

Fink, Heike

Resonanz in der Peer-Eingewöhnung

Jerg, Jo [Hrsg.]; Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: *Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 151-164



Quellenangabe/ Reference:

Fink, Heike: Resonanz in der Peer-Eingewöhnung - In: Jerg, Jo [Hrsg.]; Müller, Jens [Hrsg.]; Wahne, Tilmann [Hrsg.]: *Resonanz erfahren – mit der Welt in Beziehung stehen. Vielfältige pädagogische Zugänge zu einer kindheitspädagogischen Praxis*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 151-164 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297883 - DOI: 10.25656/01:29788; 10.35468/6092-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297883>

<https://doi.org/10.25656/01:29788>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Heike Fink

Resonanz in der Peer-Eingewöhnung

1 Einleitung

Die Eingewöhnung in eine Kindertageseinrichtung ist für Kinder eine große Chance und ein positives Lebensereignis, wenn diese im Rahmen eines fachlich fundierten und professionell verankerten Eingewöhnungskonzeptes bewältigt werden kann. Der Übergang in eine außerfamiliäre Bildungsinstitution stellt an das Kind verdichtete und mehrdimensionale Entwicklungsanforderungen, die es mit intensivierten und beschleunigten Bildungsprozessen bewältigen muss. Entscheidend ist, dass diese Phase von pädagogischen Fachkräften moderiert wird, die ihrer pädagogischen Arbeit ein aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechendes Bild vom Kind zugrunde legen (Griebel & Niesel, 2020; Fink, 2022). Das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer geht davon aus, dass Kinder die Bewältigung des Übergangs aktiv und kompetent bewältigen und entsprechend lernbereit und neugierig in die neue Situation starten. Ausgangsvoraussetzung ist eine pädagogische Grundhaltung der Fachkräfte, sich in der Verantwortung zu sehen, die neuen Kinder, gleich welcher Herkunft und sozialer Bedingungen, so am Transitionsprozess zu beteiligen, dass deren individuelle Entwicklung unterstützt wird (Fink, 2023). Die Erwartungen der Kinder auf ihre Neugier, Interessen und Bedürfnisse liegen im Antwortverhalten ihrer Umwelt – deren Resonanz – um einschätzen zu können, ob und inwieweit sie beteiligt sind.

Das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer (Fink 2018, 2022, 2023) ermöglicht Kindertageseinrichtungen mehrere Kinder gleichzeitig aufzunehmen. Dies verkürzt die Anzahl und Dauer der Eingewöhnungen und die Tatsache, dass in der Regel zwei Fachkräfte die Eingewöhnung begleiten, nimmt den Druck und schafft für alle Beteiligten eine entspanntere Atmosphäre – auch für die Familien. Das Hauptaugenmerk und der besondere Gewinn liegen aus fachlicher Sicht jedoch nicht in den strukturellen Verbesserungen, sondern der Beachtung und dem Mehrwert für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder.

Die Peer besteht aus 3-5 gleichaltrigen, möglichst entwicklungsähnlichen Kindern und startet gemeinsam mit zwei Eingewöhnungsfachkräften – dem sogenannten Eingewöhnungstandem – und den familialen Bezugspersonen in einem separaten Raum. Am Anfang steht der Beziehungsaufbau unter den Kindern und mit den Fachkräften im Vordergrund. Die familialen Bezugspersonen sind aktiv dabei und

ziehen sich sukzessive auf ihre Sitzgelegenheiten, sofern die Kinder es tolerieren, zurück. Erste Verabschiedungen finden frühestens ab dem vierten Tag, beginnend mit dem Kind/den Kindern, welche entsprechende Signale zeigen, statt.

In der zweiten Woche wird eine teilweise Öffnung des separaten Raums in einen weiteren Raum, die Bestandsgruppe, den Garten, etc. anvisiert. Über diese Schritte entscheiden die Einrichtungen entsprechend ihrer räumlichen Gegebenheiten. In der dritten Woche ist vorgesehen, dass die Peer mit ihren Bezugspersonen bereits in der Bestandsgruppe startet und dort mit Unterstützung des Eingewöhnungstandems und den Peers ihre Erfahrungen in Interaktion mit mehr Kindern, Fachkräften und Räumen erweitern. In der Regel nehmen die Kinder hier bereits ohne die Eltern am Kita-Alltag teil.

Es ist zu beachten, dass Modelle der vereinfachten Darstellung komplexer Zusammenhänge dienen, und so muss jedes Eingewöhnungsmodell als ‚Geländer‘ betrachtet werden, an welchem sich alle Beteiligten festhalten. In der Umsetzung ist es wichtig, den Prozessverlauf den Bedürfnissen der Peers entsprechend zu planen. Erst wenn die Kinder signalisieren, dass sie sicher und vertraut mit den Personen und Räumen sind, entscheiden die Fachkräfte über weitere Schritte.

2 Verabschiedung und Trennung

Kinder reagieren in Verabschiedungs- und Trennungsprozessen je nach Alter, Entwicklungsstand und bisherigen Beziehungserfahrungen mit unterschiedlich ausgeprägtem Bindungsverhalten, was die Intensität und Zeit, die es benötigt, bis sie sich sicher fühlen, betrifft. Das Reaktionsspektrum ist vom Temperament (Zentner, 2008) und der Persönlichkeit des Kindes, aber auch von den ihm bis dato erlernten Verhaltensmuster und Regulationsstrategien abhängig. In diesen Situationen benötigen Kinder im Eingewöhnungsprozess Regulationsunterstützung von Seiten der familialen und professionellen Bezugspersonen (Haug-Schnabel & Bensel, 2009) und der beteiligten Peers (Fink, 2023). Zeigt das Kind entsprechende Stress-Signale möchte es damit unbewusst seine vertrauten Bindungspersonen informieren, dass es deren Unterstützung benötigt, um sich den ihm bietenden neuen Eindrücken in Form von fremder Umgebung, unbekannter Erwachsener und Kinder sicher und souverän annähern zu können. In Anwesenheit der primären Bezugspersonen und einer qualitativ guten Bindung zwischen Kind und Eltern fällt es Kindern leicht, zu explorieren (Ahnert, 2010; Becker-Stoll, Niesel, & Wertfein, 2014). Die ersten Tage dienen somit dem Beziehungsaufbau zwischen Kind, Peers und Fachkräften und erst wenn das Kind erfahren hat, dass diese Personen ihm in prekären und stressbehafteten Situationen Sicherheit und Orientierung bieten können, ist es in der Lage, sich von seinen familialen Bezugspersonen zu lösen. Ab diesem Moment kann es seine emotionalen Bedürfnisse an die Fachkräfte adressieren, um sich hier Unterstützung zu holen bzw. es bearbeitet diese in

Interaktion mit anderen, sich in der gleichen Situation befindenden und mit der gleichen Entwicklungsaufgabe konfrontierten Peers.

Neben den bereits erworbenen individuellen Kompetenzen des Kindes Trennungen und Übergänge zu bewältigen, stellt ein fachlich fundiertes Eingewöhnungskonzept und die sensitive Responsivität und Interaktionsqualität (König, 2009; Remsperger, 2011) der pädagogischen Fachkräfte/des Eingewöhnungstandems eine entscheidende moderierende Variable dar. Primär in der Familie erfahrene Beziehungs- und Lernerfahrungen werden nun durch Fachkräfte und Peers initiiert und erweitert. Pädagog:innen treten fachlich fundiert und professionell handelnd mit dem Kind/den Kindern in Interaktion, forcieren den Beziehungsaufbau und gestalten basierend auf den Bildungsinteressen der Kinder Lernsituationen und Peer-Interaktionen. Die Interaktion gilt als die Hauptdimension des Ko-Konstruktivistischen Ansatzes, welcher zum Ziel hat im Rahmen einer dialogischen Pädagogik Wissen gemeinsam zu generieren und Sinn zu konstruieren (Fthenakis, 2023). Die Kinder werden mit ihrer Expertise und ihren Kompetenzen eingeladen, den anstehenden Bildungsprozess der Übergangsbewältigung gemeinsam zu bearbeiten. Durch ein kooperatives und kollaboratives Lernen zwischen Kind, Eingewöhnungstandem und Peer(s) werden u. a. Kompetenzen im Bereich der Empathie, der Motivation, der Kommunikation und sozialem Lernen gefördert und die Kinder haben die Möglichkeit, den Transitionsprozess aktiv zu konstruieren und mitzuverantworten. Bildungsprozesse auf der sozial-emotionalen Ebene verlaufen hier eher ‚nebenbei‘, da die Peer(s) das primäre Interesse haben, ihre Fragestellungen und Hypothesen hinsichtlich sie irritierenden und interessierenden Phänomene miteinander zu bearbeiten.

Interaktionsverläufe und -inhalte werden direkt an die aktuelle physiologische und psychologische Situation der Kinder angepasst. Für die kindlichen Bildungsinteressen und die Bewältigung neuer und herausfordernder Entwicklungsaufgaben ist es wichtig, dass ihre Signale beantwortet werden, da die Kinder dadurch erfahren, dass ihre Mitteilungen angekommen sind, es sich lohnt, sich mitzuteilen und dadurch den Prozess aktiv mitgestalten zu können. Soziale Kontaktaufnahmen sind angeboren – durch die Wahrnehmung der kindlichen Signale und eine interaktive, sensitive Responsivität kann das Kind diese beibehalten und weiterentwickeln.

3 Eingewöhnung braucht Beziehung

Hartmut Rosa (2016) beschreibt Resonanz als Grundsehnsucht nach einer Welt, die einem antwortet. Resonanz ist gegenseitige Beziehung und lässt sich weder planen und organisieren noch erzwingen oder festhalten. Er versteht Resonanz als Austauschprozess, der davon abhängig ist, ob beide Seiten bereit sind, sich aufeinander einzuschwingen. Gegenseitige Bereitschaft zum Aufbau einer Beziehung ist grundlegend für das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht rückt die Kernaufgabe der Pädagog:innen eine Beziehung zum Kind aufzubauen, das Interesse des Kindes an Beziehung auf eine gleichberechtigte, wenn nicht sogar bedeutsamere Ebene. Entscheidend ist, ob und vor allem zu wem – Peers und/oder Fachkräfte – das Kind eine Beziehung aufbauen möchte. Das Tübinger Modell ermöglicht hier weitaus mehr Resonanzprozesse als bislang praktizierte Eingewöhnungsmodelle, da die entsprechenden Voraussetzungen für Wahlmöglichkeit und Freiwilligkeit sowohl auf der Erwachsenen- als auch der Kinderebene gewährleistet werden. Alle am Eingewöhnungsprozess beteiligten Personen benötigen ein angstfreies/angstarmes, anregendes Milieu mit möglichst wenig inhaltlichen Vorgaben und Strukturen, die den Bedarfen der Beteiligten anpassbar sind. Die Peers benötigen den Freiraum in selbstgewählten Situationen ihre individuellen Fragestellungen zu bearbeiten und zu explorieren, was durch die Präsenz der familialen Bezugspersonen im Rahmen ihrer bereits bestehenden und sicherheitsgebenden Beziehung ermöglicht wird. Die Eingewöhnungsfachkräfte beobachten, analysieren und begleiten die Aktivitäten und Interessen der Kinder. Auf diese Weise entstehen gemeinsame Erfahrungen, auf welchen Beziehungen wachsen können – oder auch nicht. Erst wenn bei solchen Dialogen und gemeinsam erfahrenen Prozessen eine wechselseitige Verbundenheit und eine vor allem für das Kind spürbare, authentische Begeisterung mitschwingt, entstehen Resonanzbeziehungen (ebd.). Es sind die individuellen vermeintlich ‚kleinen‘ Interessen der Kinder, die kleinen Resonanzmomente, die zählen und nicht die strukturell und institutionell geplanten Prozessschritte, Situationen und Abläufe.

Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern finden auf einer asymmetrischen Ebene statt, da einerseits die Kinder sich nicht in gleicher Weise explizit verständigen können, wie Erwachsene und andererseits Erwachsene sich nicht gleichermaßen in die Denkprozesse von Kindern hineinversetzen können, um diese ko-konstruktiv zu bearbeiten. Sie versuchen lediglich sich auf hypothetische Art und Weise in die Gedanken der Kinder hineinzudenken. Im Vergleich zu Peer-Interaktionen besteht zwischen Kindern und Erwachsenen ein soziales Hierarchie- und Machtverhältnis, was allenfalls eine Zusammenarbeit auf kooperativer (Schäfer, 2019) jedoch nicht auf ko-konstruktiver Ebene zulässt.

Peers, die auf einem ähnlichen Entwicklungsstand sind, setzen sich auf einer symmetrischen Ebene auseinander, bei welcher das Kompetenz- und Machtverhältnis ungefähr ausgeglichen ist. Gemeinsam erfahrene Bildungsprozesse sind somit das Ergebnis „intersubjektiver Wechselwirkungen und [...] Ko-Konstruktionen“ (Rosa, 2016, S. 247).

Das Tübinger Modell der Eingewöhnung in der Peer nutzt u. a. diese auf Peerforschungen zurückgehende Erkenntnis, um den Kindern die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe ‚Übergangsbewältigung‘ auf ko-konstruktive Weise im Rahmen einer überschaubaren und ebenbürtigen Peergroup zu ermöglichen.

Das Modell der Eingewöhnung in der Peer erweitert in seiner theoretischen und fachlichen Fundierung und der daraus resultierenden Umsetzung von dem in einschlägig publizierten Eingewöhnungskonzepten vorwiegend fokussierten erwachsenenzentrierten Blickes. Der Fokus liegt nicht ausschließlich auf den Beziehungen, dem Antwortverhalten und den Reaktionen der Erwachsenen, sondern auch auf den Interaktionen und Beziehungen (Siebholz & Winter, 2020), innerhalb der Peer(s) – deren Resonanz – die ihnen auf ebenbürtiger und symmetrischer Ebene aufzeigen, wie und ob ihre Handlungen und Interaktionen wahrgenommen, bewertet und beantwortet werden. Das Resonanzverhalten aller Beteiligten begünstigt oder erschwert das im Transitionsprozess für das Kind angemessene (soziale) Verhalten.

Eingewöhnungsprozesse in der Peer vollziehen sich im Rahmen einer kleinen Gruppe von drei bis maximal fünf Kindern, die vom Alter und ihrer Entwicklung „ebenbürtig“ (Salisch, 2000) und auf einem ähnlichen Stand sind. Dieser überschaubare Rahmen ermöglicht es neuen Kindern in einem sicheren Rahmen miteinander in Interaktion zu treten, Spielsituationen zu initiieren und auch wieder zu beenden oder auch Konfliktsituationen zu erfahren. Indem sie zueinander in Resonanz gehen, ko-konstruieren sie miteinander Vorstellungen und Hypothesen und unterziehen diese einer kritischen Überprüfung, um sie dann konstruktiv weiterzuentwickeln. Sie erfahren, dass sie verstanden werden und im Austausch mit anderen Kindern etwas bewirken können, was der wechselseitigen Bearbeitung und Konstruktion von Ideen, Fragestellungen und Lösungen zuträglich ist. Sozial-emotionale Kompetenzen erwerben sie, indem sie miteinander kooperieren, soziales Handeln ausprobieren und aus der direkten Reaktion lernen.

Kinder, die innerhalb einer Peergroup starten, beobachten, wie sich die anderen Kinder in dieser Situation verhalten und gleichen dies mit dem eigenen Handeln ab. Sie nehmen die Perspektive des anderen ein, lernen voneinander und können sich dadurch bei der Bewältigung des Übergangs unterstützen – auf sozialer wie auf kognitiver Ebene. Soziales Lernen entsteht und begründet sich aus lerntheoretischer Sicht in Nachahmungsprozessen und durch ein entsprechendes Antwortverhalten in Interaktionsprozessen – sogenannten „Sozialresonanzen“. Kinder reagieren „auf fremde Kinder positiver als auf unbekannte Erwachsene“ (Schneider-Andrich, 2021) und erleben Gemeinschaft innerhalb einer überschaubaren Peergroup angstfreier, was die Stressbelastung während der Eingewöhnung verringert (Watamura, Donzella, Alwin, & Gunnar, 2003).

Die Dynamiken innerhalb der Peer werden von verschiedenen Parametern beeinflusst. Ein entscheidender Faktor ist die Qualität der Bindung des Kindes zu seinen familialen Bezugspersonen, der sich den Fachkräften in der ersten Zeit während der Anwesenheit der Bezugsperson sowie in Trennungssituationen zeigt. Des Weiteren beeinflussen das kindliche Temperament und der Entwicklungsstand/das Entwicklungsalter der einzelnen Kinder die Zusammensetzung der Peer

und deren Nutzen für die Übergangsbewältigung. Diese Faktoren beeinflussen das Verhalten der Kinder innerhalb der Peer sowie die Gruppendynamik und entstehende Gruppenkonstellationen.

4 Beziehungsaufbau Kind-Fachkraft

Die Sicherung einer entwicklungsförderlichen Beziehungsgestaltung von Seiten der Erwachsenen geschieht über die direkte Reaktion auf die Eigeninitiative des Kindes. Der primäre Auftrag von Eingewöhnungsfachkräften ist es, dem Kind in der Eingewöhnungsphase ein Beziehungsangebot zu machen, indem sie sich den Kindern individuell und in der Peer präsent und interessiert zuwenden. Diese Präsenz zeigt sich vorwiegend durch Verlässlichkeit, Zuwendung (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020) und individuell-persönliche Interaktionen, da diese einen erheblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. Der Beziehungsaufbau ist geprägt durch ein feinfühliges, responsives und zuverlässiges Verhalten. Sie gehen mit dem Kind bzw. der Peer, sooft es die Situation zulässt, kindorientiert und auf wechselseitigem Niveau in emotional und kognitiv unterstützende Dialoge, um diese Beziehung zu festigen. In der Eingewöhnungsphase brauchen Kinder und Erwachsene ausreichend Zeit, um sich kennenzulernen und um die Signale, Verhaltensweisen und Interessen der anderen einschätzen zu können.

Diese Interaktionen mit den neuen Kindern sind geprägt durch ein hohes persönliches und fachliches Engagement und systematische Bildungsanstrengungen. Bei jungen Kindern stehen sicherheitsgebende und stressreduzierende Aspekte im Vordergrund, da die Kinder noch auf weniger Erfahrungen außerfamilialer Beziehungen und Betreuung zurückgreifen können als ältere Kinder, aber auch die Unterstützung und Begleitung kindlicher Bildungsinteressen muss gewährleistet sein. Diese zeigen sich im Alltag oftmals als erfolgreichen Zugang und ‚Brücke‘, um beim Kind über seine individuellen Themen und Fragestellungen das Interesse zu wecken eine Beziehung zur Fachkraft aufzubauen.

Zu den Kernkompetenzen pädagogischer Fachkräfte zählen Feinfühligkeit, Sensitivität bzw. sensitive Responsivität (Remsperger, 2011) und Empathie. Fachbegriffe, die in ihrer Definition professioneller Interaktion mit Kindern sehr ähnlich anmuten und sich dennoch bei näherer Betrachtung unterscheiden lassen.

Responsivität beschreibt das Antwortverhalten von Seiten der Fachkraft auf die Signale des Kindes. Die Begriffe der *Feinfühligkeit* und *Sensitivität* beschreiben die Qualität des Antwortverhaltens und der Reaktionen von Erwachsenen, inwiefern sie die kindliche Stimmung und dessen aktuelle Bedürfnisse aufgreifen. Das Konzept der „*Sensitiven Responsivität*“ wurde von Regina Remsperger (ebd.) entwickelt und beinhaltet die Wahrnehmung kindlicher Signale und die angemessene Antwort auf diese. Die Resonanz kann als Teilaspekt der sensitiv-responsiven Verhaltensweisen beschrieben werden.

Forschungen zum Thema *Empathie* als „Schlüsselthema der Kognitionswissenschaften“ (Rosa, 2016, S. 246) zeigen, dass die Fähigkeit sich in sein Gegenüber hineinzuversetzen, mitzufühlen und dessen Perspektive einzunehmen für die Unterstützung von kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen von immenser Bedeutung ist (ebd.). Die Bildungsinteressen von Kindern werden von den Pädagog:innen wahrgenommen, bei Bedarf aufgegriffen und im Dialog ko-konstruktiv begleitet. Dies zeigt den Kindern, dass ihre Bedürfnisse verlässlich wahrgenommen und unterstützt werden. In Krisensituationen stehen sie den Kindern unterstützend und tröstend zur Seite. Gerd Schäfer (2019) betont, dass Resonanz mehr ist als die Antwort eines Erwachsenen auf das, was ein Kind tut. Die Antwort muss dem Kind spiegeln, dass es empathisch wahrgenommen wird und sein Denken und Handeln zu verstehen versucht wird. Bei Spielsituationen innerhalb von Peers entscheiden sie, ob es dem Spielinhalt und der Peer-Interaktion zuträglich ist, wenn sie sich zurückhalten oder mit entsprechenden Impulsen in das Spielgeschehen integrieren.

Der Begriff der Resonanz umfasst im Grunde genommen alle Antworten, die ein Mensch auf seine Signale erhält. Es wird hier nicht unterschieden, ob es sich dabei um verbale, mimische, gestische beziehungsweise handlungsförmige Antworten handelt (Schäfer, 2019). In der Kindheitspädagogik wird der Begriff in zweierlei Hinsicht verwendet: Aus physikalischer Sicht nimmt ein:e Erwachsene:r bzw. ein Kind einerseits ein Signal, eine Handlung, einen Impuls oder einen Gedanken des Kindes auf und versucht diesen nachzuvollziehen und andererseits lässt er:sie in der Antwort eine ganz individuelle, persönliche Note einfließen. Gerd Schäfer (2019) beschreibt Resonanz als eine Form der Beziehung (ebd., S. 78), die abhängig von der Qualität der interpersonellen Übereinstimmung der Beteiligten verstanden wird. Die empathische Zuwendung naher Personen ist für die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes entscheidend. Sie kann nicht durch Medien wie Fernsehsendungen, Videos, etc. ersetzt werden, da diese dem Kind keine Resonanz geben können. Erst durch Emotionen, Mimik, Gestik, bestimmte Betonungen erhalten Äußerungen eine nachhaltige Bedeutung. Oftmals erfolgt Resonanz auf Handlungen auch unbewusst, über meist mimische Reaktionen.

5 Resonanz in der Eingewöhnung

Frühe Resonanzprozesse werden in der Bindungsforschung als Spiegelungsprozesse bezeichnet, die notwendig sind, um die Entwicklung des kindlichen Gehirns anzuregen. Bindung entsteht, wenn Resonanzprozesse gut verlaufen und das Kind sich sicher und wahrgenommen fühlt. Aus bindungstheoretischer Sicht ist es somit unabdingbar, dass die ersten Schritte der Kinder in eine außerfamiliäre Betreuung durch vertraute, familiäre Bezugspersonen begleitet werden. Je nachdem wie diese primären Bezugspersonen sich in dieser neuen Umgebung verhalten,

welche Emotionen mit diesem großen Schritt verbunden sind und wie sie diese mit ihrem Kind kommunizieren, erfassen die Kinder deren Wahrnehmung und Einschätzung. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Aufgabe, die Bezugspersonen vor Beginn der Eingewöhnungsphase professionell und ausführlich vorzubereiten. Je früher und detaillierter die Familien die theoretischen Aspekte und die einzelnen Prozessschritte kennen, um so souveräner und überzeugter können sie ihr Kind begleiten. Nicht nur die Kinder stehen vor der Entwicklungsaufgabe diesen Transitionsprozess zu bewältigen, sondern auch die Familien und so sollte die Kindertageseinrichtung sie nicht nur aus struktureller Sicht, sondern auch hinsichtlich der emotionalen Besonderheit eines solchen Übergangs begleiten. Familien leben unterschiedliche Kulturen und haben eigene Erwartungen und Vorstellungen wie der Übergang ihres Kindes in eine außerfamiliäre Betreuung ablaufen könnte. Pädagog:innen sollten die Zusammenarbeit mit den Familien entsprechend individuell und sensitiv, mit Blick auf daraus resultierende Resonanzprozesse gestalten. Das Kind bzw. die Peer spürt im Prozess deren grundsätzliche Haltung zum Übergang in eine/diese Bildungsinstitution und auch, wie sie ihr Kind in seinem Verhalten, seinen Interaktionen und emotionalen Verfassung in der neuen Umgebung wahrnehmen.

Die Eingewöhnungsfachkräfte moderieren den Transitionsprozess mit der Peer professionell, indem sie sich entsprechend ihrer pädagogischen Handlungskompetenz auf die sozial-emotionalen, motorischen, aber auch kognitiven Interessen des Kindes einlassen und ebenfalls ‚mitschwingen‘. Das Kind sendet Signale auf unterschiedlichen Ebenen – körperlicher, affektiver und kognitiver Art – und diese intrapersonalen Interaktionen zwischen Umwelt, Körper und Geist stehen miteinander in einem sogenannten „Resonanzverhältnis“ (Rosa, 2016, S. 246). Sie ermöglichen kindliche Bildungsprozesse im Austausch mit seiner Lebenswelt. Erfahrungen, die das Kind im Alltag in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt macht, sind implizite Erfahrungen, die erst durch reflexive Prozesse ins Bewusstsein gelangen und erst dadurch vom Kind reguliert werden können. Pädagog:innen greifen die Handlung des Kindes mit einer bestimmten Intention auf, beantworten und modifizieren diese. Indem sie die Handlungen, Äußerungen und Impulse der Kinder empathisch aufgreifen und beantworten, geben sie ihrer Reaktion neben den damit verbundenen fachlichen Intentionen eine individuelle, persönliche Note (Ahnert, 2003). Kein Kind, kein:e Erwachsene:r ist identisch in seiner Wahrnehmung und somit sind auch die Antworten immer persönlich ‚eingefärbt‘. Es genügt nicht diese Erfahrungen mit dem Kind zu teilen, bspw. indem man diese paraphrasiert. Es braucht Resonanz in Form einer persönlichen Reaktion, die diese spiegelt, die Signale des Kindes beantwortet und vor allem verbalisiert (Schäfer, 2019, S. 79).

Emotional bedeutsame Situationen und Themen erfordern die Begleitung von Erwachsenen, die mit den Kindern körperlich zugewandt und auf Augenhöhe

in Interaktion treten. Ein intensiver, auf emotionaler Wärme, Zuneigung, Wertschätzung und Respekt basierender Kontakt, unterstützen und bestärken das Kind. Es fühlt sich in seinen Bedürfnissen wahrgenommen, wenn diese sprachlich, mimisch und gestisch – manchmal genügt hier ein Blickkontakt – aufgegriffen und begleitet werden. Ein gleichermaßen sensitiv-responsives Interaktionsverhalten begünstigt Resonanzprozesse. In diesen Situationen nehmen Kinder sich in der Perspektive ihrer Eltern, der Eingewöhnungsfachkräfte und der Peers wahr und werden sich dadurch ihrer selbst bewusst, was die Grundlage für die Entwicklung einer individuellen Reflexionsfähigkeit darstellt.

Diese Art Resonanz in der Praxis umzusetzen, unterstützt den Ablösungsprozess und gleichermaßen den Beziehungsaufbau und dessen Qualität, was wiederum dem Kind hilft sich in der neuen Umgebung sicher zu fühlen. Erst wenn das Kind eine sichere und verlässliche Beziehung zu einer oder mehreren Fachkräften und/oder der Peer aufbauen konnte, kann es explorieren (Grossmann & Grossmann, 2012) und Bildungsprozesse entsprechend seiner Interessen bearbeiten. Sichere und feinfühlig gestaltete Beziehungen unterstützen und vertiefen die Entwicklung kindlicher Kompetenzen durch eine „subjektive oder personale Resonanz“ (Schäfer, 2019, S. 80). Es ist für das Kind entscheidend, ob seine Interaktionspartner:innen seine Lernprozesse durch positive Resonanz voranbringen oder durch ihr Desinteresse behindern.

6 Resonanzfähigkeit unter Peers

„Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber, 2021)

Peer-Beziehungen in institutionellen Kontexten sind aus bildungswissenschaftlicher Sicht maßgeblich für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse und erweitern und ergänzen die Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen. Forschungsbefunde zur Bedeutung von Peers im Krippenalter zeigen, dass Kinder mit Krippenerfahrungen und damit Peerkontakten von frühester Kindheit an, bis in die Schulzeit hinein sozial offener und unter Peers beliebter sind (Ahnert, 2007). Bei der Entwicklung des Tübinger Modells liegt die Begründung und der Nutzen der Peergroup nicht auf dem Erwerb sozialer Kompetenzen, sondern auf dem Potenzial an Kompetenzen und Erfahrungswissen, welches die einzelnen Kinder zur Lösung und Bearbeitung aller sich im Prozess zeigender Aufgabenstellungen einbringen.

Um die Ressource der Peer von Beginn an, d.h. bereits im Übergangsprozess bestmöglich zu nutzen, erfordert die Peergroup eine Zusammensetzung, in der die Kinder möglichst in einem ähnlichen Entwicklungsalter sind und ihre bisher gemachten Erfahrungen keine allzu großen Differenzen aufzeigen. Um eine Entwicklungsaufgabe, wie die der Übergangsbewältigung gemeinsam bearbeiten zu können, ist es wichtig, dass die Kinder sich leicht über gemeinsame Handlungen

und Gedanken verständigen können. Bereits bei jungen Kindern konnte beobachtet werden, dass sie sich in die „mental Zustände anderer Menschen“ (Rosa, 2016, S. 247) hineinversetzen können, was bedeutet, dass sie eine Theorie (Theory of mind) entwickeln können, die das eigene und das ‚Denken‘ ihres Gegenübers berücksichtigt. Spiegelnervenzellen erweitern die Steuerungsmöglichkeiten und so nehmen Kinder nicht nur die eigenen Aktivitäten und Emotionen wahr, sondern auch die von Peers. Laut Stern (2018) kann mit der Aktivität der Spiegelnervenzellen erklärt werden, was in Situationen beobachtbar ist, in denen Kinder mitteilen, sich von den Gefühlen anderer Kinder ‚anstecken‘ lassen, empathisch sind und sich mit ihrem Gegenüber und seinen Handlungsweisen identifizieren.

Das Wahrnehmen und Handeln auf gleichem Niveau basieren auf einer Resonanz, die den Kindern näher liegt als in der Interaktion mit Erwachsenen. Das kindliche Bedürfnis nach Resonanz wird in Peer-Settings durch gegenseitiges Nachahmen, die Reaktionen anderer Kinder auf Zeigegesten, Spiel- und Kommunikationsangebote befriedigt und unterstützt die Selbstwirksamkeitserfahrung des Kindes. Junge Kinder gehen über unterschiedlichste Verhaltens- und Handlungsweisen mit Peers in Kontakt. Wenn sie noch nicht in der Lage sind, sich verbal zu äußern, findet die Kontaktaufnahme über Blickkontakt, gegenseitige Beobachtung, ein Lächeln, Annäherungen und vorsichtige Berührungen statt. Spiel- oder Alltagsobjekte dienen der Initiierung von gemeinsamem Spiel und geteilter Aufmerksamkeit (Youniss, 1994). Bewegungs- und Imitationsspiele haben einen hohen Aufforderungs- und Anregungscharakter und animieren zum Mitmachen. Diese Art von Bewegungsspielen zeigen sich durch eine wechselseitige Resonanz und werden von den Kindern oft mit lautstarken Äußerungen – lachen, kreischen und schreien – begleitet und schon entstehen gemeinsame Spiele, über deren Regeln und Muster die Kinder sich untereinander verständigen. Sie versuchen über Laute und Worte zu signalisieren, dass sie mit anderen Kindern zusammenarbeiten und ihre Bedürfnisse und Ziele mit anderen Kindern abstimmen wollen. Voraussetzung hierfür ist die Ausbildung von Empathie. Ein Kind muss sich in die Ideen, Absichten und emotionalen Befindlichkeiten seines Gegenübers einfühlen können und eigene Ideen artikulieren können, damit Interaktionen unter Peers gelingen können. Peerinteraktionen erfüllen die psychischen Grundbedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Exploration und Autonomieerleben und steigern so die Lernmotivation von Kindern.

7 Unterstützung von Peer-Beziehungen

Nun könnte man vermuten, dass die Aufgabe der Eingewöhnungsfachkräfte allein darin liegt, Kontaktaufnahmen unter Peers zu ermöglichen und den separaten Raum, in welchem die Peer startet altersentsprechend zu gestalten. Weit gefehlt!

Die Aufgabe der Pädagog:innen ist es, ab dem ersten Tag die Peers wahrnehmend zu beobachten und zu versuchen deren Perspektive einzunehmen, um in der Analyse und Interpretation der gemachten Beobachtungen den Sinn der kindlichen Handlungen zu erfassen. Auf diese Weise ist es möglich, dem Kind/den Kindern die notwendigen Impulse zu geben, damit diese ihre individuellen Bildungsprozesse weiterbearbeiten können. Die auf struktureller Ebene gebildete Kindergruppe entsprechend der fachlich intendierten Anforderungen an eine Peergroup erfordert von den Professionellen einen individuellen Blick auf jedes einzelne Kind. Jedes einzelne Kind zeigt seine Interessen, die es gerade beschäftigen und erwartet präsenste Erwachsene, die ihm bei der Beantwortung und Weiterentwicklung seiner Fragestellung(en) unterstützen. Bestenfalls lassen sich die individuellen Fragestellungen nutzen, um die neuen Kinder zu verlinken (Aarts, Aarts, Foerster, & Bösche, 2023), Peer-Interaktionen zu forcieren und einzelne Themen zu gemeinsamen machen.

Die Eingewöhnung in der Peer erfordert neben dem Beziehungsaufbau und der Gestaltung von Lernsituationen einen gezielten Blick auf die stattfindenden Interaktionen unter den Peers. Die Anwesenheit von mehreren Fachkräften oder Situationen, in denen sich die Kinder unabhängig von den Erwachsenen in Peer-Interaktionen befinden, erfordert eine aktive und aufmerksame Zurückhaltung der pädagogischen Fachkräfte. Die wissenschaftliche Begleitung bei großen Trägern und zahlreiche Beratungsprozesse hinsichtlich der Implementierung des Tübinger Modells zeigen, dass es für Fachkräfte oftmals ungewohnt ist, sich zurückzuhalten. Der vermeintliche Gedanke und daraus resultierende Auftrag, dass der Beziehungsaufbau und die Unterstützung der Kinder hochwertiger als die Peerbeziehung und -interaktion sind, verhindert einerseits wertvolle Aushandlungsprozesse innerhalb der Peer. Es ist wichtig, den Aktivitäten der Kinder den Vortritt zu lassen. Nur so ist es möglich, dass sie am Prozess beteiligt sind und die Aufgabe der Übergangsbewältigung aktiv mitgestalten können. Andererseits ermöglichen stattfindende Peer-Interaktionen, sich aus dem Interaktionsgeschehen zurückzuziehen, um die eigene pädagogische Fach- und Handlungskompetenz mittels Beobachtung an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder anpassen zu können. Erst die situative und individuelle Wahrnehmung und Beobachtung der Kinder versetzt Fachkräfte in die Lage, sich auf der Basis einer entsprechenden pädagogischen Grundhaltung und partizipatorischen Didaktik (Alemzadeh, 2021) ein Bild über Häufigkeit, Qualität und individuelle Verhaltensweisen einzelner Kinder in Peer-Kontakten zu verschaffen, um ‚mitzuschwingen‘ und adäquat zu unterstützen und herauszufordern. Die Aufgabe von Pädagog:innen liegt nicht darin, den Kindern etwas ‚vermitteln‘ zu wollen, sondern in der Schaffung eines Rahmens, der ihnen ermöglicht Beziehungen zu ihrer Umwelt, zu (Lern-)Gegenständen, zu Peers, anderen Kindern und Erwachsenen einzugehen. Dieser Grundlage bedarf es auch bei der Konzipierung der Eingewöhnungs- und Übergangsgestaltung. Gelingende Über-

gangsgestaltung benötigt einen Rahmen, der allen Beteiligten – Familien, Kindern und Fachkräften – ermöglicht, entsprechend ihrer Bedürfnisse in Beziehung zu treten und im Austausch zu sein. Eine überschaubare Gruppengröße bietet einen guten Rahmen für eine qualitativ hochwertige Interaktionsqualität. Studien haben gezeigt, dass die Anzahl der Kinder und die Effektivität des pädagogischen Handelns einen großen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder haben (Fthenakis, 2003). In kleinen Gruppen dominiert ein intensiverer Austausch zwischen den Peers und den Fachkräften und somit fällt es leichter, die Interaktion unter den Peers erfolgreich zu unterstützen.

Das Modell der Eingewöhnung in der Peer macht es möglich, in der konkreten Praxis die Kinder partizipieren zu lassen, indem sie die Wahl haben, zu wem sie eine Beziehung aufbauen wollen, wer ihnen die für die Exploration notwendige Sicherheit gibt und in welchen Settings sie ihre individuellen Themen und Bedürfnisse bearbeiten wollen. Die Aufgabe der Eingewöhnungsfachkräfte ist es, die praktischen und geistigen Ressourcen der Kinder so miteinander in Verbindung zu bringen, dass diese sich gegenseitig motivieren, herausfordern, verbinden und bereichern. Auf diese Weise entwickeln sich Bildungsprozesse, welche die Möglichkeiten einzelner überschreiten. Situativ entscheiden Fachkräfte, inwieweit sie unterstützen und begleiten und durch entsprechende Impulse und mit Hilfe professioneller Interaktionsmethoden Perspektiven auf neue, individuelle und auch gemeinschaftliche Fragestellungen, Hypothesen und Lösungen zu öffnen und Wege zu erforderlichen Quellen zu erschließen.

Durch die Interaktion mit anderen – ganz gleich auf welcher Ebene – entstehen „Resonanzräume“ (M.Korpiun, Tchelebi, & Thiele, 2017, S. 198), in denen sich das Potenzial des Grundgedankens „vom Ich zum Wir“ zeigt. Die Eingewöhnung in der Peer basiert auf dem Verständnis, dass Kinder innerhalb der Gruppe miteinander interagieren und durch die gemeinsame Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und die Ko-Konstruktion ihrer Bildungsprozesse auf symmetrisch-reziproker Ebene den Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung gemeinsam bewältigen und sich bilden. Kinder brauchen Resonanz, aber auch das Eingewöhnungstandem, die pädagogischen Fachkräfte, das Team und die Leitung einer Kindertageseinrichtung interagieren und entwickeln gemeinsam das für ihre Einrichtung passende Eingewöhnungskonzept und die sich daraus ergebenden Querschnittsthemen (Fink, 2023) auf struktureller und konzeptioneller Ebene (weiter). Diese Austausch- und Veränderungsprozesse unterstützen Professionalisierungsprozesse, bereichern die Diversität durch unterschiedliche Perspektiven und ermöglichen somit persönliche und individuelle Entwicklung (ebd.). Entscheidend auf jedweder Ebene ist, dass individuelle Stärken und Ressourcen wahrgenommen und genutzt und nicht die Defizite und fehlenden Mittel und Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt werden.

Literatur

- Aarts, M., Aarts, J., Foerster, A., & Bösche, H. (2023). *Marte Meo: Möglichkeiten der alltäglichen Entwicklungsunterstützung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die Frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller, *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 489–524). Bern: Hans Huber.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In F. Becker-Stoll, & M. Textor, *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung*. Heidelberg: Spektrum.
- Alemzadeh, M. (Hrsg.) (2021). *Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege. Partizipatorische Didaktik*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Bauer, J. (2019). *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz*. München: Karl Blessing Verlag.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R., & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Buber, M. (2021). *Ich und Du*. Ditzingen: Reclam.
- Fink, H. (2018). In der Peer starten wir! Krippenkinder unterstützen sich gegenseitig- ein innovatives Modell zur Eingewöhnung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 7, 18–21.
- Fink, H. (2020). Gemeinsam in der Kita ankommen. Eingewöhnung in der Peergroup. *Klein & Groß*, 73, 20–23.
- Fink, H. (2022). *Die Eingewöhnung in der Peer – Das Tübinger Modell*. Abgerufen am 22.02.2023 von nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4860 und www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-ingewoehnung-in-der-peer-das-tuebinger-modell
- Fink, H. (2023). *Eingewöhnung in der Peer. Der Start in Krippe und Kita mit dem Tübinger Modell*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis, *Elementarpädagogik nach Pisa* (S. 18–37). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Fthenakis, W. E. (2023). *Das Fundament erfolgreicher Bildungsbiografien: die Kita*.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2012). *Bindung - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2009). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen- und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korpiun, M., Tchelebi, N. & Thiele, M. (2017). *Vom ICH zum WIR. Warum wir ein neues Menschenbild brauchen*. Hamburg: BoD - Books on Demand.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Salisch, M. v. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang, *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 345–405). Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider-Andrich, P. (2021). Frühe Peerbeziehungen und Kindergruppen. *Frühe Bildung*, 10(2), 65–72.
- Siebold, S., & Winter, D. (2020). Peers in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünter, & M. Hopf, *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 421–431). Opladen: Barbara Budrich.

- Stern, D. N. (2018). *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag* (6. Aufl.). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Watamura, S. E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-Afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development*, 4, 1006-1020.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zentner, M. (2008). Der Einfluss des Temperamentes auf das Bindungsverhalten. In L. Ahnert, *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 175–197). München: Reinhardt.

Autorin

Fink, Heike, M.A.

Evangelische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxis und Praxisforschung, Peerforschung, Implementierung, Evaluation und wissenschaftliche Begleitung des Tübinger Modells der Eingewöhnung in der Peer, Sozialmanagement.

h.fink@eh-ludwigsburg.de

info@forumpeer.de