

Stella Valentien hat Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie studiert. Ihr Schwerpunkt ist die Frühpädagogik. Sie verfügt über langjährige Erfahrung als Fortbildnerin, hat das Curriculum einer Fachschule für Sozialpädagogik mitentwickelt und als externe Evaluatorin Kitas begleitet. Sie ist als Fachautorin tätig und ehrenamtlich im Bereich der Familienbildung engagiert. Seit 2011 ist sie Mitarbeiterin der Deutschen Liga für das Kind und leitet dort den kitabezogenen Arbeitsbereich.

Alltagsintegrierte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im U3-Bereich

Methoden und Materialien für gute Kitaqualität

In den ersten drei Lebensjahren erwerben Kinder die für die weitere Entwicklung wichtigen sozial-emotionalen Kompetenzen. Der Kita als Bildungsinstitution kommt dabei eine große Bedeutung zu. Programme wie **Kindergarten plus START** können pädagogischen Fachkräften das Rüstzeug geben, um die Kinder während ihrer Entwicklung bestmöglich zu begleiten und zu unterstützen.



Vorbemerkung

Die Förderung emotionaler Kompetenzen gehört zu den grundsätzlichen Aufträgen von Kindertageseinrichtungen. Im folgenden Artikel wird aufgezeigt, welche Hauptaufgaben für Kitas bei der sozial-emotionalen Förderung bestehen und wie mit einem Programm, beispielhaft aufgezeigt am Bildungs- und Präventionsprogramm **START** der Deutschen Liga für das Kind (vgl. Valentien 2021a), die Arbeit unterstützt wird. Feinfühlig gestaltete 1:1-Interaktionen, Elterneinbezug sowie eine kontinuierliche Verbesserung pädagogischer Prozessqualität spielen dabei eine wichtige Rolle.

1. Beziehungen und Bindung in Familie und Kita

Emotionale Kompetenzen (wie das Wissen über Emotionen, der Ausdruck von Emotionen in sozialen Situationen und die Regulation der eigenen Emotionen) haben eine Schlüsselfunktion für unser Wohlbefinden und das gemeinsame Zusammenleben. Emotionale Fähigkeiten sind nicht angeboren. Sie zu erwerben, ist ein wichtiger Bestandteil kindlicher Bildungsprozesse. Eine besondere Rolle für das frühkindliche emotionale Lernen haben die nahen Bezugspersonen des Kindes. Wobei für die gelingende Entwicklung emotionaler Kompetenzen der Aufbau stabiler Beziehungen zu einer oder auch mehreren Bezugspersonen entscheidend ist.

Ein intuitives Elternprogramm

Es wird davon ausgegangen, dass viele frühkindliche Verhaltensweisen evolutionsbiologisch geprägt sind und auch das Verhalten von Bezugspersonen durch evolutionär entstandene Programme bestimmt wird (vgl. Lohaus/Ball/Lißmann 2004). Der Neurowissenschaftler Joachim Bauer betont: „Der menschliche Säugling,

obwohl ein fühlendes, mit der Würde des Menschen ausgestattetes Wesen, verfügt über kein Selbst. Die neuronalen Netzwerke, in denen sich Letzteres einnistet, sind zum Zeitpunkt der Geburt noch unreif und nicht funktionstüchtig. Seine Entstehung und Grundstruktur verdankt das menschliche Selbst jenen Bezugspersonen, die uns – vor allem in den ersten Lebensjahren – als eine Art externe Leitstelle gedient haben“ (Bauer 2019, S. 7). Während der Säugling seine Bedürfnisse über Signale (beispielsweise Schreien oder Suchbewegungen des Mundes) mitteilt, ist es die Aufgabe der Bezugspersonen, feinfühlig auf diese Signale zu reagieren. Dieses Reagieren dient der Bedürfnisbefriedigung und stellt sicher, dass das Kind, je nach Bedürfnislage, beispielsweise mit Nahrung versorgt wird oder Schutz erhält und dass für Anregungen und Abwechslung oder Reizminderung und Ruhe gesorgt wird. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung⁶ ist für die gesamte sozial-emotionale Entwicklung bedeutsam. Wenn Eltern in der Beziehung zum Kind Zuneigung und emotionale Wärme vermitteln, in einem ausreichenden Maß feinfühlig reagieren und in der Interaktion klare Verhaltensregeln gelten sowie altersentsprechende, autonomiefördernde Handlungsspielräume geben, stellen sie einen förderlichen Entwicklungsrahmen zur Verfügung. Diese elterliche Feinfühligkeit gehört zu den Verhaltensweisen, die als „intuitives Elternprogramm“ (Papoušek/Papoušek 1987) bezeichnet werden.

Im Laufe der ersten Lebensmonate lernen sich Eltern und Säugling besser kennen. Mit wenigen Wochen kann ein Säugling bereits eine Verbindung zwischen seinem Verhalten, beispielsweise wenn er aufgeregt ist, und beruhigenden Verhaltensweisen der Bezugsperson

⁶ Der Begriff der „Eltern“ bezieht sich auf eine, durch das Zusammenleben mit dem Kind entstehende, soziale Elternschaft, auch unabhängig von einer gegebenen biologischen Elternschaft.

feststellen. Über zahlreiche Interaktionen entwickelt sich eine zunehmend bessere Abstimmung zwischen dem Verhalten des Kindes und seiner Bezugspersonen und im Laufe der ersten 18 Lebensmonate bauen sich langsam exklusive Bindungsbeziehungen zwischen Kind und Eltern auf. Die Bedeutung der frühen Bindungserfahrungen, die in „inneren Arbeitsmodellen“ repräsentiert sind, kann, wie Studien zeigen, insbesondere für die spätere sozial-emotionale Entwicklung von Bedeutung sein. Kinder mit sicheren Bindungen scheinen im späteren Verlauf der Kindheit kontaktfreudiger und beliebter zu sein als unsicher gebundene Kinder und sind eher bereit, nach sozialer Unterstützung zu suchen. Auch die kognitive Entwicklung kann durch eine sichere Bindung unterstützt werden, da die Kinder ihre Umgebung freudiger erkunden („explorieren“) und weniger damit beschäftigt sind, Bindungsverhalten zu zeigen, um das Fürsorgeverhalten ihrer Bezugspersonen zu aktivieren (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013). Auch wenn die aus der Bindungsqualität resultierenden Erwartungen der Kinder an Beziehungen und ihr, dem eigenen Bindungsstil entsprechendes, Verhalten sich auf ihre sozial-emotionale Entwicklung auswirken, sind durchaus unterschiedliche Entwicklungsverläufe möglich, auch wenn beispielsweise das elterliche Verhalten nicht optimal war: „Denn es gibt neben den elterlichen Einflüssen noch andere, welche frühe Muster von dysfunktionaler Kommunikation abmildern. Dazu gehören Geschwister und andere Erwachsene, die unterschiedliche Modelle dafür bieten, wie man Gefühle ausdrücken und verstehen kann“ (Magai 1995, S. 148). Bindungstypen und -qualität richten sich nach den unterschiedlichen Erfordernissen der jeweiligen Kultur und des gemeinsamen Zusammenlebens. Die enge und exklusive Bindung, die ein Kind aus der westlichen Mittelschicht zu seiner Mutter entwickelt, ist in diesem kulturellen Rahmen ein angemessenes emotionales „Werkzeug“, das aber für andere

soziale Kontexte und Umweltgegebenheiten nicht als ideales Modell postuliert werden kann. Auch wenn das Vermögen, Bindungen aufzubauen, genetisch verankert ist, entspricht eine sehr starke Bindung an eine Hauptbindungsperson nicht einer universellen Norm.

Die Bedeutung von Bindung und Beziehungen in der Kita

Kinder können zu mehreren Bezugspersonen Bindungen aufbauen und sind somit auch in der Lage, unterschiedliche Erfahrungen von Bindungsqualität zu erwerben. Außer der Bindung an die Hauptbezugspersonen entwickeln Kinder nach und nach Bindungen zu anderen Mitgliedern der Familie oder der sozialen Gruppe, in der sie aufwachsen. Die Bindungen unterscheiden sich dabei auch in ihrer jeweiligen Intensität und Bedeutung: „Diese Bindungen können der Bewältigung unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben dienen: so dient die Mutterbindung eher der Sicherheit, die Vaterbindung mehr der Exploration, die Beziehung zur pädagogischen Fachkraft dem Vertrauen in weitere Sozialangebote“ (Haug-Schnabel/Bensel 2017, S. 59).

Kinder bauen in institutionellen Betreuungssituationen Beziehungen auf, die bindungsähnlichen Charakter haben und dem Kind Bindungssicherheit vermitteln (vgl. Ahnert/Pinquant/Lamb 2006). Die Fachkraft-Kind-Beziehung stellt kein Abbild der Eltern-Kind-Beziehung dar und ersetzt diese nicht. Die Beziehung zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind beschränkt sich in der Regel auf die Betreuungssituation und den gemeinsamen Alltag in der Kita (bzw. Tagespflegestelle) in einem Gruppensetting. Die Entwicklungspsychologin Liselotte Ahnert stellt fest: „Sichere Erzieherinnen-Kind-Beziehungen entstehen in der außerfamiliären Tagesbetreuung dort, wo die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherinnenverhalten bestimmt wird. Dieses ist – im Kontrast zu einem kindzentrierten

sensitiven Elternverhalten – gruppenbezogen ausgerichtet und bedient die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt.“ (Ahnert 2014, S. 276) Forschungsergebnisse zeigen auch, dass Kinder erhebliche Anpassungsleistungen zeigen müssen, wenn die Tagesbetreuung ohne eine Phase der Eingewöhnung beginnt (vgl. Ahnert 2014). Da Kinder in der Kita oder der Tagespflegestelle oft zum ersten Mal über längere Zeit von ihren primären Bezugspersonen getrennt sind, sollten Fachkräfte und Eltern darauf achten, einen guten Übergang vom Elternhaus in die institutionelle Lebenswelt zu gestalten.

In der institutionalisierten Kindertagesbetreuung sind auch die Beziehungen zu Freunden und innerhalb der Peergroup ein wichtiger Faktor für die persönliche Entwicklung. Kinder, die gemeinsam miteinander interagieren, bringen sich in ihrer sozialen Entwicklung voran und stimulieren sich gleichzeitig kognitiv. So zeigt beispielsweise der Blick auf Interaktionsmuster unter Zweijähriger, dass diese deren Entwicklungsaufgaben im soziokulturellen Bereich entsprechen: „Es geht um ‚Spiel‘, ‚Socializing‘ und ‚Auseinandersetzungen‘. Individuelles soziales Lernen in einer Peergroup, auch unabhängig von erwachsenen Bezugs- und Bindungspersonen, beginnt also bereits sehr früh.“ (Viernickel 2000, S. 256–257) Dabei stellt die Aufnahme von Beziehungen zu Gleichaltrigen für Kinder keine leichte Aufgabe dar. Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Interessen führt häufig zu Konflikten. „Gelingt es den Kindern aber, Peer-Beziehungen letztendlich aufrechtzuerhalten, erfüllen diese wichtige Funktionen wie z. B. Begleitung und Hilfe bei Problemen und Anforderungen, die Aufrechterhaltung des Wohlbefindens, die Entwicklung des Selbstbildes durch soziale Vergleiche und die Entwicklung von Strategien zur Konfliktlösung.“ (Lohaus/Vierhaus 2013, S. 209) Kinder mit längeren und

positiveren Betreuungserfahrungen in außerfamiliären Einrichtungen werden bis weit in die Schulzeit hinein als sozial beliebter in Peergruppen beschrieben (vgl. Schneider/Hasselhorn 2018).

Wichtige Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte

Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte, um Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen, sind:

- empathisch und sensitiv auf Kinder reagieren,
- das eigene Interagieren auf deren Bedürfnisse abstimmen,
- ressourcenorientiert auf die individuellen Stärken von Kindern und Familien blicken sowie
- Offenheit für und Wertschätzung von Vielfalt leben.

Ein wissenschaftlich basierter Ansatz, der pädagogische Kernkompetenzen einbezieht, ist das Konzept der **sensitiven Responsivität**. In diesem Ansatz stehen zwei Grundvoraussetzungen im Vordergrund:

- die Fähigkeit der Fachkraft, die Signale des Kindes wahrzunehmen und zu verstehen
- die Fähigkeit der Fachkraft, sich auf die Signale des Kindes hin angemessen, d. h. prompt und adäquat zu verhalten (vgl. Gutknecht 2014)

Eine Grundvoraussetzung, um **kindliche Signale wahrzunehmen und zu verstehen**, ist die eigene Zugänglichkeit. Das heißt: Interesse, Zeit, Ruhe, Muße haben und diese ausstrahlen, sich offen und abwartend verhalten, sich nicht aufdrängen, dem Kind die Initiative überlassen, es auf sich zukommen lassen, ruhig zuhören, nicht unterbrechen, den Aussagen sowie auch nonverbalen Signalen des Kindes aufmerksam folgen. Um **angemessen und feinfühlig zu reagieren**, ist die Promptheit der Reaktion auf das Kind sowie die Richtigkeit der Interpretation des kindlichen Verhaltens wichtig.

Wichtig:

Von großer Bedeutung für eine gelingende sozial-emotionale Entwicklung ist, dass pädagogische Fachkräfte ein positives emotionales Klima vermitteln. Dieses zeigt sich zum einen in der Freude in der gemeinsamen Interaktion und zum anderen beim Aufgreifen kindlicher Äußerungen und beim Reagieren auf kindliche Emotionen. Der Emotionsausdruck der Fachkraft bewegt sich dabei zwischen der direkten Widerspiegelung des kindlichen Gefühlsausdrucks (z. B. bei Furcht) und modulierenden Reaktionen, die dem Kind helfen, seine Gefühle zu regulieren (beispielsweise einer besänftigenden Stimme, wenn das Kind Angst zeigt).

Zur pädagogischen Professionalität gehören auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Weiterentwicklung (beispielsweise, um dysfunktionale Reaktionsweisen zu erkennen und zu überwinden). Ein besonderes Augenmerk sollte auf den Einsatz der eigenen Sprache gelegt werden. Eine feinfühligke Sprache trägt dazu bei, dass Kinder sich geborgen fühlen und ohne Druck ihre Umgebung erforschen können. Ein emotionsbetonter und differenzierter sprachlicher Ausdruck der pädagogischen Fachkräfte unterstützt auch die Entwicklung des Emotionsverständnisses und den Ausdruck von Emotionen. Verbaler „Machtmissbrauch“ steht, egal in welcher Abstufung, im Gegensatz zu Konzepten von Feinfühligkeit und Responsivität und hat in pädagogischen Beziehungen ebenso wenig eine Berechtigung wie im Dialog zwischen Erwachsenen.

Beispiel

Mehmet, 2;9 Jahre, will nicht mehr in die Krippe. „Julia traurig, Julia weint!“, schluchzt er. Seine Mutter fragt bei der Gruppenerzieherin Julia nach.

Diese hatte am Vortag im Scherz reagiert, als Mehmet sie wütend geboxt hat, weil sie sein Spielzeug wegräumte. „Na, da weine ich aber, du Böser!“, war ihr leichthin gesprochener Satz. Julia erschrickt über die Auswirkung ihrer Äußerung. Ihr wird klar, dass sie unbeabsichtigt nicht nur die Wut des Jungen ignoriert und ins Lächerliche gezogen, sondern auch Schuldgefühle hervorgerufen hat. Erst nach einigen Tagen und vielen positiven Interaktionen kann Mehmet Julia wieder unbefangen und vertrauensvoll begegnen. Auf das Wort „Weinen“ reagiert er weiterhin mit Unbehagen.

2. Hauptaufgaben einer sozial-emotionalen Förderung von Kindern unter drei Jahren in der Kindertagesbetreuung

Kindertageseinrichtungen können eine gute sozial-emotionale Förderung von jungen Kindern gewährleisten, wenn die pädagogischen Fachkräfte des Teams gemeinsam

- die Zusammenarbeit mit den Eltern im besten Interesse des Kindes gestalten (beginnend mit einer an den Bedürfnissen des Kindes orientierten „Eingewöhnungszeit“),
- professionelle ergänzende und stabile Bindungsbeziehungen mit den einzelnen Kindern aufbauen,
- für eine insgesamt beziehungsförderliche Atmosphäre in den Kindergruppen der Kita Sorge tragen und
- die Kinder dabei unterstützen, positive Peer-Beziehungen aufzubauen.

Die Kita als guter Lernort

Den Kitateams stellt sich die Aufgabe, gemeinsame Handlungsorientierungen im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklungsbegleitung und -förderung zu entwickeln sowie Verfahren zu etablieren, die garantieren, dass die Einrichtung für jedes Kind ein Ort ist, an dem es emotionale Sicherheit erfährt und gute Lernvoraussetzungen vorfindet.

Gute sozial-emotionale Kompetenzen sind dabei die entscheidenden „Werkzeuge“ pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit den Kindern, den Eltern und im Miteinander im Team. Denn ihr Interaktions- und Sprachvorbild wird nicht nur während der Interaktionen mit den Kindern, sondern auch im Austausch zwischen Kolleginnen und Kollegen oder bei Gesprächen mit den Eltern von den Kindern wahrgenommen und aufgegriffen. Wichtig sind also ein insgesamt wertschätzender Kommunikationsstil und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten in der Einrichtung. Ein gutes Modell, um in der Kita „Kreisläufe der Anerkennung“ zu etablieren und einen gemeinsamen positiven Grundton in der Haltung und gegenseitigen Ansprache zu entwickeln, bieten beispielsweise die „Ethischen Richtlinien für eine wertschätzende und menschenwürdige Pädagogik“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017).

Schutz vor Gewalt

Grundlegend gilt es, Gewalt im Setting Kita auszuschließen. Gewalterfahrung in jedweder Form – seelisch oder körperlich, aktiv oder passiv erfahren – beeinträchtigt die sozial-emotionale Entwicklung. Kinder, die Gewalt erleben, integrieren diese Erfahrung in ihre Konzepte des Umgangs miteinander. Auch Kinder, die nicht unmittelbar betroffen sind, werden, wenn sie Gewalt als „machbar“ oder gar als „normal“ in ihrem Umfeld erleben, entsprechende Verhaltensweisen als Modelle für den Umgang miteinander aufgreifen.

Das Wissen um Formen von Gewalt sollte für alle verfügbar sein. Die Möglichkeit, im Alltag bei Kolleginnen und Kollegen oder dem Leitungsteam Verfehlungen anzusprechen, aber auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion und, wenn notwendig, zur Wahrnehmung professioneller Hilfe sind wichtig, um die Kita zu einer gewaltfreien, sicheren Umgebung für Kinder zu machen (vgl. Maywald 2019). Seit Juni 2021 ist gesetzlich festgelegt, dass Kindertages-

einrichtungen zur „Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt, geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung“ benötigen, um eine Betriebserlaubnis zu erlangen.⁷ In einem Schutzkonzept sollten „sowohl Maßnahmen der Prävention als auch der Intervention im Falle von Fehlverhalten und Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verbindlich festgelegt sein“ und es „empfiehlt sich, das Leitbild des Trägers und das Konzept der Einrichtung an den in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegten Rechten der Kinder zu orientieren.“ (Maywald 2019, S. 8)

Sinnvolle Präventionsmaßnahmen

Die kindliche Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, beinhaltet auch, präventiv zu arbeiten und darauf hinzuwirken, dass Krankheiten und Störungsgefährdungen verringert werden. Ohne Präventionsmaßnahmen erhöht sich das Risiko für eine Kumulation oder für Wechselwirkungen von risikoerhöhenden Bedingungen und damit für einen anhaltend negativen Entwicklungsverlauf. Die Zeitspanne vom Kindergarten bis in die ersten Schuljahre scheint besonders geeignet, um Krankheitsbildern wie Verhaltensstörungen effektiv vorzubeugen (vgl. BZgA/UKE 2007). Eine primärpräventive Arbeit im Kita-Alltag, die die seelische Gesundheit unterstützt, wendet sich an alle Kinder. Der Umgang mit den eigenen Emotionen und mit Konflikten sind wichtige Arbeitsthemen. In Deutschland können Kitas auf verschiedene erprobte und evaluierte Präventionsprogramme zurückgreifen (Überblick siehe Valentini 2022). Die Wirkung von Präventions-

⁷ § 45 Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII).

maßnahmen ist größer, wenn die Reflexion von Strukturen und etablierten Handlungsansätzen in den Blick genommen werden und auch die Eltern einbezogen werden.

3. „START“ – ein neuer Programmbereich von Kindergarten *plus* für Kinder ab zwei Jahren

Wenn Kitas die Qualität ihrer sozial-emotionalen Bildungsangebote für die jüngsten Kinder weiterentwickeln, ergeben sich für sie, wie hergeleitet, mehrere wichtige Aufgaben. Kitateams und pädagogische Fachkräfte müssen

- eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern im besten Interesse des Kindes gestalten,
- „Übergänge“ wie beispielsweise die Eingewöhnung an den Bedürfnissen der Kinder ausrichten,
- für eine beziehungsförderliche Atmosphäre in den Kindergruppen der Kita Sorge tragen (was nur möglich ist, wenn die Kita als sicherer Ort erlebt werden kann),
- die Kinder dabei unterstützen, positive Peer-Beziehungen aufzubauen, und
- professionelle Bindungsbeziehung mit den einzelnen Kindern aufbauen, wofür ein feinfühliges responsives Verhalten der Fachkräfte von großer Bedeutung ist.

Eine in diesem Sinn ausgestaltete Bildungsarbeit hat auch einen wichtigen präventiven Charakter und stärkt die Persönlichkeit der Kinder.

Um Kindertageseinrichtungen dabei zu unterstützen, die Begleitung und Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung auf fachlich hohem Niveau umzusetzen, bietet die Deutsche Liga für das Kind das Bildungs- und Präventionsprogramm **Kindergarten *plus*** (vgl. Maywald/ Valentien 2018) an. Der fachliche Hintergrund des Programms baut auf Erkenntnissen aus Entwicklungspsychologie und Bindungsfor-schung, Erziehungswissenschaften und Neurobiologie auf. Das Programm wurde mit Einbezug der Praxis für den Elementarbereich

entwickelt, ist wissenschaftlich evaluiert und wird deutschlandweit von zahlreichen Kitas genutzt. Der Programmbereich **START** für Kinder ab zwei Jahren wurde 2019 entwickelt, seine Erprobung fand in zwei Pilotphasen zwischen 2020 und 2021 statt. Die Methoden und Materialien von **START** sind so angelegt, dass sie sowohl wichtige Impulse für die Gestaltung von Tagesabläufen und sinnvollen Routinen im Alltag geben als auch besondere 1:1-Interaktionen- und Gruppenmomente möglich machen.

Setting-Ansatz: das Team und die Eltern einbeziehen

Kindergarten *plus* START hat das Ziel, die Persönlichkeitsbildung zwei- und dreijähriger Kinder in Kindertageseinrichtungen zu unterstützen.

Ein weiteres Ziel von **Kindergarten *plus* START** ist die Weiterentwicklung der Prozessqualität in den teilnehmenden Kindertageseinrichtungen. Der Blick der Fachkräfte wird also auf die Strukturen der Arbeit gelenkt. Hier steht besonders die interne Evaluation von Übergängen im Alltag (Mikrotransitionen) im Fokus. Ebenso wird, als Grundlage für die pädagogische Planung, der Beobachtung des Verhaltens der Kinder ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Auch die Verbesserung des Wohlbefindens der Fachkräfte ist ein Ziel. Es werden Anregungen gegeben, den Blick auf sich selbst sowie auf das professionelle Rollenverständnis zu lenken und Reflexions-Übungen vorgeschlagen. Ein weiteres wichtiges Ziel des Programms ist der Einbezug der Eltern. Diese werden in ihrer Rolle gestärkt, für Themen sensibilisiert und ange-regt, sich in der Kita einzubringen.

Ziele, Ideen und Vorschläge des Programms ermöglichen somit eine besonders qualitätsvolle Umsetzung der in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder dargestellten Aufgaben im Rahmen der sozial-emotionalen Förderung.

Gute Grundlagen für eine seelisch gesunde Entwicklung schaffen

Manual des Programms ist das **START Logbuch**, in dem sich auch Platz für Planungs- und Dokumentationsnotizen findet. Die Inhalte sind im **START Logbuch** den acht aufeinander aufbauenden Themenbereichen zugeordnet, die im Folgenden noch dargestellt werden. Über die methodischen Zugänge „Beobachtungsaufgaben“, „Übergänge gestalten“, „Ich in der Kita“ sowie „1:1-Interaktionen“, „Blauer Beutel“, „Gruppen-Aktionen“ und „Elternidee“ steht für die Umsetzung der Themen ein mehrdimensionaler Ansatz zur Verfügung. Jeder Themenbereich beginnt mit einem Absatz, in dem aus Sicht des Kindes wichtige Schwerpunkte skizziert werden. So heißt es beispielsweise im ersten Themenbereich „Ich fühle mich wohl“: „Ich habe meine eigene Art, mit neuen Situationen umzugehen. Ich möchte verstehen, was um mich herum und mit mir passiert. Sich wiederholende Abläufe helfen mir dabei. Zugewandte Menschen, die liebevoll auf meine Bedürfnisse eingehen und tragende Beziehungen sind wichtig für mein Wohlbefinden.“ (Valentien 2021b)

Die Programmmethoden sind unterteilt in die Bereiche **Basis-Check** sowie **Praxisideen**. Die Basis-Check-Aufgaben lenken das Augenmerk auf die Grundbedürfnisse der Kinder im Alltag und laden zur Bewertung aktueller Strukturen und Routinen ein. Sie geben wichtige Impulse für die Weiterentwicklung der pädagogischen Prozessqualität sowie Anregungen für die persönliche Weiterentwicklung. Zum Bereich **Basis-Check** bei **Kindergarten plus START** gehören:

- **Beobachtungsaufgaben** (Fragen zum Verhalten der Kinder, bezogen auf die jeweiligen Themenbereiche)

- die **Evaluation von Übergängen im Alltag** und Arbeit an der Gestaltung dieser „Mikrotransitionen“
- **Selbstreflexion und Selbsterfahrung** („Ich in der Kita“-Absatz mit kleinen Übungen, die anregen, eigene Emotionen, Haltungen und Verhaltensweisen genauer wahrzunehmen)

Profi-Tipp

1:1-Interaktionen, wie z. B. kleine Berührungsspiele, sind eine gute Möglichkeit zur Kontaktaufnahme, zur Vertiefung der Beziehung und zur differenzierten Wahrnehmung einzelner Kinder. Wenn ein Kind sich nicht auf ein Interaktionsangebot einlassen möchte, ist seine, verbal oder körperlich ausgedrückte, Weigerung eine wichtige Äußerung. Das Kind weiß und verdeutlicht, was es nicht möchte. Dieser Widerstand könnte verschiedene bedeuten, z. B. „Ich möchte jetzt nicht!“, „Ich möchte das nicht auf diese Art.“, „Ich bin mir unsicher, was dieses Angebot bedeutet.“, „Das ging mir zu schnell.“, „Mich interessiert gerade etwas anderes.“, „Das ist zu nah für mich!“, „Es ist mir zu unruhig.“, „Ich möchte jetzt keinen Kontakt.“ usw. Wenn pädagogische Fachkräfte Widerstand nicht als Ablehnung eines Interaktionsangebots (oder gar der eigenen Person!) werten, sondern interessiert sind am eigentlichen Beweggrund des Kindes, stärkt dies die Beziehung und das Selbstwertgefühl des Kindes. „Ich werde ernst genommen. Es ist wichtig, was ich (nicht) möchte!“, wird vermittelt.



Wichtige Entwicklungsthemen, vielfältige Ideen für den Alltag

Kindergarten plus START hat vier inhaltliche Hauptaspekte: die Förderung des körperlich-seelischen Wohlbefindens, die Wahrnehmungsschulung sowie die Entwicklung emotionaler Fähigkeiten und sozialer Kompetenzen. Jedem Hauptaspekt sind zwei Themenbereiche zugeordnet. Die Dauer der Arbeit mit den Themen im Alltag orientiert sich stets an den Interessen der Kinder. Für einen Themenbereich sollten, um genügend Zeit für Beobachtung, Wiederholungen, Varianten und Reflexion sowie die Implementierung neuer Ideen zu haben, mindestens drei Wochen veranschlagt werden.

START-Hauptaspekt	Einzelne Themenbereiche
Körperlich-seelisches Wohlbefinden	Ich fühle mich wohl
	Ich in der Kita
Wahrnehmung	Meine Sinne
	Was mich berührt

START-Hauptaspekt	Einzelne Themenbereiche
Emotionale Kompetenzen	Meine Gefühle
	Gefühlswörter
Soziale Kompetenzen	Wir gemeinsam
	Meine Familie

Die **Praxisideen** des Programms umfassen vielfältige Anregungen, die Wiederholungen und Variationen ermöglichen. Zu ihnen gehören: **„1:1-Interaktionen“** (Anregungen für eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung des Konzepts der feinfühligsten Responsivität), **„Geschichten aus dem Blauen Beutel“** (Impulse für das gemeinsame Entwickeln alltagsrelevanter Handlungsabfolgen und Problemlösungen) und **„Gruppen-Aktionen“** (Gemeinsame Aktivitäten mit Einbezug von Bewegung und Material).

Die Eltern werden über die **„Elternideen“** einbezogen. Diese bauen auf den gemeinsamen

Aktivitäten und Erfahrungen der Kinder während der Durchführung in der Kita auf. Inhalte können so im Setting Familie vertieft und erweitert werden.

Methoden	Name der Methodik im START Logbuch
Entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung	1:1-Interaktionen
Gemeinsames Entwickeln von Ritualen, Ideen, Handlungsfolgen, Problemlösungen und entsprechenden Narrativen	Der Blaue Beutel
Aktivitäten mit mehreren Kindern unter Einbezug von Material und Bewegung	Gruppen-Aktionen

Die Methoden von **Kindergarten plus START** sind leicht umsetzbar und geben bereichernde Impulse für den Alltag. **START**-Methoden haben sowohl die Beziehung zum einzelnen Kind als auch die Gruppendynamik im Blick. Sie unterstützen den Aufbau von entwicklungsförderlichen Strukturen und Routinen, geben Anregungen zur Erforschung des „Lebensraums“ Kita, zur Weiterentwicklung der Ideen der Kinder und zu gemeinsamen Spielvorhaben.

Zu den ausgewählten Praxismethoden des Programms gehören Fingerspiele, Kniereiter, Kleine-Welt-Spiel, dialogorientierte Bilder- und Buchbetrachtungen, Bewegungs- und Spielanregungen sowie Lieder. Der Einbezug der Eltern geschieht über die Vermittlung der gemeinsamen Fingerspiele und Kniereiter, über die Anregung zu eigener Aktivität in der Kita (beispielsweise an einer Bewegungsbaustelle teilnehmen) oder die Einladung zum Einbringen von Fotos, Texten und Material.

Lernen braucht Wiederholungen, Variationen und Selbstwirksamkeitserfahrungen

Besonderes Augenmerk wird bei **START** auf die Transformierbarkeit von Ideen gelegt. Beispielsweise kann aus einem Fingerspiel ein Mini-Theaterstück werden, eine 1:1-Interaktion oder eine Gruppenaktion, es kann als Geschichte weiterentwickelt sowie an die Eltern vermittelt werden. **START**-Anregungen sind so aufbereitet, dass sie dem Entwicklungsalter und Lernprozessen sehr junger Kinder entsprechen: Ein sehr leicht zu erfassendes und interessantes Grundmotiv (z. B. ein kurzes Fingerspiel) wird eingeführt, Wiederholungen erhöhen das Verständnis und ermöglichen so das eigene Mitwirken, kleinere Variationen und größere Gestaltwandel (z. B. vom Fingerspiel zum Theaterstückchen) regen die Fantasie der Kinder an und zeigen, dass verschiedene Lösungswege für ein bekanntes Modell existieren. Die Kinder werden aktiv in die Weiterentwicklung dieser Spielimpulse einbezogen. Da für jedes Kind das Mitmachen und Mitgestalten gewährleistet sind, werden für alle Kinder wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich.

Beispiel

Voller Erwartung haben sich mehrere zweijährige Kinder im Morgenkreisbereich versammelt. Georg, Erzieher im U3-Bereich, hat gerade den „Blauen Beutel“ hochgehalten und lauschend so getan, als würde es drinnen rumoren. Nun beginnt ein Ritual. Der Pädagoge stellt den „Blauen Beutel“ vorsichtig ab, öffnet ihn ein wenig und flüstert: „Hallo, hallo ... wir sind hier. Wir sitzen im Kreis ... wo seid ihr?“ Georg lässt den Beutel wackeln, als wäre es in ihm lebendig. Er antwortet mit etwas erhöhter Stimme: „Hallo Leute, wir sitzen im Beutel!“ Alle Kinder rufen darauf: „Püppchen, wie schaut's aus? Bitte kommt heraus!“ Die Kinder wissen genau, wen sie meinen: die zwei, von ihnen Levent und Lara benannten Holzfiguren! Alle sind gespannt, was diese heute mitbringen. Die Kinder freuen sich darauf, gemeinsam mit den Püppchen Ideen zu entwickeln, Materialien zu entdecken und ihre Geschichte weiterzuspinnen.

Die Püppchen im „Blauen Beutel“ dienen als Identifikationsfiguren der Kinder. Sie richten sich in der Kita ein und lernen Räume und Menschen kennen. Mit den Püppchen wird gelernt, auf sich und andere zu achten, Emotionen zu erkennen sowie Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken. Auch das gemeinsame Leben in der Kita und in der Familie sind Themen. Die Püppchen und ihre Welt werden für und mit den Kindern gestaltet. Sie erhalten Namen, Kleidung, einen Platz mit Möbeln, Spielzeug usw. und natürlich ihre eigene Geschichte. Aspekte von Diversität und Vielfalt können leicht einbezogen werden.



Der „Blaue Beutel“ mit den kleinen Holzfiguren

Sehr gute Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte

Die Rückmeldungen der pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Evaluation des **START**-Pilotprojekts zeigen eine hohe bis sehr hohe Akzeptanz hinsichtlich der Ideen, der Anregungen

und der Materialien von **START**. Rückmeldungen waren beispielsweise:

- „**START** war vor allem für die Kinder, die neu eingewöhnt wurden, sehr hilfreich, da sie einen geschützten Rahmen hatten. Kinder, die in diesem Zusammenhang besonders zurückhaltend waren und kaum bis gar nicht gesprochen hatten, beteiligten sich an den Angeboten. Die Bindung der Kinder zueinander sowie zu den pädagogischen Fachkräften (insbesondere zu denen, die die Angebote zu dem Pilotprojekt machen) wurde gestärkt.“
- „Das Selbstbewusstsein der Kinder wird gestärkt und die Sprache/das Sprechen wird angeregt. Sehr gut für den sozial-emotionalen Bereich.“
- „Die Kinder nehmen die (...) Familienfotos zur Hand. Die Kinder sind begeistert dabei, wir haben viel Spaß und freuen uns schon, dass es nun weitergehen soll.“
- „Kinder haben sehr schnell die 1:1-Situationen eingefordert und nochmal mehr genossen.“ (Valentien 2021c)

Obwohl beide Teile des **START**-Piloten während der sehr herausfordernden Corona-Situation und unterbrochen von Kitaschließungen liefen, waren die teilnehmenden Kitas mit hohem Engagement dabei. Die Flexibilität des Ansatzes konnte sogar dem Lockdown angepasst die Arbeit unterstützen: **START**-Eltern-Ideen wurden beispielsweise von mehreren Kitas per E-Mail oder Videobotschaft an die Familien übermittelt.

Rückmeldungen aus den insgesamt 30 teilnehmenden Pilot-Kitas wurden in der Vorbereitung für eine deutschlandweite Ausrollung aufgegriffen. Ab März sind 2022 sind **START**-Fortbildungen, zu denen auch eine Prozessbegleitung während der Umsetzung in der Kita gehört, und **START**-Material-Sets für alle Kitas im deutschsprachigen Bereich zugänglich.

Fazit

Die vorgestellten fachlichen Hintergründe und Praxisanregungen zeigen auf, dass mit einem Bildungs- und Präventionsprogramm für jüngere Kinder in Kindertageseinrichtungen die pädagogische Prozessqualität auf mehreren Ebenen weiterentwickelt wird. Eine besondere Bedeutung hat dabei die feinfühligere Responsivität der pädagogischen Fachkräfte. Beispielhaft aufgezeigt am neuen Bereich **START**, einer Er-

weiterung des Programms **Kindergarten plus** für Kinder ab zwei Jahren, werden Methoden einer altersentsprechenden alltagsintegrierten sozial-emotionalen Förderung verdeutlicht. Zu diesen gehören Vorschläge für die interne Evaluation, Anregungen zur Selbstreflexion, die Berücksichtigung wichtiger Entwicklungsthemen in den Ideen für die Kinder, altersentsprechende Methoden und anregende Materialien sowie der Einbezug der Eltern.



Die Püppchen erhalten Namen, Kleidung und eigene Möbel

Literaturhinweise und Links

- Ahnert, L. (2014): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und frühe Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L./Maywald, J. (Hrsg.), Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung (S. 256–277). München: Reinhardt.
- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: Child Development, 77(3), S. 664–679. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Bauer, J. (2019): Wie wir werden, wer wir sind: Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. München: Blessing.
- BZgA/uke (Hrsg.) (2007): Leistungen und Bedarf von Kitas für Prävention und Gesundheitsförderung: Ergebnisse der bundesweiten Pilotstudie. Verfügbar unter: <https://www.uke.de/extern/qjp/unterseiten/service-zusatz/download-zusatz/Bericht%20Experten%20Kita.pdf>
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2017): Reckahner Reflexionen: zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Rochow-Edition.
- Gutknecht, D. (2014): Responsivität: Antworten und sich abstimmen. Klärung des Begriffs und Praxisbeispiele. In: Welt des Kindes, 2/2014, S. 44–46.
- Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2017): Grundlagen der Entwicklungspsychologie: die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg Basel Wien: Herder.
- Lohaus, A./Ball, J./Lißmann, J. (2004): Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In: Ahnert, L. (Hrsg.), Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung (S. 147–160). München: Reinhardt.
- Lohaus, A./Vierhaus, M. (2013): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer Medizin.
- Magai, C. (1995): Bindung, Emotion und Persönlichkeitsentwicklung. In: Spangler, G./Zimmermann, P. (Hrsg.), Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung (S. 140–148). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maywald, J. (2019): Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern: die Kita als sicherer Ort für Kinder. Freiburg i. B.: Herder.
- Maywald, J./Valentien, S. (2018): Kindergarten plus – Persönlichkeitsbildung in Kindertageseinrichtungen, soziale und emotionale Kompetenzen fördern. Handbuch für Pädagogische Fachkräfte. Berlin: Deutsche Liga für das Kind e. V.
- Papoušek, H./Papoušek, M. (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence (Wiley series on personality processes). Handbook of infant development. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Schneider, W./Hasselhorn, W. (2018): Frühe Kindheit (3–6 Jahre). In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 191–214). Weinheim Basel: Beltz.
- Valentien, S. (2021a): Routenplaner Kindergarten plus START. Berlin: Deutsche Liga für das Kind.
- Valentien, S. (2021b): Logbuch Kindergarten plus START. Berlin: Deutsche Liga für das Kind.
- Valentien, S. (2021c): Evaluationsergebnisse zum Piloten Kindergarten plus START. Gute Methoden und Materialien für Zwei- und Dreijährige. In: frühe Kindheit, 01/2021, S. 52–57.
- Valentien, S. (2022): Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern fördern. Freiburg i. B.: Herder.
- Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit: Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Empirische Pädagogik e. V. ■