

Entwicklung und Bildung

in der Frühen Kindheit

Dorothee Gutknecht

Bildung in der Kinderkrippe

Wege zur Professionellen Responsivität



Kohlhammer

Kohlhammer

Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit

Herausgegeben von Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und
Hermann Schöler

Dorothee Gutknecht

Bildung in der Kinderkrippe

Wege zur Professionellen Responsivität

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2012 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Umschlag: Gestaltungskonzept Peter Horlacher
Umschlagmotiv: © yarruta – Fotolia.com
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG Stuttgart

ISBN 978-3-17-021974-8

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

Die Lehrbuchreihe „*Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*“ will Studierenden und Fachkräften das notwendige Grundlagenwissen vermitteln, wie die Bildungsarbeit im Krippen- und Elementarbereich gestaltet werden kann. Die Lehrbücher schlagen eine Brücke zwischen dem aktuellen Stand der einschlägigen wissenschaftlichen Forschungen zu diesem Bereich und ihrer Anwendung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern.

Die einzelnen Bände legen zum einen ihren Fokus auf einen ausgewählten Bildungsbereich, wie Kinder ihre sozio-emotionalen, sprachlichen, kognitiven, mathematischen oder motorischen Kompetenzen entwickeln. Hierbei ist der Leitgedanke darzustellen, wie die einzelnen Entwicklungsniveaus der Kinder und Bildungsimpulse der pädagogischen Einrichtungen ineinandergreifen und welche Bedeutung dabei den pädagogischen Fachkräften zukommt. Die Reihe enthält zum anderen Bände, die zentrale bereichsübergreifende Probleme der Bildungsarbeit behandeln, deren angemessene Bewältigung maßgeblich zum Gelingen beiträgt. Dazu zählen Fragen, wie pädagogische Fachkräfte ihre professionelle Responsivität den Kindern gegenüber entwickeln, wie sie Gruppen von Kindern stressfrei managen oder mit Multikulturalität, Integration und Inklusion umgehen können. Die einzelnen Bände bündeln fachübergreifend aktuelle Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften wie der Entwicklungspsychologie, Diagnostik sowie Früh- und Sonderpädagogik und bereiten für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung, aber ebenso für die pädagogische Arbeit vor Ort vor. Die Lehrbuchreihe richtet sich sowohl an Studierende, die sich in ihrem Studium mit der Entwicklung und institutionellen Erziehung von Kindern befassen, als auch an die pädagogischen Fachkräfte des Elementar- und Krippenbereichs.

Im vorliegenden Band „*Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität*“ erläutert die anerkannte Expertin für Krippenpädagogik, Logopädin und Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin Dorothee Gutknecht die Kernkompetenz pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit kleinen Kindern: die Fähigkeit, Verhalten und Körpersignale von Kindern zutreffend einschätzen und responsiv und einfühlsam auf sie eingehen zu können. Dies in der alltäglichen Praxis zu gewährleisten, öffnet die Herzen und Sinne der Kinder und legt den Grundstein für ihre gedeihliche Entwicklung. Das Buch zeigt auf, wie Fachkräfte eine solche Professionelle Responsivität in den alltäglichen Fütter- und Wickelinteraktionen, beim alltäglichen Sprechen und Geschichtenerzählen, den frühen Bildungsprozessen im Bereich Sprache oder Kunst und insbesondere in der Regulation kindlicher Emotionen lernen und praktizieren können. Das Buch stellt das dazu notwendige Fach- und Handlungswissen in übersichtlicher und praxisbezogener Weise zusammen. Es behandelt nicht nur den Umgang mit kleinen Kindern unterschiedlichen Geschlechts, aus unterschiedlichen Kulturen und den Umgang mit Kindern mit Behinderungen. Es werden auch der Umgang mit Eltern sowie die Reflexion der Arbeit im Kollegenkreis thematisiert.

Münster, Freiburg und Heidelberg im Dezember 2011

Manfred Holodynski, Dorothee Gutknecht und Hermann Schöler

Inhalt

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber	5
Einleitung	9
1 Was ist Professionelle Responsivität?	13
1.1 Responsivität und intuitive Didaktik	13
1.2 Responsivitätstrainings mit Müttern und Eltern	15
1.3 Responsive Krippenpädagogik	16
1.4 Bindung, Beziehung und Bildung in der Kinderkrippe oder KiTa ..	16
1.5 Die Vielfalt der Antwortregister	18
1.6 Fazit: Die zentralen Aspekte Professioneller Responsivität	21
1.7 Literaturtipps	24
2 Die Fachpersonen in der Kinderkrippe oder KiTa	26
2.1 Mögliche Ursachen einer mangelnden Responsivität	30
2.2 Abstumpfen – Auskühlen: Phänomene sozialer Kälte	30
2.3 Lernort Praxis – Gefahren und Chancen	32
2.4 Scham in den Bildungskontexten der (angehenden) Fachpersonen	34
2.5 Zusammenfassung und Literaturtipps	36
3 Professionelle Responsivität in der Interaktion mit dem Kind und der Kindergruppe	38
3.1 Die reflexive Nutzung der intuitiven Didaktik	38
3.1.1 Die Fachperson als ko-regulierende und ko-konstruierende Andere	39
3.1.2 Das Aufbauen von Scripts	39
3.1.3 Die Strategie des Bedeutung unterstellenden Kontakts. ...	40
3.1.4 Den Aufmerksamkeitsfokus teilen: Der trianguläre Blickkontakt	40
3.1.5 Einüben erster Dialogregeln	41
3.1.6 Ein sprachliches Gerüst zur Verfügung stellen	42
3.1.7 Mit Humor in die doppelte Realitätsebene einführen ...	43
3.1.8 Spiegeln und synchronisieren	45
3.1.9 Musikalisch interagieren	49
3.1.10 Einführen und Nutzen von „Übergangsobjekten“	52
3.1.11 Ansätze, die Strategien der intuitiven Didaktik nutzen ...	53
3.1.12 Zusammenfassung und Literaturtipps	65
3.2 Zentrale Interaktionsperspektiven Professioneller Responsivität .	67
3.2.1 Perspektive Kultur	67
3.2.2 Perspektive Gender/Geschlecht	72
3.2.3 Perspektive Entwicklung	75
3.2.4 Perspektive Behinderung/Special Needs	77
3.2.5 Zusammenfassung und Literaturtipps	84

3.3	Beispiele für bildungsrelevante Alltagsinteraktionen in Krippe oder KiTa	86
3.3.1	Erzählen	86
3.3.2	Pflegen und Füttern	89
3.3.3	Wenn Kinder beißen: Herausforderung für eine Professionelle Responsivität	100
3.3.4	Zusammenfassung und Literaturtipps	106
4	Professionelle Responsivität in der Interaktion mit den Eltern	108
4.1	Eltern in Transitionsprozessen: Der Übergang des Kindes in die KiTa als Thema der Eltern	110
4.1.1	Auswirkungen der Familiengründung auf die Paarbeziehung	110
4.1.2	Die Gebundenheit an den kindlichen Organismus	112
4.1.3	Die Bedeutung der Mutterschaftskonstellation	113
4.2	Elternschaft unter herausfordernden Bedingungen	117
4.2.1	Eltern von Kindern mit Behinderungen	117
4.2.2	Eltern in riskanten Lebenslagen	120
4.2.3	Eltern mit Zuwanderungsgeschichte	123
4.3	Zusammenfassung und Literaturtipps	127
5	Aufbaustrategien zur Entwicklung Professioneller Responsivität	129
5.1	Fokus Kind	131
5.1.1	Responsiv berühren – Aufbau von Berührungskompetenzen	131
5.1.2	Handling-Kompetenzen in der Pflege: Fütter- und Wickelinteraktion	140
5.1.3	Perspektive Inklusion: Assistenz und Kommunikation	146
5.1.4	Blickschulung für responsives Handeln durch Filmanalyse	150
5.2	Fokus Eltern	151
5.2.1	Die Arbeit mit Mütter- und Väterprofilen	153
5.2.2	Kulturelle Responsivität	157
5.2.3	Responsiv beraten	159
5.3	Die eigene Responsivität erhalten über Wissenschaft und Kunst	162
5.3.1	Das Antwortverhalten auf Forschungsergebnisse	162
5.3.2	Sprache und Macht: Pädagogische Ideologien erkennen	164
5.3.3	Aufwühlen, beunruhigen, irritieren: Kunst als Weg zur Professionellen Responsivität	165
5.4	Zusammenfassung und Literaturtipps	169
	Literatur und Filmverzeichnis	171

Einleitung

Was muss eine Fachperson können, die eine qualitativ hochwertige, insbesondere aber beziehungsorientierte Bildungsarbeit in Krippe oder KiTa mit Säuglingen und Kleinkindern umsetzen will? Wie verwirklicht sie den allseits geforderten Anspruch auf eine inklusive Pädagogik in ihrer Arbeit mit den Kindern und ihren Familien? In welcher Weise lassen sich das erforderliche Wissen und Können in der Hochschulbildung, Aus-, Fort- und Weiterbildung aufbauen?

Studie

Hochschulen

Fröhlich-Gildhoff und Viernickel (2010) untersuchten Curricula und Modulhandbücher von 49 frühpädagogischen Studiengängen an (Fach-)Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und zogen nach ihrer Analyse das Fazit, dass die Studiengänge überwiegend weder die pädagogische Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern noch die dahinter stehenden Theorien in ausreichender Weise thematisieren.

Fachschulen

In einer Studie des Deutschen Jugendinstituts, durchgeführt von Thanner (2009), sind 384 Ausbildungsinstitutionen für Erzieherinnen (Fachschulen/Fachakademien) in Deutschland per Fragebogen nach den Ausbildungsinhalten im U3-Bereich befragt worden. 170 Fachschulen (44 %) haben geantwortet und 119 machten Angaben zum erfragten Themengebiet. Ihr Fazit: Das Thema hat insgesamt viel zu wenig Raum in der Ausbildung. Die Rahmenlehrpläne sehen in der Regel keine konkreten Inhalte aus dem U3-Bereich vor. Ausbildungskonzepte, die auf das Krippenalter vorbereiten, müssen erst entwickelt werden.

Fort- und Weiterbildung

Der Bereich der Fort- und Weiterbildung wurde in einer Studie der Bertelsmann-Stiftung (2006) untersucht. Verschickt wurden 2289 Fragebögen an Fachverantwortliche des Bundes, der Länder, der Kommunen und der Wohlfahrtspflege. Dabei bewerteten über 45 % der 750 Studienteilnehmer/-innen (Rücklaufquote 33 %) die Qualifizierung der Erzieherinnen und Tagesmütter zur Bildung, Erziehung und Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern als nicht so gut bis schlecht. Von 94,6 % der befragten Fachvertreter wird der Weiterbildungsbedarf von Erzieherinnen und Tagesmüttern als hoch bis sehr hoch eingeschätzt. Es bestehen allerdings große Fragezeichen zum „Was und Wie“ solcher Maßnahmen. Dabei attestierten die Befragten auch den eigenen Angeboten eine erstaunlich schlechte Note in Bezug auf die Wirksamkeit. Meist werden pro Jahr nur wenige und kurze Bildungsangebote in diesem Bereich durchgeführt. Diese können aber bestenfalls als „Crash-Kurse“ bewertet werden und führen in keinem Fall zu einer angemessenen Professionalisierung.

Diese Fragen stellen sich Lehrende an den Fachschulen für Sozialpädagogik, Fachberaterinnen und Fachberater von Kindertageseinrichtungen sowie verantwortliche Fachkräfte für Weiterbildung und Fortbildung unterschiedlicher Trägerinstitutionen. Sie alle wollen Fachpersonen mit ganz unterschiedlichen Grundausbildungen auf die Arbeit mit kleinen Kindern in einem institutionellen Kontext vorbereiten.

Diese Fragen stellen sich aber auch die Lehrenden in den erst seit wenigen Jahren existierenden kindheitspädagogischen Studiengängen in Deutschland und nicht zuletzt engagierte Erzieherinnen und Erzieher, Ausbildungschülerinnen und -schüler sowie die Studierenden im Praxis- und Praktikumskontext.

Die intensiven Orientierungsbewegungen des Feldes haben als gesellschaftlichen Hintergrund den politisch beschlossenen Krippenausbau in Deutschland. Es gibt eine wachsende Akzeptanz, Nachfrage und Nutzung außerfamiliärer, familienergänzender Betreuungsformen. Die Ergebnisse aus drei größeren aktuellen Studien zeigen deutlich, dass sowohl Hochschulen als auch Fachschulen und Fort- und Weiterbildner unterschiedlicher Träger hier durchgängig Neuland betreten (siehe Studienbox).

In Deutschland werden zukünftig Fachkräfte mit ganz unterschiedlichen Bildungslaufbahnen Kinder unter drei Jahren in Kinderkrippen, KiTas mit Altersmischung oder Nestgruppen betreuen, erziehen und bilden. Für alle im Feld bleibt die Frage: Was brauchen die Kinder? Und was brauchen die Erwachsenen, um das Benötigte geben zu können?

Frühe Bildung und der Wirkfaktor Responsivität

Es liegen heute zahlreiche Studien vor, die belegen, dass der Hauptwirkfaktor in allen pädagogischen und auch therapeutischen Interventionen mit kleinen Kindern in der Responsivität der Betreuungspersonen liegt, in ihrem auf das Kind abgestimmten Antwortverhalten (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn & Haynes, 2008; Eshel, Daelmans, Cabral Mello & Martines, 2006). Daraus folgt, dass man in den kindheitspädagogischen Studiengängen, in der Fachschule, in Aus-, Fort- und Weiterbildung für den Bereich der Arbeit mit unter Dreijährigen (U3) maßgeblich auf die Entwicklung dieser Interaktionskompetenz im Sinne einer Professionellen Responsivität fokussieren muss.

Responsives Verhalten gegenüber den Kindern im Krippenalltag zu verwirklichen, stellt eine große pädagogische Herausforderung dar. Ein angemessenes Antwortverhalten muss in den frühen Bildungsprozessen in Bereichen wie zum Beispiel Spiel und Sprache, Musik und Bewegung, aber in entscheidender Weise auch in der Pflege und insbesondere in der Regulation der kindlichen Emotionen gezeigt werden können. Eine von vielen Ebenen der Responsivität ist das Wahrnehmungsvermögen der Fachperson: Hier geht es darum, die kindlichen Verhaltens- und Körpersignale in Bezug auf Entspannung und Anspannung, Zugewandtheit und Abgewandtheit, Offenheit und Belastung lesen zu können. Eine Fachperson in der Kinderkrippe oder KiTa muss sich zudem auf Kinder unterschiedlichen Geschlechts, mit unterschiedlichen Entwicklungsbedürfnissen, mit Behinderungen, aus diversen Kulturen und Subkulturen in ihrem Interaktions-

verhalten einstellen können. Auch hat sie nicht nur ein Kind, sondern eine Kindergruppe vor sich. Responsivitätstrainings, wie sie in den vergangenen Jahren sehr erfolgreich für Eltern entwickelt worden sind, können daher nur einen sehr kleinen Teil des Spektrums an Wissen und Können abbilden, das hier erforderlich ist. Ein Rückgriff auf ein Laienwissen aus familiärer Betreuung ist nicht ausreichend (Nay, Grubenmann & Larcher Klee, 2008).

Die Entwicklung hoher Interaktionsfähigkeiten darf sich zudem nicht nur auf die Säuglinge und Kleinkinder selbst beziehen, sondern muss auch die Interaktion mit den Eltern einschließen. Der Begriff der Responsivität, wie er in diesem Band konzeptualisiert wird, umfasst daher mehr als das Wahrnehmen von Verhaltenssignalen des Kindes und prompten und sensiblen Reaktionen darauf – was die übliche Definition von Responsivität in Arbeiten zur Bindungsforschung ist (Ainsworth, 2008/1978). Im vorliegenden Lehrbuch soll aufgezeigt werden, wie die notwendigen Interaktionskompetenzen für Fachpersonen in der Kinderkrippe einschließlich ihrer emotionalen Ausdrucksfähigkeiten systematisch aufgebaut werden können. Sie sollen die wechselseitigen Interaktionen in Berührung und Bewegung, in Musik, Stimme, Sprache, Blick und Emotion wahrnehmen und fachlich reflektieren können. Das Lehrbuch will Lehrende und Lernende in insgesamt fünf Kapiteln auf möglichen Wegen zur Professionellen Responsivität begleiten:

Im *ersten* Kapitel wird der schillernde Begriff der Responsivität aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und es werden seine Facetten für den Professionskontext der Kinderkrippe geklärt.

Im *zweiten* Kapitel stehen die Fachpersonen im Mittelpunkt und ihre professionelle Arbeit mit kleinen Kindern in der institutionellen Tagesbetreuung. Thematisiert werden die Risiken von sozialer Kälte und Cool-out-Phänomenen in einem „sozial verbrauchenden Beruf“.

Im *dritten* Kapitel wird in drei Teilen das Wissen dargelegt, das Fachpersonen in Krippen und KiTas für die Interaktion mit dem Kind benötigen. Es werden die intuitiv-didaktische Verhaltensstrategie beschrieben sowie zahlreiche Ansätze, die sich dieser Strategie in einer reflexiven Weise bedienen. Thematisiert werden die Veränderungen der Interaktion unter den Perspektiven Kultur, Gender, Entwicklung und Behinderung. Erzähl-Interaktionen zum Beispiel beim Malen, Pflege-Interaktionen und Interaktionen bei herausfordernden Verhaltensweisen von kleinen Kindern wie Beißen werden exemplarisch diskutiert.

Im *vierten* Kapitel steht die Responsivität der Fachperson gegenüber den Eltern/der Familie im Fokus. Fachpersonen müssen mit den unterschiedlichen Perspektiven, die Eltern in Bezug auf ihre Kinder einnehmen können, mit möglichen Empfindsamkeiten der Mütter und Väter, aber auch den Herausforderungen von Elternschaft vertraut werden. Benötigt wird insbesondere eine Schulung in Hinblick auf den im Professionsalltag erforderlichen Generationsperspektivwechsel. In der KiTA kann es vielfältige Beschämungsrisiken und Ängste vor Gesichtsverlust im Kontext der Kooperation mit Eltern geben.

Im *fünften* Kapitel werden beispielhaft konkrete, zum Teil auch unbequeme und ungewöhnliche Wege vorgestellt, wie die Kernkompetenz der Professionellen Responsivität entwickelt werden kann. In drei Teilen wird erläutert, wie sich die

Kompetenz zur Responsivität in Bezug auf die Kinder, die Eltern/Familien und auf die Entwicklung eines wissenschaftlichen reflexiven Habitus aufbauen lässt.

Das Konzept der Professionellen Responsivität wurde vor dem Hintergrund intensiver Kontakte zur pädagogischen Praxis entwickelt: Ich danke daher den Krippenfachkräften und Leitungen aus Weinheim, Heidelberg und Mannheim, den Tagespflegeeltern aus Heidelberg, den Fachlehrkräften an den Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden Württemberg sowie meinen Kolleginnen und Kollegen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der Evangelischen Hochschule Freiburg und der Universität Münster für die vielfältige und inspirierende Unterstützung.

Mein besonderer Dank geht an alle ehemaligen Studierenden des Studiengangs Frühkindliche und Elementarbildung (Felbi) an der PH Heidelberg und ganz besonders an Hannah Bayer, Robin Böhm, Birgit Brombacher, Stefanie Degenhard, Franka Halim, Bea Kron, Sae Kyung Lee, Susanne Mann, Milly Mille, Natalie Münch, Stefanie von Palm, Dana Panitzsch-Nittel, Cornelia Pelz, Julia Penzkofer, Aline Rapp, Franziska Renner, Lisa Rösch, Nora Schwender, Annika Soetebier, Stefanie Seger, Anke Sturm, Katharina Vucenovic, Verena Wegmann und Ulrike Wenger.

1 Was ist Professionelle Responsivität?

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Responsivität genauer hergeleitet und beschrieben. Eine tragende Basis ist dabei die intuitiv-didaktische Verhaltensstrategie.

1.1 Responsivität und intuitive Didaktik

Die intuitive Didaktik, die Bezugspersonen in der Interaktion mit ihren Babys und Kleinkindern nutzen, wird von Mechthild Papoušek in vielen ihrer Schriften als ein didaktisch optimal anpassungsfähiges Modell für frühpädagogisches und frühtherapeutisches Handeln bezeichnet (M. Papoušek, 2008, S. 181). Viele Wissenschaftler und Praktiker sind ihr in dieser Einschätzung gefolgt. Unter intuitiver Didaktik wird das Zusammenspiel von biologisch verankerten Fähigkeiten und Motivationen verstanden, die sowohl auf Seiten des Säuglings als auch der Eltern angelegt sind und einander auf erstaunliche Weise ergänzen (M. Papoušek, 2008). Die intuitive Didaktik gilt als Teil des artspezifischen, überlebenswichtigen Brutpflegeverhaltens. Die Eltern, aber auch – und dies wird immer betont – *andere Bezugspersonen* zeigen im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern ganz spezifische „intuitive Kommunikationsfähigkeiten“. Diese sind in ihren Grundmustern von Sprechweise, Stimme und sensorischer Stimulation universell und treten kulturübergreifend auf. Sie sprechen mit heller Stimme, sie wiegen das Kind und regulieren damit seine Emotionen, sie heben die Augenbrauen zu einer Grußreaktion.

Responsivität wird in diesem Konzept in gleicher Weise wie in der Bindungsforschung definiert als ein Abstimmungsverhalten. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass sich Eltern und andere kindliche Betreuungspersonen von den kindlichen Signalen leiten lassen und diese prompt und kontingent beantworten (vgl. Papoušek & Papoušek, 1987). Das Interessante an der Konzeption der intuitiven Didaktik ist, dass dort eine Vielzahl konkreter Verhaltensweisen beschrieben worden ist, wodurch sich der recht allgemeine Begriff der Abstimmung klären lässt. Was bedeutet also Abstimmung beim Vorlesen von Bilderbüchern oder beim gemeinsamen Singen oder beim Füttern von kleinen Kindern?

Aber auch eine andere Frage gerät in den Blick: Unter welchen Bedingungen ist es möglich, dass Eltern ihre intuitive Didaktik verlieren? Hier sind in den vergangenen Jahren mögliche unmittelbare Bedingungsfaktoren identifiziert worden wie z.B. die Depressivität der Mutter, ausbleibende oder verzögerte Feedback-Signale des Kindes aufgrund von Frühgeburtlichkeit oder Behinderungen, Störungen der Regulationsfähigkeit des Kindes. Als mittelbare Bedingungsfaktoren wurden insbesondere schwerwiegende sozio-ökonomische Schwierigkeiten der Familie bei mangelnder Einbindung in soziale Netzwerke ausgemacht.

Das Konzept der intuitiven Didaktik betrachtet alle Bezugspersonen von Säuglingen und Kleinkindern als mit intuitiv-didaktischen Fähigkeiten begabte Personen. Bislang wurde aber die folgende Frage kaum gestellt: Welche Bedingungen

erleichtern oder verhindern es eigentlich, dass *Fachpersonen*, die mit Säuglingen und Kleinkindern in institutionellen Kontexten arbeiten, die intuitiv-didaktischen Verhaltensweisen in ihrer Arbeit auch tatsächlich zeigen und umsetzen?

Insbesondere Studien, die die Wirksamkeit von Interventionen im Kontext der Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Säuglinge und Kleinkinder nachweisen wollten, haben belegt, dass der Responsivität der Mütter bzw. Eltern eine zentrale Bedeutung zugewiesen werden muss. Mittels dieser Studien konnte man das responsive Verhalten auf Seiten der Kinder und der Mütter/Eltern anhand von videografierten Interaktionsaufnahmen konkret beschreiben und als Wirkfaktor nachweisen.

Entscheidender Auslöser dieser Forschungen waren die Ergebnisse einer Metaanalyse von 105, meist aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Studien von Dunst, Snyder und Mankinen (1989). Die empirische Analyse der Entwicklungsförderung in Institutionen hatte Folgendes ergeben:

- Es konnten keine spezifischen pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Methoden gefunden werden, die wirksamer waren als andere.
- Frühförderung zeigte bei Kindern mit schweren organischen Behinderungen kaum Effekte.
- Bei medizinisch-therapeutischen Maßnahmen wie Physio- und Ergotherapie konnten kaum Effekte nachgewiesen werden.

Das waren ernüchternde Ergebnisse. Allerdings wurde an den von Dunst et al. (1989) analysierten Studien kritisiert, dass die Effektivität von Frühförderung ausschließlich an konkret messbaren Entwicklungsfortschritten bei den Kindern gemessen worden sei (Peterander, 2002). Dabei seien Veränderungen, die auf der Verhaltensebene und in der sozialen Interaktion der Kinder beispielsweise durch Frühförderung erreicht werden können, vernachlässigt worden. Bei einer Identifizierung möglicher Wirkfaktoren müsse die vielfältige Beziehungsarbeit in den Vordergrund gestellt werden, in der sich die pädagogische Arbeit vollziehe (Weiß, 2002).

Anfang der 1990er Jahre erfolgte aus diesem Grund in vielen Ländern Europas im Bereich der Frühförderung für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder ein Paradigmenwechsel hin zu familien- und beziehungsorientierten Ansätzen. Dies hatte eine Abkehr von Funktionstrainings und Übungsprogrammen zur Konsequenz, die frühförderpädagogische Arbeit bis dahin häufig dominierten. In diesen Trainings waren Eltern in erster Linie in ihrer Funktion als „Ko-Therapeuten“ wahrgenommen worden. Durch die neueren Ergebnisse der Säuglingsforschung kam zunehmend in den Blick, dass die ko-regulativen Mechanismen zwischen Bezugspersonen und Kindern unterstützt werden müssen (M. Papoušek, 2008). Folgende Faktoren wurden identifiziert, die sich sowohl in der Arbeit mit nicht-behinderten wie behinderten Kindern als entwicklungsförderlich erwiesen haben (vgl. Hintermair, 2003):

- Die Responsivität vor allem der Mütter im Spiel und im alltäglichen Kontakt mit dem Kind
- Die Stiftung eines Sicherheit gebenden Beziehungs- und Orientierungsrahmens
- Die Aktivierung der intuitiven Didaktik.

In dieser Auflistung wird responsives Verhalten ebenso wie die „Holding Matrix“, die haltende Umgebung – Begriffe, die auf Winnicott (1969) zurückgehen –, explizit neben der intuitiven Didaktik genannt. Offensichtlich müssen die Verhaltensweisen, die innerhalb des Konzepts der intuitiven Didaktik identifiziert worden sind, abgestimmt – responsiv – gezeigt werden und (!) im Kontext eines „haltenden Sicherheitsrahmens“ erfolgen.

1.2 Responsivitätstrainings mit Müttern und Eltern

Auf der Basis der Ergebnisse der Eltern- und der Bindungsforschung sind unterschiedliche Ansätze zur meist videogestützten Interaktionsberatung entwickelt worden. Diese sollen Müttern/Eltern helfen, ihre intuitiv-didaktischen Fähigkeiten zu entwickeln oder zu reaktivieren. Interaktionsberatungen sind einerseits im Zusammenhang von Mutter-Kind-Psychotherapien, andererseits in Beratungskontexten zur Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder (Autismus, Down Syndrom, Frühgeborene) und der Jugendhilfe (Prävention von Kindesmisshandlung) ausgearbeitet worden. Diese Form der Beratung konzentriert sich konsequent auf die Beziehung zwischen Mutter/Eltern und Kind, insbesondere auf den dort auffindbaren ko-regulativen Abstimmungsprozess. Mobilisiert werden sollen dialogische Verhaltensbereitschaften, die das Kind in seiner Initiative stärken und es beim Erwerb neuer Fähigkeiten unterstützen (Gutknecht, 2007). Es wird ausführlich geübt, die Verhaltenssignale von Babys und Kleinkindern wahrzunehmen und ihre Bedeutung zu entschlüsseln (Gregor & Cierpka, 2004; Ziegenhain, Fries, Bütow & Derksen, 2006). Merkmale von Belastung oder Offenheit der Babys und Kleinkinder sollen so besser erkannt werden, um damit eine Verbesserung der wechselseitigen Interaktion zu erreichen. Die Interaktionsberatung ist als Feinfühligkeitstraining der Mütter/Eltern konzipiert. Auch Verfahren wie das von Erickson und Egeland (2009) entwickelte Programm STEEP (Steps Toward Effective Enjoyable Parenting) richten sich präventiv an Eltern, wollen gezielt responsives/feinfühliges Verhalten bei ihnen aufbauen, um Kindeswohlgefährdungen vorzubeugen.

Vor dem Hintergrund des bislang Gesagten muss auch der Responsivität der pädagogischen Fachperson eine hohe Priorität eingeräumt werden. Dies betrifft ihre Fähigkeit, eine emotionale Beziehung zum Kind aufzubauen, ihre Möglichkeiten, die Initiativen des Kindes in spontaner Weise aufzunehmen und sein Verarbeitungstempo und Niveau zu beachten (Sarimski, 2005). Demgegenüber wird eine umfassende und gezielte Schulung responsiven Verhaltens in der Hochschulbildung sowie in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachpersonen im Fachdiskurs zur Frühpädagogik in Deutschland bislang kaum diskutiert (König, 2008, 2010; Remsperger, 2011).

1.3 Responsive Krippenpädagogik

Erste Konzeptualisierungen zur Responsivität der Fachpersonen in Kinderkrippen entwickelten die Erziehungswissenschaftlerin Leavitt und die Entwicklungspsychologin Krause Eheart Mitte der 1980er Jahre in ihrem Fachbuch „Toddler day care – A guide to responsive caregiving“ (1985). Kritisiert werden dort Programme, in denen „akademische“ Leistungen und Erfolge der Kinder überbetont werden, während ein Training der betreuenden Fachkräfte im Sinne eines entwicklungspsychologisch fundierten und kindzentrierten Ansatzes unterschätzt werde. Fachpersonen in der Kinderkrippe oder KiTa müssen danach lernen, auf der Basis entwicklungspsychologischer Kenntnisse nicht direktiv, sondern responsiv in ihrer täglichen Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern zu agieren. Nach Leavitt und Krause Eheart (1985) benötigen Fachpersonen eine Ausbildung, um responsive Entwicklungsspezialistinnen für Säuglinge und Kleinkinder zu werden. „Responsive Caregiving“ als Qualitätsmerkmal professionellen Handelns ist auf die Erfordernisse der Alltagspraxis in der Kinderkrippe zugeschnitten. Betont wird die emotionale Engagiertheit der Fachperson, aber auch die Förderung der Kinder in den täglichen Routinen. Des Weiteren werden die responsive Arbeit mit den Eltern und die Notwendigkeit einer kulturellen Responsivität betont. Auch der sensible Umgang mit den Übergängen im Alltag der Kindertagesstätte wird in den Blick genommen. Gemeint sind hier neben Eingewöhnung, Gruppen- oder Institutionswechsel auch Übergänge im Tagesrhythmus wie beispielsweise von der Phase des Mittagsschlafs zum anschließenden Essen oder Spielen.

Allerdings ist die von Leavitt und Krause Eheart vorgenommene Entgegensetzung zu kritisieren, wonach direktives Vorgehen grundsätzlich negativ und responsives Vorgehen grundsätzlich positiv zu bewerten sei. Responsivität bedeutet ja gerade, dass eine Fachperson in der Kinderkrippe oder KiTa mit Altersmischung flexibel einschätzen kann, wann sie im Interaktionskontext Verhaltensmöglichkeiten erweitern oder verengen muss, wann sie dirigieren und wann sie freilassend sein muss, wann eher ihre Aktivität und wann eher Passivität erforderlich ist. Denn: Säuglinge und Kleinkinder brauchen den Erwachsenen in besonderer Weise als ko-regulierenden Anderen. Dieser Andere ist am effektivsten, umso kompetenter er in Bezug auf das jeweilige Sachgebiet der Interaktion und um so sensitiver/responsiver sie/er gegenüber dem Lernenden ist (vgl. Holodynski, 2007).

1.4 Bindung, Beziehung und Bildung in der Kinderkrippe oder KiTa

Heutzutage wird an Fachpersonen, die mit Säuglingen und Kleinkindern in institutionellen Kontexten arbeiten, der Anspruch gestellt, ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf die Bildungsprozesse der Kinder zu legen. Thematisiert wird diese Forderung im Kontext lebenslangen Lernens, eines Lernens von Anfang an, das mit der Geburt beginnt (Schäfer, 2004). Die entwicklungspsychologischen

Studien der letzten zwei Jahrzehnte haben hier gezeigt, dass der *kompetente Säugling* (Dornes, 2009) von Anfang an die Fähigkeit besitzt, sich interaktiv mit seinen Bezugspersonen auszutauschen. Fachpersonen in der Kinderkrippe arbeiten dabei mit den ihnen fremden Kindern in der Regel in einem Gruppen-Setting. Häufig stehen die Kinder in einem altersmäßig engeren Abstand zueinander, als es in der Familie der Fall ist. Die Kinder kommen aus unterschiedlichen (sub)kulturellen Kontexten oder einem vollkommen anderen sozio-ökonomischen Hintergrund, als es der der Fachpersonen ist. Fachpersonen in der Krippe sind weder die ersten noch die wichtigsten Bezugspersonen im Leben eines Kindes (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005).

Im Kontext einer wechselseitigen responsiven Beziehung sind auch in der institutionellen Betreuung die Gefühle der Fachpersonen von hoher Relevanz, wie die Bindungsforscherin Karin Grossmann feststellt:

Das Zusammenleben mit Kleinstkindern und deren sozial-emotionale Bedürfnisse lösen viele emotionelle Reaktionen der Betreuer aus, Mitleid, Ärger, Trost, Zärtlichkeit, usw. In der Familie oder in der Verwandtschaft des Kindes findet sich in den meisten Fällen nur derjenige zur Betreuung des Kindes bereit, der das Kind lieb hat, also bereit ist, die emotionale Zuwendung oder Gefühlsarbeit zu leisten. Erzieherinnen können diese „emotionale Arbeit“ je nach Persönlichkeit und Berufsverständnis entweder bereitwillig leisten oder sie durch Versachlichung und Ent-Individualisierung der Kinder vermeiden. (Grossmann, 1999, S. 166)

Anders als Kinder im Vorschulalter profitieren Kinder unter drei Jahren – insbesondere bei emotionalem Unwohlsein – kaum von verbalen Hilfen, Erklärungen, Zeitperspektiven und Zielvorstellungen der Fachperson. Auf die erwachsene Fachperson sind sie aber in erhöhtem Maße angewiesen, denn ihre Kooperationsfähigkeit mit Gleichaltrigen ist noch sehr gering.

Die Beziehung, die die Fachperson mit den Säuglingen und Kleinkindern in einem professionellen Kontext pflegt, verlangt Einfühlungsvermögen, Herzlichkeit und Wärme, ein insgesamt hohes Maß an eigener emotionaler Expressivität. Fachpersonen sollen den Kindern Sicherheit bieten, eine sichere Basis für Explorationen. Es bleibt aber im Regelfall eine Beziehung *auf Zeit*, in der eine Trennung vorprogrammiert ist. Kritisch ist zu betrachten, ob es beispielsweise die Aufgabe der Fachperson ist, Bindungsdefizite von Kindern zu kompensieren, wenn sich daran Hoffnungen und Erwartungen knüpfen, die sich auf längere Sicht gar nicht erfüllen lassen. Für die Ausbildung von Fachpersonen wird daher als fraglich eingeschätzt, ob angesichts des viermal so hohen Einflusses der Eltern auf die Entwicklung des Kindes im Vergleich zur Fachperson in der Krippe und den hohen Fluktuationsraten im professionellen Feld von „Bindungsähnlichkeit“ oder „bindungsähnlicher Beziehung“ gesprochen werden kann (Ahnert, 2007).

Bei der aktuellen Debatte um Bindung und Bildung bleibt vielfach vage, wie das ko-regulative und ko-konstruktive Verhalten der Pädagogin in den vielen unterschiedlichen Alltagsinteraktionen gestaltet werden kann. Direkte Auswirkungen auf die Bildungsprozesse, die sich im institutionellen Kontext vollziehen, haben zudem auch Faktoren wie die Gestaltung der Beziehung der Fachpersonen

zu den Eltern und die Teamkommunikation. Bildung setzt demnach ein Verständnis von pädagogischer Qualität voraus, in dem prozessuale (z. B. Erzieher-Kind-Interaktion, Erzieher-Erzieher-Interaktion, Erzieher-Eltern-Interaktion) und kontextuelle Dimensionen (z. B. Professionalisierung und Vergütung der Fachkräfte, Qualität der Leitung der Einrichtung, Erziehungsklima) im Zentrum stehen müssen (vgl. Hacker & Heimann, 2008).

Eine unzulässige Engführung wäre daher, wenn die aufzubauende Interaktionskompetenz einer Professionellen Responsivität nur in Hinblick auf das Kind betrachtet würde und die diversen Kontexte, in denen Fachpersonen handeln müssen, nur ungenügende Berücksichtigung fänden. Ansonsten besteht die Gefahr, Praxisphänomene im Bereich interaktiver Austauschprozesse in erster Linie in Zusammenhängen von Psycho- oder Gruppendynamik oder hinsichtlich des biografischen Hintergrundes der Interaktionspartner zu betrachten. Damit würde man aber der Komplexität professionellen Handelns nicht gerecht werden (Heuring & Petzold, 2004). Die Professionelle Responsivität der Fachkraft in der Kinderkrippe muss als zu erreichende Kernkompetenz darum umfänglicher konzeptualisiert werden als in Forschungsbereichen, die sich vorrangig auf die Mutter-Kind-Dyade konzentrieren. Lässt sich aber begründen, den Begriff der Responsivität auch auf die Kommunikation zwischen Erwachsenen zu beziehen, auf Eltern, Teams und Organisationen? Aufschlussreich ist hier, dass Responsivität heute auch in Philosophie, Kunst, Architektur, Medizin und den Politikwissenschaften diskutiert wird.

1.5 Die Vielfalt der Antwortregister

Ein reponsives Beziehungsverhältnis ist charakterisiert durch die wechselseitige Beeinflussung der Akteure. Wechselseitigkeit ist ein typisches Merkmal der Interaktionen von lebenden Systemen, deren Bestandteile sich in einem dynamischen Austausch „engagieren“, sich abstimmen, anpassen (Hatch & Maietta, 2003) und miteinander eine Zone der Regulation oder Balance finden können. Berühmt ist in diesem Kontext der Vergleich des Anthropologen Bateson, der betont, dass Lebewesen über ein eigenes Verhalten verfügen: „Es hat durchaus unterschiedliche Konsequenzen, ob man gegen einen Stein oder gegen einen Hund tritt“ (Bateson, zitiert nach Hatch & Maietta, 2003, S. 15).

In Interaktionsprozessen von Menschen spielen aber auch Imaginationen, Phantasie und Vorstellungen eine Rolle. Von daher findet man in Architektur und Kunst ebenfalls den Begriff der Responsivität, dort sogar explizit auch in einer Interaktion mit Dingen. Den Gegenständen muss dabei freilich etwas hinzugefügt werden, damit sie „antworten“ können. Sie brauchen eine technische Ausrüstung oder einen Künstler, der ihnen Leben einhaucht. Responsivität als wechselseitiges Antwortverhalten kommt dann durch Simulationen, Prozesse des So-Tun-als-ob, durch Symbolisierungen zustande. Ein solcher Weg wird insbesondere in der praxeologischen Ausbildung von Künstlern beschritten. Dort wird viel Zeit und Intensität darauf verwendet, zu einer Interaktion von Farbe und Klang, Interaktion mit dem Raum zu gelangen. In der künstlerischen Auseinan-