

Was brauchen kleine Kinder (für eine gesunde seelische Entwicklung)?

Wiesbaden, 7.11.2013

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evangelische Hochschule Freiburg

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung



ZfKJ

- Ausflug in die Entwicklungspsychologie:
 - Entstehen der seelischen Struktur
 - Kindliche Grundbedürfnisse
- Risiko- und Schutzfaktoren
- Konsequenzen...
 - ... für die Gestaltung professioneller Beziehungen
 - ... für die Arbeit in den Bildungsinstitutionen
 - ... für die Erziehungsberatung
- Fazit

1. Ausflug in die Entwicklungspsychologie

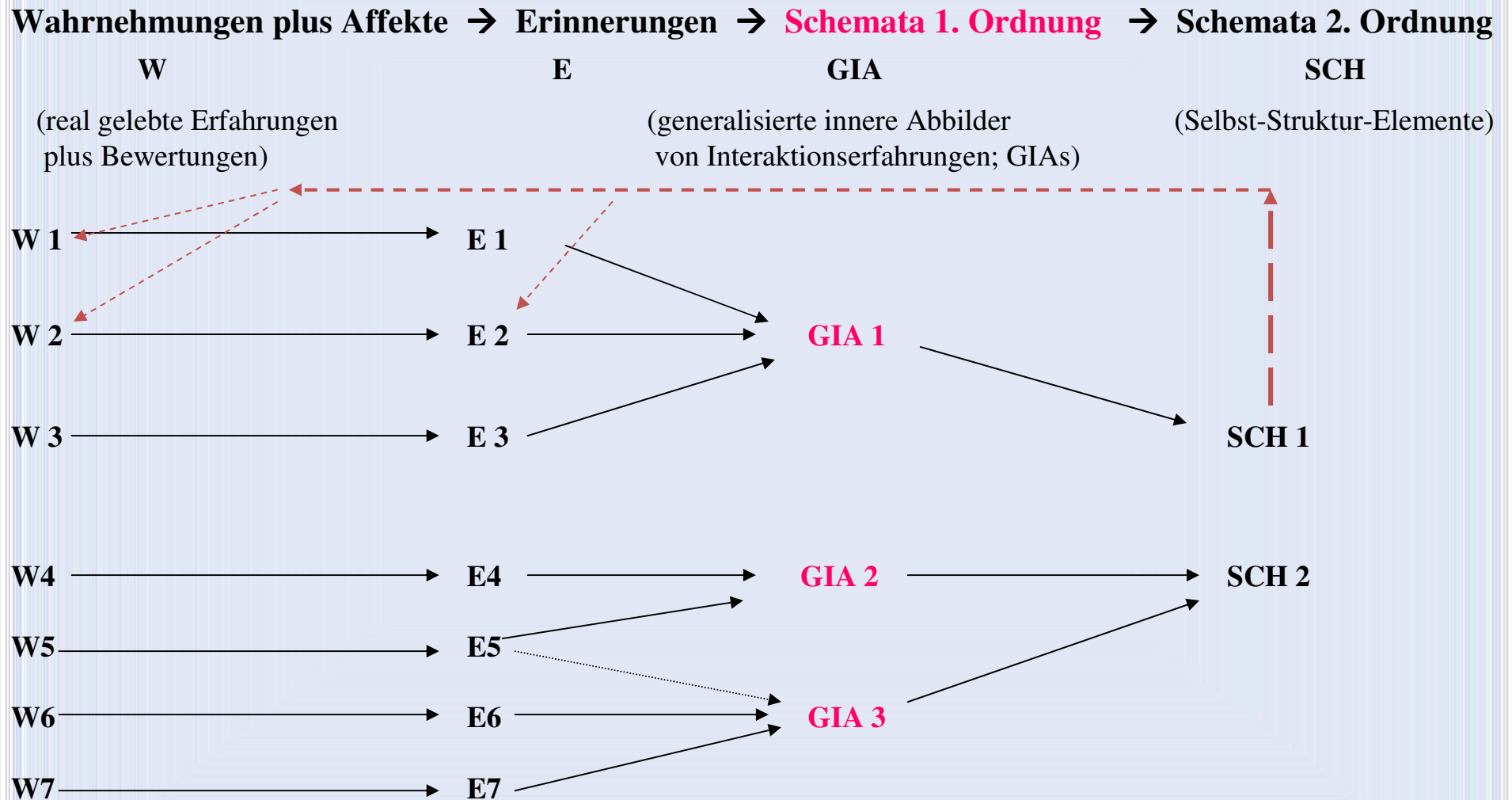
Die Entstehung des Selbst (Kern der Persönlichkeit) als handlungsleitender innerer Struktur

Kindliche Grundbedürfnisse/ Wichtige Entwicklungs-Themen

Der Kompetente Säugling

- **Säuglinge steuern** von der ersten Lebensminute die **Interaktion** zu ihren Beziehungspartnern mit
- Säuglinge verfügen von Geburt an über einen relativ **differenzierten Wahrnehmungsapparat** und können schon sehr früh zwischen vertrauten und nichtvertrauten Personen unterscheiden
- Kinder wollen **die Welt erforschen** und erobern („aneignen“)
- Welt-Wahrnehmung, Gefühle und Handlungsmuster werden über Erfahrungen ausdifferenziert

Entstehung der Selbst-Struktur (als handlungsleitender Instanz) (nach Stern 1995)



Neuroplastizität

(L. Besser)

Nutzungsabhängige Hirnentwicklung:

Aus ursprünglich schmalen Pfaden (geknüpften neuronalen Verbindungen) werden je nach **Häufigkeit, Dauer und emotionaler Intensität** der Nutzung dieser vernetzten Funktionseinheiten im Gehirn also:

- Trampelpfade 
- Wege 
- Strassen 
- Autobahnen 

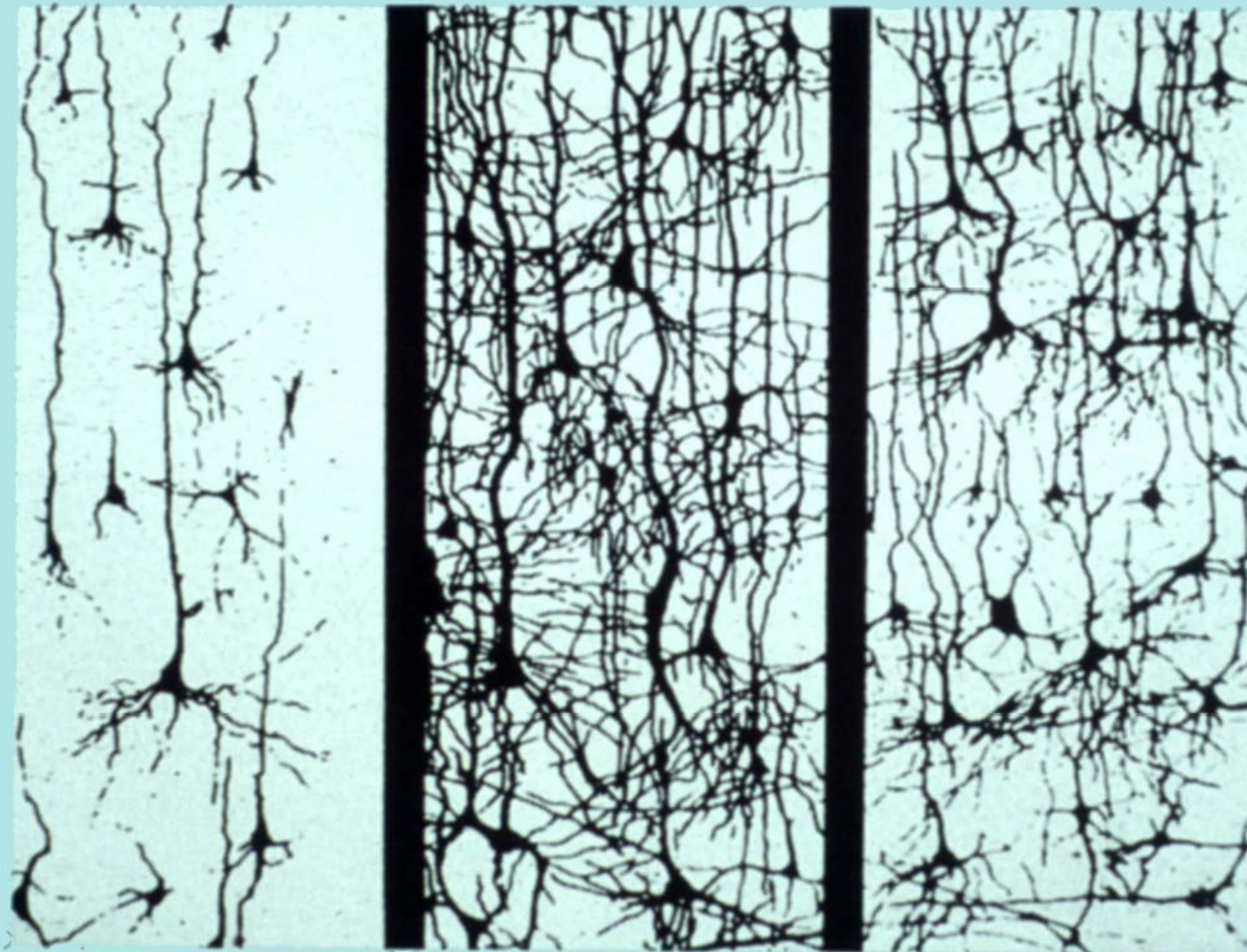
d.h. schließlich feste Strukturen (gebahnte Fähigkeiten, Gewohnheiten, Muster, Repräsentanzen, neuronale Netzwerke
→ „**innere Bilder**“ (Hüther),
die nun häufig vom Individuum genutzt bzw. „befahren“ werden oder auch wieder „verfallen“.

„use it or loose it“ (Hebb)

At Birth

6 Years Old

14 Years Old



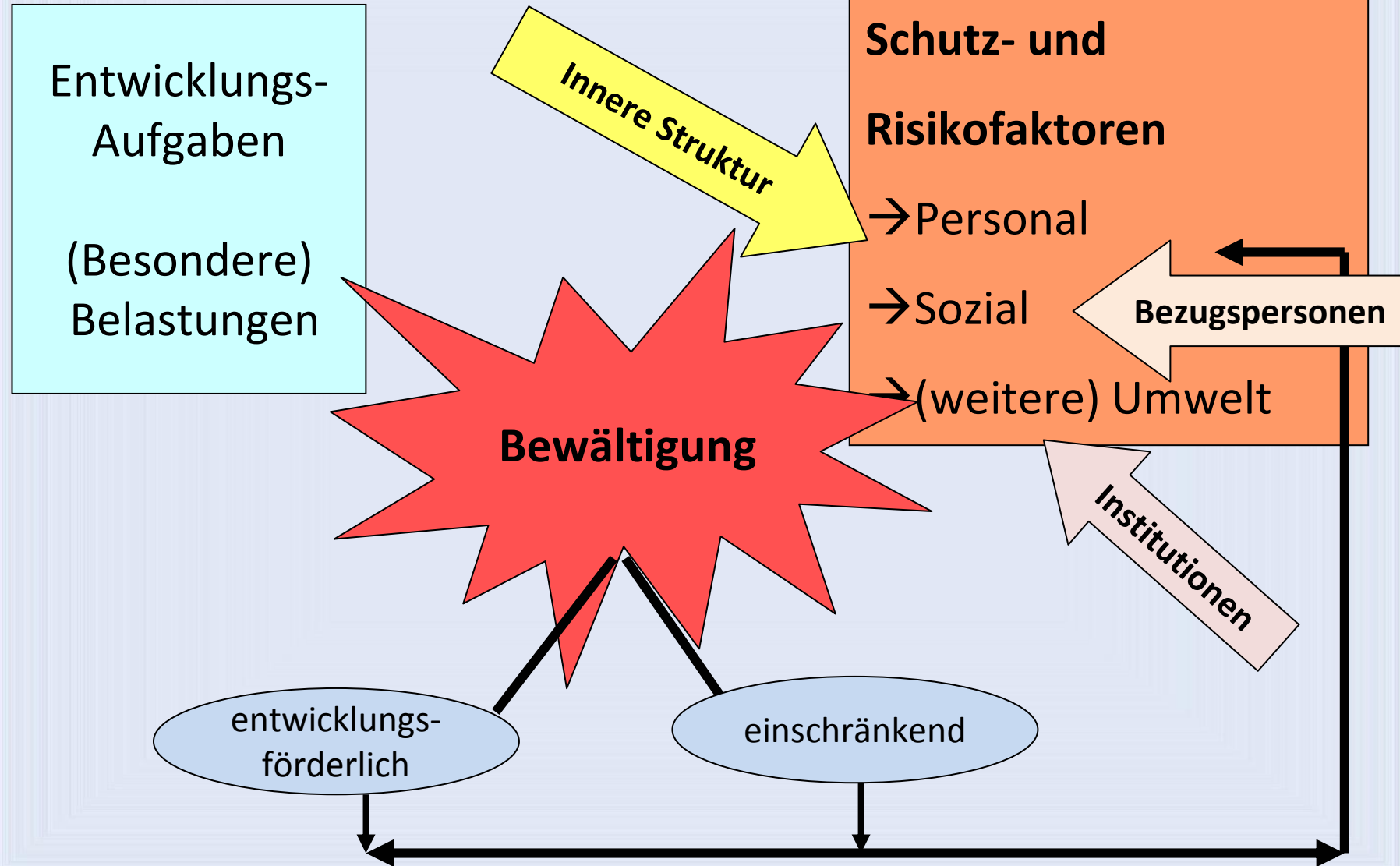
von: G. Hüther 2005

Grundbedürfnisse

(Grawe, 2004)

- **Bindungsbedürfnis** (Deci & Ryan, 1993: Soziale Eingebundenheit)
Entwicklungsthema: Das Erleben sicherer Bindungen
← Bedeutung der Feinfühligkeit der Bezugspersonen
Entwicklungsthema: Das Erleben von „Spiegelung“ und Regulation ← Fähigkeit zur Selbststeuerung, angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung [→ still face]
- **Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle** (Deci & Ryan: Kompetenz)
Entwicklungsthema: Das Erleben von Selbstwirksamkeit und Kontrolle ← Ermöglichen von Urheberschaftserfahrungen
- **Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz**
- **Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung**
(Deci & Ryan: Autonomie)

2. Schutz- (und Risiko)faktoren



Wesentliche „außerpersonale“ Schutzfaktoren

- Der wichtigste Schutzfaktor für eine gesunde seelische Entwicklung ist mindestens eine **stabile emotionale Beziehung** zu einer (primären) Bezugsperson
- Bedeutend auch: sichere sozioökonomische Bedingungen, soziale Einbettung der Familie, gute Bildungsinstitutionen; später: gute

- In ihrer umfassenden Analyse der letzten fünfzig Jahre Resilienzforschung kommt Luthar (2006) zu dem Schluss:

„Die erste große Botschaft ist: Resilienz beruht, grundlegend, auf Beziehungen“

(Luthar 2006, S. 780; Übers. d. Verf.)

Schutzfaktoren auf der personalen Ebene

Entwicklungs-
aufgaben,
aktuelle
Anforderungen,
Krisen

Selbst- und
Fremdwahrnehmung

angemessene
Selbsteinschätzung und
Informationsverarbeitung

Selbstwirksamkeit
(-serwartung)

Überzeugung,
Anforderung bewältigen
zu können

Selbststeuerung

Regulation von Gefühlen
und Erregung:
Aktivierung oder Beruhigung

Problemlösen;
Kognitive Flexibilität

allg. Strategien zur Analyse
und zum Bearbeiten
von Problemen

Soziale
Kompetenzen

Unterstützung holen,
Selbstbehauptung,
Konfliktlösung

Adaptive
Bewältigungs-
kompetenz/ Stress-
Bewältigung

Fähigkeit zur Realisierung
vorhandener Kompetenzen
in der Situation

B
E
W
Ä
L
T
I
G
U
N
G

3. Konsequenzen...

3.1 ... für die Gestaltung
professioneller Beziehungen

3.2 ... für die Arbeit in den
Bildungsinstitutionen

3.3 Ideen zur Erziehungsberatung

3.1 Entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung/Interaktion

- **Allgemeine Kennzeichen
entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung**
- Erziehungstilforschung
- Gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit (Shared attention; Pauen, 2007; Tomasello, 1995)
- Gemeinsames, anhaltendes Nachdenken, (Sustained shared thinking; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), auch: Denken über das Denken (Entwicklung von Metakognitionen; Pramling, 1990)
- Spezifische Aspekte

Entwicklungsförderliche Beziehungsparameter in der Kindheit I

- Bedingungslose Wertschätzung
- Verlässlichkeit, Regelmäßigkeit, Sicherheit
- Zuwendung und Feinfühligkeit (Ainsworth)
- (Affekt-)Spiegelung
- Passgenaue Unterstützung bei der Selbstregulation (Bsp. Hinfallen)
- „Strukturierungshilfen“ (→ Grenzen)
- soziale Modelle, die angemessenes Bewältigungsverhalten in Krisensituationen zeigen, Kinder ansprechen und ermutigen; Unterstützung bei der Stressbewältigung

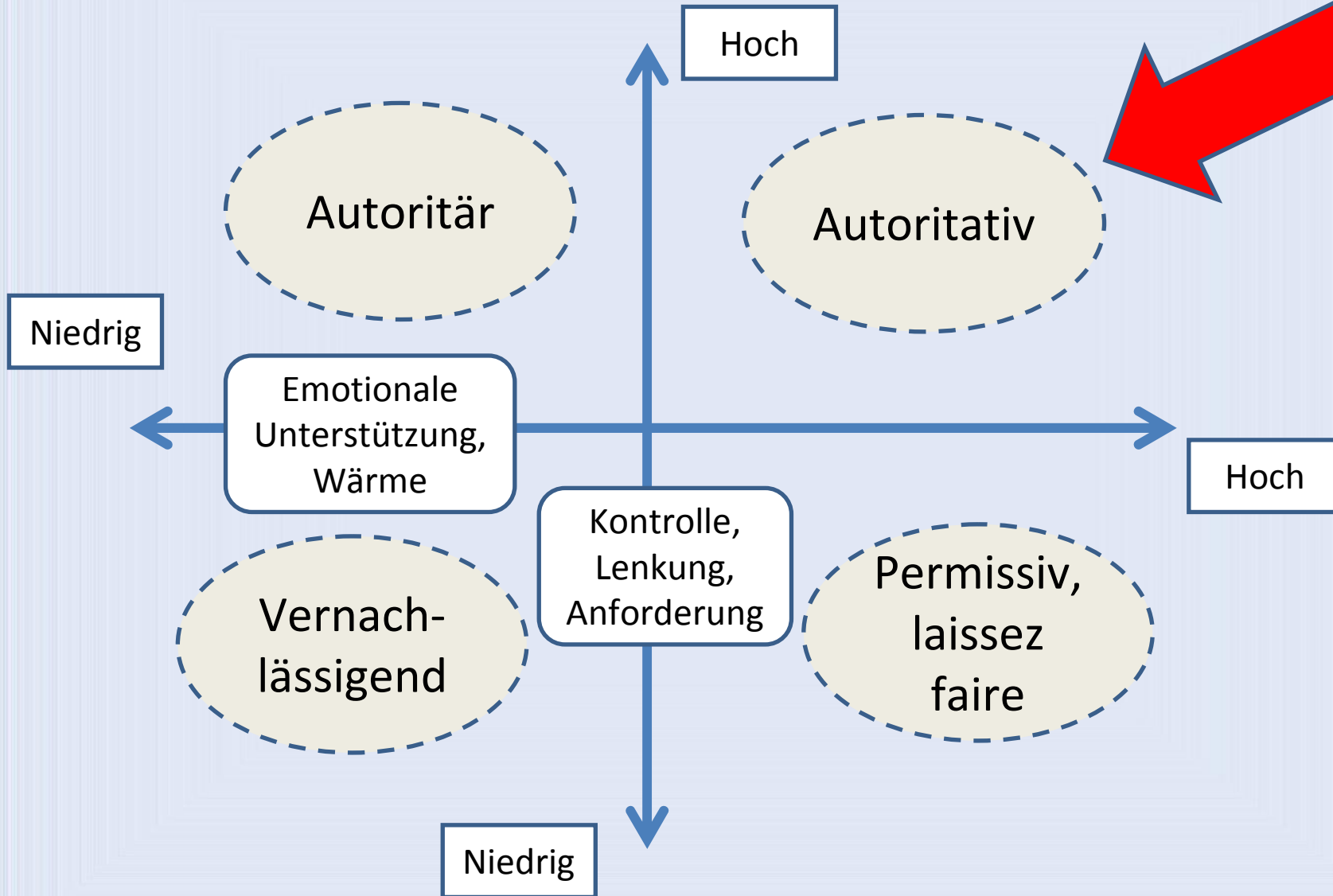
Entwicklungsförderliche Beziehungsparameter in der Kindheit II

- frühe Möglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können
- anregende Bedingungen, um kognitive Kompetenzen entwickeln zu können
- ‚Zumutungen‘ und Anforderungen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 2002);
Explorationsunterstützung/-assistenz (Ahnert, 2007)
- das Erfahren und das Erleben eines Sinns und einer Bedeutung der eigenen Existenz

3.1 Entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung/Interaktion

- Allgemeine Kennzeichen
entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung
- **Erziehungsstilforschung**
- Gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit (Shared attention; Pauen, 2007; Tomasello, 1995)
- Gemeinsames, anhaltendes Nachdenken,
(Sustained shared thinking; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004),
auch: Denken über das Denken (Entwicklung
von Metakognitionen)
- Spezifische Aspekte

Erziehungsstil-Dimensionen

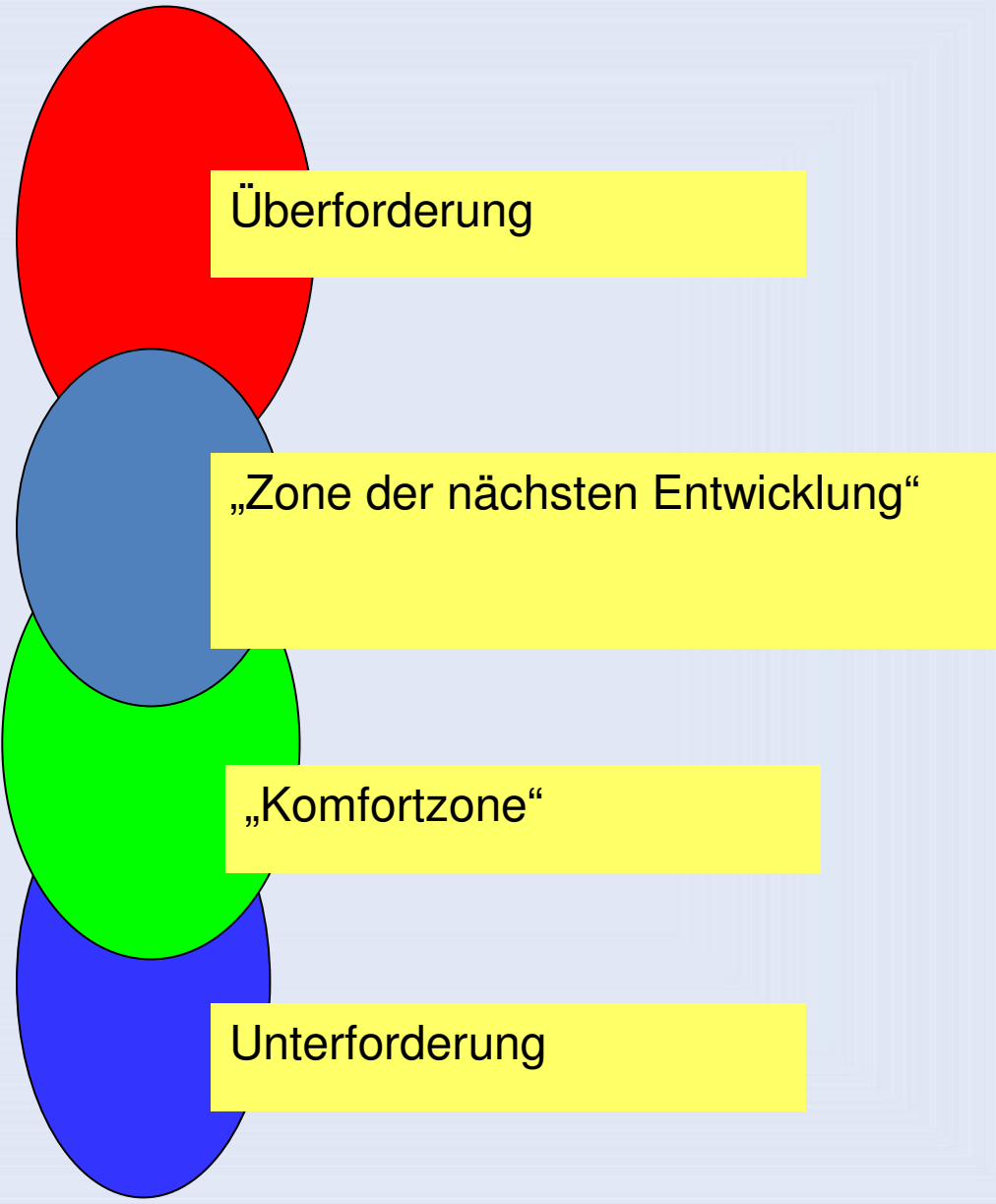


3.1 Entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung/Interaktion

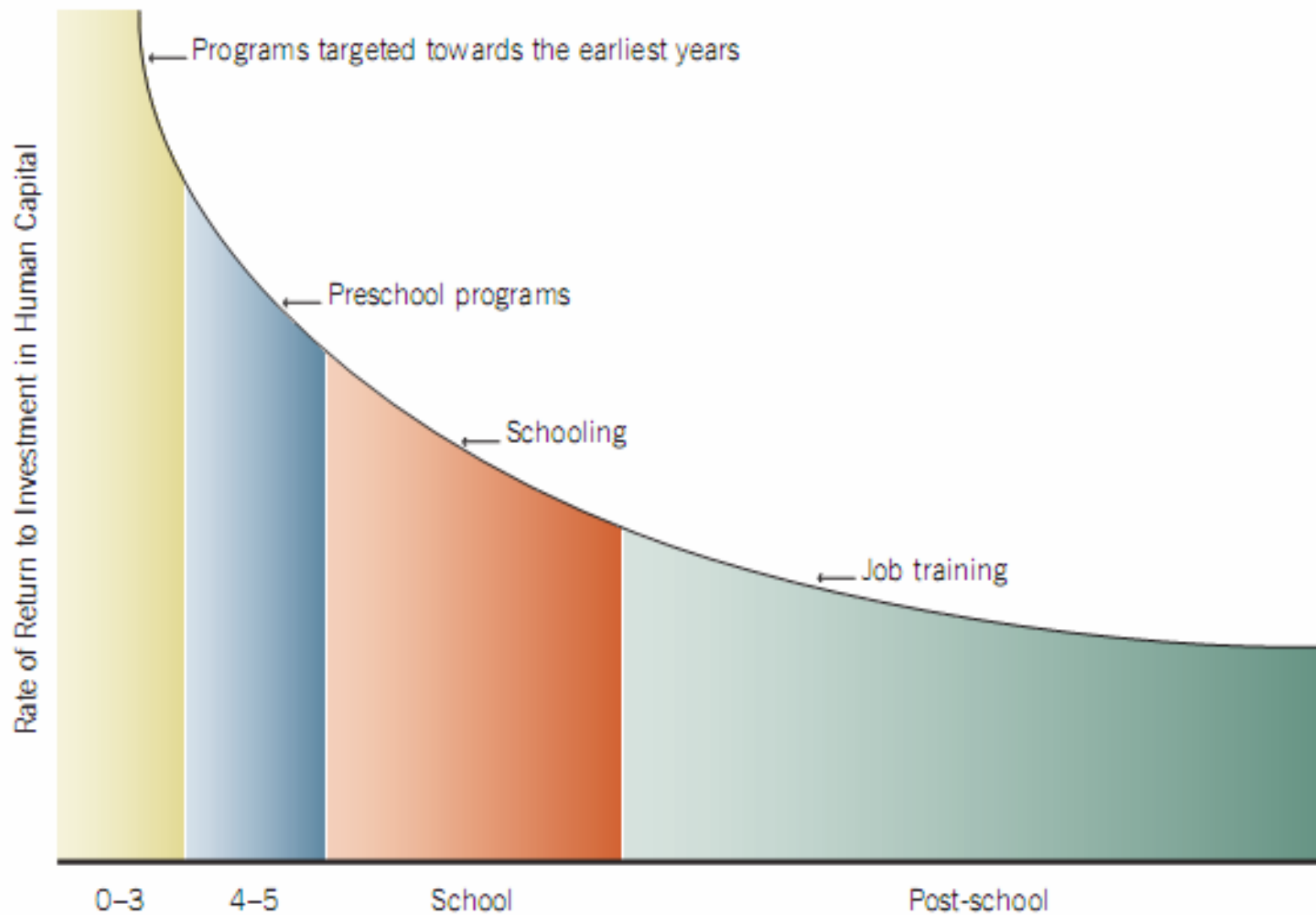
- Allgemeine Kennzeichen
entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung
- Erziehungsstilforschung
- **Gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit (Shared attention; Pauen, 2007; Tomasello, 1995)**
- **Gemeinsames, anhaltendes Nachdenken, (Sustained shared thinking; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004), auch: Denken über das Denken (Entwicklung von Metakognitionen; Pramling, 1990)**
- Spezifische Aspekte

Spezifische Aspekte

- Hohe Komplexität → „Kartoffelbrei“
- Begegnung in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky, 2002) des Kindes
- „Passung“ des Interaktionsangebots zum Entwicklungsstand, zu den (aktuellen) Bindungsbedürfnissen, zum Interesse und der Engagiertheit der Kindes – im Rahmen der (Lern-)Gruppe
- **Pädagogin als „Potentialentfaltungskoach“**
(Hüter)



3.2 Die Arbeit in den Bildungsinstitutionen (auch: Chancen und Grenzen von Programmen)



Rate of Return to Investment in Human Capital (Heckman, J.J. ,o.J.)

Zentrale Ergebnisse der Präventionsforschung

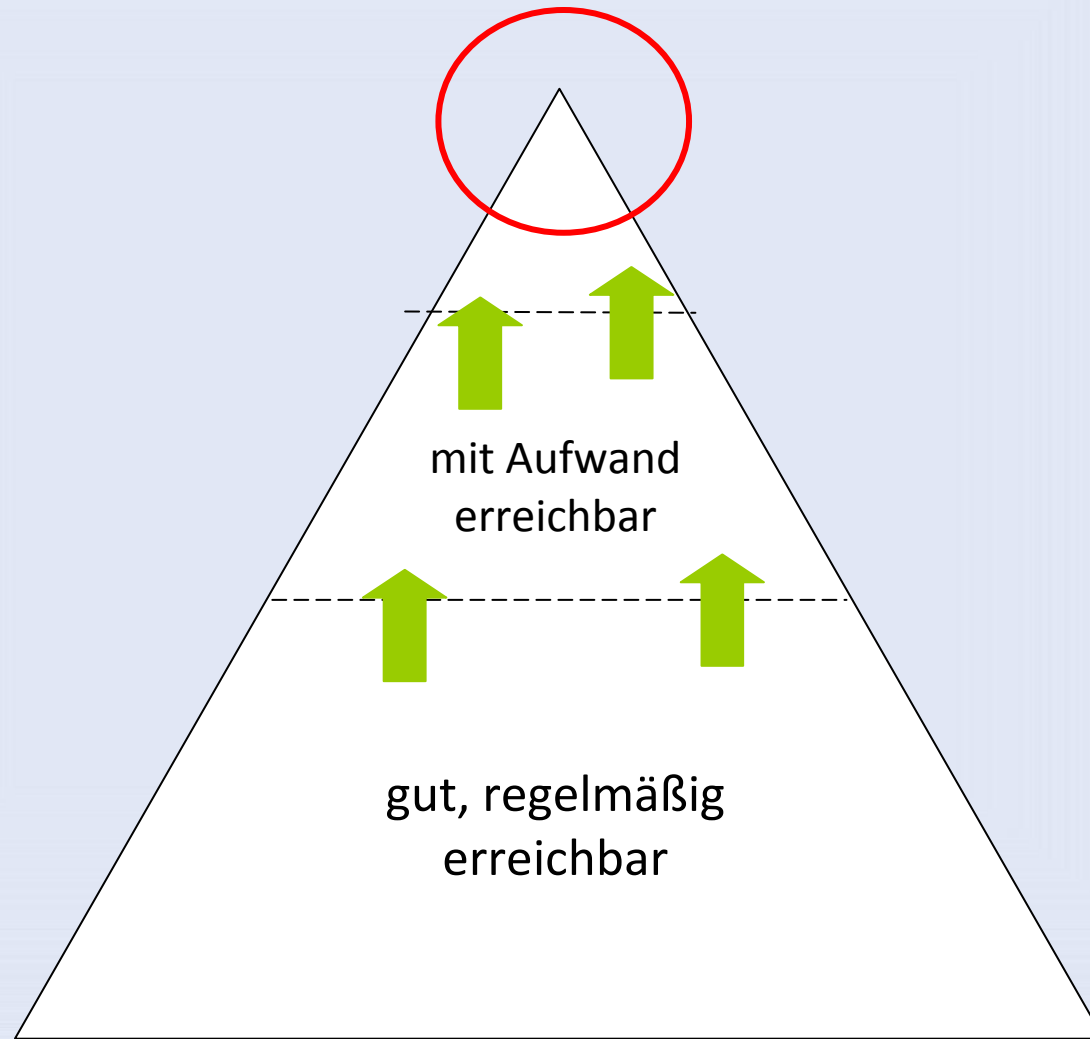
Präventionsstudien haben gezeigt:

- Programme sind am erfolgreichsten, wenn sie die Kinder, deren Eltern und das soziale Umfeld erreichen (**multimodale oder systemische Perspektive**) und in deren Lebenswelt ansetzen (**Setting-Ansatz**)
- ein **langfristig** eingesetztes Programm ist erfolgreicher als kurze Programme oder einzelne Trainings
- **klar strukturierte**, verhaltensnahe Programme (Üben) haben bessere Effekte als „offenere“;
- reine Informationen zeigen so gut wie keine Effekte
- die **Professionalität der „TrainerInnen“** hat eine (positive) Auswirkung auf die Wirksamkeit
- die **allgemeine Entwicklungsförderung** hat **bessere** (Langzeit-) **Effekte** als die Prävention isolierter Verhaltensauffälligkeiten (z.B. dissoziales/aggressives Verhalten)

(zusammengefasst aus Greenberg et al. 2000, Heinrichs et al. 2002, Durlak 2003, Beelmann 2006),

Präventionsansätze





Multimodales Vorgehen im Setting-Ansatz

Arbeit mit den Kindern

- Training
- Einzelförderung
- zielgruppenspezifische Angebote

Fortbildungen für die PädagogInnen

- Leitbild (Institution)
- „pädagogischer Alltag“
- Ressourcenorientierte Fallbesprechungen

Netzwerke

- Erziehungsberatung
 - Soziale Dienste
 - Schulen
- Einrichtungen, Vereine etc. im Sozialraum

Zusammenarbeit mit den Eltern

- regelmäßige Entwicklungsgespräche
 - Beratung
 - Elternkurse

Wichtigste Ergebnisse

- Selbstwert der Kinder steigt deutlich
- z.T. sehr deutliche Fortschritte in der kognitiven Entwicklung (Gedächtnis, logisches Denken, Selbst- und Fremdwahrnehmung)
- Langzeiteffekte (bis in die Schule)
- Fast alle Eltern konnten – mit unterschiedlichen Angeboten – erreicht werden; fühlten sich sicherer in ihrer Elternrolle
- Arbeitszufriedenheit und Kompetenzerleben der Pädagog. Fachkräfte steigt

Der begrenzte Sinn von (isolierten) Programmen

I

- Isoliert angebotene Programme haben nur begrenzte Wirkungen
- Bsp. Sprachförderung: Die Wirkung von Sprachförderprogrammen kann im „Praxiseinsatz“ in Deutschland nicht (ausreichend) nachgewiesen werden; die „Schere“ verkleinert sich nicht!

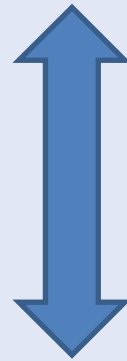
(z.B. Schöler & Roos, 2010; Gretsch & Fröhlich-Gildhoff, 2012)

Der begrenzte Sinn von (isolierten) Programmen II

- Programme müssen mit dem pädagogischen Alltag der Einrichtung verbunden werden
 - Programme (und Manuale) müssen an die jeweilige Zielgruppe und Gruppensituation angepasst werden
 - Programme müssen in Prozesse der Konzept- sowie Team/Organisationsentwicklung integriert werden
- **Dann** können sie eine Unterstützung der pädagogischen Arbeit darstellen und hilfreich für die kindliche Entwicklung sein

3.3 Ideen zum Feld Erziehungsberatung

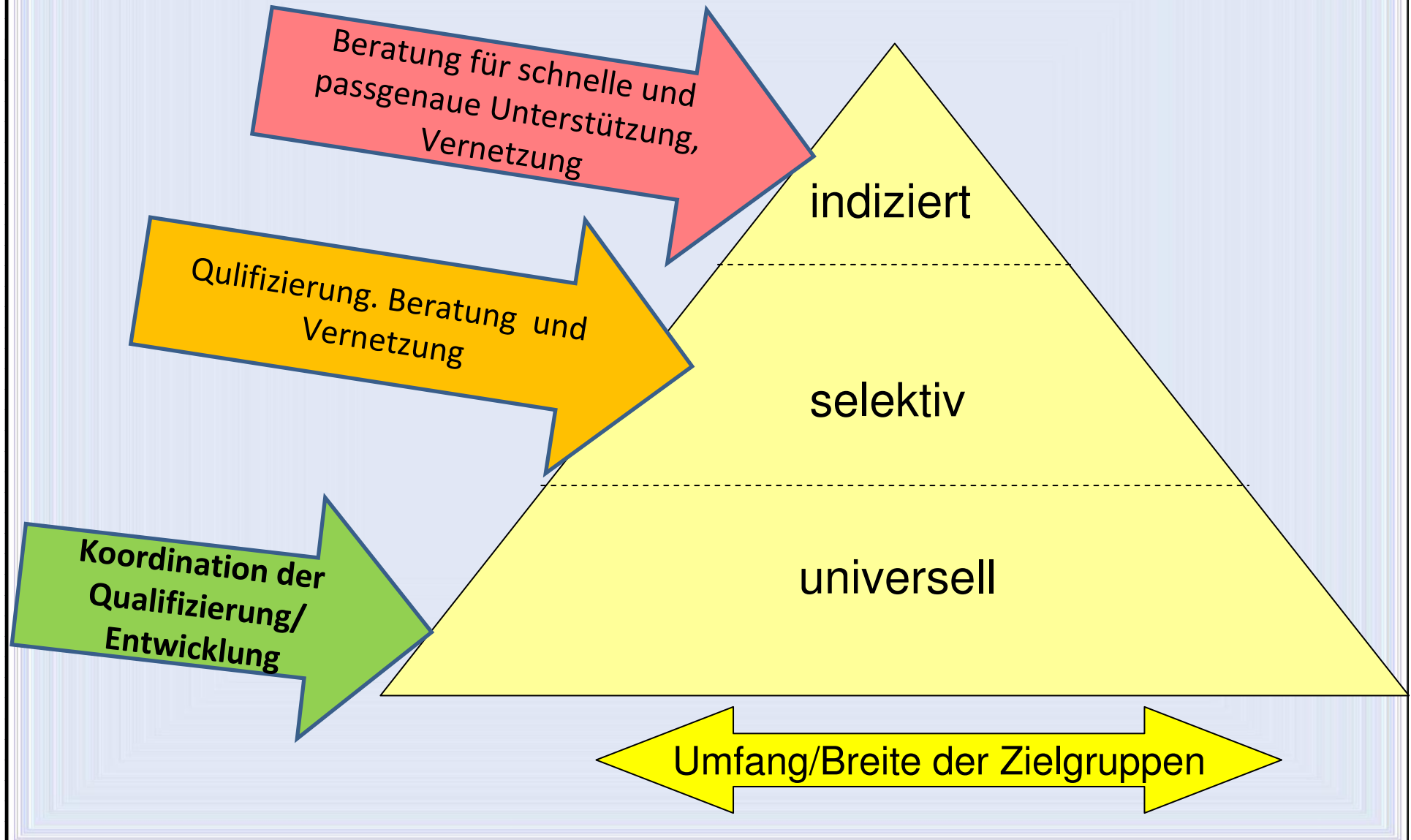
A) Konzeptionell



B) Inhaltlich

A) Konzeptionell

Unterstützung der Bildungsinstitutionen (Geh-Struktur; Setting in den Blick)



B) Inhaltlich

- Auch im Beratungsprozess die basalen Beziehungs“variablen“ realisieren (Spiegelung; Co-Regulation; ...)
- Orientierung an den „Grundbedürfnissen“ (auch beim „Erklären“; Bsp. Lustgewinn/Unlustvemeidung)
- Beratung unter der Resilienzperspektive: Wie werden im Beratungsprozess die Resilienzfaktoren direkt [und bewusst reflektiert] „angesteuert“? (Bsp. gezielte Stärkung von Selbstwirksamkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung,...)

4. Fazit I

- Es gibt ausreichend Kenntnisse darüber, wie eine gesunde seelische Entwicklung von Kindern gefördert werden kann
- Familien brauchen frühzeitig Unterstützung (vernetztes System Früher Hilfen)
- KiTa und Schule müssen sich als zentrale Sozialisationsinstanzen, als Lern- *und* Lebensorte für Kinder und Eltern verstehen und:
- die Förderung des seelischen Wohlbefindes von Kindern muss höchste Priorität erlangen

4. Fazit II

Dazu bedarf es guter **Rahmenbedingungen**:

- **Verbesserung der Qualität in den Betreuungseinrichtungen**
(Betreuungsrelation, Gruppengröße, Aus/Weiterbildung, Interaktionsqualität, Konzept) ← NUBBEK-Studie, NICHD
- **Investition in Bildung und Primärprävention**
(jeder Euro kommt mindestens vierfach zurück)
- **Ausbau frühzeitiger Unterstützungssysteme ;
Bessere Vernetzung von Schule, Jugendhilfe und
Gesundheitssystem**
(Vernetzte , aufbauende Systeme Früher Hilfen; Schaffung *verbindlicher* Kooperationsstrukturen; HAUSBESUCHE!
[Dormagen; Ortenaukreis])
- **Verbesserte Ausbildung** von LehrerInnen (Pädagogik, sozial-emotionale Förderung) ErzieherInnen (Gesundheitsförderung, Diagnostik) und ÄrztInnen (Vernetzung, Kooperation)

Gute Qualität erbringt bessere Ergebnisse

- Langzeitstudie in den USA des „National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)“ [seit 1991] zeigt, dass Kindertageseinrichtungen mit „high quality“ [im Vergleich zu solchen mit „low quality“] zu größerer Bindungssicherheit der Kinder, geringeren Verhaltensauffälligkeiten, besseren kognitiven Fähigkeiten, besseren Sprachfähigkeiten und „school readiness“ führt.
- Kriterien für „High Quality“
 - regelmässige und positive Erz. – Kind-Interaktionen
 - kleine Gruppengröße
 - bessere Betreuungsrelation
 - stimulierende „Umwelt“ in der KiTa
 - höhere Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte
 - „Philosophie“ (Konzept)

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



www.zfkj.de

froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Literatur, eigene Veröffentlichungen zum Thema

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen* (2. überarb. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienz in Grundschulen (PRiGS)*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Fischer, S. & Becker, J. (Hrsg.)(2012). *Gestärkt von Anfang an – Resilienzförderung in der Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012). Prevention of exclusion: the promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health: Volume 20, Issue 2 (2012), Page 131-139*.
- Gahleitner, S., Fröhlich-Gildhoff, K., Wetzorke, F. & Schwarz, M. (Hrsg.) (2011). *Ich sehe was, was Du nicht siehst... Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Perspektiven der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Resilienzförderung in der Grundschule. In: *Kita aktuell spezial* H. 3/2011, S. 39-41.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2011, 2. Auflage). *Prävention und Resilienz in Kindertageseinrichtungen (PRiK) – ein Kursprogramm*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S., Lindenberg, J. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas bei Kindern und Familien mit sozialen Benachteiligungen*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas in Quartieren mit besonderen Problemlagen. In: *Prävention* 2/2011; S. 59-64.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht*. Freiburg: Herder.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012, 2. Aufl). *Resilienz*. München: Reinhardt/UTB
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., Dörner, T., Kraus-Grüner, G. & Engel, E. (2008). Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. In. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57. Jg., H2, S. 98 – 116.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Mischo, C. & Castello, A. (2009). *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik*. Köln: Carl Link.
- Fröhlich-Gildhoff, K. Rönnau, M. & Dörner, T. (2008). *Eltern stärken mit Kursen in Kitas*. München: Reinhardt.
- Rönnau, M., Kraus-Grüner, G. & Engel, E. M. (2008): Resilienzförderung in der Kindertagesstätte. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & R. Haderlein (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg im Breisgau: FEL, Verlag Forschung, Entwicklung, Lehre. S. 117–138.