

Monika Wertfein / Andreas Wildgruber / Claudia Wirts / Fabienne Becker-Stoll (Hg.)



Interaktionen in Kindertageseinrichtungen



Monika Wertfein/Andreas Wildgruber/Claudia Wirts/
Fabienne Becker-Stoll (Hg.)

Interaktionen in Kindertageseinrichtungen

Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 19 Abbildungen und 6 Tabellen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-647-70225-4

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: www.v-r.de

Umschlagabbildung: © Evgeny Bakharev – Shutterstock

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen /
Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.
www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Inhalt

Einführung	7
I. Unterschiedliche Blickwinkel auf Interaktionen in der Kindertagesbetreuung	
I.1 Bedeutung der elterlichen Feinfühligkeit für die kindliche Entwicklung (Fabienne Becker-Stoll)	10
I.2 Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind- Interaktionen in der Frühpädagogik (Robert C. Pianta)	22
I.3 Wirksame Lernunterstützung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung (Kathy Sylva*)	35
I.4 Interaktionsqualität und frühes Lernen im (mathematischen) Spiel (Bernhard Hauser)	47
I.5 Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen (Claudia Wirts, Monika Wertfein und Andreas Wildgruber)	59
I.6 Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit (Iris Nentwig-Gesemann)	73
II. Interaktion – Von der Wissenschaft zu guter Praxis	
II.1 Kommunikation mit Eltern (Christa Kieferle)	90
II.2 Die Bedeutsamkeit guter Arbeitsbedingungen in Kindertages- einrichtungen (Inge Schreyer und Martin Krause)	107
II.3 Schulkindbetreuung bzw. Hort und Grundschule im Dialog (Andreas Wildgruber)	124
II.4 Interaktion im Kita-Team: Warum sie gelingen sollte und wie sie gelingen kann (Sigrid Lorenz und Elisabeth Minzl)	138
II.5 Peer-Interaktionen in den ersten Lebensjahren (Monika Wertfein und Eva Reichert-Garschhammer)	153
Ausblick: Interaktionsqualität unterstützen – Pädagogische Qualität weiterentwickeln	166
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	170

* Co-Autorenteam: Grace Murkett, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj and Brenda Taggart (University of Oxford).

Einführung

Kindertageseinrichtungen haben positive und nachhaltige Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung, wenn sie qualitativ hochwertig arbeiten. Entscheidend für gute Lern- und Entwicklungsfortschritte der Kinder sind die konkreten Interaktionen im Kita-Alltag. Prüfstein ist hier immer die Anknüpfung an die Bedürfnisse, Kompetenzen und Interessen der Kinder. Gelingende Interaktionen und damit eine gute pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen sind möglich und vielerorts zu beobachten. Allerdings kann es von Kita zu Kita auch große qualitative Unterschiede geben, sodass Qualitätsstudien insgesamt nur von mittelmäßiger Qualität in Kitas berichten (z. B. Tietze et al., 2013; Anders et al., 2012; Mashburn et al., 2008¹).

Damit die Fachkräfte hier künftig noch effektiver unterstützt werden können, müssen wir der Frage genauer nachgehen, welche Aspekte für eine gute Prozessqualität entscheidend sind. Dieses Buch soll daher dazu beitragen, gelingende Interaktionen zu beschreiben, sichtbar zu machen und zu unterstützen. Es befasst sich mit drei zentralen Fragen: Warum sind gelingende Interaktionen in Kitas so wichtig? Was macht gute Interaktion im Kita-Alltag aus? Was sind wichtige Rahmenbedingungen? Wie lässt sich die Qualität der Interaktionen in Kindertageseinrichtungen weiterentwickeln? Die Autorinnen und Autoren gehen der Frage nach, wie Fachkräfte in Kitas durch positive Interaktionen den emotionalen sowie kognitiven Bedürfnissen von Kindern im Kita-Alltag möglichst gerecht werden können und welche effektiven Unterstützungsmöglichkeiten sich davon ableiten lassen. Ausgangspunkte sind einerseits einschlägige Beobachtungsstudien zur Interaktionsqualität und Lernunterstützung in Kindertageseinrichtungen, andererseits Studien und konkrete Praxiserfahrungen, die sich mit den Rahmenbedingungen guter pädagogischer Praxis auseinandersetzen. Im Fokus stehen nicht nur Kindergärten, sondern auch Kinderkrippen, altersgemischte Einrichtungen sowie Einrichtungen, die Schulkinder betreuen. Neben den Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern wird die Bedeutung der Kommunikation mit den Eltern, innerhalb des Teams sowie unter den Kindern betrachtet.

1 siehe Literatur in Kapitel I.5 in diesem Band.

Im ersten Teil des Buches werden die Interaktionen in der Kindertagesbetreuung aus verschiedenen fachlichen Blickwinkeln betrachtet. Zunächst legt *Fabienne Becker-Stoll* eine entwicklungspsychologische Grundlage für ein kindorientiertes pädagogisches Handeln, indem sie die Bedeutung früher Interaktionserfahrungen in der Familie für die kindliche Entwicklung erläutert. Der Beitrag von *Robert C. Pianta* gibt Einblick in Methoden der Unterrichtsforschung und einschlägige Ergebnisse von Beobachtungs- und Interventionsstudien zur Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. *Kathy Sylva* geht auf einschlägige Forschungsergebnisse der EPPE-Studie in England ein und betrachtet im Längsschnitt die Auswirkungen der Vorschulerfahrungen und des familiären Hintergrunds auf die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen von Kindern. Der Beitrag von *Bernhard Hauser* diskutiert die Gelingensbedingungen von Fachkraft-Kind-Interaktionen am Beispiel des mathematischen Spiels und stellt didaktische Aspekte der Spielsituation und den Einfluss früher elterlicher Leistungserwartungen auf die Lernmotivation von Kindern in den Mittelpunkt. Die von *Claudia Wirts*, *Monika Wertfein* und *Andreas Wildgruber* vorgestellten Ergebnisse der BIKE-Studie fokussieren auf effektive Strategien in Fachkraft-Kind-Interaktionen und geben konkrete Anregungen für deren Umsetzung im Kita-Alltag. *Iris Nentwig-Gesemann* rundet den ersten Buchteil ab, indem sie das Spannungsfeld zwischen handlungsleitenden Orientierungen, Professionalisierungsansprüchen und den strukturellen Rahmenbedingungen für pädagogische Fachkräfte und Leitungen in deutschen Kindertageseinrichtungen analysiert und Ansatzpunkte für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung im Sinne »eines kompetenten Systems« herausarbeitet.

Der zweite Teil des Buches steht unter der Überschrift »Interaktion – Von der Wissenschaft zu guter Praxis«. Die Beiträge von *Christa Kieferle*, *Inge Schreyer* und *Martin Krause*, *Andreas Wildgruber*, *Sigrid Lorenz* und *Elisabeth Minzl* sowie *Monika Wertfein* und *Eva Reichert-Garschhammer* erweitern und vertiefen den Blick auf gelingende Interaktionspraxis um die Aspekte Kommunikation mit Eltern, Arbeitszufriedenheit von Kita-Fachkräften, Kooperation in der Schulkindbetreuung, Interaktionsqualität innerhalb der Teams und Bedeutung von Peer-Interaktionen.

Wir als Herausberteam bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für die wertvollen Beiträge zu diesem Band.

München, im November 2016

Monika Wertfein, Andreas Wildgruber, Claudia Wirts, Fabienne Becker-Stoll

I. Unterschiedliche Blickwinkel auf Interaktionen in der Kindertagesbetreuung

1.1 Bedeutung der elterlichen Feinfühligkeit für die kindliche Entwicklung

Fabienne Becker-Stoll

Schlüsselwörter: Feinfühligkeit, Eltern, frühe Bindungserfahrungen,
Stressregulation

Wird ein Kind geboren, hängt sein Leben und Überleben ganz und gar von den Personen ab, die dieses Kind versorgen und pflegen – meist sind es seine Eltern. Gleichzeitig ist das nicht alleine überlebensfähige Neugeborene aufgrund seiner physiologischen Unreife noch extrem anpassungsfähig. Ganz gleich, ob das Kind hier in Deutschland in eine Akademikerfamilie oder in Botswana in eine Nomadenfamilie der *bush people* hineingeboren wird, es ist phylogenetisch so ausgestattet, dass es sich an die unterschiedlichsten Umwelten anpassen kann. Die wichtigsten Kompetenzen, um in der gegebenen Umwelt zurechtzukommen, wird es von und mit seinen Eltern erlernen. Die Erfahrungen, die das Kind von Geburt an und in den ersten Lebensjahren vor allem in der Interaktion mit seinen Eltern und mit anderen wichtigen Bezugspersonen machen wird, werden sein Gehirn formen und die Weichen für seine weitere Entwicklung stellen. Im folgenden Beitrag wird erklärt, wie sich die Interaktionserfahrungen, die ein Kleinkind mit seinen wichtigsten Bezugspersonen macht, auf verschiedene Bereiche seiner Entwicklung auswirken. Für pädagogische Fachkräfte ist dieses Wissen wichtig, weil es ihnen hilft, die Kinder, mit denen sie zusammenarbeiten, besser zu verstehen und gleichzeitig die Bedeutung ihres Interaktionsverhaltens gegenüber den Kindern zu erkennen und bewusst auf die Bedürfnisse der Kinder auszurichten.

Durch die Interaktionen zwischen Eltern und Kind werden die Grundbedürfnisse des Kindes befriedigt

Seit den Untersuchungen von René Spitz (1945) zum Hospitalismus wissen wir, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (Hunger, Durst,

körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte oder Hitze) nicht ausreicht, um eine gesunde Entwicklung von Kindern zu gewährleisten. Vielmehr ist eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Neugeborene, Säuglinge und Kleinkinder sind ganz auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse durch ihre soziale Umwelt angewiesen. Nach den beiden amerikanischen Motivationsforschern Deci und Ryan (1995) unterscheiden wir dabei die drei psychischen Grundbedürfnisse Bindung, Kompetenz und Autonomie. Werden diese Grundbedürfnisse in der Interaktion mit den primären Bezugspersonen ausreichend befriedigt, kann das Kind sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen und die alterstypischen Entwicklungsaufgaben gut bewältigen.

Das Grundbedürfnis nach Bindung steht für das Bedürfnis enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben. Dem Grundbedürfnis nach Kompetenz liegt der Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt zugrunde, durch die positive Ergebnisse erzielt und negative verhindert werden können. Autonomie steht für das Grundbedürfnis nach freier Bestimmung des eigenen Handelns und selbstbestimmter Interaktion mit der Umwelt (Deci & Ryan, 1992). Der Mensch hat die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einer sozialen Umwelt verbunden zu fühlen, in dieser Umwelt effektiv zu wirken und sich dabei persönlich als autonom und initiativ zu erfahren.

In den ersten Lebensjahren sind Kinder darauf angewiesen, dass auch ihre psychischen Grundbedürfnisse von ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt befriedigt werden. Das Grundbedürfnis nach Bindung wird zunächst von den Eltern beantwortet. Hierbei sind wiederum die drei Aspekte elterliches Engagement, Struktur und Unterstützung von Autonomie grundlegend. Elterliches Engagement steht für eine Beziehung zum Kind, die von Freude und Interesse am Kind geprägt ist, in welcher Gefühle offen ausgedrückt werden können und die Bezugsperson emotional und zeitlich verfügbar ist. Struktur wiederum ist notwendig, um die Kompetenz eines Kindes zu fördern, sie umfasst an den Entwicklungsstand angepasste Herausforderungen, aber auch Hilfestellung beim Erwerb von neuen Strategien (Skinner & Wellborn, 1991). Autonomie unterstützendes Verhalten beinhaltet die Gewährung von Freiheit und Wahlmöglichkeiten bei einem Minimum an Regeln, sodass eigene Ziele erkannt und verfolgt werden können. Autonomie wird auch als Entwicklungsschritt verstanden, als Übergang zu selbst-reguliertem Verhalten (Deci & Ryan, 1995), welcher jedoch nicht unabhängig von der Umwelt geschehen kann und somit sehr beeinflussbar ist (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Die Unterstützung von Autonomie ist demnach ein wichtiger Punkt im Verhalten von Bezugspersonen (Ryan, Deci & Grolnick, 1995).

Folgt man der Bindungstheorie, ist für die genannten Prozesse zunächst der Aufbau einer sicheren Eltern-Kind-Bindung in der frühen Kindheit die Grundvoraussetzung, um im weiteren Entwicklungsverlauf Kompetenz- und Autonomiebestrebungen optimal beantworten und fördern zu können.

Über das Grundbedürfnis nach Bindung entsteht die Eltern-Kind-Beziehung

Zu Lebensbeginn entsteht zwischen Kind und seiner primären Bezugsperson (meist die Mutter) eine enge Beziehung, deren Ziel es ist, die Nähe zwischen beiden aufrechtzuerhalten, um damit dem Kind möglichst hohen Schutz zu geben. Kinder verfügen von Geburt an über ein Verhaltenssystem, das es ihnen ermöglicht, Bindungsverhalten gegenüber einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen (Bowlby, 1988/2008). Dabei ist das Kind aktiv und hat die Initiative bei der Bildung von Bindung. Es bindet sich nicht nur an die Mutterperson, die es füttert und seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die mit ihm spielen und interagieren (Ainsworth, 1964/2003), also z. B. auch an die Tagesmutter oder die Erzieherin in der Krippe.

In den ersten Lebensmonaten zeigen Säuglinge einfach strukturierte Verhaltensmuster wie Weinen, Nähe-Suchen und Anklammern. Im Laufe des ersten Lebensjahres wird dieses Bindungsverhalten zunehmend komplexer. Das dem Bindungsverhalten zugrunde liegende Bindungssystem wird durch Fremdheit, Unwohlsein oder Angst ausgelöst. Die Erregung wird durch Wahrnehmung der Bindungsperson, besonders durch Nähe und liebevollen Körperkontakt zu ihr und Interaktion mit ihr, beendet (Grossmann & Grossmann, 2012).

Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn ein Kind zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, so sind diese eindeutig hierarchisch geordnet, d. h. das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat es eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, so kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu schweren Trauerreaktionen. Neben dem Bindungsverhaltenssystem gibt es nach Bowlby (1987/2003) ein komplementäres Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet. Mit beiden Verhaltenssystemen ist das Kind von Geburt an ausgestattet; beide Verhaltenssysteme werden durch Mangel aktiviert und durch Sättigung beruhigt. Hat das Baby zu einer Person eine Bindung aufgebaut, so kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden und Explorationsverhalten zei-

gen. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (Erschrecken, Angst, Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert, und es wird zur »sicheren Basis« der Bindungsperson zurückkehren.

Elterliche Feinfühligkeit bestimmt die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion

Dem kindlichen Explorations- und Bindungsverhaltenssystem steht das elterliche Pflegeverhaltenssystem gegenüber. Es stattet Eltern mit der Fähigkeit und Bereitschaft aus, auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, es zu beschützen und zu versorgen und unterstützt auch die Bindungsentwicklung der Eltern zu ihrem Kind. Durch seine Bindungssignale sorgt das Kind für die Aufrechterhaltung der elterlichen (meist mütterlichen) Zuwendung, die wiederum für das Überleben des Säuglings notwendig ist (Grossmann & Grossmann, 2012). Wie Eltern auf die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse ihres Kindes reagieren, ist sehr unterschiedlich und hängt weitgehend mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen zusammen. Mary Ainsworth hat dieses mütterliche Antwortverhalten als »Feinfühligkeit« beschrieben (Ainsworth, 1978/2003). Feinfühligkeit von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes bedeutet, sich in die Lage des Kindes versetzen zu können und es als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen. Feinfühliges Verhalten gegenüber einem Kleinkind ist die Voraussetzung für den Aufbau einer emotional vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung und beinhaltet, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt sowie angemessen darauf zu reagieren.

Neuere Untersuchungen zur Rolle des Vaters und zur väterlichen Feinfühligkeit legen nahe, dass diese für eine sichere Exploration des Kindes ebenso bedeutsam sind wie die mütterliche Feinfühligkeit für eine sichere Bindungsorganisation (Kindler & Grossmann, 2004). Das Konzept der »feinfühligem Herausforderung im Spiel« geht davon aus, dass der erwachsene Spielpartner in seiner Interaktion mit dem Kind nicht nur feinfühlig auf die Bindungsbedürfnisse des Kindes eingeht, sondern ebenso die Neugier, die Exploration und die Aktivität des Kindes unterstützt und anregt. Untersuchungen (vgl. Kindler & Grossmann, 2004) zeigen, dass feinfühligem Unterstützung kindlicher Exploration der Bereich ist, von dem aus sich väterliche Einflüsse auf zentrale Aspekte der sozial-emotionalen und Bindungsentwicklung über Zeiträume bis zum 22. Lebensjahr entfalten.

Die Bedeutung der Eltern-Kind-Interaktion für die Emotionsregulation und Stressbewältigung

Je nachdem, wie feinfühlig Eltern auf die emotionalen Signale des Säuglings reagieren, gelingt es ihnen besser oder schlechter, das Kind zu beruhigen. Es sind diese tausendfach wiederholten Erfahrungen, die die Fähigkeit des Kindes, mit Stress umzugehen, nachhaltig beeinflussen werden. Das Stressreaktionssystem ist eng mit dem elterlichen Fürsorge- und dem kindlichen Bindungsverhaltenssystem verknüpft. Eine der Fürsorgefunktionen besteht darin, den Säugling bei der Regulation von basalen physiologischen und emotionalen Reaktionen und dem Aufbau zunehmend komplexer Verhaltensantworten auf emotionale Belastung zu unterstützen. Auf diese Weise beeinflusst das Fürsorgeverhalten der Eltern die Entwicklung eines ausbalancierten Stressreaktionssystems, einer effektiven Emotionsregulation und einer zielkorrigierten Selbststeuerung (Zimmermann, 2000). Kinder, die die Nähe einer Bezugsperson bei emotionaler Belastung suchen, bei ihr Trost und Beruhigung erfahren und sich dann wieder der Exploration der Umgebung zuwenden, haben zu der Bezugsperson eine sichere Bindung aufgebaut. Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung an einen Elternteil, vermeiden den Ausdruck negativer Belastung gegenüber den Bezugspersonen und wenden sich stärker der Exploration zu. Sie wirken z. B. nach kurzen Trennungen nach außen hin wenig emotional (und somit vermeintlich unbelastet), sind jedoch, wie man auf physiologischer Ebene feststellen kann, durchaus belastet. Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung an einen Elternteil zeigen einerseits Verhalten, das die Nähe zum Elternteil etabliert oder aufrechterhält, gleichzeitig jedoch Kontaktwiderstand oder weinerliche Passivität. Sie beruhigen sich nur sehr langsam und explorieren nicht mehr. Diese beiden Gruppen von Kindern mit unsicherer Bindung finden beim Elternteil keine ausreichende emotionale Sicherheit. Den Eltern gelingt es nicht, die negativen Emotionen der Kinder zu regulieren (Zimmermann, 2001).

Beispiele aus der frühpädagogischen Praxis zeigen, dass Kleinkinder, die keine sicheren Bindungsbeziehungen zu ihren Eltern aufbauen konnten, von feinfühligere Zuwendung durch ihre Bezugserzieherinnen/ihren Bezugserzieher profitieren und in der Interaktion mit ihnen nach und nach lernen, dass sie bei Belastung Trost erfahren. Eine vertrauensvolle Beziehung zur Fachkraft kann Kindern somit helfen, zu einer guten Emotionsregulation zu kommen. Je jünger Kinder sind, desto stärker verändern die täglich wiederkehrenden Interaktionserfahrungen mit ihren primären Bezugspersonen die unbewusste Bindungsorganisation und damit auch das emotionale Erleben und Verhalten der Kinder. Allerdings fordern diese Kinder durch ihre geringere emotionale Regu-

lationsfähigkeit die Fachkräfte besonders heraus. Darum ist das Wissen über Bindungsentwicklung und über die Auswirkungen von feinfühligem Verhalten gegenüber Kindern für Fachkräfte von besonderer Bedeutung.

Die Entwicklung der Emotionsregulation von der Kindheit bis zum Jugendalter lässt sich als Entwicklung von überwiegend externer hin zu überwiegend interner Regulation beschreiben. Jedoch wird die externe Emotionsregulation nicht gänzlich durch interne Selbstregulationsstrategien abgelöst. Vielmehr verschiebt sich im Laufe der Entwicklung mehr und mehr der Schwerpunkt in Richtung Selbstregulation. Schon früh unterscheiden sich Kinder im Hinblick darauf, ob sie eher zu individueller oder sozialer Emotionsregulation tendieren, und wie flexibel sie über verschiedene Regulationsstrategien verfügen können (Spangler, 2001). Grundlegende Strategien der Emotionsregulation und die damit verbundenen Muster des emotionalen Ausdrucks werden als Bindungsverhaltensstrategien in der frühen Bindungsbeziehung zu den Eltern erlernt und im Laufe der weiteren Entwicklung auf neue Beziehungen und Situationen übertragen. Den frühen Interaktionserfahrungen kommt demzufolge eine besondere Bedeutung für die Emotionsregulation und die Stressbewältigung zu (Zimmermann et al., 2001).

Wie sich die Erfahrungen feinfühligter Zuwendung durch die Eltern und sicherer Bindungsbeziehungen auf die weitere Entwicklung des Kindes bis ins junge Erwachsenenalter hinein auswirken, zeigte sich in mehreren internationalen Längsschnittstudien (vgl. Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005; Sroufe et al., 2005), aus denen im Folgenden einige Ergebnisse dargestellt werden.

Auswirkung feinfühligter Interaktions- und sicherer Bindungserfahrungen auf die weitere Entwicklung des Kindes

Bereits am Ende des ersten Lebensjahres zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch subtilere und vielfältige Kommunikationsfähigkeiten aus (Ainsworth & Bell, 1974, vgl. Grossmann & Grossmann, 1991). Im Alter von zwei Jahren sind diese Kinder in Problemlösesituationen eher in der Lage, auf soziale Ressourcen, z. B. die Unterstützung durch die Mutter, zurückzugreifen (Matas, Arend & Sroufe, 1978; Schieche, 1996). Im Kindergarten wurde bei sicher gebundenen Kindern weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber anderen Kindern und weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen beobachtet. Sicher gebundene Kinder zeigten mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen und waren sehr viel konzentrierter beim Spiel

(Sroufe, 1983; Suess, Grossmann, & Sroufe, 1992). Schon in der frühen Kindheit zeigen sich demnach bei Kindern mit sicherer Mutterbindung höhere soziale Kompetenzen als bei Kindern mit unsicherer Mutterbindung. Sicher gebundene Kinder verfügen weiterhin in unterschiedlichen Altersstufen über eine höhere Ich-Flexibilität, d. h. die Fähigkeit, Gefühle und Impulse situationsangemessen zu regulieren. Das bedeutet, dass sie eher in der Lage sind, die Kontrolle und Modulation von Impulsen, Bedürfnissen und Gefühlen dynamisch an situative Erfordernisse anzupassen, als Kinder, die auf eine unsichere Bindungsstrategie zurückgreifen müssen. Kinder mit einer hohen Ich-Flexibilität können sich z. B. in einer Gruppensituation zurücknehmen und warten, bis sie an der Reihe sind; sie können mit Niederlagen umgehen und sind bei Konflikten mit anderen Kindern in der Lage, einen Kompromiss zu finden. Auch im späteren Schul- bzw. Jugendalter zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch eine positive soziale Wahrnehmung, hohe soziale Kompetenz, beziehungsorientiertes Verhalten, bessere Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen und Vertrauens- oder Liebesbeziehungen aus (Zimmermann et al., 2000). Zusammengenommen lassen die genannten Ergebnisse darauf schließen, dass eine sichere Bindungsorganisation in der Herkunftsfamilie auch Vorteile in anderen Kontexten bietet, im Sinne einer gelungenen Anpassung.

Für pädagogische Fachkräfte sind die Ergebnisse aus der Bindungsforschung interessant, die die Emotionsregulation und das Verhalten von Kindern im Kindergarten beleuchten. In der von Suess und Kollegen (1992) durchgeführten Längsschnittstudie zeigte sich, dass Kinder, die zu ihren beiden Eltern eine sichere Bindung aufgebaut hatten, im Kindergarten die höchste soziale Kompetenz, aber auch Selbstständigkeit im Problemlösen aufwiesen. Diese Kinder konnten sowohl gut alleine oder mit anderen Spielen, sich dabei besser konzentrieren, und vor allem Konflikte mit Gleichaltrigen selbstständig lösen. Sie nahmen aber auch soziale Situationen positiver wahr, als Kinder die nur zu einem Elternteil oder gar keine sichere Bindung aufwiesen. Diese Ergebnisse aus der Bindungsforschung sind wichtig, weil sie erstens zeigen, dass sichere Bindungen zu den Eltern das Verhalten und das emotionale Erleben von Kindern auch in sozialen Kontexten ohne die Eltern beeinflussen, und zweitens auch deutlich machen, dass sichere Bindungserfahrungen nicht – wie lange Zeit angenommen – zu emotionaler Abhängigkeit, sondern im Gegenteil zu größerer Selbstständigkeit und Kompetenz führen.

Feinfühliges elterliches Interaktionsverhalten beeinflusst die Stressregulation der Kinder und kann durch Intervention verbessert werden

Kinder fordern die Feinfühligkeit ihrer Eltern in unterschiedlicher Weise heraus: Schon Neugeborene unterscheiden sich deutlich in ihrer Fähigkeit, sich zu orientieren und zu regulieren. Während manche Babys schnell herausfinden, wie sie saugen müssen, um Nahrung aufzunehmen, brauchen andere viel Unterstützung und Anleitung, bis es mit dem Stillen klappt. Einige Neugeborene lassen sich auch durch unangenehme Reize und laute Geräusche nicht aus der Ruhe bringen, während andere dadurch in großen Stress geraten und sich nur durch ausgiebiges Trösten und Besänftigen wieder beruhigen lassen. Für diese offensichtlichen Temperamentsunterschiede gibt es eine Vielzahl an zusammenwirkenden Erklärungen, die sowohl in der Veranlagung des Kindes als auch im Verlauf der Schwangerschaft und Geburt liegen können (vgl. Grossmann et al., 1985; Spangler & Zimmermann, 2014). Diese unterschiedlichen Verhaltensdispositionen wirken sich auch auf die Bindungsentwicklung aus. Gelingt es Müttern allerdings, auch bei einem schwierigen Temperament des Kindes eine feinfühlig Interaktion über das erste Lebensjahr aufrechtzuerhalten, so unterscheiden sich diese irritierbaren Kinder am Ende des ersten Lebensjahres in ihrer Emotionsregulationsfähigkeit nicht mehr von Kindern, die bei Geburt ein ruhiges Temperament aufwiesen. Die mütterliche Feinfühligkeit wirkt hier wie ein Schutz oder Puffer für das irritierbare Kind (Spangler, 2001).

Gelingt es Eltern nicht ihre Feinfühligkeit gegenüber Kindern, die schon als Neugeborene leicht irritierbar und wenig orientierungsfähig waren, aufrechtzuerhalten, dann entwickeln diese eher unsichere Bindungen an ihre Eltern. In einer bemerkenswerten Interventionsstudie konnte Dymphna van den Boom nachweisen, dass Mütter von sehr irritierbaren Kindern, die eine Unterstützung in Form eines Feinfühligkeitstrainings erhalten, langfristig nicht nur ihre Feinfühligkeit verbessern, sondern dass auch deren Kinder häufiger eine sichere Bindung an sie entwickeln, als die irritierbaren Kinder, deren Mütter keine solche Intervention erhalten hatten (Van den Boom, 1994). Besonders beeindruckend ist diese Interventionsstudie nicht nur, weil sie ein methodisch sehr sauberes längsschnittliches Kontrollgruppendesign aufweist, sondern auch, weil die Intervention lediglich aus drei Hausbesuchen zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat des Kindes bestand, die nur wenige Stunden dauerten. Noch bemerkenswerter ist, dass die Effekte dieser Intervention sowohl im Verhalten des Kindes als auch in dem der Mutter auch noch vier Jahre nach den Hausbesuchen nachweisbar waren (Van den Boom, 1998).

Für Eltern in multiplen Problemlagen wurde das bindungsbasierte Interventionsprogramm STEEP (Steps Towards Enjoyable and Effective Parenting) entwickelt, das in der Schwangerschaft beginnt und in dem die Eltern von professionellen Personen zwei Jahre begleitet werden. STEEP ist ein komplexes Frühinterventionsprogramm, das auf unterschiedlichen Ebenen ansetzt und die Eltern-Kind-Beziehung und Interaktion im Fokus hat. Auf der Verhaltensebene wird der Umgang von Eltern mit dem Kind auf Video aufgenommen. Über das gemeinsame Betrachten mit den betroffenen Eltern wird die Interaktion zum Gegenstand der Intervention. Auf der Repräsentationsebene werden die Vorstellungen der Eltern, die meist aus ihrer eigenen Kindheit stammen und die Beziehung zu ihren Kindern steuern, in ihrer Auswirkung auf den konkreten Umgang mit dem Kind aufgespürt und Thema der Intervention. STEEP erwies sich bei jungen hochbelasteten Müttern als wirksame Intervention sowohl in amerikanischen Studien als auch in einer aktuellen Untersuchung in Deutschland. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe entwickelten signifikant mehr Kinder aus der STEEP-Intervention (71 %) im Einjahresalter eine sichere Bindung zu ihren Müttern. Bei Beendigung, im Zweijahresalter der Kinder, erwies sich die STEEP-Intervention als wirksam in der Vermeidung von Bindungsdesorganisation (Suess et al., 2016).

Die Feinfühligkeit zwischen Eltern und ihren Kindern steht von Beginn an im Zusammenhang mit den Interaktionserfahrungen, die Eltern in ihrer eigenen Kindheit gemacht haben und damit, wie sich diese Erfahrungen in ihren jeweiligen unbewussten inneren Repräsentationen von Bindung niederschlagen. Gleichzeitig spielt die aktuelle Situation der Eltern auch eine entscheidende Rolle. Eltern, die unter einer Vielzahl von Belastungen leiden und nur über wenig Ressourcen verfügen, werden auch Mühe haben, den Bedürfnissen eines ausgeglichenen Säuglings zu begegnen, und brauchen entsprechend niederschwellige Unterstützungsangebote, die nachweislich wirken, und ihnen helfen, zu ihrer Feinfühligkeit und Elternkompetenz zurückzufinden oder diese auszubauen.

Betrachtet man die vielfältigen Auswirkungen früher Interaktionserfahrungen auf die biophysiological Regulation, auf die Gehirnentwicklung und allgemein auf die Kompetenzentwicklung bis ins Erwachsenenalter hinein, wird die Bedeutung früher Hilfen für gelingende und feinfühligkeitsvolle Interaktionen zwischen Eltern und Kleinkindern noch deutlicher. Darüber hinaus zeigt die längsschnittliche Bindungsforschung, dass frühe Erfahrungen von Feinfühligkeit und sicherer Bindung über die unbewussten inneren Arbeitsmodelle von Bindung mit dem Interaktionsverhalten an die Kinder und damit von einer Generation auf die nächste weitergegeben werden (vgl. Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005). Bindungsbasierte Erziehungsberatung und Familienbildung können

dazu beitragen, dass negative Interaktionserfahrungen – meist unbewusst und unwillentlich – nicht mehr von einer Generation an die andere weitergegeben werden (vgl. Scheuerer-Englisch, 2012).

Inzwischen gibt es verschiedene Untersuchungen, die zeigen, wie sehr Kinder auch von feinfühligem Zuwendung durch Bezugspersonen in außerfamiliären Betreuungssettings profitieren. Auch Kinder, die Zuhause viel positive Zuwendung durch ihre Eltern erfahren, profitieren in ihrer Entwicklung noch zusätzlich von einer guten Fachkraft-Kind-Beziehung. Für Kinder, die Zuhause wenig elterliche Feinfühligkeit erfahren, haben positive Interaktionen in der Kindertageseinrichtung allerdings noch weitreichendere Auswirkungen auf ihre Entwicklung, können also bei entsprechender Interaktionsqualität kompensatorisch wirken (Beckh et al., 2014).

Betrachtet man die feinfühligkeitsvolle Interaktion von Bezugserzieherinnen gegenüber den ihr anvertrauten Kindern unter dem Aspekt der professionellen Kompetenz, so kann diese zu großen Anteilen den personalen Kompetenzen, also der Sozialkompetenz und Lern- bzw. Reflexionskompetenz zugeordnet werden (Deutsches Jugendinstitut, 2014). Auch diese Kompetenzbereiche können, ähnlich wie die fachliche Kompetenz (Fachwissen und Fertigkeiten) trainiert und somit erlernt werden. Hier hat sich insbesondere der Einsatz von Videofeedback bewährt, bei dem die gelingenden Interaktionen als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung von feinfühligem Verhalten dienen. Ein solches Fortbildungsprogramm wurde in den USA mit großem nachhaltigen Erfolg unter dem Titel »My Teaching Partner« durchgeführt (Pianta et al., 2008) (→ Kapitel I.2). Der Einsatz von Videofeedback zur Schulung von feinfühligem Interaktionsverhalten in Kindertageseinrichtungen findet inzwischen auch in Deutschland zunehmend Verbreitung und erweist sich als sehr effektiv, weil er pädagogischen Fachkräften hilft, über ihr eigenes Verhalten nachzudenken und sich ihrer bestehenden oder fehlenden Feinfühligkeit gegenüber den Kindern bewusst zu werden. Das Gelingen solcher videobasierter Fortbildungen hängt dabei jedoch ebenfalls maßgeblich von der Feinfühligkeit der Fortbildnerinnen und Fortbildner ab.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S. (1964/2003): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 102–111
- Ainsworth, M. D. S. (1978/2003): Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens: Feinfühligkeit versus Unempfindlichkeit gegenüber den Signalen des Babys. In: K. E. Grossmann (Ed.), Entwicklung der Lernfähigkeit. München, S. 96–107

- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974/2003): Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 97–118
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014): Der Einfluss der Betreuungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2/2014
- Bowlby, J. (1987/2003): Bindung. In: K. E. Grossmann & K. Grossmann (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, S. 22–28
- Bowlby, J. (1988/2008): Bindung. Elterliche und kindliche Entwicklung. In: J. Bowlby, Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München, S. 3–15
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992): The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In: A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.). *Achievement and motivation: a social-developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 9–36
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995): Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (S. 31–49). New York
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.) (2014): Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Bd. 7. München
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (1991): Newborn behavior, early parenting quality and later toddler-parent relationship in a group of German infants. In: J. K. Nugent, B. M. Lester & T. B. Brazelton. *The cultural context of infancy*, Bd. 2, Norwood, Ablex, S. 3–38
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012): Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart
- Grossmann K., Grossmann, K. E. & Kindler, H. (2005): Early care and the roots of attachment and partnership representations in the Bielefeld and Regensburg Longitudinal Studies. In: Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Waters, E. (Eds.). *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. New York, S. 98–136
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. & Unzner, L. (1985): Maternal sensitivity and newborns orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany. In: Bretherton, I. & Waters, E. (Hg.): *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 1–2, Ser. No. 209, S. 233–256
- Kindler, H. & Grossmann, K. (2004): Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In: L. Ahnert (Hg.): *Frühe Bindung*. München, S. 240–255
- Matas, L., Arend, R. & Sroufe, L. A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, S. 547–556
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. & Justice, L. M. (2008): Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, S. 431–451
- Ryan, R. M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995): Autonomy, relatedness and the self: Their relation to development and psychopathology. In: Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (Hg.) (1995): *Development and psychopathology*, Vol. 1: Theory and methods. Oxford, S. 618–655
- Ryan, R. M., Kuhl, J. & Deci, E. L. (1997): Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, S. 701–728
- Scheuerer-Englisch, H. (2012): Bindungen stärken und Resilienz fördern in der Erziehungsberatung. In: K. Menne, H. Scheuerer-Englisch & A. Hundsatz (Hg.): *Jahrbuch für Erziehungsberatung*. Bd. 9 (S. 37–68). Weinheim

- Schieche, M. (1996): Exploration und physiologische Reaktion bei zweijährigen Kindern mit unterschiedlichen Bindungserfahrungen. Dissertation, Universität Regensburg
- Skinner, E. A. & Wellborn, J. G. (1991): Coping During Childhood and Adolescence: A Motivational Perspective. In: D. L. Featherman, R. M. Lerner & M. Perlmutter. *Life-Span Development and Behavior*. Hillsdale
- Spangler, G. (2001): Die Psychobiologie der Bindung: Ebenen der Bindungsorganisation. In: G. J. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W. K. P. Pfeifer, *Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie*. Gießen, S. 126–177
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (2014): Emotional and adrenocortical regulation in early adolescence: Prediction by attachment security and disorganization in infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), S. 142–154
- Spitz, R. A. (1945): Hospitalism. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, S. 53–74
- Sroufe, L. A. (1983): Infant-caregiver-attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In: M. Perlmutter, *The Minnesota Symposia of Child Psychology*, 30. Mahwah, S. 41–81
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E.A. & Collins, W.A. (2005): Placing Early Attachment Experiences in Developmental Context: The Minnesota Longitudinal Study. In: Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Waters, E. (Eds.). *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*. New York, S. 48–70
- Suess, G. J., Bohlen, U., Carlson, E. A., Spangler, G. & Frumentia Maier, M. (2016): Effectiveness of attachment based STEEP intervention in a German high risk sample. *Attachment & Human Development*, 18(5), S. 443–460
- Suess, G. J., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992): Effects if infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, S. 43–65
- Van den Boom, D. (1994): The Influence of Temperament and Mothering on Attachment and Exploration: An Experimental Manipulation of Sensitive Responsiveness among Lower-Class Mothers with Irritable Infants. *Child Development*, 65 (5), S. 1457–1477
- Van den Boom, D. (1995): Do First-Year Intervention Effects Endure? Follow-Up during Toddlerhood of a Sample of Dutch Irritable Infants Author(s): Dymphna C. van den Boom. *Child Development*, 66 (6), S. 1798–1816
- Zimmermann, P. (2000): Bindung, Emotionsregulation und interne Arbeitsmodelle: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung Interdisziplinär*, 19, S. 119–129
- Zimmermann, P. (2001): (Reaktive) Bindungsstörung im Kindesalter. In: G.W. Lauth, U. Brack, & F. Linderkamp (Hg.): *Praxishandbuch Verhaltenstherapie bei Kindern und Jugendlichen*. Weinheim, S. 113–123
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F. Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheuerer-Englisch, H. & Wartner, U. (2000): Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, S. 99–117
- Zimmermann, P., Maier, M., Winter, M. & Grossmann, K. E. (2001): Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25, S. 331–342

I.2 Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik¹

Robert C. Pianta

Schlüsselwörter: Fachkraft-Kind-Interaktionen, Professionalisierung, Beobachtung pädagogischer Praxis

Die Erfahrungen, die Kindern in Tageseinrichtungen ermöglicht werden und die damit geschaffenen Chancen, haben mögliche Auswirkungen auf die Bildungspolitik und -praxis (Office of Head Start, 2011; Sabol, Hong, Pianta & Burchinal, 2013). Interaktionen mit Gleichaltrigen und pädagogischen Fachkräften, die Einführung von Bildungsplänen sowie der Einsatz von Medien sind die wichtigsten Wege, auf denen Bildungs- und Erziehungsangebote die Entwicklung und das Lernen der Kinder beeinflussen (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Pianta, Belsky, Houts & Morrison, 2007). Darüber hinaus ist auch ein vertieftes Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den alltäglichen Erfahrungen in Bildungseinrichtungen und biologischen Prozessen hochrelevant, um die Verbindungen zwischen Neurowissenschaft und den physiologischen Mechanismen, die Lernen, Entwicklung und Bildung vermitteln, besser zu verstehen.

Dieser Beitrag liefert einen konzeptuellen Rahmen für die Forschung zu Fachkraft-Kind-Interaktionen und fasst die Forschungsergebnisse über die Zusammenhänge mit der kindlichen Entwicklung zusammen. Anhand der Ergebnisse von großen Beobachtungsstudien im Primar- und Elementarbereich werden die Merkmale dieser Bildungsressource in der frühkindlichen Bildung und Betreuung dargestellt. Ergänzt wird dies durch erste Belege für die Wirksamkeit von Ansätzen zur Verbesserung von Fachkraft-Kind-Interaktionen. Der Beitrag endet mit Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik auf der Grundlage der dargestellten wissenschaftlichen Ergebnisse.

1 Originaltitel: »Observation and Improvement of Teacher-Student Interaction in Early Education Settings« – der Beitrag wurde mit Unterstützung von Kathrin Beckh aus dem Englischen übersetzt.

Konzeptualisierung, Messung und Effekte von Fachkraft-Kind-Interaktionen

Bisherige Bemühungen, wirksames Lehren und Lernen zu beschreiben, führten zu einem bruchstückhaftem Verständnis: eine große Anzahl von kleinen Studien, viele beschreibende Ansätze, deren Wirksamkeit nie untersucht wurde oder für deren Untersuchung die entsprechenden Messinstrumente fehlen (Lemov, 2010) sowie Schwierigkeiten bei der systematischen Unterscheidung und Messung von bestimmten Aspekten des Verhaltens von Fachkräften, die sich speziell auf bestimmte Lerninhalte oder eine bestimmte Altersgruppe beziehen.

Um diese Lücke in der wissenschaftlichen Untersuchung von Lernen und Lehren zu schließen, hat unsere Forschungsgruppe² eine Reihe von theoretischen und empirischen Beiträgen erarbeitet (Hamre, Pianta et al., 2013; Hamre, Hatfield, Jamil & Pianta, 2013; Pianta et al., 2007; Pianta, La Paro & Hamre, 2008). In diesen stellen wir »Bildung durch Interaktionen« (»Teaching through Interactions«, TTI) als ein konzeptuelles Rahmenmodell für effektive Unterrichtsgestaltung vor und evaluieren es.

In der Originalversion des TTI-Rahmenmodells wurden drei große Bereiche von Fachkraft-Kind-Interaktionen unterschieden: (1) emotionale Unterstützung, (2) Organisation des Kita-Alltags und (3) Lernunterstützung (Hamre, Pianta et al., 2013). Diese Auswahl basiert auf der Annahme, dass es sich hierbei um besonders wichtige Aspekte für die Entwicklungsbereiche soziale und emotionale Entwicklung von Kindern, Selbstregulation und Aufmerksamkeit sowie Schulerfolg, handelt. Eine beachtliche Anzahl von Studien zu Fachkraft-Kind-Interaktionen basiert auf dem TTI-Rahmenmodell und dem dazugehörigen Beobachtungsinstrument, dem Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008) (→ Kapitel I.3). Andere theoretische Rahmenmodelle und Instrumente kommen ebenfalls häufig zum Einsatz (z. B. Lemov, 2010), die empirische Evidenz im Hinblick auf ihre Verwendung und Validität ist jedoch begrenzt.

Eine Studie zur Validität (konfirmatorische Faktorenanalysen) der CLASS – beruhend auf Beobachtungen von über 4000 US-amerikanischen Kindergartengruppen und Schulklassen bis zur fünften Klasse (Hamre, Pianta et al., 2013) legte nahe, dass die vorhergesagte Drei-Faktoren-Struktur des TTI-Rahmenmodells die beobachteten Daten (Interaktionsqualität) am besten abbildet. Andere Studien sprechen dagegen eher dafür, dass ein einzelner Faktor, der

2 u. a. Bridget Hamre, Jason Downer, Amanda Williford, Andrew Mashburn, Jennifer Locasale-Crouch, Joseph Allen (University of Virginia)

sowohl die Alltagsorganisation als auch Lernunterstützung abbildet, den Daten am besten gerecht wird, um erfolgreiche Bildung durch Interaktionen abzubilden³. Schülereinschätzungen (anhand von standardisierten Erhebungsverfahren) zu erfolgreichem Unterricht scheinen die Annahme eines einzelnen, allgemeineren Faktors als beste Lösung zu bestätigen (Kane, Kare & Pianta, 2014).

Sowohl die allgemeine, einfaktorielle Struktur als auch die detailliertere dreifaktorielle Struktur werden durch Studien, die den Lernerfolg und die Entwicklung von Kindern vorhersagen, gestützt (Allen et al., 2011; Jones, Bub & Raver, 2013; Kane et al., 2014). Die Mehrzahl der Studien, die die Zusammenhänge zwischen Fachkraft-Kind-Interaktionen und der kindlichen Entwicklung untersuchen, verwendet dafür ein robustes Set an Kovariaten (z. B. demographische Variablen), um mögliche Verzerrungen zu kontrollieren.

Betrachtet man die Stärke des Zusammenhangs (Effektstärke) zwischen Interaktionsverhalten von Fachkräften und Lehrern sowie Kindvariablen wie z. B. Ergebnisse in Leistungstests, exekutive Funktionen (z. B. Arbeitsgedächtnis, Impulskontrolle), Disziplinarmaßnahmen, Verhalten in der Gruppe und andere Merkmale (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010; Mashburn et al., 2008; Pakarinen et al., 2011; Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock, 2009), so zeigen sich im allgemeinen eher kleine Zusammenhänge. Höhere Zusammenhänge wurden dagegen für Kinder mit erhöhtem Risikoprofil (z. B. Hamre & Pianta, 2005) sowie für Einschätzungen vom Kind zur Unterrichtsqualität oder Motivation gefunden (Kane et al., 2014).

Beobachtungsstudien sprechen auch für beträchtliche Schwankungen in der Fachkraft-Kind-Interaktion im Tagesverlauf, wobei größere Schwankungen sich negativ auf die Kinder auswirkten (Brock & Curby, 2014). Selbst wenn man das durchschnittliche Niveau der beobachteten Fachkraft-Kind-Interaktion berücksichtigte, würde die Konsistenz der Interaktionsqualität (niedrige Schwankungen) Fortschritte innerhalb eines Jahres in akademischen und sozialen Merkmalen vorhersagen (Curby, Brock, & Hamre, 2013). In ähnlicher Weise wirkten sich Schwankungen in Merkmalen der Fachkraft-Kind-Interaktion im Tagesverlauf in den Klassen 5 bis 9 auf das Ausmaß an Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler aus (LoCasale-Crouch, Jamil, Pianta, Rudasill & DeCoster, 2013).

Die meisten Studien, in denen Beobachtungsmethoden zur Erfassung des Verhaltens der pädagogischen Fachkraft zum Einsatz kamen, berichten hohe Korrelationen zwischen den Ratings, was die Untersuchung der Frage erschwert,

3 die Daten stammen aus CLASS-basierten Beobachtungen in höheren Klassen im Elementarbereich (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011) sowie aus der Measures of Effective Teaching Study-Stichprobe, die mehr als 3000 Schulklassen umfasst (Kane et al., 2014)

wie individuelle Interaktionsmerkmale mit spezifischen Merkmalen der kindlichen Entwicklung zusammenhängen (Hamre, Pianta et al., 2013). Dies führt auch dazu, dass Forscher oft nur einen Bereich der Fachkraft-Kind-Interaktion untersuchen (z. B. Pakarinen et al., 2011) oder nur einen Interaktions-Gesamtwert verwenden (z. B. Jamil, Downer & Pianta, 2014), wodurch sich für jeden Ansatz Herausforderungen im Hinblick auf die Validität ergeben.

Eine Überarbeitung des TTI-Rahmenmodells postuliert sowohl allgemeine, aspektübergreifende, als auch spezifische Merkmale der Interaktion (Hamre, Hatfield et al., 2013). Das allgemeine Merkmal »Responsive Teaching«, wirkt auf die Entwicklung über verschiedene Bereiche hinweg (sozial-emotional, kognitiv und im Verhalten), indem Kinder so in Lernangebote eingebunden werden, dass ihre emotionalen und kognitiven Kompetenzen und Bedarfe möglichst angemessen beantwortet werden.⁴

Zur Untersuchung von allgemeinen (d. h. Responsive Teaching) und bereichsspezifischen Faktoren (z. B. Motivationsunterstützung, Organisation des Kitaalltags bzw. Unterrichts, kognitive Anregung) wurde ein Bifaktor-Modell-Ansatz (Hamre, Hatfield, et al., 2013; vgl. Chen et al., 2012) gewählt, um anhand von Beobachtungsdaten aus 325 Kindergartengruppen die Ein-, Zwei- oder Dreifaktorenlösung zu vergleichen. Wie angenommen, zeigten Kinder in Gruppen mit hohen Werten in »Responsive Teaching« Vorteile über eine Vielzahl von Bereichen hinweg, darunter kognitive Fähigkeiten, Selbstregulation und Beziehungsgestaltung. Darüber hinaus fanden sich auch Belege für die Bereichsspezifität, wobei positives Verhaltensmanagement und kognitive Anregung jeweils unabhängig von der Responsivität zur Vorhersage von Selbstregulationsfähigkeiten bzw. kognitiver und sprachlicher Fortschritte beitrugen.

Zwar wurde der Großteil der Forschung mit Beobachtungen in Kindergartengruppen in den USA durchgeführt, die Ergebnisse sind jedoch konsistent mit neuen Ergebnissen aus großen Beobachtungsstudien in Kindergartengruppen und Grundschulklassen in Chile (Yoshikawa et al., 2015), Ecuador (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo & Schady, 2014) und Finnland (Pakarinen et al., 2011) sowie mit Beobachtungen in Sekundarschulen (Allen et al., 2011; Kane et al., 2014). Zudem zeigen sich konsistent stärkere Effekte der Fachkraft-Kind-Interaktion auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern, die eine gewisse Vulnerabilität bzw. Entwicklungsgefährdung zeigen (z. B. Hamre & Pianta, 2005),

4 Fachkraft-Kind-Interaktionen haben, jenseits der eher allgemeinen Qualität der Responsivität, auch spezifischere Ziele bzw. einen Fokus auf das Erlernen einer Fähigkeit oder bestimmter Inhalte, was bestimmte Zielsetzungen hinsichtlich von Kompetenzen von Kindern widerspiegelt [Anmerkung der Herausgeber].