Welchen Einfluss hat die Beziehung des Erziehers zum Kind in Bezug auf dessen Bindungsverhalten im Elementarbereich?

von Andreas Kanke

Andreas Kanke

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung…….... 3
2 Bindung - Interaktion zwischen Kind und primärer Bindungsperson 4
3 Erzieher-Kind-Beziehungen…….. 5
4 Negative Auswirkungen der Erzieher-Kind-Beziehung……..9
5 Bildung setzt Bindungsgeschehen voraus……9
6 Resilienzförderung als Fundament……10
7 Verständnis der Schulfähigkeit heute…….. 12
8 Zusammenfassung……14
Literaturverzeichnis……..15

Andreas Kanke

1 Einleitung

Die Intention dieser Ausarbeit ist, dass Erziehern bewusstwird, wie wegweisend ihre Beziehung im Leben des Kindes ist und welchen Einfluss sie auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben. Das Bindungsverhalten des Erziehers zum Kind ist eine unerlässliche Komponente, wenn im Praxisfeld des institutionalisierten Kontextes gearbeitet wird. Das möchte ich verdeutlichen. Die Begriffsbestimmung „Erzieher-Kind-Beziehung“, unter anderem von Prof. Dr. phil. habil. Lieselotte Ahnert benannt, grenzt die Fragestellung ein. Und weil es sich in einer Beziehung vordergründig um die Aneignung einer sozial-emotionalen Kompetenz handelt, wird darauf vereinzelt schwerpunktmäßig eingegangen. Warum ist es ist ein hochaktuelles Thema?

Die Kinder, die in der Kindertageseinrichtung angemeldet werden, weisen ein immer deutlich jüngeres Alter auf. Hinzu kommt, dass sie auch immer mehr Stunden pro Tag betreut werden. Allein aus diesen Erkenntnissen, spricht es für sich, dass es Auswirkungen auf das Bindungsverhalten der Kinder nach sich zieht. Die Erzieher-Kind-Beziehung erlangt somit eine immens größere Bedeutung für die Kinder als früher. Beim Aufbau dieser Ausarbeit, beschäftigt sich der Autor zuvor mit den primären Bindungspersonen, die in der Regel Mutter und Vater sind. In diesem Kapitel wird deutlich gemacht, dass die Eltern durch Interaktion „Voraussetzungen“ für eine sichere Bindung schaffen können, genauso aber auch eine psychische Unsicherheit auslösen. Anschließend werden die Erfahrungen aufgezeigt, wodurch das Kind in einer Kindertageseinrichtung in seiner Bindung an Sicherheit gewinnt. Des Weiteren wird im nächsten Kapitel angemerkt, dass die Erzieher-Kind-Beziehung negative Auswirkungen besitzt, die durch verschiedene Faktoren gehemmt wird. Dabei stützt sich der Autor auf die Ausführungen von Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll. Gleichzeitig wird ein kurzer Ausblick darüber gegeben, was Kinder benötigen, um in der Schule ein gruppenfähiges Verhalten aufzuzeigen und neue Beziehungen aufbauen zu können; diese haben Erzieher immerhin über Jahre begleitet und entlassen etliche auch mit Sorgen verbunden.

Andreas Kanke

2 Bindung - Interaktion zwischen Kind und primärer Bindungsperson

In der Bindungstheorie nach John Bowlby geht es darum, Hypothesen aufzustellen, die die Beziehung von Kindern zu ihren Bindungspersonen erläutern. Die Mutter – in der Regel die Hauptbindungsperson – unterstützt das Kind intuitiv, indem sie die Bindungsbedürfnisse des Kindes durch ihre empathische Interpretation über sein Ausdrucksverhalten wahrnimmt und so auch das Urvertrauen stärkt. Wenn sich das Kind an die Mutter bindet, ist das Bindungssystem des Kindes stabil. Durch diese Stabilität wird es im bindungstheoretischen Zusammenhang klug und kompetent. Daraus folgt, dass es sich wertvoll fühlt, um bei seinen Bindungspersonen um Hilfe zu bitten. Es kann seine negativen Gefühle und Schwächen verbal äußern und trotzdem zweckgerichtet Ideen entwickeln und anschließend handeln (vgl. Grossmann, 2008, S. 28f.). Kinder, die Nähe und Fürsorge erleben, akzentuieren eine sichere Bindung. Auffällig ist die präokkupierte Bindung. Hier verspüren Kinder eine bleibende Angst verlassen zu werden, weil sich ihre Bezugspersonen beständig zwiespältig verhalten. Bei der distanzierten Bindung fallen Verhaltensweisen wie Reserviertheit und Zurückhaltung auf (vgl. Krenz, 2014, S. 91f.).

Klaus E. Grossmann weist darauf hin, wenn Bindungspersonen ihrem Kind von Geburt an Zärtlichkeit und Liebkosung erweisen, der Säugling dadurch lernt emotionale Bedürfnisse zu äußern. Er versteht zwar in der Phase der präverbalen Vokalisationen nicht die Bedeutung der Worte, aber in der Wechselbeziehung zur Bindungsperson werden seine Bedürfnisse anerkannt oder ignoriert. Und an diesem Punkt kann die Feinfühligkeit nur funktionieren, wenn auf der Ebene des Kindes gehandelt wird, so Grossmann. Damit sich das Kind verstanden fühlt, sind Merkmale wie eine Toleranzbereitschaft und hohe Aufmerksamkeit von der Bindungsperson entgegenzubringen. Durch die Implementierung der oben genannten Kennzeichen wird nachvollzogen, ob das Kind als Individuum anerkannt wird und eine positive Identitätsentwicklung durchlebt. Fehlt diese Anerkennung, entsteht eine psychische Unsicherheit (vgl. Grossmann, 2008, S. 30ff.). Dazu ist anzumerken, dass laut Lieselotte Ahnert,

Andreas Kanke

Kinder auf der Grundlage sozialer Interaktionen bestimmten Personen gegenüber Präferenzen bilden. Anschließend verinnerlichen sie diese Bindungspersonen als ihren vertrauten Pfeiler bei Irritationen und Entmutigungen (vgl. Ahnert, 2008, S. 67). So deutet Grossmann, dass durch die Umsetzung einer hohen Feinfühligkeit von Seiten der Mütter, Kinder mit Ausgewogenheit und innerem Gleichgewicht reagieren; sie empfinden Sicherheit als Voraussetzung. Weiterhin führt Grossman aus, dass in seinen Untersuchungen bei Kleinstkindern deren Mütter eine niedrige Feinfühligkeit umsetzten, ihr Verhalten der Mutter gegenüber einerseits durch eine auffallende Autonomie markierten, andererseits Scheu und Missfallen zeigten (vgl. Grossmann, 2008, S. 33).

3 Erzieher-Kind-Beziehungen

Lieselotte Ahnert verweist darauf, dass durch das regelmäßig wechselnde Betreuungspersonal in der außerfamiliären Tagesbetreuung im letzten Jahrhundert die pädagogische Arbeit im Vergleich zum kontinuierlich eingesetzten Personal in der Betreuung frappierende Mängel unter anderem in der sprachlichen und motorischen Entwicklung aufwies (vgl. Ahnert, 2008, S. 260). Cummings und Mitarbeiter bewiesen in ihrer Studie, dass Erzieher in der Lage sind, Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen unter der Voraussetzung, dass dieselben Erzieher die Kinder fortwährend betreuten und eine gewisse Beständigkeit zeigten. Durch diese konkrete Stabilität wurden bei den Kindern positive Emotionen erfasst und die Nähe des Erziehers wurde zum Beispiel in tröstenden Situationen von den Kindern ersucht (Cummings 1980; Barnas/Cummings 1994 zit. n. Ahnert, 2008, S. 262). Neben der stabilen Beständigkeit des Betreuungspersonals, gibt es Faktoren, die auf die sozial-emotionale Entwicklung Einfluss nehmen. Dazu zählen das Temperament eines Kindes, die Sprachentwicklung, frühe Verhaltensprobleme, die Eltern-Kind-Beziehung, das Erziehungsverhalten und die Beziehung zu Gleichaltrigen. Diese genannten Faktoren stehen in Korrelation zueinander, wodurch die sozial-emotionale Kompetenz gefördert wird. Bei dem Faktor Erziehungsverhalten ist zu beachten, dass in erster Linie zwar die Eltern

Andreas Kanke

gemeint sind, aber durch die differenzierte Aufzählung in fördernde und hemmende Entwicklung, sich ebenso Merkmale zu anderen Bindungspersonen wie der Rolle der pädagogischen Fachkräfte, herauskristallisieren (vgl. Koglin & Petermann, 2006, S. 25). Prof. Simone Pfeffer führt den Faktor Rolle der pädagogischen Fachkraft konkreter aus. Zwar haben Eltern Einfluss auf die emotionale Entwicklung ihres Kindes, aber mit dem Eingang in den Elementarbereich und erstem Kontakt zur Kindertageseinrichtungen, entwickeln sich in diesem Fall Beziehungen zu Erziehern. Hier erfahren Kinder unter anderem den Umgang mit unterschiedlichen Gefühlen innerhalb einer größeren Gruppe als ihrer eigenen Familie.

Anhand der unten aufgeführten Abbildung, ist erkennbar, dass manche Kinder den Horizont der Gruppe mit ihren von zu Hause mitgebrachten basalen Kompetenzen erweitern oder zum Beispiel ihre Beziehungserfahrungen mitbringen, und können so an den Feinheiten üben. Andere wiederum benötigen Anleitung, um überhaupt Basiskompetenzen zu erlangen. Daher bietet der Erzieher dem Kind ein Beziehungsangebot, sowie einen Erziehungs- und Bildungsauftrag an. Durch die Interaktion wächst die Sicherheit des Kindes.

Abb. 1: Die Erzieherin-Kind-Beziehung (Becker-Stoll, 2007, S. 10)

In beiden Konstellationen können Erzieher ihren Umgang mit Emotionen verdeutlichen, indem sie ihre Verhaltensweise ausdrücken und ein Vorbild sind. Darunter fällt auch die Erkenntnis, wie Erzieher ihre eigenen Gefühle erklären und Konflikte lösen. Diese offene Handlungsweise der Erzieher unterstützt Kinder in ihrer Problemlösungsstrategie zu wachsen (vgl. Pfeffer, 2012, S. 17ff.). Die Empathie bildet sich aus der sozial-emotionalen Entwicklung. Wenn

Anas Kanke

sie durch neue Bindungspersonen und Peer-Groups Zuneigung erfahren, dient es der Entstehung von Empathie. Durch das Hineinversetzen in andere Menschen, fügt sich eine weitere Komponente in die Kompetenzentwicklung in der Erzieher-Kind-Beziehung und im weiteren Leben auch die Lehrer-Kind-Beziehung. Selbstverständlich ist das ein hohes Maß, welches im Grunde nicht zu erreichen ist. In erster Linie ist es von Bedeutung, dass der Erzieher selbst emotional ausgeglichen ist (vgl. Pfeffer, 2012, S. 36). Um noch einmal auf Cummings Studie kurz einzugehen, wurde festgehalten, dass die Mutter die primäre Bezugsperson bleibt und Erzieher als weitere - aber nicht äquivalente - Person hinzukommen können (Cummings 1980; Barnas/Cummings 1994 zit. n. Ahnert, 2008, S. 263f.).

Weiter oben wurde erwähnt, dass sich die außerfamiliäre Betreuung gewandelt und durch das stabile Betreuungspersonal korrigiert hat. In dem Wort Betreuung findet sich das Adjektiv treu wieder. Treue erweist sich durch Fürsorge, das Annehmen des Nächsten und eine auf Gegenseitigkeit beruhende Kommunikation. Durch diese Beziehungsqualitäten keimt eine Basis auf, die dem Individuum Halt und Standfestigkeit verleihen. Diese oben beschriebenen Kennzeichen formen den Ausgangspunkt für eine sichere Bindung, wodurch abermals die Bildung sozialer Handlungsweisen hervorgeht. Die inhärente Sicherheit lässt einen Boden gedeihen, der vor allem in mitmenschlichen Verbindungen Belastungen aushält (vgl. Krenz, 2014, S. 56f.). Eine sichere Bindung erhalten Kinder auch durch Bindungserfahrungen im Alltag einer Kita. Hier soll kurz auf fünf Bindungseigenschaften eingegangen werden, die sich aus der Bindungsbeziehung zwischen Erzieher und Kind herauskristallisieren. Durch eine emotionale und atmosphärische Interaktion zwischen Erzieher und Kind entsteht eine *Zuwendung*, die als Quelle der Bindungsbeziehung hervorsprießt. Wenn Erzieher während der selbständigen Aktivitäten der Kinder präsent bleiben, verkörpern sie ihnen *Sicherheit*. Dadurch sind Kinder aufgeschlossener. Erlebt das Kind eine negative Belastung und benötigt Hilfe, unterstützen Erzieher das Kind seinen Stress zu regulieren, indem es bei der *Stressreduktion* zu einer positiven Gemütslage umkehrt. Das autarke Entdecken können Kinder dann umsetzen, wenn Erzieher bereit sind, zum neuen Forschen anzuregen. Die *Explorationsunterstützung* wird gleichzeitig realisiert, wenn Erzieher bei Unsicherheiten des Kindes in ihrer

Andreas Kanke

Nähe bereitstehen. Erreicht das Kind die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, benötigt es vom Erzieher Hilfestellung. Um diese Mithilfe (*Assistenz*) anzunehmen, ist eine sichere Bindung zum Erzieher Voraussetzung. In jeder Erzieher-Kind-Beziehung bilden die fünf Attribute differenzierte Abstufungen und statuieren das Offenbarwerden einer sicheren Erzieher-Kind-Beziehung (vgl. Ahnert, 2007, S. 33f.).

Bevor die negativen Auswirkungen der Erzieher-Kind-Beziehung angeschnitten werden, wird kurz auf das Bindungsmuster eines Kindes zur Erzieherin eingegangen im Vergleich Vor-und-nach-der-Wende. Das Ergebnis hält fest, dass das Interesse der Erzieher im Umgang mit dem Kind gleichbleibend war, aber die Einfühlsamkeit zum Kind war intensiver und die Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes höher. Dabei wurde diagnostiziert, dass die Entwicklung der Beziehung zum Kind durch ein gruppenorientiertes empathisches Erzieherverhalten hervorging. Mit anderen Worten, die Bindungssicherheit des Kindes hängt eher von der pädagogischen Aktion des Erziehers für die Gesamtgruppe ab als von der individuellen Fürsorge zu einzelnen Kindern (vgl. Ahnert, 2007, S. 35).

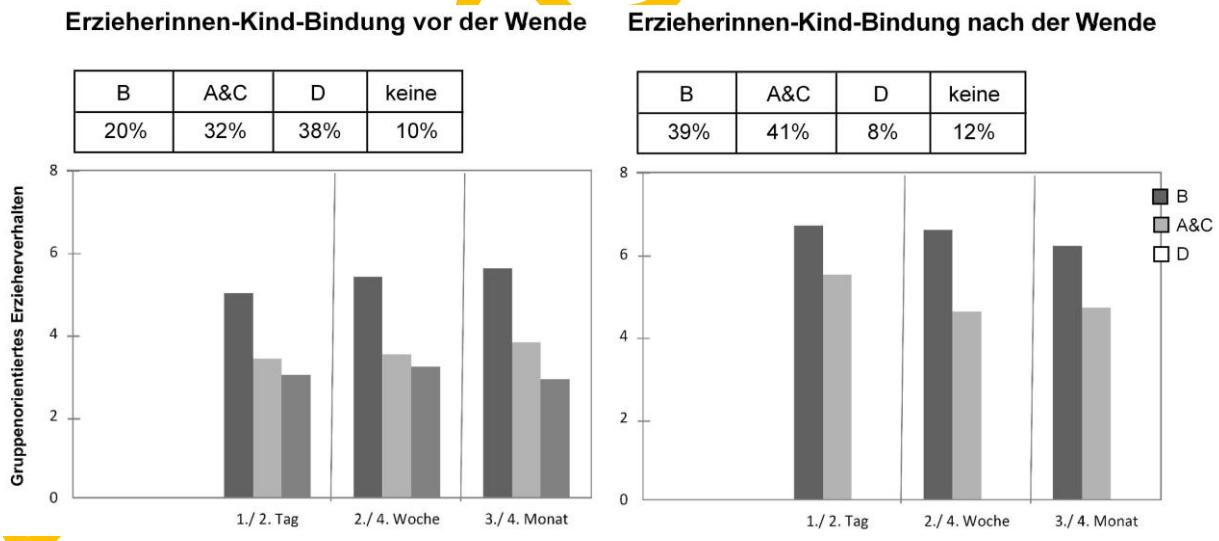

Abb. 2: Gruppenorientiertes empathisches Erzieherverhalten (Ahnert, 2008, S. 271)

4 Negative Auswirkungen der Erzieher-Kind-Beziehung

Um einem Kind eine stabile Bindung zu ermöglichen, ist es von zentraler Wichtigkeit, dass der Erzieher ein Selbstwertgefühl besitzt, welches positive Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit und schlussendlich auch positive Effekte für die Bindungssicherheit der Kinder hat. Doch das setzt voraus, dass das Selbstwertgefühl durch die Anerkennung der beruflichen Umgebung wächst. Herrschen aber Unsicherheiten, wirken sich diese nicht nur auf den Erzieher aus, sondern vor allem auf das Kind. In der pädagogischen Arbeit ist Teamwork das A und O, um sich zum Beispiel über die Gruppensituation oder einzelne Kinder auszutauschen. Dies wird aber durch den unsicheren Erzieher gehemmt und Gespräche mit den Kollegen gemieden, weil er sich unwohl und wertlos fühlt. Kinder nehmen diese Handlungsweisen feinfühlig wahr und übertragen diese Vorgehensweise beziehungsweise den Schutzmechanismus des Erziehers in die Erzieher-Kind-Beziehung. Empfindliche Kinder erwidern diesen beschwerenden Wandel unter anderem durch Angstträume (vgl. Ennulat, 2001, 39ff.). Auch Erzieher sind mal ängstlich und traurig und benötigen Trost. Kinder nehmen es feinfühlig wahr und gestalten ein Bild oder Ähnliches, weil sie zum Erzieher Zuneigung besitzen. Der Erzieher fühlt sich angenommen und versetzt das Kind in einen Sonderstatus. Dieses Kind kann damit nicht umgehen und erlebt Hohn. Die anderen Kinder empfinden mit der Zeit Neid und vielleicht Bitterkeit. Durch das Verhalten des Erziehers entsteht im Kind eine große innere Belastung und es hat keinen Freiraum für Autonomie. Der Erzieher entwickelt eine egozentrische Sichtweise zum Kind und keine von Liebe und Vertrauen getragene Erzieher-Kind-Beziehung, die auch Konsequenzen für falsches Verhalten nach sich zieht (ebd.).

5 Bildung setzt Bindungsgeschehen voraus

Die oben aufgeworfene Einfühlsamkeit im Rahmen der Studie nach Cummings, die den Kindern im institutionellen Kontext entgegengebracht wurde, ist signifikant, um nach Krenz eine positive Bildungsarbeit zu gewährleisten. Dabei

Andreas Kanke

ist das Verhältnis zwischen zwei Individuen, die Nähe und Zuneigung erleben, der Beweggrund für Bildung (vgl. Krenz, 2014, S. 88). Um eine Bilanz zu dem oberen Punkt zu ziehen, ist festzuhalten, dass die Erfahrungen, die Kinder in ihrer persönlichen Umwelt mit unterschiedlichen Personen aufgrund einer vorher erlebten charakterfesten Bindung wahrnehmen, der Ursprung für Selbstvertrauen ist und daraus wiederum entstehen Bildungsmöglichkeiten (vgl. Krenz, 2014, S. 90). Damit sich aber Kinder dieses Sachwissen aneignen können bzw. diese Bildungsaussichten nutzen, ist es von großer Wichtigkeit, wie sich der Erwachsene, Lehrer oder Erzieher, in seiner Sprache gegenüber dem Kind äußert. Durch sein Reden offenbart sich die sozial-emotionale Beziehung zum Kind. Das Kind lernt durch Beziehung. Daher ist es ausschlaggebend zu erwähnen, dass Prof. Gerald Hüther unser Hirn eher als Sozialorgan als Denkorgan beschreibt. Das Reden des Erziehers kann positive wie auch negative Auswirkungen in Bezug auf den kindlichen Gefühlshintergrund haben. Die Sprache des Erziehers muss von Ermutigung und Unterstützung geprägt sein und nicht hemmend. Eine unterstützende Sprache motiviert das Kind, neue Erkenntnisse zu sammeln und seine Präkonzepte zu erweitern. Eine hemmende legt es in seiner Arbeitsbereitschaft lahm. Und so bleiben Türen für die Bildungsmöglichkeiten verschlossen bzw. gehen nur sehr schwer auf. Um noch einmal auf das kindliche Hirn einzugehen, muss verdeutlicht werden, dass es zu seiner Entwicklung auf die emotionale Sicherheit angewiesen ist. Ohne emotionale Sicherheit ist die ganzheitliche Entwicklung des Kindes in Gefahr (Gebauer/Hüther, 2003 zit. n. Neumann, 1997). An dieser Stelle wird die Erziehungsstilforscherin Diana Baumrind zitiert, die zu diesem Kapitel deutliche abschließende Worte findet: „Kinder brauchen *erst* Wurzeln, *dann* Flügel.“ (Krenz, 2014, S. 90 [Hervorhebung im Original]).

6 Resilienzförderung als Fundament

Auf die Wichtigkeit der Erzieher-Kind-Beziehung ist schon weiter oben eingegangen worden. In diesem Kapitel geht es vordergründig darum, darzulegen, dass die aufbauende Zweier-Beziehung in der Resilienzförderung

Andreas Kanke

als entscheidender Schutzfaktor gilt. Eine wertschätzende Unterstützung ist die Grundlage für eine tragfähige Beziehung. Auch außerhalb der Familie können zusätzlich Erzieher eine wichtige Rolle in der Resilienz der Kinder übernehmen, weil sich Eltern nicht im Stande sehen, eine emotionale Beziehung zu konstituieren (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 46f.). Hierbei ist vor allem das Lernen durch Vorbilder charakteristisch, weil Kinder vieles imitieren. Gleichzeitig bilden sich grundlegende Kompetenzen bzw. personale Ressourcen, wenn eine invariable Beziehung zwischen Erzieher und Kind entsteht (vgl. Bründel, 2012, S. 31). Die unten aufgeführte Abbildung erfasst visuell, was zu den wegweisenden Aufgaben von Erziehern gehört und schon weiter oben erwähnt wurde.

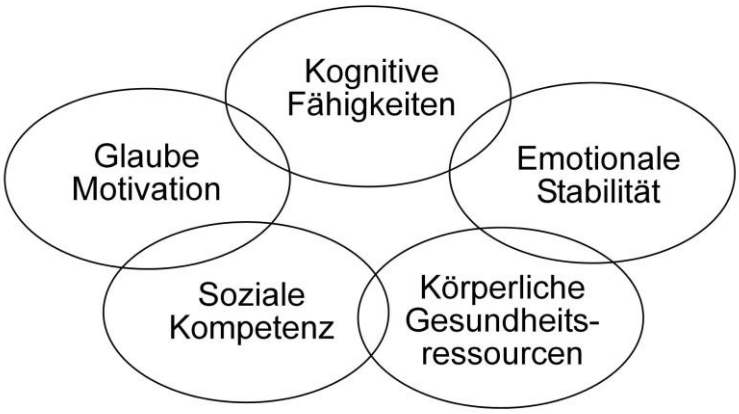

Abb. 3: Personale Ressourcen/Resilienzfaktoren (Wustmann, 2007, S. 143)

Eine Förderung der Widerstandsfähigkeit über wenige Wochen ist nicht sinnvoll, sondern es sollte kontinuierlich an die Lebenswelt der Kinder verankert werden; damit durch längerfristige Wirkungen eine Nachhaltigkeit gewährt wird (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 46f.). Um Kinder in ihrer Widerstandsfähigkeit zu stärken ist der partnerschaftliche Kontakt zum Erzieher signifikant. Wenn Kinder Selbstwirksamkeitserfahrungen erleben und ihnen der Freiraum ermöglicht wird, werden sie sich ihrer Kompetenzen bewusst und gehen mit einer positiven Selbstwahrnehmung an Neues heran:

(a) Indem Kindern ihre Stärken vor Augen geführt werden, ermutigt es sie in ihrem Tun und bekräftigt ihr Selbstvertrauen. Dies kann durch ein regelmäßig geführtes Stärkenbuch umgesetzt werden (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 56).

(b) Der Einsatz von Bildungs- und Lerngeschichten bezieht die Kinder durch die Dokumentation mit ein. Sie „lesen“ ihre Erfahrungen durch Fotos, eigene Kunstwerke und Aussagen der Kinder. Hierdurch werden ihnen ihre Stärken ebenfalls gespiegelt und sie können sie verinnerlichen (vgl. Leu u.a., 2015, S. 163)

Kinder entwickeln selbst positive Gefühle im Hinblick auf ihr Selbstbild, wenn Erzieher vorleben, wie sie mit Fehlschlägen und Enttäuschungen umgehen lernen und ihre Schwächen akzeptieren. Synchron wächst ihre Widerstandsfähigkeit und das daraus entstandene positive Selbstbild ist eine kennzeichnende Grundlage für den bevorstehenden Schuleintritt (vgl. Bröder, 2001, S. 43).

7 Verständnis der Schulfähigkeit heute

Gegenwärtig ist die Schulfähigkeit so zu verstehen, dass sich zum einen die Schule mit dem Kind arrangieren muss, zum anderen muss sich das Kind auf die Schule vorbereiten. Die Schulfähigkeit wird nicht bestätigt, bis ein Reifungsprozess erreicht wird. Von Seiten des Kindes hängt es von dessen Entwicklungsstand ab, welches wiederum vom familiären und sozialen Gesichtskreis Förderbedarf benötigt. Seitens der Schule sind für das Lernen Prämissen anzubieten. Kennzeichen der Bereitschaft für die Schule ist, wenn das Kind autonom handeln kann, ebenso resilient in missglückten Situationen mit Mutwilligkeit umgeht. Ausschlaggebend ist wie oben erwähnt die Förderung im sozialen Umfeld (vgl. Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 141). Hierzu gehören nach Krenz die emotionale, soziale, motorische und kognitive Schulfähigkeit. Auf Erstere wird näher eingegangen. Damit Kinder bei anliegenden belastenden Aufgaben Widerstandsfähigkeit aufweisen, ist eine feste Bindung zur Bezugsperson voraussetzend und charakteristisch. Ein weiteres Merkmal ist trotz der Unfähigkeit eine Aufgabe zu erfüllen, mit Optimismus durch die vorhandenen Lernkompetenzen des Kindes eine Lösung zu finden. Des Weiteren kann ein Lehrerwechsel oder Ähnliches anstehen, wodurch die Struktur oder die Art der Aufgaben modifiziert wird. Ein emotional

Andreas Kanke

starkes Kind kann damit umgehen und sich neue Fähigkeiten aneignen und daran wachsen (Krenz, 2003 zit. n. Haug-Schnabel, 2012, S. 142f.). Prof. Dr. Dr. Hartmut Kasten hebt speziell die sozial-emotionalen und damit einhergehenden motivationalen Kompetenzen hervor; auch wenn die oben genannten Punkte (kognitive und motorische) ebenso von Bedeutung sind. Darunter gehört unter dem sozialen Aspekt gruppenfähiges Verhalten, welches daraus besteht, dem anderen zuzuhören und auf Kompromisse einzugehen. Die Regelung der eigenen Konzentration und Aufmerksamkeit wirkt unterstützend, wenn Kindern Anreize geschaffen werden (motivationaler Aspekt) (vgl. Kasten, 2009, 223). Ahnert bestätigt den motivationalen Aspekt, wenn sie behauptet, sich auf dieselbe Ebene zu begeben, heißt für den Erzieher, die Bindung zum Kind durch Motivation und Ermutigungen in mannigfachen Konstellationen zu stabilisieren (vgl. Ahnert, 2008, S. 276). Im Umkehrschluss heißt es, dass nicht nur kognitive Bedingungen für die Schulreife signifikant sind (vgl. Kasten, 2009, S. 223). Leistungsfähige Kinder werden ernst und wahrgenommen, wenn Erzieher eine Konstruktion bilden, in der sie die Beziehung zum Kind qualifizieren können. Durch eine wertschätzende Haltung empfindet sich das Kind als bedeutsam (vgl. Haug-Schnabel & Bensel J., 2012, S. 156). Die schon erworbene Kompetenz in der Kita, neue Beziehungen aufzubauen, kann auch weiterhin fördernd sein, wenn Grundschulen dem Kind die Möglichkeit bieten, mit seinen Kindergartenfreunden derselben Klasse zugeordnet zu werden, um den Übergang zu entlasten. Genauso hilft es, wenn Kinder noch nicht eine gewisse Beziehungskompetenz erworben haben, dafür aber einen guten sozial-emotionalen Einstieg erleben, indem sie eine sichere Bindung durch die ehemaligen Kindergartenkinder haben, weil sie in derselben Klasse sind. Um einen ebenfalls einfacheren Abschied in der Kita zu erleben, ist es hilfreich ein Projekt durchzuführen, indem der Erzieher über eine gewisse Zeit ein „Schulspiel“ spielt. Dazu werden verschiedene Materialien vorbereitet und kreativ gestaltet - mit denen Kinder schon die Schule assoziieren -, um dem Abschied spielend näher zu kommen und sich gleichzeitig auf den Beginn der Schulzeit vorzubereiten.

Durch diesen schrittweisen Prozess besteht ausreichend Zeit, um die jeweiligen Kinder intensiv zu beobachten und dementsprechend sozial-emotionalen

Andreas Kanke

Beistand anzubieten und so die Beziehungsqualität zu festigen (vgl. Kasten, 2009, S. 221; 233; 227).

8 Zusammenfassung

Nachdem mit Hilfe der Bindungstheorie nach John Bowlby erklärt wurde, dass vor allem die Mutter die Bedürfnisse ihres Kindes erkennt und aufgreift und schlussendlich eine sichere Bindung schafft bzw. im Kind das Urvertrauen bildet, das Kind daraus seine Gefühle aber auch Schwächen verbal äußern kann und dennoch durch das Urvertrauen lebensfroh durch das Leben geht und Ideen entwickeln und demensprechend handelt. Mit dem Urvertrauen bzw. Misstrauen macht es seinen ersten „Gang“ in der Kita und sammelt entweder neue Erfahrungen, die es in seiner emotionalen Stabilität festigt (Misstrauen) oder bestätigt (Urvertrauen). Ein wichtiger Faktor ist die beständige Betreuungsperson, die Kindern Sicherheit verleiht und nicht das schwankende Selbstwertgefühl des Erziehers und die daraus resultierenden Konsequenzen. Es wurde aufgelistet, wie Erzieher Kindergartenkinder fördern können, damit sie resilient sind. Denn es gibt Kinder, die mit einer geringen Widerstandsfähigkeit unsicher an neue Herausforderungen in Bildungseinrichtungen herangehen oder in die Schule entlassen werden. Festzuhalten ist, dass Kinder durch eine intensive Eltern- und Erzieher-Kind-Beziehung für das Leben gestärkt werden!

Andreas Kanke

Literaturverzeichnis

Ahnert, L. (2008). Beschreibung von Erzieherinnen-Kind-Bindungen. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG

Bröder, M. (2001). Zwischen Abschied und Neuanfang. Die Sechsjährigen in Kindergarten und Kita. Kindergarten Heute, Spezial, S.43

Bründel, H. (2012). Wie werden Kinder schulfähig? Was die Kita leisten kann. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Grossmann, Klaus E. (2008). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hg.), Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung (S. 28f.). München: Ernst Reinhardt Verlag

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2012). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Kasten, H. (2009). 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Berlin: Cornelsen Verlag

Koglin, U.; Petermann, F. (2006): Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Göttingen: Hogrefe

Krenz, A. (2014). Grundlagen der Elementarpädagogik. Unverzichtbare Eckwerte für eine professionell gestaltete Frühpädagogik. München: Burckhardthaus-Laetare, Körner Medien UG

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2015). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: Verlag das Netz.

Andreas Kanke

Neumann, U. (1994). Die unsichtbare Wirksamkeit emotionaler Beziehungen zwischen Kindern und ihren Erziehern. In K. Gebauer & G. Hüther (HG.), Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung (S. 148f.). Düsseldorf: Patmos Verlag GmbH & Co KG

Pfeffer, S. (2012). Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in Gemeinschaft stark werden. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandfähig macht. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Wustmann, C. (2007): Resilienz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung Berlin (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Bd. 16. Bonn, Berlin, S. 119-189. www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (27.08.2011) vom 25.02.16

Andreas Kanke