



Forschung • Entwicklung • Transfer

Nürnberger Hochschulschriften
Nr. 25

Bauer, Kristina

Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit
konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe

2017

Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften

Die Nürnberger Hochschulschriften zu ‚Forschung, Entwicklung, Transfer‘ sind eine lose Hochschulreihe der Evangelischen Hochschule Nürnberg zur Publikation von Vorträgen, Artikeln und Projektberichten. Auch herausragende Qualifizierungsarbeiten von Studierenden können in gekürzter Fassung veröffentlicht werden. Die Online-Reihe soll dazu dienen, das Profil der Forschung und Entwicklung an der Hochschule nach innen und außen zu kommunizieren und die breite Expertise der Mitglieder der Hochschule deutlich zu machen.

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

www.evhn.de

Kristina Bauer

Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe

Nürnberg, 2017

Bauer (2017): Professionelle Responsivität der Fachkräfte im Umgang mit konflikthaften Peerinteraktionen in der Krippe. *Forschung, Entwicklung, Transfer – Nürnberger Hochschulschriften*, Nr. 25. Nürnberg: Evangelische Hochschule Nürnberg. doi: 10.17883/fet-schriften025.

Schiedsrichter oder Moderatoren: einleitende Gedanken

Streit untereinander gehört dazu, wenn viele Kinder den Tag gemeinsam in der Kindertagesstätte verbringen. Bei den Jüngsten kommt es immer mal wieder zu „handfesten“ Auseinandersetzungen. Dabei scheint der Zank um Spielzeug in der Krippengruppe an der Tagesordnung zu stehen. Sätze wie „Jan hat mir das Auto weggenommen!“ oder „Aber ich hatte die Puppe zuerst!“ sind mehrfach täglich zu hören. In den Stimmen der Kinder ist oft die hohe Emotionalität zu spüren, die Konfliktsituationen für Kleinkinder mit sich bringen. Nicht selten fließen Tränen. Deshalb fallen auf der Seite der Erzieherinnen¹ ebenso häufig Sätze wie „Schon wieder geht das Geschrei los!“. Oft scheinen diese Konflikte einfach zu lösen zu sein: Die Erzieherinnen halten das Kind an, das Spielzeug zurückzugeben. Doch hier stellt sich die Frage: Ist das wirklich eine gute Lösung? Können pädagogische Fachkräfte in der Rolle des „Schiedsrichters“ ihrer Aufgabe, die Kinder in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung nach ko-konstruktiven und partizipativen Grundsätzen zu unterstützen, gerecht werden? Wie kann es gelingen, dass Fachkräfte zu Moderatorinnen und Moderatoren werden, die die Kinder darin stärken selbst Lösungen für ihren Streit zu finden und so ihre Kompetenz im Umgang mit Konflikten weiter zu entwickeln. In der Formulierung dieser Frage steckt bereits der erste Stolperstein in der Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung im Umgang mit konflikthafter Peerinteraktionen in der Krippengruppe: Geht man als pädagogische Fachkraft davon aus, dass die eigene Aufgabe darin besteht Konflikte in der Gruppe möglichst schnell zu beseitigen, um ein positives Miteinander und eine liebevolle Atmosphäre aufrecht zu erhalten? Müssen die Kinder zu pro-sozialem Verhalten als „Verzicht auf unmittelbare egoistische Bedürfnisbefriedigung“ (Rauh 2010: S.98) erzogen werden und erst die Kompetenz entwickeln mit Konflikten angemessen umzugehen? Oder erkennen die Fachkräfte im Sinne des Menschenbildes „kompetenter Säugling“ an, dass Kinder unter drei Jahren sehr wohl über verschiedene Konfliktstrategien verfügen, die Erwachsene aus ihrer Lebenserfahrung heraus womöglich als unangemessen bezeichnen würden, aber der Entwicklung der Kinder entsprechend schon durchaus kompetente Lösungsversuche darstellen, die es weiter zu entwickeln gilt? Die Herausforderung für Fachkräfte besteht darin, ihre professionelle pädagogische Haltung zu reflektieren und professionelles responsives Verhalten einzuüben, um Konfliktsituationen wertfrei begegnen zu können und auch die Reaktionen zu verstehen, die

¹ An einigen Stellen in dieser Arbeit wird aufgrund der sachlichen Richtigkeit nur die weibliche Form zu finden sein, da die Aussagen auf eigenen Beispielen beruhen oder von den Autoren der verwendeten Literatur so gebraucht wurden. Die Autorin dieser Arbeit möchte allerdings selbstverständlich auch die männlichen Kollegen einschließen und greift so bei objektiven Schilderungen aus Gründen der Lesbarkeit auf die geschlechtsneutrale Bezeichnung „pädagogische Fachkräfte“ zurück.

nicht dem eigenen Verhaltensmustern entsprechen. Responsivität wird in der Bindungsforschung als Abstimmungsverhalten definiert, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass sich Betreuungspersonen von den Signalen des Kindes leiten lassen und auf diese prompt und kontingent reagieren (Gutknecht 2012: S. 13).

Becker-Stoll/Niesel/Wertfein (2014: S. 81) betonen, dass es für das Wohlergehen der Jüngsten in der Kinderkrippe entscheidend ist, dass pädagogische Fachkräfte die Kinder mit ihren sich entwickelnden sozialen Kompetenzen nicht überfordern. Gleichzeitig dürfe ihre Bereitschaft zur und die Freude an Kontaktaufnahme mit anderen Kindern nicht unterschätzt werden. Einschätzen zu können in welcher Entwicklungsphase das einzelne Kind sich befindet und was man in dieser Phase von dem Kind erwarten kann, bildet die Voraussetzung für angemessenes Handeln. Deshalb werden zu Beginn des Artikels entwicklungspsychologische Grundlagen diskutiert und ein Einblick in die Welt der Peerinteraktionen² in den ersten drei Lebensjahren ermöglicht. In den darauf folgenden Kapiteln wird näher auf Spielbeziehungen und Freundschaften unter Krippenkindern eingegangen. Besondere Aufmerksamkeit soll dem Konfliktmanagement gewidmet werden, um zu klären welche konkreten Verhaltensweisen es den pädagogischen Fachkräften ermöglichen, eine richtende Haltung abzulegen und eine beobachtende und moderierende Haltung einzunehmen, Konfliktsituationen zu deeskalieren und ko-konstruktiv zur Schlichtung beizutragen.

Viele Fachkräfte empfinden die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren oft als ermüdend, anstrengend und auslaugend. Gerade die Situationen, die sich täglich wiederholen, fallen oft im Sinne eines funktionsorientierten Handlungstyps aus und führen zu non-responsiven Verhaltensweisen. Responsivität im Umgang mit Kleinstkindern wird zwar gefordert, ist aber unter den gegebenen Rahmenbedingungen oft nicht anzutreffen (Gutknecht 2012: S. 36). Aus diesem Grund folgt abschließend ein kritisches Fazit, welches die Ursachen mangelnder Responsivität beleuchten soll und versucht eine Antwort auf die Frage zu finden, wie sich Rahmenbedingungen und Ausbildung verändern müssten.

² Im Folgenden wird für Kinder mit ähnlichem Alter und Entwicklungsstand der in der Fachliteratur eingeführte Begriff der Peers verwendet.

Entwicklungspsychologische Grundlagen – Die Welt der Peers in den ersten Lebensjahren

Kindern unter drei Jahren wurde lange unterstellt, sie kämen lediglich über das Interesse am gleichen Spielzeug und über die Auseinandersetzung aufgrund begrenzter Spielzeugauswahl zu sozialem Verhalten mit Gleichaltrigen, sozusagen zufällig bzw. notgedrungen. Moderne Forschungen lassen inzwischen jedoch vermuten, dass Babys schon ab dem Alter von sechs Monaten ein erhebliches Interesse an Gleichaltrigen haben. Gleiches tun, parallel handeln und Nachahmen stellen die Art und Weise ihrer Kommunikation und der spielerischen Interaktion dar (Rauh 2014: S. 97).

„Zu wissen, welche Kompetenzen ein Kind in welchem Alter besitzt und erwirbt, hilft, Schuldzuweisungen zu vermeiden“ (Staats 2014: S. 41). Staats führt ein Beispiel an, welches in der täglichen Praxis nicht selten zu finden sein wird: „Ein Junge (ca. 1,5 Jahre) kneift ein anderes Kind. Die Pädagogin geht dazwischen und sagt zu dem Jungen: ‚Du weißt doch, dass es weh tut, soll ich das mal bei dir machen?‘“ (ebd.).

Bei den Jüngsten in der Kita werden oft Fähigkeiten vorausgesetzt und verlangt, die auch pädagogischen Fachkräften nicht immer zur Verfügung stehen: Antizipation der Folgen des eigenen Verhaltens auf andere und Steuerung des eigenen Verhaltens auf Grund von Einsicht (ebd.). „Das feinfühlig Sich-Einstellen auf ein Kind erfordert auch Wissen um altersspezifische Entwicklungsaufgaben und die damit verbundenen Konflikte“ (Staats 2014: S. 43). Hier wird deutlich, dass fachliches Basiswissen über die kindliche Entwicklung essentiell ist, um in Konfliktsituationen angemessen und feinfühlig auf die Signale der Beteiligten antworten zu können.

Erstes Lebensjahr

Kinder sind von Geburt an in der Lage die Signale von ähnlich alten Kindern sensibel wahrzunehmen, so reagieren sie beispielsweise auf das Weinen anderer Kinder (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 81). „Bereits mit drei bis vier Monaten suchen Babys, wenn sie Gelegenheit dazu haben, zu anderen Kindern Blickkontakt und versuchen sie zu berühren. Mit ca. sechs Lebensmonaten signalisieren sie über Lächeln und freudige Lautäußerungen das Interesse an einer Kontaktaufnahme“ (Kasüschke 2010: S. 210). Im ersten Lebenshalbjahr warten die Säuglinge bereits die Reaktionen des Gegenübers ab und scheinen Dialoge in einer für Erwachsene unverständlichen Sprache zu führen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 82). Durch sich abwenden gelingt es ihnen verständlich zu machen, dass sie keinen Kontakt mehr

wünschen. Die Kommunikationsstrategien werden in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres deutlicher: Blickkontakt, gegenseitige Imitation oder abwechselndes Tun (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 82). Das soziale Interesse kann im Krabbelalter daran beobachtet werden, dass Kinder sich aufeinander zubewegen oder einander folgen (Kasüschke 2010: S. 210). Zwischen dem sechsten und achten Lebensmonat lässt sich eine einschneidende Veränderung im Interaktionsverhalten des Kindes beobachten: Während es sich vorher entweder mit Gegenständen befasst oder mit einer Person interagiert hat, bezieht es nun den Gegenstand in die Interaktion ein. Es versucht herauszufinden, worauf die Aufmerksamkeit des Gegenübers gerichtet ist und folgt aktiv dessen Blickrichtung. Später übt sich das Kind darin, die Aufmerksamkeit des Partners auf einen Gegenstand zu lenken den es erreichen möchte oder den es einfach nur interessant findet. Gegen Ende des ersten Lebensjahres richtet sich dieses „deklarative“ Verhalten auch auf eigene Tätigkeiten, auf die es stolz ist oder die es lustig findet. Diese Fähigkeit stellt einen Vorläufer für das spätere Erzählen dar und setzt bereits ein rudimentäres und intuitives Verständnis davon voraus, dass sein Gegenüber anders ist als es selbst, also über andere Interessen und einen anderen Aufmerksamkeitsfokus verfügt (Rauh 2010: S. 93). Um Interaktionen durch abwechselndes Tun aufrecht erhalten zu können wird die Reziprozität immer wichtiger. Es reicht nicht aus die Handlungen des Gegenübers im Nachhinein zu verstehen, sondern das Kind muss sie aufgrund vorangegangener Verhaltensweisen vorhersehen können. Eine Vielzahl beobachtbarer Hinweise wird genutzt, um darauf schließen zu können, was der Partner als nächstes tun wird. Diese Fähigkeit, Annahmen über Bewusstseinsvorgänge, Absichten, Bedürfnisse und Erwartungen aufstellen zu können, wird als „Theory of Mind“ bezeichnet. Dies ist eine wichtige kognitive Voraussetzung für ein effektives und fein aufeinander abgestimmtes Miteinander. Krippenkinder sind noch nicht in der Lage, die Handlungen ihres Gegenübers vorrausschauend zu begreifen, dennoch sind sie in der Lage Hinweise im Verhalten des anderen wahrzunehmen und zu nutzen, um Handlungen aufeinander abzustimmen. Allerdings sind Kinder erst im Laufe des vierten Lebensjahres in der Lage die Verhaltensweisen ihrer Mitmenschen in der direkten Kommunikation zu entschlüsseln (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 83). Kasüschke (2010: S. 210) gibt außerdem zu bedenken, dass Verhalten wie sich gegenseitig Spielmaterial anbieten, einander anlachen und gegenseitige Imitation nicht überbewertet werden darf, denn nur 40% aller Kontaktversuche der Untereinjährigen würden bei Gleichaltrigen auf Resonanz stoßen. Auch Viernickel (2010) betont, dass diese „sozial gerichteten Verhaltensweisen“ erst als Interaktionen gedeutet werden können, wenn der Partner wiederum ein gegen den anderen gerichtetes Verhalten zeigt.

Zweites Lebensjahr

„Miteinander zu interagieren, ohne sprechen zu können, dafür bringen Kleinkinder eine wichtige Kompetenz mitbringen – ihre Imitationsfähigkeit“ (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 82). Sie ist nicht nur die entscheidende Methode, um Interaktionen mit Gleichaltrigen initiieren und aufrechterhalten zu können, sondern auch um das eigene Selbstbild zu bestätigen. Dies geschieht durch Nachahmung von Lauten, Mimik, Gestik und Bewegungen durch andere Kinder. So wird der Grundstein, wenn auch noch sehr rudimentär, gelegt für gegenseitiges Verstehen, das Einüben der späteren Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und das Verständnis von sozialen Regeln (ebd.). Gemeinsame Interessen führen dazu, dass Kinder versuchen ihr Verhalten aufeinander abzustimmen. Dabei ist die geteilte, also die auf ein gemeinsames Ziel gerichtete Aufmerksamkeit, der Motor für wechselseitige Aktivitäten. „Kleinkinder setzen ähnliche Verhaltensweisen und Kompetenzen ein, [...] teilen miteinander den Spaß am gegenseitigen Imitieren und das Interesse an kleinen Spielen mit unzähligen Wiederholungen. So wirken die anderen Kinder wie ein Spiegel der eigenen Aktivitäten und Interessen, in dem sich Kleinkinder wiedererkennen und darüber Informationen über ihr eigenes Ich erhalten“ (Viernickel 2014: S. 162). Die Fähigkeit die Aufmerksamkeit des Gegenübers gezielt zu lenken und das Verständnis für die Absichten des anderen nehmen kontinuierlich zu. So machen die Kinder auch erste Erfahrungen mit Interessenskonflikten, eigenen angenehmen und unangenehmen Gefühlen bezüglich der Reaktionen des anderen und lernen, dass ihre Mitmenschen auch anders denken und fühlen können als sie selbst (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 84). Viernickel beschreibt diese Tatsache als „fundamentale Differenzenerfahrungen“, die es dem Kind ermöglichen sich als ein von anderen Menschen abgegrenztes, eigenständiges und handlungsfähiges Wesen zu erleben (Viernickel 2014: S. 162f.). Die Perspektive anderer zuverlässig einzunehmen und auch in komplexen Situationen Absichten richtig zu deuten, ist Kindern allerdings erst im Laufe des fünften Lebensjahres möglich. Sie können also im Krippenalter noch nicht berücksichtigen, dass Mitmenschen möglicherweise über ein anderes Wissen verfügen und sich deshalb anders verhalten, als sie es selbst tun würden (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 84). Die Fähigkeit zur Empathie und selbstlosem Handeln werden in der Interaktion mit anderen Kindern erlernt. Erste Initiativen des Tröstens und Helfens lassen sich bereits im Alter von 18 Monaten beobachten (Kasüschke 2010: S. 211f.). In dieser Entwicklungsphase spricht man von „egozentrischer Empathie“, d.h. Kinder gehen von ihren eigenen Bedürfnissen in Notsituationen aus und übertragen diese auf ihr Gegenüber. So kann man beispielsweise beobachten, dass

Kinder einem anderen weinenden Kind einen Gegenstand anbieten, mit dem sie sich selbst trösten würden (Viernickel 2014: S. 167). Kasten grenzt Mitgefühl und Mitleid als innere emotionale Anteilnahme an der inneren Verfassung des Gegenübers ab von „echter“ Empathie. Er beschreibt den Impuls ein anderes weinendes Kind z.B. durch streicheln zu trösten als „gefühlsmäßige Ansteckung“, die als angeborene, reflexartige Reaktion eingeordnet werden kann, denn sie ist schon bei Säuglingen zu beobachten (Kasten 2013: S.193).

Drittes Lebensjahr

Die Versuche des Tröstens und Helfens werden immer differenzierter: Die Kinder achten stärker auf Signale, können somit besser die Gefühle des anderen nachvollziehen und sich so weit in die innere Verfassung des anderen hineinversetzen, dass sie ihre Handlungen besser den Bedürfnissen des hilfesuchenden Kindes anpassen (Viernickel 2014: S. 167). Dies wird erst möglich durch zunehmende Selbstabgrenzung, Dezentrierung und ein sich ausdifferenzierendes Selbstkonzept. Sie können schon deutlicher zwischen eigenen Gefühlen und denen einer anderen Person unterscheiden, allerdings dauert dieser Lernprozess noch bis ins späte Grundschulalter hinein an. So ist es noch ein weiter Weg, bis Kinder sich angemessen in ihr Gegenüber einfühlen und Absichten, Wünsche, Empfindungen entschlüsseln können. Erst dann können sie die ganze Bandbreite des perspektivischen Denkens und des daraus resultierenden Handelns in der Interaktion mit ihren Mitmenschen nutzen (Kasten 2013: 193f.).

Das Handlungsrepertoire von Krippenkindern erfährt im dritten Lebensjahr eine bedeutende Erweiterung: Sie setzen das Symbolsystem Sprache ein, um Spielideen zu kommunizieren, das gemeinsame Spiel zu dirigieren und die Interaktion zu steuern. Während im ersten und zweiten Lebensjahr einfache Symbol- oder Funktionsspiele ohne Interaktionspartner überwiegen, wird das Spielverhalten nun nach und nach durch soziale Fantasie- und Rollenspiele ergänzt bzw. ersetzt. Die Interaktionen werden immer länger und es folgen mehrere Austauschsequenzen aufeinander (Viernickel 2014: S. 166). Die Herausforderungen die solche Spiele an die Kinder stellen sind auf drei verschiedenen Ebenen zu beobachten. Viernickel beschreibt auf der sozialen Ebene die Notwendigkeit die eigenen Spielhandlungen mit dem Spielpartner abzustimmen und zu koordinieren. Gleichzeitig sind sie auf kognitiver Ebene gefordert, imaginäre und symbolische Inhalte in ihr Spiel zu integrieren, komplexe Szenarien zu entwickeln und eigenen Spielplänen zu folgen. Gerade wenn sich herausstellt, dass das Gegenüber andere Ideen verfolgen möchte, das Interesse verliert oder die Spielhandlung unterbrochen wird, müssen die Kinder ihre Emotionen regulieren und angemessen äußern.

Spielbeziehungen und Kinderfreundschaften

Bedeutung von Peerinteraktionen

Mit dem Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung erweitert das Kind sein Beziehungsnetz. „In Kindertageseinrichtungen verringern sich nach der Eingewöhnung die Eins-zu-eins-Interaktionen zwischen Kind und erwachsener Person und das Gruppengeschehen tritt in den Vordergrund. Für jedes Kind bekommt damit die Interaktion mit anderen Kindern einen neuen Stellenwert“ (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 80). Auch Viernickel (2010) beschreibt, dass sich das Verhältnis, in dem Kinder den Kontakt zu Erwachsenen oder zu Gleichaltrigen suchen, in Gruppenbetreuungs-Arrangements kontinuierlich zugunsten der Peers verschiebt. „So richten Kleinkinder z.B. bestimmte soziale Verhaltensweisen wie Gesten oder Berührungen eher an ihre Peers; mit Erwachsenen vokalisieren die Kinder dagegen öfter und lächeln diese an“ (Viernickel 2014: S. 161f.). Viernickel charakterisiert Peer-Beziehungen unter anderem durch die Gleichartigkeit der Interaktionspartner bezüglich Vorwissen, Status, Verfügung über Macht über den anderen. Im Gegensatz zu Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenen, die von einem grundsätzlichen Ungleichgewicht an Erfahrung, Wissen und Macht gekennzeichnet sind, sind Beziehungen zwischen Peers symmetrisch. Dadurch bieten sie die Chance Probleme im Prozess auszuhandeln, ohne dass einer der Interaktionspartner aufgrund seiner Autorität oder seiner intellektuellen Überlegenheit dem anderen die Lösung aufdrängt. Beide Interaktionspartner sind gefordert, Argumente plausibel darzulegen, die des Gegenübers zu prüfen und eine beiderseits akzeptierte Übereinkunft zu treffen (Viernickel 2010).

Die Beziehungen zwischen Kindern sind auf gegenseitigen Interessen gegründet, während Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern durch Pflege, Erziehung und Unterstützung gekennzeichnet sind (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 79). Außerdem haben Kleinkinder ihre ganz eigenen Themen, an denen Erwachsene oft wenig Interesse zeigen, sie beteiligen sich kaum an einfachen Bewegungsspielen mit vielfachen Wiederholungen. Mit Gleichaltrigen macht Quatschmachen und sich über Dinge amüsieren, die Erwachsene nicht lustig finden, ohnehin mehr Spaß. Kinder erkennen die Ähnlichkeit zu Peers auch in besonderen Entwicklungsaufgaben bzw. -themen wie beispielsweise eigenen Ausscheidungen, die in der Regel für ältere Kinder keine spannenden Themen mehr darstellen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 85).

Formen der ersten spielerischen Interaktionen

Spielbeziehungen sind in den ersten beiden Lebensjahren noch deutlich dyadisch orientiert, d.h. fast alle Interaktionen finden zwischen lediglich zwei Kindern statt (Becker-

Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 85; Viernickel 2010). „Die überwiegende Mehrzahl aller Interaktionen zwischen Kleinkindern enthält imitative Elemente, und vor allem über das Nachahmen des Verhaltens des Partners sind sie in der Lage, auch längere Interaktionssequenzen aufrecht zu erhalten“ (Viernickel 2010). Kasüschke unterscheidet im Kleinkindalter drei Spieltypen: das imitative, das komplementäre und das reziproke Spiel, wobei erst letzteres eine Interaktion im engeren Sinn sei (Kasüschke 2010: S. 211). „Es ist eher ein Dabeisein und Mitmachen als wirklich differenziertes gemeinsames Spiel, was die Spielhandlungen des Kleinstkindes charakterisiert“ (Rauh 2010: S. 97). Allerdings darf dieses sogenannte Parallelspiel nicht unterschätzt werden, denn es bietet kleinen Kindern die Möglichkeit Situationen zu beobachten und Neues kennenzulernen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 85). Ein Grund, warum das Potenzial früher Peerinteraktionen für die kindliche Entwicklung häufig unterschätzt wird, liegt in der kurzen Dauer der Interaktionsmuster. Spielhandlungen, in denen geteilte Bedeutungen erkennbar waren, dauern im Alter von 17 bis 24 Monaten durchschnittlich 20 Sekunden.

Freundschaftliche Beziehungen

Die konkrete Frage, ob man bei Beziehungen zwischen sehr jungen Kindern überhaupt schon von Freundschaft sprechen kann, wird auch in der wissenschaftlichen Diskussion durchaus unterschiedlich beantwortet. Kinder unter zwei Jahren zeigen bereits eine Vorliebe für Spielkameraden, mit denen sie über Beobachtung und Nachahmung einfache Aktivitäten zusammen ausführen (von Salisch 2015: S. 10; Viernickel 2010; Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014; S. 89f.) Von Salisch beruft sich auf eine nordamerikanische Beobachtungsstudie und gesteht diesen lose wirkenden Verbindungen eine erstaunliche Stabilität zu: „Etwa die Hälfte bis zwei Drittel dieser Sympathiebeziehungen bleiben [...] ein Jahr lang erhalten. Insofern sind die Freundschaften unter Kleinstkindern zeitlich ebenso stabil wie die Freundschaften von älteren Kindern und Jugendlichen, von denen ebenfalls etwa die Hälfte im Jahresverlauf abbricht“ (von Salisch 2015: S.10).

Viernickel (2010) merkt hierzu an: „Auch wenn wir vorsichtig damit sein sollten, bei Kindern in einem Alter, in dem sie zur Selbstauskunft noch nicht fähig sind, bereits von Freundschaften zu sprechen, gibt uns die empirische Forschung doch Hinweise darauf, dass schon Kleinkinder zwischen mehreren Interaktionspartnern differenzierte Wahlen treffen und im Kontakt mit ihnen unterschiedliches Verhalten realisieren“. Kasüschke (2010: S. 212) hingegen betont, dass Freundschaften bei Kindern unter zwei Jahren zwar noch selten sind, aber Gelegenheiten zu Kontakt unter Gleichaltrigen essentiell für die Entwicklung sozialer Beziehungen und dem

Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen ist. Einigkeit herrscht hingegen darüber, dass bereits frühe Kinderfreundschaften positive Auswirkungen auf späteres Konfliktverhalten haben können. Zunächst wird vielfach das Phänomen beschrieben, dass Auseinandersetzungen zwischen engen Freunden häufiger vorkommen als unter Kindern, die nur locker miteinander befreundet sind oder sich nicht mögen und deshalb eher meiden (von Salisch 2015: S. 11; Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 98). Außerdem lernen Kinder in Freundschaftsbeziehungen ihre Konflikte angemessener und effektiver zu lösen. Sie verhalten sich aufgabenbezogener, pflegen eine gewisse Beziehungsqualität und sind emotional stabiler (Kasüschke 2010: S. 212).

Konflikte und Konfliktmanagement

Damit Interaktionen zwischen Kleinkindern ihr oben beschriebenes Entwicklungspotenzial entfalten können, ist die wichtigste Voraussetzung diese Interaktionen in ihrer Besonderheit anzuerkennen und zuzulassen. Häufig werden Kind-Kind-Interaktionen durch die pädagogischen Fachkräfte unterbrochen, weil sie nicht genau hingesehen haben und deshalb nicht die nötige Sensibilität aufbringen können, um entdecken zu können, was gerade zwischen den Kindern passiert. Oft lässt sich aber auch Absicht dahinter erkennen, wobei die Motive grundsätzlich von gutem Willen geprägt sind: Sie wollen einen sich vermeintlich anbahnenden Konflikt vermeiden, Kinder vor dem – meist zu Unrecht unterstellten – aggressiven Verhalten anderer schützen und schnell helfen (Viernickel 2014: S. 168). Will man Kleinkinder in sozialen Situationen darin unterstützen, ihre Kompetenzen im Umgang mit anderen Kindern zu erweitern, so muss man den Interaktionen mit der nötigen Aufmerksamkeit und Interesse beobachten und versuchen Konflikte zu verstehen. Gelingende Interaktionen, die still und entspannt verlaufen, dürfen nicht übersehen werden, auch wenn sie nur von kurzer Dauer sind. Ein defizitorientierter Blick, der die Aufmerksamkeit der Fachkräfte vorrangig auf Signale von Unbehagen lenkt, erhöht die Gefahr, dass Interaktionen als nicht reibungslos verlaufend gedeutet werden und die Kinder in ihren Möglichkeiten, selbst wieder zur gemeinsamen, einvernehmlichen Handlungen zu finden, beschnitten werden (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 95). Eine respektvolle, neugierige Haltung ist gefordert, um nicht über die Köpfe der Kinder hinweg zu agieren, eigene Lösungsversuche der Kinder nicht voreilig zu unterbrechen und Lösungen vorweg zu nehmen (Viernickel 2010). An dieser Stelle wird schnell deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte hier eine Gradwanderung zu meistern haben, indem sie genau abwägen müssen, wann Bewältigungskompetenzen der Kinder überschritten werden und bei drohender Eskalation

eingegriffen werden muss. Ganz ausdrücklich sei hier hervorgehoben, dass gewaltvolle Handlungen, wie beißen, schlagen oder schubsen, zum Schutz des betroffenen Kindes unterbunden werden müssen.

Konfliktursachen verstehen

Ausgrenzen von einzelnen Kindern

Pädagogische Fachkräfte sind bemüht, dass alle Kinder im sozialen Gefüge der Krippengruppe die Chance haben, freundschaftliche Beziehungen aufzubauen und zu pflegen, sodass sie sich der Gemeinschaft zugehörig fühlen können. Das Mitgefühl für „Außenseiter“ ist bei Erwachsenen groß, denn sie können sich gut in die Empfindungen hineinversetzen, die ausgegrenzte Kinder plagen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder dies oft nicht aus Böswilligkeit heraus tun, sondern es sich um einen Entwicklungsschritt handelt, den Kinder gehen müssen, um die Komplexität sozialer Normen zu durchdringen.

Kinder suchen sich ihre Spielpartner nach gleichen Spielinteressen aus und Freundschaften entstehen vermehrt unter Kindern mit ähnlichen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten. Je länger Kinder befreundet sind bzw. je häufiger sie miteinander spielen, desto ähnlicher werden sie sich. Häufig lehnen zwei befreundete Kinder ein drittes Kind ab und bekräftigen so ihre besondere Verbindung (von Salisch 2015: S. 11). Auch Becker-Stoll/ Niesel/Wertfein beschreiben solche Binnenstrukturen bzw. Untergruppierungen innerhalb der Gesamtgruppe und eine frühe Segregation nach Geschlechtern, das bei der Wahl des Spielpartners in diesem Alter ein entscheidendes Kriterium ist. Segregation nach Ähnlichkeit in der frühen Tagesbetreuung kann negative Effekte auf Kinder haben, die in einigen Aspekten „anders“ sind, z.B. im Geschlecht oder kulturellem Hintergrund. Diese sind innerhalb der Kindergruppe häufig weniger beliebt und können deshalb die positiven Erfahrungen in Freundschaftsbeziehungen nicht machen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 95f.).

Nicht Trotz, sondern Autonomieerprobung

Während der Entwicklungsphase der Autonomieerprobung, die typischerweise um den 15. Lebensmonat zu beobachten ist, machen Kinder die begeisterte Erfahrung, dass sie eigene Vorstellungen und Absichten tatsächlich selbst in die Tat umsetzen können. Wenn es aber in seinem Autonomieempfinden an seine Grenzen stößt, weil es das, was es sich vorgenommen hat, nicht verwirklichen lässt, kann das Kind völlig außer sich geraten. Die rationale Überlegung, dass eine Handlung aufgeschoben oder leicht verändert werden kann, übersteigt ihre kognitiven

Möglichkeiten und die Fähigkeiten zur Emotionsregulierung reichen dann hier noch nicht aus (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 99). Handlungsintention, Handlungsziel und Handlungsausführung sind noch eng verknüpft, sodass es zu einem psychischen Systemzusammenbruch kommt, wenn dem Kind die Ausführung verweigert wird oder es in seiner Handlung unterbrochen wird. Das Kind weiß sich nicht zu helfen und reagiert mit einem „Trotzanfall“, der nicht als Ausdruck eines besonders starken Willens, egoistischer Bedürfnisse oder gar als Provokation gegenüber Erwachsenen oder anderen Kindern gedeutet werden sollte (Rauh 2010: S. 98).

Handgreifliche Auseinandersetzungen

Viernickel (2014: S. 164) konstatiert, dass weder vehementes Festhalten und Verteidigen eines interessanten Spielzeugs noch gelegentlich auftretendes An-den-Haaren-Ziehen, Kratzen oder sogar Beißen als Aggressivität gedeutet werden sollte. Sie gibt zu bedenken, dass aggressives Verhalten laut Definition durch die Absicht gekennzeichnet ist, den andern zu schädigen. Da Kleinkinder sich noch nicht geistig in die Situation des Gegenübers hineinversetzen können, ist es ihnen auch nicht möglich, sich vorzustellen, dass ihr eigenes Verhalten den anderen ärgert oder ihm Schmerzen zufügt. Bei manchen jungen Kindern steht hinter solchen Verhaltensweisen das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit oder der Verteidigung des eigenen sozialen Raumes (Gutknecht 2012: S. 100). Auch die Umgebung spielt laut Gutknecht eine Rolle: Überstimulation durch zu viele Spielsachen, zu viele Eindrücke und ein zu anstrengender Tagesablauf können bei Kindern Stress verursachen und das Bedürfnis nach Spannungsabfuhr hervorrufen. Große Enge, fehlende Rückzugsmöglichkeiten, lange Wartezeiten, Übermüdung, Hunger und Langeweile können Verhaltensweisen wie z.B. beißen und schlagen verstärken. Gleiches gilt auch für Situationen, die die Fähigkeit die eigenen Emotionen zu regulieren übersteigen (ebd.). „Kinder beißen aus Frustration oder Ärger, z.B. aufgrund fehlender ausreichender Sprachfähigkeiten, weil sie nicht das erreichen konnten, was sie wollten“ (ebd.).

Besitzkonflikte

„Auseinandersetzungen treten zumeist um die Benutzung oder Inbesitznahme eines Spielzeugs, seltener als Konflikt um Raum oder um die Zuwendung der Betreuerin auf. Gelegentlich, insgesamt jedoch relativ selten kommt es zu isolierten Aggressionen gegenüber anderen Kindern“ (Viernickel 2010). Im täglichen Umgang mit Peers erwerben Kinder ihre Konzepte von Geben und Nehmen und bauen so allmählich moralische Vorstellungen von Fairplay, Gleichheit

und Gerechtigkeit auf, die für die Entwicklung ihres gesamten Sozialverhaltens von großer Bedeutung sind (Kasten 2013: S. 192). Der Streit um Spielzeug stellt eine typische Konfliktsituation in der Kinderkrippe dar, wie durch das eingangs kurz skizzierte Beispiel bereits deutlich wird. Häufig ist jedoch zu beobachten, dass das Interesse an einem Spielzeug verloren geht, sobald es das Kind in Besitz nehmen konnte. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Alter von zwei und drei Jahren eher die Erprobung von Selbstbehauptungsstrategien im Vordergrund steht als Besitzansprüche. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein (2014: S. 99f.) und Kasten (2013: S. 190 – 192) stellen einen Zusammenhang her zwischen dem sich ausdifferenzierenden Selbstbild und Konzepten von Besitz und Eigentum: Im dritten Lebensjahr lernen die Kinder sich selbst zu benennen. Sie verwenden zuerst ihren Namen, später sprechen sie von „ich“ und beschreiben sich Kinder selbst durch konkrete, beobachtbare Sachverhalte wie Fähigkeiten, Kleidung oder Besitz. Dazu zählt für Kinder zunächst alles, was faktisch oder auch nur in ihrer Phantasie zu ihnen gehört. Die Unterscheidung zwischen „mein“ und „dein“ zieht es im nächsten Entwicklungsschritt nach sich, dass die Kinder akzeptieren, dass z.B. Spielzeuge, die ihnen attraktiv erscheinen, anderen gehören und nicht einfach erobert werden können. Besonders im Kontakt mit Peers lernen die Kinder die Grenzen ihres Selbst genauer zu definieren und begreifen „Besitz“ als soziales Konstrukt, in dem man Dinge auch teilen kann, ohne ein Stück „Selbst“ abzugeben. Die Bereitschaft zum Teilen wächst, wenn die Kinder Teilen und Schenken als soziale Geste verstehen, mit der man anderen eine Freude macht und Zuneigung verdeutlicht. Hilfreiche Erfahrungen, um zu dieser Erkenntnis zu gelangen sind, dass Hergeben von Besitz vorübergehend sein kann und zurückgeben einschließt. Erwachsene und ältere Kinder können eine Vorbildrolle einnehmen, indem sie selbst nicht auf ihren Besitz bestehen und persönliche Dinge teilen.

Konfliktmanagement durch organisatorische Maßnahmen

Becker-Stoll/Niesel/ Wertfein (2014: S. 100f.) geben einen Überblick über organisatorische Maßnahmen, die es Fachkräften ermöglichen gelassen und vorausschauend zu agieren: Großzügige Räumlichkeiten bieten sowohl genügend Platz für Bewegungsspiele und können ruhige Ecken und Rückzugsmöglichkeiten für ungestörtes Spiel integrieren. Zu wenig Platz beeinträchtigt die Dauer der Spiele und die Atmosphäre in der Gruppe. Auch die Auswahl des Spielmaterials will wohl überlegt sein. So gilt es zu bedenken, ob eine ausreichende Anzahl zur

Verfügung steht, Darbietung und Aufbewahrung es den Kindern erlaubt, das Angebot zu überblicken und selbst auszuwählen.

Kooperative Interaktionen können durch bewegliche Gegenstände unterstützt werden, die sich transportieren und schieben lassen oder zum Zeigen und Anbieten benutzt werden. Einen besonderen Reiz bieten Puppenwagen, Kartons und Körbe, denn sie sind zum Reinsetzen geeignet und regen Imitationsverhalten an (Damen 2015: S. 40f.).

Gerade wenn Beißen in der Gruppe ein Problem darstellt, muss das Spielzeugangebot um Mundmotorik-Spielsachen erweitert werden. Um die Bedürfnisse der Kinder nach sensorischer Exploration zu befriedigen, eignen sich einfache Musikinstrumente oder Strohhalme. Ist Zahnen der mögliche Auslöser für das Beißen bieten sich Beißringe mit Noppen oder „harte“ Lebensmittel an, um mundmotorische Erfahrungen zu ermöglichen (Gutknecht 2012: S. 104).

Auch der Tagesablauf muss durchdacht strukturiert sein, um einerseits lange Wartezeiten zu vermeiden und andererseits Ruhephasen anbieten zu können. Gerade ein- und zweijährige Kinder verlieren sich in ihren intensiven Aktivitäten und verfügen noch nicht über die Fähigkeit ihre Erregung zu regulieren und Entspannung zuzulassen (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 101). Fachkräfte müssen für Stressreduktion sorgen, indem sie Aktivitäten im Freien anbieten, Körperzeichen von Müdigkeit und Hunger erkennen und z.B. durch ruhige Bewegungen, Berührungsspiele und leises Singen spannungsabbauend wirken (Gutknecht 2012: S. 105).

Wenn Kinder sich im Umgang mit sozialer Nähe und Distanz erproben und z.B. sich durch Wegschubsen anderer Kinder Platz zu verschaffen kann es hilfreich sein Begrenzungsgegenstände einzusetzen, beispielsweise Sitzkissen im Morgenkreis. Dabei ist es wichtig, dass die Fachkraft versucht die Problematik in Worte zu fassen: „Du bist zu nahe bei Anna, sie kann sich nicht bewegen. Setz dich auf dieses Kissen.“ (Gutknecht 2012: S. 105f.).

Angemessene Reaktionen in Konfliktsituationen

Kindliche Emotionen und die eigenen Gefühle

Becker-Stoll/Niesel/Wertfein (2014: S. 102) zeigen deutlich auf, wie ein kompetenter Umgang mit Peerkonflikten in Verbindung steht mit eigenen Gefühlen und Erfahrungen. In den vorangegangenen Kapiteln wurde bereits beschrieben, dass in den ersten drei Lebensjahren Konflikte und emotional aufgeladene Situationen oft entstehen, wenn Kinder an die Grenzen ihrer Fähigkeiten geraten.

In solchen Situationen äußern sie ihre Gefühle impulsiv und ungebremst, sodass jede Erzieherin unmittelbar herausgefordert ist, möglichst rasch und angemessen zu reagieren. Beeinflusst wird ihre Reaktion von eigenen Erfahrungen und davon, welche Haltungen sie bestimmten Gefühlen (z.B. Ärger, Trauer) gegenüber hat und wie sie selbst mit ihren Gefühlen umgeht (Becker-Stoll/Niesel/Wertfein 2014: S. 102).

Die Autorin konnte in ihrer bisherigen Berufstätigkeit die Beobachtung machen, dass es vor allem weiblichen Kollegen oft schwerer zu fallen scheint, mit Wut umzugehen als mit Trauer. So gingen sie feinfühlicher auf weinende Kinder ein, während Kindern, die ihrem Ärger durch Toben, Schreien, Stampfen Luft machen, mit direkten Disziplinierungen und negativen Sanktionen begegnet wird. Dabei handelt es sich allerdings lediglich um zufällige, unsystematische Alltagsbeobachtungen, die selbstverständlich erst empirischer Untersuchung bedürfen, um darauf konkrete Schlussfolgerungen ableiten zu können.

Nach Becker-Stoll/Niesel/Wertfein (2014: S. 120f.) sollten folgende Grundsätze handlungsleitend sein:

- Es gibt klare Regeln, die nicht überschritten werden dürfen.
- Allen Betroffenen wird in gleichem Maße Schutz geboten.
- Alle Beteiligten werden beruhigt und getröstet.
- Fachkräfte nehmen nicht die Haltung des Richters ein, um herauszufinden, wer recht hat und wer falsch liegt, wer angefangen hat oder wer das Opfer einer Auseinandersetzung ist.
- Die Gefühle und Bedürfnisse, die beim Konflikt eine Rolle spielten, werden mit Worten verdeutlicht. Die Herausforderung dabei ist, die jeweiligen unterschiedlichen Sichtweisen der an einem Konflikt beteiligten Kinder einzunehmen und diese wechselseitig darzustellen.

Von Schuldzuweisungen und moralisierenden „Triaden“ Abstand nehmen

Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind noch nicht in der Lage schuldbewusst über ihr eigenes Verhalten nachzudenken, deshalb sind Maßnahmen wie sie häufig bei älteren Kindern zur Anwendung kommen, z.B. Verstärkerpläne und Time-outs, nicht hilfreich. Unangemessene Interventionsstrategien resultieren oftmals aus dem Gefühl der Ohnmacht und dem inneren Drang, einschreitend handeln zu müssen. Dazu zählen sprachliche Reaktionen wie „Triaden“ oder Fragen, die die entwicklungsgemäße Fähigkeit zur Perspektivenübernahme übersteigt. Ebenso unangebracht wie ineffizient sind die Isolation eines schlagenden Kindes und die Aufforderung

an betroffene Kinder sich zu wehren (Gutknecht 2012: S. 103). Gerade moralisierende „Triaden“ sind kontraproduktiv, denn dabei werden Wörter wie „schlagen“, „hauen“ oder „beißen“ so oft wiederholt, dass Kleinkinder dies sogar als Aufforderung verstehen können: „Wir hauen hier nicht. Hauen tut den anderen Kindern weh. Du sollst nicht hauen. Hör bloß auf zu hauen! Hast du mich verstanden?! Es wird nicht gehauen!“ (Gutknecht 2012: S. 103f.).

Moralisierende Verbote geben dem Kind lediglich zu verstehen was es nicht tun soll, doch es weiß nicht wie es sich anders verhalten soll, um mit seiner inneren Anspannung zurechtzukommen oder seine Absichten zu verdeutlichen. Deshalb ist es unabdingbar dem Kind Handlungsalternativen anzubieten. Gutknecht (2012: S. 103) erklärt, dass pädagogische Fachkräfte ihre verbalen Reaktionen sehr deutlich formulieren und an das Sprachverständnis des Kindes anpassen müssen. Dabei würden klare Situationsbeschreibungen helfen, wie z.B.: „Du hast Hanna hingeschubst. Das hat ihr wehgetan. Sie wollte auch mit dem Puppenwagen spielen. Du kannst sagen: Nein Hanna!“

Wichtig ist es, beim natürlichen Mitgefühl des Kindes anzusetzen und dem Kind aufzuzeigen, dass es für den Schmerz des anderen verantwortlich ist, sodass sie die Folgen ihres Handelns erkennen und lernen, wie sie zur Wiedergutmachung beitragen können (Wertfein 2014: S. 50).

Gutknecht (2012: S. 102f.) weist ausdrücklich darauf hin, dass Kleinkinder möglichst zeitnahe eine Reaktion des Erwachsenen brauchen, um den Bezug zu ihrem Verhalten erstellen zu können. Dies kann besonders dann eine Herausforderung für die Fachkräfte werden, wenn zuerst das betroffene Kind getröstet werden muss. Trotzdem sollte bei der Intervention berücksichtigt werden, dass bereits nach zwei Minuten die Aufmerksamkeitsspanne überschritten sein kann.

Hilfe für die „Verletzten“

Wurde ein Kind geschlagen, an den Haaren gezogen oder geschubst, so sind oftmals die seelischen Verletzungen größer als die körperlichen. Trotzdem kann es eine für das Kind sehr bedeutende Geste sein ein Kühlpad an die betroffene Stelle halten zu können oder ein Pflaster geklebt zu bekommen. Fachkräfte können dem Kind so vermitteln, dass sie ihren Kummer ernst nehmen und mitfühlen können. Kinder reagieren in solchen Situationen sehr emotional und brauchen möglicherweise die Nähe der Fachkraft oder einfach eine ruhige, sicherheitspendende Umgebung, um sich beruhigen zu können.

Die Kinder brauchen aber auch Hilfe, um sich angemessen wehren zu können. Auch hier müssen Fachkräfte Handlungsalternativen aufzeigen, die den Kreislauf handgreiflicher Konfliktstrategien

durchbrechen. Gutknecht (2012: S. 102) schlägt hier die Aufforderung zu verbalen Ausrufen wie „Nein“ und „Stopp“ vor, sowie non-verbale Gesten wie das Ausstrecken des Armes.

Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder stärken

Erwachsene sind generell nicht nur in ihrem Konfliktverhalten ein Vorbild für Kinder, weshalb es auch eine Rolle spielt welche Streitkultur innerhalb des Teams gepflegt wird, sondern auch in ihren Ausdrucksmöglichkeiten von Gefühlen. Fachkräfte sollten im Alltag deshalb jede Gelegenheit nutzen, um vor einem lernenden Publikum die eigenen Gefühle in Worte zu fassen. Gutknecht (2012: S. 105) spricht dabei von „Self-Talkings“ wie beispielsweise „Ich kann schon wieder die große Schere nicht finden! Ich weiß nicht wo ich sie hingelegt habe. Das ärgert mich!“. Zu professioneller Responsivität gehört im Allgemeinen auch die sprachliche Begleitung und das spiegeln und synchronisieren von Emotionen durch „Parallel-Talkings“: „Du bist wütend, weil Henri dir die Schaufel weggenommen hat!“ (Gutknecht 2012: S. 45f, 105).

Bewusstsein und Reflexion pädagogischer Fachkräfte: ein Fazit

In diesem Artikel konnte sichtbar gemacht werden, wie eng ein gelungenes Konfliktmanagement und die Förderung von positiven Peerinteraktionen mit der eigenen professionellen pädagogischen Haltung verknüpft sind. Professionalität bedeutet sich seiner eigenen Werthaltungen und subjektiver Theorien bezüglich Auseinandersetzungen zwischen Kindern bewusst zu werden und diese fortlaufend zu reflektieren. Ohne Frage verlangt dies den pädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an reflexiver Kompetenz und Engagement ab. Professionelle Responsivität lässt sich nicht als bloße Methode erlernen. Vielmehr braucht es zunächst die Verinnerlichung der zugrundeliegenden Haltung, um dann in einem (lebens-)langen Prozess der Ausdifferenzierung responsives Verhalten in alle Richtungen zu denken und das eigene Verhalten stets dahingehend zu überprüfen.

Wie können pädagogische Fachkräfte bei diesem Prozess unterstützt werden?

Persönliche Empfindungen spielen eine große Rolle und so gilt es, in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Diversität Haltungen im Team zu reflektieren und gemeinsam pädagogische Handlungsmaximen festzulegen (Becker-Stoll/ Niesel/Wertfein 2014: S. 105). Zur Unterstützung reflexiver Fähigkeiten braucht es Biographiearbeit – also die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Erlebnissen – und kollegialen Austausch.

Diese Maßnahmen sind lohnenswert; allerdings auch zeitintensiv, sodass das oft ins Feld geführte Argument schlechter Rahmenbedingungen auch hier greift.

Doch Gründe für mangelnde Responsivität pädagogischer Fachkräfte sind auch ungenügende Ausbildung, ideologische Positionen, schlechte Bezahlung und dadurch bedingte hohe Fluktuation (Gutknecht 2012: S. 36). Gerade angehende Fachkräfte erleben eine Kluft zwischen der Realität in der Praxis und dem vermittelten Wissen in der Ausbildung. Auszubildende neigen zu stark kontrollierenden Verhaltensweisen im Umgang mit Kindern, die durch Ängste vor Kontrollverlust und Schamgefühlen bedingt werden (ebd.: S. 34f.). Im Rahmen von Anleitungsgesprächen sollten solche Verhaltensweisen offen aber behutsam thematisiert werden. Erfahren angehende Fachkräfte Verständnis für diese oftmals tief verborgenen und sensiblen Gefühle, sind sie in der Lage umfassend darüber nachzudenken und gemeinsam mit Praxismentoren alternative Handlungsweisen zu entwickeln. „Damit responsives Verhalten handlungsleitend wird, muss es tief internalisiert und personalisiert, als Habitus gezielt aufgebaut werden. Aufseiten der Praxismentorinnen ist daher eine Aus- und Weiterbildung erforderlich, um in die Praxis spezifisch unterstützen zu können“ (ebd.: S. 36). Es muss also möglich gemacht werden, dass angehende Fachkräfte Fachkompetenz nicht nur erleben, beobachten und nachahmen, sondern auch erfahren, warum Anleitungen und Kollegen so handeln. Regelmäßige Reflexionsgespräche bieten die Möglichkeit, dass Praxismentoren Rückmeldung geben z.B. bezüglich entwicklungsangemessenen Handlungsstrategien und regulativen Kompetenzen in der Arbeit mit der Kindergruppe. Ohne Feedback sind die Auszubildenden in „Lerning-by-doing-Settings“ ganz auf sich selbst und ihr Laienwissen gestellt (ebd.: S. 34).

Literatur

- Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2014): Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Damen, Sonja (2015): Kinder brauchen Kinder. Pädagogische Qualität weiterentwickeln (7). Dossier Kinder unter drei. In: Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, Bd. 10. Freiburg: Verlag Herder, S. 40–41.
- Gutknecht, Dorothee (2012): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kammerlander, Carola; Weegmann, Waltraud (Hg.) (2010): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kasten, Hartmut (2013): 0–3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- Kasüschke, Dagmar (2010): Krippenkinder in Interaktion mit anderen Kindern – Lernen und Spielen in altersgemischten Gruppen. In: Kammerlander, Carola; Weegmann, Waltraud (Hg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 208–219.
- Neuß, Norbert (Hg.) (2014): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Rauh, Hellgrad (2010): Entwicklungspsychologische Grundlagen II: Das Kleinstkind. In: Kammerlander, Carola; Weegmann, Waltraud (Hg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 92–99.
- Salisch, Maria von (2015): Miteinander durch dick und dünn gehen. Freundschaften zwischen Kindern. In: Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, Bd. 45. Freiburg: Verlag Herder, S. 8–13.
- Staats, Hermann (2014): Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Viernickel, Susanne (2010): Soziale Kontakte und Beziehungen zwischen Kleinkindern. Online verfügbar unter <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/bildungsbereiche/soziale/SozialeKontakeundBeziehungen.php>, zuletzt geprüft am 28.07.2016.
- Viernickel, Susanne (2014): Spiele und Kontakte unter Kleinstkindern. In: Norbert Neuß (Hg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 161–171.
- Wertfein, Monika (2014): Der kompetente Säugling – entwicklungspsychologisches Basiswissen. In: Norbert Neuß (Hg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 45–58.

Bisher erschienene Beiträge:

1. Brendebach, Christine: Die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements angesichts der demographischen Herausforderungen
2. Sommer-Himmel, Roswitha: Wohin bilden wir unsere Kinder? Eltern und Kita unter Druck – wenn Anforderungen und Erwartungshaltungen kollidieren
3. Kranenpohl, Uwe: Die neue Grundordnung der Evangelischen Hochschule Nürnberg
4. König, Joachim: Nachhaltigkeit in der Sozialen Arbeit – Konzeptionelle, praktische und empirische Implikationen aus pädagogischer Sicht
5. Städtler-Mach, Barbara: Grenzen und Verletzlichkeit im Alter
6. Füglein, Kurt: Hochschule ist anders
7. Schellberg, Klaus: Von der Pionierzeit zur Konsolidierung – ein Abriss der Entwicklung des Sozialmanagements
8. Kaltschmidt, Corinna: Habe Fragen, suche Antworten! Die Geschwisterbeziehung in Familien mit Kindern ohne und mit Behinderung
9. Kruse Jürgen: Stationen eines akademischen Lebens als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen
10. Schübler, Marion: Hochschuldidaktik im Kontext der Theaterpädagogik
11. Kranenpohl, Uwe: Keine „Stunde der Exekutive“(?) – Bundestag und Bundesverfassungsgericht in der „Eurokrise“
12. Frisch, Ralf: Gewalt als Krise der Religion – Eine theologische Auseinandersetzung mit der dunklen Seite der Macht
13. Kuch, Michael: Hören und Verstehen – Wodurch das Erkennen Freude macht. Theologische Bemerkungen
14. König, Joachim: Arbeitslosigkeit – Belastungs- und Bewältigungsprozesse als Herausforderung für die Erwachsenenbildung
15. Schübler, Marion: Erfahrungsorientierte Didaktik als Etüde. Methoden als Bedingung für ästhetische Bildungsprozesse

16. Köhler, Anne-Sophie & König, Joachim: Marginalisierte und schwer erreichbare junge Menschen mit komplexen Problemlagen als Zielgruppe der Jugendsozialarbeit
17. Winkler, Kathrin: Migration und Mehrsprachigkeit - Ein kritisches Verhältnis im Bildungskontext Schule
18. König, Joachim: Bildung ganzheitlich denken und gemeinsam verantworten
19. Sommer-Himmel, Roswitha: Akademisierung als Mehrwert in Kindertageseinrichtungen?
20. Sommer-Himmel, Roswitha & Link, Marita: Forschendes Lernen am Beispiel des Lehr- und Lernformates „Praxisforschung“: Eine systematische Begegnung zwischen Theorie und Praxis
21. König, Joachim & Ottmann, Sebastian: Marktforschung in der Sozialwirtschaft – von der Theorie zur Praxis
22. Manzeschke, Arne: Homo imagines faber – Menschenbildlichkeit zwischen Idolatrie und Selbstreflexivität
23. Bayer, Michael: Die Welt aus den sozialen Fugen – Ein soziologischer Blick
24. Wölfel, Anne: Ich kann nicht mehr und jetzt? – Pflegende Angehörige an der Grenze zur Überlastung - Konzeption eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung des Belastungsniveaus und der Bewältigungsstrategien, zur Bedarfsermittlung im Rahmen der Beratung pflegender Angehöriger