Interagieren auf emotionaler und psychomotorischer Basis, als klassisches Merkmal enger Beziehungen, ist die erste Möglichkeit von Mutter und Kind, miteinander zu kommunizieren. Die Bindungstheorie begreift das Eingehen von Bindungen als Grundelement menschlichen Verhaltens. Das aktive Einsetzen von Verhaltensweisen, die Nähe und Rückhalt zu einer

stärkeren und kompetenteren Person herstellen sollen, wird als wesentlicher Bestandteil der kindlichen Entwicklung verstanden und ist nötig, um von einer sicheren Basis aus in die Exploration zu kommen. Diese Basis ist auch grundlegend für die psychische Stabilität des Menschen. Zwischen dem siebten und zwölften Lebensmonat zeigt sich das Bindungsmuster beim Kind. Damit, nach Bowlby (2021), das Bindungsverhalten zu einem Regelkreis gebildet werden kann, ist eine erreichbare und zugängliche Bezugsperson notwendig. Dies setzt beim Kind ein inneres Bild dieser Person voraus. Bowlby bezeichnet dies als "Internalisierung der Mutterimago" (Bowlby, 2021, S. 100). Über Interaktionen entwickelt das Kind erste Objektmodelle, innere Bilder der Bezugsperson und anhand derer ein Bild von sich selbst, welches sich in Ergänzung zur Bezugsperson versteht. Durch die immer mehr verfeinerten Kommunikationsmöglichkeiten des Kindes stellt das vom Zentralnervensystem gesteuerte Bindungsverhalten eine Balance zwischen Nähe und Distanz zur Bezugsperson her, es entsteht eine sogenannte Umwelt-Homöostase (Bowlby, 1969; 1982; zit. n. Bowlby, 2021). „Die Verknüpfung des für das Bindungsverhalten zuständigen Regelkreises mit den in der Kindheit ausgebildeten inneren Modellen des Selbst und der Bindungsfigur wird somit als zentrales, lebenslang wirksames Persönlichkeitsmerkmal definiert.“ (Bowlby, 2021, S. 100).

3.1.1 Bindungsqualitäten

Die von Bowlby (2021) entwickelten Bindungstheorien wurden von Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) und Kollegen anhand der Fremden Situation auf den Einfluss der Eltern auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes untersucht. Es wurden drei Bindungsqualitäten definiert: die sichere Bindung, die unsicher-ambivalente Bindung sowie die unsicher-vermeidende Bindung. Die Unterkategorie desorganisierte Bindung wurde durch nachfolgende Forschungen von Main und Solomon (1986; zit. n. Birsch, 2006) zusätzlich hinzugefügt.

Der Versuch der Fremden Situation gliedert sich in acht Episoden zu je drei Minuten und untersucht die Aktivierung des Bindungsverhalten auf seine Qualität bei Kindern im Alter zwischen 12 und 18 Monaten (Ainsworth et al., 1978).

Table 1: Fremde Situation (mod. n. Ainsworth et al., 1978)

<p>Erste und zweite Episode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bezugsperson (in den meisten Fällen die Mutter) begleitet das Kind • Fremdes Spielzimmer • Mutter ist zurückhaltend, beobachtend
<p>Dritte Episode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremde Person betritt Raum • Dialog mit Mutter nach zwei Minuten • Danach Kontaktaufnahme mit Kind • Kein Beeinflussen der Exploration des Kindes
<p>Vierte Episode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kurze Verabschiedung der Mutter • Mutter verlässt Raum • Bindungsverhalten wird aktiviert • Fremde Person versucht Kind zu trösten, abzulenken
<p>Fünfte Episode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mutter kehrt nach 3 Minuten zurück • Tröstet Kind verbal sowie durch körperliche Nähe • Lässt es wieder spielen • Fremde Person verlässt den Raum während der Begrüßung
<p>Sechste Episode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Mutter verlässt auf ein Zeichen wieder den Raum • Das Kind ist allein • Das Bindungsverhalten wird in der Regel jetzt stärker aktiv, da das Bindungssystem durch die vorherige Trennung schon aktiviert wurde.
<p>Siebte Episode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremde Person betritt den Raum • Versucht zu trösten, abzulenken
<p>Achte Episode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mutter kehrt nach max. weiteren drei Minuten zurück • Beruhigt und tröstet Kind • Kind findet wieder ins Spiel

Quelle: von der Autorin selbst gestaltet

Anhand der unterschiedlichen Reaktionen und Verhaltensweisen des Kindes, wird das Bindungsverhalten einer der oben genannten Kategorien zugeordnet. Sicher gebundene Kinder zeigten ein deutliches Bindungsverhalten, sie drückten ihre Emotionen aus und man konnte Angst und Trauer deutlich wahrnehmen. Bei der Rückkehr freuten sie sich und fanden dann nach kurzer Zeit wieder ins Spiel zurück. Sie konnten auf eine sichere Basis zurückgreifen und von dieser aus explorieren und interagieren. Sicher gebundene Kinder können auf Eltern zurückgreifen, die sie unterstützen und Rückhalt geben. Das feinfühliges Eingehen auf die Signale des Kindes und die notwendige Unterstützung fördern eine sichere Bindung und bilden die Grundlage für die Exploration (Ainsworth et al., 1978). Bowlby (2021) beschreibt die Mütter dazu als feinfühlig, aufmerksam, sensibel und hilfsbereit. Durch diese Basis ist das sicher gebundene Kind meist fröhlicher und ausgeglichener, was ihm wiederum positive Zuwendung bringt und wodurch es diese weniger einfordern muss,

dadurch bleibt das Bindungsmuster beständig. Es erhält sich selbst. Unsicher-ambivalente Kinder standen unter großem Stress. Sie zeigten starkes Weinen und konnten sich nur schwer wieder beruhigen und konnten kaum mit dem Trennungsschmerz umgehen. Sie zeigten ambivalente Verhaltensweisen, indem sie zum einen stark die Nähe zur Mutter suchten, andererseits aber teilweise aggressiv auf sie reagierten und Ärger auf sie empfanden. Diese Kinder zeigen große Trennungsängste, da sie nicht sicher sind, ob die Eltern sie unterstützen. Sie klammern stark und kommen nur schwer in ein Explorationsverhalten. Die Mütter zeigen sich als weniger aufmerksam und reagieren teilweise gar nicht oder zum falschen Zeitpunkt oder unpassend auf die Signale des Kindes. Bei der Kategorie unsicher-vermeidend unterdrückten die Kinder ihre Emotionen und zeigten sie nicht offen. Die Mutter wurde ignoriert und die Trennung lässt sie scheinbar unbeeindruckt, auch reagierten sie eher mit Ablehnung bei der Rückkehr. Sie zeigten kein deutliches Bindungsverhalten und es überwog die Exploration. Diese Kinder erwarten von ihren Eltern Ablehnung und verzichten auf fremde Hilfe. Das Verhalten der Mütter beschreibt Bowlby (2021) ähnlich dem mütterlichen Verhalten bei unsicher-ambivalenten Kindern, als wenig aufmerksam und als falsch reagierend auf die kindlichen Signale. Die Kinder zeigen sich in ihrem Verhalten häufig distanziert und andere Kinder ärgernd. Desorganisierte Kinder können keine der bisherigen Kategorien zugeordnet werden. Ihr Bindungsverhalten fällt durch eigene Verhaltensweisen auf wie zum Beispiel Erstarren oder rhythmisch-monotone Bewegungen. Sie verfügen über keine stabilen Bindungsstrategien, auf die sie zurückgreifen können (Main & Solomon, 1986; zit. n. Otto, 2014).

Sroufe (1985; zit. n. Bowlby, 2021) konnte in einer Studie das Verhalten von Kindern im Kindergarten anhand ihrer Bindungsmuster vorhersagen. So zeigten sich sicher gebundene Kinder im Allgemeinen unter anderem als kooperativ, beliebt und kreativ. Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung wurden von den pädagogischen Fachkräften als emotional isoliert, feindselig, unsozial und geltungsbedürftig beschrieben. Unsicher-ambivalente Kinder als angespannt, impulsiv, leicht frustrierbar und passiv.

3.1.2 Feinfühligkeit

Verhalten, welches die Entstehung einer sicheren Bindung begünstigt, wurde von Mary Ainsworth (1978) untersucht und als Konzept der Feinfühligkeit beschrieben. Sie untersuchte in einer Studie den qualitativen Einfluss des mütterlichen Verhaltens in Interaktionen mit dem Säugling auf die Bindungsqualität. Definiert wurde Feinfühligkeit als wahrnehmen und erkennen der kindlichen Signale, die richtige Interpretation, sowie eine prompte und dem Alter des Kindes angemessene Reaktion. Dabei wurde festgestellt, dass bei sicher gebundenen Kindern die Signale entsprechend dem Konzept feinfühlig beantwortet wurden

und die Kinder sich darauf verlassen konnten Hilfe zu bekommen, wenn sie sie benötigten. Sie zeigten ihren Stress offen und ließen sich beruhigen. Bei Kindern mit unsicher – vermeidender Bindung reagierten die Mütter auf negative Signale gestresst und gereizt, daher unterdrücken diese Kinder ihre negativen Emotionen, um ihr inneres Gleichgewicht zu erhalten. Unsicher – ambivalent gebundene Kinder erleben ihre Mutter als inkonsistent in ihrem Interaktionsverhalten ihnen gegenüber. Ihre Reaktionen sind für das Kind nicht vorhersehbar und daher nicht verlässlich. Das Bindungssystem ist permanent aktiviert, während das Explorationssystem abgestellt ist. Desorganisiert gebundenen Kindern fehlen Verhaltensstrategien in Bindungssituationen. Dieses Bindungsmuster zeigt sich scheinbar vor allem dort, wo die Bezugsperson, die eigentlich schützen sollte, selbst zur Bedrohung wird (Otto, 2014). Bowlby (2021) bezeichnet die intuitive Bereitschaft der Mutter sich auf ihr Kind einzustellen, als Einschwingen. Schon Neugeborene, können bei der nötigen Sensibilität ihres Kommunikationspartners, positive Interaktionen mitgestalten. Um eine sichere Bindung zu begünstigen ist die sicherheitsgebende Verfügbarkeit der Bezugsperson, ein wesentlicher Faktor. Das Kind gewinnt Vertrauen, wenn Nähe und Kontakt immer wieder verlässlich beantwortet werden. Es wird ein Gefühl der Sicherheit vermittelt. Für eine sensitive Betreuung ist die Verfügbarkeit ein entscheidender Bestandteil bei der Qualität der Bindung. Meta-Analysen von De Wolff und IJzendoorn (1997; zit. n. Ahnert, 2019) haben gezeigt, dass besonders Interaktionen in den ersten Lebensmonaten Rückschlüsse über die Bindungssicherheit zulassen, im Gegensatz zu Interaktionen gegen Ende des ersten Lebensjahres. Dies gelang bisher nur Ainsworth (1978). Sie schließen daraus, dass neben der Sensitivität auch andere Faktoren Einfluss nehmen auf die Qualität der Bindungsbeziehung (Ahnert, 2019). Ebenso wie die Verfügbarkeit, ist auch die Angemessenheit des Antwortverhaltens eine wichtige Grundlage bei der Bindungsqualität. So zeigen Babys, die nur dann gekuschelt wurden, wenn sie die entsprechenden Signale aussendeten, eher eine sichere Bindung als Kinder, wo dieses Verhalten nach dem Bedürfnis der Bezugsperson ausgerichtet war. Das Kind muss auch in seinen Autonomiebestrebungen unterstützt, sowie in seiner Individualität geachtet, werden. Ebenso braucht es Grenzen zur Orientierung, dies bedeutet, dass auch Frustration des Kindes und Konflikte ausgehalten werden müssen; besonders in der Phase, wo das Kind eine Vorstellung vom eigenen Ich entwickelt und sich immer mehr als eigenständige Person versteht und ausprobiert. Überfürsorglichkeit kann das Kind in seiner Exploration hemmen. Feinfühligkeit bedeutet daher, die richtige Balance zwischen Ausprobieren und Autonomie sowie Nähe und Bindung zu finden (Ahnert, 2020). Grossmann und Grossmann (2012; zit. n. Becker-Stoll, 2017) stellen dem Bindungs- und Explorationssystem noch das elterliche Pflegeverhaltenssystem gegenüber. Bei diesem zeigen die Eltern, ausgelöst durch die Bindungssignale des Kindes, die Bereitschaft auf die

Signale des Kindes zu reagieren und es zu umsorgen. Dabei entwickelt sich auch auf Seiten der Eltern eine, für das Kind überlebensnotwendige, Bindung. Wie sich diese Bindung gestaltet, hängt maßgeblich von den eigenen Kindheitserfahrungen der Eltern ab. Für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zum Kind, ist das feinfühliges Antwortverhalten der Eltern entscheidend. Dabei müssen die Eltern über ein gewisses Maß an Empathie verfügen, um sich in die Lage des Kindes versetzen zu können und dessen Signale wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und entsprechend zu beantworten, wie in dem Feinfühligkeitskonzept nach Ainsworth (1978) beschrieben (Becker-Stoll, 2017).

3.1.3 Explorationssystem

Im Rahmen der Studien, die Ainsworth (1967; zit. n. Bowlby, 2021) in Uganda machte, stellte sie fest, dass Kinder mit einer guten Bindung zur Mutter mit fortschreitender Mobilität auf Erkundung gingen, dabei aber regelmäßig wieder zurück zur Mutter kamen. Bei Abwesenheit der Mutter zeigten die Kinder dieses Verhalten seltener oder gar nicht. Diese Beobachtung stützt die Annahme, dass Kinder eine sichere Basis in Form einer feinfühligem Bezugsperson brauchen, auf die sie jederzeit zurückgreifen und von der aus sie die Welt erkunden können. Bowlby beschreibt diese sichere Basis als Ausgangspunkt für Exploration, als nötig für die psychische Stabilität des Menschen, sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter (Bowlby, 2021). Das angeborene System, welches in engem Zusammenhang mit dem Bindungssystem steht, wird auch als Explorationssystem bezeichnet. Die Exploration ist ein weiteres stark motivationales Bedürfnis. Es hat entgegengesetzte Motivationen zum Bindungssystem und steht in direkter Abhängigkeit zu diesem. Eine verlässliche Bezugsperson ist die Voraussetzung, damit das Kind die Umwelt erforschen, selbst-effektiv und handelnd sein kann. Die Aufgabe der Bezugsperson liegt hierbei darin, sowohl Raum zu geben als auch Grenzen zu setzen (Bowlby, 1975; zit. n. Birsch, 2006). Sie steht jederzeit zur Verfügung, damit das Kind emotional Auftanken kann (Mahler et.al., 1978; zit. n. Birsch, 2006). Durch die Befriedigung des Bedürfnisses nach Nähe, wird das Bindungssystem beruhigt und das Explorationssystem kann aktiv werden. Die Wechselwirkung zwischen Bindungsverhalten und Exploration ist abhängig von einer feinfühligem Bezugsperson, die auf die Signale des Kindes eingeht. Die Steuerung geht dabei vom Kind aus und benötigt eine qualitativ hochwertige Beziehung. Wenn das Kind die nötige Sicherheit verspürt, wird das Explorationssystem von selbst aktiv. Eine zu enge Bindung, kann jedoch die Exploration behindern, wenn das Kind dadurch keinen Raum für das Ausleben seines Forscherdrangs bekommt (Birsch, 2006).

3.1.4 Innere Arbeitsmodelle

Bowlby (1969; zit. n. Ahnert, 2019) beschreibt die Bindungsbeziehung als dynamischen Prozess, welcher sich laufend der Umwelt anpasst und bei dem die Bindungsbeziehung als Kontrollinstanz dient, welches das kindliche Verhalten reguliert. In Bezug auf die Beantwortung dieses Verhaltens von Seiten der Bindungsperson, bekommt das Kind ein Feedback und passt seine Signale so lange an, bis das Ziel erreicht wird. Dieses erfolgreiche Verhalten wird in Zusammenhang mit der Bindungsperson sowie der Situation abgespeichert und es kann in der Folge auf dieses Verhalten zurückgreifen. Das Kind entwickelt sogenannte innere Arbeitsmodelle (Ahnert, 2019). Diese Modelle entstehen durch viele Interaktionserlebnisse. Das eigene Verhalten und die darauffolgenden Reaktionen der Bindungsperson werden gespeichert. Das Verhalten der Bezugsperson wird für das Kind vorhersagbar und vermittelt dadurch Sicherheit. Je nach Bezugsperson entstehen unterschiedliche Arbeitsmodelle und Erwartungshaltungen. Anfangs sind diese flexibel, mit der Zeit werden sie jedoch stabiler, es entwickelt sich eine psychische Repräsentanz, eine sogenannte Bindungsrepräsentation. Eine sichere stabile Bindungsrepräsentation bedeutet für das Kind psychische Stabilität. Es bildet den Ankerpunkt, aus dem das Kind ins Explorieren kommen kann, um Erfahrungen zu machen und sich weiterzuentwickeln. Die Erfahrung mit den ersten Bindungen bilden die Grundlage für weitere Bindungen im Laufe des Lebens des Kindes. Es orientiert sich an seinen ersten Beziehungen und hat beim Eingehen und Entwickeln neuer Bindungen die Erwartung, ähnliche Erfahrungen zu machen. Daher geht ein Kind mit einer sicheren Eltern-Kind-Bindung positiv und offen an neue Beziehungen heran, während Kinder mit unsicheren Bindungen eher vorsichtig sind und mit ähnlichen negativ gefärbten Erfahrungen rechnen (Bowlby, 1975; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; zit. n. Birsch, 2006).

3.1.5 Die Erzieher*innen – Kind – Bindung

Die Betreuung von Kindern durch andere Personen außer den Eltern hat eine lange Geschichte, neuer hingegen ist, dass es sich hierbei um bezahlte Personen handelt (Lamb, Ahnert, 2003; zit. n. Ahnert, 2019). Um Kinder in einer Institution betreuen zu können, muss eine Beziehung zur pädagogischen Fachkraft aufgebaut werden, damit diese als zusätzliche Betreuungsperson vom Kind akzeptiert wird. Die Beziehung zu den Eltern ist für das Kind einzigartig und hat wesentlichen Einfluss darauf, wie ein Kind auf neue Situationen und Betreuungspersonen reagiert. Die Eltern vermitteln zwischen Umwelt und Kind und unterstützen es bei seiner Auseinandersetzung mit dieser. In einer Betreuungseinrichtung übernimmt diese Aufgabe die Fachkraft. Dazu muss bei dieser die Fähigkeit und Bereitschaft gegeben sein, sich auf das Kind und seine innere Welt einzustellen. Während bei

Eltern diese Bereitschaft aufgrund genetischer Programmierungen in den allermeisten Fällen auf natürliche Weise vorhanden ist, ist dies bei einer bezahlten Betreuungsperson nicht selbstverständlich (Ahnert, 2019; Ahnert, 2020). Wie wichtig die Beziehungsgestaltung für die gesunde Entwicklung eines Kindes ist, hat Widdowson (1951; zit. n. Ahnert, 2020) in ihrer Studie über Ernährungsbedingungen in der Nachkriegszeit zufällig nachgewiesen. In zwei Kinderheimen kontrollierte sie das Gewicht der Kinder. In einem der Kinderheime wurde den Kindern zusätzlich Marmelade und Orangensaft zur Verfügung gestellt. Als jedoch nicht wie erwartet die Kinder mit den weiteren Nahrungsmitteln zunahmen, sondern die anderen, wurde nach der Ursache geforscht. Dabei wurde festgestellt, dass es im Verlauf der Studie zu einem Wechsel der Leitung von dem einen Kinderheim in das andere, kam. Diese Leitung zeigte ein grobes und hartes Verhalten den Kindern gegenüber und ihr Weggang entspannte die Atmosphäre dermaßen, dass die Kinder auf einmal besser zunahmen. Ebenfalls interessant zeigte sich in dieser Untersuchung, dass die Lieblingskinder dieser Leitung immer schon besser an Gewicht zugenommen hatten als die anderen. Durch diese Studie wurde eindrucksvoll aufgezeigt, welchen Einfluss die Qualität der Beziehung auf die Entwicklung von Kindern selbst bei der Gewichtszunahme hat (Ahnert, 2020).

Die Kind-Erzieher*in-Beziehung ist kein Abbild der Eltern-Kind-Bindung, sondern kann bindungsähnliche Eigenschaften aufweisen. Eine Studie von Ahnert und Lamb (2000; Ahnert et al., 2000a; zit. n. Ahnert, 2019) zeigte bei dem Vergleich der klassischen fremden Situation mit Müttern und Erzieher*innen, dass es zwischen Erzieher*in und Kind zu einer Bindung kommen kann, aber nicht muss. Die sicheren Erzieher*in – Kind – Bindungen konnten herausgefiltert werden, klar zeigte sich jedoch nicht, ob es auch zu unsicheren Bindungen kommen kann, oder ob in diesen Fällen gar keine Bindungsqualität hergestellt wurde. Begünstigt wurde die Entstehung einer sicheren Kind-Erzieher*in-Bindung jedoch dort, wo ebenso wie bei der Eltern-Kind-Bindung ein feinfühliges Antwortverhalten der Bezugsperson auf die Signale des Kindes vorhanden war. Eine besondere Rolle spielen dabei die individuellen Zuwendungen und Interaktionen, durch die eine solche Bindung geschaffen werden kann (Ahnert, 2019). Dabei ist die stabile und Sicherheit gebende Betreuung durch die immer gleiche Bezugsperson grundlegend. Bindungseigenschaften werden im Attachment Q-Sort (Waters, 1995; zit. n. Ahnert, 2020) in Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz unterteilt. Diese Eigenschaften sind in einer Erzieher*in-Kind-Bindung in unterschiedlicher Stärke vorhanden und zeigen die Qualität dieser Bindung auf. Die Entwicklung einer sicheren Erzieher*in-Kind-Bindung wird jedoch nicht nur durch ein sensibles Verhalten des*der Erziehers*in gefördert, sondern muss im gruppenbezogenen Kontext gesehen werden. Nur wenn der Gruppenalltag durch ein einfühlendes

des Erzieher*innenverhalten geprägt ist und sich dieses in der Gruppenatmosphäre wieder spiegelt, können sich sichere Bindungen zwischen Kindern und pädagogischer Fachkraft bilden. Es muss eine Balance zwischen den Bedürfnissen des einzelnen Kindes und den Bedürfnissen der Gruppe, gefunden werden. Dieses Gleichgewicht erfordert ein laufendes Anpassen in der täglichen Arbeit. Ein wichtiger Faktor ist dabei auch die Gruppengröße (Ahnert, 2019; Ahnert, 2020).

„Verfahren, die die erzieherische Sensivität aus der gruppenorientierten Perspektive des Erziehverhaltens gemessen hatten, sagten auch die Bindungssicherheit des Kindes signifikant besser vorher, als die kindzentrierten Verfahren, die aus der klassischen Betrachtung einer dyadischen Beziehung entstanden sind. Damit erscheint ein empathisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erziehverhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, konstitutiv für die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner Erzieherin“ (Ahnert, 2019, S. 268).

Das Konzept der Feinfühligkeit ist daher auch im pädagogischen Bereich von wesentlicher Bedeutung. Pädagogische Bezugspersonen übernehmen selbstverständlich nicht den gleichen Stellenwert wie die Eltern-Kind-Beziehung, jedoch spielen sie als zusätzliche Bindungspersonen eine große Rolle in der Entwicklung des Kindes. Die Bedeutung des sicheren Hafens zur Unterstützung des Kindes in seiner Entwicklung spielt natürlich auch in allen anderen Lebensbereichen für das Kind eine große Rolle. Überall dort, wo lernen und entwickeln stattfinden soll, braucht es eine altersentsprechende Begleitung des Kindes, damit dieses so viele Erfahrungen wie möglich sammeln kann und somit lernen stattfindet. Die von der Forschergruppe um Tietze ins Deutsche übersetzte „Caregiver-Interaction-Scale“ von Arnett (1989; zit. n. Remsperger, 2008) konzentriert sich auf drei Bereiche des pädagogischen Verhaltens: Sensitivität, Involviertheit und Akzeptanz. Remsperger (2008) zieht diese, sowie zusätzlich die „Arnett Scale of Teacher Sensitivity“ und die „Adult Involvement-Scale“ von Howes und Stewart (1987; Howes & Hamilton, 1992; zit. n. Remsperger, 2008) und die Ergebnisse von De Wolff und Van Ijzendoorn (1997; zit. n. Remsperger, 2008) heran, um zu beschreiben, wie sich feinfühliges Verhalten von Pädagogischen Fachkräften im Umgang mit Kindern zeigen soll und beschreibt dies in folgender Tabelle:

Tabelle 2: Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern

<i>Signale der Kinder wahrnehmen</i>	
Zugänglich sein	Interesse, Zeit, Ruhe und Muße haben
Aufmerksam sein	Aussagen, Verhalten, Mimik, Interessen, Bedürfnisse, Motivationen eines Kindes aufmerksam verfolgen

<i>Angemessen auf die Signale der Kinder reagieren</i>	
Innere Haltung	Interesse an den Äußerungen und Handlungen des Kindes Akzeptanz des Kindes Wertschätzung der Perspektive des Kindes Respekt vor der Autonomie des Kindes
„Dabei - sein“/ „Sich - Einlassen“	Hohes Interesse am Kind und an seinen Äußerungen und Aktivitäten Hohes Engagement, die Interaktion aufrechtzuerhalten
Emotionales Klima	Die Emotionen des Kindes berücksichtigen und aufgreifen Die eigene Begeisterung und Freude zeigen
Stimulation	Das Kind in seinem Tun bestärken Das Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsgefühl des Kindes stärken Keine Über- oder Unterstimulation Ideen des Kindes aufgreifen, Anregungen geben und Gedanken gemeinsam „weerspinnen“

<i>Vier Ausdruckskanäle von Feinfühligkeit</i>	
Sprache	Wertschätzende und anerkennende Wortwahl Interessiertes stimulierendes Fragen
Stimme	Liebevoller, ruhiger Tonfall Geduldiges, langsames und deutliches Sprechen
Gesicht/Mimik	Interessierter Gesichtsausdruck Anteilnehmender und wertschätzender Gesichtsausdruck Stimmungen und Äußerungen der Kinder durch eigene Mimik aufgreifen
Körper	Ruhige, gelassene, den Kindern zugewandte Körperhaltung Sich auf Augenhöhe befinden Körperkontakt mit den Kindern zulassen

Quelle: Remsperger (2008, S. 6)

3.2 Die Entwicklung des Kindes von 0 – 3 Jahren

Der Mensch bewältigt von Geburt an eine Abfolge an Entwicklungsaufgaben. Der Begriff versteht das „Zusammenwirken von individueller Leistungsfähigkeit, kulturellen Erwartungen und individuellen Zielsetzungen“ (Becker-Stoll et al., 2020, S. 34). Die Qualität dieser Bewältigung beeinflusst die weitere Entwicklung und dient als Grundlage für den Aufbau immer komplexerer Kompetenzen. Alterstypische Entwicklungsaufgaben stellen sich dem Individuum Zeit seines Lebens. In sogenannten sensitiven Phasen lassen sich diese Aufgaben leichter erfolgreich bewerkstelligen. Während manche dieser Anforderungen aus entwicklungspsychologischer Sicht eine Bewältigung notwendig machen, bieten sich andere eher als individuelle Möglichkeiten an. Eine Voraussetzung für die gute Erfüllung alterstypischer Entwicklungsaufgaben ist die Befriedigung der seelischen Grundbedürfnisse. Dies ist im ersten Lebensjahr das Bedürfnis nach Bindung, wohingegen im zweiten und dritten Lebensjahr die Autonomie und das Kompetenzerleben in den Vordergrund rückt. Nötig dazu sind altersentsprechende Rahmenbedingungen, wie beispielsweise verlässliche Beziehungen, sowie eine anregende Gestaltung der Umgebung (Becker-Stoll et al., 2020).

Das Neugeborene zeigt seine Individualität von Beginn an. Es gestaltet seine Entwicklung aktiv mit und zeigt seine Bedürfnisse und Vorlieben. Die gesamte Entwicklung wird von den Begabungen, Interessen, Neigungen und auch dem eigenen Tempo des Kindes bestimmt. Das intuitive Erkennen dieser Bedürfnisse von Bezugspersonen hilft dabei, eine anregungsreiche Umgebung für das Kind zu schaffen und dadurch dem Kind seine Begabungen zu entfalten. Im Rahmen der Selbstgestaltungskompetenz wird das Kind als Mitgestalter seiner Umwelt gesehen. Es wird in Entscheidungen miteinbezogen und übernimmt altersentsprechend Verantwortung für sein Tun. Wenn die grundlegendsten Bedürfnisse des Kindes angemessen befriedigt werden, erfolgt Entwicklung in der Regel von selbst. Normwerte eignen sich nicht zur Einschätzung des Entwicklungsstandes eines einzelnen Kindes. Sie spiegeln nur durchschnittliche Werte eines Merkmals zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgrund statistischer Auswertungen wider. Die Entwicklung eines Kindes erfolgt jedoch individuell. Sowohl was das Tempo als auch die Bereiche betrifft. Das Kind entwickelt sich als ganzer Mensch. Einzelne Aspekte in den Fokus zu nehmen, erweist sich meist als wirkungslos. Es ist eingebettet in ein Netzwerk aus sozialen Beziehungen, welches es bei einem Blick auf den Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen gilt. Die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur partnerschaftlichen Kommunikation, sowie eine liebevolle und zugewandte Haltung der Bezugsperson, sind die Voraussetzung für eine positive Entwicklung des Kindes (Kasten, 2011).

In einem bedürfnisorientierten Konzept kann kindliche Entwicklung als Zusammenspiel von Bedürfnissen, deren Erfüllung und sensomotorische Verarbeitung sowie Beantwortung verstanden werden. Als weiterer Faktor werden Reifungsprozesse verstanden, welche durch die Differenzierung der Nervenbahnen, Wachstum und Erfahrungen entstehen. Eingebettet in soziale Interaktionserfahrungen und der Auseinandersetzung mit der Umwelt, findet das innere Entwicklungsgeschehen des Kindes statt (Schmitz, 2018).

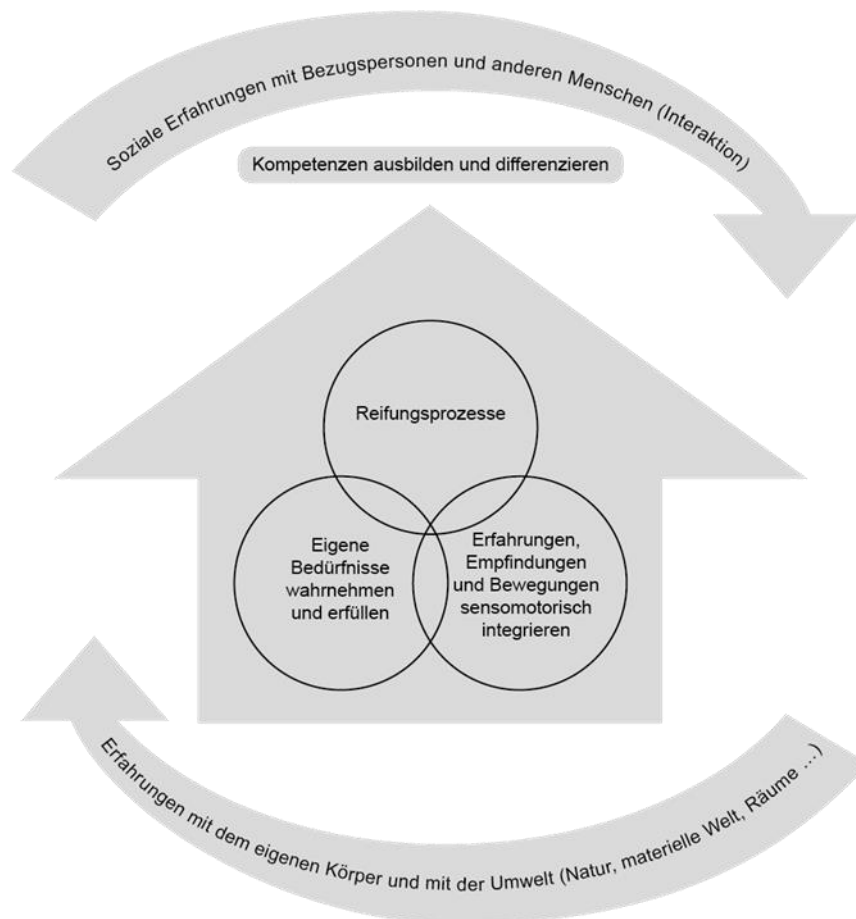


Abbildung 1: Modell zur kindlichen Entwicklung (mod. n. Schmitz, 2018, S. 20)

3.2.1 Die Motorische Entwicklung

Als erste Form der motorischen Entwicklung verfügt das Neugeborene über frühkindliche Reflexe, welche schon im Mutterleib die ersten Bewegungsmuster anleiten. Einige davon werden mit der Zeit schwächer und in reifere Bewegungsmuster integriert, wie beispielsweise der Greifreflex. Die frühkindlichen Bewegungsmuster dienen zur ersten Anbahnung von Nervenverbindungen und Muskelbahnen und bedingen die motorische Entwicklung (Ayres, 2002; Beigel, 2004). Im Bereich der Grobmotorik entwickelt sich das Kind in den ersten 1 ½ Jahren von der Liegestellung zur Aufrichtung in den Stand und in weiterer Folge zur Fortbewegung. Von der Rückenlage ausgehend kommt es beginnend mit dem Anheben des Kopfes über die Stützreaktionen zum selbstständigen Aufsitzen. Über die Bauchlage entwickelt sich das Aufstützen auf den Unterarmen sowie den Händen und in weiterer Folge, über das Hochziehen, der freie Stand. Das Aufstützen auf nur einer Hand ermöglicht die Entwicklung der Greifhand. Im Bereich der Fortbewegung entwickelt sich zunächst das Rollen, danach das Robben und Krabbeln und mündet letztendlich nach dem Gehen mit Anhalten im freien Gehen. Im Bereich der Feinmotorik entwickelt sich in mehreren Schritten die Möglichkeit der Feinmanipulation bis zum Ende des zweiten Lebensjahres. Steht dem Kind am Anfang der Entwicklung zunächst nur die geschlossene Faust zur Verfügung, entwickelt sich über reflexartiges Umklammern gezieltes Greifen, Abgeben und Loslassen, die zweihändige Manipulation, Türme bauen und Gegenstände zu einem bestimmten Zweck einzusetzen sowie die Entwicklung des Pinzettengriffs, die bewusst gesteuerte Feinmotorik (Hülshoff, 2011). Im Austausch mit seiner sozialen und materiellen Umgebung, sowie durch Erfolgserlebnisse wird das Kind zu den nächsten Entwicklungsschritten motiviert.

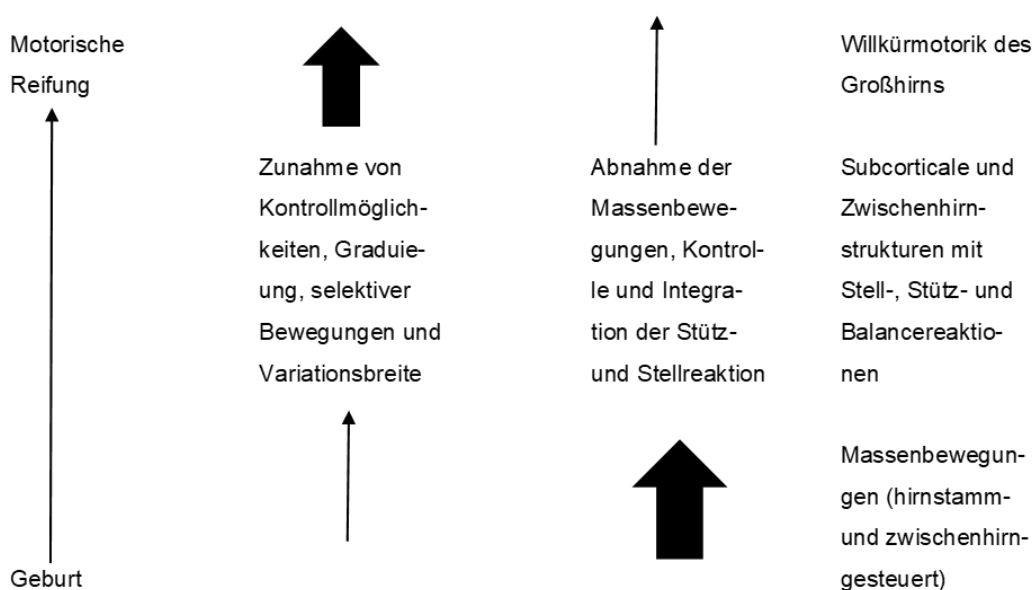


Abbildung 2: Grundprinzipien der motorischen Entwicklung (mod. n. Hülshoff, 2011, S. 48)

3.2.2 Die Kognitive Entwicklung

Die kognitive Entwicklung wird von Jean Piaget (1896-1980) als selbstkonstruktiver Prozess bezeichnet. Er sieht das Kind von Geburt an als kompetent, welches sich durch Interaktionen mit der Umwelt entwickelt. Nach seiner Stufentheorie wird die geistige Entwicklung in mehrere Stadien eingeteilt. Bis zum Denken im Erwachsenenalter durchlaufen Kinder vier Stadien: das sensumotorische Stadium (1. und 2. Lebensjahr), das voroperatorische Stadium (2. Bis 7. Lebensjahr), das konkret-operatorische Stadium (7. Bis 11. Lebensjahr) und das formal-operatorische Stadium (ab dem 11. Oder 12. Lebensjahr). Grundbegriffe sind Assimilation, Akkommodation und Adaption. Unter Assimilation versteht Piaget das Einordnen neuer Objekte oder Wahrnehmungen in bestehende Schemata. Die Akkommodation ist die Erweiterung oder Anpassung eines bestehenden Schemas auf neue Erfahrungen, wenn die Assimilation für die Situation nicht ausreicht. Das Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation mündet in der Adaption. Adaption bedeutet die Anpassung vorhandener Schemata an aktuelle Situationen. Das Individuum strebt nach einem Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation (Kasten, 2011).

Das sensumotorische Stadium wird als Vorstufe zum Denken gesehen. Die ersten Vorläufer kognitiver Strukturen werden als sensumotorische Schemata benannt. Der Säugling verknüpft wahrgenommene Eindrücke mit entsprechenden Bewegungsreaktionen. Wahrnehmungseindrücke werden durch motorische Aktivität gewonnen und ein Zusammenhang wird hergestellt. Das sensumotorische Stadium wird in sechs Abschnitte geteilt: die Übung angeborener Reflexmechanismen, die primären Zirkulär- oder Kreisreaktionen, die sekundären Kreisreaktionen, die Koordination erworbener Handlungsschemata und ihre Anwendung auf neue Situationen, die tertiären Kreisreaktionen, sowie den Übergang vom sensumotorischen Intelligenzakt zur Vorstellung. Bei der Übung angeborener Reflexmechanismen (1. Lebensmonat) werden die Reflexe leicht verändert und an neue Reize zunehmend angepasst. Der Säugling gewinnt neue Verhaltensweisen, die ihren Ursprung in den frühkindlichen Reflexen haben und diesen noch sehr ähnlich sind. Die primären Kreisreaktionen (2.-4. Lebensmonat) beschreiben das erste Herstellen von Verbindungen des Kindes. Bestimmte Verhaltensweisen stabilisieren sich. Ein Verhalten, welches zu einem angenehmen Ergebnis führt, wird wiederholt. Es entstehen erste Gewohnheiten und Fähigkeiten entwickeln sich, wie z.B.: das Greifen, Gegenstände anschauen etc. In der Phase der sekundären Kreisreaktionen (5.-8. Lebensmonat), steht nicht mehr der Körper des Kindes im Mittelpunkt, sondern seine Umwelt. Bewegungen und Verhaltensweisen, die zu einem interessanten Effekt in der Umwelt führen, werden beibehalten. Das Kind erkennt den Zusammenhang zwischen seiner Aktion und dem Ergebnis. Bei der Koordination der erworbenen

Handlungsschemata (8.-12. Lebensmonat) und ihre Anwendung auf neue Situationen entwickelt das Kind ein Repertoire an Handlungen, welche alle bei verschiedenen Gegenständen oder Situationen angewendet werden, um auszutesten, welche gut passen und welche wieder verworfen werden. Das Kind testet somit, was es alles mit einem Gegenstand machen kann (greifen, werfen, etc.). Diese Handlungen werden dann koordiniert und miteinander verbunden. Tertiäre Kreisreaktionen (13.-18. Lebensmonat) bedeuten die Erweiterung und Differenzierung des Repertoires an Handlungen, beispielsweise einen Ball auf verschiedene Arten zu werfen. Handlungen werden wiederholt und variiert, so dass es zu einem größeren Handlungsspielraum kommt. Das Experimentieren des Kindes führt zu differenzierteren kognitiven Schemata. Die Handlungen werden als Mittel zum Zweck verstanden. Der Übergang vom sensumotorischen Intelligenzakt zur Vorstellung (19.-24. Lebensmonat), beschreibt die Automatisierung vieler Handlungen. Ein Ausprobieren ist in vielen Situationen nicht mehr notwendig, da das Kind über das nötige Wissen, sowie die dazugehörigen inneren Vorstellungen verfügt. Dies ist charakteristisch für den Übergang zum Denken. Bestimmte Verhaltensschemata werden zielorientiert auf neue Situationen übertragen. Die externe Exploration verlagert sich allmählich zur inneren Exploration, dem Denken. Diese Verinnerlichungsprozesse beschreibt Piaget als Entwicklung einer Repräsentations- oder Symbolfunktion (Objektpermanenz, Nachahmungsverhalten und Symbolhandlungen). Die Objektpermanenz beschreibt das Bewusstsein über die Existenz von Personen und Gegenständen, auch wenn sich diese außerhalb der eigenen Wahrnehmung befinden. Das voroperatorische Stadium beginnt im dritten Lebensjahr und dauert ungefähr bis zum Schuleintritt. Auf dieser Stufe werden die kognitiven Schemata immer differenzierter und das Kind ersetzt Objekte mit Symbolen. Der geistige Horizont wird immer mehr erweitert und das Kind entwickelt die Fähigkeit, in seiner Vorstellung mit Objekten und Handlungen zu hantieren. Als Egozentrismus bezeichnet Piaget die Haltung junger Kinder, alles aus ihrer Perspektive heraus wahrzunehmen. Erst mit zunehmendem Alter, gelingt es ihnen, sich vorzustellen, dass andere Personen eigene Gedanken und Gefühle haben, welche nicht mit den eigenen identisch sind (Kasten, 2011).

3.2.3 Die Sozial-emotionale Entwicklung

Die Fähigkeiten, über die das Neugeborene im Motorischen- und Wahrnehmungsbereich verfügt, unterstützen es dabei, Personen an sich zu binden, um so sein Überleben zu sichern. Das Kindchenschema beschreibt die Optik des Neugeborenen und trägt dazu bei, dass Bezugspersonen reflexartig mit Fürsorge und positiver Zuwendung reagieren. Die ersten Interaktionen werden durch das soziale Lächeln, welches um die sechste Lebenswoche herum auftritt, unterstützt. Es ist eine spontane Reaktion, welche vermutlich durch eine Erregungsänderung im neuronalen Bereich, hervorgerufen wird. Die Bezugsperson reagiert

positiv darauf und wendet sich dem Säugling vermehrt zu, es dient daher einem sozialen Zweck. Die Kommunikation und soziale Interaktion werden durch das Interesse des Säuglings am menschlichen Gesicht, welches sich um den dritten Lebensmonat herum entwickelt, gefördert. Bezugspersonen reagieren darauf meist intuitiv richtig. Sie stellen Blickkontakt her und spiegeln die Reaktionen des Babys. Es entstehen erste Lalldialoge. Das Interesse des Säuglings an Sprachproduktion wächst. Die Kompetenzen der Bezugsperson, die Kommunikationssignale des Kindes richtig zu interpretieren und entsprechend darauf zu reagieren, beeinflussen maßgeblich die Entwicklung im Bereich der Kommunikation und des Sozialverhalten des Kindes (Kasten, 2011).

Im Alter von 6 bis 12 Monaten rückt das Interesse an der Umwelt in den Mittelpunkt. Die Kommunikation mit der Bezugsperson bezieht sich immer mehr auf Umweltobjekte. Im Spiel wird das Prinzip der Wechselseitigkeit bedeutsam. Das Kind erforscht gemeinsam mit der Bezugsperson seine unmittelbare Umwelt. Es kommt zu einem abwechselnden Spiel mit Lauten, Gegenständen und Interaktionen. Erste Vorlieben entwickeln sich und Bezugspersonen gehen intuitiv auf die Initiativen des Kindes ein. Die Kommunikation erfolgt in erster Linie vorsprachlich über Mimik, Gestik und Laute. Mit ungefähr acht Monaten entwickelt das Kind Ängste gegenüber fremden Personen, auch Achtmonatsangst oder Fremdeln genannt. Die Menge an vorherigen Sozialkontakten hat dabei keinen Einfluss auf die Intensität dieser Phase. Es hat sich jedoch gezeigt, dass Kinder, welche viele und intensive Interaktionserfahrungen mit ihren Eltern hatten und eine sichere Bindung aufweisen, stärker und früher fremdeln. Über die Entwicklung der Sprache und der Möglichkeit des Kindes, Dinge und Personen zu benennen, beginnt das Kind im zweiten Lebensjahr mit der Ich-Entwicklung. Es benennt sich zunächst selbst mit dem eigenen Rufnamen, und mündet als weiterer Grenzstein gegen Ende des zweiten Lebensjahres in der Bezeichnung von sich selbst mit Ich. Dies dient als wichtiger Punkt bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes (Kasten, 2011).

Als kritische Entwicklungsphase wird mit Ende des zweiten Lebensjahres die Autonomiephase bezeichnet. Das Kind beginnt sich aus der symbiotischen Beziehung zu den Bezugspersonen immer mehr abzulösen und wird selbstständiger. Im Rahmen der Bildung des Selbstkonzeptes erkennt sich das Kind als eigenständige Person mit eigenen Gefühlen und Wünschen. Es hat klare Vorstellungen von dem was es möchte und drückt dies deutlich aus. Bei Ablehnung reagiert das Kind reflexartig und unbewusst. Es fühlt ohnmächtige Wut und ist auf die sofortige Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet. Die ruhige Begleitung der Bezugsperson in solchen Situationen, ist von großer Bedeutung für das Kind. Sie gibt dem Kind Sicherheit und Halt und hilft ihm bei der Regulation seiner Emotionen. Im Bereich der

sozialen Kognition wird im dritten Lebensjahr die Empathie vorbereitet (Kasten, 2011). „Soziale Kognition beschreibt die geistig-verstandesmäßigen Prozesse des Menschen in Bezug auf andere Personen und soziale Zusammenhänge“ (Kasten, 2011, S. 183.).

Einhergehend mit der Entwicklung des Ichs und dem Ausdifferenzieren des Selbstkonzepts kann das Kind im Laufe des zweiten Lebensjahres nach spontanen Gefühlsansteckungen eine empathische Reaktion anschließen, welche jedoch noch nicht als vollwertige Empathiereaktion bezeichnet werden kann. Es finden jedoch keine frühkindlichen Verschmelzungsphänomene mehr statt, was einen wichtigen Entwicklungsschritt im Bereich der Selbstabgrenzung bedeutet. Dies schafft die Grundlage für reifere Empathiereaktionen. Im Verlauf des dritten Lebensjahres bildet sich eine immer deutlichere Differenzierung zwischen eigenen Gefühlen und denen anderer Personen heraus. Jedoch ist es dem Kind erst im späten Grundschulalter möglich, sich wirklich in andere Personen hineinzufühlen (Kasten, 2011).

3.2.4 Spiegelneuronen

Lernen findet von Beginn an im Rahmen von Interaktionen statt. Der Säugling zeigt durch die ihm möglichen Gesten seine Bedürfnisse an, die Bezugsperson reagiert darauf. Abhängig davon, wie feinfühlig und adäquat die Bezugsperson auf die Bedürfnisse reagiert, lernt der Säugling, wie er sich mitzuteilen hat, um seine Bedürfnisse erfüllt zu bekommen und seine Eigenwirksamkeit kennen. Er ist seiner Umwelt nicht komplett hilflos ausgeliefert und lernt immer mehr dazu, wie er mit seiner Umwelt in Kontakt treten kann und welche Wirkung er in dieser hat. Im Wechselspiel von Interaktionen lernt er, welche Verhaltensweisen zum Ziel führen und welche nicht. Durch die Rückmeldung der Bezugsperson lernt er, wie passend seine Aktionen sind bzw. eben nicht. Durch die verbale Unterstützung der Bezugsperson lernt er immer mehr sich auch sprachlich auszudrücken und wird mit zunehmendem Alter seine Wünsche sprachlich ausdrücken können. Eine feinfühligere Bezugsperson spiegelt das Verhalten des Kindes unbewusst und gibt somit dem Kind die Rückmeldung, wie es auf seine Umwelt wirkt. Dieses Wechselspiel wird uns durch unsere Spiegelneuronen ermöglicht. Das Nachahmen und später sogar das reine Sehen von Bewegungen, Gestiken und Gesichtsausdrücken löst durch die Spiegelneuronen in uns dieselben Gefühle aus, wie sie die Person gegenüber uns hat und ermöglicht daher, uns in andere Personen hineinzuversetzen. Erlernt wird dies durch die Interaktion mit der Bezugsperson als Säugling. Je feinfühligere die Bezugsperson auf die Reaktionen und Gefühle des Säuglings reagiert und sie unbewusst spiegelt, umso besser werden die Spiegelneuronen des Babys trainiert und umso feinfühligere und empathischer wird sich das Kind entwickeln (Bauer, 2006).

Bei dieser für den Säugling überlebenssichernden Beziehung sorgen Emotionen auf beiden Seiten dafür, dass eine Bindung aufgebaut wird. Diese führt dazu, dass die Bezugsperson ihr Kind beschützen und für es sorgen möchte und somit das Überleben des Säuglings sichert (Erikson, 1993). Erikson (1993) nennt dieses erste Stadium der Entwicklung Urvertrauen. Darunter versteht er nicht nur das Vertrauen des Säuglings in die Mutter, als meist erste Bezugsperson, sondern auch das Vertrauen in sich selbst. Das Urvertrauen wird als Basis einer gesunden Entwicklung angesehen. Um diese Entwicklung zu ermöglichen, verfügt der Mensch von Geburt an über sogenannte Spiegelneuronen. Spiegelneuronen aktivieren nur durch die Beobachtung von Handlungen in uns die gleichen Neuronen, die aktiv sind, wenn wir die Handlung selbst ausführen. Dadurch wissen wir, wie es sich für den Beobachteten in dem Moment anfühlen muss. Notwendig dafür sind jedoch vielfältige Erfahrungen und Handlungen, die wir selbst gemacht haben. Spiegelneuronen lassen uns intuitiv erkennen, was in anderen Menschen vor sich geht, was sie empfinden und auch, was sie mit hoher Wahrscheinlichkeit als nächstes tun werden. Dies alles passiert, ohne dass wir darüber nachdenken müssen oder uns dessen überhaupt nur bewusst wären. Man bezeichnet dies auch als emotionale Intelligenz (Erikson, 1993). Die Spiegelneuronen unterstützen schon beim Neugeborenen die Bindung zwischen Bezugsperson und Kind, indem der Säugling automatisch die Mimik der Bezugsperson nachahmt und somit eine erste Form der Kommunikation schafft. Durch die wechselseitige Spiegelung von Bezugsperson und Kind wird die Bindung geschaffen und die Entwicklung des Säuglings unterstützt (Bauer, 2006).

Wie in den oben aufgezeigten Kapiteln über die Entwicklung dargestellt, laufen die Entwicklungsschritte in den unterschiedlichen Bereichen parallel zueinander ab und bedingen sich gegenseitig. Die Bereiche können nur in der Theorie voneinander getrennt behandelt werden. In der Praxis sind sie jedoch voneinander abhängig und leiten wechselseitig neue Schritte in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen ein. Ein Entwicklungsschritt in einem Bereich, bildet somit die Grundlage, für den nächsten Schritt in einem anderen Bereich. Abschließend soll die untenstehende Tabelle deshalb einen Gesamtüberblick über die wesentlichen Grenzsteine der Entwicklung aufzeigen.

Tabelle 3: kindliche Entwicklung

	Körperliche Entwicklung E: Eckdaten O: Organentwicklung	Motorische Entwicklung G: Grobmotorik F: Feinmotorik	Entwicklung der Wahrnehmung t: taktil rs: riechen/schmecken s: sehen h: hören	Geistige Entwicklung Sp: Sprache K: Kognitive Entwicklung	Psychosoziale Entwicklung e: emotionale Entwicklung SV: Sozialverhalten SP: Spielverhalten
Vorgeburtliche Phase	Organanlage i. d. Embryonalzeit, Organdifferenzierung in der Fötalperiode	Reifung des Vestibulärorgans, Kindbewegungen in Fötalzeit			e: Schmerzempfinden in der Fötalzeit
Neugeborenenperiode	E: Geburt, 3,5kg, 50cm O: Kopf dominiert, archaische Überlebensreflexe	G: Massenbewegungen, Neugeborenenreflexe F: Fäusteln, Klammern	t: Berührungssinnführend (orale Phase) rs: erkennt Muttermilch h: erschrickt bei lauten Geräuschen	Sp: Schreien bei Unlust K: Symbiose mit Mutter	e: Lust-Unlust-Empfinden
Säuglingszeit (1. Lebensjahr)	E: 12 Mon., 10 kg, 75 cm O: ZNS Reifung (Synapsenbildung, Myelinisierung, Zahnentwicklung)	G: Sitzen, Stehen, Gehen mit Hilfe F: Auge-Hand-Koordination, Greifen	t: Berührung und vestibuläre Reizung, lustbetont s: 8-Monatserkennen h: ortet Schall	Sp: zunehmend gerichtetes Lallen K: sensomotorisches Stadium bis 18 Monate	e: soziales Lächeln, Fremdeln Sp: Funktions- und Tätigkeitsspiel
Kleinkindzeit (2. Lebensjahr)	O: Ende 2. Lebensjahr 20 Milchzähne, Immunsystem reift	G: freies Gehen F: zunehmend selbstständiges Hantieren	s: Betrachten von Bilderbüchern h: Kopplung von Hören und Sprechen	Sp: Einwortsätze K: 1 ½-4 Lj.: symbol.-vorbegriff. Entwicklung	e/SV: zunehmende Selbstständigkeit vs. Trennungsängste SP: Phantasiespiele
Kindergarten- und Vorschulalter (3.-6. Lebensjahr)	E: 6 Jahre, 20 kg, 1m O: 1. Gestaltwandel, erste bleibende Zähne	G: Zunehmende Körperbeherrschung (hüpfen) F: Malen, Anziehen, Puzzle, etc.	s: Erkennen von Orten; Puzzle, Memory h: Singen und Sprechen durch Zuhören	Sp: Mehrwortsätze, dann komplexe Sätze K: praeoperationales Stadium	e/Sv: magische Phase SP: exploratives Spielverhalten
Frühe Schulkindzeit (6.-12. Lebensjahr)	E: 12 Jahre, 40 kg, 1 1/2m	G: Koordination (Radfahren, Skaten, Ballspiele) F: Schreiben, Werken, Konstruieren	s: Erfassen z.B.: von Mengen oder Sinnwidrigkeiten h: differenzierendes Zuhören im Unterricht	Sp: Kommunikation, Deskription, Argumentation K: Stadium der konkreten Operation	e/SV: Leistungs- u. Sozialisationsmotivation (vs. Entspr. Ängste) SP: soziale und konstruktive Spiele
Pubertät (12.-18. Lebensjahr)	E: mit 16, mit 18 Endgröße O: Reifung primärer und sekundärer Geschlechtsmerkmale	Ausgereifte Erwachsenemotorik nach temporärer Schlaksigkeit		Sp: zunehmende Abstraktion K: Stadium der formalen Operation	e/SV: seelische Reifungsprozesse u. -krisen SP: z.B.: Sozialkontakte spielerischer Natur

Quelle: Hülshoff, (2011, S. 42)

Das Selbstkonzept

Mit Beginn des dritten Lebensjahres fängt das Kind an, sich als eigenständiges Individuum zu sehen, welches sich von anderen unterscheidet. Kinder in diesem Alter charakterisieren sich mit hauptsächlich positiven Eigenschaften und gehen mit ihrem Geschlechtsbild immer differenzierter um. Die Ansichten ihrer Bezugspersonen bekommen einen immer höher werdenden Stellenwert. In ihrer Selbstbeschreibung kommt der Faktor Leistung dazu (Kasten, 2011). Renate Zimmer (2019) beschreibt das Selbstkonzept basierend auf zwei Säulen. Dem Selbstbild, welches sich auf das geistige Verständnis über sich selbst bezieht, und dem emotional gefärbten Selbstwertgefühl. Die Entstehung des Selbstkonzepts wird von vielen Faktoren beeinflusst. Anhand der Erfahrungen, welche das Kind in der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner sozialen und materiellen Umwelt macht, entwickelt es ein Bild von sich. Das Selbstbild besteht aus beschreibbaren und neutralen Eigenschaften, wie zum Beispiel der Größe, Haarfarbe oder Ähnlichem. Einen besonders hohen Stellenwert bei der Entwicklung des Selbstbildes hat die Motorik. Über Bewegung macht das Baby die ersten Erfahrungen mit sich und seiner Umwelt. Es bekommt sensorische Rückmeldungen über seinen Körper, hat Erfolge und Misserfolge und bekommt soziales Feedback durch die Reaktionen seiner Mitmenschen, in erster Linie seiner Bezugspersonen. Je nachdem wie feinfühlig und adäquat diese Rückmeldungen sind, wird das Kind seine Erfahrungen mit eher positiven oder negativen Gefühlen verknüpfen. Dies ist ein wichtiger Punkt bei der Entstehung des Selbstwertgefühls. Dieses bewertet das Wissen des Selbstbildes und ist emotional gefärbt. Es entwickelt sich aus den eigenen Erwartungen, Erfolgen und Misserfolgen sowie den sozialen Beziehungen und dem, was das soziale Umfeld dem Kind zutraut. Das hebt wiederum die Bedeutung und den Einfluss der Bezugspersonen für die positive Entwicklung des Kindes hervor.



Abbildung 4: Aufbau des Selbstkonzepts (mod. n. Zimmer, 2019, S. 52)

In der Persönlichkeitstheorie nach Sader (1996) werden drei Quellen zur Ausbildung des Selbstkonzepts benannt. Durch das Aufteilen in Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung wird der Aspekt der Bezugssysteme hervorgehoben. Demnach bewertet und zeigt das Kind seine Erfahrungen und Tätigkeiten dadurch auf, welche Rolle die emotionalen und sozialen Faktoren bei Erfahrungen spielen. Als erste Quelle nennt er die Beobachtung des eigenen Verhaltens. Bei der Selbstwahrnehmung bezieht sich das Kind auf das gerade aktuelle Bild, das es von sich hat. Dieses setzt sich aus den bisherigen Erlebnissen zusammen. Das Kind bezieht sich also auf sein Vorwissen. Es plant eine Tätigkeit, führt diese aus und anhand der Beobachtung des Erfolgs oder Misserfolgs dieser Erfahrung überprüft es sein Wissen über sich selbst. Als zweite Quelle bezeichnet er die Interaktion mit anderen. Das Selbstbild definiert sich über die ausgesprochenen oder vermuteten Rückmeldungen über uns durch andere. Die Selbsteinschätzung ordnet die Wahrnehmungen in ein Bezugssystem ein, das Kind vergleicht sich zum Beispiel mit anderen Kindern. Die dritte Quelle ist der soziale Vergleich. Die Selbstbewertung beurteilt dann diese Einschätzung und orientiert sich am sozialen oder individuellen Vergleich. Hierbei spielt die Gruppe, in der das Kind die ersten sozialen Vergleiche macht, eine besondere Rolle und erfordert eine kompetente Fachkraft, die sich dieses Wissen zu Nutze macht und bei der Gestaltung der pädagogischen Arbeit berücksichtigt, um jedes Kind optimal in seiner Entwicklung zu begleiten (Zimmer, 2019).

Haußer (1997; zit. n. Zimmer, 2019) beschreibt motorische Erfahrungen als besonders wichtig für die Entwicklung der Selbstwahrnehmung und der Identitätsentwicklung. Er unterscheidet zwischen dem Fähigkeits-Selbstkonzept, dem Fähigkeits-Selbstwertgefühl und der Fähigkeits-Kontrollüberzeugung. Er schreibt dem Fähigkeits-Selbstkonzept eine kognitive, beschreibende Komponente zu, wie zum Beispiel: „Wie gut kann ich klettern?“ Das Fähigkeits-Selbstwertgefühl bewertet diese Aussage emotional: „Wie finde ich es, dass ich so gut/nicht so gut klettern kann?“ Die Fähigkeits-Kontrollüberzeugung ist motivational und nimmt Bezug darauf, ob das Kind glaubt, an der Situation etwas ändern zu können, wie zum Beispiel: „Kann ich mich beim Klettern verbessern?“ Sie entscheidet maßgeblich, ob das Kind das Gefühl hat, die Kontrolle zu haben oder sich hilflos ausgeliefert zu fühlen. Je höher es seine eigenen Fähigkeiten aufgrund vorangegangener Erfahrungen einschätzt, umso eher wird es daran glauben, etwas ändern zu können und Einfluss zu nehmen. Wie sich das Kind wahrnimmt, welche Eigenschaften es sich zuordnet und wie es diese bewertet, beeinflusst seine ganze Entwicklung entscheidend. Das Selbstkonzept setzt sich aus generalisierten Überzeugungen zusammen. Neue Erfahrungen werden so wahrgenommen und bewertet, dass sie zu den eigenen Erwartungen passen und diese bestätigen, so genannte selbsterfüllende Prophezeiungen. Erfahrungen müssen subjektiv bedeutsam sein

für das Kind, um im Selbstkonzept verankert zu werden. Besonders sensibel ist hierbei der Bereich der motorischen Geschicklichkeit, da diese einen hohen Stellenwert für Kinder hat, insbesondere innerhalb von Gruppen. Auch spielt die pädagogische Fachkraft hierbei eine große Rolle, da unbedachte Äußerungen dem Kind gegenüber, sein Selbstwertgefühl nachhaltig negativ beeinflussen können. Nur wenn das Kind eine sichere und vertrauensvolle Umgebung erlebt, kann es sich auf neue Erfahrungen einlassen und sein Selbstkonzept positiv entwickeln. Manche Kinder mit negativem Selbstkonzept ziehen sich zurück, trauen sich nichts zu und resignieren, andere versuchen durch Ablenken oder aggressives Verhalten zu kompensieren. Diese Verhaltensweisen lösen wiederum negative Bestätigungen durch die Gruppe aus, was das Kind in seinem Selbstbild verstärkt. Es entsteht ein Teufelskreislauf. Hier ist eine aufmerksame und sensible Fachkraft nötig, um dem entgegenzuwirken.

Haußer (1995) zeigt die Gefahr auf, dass sich aus einer negativen Situation die Fähigkeitswahrnehmung so bestätigt, dass daraus ein globales Selbstkonzept wird. Aus einer Einzelsituation schließt das Kind dann als Gesamtes auf sich und nimmt sich in seinem ganzen Sein so wahr. Jedes Verhalten wird somit vom Selbstkonzept beeinflusst und hat daher große Auswirkung auf die Entwicklung und die soziale Rolle in der Gruppe (Haußer, 1995). Das Selbstkonzept ist sehr stabil, Änderungen erfolgen nur schwer, da jede Erfahrung so wahrgenommen wird, dass sie ins Konzept passt und mit den eigenen Erwartungen übereinstimmt (Epstein, 1993; zit. n. Zimmer, 2019). Die Erfolgserwartung des Kindes hängt maßgeblich mit dem Selbstkonzept zusammen und auch mit der Erwartung des Umfelds an das Kind (Zimmer, 2014; zit. n. Zimmer, 2019).

Feldenkrais (2020) beschreibt das Ich-Bild als ein Bild, das man über sich selbst durch jede seiner Handlungen bildet. Alle Änderungen in der Dynamik unseres Tuns ändern unser Bild von uns selbst. Mit jeder Erfahrung, die wir machen, gewinnen wir einen neuen Teil des Bildes. Jede Handlung setzt sich zusammen aus vier Teilen, wobei immer alle mitwirken, bei allem was wir tun. Die Bewegung, die Sinnesempfindung, das Gefühl und das Denken sind Bestandteil jeder Handlung. Über den Kontakt mit der Außenwelt, die Beziehungen und die Erfahrungen mit unserem Körper ändert sich das Ich-Bild.

Renate Zimmer (2019) unterscheidet zwischen dem Selbst und dem Selbstkonzept. Das Selbst besteht aus der eigenen Person mit all ihren Gefühlen, Wahrnehmungen und Lebenserfahrungen. Das Selbstkonzept hingegen ist die theoretische Annahme über sich selbst. Es setzt sich also zusammen aus den Bewertungen und Ansichten, die man über seine Kompetenzen und Rollen hat. Zur Entwicklung des Selbstkonzepts greift das Kind auf seine Sinnessysteme, die Wirksamkeit seines Verhaltens, den Vergleich mit andern sowie die Bewertungen aus seinem sozialen Umfeld zurück.



Abbildung 5: Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2019, S. 61)

Das Kind erlebt sich in seinen Handlungen als selbstwirksam, wenn es die Ursache bestimmter Effekte ist. Die ersten Erfahrungen macht es hierbei in Bewegungshandlungen. Es lernt seine Fähigkeiten kennen und bekommt die Kontrolle über Situationen. Dies ist ein wichtiger Bestandteil des Selbstkonzeptes. Wenn das Kind positive Erfahrungen mit seiner Selbstwirksamkeit macht, ist es von seiner Kontrolle überzeugt und geht an neue Situationen mit einer positiven Erwartungshaltung heran. Das begünstigt eine positive Bestätigung, wirkt sich somit motivierend aus und führt zu weiteren Handlungen, die das Repertoire des Kindes und somit sein „Bild von sich selbst“ immer mehr erweitern. Wenn Kinder immer wieder die Erfahrung machen, dass sie keine Kontrolle haben, nichts bewirken können, entsteht eine erlernte Hilflosigkeit. Es besteht die Gefahr der Generalisierung. Auf kognitiver Ebene besteht die Überzeugung, keine Kontrolle zu haben, im Bereich der Motorik wird kein Versuch mehr unternommen und auf emotionaler Ebene entsteht Resignation. Selbst wenn es aufgrund von objektiven Ereignissen für das Kind möglich wäre, die Situation zu bewältigen, hindert die subjektive Interpretation des Kindes es daran, es überhaupt zu versuchen. Das Kind hat das Bild von sich, dass es unzulänglich ist und fühlt sich überfordert (Seligman, 1992).

Um das Kind in der Entwicklung einer positiven Erwartungshaltung an sich selbst zu unterstützen, beschreibt Renate Zimmer (2019) die Entscheidungskontrolle und die kognitive Kontrolle. Bei der Entscheidungskontrolle entscheidet das Kind selbst, ob und wie es sich beteiligt. Wenn ihm ein großer Handlungsspielraum zu Verfügung steht, kann es die Aufgabe eher auf seinem Weg bewältigen, als wenn nur eine Lösungsmöglichkeit vorhanden ist oder als die richtige bewertet wird. Von kognitiver Kontrolle spricht sie, wenn das Kind

Situationen neu bewertet, um damit zurecht zu kommen, wie sie zum Beispiel abzuwerten. Um eine Situation positiv zu bewältigen, braucht es konkrete Handlungsmöglichkeiten, aus denen es auswählen kann und die es selbst löst, ohne vorschnelle Hilfestellungen von außen zu bekommen. Es muss die Erfahrung machen können, selbst etwas bewirkt zu haben. Die pädagogische Fachkraft hat hier durch genaue Beobachtung des Kindes die Aufgabe, den Rahmen so zu gestalten, dass es positive Erfahrungen machen kann. Sie gibt dem Kind sowohl organisatorisch (in der Gestaltung des Rahmens) als auch emotional durch ihre Beziehung zum Kind die Sicherheit, sich auszuprobieren und neue Fertigkeiten zu entwickeln. Das Kind muss selbst tätig werden dürfen, es braucht die Balance zwischen Herausforderung ohne Überforderung. Wenn pädagogische Einheiten so gestaltet sind, dass das Kind Wahlmöglichkeiten hat, kann es selbst entscheiden, wo für es selbst die Grenze zwischen Herausforderung und Überforderung liegt. Dies führt zu Erfolgserlebnissen. Sensibel muss die pädagogische Fachkraft mit verbalen Kommentierungen und vorschnellen Hilfestellungen umgehen. Entscheidend, wie das Kind eine Situation wahrnimmt, ist, ob es Misserfolge internalen oder externalen Kausalfaktoren zuschreibt. Bei internalen Kausalfaktoren handelt es sich um Faktoren, die der eigenen Person zuzuschreiben und somit vom Kind beeinflussbar sind. Externale Kausalfaktoren kommen von außen, das Kind hat auf diese keinen Einfluss und ist der Situation somit ausgeliefert. Wenn es Misserfolge eher internalen Faktoren zuschreibt, ist die Motivation größer, etwas an der Situation zu ändern, es findet eine Ursachenerklärung und ist nicht hilflos ausgeliefert. Viele Umstände sind für das Kind nicht veränderbar, je eher es sich aber auf der direkten Handlungsebene als selbstbestimmt erlebt, desto eher entwickelt es Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Zimmer, 2019).

Wie ein Kind seine Fähigkeiten bewertet, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Renate Zimmer (2019) beschreibt hierbei verschiedene Bezugsnormen. Bei der sozialen Bezugsnorm vergleicht das Kind seine Leistung mit der Leistung anderer. Hierbei bekommt die Gruppe einen großen Stellenwert. Die individuelle Bezugsnorm wird herangezogen, wenn das Kind seine derzeitige Leistung mit vorherigen vergleicht. Es bezieht sich auf sich selbst und seine individuellen Ansprüche. Die sachliche Bezugsnorm zieht als Beurteilung natürliche Gegebenheiten heran, zum Beispiel: eine Kletterroute wurde geschafft oder nicht. Bei der fremdgesetzten Bezugsnorm wird eine Leistung anhand von außen vorgegebenen Kriterien bewertet, zum Beispiel durch Vorgaben der Lehrkraft. Welche Bezugsnorm vom Kind herangezogen wird, hängt auch von der pädagogischen Fachkraft ab und davon, welche sprachlichen Rückmeldungen diese gibt. Hierbei gilt es, besonders die Form der Interaktion zu beachten. Durch positiv beschreibendes Feedback über die Handlung des Kindes werden dem Kind die eigenen Fertigkeiten bewusst gemacht und ein selbst reguliertes Handeln

verstärkt. Das Kind zieht dann eher die individuelle Bezugsnorm heran und kann sich von der Erwartungshaltung von außen besser abgrenzen (Zimmer, 2019). Wie andere Personen ein Kind wahrnehmen, es einschätzen und es beurteilen, ruft beim Kind entsprechende Gefühle hervor und beeinflusst das Bild, welches das Kind über sich selbst entwickelt. Wichtige Bezugspersonen spielen hierbei eine große Rolle. Das Kind nimmt sich zunächst als Teil der Mutter wahr und lernt erst mit der Zeit, sich als eigene Person wahrzunehmen und sich abzugrenzen. Die Erfahrungen, die es dadurch gewinnt, wie die Bezugspersonen auf Gefühle reagieren, beeinflussen maßgeblich, wie das Kind lernt, mit seinen eigenen Emotionen umzugehen, aber auch wie es mit den Gefühlen anderer umgeht. Bei einer einfühlsamen Bezugsperson kann das Kind kurzfristige Enttäuschungen ausgleichen, es erweitert sein Verhaltensrepertoire und lernt durch Versuch und Irrtum, welchen Einfluss es auf seine Umgebung hat. Durch die große Vorbildwirkung der Personen in seinem Umfeld lernt es intuitiv und wächst in eine soziale und kulturell geprägte Umgebung hinein. Der wechselnde Prozess zwischen Selbstaussdruck und Anpassung ist oft eine große Herausforderung und erfordert viele Erfahrungen, die das Selbstbild des Kindes mitformen. Einfühlsame Verhaltensweisen der Erwachsenen stärken das Kind in seinem Selbstwertgefühl. Durch Interesse und sensible Verbalisierung können sie dem Kind helfen, Gefühle wahrzunehmen, Frustrationstoleranz zu erlernen und eine gute Beziehung zu sich selbst zu entwickeln. Dies spiegelt sich auch in den sozialen Fähigkeiten eines Kindes wider. Durch Abwertung, verfrühte Hilfestellungen und ständige Bewertungen wird das Kind verunsichert und es können Minderwertigkeitsgefühle entstehen. Das hat ein negatives Selbstbild zur Folge und die Entwicklung des Selbstkonzepts wird negativ beeinflusst. Positive Erfahrungen können jedoch negative ausgleichen, wenn sie für das Kind bedeutsam sind. Das Kind zieht aus den Rückmeldungen der Beziehungen Schlüsse über sich selbst, die es in seiner Umgebung hat. Die frühen Erfahrungen des Kindes haben Einfluss bis ins Erwachsenenalter hinein. Erlebnisse werden so wahrgenommen, dass sie das Selbstbild bestätigen und dadurch wieder verstärken (Friedrich, 2013).

3.3 Eingewöhnung in Tagesbetreuungseinrichtungen

Bei der Suche nach der ursprünglichen Form der Kleinkindbetreuung wurden unterschiedlichste Modelle gefunden, die die große Bandbreite an Betreuungssystemen aufzeigen. Während beim Volk der !Kung San zum Beispiel die Kinder ausschließlich mütterlich betreut werden und die Gemeinschaft erst ab drei Jahren hinzugezogen wird, versorgt bei den „Efe“ die ganze Gemeinschaft den Säugling von Geburt an. Gekennzeichnet ist die Betreuung durch viel Körperkontakt sowie schnellem Reagieren auf Stresszeichen des Kindes. Doch auch bei der vorwiegend mütterlichen Betreuungsform werden früher oder später auch andere Personen miteingebunden, was den Schluss nahelegt, dass die Sozialisation von Kindern immer schon im Rahmen der Gemeinschaft gefördert wurde und nicht die alleinige Aufgabe der Mutter ist (Ahnert, 2020). Fast in jeder Kultur wird auf außerfamiliäre Betreuung zurückgegriffen, daher ist es naheliegend, dass multiple Betreuungssysteme am weitesten verbreitet sind (Lamb, 1990; zit. n. Ahnert & Lamb, 2014). Crockenberg (1981; zit. n. Ahnert, 2020) hat in einer Studie untersucht, welchen Einfluss die Unterstützung der Mutter durch andere Personen auf die mütterliche Fürsorglichkeit und die Mutter-Kind-Bindung hat. Es hat sich gezeigt, dass je besser die Mütter in ihrer Betreuungsaufgabe unterstützt wurden, sie umso fürsorglicher und feinfühlicher mit dem Kind agierten und umso besser wurde die Bindungsqualität. Während die multiplen Betreuungssysteme in den Urvölkern überschaubar sind, sind die Betreuungsarrangements unserer Kultur komplexer, setzen sie sich doch aus sehr vielfältigen unterschiedlich organisierten Möglichkeiten zusammen, die die Anpassungsfähigkeit des Kindes überfordern können (Ahnert, 2020). Umso wichtiger ist es, die Bedeutung für die Entwicklung des Kindes in Fremdbetreuung im Blick zu haben. Die Child-Care-Research Studie (1960-1970; zit. n. Ahnert & Lamb, 2014) untersuchte, ob eine öffentliche Betreuung Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes hat. In ersten Ergebnissen konnten keine relevanten Unterschiede festgestellt werden. Die Einzelvergleiche waren jedoch sehr unterschiedlich und deuteten auf einen wesentlichen Einfluss der Qualität der Betreuung als entscheidenden Faktor hin. Während bei schlechter Qualität öffentlicher Betreuung die Entwicklung der familiär betreuten Kinder besser war, spiegelte sich eine hohe Qualität in entsprechend positiver Entwicklung der Kinder wider. Das ABC-Schützen-Interventionsprogramm (1970; zit. n. Ahnert, 2020) zeigt, dass besonders Kinder aus Familien, die wenig Anregung geboten bekommen, stark von einer qualitativ hochwertigen Betreuung profitieren. Besondere Bedeutung für die soziale, sprachliche und geistige Entwicklung haben die Betreuungsbedingungen in den ersten Lebensjahren, schaffen sie doch die Grundlage für die weitere Entwicklung (Ahnert & Lamb, 2014). Vor allem die Entwicklung von Sprach- und Denkfähigkeiten sind abhängig von feinfühligem Interaktionspartnern. Kinder in öffent-

lichen Betreuungseinrichtungen profitieren laut der NICHD-Studie (2006) von den vielfältigen Betreuungspersonen, gegenüber denen sie sich verständlich machen müssen, sowie der Vielfalt an Kindern und somit unterschiedlichsten Interaktionspartnern mit verschiedensten Anforderungen und Sprachniveaus. Kein Unterschied wurde hingegen festgestellt bezüglich der Ganz- oder Halbtagesbetreuung (Ahnert, 2020). Die Betreuung in professionellen Kinderbetreuungseinrichtungen hat aufgrund des anregungsreichen Umfelds positiven Einfluss auf die Denk- und Problemlösefähigkeit der Kinder (Hunt, 1961; zit. n. Ahnert & Lamb, 2014), jedoch sind ein entsprechend pädagogisch und didaktisch ausgebildetes Personal sowie förderliche Rahmenbedingungen wie beispielsweise die Kontinuität der Betreuungspersonen, sowie die Möglichkeit des individuellen Eingehens auf das jeweilige Kind, wichtige Faktoren, die dabei berücksichtigt werden müssen. Daher lässt nur das Bestehen eines entsprechenden Vorschulprogramms alleine noch keine Rückschlüsse über den tatsächlichen Erfolg auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes zu (Ahnert & Lamb, 2006; zit. n. Ahnert & Lamb, 2014).

Der Übergang von der familiären Betreuung zur Fremdbetreuung in einer Institution ist ein wesentlicher Aspekt der Arbeit im pädagogischen Bereich. Das Gelingen des Übergangs wird von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst und stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten. In keinem Bereich ist die Bedeutung der Beziehungsgestaltung wohl größer als bei der Begleitung und Unterstützung des Eingewöhnungsprozesses, wird diese doch während der Eingewöhnung gestaltet. Die Eingewöhnung in eine Tagesbetreuungseinrichtung stellt meist die erste Form der außerhäuslichen Betreuung dar und beeinflusst die weiteren Übergänge in den Kindergarten sowie in die Schule. Somit ist eine gelingende Eingewöhnung maßgeblich für die weitere Entwicklung des Kindes. Das feinfühliges Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes ist wesentlicher Bestandteil dieses Prozesses und entscheidend für den Erfolg. Ahnert (2020) beschreibt, dass Kinder kaum irritiert werden durch unterschiedliche Betreuungsformen, solange vertraute Beziehungen bestehen bleiben und neue entwickelt werden. Wesentlich ist dabei die Rolle der Eltern als Vermittler zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft. Sie stellen eine große Ressource dar, die einen wesentlichen Anteil an der Eingewöhnung haben und sie können die Entstehung der Beziehung zur Bezugsperson fördern. Auch hat sich gezeigt, dass eine langsame Eingewöhnung die Stressbelastung des Kindes vermindert. Insbesondere bei Kindern mit sicherer Mutter-Kind-Bindung wurden niedrigere Belastungswerte bei Anwesenheit der Mutter sowie am ersten Trennungstag nachgewiesen. Bei den weiteren Trennungsversuchen konnten jedoch kaum Korrelationen mit der Mutter-Kind-Bindung mehr festgestellt werden, was den Blick auf andere Faktoren nötig macht (Ahnert & Rickert, 2000; Ahnert, Gunnar et al., 2004; zit. n. Ahnert & Lamb, 2014).

Im Rahmen der Wiener Krippenstudie wurde der Prozess der Eingewöhnung darauf hin untersucht, in welcher Art und in welchem Ausmaß bestimmte Faktoren die Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses beeinflussen. Ziele dabei waren:

- in Hinblick auf das Erleben des Kindes einen Einblick in den Verlauf der Eingewöhnung zu bekommen,
- ein Verständnis zu gewinnen, welche Faktoren sowohl im Allgemeinen als auch im Besonderen die Eingewöhnung beeinflussen, sowie
- einen Einblick auf den Einfluss des Kindes selbst zu bekommen, den es zur Gestaltung der Eingewöhnung beiträgt.

Da in einer ersten empirisch-quantitativen Analyse aufgrund der starken individuellen Unterschiede keine Zuordnung von Gruppen möglich war, wurde die Methode der Young Child Observation eingesetzt, welche auf der Methode des Beobachtens nach dem Tavisstock-Konzept (Datler, 2009; zit. n. Datler et.al, 2012) basiert. In dieser wurden Beziehungsprozesse analysiert und rückten in den Mittelpunkt. Einen besonderen Stellenwert bekam die Bedeutung dieser Beziehungen für das Kind, sowie das Hineinversetzen in das jeweilige Kind. Die Studie hat die Grenzen und Möglichkeiten der unterschiedlichen Erhebungsverfahren aufgezeigt und die Herausforderung der pädagogischen Fachkraft, sich individuell auf jedes Kind einzustellen, hervorgehoben (Datler, Funder, Hover-Reisner, Fürstaller & Ereky-Stevens, 2012).

Im Folgenden werden zwei Eingewöhnungsmodelle vorgestellt, die sich zwar in den äußeren Rahmenbedingungen unterscheiden, denen aber die hohe Bedeutung der Begleitung durch die Eltern sowie die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft, gemein ist. Das individuelle Eingehen und Einstellen auf jedes Kind stehen dabei im Mittelpunkt.

3.3.1 Berliner Eingewöhnungsmodell

Der Übergang von der Betreuung zu Hause zur Betreuung in einer Institution verlangt vom Kind eine hohe Lern- und Anpassungsleistung. Es muss sich in einer neuen Umgebung zurechtfinden und Beziehungen zu anderen Personen aufbauen. Diese sensible Phase birgt viel Potential für das Kind, sofern es von allen Beteiligten gut begleitet und unterstützt wird. Die Eltern haben bei diesem Prozess eine sehr wichtige Rolle, basiert doch das Berliner Eingewöhnungsmodell auf den Grundlagen der Bindungstheorie nach J. Bowlby. Die Eltern bieten sich dem Kind als sichere Basis, auf die es jederzeit zurückgreifen kann und ermöglichen ihm so den Rückhalt, sich auf die neue Situation einzulassen. Die Dauer der Eingewöhnung wird vom Kind selbst bestimmt. Je nachdem wie lange es den sicheren Hafen der Eltern braucht, wird die Länge der Eingewöhnung dauern. Das Ziel dieses Eingewöhnungsmodells ist es, einen Rahmen zu schaffen, der Orientierung bietet, jedoch auf die

Erfahrung und die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft angewiesen ist. Jede Entscheidung ist immer im Hinblick auf das jeweilige Kind zu treffen und muss prozessorientiert laufend reflektiert und angepasst werden. Es erfordert eine hohe Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten (Laewen, Andres & Hedervari-Heller, 2019; Dreyer, 2017).

Phasen der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell:

Vorbereitungsphase:

Im ersten Schritt werden die Eltern über alle wesentlichen Punkte der Eingewöhnung informiert und es wird besprochen, wie der Ablauf gestaltet wird und welche Aufgaben sie in diesem Prozess haben. Sowohl organisatorische als auch konkrete Fragen und Überlegungen, die Eingewöhnung sowie die Institution generell betreffend, finden Platz. Es wird erklärt, welche Bedeutung ihre Rolle als sicherer Hafen hat und wie sie sich innerhalb der Gruppe verhalten sollen, um ihr Kind bestmöglich zu unterstützen. Das erste Kennenlernen schafft ein grundlegendes Vertrauensverhältnis. Dies ist insofern von großer Bedeutung, da die Beziehung zum Kind zunächst über die Eltern gestaltet wird. Die Bereitschaft und das Vertrauen der Eltern in die pädagogische Fachkraft schaffen die Basis für die bindungsähnliche Beziehungsgestaltung der Pädagogin / des Pädagogen mit dem Kind (Laewen, Andres & Herdervari-Heller, 2003).

Grundphase:

Die Grundphase besteht aus drei Tagen, in denen ein Elternteil das Kind für jeweils ein bis zwei Stunden begleitet und als sicherer Hafen innerhalb der Gruppe fungiert. In dieser Phase findet noch kein Trennungsversuch statt. Der Elternteil nimmt eine passive Rolle ein und beobachtet aufmerksam sein Kind. Er steht jederzeit als Sicherheitsnetz zur Verfügung und drängt das Kind nicht dazu, sich von ihm zu entfernen. Seine Aufmerksamkeit soll nicht durch andere Kinder oder Lesen abgelenkt werden, damit Signale des eigenen Kindes wahrgenommen und prompt beantwortet werden können. Wenn ein Elternteil weiß, dass ihm die Trennung vom Kind schwerfallen wird, kann auch der andere Elternteil die Eingewöhnung begleiten oder auch eine andere enge Bezugsperson. Die pädagogische Fachkraft versucht in dieser Phase, die ersten Kontakte zum Kind anzubahnen und in die Interaktion zu kommen. Dabei beobachtet sie aufmerksam die Signale des Kindes, um so eine Einschätzung über die Länge der Eingewöhnung und ein Gefühl für das Kind zu bekommen. Sie unterstützt die Eltern in ihrer Rolle und gibt bei Bedarf konkrete Verhaltensempfehlungen und Erklärungen. In den ersten beiden Tagen bietet sich der*die Pädagoge*in dem Kind als Spielpartner/in an, um in Interaktion zu treten und eine erste Beziehung aufzubauen. Am dritten Tag schließt sie sich dem Elternteil beim Wickeln oder Füttern des Kindes beobachtend an, so dass das Kind sich an pflegerische Tätigkeiten in der Institution gewöhnt und

diese dann im Laufe der Zeit von der Fachkraft übernommen werden kann (Laewen, Andres & Herdervari-Heller, 2003).

Erster Trennungsversuch:

Am vierten Tag kommt es zum ersten Trennungsversuch. Nachdem das Kind gut in der Gruppe angekommen ist, verabschiedet sich der Elternteil auf ein Zeichen der pädagogischen Fachkraft vom Kind und verlässt die Gruppe. Die Verabschiedung soll dabei kurzgehalten werden, auch wenn das Kind zu weinen beginnt. Je nachdem ob sich das Kind beruhigen lässt, kommt der Elternteil nach wenigen Minuten wieder oder bleibt bis zu 30 Minuten draußen. Er bleibt dabei in der Nähe der Einrichtung und ist somit jederzeit verfügbar, falls das Kind ihn brauchen sollte. Je nach Reaktion des Kindes auf den ersten Trennungsversuch wird die Dauer der Eingewöhnung gestaltet. Unsicher-vermeidend gebundene, sowie unsicher-ambivalent gebundene Kinder benötigen eher eine kürzere Eingewöhnungszeit. Am vierten Tag übernimmt auch die pädagogische Fachkraft zum ersten Mal teilweise die pflegerische Tätigkeit beim Kind im Beisein des Elternteils unter permanenter Berücksichtigung der Signale des Kindes (Laewen, Andres & Herdervari-Heller, 2003).

Stabilisierungsphase:

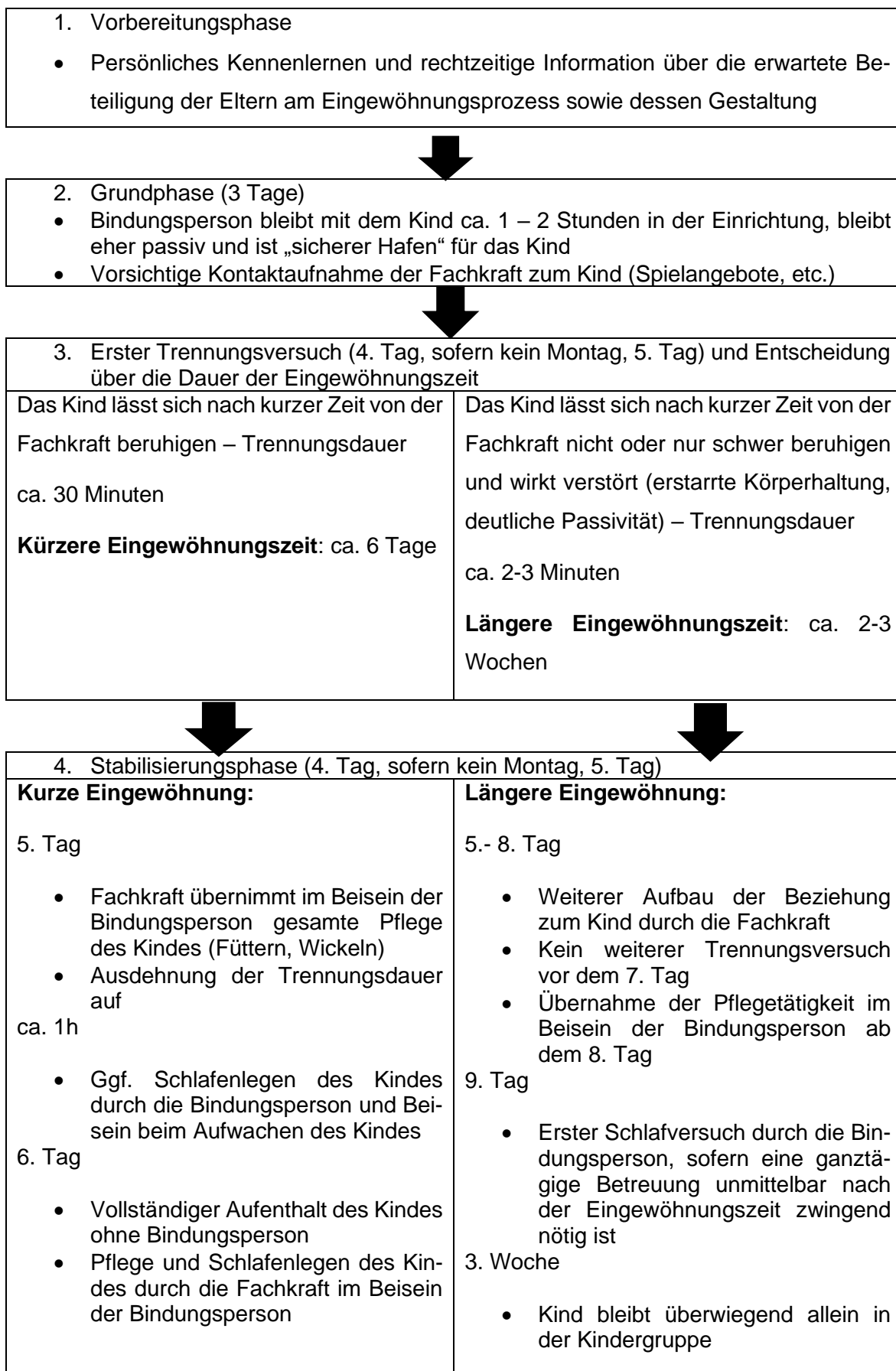
Die pädagogische Fachkraft übernimmt immer mehr die pflegerische Tätigkeit des Kindes und stellt sich als Spielpartner*in zur Verfügung, während der Elternteil sich immer mehr zurücknimmt und die Signale des Kindes zuerst von dem*der Pädagogen*in beantwortet werden. Die Zeit des Kindes allein in der Institution wird unter Berücksichtigung der Reaktionen des Kindes schrittweise verlängert. Um dem Kind die Trennung zu erleichtern, sollte das Abschiedsritual kurz gestaltet werden. Die Eltern bleiben in der Nähe, um bei Bedarf schnell für das Kind zur Verfügung zu stehen. Wenn das Kind sich nach der Trennung zeitnah trösten lässt, kann bald darauf das Schlafenlegen probiert werden. Das Aufwachen sollte dann im Beisein des Elternteils begleitet werden. Wenn die Rückmeldung des Kindes es erlaubt, kann es dann ab dem sechsten Tag ohne Elternteil in der Einrichtung bleiben. Die Eltern sollten jedoch noch einige Zeit telefonisch erreichbar sein, um bei Bedarf rasch kommen zu können. Bei Kindern, die eine längere Eingewöhnung brauchen, werden erst in der zweiten Woche weitere Trennungsversuche unternommen. Es wird versucht, den Beziehungsaufbau im Beisein der Eltern voranzutreiben und mit dem Kind in Kontakt zu kommen. Ab dem siebten Tag wird ein neuer Trennungsversuch gestartet und je nach Reaktion des Kindes mit Trennungsversuchen in den weiteren Tagen fortgeföhren oder wieder abgebrochen, bis das Kind mehr Sicherheit in die neue Umgebung und die neuen Personen hat. Sollte das Kind mit großem Trennungsschmerz reagieren, wird in einem Gespräch mit den Eltern versucht herauszufinden, woran es liegen könnte. Eventuelle Ängste und Sorgen der

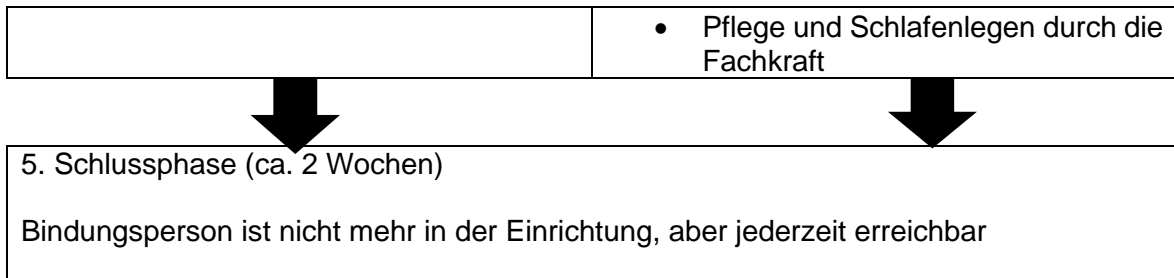
Eltern könnten die Trennung erschweren, möglicherweise ist auch ein Wechsel der begleitenden Bezugsperson anzudenken. Sollte das Kind gut auf die Trennungsversuche reagieren, kann am neunten Tag das Schlafenlegen probiert werden und die Zeit, die die Kinder allein in der Einrichtung verbringen wird, schrittweise verlängert sowie die pflegerischen Tätigkeiten komplett von der pädagogischen Fachkraft übernommen werden (Laewen, Andres & Herdervari-Heller, 2003).

Schlussphase:

In der Schlussphase hält sich das Kind ohne Elternteil in der Institution auf, die Eltern sind jedoch telefonisch erreichbar. Diese Phase ist dann erreicht, wenn das Kind die pädagogische Fachkraft als Bezugsperson und sicheren Hafen akzeptiert hat. In dieser Phase ist es wichtig, das Vertrauen in die pädagogische Fachkraft zu stärken und darauf zu achten, dass sich die Beziehung festigt. Daher sollte abgesprochen werden, wer dem Kind zur Verfügung steht, wenn dies nicht von der gewohnten Fachkraft übernommen werden kann. Das Kind muss in dieser Phase sensibel und feinfühlig begleitet werden. Es hat eine hohe Anpassungsleistung zu erbringen, muss es sich doch mit neuen Regeln und Abläufen auseinandersetzen sowie sich in der Rolle als Gruppenmitglied zurechtfinden. Bis ein Kind diese Phase gut geschafft hat und in der Einrichtung richtig angekommen ist, vergehen oft mehrere Wochen. Hilfreich für das Kind ist es oft, wenn es nach Möglichkeit die ersten Wochen nur halbtags in der Tagesbetreuungseinrichtung verbringt. Der Alltag in einer Krippengruppe ist für das Kind zu Beginn oft sehr anstrengend und ermüdend. Bei einer längeren Phase, in der das Kind nur halbtags kommt, hat es am Nachmittag mehr Zeit, sich zu erholen. Auch gilt es zu berücksichtigen, dass sich Kinder ab zwei Jahren in der Autonomiephase befinden, welche das Verhalten der Kinder während der Eingewöhnung beeinflussen kann, zum Beispiel ein höheres Eifersuchtsverhalten auf die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft. Es gilt daher, bei jedem Kind sein individuelles Verhalten als maßgeblichen Leitfaden für die Gestaltung der Eingewöhnung heranzuziehen, was eine hohe Anforderung an die pädagogische Fachkraft und ihre Kompetenzen bedeutet. Eine hohe Beobachtungsgabe, Feinfühligkeit sowie Reflexionsfähigkeit sind wichtige Faktoren, die eine gelungene Eingewöhnung unterstützen (Laewen, Andres & Herdervari-Heller, 2003).

Tabelle 4: Schritte der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell





Quelle: Dreyer (2017, S. 83)

3.3.2 Das Münchner Eingewöhnungsmodell

Die Grundannahmen des Münchner Eingewöhnungsmodells basieren auf familien- und entwicklungspsychologischen Grundlagen. Es zeigt Ähnlichkeiten mit ökopsychologischen Modellen zur Schulfähigkeit sowie der Gestaltung des Übergangs von Familie in Kindergarten oder Schule. Das Alter der Kinder ist für das Konzept unerheblich, da die beschriebenen Ziele vom pädagogischen Schwerpunkt her gleichbleiben. Angepasst werden nur die jeweiligen Methoden, die nötig sind, um diese Ziele zu erreichen. Die Kinderkrippe wird als gesellschaftliche Bildungsinstitution verstanden, welche auch hohen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg des Kindes hat. Wesentlich für das Konzept ist eine pädagogische Grundhaltung, welche das Kind als kompetenten Säugling wahrnimmt, der von Beginn an eine individuelle Persönlichkeit mit vielfältigen Kompetenzen hat. Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind ist gleichrangig, aber nicht gleich. Im Vordergrund stehen die Entwicklungschancen, die Kinder bei der Bewältigung von Übergängen haben, basierend auf der Transitionsforschung. Das Kind soll die Zeit bekommen, die es braucht, um den Übergang selbst aktiv gestalten zu können. Es wird dabei unterstützt und begleitet. Der Blick wird nicht allein auf das Kind gerichtet, sondern es werden alle Beteiligten des Prozesses berücksichtigt. Als wesentlich für die gute Bewältigung von Übergangssituationen im Allgemeinen sowie der Eingewöhnung im Speziellen werden unter anderem die Möglichkeit der aktiven Beteiligung, die Unterstützung und die Sicherheit von vertrauten Personen, ein wertschätzender Umgang sowie das Zeigen und akzeptiert werden von Gefühlen, verstanden. Wesentlich ist auch die persönliche Einstellung zur außerhäuslichen Betreuung von allen Beteiligten (Winner & Erndt-Doll, 2013).

Das Handlungskonzept:

Für das Handlungskonzept werden konkrete Ziele benannt, auf denen die Schritte für das weitere Vorgehen basieren.

Tabelle 5: Handlungskonzept

<p>Bezogen auf das Kind:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ich habe Einfluss auf die Situation (Selbstbestimmungsrecht, Selbstwirksamkeit erleben).• Ich werde akzeptiert, wie ich bin (Empathie erfahren).• Ich kann meine Gefühle bewusst wahrnehmen, zum Ausdruck bringen und werde verstanden.• Meine Bindung zu den Eltern bleibt trotz zeitlicher und räumlicher Trennung bestehen.• Ich kann und darf eine Beziehung zu anderen Kindern und Erwachsenen eingehen.• Ich erlebe Sicherheit durch die Anwesenheit/Begleitung meiner primären Bezugsperson. Allmählich finde ich auch Sicherheit durch das verlässliche Verhalten mindestens einer Fachkraft.• Ich erlebe in der Kindergruppe eine Vielfalt an Spielpartner*innen, Anregungen, Möglichkeiten und finde meinen Platz (Neugierde auf Unbekanntes, Lust auf Exploration).• Ich akzeptiere die Tatsache, dass die neue Situation (zum Beispiel die Kinderkrippe) fester Bestandteil meines Lebens ist.• Ich bin stark bzw. gestärkt genug, mit neuen Situationen umzugehen.
<p>Bezogen auf die Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none">• Eltern erhalten die Gelegenheit, sich die Entscheidung, ihr Kind in der Kinderkrippe betreuen zu lassen, bewusst zu machen. Die gegebenenfalls auftretenden widerstreitenden Gefühle werden wahrgenommen, verstanden und in der Interaktion zwischen Eltern und Fachkräften bearbeitet. Auch Eltern wird eine „Eingewöhnungsphase“ ermöglicht.• Eltern erfahren, dass die Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder in der Kinderkrippe eine Bereicherung für die ganze Familie werden kann.• Eltern sind umfassend über den Krippenalltag und die eigenen Mitwirkungsmöglichkeiten informiert.

- Eltern sind sich über ihre Bedeutung als primäre Bezugsperson bewusst. Sie geben ihre Elternrolle nicht ab, sondern übertragen vereinbarte Bildungs- und Betreuungsaufgaben für einen Teil des Tages an die Fachkräfte der Kinderkrippe.
- Weitere individuelle Ziele der Eltern, die wir (noch) nicht kennen, können von ihnen benannt und im Gespräch bearbeitet werden.

Bezogen auf die Fachkraft:

- Die Fachkraft stellt die erste Vertrauensperson für das Kind und dessen Eltern in der Krippe dar.
- Die Fachkraft moderiert und begleitet die Übergangssituation. Sie unterstützt in erster Linie das Kind, aber auch die Eltern darin, diesen Übergang erfolgreich zu bewältigen.
- Die Fachkraft beobachtet das Kind, dokumentiert Verhaltensweisen und Prozesse im Tagesverlauf.
- Die Fachkraft pflegt den Dialog mit den Eltern, informiert sie umfassend und baut so eine wichtige Basis zukünftiger Zusammenarbeit auf.

Bezogen auf die Kindergruppe:

- Die Kindergruppe wird aktiv in den Eingewöhnungsprozess mit einbezogen.
- Die Kinder der Einrichtung erhalten vielfältige Gelegenheiten, das neue Kind kennenzulernen und Kontakt aufzunehmen.
- Die Kinder werden auf die Eingewöhnung des neuen Kindes vorbereitet. Auch ihre Rolle in der Gruppe kann sich durch die Neuaufnahme verändern.
- Die Bedürfnisse aller Kinder finden ihre Berücksichtigung.

Quelle: Landeshauptstadt München (2008, S. 56ff)

Vorbereitungsphase:

In der Vorbereitungsphase werden organisatorische Fragen geklärt, die Eltern über den Ablauf der Eingewöhnung informiert und eine erste Beziehung zu den Eltern hergestellt. Das erste Kennenlernen hat nachhaltige Wirkung, daher ist es sinnvoll, wenn hierbei auch die zukünftige Bezugsfachkraft anwesend ist. Die Eltern bekommen einen Einblick in die nächste Zeit und können sich darauf einstellen. Als Orientierung für die Eingewöhnung sollten drei Wochen angegeben werden, damit die Eltern diese Zeit einplanen können. Im Vordergrund stehen jedoch nicht die Anzahl der Tage, sondern die gemeinsame Gestaltung der Eingewöhnung (Winner & Erndt-Doll, 2013).

Kennenlernphase:

In der ersten Schnupperwoche, welche vier Tage dauert, erhalten die Kinder und Eltern einen Einblick in den neuen Lebensraum. Sie lernen den pädagogischen Alltag kennen, die Bezugsfachkräfte verstehen sich als Gastgeber*in und stehen als Ansprechpartner/Ansprechpartnerin zur Verfügung. Die Eltern sollen die ganze Einrichtung kennenlernen und erleben neben der Individualität jeder Fachkraft auch eine gemeinsame pädagogische Grundhaltung im Team sowie die gemeinsame Verantwortung übernehmen für die Kinder. So entsteht Vertrauen in das gesamte Team und es ist für die Eltern leichter, wenn die Bezugsfachkraft einmal nicht anwesend ist. Die Eltern haben in den Kennenlertagen die Verantwortung für ihr Kind und können sich im ganzen Haus frei bewegen. Die Bezugsfachkraft steht für Fragen zur Verfügung, hält sich aber eher zurück. Die Anwesenheit wird in diesen Tagen so gelegt, dass im Laufe der Zeit alle Abläufe im Tagesgeschehen kennengelernt werden können. Dies sollte im Tempo des Kindes geschehen. Die meisten Eltern bleiben ca. zwei bis drei Stunden am Tag, so bekommt das Kind genügend Zeit, sich auf die Situation einzulassen. Das Kind muss spüren, dass auf seine Bedürfnisse eingegangen wird und es auch willkommen ist, wenn es sich unwohl fühlt. Kinder zeigen meist schon in den ersten Tagen ein großes Interesse an den anderen Kindern, sollten aber nicht dazu gedrängt werden, Kontakt aufzunehmen. Viele Kinder beobachten zuerst ausgiebig und werden von sich aus in Interaktion gehen, wenn sie das Tempo selbst bestimmen können. Die Kinder können in dieser Phase die Einrichtung ausgiebig entdecken und die Eltern werden gebeten, im abschließenden Gespräch ihre Beobachtungen mit der pädagogischen Fachkraft zu teilen. Hierbei wird darauf eingegangen, welche Situationen, Spielmaterialien oder kennengelernte Personen für das Kind besonders interessant waren oder wo es mit Abneigung reagiert hat (Winner & Erndt-Doll, 2013).

Sicherheitsphase:

Die nächsten sechs Tage geht es darum, dass sowohl das Kind als auch die Eltern die Sicherheit gewinnen, die sie brauchen, um eine Trennung möglich zu machen. Durch den gleichbleibenden Ablauf in der Einrichtung wird der Tag vorhersehbar. In dieser Phase geht es vor allem um das Kind, die Eltern treten etwas in den Hintergrund, bleiben aber als „sicherer Hafen“ verfügbar. Die pädagogische Fachkraft übernimmt eine aktivere Rolle. Der Tagesablauf wird, immer unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes, stärker strukturiert und ritualisiert. Eine Reduzierung des Angebots hat hier oft Vorteile, da das Kind vor Überforderung geschützt wird. Hierbei wird auf die Beobachtung der letzten Tage zurückgegriffen. Die Eltern bleiben mit dem Kind die auch nachher geplante Zeitspanne in der Einrichtung. In dieser Zeit hat das Kind auch kritische Phasen und lernt, dass es auch in diesen immer gut betreut wird. Das Kind erlebt die pädagogische Fachkraft in ihrer Rolle

als Bezugsperson gegenüber den anderen Kindern als verlässlich und verfügbar. Das zeigt dem Kind, was es von ihr erwarten kann. Die Fachkraft nimmt nur indirekt mit dem Kind Kontakt auf, zum Beispiel über Spielmaterial und achtet dabei feinfühlig auf die Signale des Kindes. Sie nutzt die Ressource der Kindergruppe und fördert den Kontakt mit den anderen Kindern. Kinder sehen sich gegenseitig nicht als bedrohlich, sondern als sicherheitsgebend (Beller, 1994; zit. n. Winner & Erndt-Doll, 2013). Durch die Beobachtung der Interaktionen zwischen Erzieherin/Erzieherin und den anderen Kindern, konnten das Kind und die Eltern sehen, wie feinfühlig die Fachkraft auf die Bedürfnisse der Kinder reagiert und Vertrauen bilden. Im Beisein der Eltern übernimmt die Bezugsfachkraft jetzt immer mehr die pflegerischen Tätigkeiten. Wenn sich das Kind an diesen aktiv beteiligt, ist die Möglichkeit der ersten Trennung gekommen. Die Erzieherin/ der Erzieher reagiert sensibel, aber mit professioneller Distanz auf die psychischen Grundbedürfnisse des Kindes, so dass keine emotionale Abhängigkeit entsteht (Winner & Erndt-Doll, 2013).

Vertrauensphase:

In der Zeit der Eingewöhnung entwickelt das Kind nicht nur Vertrauen in die Bezugsfachkraft, sondern auch in die anderen Personen sowie die gesamte Institution. Die Tagesbetreuungseinrichtung ist dann keine fremde Situation mehr für das Kind. Um die Phase des Vertrauens erreicht zu haben, muss das Kind Vertrauen in die anderen Personen sowie in sich selbst haben, dass es mit der Situation umgehen kann. In den ersten sechs Tagen soll es zu keiner Trennung kommen. Kinder in diesem Alter brauchen Sicherheit, damit sie eine Trennung gut bewältigen können. Um diese zu entwickeln, brauchen sie Zeit, weshalb der erste Trennungsversuch erst am elften oder zwölften Eingewöhnungstag stattfinden soll. Auch Kinder, die schon Trennungserfahrung haben, brauchen Zeit, um sich auf die neue Situation einzustellen und diese zu verarbeiten. Das Kind muss die Trennung akzeptieren und den Schmerz überwinden, wofür sie Begleitung und Unterstützung brauchen. Wie eine Trennung bewältigt wird, hängt von vielen, individuellen Faktoren ab, wie zum Beispiel das Temperament des Kindes oder die Beziehung zur jeweiligen Person. Genau beobachtet werden muss das Verhalten des Kindes vor sowie nach der Trennung. Winner und Erndt-Doll (2013) beschreiben folgende Verhaltensweisen als Kriterien für den Trennungzeitpunkt:

- Das Erkunden der näheren Umgebung auch ohne Eltern.
- Das Zeigen positiver Gefühle auch in Entfernung zu den Eltern.
- Das Kind reagiert auf Aktionen der Bezugsfachkraft und verhält sich responsiv.
- Es kommuniziert mit der Bezugsfachkraft und anderen Kindern.
- Zielgerichtete Aktivitäten über einen gewissen Zeitraum, zum Beispiel das Auseinandersetzen mit einem Gegenstand ohne ständig suchend umherzublicken.

- Aktive Beteiligung an Pflegesituationen mit der Bezugsfachkraft, zum Beispiel den Kopf zuwenden beim Füttern, Mithelfen beim Wickeln, etc.

Wenn einige dieser Verhaltensweisen wiederholt auftreten, kann eine erste Trennung probiert werden. Hierzu sind eine aufmerksame Beobachtung und Dokumentation von großer Bedeutung. Sollte das Kind noch keine dieser Verhaltensweisen zeigen, ist es besser, die Trennung ein paar Tage zu verschieben, damit das Kind die Sicherheit bekommt, dass seine Bedürfnisse gesehen und ernst genommen werden. Um die Trennung gut vorzubereiten, sind alle Beteiligten miteinzubeziehen. Es wird mit den Eltern ein Gespräch geführt, wie der weitere Verlauf aussieht und wie die Gefühlslage der Eltern hierzu ist. Kinder reagieren sehr sensibel auf die Gefühle ihrer Eltern, daher ist es wichtig, diesen Punkt offen anzusprechen und die Sichtweise der Eltern einzuholen. Wenn der weitere Ablauf besprochen wurde, wird der erste Trennungsversuch unternommen. Die Eltern kommen wie gewohnt mit dem Kind und verabschieden sich, wenn es in der Gruppe gut angekommen ist. Die Verabschiedung ist herzlich, aber klar und zeitnah. Die pädagogische Fachkraft soll hierbei sachlich bleiben und ihre Gefühle gut reflektieren und sich feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes einstellen. Erwachsene reagieren oft mit Stress auf die starken Gefühle des Kindes. Um derartigen Gefühlen entgegenzuwirken, hilft meist ein kurzes Innehalten und das Verhalten des Kindes nicht persönlich zu nehmen. Das Kind wird mit seinen Gefühlen nicht allein gelassen und die Fachkraft verbalisiert diese für das Kind. Auch die Eltern haben oft mit starken Gefühlen zu kämpfen und müssen dabei begleitet werden. Wenn die Eltern sich gut unterstützt fühlen, hat dies auch Auswirkungen auf die Sicherheit, die sie dem Kind vermitteln können. Die erste Trennung sollte ca. 30 bis 60 Minuten dauern. Wenn die Eltern zurückkehren, ist der Tag für das Kind in der Institution beendet und die Familie geht nach Hause. Es wird ehrlich rückgemeldet, wie es dem Kind in der Zeit ohne Eltern ergangen ist. In den nächsten Tagen werden die Trennungszeiten im Tempo des Kindes verlängert. Der gleichbleibende Ablauf gibt dem Kind Sicherheit und in der vierten Woche ist diese Phase des Übergangs abgeschlossen (Winner & Erndt-Doll, 2013).

Phase des Abschlusses und der Auswertung:

In dieser Phase wird mit den Eltern gemeinsam noch einmal rückblickend die Eingewöhnung besprochen und reflektiert. Es wird aufgezeigt, welche wichtige Rolle die Eltern gespielt haben und welche Qualität die Eingewöhnung dadurch bekommen hat. Der Übergang wird somit gemeinsam beendet und es wird die Möglichkeit geboten, über das Verhalten des Kindes in beiden Erfahrungswelten zu sprechen. Dies stärkt die Beziehung zwischen Familie und Institution und schafft eine gute Vertrauensbasis für die gesamte Zeit, die das Kind in der Einrichtung bleiben wird. Auch innerhalb des Teams wird die Eingewöhnung

besprochen, reflektiert und dokumentiert, um das Konzept laufend zu verbessern und anzupassen (Winner & Erndt-Doll, 2013).

3.4 Die Rolle der pädagogischen Fachkraft

3.4.1 Interaktion

Unter Interaktion versteht man den wechselseitigen Austausch verbaler und nonverbaler Signale zwischen zwei Menschen, sowie deren Verhaltensweisen und die Wirkung auf den Interaktionspartner. Interaktionssequenzen, Interaktionsmuster sowie Beziehungen, entstehen durch wiederkehrende Interaktionen. Interaktion findet auch ohne definierten Informationsaustausch statt und bildet die Voraussetzung für gelungene Kommunikation. Das Bedürfnis zu kommunizieren, strahlt der Mensch als soziales Wesen aus und ist ihm immanent. Dies ist die Grundlage für Bindung, Interaktion und Kommunikation. Stabile Interaktionspartner über einen längeren Zeitraum sind die Voraussetzung für die Entstehung von Beziehungen. Bindung ist hingegen ein genetisch angelegtes Verhalten, welches zur Überlebenssicherung notwendig ist. Interaktion und Kommunikation beeinflussen sich wechselseitig. Bei der Beobachtung von Interaktionen, wird immer auch die Kommunikation betrachtet und empathisch gedeutet (Dunitz-Scheer et al., 2014).

Bei der Interaktion mit jungen Kindern, handelt es sich um ungleiche Kommunikationspartner. Die Verantwortung für die Gestaltung der Interaktion trägt die erwachsene Bezugsperson (Borke, 2014). Im Marte Meo Konzept beschreibt Maria Aarts als gelungene Eltern-Kind-Interaktion das Wahrnehmen und Eingehen auf kindliche Initiativen, die Verbalisierung der inneren und äußeren Vorgänge gegenüber dem Kind, die wechselnde Rolle in der Interaktion und das Schaffen der Rahmenbedingungen von Seiten der Bezugsperson (Aarts, 2002; Bündler et al., 2009; zit. n. Borke, 2014). Bei der Interpretation von Interaktionen, gilt es auch immer den kulturellen und familiären Hintergrund zu beachten. So ist die Förderung von Autonomie in einer Familie eher priorisiert, in einer anderen mehr die Relationalität. Jede Familienkultur hat ihre eigenen Formen der Interaktion und Kommunikation (Borke, 2014).

Remsperger (2008) beschreibt die dialogische Grundhaltung und die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft als wesentlich für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Sie bezieht sich dabei auf den progressiven Filter von Margaret Carr (2001; zit. n. Remsperger, 2008) und ihre Gestaltung von Lerngeschichten, in welchem sie fünf Schritte beschreibt, die den Interaktionsverlauf mit Kindern sowie deren Lernprozesse unterstützen:

- Noticing: Lernprozess wahrnehmen
- Recognizing: Lernprozess erkennen
- Responding: prompte Reaktion der pädagogischen Fachkraft und Dialog mit Kind über Lernprozess
- Recording: gemeinsame Dokumentation aus Perspektive des Kindes
- Revisiting: Dokumentation als Grundlage für spätere Gespräche mit dem Kind, den Eltern oder dem Team

Feinfühligkeit in der Interaktion mit Kindern besteht aus mehreren Faktoren. Entscheidend für das Gelingen dieser ist das Zusammenspiel der unterschiedlichen Merkmale. Angelehnt an das Konzept der Feinfühligkeit von Ainsworth (1978) geht es auch bei der Interaktion darum, die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu interpretieren und prompt und angemessen darauf zu reagieren. Wie dringend Kinder etwas mitteilen wollen, lässt sich sowohl an den verbalen Äußerungen als auch an den nonverbalen Signalen, feststellen. Besonders die Körpersprache gibt Aufschluss darüber, worum es dem Kind geht und wie bedeutend es für es ist. Die Blickrichtung, Körperhaltung, Mimik und Gestik, sowie die Stimmlage, lassen die pädagogische Fachkraft erkennen, wie involviert das Kind ist. Die*der Erzieher*in muss also in der Lage sein, die Zeichen des Kindes richtig zu lesen. Neben einer wertschätzenden und respektvollen Haltung, ist auch die Authentizität von Bedeutung, spürt das Kind es doch, wenn das Lob nicht ernst gemeint ist. Schafft es die Fachkraft ein emotionales Klima zu gestalten, in dem sich das Kind wohl und sicher fühlt, sind die Rahmenbedingungen gegeben, dass das Kind ohne Angst seine Ideen ausprobieren und weiterentwickeln kann. Werden auch dem Kind angepasste Herausforderungen angeboten, so kann es sein Selbstkonzept mit positiven Erfahrungen weiterentwickeln und festigen. Die Rolle des Kindes in der Interaktion ist nicht ausschließlich von dem Verhalten der pädagogischen Fachkraft abhängig (Remsperger, 2008).

So unterscheidet Remsperger (2008) zwischen drei Interaktionsmustern. Reagiert die Fachkraft feinfühlig in der Interaktion, erhöht dies maßgeblich die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind interessiert und engagiert bei der Sache bleibt. Es lernt dabei auf vielfältige Weise und wird dazu angeleitet weiterzudenken und sein Potential zu entfalten. In Form eines Gebens und Nehmens, profitiert auch die Fachkraft von den Ideen des Kindes und der

gemeinsamen Begeisterung für ein Thema. Beide Seiten sind daran interessiert die Interaktion aufrecht zu erhalten und leisten konstant Beiträge. Bei einer nicht feinfühligem Reaktion der pädagogischen Fachkraft hängt es von dem inneren Antrieb des Kindes ab, ob es an der Interaktion dranbleibt, sich andere Interaktionspartner sucht oder ob sich das Kind zurückzieht. Manche Kinder widersetzen sich eher dem nicht feinfühligem Antwortverhalten der Fachkraft. Dies scheint an einer hohen intrinsischen Motivation, sowie einer Vielfalt an Strategien zu liegen, mit denen sie Problemen standhalten. Diese führen entweder dazu, dass die Fachkraft ihr Antwortverhalten positiv verändert, oder das Kind weicht auf andere Interaktionspartner aus und setzt seinen Lernprozess mit diesen fort. Kinder, die noch nicht über die notwendigen Strategien verfügen, sind in ihren Lerndispositionen noch unzureichend gefestigt, um dem unpassenden Antwortverhalten entgegenzuwirken. Sie verfügen oft noch nicht über die verbalen Ausdrucksfähigkeiten und sind somit abhängig von der Wahrnehmung und Interpretation der Fachkraft. Dies ist besonders bei jungen Kindern von Bedeutung, die auf Grund ihres Alters gerade erst am Anfang des Prozesses der Sprachentwicklung sind. Sie lassen sich von dem nicht feinfühligem Agieren abschrecken und äußern sich nicht mehr. Finden sie keine anderen passenden Interaktionspartner, gelingt es ihnen nicht, an ihren Interessen dranzubleiben und der Lernprozess wird gestoppt. Eine Beobachtung und Reflexion sowohl des eigenen als auch das Interaktionsverhalten des Kindes ist von entscheidender Bedeutung, um Einblick in die Lernprozesse der Kinder zu bekommen und sie bei diesen zu begleiten. Das Antwortverhalten der Fachkraft beeinflusst maßgeblich den Verlauf der Interaktion mit dem Kind (Remsperger, 2008).

Als Kriterien eines*r guten Pädagoge*in-Kind-Interaktion bezeichnen Lorber und Hanf (2013; zit. n. Becker-Stoll et al., 2020) eine liebevolle, zugewandte Kommunikation, das Sicherheit Vermitteln durch körperliche und emotionale Verfügbarkeit, die Unterstützung bei der Emotionsregulation, bei Herausforderungen und beim Erforschen von Neuem, sowie der Förderung der selbstständigen Findung von Lösungen. Eine zuhörende Haltung und eine aufmerksame Zugewandtheit, sind notwendig, um die Signale des Kindes wahrzunehmen und im Sinne des Konzeptes der Feinfühligkeit darauf zu reagieren. Gerade das jüngere Kind interagiert mit allen Sinnen und ist davon abhängig, dass sein Interaktionspartner diese richtig interpretiert und auf unterschiedliche Weise darauf reagiert. Da es in Institutionen aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich ist, durchgehend feinfühlig zu interagieren, ist es wichtig Raum zu schaffen für Zweier-Situationen, die die Beziehung stärken. Sprachliche Bildung und gelungene Beziehungen entstehen in einer wertschätzenden Lernumgebung, bei der Blickkontakt, Zugewandtheit, gegenseitige Unterstützung und positive Interaktionen, einen Rahmen schaffen, in dem sich das Kind angenommen und sicher fühlt (Becker-Stoll et al., 2020). „Jede menschliche Beziehung bewegt sich ständig

und zu jedem Zeitpunkt in den sensiblen Achsen von Nähe und Distanz, Bindung und Autonomie/Exploration, Angst und Freude“ (Dunitz-Scheer et al., 2014, S. 967).

3.4.2 Sensitive Responsivität

Die Qualität von Beziehungen ist schon länger von Interesse aus wissenschaftlicher Sicht. In unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen wurde herausgearbeitet, wie bedeutsam das feinfühlige Verhalten der pädagogischen Fachkräfte für erfolgreiche Bildungsprozesse ist und welchen Einfluss es auf die Entwicklung des Kindes hat.

Regina Remsperger (2011) hat in einer umfangreichen Studie 30 Interaktionsszenen aus dem pädagogischen Alltag im Kindergarten hinsichtlich der sensitiven Responsivität der Fachkräfte analysiert. Pädagoge*in-Kind Interaktionen werden hinsichtlich ihrer Feinfühligkeit beobachtet. Das Ziel der Studie ist es, die Bedeutung feinfühligem Verhalten der pädagogischen Fachkraft auf die Entwicklungs-, Lern-, und Bildungsprozesse des Kindes hinzubeobachten und näher zu erfassen. Um Sensitive Responsivität näher untersuchen zu können, definiert und operationalisiert sie das Konzept der Feinfühligkeit weiter. Als Grundlage zieht sie mehrere theoretische Ansätze hinzu wie beispielsweise die Bindungstheorie, auf welche in den oberen Kapiteln näher eingegangen wurde. Hierbei hat insbesondere das Konzept der Feinfühligkeit nach Mary Ainsworth einen hohen Stellenwert.

Sarah Schmelzeisen-Hagemann (2017) betont ebenfalls den großen Einfluss des interaktiven-kommunikativen Austauschs für die Entwicklung des Kindes und entwickelte ein Raster, um sensitiv-responsive Verhaltensmerkmale von fröhpädagogischen Fachkräften zu identifizieren. Das Ziel ist es ein Instrument zu entwickeln, um die festgestellten Mängel in der Interaktionsqualität mit den Kindern zu verbessern und die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte dahingehend zu erhöhen. Der Raster soll der Weiterbildung von Pädagogen*innen dienen. Das Kind wird als Hauptakteur seiner Entwicklung gesehen, welcher mit konstruktiver Eigenaktivität seine Entwicklung gestaltet. Die pädagogische Fachkraft übernimmt die Rolle des aktiv anregenden und unterstützenden Begleiters. Das pädagogische Verständnis dieses Beziehungsmodells als Entwicklungsbegleiter, bildet die Grundlage für die Entwicklung des Rasters. Es werden Ansprüche an die Qualität von Verhaltensaspekten im Bereich der Motivation, Kognition und Performance gestellt, welche als nötig sind um die pädagogische Tätigkeit als fachlich kompetent zu beschreiben und als Voraussetzung zur Sicherung des Kindeswohls gesehen werden. Ebenso wie Remsperger (2011), sieht Schmelzeisen-Hagemann (2017) als Hauptmerkmal ein sensitiv-responsives-Interaktionsverhalten.

Die Studie um die Forschergruppe von Tietze (1998; zit. n. Remsperger, 2011) in Deutschland zeigt, dass die praktische Umsetzung von Ko-Konstruktion im Rahmen von Lernprozessen in Betreuungseinrichtungen noch deutlich von dem theoretischen Verständnis abweicht. Die Gründe, warum pädagogische Fachkräfte in der Praxis nicht spontan und sensitiv auf Bedürfnisse der Kinder eingehen können oder länger anhaltende Interaktionen mit Kindern führen, sind dabei sehr vielschichtig. Die feinfühligere Gestaltung von Beziehungen ist jedoch vor allem dann von Bedeutung, wenn man Lernen und Denken als Entdeckungs- und Aushandlungsprozess innerhalb sozialer Interaktionen in Anlehnung an Wygotsky (1987; zit. n. Remsperger, 2011) versteht, was eine sensible Wahrnehmungsfähigkeit der pädagogischen Fachkraft voraussetzt sowie stabile und authentische Erzieher*innen-Kind-Beziehungen. Verdeutlicht wird dies auch von Seiten der Hirnforschung, wo nachgewiesen worden ist, dass die emotionalen, sozialen und intellektuellen Fertigkeiten der erwachsenen Interaktionspartner des Kindes einen großen Einfluss auf dessen Gehirnentwicklung haben. Vor allem die Dopaminausschüttung welche durch emotionale Zugewandtheit aktiviert werden kann, fördert die Lernprozesse des Kindes. Aber auch die Bindungs- und Lehr-Lernforschung zeigt die positiven Auswirkungen stabiler emotionaler Beziehungen auf die Entwicklungsprozesse von Kindern. Und zwar neben der Gehirnentwicklung auch auf die Bildung eines guten Selbstkonzepts, wie in Kapitel 3.2.5 beschrieben, sowie die Entstehung von Resilienz (Remsperger, 2011).

Im Interesse der beobachtbaren Verhaltensweisen stehen folgende Operationalisierungen:

Tabelle 6: Operationalisierungen

1. Signale bemerken	<ul style="list-style-type: none"> • Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit
2. Sich auf die Signale hin angemessen verhalten	<ul style="list-style-type: none"> • Promptheit der Reaktion, Richtigkeit der Interpretation • Generelle Haltung (Akzeptanz/Wertschätzung, Interesse, Respekt vor der Autonomie) • Involvement • Emotionales Klima • Stimulation

Ausdruckskanäle
Sprache, Stimme, Gesicht, Körper

Quelle: Remsperger (2011, S. 136)

Um dies in beobachtbares Verhalten zu transponieren, wurden die Begrifflichkeiten konkretisiert. Da dies eine greifbare Beschreibung von feinfühligem Verhalten im pädagogischen Alltag darstellt und für das weitere Verständnis von feinfühligem Verhalten pädagogischer Fachkräfte hilfreich ist, wird die von Remsperger erstellte Übersicht dieser Merkmale hier wiedergegeben. Auch das Antwortverhalten der Kinder wurde detailliert beschrieben, da in

diesem Kapitel jedoch die Rolle der pädagogischen Fachkraft im Mittelpunkt steht, wird nur auf die Merkmale der erwachsenen Bezugsperson näher eingegangen.

Tabelle 7: Merkmale der Operationalisierungen

<p><u>Zugänglichkeit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse, Zeit, Ruhe, Muße haben und ausstrahlen • Offen und abwartend sein: sich nicht aufdrängen, Kindern die Initiative überlassen und sie auf sich zukommen lassen, Raum zum Erzählen geben • <i>Sprache: prompte Reaktionen, „Ich habe Zeit für dich.“, eigene verbale Zurückhaltung</i> • <i>Stimme: ruhig, freundlich</i> • <i>Gesicht: Blickkontakt, auf Kinder ruhender, offener, interessierter Blick</i> • <i>Körper: entspannte und offene Körperhaltung, auf Augenhöhe gehen</i>
<p><u>Aufmerksamkeit:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aussagen, Verhalten, Interessen, Bedürfnisse, Motivationen des Kindes aufmerksam verfolgen • Ruhiges Zuhören, keine Unterbrechungen • <i>Sprache: prompte Reaktionen, Spiegeln, Nachfragen</i> • <i>Stimme: Stimmungen und Äußerungen im Tonfall aufgreifen (lauter, leiser, euphorischer reagieren)</i> • <i>Gesicht: Blickkontakt herstellen und halten, offener und interessierter Blick, Stimmungen und Äußerungen mit Blicken/Mimik aufgreifen</i> • <i>Körper: auf Augenhöhe, Stimmungen und Äußerungen mit der Körperhaltung aufgreifen (sich aufrichten bei steigender Aufregung des Kindes)</i>
<p><u>Generelle Haltung:</u></p> <p style="text-align: center;">Akzeptanz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz der Persönlichkeit eines Kindes mit seinen eigenen Gefühlen, Gedanken, Sichtweisen, Absichten, Äußerungen und Handlungen • Zeigen von Respekt und Wertschätzung • <i>Sprache: annehmende Antworten, keine verbalen Abwertungen: „Was redest/machst du denn da?“, keine Ironie, keine Geringschätzung und Zurückweisung, kein Sarkasmus, kein Sprechen mit anderen über das Kind, als ob es nicht da wäre</i> • <i>Stimme: wertschätzender Tonfall</i> • <i>Gesicht: Blickkontakt, interessierte, begeisterte, erstaunte (angepasste) Mimik, keine abfälligen Gesichtsausdrücke, kein „Herumgucken“</i> • <i>Körper: zugewandte Körperhaltung</i> <p style="text-align: center;">Interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse an den Bedürfnissen, Äußerungen, Aktivitäten sowie am allgemeinen Verhaltens- und Gemütszustand des Kindes • Einfühlen in die Gefühle und Bedürfnisse des Kindes, Anpassung an die kindlichen Interessen, Verhaltensweisen, Stimmungen, emotionalen und explorativen Zustände • <i>Sprache: prompte Reaktionen, Nachfragen, Spiegeln</i> • <i>Stimme: interessiert, wach, angepasst</i> • <i>Gesicht: Blickkontakt, auf Kindern ruhender, interessierter Blick (offene Augen), angepasste Mimik (sich öffnender Mund etc.)</i> • <i>Körper: Augenhöhe, interessierte, zugewandte Körperhaltung: nach vorn gebeugt, offen, locker, sich an Stimmungen anpassend (umarmen, jubeln)</i> <p style="text-align: center;">Respekt vor der Autonomie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Achtung der kindlichen Eigenständigkeit, Zulassen der Welterkundung und des Sammelns eigener Erfahrungen (experimentieren, ausprobieren, Aktivitäten auf natürliche Weise beenden) • Ermutigung zur Verantwortungsübernahme für eigene Handlungen und Entscheidungen, Zulassen eigener Fehler, Ermutigung zur Verhandlung über Konflikte und Regeln • Unterstützung kindlicher Bewältigungsformen, Selbstregulation und Stärken

- Sprache: keine Unterbrechungen, Reduktion von Kommentaren und Verbesserungen, eher verbale Zurückhaltung, stattdessen Imitieren, Loben, kindliches Handeln beschreiben
- Stimme: freundliche, ermutigend
- Gesicht: keine Einmischung und kein Eingreifen durch Blicke und Gesten, interessierter, beobachtender, ermutigender Blick
- Körper: interessierte, offene und entspannte Körperhaltung

Involvement:

- Starkes Interesse am Kind, seinen Aktivitäten und Äußerungen
- Eigene Freude und Begeisterung über kindliche Aktivitäten und Fortschritte zum Ausdruck bringen
- Hohes Engagement, die Interaktion aufrecht zu erhalten
- *Sprache: prompte Reaktionen, Nachfragen, Spiegeln, Loben, aktives Zugehen auf das Kind, mit eigenen Beiträgen, Ausdrucksstärke und Ideenreichtum zu neuen Ideen und Gedanken anregen, langanhaltende Gespräche führen*
- *Stimme: wertschätzend, begeistert, enthusiastisch*
- *Gesicht: interessierter, engagierter, offener, der Stimmung und Äußerungen des Kindes angepasster Blick*
- *Körper: interessierte, engagierte, offene, zugewandte und an die Stimmungen und Äußerungen des Kindes angepasste Körperhaltung (aufrichten, freuen, kein statisches Verhalten)*

Emotionales Klima:

- Empathisches Aufgreifen kindlicher Emotionen des Kindes und Abstimmung mit eigenem Verhalten
- Loben der kindlichen Anstrengungen und Ermutigung zu neuen Leistungen
- Mitteilung von Begeisterung, Freude, Interesse, Stolz
- *Sprache: Emotionen/Bedürfnisse/Signale prompt aufgreifen und wertschätzend spiegeln, Anstrengungen loben, respektvolle Sprache, eigene Emotionen ansprechen, keine verbalen Zurückweisungen/Bloßstellungen, kein „automatisches“ Loben, keine Ironie, kein Sarkasmus, kein Sprechen mit anderen über das Kind, als ob es nicht da wäre, keine Bestrafungen ohne Erklärung, keine geringschätzenden, feindseligen Antworten*
- *Stimme: emotional warm, freundlich, liebevoll, den kindlichen Emotionen/Verhaltensweisen angepasst*
- *Gesicht: Blickkontakt herstellen und halten, sehr aufmerksamer Blick, an die Emotionen, Äußerungen und Handlungen des Kindes angepasster Blick, Zeigen eigener Emotionen mit entsprechender Mimik, keine abfälligen Gesichtsausdrücke, kein „Herumgucken“*
- *Körper: Augenhöhe, deutliche zugewandte und sehr interessierte Körperhaltung, Zulassen von Körperkontakt, keine angespannte (steife, verkrampfte) oder teilnahmslose (abgewandt sitzen, starre) Körperhaltung*

Stimulation:

- Zum Ausdruck bringen der eigenen Motivation, des eigenen großen Interesses und der eigenen Begeisterung
- Bestärkung der kindlichen Handlungen und Äußerungen (Stärken von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsgefühl)
- Vorsichtige Herausforderung kindlicher Kompetenzen, Akzeptanz kindlicher Bewältigungsformen, Zulassen eigener nächster Schritte und Fehler, keine Abnahme von Lösungen: „Scaffolding“
- Keine Über- oder Unterstimulation
- Aufgreifen kindlicher Interessen, Ideen und Aktivitäten, Ermutigung zur Exploration und zur Benutzung der Sinne
- Ausdrucksstarkes Einbringen des eigenen Ideenreichtums und gemeinsames „Weiter-spinnen“ mit den Kindern („sustained shared thinking“)
- *Sprache: angeregte und anregende Gespräche, verständliche Erklärungen, Nachfragen, angemessene Abstimmungen, bestätigende, lobende, ermutigende, unterstützende, ausdrucksstarke und anregende Beiträge, keine mangelnden Reaktionen, keine zu starken/schwachen Spiegelungen, nicht zu viele/wenige eigene Beiträge, kein zu starkes*

Antreiben, keine frühzeitigen Unterbrechungen, keine Unterdrückung kindlichen Sprechens und Denkens

- *Stimme: freundlich, ermutigend, wertschätzend*
- *Gesicht: Blickkontakt, wacher, hoch interessierter Blick, an die Äußerungen und Handlungen des Kindes angepasster Blick, Zeigen eigener Motivation und Begeisterung mit entsprechender Mimik*
- *Körper: auf Augenhöhe, deutlich zugewandte, hoch interessierte Körperhaltung (aufrichten, freuen, kein statisches Verharren)*

Quelle: Remsperger (2011, S. 137-140)

Schmelzeisen-Hagemann (2017) arbeitete ebenfalls entsprechende beobachtbare Verhaltensmerkmale heraus, welche für die fröhpädagogische Gestaltung von Interaktionen besonders wichtig erschienen und erstellte dazu Merkmalskomplexe. Zu jedem Merkmalskomplex sollten die als wichtig gesehene pädagogischen Verhaltensweisen so ausgeführt sein, dass sie klar feststellbar waren. Um die praktische Anwendung zu vereinfachen, sind die Merkmalskomplexe vier Einzelbögen zugeordnet und bestehen ausfolgenden Bögen:

- **„Erster Bogen:** Gestaltung der situativen Reizkulisse (**Merkmalskomplex eins:** Gestaltung der situativen Reizkulisse)
- **Zweiter Bogen:** Kontakt zum Kind (Berührung, Kommunikation und Interaktion) (**Merkmalskomplex zwei:** Kontakt zum Kind durch körperliches Berühren, **Merkmalskomplex drei:** Kontakt durch stimmlich-sprachliches Kommunizieren, **Merkmalskomplex vier:** Kontakt durch mimisch-gestisches Kommunizieren)
- **Dritter Bogen:** Umgang mit kindlichen Bedürfnisäußerungen (**Merkmalskomplex fünf:** kindliche Bedürfnisäußerungen bemerken, interpretieren und beantworten)
- **Vierter Bogen:** individueller Vollzug sensitiv-responsiven Verhaltens in typischen fröhpädagogischen Alltagssituationen (**individuelles Profil der Fachkraft**)“ (Schmelzeisen-Hagemann, 2017, S. 80).

Unter sensitiver Responsivität versteht Remsperger (2011) das Bemerkende kindlicher Signale und die angemessene Reaktion darauf. Der Begriff Responsivität steht hierbei für das Antwortverhalten auf die Wahrnehmung eines kindlichen Signals, die Sensitivität kennzeichnet die Qualität dieser Antwort, also die feinen Nuancen der Reaktion der pädagogischen Fachkraft. In den Mittelpunkt stellt sie das Konzept der Feinföhligkeit von Ainsworth (1978) und erweiterte dieses mit anderen Konzepten.

Schmelzeisen-Hagemann (2017) definiert sensitive Responsivität nicht nach einer allgemeinen Angemessenheit der Wahrnehmung, Interpretation und Reaktion auf kindliche Sig-

nale, sondern nach der „*Angemessenheit der perzeptiven und expressiven Anteile feinfühlig-licher Responsivität*“ (Schmelzeisen-Hagemann, 2017, S. 23). Einzelne Elemente von sensitiv-responsivem Verhalten werden beispielsweise bei der körperlichen Berührung, der Kommunikation, dem Beruhigen, etc. identifiziert. Das Kind empfängt und nutzt Informationen, die es von der Umwelt bekommt, aktiv. Sein Bedürfnis nach Bindung und in welcher Form dieses gestillt wird, ist maßgeblich für seine Entwicklung. Die Abhängigkeit des Kindes erfordert eine ständige sichere Bindung zu erwachsenen Bezugspersonen, welche durch feinfühlig-responsiven Verhaltensweisen unterstützt wird. Dies ist somit eine der Grundvoraussetzung geforderter Kompetenzen an pädagogische Fachkräfte (Schmelzeisen-Hagemann, 2017).

Um die implizite Vorstellung von richtigem pädagogischem Handeln greifbar zu machen, wurde das Verhalten standardisiert, musste jedoch im Verlauf des Auswertungsprozesses noch weiter verfeinert werden, da manche Übergänge fließend waren, welches in der oben dargestellten Übersicht aufgezeigt wurde. Als feinfühliges Antwortverhalten ist das Zusammenspiel mehrerer Faktoren nötig. Kindliche Signale können differenziert werden nach Wichtigkeit, Dabei-Sein und Inhalt. Die Lerndispositionen nach Carr (2001; zit. n. Remsperger 2011) zeigen auf, dass Kinder besonders dann lernen, wenn sie interessiert und engagiert sind (Remsperger, 2011).

Die kindlichen Signale wurden ebenfalls weiters in beobachtbare Verhaltensweisen codiert. Die beobachtbaren Ausdruckskanäle des Kindes sind dabei: Mimik, Gestik, Stimme und Körperhaltung. Sie zeigen die Dringlichkeit des Kindes an, in Interaktion zu gehen. Die Inhalte wurden unterteilt in: Lebensweltäußerungen, Schlussfolgerungen und Erkenntnissen, Fragen, Vorschläge, Kommentierungen der eigenen Arbeitsvorgänge und Handlungen, etwas zeigen, Bitten und Wünsche, Hilfesuche, Rechtfertigungen, Äußerungen im Spiel, Spielorganisation und Antwortverhalten. Dies ist von Bedeutung für das Untersuchen von Zusammenhängen von pädagogischem Antwortverhalten und Qualität der Interaktion. Sensitive Responsivität gestaltet sich unabhängig von pädagogischen Situationen, Feinfühligkeit ist prinzipiell in jeder Alltagssituation möglich. Interaktionen enthalten sowohl feinfühliges als auch nicht feinfühliges Verhalten, wobei festgestellt wurde, dass Feinfühligkeit überwiegt. Auch hat sich gezeigt, dass durchgängige Feinfühligkeit nahezu unmöglich ist. Es konnte keine Zuordnung zu einem bestimmten Grad an sensibler Responsivität zu einem Erzieher*innen Typ gemacht werden. Auch wenn eine pädagogische Fachkraft insgesamt sehr feinfühliges Antwortverhalten gezeigt hat, konnten ebenso Momente beobachtet werden, wo sie weniger einfühlsam reagiert hat. Sensitive Responsivität ist somit keine Charaktereigenschaft, sondern zeigt sich situationsabhängig (Remsperger, 2011).

Als charakteristische Merkmale von Interaktion bei feinfühligem Verhalten beschreibt Remsperger (2011) hohes Interesse, verlässliches Eingehen, Engagement, Verständnis, Blickkontakt und Ruhe. Sehr negative Codes treten nur in Einzelfällen auf. Eine sehr sensitiv responsive Interaktion findet durch die genannten Merkmale eher ungestört statt. Auch die Gruppe verhält sich in diesen beobachteten Szenen ruhiger. Wohingegen die Gruppe lauter und unruhiger war bei weniger sensitiv-responsivem Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Ablenkung und kein Eingehen waren die am häufigsten beobachteten negativen Codierungen. In mehreren Situationen fand ein Wechselspiel von feinfühligem und weniger feinfühligem Verhalten statt und somit eine Diskontinuität und Inkongruenz für das Kind in der Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft. Die Rahmenbedingungen wie beispielsweise Lautstärke oder Organisatorisches haben einen großen Einfluss auf den sich ändernden Grad an Sensitiver Responsivität. Auch persönliche Befindlichkeiten (Erschöpfung, etc.) spielen eine Rolle. Wenn ein großes Eigeninteresse am Thema besteht, erhöht sich die Aufmerksamkeit bei der Interaktion auf Seiten des Kindes. Kinder zeigen unterschiedlich viele Interaktionsbeiträge. Interesse, emotionale Beteiligung und das Thema sowie eine zugewandte offene Haltung der pädagogischen Fachkraft haben direkten Einfluss auf die Intensivität der Beteiligung des Kindes an der Interaktion (Remsperger, 2011).

Ebenfalls hat sich gezeigt, dass ein feinfühliges Antwortverhalten der pädagogischen Fachkraft das Kind dabei unterstützt, vermehrt Emotionen zu äußern. Ein direkter Zusammenhang zwischen einem sensitiv - responsivem Verhalten seitens der pädagogischen Fachkraft und der Interaktionsbeteiligung des Kindes konnte jedoch in der Studie nicht nachgewiesen werden, scheint doch die Wichtigkeit des Themas für das Kind entsprechender Motivator zu sein sich mitzuteilen, unabhängig vom sensitiven Grad der Fachkraft. So konnten auch Kinder beobachtet werden, die sich in positiven Situationen wenig zu Wort gemeldet haben. Umgekehrt zeigt ein weniger sensitiv-responsives Antwortverhalten jedoch sehr wohl eine Reduktion und Verkürzung der kindlichen Beteiligung an Interaktionen. Die Reaktionen der Kinder auf wenig sensitiv responsives Verhalten waren sehr unterschiedlich, bei hohem Eigeninteresse haben sie dem negativ gefärbtem Antwortverhalten der pädagogischen Fachkraft standgehalten und über unterschiedliche Strategien versucht Kontakt herzustellen. Bei Misslingen sind sie auf andere Kinder ausgewichen. Andere Kinder wandten sich hingegen von dem*der Erzieher*in ab (Remsperger, 2011).

Auch hat sich in der Studie herausgestellt, dass ebenso das Kind den Grad der sensitiven Responsivität mitbeeinflusst. Dazu nutzen sie unterschiedliche Strategien wie zum Beispiel das Herstellen von Körperkontakt, Nachfragen oder Wechseln der Signale. Bei Interaktionen, in denen die pädagogische Fachkraft dominiert und führt, wird das kindliche Denken kaum stimuliert und zeigt eine Reduktion der Interaktionsbeiträge, sowie ein passives und

angepasstes Verhalten des Kindes. In Situationen mit kindbestimmten Interaktionen hingegen, wird dem Kind Raum gegeben, auf es eingegangen und durch das feinfühliges Antwortverhalten der Fachkraft stimuliert. Das Merkmal - Stimulation wird somit in kindbestimmten Interaktionen deutlich mehr begünstigt als in erzieherbestimmten. Je nach Alltagssituation haben sich unterschiedliche Zusammenhänge von kindlicher Interaktionsbeteiligung und dem Grad der sensitiven Responsivität gezeigt. Während in den Kategorien Vorlesen, Essen, Kneten, Vorbereitung, Angeleitete Lernspiele und Angeleitetes Basteln die Kinder aktiver und motivierter und mehr an der Interaktion beteiligt waren bei pädagogischen Fachkräften mit feinfühligem Antwortverhalten, verhielten sie sich bei wenig sensitiv – responsivem Verhalten passiver und zurückhaltender (Remsperger, 2011).

In den Kategorien Buch anschauen, Erzieher/Erzieherin hat Zeit, Erzählkreis, Spielkreis, Gespräche über Bücher, Gespräche beim Malen, Rollenspiel, Konflikte und Trösten hat der Grad des feinfühliges Verhaltens hingegen kaum zu Qualitätsunterschieden geführt. Eine mögliche Erklärung für diese Beobachtung könnte sein, dass in den oben genannten Kategorien meist mehrere Kinder dabei sind und somit das feinfühliges Verhalten einen Unterschied für die Beteiligung des Kindes macht, während hingegen bei den unten genannten Kategorien die ungeteilte Aufmerksamkeit eher zutrifft und das Kind sich leichter mitteilen kann, auch bei wenig sensitiv – responsivem Antwortverhalten (Remsperger, 2012).

Vergleichsweise dazu ist die Studie von Schmelzeisen-Hagemann (2017) mit nur drei Fachkräften eher klein angesetzt und versteht sich selbst eher als einen Anfang, als ein Endergebnis. Aus qualitativer Sicht lassen sich jedoch Rückschlüsse auf die Nutzbarkeit feststellen, zeigt sich doch, wie mit dem Raster die „Komplexität und Individualität des interaktiven Wirkungsgefüges zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern erfasst werden kann.“ (Schmelzeisen-Hagemann, 2017, S. 265) Es konnte gezeigt werden, dass sensitiv-responsives Verhalten identifiziert und systematisch gebildet werden konnte. Dabei wurde die Schulung der pädagogischen Fachkräfte definiert als Erkenntnisgewinnung in die Bedeutung eigener Verhaltensweisen und die Vergrößerung des Repertoires an sensitiv-responsiven Verhaltensweisen und feinfühliges Wahrnehmung. Dies erfordert eine individuelle Grundhaltung, welche gekennzeichnet ist durch Aufmerksamkeit, Wohlwollen sowie die Fähigkeit zur Selbstkritik (Schmelzeisen-Hagemann, 2017).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in beiden Studien eine klare Definition von sensitiver Responsivität erfolgt ist und feinfühliges Verhalten, im Rahmen von Interaktionen mit Kindern, vielfältig operationalisiert und damit beobachtbar gemacht wurde. Schmelzeisen-Hagemann (2017) entwickelte ein Raster zur Feststellung sensitiv-responsiver Verhaltensweisen pädagogischer Fachkräfte mit dem Ziel sie in ihrer Kompetenz der Feinfühligkeit und Entwicklungsbegleitung von Kindern zu fördern. Besonderes Augenmerk legt sie dabei

auf die Interaktionskompetenz. Obwohl die Studie sehr klein angelegt wurde und sich als Beginn für weitere Forschungen in dieser Hinsicht versteht, konnte die Nutzbarkeit aufgezeigt werden. Remsperger (2011) stellte in ihrer Studie fest, dass in Bezug auf den Einfluss sensitiver Responsivität auf die aktive Beteiligung und das Äußern von Emotionen von Kindern in Interaktionen nur eine mittlere Reichweite erreicht werden konnte und noch weiter untersucht werden müsste, um eindeutige Rückschlüsse ziehen zu können. Für die Praxis hat sich gezeigt, dass eine genaue Beobachtung des Kindes nötig ist, um angemessen auf jedes Kind eingehen zu können und es in seinen Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen zu können. Von besonderem Interesse sind dabei vor allem die Themen, die das jeweilige Kind gerade interessieren, wodurch eine Grundlage für Gespräche mit dem Kind geschaffen werden können, um zu erfahren, was das Kind gerade bewegt. Neben der Beobachtung und Reflexion des kindlichen Interaktionsverhaltens ist es auch wichtig, dass die pädagogische Fachkraft ihr eigenes Interaktionsverhalten laufend reflektiert, um sich weiterzuentwickeln, insbesondere, da ein geringer Grad an sensitiver Responsivität auch durch Rahmenbedingungen und Ablenkungen beeinflusst wird. Hierbei ist es hilfreich zu überlegen, inwieweit Situationen neugestaltet werden können, oder sich anzuschauen, zu welchen Zeitpunkten im Tagesablauf Gespräche mit Kindern besonders günstig wären. Ebenso sollte das Raumkonzept in diese Überlegungen miteinbezogen werden. Dabei ist auch der Austausch mit Kollegen*innen eine Möglichkeit. Bei der Gestaltung der Gespräche mit Kindern ist für ein sensitiv-responsives Verhalten ehrliches Interesse und Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft eine Grundvoraussetzung. Ein promptes und angemessenes reagieren auf die kindlichen Signale fördert die intrinsische Motivation des Kindes sich mitzuteilen und anhand des Aufgreifens des Themas fühlt es sich gehört und wird dazu angeregt sich weiter mitzuteilen. Bei Kindern, die sich auf Grund ihres Alters oder Verständigungsschwierigkeiten noch nicht ausreichend verbal mitteilen können, sollte auf den handelnden Dialog zurückgegriffen werden. Dabei beobachtet die pädagogische Fachkraft das Kind in seiner nonverbalen Kommunikation sehr genau, fühlt sich ein und verbalisiert dann ihre Vermutungen zu dem, was das Kind ihr mitteilen möchte. Anhand der Reaktion des Kindes kann sie Rückschlüsse darüber ziehen, ob sie mit ihrer Annahme richtig gelegen ist. Dies erfordert eine genaue Beobachtungsgabe und ein Kennen des Kindes sowie die laufende Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung, worauf in den Kapiteln Beobachtung und Reflexion noch näher eingegangen wird (Remsperger, 2012).

3.4.3 Intuitive Didaktik und professionelle Responsivität

Die Intuitive Didaktik wird als Modell verstanden, welches das Zusammenspiel von genetisch programmierten Fähigkeiten und Motivationen beschreibt, welche sowohl bei Eltern als auch dem Säugling bestehen und sich gegenseitig ergänzen. Sie wird als ein didaktisch

optimal anpassungsfähiges Modell beschrieben (Papousek, 2008; zit. n. Gutknecht, 2012). Gutknecht (2012) versteht die intuitive Didaktik als Teil des kulturübergreifenden Brutpflegerhaltens, über welches alle Menschen verfügen und welches sich auch in der intuitiven Kommunikationsfähigkeit, welche enge Betreuungspersonen im Umgang mit Säuglingen automatisch anwenden, universell zeigt.

Responsivität wird in diesem Konzept, in Anlehnung an die Bindungsforschung, als Abstimmungsverhalten bezeichnet, welches eine zeitnahe und passende Reaktion auf die Wahrnehmung eines kindlichen Signals bedeutet und von allen Bezugspersonen gehandhabt wird. Alle Bezugspersonen werden als intuitiv-didaktisch begabte Personen angenommen. Während bei Eltern eine genetische Veranlagung besteht sich auf ihr Kind einzulassen und seine Bedürfnisse responsiv zu beantworten, hat die pädagogische Fachkraft keine biologische Motivation. Die Responsivität spielt jedoch eine zentrale Rolle für die Unterstützung der positiven Entwicklung von Kindern. Daher ist die emotionale Engagiertheit der Fachkraft entscheidend für ihre Möglichkeit, die Signale und Bedürfnisse von Kindern feinfühlig zu beantworten. Das Kind ist von der*dem Pädagoge*in abhängig, insbesondere je jünger das Kind ist, da es noch nicht über die Möglichkeit verfügt sich sprachlich eindeutig mitzuteilen oder mit anderen Kindern zu kooperieren. Das Verhalten der pädagogischen Fachkraft muss geprägt sein von Einfühlungsvermögen, Herzlichkeit und Wärme, eingebettet in einen professionellen Kontext. Sie gibt dem Kind Sicherheit, damit es explorieren kann. Professionelle Responsivität beschreiben die Gesamtkompetenzen, über die eine pädagogische Fachkraft in der Interaktion mit Kindern verfügen sollte, damit die Möglichkeiten des Gegenübers erweitert sowie Ressourcen gestärkt werden. Die intuitiv didaktischen Verhaltensweisen werden reflexiv und flexibel je nach Situation angewendet, was ein großes Repertoire und Wissen über die Möglichkeiten erfordert, um das Passende auszuwählen. Die Fachkraft hilft dem Kind im Umgang mit seinen Emotionen, indem sie ko-regulativ kommuniziert und mit Hilfe der somato-psychischen Kompetenzen das Erregungsverhalten des Kindes steuert (Anpassung des Tonus, Stimmlage, Mimik etc.). Des Weiteren versucht sie die Interaktion ko-konstruktiv an den Entwicklungsstand des Kindes anzupassen und gleichzeitig Lernimpulse zu schaffen, wobei sie darauf achtet, die Balance zwischen Über- und Unterforderung zu finden und das Kind somit in die nächste Zone der Entwicklung zu begleiten. Dazu muss sie Ihre Wahrnehmung schulen, um die körperliche und emotionale Ausdrucksweise des Kindes richtig einzuschätzen und sowohl ihr Timing als auch ihren Antwortmodus entsprechend zu wählen. Um dies zu gewährleisten ist eine hohe Wahrnehmungsfähigkeit notwendig, was eine sehr gute Eigenwahrnehmung voraussetzt. Die Bereitschaft für eine emotionale Expressivität sowie eine erhöhte Ausdrucksweise, ist Vorausset-

zung für ein responsives Verhalten gegenüber Kindern. Erhöhte Aufmerksamkeit soll hierbei der Qualität der Wärme im Umgang mit dem Kind gewidmet werden, besonders da sich Gefühle auch immer körperlich zeigen und ausdrücken. Die somato-psychische Responsivität beschreibt die Möglichkeit der Erregungsregulierung des Kindes über das körperliche Antwortverhalten der Fachkraft. Dieses umfasst die nonverbale Kommunikation und ist kulturell abhängig. Es erfordert ein großes Wissen über das Kind, mit dem wir uns abstimmen wollen und muss entsprechend geschult werden, um hier ein hohes Niveau erreichen zu können. (Gutknecht, 2012).

Die Interaktion mit Kindern innerhalb einer Kindergruppe erfordert entsprechende Verhaltensstrategien, welche als professionelle Responsivität verstanden werden, wenn die Fachkraft sie reflexiv anwendet. Dabei ist ein wesentlicher Aspekt bei der Arbeit mit dem jungen Kind die Regulierung des Erregungsniveaus des Kindes, durch ineinandergreifendes Balancieren von Ko-Regulierung und Ko-Konstruktion. Bei der Ko-Regulation synchronisiert sich die Fachkraft mit dem Kind oder spiegelt es, während die Ko-Konstruktion durch einen höheren Interaktionsgrad gekennzeichnet ist. Besonders bei jungen Kindern stellt die Regulation einen wichtigen didaktischen Aspekt dar, der im Hintergrund läuft und nicht vernachlässigt werden darf. Ein weiteres Werkzeug im Konzept der intuitiven Didaktik ist das gemeinsame Richten der Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, was als triangulärer Blickkontakt bezeichnet wird (Gutknecht, 2012). Zollinger (2007; zit. n. Gutknecht, 2012) meint damit den wechselnden Blick des Kindes zwischen Fachkraft und Gegenstand und die damit einhergehende Möglichkeit sich auf etwas gemeinsam zu beziehen und einen Bezug zwischen Personen und Gegenständen herzustellen sowie das Sprachverständnis zu erweitern. Ebenso ist das Erlernen der ersten Dialogregeln ein Bestandteil. Diese sind kulturabhängig und benötigen einen Interaktionspartner, der dem Kind intuitiv die Regeln vorzeigt. Gekennzeichnet sind diese durch das abwechselnde Sprechen der Interaktionspartner, welches durch Gesten und Körpersignale angezeigt wird, Rituale bei Begrüßungen und Verabschiedungen sowie das Halten und Wechseln von Blickkontakt. Als Signale, die den Wechsel des Sprechers anzeigen, beschreibt Horsch (2004; zit. n. Gutknecht, 2012) das Halten des Blickkontakts, Stimm-Modulation mit aufforderndem Charakter, eine raumgebende Körperhaltung sowie eine Pause, die dem Kind die Möglichkeit zu antworten gibt. Dies zeigt dem Kind, dass es jetzt dran ist mit der Übernahme der Sprecherrolle. Besonders im professionellen Kontext ist es wichtig, dass die Fachkraft über die Kompetenzen des Raumgebens durch körperliche und stimmliche Signale verfügt, um das Kind zur Interaktion einzuladen und zu fördern und dies eingehend auf unterschiedliche Konstellationen im Gruppengeschehen umzulegen (z.B.: in Bewegung, im Spiel mit Objekten, etc.). Bewusst machen muss sich die Fachkraft auch, dass nicht nur das Kind eine Antwort erwartet und

sich ohne Antwort aus der Interaktion zurückziehen würde, sondern auch sie selbst diese Erwartungshaltung hat und auch durch Körpersprache zeigt. Ohne dieses Bewusstsein, könnte es bei der Interaktion mit Kindern, die nicht über die Möglichkeit verfügen entsprechend zu interagieren, beispielsweise aufgrund einer Erkrankung, zu überstimulierenden Verhaltensweisen kommen, welche das Kind überfordern. Das Wissen um die Wechselseitigkeit des responsiven Verhältnisses in der Kommunikation ist daher grundlegend für ein professionelles Arbeiten mit Kindern. In der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren ist das Zusammenspiel von Ko-Regulation und Ko-Konstruktion von besonderer Bedeutung. Bei der Interaktion mit dem Kind muss die stimmliche Intonation für den Spannungsaufbau, die Länge des Satzes sowie die Konzentrationsfähigkeit des Kindes entsprechend berücksichtigt werden und zeigt sich in der responsiven Kompetenz der Fachkraft (Gutknecht, 2012).

Für die Unterstützung der Emotionsregulation des Kindes ist es nötig, dass sich die pädagogische Fachkraft mit dem Kind emotional synchronisiert und damit dem Kind seine Emotionen spiegelt und den Situationen entsprechend adaptiert. Dabei ist der professionelle Einsatz der Stimme der pädagogischen Fachkraft eine der Kernkompetenzen im Bereich der Ko-Regulation. Diese sind gekennzeichnet durch Spiegeln und Synchronisieren durch stimmliche Veränderungen z.B.: der Tonhöhe oder Gesten, Spannung auf- und abbauen durch unterschiedliche Stimmfrequenzen, Intonationsmarkierungen um das Sprachverständnis zu fördern, Dialogisches Echo durch das Zurückspiegeln von Lautierungen, Synchronisieren, abwechseln und kooperieren von Bewegungs- und Berührungsinteraktionen, sowie Transmodal spiegeln wobei Bewegungs- und Stimmuster aufgegriffen und leicht verändert gespiegelt werden (Gutknecht, 2012).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vielfältige Interaktionsprozesse nötig sind, welche hohe ko-regulative und ko-konstruktive Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft erfordern, damit Kinder ein Repertoire an Interaktionsmöglichkeiten erlernen, die für die Entwicklung gelungener Kommunikation Voraussetzung sind. Interaktionen umfassen wechselseitige Bewegungsinteraktionen, Berührungsinteraktionen, Sprachliche Interaktionen, Stimmlich-musikalische Interaktionen, Blickdialoge, sowie Emotionale Austauschprozesse. Die pädagogische Fachkraft muss über eine Vielzahl an Körperkompetenzen verfügen um das Kind durch den reflexiven Einsatz ihrer Stimme, Mimik und Gestik, Körperhaltung sowie durch Blickkontakt bei seinen Emotionen zu begleiten und zu regulieren. Dazu ist eine emotionale Beteiligung der Fachkraft nötig, um sich auf das Kind einzustellen und es zu unterstützen (Gutknecht, 2012).

3.4.4 Die Beobachtung

Die Beobachtung ist eines der grundlegendsten Werkzeuge in der Pädagogik, dient sie doch als Basis für jegliche Bildungstätigkeiten in der Arbeit mit Kindern. Sie dient als Grundlage für die Interessen des Kindes und gibt somit die Thematik der prozessorientierten Planungen vor und hilft Entwicklungsstände der Kinder einzuschätzen. Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, ist für den Aufbau einer bindungsähnlichen Beziehung zu Kindern, ein sensitiv responsives Verhalten der pädagogischen Fachkraft unumgänglich. Damit die pädagogische Fachkraft feinfühliges Verhalten zeigen kann, muss sie die Signale des Kindes wahrnehmen, richtig interpretieren und entsprechend darauf reagieren. Für diese Schritte ist die Beobachtung des Kindes die Voraussetzung. Nur wenn das Kind im Blickfeld der Fachkraft ist, kann diese die Signale wahrnehmen. Um sie richtig zu interpretieren, muss eine Vorstellung von den Beweggründen des Kindes vorhanden sein, insbesondere bei Kindern von 0-3 Jahren, die noch nicht notwendigerweise über die nötigen sprachlichen Kompetenzen verfügen, um ihre Bedürfnisse zu verbalisieren. Um über die innere Welt des Kindes Bescheid zu wissen, müssen daher laufend Beobachtungen von den einzelnen Kindern, sowie der gesamten Gruppe getätigt werden.

Als soziales Wesen ist der Mensch prinzipiell ein guter Beobachter. Emotionen sowie Absichten anderer werden schnell interpretiert und gedeutet. Besonders Kleinkinder sind in ihrem Verhalten vielfältig und unverfälscht. In der Kleinkindforschung ist deshalb die Verhaltensbeobachtung eines der wichtigsten methodischen Instrumente. Sie eignet sich sowohl zur näheren Betrachtung einzelner Verhaltensweisen als auch für Interaktionen (Schölmerich, 2014) und dient dazu, einen sinnvollen Zusammenhang zwischen diesen herzustellen. Das Kind im Fokus, lässt die Beobachtung Veränderungen und Entwicklungen erkennen und dient als Grundlage für die spezifische und individuelle Arbeit mit Kindern. Beobachtung geschieht über unsere Wahrnehmung. Unter Wahrnehmung versteht man das Zusammenspiel von Sinneseindrücken, welche in unserem Gehirn verarbeitet, mit älteren Erfahrungen kombiniert werden und zur Gewinnung von Informationen und Erkenntnissen, über uns selbst (innere Reize) oder unsere Umwelt (äußere Reize), führen. Beeinflusst wird die Wahrnehmung von unterschiedlichen Aspekten, welche sich gliedern lassen in individuelle und soziale Faktoren. Die Wahrnehmung im sozialen Kontext kann nicht isoliert betrachtet werden. Sie beeinflusst sich gegenseitig und führt zu einer Rückkopplung (Thiesen, 2014).

Tabelle 8: einflussnehmende Faktoren

Persönliche Faktoren:	Soziale Faktoren:
<ul style="list-style-type: none"> • Triebe, Bedürfnisse, Motive, Interessen, Stimmungen und Gefühle • Bisherige Erfahrungen • Einstellungen, Wertvorstellungen • Intelligenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen, Vorurteile anderer Personen(gruppen) • Wert- und Normvorstellungen innerhalb einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft

Quelle: Thiesen (2014, S. 17)

Die Wirklichkeit lässt sich nicht objektiv beobachten, sondern wird immer subjektiv vom Erlebenden wahrgenommen. Bei der Verhaltensbeobachtung wird die Aufmerksamkeit der Wahrnehmung methodisch, kontrolliert und geplant auf einen bestimmten Aspekt gerichtet, mit dem Ziel, neue Erkenntnisse über bestimmte Personen oder Gruppen, zu gewinnen. Wie genau und zuverlässig die Ergebnisse der Beobachtung sind hängt von verschiedenen Aspekten ab: die Beobachtbarkeit der Handlung, die Situation in der beobachtet wird, die Möglichkeit der Wiederholung zur Kontrolle der Beobachtung, der Standort des*der Beobachters*in, der Ablauf während der Beobachtung, die Beobachtungsmethode sowie die Bedingungsfelder, welche das Verhalten des Kindes beeinflussen oder mitentscheiden. Als Bedingungsfelder bezeichnet Thiesen (2014) die Erwartungen und das Verhalten der pädagogischen Fachkraft, die Erwartungen und das Verhalten der Eltern, die Situation in der beobachtet wird, die Institution, die Lebenssituation des Kindes sowie die Gruppe in der Schule, im Kindergarten etc. Diese Aspekte müssen bei einer Beobachtung miteinbezogen werden, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf das Verhalten des Kindes, und somit die Beobachtung, haben. Als Bindeglied zwischen Beobachtung und Beurteilung zählt die Deutung. Unbewusst findet dies permanent im sozialen Zusammenleben statt. Bei der gezielten Beobachtung geht es jedoch um ein Bewusstmachen dieses Vorgangs sowie einer Hinterfragung und Interpretation des beobachteten Verhaltens. Die Deutung regt zur Auseinandersetzung mit der Beobachtung sowie des eigenen Verhaltens an. Es geht darum, sich Klarheit über die Motive zu verschaffen, welche hinter einem Verhalten stecken könnten. Bei der Beurteilung, wird dann gezielt auf die Fragestellung eingegangen, um Erkenntnisse zu gewinnen. Sie ist immer subjektiv und qualitativ abhängig von der Präzision der Beobachtung. Um die Objektivität zu erhöhen, helfen Beurteilungssysteme und Beschreibungskategorien mit klar formulierten Fragestellungen. Dadurch wird der Blick auf konkrete Gesichtspunkte beschränkt. Beobachtbare Bereiche sind: das äußere Erscheinungsbild, das Verhalten im kognitiven, motorischen und emotionalen Bereich sowie Interaktionen und das Spiel und Lernverhalten. Die Definition von auffälligem Verhalten orientiert sich an den entsprechenden Normen. Um das beobachtete Verhalten möglichst genau beurteilen zu können, ist es notwendig, ein umfassendes Bild der Lebenssituation des Kindes zu haben (Thiesen, 2014).

Das Hineinversetzen des Erwachsenen in die Welt des Kindes stellt einen hohen Anspruch an die pädagogische Fachkraft dar, ist jedoch nötig, um Einblicke in die Denkweisen des Kindes zu erhalten und seine Sicht auf die Welt begreifbar zu machen (Viernickel & Völkel, 2009; zit. n. Becker-Stoll et al., 2020). Schäfer (2003; zit. n. Becker-Stoll et al., 2020) bezeichnet das zurückhaltende und geduldige Überprüfen des Erwachsenen, ob seine Annahmen stimmen und wie das Kind diese beantwortet, als wahrnehmende Beobachtung. Die Fachkraft sieht die individuelle Tätigkeit des Kindes, versteht was es für das Kind bedeutet und fühlt sich in die emotionale Welt des Kindes ein. Besonders gut geeignet als Instrument für die Dokumentation für Beobachtungen von Kindern von 0 – 3 Jahren sind Portfolios. Diese werden gemeinsam mit dem Kind gestaltet und dokumentieren ausgewählte Ereignisse. Sie ermöglichen einen intensiven und wertschätzenden Austausch mit dem Kind über Bildungsprozesse und erlauben Einblicke in die Gedanken des Kindes. Aufgrund des jungen Alters des Kindes ist besonders auf die nonverbale Kommunikation zu achten, sie zeigt über die Mimik und Gestik des Kindes, was dieses bewegt und wie intensiv es bei dem Thema ist. Beobachtungen helfen Kinder in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen professionell zu fördern, begleiten und zu unterstützen. Dafür stehen der pädagogischen Fachkraft Alltagsbeobachtungen und entsprechende Screeningverfahren zur Verfügung. Dies ist hilfreich, um zeitnah zu erkennen, ob ein Kind ein auffälliges Verhalten zeigt und welche weiteren Schritte notwendig sind, um es entsprechend zu unterstützen (Becker-Stoll et al., 2020). Für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wurden, unter anderem Screeningverfahren entwickelt, welche auf den beiden folgenden Seiten zu sehen sind.

Tabelle 9: Beobachtungsmethoden für Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Überblick

Methoden	Grenzsteine der Entwicklung (Laewen)	Screeningverfahren EBD 3-48 (Petermann & Koglin)	Kuno Bellers Entwicklungstabelle (Beller & Beller)	MONDEY (Pauen)
Art der Beobachtung	Ergebnisorientiert, systematisch, vorgegebene Fragen	Ergebnisorientiert, systematisch, in vorgegebenen Situationen	Verhaltensorientiert, systematisch, aktive Beobachtung im Alltag	Verhaltensorientiert, systematisch, aktive Beobachtung im Alltag
Ziele	Früherkennung von Entwicklungsbeeinträchtigungen	Erfassung des Entwicklungsstandes, Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen	Erfassung kindlicher Kompetenzen (Entwicklungsprofil)	Bestandsaufnahme (Schritt 1), kontinuierliche Entwicklungsdokumentation (Schritt 2)
Orientierung	Kompetenzen und Entwicklungsabweichungen/Defizite	Defizite/Abweichungen kindlicher Entwicklung	Kompetenzprofil	Alltagskompetenzen
Bereiche	<ul style="list-style-type: none"> • Spracherwerb • Körpermotorik • Handmotorik • Kognitive Entwicklung • Soziale Entwicklung • Emotionale Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprache • Haltungs- und Bewegungssteuerung • Fein- und Visuomotorik • Kognitive Entwicklung • Soziale Entwicklung • Emotionale Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit in der Körperpflege • Umwelterfassung • Sozial-emotionale Entwicklung • Spieltätigkeit • Kognition • Feinmotorik • Grobmotorik 	<ul style="list-style-type: none"> • Grobmotorik • Feinmotorik • Wahrnehmung • Denken • Sprache • Soziale Beziehungen • Selbstregulation • Gefühle
Altersspanne	3 bis 27 Monate	3 bis 48 Monate	12 bis ca. 72 Monate	Bis 36 Monate
Klassifikation	Auffällig/Unauffällig	Unauffällig, grenzwertig, auffällig	Voll kompetent (tut es), teilweise kompetent (tut es teilweise), nicht kompetent (tut es nicht)	Beobachtungen werden festgehalten (Tagebuch) und markiert (Kurzsкала)
Vorteile	Ökonomisches Verfahren durch Tabellenform, Einschätzbögen sind leicht zugänglich (Internet)	Objektives Verfahren, hohe Vergleichbarkeit	Verfahren ist im Kita-Alltag anwendbar, differenzierter Blick auf das Kind und seine aktuellen Kompetenzen	Differenziertes, kompetenzorientiertes Verfahren, Selbstschulung mit ausführlichem Entwicklungstagebuch, Kurzsкала im Internet verfügbar
Nachteile	Weicht ein Kind in einem Bereich von den Grenzen ab, gilt es als auffällig – Gefahr der Stigmatisierung	Verfahren erfordert zusätzlichen Aufwand, Gefahr der Wahrnehmungsverzerrung hinsichtlich der Defizite, Gefahr der Stigmatisierung entwicklungsverzögerter Kinder	Messung ist aufwendig und abhängig von (zufälligen) Alltagsbedingungen und der Motivation des Kindes zum Zeitpunkt der Beobachtung	Großer Umfang (111 Meilensteine)

Quelle: Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, (2020, S. 168-169)

Im Fokus der Beobachtung sind prinzipiell entweder kindliche Bildungsprozesse, der individuelle Entwicklungsstand bzw. der Entwicklungsverlauf oder die Erstellung von Entwicklungsprofilen. Becker-Stoll et al. (2020) beschreiben die Anforderungen, die an die pädagogische Fachkraft gestellt werden als wertschätzende und unvoreingenommene Beobachtungen und Dokumentationen, die regelmäßigen Reflexionen darüber im Team und mit den Eltern sowie die Einbeziehung der unterschiedlichen Inputs aus anderen Blickwinkeln. Ebenso die Zusammenarbeit mit dem Kind bei der Dokumentation sowie die Fachkompetenz über Screeningverfahrens, als auch dem Wissen über den Unterschied zu externer Diagnostik (Becker-Stoll et al., 2020).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Beobachtung die Basis jeglicher professionellen Arbeit mit Kindern ist, gibt sie doch Aufschlüsse über die innere Welt des Kindes und dadurch Einblicke in seine Befindlichkeiten und Gedanken und dient sie doch als Grundlage für die prozessorientierte Gestaltung von Angeboten. Gezieltes Beobachten ermöglicht den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes sowie seiner Lernprozesse zu erfassen und somit das Kind zu unterstützen und bei Notwendigkeit externe Unterstützung hinzuzuziehen. Wesentlich ist dabei die innere Haltung der pädagogischen Fachkraft sowie deren Bewusstmachung über ihren eigenen Einfluss auf das Verhalten des Kindes und ihrer Interpretation des Beobachteten. Das Einfühlen in die Welt des Kindes ermöglicht der Fachkraft das Kind besser kennenzulernen und die Beziehung zu ihm zu stärken. Je sicherer sich das Kind fühlt, desto mehr Einblicke wird es zeigen.

3.4.5 Die Reflexion

Die Reflexion der pädagogischen Tätigkeit gehört zu den Grundlagen jeder professionellen Arbeit mit Kindern. Die permanente Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung ist eine große Herausforderung für die Fachkraft, stellt jedoch einen lohnenden Weg zu qualitativ hochwertiger Bildungsarbeit dar. Der Grad der Feinfühligkeit ist stark abhängig von den jeweiligen Beziehungen zu den Kindern sowie den entsprechenden Situationen. Durch die hohen Anforderungen im pädagogischen Alltag ist es nicht möglich, permanent feinfühlig zu sein. Die fortwährende Reflexion der eigenen Tätigkeit erhöht den Grad der feinfühlig Interaktionen jedoch um ein Vielfaches. Remsperger (2008) hat zur Überprüfung der Feinfühligkeit des Interaktionsverhaltens Fragen der Kinder zur Selbstreflexion ausgearbeitet. Diese unterstützen die pädagogische Fachkraft dabei, feinfühlig, respektvolle und wechselseitige Beziehungen aufzubauen und die Bildungsarbeit auf jedes einzelne Kind hin zu gestalten.

Tabelle 10: Reflexionsfrage 1

Kennst du mich und meine Interessen?	<ul style="list-style-type: none"> • Interessiere ich mich für dich und beobachte ich dich ausreichend? • Weiß ich, wofür du dich interessierst? • Greife ich deine aktuellen Interessen und Themen auf und spreche ich mit dir darüber? • Überlege ich gemeinsam mit dir, wie und was du lernst, wenn du dich mit einem interessanten Thema beschäftigst? • Dokumentiere ich deine Lernwege gemeinsam mit dir und bringe ich dir dadurch meine Wertschätzung entgegen?
--------------------------------------	--

Quelle: Remsperger (2011, S. 300)

Eine regelmäßige und gezielte Beobachtung des Kindes ist nötig, um die individuellen Themen und Interessen zu kennen und feinfühlig darauf eingehen zu können. Dazu muss sich die pädagogische Fachkraft in hohem Maße für das Kind interessieren und gemeinsam mit dem Kind über ihre Beobachtungen sprechen. Dadurch bringt sie dem Kind Wertschätzung entgegen, hilft dabei, dass das Kind sich seinen Lernprozess in Erinnerung ruft und lädt es ein, diesen zu reflektieren und gemeinsam zu dokumentieren, beispielsweise in Form eines Portfolios. Dabei zeigt sie den hohen Stellenwert, den das Interesse des Kindes bei der Fachkraft hat. Die Reflexionsfragen helfen dabei, das Verhalten in Bezug auf Feinfühligkeit zu überprüfen und kritisch zu hinterfragen (Remsperger, 2008).

Tabelle 11: Reflexionsfrage 2

Hörst du mir zu und reagierst du auf mich?	<ul style="list-style-type: none"> • Bin ich zugänglich und wirklich interessiert an dem, was du erzählst, zeigst oder tust? • Habe ich die Zeit und Ruhe, dir aufmerksam zuzuhören? • Gebe ich dir ausreichend Raum zum Erzählen? • Suche und halte ich den Blickkontakt mit dir? • Nehme ich deine verbalen und nonverbalen Signale wahr und verstehe ich sie? • Reagiere ich auf deine Signale und lasse ich mich wirklich auf dich ein? • Frage ich nach und versuche ich, deine Interessen, Bedürfnisse und deine Motivation zu verstehen? • Engagiere ich mich und bringe ich mich aktiv in die Interaktion mit dir ein? • Fällt mir selbst etwas zu deinen Schilderungen ein und berichte ich davon?
--	--

Quelle: Remsperger (2011, S. 301)

Die zweite Frage richtet sich gezielt auf die Reflexion der Interaktionen. Dazu ist die Zugänglichkeit, das Interesse, die Aufmerksamkeit sowie das Sich-Einlassen auf das Kind von zentraler Bedeutung. Dem Konzept der Feinfühligkeit entsprechend sind diese Faktoren nötig um dem Kind interessiert zuzuhören und entsprechend darauf zu reagieren. Dies dient als Basis für gelingende, partnerschaftliche und gleichberechtigte Dialoge (Remsperger, 2008).

Tabelle 12: Reflexionsfrage 3

Kann ich dir vertrauen?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist meine Beziehung zu dir? • Begegne ich dir mit Offenheit, Wertschätzung, Respekt, Akzeptanz und auf gleicher Augenhöhe? • Wie frage ich dich, wie antworte ich dir? Ist meine Wortwahl wertschätzend? • Wie gehe ich mit deinen Fehlern um? Wie berichtige ich dich oder lobe ich dich? • Äußerst du dich mir gegenüber ohne Ängste und lässt mich an deinen Gefühlen teilhaben? • Greife ich deine Gefühle prompt auf? • Befinde ich mich mit dir auf Augenhöhe und lasse ich den Körperkontakt mit dir zu? • Zeige ich Gefühlsregungen und bringe Freude, Begeisterung und Traurigkeit zum Ausdruck?
-------------------------	--

Quelle: Remsperger (2011, S. 301)

Sowohl die Haltung der pädagogischen Fachkraft als auch der direkte Umgang mit den Emotionen des Kindes und der Umgang mit den Erfolgen und Misserfolgen haben großen Einfluss auf den Aspekt der Feinfühligkeit des emotionalen Klimas. Die Fragen sollen dabei helfen, diesen Umgang zu reflektieren, aber auch den Umgang mit eigenen Emotionen ins Blickfeld rücken. Die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit sind besonders bei großen Emotionen des Kindes von Bedeutung. Sowohl große Freude als auch große Traurigkeit erfordern eine prompte Reaktion der Fachkraft, um dem Kind beim Umgang mit diesen zu helfen. Die Aufgabe des Interaktionspartners ist es, diese Emotionen ernst zu nehmen und entsprechend zu spiegeln. Dazu braucht es das Gefühl der Sicherheit, welches durch die Interaktions- aber auch die Raumgestaltung gefördert wird. Die Fachkraft vermittelt dem Kind durch ihr Zutrauen, dass es mit der Situation umgehen kann. Die Reflexion des eigenen Umgangs mit Gefühlen ist ein mitunter schwieriger Prozess, hilft jedoch dabei, die Beziehungen mit den Kindern feinfühlicher zu gestalten (Remsperger, 2008).

Tabelle 13: Reflexionsfrage 4

<p>Ermunterst du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie reagiere ich, wenn du von etwas besonders begeistert bist? Lasse ich mich von deiner Begeisterung anstecken und nehme ich gleichzeitig deine Lernchancen wahr? • Bestärke ich dich in dem, was du tust und sagst, und stärke ich damit dein Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsgefühl? • Greife ich deine Ideen auf und rege ich dich zu neuen Gedanken und Handlungen an? Welche Strategien wende ich dabei an? • Wie drücke ich mich im Gespräch mit dir verbal aus? • Welche Kommunikationsanlässe schaffe ich für dich? • Lasse ich dir den nötigen Freiraum, damit du dich selbsttätig und eigenständig erproben kannst?
--	---

Quelle: Remsperger (2011, S. 302)

Durch das Einladen zum gemeinsamen Dialog und dem gemeinsamen Nachdenken über Probleme wird das Kind dabei unterstützt sich neuen Herausforderungen zu stellen und in seinem Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsgefühl gestärkt. Es gilt Lernchancen wahrzunehmen und Gesprächsanlässe zu schaffen, die durch offene Fragen, das Kind dazu einladen, über ihr Thema nachzudenken und ihm dabei Raum für eigene Ideen zu geben. Die pädagogische Fachkraft zeigt sich dabei zurückhaltend und bietet dem Kind eine Lernumgebung, um sich weiterzuentwickeln. Sie reflektiert anhand der Interessen des Kindes, wie sie das Kind in seinem Lernprozess unterstützen, welchen Beitrag sie dazu leisten und welche Materialien zur Verfügung stellen kann (Remsperger, 2008). Diese Überlegungen bilden auch die Grundlage der prozessorientierten Planung der NÖ Landesregierung (Land Niederösterreich, 2016).

Tabelle 14: Reflexionsfrage 5

<p>Unterstützt du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstütze ich dich dabei, dich in die Gruppe zu integrieren? • Bestärke ich dich in diesem Integrationsprozess und stärke ich dein Selbstbewusstsein? • Inwiefern greife ich deine Interessen auf, um sie mit denen anderer Kinder zu verknüpfen und damit gemeinsame Lernprozesse zu ermöglichen?
--	--

Quelle: Remsperger (2011, S. 302)

Kinder lernen in gemeinsamen Prozessen von und mit anderen Kindern. Diese Ko-Konstruktion gilt es zu unterstützen, indem gemeinsame Interaktionsanlässe und Interessen verknüpft werden. Auch der intensive Austausch mit den Eltern, trägt dazu bei einzuschätzen, wie wohl und integriert sich ein Kind in der Gruppe fühlt (Remsperger, 2008).

Die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung trägt maßgeblich dazu bei, den Grad der Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern zu erhöhen und den partnerschaftlichen und gleichberechtigten Dialog zu fördern. Je besser man das Verhalten und die Interessen des Kindes versteht, desto gezielter kann das pädagogische Handeln dahingehend verändert werden. Dazu ist ein hoher Grad an Aufmerksamkeit nötig, sowie die sensible Abstimmung von Zurückhaltung und dem Einbringen eigener Begeisterung. Bei gesteigerter Intensität der Feinfühligkeit in Interaktionen verändert sich auch die Beziehung zum Kind und sein Verhalten, wovon beide Seiten profitieren.

Einen hohen Grad an Selbstreflexion weist das Konzept der Work Discussion von Datler und Datler (2014) auf. Esther Bick erarbeitete nach Auftrag von John Bowlby ein Curriculum zur psychoanalytischen Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten. Innerhalb dessen entstand die Methode des Beobachtens nach dem Tavistock Konzept. Die Auszubildenden beobachteten regelmäßig Babys innerhalb der Familie und besprachen diese Beobachtungen in Kleingruppen. Ziel war es, ein tieferes Verständnis für die Lebenswelt von Säuglingen und Kleinkindern zu bekommen, insbesondere dahingehend, welche Bedeutung die Beziehungsgestaltung im Hinblick auf psychische Strukturen für Kinder hat. Martha Harris übernahm 1960 die Leitung der kinderpsychotherapeutischen Ausbildung an der Tavistock Clinic und veränderte ihn. Sie entwickelte die Methode des Beobachtens weiter und daraus entstand die Work Discussion. In der veränderten Ausbildung wurden Kinder in unterschiedlichen Interaktionsprozessen und Kontexten genau beobachtet und in Kleingruppen besprochen. Neben Theorie seminaren gab es drei Ausbildungselemente (Infant Observation, Young Child Observation und Work Discussion). Nach Datler und Datler (2014) bezeichnet Work Discussion eine psychoanalytische Reflexions- und Analyse methode von Interaktions- und Beziehungsprozessen, die von Martha Harris an der Tavistock Clinic in London entwickelt wurde. In Arbeitssituationen beschriebene Praxisprotokolle werden regelmäßig, unter Anleitung eines erfahrenen Seminarleiters, nach einem bestimmten Schema in Kleingruppen präsentiert und besprochen. Ziel ist das tiefere Verständnis von bewussten und unbewussten innerpsychischen und emotionalen Aspekten, sowie die Entwicklung einer psychoanalytischen Haltung, um Dynamiken in sozialen Berufen besser zu verstehen. Work Discussion soll nach Steinhardt und Sengschmied (2013) dabei helfen, die eigene pädagogische Praxis zu hinterfragen und differenziert zu verstehen und somit eine pädagogische

Professionalität zu entwickeln bzw. diese laufend weiterzuentwickeln, damit die pädagogische Tätigkeit dem Arbeitsumfeld angemessen ausgeführt werden kann. Das Nachdenken über die eigene Praxis ist oft eine Herausforderung für viele Pädagogen, da, um sich weiterzuentwickeln, die eigene Tätigkeit in Frage gestellt werden muss und es somit auch zu einem Gefühl des Versagens und der Scham kommen kann. Diese Gefühle werden dann abgewehrt und verdrängt, wodurch es zu keinem wahrnehmen kommt und diese somit auch nicht besprochen und in weiterer Folge nicht verändert werden können. Es gilt daher, einen Rahmen zu schaffen, wo auch diese Gefühle angenommen und dadurch bearbeitet werden können. Dafür ein sehr hohes Maß an Vertrauen in die Gruppe sowie ein sehr professioneller Umgang aller Beteiligten nötig, um von der Methode profitieren zu können. Steinhardt und Sengschmied (2013) führen weiter aus, dass pädagogisches Handeln immer in Beziehungen stattfindet. Daher wird das Reflektieren über die pädagogische Tätigkeit immer auch als ein Nachdenken über die Beziehungsgestaltung, welche sich je nach Kontext unterscheidet, (Organisation, Umwelt, Ressourcen) verstanden. Wie diese Beziehungen erlebt und gestaltet werden, ist von dem psychischen Erleben und der Interaktionsdynamik der involvierten Personen abhängig. Nach Datler (2003; zit. n. Steinhardt & Sengschmied, 2013) unterliegt das pädagogische Handeln einem Zusammenspiel von sensorischen Wahrnehmungen, Affekten und kognitiven Prozessen, welche sowohl bewusst als auch unbewusst die Grundlage für die Entscheidungen sind, die die pädagogische Fachkraft trifft. Es kann nur dann zu Veränderungen im pädagogischen Handeln kommen, wenn auch unangenehme Gefühle wahrgenommen und dadurch besprochen und in weiterer Folge bearbeitet werden können. Datler und Datler (2014) beschreiben das Ziel der Work Discussion als die Entwicklung der Kompetenz, über Interaktionsprozesse im Arbeitsalltag aus psychoanalytischer Sicht nachzudenken, und diese differenziert wahrzunehmen. Um besser verstehen zu können, warum man selbst oder das Kind in dieser Situation so reagiert hat und daraus zu lernen. Besondere Bedeutung wird den bewussten und unbewussten Aspekten geschenkt sowie dem Zusammenspiel von Interaktionen, dem Verhalten und den innerpsychischen Momenten. Ebenso wird gelernt Situationen genauer wahrzunehmen, sie zu beschreiben und zwischen beschreibend und interpretierend zu unterscheiden. Auch der Austausch in einer Kleingruppe bietet viele Vorteile zur Weiterentwicklung. Um dies zu erreichen, zeigen Datler und Datler (2014) vier wiederkehrende Arbeitsschritte auf:

1. Kontinuierliches Arbeiten in einem bestimmten Arbeitsumfeld
2. Regelmäßiges Schreiben von Praxisprotokollen
3. Kontinuierliche Besprechungen der Praxisprotokolle
4. Verfassen von Besprechungsprotokollen mit den wesentlichen Inhalten die erarbeitet wurden

Die Abfassung von Praxis- und Besprechungsprotokollen nach Datler und Datler (2014) erfolgt nach einem genauen Schema. Am Beginn jedes Protokolls befindet sich eine standardisierte Abfolge von Informationen, welche helfen die Übersicht und Orientierung bei den Protokollen zu behalten. Das Praxisprotokoll wird in der Ich-Form verfasst und beschreibt was sich in der jeweiligen Situation zugetragen hat. Es soll möglichst detailliert verfasst werden um die Situation auch als Leser möglichst genau erfassen zu können. Video- oder Audioaufnahmen eignen sich nicht für Work Discussion, da die Erinnerung und die differenzierte Wahrnehmung was in Praxissituationen stattfindet, geschult werden soll. Auch sorgt das Versprachlichen des Geschehenen für eine Zusammenfassung der wesentlichsten Punkte und ermöglicht damit die intensive Auseinandersetzung in 90 Minuten. Bei einer Videoaufnahme wäre das erfahrungsgemäß zu umfangreich und würde sich zeitlich nicht ausgehen. Der Bericht wird chronologisch beschrieben, so dass nachvollziehbar ist, wie der Ablauf war und wer was worauf gesagt/getan hat etc. Es soll für den Leser ein innerer Film ablaufen. Äußerungen werden als direkte Rede wiedergegeben und sollen so genau wie möglich sein. Der Praxisbericht ist beschreibend zu lesen und soll keine Interpretationen, Bewertungen, Erklärungen oder Schlussfolgerungen enthalten. Gedanken des Verfassers sollen kursiv geschrieben werden, damit soll jedoch sparsam umgegangen werden, um den Lesefluss nicht zu erschweren. Besonders sinnvoll sind diese Eindrücke dann ergänzend bei den Besprechungen. Bei Praxisprotokollen sind keine Namen anzugeben, sondern Initialen oder erfundene Namen. Somit wird die Anonymität der Personen gewahrt. Es muss ein Einverständnis darüber herrschen, dass keinerlei Inhalte aus den Protokollen oder Besprechungen weitergegeben werden oder nach außen dringen. Es herrscht absolute Vertraulichkeit. Wichtig ist nur, alles zu Papier zu bringen, an das man sich erinnert. Dieser Gedanke kann bei Unsicherheiten beim Schreiben von Praxisprotokollen helfen. Das Work Discussion Seminar findet in konstanten Kleingruppen mit Personen aus meist unterschiedlichen psychosozialen Feldern statt. Alle Teilnehmer verpflichten sich zu einer regelmäßigen Teilnahme sowie dem regelmäßigen Verfassen von Praxisprotokollen. Auch wenn nicht jedes Protokoll besprochen werden kann, findet schon beim Verfassen desselben ein Nachdenken über den Prozess statt und fördert somit das psychoanalytische Nachdenken. Eine Seminarsitzung findet für gewöhnlich wöchentlich statt und dauert 90 Minuten. Anwesend sind dabei 4-5 Personen sowie der Seminarleiter/die Seminarleiterin. Der Ablauf folgt einem klaren Schema, bei dem vor allem darauf Wert gelegt wird, nahe am Text zu bleiben und keine Bewertungen vorzunehmen, sondern das Geschehene zu verstehen. Es wird Passage für Passage besprochen mit der Fragestellung nach der Dynamik der jeweiligen Situation. Es soll gemeinsam darüber nachgedacht werden. Ziel ist, ein differenziertes Verständnis für das Beschriebene zu entwickeln und daraus Konsequenzen für die weitere Praxis zu ziehen. Diese sollen aber aus ebendiesem Verständnis kommen. Am Schluss

wird noch einmal nach dem Befinden aller Beteiligten gefragt, um das Seminar positiv abzuschließen. Hover-Reisner, Fürstaller, Funder und Datler (2014) zeigen die Work Discussion als Methode zur Unterstützung der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern auf, da pädagogisches Handeln stark beeinflusst wird von biografischen Erlebnissen und somit eine intensive Auseinandersetzung mit seiner eigenen Geschichte erfordern, um diese dann soweit bearbeitet und integriert zu haben, dass es in einem permanenten Selbstlernprozess zu einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung kommen kann.

4 Praxiskonzept

Das Praxiskonzept wird in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil soll eine psychomotorische Fördereinheit unter optimalen Rahmenbedingungen vorgestellt werden, bei der der Schwerpunkt auf der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und den Kindern liegt. Im zweiten Teil wird der Tagesablauf in einer Tagesbetreuungseinrichtung in den Fokus genommen und die Bedeutung der Beziehungsgestaltung beleuchtet.

4.1 Psychomotorische Fördereinheit

Psychomotorik bietet dem Kind über Bewegungserfahrungen einen Rahmen, in dem es im jeweiligen Lernfeld selbstbestimmt seine Eigenwahrnehmung, Eigenkompetenz und Resilienz stärken und weiterentwickeln kann. Sie wird als Konzept ganzheitlicher Entwicklungsförderung verstanden, welches von einer engen Verbindung von Psyche und Motorik ausgeht. Psyche und Physis bedingen sich gegenseitig. Erfahrungen, die über den Körper gemacht werden, beeinflussen immer auch die Persönlichkeit. Besonders das junge Kind nimmt Sinneseindrücke mit dem ganzen Körper wahr und zeigt sowohl positive als auch negative Gefühle in Bewegungen. Diese Bewegungsäußerungen bieten daher einen Einblick in die innere Welt des Kindes und was es gerade bewegt und dadurch einen Zugang, um mit dem Kind in Beziehung zu treten. Die Unterstützung des Kindes bei der Entwicklung eines positiven Bildes von sich selbst sowie einer positiven Beziehung zum eigenen Körper, das Erleben von Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten beschreiben die Ziele der Psychomotorik. Durch das Bieten von sinnvollen Herausforderungen in erlebnisreich gestalteten und zur Bewegung einladenden Räumen wird die Wahrnehmung des Kindes gefördert. Für das junge Kind dominiert hierbei das Spiel als Angebot (Zimmer, 2012). Bewegungsmöglichkeiten und Spielanlässe bieten einen geschützten Rahmen für soziale Erfahrungen mit Erwachsenen sowie Gleichaltrigen. Die Bewegung kann dabei als Werkzeug für Beziehungsgestaltung gesehen werden. Themen wie beispielsweise Hilfe in Anspruch nehmen, Kontaktaufnahme, sich in andere hineinversetzen, Vertrauen schaffen, Nähe zu anderen erleben, einander helfen, Gefühle wahrnehmen und erkennen oder der Umgang mit Misserfolgen finden in Bewegungsspielen statt. Dadurch können soziale Handlungen und Beziehungen spielerisch erprobt und auf Alltagssituationen umgelegt werden (Menke, 2012; Zimmer, 2000).

4.1.1 Aufbau

Rahmenbedingungen:

Die Einheit findet am Vormittag in einer Tagesbetreuungseinrichtung (TBE) statt.

Gruppengröße: 6 Kinder im Alter von 1,5-3 Jahren

Aufgrund des jungen Alters der Kinder wird eine kleine Gruppe gewählt, so kann auf einzelne Bedürfnisse leichter und schneller eingegangen werden, die Kinder haben mehr Raum, um sich selbst auszuprobieren und es kommt weniger wahrscheinlich zu einer Reizüberflutung oder Überforderung anhand der Gruppe selbst.

Didaktische Überlegungen: Es werden zwei pädagogische Fachkräfte eingesetzt, um den einzelnen Bedürfnissen gerecht zu werden. So kann eine Fachkraft die Spielsituation leiten, während die andere auf einzelne Kinder eingehen und sich, wenn nötig mit ihnen zurückziehen kann. Die Haltung der Fachkräfte ist geprägt durch Aufmerksamkeit, feinfühliges Reagieren auf die Signale der Kinder, eine wahrnehmende Beobachtung sowie das Zeigen von Zurückhaltung, um die Kinder aktiv werden zu lassen. Ihre Aufgaben sind es, das Verhalten der Kinder zu verstärken und Erfolge bewusst zu machen und zu verbalisieren, Aktivitäten zu beleben, zu erkennen, wo sie aktivierend eingreifen sollen und wo sie sich zurückhalten müssen, die Unterstützung des Kindes im selbstständigen Finden von Lösungen und Schutz und Hilfe zu geben, wo es notwendig ist. Die pädagogischen Fachkräfte lenken die Spiele so wenig wie möglich und nehmen Impulse der Kinder auf. Beim Verbalisieren der Tätigkeiten des Kindes wird darauf geachtet, dies ohne Bewertungen zu tun. Die Verbalisierung zeigt dem Kind die Aufmerksamkeit und Wertschätzung der Fachkraft und verstärkt diese somit, ohne sie direkt zu bewerten. Durch das Interesse am Kind und seinem Tun, wird die persönliche Beziehung gefestigt. Es wird darauf geachtet, dass es Raum gibt, für intensive Interaktionen mit jedem einzelnen Kind (Zimmer, 2019).

Zeitlicher Rahmen: ca. 1 Stunde – Der Zeitrahmen wird von den Kindern bestimmt. Wenn beobachtet wird, dass die Aufmerksamkeit nachlässt, wird die Einheit früher beendet. Sollten die Kinder noch sehr intensiv im Spiel sein, kann sie ausgedehnt werden. Kinder die früher die Bewegungseinheit verlassen wollen, können in die Gruppe zurück gehen.

Raum: Die Bewegungseinheit findet in einem kleinen Turnsaal statt. Der Raum ist übersichtlich, damit das junge Kind sich gut orientieren kann und mit der Größe nicht überfordert wird. Am Rand ist das Material, welches zum Einsatz kommt, vorbereitet. Es ist mit Tüchern abgedeckt. In einer Ecke befindet sich eine Kuschelecke, mit Pölstern, welche den Kindern schon bekannt ist als Rückzugsort, den sie jederzeit aufsuchen können, um von dort die anderen Kinder zu beobachten.

Regeln: Dem Alter der Kinder angepasst gibt es nur wenige Regeln. Sie sind positiv formuliert: Wir gehen vorsichtig miteinander um. Jeder macht nur mit, wenn er möchte. Wir gehen achtsam mit den Materialien um.

4.1.2 Durchführung

Thema:

Dinosaurier:

Das Thema der psychomotorischen Fördereinheit kommt im Rahmen der prozessorientierten Planung auf. Die Kinder zeigen großes Interesse an Dinosauriern, seit ein Kind seinen Dino mitgebracht hat. Dazu wurden schon Bilderbücher, Lieder und Bastelarbeiten angeboten. Auch eine Dinoecke in der Gruppe wurde gestaltet. Die Bewegungseinheit greift das fortlaufende Interesse der Kinder auf.

Tabelle 15: psychomotorische Fördereinheit

Spiel	Umsetzung	Material	Ziele
Einstiegsritual bei jeder Einheit: Lied nach der Melodie (lustig, lustig, trallalla) Text: Lustig, lustig,..... ja der/die ist schon da	Die Gruppe sitzt gemeinsam im Turnsaal am Boden, jedes Kind wird einzeln mit dem Lied begrüßt. Dazu wird geklatscht.		<ul style="list-style-type: none"> • Jedes Kind einzeln wahrnehmen • Gemeinsames Ankommen
Lied: Dino	Das schon bekannte Lied wird gemeinsam gesungen, dabei stampfen alle wie Dinosaurier und machen die Bewegungen zum Text mit.		<ul style="list-style-type: none"> • Auf Thema einstimmen • Sprache und Bewegung verbinden • Rhythmus
Schnarchender Dino	Eine Fachkraft ist der Dino, der von den Kindern durch Kitzeln geweckt	Kleines Zelt als Höhle	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktion mit den Kindern • Körperkontakt • Spannungsauf- und abbau

	wird, um sie zu fangen. Die Kinder laufen davon und können sich in einer Höhle vor dem Dino verstecken. Jedes Kind, das möchte, kann die Rolle des Dinos einnehmen.		
Dino umschubsen	Eine Fachkraft ist der Dino, der sich nicht bewegen will. Sie macht sich ganz klein und die Kinder versuchen sie umzuschubsen. Rollen können bei Wunsch getauscht werden.	Matte	<ul style="list-style-type: none"> • Körperkontakt • Tiefenwahrnehmung • Körperspannung
Bewegungslandschaft: Dinoland	Die Kinder dürfen mit den vorhandenen Materialien eine Bewegungslandschaft selbst gestalten. Es werden große und kleine Dinofiguren zur Verfügung gestellt. Spiel- und Bewegungsideen der einzelnen Kinder, werden, falls angebracht, von den Fachkräften verbali-	Dinofiguren Balancesteine Pikler Dreieck Matten Kleines Zelt Körbe mit: Tüchern Bohnensäckchen Äste, Moos, Kastanien	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren • Interaktion • Selbstwirksamkeit • Kreativität • Beobachtung

	siert und aufgegriffen, um Interaktionen zu fördern.		
Dinomassage (eine Massage ist immer das Abschlussritual der Fördereinheiten)	Es werden zwei Gruppen mit je drei Kindern und einer pädagogischen Fachkraft gebildet. Die Kinder massieren sich, je nach Wunsch, gegenseitig oder selbst oder die Fachkraft, mit den Dinofiguren, indem diese am Rücken spazieren gehen. Dabei erzählt die Fachkraft was passiert und tauscht sich mit den Kindern aus.	Matten Dinofiguren	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktion • Zur Ruhe kommen • Körperwahrnehmung

Durch das Aufgreifen des Gegenstands, welches die aktuellen Interessen der Kinder widerspiegelt, wird ein Bezug zur Lebenswelt der Kinder hergestellt. Sie bekommen die Möglichkeit, sich intensiv mit ihrem Thema auseinanderzusetzen und das Bedürfnis, welches dahintersteht, zu bearbeiten und auszuleben. Gleichzeitig wird dadurch die Motivation der Kinder, sich aktiv zu beteiligen, erhöht. Die Rituale zu Beginn und am Ende sind den Kindern vertraut und bieten ihnen dadurch Sicherheit. Ebenfalls bekommt jedes Kind einzeln die Aufmerksamkeit der ganzen Gruppe und es bietet sich die Möglichkeit, auf jedes Kind einzugehen, seine Stimmung wahrzunehmen und sich ihm intensiv zuzuwenden. Das Kind kann dadurch gut abgeholt und entsprechend begleitet werden. Die Spiele sind so gewählt, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, sich in ihrem Rahmen zu beteiligen. Auch das intensive Beobachten des Geschehens, wird als gleichwertige Beteiligung verstanden. Das Lied ist aus dem Gruppenalltag bekannt und bietet einen vertrauten Übergang in die Einheit und fordert zu Bewegung auf. Bei den geführten Spielen wird intensiv Kontakt zu den einzelnen Kindern aufgenommen. Die Beobachtung des Kindes, ermöglicht es der Fachkraft

die Kontaktaufnahme in ihrer Intensität mit den Bedürfnissen des Kindes abzustimmen. Die Grenzen des Kindes werden immer gewahrt und es hat jederzeit die Möglichkeit sich aus dem Geschehen herauszunehmen, wenn es ihm zu viel wird. Die Achtung dieser Grenzen zeigt dem Kind die Wertschätzung, die seiner Person und seinen Bedürfnissen entgegengebracht werden und fördert das Vertrauen in die Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften. Im freieren Teil der Einheit bekommen die Kinder die Möglichkeit, sich kreativ auszuprobieren und sich mit Themen, die sie beschäftigen auseinanderzusetzen und sie im Spiel zu bearbeiten. Die pädagogischen Fachkräfte, können hierbei die Kinder intensiv beobachten und in Austausch mit ihnen gehen. Sie bekommen Einblicke in die Innenwelt des Kindes und können somit durch Interagieren mit dem Kind ihre Beziehungen festigen. Das Abschlussritual bietet dann noch einmal die Gelegenheit zur Ruhe zu kommen, das Erlebte nachzuspüren und sich über Körperkontakt zu Erden, sowie noch einmal in einen intensiven Austausch zu gehen. Der durch ein Ritual gekennzeichnete Ausklang, rundet die Einheit ab und bietet den Kindern Sicherheit, welche ihnen dabei hilft, den Übergang zurück in den Gruppenalltag harmonisch zu gestalten.

4.2 Tagesablauf

Botschaften an das Kind:

Die Aussagen und Botschaften, welche die Bezugspersonen dem Kind sowohl verbal als auch nonverbal vermitteln, haben großen Einfluss auf die Gestaltung des Selbstbildes, welches das Kind von sich aufbaut. Diese Botschaften schaffen für das Kind den Rahmen, in dem es wachsen und sich entwickeln kann. Sie wirken sich auf Denk-, Wahrnehmungs-, Fühl- und Handlungsmöglichkeiten aus. Sind diese negativ formuliert, werden sie dem Kind als Verbote vermittelt.

- *„Schön, dass du da bist, dass es dich gibt*
- *Du bist wichtig*
- *Du darfst du selbst sein*
- *Du darfst deine Empfindungen, du darfst deine Bedürfnisse haben*
- *Du darfst deine Gefühle haben*
- *Du darfst deinen eigenen Willen haben*
- *Du darfst denken*
- *Du darfst Kind sein*
- *Du darfst so alt sein, wie du es bist*
- *Du kannst dich trauen, du darfst erfolgreich sein*
- *Du darfst anderen nahe sein*
- *Du bist ein Junge/ein Mädchen*
- *Du darfst gesund sein*
- *Du gehörst dazu“* (Friedrich, 2013, S. 90-99)

4.2.1 Struktur

Begrüßen/Verabschieden:

Beim Ankommen des Kindes wird die Stimmung der Eltern und des Kindes wahrgenommen. Das Kind wird mit Namen begrüßt und es wird dafür gesorgt, dass ausreichend Zeit und Ruhe zur Verfügung steht. Die Eltern bekommen die Möglichkeit, wichtige Informationen mitzuteilen. Dem Kind wird die volle Aufmerksamkeit geschenkt und es wird ihm vermittelt, dass es in der Gruppe willkommen ist. Eine Atmosphäre der Wertschätzung und des Vertrauens spiegelt sich auch im nonverbalen Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Am Klang ihrer Stimme und ihrer Körperhaltung zeigt sie ihre Freude im Umgang mit dem Kind. Das Kind bekommt den Raum, ihm wichtige Dinge zu erzählen. Auf den Wunsch des Kindes nach Körperkontakt und Nähe oder aber auch Distanz, wird feinfühlig eingegangen. Die pädagogische Fachkraft unterstützt das Kind beim Übergang in die Gruppensituation, indem sie sich als Spielpartner zur Verfügung stellt. Durch das Wissen über die Vorlieben des Kindes, kann sie die entsprechenden Spielvorschläge gestalten. Bei manchen Kindern haben sich auch Rituale für das Ankommen entwickelt, wie beispielsweise das Ansehen eines bestimmten Buches. Die pädagogische Fachkraft ist zugewandt und an dem Kind interessiert. Beim Verabschieden wird dem Kind die nötige Zeit gegeben, den Übergang zu gestalten. Spiele dürfen zu Ende gespielt werden. Informationen über den Tag werden den Eltern mitgeteilt. Das Kind wird in die Interaktion miteinbezogen. Es wird mit dem Kind gesprochen, nicht über das Kind. Es wird bewusst verabschiedet und für den nächsten Tag eingeladen. Die Fachkraft achtet auf Signale des Kindes, ob es noch etwas mitteilen möchte (Tietze et al., 2016; Kober-Murg & Parz-Kovavic, 2019).

Freispiel:

Durch wahrnehmende feinfühlig Beobachtung erkennt die pädagogische Fachkraft die Bedürfnisse des Kindes und der Gruppe und reagiert angemessen auf dessen Signale. Im Sinne der sensitiven Responsivität achtet sie auf ein wechselseitiges Abstimmungsverhalten bei der Interaktion mit dem Kind (Remsperger, 2011). Die Fachkraft ist zurückhaltend und macht sicherheitsbedingte Interventionen transparent. Sie kennt den Tagesrhythmus und achtet auf emotionale Anspannungen wie Ärger, Überforderung, Müdigkeit oder Traurigkeit. Sie gestaltet den Tagesablauf in dem Wissen um die Interessen der Kinder und teilt ihnen diese mit. Sie bezieht sie aktiv bei der Gestaltung mit ein und greift Ideen der Kinder auf. Während des Tagesgeschehens interagiert sie laufend mit einzelnen Kindern und verbalisiert dessen Tätigkeiten und Bedürfnisse und achtet anhand der Reaktionen des Kindes darauf, ob ihre Vermutungen richtig sind. So zeigt sie Interesse und Wertschätzung an der

inneren Welt des Kindes. Sie wahrt die Grenzen des einzelnen Kindes und unterstützt dieses in seiner Selbsttätigkeit, indem sie nicht vorschnell Hilfestellung gibt, sondern sich zurückhält. Es wird auf eine Balance zwischen Aktivitäten und Entspannung geachtet. Der Tag ist durch bestimmte Rituale gegliedert, welche dem Kind Orientierung bieten. Die Kinder entscheiden selbstbestimmt, ob sie an Aktivitäten teilnehmen möchten. Sie werden feinfühlig auf die Grenzen anderer hingewiesen. Die Kinder werden auf Änderungen vorbereitet und ruhig in Übergangssituationen begleitet. Spiele werden selbstständig von dem jeweiligen Kind gewählt. Bei der Interaktion mit anderen Kindern werden sie bei Bedarf unterstützt. Die pädagogische Fachkraft ist sich ihrer Vorbildwirkung bewusst. Sie zeigt eine respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber dem Kind und seinen Bedürfnissen. Sie nimmt sich Zeit für Interaktionen und achtet auf nonverbale Signale des Kindes (Tietze et al., 2016; Kober-Murg & Parz-Kovavic, 2019).

Essensituation:

Der Übergang in die Essenssituation ist ritualisiert, so dass die Kinder sich orientieren können. Es wird eine angenehme Atmosphäre geschaffen, bei denen Essen lustvoll erlebt werden kann und sich jedes Kind wohl fühlt. Die pädagogische Fachkraft achtet auf verbale und nonverbale Signale des Kindes, in Bezug auf die Essenssituation. So erkennt sie, ob es dem Kind schmeckt oder nicht, ob es Unterstützung braucht, noch etwas möchte oder es genug hat. Beim Füttern achtet sie darauf, ob das Tempo für das Kind passend ist. Sie gibt dem Kind die Möglichkeit Essen mit allen Sinnen zu erfahren und unterstützt es in seiner Selbsttätigkeit. Hände werden als Werkzeuge beim Erlernen von Essen mit Besteck anerkannt. Die Fachkraft übernimmt eine aufmerksame, begleitende und unterstützende Rolle. Das Kind darf selbst wählen was es essen möchte und sich nach Möglichkeit selbstständig das Essen nehmen. Es wird zum Essen eingeladen, aber die Grenzen werden geachtet. Kein Kind muss kosten oder Essen! Der Bewegungsdrang des Kindes wird geachtet und es bekommt die Möglichkeit zwischendurch aufzustehen. Das Kind entscheidet selbstständig, wann es genug hat. Die Fachkraft ist sich ihrer Vorbildwirkung bewusst und nimmt am Essen teil. Sie beobachtet die Interaktionen der Kinder untereinander, bringt Gesprächsthemen ein und verbalisiert nonverbale Signale des Kindes (Tietze et al., 2016; Kober-Murg & Parz-Kovavic, 2019).

Pflegesituationen:

Die Pflegesituation bietet vielfältige Lernerfahrungen durch ihre Face-to-face Kommunikation, welche zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind stattfindet (Gutknecht, 2012). Die Fachkraft ist sich dessen bewusst und nimmt sich dafür Zeit. Die Situation erfolgt in Ruhe und es wird eine entspannte Atmosphäre geschaffen. Durch genaue Beobachtung

weiß die Fachkraft um die Kompetenzen des Kindes und unterstützt es in seiner Selbstständigkeit bei pflegerischen Tätigkeiten. Sie achtet während der ganzen Situation feinfühlig auf die Signale des Kindes und wahrt dessen Grenzen. Das Kind kann selbst entscheiden, wer es bei der Pflege begleiten soll. Es gestaltet die Situation aktiv mit und wählt sein eigenes Tempo. Die Fachkraft ist sich des Vertrauens, welche das Kind ihr entgegenbringt bewusst. Sie interagiert respektvoll und wertschätzend mit dem Kind. Die Handlungen werden durch Mimik und Gestik begleitet und verbalisiert. Die Zeit wird für intensive Kommunikation genutzt. Das Kind wird dazu ermutigt zu erzählen. Die Fachkraft spiegelt die Signale des Kindes und versprachlicht sie. Mit Körperkontakt wird achtsam umgegangen. Der Prozess des Sauberwerdens wird feinfühlig begleitet. Das Kind wird unterstützt und etwaige Pannen werden als selbstverständlich hingenommen und nicht negativ kommentiert (Tietze et al., 2016; Kober-Murg & Parz-Kovavic, 2019).

Schlafen:

Der Übergang in die Schlafens-Situation ist ritualisiert. Der immer gleichbleibende Ablauf vermittelt dem Kind Sicherheit. Die pädagogische Fachkraft weiß um die individuellen Einschlafbedürfnisse des Kindes. Jedes Kind hat einen fixen Platz zum Schlafen. Kuscheltiere, Schnuller oder ähnliches stehen dem Kind zur Verfügung. Die pädagogische Fachkraft schafft eine angenehme und ruhige Atmosphäre. Sie vermittelt über ihre Körpersprache und ihre Stimmlage ein Gefühl von Entspannung und Wohlbefinden. Signale von Müdigkeit oder Reizüberflutung werden wahrgenommen und die Fachkraft bietet dem Kind Möglichkeiten zur Ruhe zu kommen. Das Kind entscheidet selbst, wann es sich ausruhen möchte, ob es auf dem Bett nur sitzen oder sich hinlegen möchte und ob es sich zum Schlafen ausziehen möchte oder nicht. Es wird dabei in seiner Selbsttätigkeit unterstützt. Das individuelle Schlafbedürfnis wird wahrgenommen und respektiert. Die Schlafsituation wird als Möglichkeit zur Beziehungspflege wahrgenommen. Die Fachkraft interagiert feinfühlig mit dem Kind und akzeptiert seine Bedürfnisse nach Begleitung, Nähe oder Distanz und wahrt seine Grenzen. Sie nimmt sich ausreichend Zeit, das Kind individuell zu begleiten und nimmt die Chance für den individuellen Austausch wahr (Tietze et al., 2016; Kober-Murg & Parz-Kovavic, 2019).

5 Diskussion

Die Bedeutung der Beziehungsgestaltung wurde von unterschiedlichen Seiten beleuchtet. Jedes Kapitel selbst hätte das Potential für eine eigene Arbeit gehabt, es sollten jedoch mehrere Gesichtspunkte eingebracht werden, was eine Reduktion auf persönlich ausgewählte Schwerpunkte notwendig gemacht hat. Hüther (2016) bezeichnet lernen als lebendig zu bleiben. Er sieht Lernen als co-evolutionistischen Prozess. Jedes Lebewesen entwickelt sich abhängig von anderen Lebewesen. Genetische Anlagen, die sich als erfolgreich bewiesen haben, werden an nachfolgende Generationen weitergegeben. Die innere Stabilität wird mit jedem neuen Reaktionsmuster gestört und es müssen neue Muster gebildet werden, welche geeignet sind, die Kohärenz wieder herzustellen. Das bezeichnet er als Leben. Jede Veränderung beeinflusst das System, in dem sich das Lebewesen befindet. So beeinflusst eine Entwicklung beim Kind seine Familie und umgekehrt. Alles was der Mensch weiß und kann hat er von anderen Menschen gelernt. Die Fähigkeit mit anderen Menschen in Beziehung zu gehen, ist deshalb die Voraussetzung für Lernen und Entwickeln. Daher sucht das Kind von Geburt an nach verlässlichen Beziehungen zu seinen Bezugspersonen. Nur wenn es als Subjekt in seiner Einzigartigkeit gesehen und geschätzt wird, wird es Vorstellungen und Erfahrungen von anderen Personen übernehmen (Hüther, 2016).

Bindung als genetische Anlage legt den Grundstein für das Eingehen von diesen nötigen Beziehungen, welche nicht nur dazu dienen, das Überleben des Säuglings zu sichern, sondern sich auch zu entwickeln. Auch die Neurobiologie unseres Gehirns ist auf soziale Beziehungen eingestellt und von Bindung abhängig. So verfügt das Gehirn über neurobiologische Systeme, wie beispielsweise die Spiegelneuronen oder das Bindungshormon Oxytocin, welche Bindung möglich machen. Es geht somit nicht nur um ein emotionales Empfinden, sondern um eine biologische Abhängigkeit von Bindungen. Die Auswirkungen auf einen Säugling, der ohne Bezugsperson auskommen muss, welche ihm eine anregungsreiche Umgebung gestaltet, zeigt sich in neuropsychologischen Entwicklungsstörungen, besonders im motorischen Bereich und einer späteren höheren Gefährdung für Depressionen. Es konnten sogar Auffälligkeiten bei Messungen der Hirnstromkurve gesehen werden (Bauer, 2018).

Mit Blick auf die klassische Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth, hat sich besonders das Konzept der Feinfühligkeit als durch die Arbeit führend herauskristallisiert. Dient feinfühliges Verhalten doch als Grundlage, welche die Entstehung einer sicheren Bindung begünstigt. Diese Bedeutung der sicheren Bindung, hat sich, als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung, eindeutig gezeigt. Sie ist die Voraussetzung für das Kind, um mit seinem

Umfeld in Interaktion zu gehen, die Umwelt zu erforschen und seinen Handlungsspielraum zu erweitern. Grossmann (2019) bezeichnet die genetische Notwendigkeit des Eingehens einer Bindung als umweltstabil. Das Neugeborene muss eine Bindung eingehen. Die Qualität dieser Bindung bezeichnet er jedoch als umweltlabil, da diese abhängig ist von unterschiedlichen Umwelteinflüssen. Die Frage danach, welche Qualitätsmerkmale es bei Bindungen gibt, was deren Entstehung beeinflusst und welche Auswirkungen dieser Qualitätsunterschied hat, sind ursprünglich Bowlby (2021) und Ainsworth (1978) auf den Grund gegangen. Als grundlegend postulierte Mary Ainsworth (1978) das Konzept der Feinfühligkeit. Es ist gekennzeichnet durch das Wahrnehmen der kindlichen Signale, die richtige Interpretation und die angemessene Reaktion darauf. Bei einer entsprechenden Feinfühligkeit der Bezugspersonen entwickelt das Kind eine sichere Bindung, welche ihm die Möglichkeit zu einer optimalen Entwicklung bietet, hat es doch die Sicherheit, jederzeit Unterstützung zu bekommen. Kinder ohne sichere Bindung hingegen haben keine sichere Basis, auf die sie sich verlassen können, dadurch werden sie in ihrer Exploration eingeschränkt und nutzen nicht ihr volles Potential. Sie sind in ihrem Forscherdrang gehemmt und können dadurch auf weniger vielfältige Erfahrungen zurückgreifen. Mit dem Wissen um die theoretischen Grundlagen der Bindungstheorie und ihren Einfluss auf die Entwicklung des Kindes, zeigen die Herausforderungen an die Anpassungsleistung des Kindes beim Besuch einer Fremdbetreuung, wie wichtig eine bindungsähnliche Beziehung zur pädagogischen Fachkraft ist (Bowlby, 2021; Ainsworth et al., 1978).

Die Untersuchungen von Ahnert (2019) haben gezeigt, dass die Beziehung zur Fachkraft sich von der Bindung zu den Eltern unterscheidet, sich eine bindungsähnliche Beziehung jedoch auch zwischen Fachkraft und Kind entwickeln kann. Die Entstehung dieser bindungsähnlichen Beziehung ist jedoch von mehreren Faktoren abhängig. So bekommt, neben der Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft und dem Einfluss des Kindes, auch noch die Gruppe hinzu. Eine sichere Bindung wird in diesem Fall eher begünstigt, wenn in der Gruppe generell eine Atmosphäre herrscht, die von Wertschätzung und Wohlbefinden geprägt ist. Ein Gruppenklima, wo die Bedürfnisse des einzelnen Kindes unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der gesamten Gruppe gesehen werden, trägt maßgeblich zur Bindungssicherheit zwischen Kind und Fachkraft bei. Man könnte es auch als Bindungssicherheit zur gesamten Gruppe bezeichnen. Diese Sicherheit ist für das Kind von großer Bedeutung, braucht es doch gerade in einer Umgebung mit mehreren Kindern und vielen Reizen eine Basis, auf die es sich verlassen kann, um ungestört ins Spiel zu kommen und Erfahrungen zu sammeln (Ahnert, 2019).

Der Anspruch an das junge Kind in einer Tagesbetreuungseinrichtung ist naturgegeben hoch. Es muss die Aufmerksamkeit der Bezugsperson teilen, sich innerhalb anderer Rahmenbedingungen orientieren, kommt in viele sozial herausfordernde Situationen mit Gleichaltrigen, wird mit einer Vielzahl von neuen Reizen konfrontiert und muss die Trennung zu den Eltern verarbeiten. Hier wird deutlich, dass eine verlässliche Unterstützung notwendig ist, um das Kind in seiner Exploration und somit Entwicklung zu unterstützen. Bowlby (2021) benennt die sichere Bindung als Fundament, um das Leben optimal zu bewältigen und psychisch gesund zu bleiben. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, für das Kind diese verlässliche Basis zu bilden, so dass es zu einer ungestörten kindlichen Entwicklung kommen kann. Die Kernannahmen der Bindungstheorien nach Bowlby und Ainsworth können wie folgt zusammengefasst werden:

1. „Universalitätsannahme: Alle Neugeborenen, mit Ausnahme von Kindern mit massiven neurophysiologischen Schädigungen, entwickeln im Zuge des ersten Lebensjahres eine Bindung an ihre Bezugsperson(en).
2. Normativitätsannahme: Die Mehrheit aller Kinder entwickelt ein sicheres Bindungsmuster, unsichere Bindungsmuster sind nur mit bis zu 40% repräsentiert.
3. Sensitivitätsannahme: Als wichtigste kausale Antezedenz für Bindungssicherheit gilt feinfühliges Elternverhalten; andere interaktionelle Faktoren spielen eine untergeordnete Rolle.
4. Kompetenzannahme: Bindungssicherheit führt zu einer kompetenteren Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben im sozioemotionalen und kognitiven Bereich“ (Otto, 2014, S. 399).

Die einzelnen Bereiche der kindlichen Entwicklung lassen sich nur theoretisch voneinander trennen. In der Praxis bedingen sich die Entwicklungsschritte gegenseitig und laufen parallel zueinander ab. Die Grundvoraussetzung, eine sichere Basis, die dem Kind als Ausgangspunkt zur Erforschung der Umwelt dient, wurde oben erläutert. In einem Wechselspiel von Nähe und Distanz, wird der Aktionsradius des Kindes immer größer. Gleichzeitig benötigt es die Möglichkeit zum Rückzug und zur Interaktion über Erlebtes. Wie oben erwähnt, lernt kein Mensch etwas von allein, er benötigt andere Menschen, die ihn animieren, ihm Sicherheit geben und ihm etwas zeigen. Er benötigt Beziehungen für vielfältige Erfahrungen, die er in sein Repertoire an Handlungen übernimmt (Hüther, 2016). Durch erweiterte motorische Fähigkeiten bilden sich neue neuronale Verbindungen, welche laufend erweitert werden. Im Gehirn werden Handlungen miteinander verknüpft. Positive Gefühle verstärken Verhaltensmuster. Das Antwortverhalten der Bezugsperson erweitert und unterstützt das Interaktionsrepertoire. Als wichtiger Entwicklungsschritt kann die Bildung des Selbstkonzepts verstanden werden. Es

besteht aus dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl. Alle Erfahrungen, die das Kind sammelt, tragen zu dessen Ausbildung bei und somit zu dem Bild, welches das Kind von sich selbst hat. Zusammengesetzt wird das Selbstbild aus den neutral beschreibbaren Merkmalen, wie beispielsweise Körpermerkmale und Fähigkeiten, sowie den emotional gefärbten Bewertungen dieser Merkmale. Entscheidend für die Bewertung, ist die Beurteilung von außen. Das Kind zieht besonders zu Beginn, die Rückmeldung seiner Umwelt für die Beurteilung seiner Handlungen und Leistungen, heran. Die Beziehung zu Bezugspersonen und deren Feedback an das Kind, haben daher maßgeblichen Einfluss auf die Qualität des Selbstkonzeptes, welches das Kind entwickelt und darüber, was es sich zutraut und wie es mit Erfolg und Misserfolg umgeht. Die pädagogische Fachkraft unterstützt und begleitet somit die Ausbildung des Selbstkonzeptes und die Qualität der Beziehung, die sie zu dem Kind hat, beeinflusst die Art, wie das Kind die Erfahrungen, die es in der Betreuungseinrichtung macht, in sein Selbstkonzept integriert (Zimmer, 2019).

Da die TBE meist die erste Form der institutionellen Fremdbetreuung darstellt, beeinflussen diese Erfahrungen die Erwartungen des Kindes an weitere institutionelle Bezugspersonen, wie beispielsweise in weiterer Folge dann im Kindergarten und in der Schule. Macht es die ersten Erfahrungen mit positiver Bestätigung, wird es sich auch in der nächsten Institution offen sein, für neue Beziehungen und neugierig seine Umwelt erforschen. Ist die erste Begegnung jedoch negativ besetzt, wird es für darauffolgende Bezugspersonen deutlich schwieriger, eine positive und sichere Beziehung aufzubauen (Ahnert, 2019). Entscheidend für den Aufbau dieser Beziehung ist die Phase der Eingewöhnung. Sie stellt für das Kind und seine Familie eine große Veränderung und Herausforderung dar. Es ist sowohl von Seiten des Kindes als auch der Familie, entscheidend, eine Beziehung aufzubauen, die auf Vertrauen und Wertschätzung basiert. Nur wenn die Eltern der pädagogischen Fachkraft vertrauen, können sie diese Sicherheit auch ihrem Kind vermitteln und damit die Bildung einer verlässlichen Erzieher*innen-Kind-Bindung unterstützen. Haben die Eltern dieses Vertrauen nicht, oder sind sie generell unsicher über ihre Entscheidung der frühen Fremdbetreuung, wird das Kind verunsichert und die Eingewöhnung und somit die Entstehung einer positiven Beziehung, erschwert. Der Übergang von der Familienbetreuung zur Fremdbetreuung stellt somit eine sensible Phase dar, die auch über die weitere Beziehungsqualität entscheidet. Die Eingewöhnung erfordert vom Kind eine sehr hohe Anpassungsleistung, muss es sich doch in einer neuen Umgebung mit vielen Anforderungen zurechtfinden, sich in eine Gruppe einfügen, neue soziale Beziehungen bilden und mit seinen Emotionen ausei-

nersetzen. Dabei wird es von der pädagogischen Fachkraft begleitet und unterstützt. Auf der Basis dieser Beziehungsentwicklung entscheidet sich, wie gut das Kind mit der neuen Situation umgehen kann und wie sehr es von den Möglichkeiten der Gruppe und den vielfältigen neuen Erfahrungen profitieren kann. Die Begleitung des jungen Kindes in dieser Phase ist von höchstem Stellenwert. Das junge Kind ist abhängig von den Kompetenzen und der Bereitschaft der erwachsenen Fachkräfte in der Institution, seine Bedürfnisse wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Das Kind ist von entwicklungspsychologischer Seite her noch nicht in der Lage sich seine Bedürfnisse selbst zu ermöglichen. Es ist nicht in der Lage, den Eltern verbal Rückmeldung zu geben, wenn es nicht die nötige Unterstützung bekommt. Es muss ein enger Austausch zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften erfolgen, um die Signale des Kindes richtig zu interpretieren und gegebenenfalls auf Missstände schnell reagieren zu können. In der ersten Zeit müssen Kind und Fachkraft sich erst kennenlernen. Die Fachkraft muss über genaue Beobachtungen lernen, die Signale des Kindes richtig zu deuten. Dabei ist der Austausch mit den Eltern, als Spezialisten für das eigene Kind, unerlässlich, um die Bedürfnisse des Kindes erfüllen zu können und in die Rolle der sicheren Basis für das Kind zu schlüpfen (Winner & Erndt-Doll, 2013).

Die umfangreiche Studie des NICHD Early Child Care Research Network (2006), hat die Auswirkungen früher Fremdbetreuung auf die Entwicklung des Kindes, untersucht. In Bezug auf die Gesundheit der Kinder, kam sie zu dem Ergebnis, dass fremdbetreute Kinder im Alter von ein bis zwei Jahren häufiger krank waren als familiär betreute, wobei die Gruppengröße dabei eine maßgebliche Rolle spielte. Im dritten Lebensjahr verschwanden die Unterschiede jedoch und die fremdbetreuten Kinder entwickelten eine frühere Resistenz gegenüber anderen Ansteckungskrankheiten. Es konnten keine unmittelbaren Auswirkungen auf die weitere mentale und sprachliche Entwicklung festgestellt werden. Bei der Untersuchung in Bezug auf die Auswirkung auf die Eltern-Kind-Bindung hat sich als entscheidender Faktor die mütterliche Feinfühligkeit herauskristallisiert. Die frühe Fremdbetreuung beeinflusst nicht grundsätzlich die Eltern-Kind-Bindung. Die Entstehung einer unsicheren Bindung war eher wahrscheinlich, wenn die schlechte Qualität der Fremdbetreuung mit einer geringen mütterlichen Feinfühligkeit, einem hohen Umfang der Fremdbetreuung oder einer Mehrzahl an Betreuungsarrangements, zusammenkam (NICHD, 2006). Nicht feinfühligkeitsbetonte Betreuung im familiären Bereich in Kombination mit einer schlechten Qualität in der außerfamiliären Betreuung begünstigen die Entstehung einer unsicheren-Eltern-Kind-Bindung (Friedmann, Boyle, 2009; zit. n. Becker-Stoll et al., 2020). Eine Verschlechterung der Beziehungsqualität

zu den Eltern wurde auch häufiger festgestellt, wenn die Fremdbetreuung vor dem dritten Lebensmonat begann oder ein mehrmaliger Wechsel des Betreuungssettings stattfand oder das Kind mehr als 30 Wochenstunden in Fremdbetreuung war (Belsky et al., 2007; zit. n. Becker-Stoll et al., 2020). Kinder, die früher fremdbetreut wurden, erzielten bessere Ergebnisse im kognitiven und sprachlichen Bereich, insbesondere bei hoher Qualität der Betreuung. Während bei einer geringeren Qualität Verhaltensauffälligkeiten im prosozialen Bereich festgestellt wurden, zeigten Kinder, die in einer Institution mit hoher Qualität waren, bessere Ergebnisse in der sozioemotionalen Entwicklung und im Umgang mit Gleichaltrigen. Auch wenn nur eine relativ schwache bis moderate Korrelation von Fremdbetreuung und kindlicher Entwicklung festgestellt werden konnte, (NICHD, 2006) lässt diese Studie doch deutlich werden, wie wichtig eine hohe Qualität im Bereich der Fremdbetreuung für das Kind ist. Dies stellt die pädagogische Fachkraft und ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt des Interesses, ist die Gestaltung der Beziehungsqualität doch maßgeblich von ihr abhängig. Das Konzept der Feinfühligkeit hat nicht nur bei der Entstehung einer sicheren Eltern-Kind-Bindung seine Berechtigung, sondern kann auch als maßgeblich für qualitativ hochwertige Betreuung gesehen werden. Sind die Faktoren Signale wahrnehmen, richtig interpretieren und angemessen darauf reagieren doch die entscheidenden Komponenten bei dem Aufbau einer verlässlichen Beziehung. Das feinfühlig Interagieren mit dem Kind stellt besonders bei jungen Kindern, die sich noch nicht entsprechend verbal äußern können, eine wichtige Kompetenz dar. Muss doch die Fachkraft das Kind durch ausreichende Beobachtung gut genug kennen, um seine nonverbalen Signale richtig interpretieren zu können und mit dem Kind in einen wechselseitigen, entwicklungsfördernden und unterstützenden Austausch zu gehen.

Die einzelnen Kapitel sind ebenfalls wie bei der kindlichen Entwicklung, nur in der Theorie zu trennen, gehen doch Interaktion, Responsivität, Beobachtung und Selbstreflexion ständig Hand in Hand. Nur durch die Interaktion mit dem Kind, dem Interpretieren anhand von Beobachtung und der ständigen Reflexion darüber, ob die Interpretation richtig und angemessen war, lässt ein responsives – und dadurch sicherheitsgebendes - Handeln zu und somit die Unterstützung des Kindes in seinen eigenen Entwicklungsschritten. Nach Hüther (2016) lernt das Gehirn nur das, was für es bedeutsam ist. Bedeutsam wird, was uns begeistert und zum Begeistern brauchen wir andere Menschen. Nach ihm scheitert das Kind nicht an sich selbst, sondern daran, von seinem Umfeld als Objekt betrachtet und beurteilt zu werden. Nur wo es in seiner Einzigartigkeit gesehen und auf Augenhöhe von einer einfühlsamen pädagogischen Fachkraft als Subjekt

behandelt wird, lernt das Kind (Hüther, 2016) und bekommt so die Möglichkeit sein Potential zu entwickeln. Remsperger (2008) hat in ihrer Studie über die sensitive Responsivität beobachtbare Verhaltensweisen in Bezug auf Feinfühligkeit operationalisiert und somit greifbar gemacht. Sie stellt anschaulich dar, wie responsives Verhalten aussieht und macht es für die Praxis nachvollziehbar, was genau darunter verstanden wird und wie es aussehen soll. Die Voraussetzung für responsives Handeln als pädagogische Fachkraft in einer Institution, wird allerdings, neben den persönlichen Kompetenzen und der individuellen Bereitschaft, auch von den äußeren Rahmenbedingungen maßgeblich beeinflusst. Eine durchgehende Feinfühligkeit ist im Gruppenalltag nicht umsetzbar. Unterbrechungen durch andere Kinder oder Kollegen*innen und Eltern verhindern oftmals die intensive Interaktion mit einzelnen Kindern. Ebenso können auch persönliche Befindlichkeiten für Ablenkung sorgen. Umso bedeutsamer ist es, sich dies bewusst zu machen und darauf zu achten, genügend Zeitfenster dafür zu schaffen. Remsperger (2008) formuliert Reflexionsfragen, die dazu einladen, den Fokus immer wieder auf die Beziehung zu den Kindern zu richten, damit sie in einer Atmosphäre wachsen können, die von Respekt, Anregungen und Feinfühligkeit geprägt sind. Dies ist besonders hilfreich, verliert man den Aspekt der Responsivität im oftmals stressigen Alltag leider leicht aus dem Blick und verfällt in alte Muster. Die Reflexionsfragen nehmen jedes Kind einzeln in den Blick, dadurch wird nicht nur das Verhalten in Bezug auf Responsivität hinterfragt, sondern auch darauf geachtet, ob jedes Kind wahrgenommen wird und nicht einzelne im Gruppengeschehen untergehen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der Aspekt der Beziehungsgestaltung noch einmal aus der praktischen Umsetzung heraus beleuchtet. Aus Sicht der Autorin ist das die eigentliche pädagogische Hauptaufgabe und sollte immer vor allen anderen Aktivitäten Priorität haben. Nicht die Anzahl an gesungenen Liedern oder an Bastelarbeiten ist ausschlaggebend für die Entwicklung des Kindes, sondern der Blick darauf, wiewohl es sich in der Gruppe fühlt, wie gut seine Bedürfnisse gesehen und darauf eingegangen werden, welche Lernmöglichkeiten ihm geboten werden. Wie wichtig die Beziehungsgestaltung für die Entwicklung des Kindes auf allen Ebenen ist, hat sich klar herausgestellt. Auch welche Rolle dabei natürlich die pädagogische Fachkraft als Beziehungspartner*innen für das Kind darstellt und wie sie diese gestalten kann. In der Praxis ist die Fachkraft dabei allerdings mit großen Herausforderungen konfrontiert. Schon länger Thema, jetzt durch die Corona Pandemie wieder ganz aktuell, wird in Demonstrationen des elementarpädagogischen Personals auf den Personalmangel und die unzureichenden Arbeitsbedingungen aufmerksam gemacht. Die pädagogische Fachkraft kann bei aller größter Bemühung und Eignung nicht feinfühlig auf die Kinder eingehen, wenn der

Betreuungsschlüssel nicht ausreichend ist. Das Bemühen, trotz der Umstände so responsiv wie möglich mit den Kindern zu arbeiten, hat dann eine Überlastung der persönlichen Ressourcen zur Folge. Die Bedeutung der Selbstfürsorge für pädagogische Fachkräfte ist wichtiger denn je. Nur wenn die Fachkraft mit ihren Ressourcen haushaltet und sich ihrer Grenzen bewusst ist, kann sie ein entsprechendes Vorbild für die Kinder sein und ihren Beruf auf Dauer ausüben. Der Mangel an Personal führt auch dazu, dass immer weniger qualifiziertes Personal eingestellt wird, was anhand der andererseits berechtigten Forderung nach höher ausgebildeten Fachkräften im elementarpädagogischen Bereich schon fast absurd ist. Insbesondere, wenn man sich die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Tagesbetreuungseinrichtungen in Niederösterreich ansieht. Diese fallen unter die Tagesbetreuungsverordnung (2019) und somit genügt eine pädagogische Ausbildung von 220 UE um mit bis zu 15 Kindern im Alter von meist 1-3 Jahren als pädagogische Fachkraft zu arbeiten. Auch ist erst ab dem 8. Kind ein*e zweite*r Betreuer*in notwendig. Somit ist es von gesetzlicher Seite herausreichend, wenn zwei Personen 15 1-3 jährige Kinder betreuen. Wie gut responsives Arbeiten und das Eingehen auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes dadurch möglich ist, kann man sich wohl vorstellen. Auch wie in den oberen Kapiteln beschrieben, ist ein umfassendes Wissen über die entwicklungspsychologischen Grundlagen des Kindes notwendig, damit es optimal begleitet und unterstützt werden kann. Das dies nicht in 220 UE umzusetzen ist, liegt ebenfalls auf der Hand. Somit ist nach Ansicht der Autorin der Stellenwert der Betreuung des jungen Kindes für die Politik zu hinterfragen und die Wichtigkeit bestens ausgebildeten Personals, welches diesen Beruf aus Leidenschaft ausüben will, in allen pädagogischen Bereichen, besonders aber beim jungen Kind, nicht oft genug zu betonen.

6 Zusammenfassung

Beginnend mit der klassischen Bindungstheorie nach Bowlby (2021) wird der Frage nach der Bedeutung der Beziehungsgestaltung für die Entwicklung des Kindes, nachgegangen. Die Bindungstheorie zeigt die unterschiedlichen Formen von Bindungskategorien auf und welchen Einfluss die ersten Bindungen auf die weitere Entwicklung des Kindes haben können. John Bowlby (2021) versteht das Bindungsverhalten als genetisch vorprogrammiert, um das Überleben zu sichern, die Qualität der Bindung jedoch nicht. Grossmann (2019) beschreibt daher die Bindung als umweltstabil, die Qualität jedoch als umweltlabil. Es wird aufgezeigt, wie sich die Bindungsqualität bei sicher gebundenen Kindern, unsicher-vermeidenden Kindern und unsicher-ambivalent gebundenen Kindern zeigen, sowie auf die Unterkategorie unsicher-desorganisiert eingegangen (Bowlby, 2021; Ahnert, 2019). Der Begriff der Feinfühligkeit stellt sich als Schlüsselbegriff bei der Beziehungsgestaltung heraus und begleitet durch die ganze Arbeit. Es wird aufgezeigt, dass die Bezugsperson die Signale des Kindes wahrnehmen, richtig interpretieren, zeitnah und dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen reagieren muss, um die Entstehung einer sicheren Bindungsform zu begünstigen, von der aus das Kind frei explorieren kann und somit nicht in seiner Entwicklung gehemmt wird. Viele Interaktionserlebnisse mit Bezugspersonen ermöglichen es dem Kind, innere Arbeitsmodelle anzulegen, welche das Verhalten der Bezugsperson für das Kind vorhersagbar machen und damit zu einer psychischen Repräsentanz führen, welche dem Kind hilft, psychische Stabilität zu entwickeln. Es wird weiters beschrieben, wie das Konzept der Bindungstheorien auf die Erzieher*innen-Kind-Bindung umgelegt werden kann und dass eine sichere Bindung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind zwar eine andere Qualität hat als die Eltern-Kind-Bindung, jedoch bindungsähnliche Aspekte entwickeln kann, wodurch die Fachkraft die sicherheitsgebende Rolle der Eltern in der Institution übernimmt und somit dem Kind die Möglichkeit zur Exploration bietet.

Anschließend wird auf die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche eingegangen. Dabei zeigt sich, dass die einzelnen Bereiche einander bedingen und gegenseitig beeinflussen, sowie, dass bestehende verlässliche Beziehungen notwendig sind, damit das Kind die jeweiligen Entwicklungsthemen erfolgreich bewältigen kann. In einem kurzen Exkurs wird aufgezeigt, welche Rolle dabei die Spiegelneuronen haben und wie eng verknüpft diese mit der Entwicklung einer sicheren Bindung sind. Näher eingegangen wird auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes, bei dem das Kind ein Bild von sich selbst bildet, abhängig von seinen Erfahrungen mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. Zusammengesetzt aus dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl, wird die Qualität des Selbstkonzeptes, welches das Kind von sich entwickelt, besonders durch die Rückmeldung der Bezugspersonen in großem Ausmaß beeinflusst.

Eine gelungene Eingewöhnung stellt sich als Basis für die Beziehungsgestaltung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft heraus und beeinflusst maßgeblich, welche Entwicklungschancen sich dem Kind in der Institution ermöglichen. Es wird mit zwei Konzepten dargestellt, welche beide großen Wert auf die entsprechende pädagogische Grundhaltung legen und eine beziehungsfördernde Eingewöhnung aufzeigen.

Die Frage nach der Rolle der pädagogischen Fachkraft für die Beziehungsgestaltung wird in mehreren Teilaspekten aufgezeigt. Die Interaktion wird als wechselseitiger Austausch von verbalen und nonverbalen Signalen aufgezeigt, wobei die pädagogische Fachkraft je nach Alter des Kindes, die Signale interpretieren muss und sich über die ungleiche Partnerschaft bewusst ist. Stabile Interaktionspartner stellen sich als Voraussetzung für die Entstehung von Beziehungen dar. Die Studie von Remsperger (2011) zu sensibler Responsivität wird vorgestellt. Sie operationalisiert beobachtbare Verhaltensweisen in Bezug auf das Konzept der Feinfühligkeit nach Ainsworth (1987). Die sensitiv responsive Haltung zeigt sich dabei als förderlich für die Beteiligung des Kindes an Interaktionen und deren daraus resultierenden Erfahrungen. Die Motivation des Kindes für ein Thema stellt sich ebenfalls als entscheidender Faktor heraus. Ebenfalls erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung des Kindes an Interaktionen bei Kind-bestimmten Interaktionen, im Vergleich zu Erzieher*in-bestimmten. Die intuitive Didaktik (Gutknecht, 2012) betont das von Wärme, Herzlichkeit und Einfühlungsvermögen geprägte Verhalten der pädagogischen Fachkraft in einen professionellen Kontext eingebettet als entscheidend für die Beziehungsgestaltung. Die professionelle Responsivität ist abhängig vom feinfühligem Wahrnehmen der Signale des Kindes und wird reflexiv und intuitiv eingesetzt. Sie ist geprägt von Ko-Regulation und Ko-Konstruktion mit dem Kind. Die dafür nötige Beobachtung wird als grundlegendes Werkzeug pädagogischer Arbeit vorgestellt. Sie stellt die Voraussetzung für das Wahrnehmen der Signale des Kindes dar und wird in ihren Grundzügen aufgezeigt. Sie bietet die Grundlage, um einen Einblick in die innere Welt des Kindes zu erlangen und dieses dadurch besser kennenzulernen. Im Anschluss wird als wesentlicher Aspekt auf die Reflexion eingegangen, dient diese doch dazu, jedwedes pädagogisches Handeln kritisch zu hinterfragen und regelmäßig auf den Prüfstand zu stellen. Die Erkenntnisse daraus ermöglichen es, das eigene Verhalten an die Bedürfnisse des Kindes anzupassen, um dadurch eine gezieltere Begleitung in der Entwicklung sicher zu stellen. Mit der Methode der Work Discussion, wird ein tiefenpsychologischer Ansatz vorgestellt.

Im abschließenden Teil wird ein Praxisbezug hergestellt und die Gestaltung einer psychomotorischen Fördereinheit mit Blick auf die Beziehungsgestaltung aufgezeigt. Ebenfalls werden die Abschnitte im Tagesablauf einer Kinderkrippe unter Einbeziehung der Beziehungsgestaltung näher betrachtet.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2014). Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung. In H. Keller (Hrsg). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 330 - 364). Bern: Hogrefe.
- Ahnert, L. (2019). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 63-80). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2019). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In L. Ahnert (Hrsg). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-276). München: Reinhardt.
- Ahnert, L. (2020). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?. Über Bindung, Bildung und Betreuung in den ersten Lebensjahren*. Weinheim Basel: Beltz.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment A Psychological Study of the Strange Situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ayres, A.J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Störungen erkennen und verstehen. Ganzheitliche Frühförderung und Therapie. Praktische Hilfe für Eltern* (4. Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Heyne.
- Bauer, J. (2018). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern* (aktualisierte und erweiterte 8. Auflage). München: Piper
- Becker-Stoll, F. (2017). Bedeutung der elterlichen Feinfühligkeit für die kindliche Entwicklung. In F. Becker-Stoll (Hrsg). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2020). *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Beigel, D. (2004). *Flügel und Wurzeln. Persistierende Restreaktionen frühkindlicher Reflexe und ihre Auswirkungen auf Lernen und Verhalten* (2. Auflage). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Birsch, K.H. (2006). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Borke, J. (2014). Frühkindliche Regulationsstörungen. In H. Keller (Hrsg). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 390-429). Bern: Hogrefe.
- Datler, W. & Datler, M. (2014) *Was ist "Work Discussion"? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept*. Zugriff am 27. November 2021 unter: <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get>
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. & Ereky-Stevens, K. (2012). Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Krippenstudie. In S. E. Viernickel (Hrsg). *Krippenforschung* (S. 59-73). München: Reinhardt.

- Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Dunitz-Scheer, M., Scheer, P., Stadler, B. & Kaimbacher, P. S. (2014). Interaktionsdiagnostik oder die Entmystifizierung der empathisch beobachtenden Interpretation zwischenmenschlichen Verhaltens. In H. Keller (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 962 - 884). Bern: Hogrefe.
- Feldenkrais, M. (2020). *Bewußtheit durch Bewegung (15. Auflage)*. Bonn: Bild-Kunst.
- Friedrich, H. (2013). *Beziehungen zu Kindern gestalten (6. Erweiterte Auflage)*. Berlin: Cornelson.
- Grossmann, K. E. (2019). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 21-38). München: Reinhardt.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in fröhlpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper et al. (Hrsg.), *Was der Fall ist* (S. 277-289). Wiesbaden: Springer
- Hülshoff, T. (2011). Die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In W. Schwarzer (Hrsg.), *Medizinische Grundlagen für soziale Berufe* (S. 37-54). Dortmund: Borgmann.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kasten, H. (2011). *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen (3. Auflage)*. Berlin: Cornelson.
- Kober-Murg, I. & Parz-Kovacic, B. (2019). *Haltung sichtbar machen. Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag*. Linz: Unsere Kinder.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege (4. Auflage)*. Basel: Beltz.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari-Heller, E. (2019). *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen (8. Auflage)*. Berlin: Cornelson.
- Land Niederösterreich. (2016). *Bildungsabenteuer Kindergarten. Handbuch zur Dokumentation der pädagogischen Arbeit in den NÖ Landeskindergärten*. St. Pölten: Amtsdrukerei
- Menke, R. (2012). Begegnung und Beziehung – Ich und die anderen. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung* (S. 73-78). Freiburg in Wiesbaden: Herder.
- München, L. (August 2008). www.ris-muenchen.de. Abgerufen am 2021 von Die pädagogische Rahmenkonzeption für Kinderkrippen der Landeshauptstadt München: <https://www.ris-muenchen.de/RII/RII/DOK/SITZUNGSVORLAGE/1623738.pdf>

- Otto, H. (2014). Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In H. Keller (Hrsg). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 390-429). Bern: Hogrefe.
- Remsperger, R. (2008). Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern. *Kindergarten heute- Wissen kompakt- Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten*, 109, 3-7.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- RIS – NÖ Tagesbetreuungsverordnung. (2021, 6. Dezember). *Landesrecht konsolidiert Niederösterreich*. Zugriff am 5. November 2021 unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000774>
- Sader, M. H. W. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. München: Juventa.
- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2017). *Feinfühligke Responsivität in der frühpädagogischen Praxis. Anleitung zum Erkennen und Erweitern individueller Interaktionskompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Schmitz, S. (2018). *Kindliche Bedürfnisse als Mittelpunkt der Kita-Pädagogik*. München: Don Bosco.
- Schölmerich, A. (2014). Verhaltensbeobachtung. In H. Keller (Hrsg). *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 768 - 791). Bern: Hogrefe.
- Seligman, M. (1992). *Erlernte Hilflosigkeit*. Bad Langensalza/Thüringen: Psychologie Verlags Union.
- Steinhadt, K. & Sengschmied, I. (2013). Widerstand und Abwehr in Beratungsprozessen. Die psychoanalytische Methode der Work Discussion un der Umgang mit Versagensgefühlen im Dienste der Entfaltung pädagogischer Professionalität. In H. Schnoor (Hrsg.) *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 165-180). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Thiesen, P. (2014). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim* (4. Überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelson.
- Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A. & Marx, J. (2016). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weimar: Verlag das Netz.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development*. Zugriff am 30. Oktober 2021 unter: https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
- Winner, A. & Erndt-Doll, E. (2013). *Anfang gut? Alles Besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder* (2., aktualisierte Auflage). Berlin: Verlag das Netz.
- Zimmer, R. (2000). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis* (10. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2012). Zur Einführung: Psychomotorik – Ganzheitlich orientierte Entwicklungsförderung durch Bewegung. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3*

Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung (S. 11-22). Freiburg in Wiesbaden: Herder.

Zimmer, R. (2019). *Handbuch der Psychomotorik* (überarbeitete Neuauflage. 14. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zur kindlichen Entwicklung (mod. n. Schmitz, 2018, S. 20).....	15
Abbildung 2: Grundprinzipien der motorischen Entwicklung (mod. n. Hülshoff, 2011, S. 48)	16
Abbildung 4: Aufbau des Selbstkonzepts (mod. n. Zimmer, 2019, S. 52)	23
Abbildung 5: Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2019, S. 61).....	26
Abbildung 7: Beobachtungsmethoden für Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Überblick (mod. n. Becker-Stoll, Niesel, Wertfein, 2020, S. 168-169)	60

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fremde Situation (mod. n. Ainsworth et al., 1978)	6
Tabelle 2: Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern	13
Tabelle 3: kindliche Entwicklung	22
Tabelle 4: Schritte der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell	35
Tabelle 5: Handlungskonzept.....	37
Tabelle 6: Operationalisierungen	46
Tabelle 7: Merkmale der Operationalisierungen.....	47
Tabelle 8: einflussnehmende Faktoren	58
Tabelle 9: Beobachtungsmethoden für Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Überblick	60
Tabelle 10: Reflexionsfrage 1	62
Tabelle 11: Reflexionsfrage 2	62
Tabelle 12: Reflexionsfrage 3	63
Tabelle 13: Reflexionsfrage 4	64
Tabelle 14: Reflexionsfrage 5	64
Tabelle 15: psychomotorische Fördereinheit.....	71

Abstract

Über die klassische Bindungstheorie wird auf die Bedeutung der Beziehungsgestaltung für die Entwicklung des Kindes, eingegangen. Das Konzept der Feinfühligkeit von Ainsworth (1987), stellt sich dabei als grundlegend heraus. Die einzelnen Aspekte der Bindungstheorie werden beschrieben und es wird auf die Erzieher*innen-Kind-Bindung eingegangen. Anschließend werden die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche von 0-3 jährigen Kindern vorgestellt. Näher betrachtet wird dabei die Entwicklung des Selbstkonzeptes. Betont wird dabei, die Bedeutung unterstützender Beziehungen für die Ausbildung eines positiven Selbstkonzeptes sowie eine optimale Entwicklung des Kindes.

Als entscheidend für den Aufbau einer qualitativ hochwertigen Beziehung zur pädagogischen Fachkraft werden zwei Eingewöhnungskonzepte beschrieben. Die Rolle der pädagogischen Fachkraft für die Gestaltung der Beziehung wird über die Interaktion, die sensitive Responsivität, die intuitive Didaktik, die Beobachtung und die Reflexion beleuchtet. Auch hierbei stellt das Konzept der Feinfühligkeit einen zentralen Punkt dar. Die Beobachtung und Reflexion werden als grundlegendes Werkzeug für pädagogisches Arbeiten verstanden. Die im Praxisteil vorgestellte psychomotorische Fördereinheit bietet einen Einblick in die Umsetzung der Förderung von Beziehungsgestaltung. Ebenfalls eingegangen wird auf die Abschnitte im Tagesablauf und darauf, wie die Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft hierbei gefördert und positiv unterstützt werden kann.

Through the classical attachment theory, the importance of relationship design for the development of the child is discussed. The concept of sensitivity of Ainsworth (1987) turns out to be fundamental. The individual aspects of attachment theory are described and the orphaner-child bond is discussed. Subsequently, the different areas of development of 0-3 year old children are presented. The development of the self-concept is examined in more detail. It emphasizes the importance of supportive relationships for the development of a positive self-concept as well as an optimal development of the child. Two familiarization concepts are described as crucial for building a high-quality relationship with the pedagogical specialist. The role of the pedagogical specialist in shaping the relationship is illuminated through interaction, sensitive responsiveness, intuitive didactics, observation and reflection. Here, too, the concept of sensitivity is a central point. Observation and reflection are understood as a fundamental tool for pedagogical work. The psychomotor support unit presented in the practical part offers an insight into the implementation of the promotion of relationship design. It also discusses the sections of the daily routine and how the relationship between child and pedagogical specialist can be promoted and positively supported.