

Sarah Schmelzeisen-Hagemann

Feinfühlige Responsivität in der frühpädagogischen Praxis

Anleitung zum Erkennen
und Erweitern individueller
Interaktionskompetenz



Springer VS

Feinfühlige Responsivität in der frühpädagogischen Praxis

Sarah Schmelzeisen-Hagemann

Feinfühlige Responsivität in der frühpädagogischen Praxis

Anleitung zum Erkennen
und Erweitern individueller
Interaktionskompetenz

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Speck-Hamdan

 Springer VS

Sarah Schmelzeisen-Hagemann
München, Deutschland

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Entwicklung und Erprobung eines Rasters zur Bestimmung sensitiv-responsiver Verhaltensmerkmale frühpädagogischer Fachkräfte in Qualifizierungsprozessen“ 2016 von der Ludwig-Maximilians Universität München als Dissertation angenommen.

OnlinePlus Material zu diesem Buch finden Sie auf
<http://www.springer.com/978-3-658-17336-4>

ISBN 978-3-658-17335-7 ISBN 978-3-658-17336-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-17336-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Der in den letzten Jahren deutschlandweit vorangetriebene Ausbau der Kinderbetreuung für Kinder unter drei Jahren hat nicht nur quantitativ sondern vor allem auch qualitativ die Frage nach der Qualifizierung frühpädagogischen Fachpersonals neu aufgeworfen. Sind die Fachkräfte in der Lage, auch den speziellen Herausforderungen des pädagogischen Umgangs mit Kleinkindern unter drei Jahren gerecht zu werden? Auf welche professionellen Kompetenzen kommt es hier im Besonderen an? Wie sind sie zu vermitteln? Und vor allem: Welche Instrumente kann man den Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen an die Hand geben, um sie bei dieser Qualifizierungsaufgabe angemessen zu unterstützen? Sarah Schmelzeisen-Hagemann hat sich dieser Fragen auf eine sehr konkrete und gleichzeitig theoretisch klug reflektierte Art und Weise angenommen. Ihre Antwort ist ein Beobachtungsinstrument, das nachweislich für effektive Video-Feedback-Gespräche in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften geeignet ist. In der vorliegenden Veröffentlichung, die im Jahr 2016 an der Ludwig-Maximilians-Universität als Dissertation angenommen wurde, wird die Entwicklung und Evaluierung dieses Instruments beschrieben. Bemerkenswert ist der große Bogen, der hier geschlagen wird: von der konzeptionellen Standortbestimmung innerhalb der Frühpädagogik, die im Schlüsselbegriff einer „kindzentrierten frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung“ gebündelt wird, über ein äußerst differenziertes Beobachtungsraster, das den Blick für die wesentlichen Parameter einer solchen Entwicklungsbegleitung schärft, bis hin zur praktischen Anwendung des Instruments in der Weiterbildung. Überzeugend deutlich lässt sich die Wirksamkeit des Video-Feedbacks belegen, was zum einen an der Qualität des vorgestellten Instruments, aber zum andern auch an der einfühlsamen Begleitung der beteiligten Fachkräfte durch die Autorin liegt.

Mit diesem Buch liegt der Fachöffentlichkeit nicht nur ein vielversprechendes Instrument zur Beobachtung und zur Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften vor, sondern auch eine sehr gelungene Übersetzung dessen, was mit der Forderung nach sensitiv-responsivem Verhalten in der Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind gemeint ist. Es motiviert dazu, auch andere Bereiche des Krippenalltags als den hier ausgewählten aufmerksam in den Blick zu nehmen, um so zu einer Sensibilisierung für die gedeihliche Gestaltung des pädagogischen Umgangs mit sehr jungen Kindern insgesamt beizutragen. In diesem Sinne wünsche ich dieser Veröffentlichung eine weite Verbreitung bei allen für Bildung, Erziehung und Betreuung von jungen Kindern Verantwortlichen.

München, im November 2016

Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan

Für unsere Kinder

Eure Kinder sind nicht eure Kinder.
Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selber.
Sie kommen durch euch, aber nicht von euch,
Und obwohl sie mit euch sind, gehören sie euch doch nicht.
Ihr dürft ihnen eure Liebe geben, aber nicht eure Gedanken,
Denn sie haben ihre eigenen Gedanken.
Ihr dürft ihren Körpern ein Haus geben, aber nicht ihren Seelen,
Denn ihre Seelen wohnen im Haus von morgen, das ihr nicht besuchen könnt,
nicht einmal in euren Träumen.
Ihr dürft euch bemühen, wie sie zu sein, aber versucht nicht,
sie euch ähnlich zu machen.
Denn das Leben läuft nicht rückwärts, noch verweilt es im Gestern.
Ihr seid die Bogen, von denen eure Kinder als lebende Pfeile
ausgeschickt werden.
Der Schütze sieht das Ziel auf dem Pfad der Unendlichkeit,
und Er spannt euch mit Seiner Macht, damit seine Pfeile schnell und weit fliegen.
Laßt euren Bogen von der Hand des Schützen auf Freude gerichtet sein;
Denn so wie Er den Pfeil liebt, der fliegt, so liebt er auch den Bogen, der fest ist.

Khalil Gibran, arabischer Dichter, 1883 – 1931

Danksagung

Mein Dank gilt Frau Prof. Dr. Speck-Hamdan, die mich geduldig dabei begleitet und unterstützt hat, als Vermittlerin zwischen Wissenschaft und Praxis einen Weg zu finden, auf dem Wissenschaft in die fröhpädagogische Praxis gelangen kann.

Mein Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Becker-Stoll, die mir wertvolle Hinweise zur Durchführung meines Forschungsvorhabens gab.

Ich bedanke mich für die Geduld meiner Tochter, die es hingenommen hat, ihre Mutter viel zu lange nur von der Seite zu sehen, und bei meinem Mann, der mir immer zur Seite stand und mir geholfen hat, wenn mein Computer ungehorsam war.

Dank auch an die Teilnehmerinnen und die Einrichtungen – ohne sie hätte ich keine Pilotstudie durchführen können.

Sarah Schmelzeisen-Hagemann

Zusammenfassung

Angesichts einer stark expandierenden außerfamiliären Kleinkindbetreuung wird in der vorliegenden Arbeit nach der Qualität der Betreuung gefragt. Es wird davon ausgegangen, dass mit einer Krippenplatzgarantie nicht gleichzeitig eine optimale Betreuungsqualität versprochen wird. Studienergebnisse, die deutliche Hinweise auf Mängel der Interaktionsqualität zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern unter drei Jahren liefern, sind der Anlass für die *Entwicklung und Erprobung eines Rasters zur Erfassung* sensitiv-responsiver Verhaltensmerkmale frühpädagogischer Fachkräfte sowie eines videofeedbackbasierten Qualifizierungssegmentes zur Aus- und Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte.

Ausgerichtet an humanistischen Prinzipien einer Pädagogik, die vom Kind mit seiner eigenaktiven Entfaltungsdynamik ausgeht, wird der Erwachsene im pädagogischen Verhältnis zum Kind als Entwicklungsbegleiter bezeichnet. Mit dem Begriff „Entwicklungsbegleitung“ wird eine kindzentrierte Grundhaltung verbunden, deren Entstehung geschichtlich eingeordnet wird. Als Wegbereiter der Entwicklungsbegleitung werden die pädagogischen Konzepte der Montessori-, Reggio- und Pikler-Pädagogik dargestellt. Zur Positionsbestimmung der Entwicklungsbegleitung wird auf die wissenschaftlichen Grundlagen aus der humanistischen Pädagogik und Psychologie verwiesen. Passend zur wertschätzenden personenzentrierten humanistischen Haltung werden „Sensitivität“ und „Responsivität“ als Begriffe aufgenommen, mit denen die Qualität des wohlwollenden anregenden und unterstützenden Begleitens besonders deutlich erfasst wird. Der Bedarf für ein Raster zur Erfassung von Merkmalen sensitiv-responsiver Interaktionskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, das als Bestandteil eines videofeedbackbasierten Qualifizierungsprozesses genutzt werden soll, wird beschrieben und begründet. Der Bedarf wird unter anderem aus Defiziten in der Interaktionsqualität

frühpädagogischer Fachkräfte abgeleitet, die auf eine unzureichende Ausbildung performativer Kompetenzen zurückgeführt werden.

Die Beschreibung des Verlaufs der Konstruktion des Rasters beginnt mit der Darstellung theoretischer Grundlagen. Dabei werden die Bindungstheorie und die Bindungsforschung besonders ausführlich berücksichtigt. Neuere Erkenntnisse zur Bedeutung der Eigenaktivität des Kindes im interaktiven Austausch mit seiner Umwelt werden zusammen mit den pädagogischen Annahmen zur Selbstbildung und Ko-Konstruktion vorgestellt. Mit den angeführten wissenschaftlichen Erkenntnissen wird der hohe Stellenwert begründet, den die Qualität des Interaktionsverhaltens in frühpädagogischen Einrichtungen aufweist.

Anschließend werden die einzelnen Schritte der Rasterentwicklung behandelt. Dazu werden beobachtbare Merkmale pädagogisch relevanter Verhaltensweisen Erwachsener in Interaktionen mit Kleinkindern in sechs Merkmalskomplexe gegliedert. Die Einzelmerkmale werden jeweils in Kategorien zusammengefasst und auf vier Rasterbögen dargestellt. Die Merkmale (Items) werden einzeln beschrieben, ihre Auswahl wird begründet. Für jede Merkmalskategorie werden wissenschaftliche Nachweise zur pädagogischen Relevanz des jeweiligen Verhaltensbereiches angeführt. Das Kapitel zur Konstruktion wird mit Hinweisen zu Einsatzmöglichkeiten und zur Handhabung des Rasters abgeschlossen.

Der Qualifizierungsprozess, in dem das Raster eingesetzt werden soll, wird auf ein Qualifizierungssegment zur Ausbildung „sensitiv-responsiver Interaktionskompetenzen“ frühpädagogischer Fachkräfte eingegrenzt. Als Besonderheit des Qualifizierungsverfahrens wird herausgestellt, dass das „Ermitteln“ individueller Kompetenzen mit dem „Vermitteln“ der Erweiterung dieser Kompetenzen gleichzeitig in einem Prozess verbunden wird. Analog zum Konzept der Entwicklungsbegleitung wird der Ausbilderin die Funktion der Qualifizierungsbegleiterin zugewiesen. Das videofeedbackbasierte Verfahren wird als nondirektiv konzipiertes Aus- und Fortbildungskonzept vorgestellt, das ohne explizite theoretische Wissensvermittlung ausschließlich auf die Erweiterung performativer Interaktionskompetenzen zentriert ist. In einzelnen Abschnitten werden die frühpädagogischen Interaktionskompetenzen, der Qualifizierungsprozess und die Positionierung des Ausbildungssegmentes in der aktuellen Qualifizierungsdebatte thematisiert.

Von der Pilotstudie, in der das Raster im Verlauf eines Qualifizierungsverfahrens erprobt wurde, werden Ergebnisse zu zwei Fragenkomplexen erwartet. Sie betreffen die Durchführbarkeit und die Wirkung der Verfahren. Diese Studie ist in drei verschiedenen frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen mit drei unterschiedlich qualifizierten Fachkräften durchgeführt worden. Als Schritte der Durchführung werden folgende Einzelaufgaben beschrieben: Pretests zur ersten Prüfung der Eignung der technischen Hilfsmittel und des Rasters, die Durchfüh-

rungen von Videoaufzeichnungen und deren Auswertungen anhand des Rasters, die Durchführung von Videofeedbackinterventionen sowie die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Leitfadeninterviews. Zusätzlich wird ein Arbeitsschritt beschrieben, in dem die quantitativ eingeschätzten Merkmalsausprägungen der neun videografischen Beobachtungsaufzeichnungen zur Reliabilitätsprüfung einer Zweitkodierung unterzogen wurden. Aus den ausführlich dokumentierten Einzelfallergebnissen wird der Schluss gezogen, dass das Raster und das Qualifizierungsangebot prinzipiell für den angegebenen Zweck einsetzbar sind.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	V
Für unsere Kinder	VII
Danksagung	IX
Zusammenfassung	XI
Abbildungsverzeichnis	XXI
Einleitung	1
I Historische und aktuelle Einordnung der kindzentrierten frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung ...	5
1 Der Wandel pädagogischer Interaktions- und Beziehungsmuster von der Aufklärung bis in die Gegenwart	5
2 Wegbereiter der pädagogischen Grundhaltung einer kind- zentrierten frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung	9
2.1 Die Montessori-Pädagogik	10
2.1.1 Biografische Daten	10
2.1.2 Grundgedanken der Montessori-Pädagogik	11
2.2 Die Reggio-Pädagogik	14
2.2.1 Entstehungsprozess	14
2.2.2 Pädagogische Grundlagen der Reggio-Pädagogik ...	14
2.3 Die Pikler-Pädagogik	17
2.3.1 Entstehungsgeschichte	17

2.3.2	Pädagogische Grundlagen der Pikler-Pädagogik	18
2.3.3	Bezug zur pädagogischen Haltung der Entwicklungs- begleitung	20
3	Positionsbestimmung der professionellen frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung	20
3.1	Die humanistische Pädagogik und Psychologie als Ursprung und Orientierungsrahmen der frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung	20
3.1.1	Entwicklungsbegleitung in verschiedenen wissenschaft- lichen Konzepten	21
3.1.2	Entwicklungsbegleitung: Ein Konzept zur Integration von Erziehung und Beziehung	23
4	Zusammenfassende Darstellung.	25

II	Beschreibung und Begründung des Konstruktionsbedarfs eines Rasters zur Bestimmung frühpädagogisch relevanter Merkmale des Interaktionsverhaltens Erwachsener	29
1	Vorbemerkung	29
2	Verlagerung der frühkindlichen Betreuung in professionelle familienergänzende Einrichtungen	30
3	Leitfragen zur Feststellung des Konstruktionsbedarfs eines Rasters	31
3.1	Welche Ansprüche werden an die Kompetenz professioneller frühpädagogischer Entwicklungs- begleiterinnen aus Sicht der Kinder, der Eltern, des Teams und der Gesellschaft gestellt?	31
3.2	Wie ist ein Qualifizierungsprozess zu gestalten, in dem Entwicklungsbegleiterinnen diese Basiskompetenzen aus- bilden können?	37
3.3	Sind Beobachtungs-, Analyse- und Beurteilungs- instrumente verfügbar, mit denen die erforderlichen Basiskompetenzen von Fachkräften im Praxisalltag von Kinderkrippen und Kindertagestätten erfasst werden können?	38
4	Zusammenfassende Darstellung.	43

III Entwicklung eines Rasters zur mikroanalytischen Erfassung von Merkmalen eines sensitiv-responsiven Interaktionsverhaltens Erwachsener in videografisch gespeicherten Beobachtungseinheiten		45
1	Vorbemerkungen	45
2	Wissenschaftlich-theoretischer Bezugsrahmen zur Bestimmung der Qualität frühpädagogischer Interaktion	47
2.1	Grundannahmen zum frühpädagogischen Beziehungsverhältnis zwischen Fachkraft und Kind	47
2.2	Die Bindungstheorie und Bindungsforschung	51
2.2.1	Die Grundannahmen der Bindungstheorie	52
2.2.2	Das Konzept Bindung	54
2.2.3	Bindung und Bindungsverhalten	55
2.2.4	Die Entwicklung der Bindungsbeziehung	57
2.2.5	Die systemisch-biologische Sichtweise der Bindungstheorie: Die Organisation der Bindung	57
2.2.6	Das innere Arbeitsmodell	59
2.2.7	Empirische Befunde der Bindungsforschung	60
2.3	Biologie der Bindung	66
2.3.1	Neurobiologie	67
2.3.2	Endokrinologie	68
2.4	Die Neubewertung kindlicher Fähigkeiten: Das Kind als aktiver Gestaltungspartner frühpädagogischer Interaktionsbeziehungen	69
2.4.1	Konzept der Selbstbildung	71
2.4.2	Konzept der Ko-Konstruktion	72
2.5	Fachkraft-Kind-Interaktion als Grunddimension der Prozessqualität frühpädagogischer Einrichtungen	73
3	Konkrete Entwicklung des Rasters	75
3.1	Bestimmung qualifikationsrelevanter Merkmalskomplexe zur Auswahl der Kriterien des Rasters	75
3.1.1	Kriterien zur Entwicklung des Identifikationsrasters	76
3.1.2	Auswahl der Merkmalskomplexe	77
3.2	Konstruktion des Rasters	79
3.2.1	Bogen eins – Gestaltung der situativen Reizkulisse	80
3.2.2	Bogen zwei – Kontakt zum Kind: Merkmalskomplexe Berührung, stimmlich-sprachliches Kommunizieren, mimisch-gestisches Kommunizieren	88

3.2.3	Dritter Bogen – Merkmalskomplex fünf: kindliche Bindungs- und Explorationsbedürfnisse bemerken, interpretieren und beantworten	121
3.2.4	Vierter Bogen – Individueller Vollzug sensitiv-responsiven Verhaltens bei der Erfüllung typischer frühpädagogischer Alltagsaufgaben	128
3.3	Einsatzmöglichkeiten des Rasters.	144
4	Das Identifikationsraster.	147
5	Zusammenfassende Darstellung.	157

IV Entwurf eines Qualifizierungssegmentes zur Ausbildung sensitiv-responsiver Interaktionskompetenzen

	frühpädagogischer Fachkräfte	161
1	Vorbemerkung	161
2	Interaktionskompetenz als Qualifikationssegment frühpädagogischer Professionalität	162
2.1	Ermitteln und Vermitteln performativer Basiskompetenzen im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern.	162
2.2	Professionalisierte Entscheidungskompetenz bei der Auswahl von Handlungsalternativen	164
2.3	Integration fachlicher, persönlicher und sozialer Kompetenzen	165
3	Qualifizierung zu frühpädagogischer Interaktionskompetenz.	167
3.1	Zielsetzung	167
3.2	Übereinstimmende Strukturelemente in den Interaktionsverhältnissen der Entwicklungs- und Qualifizierungsbegleitung	168
3.3	Anregung und Anleitung zur Selbsterforschung und Selbstentfaltung einer professionellen frühpädagogischen Interaktionskompetenz	169
3.4	Vom indirekt stimulierten impliziten Handlungslernen zur expliziten Verknüpfung mit Begründungswissen.	175
4	Die Positionierung dieses Ausbildungssegmentes zur feinfühlig-responsiven Interaktionskompetenz in der aktuellen Qualifizierungsdebatte.	177
5	Zusammenfassende Darstellung.	178

V	Praxiserprobung des Qualifizierungsverfahrens zum sensitiv-responsiven Verhalten frühpädagogischer Fachkräfte	183
1	Vorbemerkungen	183
2	Forschungsaufgaben und Forschungsfragen	184
3	Komponenten des Forschungsdesigns	188
3.1	Pilotstudie	188
3.2	Praxisforschung	188
3.3	Einzelfallstudie	189
3.4	Mixed Methodes	189
3.5	Verhaltensbeobachtung	191
3.6	Videografie	192
3.7	Interview	194
4	Praktische Durchführung der Pilotstudie	197
4.1	Auswahl und Vorstellung der beteiligten Kindertagesstätten und der frühpädagogischen Fachkräfte	198
4.1.1	Kontaktaufnahme und Auswahl	198
4.1.2	Vorstellung der Einrichtungen und der Fachkräfte	199
4.2	Datenerhebung Pre-Tests	200
4.2.1	Erprobung der technischen und räumlichen Aufnahmebedingungen	201
4.2.2	Anwendbarkeit des entwickelten Identifikationsrasters zur Mikroanalyse videografisch gewonnener Daten	201
4.3	Durchführung der videografischen Datenerhebung in der Pilotstudie	202
4.3.1	Zeitlicher Ablauf und Aufnahmesetting	202
4.3.2	Erfahrungen bei der Durchführung der Datenerhebung in der Pilotstudie	204
4.4	Videofeedbackinterventionen	205
4.4.1	Durchführung	205
4.4.2	Erprobungserfahrungen bei den Videofeedbackgesprächen	206
5	Auswertung und Ergebnisse der videografischen Datenerhebung der Pilotstudie	207
5.1	Methodisches Vorgehen bei der mikroanalytischen Datenauswertung anhand des Identifikationsrasters	208
5.2	Ergebnisdarstellung der mikroanalytischen Auswertung des videografisch erhobenen Datenmaterials	212
5.2.1	Ergebnisse Fachkraft A (siehe dazu auch Online-Anhang Plus)	213

5.2.2	Ergebnisse Fachkraft B (siehe dazu auch Online-Anhang Plus)	215
5.2.3	Ergebnisse Fachkraft C (siehe dazu auch Online-Anhang Plus)	217
5.3	Erfahrungen bei der Auswertung des videografischen Datenmaterials der Pilotstudie	219
6	Leitfadeninterviews	220
6.1	Durchführung Leitfadeninterviews	221
6.2	Auswertung Leitfadeninterviews	222
6.3	Ergebnisse der Interviewauswertungen	224
6.3.1	Auswertung des Interviews Fall A (siehe Online-Anhang Plus)	225
6.3.2	Zusammenfassende Darstellung der Interview- ergebnisse Fall A	225
6.3.3	Auswertung des Interviews Fall B (siehe Online-Anhang Plus)	232
6.3.4	Zusammenfassende Darstellung der Interview- ergebnisse Fall B	232
6.3.5	Auswertung des Interviews Fall C (siehe Online-Anhang Plus)	235
6.3.6	Zusammenfassende Darstellung der Interview- ergebnisse Fall C	235
7	Gesamtdarstellung der Ergebnisse der Pilotstudie pro Fach- kraft – Vergleich der drei Datenquellen: Mikroanalysen der Videografiesequenzen, Feedbackgespräche und Interviews	237
7.1	Gesamtdarstellung der Erprobungsergebnisse: Fall A	238
7.2	Gesamtdarstellung der Erprobungsergebnisse: Fall B	245
7.3	Gesamtdarstellung der Erprobungsergebnisse: Fall C	251
	Ergebnisübersicht und Diskussion	257
	Abschließend und ausblickend	265
	Literaturverzeichnis	267

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01	Systematischer Ablauf der Pilotstudie	185
Abbildung 02	Systematik eines Interventionszyklus.....	205
Abbildung 03	Fachkraft A – Bogen 1, Verlauf 1., 2. und 3. Erhebungszeitpunkt	213
Abbildung 04	Fachkraft A – aus Bogen 2, Verlauf 1., 2. und 3. Erhebungszeitpunkt	214
Abbildung 05	Fachkraft B – aus Bogen 2, Verlauf 1., 2. und 3. Erhebungszeitpunkt	215
Abbildung 06	Fachkraft B – aus Bogen 2, Verlauf 1., 2. und 3. Erhebungszeitpunkt	216
Abbildung 07	Fachkraft C – aus Bogen 2, Verlauf 1., 2. und 3. Erhebungszeitpunkt	217
Abbildung 08	Fachkraft C– aus Bogen 2, Verlauf 1., 2. und 3. Erhebungszeitpunkt	218
Abbildung 09	Fachkraft C– aus Bogen 2, Verlauf 1., 2. und 3. Erhebungszeitpunkt	218

Einleitung

Der Verlauf des Lebens eines jeden Menschen hängt schicksalhaft davon ab, wie Erwachsene in seiner Kindheit mit ihm umgehen. Die Geschichte der Erziehung und der Kindheit zeigt ein breites Spektrum an Möglichkeiten, wie Kinder von Erwachsenen behandelt werden können und behandelt worden sind – sei es unter elterlicher Obhut oder unter dem Einfluss derer, denen Eltern ihre Kinder zur Betreuung und Erziehung überlassen haben.

Gegenwärtig entscheiden sich viele wirtschaftlich hoch entwickelte Gesellschaften dafür, die Entwicklung kleiner Kinder unter drei Jahren und auch schon kleinster Kinder unter einem Jahr dem Einfluss außerfamiliärer professioneller Betreuung anzuvertrauen.^{1,2} Hierzu wird vermehrt der Ausbau frühpädagogischer Betreuungseinrichtungen gefordert. Solche Entscheidungen sind Bestandteile eines sozialen Wandels, der tief in die kindlichen Entwicklungsbedingungen und die intimsten familiären Beziehungen eingreift. Er stellt aber auch die frühpädagogischen Fachdisziplinen und Institutionen mit ihrem Fachpersonal³ vor große

-
- 1 Im EU-Durchschnitt werden 26 Prozent der unter dreijährigen Kleinkinder in einer Kindertageseinrichtung betreut. Jedoch variieren die Betreuungsquoten je nach Land beträchtlich. So besuchen in Dänemark 73 Prozent der unter dreijährigen Kinder eine Kindertageseinrichtung und in Polen liegt der entsprechende Anteil bei gerade einmal zwei Prozent (vgl. Wirth, 2013, S. 11, 14. Kinder- und Jugendbericht).
 - 2 Im deutschlandweiten Durchschnitt entsprechen die von den Bundesländern zuletzt genannten Betreuungsplatzzahlen einer Quote von etwa 32,3 Prozent (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2015a).
 - 3 Das Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen wird in der folgenden Arbeit in der weiblichen Form benannt, da die in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen überwiegend weiblich sind. Die männliche Form ist dabei stets mitbedacht.

Herausforderungen. Hauptbetroffene dieses Wandels sind die Kinder. Sie sind am Anfang ihrer Entwicklung existenziell besonders auf den *interaktiv-kommunikativen Austausch* mit vertrauten erwachsenen Bezugspersonen angewiesen. Ihre Anpassungsfähigkeit wird in einem gesellschaftlichen Großexperiment auf die Probe gestellt. Sie müssen die Verfügbarkeit erwachsener Ersatzbezugspersonen zur Befriedigung ihrer Sicherheits- und Bindungsbedürfnisse mit anderen Kindern teilen. Zusätzlich zu innerfamiliären Erfahrungen werden sie in Betreuungseinrichtungen oft mit einem Spektrum inter- und intrakulturell breit gefächerter Interaktionsangebote konfrontiert. Wie sie langfristig in der Entwicklung ihrer Lebensläufe von diesen unterschiedlich geprägten Sozialkontakten während der Tagesbetreuung beeinflusst werden, hängt maßgeblich von der Beziehungs- und Anregungsqualität ab, die das Fachpersonal in Betreuungseinrichtungen im persönlichen interaktiven Austausch jedem einzelnen Kind anbietet beziehungsweise anbieten kann (siehe dazu Ahnert & Lamb, 2011, S. 356). Diese Feststellung ist wissenschaftlich begründbar, nachdem seit langem darüber geforscht und gestritten wird, wie gut professionelle Betreuungs- und Beziehungsangebote kindliche Bindungsbedürfnisse und Anregungsansprüche befriedigen können. Zu den Bedingungen, unter denen familienergänzende Frühbetreuung zur Chance oder zum Risiko für Kinder wird, liegen zahlreiche Studien aus verschiedenen Fachdisziplinen vor. Die Forschungsergebnisse bestätigen die Praxiserfahrungen, dass die wichtigsten Indikatoren zur Beurteilung der Qualität frühpädagogischer Einrichtungen im Bereich der persönlichen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern zu finden sind. Denn die frühpädagogischen Einflüsse auf die Entwicklung der Kinder werden hauptsächlich in den alltäglichen Interaktionen vermittelt. Deren *Qualität* erweist sich als entscheidender Einflussfaktor auf die Bildung kognitiver, sprachlicher und sozialer Kompetenzen von Kindern (Peisner-Feinberg et al., 2001; Mashburn et al., 2008; Anders et al., 2012). Einzelne, genau identifizierbare Qualitätsmerkmale frühpädagogischer Interaktionen konnten wissenschaftlich bestimmt werden. Insbesondere die „(...) Quantität an verbaler Stimulation sowie realen Möglichkeiten zum Austausch von Informationen (...)“ (Fthenakis et al., 2003, S. 226), die Sensitivität der Erzieherin und Responsivität im Rahmen reziproker kindorientierter Interaktionen haben sich als positiv stimulierend für die kindliche Entwicklung herausgestellt (vgl. ebd., 2003, S. 226 f.). Die zuverlässige Etablierung dieser Qualitätsmerkmale in frühpädagogischen Einrichtungen kann nur durch Qualifikationsprozesse erreicht werden, in denen gezielt solche pädagogisch relevanten Verhaltenskompetenzen vermittelt werden.

Auf der Basis von Forschungsergebnissen, theoretischen Konzepten und bewährtem Praxiswissen ist in der vorliegenden Arbeit ein Analyse- und Beurtei-

lungsraster zur Identifikation sensitiv-responsiver Verhaltensmerkmale⁴ frühpädagogischer Fachkräfte entwickelt und erprobt worden. Es ist dafür konzipiert, in einem videofeedbackbasierten Qualifizierungsprozess eingesetzt zu werden, in dem sensitiv-reponsive Handlungskompetenzen vermittelt werden sollen. Das Raster ermöglicht genaue Analysen, mit denen einzelne Merkmale des sensitiv-responsiven Interaktionsverhaltens frühpädagogischer Fachkräfte bestimmt werden können. Zur Entwicklung des Rasters ist ausführlich recherchiert worden, *welche pädagogisch relevanten Qualifikationsmerkmale frühpädagogischer Fachkräfte aus wissenschaftlichen Untersuchungen bekannt und anhand welcher konkreten Verhaltensmerkmale sie zu identifizieren sind.*

Der Entwurf dieses Rasters geht von Ansprüchen der modernen Kleinkindforschung an die Frühpädagogik aus. Erkenntnisse aus diesem multidisziplinären Forschungsgebiet machen zunehmend deutlich, dass Kinder keine passiven Empfänger von Erziehungs- und Bildungseinflüssen sind, sondern von Anfang an mit *konstruktiver Eigenaktivität* ihre Fähigkeiten entwickeln. Die Bedeutung der Eigenaktivität des Kindes muss in frühpädagogischen Interaktionen daher besonders berücksichtigt werden. Trotz seiner anfänglichen Abhängigkeit von der Fürsorge Erwachsener muss das Kind als *Hauptakteur seiner Entwicklung* betrachtet werden. Das heißt nicht, dass es sich isoliert alleine entwickeln kann. Es braucht für den Aufbau seiner Potenziale Anregungen, die es nur aus den Interaktionen mit der materiellen und sozialen Umwelt beziehen kann. Aus diesem Grund wird in dem Qualifizierungsangebot, das in einer Pilotstudie erprobt wird, dem Erwachsenen im pädagogischen Beziehungsverhältnis zum Kind die Rolle eines aktiv anregenden und unterstützenden Begleiters zugeschrieben. Seine Hauptaufgaben bestehen darin, das Kind pflegend zu versorgen und dabei dessen Erfahrungsmöglichkeiten passend zu gestalten sowie ihm Sicherheit gebend zur Verfügung zu stehen. Dieses pädagogische Beziehungsmodell einer Entwicklungsbegleitung hat als Leitbild die Auswahl der inhaltlichen Elemente für die Entwicklung des Analyse- und Beurteilungsrasters bestimmt.

Das gewählte Vorgehen bei der Entwicklung und Erprobung des Verfahrens zur Beurteilung und Qualifizierung praktischer Handlungskompetenz in frühpädagogischen Interaktionen dient noch einem weiteren Ziel: Durch die systematische Einführung wissenschaftlicher Grundlagen in einen praktischen Qualifizierungsprozess wird eine direkte Verbindung zwischen Ergebnissen der Grundlagenforschung und der Qualifizierung für die Praxis hergestellt.

4 Das Analyse- und Beurteilungsraster wird im Folgenden auch Raster oder Identifikationsraster genannt.

Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung werden im *Kapitel I* historische Wurzeln der pädagogischen Grundhaltung beschrieben, die als Leitidee wegweisend die Auswahl der Inhalte des Identifikations- und Beurteilungsrasters zur Ermittlung sensitiv-responsiven Verhaltens mitbestimmt haben. Zuerst wird überblicksartig der Wandel pädagogischer Interaktions- und Beziehungsmuster im Laufe der Zeit beschrieben. Anschließend werden drei kindorientierte pädagogische Ansätze vorgestellt, die die Abkehr von der „Verwaltung“ des Kindes hin zu seiner Entfaltung markieren: die Montessori-Pädagogik, die Reggio-Pädagogik und die Pikler-Pädagogik. Überleitend wird eine „Positionsbestimmung“, ausgehend von den humanistisch orientierten Wurzeln der kindzentrierten frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung in der aktuellen frühpädagogischen Diskussion, gewagt. Im *Kapitel II* wird zur Erklärung und Begründung des Forschungsvorhabens der Entwicklungsbedarf für das oben genannte Raster behandelt, verbunden mit den Ansprüchen an den Qualifizierungsprozess, in dem es eingesetzt werden soll. Anhand dieser Maßstäbe soll beurteilt werden, ob bereits geeignete Beurteilungsverfahren vorliegen. Die Entwicklung und wissenschaftlich fundierte Begründung des Rasters wird im *Kapitel III* als Hauptteil der Arbeit behandelt. Im *Kapitel IV* werden Ziele und Strukturen des Qualifizierungsprozesses beschrieben, in dem das Raster eingesetzt wird. Die Erprobung der Anwendbarkeit des Rasters in ein videofeedbackbasiertes Qualifizierungsverfahren wird zusammen mit den Erprobungserfahrungen und Ergebnissen im *Kapitel V* dargestellt. Abschließend werden in einer Ergebnisübersicht und Diskussion die Erkenntnisse aus der Entwicklungs- und Erprobungsstudie zur Beantwortung der Forschungsfragen zusammengestellt.

Historische und aktuelle Einordnung der kindzentrierten frühpädagogischen Entwicklungsbegleitung



1 Der Wandel pädagogischer Interaktions- und Beziehungsmuster von der Aufklärung bis in die Gegenwart

Durch einen Rückblick in die Geschichte der Pädagogik ist nachzuvollziehen, wie sich das Menschenbild und damit verbundene Interaktions- und Beziehungsmuster in pädagogischen Konzepten im Laufe der Zeit geändert haben. Unsere heutigen Überzeugungen, Wert- und Zielvorstellungen stammen vor allem aus der Epoche der Aufklärung.⁵ Mit der Frage, wie sich das Bild vom Kind vor, in und nach der Aufklärung verändert hat, soll nach geschichtlichen Vorläufern des Konzeptes der Entwicklungsbegleitung gesucht werden.⁶

„(...) (M)it der Herausbildung der modernen Gesellschaft im 18. Jahrhundert (...)“ (Harney & Krüger, 1997, S. 10) entwickelte sich eine Wende im pädagogischen Denken, die teilweise auch Auswirkungen auf die Erziehungswirklichkeit mit sich brachte. „(D)ie Entstehung des neuzeitlichen Staates und die (damit) einhergehende Krise der feudalen Ordnung (...)“ (ebd., 1997, S. 10) führten in der ständisch organisierten Struktur der Gesellschaft zu drastischen Veränderungen (vgl. ebd., 1997, S. 10).

-
- 5 Die Ursachen des komplexen sozialen Wandels, aus dem die Aufklärung hervorgegangen ist, können hier nicht behandelt werden.
 - 6 Für die hier referierten Gedanken wird nicht der Anspruch erhoben, die Komplexität der Entwicklungen der pädagogischen Interaktions- und Beziehungsverhältnisse in der Geschichte abzubilden.

Bis ins 18. Jahrhundert war die Erziehung „Standeserziehung“, das heißt, das Individuum wurde in die Lebensart und -weise seines Standes und die daraus folgenden Aufgaben und Pflichten eingegliedert. Der wesentliche Kern der vorherrschenden Erziehung war die „(...) Unterwerfung des Kindes unter die (geltenden) Regeln, Gebräuche und Sitten seines Standes (...)“ (Sesink, 2007, S. 8). Die Erziehung des Kindes war darauf ausgerichtet, es so zu unterstützen, dass es Fähigkeiten entwickelte, die im abgegrenzten Rahmen seines Standes zur Erfüllung der dortigen Aufgaben notwendig waren. Die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten waren stark eingeschränkt und die Erziehung hatte in hohem Maße formenden Charakter (vgl. ebd., S. 8). Das eigentlich Kindliche fand in dieser Zeit noch keine nennenswerte Beachtung. Das Kind war einfach ein „(...) kleiner Erwachsener“ (Sesink, 2007, S. 8), der noch unvollkommen war. Mit dieser Vorstellung wurde die Bewertung verbunden, dass der unfertige kleine Mensch noch nicht als vollwertige Person anerkannt werden kann (vgl. ebd., S. 8 f.). Die Eigenschaft, noch unfertig zu sein, wurde beispielsweise in der einsetzenden Industrialisierung auch in ökonomischer Hinsicht zum Nachteil der Kinder ausgenutzt. So wurde „(...) das Kind als preiswerte oder kostenlose Arbeitskraft in Bergwerken, Fabriken, auch in anderen Produktionsstätten sowie in häuslichen Betrieben eingesetzt“ (Kluge, 2013, S. 23). Kinder wurden durch die ihnen aufgezwungenen Arbeiten daran gehindert, sich emotional, sozial und kognitiv zu entfalten (vgl. ebd., S. 23). Interaktionen waren vorrangig einseitig aus der Perspektive des Erwachsenen geführt. „Der übermächtige Erwachsene steht dem noch in jeder Hinsicht entwicklungsbedürftigen und rechtlich unmündigen Kind frontal gegenüber, das den Erwartungen, Wünschen, Forderungen und Befehlen der sozialen Umwelt Folge zu leisten hat.“ (Kluge, 2013, S. 23)

Veränderungen in vorherrschenden Erziehungsvorstellungen traten erstmals, wie oben erwähnt, zu Beginn der Aufklärung im 18. Jahrhundert auf. Der Leitgedanke der Aufklärung lautete: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. [...] Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (König, 2009, S. 70 zitiert hier Winkel 1987).⁷ In der Pädagogik der Aufklärung werden „(...) die zu Erziehenden als Objekte (...) (verstanden), welche erst in der Zukunft ihre Subjektivität ‚ausbilden‘“ (ebd., S. 70). Das Interaktionsverhalten ist gekennzeichnet durch eine „instrumentelle Beziehung“ und richtet sich auf die „Zöglinge“ als werdende aus (vgl. ebd., S. 71 f.). Äußerungen des kindlichen Eigenwillens wurden nicht gewürdigt.

7 Auch schon bei John Locke (1632 – 1704) ist dieser grenzenlose Optimismus gegenüber der Erziehung spürbar: Er fasst den menschlichen Geist als „tabula rasa“ auf, welcher befüllt werden muss (vgl. Gudjon, 2003, S. 80).

Ausschließlich dem natürlichen und professionellen Erzieher bzw. der Erzieherin konnte es gelingen, den Heranwachsenden „(...) nach seinem Bilde zu formen (...)“ (Kluge, 2013, S. 25) und zu einem brauchbaren Teil der „(...) Gesellschaft werden zu lassen (...)“ (ebd., S. 25). Es wurde die dringlichste „(...) Aufgabe von Erziehungsmaßnahmen, die hilfsbedürftige Entwicklungsphase der Kindheit zu überwinden und das Kind zur körperlichen und sittlichen Reife zu führen, die im Erreichen des Erwachsenenalters, der Volljährigkeit, erblickt wurde“ (ebd., S. 25).

Mit *Rousseau* wurde die Kindheit erstmals als eigene Lebensperiode in Abgrenzung zu Normen und Werten der Erwachsenenwelt anerkannt.⁸ Im Jahr 1762 erschien sein pädagogisches Hauptwerk „Emile oder über die Erziehung“. Zu dieser Zeit wurden den Kindern erste eigene Lebensbereiche eingeräumt, die dem Zweck dienten, sie vom Druck des Ernstes des Erwachsenenlebens zu befreien, damit sie ihren kindlichen Bedürfnissen nachkommen konnten. Hierzu gehörten zwei Bereiche: Schule und der Bereich, der heute Freizeit genannt wird. In der Schule ging es darum, Lernprozesse zu systematisieren. In der Freizeit hingegen wollte man Spielräume ohne Leistungsdruck schaffen. Kinder sollten im Spiel ungezwungen „Kind sein“ dürfen (vgl. Scheuerl, 1985, S. 89 ff.). In dieser Zeit wurde also beides befördert: die Erziehung des Kindes zum zukünftigen Leistungsträger und Besitzer von Qualifikationen und die Rolle des Kindes als eigenwertiger Mensch, der auf dem Weg ist, sich selbst zu finden.

Im neuen Menschenbild der Spätaufklärung im 19. Jahrhundert ist der „Educandus“ nicht mehr hauptsächlich ein Untergebener, sondern Erziehung wird schon als *Begleitung seiner Entwicklung* verstanden (vgl. Harney & Krüger, 1997, S. 21). Das „allgemein Menschliche (...), d(as) Humane (...)“ (Sesink, 2007, S. 8), sollte sich im Kind entfalten (vgl. ebd., S. 8). „Das Kind wird – zumindest der Idee nach – vom Objekt zu einem Subjekt in einer wechselseitigen Beziehung.“ (Harney & Krüger, 1997, S. 21) Respekt und Achtung sollen das Interaktionsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kind bestimmen (vgl. ebd., S. 21).

Die Vorstellungen vom Menschen in der Pädagogik dieser Zeit verfestigten sich „(...) nach und nach durch praktische Erfahrungen (...)“ (Kluge, 2013, S. 25), die im Verlauf der Einführung neuer pädagogischer Ansätze gemacht wurden. Im 18. Jahrhundert beispielsweise durch „(...) die Philanthropen [u. a. J. B. Basedow, C. Salzmann], im 19. Jahrhundert u. a. (durch) F. Fröbel, im 20. Jahrhundert (durch) die pädagogische Bewegung 'vom Kinde aus' [u. a. M. Montessori, (...) J. Korczak], A. S. Neill, die Kinderladenbewegung der 1970er Jahre, (und durch) die humanistische Psychologie/Pädagogik [u. a. C. Rogers, T. Gordon]“ (ebd., S. 25).

8 Detailreiche Beschreibung der Gesellschaft der Aufklärungsepoche in Harney & Krüger, 1997, S. 18 ff.

In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg entstand die Idee, eine freie Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit des Kindes zu ermöglichen, frei von dem Einfluss pädagogischen Handelns Erwachsener. In deren Folge „(...) setzte sich zunächst ein 'antiautoritäres'⁹ Denken durch (...)“ (Scheuerl, 1985, S. 140). Es fand in der sogenannten „Kinderladenbewegung“ Verbreitung. Ein Machtgefälle zwischen Erwachsenem und Kind sollte gänzlich vermieden werden. Erziehung und Interaktion sollten durch „(...) freiere, nicht repressive Umgangsformen (...)“ (ebd., S. 140) zwischen Erwachsenem und Kind gekennzeichnet sein (vgl. ebd., S. 140 f.). Als Gegenbewegung zu den in den 1970er Jahren stattfindenden „(...) Liberalisierungs-, Emanzipations- und Egalisierungsbestrebungen (...)“ (Göppel, 2010, S. 30) im pädagogischen Handeln wurden 1978 Forderungen laut, den alten Tugenden wie Disziplin, Fleiß und Ordnung wieder mehr Beachtung zu schenken.¹⁰ In den 1980er Jahren entstanden antipädagogische Strömungen¹¹. Hierbei wurde das grundsätzliche Streben, andere Menschen durch Interaktion in eine bestimmte Richtung in ihrem Denken und Verhalten formen zu wollen, als „(...) nicht zu rechtfertigende Machtausübung und Manipulation (...)“ (ebd., S. 30) abgelehnt. Als Gegenmodell wurde ein *Konzept der Freundschaft* entwickelt. Einige bedeutende Erziehungswissenschaftler, zum Beispiel Mollenhauer 1983, haben die Stimmung der damaligen Zeit aufgenommen und in wichtigen Schriften versucht, die Bedeutung der Erziehung zu verteidigen und Unstimmigkeiten im Konzept der antipädagogischen Bewegung aufzuzeigen. Dazu gehören etwa auch die nicht bedachten kulturellen Zusammenhänge der Erziehung im Konzept der antipädagogischen Bewegung (vgl. ebd., S. 30 f.; siehe dazu auch Scheuerl, 1985, S. 140 f.). Generell setzte sich aber der Trend zu der beziehungsbetonten Erziehung und dem damit verbundenen Menschenbild des begleiteten Wachsenlassens¹² fort. Das so veränderte Eltern-Kind-Interaktionsverhältnis „(...) lässt sich als Entwicklung von der »Erziehung« zur »Beziehung« beschreiben, (...) wobei das generelle Machtgefälle zwischen Eltern und Kindern davon jedoch weitgehend unberührt (blieb)“ (Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2007, S. 16). Die Erwachsenen behalten auch in den Konzepten, die die pädagogische Wirkung auf die *Qualität der Beziehung* zwi-

9 Ein prominentes Beispiel aus dieser Zeit ist das Buch von Neill Summerhill über seine „Schule in Summerhill“ (vgl. Göppel, 2010, S. 30), außerdem von Alice Miller das Buch „Drama des begabten Kindes“ und „Am Anfang war Erziehung“.

10 Als Beispiel ist hier das Forum „Mut zur Erziehung“ zu nennen, das unter anderem von Hermann Lübke, Robert Spaemann und Golo Mann unterstützt wurde (vgl. ebd., S. 30).

11 Ein bekanntes Buch dieser Zeit ist zum Beispiel das von Alice Miller: „Am Anfang war Erziehung“ (vgl. ebd., S. 30).

12 Metapher von der Erzieherin siehe Gudjons, 2003, S. 185 f.

schen Erwachsenen und Kindern zurückführen, so etwas wie eine „Richtlinien gebende Kompetenz“. Der Unterschied zwischen den künstlich polarisierten pädagogischen Positionen besteht in der Wahl der Mittel, derer sich Erwachsene zur Durchsetzung ihrer Lenkungsfunction bedienen. In einer „beziehungsorientierten kindzentrierten Entwicklungsbegeleitung“¹³, hat das gemeinsame Kooperieren Vorrang vor dem Konfrontieren und das Gewinnen wird dem Bezwingen vorgezogen. Die Partizipation im Miteinander wird als Alternative zum konkurrierenden Gegeneinander erfahrbar gemacht. In einer so ausgerichteten Pädagogik wird das Kind grundsätzlich als soziales Wesen gesehen, das Mitglied einer Gemeinschaft sein will. Ihm wird zugetraut, sich gemeinschaftskonform zu verhalten. Ein solches Vertrauen bildet die Grundlage des Beziehungsverständnisses der „pädagogischen Entwicklungsbegeleitung“. Die Leitfunktion, die der Erwachsene als Autorität ausübt, wird vorrangig durch vertrauenswürdiges Verhalten und weniger durch Macht definiert. In Konfliktsituationen mit kindlichem Fehlverhalten können einzelne Verhaltensweisen des Kindes zwar missbilligt werden, die Wertschätzung seiner Person bleibt dabei unangetastet. Von einer Entwicklungsbegeleiterin werden zur Verwirklichung einer solchen pädagogischen Beziehung eine aktive Wahrnehmungsbereitschaft, ein feinfühlig-responsives Verhalten und ein Respektieren der entwicklungs- und persönlichkeitsbedingten kindlichen Eigenheiten erwartet. Im Folgenden werden drei bewährte pädagogische Praxiskonzepte vorgestellt, in denen seit langem Erfahrungen mit ähnlichen pädagogischen Beziehungskonzepten gesammelt worden sind.

2 **Wegbereiter der pädagogischen Grundhaltung einer kindzentrierten frühpädagogischen Entwicklungsbegeleitung**

Montessori-Pädagogik, Reggio-Pädagogik, Pikler-Pädagogik

Für die erzieherische Bescheidenheit, die Aufgabe von Frühpädagoginnen überwiegend als aufmerksame Begleitung der Kinder in ihrer Entwicklung zu begreifen, gibt es schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts bedeutsame Vorbilder.

Die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori hat sich bereits um 1907 (siehe Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 13) in pädagogischen Einrichtungen verschiedener Länder für die eigenaktive Entfaltung individueller kindlicher Persönlichkeiten eingesetzt.

13 Die Betonung bestimmter Begriffe wird in der vorliegenden Arbeit mit Anführungszeichen gekennzeichnet.

Ebenfalls aus Italien stammt die Reggio-Pädagogik. Sie stellt eine kindzentrierte kommunale pädagogische Bewegung dar, die in ihrem pädagogischen Konzept seit 1962 (siehe Knauf, 2013, S. 122) die kindliche Individualität mit ihrer großen Vielfalt und ihrem unermüdlichen Schaffensdrang hervorhebt. Erwachsenen empfiehlt sie im Umgang mit Kindern die Rolle des anregenden Begleiters.

Ebenso hat in den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts die österreichisch-ungarische Kinderärztin Emmi Pikler erkannt, wie wichtig es im Umgang mit Kindern ist, „(...) die naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten der kindlichen Entwicklung zu erforschen, um dem Kind seine ursprünglichen Fähigkeiten und Kräfte zu erhalten“ (Pikler & Tardos, 2001, S. 10 zitiert hier Hengstenberg). Sie stützte sich in ihren pädagogischen Überzeugungen unter anderem auf Arbeiten der deutschen Buchhalterin und Gymnastiklehrerin Elsa Gindler und des deutsch-schweizerischen Musikers und Begabungsforschers Heinrich Jacoby. Insbesondere in seinen Werken fand sie Hinweise auf die nachteilige Wirkung der in den 1920er Jahren praktizierten frühkindlichen Erziehung (vgl. ebd., 2001, S. 10 f.).

Diese drei pädagogischen Ansätze werden in den folgenden Grundzügen beschrieben, da sie in ihren theoretischen Annahmen und auch in ihren Praxisanleitungen von grundlegender Bedeutung für die Haltung der professionellen kindzentrierten Entwicklungsbegleitung sind.

2.1 Die Montessori-Pädagogik

2.1.1 Biografische Daten

Maria Montessori kam 1897 am Anfang ihres ärztlichen Berufsweges in einer psychiatrischen Klinik in Kontakt mit pädagogischen Themen. Sie arbeitete mit geistig behinderten Kindern und erkannte dabei früh, wie Entwicklungspotenziale von Kindern verkümmern, wenn ihnen nicht genügend Freiraum, geeignete Anregung und behutsam eingesetzte Unterstützung geboten werden. In Büchern der französischen Ärzte Edouard Séguin (1812 – 1880) und Jean-Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) fand sie Materialien zur Förderung geistig behinderter Kinder. Sie entwickelte diese Materialien für die pädagogische Arbeit mit gesunden Kindern weiter und setzte sie als Leiterin eines Kinderhauses¹⁴ (Casa dei bambini) im rö-

14 Eine Tageseinrichtung für noch nicht schulpflichtige Kinder (vgl. Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 13).

mischen Elendsviertel, San Lorenzo, ein (vgl. Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 11 und 13)¹⁵

2.1.2 Grundgedanken der Montessori-Pädagogik

Betonung des Eigenwertes des kindlichen Lebens

„Sie beklagt den alten Erziehungsstil: ‚Das Kind war ein bloßes ‚Zukünftiges‘. Es wurde nur als etwas betrachtet, das werden soll, und deshalb galt es nichts, bevor es das Erwachsenenstadium erreicht hatte.“ (Knoop & Schwaab, 1999, S. 196) Für Montessori war das Fundament ihrer Überlegungen die Liebe zum Kind und die Achtung seiner Eigenheit, die in der Äußerung seiner Interessen und Vorlieben zu erkennen ist. Dabei sah sie das Kind als individuelles Wesen mit einem Daseinsauftrag zur Selbstbestimmung. Die Würde des Menschen war für Montessori in Verantwortung gelebte Freiheit. Ihre Pädagogik war von Anfang an darauf ausgerichtet, den Anspruch auf diese so definierte Menschenwürde auch schon beim Kind anzuerkennen. Die beiden Grundelemente der Montessori-Pädagogik, jedem Kind die *Freiheit zur Selbstbestimmung* zu gewähren und ihm das *Vertrauen* zu schenken, in dieser Freiheit seine angelegten Potenziale selbst zu entfalten, sollen dem Kind die Chance bieten, sich zu einem unabhängigen und frei denkenden Menschen zu entwickeln (vgl. Knauf, Düx & Schlüter, 2007, S. 33).

Nach Montessoris Auffassung ist der Mensch ein „personales Wesen“ (Knauf, Düx & Schlüter, 2007, S. 33). Unter diesem Begriff subsumiert sie die existenziell gegebenen untrennbaren Eigenheiten jeden menschlichen Lebens: die Individualität und die Sozialität. Gemäß ihrer Vorstellung von Erziehung, sind diese beiden Seiten des Menschen im Verlauf seiner Entwicklung zu fördern. Dabei legt sie einen Schwerpunkt auf die Unterstützung der Individualitätseinfaltung, begründet mit dem Argument, dass sich jede Gesellschaft aus Individuen zusammensetzt und folglich von deren Entwicklungsqualität abhängig ist (vgl. ebd, S. 33). Insgesamt sind Montessoris Menschenbild und Erziehungskonzept nur zu verstehen, wenn beachtet wird, in welche kosmischen und theologischen (theosophischen) evolutionären Vorstellungen beide eingeordnet sind.¹⁶ Ausgangspunkt der kindlichen Entwicklung sind nach Montessori alle seit dem Zeitpunkt der Zeugung individuell angelegten Potenziale. Diese können sich nur in der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der sozial-menschlichen und der materiellen Umwelt entfalten. Von Geburt an bringt das Kind alle lebensnotwendigen Eigenschaften mit und ist im Vergleich zum Tier in seinem Verhalten nicht festgelegt, sondern weltoffen

15 Siehe dazu auch Knauf & Düx & Schlüter, 2007, S. 30 f.

16 Siehe dazu Schäfer, 2010, S. 66; Lischewski, 2014, S. 327

und anpassungsfähig (vgl. Knauf, Dux & Schlüter, 2007, S. 33; vgl. Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 18). Montessori unterstrich, dass sich die kindliche Entwicklung, unter Berücksichtigung der sensiblen Phasen, durch die Einflussnahme der Umwelt organisiert (vgl. Borke & Keller, 2014, S. 34). Bei der Einflussnahme der Umwelt spielt die *vorbereitete Umgebung* eine entscheidende Rolle. Über eigenes aktives Tun soll das Kind zu Erfahrungen gelangen und folglich praxisbezogenes Wissen aufbauen (vgl. Lingenauber, 2013a, S. 161). Montessori folgte dem Prinzip: „(...) Erst die Erziehung der Sinne, dann die Erziehung des Verstandes.“ (Lingenauber, 2013a, S. 161)

Im nachfolgenden Zitat werden die oben ausgeführten Äußerungen zur Einflussnahme der Umwelt zusammengefasst:

„Die äußere Umwelt muß nicht nur die Mittel für das physiologische Dasein liefern, sondern auch die Reize für die geheimnisvolle Aufgabe, die jedes lebende Wesen in sich trägt. Denn jedes Lebewesen wird von seiner Umwelt nicht nur dazu aufgerufen, schlechthin zu existieren, sondern eine Funktion auszuüben, die zur Erhaltung der Welt und ihrer Harmonie notwendig ist.“ (Montessori 1967, S. 31)

Der kindliche Entwicklungs- und Anpassungsprozess wird von zwei Anlagen eines Kindes bestimmt: einem „inneren Bauplan“ (Schäfer, 2010, S. 68), der seine Entwicklung leitet, und einer „inneren Antriebsenergie“ („hormé“) (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 21), die es zur Verwirklichung der in seinem „Bauplan“ vorgezeichneten Entwicklung drängt. Ein Kind kommt nicht fertig zur Welt. Sein natürlicher Tätigkeitsdrang bewegt es immer wieder dazu, sich mit verschiedenen Materialien so intensiv zu beschäftigen, dass sich dabei seine Fähigkeiten weiterentwickeln. In diesem eigenaktiven Tätigkeits- und Lernprozess bauen sich sukzessiv seine geistigen Strukturen auf. Die in vielen Spielsituationen bei jedem Kind zu beobachtende unbeirrbar Konzentration nennt Montessori „Polarisation der Aufmerksamkeit“ (vgl. Lischewski, 2014, S. 327; vgl. Knauf, Dux & Schlüter, 2007, S. 34). In einer tiefen, ungezwungenen Konzentration, die heute mit dem Begriff „intrinsische Motivation“ in Verbindung gebracht wird, sieht Montessori die wichtigste Entfaltungskraft kindlicher Kompetenzen in allen wesentlichen Entwicklungsbereichen. Welche Anregung ein Kind aufgreift, um seine Aufmerksamkeit zu fokussieren, hängt aktuell von seinen entwicklungsbedingten Interessen ab und davon, was es lernen will. Solche temporären Sensibilitäten ändern sich mit den Entwicklungsstufen gemäß dem „inneren Bauplan“. Findet ein Kind für einzelne entwicklungsbedeutsame Interessensgebiete nicht genügend anregende Stimulation, kann es seine möglichen Potenziale nur eingeschränkt entfalten. Diese Beobachtung Montessoris deckt sich mit Erkenntnissen der modernen Hirn-