

6. Beziehungsorientierte Intervention in Krippe, Kindertagesstätte und Kindergarten (0-6 Jahre)

Gegen Ende des ersten Lebensjahres hat ein Kind mit dem Bindungsaufbau an seine Bezugsperson eine wichtige Entwicklungsaufgabe gelöst, die für seine weitere Entwicklung grundlegend ist. Mit dem Spracherwerb, der im zweiten Lebensjahr beginnt, lernt das Kind zu abstrahieren, zu symbolisieren und über Ereignisse zu kommunizieren, die nicht nur die unmittelbare Gegenwart betreffen. Mit Hilfe der Sprache und beginnender Planungsfähigkeit ist das Kind nun auch in der Lage, die Verfügbarkeit der Bindungsperson kognitiv zu repräsentieren. Damit wird die empfundene Sicherheit des Kindes zunehmend von der Präsenz dieser Bindungsperson entkoppelt. Die Einzelspielphasen werden länger, gleichzeitig nimmt das Interesse an anderen Spielpartnern und das Bedürfnis möglichst viel selber machen zu wollen zu (**Trotzphase** oder „**Alter des Selber-Machen-Wollens**“, vgl. Bullock / Lütkenhaus 1988).

Für die Eltern geht damit eine Rollenveränderung einher: Sie bleiben zwar Bindungsperson, werden aber auch zu Spielpartnern, Lehrern, Vermittlern und Bewahrern von sozialen Normen und Regeln sowie zu Strafenden, wenn das Kind die sozial akzeptierten Regeln verletzt (vgl. Grossmann 2015). Im zweiten und dritten Lebensjahr treffen die Autonomiebestrebungen des Kindes, ohne dass es die Konsequenzen seines Handelns schon abschätzen könnte, auf die größeren sozialen Anforderungen seiner Familie an sein Verhalten. Damit sind Konflikte unausweichlich, die **Phase der zielkorrigierten Partnerschaft** beginnt (vgl. Kapitel 2). Im weiteren Verlauf des Vorschulalters wächst das Bedürfnis des Kindes, mit Gleichaltrigen zu spielen, Ältere nachzuahmen und zu einer Kindergruppe gehören zu wollen. In unserer Kultur wird diesen Bedürfnissen durch den Besuch eines Kindergartens entsprochen. Mit diesem Schritt aus dem engen familiären Umfeld heraus muss das Kind lernen, länger andauernde Trennungen von seinen Bindungspersonen zu bewältigen. Dabei helfen ihm in der Regel sein wachsendes Verständnis für Tagesabläufe, die geistige Vorstellungsfähigkeit kurzer Zukunftsphasen und der Wunsch nach der Gesellschaft anderer Kinder.

Vor diesem Hintergrund wird in Kapitel 6.1 zunächst allgemein auf Faktoren eingegangen, die den Ausbau bzw. die Entstehung der Erzieher-Kind-Beziehung beeinflussen. **Kernkomponenten „guter“ bzw. förderlicher Erziehung** werden abschließend herausgearbeitet. Dabei kommt der Bindung eine sehr zentrale Rolle in der Erziehung und dem frühkindlichen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und des Kindergartens zu.

Kapitel 6.2 fasst die aktuelle **Diskussion zum Ausbau der Krippenplätze** in Deutschland zusammen, in der sich verstärkt die Gemüter an der Frage erhitzen haben, welche Auswirkungen die verfrühte Trennung von den primären Bindungspersonen auf die Bindungsqualität und damit auch auf die weiteren Entwicklungschancen der Kinder haben mag. Eine weitere Frage, die in diesem Zusammenhang diskutiert wird, ist die nach dem optimalen Zeitpunkt für die Fremdbetreuung. Und

schließlich bleibt zu beantworten, welche Ansprüche an die Qualität der Betreuungsbedingungen zu stellen sind, damit auch ein sehr junges Kind ohne negative Konsequenzen für seine sozial-emotionale Entwicklung eine Krippe besuchen kann. Hier kommt der **Gestaltung der Eingewöhnungsphase**, aber auch der **Gestaltung der Dreiecksbeziehung zwischen pädagogischer Fachkraft, primärer Bezugsperson und Kind** sowie den **Peerbeziehungen** eine große Bedeutung zu.

Kapitel 6.3 greift schließlich das Thema **Kindertageseinrichtung als Lernumfeld für sozial-emotionales Verhalten** auf. Kinder, die aufgrund ihrer Beziehungserfahrungen in ihrer Ursprungsfamilie unsicher oder desorganisiert gebunden sind, tragen ein höheres Risiko für Verhaltensauffälligkeiten, die sie in die Interaktion mit pädagogischen Fachkräften und Gleichaltrigen einbringen. Dabei kann es sich um verschiedenartige Verhaltensweisen handeln, so zum Beispiel einerseits um aggressives Verhalten, aber auch um soziales Rückzugsverhalten und erhöhte Ängstlichkeit. Hier stellt sich die Frage nach der Korrigierbarkeit dieser Beziehungserfahrungen bzw. den Möglichkeiten von Prävention sozial-emotionaler Auffälligkeiten, die pädagogische Fachkräfte im Kindergarten haben. Exemplarisch werden in diesem Unterkapitel die Methode des Babywatching zur Förderung von Sensitivität und Empathie bei Kindergartenkindern (**B.A.S.E.**) (Brisch 2008) sowie die Programme **Kindergarten plus** (Deutsche Liga für das Kind 2002) und die **FAUSTLOS-Curricula für den Kindergarten und das Grundschulalter** (Schick / Cierpka 2004) vorgestellt.

6.1 Die Bedeutung der Erzieher-Kind-Beziehung

Die grundlegenden Unterschiede zwischen der Eltern-Kind-Bindung und der Fachkraft-Kind-Beziehung wurden bereits in Kapitel 2 kurz dargestellt. Die beiden größten Differenzen sollen an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden:

- Während die elterliche Aufmerksamkeit in der Regel dem individuellen Kind zuteil wird, muss die pädagogische Fachkraft eine Gruppe von Kindern regulieren, innerhalb derer sich dann auch individuelle Beziehungen entwickeln.
- Bindungseigenschaften wie Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz bestimmen die individuellen Besonderheiten jeder Beziehung und damit auch die Ausprägung einer sicheren Fachkraft-Kind-Bindung. Während bei Kindern im Kleinkindalter noch sicherheitsgebende und stressreduzierende Aspekte im Vordergrund der Beziehungsgestaltung stehen, machen im Vorschulalter die erzieherische Explorationsunterstützung (Sicherheit in der Exploration) und die Assistenz beim selbstständigen Problemlösen eine sichere Bindungsbeziehung aus (vgl. Ahnert 2006; 2008).

Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen eine pädagogische Fachkraft überhaupt zu einer Bindungsperson werden kann. Hierbei sind verschiedene Einflussfaktoren zu berücksichtigen: die Person der pädagogischen Fachkraft, das pädagogische Konzept der Einrichtung, der Betreuungsschlüssel sowie die Größe und die Zusammensetzung der Gruppe in der Kindertageseinrichtung oder im Kindergarten.

Die Person der pädagogischen Fachkraft

Kinder **lernen am Modell** der pädagogischen Fachkraft. Nach Bandura (1979) übernehmen Kinder nicht nur das Verhalten, sondern auch Gedanken und Gefühle ihrer Modelle. Die Begeisterung einer pädagogischen Fachkraft, z. B. für ein bestimmtes Thema, für Bücher oder Ausstellungen, ermöglicht Kindern einen



leichteren Zugang zu kulturellen Angeboten dieser Art. Im besten Falle geht diese Begeisterung auf die Kinder über. Ob dies geschieht oder nicht, dazu trägt die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind maßgeblich bei. Lernen am Modell funktioniert aber auch bei aggressiven, abwertenden und ausschließenden Verhaltensweisen. Hier ist es wichtig, dass sich die pädagogische Fachkraft ihrer Wirkung bewusst ist und ihr Verhalten einzelnen Kindern der Gruppe gegenüber ebenso reflektierend prüft, wie ihr generelles Gruppenverhalten.

Wie detailliert bereits kleine Kinder die Erwachsenen wahrnehmen und wie perfekt sie deren Verhaltensweisen imitieren können, zeigt sich sehr anschaulich im Rollenspiel: Wenn Kinder in die Rolle von Mutter, Vater oder pädagogischer Fachkraft schlüpfen, halten sie ihnen einen Spiegel vor Augen, wie sie selbst das Erziehungsverhalten erleben. Werden Kinder z. B. dabei beobachtet, wie sie eine zur Ordnung mahnende Mutter oder pädagogische Fachkraft spielen, macht bezüglich der eigenen Vorbildwirkung unter Umständen das durch die Kinder imitierte Verhalten nachdenklich (vgl. Sturzbecher / Großmann 2008).



Lernen am Modell funktioniert aber auch in der anderen Richtung: Wenn die pädagogische Fachkraft die Perspektive des Kindes durch Feinfühligkeit und Empathie einzunehmen vermag, entsteht dadurch ein anderes Verständnis gemeinsamen Lernens. Dabei geht es nicht darum, das Kind systematisch zu einem bestimmten Standard heranzuziehen, sondern um gemeinsames Lernen als lebendigen Prozess (vgl. Wild 1998). Dazu muss seitens der pädagogischen Fachkraft allerdings die Bereitschaft bestehen, sich mit dem Kind auf Augenhöhe zu begeben. Zurückhaltung und ein größerer Zeitaufwand für die Analyse des kindlichen Verhaltens, die Beobachtung seiner Interessensschwerpunkte, seiner Vorlieben und seiner Lernschritte sind notwendig (vgl. die Ausführungen zur Beobachtungskompetenz). Letztlich orientieren sich Erziehungsziele immer am individuellen Kind, an seinem Entwicklungsstand und an einer harmonischen, partnerschaftlichen Fachkraft-Kind-Beziehung.



Das **Erziehungsverhalten** beeinflusst die kognitive und die soziale Entwicklung nachhaltig. Die Frage, wie viel Freiheit und wie viele Grenzen bzw. wie viel Wärme und Zuwendung Kinder brauchen, ist eine Grundfrage der Erziehung. Dabei sind grundsätzlich drei Erziehungsstile zu unterscheiden, die sich auf den Dimensionen Lenkung/Beaufsichtigung und Wärme/Zuwendung anordnen lassen (vgl. Abbildung 5):

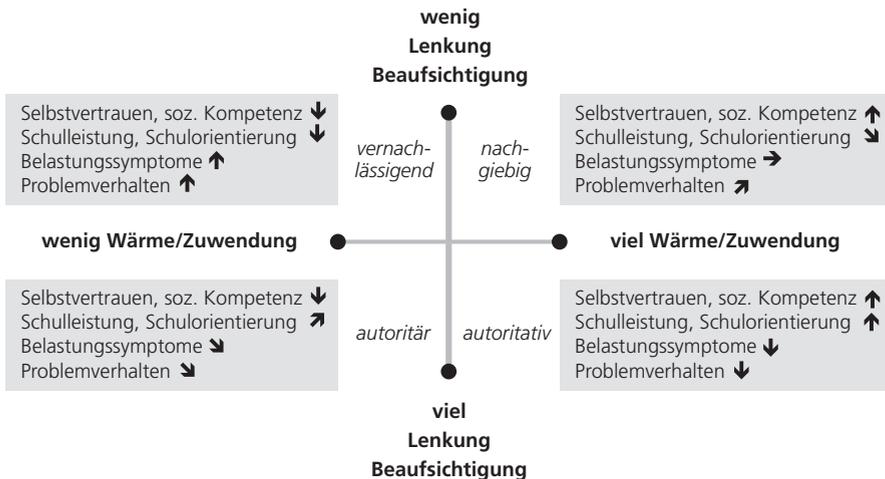


Abb. 6: Erziehungsstile und damit zusammenhängende Merkmale bei den Kindern im direkten Vergleich nach vier Kriterien (Darstellung nach Lamborn et al. 1991).

- Der **autoritäre Erziehungsstil** ist von Kontrolle und Macht geprägt. Eltern oder pädagogische Fachkräfte, die diesen Stil bevorzugen, betonen konventionelle Werte wie Respekt vor Autorität, Fleiß, Gesetz und Ordnung. In der Regel geht dieser Erziehungsstil mit geringen Ausprägungen auf der Dimension Wärme und Zuwendung einher. Kinder, die diesen Erziehungsstil erfahren, zeigen in der Regel gute Schulleistungen, sind angepasst in ihrem Sozialverhalten, haben aber auch ein gering ausgeprägtes Selbstvertrauen sowie eine geringe soziale Kompetenz.
- Der **laissez-faire** oder **permissive Erziehungsstil** weist geringe Ausprägungen auf der Dimension Lenkung/Beaufsichtigung auf. Die Eltern oder pädagogischen Fachkräfte, die diesen Stil bevorzugen, überlassen dem Kind zu viele Entscheidungen – unter Umständen lange bevor es diese tatsächlich zu treffen vermag – und fordern das Kind zu wenig. Geht die geringe Lenkung mit einer hohen Ausprägung in der Dimension Wärme/Zuwendung einher, werden Eltern und pädagogische Fachkräfte eher als **nachgiebig** bezeichnet, was neben tendenziell negativen Auswirkungen auf die späteren Schulleistungen und das Verhalten durchaus positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen und die soziale Kompetenz des Kindes haben kann. Ist geringe Lenkung allerdings mit wenig Wärme und Zuwendung gekoppelt, handelt es sich um eine **Vernachlässigung** mit allen negativen Konsequenzen auf das Selbstkonzept, die späteren Schulleistungen und das kindliche Verhalten.
- Kinder profitieren in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung am stärksten von einem **autoritativen Erziehungsstil**, der durch Liebe, Vertrauen, Konsequenz und Regeln gekennzeichnet ist. Dabei werden angemessene Kontrolle und Förderung der autonomen Bestrebungen des Kindes kombiniert. Autoritative Eltern und pädagogische Fachkräfte sind unterstützend und feinfühlig, aber auch gewissenhafter und stärker ihrer Rolle als Erziehungsperson verpflichtet. Sie kennen die Persönlichkeit, die Interessen und Fähigkeiten des Kindes und respektieren seine Meinung. In einer vertrauensvollen Beziehung, die auf gegenseitigem Respekt basiert – und Kinder lernen auch dies am Modell – lassen sich Erziehungsziele ohne Druck, Drohungen oder Machtausübung erreichen. Regeln und Konsequenzen bieten dabei Orientierung, die Kinder auch selbst immer wieder einfordern (vgl. Kapitel 6; der autoritative Erziehungsstil entspricht später dem partnerschaftlichen Führungsstil, dort bezogen auf das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Klasse).

Dem Erziehungsverhalten kommt insbesondere in der Entwicklung von Aggression und Gewaltbereitschaft nachweislich eine wichtige Bedeutung zu. Kinder, deren Bedürfnis nach Selbstständigkeit von stark lenkenden und kontrollierenden Eltern stetig frustriert wird, neigen stärker zu oppositionellem und trotzigem Verhalten. Für Kinder, die keine Grenzen erfahren und aufgrund fehlender sozialer Kontrolle mit Normverletzungen Erfolg haben, besteht die Gefahr, dass sich aggressive Verhaltensweisen verfestigen. Andererseits können Eltern und pädagogische Fachkräfte durch Zuwendung, konsistentes und vorhersehbares Erziehungsverhalten, entwicklungsangemessene Herausforderungen und dosierte Hilfe bei ihrer Bewältigung, Einfühlsamkeit (soziale Responsivität) und Wärme sowie durch soziale Kontrolle einen wichtigen Beitrag im Kleinkindalter gegen die Entstehung von Gewaltbereitschaft leisten (vgl. Sturzbecher / Großmann 2008). Vor allem mit dem

FAUSTLOS-Curriculum für den Kindergarten wird in Kapitel 5.3 ein Programm exemplarisch dargestellt, das sich dies zum Ziel gesetzt hat.

In der Kindertagesstätte entsteht für das einzelne Kind für eine bestimmte Zeit eine Lebensgemeinschaft mit anderen Kindern ähnlichen (altershomogene Gruppen) oder verschiedenen Alters (altersheterogene Gruppen) sowie mit den pädagogischen Fachkräften. Alle Mitglieder dieser Lebensgemeinschaft müssen ihren Beitrag für das Gelingen des Zusammenlebens, das Spielen und Lernen leisten. Dafür ist eine hohe **soziale Kompetenz** seitens der Kinder wie auch seitens der pädagogischen Fachkraft erforderlich. Bei aller Individualität und Differenzierung, die die Förderung der Einzigartigkeit eines jeden Kindes zum Ziel hat, darf die soziale Integration nicht vernachlässigt werden. Die schwierige Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht darin, die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des individuellen Kindes unter Einbeziehung der Gruppenanforderungen zum passenden Zeitpunkt zu bedienen. Nur unter diesen Voraussetzungen können sichere Fachkraft-Kind-Beziehungen entstehen. Ein Mittel ist beispielsweise die **Kinderkonferenz**, in der die pädagogische Fachkraft die Möglichkeit hat, sich aus dem Gruppengeschehen auszuklinken, indem sie eine Handpuppe einführt und dieser die Moderation überträgt (vgl. zur Arbeit mit Handpuppen auch die Programme Kindergarten plus und das FAUSTLOS-Curriculum in Kapitel 6.3). Die Kinderkonferenz bietet jedem Kind einen sicheren Rahmen, in dem über Gefühle positiver und negativer Art gesprochen werden kann, in dem Wünsche geäußert und Projekte vorgeschlagen werden. Dies geschieht eingebettet in die Atmosphäre und in die Beziehungen innerhalb der Gruppe. Die pädagogische Fachkraft kann den Dialog beeinflussen, indem sie sich auf die Seite eines Kindes schlägt und die Fragen stellt, die es vielleicht nicht anzubringen wagt oder nicht artikulieren kann, aber auch indem sie Lösungsvorschläge macht und jedes Kind für sich wählen kann, inwieweit es diese akzeptiert und für sich annehmen will.

Abschließend wird noch auf die **Beobachtungskompetenz** der pädagogischen Fachkraft eingegangen. Hier handelt es sich weniger um eine Beobachtungstechnik als um Beobachtung als Beziehungsform. Wenn pädagogische Fachkräfte Kindern mit ehrlichem Interesse begegnen, sich Zeit nehmen und mitverfolgen, was sie tun, wird Beobachtung von den Kindern als Anerkennung erlebt und nicht als Kontrolle. Diese Haltung bestimmt die Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind, da sie die Grundlage für jede pädagogische Handlungsmöglichkeit ist. Deshalb muss die Gestaltung der Beziehung zunächst Vorrang vor diagnostischen Überlegungen haben. Die besondere Rolle, die die pädagogische Fachkraft als Bezugsperson einnimmt, macht es ihr dann auch möglich, teilnehmend zu beobachten, ohne die Situation zu verfälschen. Je genauer Erwachsene Kinder beobachten, umso deutlicher wird ihnen, wie komplex das ist, was Kinder tun, und dass in ihrem alltäglichen Handeln oft die wichtigsten Bildungsprozesse stecken.

Bei dem Verfahren der **Bildungs- und Lerngeschichten** (vgl. Leu / Flämig / Frankenstein / Koch / Pack / Schneider / Schweiger 2007), das hier exemplarisch erwähnt wird, stehen die individuellen Interessen und Aktivitäten eines jeden Kindes im Zentrum der Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft. Sie gilt es wahrzunehmen, gezielt zu beobachten und nach Lerndispositionen zu analysieren. Carr

(2001) definiert **Lerndispositionen** als Fundus oder Repertoire von Lernstrategien und Motivation, mit dessen Hilfe ein Mensch Lerngelegenheiten wahrnimmt, diese auswählt, auf sie reagiert und aufgrund seiner Lernbemühungen fortwährend erweitert. Zu den Lerndispositionen nach Carr gehören Interesse, Engagement, Standhalten bei Herausforderungen oder Schwierigkeiten, die Kommunikationsfunktion und die Teilnahme an der Lerngemeinschaft und die Übernahme von Verantwortung (Partizipation). Lerndispositionen sind nicht an spezifische Inhalte gebunden, so dass sie in beliebigen Situationen und Tätigkeiten von Kindern und Erwachsenen erkennbar sind. Wichtige Voraussetzungen seitens der pädagogischen Fachkraft für das Erkennen der Lerndispositionen sind Empathie und Neugier für alles, was das Kind bewegt, denkt und macht. Bei der Analyse kindlicher Lerndispositionen werden die Stärken des Kindes hervorgehoben, d. h. pädagogische Interventionen setzen dort an, wo bereits im Verhalten des Kindes Anzeichen für eine positive Weiterentwicklung erkennbar sind. Dadurch nimmt das Kind sich selbst als kompetent wahr und wird motiviert, seine Interessen weiter auszubauen und Neues zu lernen. Für die pädagogische Fachkraft kann es wichtig sein, sich an dieser Stelle reflexiv mit der eigenen Bildungsbiografie und der Aufarbeitung individueller Lernhemmnisse auseinander zu setzen, um eine erfolgreiche Förderung und Unterstützung des Kindes zu gewährleisten. Dazu gehört jedoch auch ein fundiertes entwicklungs- und lernpsychologisches Wissen über Lernen und Bildung in der frühen Kindheit.

Beobachtung und Dokumentation bieten darüber hinaus die Möglichkeit zu positiver Verstärkung. Wenn die pädagogische Fachkraft z. B. ein Portfolio für jedes Kind anlegt, in dem Arbeitsprodukte (Bilder, Fotos von Bastelarbeiten oder Bauwerken), aber auch Notizen, Bildungs- und Lerngeschichten des Kindes, Entwicklungsberichte oder Beobachtungsskalen aufbewahrt werden, kann dies zu einer Erhöhung des kindlichen Selbstwertgefühls und Selbstbewusstseins führen (vgl. auch Kapitel 5.3, Kindergarten plus-Geschichte).

Das pädagogische Konzept der Einrichtung

Welche wichtige Rolle das pädagogische Konzept einer Einrichtung für die Entwicklung von Beziehungen und Bindungen zwischen Kindern und pädagogischer Fachkraft spielt, zeigen vergleichende Forschungsarbeiten, die während der Reform des ostdeutschen Kinderbetreuungssystems entstanden sind. Vor der so genannten „Wende“ war der Betreuungsauftrag der pädagogischen Fachkräfte primär auf die Entwicklung von Peer-Beziehungen und die Vorbereitung auf eine kollektive Einordnung in das System von Bildung und Arbeit (ehemalige DDR) ausgerichtet. Eine betont individualisierte Betreuung wurde als eher ungeeignet gewertet (vgl. Ahnert 1998). Infolge dessen hat sich ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte vor der Wende gemäß ihres Bildungsauftrags nicht oder kaum als Bindungspersonen für die Kinder verstanden. Nach der Wende rückten die Individualisierung der Betreuung und vor allem die Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse der Kinder stärker in den Vordergrund pädagogischer Konzeptionen. Die Forschungsergebnisse von Ahnert (2003) sprechen dafür, dass sichere Fachkraft-Kind-Bindungen tatsächlich signifikant häufiger nach der Wende identifizierbar waren. Interessanterweise zeigten die pädagogischen Fachkräfte weder ein anderes Engagement im

Umgang mit den Kindern oder bei der Gestaltung einer positiven Gruppenatmosphäre als vor der Wende. Sie waren aber aufgrund der veränderten frühpädagogischen Programmatik besser auf das einzelne Kind und dessen Bedürfnisse unter Berücksichtigung der Gruppenanforderungen eingestellt.

Was sind nun aber die bindungs- oder beziehungsbezogenen Inhalte dieser Programmatik, die per definitionem auch gruppenbezogen sein muss?

- Zunächst einmal besteht eine der wichtigsten Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte in der **Gestaltung einer entwicklungsförderlichen Lernumwelt**, die getrennte Bereiche mit ausgewählten Materialien für unterschiedliche Freispielaktivitäten (z. B. Bauen, Malen und Konstruieren, Bilderbücher betrachten, Puzzle und Brettspiele, Rollenspiele und Verkleidungsmaterial) bereitstellen sollte. Die pädagogischen Fachkräfte überprüfen, ob die Lernumwelt hinreichend stimulierend wirkt und achten darauf, dass die Rahmenbedingungen das selbstständige Spielen und Forschen der Kinder erleichtern (z. B. reduzierter Geräuschpegel, Vermeidung von Störungen der Einzelaktivitäten durch andere Kinder oder Erwachsene, ausreichende Beleuchtung und Belüftung, Rückzugs- und Bewegungsangebote).



- Die gruppenbezogene Raumgestaltung wird ergänzt durch die Gestaltung des sozialen Raumes, der Möglichkeiten für **Ko-Konstruktionsprozesse** bietet, die in der frühen Kindheit vor allem in der Beziehung zu anderen Kindern auftreten. Kleinkinder lernen sehr viel voneinander, wenn sie in verschiedenen Entwicklungsbereichen unterschiedlich weit fortgeschritten sind und sich gegenseitig stimulieren. Darüber hinaus gelingt es in symmetrischen Beziehungen zu gleichaltrigen anderen Kindern besser, sich hinsichtlich bestimmter Themen, Aktivitäten, subjektiver Bedeutungen und Vorgehensweisen zu verständigen.