

Evangelische Hochschule Nürnberg

Soziale Arbeit, Bachelor of Arts

Bachelorarbeit

**Herausforderndem Verhalten von
Kindern in Kitas begegnen**

Facing challenging behavior of children in
day-care centers

Verfasserin: Inga Wunderle

Erstgutachterin: Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Karl Titze

Abgabetermin: 25.01.2021

Zusammenfassung

Kinder mit herausforderndem Verhalten können Fachkräfte im pädagogischen Alltag an die Belastungsgrenze bringen. Auch in der Literatur und in Studien wird dieses Thema aufgegriffen, besonders bei Fröhlich-Gildhoff. Deswegen wird sich in der vorliegenden Arbeit über die Methode der Literaturlarbeit mit den Begegnungsmöglichkeiten der Fachkräfte mit Kindern mit herausforderndem Verhalten im pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen auseinandergesetzt. Es wird dabei darauf eingegangen, was die Bezeichnung herausforderndes Verhalten beinhaltet, was mögliche Entstehungsfaktoren sind und ein kurzer Überblick über die Verteilung und die Häufigkeit gegeben. Bei der pädagogischen Arbeit wird zuerst der aktuelle Forschungsstand und dann verschiedene Ansatzpunkte dargestellt. Das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte und die Zusammenarbeit mit den Eltern in Bezug auf dieses Thema sind weitere Punkte, welche aufgegriffen werden. Im anschließenden Diskussionsteil werden die Befunde bewertet und der Frage, welche Einflussfaktoren und Hindernisse es für den professionellen Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten für Fachkräfte gibt, nachgegangen. Aus der Untersuchung geht hervor, dass eine umfangreichere Aus- und Weiterbildung zu diesem Thema angestrebt werden muss, um das Fachwissen zu erweitern, wodurch eine Haltungsänderung erreicht werden kann.

Abstract

Children with challenging behavior can push professionals to the limit in their daily work. This topic is also taken up in literature and studies, especially in Fröhlich-Gildhoff's work. Therefore, the present paper uses the method of literature work to deal with the possibilities of encountering children with challenging behavior in the pedagogical everyday life of professionals in day-care centers. It discusses what the term challenging behavior entails and what possible causal factors are, as well as a brief overview of the distribution and frequency. In the pedagogical work, first the current state of research and then the different approaches are discussed. The self-understanding of the pedagogical staff and cooperation with the parents in relation to this topic are further points which are presented. In the following discussion part, the findings are then evaluated and the question of influencing factors and obstacles for the professional handling of children with challenging behavior for professionals is investigated. It is clear from the research that there is a need for more extensive education and training on the subject to increase expertise, which can lead to a change in attitudes.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Herausforderndes Verhalten im vorschulischen Alter.....	3
2.1	Begriffsklärung.....	3
2.2	Entstehungsfaktoren	5
2.3	Häufigkeit und Verteilung	10
3	Pädagogische Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten	12
3.1	Aktueller Forschungsstand	12
3.2	Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit.....	17
3.2.1	Handlungs- und Begegnungsmöglichkeiten.....	17
3.2.2	Das Prozessmodell zum professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten	21
3.2.3	Programme und Materialien	23
3.2.4	Förderung sozial-emotionale Kompetenz.....	25
3.3	Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte	27
3.4	Zusammenarbeit mit den Eltern	31
4	Diskussion	36
4.1	Bewertung der Befunde.....	36
4.2	Einflussfaktoren und Hindernisse für den professionellen Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten.....	37
5	Fazit.....	43
	Literaturverzeichnis	44
	Abbildungsverzeichnis	46
	Erklärung	47

1 Einleitung

Zu dem Thema herausforderndes Verhalten von Kindern in Kindertageseinrichtungen wurde in Studien festgestellt, dass sich Fachkräfte durch dieses stark belastet fühlen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 67; Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 59, zitiert nach Rudow 2004, S. 4). Herausforderndes Verhalten ist dabei für jede Fachkraft anders definiert, da dies von eigenen Erfahrungen, der Haltung, dem Fachwissen und dem individuellen Belastungserleben abhängt (Buschmann und Kröber 2018). Der Begriff herausforderndes Verhalten enthält bereits die Perspektive, dass Fachkräfte Verhalten als herausfordernd erleben und hat nicht den Fokus auf die Probleme, welche sich aus dem Verhalten ergeben. Es werden dabei die Handlungsmöglichkeiten und die Ressourcen betrachtet (Walther 2015, S. 48-49). Dennoch werden in dieser Arbeit auch Begriffe wie auffälliges Verhalten und Verhaltensauffälligkeiten verwendet, da diese Begriffe häufig in der Literatur zu diesem Thema zu finden sind.

An dieses Thema wird in folgender Arbeit über die Literaturliteratur herangegangen. Es wird sich mit der Forschungsfrage beschäftigt, welche Einflussfaktoren und Hindernisse es für den professionellen Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten gibt. Ziel dieser Arbeit ist es auf die pädagogische Arbeit einzugehen und Ansatzpunkte herauszuarbeiten sowie Besonderheiten darzustellen.

Dazu wird zuerst der Begriff herausforderndes Verhalten geklärt und auf einige mögliche Einflussfaktoren bei der Entstehung eines solchen Verhaltens, insbesondere auf das biopsychosoziale Modell, eingegangen. Anschließend wird ein Überblick über die Häufigkeit und Verteilung von herausforderndem Verhalten bei Kindern gegeben. Im Anschluss wird die pädagogische Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten betrachtet, wobei auf den aktuellen Forschungsstand zu diesem Thema eingegangen wird. Bei den Ansatzpunkten für die pädagogische Arbeit, werden verschiedene Handlungs- und Begegnungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte beleuchtet, wie zum Beispiel spezifische Strategien oder das Prozessmodell zum professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten. Programme und Materialien zur Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten und auch wie die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen umgesetzt werden kann, werden dargelegt. Außerdem werden Faktoren für ein bestimmtes Selbstverständnis, welche bei den Fachkräften in der Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten vorhanden sein sollten, aufgegriffen. Da hier die

Zusammenarbeit mit den Eltern besonders wichtig ist, werden relevante Punkte dargestellt. Im Diskussionsteil werden die Befunde bewertet und auf die Forschungsfrage eingegangen. Die Aussagen und Resultate der Arbeit werden in einem Fazit zusammengefasst.

Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit kann kein vollständiger Überblick über das Thema gegeben werden, weshalb gewisse Themen kürzer behandelt werden.

2 Herausforderndes Verhalten im vorschulischen Alter

2.1 Begriffsklärung

Herausforderndes Verhalten von Kindern sind Verhaltensweisen, welche „für andere - zumeist für die Erwachsenen - eine (besondere) Herausforderung darstell[en].“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 13)

Fröhlich-Gildhoff gibt mit diesem Zitat eine sehr grobe Eingrenzung des Begriffs herausforderndes Verhalten. Gleichzeitig unterstreicht er hiermit die systemische Sichtweise auf das Thema. Denn bei herausforderndem Verhalten geht es um die Interaktion mit einem Kind, die als herausfordernd erlebt wird und nicht um die Auffälligkeit, welche ein Kind zeigt (ebd.). Thiersch definiert dies so:

Herausforderndes Verhalten meint - zum einen - , dass Menschen aus eigenem Antrieb und Vermögen sich nicht auf übliche Wege der Kommunikation einlassen, dass sie auf Vorgaben und Angebote nicht reagieren, dass sie verstören, irritieren, provozieren, um etwas auszudrücken oder sich der üblichen Kommunikation zu verweigern. Herausforderndes Verhalten aber ist - zum zweiten - gerade in dieser Verweigerung eine Aufforderung an den anderen, [...] gerade die Störung oder Verweigerung der Kommunikation als Kommunikation zu akzeptieren. (Walther 2015, S. 48, zitiert nach Thiersch, 2012, S. 17)

Dennoch soll hier auch auf den Begriff der (Verhaltens-)Auffälligkeit eingegangen werden, um an das Thema über verschiedene Sichtweisen herangehen zu können. Denn oft wird ein Kind als verhaltensauffällig bezeichnet, wenn es mit seinem Verhalten herausfordert (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 373).

Hierzu stellt sich zuerst die Frage, ob es sich klar abgrenzen lässt, ob ein Verhalten auffällig oder unauffällig ist oder ob es sich dabei eher um ein Kontinuum handelt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 15). Um ein Verhalten als auffällig oder unauffällig beschreiben zu können, hängt davon ab, ob es von der Norm abweicht oder nicht. Dabei gibt es unterschiedliche Normen, auf die Bezug genommen werden kann. Soziale Normen beschreiben die Erwartungen der Gesellschaft und des sozialen Umfelds. Sie sind teilweise fest, aber können sich auch mit dem Älterwerden ändern. Beispielsweise wird ein Verhalten, welches als Kleinkind noch als normal angesehen wird, bei einem Vorschulkind als abweichend angesehen. Die Kontingenz von Verhaltensweisen und Merkmalen spielt bei der statistischen Norm die entscheidende Rolle. Die Merkmale, welche hier gemeint sind, sind messbar und können in Bezug zu der Normalverteilung gesetzt werden. Die funktionale

Norm definiert sich durch festgelegte Anforderungen, die erfüllt werden müssen. Ideale Normen stellen diejenigen als nicht abweichend dar, welche einem Ideal in bestimmten Merkmalen übereinstimmen oder sehr nahekommen. Subjektive Normen gehen vom Individuum aus, aber können sich auch mit den Normen anderer überlappen (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 63-64). Eine „(Verhaltens-) Auffälligkeit ist [bei dieser Betrachtungsweise] ein soziales Konstrukt, das im Zusammenhang mit sozialen Gruppen- oder Individualnormen zu betrachten ist.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 31)

Um abzuwägen, ob ein Abweichen von der Norm bedeutend ist, führt Harnach-Beck einen Katalog von Kriterien zusammen. Dieser beinhaltet erstens das Alter und das Geschlecht, welches in Verbindung mit dem Verhalten zu betrachten ist, zweitens die Dauer des Verhaltens sowie drittens die aktuellen Lebensumstände. Der vierte Punkt ist die soziokulturelle Zugehörigkeit, welche wiederum die Normen beeinflusst. Als fünfter Punkt werden die Art und Vielfalt der Symptome aufgeführt. Dies gibt Aufschluss auf die Schwere der Beeinträchtigung. Beim sechsten Punkt geht es um die Häufigkeit und Intensität von Symptomen sowie die Situationsabhängigkeit der Verhaltensweisen. Der siebte Punkt spricht die Veränderung im Verhalten des Kindes an (ebd., S. 18-19, zitiert nach Harnach-Beck 2000).

Anhand dieser vielen Faktoren gibt es Anhaltspunkte, um auffälliges Verhalten von unauffälligen Verhalten abzugrenzen, dennoch ist die Unterscheidung nicht immer ganz einfach, vor allem weil „die Entwicklung in den ersten Lebensjahren sprunghaft und innerhalb einer großen Variationsbreite erfolgt.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 50)

Bei einer Vielzahl von Abweichungen kann es auch zu einer Diagnose von Auffälligkeiten oder seelischen Störungen kommen, welche im ICD-10 oder DSM IV beschrieben und kategorisiert sind. Hier wird zwischen drei Gruppen unterschieden, nämlich internalisierenden (beispielsweise sozialer Rückzug, Ängstlichkeit), externalisierenden (beispielsweise dissoziales, aggressives Verhalten) und gemischten Störungen (beispielsweise soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme) (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 31-32). Zu solch einer Einordnung kommt es jedoch erst, „wenn diese Abweichungen auf einer individuellen und/oder einer sozialen Ebene mit Belastungen und Beeinträchtigungen von Lebensfunktionen einhergehen.“ (Fröhlich-Gildhoff und Petermann 2013, S. 55)

2.2 Entstehungsfaktoren

Entstehungsfaktoren von herausforderndem Verhalten lassen sich nicht eindeutig und klar benennen. Fröhlich-Gildhoff beschreibt dies so:

Verhaltensauffälligkeiten werden [...] als eine mögliche Variante unterschiedlicher Entwicklungsverläufe gesehen. Es lassen sich dabei keine eindeutigen linearen Kausalitäten herstellen. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 33)

Es herrscht das Prinzip der Äquifinalität und der Multifinalität, das heißt, dass Organismen trotz unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Entwicklungswege das gleiche Entwicklungsziel erreichen können und dass trotz ähnlicher Ausgangsbedingungen aufgrund anderer Rahmenbedingungen unterschiedliche Entwicklungsziele erreicht werden (ebd.).

Ein Modell, das jedoch zur Erklärung des Verhaltens beitragen kann, ist das bio-psycho-soziale Modell.

Der Grundgedanke des Bio-Psycho-Sozialen Modells besteht darin, dass der Mensch mit biologischen Ausgangsbedingungen auf die Welt kommt und dann im Wechselspiel mit sozialen Faktoren - und den dabei gemachten Erfahrungen - sich die innerseelische Struktur, das ‚Selbst‘, bildet. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 17)

Beim integrierten bio-psycho-sozialen Modell (siehe Abbildung 1) kommt noch hinzu, dass das Kind Entwicklungsaufgaben oder andere Anforderungen bewältigen muss. Dies können durch die vorhandenen Risiko- und Schutzfaktoren entweder entwicklungsförderlich oder entwicklungseinschränkend verlaufen (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 27). Folgend wird näher auf einzelne Teile des bio-psycho-sozialen Modells eingegangen.

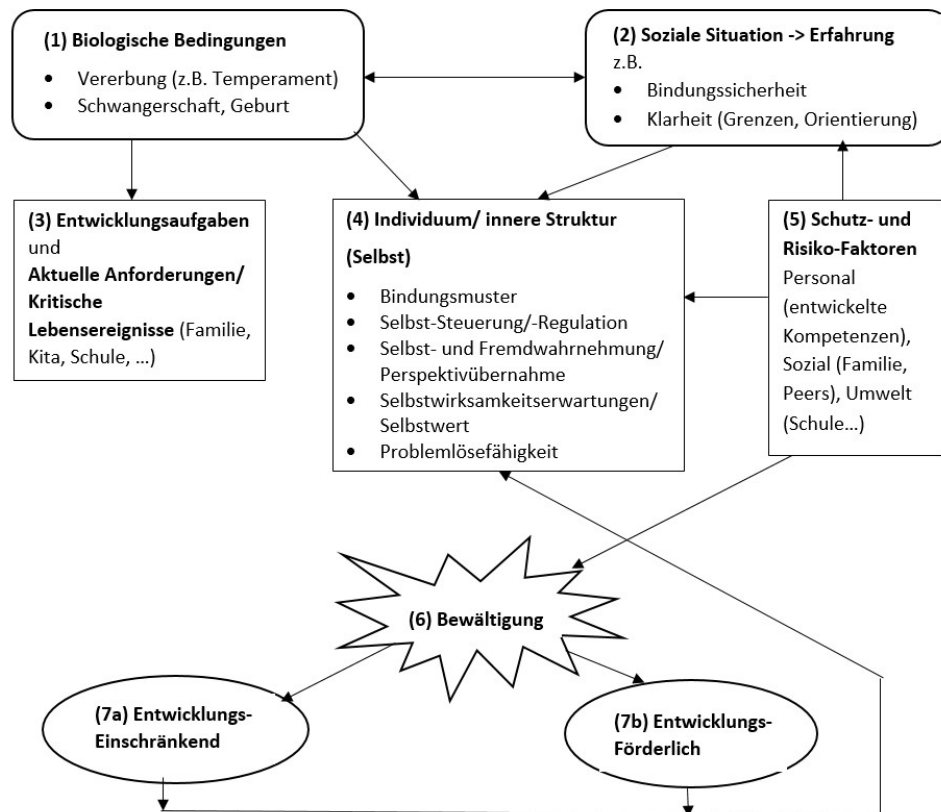


Abbildung 1: Integriertes bio-psycho-soziales Modell (in Anlehnung an (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 18); Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 25)

Zu den biologischen Bedingungen (siehe Abbildung 1 (1)) und der Beeinflussung von Verhalten allgemein lässt sich anhand der Forschungsergebnisse aus der Epigenetik festhalten, dass Möglichkeiten von Eigenschaften vererbt werden, die sich teilweise abhängig von Umwelteinflüssen zeigen und sich durch soziale Interaktionen gestalten lassen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 18-20). Weiter kann zu den biologischen Bedingungen angeführt werden, dass „offensichtliche neurologische Verletzungen, die z.B. durch prä-, peri- oder postnatale Bedingungen verursacht sind, eine größere Bedeutung für die Herausbildung von auffälligem Verhalten [haben]. Sie haben oft sekundär negative Auswirkungen auf Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Möglichkeiten der Emotionsregulation.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 43) Des Weiteren ist das Temperament ein genetisch bedingter Faktor, der „individuelle Unterschiede in der Schwelle der Erregbarkeit und der Intensität emotionaler Erfahrung“ (ebd., S. 44, zitiert nach Walden und Smith 1997, Friedlmeier 1999) hervorbringt. Es wird zwischen drei Typen unterschieden, welche in ihrer Anpassungsfähigkeit an neue Situationen differieren, das einfache Kind, das schwierige Kind und das langsam auftauende Kind (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 18, zitiert nach Schmeck 2003, S. 159 f.).

Erfahrungen (siehe Abbildung 1 (2)) macht der Mensch ab seiner ersten Lebensminute, da er in die Interaktion mit der Umwelt tritt und soziale Prozesse stattfinden. Diese wiederum sind der Grundstein für die Entstehung der Selbststruktur (siehe Abbildung 1 (4)). Ein bedeutender Faktor ist dabei die „Passung zwischen Kind und Bezugspersonen“ (Fröhlich-Gildhoff und Petermann 2013, S. 44, zitiert nach Resch 2004, S. 37) sowie der elterliche Erziehungsstil. Weitere wichtige Faktoren, sind die „Unterstützung [der] kindliche[n] Emotionsregulation und Affekt Abstimmung, [das] Erfahren einer sicheren Bindung [und das] Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 44), auf welche folgend eingegangen wird.

Bei der Emotionsregulation geht es um eine gemeinsame Regulation der Gefühle,

dabei sind die Neugeborenen noch ganz auf die Regulation ihrer Emotionen durch die Bezugspersonen angewiesen, während ältere Säuglinge und Kleinkinder in zunehmendem Maße geringe emotionale Belastungen selbst regulieren können, jedoch beim Erleben negativer Gefühle auf Bewältigungshilfen seitens der Eltern angewiesen sind. (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 45, zitiert nach Petermann und Wiedebusch 2003, S. 62)

Bei Lachmann bedeutet das, „dass das Verhalten eines jeden Partners das des anderen beeinflusst. Das bedeutet zugleich, dass das Verhalten von A prädiktiv ist für das Verhalten von B und umgekehrt [...]. Der Säugling lernt, bestimmte Muster der Selbst- und interaktiven Regulation zu erwarten.“ (ebd., zitiert nach Lachmann 2004). Hier können auch Ursachen für Entwicklungsstörungen liegen, denn wenn Bezugspersonen die Emotionen nicht angemessen regulieren können, kann das zu einem Teufelskreis führen, in dem das Kind durch unangemessene Emotionsregulation „in einem permanenten Spannungszustand [bleibt], der durch Aktivitäten wie Schreien usw. aufrechterhalten wird. Dadurch steigen die Spannungen bei der (überforderten) Bezugsperson, es kommt zu negativen Emotionen, die die Unruhe beim Kind wiederum verstärken.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 30) Bei Fonagy et al. wird außerdem dem Spiegeln der kindlichen Affekte eine bedeutende Rolle zugeschrieben:

Kongruenz und Eindeutigkeit [werden] als Qualitäten der elterlichen Spiegelfunktion identifiziert, die von essenzieller Bedeutung für das Kind sind, um die Fähigkeit zu einer sogenannten sekundären Repräsentanz seiner affektiven Zustände zu entwickeln. (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 45, zitiert nach Fonagy et al. 2004, S. 219)

Bei nicht erfolgreicher Emotionsregulation und Affekt Abstimmung kann es zu Defiziten in der Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle sowie Empathie und Perspektivübernahme kommen (ebd., S. 45-47).

Zu den Bindungserfahrungen gibt es folgende Erkenntnisse. Sichere Bindungserfahrungen sind für das Kind einerseits wesentlich, da sie ausschlaggebend für das eigene Bindungsverhalten in Zukunft sind und andererseits bei der Bildung der Selbst-Struktur mitwirken (ebd., S. 43). Gleichzeitig wird somit auch die Neugier und die offene Weltbegegnungshaltung beeinflusst (ebd.). Die Feinfühligkeit der Bezugspersonen ist ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von Bindungsrepräsentationen, dies beinhaltet „die Fähigkeit, die Signale des Kindes (1) wahrzunehmen, (2) richtig zu interpretieren sowie (3) prompt und (4) angemessen zu beantworten.“ (ebd.) Je nach Verhalten der Eltern kann es zu einem bestimmten Bindungstyp beim Kind kommen, vier lassen sich dabei unterscheiden: die sichere, die unsicher-vermeidende, die ambivalent-unsichere und die desorganisierte Bindung (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 50-51). In verschiedenen Studien wurden Zusammenhänge bei auffälligem Verhalten und den Bindungstypen der unsicheren und desorganisierten Bindung festgestellt, zweiteres stellt eine spezifische Risikogruppe für herausforderndes Verhalten dar (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 44).

Auch die Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Faktor. Sie wird durch erfolgreiche Handlungserfahrungen des Kindes und angemessene Rückmeldung der Bezugspersonen erlangt. Dadurch wird bewirkt, dass das Kind zukünftig „auf seine Fähigkeiten und verfügbaren Mittel vertrauen [kann] [...] und davon aus[geht], ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen am Ende tatsächlich erreichen zu können.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 52) Kontrollerleben hängt zusammen mit Selbstwirksamkeitserleben und wird nach Fröhlich-Gildhoff und Eichin „über (Beziehungs-)Erfahrungen von Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit aufgebaut. [...] Auf emotionaler Ebene entsteht ein Grundgefühl von Sicherheit.“ (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 51) Stress und Angst sowie geringerer Selbstwert oder auch das Gefühl einer Unfähigkeit zu handeln, können Folgen von fehlendem Kontroll- oder Selbstwirksamkeitserleben sein (ebd., S. 52).

Die Selbststruktur (siehe Abbildung 1 (4)), welche nun schon einige Male erwähnt ist, bildet sich vereinfacht gesagt aus der Bündelung ähnlicher Erinnerungsmuster, die in Schemas zusammengeführt werden. Diese Schemas sind beständig. Sie steuern im Endeffekt das Bindungsverhalten von Kindern und beeinflussen wiederum die Aufnahme und

Verarbeitung von Sinnesreizen, treffen also die Entscheidung darüber, welche Erfahrungen als Erinnerungen beibehalten werden und somit an die Schemas anknüpfen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 38). Fröhlich-Gildhoff nennt sechs Faktoren, denen bei der Entstehung der Selbststruktur eine besondere Bedeutung zukommt:

1. das Erfahren einer sicheren Bindung; 2. die Unterstützung kindlicher Emotionsregulation und Affektabstimmung; 3. der Aufbau emotionaler und kognitiver Perspektivenübernahme („Mentalisierungsfähigkeit“); 4. das Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit; 5. der Aufbau kognitiver Schemata und allgemeine Problemlösekompetenzen; 6. der Aufbau sozialer Kompetenz. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 26)

Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung des Kindes haben auch die Risiko- und Schutzfaktoren (siehe Abbildung 1 (5)). Bei den Risiko- und Schutzfaktoren kann eine negative Entwicklung des Kindes davon abhängen, ob mehrere Risikofaktoren gleichzeitig auftreten und wie sich das Zusammenspiel mit den Schutzfaktoren gestaltet (Fröhlich-Gildhoff und Petermann 2013, S. 56-57). „Diese Schutz- und Risikofaktoren werden in personale, also im Individuum liegende, soziale, das heißt das unmittelbare soziale Umfeld betreffende und weitere Umwelt-Faktoren unterschieden.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 29) Risikofaktoren sind beispielsweise prä-, peri- und postnatale Belastungen oder auch ein niedriger sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Armut (Fröhlich-Gildhoff und Petermann 2013, S. 57). Durch die Resilienzforschung wurde herausgefunden, „dass schützende Bedingungen, v. a. stabilisierende Beziehungserfahrungen, eine hohe risikomindernde und kompensatorische Wirkung haben.“ (Fröhlich-Gildhoff und Petermann 2013, S. 57, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2011; Luthar, 2006; Opp & Fingerle, 2007)

Eine bedeutsame Variable für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten ist auch die Art der Bewältigung (siehe Abbildung 1 (6)) der Entwicklungsaufgaben (siehe Abbildung 1 (3)). Ob die Bewältigung entwicklungseinschränkend (siehe Abbildung 1 (7a)) oder entwicklungsförderlich (siehe Abbildung 1 (7b)) abläuft, hängt vom individuellen bio-psycho-sozialen Modell und den vorhandenen Risiko- und Schutzfaktoren ab (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 24-25).

Diese Entwicklungsaufgaben resultieren aus

- biologischen Faktoren (z.B. der Notwendigkeit, physiologische Zustände wie den Schlaf Wach Rhythmus zu regulieren oder Laufen zu lernen)

- gesellschaftlichen Vorgaben, Zielen und Erwartungen (z. B. dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schulpflicht mit sechs Jahren)
- sowie individuellen Zielsetzungen. (ebd., S. 25)

Des Weiteren führt Fröhlich-Gildhoff an, dass die

Art der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bzw. Entwicklungsübergänge große Bedeutung für Weiterentwicklung der Selbststruktur [hat]: Eine gelingende Bewältigung ist selbstwertstärkend und führt dazu, neue Herausforderungen mutiger und letztlich in der Regel kompetenter anzugehen. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 57)

2.3 Häufigkeit und Verteilung

In diesem Kapitel werden einige Studienergebnisse zur Häufigkeit und Verteilung von herausforderndem Verhalten dargestellt. Die Daten in Bezug auf das Auftreten von herausforderndem Verhalten oder Verhaltensauffälligkeiten aus unterschiedlichen Studien weichen voneinander ab. Dies lässt sich auf unterschiedliche Untersuchungsdesigns zurückzuführen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 32). Viele der Studien sind breit angelegt. Oft beurteilen Eltern oder andere Bezugspersonen mithilfe von standardisierten Diagnose- oder Screeningfragebögen das Verhalten ihrer Kinder. Im Unterschied zur klinischen Diagnostik wird hier nicht auf eine ganzheitliche Beobachtung (mit verschiedenen Methoden, in unterschiedlichen Settings und ohne weitere Informationen von Anderen im Umfeld) zurückgegriffen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 374).

Im Durchschnitt zeigen nationale Studien, dass 10-18% der Kindergartenkinder Verhaltensauffälligkeiten zeigen (Schwab 2016, S. 89, zitiert nach Hölling et al. 2014; Barkmann und Schulte-Markwort 2004; Fröhlich-Gildhoff 2013; Stein 2013, S. 83), andere wiederum gehen von höheren Werten aus (ebd., zitiert nach Tröster und Reineke 2007; Kuschel et al. 2004). Eine weitere Erkenntnis aus den Studien ist, dass die Einordnung des Verhaltens der Kinder als auffällig zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern sehr differiert (ebd., zitiert nach Kuschel et al. 2008, S. 166f.; Tröster und Reineke 2007, S. 174). Mütter, deren Kinder ausgeprägte Entwicklungsdefizite aufzeigen, erkennen laut den Untersuchungen von Deimann et al. diese Diagnose nicht an (ebd., zitiert nach Deimann et al., 2005, S. 133). In der Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wurden Fachkräfte aus 101 Kindertageseinrichtungen befragt. In dieser Studie sind die meisten Nennungen bei auffälligem Verhalten aggressive

Verhaltensweisen, Hyperaktivität und Auffälligkeiten im Bereich Konzentration und Durchhaltevermögen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 65). Diese Studie kommt auch zu dem Ergebnis, dass die pädagogischen Fachkräfte fast jedes vierte Kind als verhaltensauffällig einschätzen, jedoch nur bei weniger als der Hälfte der Kinder eine Verhaltensauffälligkeit extern diagnostiziert ist (ebd., S. 66).

In der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) des Robert Koch Instituts, die in Deutschland die am breitesten angelegte Studie darstellt, wurde eine Befragung der Eltern unter anderem zum Verhalten ihrer Kinder mit dem Screeninginstrument „Strengths and Difficulties Questionnaire“ durchgeführt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 375). Es fand dabei eine Basiserhebung und eine Wiederholung statt. Hölling fasst dabei zusammen:

Insgesamt 20,2 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren ließen sich in der KiGGS Welle 1 (2009-2012) mit dem SDQ-Symptomfragebogen einer Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten (grenzwertig auffällig oder auffällig im SDQ-Gesamtproblemwert, deutsche Normierung) zuordnen; in der KiGGS Basiserhebung (2003-2006) waren dies 20,0 %. Damit ließ sich insgesamt keine bedeutsame Veränderung über die Zeit in der Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten nachweisen. (ebd., zitiert nach Hölling et al., 2014, S. 809)

Generell lassen sich in der Studie deutliche Differenzen abhängig vom Sozialstatus der Kinder erkennen, denn Kinder mit einem niedrigen sozialökonomischen Status werden hier doppelt so häufig als auffällig beurteilt als Kinder aus Familien mit einem hohen Sozialstatus (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 53). Laut Fröhlich-Gildhoff „verschärft sich [die Situation] zusätzlich, da die meisten dieser Kinder trotz dieser Einschätzung keine adäquate Unterstützung erhalten und sich die Probleme dadurch chronifizieren.“ (ebd.) Weiter wurde festgestellt, dass Jungen im Gegensatz zu Mädchen häufiger als auffällig eingeschätzt werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 375). Die differierenden Ergebnisse bei Jungen und Mädchen sind auch darauf zurückzuführen, dass Jungen eher externalisierende Verhaltensweisen (Aggressivität, Hyperaktivität, Konzentrationsmangel usw.) und Mädchen internalisierende Verhaltensweisen (Depression, Angst usw.) aufzeigen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 52). Externalisierendes Verhalten wird oft schneller wahrgenommen, da „sich die Umgebung i.d.R. gestört fühlt und die Betroffenen schneller an gesetzte Grenzen gelangen“ (ebd.). Internalisierendes Verhalten ist dahingegen eher durch Auffälligkeiten, die nach „innen bzw. auf sich selbst [gerichtet sind] und weniger die Umwelt belasten“ (ebd.) und so nicht sofort erkannt werden.

3 Pädagogische Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten

3.1 Aktueller Forschungsstand

Um den aktuelle Forschungsstand darzustellen werden zu Beginn einzelne Ergebnisse aus Studien und dann weitere Befunde aus ausgewählten Studien dargestellt. Eine Erkenntnis ist, dass Kinder mit herausforderndem Verhalten oft eine Belastung für die pädagogischen Fachkräfte darstellen. Dies ermittelten Fröhlich-Gildhoff et al. bei ihrer Überblicksstudie, bei welcher pädagogische Fachkräfte rund um das Thema Verhaltensauffälligkeiten und einem Unterstützungsbedarf dahingehend befragt wurden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 59). Auch Rudow stellte bei einer Umfrage bei ErzieherInnen fest, dass 75,4% wahrnehmen, dass viele Kinder Verhaltensstörungen aufweisen. Dadurch kommt es bei 31% der Befragten zu Gefühlen von starker oder sehr starker Belastung (ebd., zitiert nach Rudow 2004, S. 4). Eine weitere Erkenntnis aus der Erhebung von Tröster und Reineke ist, dass 20% der Kinder nach den Einschätzungen von ErzieherInnen Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung zeigen (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 210, zitiert nach Tröster & Reineke, 2007), deswegen werden weiter unten Ergebnisse aus der Forschung zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung genannt. In der GEW-Kita-Studie wurde „Diagnostik/ Erkennen von Verhaltensauffälligkeiten“ mit 31,1 % als meist genannter Fortbildungswunsch bei den Fachkräften festgestellt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 59, zitiert nach GEW, 2007, S. 16). Andererseits besteht ein pädagogischer Handlungsbedarf bei Verhaltensauffälligkeiten, da durch Langzeitstudien bekannt ist,

dass sich verfestigte Verhaltensauffälligkeiten - unter denen die Kinder zumeist in frühen Lebensjahren leiden - nicht ‚auswachsen‘, sondern chronifizieren, wenn nicht gezielte pädagogische (oder therapeutische) Maßnahmen, am besten im Setting-Ansatz, eingeleitet werden. (ebd., zitiert nach Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann, 2009).

Auch viele andere Studienergebnisse betonen, dass den Interaktionsprozessen zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften im Umgang mit potentiell herausfordernden Verhaltensweisen eine wesentliche Rolle zukommt (Hofer und Merk 2017, S. 5). Besonders zu beachten ist auch, dass bei Kindern mit besonders herausforderndem Verhalten mehr Aufmerksamkeit und Energie aufgebracht werden muss, sodass laut Fröhlich-Gildhoff et al. „maximal 5% der Kinder in einer Gruppe 80% der Energie der Fachkräfte binden.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 8) Um solche Situationen unterbinden zu können, sind

Professionalisierungsmaßnahmen nötig, durch welche die Fachkräfte dann zur Entwicklung, Anwendung und Reflexion individuell ausgerichteter Handlungsstrategien fähig sind (ebd., zitiert nach Lorenz, Tinius, Fröhlich-Gildhoff, 2015).

Folgend werden mehrere Befunde aus diesen Studien vorgestellt:

- der Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen von Fröhlich-Gildhoff et al. aus dem Jahr 2013, bei welcher Fachkräfte aus 101 Kindertageseinrichtungen befragt wurden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b)
- der explorativen Studie zur subjektiven Wahrnehmung, Erklärungsmustern und Motiven pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten von Schwab aus dem Jahr 2016, welche anhand der Auswertung von acht Fachkräfteeinterviews entstanden ist (Schwab 2016)
- der rekonstruktiven Studie zur professionellen Haltung von Fachkräften „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“ von Walther aus dem Jahr 2015, welcher die Ergebnisse durch Gruppendiskussionen in Fachkräfte-Teams generierte (Walther 2015)
- der Studie zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung aus der Sicht frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen von Wiedebusch und Franek aus dem Jahr 2019, welche per Fragebogen durchgeführt wurde (Wiedebusch und Franek 2019)

Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen

Fröhlich-Gildhoff hat in seiner Überblicksstudie verschiedene Erkenntnisse rund um das Thema zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen gewonnen. Einige von ihnen werden nun aufgegriffen. So ist ein Ergebnis, dass nur 20,6% der Einrichtungen ein schriftlich ausgearbeitetes Konzept hinsichtlich der Vorgehensweise beim Verdacht einer Verhaltensauffälligkeit haben. Hinzu kommt, dass es generell „kein spezifisches, wissenschaftlich evaluiertes Konzept oder Programm zur direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 61) gibt, sondern nur Handreichungen und Praxisempfehlungen. Bei einem Verdacht einer Verhaltensauffälligkeit

folgt eine individuelle systematische Beobachtung, wobei hier 51,6% interne Beobachtungsbögen heranziehen, 37,5% führen differenzierte Instrumente auf. Überdies folgt bei 78,1% ein Austausch im Team über die Beobachtung und vermutliche Auffälligkeiten, bei 89,6% ein Gespräch mit den Eltern und bei 15,6% ein weiterer Austausch mit speziellen externen Fachkräften. Bei 29,1% gibt es keine klare Systematik beziehungsweise Abfolge im Vorgehen (ebd., S. 65). Maßnahmen, die in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten häufig angegeben wurden, sind die Vergabe von Auszeiten, besondere Aufmerksamkeit, die spezifische Kleingruppenarbeit und die gezielte individuelle Aufgabenstellung. Dahingegen werden spezifische Verhaltens- oder Verstärkerprogramme oder die Zuteilung von Mentoren oder Paten weniger angewendet. Als effektive Maßnahmen verstehen die pädagogischen Fachkräfte Verstärkerprogramme, spezifische Verhaltenstrainings und die Vergabe von besonderer Aufmerksamkeit. Dem hingegen werden Patenschaften und die Reizreduktion als am wenigsten effektiv eingeschätzt. Hier ist ein Gegensatz zu erkennen, denn obwohl den Verstärker- beziehungsweise Verhaltensprogrammen eine besonders hohe Effektivität anerkannt wird, werden diese nicht so häufig verwendet. Darüber hinaus antwortet knapp die Hälfte der Befragten, dass betroffene Kinder eine besondere Förderung innerhalb der Einrichtung bekommen. Hierzu bieten 10,4% der Fachkräfte spezifische Maßnahmen zur Förderung im pädagogischen Alltag, wie zum Beispiel die Stärken hervorheben und mit diesen arbeiten, an. Auch werden einige Kinder sowohl extern als auch intern ergotherapeutisch, logopädisch oder mit weiteren Angeboten gefördert (ebd., S. 66). Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern geben 97,9% an, dass es bei einer Verhaltensauffälligkeit des Kindes spezifische Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern gibt. Dabei sind die häufigsten erwähnten Formen die vermehrten Elterngespräche, die Weiterleitung an externe Beratungsstellen und gezielte Beratungsgespräche. Des Weiteren werden mit Eltern von Kindern mit besonderen Auffälligkeiten deutlich öfter Tür- und Angelgespräche geführt. „Zwei Drittel (67,3 %) der befragten Fachkräfte gaben zudem an, dass systematische Kooperationen mit Institutionen im Zusammenhang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bestehen.“ (ebd., S. 67)

Die Fachkräfte wurden nach Belastungen, Kompetenzerleben und Unterstützungsbedarfen im Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten befragt [...] [und gaben an, dass sie sich] im Umgang mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zwar kompetent fühlen [...], gleichzeitig jedoch einen Bedarf an

zusätzlicher Fortbildung [...] und Supervision [...] sehen. In einer weitergehenden Analyse zeigte sich, dass Fachkräfte mit Zusatzausbildung oder einem akademischen Abschluss ein höheres Kompetenzerleben [...] schildern als Erzieherinnen ohne Weiterbildung [...]. Das Belastungserleben ist eher im höheren Bereich [...] angesiedelt. (ebd.)

Als Faktoren, welche die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern erleichtern würde, nennen 78,7 % kleinere Gruppen und einen besseren Personalschlüssel. Des Weiteren geben 31,9% als einen Wunsch an mehr Zeit im pädagogischen Alltag zu haben (ebd.). Weitere Ergebnisse aus der Studie sind, dass sich das Kompetenzerleben abhängig vom Qualifikationsniveau der Fachkräfte als auch von der systematischen Kooperation mit externen Fachkräften steigert. Gleichzeitig hängt gesteigertes Kompetenzerleben mit geringerem Belastungserleben und geringerem Fortbildungsbedarf zusammen. Es besteht zudem ein höherer Bedarf an Supervision je mehr Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu betreuen sind. Wissen über Verhaltensauffälligkeiten ist bei den Fachkräften zwar vorhanden, aber meist nicht vollständig oder auch undifferenziert (ebd., S. 67-68). Die hier genannten Ergebnisse von Fröhlich-Gildhoff et al. sind denen aus der vorherigen Untersuchung von Fried ähnlich (Schwab 2016, S. 89, zitiert nach Fried, 2002; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Studie zur subjektiven Wahrnehmung, Erklärungsmustern und Motiven pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen

In der Forschungsarbeit von Franziska Schwab, zeigt sich, dass Kommunikation eine wesentliche Rolle in der Gestaltung der Erziehungspartnerschaft für die Befragten einnimmt (Schwab 2016, S. 101). Insgesamt kommt sie zu dem Ergebnis, dass ein allgemeiner Forschungs- und Wissensbedarf hinsichtlich dieses Themas existiert (ebd., S. 103). Es wird

die Notwendigkeit deutlich, sich verstärkt mit den intrapersonellen Bedingungen, wie innere Haltung, Gefühle und Motive der Beteiligten auseinanderzusetzen. Um die Dynamiken in dem Beziehungsdreieck Fachkraft-Eltern-Kind ergründen zu können, muss in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden, welche Haltung und Motive pädagogische Fachkräfte typischerweise in Bezug auf Kinder mit herausforderndem Verhalten haben und welche Einstellungen, Handlungsorientierungen und Ziele sie gegenüber deren Eltern kennzeichnen. (ebd.)

Peitz stellt zudem fest, dass ein gewisses Konfliktpotenzial in der Erziehungspartnerschaft entsteht, wenn die pädagogischen Fachkräfte Verhaltensauffälligkeiten beim betreffenden

Kind feststellen. Einerseits werten Mütter die jeweilige Fachkraft, welche das auffällige Verhalten diagnostiziert hat, ab und andererseits werden Mütter, welche extremen Belastungen ausgesetzt sind beziehungsweise geringere familiäre und individuelle Ressourcen haben, tendenziell häufiger von den Fachkräften diffamiert (ebd., S. 90, zitiert nach Peitz 2004, S. 265).

Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen

Im Rahmen des Projektes „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“ (HeVeKi) am ZFKJ Freiburg wurden in der qualitativen Studie von Walther drei Haltungstypen von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen ausdifferenziert, nämlich Typ I kindorientiert-reflektiert, Typ II passiv-vermeidend und Typ III überanspruchst-sich wehrend (Walther 2015, S. 47). Beim kindorientiert-reflektiertem Typ wird das herausfordernde Verhalten „als bedeutsam betrachtet, da sich in ihm etwas Wissenswertes über das Kind dokumentiert.“ (ebd., S. 53) Dieser Typ reflektiert seine eigene Rolle und wie die eigene Stimmung Einfluss auf die Arbeit mit dem Kind nimmt (ebd., S. 54). „Dieses Bewusstsein über die eigenen Grenzen bzw. ‚Schwächen‘ geht dann möglicherweise auch mit Besonnenheit gegenüber herausforderndem Verhalten einher.“ (ebd.). Beim passiv-vermeidenden Typ wird das herausfordernde Verhalten von Kindern als deren Charakterteil wahrgenommen. Da externalisierendes Verhalten sehr mit Anstrengung verbunden ist, werden nicht so auffällige Kinder bevorzugt (ebd., S. 55). Der überanspruchst-sich wehrende Typ versteht das herausfordernde Verhalten eines Kindes als teils feindliche Absicht, bei dem die Ursachen des Verhaltens kaum beachtet werden (ebd., S. 56). Demzufolge sind „Fachkräfte der Typen II und III [...] gegenüber Kindern, deren Verhalten sie als herausfordernd wahrnehmen, negativ eingestellt, unterscheiden sich aber in der Art, das Verhalten zu interpretieren und folglich damit umzugehen.“ (ebd., S. 58) Beim Typ III fehlen passende professionelle pädagogische Strategien für den Umgang mit herausforderndem Verhalten und sie verstehen dieses Verhalten als Angriff, gegen den sie sich wehren. Dahingegen sehen Fachkräfte des Typs II das Verhalten des Kindes im Temperament erklärt und ihr Handeln bewegt sich zwischen Akzeptanz des Verhaltens und Loswerden des Verhaltens, wobei dies wieder auf zu wenig Wissen, praktischer Handlungskompetenz und Selbst-Reflexivität beruht. Beim Typ I wird das herausfordernde Verhalten jedoch als sinnvoll angesehen, in dem etwas Wissenswertes über das Kind steckt. „Diese Fachkräfte reflektieren auch die eigene Rolle

kritisch und versuchen trotz der eigenen ‚Misserfolge‘ pädagogischer Anstrengungen, die Kinder zu unterstützen.“ (ebd., S. 58-59)

Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung aus der Sicht frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen

Bei der Erhebung „Integrierte und beteiligungsorientierte Planung in der Kindertagesbetreuung in Baden-Württemberg“ gibt die Mehrheit der Fachkräfte an, dass sie den sozial-emotionalen Bildungsprozessen viel Beachtung schenken. Hierzu nennen die Fachkräfte auch, dass eher alltagsintegrierte Fördermethoden, wie der Emotion Talk und ein induktiver Erziehungsstil, zum Einsatz gebracht werden als spezifische Fördermaterialien und -programme zum Erwerb sozial-emotionaler Kompetenz (Wiedebusch und Franek 2019, S. 5). Jedoch geben die Fachkräfte auch an, dass sie sich „vor allem mehr kollegiale Unterstützung im Team sowie mehr Fort- und Weiterbildungsangebote seitens des Trägers der Tageseinrichtung“ (ebd., S. 14) wünschen. Bei einer Elternbefragung geben hier auch 74,8% der Eltern an, dass sie sich bei der sozial-emotionalen Entwicklung ihres Kindes Unterstützung durch eine pädagogische Fachkraft wünschen (ebd., S. 12).

3.2 Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit

3.2.1 Handlungs- und Begegnungsmöglichkeiten

In der Literatur lassen sich einige Handlungs- und Begegnungsmöglichkeiten für den Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten finden. Folgend werden einige angeführt. Fröhlich-Gildhoff et al. nennt zum Beispiel die positive Verstärkung sowie bewusstes Loben als hilfreich. Aber auch das Nachfragen wird als hilfreich angesehen (beispielsweise nach den Gefühlen der Kinder), denn hier wird gleichzeitig die Selbstregulation trainiert, indem Gefühle und Emotionen benannt werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 55). Zudem benennt Fröhlich-Gildhoff Strategien für die Akutsituation, die beispielsweise notwendig sind, wenn „ein oder mehrere Kinder akut und intensiv Verhaltensweisen aufzeigen, die als herausfordernd empfunden werden.“ (ebd., S. 89) Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass sich

jede Einzelsituation [...] neu her[stellt], [...] nur begrenzt vorhersehbar [ist] und [...] ein situations- wie personengerechtes Handeln [erfordert]. Dieses ist in der ‚Hektik‘ von Krisensituationen nicht immer präzise zu planen, aber es sollte im Nachhinein reflektiert und analysiert werden. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 100)

Dem Kind soll in solchen Situationen auf Augenhöhe und mit ruhiger Stimme begegnet werden sowie die Gefühle des Kindes sollen angesprochen werden. Des Weiteren können (vorsichtige) Berührungen, ohne die Grenzen des Kindes zu verletzen, hilfreich sein. Dabei müssen die Rahmenfaktoren, wie die Tagesform des Kindes und was zuvor passiert ist, beachtet werden. So soll beispielsweise bei krisenhaftem externalisierendem Verhalten, wie zum Beispiel Aggressionen, zuerst die Vermeidung von Verletzungen berücksichtigt werden. Dies wird durch das Schaffen von Distanz zwischen dem Kind mit herausforderndem Verhalten und den anderen Beteiligten erlangt, indem in die Situation eingegriffen wird. Dann kann dem Kind Halt gegeben werden. Dies kann durch Festhalten geschehen, jedoch soll dabei auch wieder losgelassen werden, um dem Kind Raum zu geben. Außerdem soll mit dem Kind ein Rückzugsort aufgesucht werden, damit es sich beruhigen kann. Dieser Rückzugsort kann zum Beispiel eine ruhige Ecke sein oder durch das Verlassen des Raumes erlangt werden. Wenn bei der Situation mehrere Kinder beteiligt sind, sollen diese durch mehrere Fachkräfte betreut werden oder falls dies nicht möglich ist, soll nach der De-Eskalation eine abwechselnde Zuwendung zu den beteiligten Kindern stattfinden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 90). Bei krisenhaften Situationen mit Kindern mit internalisierendem Verhalten, wie zum Beispiel Angst, geht es zunächst darum diese zu erkennen. Kinder mit internalisierendem Verhalten sind zurückgekehrt oder „versteinert“, was oft durch körperliche Symptome, wie Bauch-, Glieder- oder Kopfschmerzen, zum Ausdruck kommt (ebd.). Hier ist eine Kontaktaufnahme mit dem Kind sinnvoll, um mehr über die inneren Zustände des Kindes zu erfahren. Hierfür sind jedoch viele Nachfragen ungeeignet, da dies die Angst oder starkes Unwohlsein beim Kind verstärkt. Es soll zu dem Kind Nähe hergestellt werden und ihm signalisiert werden, dass man als Person da ist. Dennoch soll gleichzeitig auch sensibel auf die Distanz-Wünsche des Kindes eingegangen werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 101). Außerdem ist es wichtig sich genügend Zeit zu nehmen, um auf das Kind eingehen zu können. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 90).

Eine besondere Rolle für die Begegnung mit den Kindern mit herausforderndem Verhalten im pädagogischen Alltag spielt das „Passungs-Verhältnis“ (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 165) zwischen den Angeboten der Einrichtung und den Bedürfnissen der einzelnen Kinder, denn

das Gelingen sozialer Beziehungen [hängt] zum einem davon [ab], wie die Erwachsenen und die Gleichaltrigen in der Kindergruppe sich [...] [auf Kinder mit herausforderndem

Verhalten] einstellen und ihre eigenen Basisfähigkeiten produktiv anpassen können. (ebd., zitiert nach Kreuzer 2008, S. 31)

In Studien werden dabei zwei Punkte besonders hervorgehoben, nämlich die Gestaltung der Beziehung der Fachkräfte und die Umsetzung bestimmter Methoden oder Angebote. Hier brauchen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung. Grundlegend ist eine entwicklungsförderliche Gestaltung der Beziehung, denn Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten haben häufig unbeständige Beziehungserfahrungen bei ihren Eltern gemacht (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 165). In der Beziehung zur pädagogischen Fachkraft können nämlich neue „emotional korrigierende“ (ebd., zitiert nach Cremerius, 1979) Beziehungserfahrungen für das Kind möglich sein. Auch in der Resilienzforschung wurde bewiesen, dass pädagogische Fachkräfte kompensatorisch wirken können (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 165, zitiert nach Pianta et al., 2007). Des Weiteren ist es nach Fröhlich-Gildhoff und Eichin bedeutend, „dass gerade Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten feste Bezugspersonen haben und die Möglichkeit, mit diesen immer wieder Eins-zu-Eins-Situationen zu verbringen, [haben].“ (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 165).

Eine weitere Handlungsmöglichkeit sind gezielte Angebote für Kinder mit herausforderndem Verhalten, um zum Beispiel die Problemlösefähigkeiten zu fördern. Problemlösefähigkeiten helfen dem Kind nicht in einen Notmechanismus und so in herausforderndes Verhalten zu verfallen. Hierfür ist es notwendig, dass die Bezugspersonen den Kindern entsprechende Aufgaben stellen, sie beim Prozess der Lösung helfen und mit ihnen über diesen Prozess sprechen. Falls das Kind bei Problemen noch oft in Notmechanismen, wie Angst- und Panikreaktionen oder Wut, verfällt, ist es hilfreich, wenn die Fachkraft in kleinen Schritten und in ruhigen Situationen die Kompetenzen bei dem Kind fördert (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 33). Auch das Selbstwirksamkeitserleben, welches Kindern ermöglicht ihren Fähigkeiten und ihrem Können zu vertrauen und somit die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben entwicklungsfördernd ablaufen kann, kann durch gezielte Aufgabenstellung und angemessene Rückmeldung der Bezugspersonen gefördert werden. Die Aufgabenstellung oder die Angebote für die Kinder müssen dabei an ihre jeweilige Zone der nächsten Entwicklung angepasst werden. „Die Zone der nächsten (proximalen) Entwicklung beschreibt den Entwicklungsraum oder die Funktionen, die das Kind noch nicht völlig aus sich heraus erschließen kann, die es sich aber mit der Unterstützung anderer aneignen kann.“ (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 71) Es muss

also beachtet werden, was das Kind bereits kann und was als nächstes entwickelt wird. Diese Entwicklung kann jedoch nach dem Prinzip der Multifinalität trotz gleichem Ausgangsniveau bei jedem Kind anders verlaufen, sodass die Unterstützung der Fachkraft individuell angepasst werden muss (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 71-72, zitiert nach Mischo, 2009, S. 104). Diese gezielten Angebote sind angelehnt an das Modell der Passung, welches aus der Psychotherapie kommt, aber auch auf pädagogische Prozesse angewendet werden kann (siehe Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 71).

Auch das Setzen von Grenzen, an denen sich die Kinder orientieren können, kann beispielsweise eine hilfreiche Begegnungsmöglichkeit in der Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten sein (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 166). Für ein gelingendes Zusammenleben in der Kitagruppe ist es außerdem hilfreich durch Aushandlungsprozesse und den gemeinsamen Dialog mit den Kindern Regeln und Alltagsstrukturen zu schaffen und diese dann auch regelmäßig auf ihre Zweckmäßigkeit zu überprüfen. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass die festgelegten Regeln und Strukturen in den Alltag integriert werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 65-66). Diese Regeln bieten den Kindern die „Orientierung und die Sicherheit, sich in einem vorgegebenen Rahmen zurechtzufinden.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 65).

Eine weitere wichtige Rolle bei der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten spielen Emotionsregulationsstrategien. Hierzu können verschiedene Punkte aufgezählt werden, wie die interaktive Regulationsstrategie, denn „Kinder lernen im Austausch mit der erwachsenen Bezugsperson, ihre Gefühle selbst wahrzunehmen, benennen zu können und zu differenzieren.“ (ebd., S. 28) Auch Wiedebusch und Petermann beschreiben den Einfluss der Bezugspersonen „durch ihr eigenes Modellverhalten im Umgang mit Emotionen, durch ihre Reaktionen auf die vom Kind gezeigten Gefühle wie auch durch ein positives emotionales Klima, das in [...] der Einrichtung spürbar ist“ (Wiedebusch und Petermann 2013, S. 733) auf die emotionale Entwicklung des Kindes. Kleinkinder nehmen Kontakt mit der Bezugsperson auf, um Unterstützung zu erhalten, später suchen sich die Kinder aktiv Unterstützung durch Eltern oder Gleichaltrige. Eine weitere Strategie ist die Aufmerksamkeitslenkung, bei der die Aufmerksamkeit von der Erregungsquelle abgewendet wird. Auch Selbstberuhigungsstrategien können sinnvoll sein. Bei einem Kleinkind kann das selbstberuhigende Verhalten zum Beispiel Saugen oder Schaukeln sein, später folgen dann selbstberuhigende Rituale oder Gespräche. Zudem kann der Rückzug aus der

emotionsauslösenden Situation oder die Manipulation dieser, beispielsweise durch spielerische Aktivität hilfreich sein. Weitere Strategien sind kognitive Regulationsstrategien, bei der eine interne Aufmerksamkeitslenkung, positive Selbstgespräche oder die kognitive Neu- oder Umbewertung der emotionsauslösenden Situation stattfindet und die externe Regulationsstrategien, bei welcher zum Beispiel Emotionen körperlich ausagiert werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 66). Beim Erlernen der Selbststeuerung ist zu beachten, dass auf die erarbeiteten Strategien in der Kitagruppe von den Fachkräften eingegangen und diese stetig verstärkt und bestätigt werden müssen, sonst werden die Strategien nicht angewendet und wieder abgebaut (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 93).

Zudem brauchen Kinder Explorations-Unterstützung beziehungsweise -Assistenz, denn

ohne Assistenz gelangt das Kind bei schwierigen Aufgaben an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, braucht es zusätzliche Informationen und Unterstützung. Besteht eine sichere ErzieherInnen-Kind-Bindung wird das Kind diese Hilfen vorrangig bei dieser Bindungsperson suchen und von ihr auch akzeptieren (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 86, zitiert nach Ahnert, 2007, S. 34)

3.2.2 Das Prozessmodell zum professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten

Mithilfe des Prozessmodells gelingt es pädagogischen Fachkräften systematisch und professionell mit herausforderndem Verhalten umzugehen und passgenaue Handlungsstrategien zu erarbeiten (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 78). Das Prozessmodell ist ein Kreislauf, welcher aus fünf Punkten (siehe Abbildung 2) besteht: dem Beobachten, dem Analysieren, der Handlungsplanung, dem Handeln und der Überprüfung oder Evaluierung (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 12). Folgend wird näher auf die fünf Punkte des Kreislaufs eingegangen.

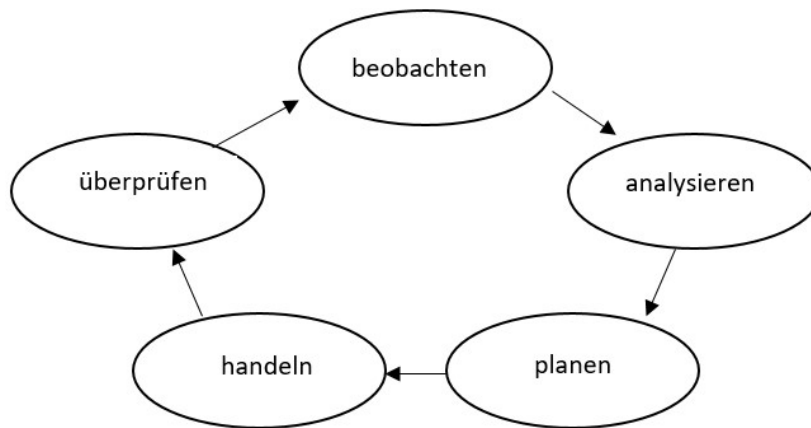


Abbildung 2: Prozessmodell zum professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 78)

Bei der Beobachtung geht es darum, dass das Kind und sein Verhalten regelmäßig von verschiedenen Personen in unterschiedlichen Situationen beobachtet und dies interpretationsfrei dokumentiert wird (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 78-79). Hierbei soll auch auf die Rahmenbedingungen geachtet werden, wann zum Beispiel das herausfordernde Verhalten auftritt, wer daran beteiligt ist sowie die Hintergründe in der Familie. Andererseits sollen auch Stärken und konstruktive Verhaltensweisen aufgezeichnet werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 380). Die eigene Subjektivität und Wahrnehmung soll bei der Beobachtung reflektiert und mit den Beobachtungen anderer Personen abgeglichen werden. Zudem können auch Instrumente zur Systematisierung des Beobachtens zu Hilfe genommen werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 11-12).

Bei der Analyse werden durch die reflektierten Beobachtungen und den Austausch mit Kollegen und den Eltern darüber Hypothesen über mögliche Ursachen des Verhaltens aufgestellt werden, welche dazu dienen das Kind zu verstehen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 380-381). Um dies erfolgreich umzusetzen, „ist allgemeines Wissen über die Entstehung von Verhalten und spezifischer Verhaltensformen ebenso wie die Generierung spezifischen Wissens über das einzelne Kind und seine Familie nötig.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 11) Hier soll zur Erklärung des Verhaltens das bio-psycho-soziale Modell herangezogen werden, welches begründet, wie das jeweilige Kind lebensphasenspezifische Entwicklungsaufgaben und besonderen Belastungen bewältigt (ebd., S. 13). Zudem soll sich die Fachkraft damit auseinandersetzen, warum sie sich durch das Verhalten des Kindes herausgefordert fühlt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 380-381).

Bei der Handlungsplanung und der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten - als einzelne Fachkraft, aber auch auf Ebene der Institution - geht es um die Begegnung mit dem einzelnen

Kind; in der Regel müssen dabei aber auch die Eltern des Kindes einbezogen werden und oftmals ist es nötig, Netzwerke über die einzelne Institution hinaus zu knüpfen und hier mit anderen Professionen und Institutionen zusammen zu arbeiten. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 11)

Hier ist ebenfalls das Modell der Passung anzuwenden, bei dem Angebote an die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung angepasst werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 95-96).

Beim konkreten Handeln wird sich auf drei Ebenen bezogen. Zum einen auf den Austausch und die gemeinsamen Vereinbarungen mit den Eltern, zum anderen, dass die Interaktion mit dem Kind entwicklungsunterstützend gestaltet wird. Dabei spielt der Aufbau einer stützenden Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind eine bedeutende Rolle. Auf einer weiteren Ebene werden die Stärken des Kindes aufgegriffen und somit das als herausfordernd erlebte Verhalten angemessen begrenzt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 381). Beim Handeln sollte durch die spezifischen auf das Kind abgestimmten Angebote eine positive Bewältigung ermöglicht werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 16).

Bei der Überprüfung und Evaluation soll das eigene Handeln überprüft und die Hypothesen über die Ursachen des Verhaltens validiert werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 381). Des Weiteren soll die Wirkung des Handelns untersucht werden. Danach beginnt der Kreislauf wieder beim Beobachten (ebd.).

3.2.3 Programme und Materialien

Es gibt einige Programme und Materialien, die im pädagogischen Alltag eingesetzt werden können, einige werden folgend genannt. Generell lassen sich die Programme und Materialien in präventive, also welche, die die Entstehung von auffälligem oder herausforderndem Verhalten verhindern wollen und welche die auf die generelle Stärkung der seelischen Gesundheit und sozial-emotionaler Kompetenzen ausgerichtet sind, unterscheiden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 379). Laut Petermann und Kullik soll durch solche Programme die Verbesserung der Emotionsregulation angestrebt werden, da Defizite in diesem Bereich im Zusammenhang mit späterem auffälligem Verhalten stehen (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 213, zitiert nach Petermann und Kullik, 2011).

Beim Programm „Faustlos“ von Cierpka (2004) ist ein Ziel die Gewaltprävention durch Training von Empathie, Impulskontrolle und sozialer Fertigkeiten (Fröhlich-Gildhoff et al.

2018, S. 379). Hier konnte bei Kindern, welche an diesem Programm teilgenommen haben, beobachtet werden, dass sie „sich seltener verbal aggressiv [verhielten] und [...] ihre sozialkognitiven Kompetenzen [verbesserten]“ (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 212, zitiert nach Schick und Cierpka, 2006).

Das Programm „Papillio“ von Scheithauer und Meyer (2008) ist auf die allgemeine Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ausgelegt, genauso wie „EFFEKT“ (Lösel, Jaurisch, Bellmann & Stemmler, 2007) oder „Kinder Stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 379, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2016; Rönnau-Böse, 2013).

„Verhaltenstraining im Kindergarten“ (Koglin & Petermann, 2013) zielt spezifisch auf Kinder mit auffälligem Verhalten. Bei diesem Programm soll das problematische Verhalten eingegrenzt und verringert werden und durch neue Verhaltensweisen ausgewechselt werden. Es ist in zwei Teile untergliedert, der Förderung sozialer Kompetenzen und dem Aufbau sozialer Problemlösungen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 380). Bei diesem Programm wurde festgestellt, dass „Risikokinder, die bereits ausgeprägte Verhaltensauffälligkeiten zeigten, [...] von der Teilnahme am Verhaltenstraining stärker als Kinder mit geringen Verhaltensproblemen [profitierten].“ (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 212)

Das „Präventionsprogramm für Expansives Problemverhalten“ (PEP; Pluck, Wiczorrek, Wolff Metternich & Döpfner, 2006) ist für die Bezugspersonen des Kindes mit auffälligem Verhalten entwickelt und hat zum Ziel die alltäglichen Interaktionen von Bezugspersonen zu verändern (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 380).

KOMPIK (Mayr, Krause & Bauer, 2011) ist ein standardisiertes Beobachtungsverfahren, welches im früh- oder kindheitspädagogischen Kontext entwickelt wurde und ressourcenorientiert arbeitet. Dabei erfolgt eine Erhebung von Kompetenzen und Interessen der Kinder, welche in elf Entwicklungs- und Lernbereiche auf einer fünfstufigen Skala erfasst werden. Dieses werden danach anhand von Mittelwerten ausgewertet (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 38-39).

Das Förderprogramm Learning to Live Together (LtLT; Rosenthal & Gatt, 2010) ist ein Programm für pädagogische Fachkräfte, welches auf die sozial-emotionale Entwicklung von zwei- bis dreijährigen Kindern ausgerichtet ist. In den Workshops wird der selbstreflexive Umgang mit den eigenen und den Emotionen anderer im Arbeitsumfeld gefördert sowie das Fachwissen über die sozial-emotionale Entwicklung, Möglichkeiten der Förderung des

sozial-emotionalen Lernens und präventive Interventionen zur Förderung von Kompetenzen in diesem Bereich bearbeitet. Schwerpunkte werden dabei auf die Entwicklung von Empathie und den Erwerb von Konfliktlösungsstrategien gelegt (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 211).

„Das Projekt ‚Herausforderungen: Für Dich? Für mich? Für alle?‘ [fokussiert] den Bereich der selektiven und indizierten Prävention, also die gezielte Beachtung der als herausfordernd und belastend erlebten Verhaltensweisen, und ergänzt damit die bisherigen Vorgehensweisen.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 17) Das Hauptziel dieses Projekts ist es, den Kindern optimale Entwicklungschancen zu ermöglichen. Bei diesem Weiterbildungsprojekt werden die pädagogischen Fachkräfte im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen professionalisiert und ihre Kompetenzen diesbezüglich werden weiterentwickelt (ebd., S. 8).

Das Vorläuferprojekt „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“ von Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse und Tinius (2017) ist ebenfalls eine Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte. Hier steht „nicht das Verhalten des Kindes in erster Linie im Fokus, sondern die Fachkraft und deren Möglichkeiten in diesen besonderen Situationen angemessen zu reagieren.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 12)

Eine Arbeitshilfe zur Früherkennung und Systematisierung der Praxis stellen die „Herner Materialien“ (Esch, Klaudy, Stöbe-Blossey & Wecker, 2010) dar. Sie enthalten hauptsächlich Beobachtungsbögen und methodische Hinweise, wie Anleitungen und Protokollbögen beispielsweise für Team- und Elterngespräche. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 61)

3.2.4 Förderung sozial-emotionale Kompetenz

Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz ist gerade für Kinder mit herausforderndem Verhalten geeignet, da laut Wiedebusch und Petermann „eine alters- und entwicklungsangemessen ausgebildete sozial-emotionale Kompetenz von Klein- und Vorschulkindern die Grundlage für zahlreiche weitere Entwicklungsschritte“ (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 216) ist. Durch sozial-emotionale Bildungsprozesse erwerben Kinder umfassende Kompetenz, welche gelingende soziale Beziehungen ermöglicht und eine Entwicklungsressource ist, die zur erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen in weiteren Entwicklungsbereichen führt (Wiedebusch und Franek 2019, S. 6). Besonders bei

Risikokindern ist eine frühe Förderung sinnvoll und hat positive Effekte auf die Gesamtentwicklung (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 216).

Bei der Förderung im sozial-emotionalen Bereich ist

das Ziel, grundlegende Fertigkeiten, wie das Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen von Emotionen zu verbessern, das Emotionswissen zu erweitern und eine angemessene Emotionsregulation auszubilden. Durch den Erwerb von Empathie und Perspektivenübernahme sollen prosoziale Verhaltensweisen begünstigt werden. (Wiedebusch und Franek 2019, S. 7, zitiert nach Petermann & Wiedebusch, 2016)

Bei der emotionalen Komponente geht es um intrapsychische, psychologische Prozesse und bei der sozialen um die Aspekte wie Problemlösefähigkeiten, Interaktionsgeschehen oder Auswahl von Handlungsalternativen, die sich am Verhalten orientieren (Wadepohl et al. 2011, S. 219). Hierzu gibt es verschiedene Verfahren, die sich als besonders nützlich herausgestellt haben und folgend beschrieben werden.

Beim Emotion Talk beispielsweise werden in Alltagssituationen immer wieder die eigenen Gefühle des Kindes oder das emotionale Erleben anderer Personen aufgegriffen, Auslöser und Folgen von Emotionen aufgearbeitet und Strategien zur Regulation von Emotionen reflektiert (Wiedebusch und Franek 2019, S. 7). „Auf diese Weise wird das Emotionsverständnis vertieft, das Emotionswissen erweitert und der sprachliche Emotionsausdruck verbessert.“ (ebd.) Es gibt auch einige Praxismaterialien, welche jedoch noch nicht fachgerecht überprüft wurden. Bei Förderprogrammen konnten dagegen bereits kurz- bis mittelfristige Effekte auf die sozial-emotionale Entwicklung von Vorschulkindern bestätigt werden, welche sich in einer besseren Regulation von Emotionen, vermehrten prosozialem Verhalten sowie weniger Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen äußerten (ebd.). Auch der induktive Erziehungsstil kann empathisches Einfühlungsvermögen sowie prosoziales Verhalten steigern. Bei diesem Erziehungsstil wird das Kind dazu gebracht sich beispielsweise in alltäglichen Konfliktsituationen in die Perspektive anderer hineinzuversetzen sowie sich in sozialen Interaktionen nicht aggressiv sondern prosozial zu verhalten (ebd.). Durch die Entwicklung sicherer Bindungsbeziehungen zu engen Bezugspersonen kann beispielsweise auch die sozial-emotionale Entwicklung von Kleinkindern unter drei Jahren gefördert werden. Hier ist wichtig, dass die Kinder von den Bezugspersonen eine interpsychische Koregulation ihrer Gefühle erleben. Später kommt den Bezugspersonen eine bedeutende Rolle als Modellperson im Umgang mit Gefühlen zu, da

sich ihr Verhalten und der Umgang mit den Kindern bewiesenermaßen positiv auf den emotionalen Entwicklungsstand und auf das Sozialverhalten der Kinder auswirken kann (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 215-216).

Ein Modell, welches sich für die pädagogische Arbeit rund um sozial-emotionale Bildungsprozesse von mehreren Autoren angeführt wird, ist das Response to Intervention-Modell. Durch eine Förderplanung nach dem Response to Intervention-Modell wird durch das universelle Screening anfangs und die kontinuierliche Verlaufsbeobachtung des Entwicklungsstandes sichergestellt, dass Risikokinder nicht übersehen und so lange intensiver gefördert werden bis sie für ihr Alter angemessene sozial-emotionale Fertigkeiten entwickelt haben (ebd., S. 216).

3.3 Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte

In diesem Kapitel werden wichtige Faktoren für das Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften, welche in ihrer Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten konfrontiert sind, zusammengetragen.

Kinder stellen die pädagogischen Fachkräfte mit ihrem Verhalten vor Herausforderungen, besonders dann wenn sich die Fachkräfte überfordert fühlen (Walther 2015, S. 48). Hier ist entscheidend, ob dieses „[herausfordernde] Verhalten als gezielte Provokation des Erwachsenen durch ein Kind, als anstrengende Charaktereigenschaft oder als etwas subjektiv Bedeutsames betrachtet wird, in dem sich etwas Wissenswertes über das Kind dokumentiert.“ (ebd.) Anhand dieses Zitates ist zu erkennen, dass das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkraft einen Unterschied in der Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten macht. Folgend werden wichtige Faktoren für das Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte dargestellt.

Die biografische Selbstreflexion ist für das Selbstverständnis der Fachkräfte hilfreich, denn

jeder Mensch konstruiert sein Bild von Wirklichkeit in Abhängigkeit von seinen eigenen Erfahrungen, Werten und Normen. Eigene Werte und Normen [wiederum] beeinflussen die Wahrnehmung und Einordnung von Verhaltensweisen und somit unser Handeln. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 35)

Auch das eigene Leitbild ist verantwortlich für die Art und Weise des Handelns. Es resultiert aus dem eigenen Empfinden, beispielsweise der individuellen Belastungsgrenze und dem

Belastungserleben sowie den individuellen Sozialisationserfahrungen, welche aus der jeweiligen Anpassung des Individuums in die Normen der Gesellschaft bestehen (ebd.). Fachkräfte müssen sich selbst bewusst machen, wie ihre eigenen Werte und Normen auf ihre Wahrnehmung Einfluss nehmen, um zu verstehen warum bestimmte Verhaltensweisen als herausfordernd aufgenommen werden. Dies trägt zu einem bewussterem Umgang mit herausforderndem Verhalten in der alltäglichen Arbeit bei (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 57).

Das Kompetenzmodell (siehe Abbildung 3), welches Fröhlich-Gildhoff et al. in ihrem Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen anführen, stellt eine wichtige Grundlage für das Selbstverständnis dar. Es zeigt, welche Faktoren beim konkreten Handeln und der Haltung der Fachkraft eine Rolle spielen. Das Modell geht davon aus, dass sich im Handeln Kompetenzen widerspiegeln. Dies wird als Performanz bezeichnet (in der Abbildung 3 rechts oben). Diese bildet sich aus Wissen und Fertigkeiten, die im beruflichen und lebensgeschichtlichen Werdegang gewonnen werden. Das gewonnene Wissen und die Fertigkeiten werden als Voraussetzungen oder Dispositionen benannt (in der Abbildung 3 links oben). Für die Entwicklung und Realisierung der Kompetenzen in einer Situation sind handlungsleitende Orientierungen und Einstellungen, die auch als Haltung benannt werden, bedeutend. Die Situationswahrnehmung und -analyse sowie die aktuelle Motivation (Abbildung 3 links) sind weitere Aspekte, welche eine wichtige Rolle bei der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft einnehmen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 10-11).

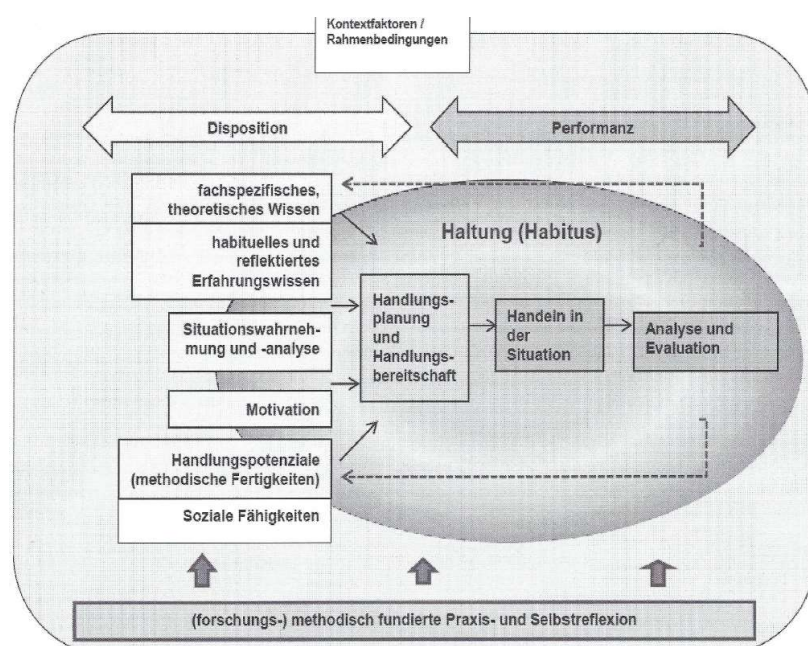


Abbildung 3: Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 10, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014)

Bei der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft (Abbildung 3 Mitte) kommt es aber auch auf das Zusammenspiel von Fachwissen, Erfahrungswissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Zum Wissen gehört beispielsweise das Kennen des bio-psycho-sozialen Ursachenmodells und zu den Fertigkeiten das Können der Übertragung des systematischen Vorgehens auf die alltägliche pädagogische Arbeit. Im professionellen Kontext sollte jedoch das Fachwissen auch in reflektiertes Erfahrungswissen umgewandelt werden können (ebd., S. 11).

Um zu verstehen, warum ein Kind herausfordernde Verhaltensweisen zeigt, muss die Fachkraft „neben allgemeinen Wissensbeständen über die Verhaltensentstehung sowie spezifischem Wissen über das Kind und seine Familie [verfügen;] die Analyse von herausfordernden Verhaltensweisen [erfordert von den Fachkräften] eine sehr empathische und feinsinnige Erklärungssuche.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 89) Es soll sich dabei in die Perspektive des Kindes eingefühlt werden sowie sein Verhalten systematisch betrachtet werden (ebd.).

Für die professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten und folglich das Selbstverständnis ist die systemische Perspektive unabdingbar. Bei der systemischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass alles miteinander zusammenhängt und sich in einem permanenten Prozess der Wechselwirkung befindet (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 39). So nennt Fröhlich-Gildhoff et al. als Beispiel, dass wenn „Verhaltensweisen von (schwierigen/ auffälligen) Kindern als isoliert und ohne Verknüpfung mit der jeweiligen Umwelt [gesehen werden,] wird [dies] dem komplexen ‚Zusammenspiel‘ der psychosozialen Situation eines Menschen nicht gerecht.“ (ebd.) Weiterhin ist für die Erlangung einer professionellen Haltung eine forschende Haltung notwendig, denn dadurch werden Situationen aus der Sichtweise verschiedener Beteiligter wahrgenommen, immer wiederkehrende Muster erfasst und „das Nicht-Offensichtliche bzw. implizit Ausgedrückte“ (Walther 2015, S. 49, zitiert nach Nentwig-Gesemann und Neuß, 2011, S. 231) erkannt. Auch eine inkludierende Grundhaltung ist für eine professionelle Begegnung laut Fröhlich-Gildhoff et al. notwendig (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 55). „Diese basiert auf dem Verständnis, dass jedes Kind, in Anbetracht seines individuellen Hintergrundes und seiner zukünftigen Lebensperspektive, in seiner Autonomie und Selbstbestimmung unterstützt wird.“ (ebd., zitiert nach Jantzen und Lanwer-Koppelin, 1996)

Darüber hinaus sollte das Selbstverständnis der Fachkraft beinhalten sich vorurteilsbewusst mit eigenen Einstellungen und jenen im Team auseinanderzusetzen und dabei nicht die Individualität der Kinder und ihrer Familien außen vor zu lassen. Hierzu kann es beispielsweise hilfreich sein die Bedeutung von Inklusion zu definieren, festzulegen wie diese im Team und in der Einrichtung umgesetzt wird und sichergestellt werden kann (ebd., S. 55–56). Auch Sulzer und Wagner halten für eine inklusive Pädagogik spezifische Kompetenzen notwendig, wie zum Beispiel methodisch-didaktische Kompetenzen, aber auch Kompetenzen zur Selbstreflexion, Analyse und Kooperation (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 55, zitiert nach Sulzer und Wagner 2011).

Neben dem Wissen um eine differenzierte Wahrnehmung einer (herausfordernden) Situation, bedarf es darüber hinaus die Kompetenz, Situationen genau zu analysieren und passgenaue Handlungsstrategien zur individuellen Begleitung des Kindes zu entwickeln, damit es in seine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski, 1987) gelangen kann (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 55)

Hierzu sagt Fröhlich-Gildhoff:

Pädagogische Kunst besteht nicht darin, ein Manual abzuarbeiten. Pädagogische Kunst besteht darin, die Möglichkeiten des Manuals flexibel auf die Gruppe anzupassen. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 11, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff 2016)

Eine reflexive Auseinandersetzung der Fachkraft mit dem Gegenüber und den gemeinsam gestalteten Interaktionsprozessen ist notwendig, da Verhaltensweisen in interaktionellen Prozessen zu Herausforderungen werden. Hier wird besonders die Verantwortung der Fachkräfte für ihr eigenes Handeln betont, denn das Verhalten soll nicht sofort als auffällig eingestuft werden ohne die komplexen Person-zu-Person-Prozesse zu betrachten (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 172). Auch die Überprüfung der Wirkung des eigenen Handelns gehört zum pädagogischen Prozess. Hier ist es wichtig die kleinen Schritte wahrzunehmen und falls diese nicht vorhanden sind die Strategie zu ändern (ebd., S. 174).

Der pädagogischen Fachkraft muss auch bewusst sein, welchen Einfluss die Beziehung zum Kind hat, denn die Bindungsqualität beeinflusst die Gesamtentwicklung des Kindes. Es ist deswegen wichtig, dass die Signale des Kindes aufmerksam und feinfühlig wahrgenommen, richtig interpretiert werden und angemessen darauf reagiert wird, denn jede Interaktion mit dem Kind ist wichtig. Dazu ist es auch bedeutend, dass sich die Fachkraft mit den Themen, Entwicklungsschritten und Interessen des Kindes beschäftigt und Impulse setzt, damit das

Kind in die nächste Entwicklungsphase gelangt. Bei der Gestaltung der Beziehung zum Kind ist es auch grundlegend, dass das Bedürfnis des Kindes nach Selbstbestimmung respektiert wird und wertschätzend kommuniziert wird (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 118). Zudem sind die Ressourcenorientierung und die Förderung der Resilienz wichtig, die durch das Zutrauen und Ermutigen sowie das Sehen der Stärken und Fähigkeiten der Kinder erreicht wird (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 64).

Des Weiteren ist auch die Zusammenarbeit im Team bedeutend, da sie eine wesentliche Ressource für die Begegnung mit herausforderndem Verhalten ist. „Eine Einheit zu bilden und im Team an einem kollektiven Ziel zu arbeiten“ (ebd., S. 59, zitiert nach Cloos, 2008, S. 197) sieht Cloos als einen wesentlichen Baustein von Professionalität und sollte somit dem Selbstverständnis der Fachkräfte entsprechen. Die gegenseitige Unterstützung sowie die geteilte Verantwortung und gemeinsame Gestaltung spielen hierfür eine wichtige Rolle (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 59). Zudem ist es auch notwendig, dass sich Fachkräfte rechtzeitig angemessene Unterstützung im Kollegium oder von Externen holen, wenn herausforderndem Verhalten professionell begegnet werden soll, denn „Professionalität besteht auch darin, eigene Grenzen frühzeitig zu erkennen und dann zeitnah weitere Fachleute einzubeziehen.“ (ebd., S. 155) Außerdem sollen Kinder und ihr herausforderndes Verhalten nicht den Alltag der Fachkraft bestimmen, sondern es sollen auch immer wieder positive Erfahrungen in der Arbeit mit anderen Kindern und Eltern wahrgenommen werden. Deshalb ist es wichtig die eigenen Grenzen zu erkennen (ebd., S. 174). Darüber hinaus kann mit der Bewusstmachung der eigenen Grenzen laut Walther auch die Besonnenheit gegenüber herausforderndem Verhalten einhergehen (Walther 2015, S. 54).

3.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Seit den 1990er Jahren rückt die Bedeutung der Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften der Kindertageseinrichtungen und deren gemeinsame Verantwortung für eine bestmögliche Bildung und Entwicklung des Kindes immer mehr in den Vordergrund (Schwab 2016, S. 86). Besonders bei Kindern mit herausforderndem Verhalten ist dies notwendig, da das auffällige Verhalten auf Entwicklungsdefizite schließen lässt. Diese Zusammenarbeit soll laut §22a SGB VIII als Erziehungspartnerschaft ausgestaltet werden. Dabei „arbeiten Eltern [...] mit pädagogischen Fachkräften [...] umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ,auf

Augenhöhe', im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder.“ (ebd., S. 87, zitiert nach Stange, 2010, S. 15)

Bei der Erziehungspartnerschaft sowie bei der Arbeit mit den Kindern ist die Haltung der Fachkraft ausschlaggebend für das Gelingen. Sie soll ressourcenorientiert und unterstützend sein. Die Fachkräfte sollen auf die Eltern zugehen und pro-aktiv handeln (Schwab 2016, S. 88-89). Das Beziehungsdreieck Eltern-Kind-Fachkraft ist in der Zusammenarbeit allgegenwärtig. Einerseits ist dazu zu beachten, dass sich die Interaktionen im Beziehungsdreieck gegenseitig beeinflussen, selbst wenn nicht alle Beteiligten anwesend sind (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 140) und andererseits wirkt sich die Qualität dieser Interaktionsprozesse unmittelbar auf die Entwicklung des Kindes aus (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 185, zitiert nach Viernickel, 2006; Strehmel, 2007; Ott et al., 2007). Dessen müssen sich Eltern und Fachkräfte bewusst sein.

Die triadische Kompetenz [ist für die Fachkraft hierfür hilfreich und ermöglicht es ihr,] einerseits eine positiv besetzte, intensive Beziehung zum Kind aufzubauen, gleichzeitig aber die Beziehung zwischen den Eltern und ihrem Kind anzuerkennen und wertzuschätzen und sie als wichtige Ressource für das Kind zu verstehen. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 140, zitiert nach Viernickel, 2009, S. 31).

Der Aufbau einer tragfähigen Beziehung, welche für eine gelingende Zusammenarbeit Voraussetzung ist, beginnt bereits durch eine gute Eingewöhnung, sowohl für das Kind als auch für die Eltern. Hier soll bereits die Familie kennengelernt und ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten gesehen werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 142). Auch regelmäßige Eltern-Kind-Aktivitäten verbessern den Kontakt und ermöglichen das gemeinsame Erleben von Interaktionen im Beziehungsdreieck (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 190). Außerdem ist ein regelmäßiger Informationsaustausch über verschiedene Wege, wie zum Beispiel Entwicklungsgespräche, schriftliche Informationen und kurze Telefonate sowie Tür- und Angelgespräche, hilfreich (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 142).

In der Forschungsarbeit zur Untersuchung subjektiver Wahrnehmung, Erklärungsmuster und Motive pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, wurde festgestellt, dass alle Fachkräfte die spezifische Art und Weise der Kommunikation mit den Eltern in Verbindung mit der Beziehungsqualität zwischen Eltern und Fachkraft bringen (Schwab 2016, S. 97). Zudem müsse sowohl bei den Eltern als auch den Fachkräften eine offene Haltung bestehen, „damit die Kommunikation über das herausfordernde Verhalten des Kindes gelingen und somit auch eine positive

Beziehung aufgebaut werden könne.“ (ebd., S. 98) Generell ist in einem solchen Kontext davon auszugehen, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften nicht selbstläufig auf Augenhöhe stattfindet, sondern dass die Deutung und Führung zwischen den Beteiligten vereinbart werden muss. Hier ist insbesondere die Haltung der pädagogischen Fachkräfte angesprochen und wie sie mit der Wissens- und Erfahrungsdiskrepanz zwischen den Beteiligten in der Kommunikation umgehen (ebd., S. 100).

Wie zuvor erwähnt, sollte bereits ein Kontakt vor der Entstehung eines Problems bestehen und auf die Eltern zugegangen statt abgewartet werden. Ferner ist es in der Arbeit mit Eltern notwendig passgenaues Handeln durch eine Bedarfsanalyse zu ermöglichen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 119), denn die Individualität der einzelnen Familien wird dadurch anerkannt. Diese Bedarfsanalysen müssen regelmäßig wiederholt werden, um Wünsche und Bedürfnisse der Eltern wahrzunehmen und darauf spezifische Angebote planen zu können (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 189). Deswegen gibt es aber auch keine genaue Anleitung wie vorgegangen werden soll. Das Vorgehen wird gemeinsam von den Fachkräften mit den Eltern erarbeitet (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 141).

Bei der Zusammenarbeit mit Eltern, deren Kind herausforderndes Verhalten zeigt, ist zu beachten, dass wenn Eltern von diesen Verhaltensweisen erfahren, meist eine Kränkung damit verbunden ist, da es als indirekte Kritik an der Erziehungskompetenz verstanden wird oder die Schuld bei sich gesucht wird. Es ist jedoch auch möglich, dass diejenige Fachkraft, welche eine Auffälligkeit festgestellt hat, von den Eltern des Kindes als inkompetent eingeschätzt wird. Dies stellt eine Belastung für die Eltern-Fachkraft-Beziehung dar. Häufig unterscheidet sich auch die Wahrnehmung von Eltern und den pädagogischen Fachkräften in Bezug auf das Verhalten des Kindes. Dies kann jedoch daran liegen, dass sich Kinder in verschiedenen Kontexten unterschiedlich verhalten (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 119-120). Meist gehen Eltern, die über ausreichende soziale Ressourcen verfügen und bereits selbst Auffälligkeiten bei ihrem Kind beobachtet haben, besser mit der Situation um und können Unterstützung der Fachkräfte annehmen und umsetzen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 120, zitiert nach Peitz, 2004, S. 270). Es ist wichtig, dass sich pädagogische Fachkräfte immer wieder bewusst machen, was es für Eltern bedeutet, wenn sie etwas Negatives über ihr Kind erfahren. Die Reaktion der Eltern sollte immer respektiert werden und entsprechend damit umgegangen werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 120). Die Zusammenarbeit mit den Eltern erfordert viel Einfühlungsvermögen, um eine Kränkung

oder Belastung der Beziehung nicht noch zu verstärken (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 166). Hierfür sollten zudem die

soziale Netzwerke und Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern [...] ausgebaut und gestärkt werden, um das Erleben von Erziehungskompetenz und die Zufriedenheit mit der Elternrolle zu verstärken - dies führt indirekt zu einer erhöhten Zufriedenheit mit den pädagogischen Fachkräften. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 120)

Ziele für die Zusammenarbeit mit den Eltern sind ein Arbeitsbündnis zum Wohle des Kindes aufzubauen oder gegebenenfalls zu vertiefen, Informationen von den Eltern zu erhalten, beispielsweise wie sie das Verhalten des Kindes zuhause wahrnehmen und wie das herausfordernde Verhalten gemeinsam verstanden werden kann. Die pädagogische Fachkraft sollte bei einer Zusammenarbeit immer die eigenen Gefühle im Blick haben, reflektieren und sich in die Lage der Eltern versetzen können (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 121).

Bei einer guten Zusammenarbeit mit Eltern sollten Entwicklungsgespräche mindestens halbjährlich stattfinden (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 190). Für ein Gespräch mit den Eltern sollte zuvor eine gute Vorbereitung anhand von Dokumentation unterschiedlicher Situationen, welche dann auch im Team reflektiert werden, um Ressourcen herausarbeiten zu können, gemacht werden. Außerdem sollte sich die Fachkraft ihrer eigenen Gefühle bewusst machen und mögliche Hindernisse analysieren (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 146). Während des Gesprächs sollte zwischen den Fachkräften und den Eltern eine gemeinsame Ebene hergestellt werden, auf welcher Erfahrungen ausgetauscht werden können ohne diese zu bewerten (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 122). Es soll geklärt werden, „welche Anliegen, Ziele und Motivationen vorliegen und wie diese in Übereinstimmung gebracht werden können. Es geht nicht um eine Lösung, sondern eine Entfaltung des Themas.“ (ebd.) Darüber, welche Schritte als nächstes gemacht werden, soll eine Vereinbarung getroffen werden. Die Eltern sollen dabei zum Einbringen von Ideen angeregt werden. Eine flexible Herangehensweise an das Gespräch ist wichtig. Es sollen nämlich mehrere subjektive Realitäten nebeneinanderstehen können und sich Zeit genommen werden, um genau wahrzunehmen und zuzuhören. Es ist wichtig Situationen neutral zu schildern und nachzufragen, wenn etwas unklar ist (ebd., S. 123). Des Weiteren sollen die Eltern durch die Fachkräfte im Sozialraum und mit anderen Institutionen weiter vernetzt werden, besonders wenn größerer Hilfebedarf besteht oder eine weiterführende Diagnostik stattfinden soll (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 90). Darüber hinaus

können regelmäßige Formen der Elternbildung hilfreich sein, um die Erziehungskompetenz zu stärken, beispielsweise durch Informationsveranstaltungen zu verschiedenen Themen oder durch das Angebot von Elternkursen (ebd., S. 190). Denn bei der sozial-emotionalen Entwicklung beispielsweise ist die Zusammenarbeit mit den Eltern, um die emotionale Erziehungskompetenz zu stärken, (zum Beispiel der Umgang der Eltern mit besonders den negativen Gefühlen des Kindes), gefordert (Wiedebusch und Franek 2019, S. 7-8, zitiert nach Petermann und Wiedebusch, 2016). Besonders bei der Prävention von herausforderndem Verhalten ist es wichtig einen angemessenen Erziehungsstil der Eltern zu fördern, „denn ein unangemessener elterlicher Erziehungsstil hat sich als einer der wichtigsten Prädiktoren für die Ausbildung externalisierender Verhaltensauffälligkeiten herausgestellt.“ (Wiedebusch und Franek 2019, S. 8, zitiert nach Reinelt, Samdan, Kiel und Petermann, 2019)

4 Diskussion

4.1 Bewertung der Befunde

In den vorherigen Kapiteln werden einige Befunde aus Studien dargestellt, welche nun genauer beleuchtet werden, um ihre Relevanz und Aussagekraft zu evaluieren.

Wie oben bereits erwähnt (Kapitel 2.3), hängen die Ergebnisse der Studien von der Auswahl des Untersuchungsdesigns ab (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013a, S. 32). Da jedoch in der Studie von Deimann et al. festgestellt wurde, dass Mütter, deren Kinder ausgeprägte Entwicklungsdefizite aufzeigen, diese verneinen (Schwab 2016, S. 89, zitiert nach Deimann et al., 2005, S. 133), kann davon ausgegangen werden, dass einige Ergebnisse bestimmter Studien weniger aussagekräftig sind. Des Weiteren hängt es beispielsweise auch von der Persönlichkeit und der Belastungsgrenze der pädagogischen Fachkraft ab, wann Verhalten als herausfordernd empfunden wird. Bei der Studie im Rahmen des Projekts „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“ wurden beispielsweise die Haltungen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf herausforderndes Verhalten untersucht und dadurch in drei Typen ausdifferenziert, welche sehr unterschiedliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten zeigen (Walther 2015, S. 47 ff). Deswegen können die Ergebnisse der Studien nicht als objektiv betrachtet werden.

Ein konsistenter Befund ist, dass sich pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit auffälligen Kindern belastet fühlen, wie Ergebnisse aus der Forschung von Fröhlich-Gildhoff et al. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 59) und Rudow zeigen (ebd., zitiert nach Rudow 2004, S. 4).

Es gebe auch „kein spezifisches, wissenschaftlich evaluiertes Konzept oder Programm zur direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 61), sondern nur Handreichungen und Praxisempfehlungen. Dennoch wurden in dieser Arbeit einige Programme genannt, welche hilfreich in der Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten sein können. Hier könnte ein Widerspruch liegen, da die Aussage von Fröhlich-Gildhoff et al. schon einige Jahre zurückliegt. Mittlerweile hat Fröhlich-Gildhoff et al. das Projekt „Herausforderungen: Für Dich? Für mich? Für alle? - Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionell bewältigen“ entwickelt, bei welchem der Fokus im Bereich der selektiven und indizierten Prävention liegt und somit eine Ergänzung zu den bisherigen Vorgehensweisen darstellt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019).

Die Überblicksstudie von Fröhlich-Gildhoff et al. greift viele Themen auf, welche in der pädagogischen Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten auftreten. Jedoch sind die Erkenntnisse aufgrund der kleinen Stichprobe nicht ausreichend. Selbst Fröhlich-Gildhoff et al. sieht weitere Forschung als notwendig (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 68-69). Aufgrund der geringen Anzahl an empirischen Studien in diesem Bereich, lassen sich die Befunde eher schwierig bewerten. Generell kann jedoch gesagt werden, dass die Überblicksstudie von Fröhlich-Gildhoff et al. aus dem Jahr 2013 eine gute Grundlage bildet, vor allem weil einige dieser Ergebnisse mit denen von Fried aus dem Jahr 2002 vergleichbar sind (Schwab 2016, S. 89).

4.2 Einflussfaktoren und Hindernisse für den professionellen Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten

Die professionelle Begegnung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten sowie deren Eltern kann im pädagogischen Alltag an gewissen Grenzen und Hindernissen scheitern oder dadurch beeinträchtigt werden. Außerdem gibt es Faktoren, welche die Arbeit beeinflussen.

Fröhlich-Gildhoff et al. nennt vier Kriterien, welche die Handlungsmöglichkeiten der pädagogischen Fachkräfte bedingen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 87). Ein Kriterium ist die Kompetenz der jeweiligen Fachkraft, denn jede Fachkraft ist mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf das Kompetenz-Model ausgestattet. Eine Voraussetzung ist das Wissen, welches in der Ausbildung erworben wird. Allerdings unterscheidet sich der Inhalt der Ausbildung je nach Bundesland und Fachakademie. So kann es sein, dass nicht ausreichende Kenntnisse und Kompetenzen erlangt werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 63). Zusätzlich ist die Fähigkeit das theoretische Wissen in der Praxis umzusetzen notwendig (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 11). Jedoch stellt Fröhlich-Gildhoff bei einer Auswertung im Rahmen des Projektes „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“ (HeVeKi) fest, dass die Aktivierung von Fachwissen das niedrigste Niveau auf der Skala erreicht. Dieses Ergebnis haben auch andere empirische Erhebungen erlangt (Hofer und Merk 2017, S. 4).

Im Erfahrungswissen gibt es ebenfalls Unterschiede, denn je nach beruflichem Werdegang haben die Fachkräfte verschiedene und unterschiedlich viele Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten gemacht. Die individuelle Haltung, welche auch Einfluss auf das spezifische Handeln der Fachkraft hat, ist durch die jeweilige Persönlichkeit

bestimmt, die wiederum vom Fachwissen und dem Erfahrungswissen sowie beispielsweise der eigenen Belastungsgrenze abhängt. Auch in der Literatur wird betont, dass es wichtig ist die eigene Belastungsgrenze zu kennen und zu beachten (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 87; Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 155). Jedoch wird das Anerkennen der Belastungsgrenze von einigen Fachkräften als Schwäche angesehen. Oft holen sich Fachkräfte deswegen keine Hilfe, obwohl es wichtig ist bei Kindern mit herausforderndem Verhalten zu intervenieren, sodass sich dieses nicht chronifiziert (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 59, zitiert nach Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann, 2009). Des Weiteren wurde beispielsweise in der Studie im Rahmen des Projekts „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“, wie oben beschrieben (Kapitel 3.1), drei Haltungstypen ermittelt, die das herausfordernde Verhalten ganz unterschiedlich bewerten (Walther 2015, S. 47 ff).

Ein weiteres Kriterium von Fröhlich-Gildhoff et al. sind die „Ressourcen in der jeweiligen Einrichtung“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 87). Ein wichtiger Punkt sind hier die Rahmenbedingungen, welche gegeben sein müssen, damit ein professioneller Reflexions- und Unterstützungsprozess möglich werden kann. Dazu zählen eine angemessene Gruppengröße und Fachkraft-Kind-Relation, ausreichend Zeit für Reflexion und Eltern- und externe Kooperationsgespräche sowie Möglichkeiten und Gelegenheiten zur Weiterbildung und Supervision, um die Kompetenzen für die pädagogische Arbeit zu stärken (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 175). Diese Rahmenbedingungen sind nach Viernickel und Schwarz in Kindertageseinrichtungen nicht so vorhanden, dass sie für die Ansprüche für ein systematisches Vorgehen ausreichen (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 71, zitiert nach Viernickel und Schwarz 2009). „Hier klaffen Ansprüche an eine als wissenschaftlich sinnvoll erkannte professionelle Arbeit und die Möglichkeiten, diese umzusetzen, leider noch weit auseinander.“ (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 71) Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass die Möglichkeiten und Gelegenheiten zur Weiterbildung nicht existieren, da ein hoher Fortbildungswunsch auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte besteht (Wiedebusch und Franek 2019, S. 14; Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 67). Außerdem muss die Nachhaltigkeit bei einer stattgefundenen Weiterbildung sichergestellt werden, sodass deren Inhalte weitergeführt werden können. Hierzu müssen vom Träger Teamstrukturen sowie Zeit- und Personalressourcen bereitgestellt werden (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 101).

Ein weiterer erschwerender Faktor bei den Rahmenbedingungen kann sein, dass es für die Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten keine detaillierte und auf alle Kinder anwendbare Vorgehensweise gibt.

Die Fachkraft und das Team müssen sich selbstreflexiv mit der Herausforderung auseinandersetzen und nach gründlicher Analyse Begegnungsmöglichkeiten erproben, die für das je einzelne Kind und sein soziales Umfeld passen. Oft bedeutet dies, sich auf einen längeren Prozess systematischen Handelns einzulassen, verschiedene Vermutungen zu überprüfen und Geduld zu zeigen. (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 175)

Zudem wird der Einsatz universeller Programme zur Prävention in der Literatur laut Wadepohl et al. widersprüchlich dargestellt. Zum einen findet keine Stigmatisierung statt, dadurch dass für das Programm nicht nur bestimmte Kinder ausgewählt werden (Wadepohl et al. 2011, S. 220, zitiert nach Bayer, Hiscock, Morton-Allen, Ukoumunne und Wake, 2007), zum anderen hat sich herausgestellt, dass sich bei Kindern mit herausforderndem Verhalten mehr Veränderungen zeigen, als bei unauffälligen Kindern. Somit ist die Durchführung bei einem großen Anteil der Kinder unwirksam und folglich nicht notwendig (Wadepohl et al. 2011, S. 220). Auch beim Programm „Verhaltenstraining im Kindergarten“ ist dies der Fall (Wiedebusch und Petermann 2011, S. 212).

Ein weiteres Hindernis bei den Rahmenbedingungen ist, dass besonders der Zeitfaktor als Ressource oft nicht ausreichend gegeben ist. Wie in diesem Kapitel bereits erwähnt, wird ausreichend Zeit für Reflexion sowie Eltern- und externe Kooperationsgespräche zur Ermöglichung professioneller Reflexions- und Unterstützungsprozesse benötigt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 175). Auch für die Weiterbildung braucht es Zeitressourcen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 101). Ferner wird das systematische Handeln als längerer Prozess beschrieben (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 175), da Beobachtungsbögen ausgefüllt werden müssen und Angebote spezifisch an den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder angepasst werden müssen, um eine positive Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zu ermöglichen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 16). Zudem beanspruchen Kinder mit herausforderndem Verhalten mehr Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkräfte als unauffällige Kinder (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 8). Deswegen lässt sich schlussfolgern, dass generell mehr Zeit in der Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten aufgebracht werden muss. Je nach Schwerpunktsetzung in den jeweiligen Einrichtungen kann es sein, dass für bestimmte Bereiche keine oder ungenügend Zeitressourcen vorhanden sind, was die pädagogische Arbeit negativ beeinflusst.

Die Zusammensetzung des Teams hat darüber hinaus Einfluss auf die Ressourcen für die Arbeit in der jeweiligen Einrichtung. So kann ein Team aus Fachkräften, welche ähnliches Wissen, Erfahrungen und Haltungen haben, keine neuen Sichtweisen auf das herausfordernde Verhalten erlangen. Ein vielfältig zusammengesetztes Team, gegebenenfalls auch aus unterschiedlichen Professionen, kann dahingegen bessere Herangehensweisen entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Punkt bei den Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtung ist, dass „die Grundprinzipien der professionellen Begegnung mit als herausfordernd erlebten Verhaltensweisen konzeptionell - bspw. im Sinne einer Prozessbeschreibung im Rahmen des Qualitätsmanagements - verankert wird.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2018, S. 381) Jedoch geht aus Studien hervor, dass die Mehrheit der Kindertageseinrichtungen kein Konzept zum Umgang mit herausforderndem Verhalten vorweisen können (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 65).

Die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit nennt Fröhlich-Gildhoff als ein weiteres Kriterium (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 87). Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist bei herausforderndem Verhalten des Kindes, wie oben erwähnt (Kapitel 3.4), aufgrund der Umstände meist vorbelastet (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 120). Jedoch sind die Fachkräfte von der Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit abhängig, da sie zum einen Informationen über das Kind von den Eltern benötigen (beispielsweise welche besonderen Lebensereignisse in seinem Leben vorgefallen sind und wie es sich Zuhause verhält) und zum anderen müssen die Eltern und pädagogischen Fachkräfte dieselbe Herangehensweise unterstützen, um herausforderndes Verhalten zu minimieren, indem zum Beispiel bestimmte Strategien in der Erziehung auch von den Eltern umgesetzt werden. Auch auf die Wichtigkeit der Interaktionsprozesse und dass sich diese gegenseitig beeinflussen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 140), sowie dass die Qualität dieser unmittelbare Wirkung auf die Entwicklung des Kindes hat (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 185, zitiert nach Viernickel, 2006; Strehmel, 2007; Ott et al., 2007) wird in Kapitel 3.4 hingewiesen. Auf der Seite der Fachkräfte und Kindertageseinrichtungen gibt es jedoch Hindernisse, welche die Zusammenarbeit mit den Eltern behindern.

Des Weiteren belegen Studien, dass angehende ErzieherInnen in ihrer fachschulischen Ausbildung nicht adäquat auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet werden (Thole/Cloos 2006, S. 50, Dippelhofer Stiem 2001, S. 16) und auch innerhalb der

institutionellen Konzepte und Rahmenpläne die Kooperation mit den Eltern nur einen geringen Stellenwert einnimmt (Krey, 2015, S.18). (Schwab 2016, S. 102)

Auch die eher autoritäre Haltung der pädagogischen Fachkräfte, welche sich bei einer explorativen Studie zur subjektiven Wahrnehmung, Erklärungsmuster und Motive pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, herausgestellt hat, behindert die Partnerschaft und Partizipation, die durch die Kommunikation zwischen den Eltern und der Fachkraft entstehen soll (ebd.).

Als viertes Kriterium nennt Fröhlich-Gildhoff die Stärke der Verhaltensweisen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 87), denn bei einem weniger herausforderndem Verhalten können theoretisch auch geringere Kompetenzen bei der Fachkraft in der pädagogischen Arbeit ausreichen. Zudem ist für einen systematischen Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten eine längerfristige Planung wesentlich (ebd., S. 90). Diese wird durch eine Bezugsperson, welche bereits bei der Eingewöhnung eine tragende Rolle spielt, umgesetzt (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 142). Da, wie in Kapitel 3.1 angeführt, von Kindern mit herausforderndem Verhalten mehr Aufmerksamkeit von den Fachkräften benötigt wird (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 8), kann sich die Zuordnung der Bezugspersonen zur Eingewöhnung als problematisch herausstellen. Denn bei der Eingewöhnung ist nicht immer festzustellen, ob ein Kind herausfordernde Verhaltensweisen zeigen wird und wie stark diese ausgeprägt sein werden. Dadurch wäre es möglich, dass eine Fachkraft Bezugsperson für mehrere Kinder mit herausforderndem Verhalten ist und so deutlich mehr Zeit für die Arbeit mit ihren Bezugskindern aufbringen muss. Hier ist folglich der professionelle Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten aufgrund geringer Zeit gefährdet. Darüber hinaus müsste durch mehr Kinder mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung die Fachkraft-Kind-Relation verringert werden. Ein weiterer hindernder Punkt, wodurch der professionelle Umgang nicht umgesetzt werden kann, ist, dass eine längerfristige Planung auch durch Personalfluktuation eingeschränkt werden kann.

Außerdem geht aus empirischen Beiträgen von Grawe hervor, dass die ressourcenorientierte Sicht und die Ressourcenaktivierung trotz der Verankerung in pädagogischen Konzeptionen nur begrenzt in Beobachtungs- und Diagnoseprozessen umgesetzt wird (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 70, zitiert nach Grawe 1998, 2004). Es gibt nur wenige Verfahren, welche systematisch die Ressourcen von Kindern oder gegebenenfalls ihrer Bezugspersonen berücksichtigen (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 70). Dies ist jedoch eine wichtige

Voraussetzung in der Arbeit mit Kindern mit herausforderndem Verhalten und allgemein in der pädagogischen Arbeit.

Zudem gibt es keine evaluierten Programme oder Konzepte, die zur direkten Intervention von herausforderndem Verhalten ausreichen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 61; Fröhlich-Gildhoff et al. 2017b, S. 8). Dazu kommt, dass Fachkräfte „Praxismaterialien und vor allem modularisierte Förderprogramme [...] deutlich seltener in Anspruch [nehmen] als andere Fördermethoden“ (Wiedebusch und Franek 2019, S. 13) laut einer Studie von Wiedebusch und Franek. Auch in einer Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. geben Fachkräfte an, dass Verhaltenstrainings, trotz eigener hoher Wirksamkeitseinschätzung, selten zum Einsatz kommen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2013b, S. 66).

Ein weiteres Hindernis zeigt sich beim Erkennen und Verstehen von Verhaltensauffälligkeiten. Zum einen kommt es hierzu, wenn nicht genügend Fachwissen vorhanden ist, beispielsweise über die Entstehungsfaktoren von herausforderndem Verhalten. Besonders bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten kann dies vorkommen, da sich diese eher nach innen richten wie in Kapitel 2.3 beschrieben (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 52). Zum anderen ist die Ausbildung in der Anwendung entsprechender Screeningverfahren nicht ausreichend oder solche Verfahren werden abgelehnt (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 70, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Strohmmer, 2011). Ein weiterer Punkt, warum diagnostische Erkenntnisse wenig Einzug in den pädagogischen Alltag finden, ist, „dass traditionell unterschiedliche Berufsgruppen - mit unterschiedlichen Ausbildungen und unterschiedlichem Status - für die Bereiche pädagogischer Alltag einerseits und Diagnose (und Therapie) andererseits zuständig waren.“ (Fröhlich-Gildhoff und Eichin 2013, S. 70) Eine Kooperation dieser Professionen fand deswegen nur selten statt (ebd.).

5 Fazit

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass es noch einige mögliche Grenzen, Hindernisse und Einflussfaktoren gibt, welche den professionellen Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten einschränken. Auch die Forschung dazu ist noch nicht ausreichend. Es gibt noch viele Themen dazu, welche genauer erforscht werden können und müssen. Zudem fehlen noch Programme und Konzepte, welche in der direkten Intervention behilflich sein können. Die Autoren in diesem Themenbereich sehen den Bedarf hier selbst. Auch deswegen wurden in dieser Arbeit keine speziellen Materialien oder Programme gesondert hervorgehoben, besonders da bei der Auswahl Rücksicht auf die Individualität des Einzelfalles genommen werden soll.

Dennoch gibt es einige wichtige Punkte, welche für den professionellen Umgang besonders grundlegend sind. Eine breitere Ausbildung zum Thema herausforderndes Verhalten, besonders zu den Entstehungsfaktoren und dem bio-psycho-sozialen Modell sowie Weiterbildungen sind nötig, um genügend Fachwissen bei den Fachkräften generieren zu können. Dieses Fachwissen soll dazu führen, dass sich die Haltung der Fachkräfte und die Sichtweise auf Kinder mit herausforderndem Verhalten zum Positiven verändern. Des Weiteren ist das Wissen über die Entstehungsfaktoren auch für das Prozessmodell wichtig, welches den Fachkräften hilft systematisch und professionell mit herausforderndem Verhalten umzugehen und passgenaue Handlungsstrategien zu erarbeiten (Fröhlich-Gildhoff et al. 2019, S. 11; Fröhlich-Gildhoff et al. 2017a, S. 78).

Es sollte das Vorgehen bei Kindern mit herausforderndem Verhalten konzeptionell festgelegt werden sowie Materialien oder Programme von Trägern der Kindertageseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem muss es mehr Unterstützung in der Arbeit mit den Eltern geben. So fühlen sich die pädagogischen Fachkräfte in ihrer professionellen Arbeit gestärkt und die meisten können den orientiert-reflektierten Haltungstyp erreichen. Auch die Einführung einrichtungsübergreifender Standards würde die Arbeit beeinflussen, wodurch ein einheitlicheres Vorgehen erlangt sowie die Qualität gesichert werden können.

Literaturverzeichnis

Buschmann, Anke; Kröber, Sarah (2018): Sich dem herausforderndem Verhalten stellen (Integration, Inklusion & Migration). Online verfügbar unter <https://www.kita-fuchs.de/ratgeber-paedagogik/beitrag/sich-dem-herausfordernden-verhalten-stellen/>, zuletzt geprüft am 07.12.2020.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Eichin, Carolin (2013): Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Hensel, Thomas; Sättele, Eva-Maria (2013a): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer (Psychologie 2014).

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Lorenz, Friederike Lea; Tinius, Claudia; Sippel, Melanie (2013b): Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung 2 (2), S. 59-71.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Petermann, Franz (2013): Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter. In: Frühe Bildung 2 (2), S. 55-58.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike; Tinius, Claudia (2017a): Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike; Tinius, Claudia (2017b): Herausforderndes Verhalten von Kindern professionell bewältigen. Ein Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre (Materialien zur Frühpädagogik, Band 20).

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike; Tinius, Claudia (2018): Begleitung und Unterstützung von Kindern mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen. In: Schmidt, Thilo; Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Waxmann Verlag. [1. Auflage]. Münster: Waxmann: S. 373-386

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Strohmer, Janina; Rönnau-Böse, Maike; Braner, Katharina; Grasy-Tinius, Claudia (2019): Projekt "Herausforderungen: Für Dich? Für mich? Für alle?". Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionell

bewältigen: wissenschaftlicher Abschlussbericht. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.

Hoffer, Rieke; Merk, Tanja (2017): Ergebnisse und Implikationen von Video-Interaktionsbeobachtungen und ressourcenorientierten Rückmeldegesprächen im Rahmen des Projektes „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen“ (HeVeKi). In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hg.): Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 1/2017. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre: S. 4-20

Schwab, Franziska (2016): Subjektive Wahrnehmung, Erklärungsmuster und Motive pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen. Ergebnisse einer explorativen Studie in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hg.): Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 1/2016. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre: S. 86-108

Wadepohl, Heike; Koglin, Ute; Vonderlin, Eva; Petermann, Franz (2011): Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Evaluation eines präventiven Verhaltenstrainings. In: Kindheit und Entwicklung 20 (4), S. 219-228.

Walther, Bastian (2015): Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen – eine rekonstruktive Studie zur professionellen Haltung von Fachkräften. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hg.): Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 1 (2). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre: S. 47-62

Wiedebusch, Silvia; Petermann, Franz (2013): Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In: Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS (Handbuch): S. 731-744

Wiedebusch, Silvia; Franek, Muriel (2019): Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung aus der Sicht frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hg.): Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung 2/2019. Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre: S. 5-17

Wiedebusch, Silvia; Petermann, Franz (2011): Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In: Kindheit und Entwicklung 20 (4), S. 209-218.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Integriertes bio-psycho-soziales Modell	6
Abbildung 2: Prozessmodell zum professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten	22
Abbildung 3: Kompetenzmodell	28

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 25.01.2021