

ÉTUDES ET CONFÉRENCES

Bindung und Bildung

L'attachement et l'éducation

Sammlung der Beiträge der siebten nationalen Konferenz
zur non-formalen Bildung

Recueil des contributions de la septième conférence nationale
sur l'éducation non formelle

Impressum

Editor Service National de la Jeunesse

Layout und Realisation reperes.lu *Erscheinungsjahr* 2019

Inhaltsverzeichnis / Index

Préface	5
I Beziehung und Bildung <i>Relation et éducation</i>	7
I.1 Die Bedeutung der Erzieherin-Kind Beziehung für die Bildung und Erziehung	8
I.2 Beziehungsgestaltung im pädagogischen Konzept der offenen Arbeit – Hans-Joachim Rohnke	29
I.1 <i>L'importance de la relation éducatrice-enfant dans l'éducation – Fabienne Becker-Stoll</i>	37
I.2 <i>Construction de la relation dans le concept pédagogique de travail ouvert – Hans-Joachim Rohnke</i>	58
II Beispiele der Praxis <i>Exemples de la pratique</i>	67
II.1 Beziehung an der offenen Arbeit mit kleinen Kindern. Ein praktisches Beispiel an der Crèche Kannernascht Dippelch-Garnach	68
II.2 Crèche Draachemilchen	71
III Abschließende Diskussion <i>Discussion finale</i>	75

La septième conférence nationale sur l'éducation non formelle du 22 novembre 2018 avait comme thème «le lien affectif et l'éducation non formelle» c'est-à-dire l'importance d'une relation stable entre le pédagogue et l'enfant dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants.

Les exposés des experts étaient complétés et illustrés par des projets et actions réalisés dans les structures d'éducation non formelle du Luxembourg.

400 personnes ont participé à la conférence qui s'adresse aux responsables et intervenants pédagogiques des services d'éducation et d'accueil pour enfants.

Préface

Depuis la première conférence, en 2012, les conférences sur l'éducation non formelle mettent toujours en avant un thème spécifique, qui est mis en lumière au moyen de réflexions théoriques et scientifiques mais aussi illustré grâce à des exemples pratiques. Indépendamment de la thématique choisie, l'objectif est toujours de réfléchir à la manière dont les concepts et les approches peuvent être mis en œuvre dans l'éducation non formelle afin que les enfants en tirent le plus de bénéfice possible. Les interventions des précédentes conférences, par ex. sur l'inclusion, la résilience et la participation, ont toujours mis l'accent sur l'importance de l'interaction entre les adultes et les enfants. Sans interaction, on ne peut pas réaliser l'inclusion, favoriser la résilience ou soutenir la participation. Après la conférence de 2015, qui avait déjà pour thème central l'attitude pédagogique, il a été décidé de se concentrer en 2018 sur l'importance des relations positives dans la vie quotidienne des services d'éducation et d'accueil pour enfants.

Dans son exposé, Prof.Dr. Becker-Stoll explique pourquoi les interactions positives entre les pédagogues et les enfants jouent un rôle décisif dans la réussite des processus éducatifs. Dans l'article que nous publions ici, elle explique qu'une bonne qualité de l'interaction est nécessaire, entre autres, au bien-être et à l'exploration, et détaille également ce qu'elle contient et présuppose. Gérer les besoins des enfants de manière sensible est considéré comme le meilleur moyen de construire une relation de confiance. Les services d'éducation et d'accueil peuvent alors compenser les difficultés familiales, mais cela implique des compétences sociales et émotionnelles élevées de la part des pédagogues. « Les recherches actuelles ... montrent clairement que la qualité de cette expérience de relation, d'attachement et d'interaction détermine si la fréquentation d'un service d'éducation et d'accueil est favorable – ou non – au bien-être, au développement et à l'éducation des enfants. » (Becker-Stoll p. 42)¹.

Depuis l'introduction du travail ouvert dans les services d'éducation et d'accueil, on se demande si la suppression plus ou moins radicale des structures de groupe met en danger la qualité de l'interaction et des relations. Dans son exposé, Hans-Joachim Rohnke s'intéresse aux concepts pédagogiques du travail ouvert, explique la qualité pédagogique élevée et l'importance du dynamisme des relations lorsque les équipes travaillent de manière ouverte. Les enfants trouvent ici des espaces où ils « peuvent satisfaire leur soif de connaissance et d'exploration selon leurs envies » (Rohnke p. 61)². Les nombreuses situations quotidiennes permettent aux enfants de s'adapter aux autres enfants et de rencontrer différents caractères : « Les services d'éducation et d'accueil bénéficient ici d'une énorme marge de manœuvre pour compenser ces lacunes. » (Rohnke p. 63)³ L'auteur termine son exposé par des remarques concrètes sur l'introduction du travail ouvert et la prise en compte de la question des relations.

Dans cette publication, deux exemples pratiques mettent en lumière l'importance concrète de la relation dans le quotidien pédagogique. Lahr-Neises, Volk et Schandeler évoquent le passage de la crèche Kannernascht Dippech-Garnech au travail ouvert et l'importance de ce nouveau concept pédagogique dans le travail sur le lien affectif et la relation. Danièle Raach illustre la manière dont la relation est vécue au sein de la crèche Draachemailchen et l'importance de l'atmosphère et de la valorisation des enfants dans le travail relationnel.

Nous publions également dans ce volume les réponses aux questions posées au Prof.Dr. Becker-Stoll et à M. Rohnke pendant la conférence, car elles complètent leurs exposés et ont permis aux intervenants d'aborder concrètement certaines craintes et réflexions des éducateurs/trices et pédagogues du Luxembourg.

Tous les exposés ont pour point commun de préconiser de partir des besoins de l'enfant et de créer une atmosphère pédagogique sensible et valorisante, qui favorise les relations, soutient la sécurité des liens et donne ainsi aux enfants un espace suffisant pour satisfaire leur soif d'expérience et redécouvrir sans cesse leur propre joie de vivre et d'apprendre.

*Claude Bodeving,
Service National de la Jeunesse*

¹ „Aktuelle Forschungen zur Beziehungsqualität... zeigen deutlich, dass die Qualität dieser Beziehungs-, Bindungs- und Interaktionserfahrung darüber entscheidet, ob der Besuch einer Kindertageseinrichtung für das Wohlergehen, die Entwicklung und Bildung der Kinder förderlich ist oder nicht.“ (S.19)

² „In dem sie nach Lust und Laune ihren Erkenntnis- und Erkundungsinteressen nachgehen können.“ (S.32)

³ „Den Kitas wächst hier ein enormer Spielraum für entsprechende Kompensationseffekte zu.“ (S.34)



**I Beziehung
und Bildung**
*Relation et
éducation*

Beziehung und Bildung

I.1 Die Bedeutung der Erzieherin-Kind Beziehung für die Bildung und Erziehung

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll

Auch wenn das Bild vom Kind heute die vielfältigen Kompetenzen, die Kinder von Geburt an mitbringen, und die beachtliche eigene Aktivität ihrer Bildungsentwicklung in den Vordergrund stellt, so sind Kinder gerade in den ersten Lebensjahren gleichzeitig auch sehr verletzlich und völlig von der liebevollen, beständigen Pflege und Versorgung durch vertraute Bezugspersonen abhängig.

1. Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich vom Kind und seinen Bedürfnissen ableiten

Seit den Untersuchungen von René Spitz (1945) zum Hospitalismus wissen wir, dass die Befriedigung der physischen Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, körperliche Hygiene, Schutz vor Kälte oder Hitze, körperliche Unversehrtheit) nicht ausreicht, um eine gesunde Entwicklung von Kindern zu gewährleisten. Vielmehr ist eine angemessene Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung. Allerdings gelingt in der Praxis leider viel zu oft nicht einmal die Befriedigung der körperlichen Grundbedürfnisse von Kindern, insbesondere wenn sie sehr jung sind, und Hunger, Durst, Schmerz oder Müdigkeit noch nicht verbal äußern können.

Nach den beiden amerikanischen Motivationsforschern Deci und Ryan (1995) unterscheiden wir die drei psychischen Grundbedürfnisse Bindung, Kompetenz und Autonomie.

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

Die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenzerleben, Autonomie ist die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung, nicht nur in der frühen Kindheit - aber hier ganz besonders, weil Kinder gänzlich und existenziell von ihrer Umwelt abhängig sind um ihre physischen und psychischen Grundbedürfnisse befriedigen zu können.

Das Verständnis von Qualität in Kindertageseinrichtungen muss sich also vom Kind und seinen entwicklungsspezifischen Bedürfnissen her ableiten¹. Damit sind sowohl die physischen Grundbedürfnisse nach Schutz vor Kälte und Hitze, nach Nahrung, nach Sauberkeit und körperlicher Unversehrtheit als auch die psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben gemeint². Wenn man diesen Grundsatz ernst nimmt, wird deutlich, dass das Verständnis von frühpädagogischer Qualität nicht von einem spezifischen pädagogischen Ansatz abhängig gemacht werden kann (z.B. ob nach Montessori, Steiner oder eher nach Reggio-Pädagogik gearbeitet wird), sondern sich vielmehr grundsätzlich darin zeigt, inwiefern die Bedürfnisse der Kinder befriedigt werden und ihre Entwicklung altersangemessen unterstützt wird.

Kinder brauchen zudem ein hohes Maß an *Orientierung*, d.h. grundlegende Werte und klare Strukturen, die sich als Orientierungsrahmen verstehen und Kinder nicht einengen, sondern zum Nachdenken, zu selbständiger Auseinandersetzung und zur Mitgestaltung von gemeinsamen Regeln und damit zur Partizipation anregen. Kinder, die positive Beziehungen zu ihren Bezugspersonen haben, lernen auch mit mehr Engagement. Wenn sie sich wohl fühlen und emotionale Sicherheit und Geborgenheit erfahren, die von einer vertrauensvollen Beziehung kommt, dann sind sie eher bereit, zu erkunden, Fragen zu stellen, Probleme zu lösen, neue Herausforderungen auszuprobieren und ihr Denken auszudrücken³.

¹ z.B. Bensele & Haug-Schnabel, 2008

² Becker-Stoll & Wertfein, 2013

³ O'Connor & McCartney, 2007

1.1 Pädagogische Qualität wirkt sich auf die Entwicklung von Kindern aus

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die Zusammenhänge zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand von Kindern in Sprache, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen bestätigen⁴. Insbesondere die Daten der NICHD-Studie belegen empirisch sowohl den Einfluss von Familienfaktoren als auch den der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung. So fanden sich beispielsweise längsschnittliche Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Qualität der außerfamiliären Betreuung und späterem externalisierendem Problemverhalten der Kinder: Negative Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit niedriger Qualität zeigten sich vor allem dann, wenn die Kinder sehr viel Zeit in der Einrichtung verbrachten und wenn die Gruppen sehr groß waren⁵. Zwar fielen die Effektstärken der Einrichtungsqualität insbesondere im Vergleich zu dem Einfluss der Familie eher gering aus, dennoch dürfen diese Einflüsse in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Bei Kindern, die in ihren Familien keine ideale Betreuung erfahren, kann eine außerfamiliäre Betreuung mit ausgezeichneter Qualität kompensatorisch wirken und Defizite in der sozialen Entwicklung sowie Problemverhalten vorbeugen. Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus⁶.

Internationale Studien zur pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen und im Schulunterricht belegen auch für ältere Kinder, dass die konkreten Interaktionen zwischen Pädagogen und Kindern, d.h. die Prozessqualität im engeren Sinne, entscheidend für das Gelingen von Bildungsprozessen ist⁷. Eine höhere Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion konnte mit besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten in sowohl akademischen Kompetenzbereichen, wie z.B. der Sprachentwicklung, als auch der sozio-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht werden⁸. Sogar Vierjährige, die in ihren Familien viel Zuwendung und Anregung erfahren, profitieren in ihrer Entwicklung zusätzlich von einer positiven Beziehung zu ihrer Bezugserzieherin. Der Einfluss einer positiven Erzieherin-Kind-Beziehung auf die Entwicklung aller Jungen und insbesondere auf Jungen mit Migrationshintergrund war in dieser Studie allerdings noch deutlich höher⁹.

Grundlegend wichtig für das Gelingen von Prozessqualität scheint also die Kompetenz der Fachkraft zu sein, Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind zu gestalten, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren¹⁰. Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle Beziehungsqualität¹¹ und professionelle Responsivität¹² sowie eine gute Organisation der Lernsituation¹³.

1.2 Interaktionsqualität im Fokus

Die Qualität der Beziehungen und Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander erweisen sich als Schlüssel zu Wohlbefinden und hoher Bildungsqualität.

Eine *hohe Interaktionsqualität* ist für Kinder entwicklungspsychologisch die notwendige Grundlage für Wohlbefinden, Exploration, autonomes Handeln, aktives Lernen und Interaktionsqualität. Eine einzelne Interaktion kann zufällig gelingen, sie wird aber das Kind nicht wirklich in seiner Kompetenzentwicklung unterstützen, wenn sie nicht in eine vertrauensvolle Beziehung eingebettet ist.

Zugleich ist Bildung ein auf Dialog ausgerichtetes interaktives Geschehen. Interaktionsqualität setzt sehr hohe soziale und emotionale Kompetenzen bei den pädagogischen Fachkräften voraus. Fachkräfte stehen in der Verantwortung,

- den Kindern als Bezugsperson und Dialogpartner Zuwendung, emotionale Sicherheit und vielfältige Anregungen zu geben,
- Kinder in ihren Äußerungen und Gestaltungsmöglichkeiten ernst zu nehmen und sicherzustellen, dass sie aktiv mitgestalten können,

⁴ z.B. Burchinal et al., 2008

⁵ Belsky 2009; McCartney et al., 2010

⁶ Watamura et al., 2011

⁷ vgl. Pianta und Hamre, 2009

⁸ Anders et al., 2012; Mashburn et al., 2008; Siraj-Blatchford et al., 2002, Beckh et al., 2013

⁹ Mayer et al., 2013

¹⁰ Ahnert, 2006, 2007, Ahnert, 2010; Becker-Stoll, Niesel und Wertfein, 2014

¹¹ Birch und Ladd, 1998; Howes, 2000

¹² Whitebook et al., 1990; Gutknecht, 2012

¹³ Hamre und Pianta, 2007; Siraj-Blatchford et al., 2002

- wahrzunehmen, was Kinder schon alles können, wissen und verstehen, und ihnen entsprechend viel zuzutrauen,
- ihnen in schwierigen Situationen beizustehen und sie zu selbständigem Lösen von Problemen und Überwinden von Hindernissen sowie zu neuem Erkunden zu ermutigen und zu begleiten, d.h. so viel Hilfestellung zu geben, damit sie den nächsten Schritt alleine machen können („Scaffolding“).

Lernen im Dialog mit anderen und die lernende Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen, in der sich jedes Kind angenommen und akzeptiert fühlt, haben für nachhaltige Bildung einen besonderen Stellenwert. Durch *emotionale und lernanregende Unterstützung* tragen pädagogische Fachkräfte aktiv zur Entwicklung kognitiver, sprachlicher und sozio-emotionaler Kompetenzen des Kindes bei. So liegen im Bereich der frühpädagogischen Forschung zahlreiche Studien vor, die Zusammenhänge zwischen einer höheren Quantität und Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen und besseren Lern- und Entwicklungsfortschritten der Kinder aufzeigen¹⁴.

Pädagogische Qualität zeigt sich in *beobachtbarer Interaktions- und Beziehungsqualität*, die den Umgang mit jedem Kind allein und in der Gruppe und die Dynamik des pädagogischen Geschehens sichtbar macht.

2. Bindung – die verhaltensbiologische Grundlage von Lernen

Jeder Mensch hat den angeborenen Wunsch, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen. Die Erfahrungen, die Kinder in den Bindungsbeziehungen zu ihren Eltern machen, wirken sich auf ihre Entwicklung maßgeblich aus. Aber auch die Beziehungen zu Fachkräften besitzen für Kinder zentrale und manchmal sogar kompensatorische Bedeutung: Kinder haben in Kindertageseinrichtungen Gelegenheit, neue erste Beziehungserfahrungen außerhalb ihres engsten familiären Umfeldes zu machen. Gelingt es der Fachkraft, eine positive Beziehung zu dem Kind aufzubauen, wird dies die Entwicklung des Kindes mehr beeinflussen, als alle anderen Aspekte der pädagogischen Qualität in der Kita. Eine positive Fachkraft-Kind-Beziehung wirkt sogar auf die Bildungsentwicklung über die Kita-Zeit hinaus¹⁵.

Kinder bringen prägende Bindungserfahrungen aus ihren Familien in die Kindertageseinrichtungen mit. Kinder, die eine sichere Bindungsbeziehung zu ihren Eltern entwickelt haben, fällt es leichter, auch zu anderen Erwachsenen vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Bei kleinen stabilen Gruppen und Rahmenbedingungen, die es der Fachkraft erlauben, feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder sowohl individuell als auch gruppenbezogen zu reagieren, kann die vertrauensvolle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind auch zur weiteren, nachgeordneten Bindungsbeziehungen werden, und bei familiärer Belastung sogar kompensatorisch wirken¹⁶.

2.1 Bindung und Exploration gehören zusammen

John Bowlby, der Begründer der Bindungstheorie, ging als Erster von der Annahme aus, dass der Mensch von Geburt an mit zwei grundlegenden Verhaltenssystemen ausgestattet ist, die sein Überleben und das seiner Art sichern¹⁷. Diese beiden Verhaltenssysteme sind das Bindungsverhaltenssystem und das Explorationsverhaltenssystem.

Das erste System ermöglicht es dem Kind von Geburt an, Bindungsverhalten gegenüber einer oder einigen wenigen Personen zu zeigen und damit die Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Die wichtigste Funktion von Bindung ist somit der Schutz des unreifen Säuglings. Bindungsverhalten ist überlebensnotwendig – für das Kind und für die Art. Das Kind bindet sich nicht nur an die Bezugsperson, die es füttert und seine leiblichen Bedürfnisse befriedigt, sondern auch an andere Personen, die mit ihm spielen und interagieren¹⁸. Durch Fremdheit, Unwohlsein oder Angst wird das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, und die Erregung wird durch Wahrnehmung der Bindungsperson – durch Nähe, liebevollen Körperkontakt und Interaktion mit ihr – beendet. Die meisten Kinder entwickeln in den ersten neun Lebensmonaten Bindungen gegenüber Personen, die sich dauerhaft um sie kümmern. Auch wenn das Kind zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen entwickelt, sind diese eindeutig hierarchisch geordnet: Das Kind bevorzugt eine Bindungsperson vor den anderen. Hat ein Kind eine Bindung zu einer bestimmten Person aufgebaut, kann diese nicht ausgetauscht werden. Längere Trennungen oder gar der Verlust dieser Bindungsfigur führen zu schweren Trauerreaktionen und großem seelischen Leid¹⁹.

¹⁴ zusammenfassend Anders, 2013

¹⁵ Becker-Stoll, 2018

¹⁶ Ahnert, 2010; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

¹⁷ Bowlby, 1987/2003

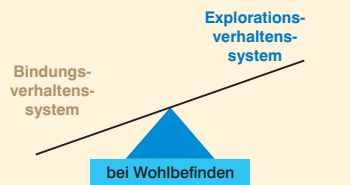
¹⁸ Ainsworth, 1964/2003

¹⁹ Grossmann und Grossmann, 2012

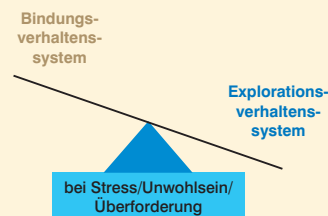
Zwei menschliche Verhaltenssysteme, die unser Überleben sichern

Im Laufe der Menschheitsgeschichte haben sich zwei Verhaltenssysteme ausgebildet, die seit Jahrtausenden unser Überleben sichern

Solange bei einem Kind Wohlbefinden vorherrscht, kann das **Explorationsverhaltenssystem** wirksam sein. Dieses System erlaubt uns, die Umwelt zu erkunden, Neues zu lernen und Dinge auszuprobieren.



Bei innerem oder äußerem Stress oder Überforderung (z.B. Krankheit, Müdigkeit, Angst) wird hingegen das sogenannte **Bindungsverhaltenssystem** eingeschaltet, das die Nähe zwischen dem Kind und einer Bindungsperson sichert, steuert und reguliert.



Diese beiden Systeme sind wie eine Wippe miteinander verbunden, d.h. sie arbeiten abwechselnd und können *nicht gleichzeitig aktiviert sein*. Ein Kind, das belastet ist, wird also nicht die Welt erkunden können, bevor es durch eine vertraute Person wieder genug Sicherheit erfahren hat, um sein Bindungsverhaltenssystem zu regulieren.

Abbildung 1: Bindungs- und Explorationsverhalten nach Bowlby 1987/2003.

Müdigkeit, Schmerz, Hunger, Unwohlsein), wird sein Bindungsverhalten aktiviert und es wird zur „sicheren Basis“ der Bindungsperson zurückkehren. Dort gewinnt das Kind meist über Körperkontakt seine emotionale Sicherheit wieder. Das Bindungsverhaltenssystem beruhigt sich und das Explorationsverhaltenssystem wird wieder aktiviert, sodass das Kind sich von seiner „sicheren Basis“ lösen und der Erkundung der Umwelt zuwenden kann.

Ist das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 1), so braucht das Kind Nähe, Trost, Geborgenheit und Schutz. Gleichzeitig wird es sich aktiv gegen (gut gemeinte) Unterstützungsangebote wehren, die zu mehr Exploration und Selbstständigkeit ermutigen sollen.

Ist dagegen das Explorationsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 1), möchte es die Welt alleine entdecken und es wird körperliche Nähe und Unterstützung bei Aufgaben, die es selbst bewältigen möchte, als Einschränkung seiner Autonomie erleben und sich dagegen wehren. Lernen ist für die Entwicklung so überlebenswichtig, dass nicht nur das Explorations-, sondern auch das Bindungsverhaltenssystem das Lernen absichert, indem es die Aufmerksamkeit des Kleinkindes auf die Bindungsperson lenkt, von der es und mit der es die wichtigsten Kommunikations- und damit Kulturtechniken lernen kann²².

2.2 Prozessqualität zeigt sich in feinfühligem Interaktionsverhalten

Wie flexibel das Kind die Balance zwischen diesen beiden Verhaltenssystemen gestalten kann, und wie bedürfnis- und situationsangemessen es sich dabei verhält, hängt stark von den Reaktionen der Bindungspersonen auf das kindliche Verhalten ab²³.

Neben dem Bindungsverhaltenssystem gibt es ein komplementäres Explorationsverhaltenssystem, das die Grundlage für die Erkundung der Umwelt bietet. Explorationsverhalten ist jede Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt und damit die verhaltensbiologische Grundlage von Lernen²⁰. Die Erkundung der Umwelt ist ebenfalls Voraussetzung für das Überleben, weil nur durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt Gefahren erkannt und Nahrungsquellen gefunden werden können.

Bowlby hat als Erster das Explorationsverhaltenssystem mit dem Bindungsverhaltenssystem in Zusammenhang gebracht. Beide Systeme sind komplementär und interdependent. Wenn das Bindungsverhaltenssystem aktiviert wird, dann kann das Explorationsystem nicht aktiviert werden²¹. Ein Kind kann also nur dann Explorationsverhalten zeigen – sich z.B. für neues Spielzeug interessieren – wenn sein Bindungsverhaltenssystem beruhigt ist. Hat das Kleinkind zu einer Person eine Bindung aufgebaut, kann es von dieser aus seine Umwelt erkunden. Kommt das Kind dann bei seinen Erkundungsversuchen in eine Überforderungssituation (Erschrecken, Angst,

²⁰ Bowlby, 1987/2003

²¹ Grossmann und Grossmann, 2012

²² Bowlby, 1969

²³ Grossmann und Grossmann, 2012

Dem kindlichen Explorations- und Bindungsverhaltenssystem steht das elterliche Pflegeverhaltenssystem gegenüber. Es stützt Eltern mit der Fähigkeit und Bereitschaft aus, auf die Signale und Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, es zu beschützen und zu versorgen und unterstützt auch die Bindungsentwicklung der Eltern an ihr Kind. Durch seine Bindungssignale sorgt das Kind für die Aufrechterhaltung der elterlichen Zuwendung, die wiederum für das Überleben des Säuglings notwendig ist. Wie Eltern auf die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse ihres Kindes reagieren, ist sehr unterschiedlich und hängt weitgehend mit ihren eigenen Kindheitserfahrungen zusammen. Mary Ainsworth hat dieses elterliche Antwortverhalten als Feinfühligkeit beschrieben²⁴.

Feinfühligkeit von Bindungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes bedeutet, sich in die Lage des Kindes versetzen zu können und es als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen.

Feinfühliges Verhalten gegenüber einem Kleinkind ist die Voraussetzung für den Aufbau einer emotional vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung und beinhaltet, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt sowie angemessen darauf zu reagieren.

Kinder, deren Eltern sich vorwiegend feinfühlig gegenüber ihren Signalen verhalten, entwickeln sichere Bindungen zu ihren Eltern und zeigen insgesamt eine günstigere Entwicklung:

Schon in der frühen Kindheit zeigen sich bei Kindern mit sicherer Bindung höhere soziale Kompetenzen als bei Kindern mit unsicherer Bindung. Solche Kinder zeigen schon früh einen offenen emotionalen Ausdruck vor allem negativer Gefühle, was Zuwendung oder Trost durch die Bindungsperson herbeiführt. Bereits am Ende des ersten Lebensjahres zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch subtilere und vielfältige Kommunikationsfähigkeiten aus. Im Alter von zwei Jahren sind diese Kinder in Problemlösesituationen eher in der Lage, auf soziale Ressourcen, z.B. die Unterstützung durch die Mutter, zurückzugreifen. Im Kindergarten wurde bei sicher gebundenen Kindern weniger aggressives bzw. feindseliges Verhalten gegenüber anderen Kindern und weniger emotionale Isolation und Abhängigkeit von den Erzieherinnen beobachtet. Sicher gebundene Kinder zeigten mehr Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern und eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen und waren konzentrierter beim Spiel. Auch im Schul- bzw. Jugendalter zeichnen sich sicher gebundene Kinder durch positive soziale Wahrnehmung, hohe soziale Kompetenz, beziehungsorientiertes Verhalten, bessere Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen und später, besseren Vertrauens- oder Liebesbeziehungen aus²⁵.

2.3 Feinfühlige Begleitung führt zu Kompetenzentwicklung

Bindung erfüllt immer eine Doppelfunktion: einerseits das Trösten bei Überforderung und andererseits die Unterstützung des Erkundungsdranges und des Bedürfnisses, Neues zu lernen. Für die Bezugsperson bedeutet das grundsätzlich, dass sie sowohl eine sichere Basis als auch ein sicherer Hafen für das Kind sein soll.

Um sich gut entwickeln zu können, brauchen Kinder:

1. Die Freiheit und das Vertrauen, sich von der Bindungsperson wegzubewegen und die Welt zu erkunden. Die Bindungsperson wird für das Kind zur sicheren Basis, die es zur Entdeckung der Welt ermutigt, aufmerksam und emotional verfügbar ist. Sie bietet, wenn nötig, Hilfe und Unterstützung an und freut sich mit dem Kind über seine neuen Entdeckungen und Abenteuer.
2. Die Sicherheit, bei Bedarf jederzeit zur Bindungsperson zurückkommen zu können, um Schutz, Geborgenheit und Trost zu erfahren. Die Bindungsperson wird für das Kind zum sicheren Hafen, in den es jederzeit einlaufen und emotional aufladen kann. Wichtig ist hierbei die Unterstützung bei der Organisation und Regulation der Gefühle. Das Kind muss sich willkommen fühlen und das Gefühl bekommen, dass es geschützt, getröstet und verstanden wird.

²⁴ Ainsworth, 1978/2003

²⁵ Grossmann & Grossmann, 2012

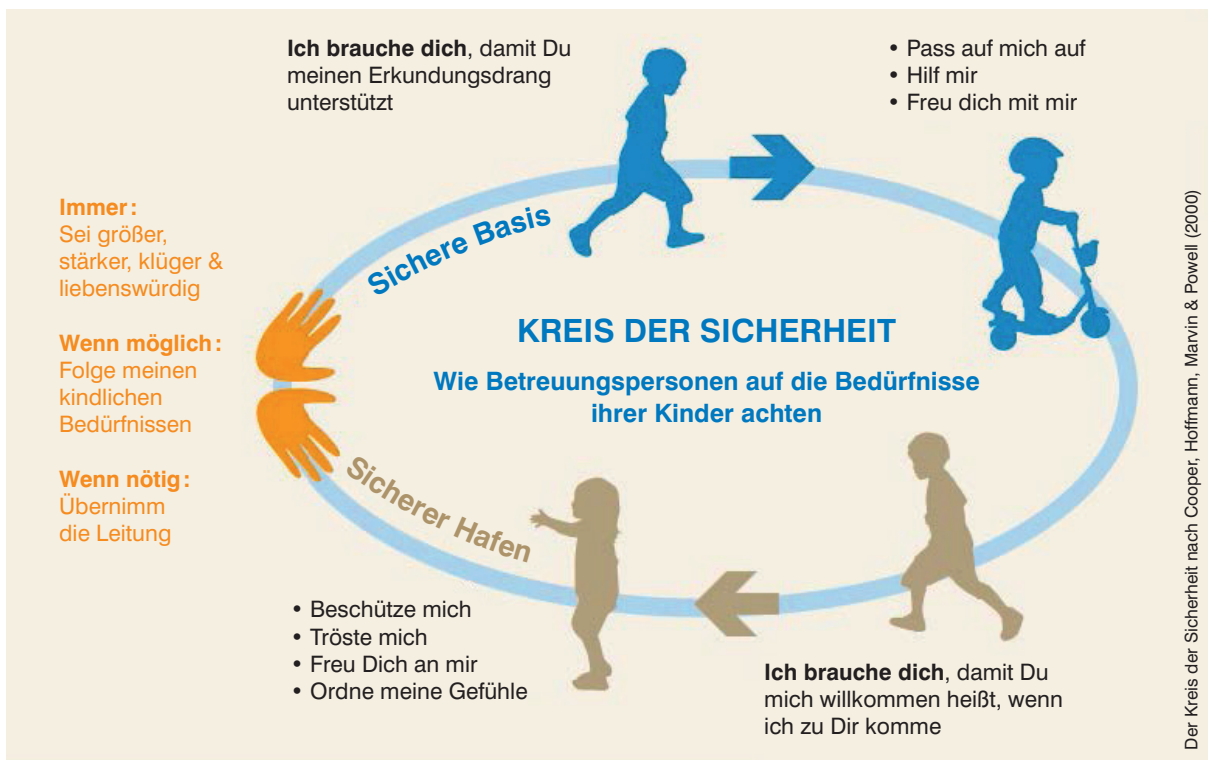


Abbildung 2: Der Kreis der Sicherheit nach Cooper, Hoffmann, Marvin & Powell, 2000.

Entscheidend ist dabei auch das Bewusstsein, dass die Bezugsperson immer stärker und erfahrener ist als das Kind. Um sich sicher fühlen zu können, muss das Kind sich darauf verlassen können, dass die Betreuungsperson, wenn nötig, die Führung übernimmt, um es vor Gefahren zu schützen, um ihm Halt und Orientierung zu geben und um ihm zu helfen, seine Gefühle zu organisieren. Die Aufforderung an die Bindungsperson gegenüber dem Kind immer „liebenswürdig“ zu sein beinhaltet einerseits den Anspruch, dass die Bezugsperson sich der Liebe des Kindes als würdig erweist und andererseits, dass sie ihre eigenen Bedürfnisse und Emotionen selber so reguliert, dass sie damit das Kind in seiner Entwicklung stärkt und nicht etwa beeinträchtigt²⁶.

Die Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes und für das Gelingen der Beziehung zum Kind liegt ausschließlich bei der erwachsenen Bezugsperson – das gilt für Eltern und ganz besonders für professionell ausgebildete und arbeitende Pädagogen.

Je besser es den Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen gelingt, feinfühlig auf die emotionalen Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, umso eher wird sich die Beziehung im Laufe der Zeit in Richtung Partnerschaftlichkeit und selbstbestimmte, aktive Kooperation entwickeln. Versucht man dagegen Kindern ihre emotionalen Bedürfnisse nach Nähe im Zuge der Selbstständigkeitsentwicklung abzutrainieren (z.B. aus der Angst heraus, das Kind zu sehr zu verwöhnen), so begünstigt dies die Entwicklung von belastenden Auseinandersetzungen und anhaltenden Konflikten in der Beziehung, die die Entwicklung der Kinder beeinträchtigen können.

²⁶ Hoffmann Cooper & Powell, 2017, Beckh, Berkic & Mayer, 2018

3. Feinfühligkeit im pädagogischen Kontext: Die Persönlichkeit und Interessen des Kindes respektieren

Feinfühligkeit in jedem Alter setzt voraus, das Kind als eigenständige Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Zielen zu sehen und wertzuschätzen. Wichtig ist dabei die Bereitschaft, sich auf das kindliche Erleben einzulassen, die Perspektive des Kindes zu übernehmen und die Welt mit den Augen des Kindes zu betrachten. So wird es möglich, das Verhalten und die Gefühle des Kindes zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. Besonders wichtig und besonders herausfordernd ist es, die kindlichen Signale richtig zu interpretieren:

Ist das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 1), so braucht das Kind Nähe, Trost, Geborgenheit und Schutz. Gleichzeitig wird es sich aktiv gegen (gut gemeinte) Unterstützungsangebote wehren, die zu mehr Exploration und Selbstständigkeit ermutigen sollen. Ist dagegen das Explorationsverhaltenssystem des Kindes aktiviert (siehe Abbildung 1), möchte es die Welt alleine entdecken und es wird körperliche Nähe und Unterstützung bei Aufgaben, die es selbst bewältigen möchte, als Einschränkung seiner Autonomie erleben und sich dagegen wehren²⁷.

Versucht man, sich in das Kind hineinzusetzen, um die Welt mit den Augen des Kindes zu sehen, dann wird das kindliche Verhalten oft viel verständlicher und auch für die Betreuungspersonen annehmbarer. Kinder, die sich in ihrem emotionalen Erleben wahrgenommen und verstanden fühlen, lernen mit ihren eigenen Gefühlen umzugehen und verhalten sich in der Folge deutlich kooperativer als Kinder, deren Gefühle falsch verstanden oder sogar ignoriert werden²⁸.

Hinter „unangepasstem“ Verhalten und „schlechtem“ Benehmen verbirgt sich sehr häufig der Wunsch nach Sicherheit und emotionaler Verbundenheit.

3.1 Jedes Kind ist „richtig“, wie es ist!

Kinder unterscheiden sich stark in ihrer Persönlichkeit und darin, wie sie mit neuen Situationen (z.B. dem Eintritt in den Kindergarten) umgehen, wie sie ihre Beziehungen gestalten und wie sie am liebsten ihre Zeit verbringen. Allen gemeinsam ist jedoch der Wunsch nach einem Gefühl der emotionalen Verbundenheit mit ihrem Umfeld, in dem sie so akzeptiert werden, wie sie sind.

Es wäre wenig feinfühlig, ein Kind, das sich gerne draußen bewegt, ständig an den Basteltisch zwingen zu wollen, einem Kind, das sich in der Gesellschaft von andern Kindern am wohlsten fühlt, vorzuhalten, dass es sich nie alleine beschäftigen kann, oder ein schüchternes Kind, das in neuen Situationen zunächst gerne im Hintergrund ist, ständig zu ermutigen, sich doch aktiv zu beteiligen. Durch solche (häufig gut gemeinten) Versuche entsteht bei Kindern in dem Alter nur allzu leicht das Gefühl, dass sie so wie sie sind, nicht in Ordnung sind, und sie fangen an, sich für ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zu schämen, was die Entwicklung eines stabilen Selbst- und Identitätsgefühls erheblich beeinträchtigen kann²⁹.

Für die meisten Eltern und pädagogische Fachkräfte ist es ein wichtiges Ziel, die Kinder zu prosozialem Verhalten, Kooperationsfähigkeit und Empathie zu erziehen. Damit dies gelingt, ist es wichtig, den Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen.

Kleine Kinder sind von ihrem Entwicklungsstand her noch nicht dazu in der Lage, vorausschauend zu handeln und die Perspektive einer anderen Person in ihr Handeln einzubeziehen.

Diese Fähigkeiten entwickeln sich erst allmählich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr. Die egozentrische Sichtweise von Kleinkindern geht dabei einzig und allein auf die noch nicht vorhandenen kognitiven Fähigkeiten zurück und sollte nicht als Fehlverhalten interpretiert werden. Im Gegenteil: Kinder, die die Erfahrung machen, dass ihre Perspektive und Sicht der Welt von anderen wahrgenommen und verstanden werden, lernen früher und besser die Perspektive des anderen zu berücksichtigen, was eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie, kooperativem Verhalten und der Fähigkeit, Kompromisse einzugehen, darstellt.

²⁷ Hoffmann Cooper & Powell, 2017

²⁸ Beckh, Berkic & Mayer, 2018

²⁹ Beckh, Berkic & Mayer, 2018, Hoffmann Cooper & Powell, 2017

Ergebnissen der Bindungsforschung zu Folge ist ein feinfühligere Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen der beste Weg, eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind aufzubauen, aufrechtzuerhalten oder wieder herzustellen, wenn die Beziehung ins Ungleichgewicht geraten ist. Es ist also entscheidend zu versuchen, die kindlichen Bedürfnisse aus der Sicht des jeweiligen Kindes zu verstehen. So wird schnell klar, es gibt keine allgemeinen Verhaltensregeln, die für alle Kinder gleichermaßen funktionieren.

3.2 Ziel der Eingewöhnung ist der Aufbau von sicheren Beziehungen

Daher kommt der Eingewöhnung der Kinder in die Kindertageseinrichtung eine so große Bedeutung zu. Ziel einer behutsamen Eingewöhnung ist es, dass das Kind – ausgehend von der sicheren Basis seiner primären Bindungsfigur – die zunächst fremde Umgebung der Kindertageseinrichtung kennen lernen und zu seiner Bezugserzieherin Vertrauen fassen kann³⁰. Ein deutliches Anzeichen von gelungener Eingewöhnung ist, wenn das Kind aktiv bei seiner Erzieherin Trost sucht und findet³¹. Auch im Gruppengeschehen kann beobachtet werden, wie sich Kleinkinder in misslichen und belastenden Situationen ihren Betreuungspersonen zuwenden, um sich trösten zu lassen und Sicherheit zu gewinnen. Diese Beziehungen können als Erzieherin-Kind-Bindungen gelten. Erzieherin-Kind-Bindungen sind aber weder durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung festgelegt, noch können sie die Beziehung zur Mutter ersetzen. Sie scheinen funktionell zunächst auf die Betreuungssituationen in der Krippe beschränkt zu bleiben. Sichere Erzieherin-Kind-Bindungen entstehen in Kindergruppen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieherverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik in der Gruppensituation reguliert. Dieses Erzieherverhalten bildet sich insbesondere in kleinen und stabilen Gruppen aus³².

Um das kindliche Gefühl von Sicherheit und Vertrauen weiter zu stärken, kommt es über die Eingewöhnungsphase hinaus auf gelingende Erzieherin-Kind-Interaktionen an. Entscheidend ist hierbei, dass die Fachkraft die Bedürfnisse des Kindes erkennt und angemessen darauf reagiert.

Im gemeinsamen Alltag und Gruppengeschehen kann man gute Interaktionen daran erkennen, dass die Fachkraft

- mit den Kindern liebevoll und emotional zugewandt kommuniziert
- die meiste Zeit körperlich und emotional verfügbar ist und den Kindern so Sicherheit vermittelt
- die Kinder in herausfordernden Situationen darin unterstützt, ihre Emotionen zu regulieren
- die Kinder darin unterstützt und ermutigt, Neues zu entdecken und Herausforderungen zu bewältigen
- „Hilfe zur Selbsthilfe“ leistet und die Autonomie der Kinder unterstützt, wenn diese an ihre Grenzen stoßen, ohne ihnen die Lösung abzunehmen³³.

Gelingende Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sind von einem hohen Grad an Abgestimmtheit geprägt. Für die Abstimmung im Sinne einer „professionellen Responsivität“ ist es entscheidend, die aktuelle Gefühlslage des Kindes, seinen Entwicklungsstand, eine eventuell vorliegende Behinderung, sein Geschlecht und seine Kultur zu berücksichtigen³⁴.

Um das eigene Verhalten auf die emotionalen Äußerungen des Kindes anzupassen, ist eine genaue Beobachtung der kindlichen Reaktionen erforderlich. Bei Säuglingen und Kindern, die (noch) keine Worte benutzen, erfährt die Fachkraft aus der Mimik, Gestik und Körperhaltung, wie sie sich fühlen. Entscheidend sind die aufmerksame Zugewandtheit und eine „zuhörende“ Haltung. Gute Interaktionen berücksichtigen den aktuellen Entwicklungsstand und die Fähigkeiten des Kindes. Entwicklungsangemessen sind sie dann, wenn sie die Zone nächster Entwicklung anregen. Das Kind wird durch die Unterstützung des Erwachsenen dazu befähigt, etwas zu tun, das es zuvor noch nicht getan hat³⁵.

³⁰ Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

³¹ Ahnert; Pinquart & Lamb, 2006; Ahnert, 2007

³² Ahnert 2006; Ahnert 2007, Ahnert et al., 2012

³³ Lorber & Hanf, 2013

³⁴ Gutknecht, 2012

³⁵ Vygotsky, 1978; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

4. Die Bedeutung von emotional sicheren Erzieherin-Kind-Beziehungen für die kindliche Entwicklung

Bereits in den 1980er Jahren konnte nachgewiesen werden, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenüber ihren Bezugserzieherinnen Bindungen eingehen und bei ihnen Nähe und Sicherheit in emotional belastenden Situationen, ähnlich wie bei ihren Eltern, suchen und die Erzieherin als Sicherheitsbasis nutzen³⁶. Andere Studien zeigten allerdings auch, dass die Betreuung mehrerer Kinder in einem Gruppenkontext die Erzieherin vor besondere Herausforderungen stellt, da sie die Bedürfnisse eines einzelnen Kindes sensitiv beantworten und gleichzeitig mit den Bedürfnissen der Kindergruppe in Einklang bringen muss³⁷.

Gelingt es Erzieherinnen, auch im Gruppenkontext vorwiegend feinfühlig auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen, können sichere Erzieherin-Kind-Bindungen beobachtet werden³⁸. Kinder, die sichere Bindungsbeziehungen zur Bezugserzieherin aufbauen konnten, zeigen eine günstigere Stress- und Verhaltensregulation im Kita-Alltag³⁹, wie, auch langfristig an die Anforderungen des Schulalltages. Dementsprechend kann eine sichere Bindung zur Erzieherin auch maßgeblich zum Schulerfolg von Kindern und deren Bildungskarriere beitragen⁴⁰.

Dennoch hängt die Bindung zur Erzieherin nicht nur von ihrem feinfühligem Verhalten ab, sondern auch von den familiären Erfahrungen, die das Kind in die außerfamiliäre Kleinkindbetreuung mitbringt, welche die Ausbildung einer sicheren Bindung erschweren können⁴¹.

Neuere Untersuchungen von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) zeigen jedoch, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien, mit deutlichen Defiziten in der Bindungsbeziehung zu ihren Müttern, durchaus zu ihren Erzieherinnen sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können. Erstaunlicherweise war die Erzieherin-Kind-Bindung im Gegensatz zur Mutter-Kind-Bindung bei den sozial benachteiligten Kindern sogar von höherer Bindungssicherheit gekennzeichnet. Das unterstützt die Tatsache, dass sich die Bindung zur Erzieherin unbeeinflusst von der Qualität der Mutter-Kind-Bindung entwickelt⁴², sogar wenn diese von starken Bindungsunsicherheiten geprägt ist. Dabei wurde deutlich, dass die positiven Bindungserfahrungen der sozial benachteiligten Kinder mit ihren Erzieherinnen auch mit besserer Verhaltensanpassung einhergingen: Waren sie zur Erzieherin sicher gebunden, zeigten sie geringeres Aggressionsverhalten und eine erhöhte Aufmerksamkeit. Konnten die Kinder zur Erzieherin keine sichere Bindung aufbauen, zeigten sie eine schlechtere Verhaltensregulation⁴³. Wie auch Watamura und Kollegen (2011) am Beispiel der sozial-emotionalen Entwicklung gezeigt haben, verdeutlichen die Ergebnisse zur Verhaltensanpassung erneut, wie abhängig die Entwicklungskonsequenzen der sozial benachteiligten Kinder von qualitativ hochwertig gestalteter Betreuung sind.

Die Befunde von Eckstein-Madry und Ahnert (2016), dass sogar Kinder mit sehr dysfunktionalen Beziehungserfahrungen in der Familie, zu ihren Bezugserzieherinnen sichere Bindungsbeziehungen aufbauen können, und diese ihnen helfen, ihre Verhaltensregulation zu verbessern, sind insofern erstaunlich, weil die Zusammenarbeit mit Kindern im Kita-Alltag dann besonders herausfordernd ist, wenn diese wenig soziale und emotionale Kompetenzen mitbringen⁴⁴. Kinder aus belasteten Familien zeigen häufig Verhaltensprobleme, die auf geringe soziale und emotionale Kompetenzen hinweisen⁴⁵ das gilt insbesondere für Kinder, die mehreren Risiken ausgesetzt sind⁴⁶. Damit wird auch deutlich, dass die Bildungsbegleitung von Kindern, die vielen sozialen und emotionalen Risiken im familiären Umfeld ausgesetzt sind, sehr hohe soziale und emotionale Kompetenzen bei den Lehrenden und Erziehenden voraussetzt.

³⁶ Cummings, 1980

³⁷ Ahnert, Pinquart und Lamb, 2006; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

³⁸ Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006

³⁹ Ahnert & Eckstein-Madry, 2015

⁴⁰ Ahnert und Harwardt, 2008; Ahnert et al., 2012

⁴¹ vgl. Ritchie & Howes, 2003

⁴² Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006

⁴³ Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁴⁴ Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Salisch & Kraft, 2010

⁴⁵ Schreyer & Petermann, 2010

⁴⁶ Robert-Koch Institut KiGGS Studie 2008, S.88f

4.1 Frühe Interaktionserfahrungen wirken sich auf Gehirnentwicklung, Emotionsregulation und Stressbewältigung aus

Kinder kommen immer jünger und für immer mehr Stunden pro Tag und Woche in Kindertageseinrichtungen. Laut statistischem Bundesamt (2012) hat sich die Zahl der Kinder, die eine durchgehende Betreuungszeit von mehr als 7 Stunden pro Betreuungstag haben, in den vergangenen Jahren weiter erhöht. Die sogenannte „Ganztagsquote“, das heißt der Anteil der Kinder mit mehr als 7 Stunden Betreuung pro Tag an allen Kindern der jeweiligen Altersgruppe, liegt bei den unter 3-Jährigen jedoch nach wie vor weit unter der Quote der 3- bis 5-Jährigen. So wurde im März 2012 bundesweit mehr als jedes siebte Kind (14,6 %) unter 3 Jahren mehr als 7 Stunden in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege betreut. Gegenüber 2007 bedeutet dies eine Verdoppelung (2007: 7,3 %). Damit kommt dem pädagogischen Personal in Kindertageseinrichtungen eine große Bedeutung als Bezugsperson für die ihnen anvertrauten Kinder zu, da das Wohlergehen der Kinder in der Einrichtung von der Fähigkeit und Bereitschaft der Erzieherinnen abhängt, über Beziehungs- und Interaktionsqualität die Emotionsregulation und Stressbewältigung der Kinder tagtäglich aufs Neue zu unterstützen und zu begleiten.

Die Erkenntnisse aus der Neurobiologie und Gehirnforschung zeigen, wie sich frühe Interaktionserfahrungen mit den primären Bezugspersonen auf die Entwicklung im kindlichen Gehirn auswirken. Das menschliche Gehirn erfährt in den ersten Lebensjahren nicht nur ein enormes Wachstum, sondern auch eine starke Verdichtung der neuronalen Netzwerke. Bei dem Säugling sind insbesondere die Areale im Gehirn, in denen die starken Gefühle wie Wut, Furcht oder Trennungsangst entstehen, noch wenig mit den Gebieten im Gehirn verbunden, die helfen, diese Gefühle zu regulieren. Damit neue Verbindungen zwischen verschiedenen Gehirnarealen entstehen können, müssen bestimmte Stellen im Gehirn gleichzeitig stimuliert werden, denn nur das gleichzeitige Aktivieren von verschiedenen Nervenzellen führt zu bleibenden Strukturveränderungen, also zu neuen und bleibenden Verbindungen⁴⁷.

Hier spielt die feinfühlig Interaktion der Bezugsperson mit dem Kind eine entscheidende Rolle. Denn nur durch die Interaktion mit den vertrauten Bezugspersonen werden die wichtigen Areale im Gehirn des Kindes so aktiviert, dass neue Vernetzungen entstehen können. Ganz besonders gilt dies für die Vernetzungen zwischen den Gehirnarealen, in denen Gefühle entstehen und denen, wo diese Gefühle reguliert werden. Dies erklärt auch, warum „Baby-TV“ oder „Baby-Einstein-Videos“, die Anfang der 2000 Jahre vermarktet wurden, um neuronale Zeitfenster bei der Gehirnentwicklung von Säuglingen und Kleinkindern zu nutzen und somit eine kognitive Förderung versprochen, nicht nur wirkungslos, sondern deren Nutzung sich auf die kognitive und insbesondere Sprachentwicklung der Kleinkinder nachweislich negativ auswirkte⁴⁸.

Die Unterstützung und emotionale Verfügbarkeit der Bindungsperson ist also Voraussetzung für die Entwicklung einer adaptiven Emotionsregulation. Eine adaptive Emotionsregulation ist ein zentrales Merkmal einer resilienten Persönlichkeit. Im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit wirken die primären Bezugspersonen als externe Organisatoren für ihre Kinder, indem sie ihnen helfen, ihre Gefühle zu regulieren. In ihrer Entwicklung zeigen Kinder eine zunehmend selbstständige Regulation ihrer Gefühle. Sie wenden dabei die Emotionsregulationsmuster an, die sie in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen gelernt haben. Gleichzeitig sind Kinder bis ins Jugendalter hinein, bei hoher emotionaler Belastung, auf die Hilfe von erwachsenen Bezugspersonen angewiesen, um ihre Gefühle „wieder in Ordnung zu bringen“.

Das ist die wichtigste Funktion von Bindungsbeziehungen und zugleich Kennzeichen für sichere Bindungsbeziehungen, wenn Kinder bei ihrer Bezugsperson immer dann Zuwendung, Trost und Unterstützung erfahren, wenn sie selber (emotional) an ihre Grenzen stoßen⁴⁹.

⁴⁷ Braun et al., 2002

⁴⁸ Zimmermann, Christakis & Meltzoff, 2007

⁴⁹ Grossmann & Grossmann, 2012; Zimmermann, 2000; Becker-Stoll, 2013

4.2 Beziehungs- und Interaktionsqualität wirkt sich auf die Entwicklung von Kindern aus

Mittlerweile gibt es eine wachsende Anzahl von Studien, die Zusammenhänge zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand von Kindern in Sprache, Kognition und sozial-emotionalen Kompetenzen bestätigen⁵⁰. Insbesondere die Daten der NICHD-Studie belegen empirisch sowohl den Einfluss von Familienfaktoren als auch den der außerfamiliären Betreuung auf die kindliche Entwicklung. So fanden sich beispielsweise längsschnittliche Zusammenhänge zwischen einer niedrigen Qualität der außerfamiliären Betreuung und späterem externalisierendem Problemverhalten der Kinder: Negative Effekte des Besuchs einer Kindertageseinrichtung mit niedriger Qualität zeigten sich vor allem dann, wenn die Kinder sehr viel Zeit in der Einrichtung verbrachten und wenn die Gruppen sehr groß waren⁵¹. Zwar fielen die Effektstärken der Einrichtungsqualität insbesondere im Vergleich zu dem Einfluss der Familie eher gering aus, dennoch dürfen diese Einflüsse in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Bei Kindern, die in ihren Familien keine ideale Betreuung erfahren, kann eine außerfamiliäre Betreuung mit ausgezeichneter Qualität kompensatorisch wirken und Defizite in der sozialen Entwicklung sowie Problemverhalten vorbeugen⁵². Erfahren diese Kinder dagegen auch in der außerfamiliären Betreuung eine niedrige Qualität, so wirkt sich dies zusätzlich negativ auf ihre Entwicklung aus⁵³.

Aufgrund der emotionsregulierenden Funktion von Bindungen ist davon auszugehen, dass eine sichere Erzieherin-Kind-Bindung auch Einfluss auf die kindliche Stressregulation haben muss. Bisher haben sich nur wenige Studien mit diesem Einfluss auseinandergesetzt. Schätzen die Erzieherinnen die Bindungssicherheit der Kinder zu sich selbst ein, kann ein positiver Effekt auf die Stressregulation des Kindes gezeigt werden, wenn die Erzieherin sich dem Kind nah fühlte⁵⁴. Ähnliche Effekte konnten auch für warme und harmonische Lehrerin-Schüler-Beziehungen nachgewiesen werden, die mit besserer Stressregulation bei den Schulanfängern einhergingen⁵⁵.

In der bereits zitierten Untersuchung von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) wurde bei den Kindern aus sozial benachteiligten Familien nicht nur die Bindungsbeziehung zur Mutter und später zur Erzieherin erhoben und mit einer Kontrollgruppe von Kindern aus Mittelschichtsfamilien verglichen, sondern auch die Stressregulation im Übergang in die Kindertageseinrichtung. Dabei wurde die Wirkung der Erzieherin-Kind-Bindung auf die alltägliche Stressregulation von Kindern, die am Wochenanfang und -ende auf der Basis von Cortisol-Tagesprofilen (am Montag, Freitag und Sonntag einer Woche) analysiert. Die Kinder aus sozial benachteiligten Familien zeigten dabei im Vergleich zu einer Kontrollgruppe prinzipiell höhere Cortisolwerte und gleichzeitig flachere Cortisol-Tagesprofile. Wie in früheren Studien bestätigen diese Ergebnisse die eingeschränkte Fähigkeit zur Regulierung des Stresses bei sozial benachteiligten Kindern, wobei das Stresssystem durch die aversiven, familiären Erfahrungen dauerhaft alarmiert zu sein scheint, was das tagtägliche Herabregulieren des erlebten Stresses erschwert⁵⁶. Umso erstaunlicher ist es, dass in der Untersuchung von Eckstein-Madry und Ahnert (2016) eine höhere Bindungssicherheit zur Erzieherin mit einer besseren Stressregulation des Kindes am Freitag assoziiert war. Offenbar gelang es diesen Erzieherinnen, ihre Bezugskinder in alltäglichen Herausforderungen effektiv zu unterstützen. Von dieser feinfühligem Begleitung können insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren, da sie mit einer verbesserten Stressregulation ihren ohnehin erhöhten Tagesprofilen zumindest am Ende der Woche entgegenwirken können⁵⁷. Aber auch Vierjährige, die in ihren Familien viel Zuwendung und Anregung erfahren, profitieren in ihrer sozialen, kommunikativen und kognitiven Entwicklung zusätzlich von einer positiven Beziehung zu ihrer Bezugserzieherin (Einschätzung der Beziehungsqualität zum Zielkind durch die Erzieherin). Der Einfluss einer positiven Erzieherin-Kind-Beziehung auf die Entwicklung aller Jungen und insbesondere auf Jungen mit Migrationshintergrund war in dieser Studie allerdings noch deutlich höher⁵⁸.

⁵⁰ z.B. Burchinal et al., 2008

⁵¹ Belsky, 2009; McCartney et al., 2010

⁵² vgl. Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁵³ Watamura et al., 2011

⁵⁴ Badanes, Dmitrieva und Watamura, 2012

⁵⁵ Ahnert et. al., 2012

⁵⁶ vgl. Flinn, 2006; Lupien, King, Meaney & McEwen, 2001; Saridjan et al., 2010

⁵⁷ Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁵⁸ Mayer, Beckh, Berkich & Becker-Stoll, 2013

5. Soziale und emotionale Kompetenzen als Voraussetzung für pädagogische Qualität

Aktuelle Forschungen zur Beziehungsqualität (wie die Erzieherin ihre Beziehung zu einem bestimmten Kind wahrnimmt), Bindungsqualität (Beobachtungen des kindlichen Bindungsverhaltens gegenüber seiner Bezugserzieherin) und zur Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (wissenschaftlich beobachtet und nach bestimmten Dimensionen ausgewertet) zeigen deutlich, dass die Qualität dieser Beziehungs-, Bindungs- und Interaktionserfahrung darüber entscheidet, ob der Besuch einer Kindertageseinrichtung für das Wohlergehen, die Entwicklung und Bildung der Kinder förderlich ist oder nicht⁵⁹.

Insbesondere der Aspekt der emotionalen Unterstützung ist für Kinder von größter Bedeutung sowohl für die Entwicklung sozialer als auch kognitiver Kompetenzen⁶⁰. Denn Kinder lernen vor allem von Menschen, in sozialen Interaktionen und durch emotionale Beziehung zu ihnen. Deshalb hängt der Ertrag früher Bildungsprozesse von Beziehungs- und Bindungsprozessen ab. Bildungsangebote werden nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen, wenn sie in funktionierenden Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen. In einer solchen Beziehung kann das Kind sich als aktiv handelnde und selbstwirksame Person erleben⁶¹. Die Beziehungsqualität zwischen Lehrendem und Lernenden wirkt sich auf Kompetenzentwicklung und damit den Lernerfolg nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern im gesamten Bildungsverlauf deutlich aus⁶².

Grundlegend wichtig für das Gelingen von Beziehungs- und Interaktionsqualität scheint also die Kompetenz der Fachkraft zu sein, Interaktionen individuell abgestimmt auf das einzelne Kind zu gestalten, ohne dabei das Gruppengeschehen aus dem Auge zu verlieren⁶³. Somit sind Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse: eine hohe individuelle Beziehungsqualität⁶⁴ und professionelle Responsivität und feinfühlig emotionale Unterstützung⁶⁵ sowie eine gute Organisation der Lernsituation⁶⁶. Eine gute Organisation der Lernsituation hilft nicht nur Kindern, sich zu orientieren und selbstwirksam und aktiv am Geschehen teilzunehmen, sondern trägt auch entscheidend zur Stressreduktion im Erleben der pädagogischen Fachkräfte bei, was wiederum Voraussetzung für eine feinfühlig Kind- und gruppenbezogene Interaktion ist⁶⁷.

Ob Erzieherinnen über diese sozialen und emotionalen Regulationskompetenzen verfügen oder nicht, entscheidet nicht nur über das Wohlergehen der ihr anvertrauten Kinder in der Kindertageseinrichtung, sondern auch über deren weitere Entwicklung⁶⁸.

Die Forschung zum sozial-emotionalen Lernen zeigt eindrücklich, dass soziale und emotionale Kompetenzen mit die wichtigste Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungs- und Lebensverlauf sind⁶⁹.

Die Bedeutung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden für die weitere Bildungsentwicklung muss in den Mittelpunkt der Diskussion um Qualität in der Frühpädagogik gestellt werden.

Lehren und Lernen in Bildungseinrichtungen beinhaltet gleichermaßen soziale, emotionale und kognitive Komponenten. Kinder lernen typischerweise nicht alleine sondern in Zusammenarbeit mit ihren pädagogischen Fachkräften, in Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und mit der Unterstützung ihrer Familien. Emotionen können die Lernmotivation, die Anstrengungsbereitschaft und damit den Bildungserfolg unterstützen oder beeinträchtigen. Beziehungserfahrungen und emotionale Prozesse beeinflussen, wie und was wir lernen. Daher müssen sowohl Bildungseinrichtungen als auch Familien diese sozialen und emotionalen Aspekte von Lernen wirksam umsetzen, zum Wohle aller Kinder⁷⁰.

⁵⁹ Mashburn et al., 2008; Burchinal, Kainz & Cai, 2011; Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013; Ahnert & Eckstein-Madry, 2015

⁶⁰ vgl. z.B. Pianta, 2017; Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017

⁶¹ Ahnert, 2006, 2010

⁶² Kuhl, Müller-Using, Solzbacher, Warnecke, 2011; Ahnert & Harwardt, 2008; Spilt, Hugh, & Kwok, 2012

⁶³ Ahnert, 2006, 2007, 2010; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

⁶⁴ Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000a,b

⁶⁵ Whitebook, Howes & Phillips, 1990; Gutknecht, 2012, Ahnert & Eckstein-Madry, 2015; Pianta, 2017

⁶⁶ Hamre & Pianta, 2007; Siraj-Blatchford et al., 2002; Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017

⁶⁷ Becker-Stoll, Niesel, & Wertfein, 2014

⁶⁸ Ahnert 2010, Ahnert & Harwardt, 2008; Ahnert et al., 2012

⁶⁹ Durlak et al., 2015

⁷⁰ Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015

Im *Handbook of Social and Emotional Learning*, das Ende 2015 von Durlak, Domitrovich, Weissberg und Gullotta herausgegeben wurde, wird nach fast 20 Jahren Forschung dargelegt, warum diese soziale und emotionale Regulationskompetenz der pädagogischen Fachkräfte für die weitere Entwicklung und auch für die Bildung der ihnen anvertrauten Kinder so bedeutsam ist und warum soziale und emotionale Kompetenzen bei der Bildung vom Elementarbereich über die Primar- und Sekundarschulen bis zu den Berufs- und Hochschulen entscheidend sind, genauso wie in der Familie und in anderen außerschulischen Lernorten.

5.1 Definition von sozial-emotionalem Lernen (SEL)

Sozial-emotionales Lernen (SEL) wird als Prozess definiert, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, Gefühle zu erkennen und regulieren zu können, sich positive Ziele zu setzen und diese zu erreichen, die Perspektive anderer wertschätzen zu können, positive Beziehungen zu anderen aufzubauen und zu erhalten, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen und konstruktiv mit anderen zu interagieren⁷¹.

Sozial-emotionales Lernen (SEL) bietet ein Fundament für angstfreies und positives Lernen und stärkt die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, auf ihrem Bildungsweg, in ihrer beruflichen Entwicklung und in ihrem Leben nachhaltig erfolgreich zu sein. Der aktuelle Forschungsstand zum sozial-emotionalen Lernen zeigt, dass durch SEL das prosoziale Verhalten zunimmt (z.B. Freundlichkeit, Bereitschaft zum Teilen, Mitgefühl), die Einstellung der Kinder gegenüber der Einrichtung verbessert wird und emotionale Belastungen und Stress bei Kindern verringert wird. Effektive Programme zum sozial- emotionalen Lernen beinhalten entsprechende Umsetzungen in den Kindergruppen, in der gesamten Einrichtungs- Organisation, unter Einbezug der Familien, der Kinder und des Sozialraumes⁷².

Wird **sozial-emotionales Lernen** effektiv in Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen umgesetzt, dann können nach Durlak und Kollegen (2015) folgende zentrale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen kontinuierlich gestärkt werden:

1. Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit (*self-awareness*)
2. Selbstregulation (*self-management*)
3. Soziale Wahrnehmung/Soziale Achtsamkeit (*social awareness*)
4. Beziehungskompetenz (*relationship skills*)
5. Verantwortungsvolle Entscheidungen treffen (*responsible decision-making*)

Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit bedeutet, die eigenen Emotionen, Ziele und Werte zu verstehen. Dies beinhaltet eine genaue Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, positive Einstellungen zu sich und anderen zu haben, sich als selbstwirksam zu erfahren und optimistisch zu sein. Ein hohes Maß an Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit setzt die Fähigkeit voraus, zu erkennen, wie die eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Selbstregulation erfordert Fertigkeiten und Einstellungen, die eine Regulierung der eigenen Emotionen und des eigenen Verhaltens ermöglichen. Dies beinhaltet die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben, mit Stress umzugehen, Impulse zu kontrollieren und auch bei Schwierigkeiten durchzuhalten und ausdauernd zu sein, um selbstgesetzte Ziele zu erreichen.

Soziale Wahrnehmung/Achtsamkeit beschreibt die Fähigkeit, andere zu verstehen, empathisch zu sein, Mitgefühl zu zeigen und sich einzusetzen für diejenigen, die eine andere Herkunft haben oder aus einer anderen Kultur kommen. Soziale Wahrnehmung beinhaltet auch, soziale Verhaltensnormen zu verstehen und die Ressourcen von Familie, Schule und Sozialraum anzuerkennen und zu nutzen.

Beziehungskompetenz hilft Kindern und Heranwachsenden, gesunde und positive Beziehungen aufzubauen und aufrecht zu erhalten, und sich gemäß sozialen Normen zu verhalten. Beziehungskompetenz beinhaltet die Fähigkeiten zur klaren Kommunikation, zum aktiven Zuhören, zur Kooperation, zum Widerstand gegen unangemessenen Gruppendruck, zur konstruktiven Konfliktlösung und die Fähigkeit Hilfe zu holen, wenn diese benötigt wird.

⁷¹ Elias et al., (1997)

⁷² Durlak et al., 2011, Brackett, Rivers und Salovey, 2011; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015)

Verantwortungsbewusste Entscheidungen treffen, heißt zu lernen, konstruktive Entscheidungen bezüglich des eigenen Verhaltens und der sozialen Interaktionen in verschiedenen Situationen zu treffen. Es erfordert die Fähigkeit, ethische Normen, Sicherheitsaspekte, angemessene Verhaltensweisen, die eigene Gesundheit sowie die der anderen und das eigene Wohlbefinden sowie das der anderen, zu berücksichtigen und in Betracht zu ziehen, sowie die Fähigkeit, die Folgen des eigenen Verhaltens realistisch einzuschätzen.

Kinder und Jugendliche kommen in Bildungssettings und im Alltag besser zurecht, wenn sie sich selbst gut kennen und gut regulieren können, wenn sie die Perspektive anderer verstehen und konstruktiv mit anderen zusammenarbeiten können oder fähig sind, sinnvolle Entscheidungen bezüglich persönlicher und sozialer Ziele treffen können⁷³.

5.2 Umsetzung von sozial-emotionalem Lernen in Bildungseinrichtungen

Soziale und emotionale Entwicklung für alle Kinder im pädagogischen Alltag zu fördern, heißt, soziale und emotionale Kompetenzen vorbildlich umzusetzen und aktiv zu lehren, Kindern Gelegenheiten zu bieten, in denen sie diese Kompetenzen einüben und vertiefen können und Kindern die Möglichkeit zu bieten, in vielen unterschiedlichen Situationen diese sozialen und emotionalen Kompetenzen anzuwenden⁷⁴.

Pädagogische Fachkräfte können natürlich die sozialen Kompetenzen der Kinder durch ihr eigenes positives Interaktionsverhalten fördern, sowohl in der Interaktion mit einzelnen Kindern als auch mit Gruppen oder anderen Erwachsenen, während des gesamten pädagogischen Alltags. Erzieherin-Kind Interaktionen unterstützen das sozial-emotionale Lernen dann, wenn sie zu positiven Erzieherin-Kind-Beziehungen führen, Fachkräften ermöglichen, sozio-emotionale Kompetenzen vorzuleben und wenn sie die aktive Teilhabe der Kinder fördern. Verhaltensweisen der Fachkräfte, die Kindern emotionale Unterstützung zukommen lassen, ermöglichen es Kindern, ihre Bedürfnisse zu äußern, Autonomie zu erfahren und sich kompetent zu erleben – was jeweils zu Wohlbefinden, besserer Teilhabe und Kompetenzentwicklung bei den Kindern führt⁷⁵.

Leitungen von Kindertageseinrichtungen (Schulen) spielen eine entscheidende Rolle dabei, für die gesamte Einrichtung auf verschiedenen Ebenen Entscheidungen zu treffen, die zu einem positiven (Schul-)Klima beitragen, wie z.B. kompetentes und beispielhaftes soziales und emotionales Verhalten der Erwachsenen sowohl untereinander als auch gegenüber den Kindern (Schülern). Dafür müssen gemeinsam klare Verhaltensregeln, Werte und Ziele sowohl für Kinder (Schüler), als auch für das pädagogische und nichtpädagogische Personal entwickelt werden und Teams gebildet werden, die sich für die Weiterentwicklung des (Schul-)klimas engagieren⁷⁶.

In einer Meta-Analyse von Durlak et al. (2011) mit über 213 Studien zur Umsetzung von SEL-Programmen in Schulen, an denen insgesamt 270.034 Schüler im Alter von 5 bis 18 Jahren teilnahmen, erwiesen sich die mittleren Effektstärken als signifikant (durchschnittliche Effektstärke von 0.30 mit einem Konfidenzintervall von 0.26-0.33), d.h. die Schüler, die an SEL Programmen teilgenommen haben, zeigten im Anschluss daran höhere soziale und emotionale Kompetenzen, positivere Einstellungen gegenüber sich und anderen, positiveres Sozialverhalten, weniger Problemverhalten und weniger emotionalen Stress. Obwohl es nicht intendiertes Ziel der SEL-Programme war, Schulleistungen im Sinne von kognitiven Kompetenzen zu verbessern, zeigte sich in der Meta-Analyse, dass eine Teilnahme an SEL-Programmen bei den Kindern mit im Durchschnitt um 11% besseren Schulleistungen, einherging⁷⁷. Diese Ergebnisse zeigen, dass es nicht darum geht, soziale und emotionale Regulationskompetenzen gegen kognitive Kompetenzen auszuspielen, sondern zu kennen, dass soziale und emotionale Kompetenzen wichtige Voraussetzungen für den nachhaltigen Erwerb kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten sind.

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen erneut, dass Bildungsangebote nur dann von Kindern und Heranwachsenden wirklich angenommen werden, wenn sie in funktionierenden Beziehungen eingebettet sind, die mit denen bestehen, die dem Kind Bildung vermitteln wollen.

⁷³ Brackett, Rivers & Salovey, 2011; Durlak et al., 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015

⁷⁴ Williford & Sanger Wolcott, 2015

⁷⁵ vgl. auch Bierman & Motamedi, 2015; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁷⁶ Patti, Senge, Madrazo & Stern, 2015

⁷⁷ Durlak, et al., 2011

6. Der ethische Anspruch auf pädagogische Qualität: Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen setzen sich unter besonderer Berücksichtigung seelischer Verletzungen für die international gültigen Kinderrechte und für das Gewaltverbot in der Erziehung ein, das in nationalen demokratischen Verfassungen und Gesetzen verankert ist. Sie wenden sich zugleich gegen alle Formen der Gewalt und beziehen die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein. Die Reckahner Reflexionen betreffen alle Kinder und Jugendlichen in vielfältigen Lebenslagen und tragen zu Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen Handelns bei. Seelische Verletzungen kommen zu oft vor und werden zu wenig beachtet.

Viele pädagogische Fachkräfte realisieren alltäglich genügend gute pädagogische Beziehungen. Sie zeigen, dass es im Bildungssystem möglich ist, die Lernenden respektvoll anzusprechen. Aber zugleich erfahren Kinder und Jugendliche auf allen Bildungsstufen Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten. Durchschnittlich sind mehr als 5 Prozent aller pädagogischen Interaktionen als sehr verletzend und weitere 20 Prozent als leicht verletzend einzustufen. Seelische Verletzungen sind die Gewaltform, von der Kinder und Jugendliche am häufigsten betroffen sind. Die Reckahner Reflexionen machen auf seelische Verletzungen aufmerksam, um zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen.

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche brauchen gute pädagogische Beziehungen, damit Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen: Anerkennung trägt dazu bei, dass Kinder ihre Rechte und ein erfülltes Leben genießen können. Seelische Verletzungen beschädigen das emotionale, soziale und kognitive Gedeihen aller Kinder.

Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse von Kindern fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Achtung der Menschenrechte, Bildung, Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme.

Notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit manipulierenden, ausgrenzenden und etikettierenden Erziehungsmethoden, die häufig kurzfristige Erfolge versprechen und die den Grund für Störungen nur bei Kindern und Jugendlichen suchen und den Anteil von Erwachsenen daran ausblenden. Die Reckahner Reflexionen dienen der Auseinandersetzung mit der Ethik pädagogischer Beziehungen in Teams und Kollegen sowie auf weiteren Handlungsebenen:

Pädagogische Situationen brauchen Reflexion, weil sie einzigartig, unvorhersehbar und widersprüchlich sind. Die Reckahner Reflexionen formulieren wegweisende menschenrechtliche Grundlagen. Sie sollen helfen, pädagogische Situationen kollegial zu überdenken und an den Kinderrechten auszurichten. Zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen regen die Reckahner Reflexionen Initiativen auf allen Handlungsebenen des Bildungswesens sowie internationale Kooperation an.

Daraus wird der ethische Anspruch auf Qualität von pädagogischen Beziehungen abgeleitet, basierend auf dem Konzept der Anerkennungspädagogik und entsprechender empirischer Beobachtungen in Bildungseinrichtungen, sowie historisch abgeleitet von den pädagogischen Überlegungen der Aufklärung (Prenzel, Heinzl, Reitz, & Winklhofer, 2017)⁷⁸.

⁷⁸ Prenzel, A.; Heinzl, F., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Herausgegeben vom Institut für Menschenrechte. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien/reckahner-reflexionen>

Die zehn Leitlinien

Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zur Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

Abbildung 3: Die zehn Leitlinien aus: Prengel, Heinzl, Reitz, & Winklhofer (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, S. 4. Herausgegeben vom Institut für Menschenrechte.

Die Autorinnen der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen gehen davon aus, dass gute pädagogische Beziehungen ein Fundament dafür bilden, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Darum soll mit den hier vorliegenden ethischen Leitlinien die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Bildungseinrichtungen gestärkt werden. Die Leitlinien sollen Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen. Sie wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens⁷⁹.

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen dazu, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern.

7. Fazit

Kindertageseinrichtungen und Schulen stehen vor der Herausforderung interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln und Mehrsprachigkeit zu fördern, um Kindern und Familien aus zunehmend unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sozioökonomischen Hintergründen in partnerschaftlicher Zusammenarbeit bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung für ihre Kinder anbieten zu können. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte in Schulen arbeiten schon heute mit Kindern, die sehr unterschiedliche Voraussetzungen, z.B. in ihren sozialen und kognitiven Kompetenzen oder in ihren sozioökonomischen Ressourcen, mitbringen. Den Bildungseinrichtungen im Elementarbereich kommt die Aufgabe zu, allen Kindern den Erwerb von emotionalen und sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Ganz besonders wichtig ist das Erlernen und Einüben von sozialen und emotionalen Kompetenzen für diejenigen Kinder, die in ihren Familien darin wenig Unterstützung erfahren. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Lehrenden und Erziehenden selber über hohe soziale und emotionale Kompetenzen verfügen und das sozial-emotionale Lernen ins Zentrum der frühen Bildungsbemühungen gesetzt wird. Die Chancen, die frühe Bildung bietet, können nur dann von allen Kindern angenommen und wahrgenommen werden – im Sinne von aktiver Teilhabe. Nur dann kann das Recht eines jeden Kindes auf bestmögliche Bildung, Erziehung und Betreuung realisiert werden.

⁷⁹ Prengel, Heinzl, Reitz, & Winklhofer, 2017, S. 4

Literatur

- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre* (6), 18-23.
- Ahnert, L. (2007a). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In: M. Hasselhorn/W. Schneider (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie* (S. 479-488). Bern: Hogrefe.
- Ahnert, L. (2007b). Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L. & Eckstein-Madry, T. (2015). Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren. In: O. Kapella (Hrsg.). *Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse, ÖIF Forschungsbericht Nr. 15/2015* (S. 6-34). Eigenverlag: Wien.
- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145-159.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14, 249-263.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Ahnert, L./Milatz, A./Kappler, G./Schneiderwind, J./Fischer, R. (2013): The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49(3), 554-567.
- Ainsworth, M.D.S. & Bell, S. M. (1974/2003). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S. 217-241). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M.D.S. (1974/2003). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S. 414-421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anders, Y. (2013) : Stichwort : Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 2, 237-275.
- Badanes, L. S., Dmitrieva, J., & Watamura, S. E. (2012). Understanding cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 156-165.
- Becker-Stoll, F., & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 845-855). Wiesbaden: Springer/VS.
- Becker-Stoll, F., Niesel R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Beckh, K., Berkic, J. & Mayer, D. (2016). Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen. Beziehungen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren gestalten. Verfügbar unter www.ifp.bayern.de
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014) Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3(2), 73-81.

- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, 2013, 44-48.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Betreuungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2/2014.
- Belsky, J. (2009). Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? *Social Development*, 18, 230-238.
- Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2008) Krippenkinder integrieren. *Betreuung, Bildung und Erziehung der 0-3-Jährigen. Klein & Groß* (1), 7-9.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In: Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 135-151). New York: The Guilford Press.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis (deutsch: *Bindung*. München: Kindler, 1975).
- Bowlby, J. (1987/2003) *Bindung*. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S. 22-28). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brackett, M. A., Rivers S. E., & Salovey P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (1), 88-103.
- Braun, A.K., Bock, J., Gruss, M., Helmeke, C. Ovtsharoff, W. Schnabel, R. Ziabreva, I. & Poeggel, G. (2002): Frühe emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: B. Strauß, A. Buchheim, H. Kächele, (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung – Methoden und Konzepte*. (S. 121-128) Schattauer: Stuttgart.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Sciences*, 12 (3), 140-153.
- Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and daycare. *Developmental Psychology*, 16, 31-37.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: M. Kernis (Hrsg.) (1995). *Efficacy, agency, and self-esteem* (S. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L./Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In: Boggiano, A. K./Pittman, T. S. (Hrsg.) (1992). *Achievement and motivation: a social-developmental Perspective* (S. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015) *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: The Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Eckstein-Madry, T., & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Wie Bindungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. *Familiendynamik*, 4, 304-311.

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Heynes, N. M., et al. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flinn, M. V. (2006). Evolution and ontogeny of stress response to social challenges in the human child. *Developmental Review*, 26, 138-174.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C., Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen, *Frühe Bildung*, 2, 59-71.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2012). Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gutknecht, D. (2012). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88-123.
- Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2007): Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In: R.C. Pianta/J.C. Martha/K.L. Snow (Hrsg.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (S. 49-84). Baltimore: Brookes.
- Howes, C. (2000a). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9 (2), 191-204.
- Howes, C. (2000b). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In: D. Cryer/T. Harms (Hrsg.). *Infants and toddlers in out-of-home care* (S. 87-223). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Howes, C. (2000b). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In: D. Cryer & T. Harms (Hrsg.). *Infants and toddlers in out-of-home care* (p. 187-223). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Howes, C./Hamilton, C. E./Matheson, C. C. (1994): Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65 (1), 253-263.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011). Bildung braucht Beziehung. Herder: Freiburg im Breisgau.
- Lorber, K., & Hanf, J. (2013). Beziehungsdidaktik in der Krippe. In: N. Neuß (Hrsg.). *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (112-123). Berlin: Cornelsen.
- Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13, 653-676.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung: Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 803-816.
- Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) – Ergebnisbericht der Untersuchung in Bayern (IFP-Projektbericht 25/2013). München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- McCartney, K. (1984): The effect of quality day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.

McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub K. L., Owen M. T. & Belsky J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behaviour. *Developmental Psychology*, 46, 1-17.

O'Connor, E./McCartney, K. (2007): Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.

Patti, J., Senge, P., Madrazo, C. & Stern, R. S. (2015). Developing Socially, Emotionally and Cognitively Competent School Leaders and Learning Communities. In: A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 244-259). New York: The Guilford Press.

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.

Pianta, R. C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 22-34). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pianta, R. C./LaParo, K. M./Hamre, B. K. (2008): *The Classroom Assessment Scoring System. Manual, pre-K*. Baltimore: Brookes.

Prenzel, A. (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WiFF-Expertisen Nr. 5. München, 2. überarb. Auflage.* URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf

Prenzel, A./Heinzel, F./Reitz, S./Winklhofer, U. (2017): *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen.* (Broschüre, Flyer und Plakat). Rochow: Rochow Edition. URL: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckahnerreflexionen.html>

Prenzel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge.* Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Ritchie, S., & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.

Robert-Koch Institut. (2008). KiGGS Studie: Zugriff am 12.6.2016 www.kiggs.de

Saridjan, N. S., Huizink, A. C., Koetsier, J. A., Jaddoe, V. W., Mackenbach, J. P., Hofman, A., Tiemeier, H. (2010). Do social disadvantage and early family adversity affect the diurnal cortisol rhythm in infants? *The Generation R Study. Hormones and Behavior*, 57, 247-254.

Schreyer, I. & Petermann, U. (2010). *Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Mütter.* *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, 119-129.

Siraj-Blatchford, I. (2007). *Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit.* In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 97-114). Berlin, Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Paedagogy in the Early Years: DfES Research Report 356: Zugriff am 12.03.2014* <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J., & Kwok, O. (2012). *Child development, dynamics of teacher-student relationships.* *Child Development*, 83 (4), 1180-1195.

Spitz, R. A. (1945). *Hospitalism. Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.

Statistisches Bundesamt (2012), *Kindertagesbetreuung in Deutschland, 2012.*

Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. (2012). Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012: Zugriff am 27.06.2017
www.destatis.de/publikationen

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes.*, 14. Ausgabe, Harvard: University Press.

Watamura, S.E., Phillips D.A., Morrissey, T.W., McCartney, K. & Bub, K.,(2011). Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, 82 (1), 48-65.

Weissberg, R. P., Durlak, A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present and Future. In A., Durlak, C. E., Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning*. (p. 3- 9). New York: The Guilford Press.

Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D. (1990): *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America.* Oakland, California: Child Care Employee Project.

Wirts, C., Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2017). Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklungen und ihrer Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 59-72). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Zimmerman FJ, Christakis DA, Meltzoff AN. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *J Pediatr*2007 ; 151: 364-368.

Zimmermann, P. (2000). Bindung, Emotionsregulation und interne Arbeitsmodelle: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung Interdisziplinär*, 19, 119-129.

Autorin

Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Dipl.-Psychologin, seit 2006 Leiterin des Staatsinstitutes für Frühpädagogik (IFP). Studium der Psychologie und Pädagogik an der Universität Regensburg. Promotion 1997 bei Klaus Grossmann im Bereich der Bindungsforschung. Anschließend wissenschaftliche Mitarbeit am Max-Planck-Institut für Psychiatrie in München. 2005 Habilitation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, seit 2012 APL Professur an der LMU München. Forschungsschwerpunkte: Bindungsentwicklung von der Kindheit bis zum Jugendalter, frühkindliche Bildungsprozesse, Qualitätsbedingungen frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung.

I.2 Beziehungsgestaltung im pädagogischen Konzept der offenen Arbeit

Hans-Joachim Rohnke

Sehr geehrte Damen und Herren, ich freue mich über Ihre Einladung und die Möglichkeit heute zu Ihnen über offene Arbeit in Kindertagesstätten sprechen zu können. Mein Name ist Hans-Joachim Rohnke, ich komme aus Frankfurt am Main und arbeite seit über 30 Jahren freiberuflich als gelernter Diplompädagoge, Supervisor und Dozent in der Fort- und Weiterbildung von sozialen Fachkräften. Seit 2006 habe ich mit diversen Fachkolleg*innen aus diesem Feld (Dr. Gerd E. Schäfer, Gerlinde Lill, Gerd Regel, Kornelia Schneider und Mechthild Dörfler und weitere) insgesamt 20 Langzeitfortbildungen zur offenen Arbeit durchgeführt.

Vorweg möchte ich zu Beginn meiner Ausführungen Ihren Blick auf ein Zitat richten:

„Die „nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (NUBBEK¹) war die erste wissenschaftliche Studie, die nachweisen konnte, dass die pädagogische Qualität in den untersuchten deutschen Kindertageseinrichtungen signifikant höher liegt, wenn die Teams offen arbeiten... Die bessere Qualität zeigte sich in zahlreichen Merkmalen in allen Bereichen der pädagogischen Arbeit, d.h. bezüglich Platz und Ausstattung, dem Handling von Betreuungs- und Pflegesituationen, der sprachlichen und kognitiven Anregung, dem Spektrum an ermöglichten Aktivitäten, in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind aber auch in der Strukturierung der pädagogischen Arbeit.“²

Nach über 30 Jahren Entwicklungszeit und -arbeit hat diese von Erzieher*innen initiierte und getragene Basis-Bewegung nunmehr die wissenschaftliche Anerkennung erhalten, die deren Protagonist*innen ihr schon lange zusprechen.

Bevor ich daher zu dem Stichwort „Beziehungen in der offenen Arbeit“ komme, möchte ich noch einige grundlegende Informationen zur Entwicklung und den Rahmenbedingungen der OA (Offene Arbeit) in Erinnerung rufen.

Mein beruflicher Werdegang ist maßgeblich durch die Entwicklung der OA (Offene Arbeit) geprägt. Nach meinem Studium der Erziehungswissenschaften habe ich einige Jahre als Pädagoge in einem inklusiven Kinder- und Familienzentrum gearbeitet und dort wichtige Erfahrungen über den angemessenen Umgang mit Kindern sammeln können. Ich hatte ein sehr gutes Examen gemacht und dachte ich wäre jetzt gut vorbereitet auf alle Anforderungen der beruflichen Praxis. Leider war dem nicht immer so. Ich war daher sehr froh, in einer Supervisionsgruppe meine Erlebnisse mit den Kindern – aus der von mir und meiner Kollegin betreuten Gruppe – reflektieren zu können. Insbesondere einige der dort beteiligten Jungen führten mich mit ihrem aggressiven Verhalten und ihren Respektlosigkeiten in ziemliche Ratlosigkeit. Ich konnte sie mir zunächst nicht erklären. Ich war doch nett und freundlich zu ihnen und trotzdem kam es zum Teil zu heftigen Konflikten und Missverständnissen.

Gemeinsam mit den Kollegen und der Supervisorin gelang es mir, herauszuarbeiten, dass diese Konflikte nicht meiner konkreten Person galten. Die Kinder, namentlich die Jungen inszenierten quasi ihre persönlichen Themen, brachten sie gewissermaßen auf die Bühne, um auf diese Weise Hinweise und Antworten auf zu verändernde, bislang als ungeeignet erlebte Verhaltensmöglichkeiten, in Erfahrung zu bringen. Naturgemäß geschah dabei das meiste unbewusst. Ich als männlicher Erzieher war eine willkommene und geeignete Person für die Klärung, Erweiterung und Erprobung alternativer Umgangsformen.

Mir wurde damals zunehmend (zum Teil recht schmerzhaft) klar, dass ein wesentlicher Teil meiner pädagogischen Arbeit darin bestünde, Beziehungsarbeit zu leisten und dass es für mich darum gehen musste, den Kindern ein kompetentes, d.h. ein belastbares, gelassenes und nervenstarkes Gegenüber zu sein. Es ging um gutes Zuhören, Wahrnehmen und Einfühlen, also um das Zulassen und Ernstnehmen von sozialen und kommunikativen Herausforderungen. Es ging darüber hinaus darum, einen sachgerechten Umgang mit den unterschiedlichen Stimmungen der Kinder zu zeigen, d.h. nach Möglichkeit einen konstruktiven Umgang, z.B. praktikable, sprachliche Formen für die Lösung von Konflikten anzubieten. Es ging darum, die Kinder mit Ihren Fragen

¹ Tietze, W. Becker-Stoll, Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B.: *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Verlag das netz, Weimar/Berlin, 2013.

² Haug-Schnabel, G.; Bensel, J.: in: *Kindergarten heute: Offene Arbeit in Theorie und Praxis*. 1. Auflage. Herder Verlag, Freiburg, 2017, S. 75.

und Nöten anzunehmen, ihre unkontrollierten Impulse und heftigen Gefühlsambivalenzen – auch zum Teil als Ausdruck seelischer Nöte und Hilflosigkeit – zu erkennen und sie bei der Suche nach geeigneten, sozial akzeptierten Ausdrucksmitteln zu unterstützen. Dafür benötigte es professionelle Distanz, um nicht in zahlreiche Wiederholungen untauglicher Muster und Reaktionen gegenüber den Kindern zu verfallen.

Insbesondere meine damaligen, positiven Erfahrungen mit Supervision führten mich schließlich dazu, selbst diesen anspruchsvollen Beruf zu erlernen und das dabei erworbene Wissen in meine Arbeit einzubinden. Mir war klar, dass jenseits der formalen Gegebenheiten und des Auftrags einer öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtung, die Beachtung komplexer Beziehungs- und gruppenspezifischer Themen als von mindestens gleichrangiger Bedeutung einzuschätzen war.

Parallel habe ich mich damals mit vielen pädagogischen Konzepten und Ansätzen befasst, etliche unterschiedliche Einrichtungen besucht und die Erlebnisse mit Fachkolleg*innen kritisch reflektiert. Im Rhein-Main-Gebiet war dies insbesondere damals die Reggio- und Montessori Pädagogik, der Freinet-Ansatz, die Walldorfpädagogik, die Waldkindergärten, der Situations-Ansatz (sogar ein Kinderbauernhof war dabei) und die damals sich noch in den Anfängen befindliche, sog. offene Arbeit. Meine Kolleg*innen und ich waren uns einig, dass hier ein Konzept gefunden worden war, das sich vor allem als sehr praxis- und alltagstauglich darstellte und der Beziehungsdynamik einen deutlich größeren Raum einräumte als konventionelle Einrichtungen.

Warum war das so? Wir wissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen (mit Hang zu reformorientierten Ideen) konnten sehen, dass die offen arbeitenden Erzieherinnen mit sehr viel Engagement und Herzblut bei der Sache waren. Sie redeten viel mit den Kindern, interessierten sich und nahmen Anteil an ihren vielfältigen Aktivitäten. Vor allem aber die Kinder wirkten auf uns sehr entspannt, konzentriert und motiviert. Sie waren im ganzen Haus zu finden und gingen ambitioniert und zielgerichtet ihren diversen Beschäftigungen und Aktivitäten nach. Sie strahlten Ruhe, Zufriedenheit und Freundlichkeit aus. Im Rückblick, würde ich sagen, war die Atmosphäre durch heitere Gelassenheit geprägt. Genau das also, was später namhafte Hirnforscher als ideales und förderliches Klima für gelingende Bildungsprozesse postuliert haben.

Wir erkundigten uns bei den Erzieherinnen wie es zu diesen Umständen gekommen war. Sie berichteten uns, dass es häufig Veränderungen in den für sie gewohnten Alltagsabläufen gewesen seien, die sie zu neuen Einsichten und Haltungen gebracht hätten. In etlichen Fällen war es zum Beispiel so, dass Kitas aufgrund von Umbau- und Sanierungsmaßnahmen ausgelagert werden mussten und in Bürgerhäusern, Turnhallen oder Gemeindesälen untergebracht wurden. An diesen Orten konnten die zuvor geltenden Gruppeneinteilungen (Eichhörnchen, Hamster, Maulwürfe) nicht stringent durchgehalten werden.

Die Kinder nutzten in diesem veränderten Umfeld die Gelegenheit neue Bekanntschaften zu machen, neue Aufenthalts- und Spielorte zu suchen und sich in variierten Spielgruppen und Gemeinschaften zusammen zu finden. Für die Erzieherinnen war es interessant zu beobachten, dass die Kinder dabei für sich neue und ungewohnte Verhaltensweisen an den Tag legten und dass, selbst bislang als schwierig erachtete, Kinder Kontakte fanden und bisher vernachlässigte Spielaktivitäten entwickelten. Diese waren häufig intensiv und ausdauernd. Es führte dazu, dass insgesamt die Atmosphäre im Haus als deutlich entspannter und weniger konfliktträchtig erlebt wurde.

In der Analyse stellten die Erzieherinnen fest, dass dies offensichtlich mit den veränderten Regularien zu tun haben musste. Die Kinder hatten jetzt erheblich ausgeweitete Aktions- und Handlungsräume, deutlich mehr Spielpartner*innen und Spielmaterialien.

Man kann sich gut vorstellen, dass diese ausgeweitete Spiel- und Beziehungsmöglichkeit zu weniger Frustration und damit verbundener Aggressions- und Konfliktbereitschaft führte.

Den Kindern standen jetzt mehr Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung. Das genossen sie sichtlich. Sie waren glücklich darüber, jetzt das 3-4-fache an Spiel- und Beschäftigungsmaterialien vorzufinden und viele neue für sie unbekannte Spielpartnerinnen ansprechen zu können. Insbesondere die sogenannten Bewegungs-Baustellen (das waren dauerhaft umfunktionierte Turnräume) entwickelten sich zu deutlich bevorzugten Aufenthaltsorten. Hier standen die Kinder regelrecht Schlange, um ihren diversen, natürlichen Bewegungsbedürfnissen nachkommen zu können.

Diese, für die Erzieherinnen unerwarteten Beobachtungen an den „Evakuierungsorten“, führten dazu, dass sie sich überlegten, ob sie die nun gewonnenen Einsichten, vor allem das veränderte Beziehungsgeflecht, nicht auch bei der Rückkehr in ihre sanierten Kindertagesstätten berücksichtigen sollten. Etliche nahmen sich den Mut, es in ihren Kitas zu probieren. Sie verständigten sich darüber, welche bevorzugten Spielaktivitäten sie bei den Kindern beobachtet hatten und einigten sich darauf, die ehemaligen Gruppenräume in Funktionsräume (manchmal auch Themen- oder Aktionsräume genannt) umzuwandeln.

Die Kinder freuten sich sehr über diese neuen, gruppenübergreifenden Angebote und die mannigfaltigen Freundschaften und Spielgemeinschaften. Sie trafen sich von nun an vor allem in Kleingruppen. Sie organisierten diese nach ihren Interessen und handelten mit den wechselnden, aber auch mit konstanten Teilnehmer*innen der jeweiligen Kleingruppen Spielthemen, Spielabläufe und Spielregeln aus.

Die Kleingruppen gelten in der OA (Offene Arbeit) mittlerweile als das entscheidende Erfahrungs- und Erlebnisfeld der Kinder. Sie werden in der Gruppenforschung als besonders erlebnis- und lernintensiv beschrieben, da in ihnen überschaubare Lern- und Beziehungs- und Kommunikationserfahrungen möglich werden.

Eine damals dort beschäftigte Erzieherin sagte mir, dass es nach ihrer Wahrnehmung z.B. ausreichen würde, wenn sie eine ausreichend große Bewegungs-Baustelle und eine „Saftbar“ hätte. Damit könne man die überwiegende Mehrzahl der Kinder glücklich machen. Sie würden dann einfach zwischen diesen Bereichen pendeln und sich ihres Lebens erfreuen.

Diese Beobachtungen unterstrichen die Aussagen der Befürworter der Psychomotorik, die in breit angelegten Möglichkeiten der Körpererfahrung und -erprobung eine wichtige Grundlage für die Entfaltung körperlicher, geistiger und psychischer Gesundheit sehen.

Die guten Erfahrungen mit der Bewegungsbaustelle ließen sich natürlich mühelos auf die Gestaltung der Spielmöglichkeiten der Kinder für das Außengelände übertragen. Im Grunde genommen sind übrigens die Außengelände die Prototypen oder Vorläufervarianten der offenen Arbeit. Schon immer kam es dort zu gruppenübergreifenden Begegnungen und Spielaktivitäten der Kinder jenseits ihrer Stammgruppenkonstellationen. Auch die kitaeigenen Funktionsräume sind uns geläufig. Zuhause haben wir uns auch dafür entschieden, die Küche nicht im Schlafzimmer zu installieren oder die Werkstatt im Wohnzimmer zu betreiben.

Es war und ist also die Differenzierung, auf die es ankommt. Die Erzieherin muss nun nicht mehr mühevoll darauf achten, dass in einem Raum alles gleichzeitig möglich ist: Laut-leise, ruhig-bewegt, konzentriert-entspannt, usw. und dabei vor allem auf Disziplin und geregelte Abläufe achten. Beziehung gestaltete sich in diesem Setting häufig unter anweisungs-, steuerungs- und regulierungs-pädagogischen Gesichtspunkten.

Wir wissen aber: zu frühe, zu hohe und zu streng geregelte Anpassungsleistungen können Kinder daran hindern, Dinge auszuprobieren und zu erforschen und ihrem natürlichem Entdeckerdrang Raum zu geben. Sie machen dann eben das, was wir Erwachsene wünschen oder erwarten, bzw. die jeweiligen Situations-Regularien vorschreiben. Sie wollen die Zuneigung und den Schutz der Erwachsenen nicht verlieren. Das Problem ist: beim einzelnen Kind kann dies zu Hemmungen führen, seinen eigenen Entwicklungsthemen und -bedarfen zu trauen und ihnen, nach Möglichkeit, nachzugehen. Es besteht die Gefahr, dass sie die, sie interessierenden Fragen und Themenstellungen uns Erwachsenen gegenüber gar nicht mehr offenbaren...

Neben dem beschriebenen Bewegungsraum wurden nun in den meisten offen arbeitenden Einrichtungen zusätzlich Kreativ- bzw. Werkstattateliers, Bibliotheken, Bauräume und Rollenspielbereiche eingerichtet. Auch für diese entstand eine rege und gezielte Nachfrage. Sie waren jetzt besonders reizvoll, weil die Kinder ein Vielfaches des ehemals in den Gruppenräumen vorhandenen Materials vorfanden und nun lust- und kraftvolles, sowie großzügiges Tun möglich wurde. Sie hatten jetzt nicht mehr nur 150 Bausteine, sondern 500, jetzt gab es Staffeleien, echte Werkbänke mit echtem Werkzeug und Körbe voller Anziehklamotten zum Verkleiden, um damit in die unterschiedlichsten Rollen schlüpfen zu können. Also: jede Menge anregende Angebote mit hohem Aufforderungscharakter. Vor allem aber auch eine Fülle von unterschiedlichen Themen und Ereignissen über die man sich unterhaltsam und gewinnbringend austauschen konnte. In den Rollenspielräumen reinszenierten die Kinder z.B. zahlreiche Alltagssituationen, um sich mit den erlebten Ausdrucksformen und Beziehungserfahrungen auseinandersetzen zu können. Das war jetzt erwünscht und diente häufig als Ausgangspunkt für reizvolle Gespräche zwischen den beteiligten Kindern und Erwachsenen.

Auch hier nutzten die Kinder die Veränderungen mit großer Freude und verstärktem Engagement. Um den Kindern den Wechsel in die verschiedenen Themenräume zu erleichtern, beschlossen die Erzieherinnen vielerorts ein sogenanntes Rotationsprinzip einzuführen; d.h. die Erzieherinnen wechselten in einem bestimmten Rhythmus ihre Aufenthalte in den Räumen (in Deutschland geschieht dies in den meisten Einrichtungen derzeit in einem Sechs-Wochen Rhythmus). Auf diese Weise stellten sie sicher, dass die Kinder und insbesondere auch schüchternere Kinder ihren Bezugserzieherinnen in die Räume folgten und sich neue Erfahrungs-möglichkeiten und Gesprächsthemen mit der vertrauten Erzieherin eröffneten.

Vielerorts wurden zunächst noch die Morgenkreise beibehalten, um einerseits die eigenen Bezugskinder um sich zu versammeln, aber auch, um sie über Tagesabläufe, Angebote oder sonstige, wichtige Ereignisse zu informieren. Mit der Zeit wurde allerdings öfter beobachtet (insbesondere gestützt durch Videoaufnahmen), dass längst nicht alle Kinder in diesem Format tatsächlich aktiv beteiligt waren. Etliche fühlten sich aus ihren bereits intensiv begonnenen Spielaktivitäten herausgerissen, konnten mit den Abläufen dieses Programmpunkts nichts anfangen und „saßen quasi die Zeit ab“. Nicht selten konnten die Erzieherinnen beobachten, dass die Kinder im Anschluss nur schwer wieder an den zuvor begonnenen und wegen des Morgenkreises abgebrochenen Spielaktivitäten anknüpfen konnten.

Aus diesem Grund entschieden sich daher die Pädagog*innen (mancherorts sogar die Kinder) die Pflichtkreise zugunsten freiwilliger Kreisarrangements zu verändern. Jetzt wählten sich die interessierten Kinder ihre anderen Kinder, ihren Spiel-, Theater- oder Singkreis aus und zeigten nun wieder Ausdauer, Interesse und Begeisterung. Auf der Beziehungsebene ging es wieder um die Frage: welche Erzieherin ist heute wo und welche Kinder werde ich antreffen, um mit ihnen neue Erfahrungen zu machen und neue Dinge zu erproben. Die Erzieher*innen waren jetzt mit deutlich weniger Disziplinierungs- und Sanktionsfragen beschäftigt und konnten sich freundlicher und entspannter einbringen und Anteil nehmen.

Diese Beobachtungen deckten sich mit Aussagen, die nun verstärkt von Hirnforschern in die Bildungsdebatten eingebracht wurden. Sie wiesen darauf hin, dass nachhaltiges Lernen vor allem interessen- und beziehungsgebunden ist, d.h. es muss bei den, den Kindern angebotenen Aktivitäten und Projekten so sein, dass die tatsächlich aktuellen Fragen der Kinder zeitnah Berücksichtigung finden. Nur dann lassen sich differenzierte Gehirnaktivitäten nachweisen, die die angebotenen Informationen vielfältig in den diversen Hirnbereichen verankern und für zukünftiges Handeln nachhaltig, d.h. vor allem anwendungsorientiert und problemlösend zur Verfügung stellen.

Lernen in Großgruppen ist häufig nur dann erfolgreich, wenn die zur Verfügung gestellten Lerninhalte der Heterogenität der Gruppenteilnehmer*innen gerecht werden. Interesse für ein Thema für Alle gleichzeitig herzustellen, zu einem vorbestimmten Zeitpunkt, über eine festgelegte Dauer, ist sehr schwierig und gelingt eher selten. Nur für einen Teil der Gruppe lässt sich meist auf diese Weise Konzentration und Aufmerksamkeit herstellen. Wenn dabei Lehrpersonal beteiligt ist, ist es von großer Bedeutung, dass dieses zu begeistern weiß, selbst motiviert ist, eine positive Ausstrahlung hat und einen wertschätzenden und interessierten Umgang mit den Lernenden pflegt.

Dann lassen sich intensive Gehirnaktivitäten, Konzentration und Ausdauer bei den Lernenden beobachten und mit Hirnscans aufzeigen. Vor allem aber scheinen es die sog. nonformalen Lernsituationen zu sein in denen quasi beiläufig und – überwiegend unbewusst – gelernt wird.

Ein Beispiel: Das Kind sitzt am Boden und schiebt ein Auto hin und her. Die das Kind beobachtende Erzieherin fragt sich, ob die stereotyp wiederholte Spielhandlung einen Sinn macht. Sie sieht möglicherweise nicht, dass das Kind die Vorder- und Hinterachse des Fahrzeugs unterschiedlich belastet und die sich dabei verändernden Fahreigenschaften prüft, dass es den Rollwiderstand auf diversen Untergründen (also z.B. Holz, Fliesen, Kork, Glas, Linoleum) testet, dass es schließlich checkt, wie sich das Rollverhalten des Autos in der Pfütze, im Sand und auf der Wiese verhält und wie man die Antriebskraft dosieren muss, damit das Fahrzeug selbständig von A nach B saust und dabei nicht aus der Spur fliegt, usw., usw. All die dabei gesammelten Erkenntnisse speichert das Kind und verwendet dieses, quasi beiläufig erworbene, Wissen in zukünftigen Situationen. Die Nutzung von sogenannten Schemata (Piaget), also sich wiederholend eingesetzte Handlungsmuster sind hierbei ebenfalls gut zu beobachten.

Wir wissen heute: die offene Arbeit kommt den Erkenntnissen der Hirnforscher sehr nahe. Die Kinder finden ein ganzes Haus und ein Außengelände vor, in dem sie nach Lust und Laune ihren Erkenntnis- und Erkundungsinteressen nachgehen können. Sie finden ein großes, fast jederzeit frei zugängliches Material-, Sach- und Personenangebot vor. Die Personen haben jetzt mehr Zeit, sich auf das jeweilige Geschehen und die Kinder

einzulassen. Sie können sich jetzt über die Projekte und Handlungen der Kinder erkundigen und mit ihnen darüber zeitnah ins Gespräch gehen, Ideen weiterspinnen, Aktivitäten spiegeln und z.B. interessierte Fragen stellen. Sie können das Tun der Kinder interessiert und wohlwollend begleiten.

Mit dem Rechtsanspruch und der erweiterten Aufnahme von Kindern ab dem 1. Lebensjahr kamen nun neue Themen und Aufgaben auf die Erzieher*innen zu. Jetzt ging es, vor allem beflügelt durch die Bindungs- und Transitionsforschung, um die Sicherstellung von gelingenden Übergängen und um die Einrichtung von Rückzugsorten. Klar war zudem, insbesondere die kleinen Kinder brauchen zuverlässige und schnell zu erreichende Erzieher*innen, um immer wieder das Pendeln zwischen Sicherheit repräsentierender Bezugserzieherin und eigenem Explorationsverhalten zu ermöglichen. Vielerorts wurden dafür sog. Nest- oder Startergruppen geschaffen, um einen Ankunfts- und Rückzugsort zu haben. Zunächst für die U3-Kinder gedacht, zunehmend aber auch von älteren Kindern genutzt. Manchmal waren die Kleinen schon sehr früh „ausgeflogen“ und die Großen bevölkerten die Räume.

Auch hier ging es immer wieder um die Frage: Wieviel Beziehung braucht ein Kind und welche Freiheiten werden ihm gewährt. Darf es dann gehen, wenn es „an den Stäben rüttelt“, selbst bestimmen, ob es weitere und neue Bereiche erkunden möchte?

Die Erfahrung zeigt, dass es hier ganz unterschiedliche Verselbstständigungszeitpunkte und Autonomiebestrebungen der Kinder gibt. Es gibt Kinder, die bereits nach wenigen Tagen zu den Großen wollen und es gibt andere die sich längere Verweilzeiten in den Nestgruppen nehmen. Wichtig ist, dass die Erzieher*innen hier gut beobachten und die Entwicklungsimpulse der Kinder sehen und zulassen. Dazu bedarf es manchmal der Absprache im Team, ob ein Kind beispielsweise begleitet oder einer Kollegin übergeben wird. Es scheint so zu sein, dass die Erzieherin hier nicht einen ganz unerheblichen Einfluss auf das Nestflücherverhalten hat. Wenn sie das Kind nicht „freigibt“, scheint es für das Kind schwieriger zu sein, sich zu lösen und ohne schlechtes Gewissen die weitere Umwelt zu erkunden. Also auch hier entscheidet z.B. das Einverständnis der Erzieherin mit über die Möglichkeiten des Kindes, neue Erfahrungen zu sammeln.

Insgesamt finden sich die Erzieher*innen in der Rolle von interessierten Beobachter*innen wieder, und begleiten mit „frei schwebender Aufmerksamkeit“ das Geschehen. Sie geben den Kindern Resonanzen auf ihr Tun und sind freundlich und behilflich, wenn sie seitens der Kinder um Unterstützung oder Rat gefragt werden. Ihr Interventionsverhalten ist bedächtig und zurückhaltend, weil sie – frei nach Piaget – darum wissen, dass ihr voreiliges Tun, das Kind daran hindern könnte, es selbst zu tun. Sie verhindern so, dass Kinder in einen Konsum- und Bedienmodus gehen. Sie unterstützen die Kinder dabei, dass sie von einem reagierend-abwartenden in einen aktiv-gestalterischen Modus wechseln können.

Die Erzieher*innen reagieren auf die Initiative und die Impulse der Kinder und kultivieren dabei dialogische Beziehungen; sie folgen den Kindern und deren Interessen. Wichtig dabei ist, dass sie sich den Kindern gegenüber möglichst wenig wertend einbringen, um die Kinder nicht zu stark mit ihren impliziten und expliziten Erwartungen und Wünschen zu beeinflussen. Sie sollten grundsätzlich gespannt und neugierig auf das sein, was Kinder ihnen aus ihrer reichhaltigen Phantasie und Kreativität präsentieren. Sie müssen am für sie Ungewohnten und Überraschenden Interesse haben und die Kinder darin unterstützen, neue, andere und unbekanntere Wege zu gehen.

Wenn ihnen das gut gelingt, werden sie erleben, dass Kinder Vertrauen und Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln, exploratives Verhalten an den Tag legen und quasi unerschöpfliches Interesse an der Welt und ihren vielfältigen Phänomenen entwickeln und sie werden dann auch weiterhin darüber eingeweiht und in Kenntnis gesetzt.

Eine langjährige Mitarbeiterin in der offenen Arbeit sagte mir kürzlich, dass sie das Gefühl habe, sie müsse die offene Arbeit einstellen. Sie und ihre Kolleg*innen kämen gar nicht mehr hinterher, die zahlreichen Materialien, Werkzeuge und sonstigen Gegenstände herbeizuschaffen, die die Kinder für ihre vielen kleinen Alltags-Projekte bräuchten. Ich sagte ihr zum Trost: „Gratulation, das ist doch genau das, worum es geht. Die Kinder sind voller Tatendrang und legen im ganzen Haus los, rege Betriebsamkeit, fröhliches und lustvolles Tun ist zu sehen. Prima! Das habt ihr gut hinbekommen. Sie warten nicht mehr passiv auf eure Anregungen und Impulse. Sie kümmern sich selbst, um die für sie interessanten Dinge. Ihr habt ein wichtiges pädagogisches Ziel von Erziehung erreicht, ihr habt die Kinder erfolgreich in eigenverantwortliches, selbstgesteuertes und selbstwirksames Verhalten geführt!“

Freilich ist das, zugestandenermaßen, nicht allen Kindern von Anfang an möglich. Manche haben nicht gelernt auf sich und ihre Bedürfnisse achten zu können. Sie haben sich häufig darin geübt, das zu machen, was Erwachsene von ihnen erwarten. Sie müssen dann erst hineinwachsen Verantwortung für sich und andere übernehmen zu können. Sie müssen dann manchmal mühevoll lernen, sich, ihre Bedürfnisse und Interessen zu spüren und diese in einer kultivierten und sozialverträglichen Weise einzubringen. Das braucht Zeit und kann für das pädagogische Personal und die anderen Kinder anstrengend sein. Aber sie können es natürlich noch lernen. In der Tat brauchen solche Kinder die besondere Aufmerksamkeit der Erzieher*innen. Gerade die z.B. in der Bindungstheorie beschriebenen, sog. unsicher gebundenen Kinder, bedürfen hier zweifelsfrei eines erhöhten Beziehungs- und Zuwendungsaufwands.

Behilflich können ihnen dabei Erzieher*innen und andere Kinder sein. In der offenen Arbeit haben alle mehr Zeit für die Gestaltung und Pflege ihrer Interaktionen und Beziehungen. Sie müssen ja keine Programme, Lehr- oder Wochenpläne abarbeiten; sie können sich auf das Hier und Jetzt zu Klärende oder zu Besprechende einlassen. Das ist ein nicht zu unterschätzender Vorteil in der offenen Arbeit, wir können uns zeitnah um die aktuell anstehenden Fragestellungen kümmern, d.h. sie zulassen, erkennen, aufgreifen und besprechen. Und darin liegt vielleicht einer der größten Werte der offenen Arbeit in Kindertagesstätten. Gemeint ist der „beiläufige“ Erwerb von kommunikativen Kompetenzen. Tagtäglich üben sich die Kinder darin, sich darüber klar zu werden, welche Interessen und Bedürfnisse sie haben und welche Aktivitäten sie angehen möchten.

Quasi spielerisch, in zahlreichen, unterschiedlichen Alltagssituationen trainieren sie ihre kommunikativen, artikulativen Fähigkeiten. In vielfältigen Aushandlungsprozessen müssen sie sich mit dem beteiligten Personenkreis darüber verständigen, was, mit wem, wo und wie lange unter Beachtung welcher Regeln gemacht werden soll. Dabei müssen sie herausfinden, wie sie erfolgreich ihre wechselnden Gegenüber so ansprechen können, dass diese motiviert sind, bei der eigenen, angestrebten Aktivität mitzumachen. Die Kinder müssen in diesen Prozessen für die Realisierung ihre Anliegen werben. Die Kinder lernen dabei ständig, mit den unterschiedlichen Charakteren, Temperamenten und menschlichen Reaktionsmustern umzugehen und sich darauf einzustellen. Sie bauen dabei ein umfangreiches Repertoire an Kommunikationsmodalitäten auf, auf das sie erforderlichenfalls zurückgreifen können.

Gerade in Zeiten des zunehmenden Konsums und der Beschäftigung mit elektronischen Medien kommt der personalen Begegnung eine neue Bedeutung zu. Viele Kinder wachsen mittlerweile in Umwelten mit beschränkten Personenkreisen und damit verbunden Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten auf. Den Kitas wächst hier ein enormer Spielraum für entsprechende Kompensationseffekte zu. Hier finden sich z.B. noch zahlreiche, in echt erlebbare Menschen vor, mit reichhaltigen Gelegenheiten für angeregte und vielfältige Gespräche.

Die dabei sich entwickelnde sog. soziale und emotionale Intelligenz ist eine Schlüsselkompetenz, die von größtem Vorteil für zahlreiche, zukünftige Lebenssituationen ist. Der große amerikanische Emotionsforscher Daniel Goleman geht so weit, zu sagen, dass seines Erachtens in den kommenden Jahren weniger das sachlich abrufbare Wissen von Bedeutung sein wird, sondern die sprachlichen und sozialen Fähigkeiten, die ein Mensch in den wechselvollen und auch krisenreichen Lebenssituationen in Beruf und Alltagsleben abrufen und einsetzen kann. Also weniger das Wissen, sondern mehr das Können wird wichtig!

Wieder ist es die Fähigkeit gute Beziehungen herstellen zu können, um ein lebendiges, d.h. vor allem ein erfülltes und lernfreudiges Leben gestalten zu können. Die Menschen werden zukünftig mit deutlich schneller eintretenden Veränderungen (Arbeitszeiten, -aufgaben, -orte, Qualifikationsanforderungen, technologischer Fortschritt, Digitalisierung) zu tun haben und sich dabei immer wieder in veränderten Personenkonstellationen (auch privat) finden. Damit steigt auch die Gefahr des Erlebens von kritischen und entmutigenden Lebensphasen.

Aber: nicht zu verzweifeln, sondern immer wieder genügend Zuversicht entwickeln zu können, aufzustehen und weiter zu machen, wird ein wichtiger Leitgedanke für die Realisierungsmöglichkeiten zufriedenen Lebens und eine gute Bedingung für die vielfach geforderte, positive Einstellung zum lebenslangen Lernen sein.

Erzieher*innen und Kindertagesstätten können hier wichtige Entwicklungsbegleiter und -helfer sein. Sie können den Kindern Erfahrungsmöglichkeiten bieten, die ihnen die Chance einräumen, die oben genannten Haltungen und Einstellungen kennenzulernen ggf. auch auf- und auszubauen.

Erzieher*innen sollten daher in der Lage sein, die vielfältigen kindlichen Ausdrucksformen „lesen“ zu können. Insbesondere kleine Kinder können häufig ihre wirklichen Befindlichkeiten noch nicht artikulieren. Entweder weil sie noch nicht über die nötigen sprachlichen Begrifflichkeiten verfügen oder weil sie ihre Gefühle noch nicht richtig spüren und verbalisieren können.

Hier ist es gut, wenn die Erzieherin z.B. in dem Fall, wenn das Kind morgens in die Einrichtung kommt und seine Brottasche unwirsch in die Ecke wirft, nicht das Kind ermahnt, sie (die Brottasche) gefälligst an den dafür vorgesehenen Haken zu hängen, sondern das hinter diesem Verhalten stehende Bedürfnis des Kindes erkennt, nämlich z.B. eine verständnisvolle Person zu finden, die die Ursache für sein abweichendes Verhalten interessiert und ein geeignetes Gesprächsangebot formuliert: „Oh, ich glaube es geht Dir heute nicht gut, welche Laus ist Dir denn über die Leber gelaufen, magst Du mir etwas erzählen?“ Die Chancen dafür stehen gut. Das Kind hat sein abweichendes Verhalten in der Gegenwart der Erzieherin gezeigt, d.h. sie genießt sein Vertrauen, es traut ihr unbewusst zu, dass sie seinen Hilferuf erkennt und mit dem Kind z.B. darüber ins Gespräch kommt, warum die Mama heute Morgen beispielsweise das Anziehen eines Lieblingspullovers verhindert hat.

Ein weiteres, wichtiges Format hilft den Kindern dabei, diese Qualitäten entwickeln zu können. Es sind die Beteiligungs- oder Partizipationsmöglichkeiten, die ihnen bereits in der Kita eingeräumt und zugänglich gemacht werden. Auch diese, mittlerweile sogar gesetzlich verankerten, Mitgestaltungsmöglichkeiten sollen die Kinder schon frühzeitig in die Lage versetzen, Einfluss auf die Ausgestaltung ihres kleinen Gemeinwesens zu nehmen. Sie sollen wissen und erleben, dass sie sich einbringen können, dürfen und sollen und dass diese Gemeinschaft letztlich nur so gut funktioniert, wie die Mitglieder aktiv an ihrer Ausgestaltung und Entwicklung mitwirken. Auch diese Beteiligungsformen praktizieren wir in der offenen Arbeit schon seit vielen Jahren mit guten Erfolgen. Auch hier geht es immer wieder um die Klärung zahlreicher Beziehungsthemen und die Erörterung der Regeln guten Zusammenlebens. Vor allem um das Wissen, dass Kinder Rechte haben. Auch hier braucht es vorbildliches Verhalten des pädagogischen Personals. Die Kinder müssen spüren, dass die Erzieher*innen selbst von der Wertigkeit dieser Beteiligungsrechte überzeugt sind und dass sie an deren Sinn und Bedeutung glauben. Dann werden die Kinder ihnen folgen.

Zum Schluss noch einige Hinweise auf weitere Gestaltungselemente für die erfolgreiche Einführung offener Arbeit unter Berücksichtigung der Beziehungsthemen:

- Träger, Leitung, Personal und die Eltern sollten ausreichend über dieses Konzept informiert sein, um sich damit identifizieren und es aus wirklicher Überzeugung leben zu können. Je mehr Übereinstimmung hier herrscht, umso weniger geraten die Kinder in Loyalitätskonflikte den Erwachsenen gegenüber.
- Das pädagogische Personal und möglichst auch die Hauswirtschaftskräfte, sollten grundlegend geschult sein und regelmäßig weitergebildet werden. Es sollte genügend Zeit für die Reflexion des komplexen Interaktionsgeschehens in der Kita geben (man könnte jeden Tag dicke Bücher über die zahlreichen Vorkommnisse und Ereignisse schreiben).
- Durch den Wegfall vieler Struktur- und Steuerungselemente, die in der konventionellen Pädagogik eine Rolle gespielt haben, entsteht ein komplexes Interaktionsgeschehen. Es kommen z. T. völlig neue und unbekannte Themen „hoch“. Sie können Unsicherheit und Ratlosigkeit erzeugen. Die Fachkräfte brauchen Zeit und Muße sich über die neu auftretenden Phänomene zu verständigen und sich deren Bedeutungen zu erschließen. Denn: kindliches Verhalten hat immer Sinn und Bedeutung – sagen uns die Hirnforscher.
- Die Einrichtung sollte über ein gutes Eingewöhnungskonzept verfügen. Ich denke, dass das sog. Berliner Eingewöhnungskonzept des INFANS-Instituts hier ein geeigneter Weg ist. Die vorgesehene Bezugserzieherin sollte nach einer gelungenen Eingewöhnung das Kind erfolgreich trösten können.
- Das Kind kann sich aber ggf. auch für eine andere Person als Bezugserzieherin entscheiden.
- Insbesondere die sehr nahen Begegnungen in Wickel- und sonstigen Pflegesituationen sollten im Sinne Emmi Piklers sehr einfühlsam und im Bewusstsein der hohen Bedeutung für die Qualität der Beziehung zum Kind gestaltet werden.
- Die Teams sollten sich darüber im Klaren sein, dass sie im konkreten Alltagsgeschehen Beziehungen, Gesprächs- und Umgangsmuster modellieren, die von den Kindern und Eltern im Positiven, wie im Negativen wahrgenommen werden. Erzieher*innen sind dafür ausgebildet andere zu bilden und zu erziehen. Das weckt naturgemäß Interesse bei den Beobachter*innen und führt zu der Frage: „Wie machen die's?“ Das Stichwort: „Sicherstellung der Qualität unserer Teamarbeit“ muss daher regelmäßig in den Blick genommen werden.

- Feinfühligkeit hat einen hohen Stellenwert. Je jünger die Kinder sind, umso bedeutsamer ist ein gutes Sprachvorbild. Neben den Eltern liefert das Fachpersonal die Begriffe, mit denen die Kinder die Phänomene der Welt und ihre eigenen Gefühle benennen können. Besonders individuelle Begegnungen und sog. *respondings* sind hier besonders für die Selbstvergewisserung, das Erleben von Selbstwirksamkeit und die Ausprägung von Selbstbewusstsein sehr wertvoll. Nach dem Motto: Nur wer gesehen wird, ist wichtig!
- Die Mitarbeiter*innen sollten das Prinzip, dass das „Kind Akteur seiner Entwicklung“ ist, verstanden und verinnerlicht haben und es respektieren.
- Die offen arbeitenden Teams müssen nicht alles schon wissen, sie dürfen auch Neues erproben und auf diese Weise neue Erkenntnisse ermöglichen – jedes Haus ist anders und erfordert speziell angepasste Lösungen. Wir befinden uns in einem ständigen Verbesserungsprozess (und haben Zeit dafür, darüber nachzudenken!).
- Vielerorts bewährt haben sich Empfangsbereiche (Rezeptionen), das freie Frühstück mit Buffet, in den letzten Jahren die frei wählbare Essenssituation zur Mittagszeit, Freiwilligenkreise, mit den Kindern gemeinsam gestaltete und immer wieder den veränderten Bedürfnissen angepasste Räume und Regeln.
- Hier sollte viel lebensnahes und „echtes“ Material Berücksichtigung finden. Es bietet die Bezugspunkte für „lebensnahe“ Gespräche und weiterführende Fragen.
- Bewährt hat sich zudem das grundsätzlich geöffnete und möglichst jederzeit zugängliche Außengelände.
- Die Bereitschaft zu Exkursionen in das nähere und weitere Umfeld der Einrichtung als erweitertes Angebot (Theater, Museen, weitere öffentliche Institutionen, aber auch Werkstätten, Arbeitsplätze... Einblicke ins „wirkliche“ Leben).
- Beachtung diverser Kinderrechte (keine Beschämung und Bloßstellung, Entscheidungs- und Wahlfreiheit, Beteiligung, Fehlerfreundlichkeit, u.ä. mehr).
- Seitens des Personals: ein kritischer Umgang mit eigenen Steuerungs- und Kontrollimpulsen, sensible Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse und Interessen, insbesondere in Bezug auf Neues, Ungewohntes und Unbekanntes (nicht: „Geht nicht!“, sondern: „Wie könnte es trotz scheinbarer Hindernisse trotzdem gehen?“).
- Immer wieder neue Kommunikationsbereitschaft des Personals an allen Schnittstellen. Kenntnis der wichtigsten Einwände und Fähigkeit zur Einwandbehandlung. Die neuen Eltern müssen jährlich neu angesprochen und überzeugt werden. Dazu sollten alle Mitarbeiter*innen befähigt sein.
- Wertschätzung und Akzeptanz der Tatsache, dass offene Arbeit in besonderer Weise „Beziehungsarbeit“ bedeutet und ermöglicht und dass es sich lohnt sich auf diese Arbeit einzulassen, auch wenn dieser Teil nur schwer darstellbar, also sichtbar ist.
- Immer wieder „heitere Gelassenheit“, Humor und Zuversichtlichkeit angesichts der ungeheuren Vitalität und Lebensfreude der uns anvertrauten Kinder. Sie sind in der offenen Arbeit bis heute diejenigen, die alle Zweifel und skeptischen Situationen gleichsam wegspielen und mit ihrem unerschütterlichen Optimismus, eine wunderbare Welt gegen Trübsinn und Verdrossenheit verkörpern und jeden Tag neu erschaffen!

Und wir Pädagog*innen haben das besondere Glück, uns jeden Tag neu über diese Schätze freuen zu dürfen!

Nehmen Sie die Beziehungsangebote der Kinder wahr, schenken Sie Ihnen die Zeit dafür. Wo immer Sie sie ernst nehmen, leisten Sie einen wertvollen Dienst. Die Kinder werden Sie dafür mögen und ihre Nähe suchen!

Autor

Hans-Joachim Rohnke

Dipl.-Päd. & Dipl.-Sup., DGSv. H.-J. Rohnke arbeitet seit über 30 Jahren freiberuflich als gelernter Diplompädagoge, Supervisor und Dozent in der Fort- und Weiterbildung von sozialen Fachkräften.

1.1 L'importance de la relation éducatrice-enfant dans l'éducation

Prof.Dr. Fabienne Becker-Stoll

Même si l'image actuelle de l'enfant met en avant les nombreuses compétences dont disposent les enfants dès la naissance et leur remarquable activité dans leur développement éducatif, les enfants sont, dans le même temps, surtout dans leurs premières années, très vulnérables et totalement dépendants des soins attentifs et constants prodigués par les personnes référentes.

1. La qualité dans les services d'éducation et d'accueil doit découler de l'enfant et de ses besoins

Depuis les recherches de René Spitz (1945) sur l'hospitalisme, nous savons que la satisfaction des besoins physiques élémentaires (faim, soif, hygiène corporelle, protection contre le froid et la chaleur, intégrité physique) ne suffit pas pour garantir le bon développement des enfants. Au contraire, la satisfaction des besoins psychologiques élémentaires est indispensable à leur développement. En pratique, toutefois, même les besoins physiques élémentaires des enfants restent bien trop souvent insatisfaits, en particulier lorsqu'ils sont très jeunes et qu'ils ne peuvent exprimer verbalement la faim, la soif, la douleur ou la fatigue.

Selon les travaux des deux chercheurs américains Deci et Ryan (1995), on peut distinguer trois besoins psychologiques fondamentaux : le lien affectif, la compétence et l'autonomie.

- Le **besoin fondamental du lien affectif** correspond au besoin d'avoir des relations humaines étroites, de se sentir attaché par un lien sûr et de se vivre comme capable d'aimer et d'être aimé.
- Le souhait d'une interaction effective avec l'environnement est à la base du **besoin fondamental de compétence** et permet de réaliser des expériences positives et d'éviter les expériences négatives.
- L'**autonomie** correspond au **besoin fondamental** de déterminer librement ses propres actions et à l'interaction autodéterminée avec l'environnement (Deci et Ryan, 1992). L'être humain a une tendance motivationnelle innée à se sentir lié à d'autres personnes dans un environnement social, à agir efficacement dans cet environnement et à faire l'expérience de son autonomie et de son initiative propres.

La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de lien affectif, de compétence et d'autonomie est la condition préalable d'un bon développement, pas seulement dans la petite enfance, mais tout spécialement durant cette période, car les enfants sont dans une dépendance totale et vitale à leur environnement pour satisfaire leurs besoins fondamentaux, qu'ils soient psychologiques ou physiques.

La définition de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil doit donc découler de l'enfant et de ses besoins¹. On entend par là aussi bien les besoins physiques fondamentaux – protection contre le froid et la chaleur, nourriture, propreté et intégrité physique – que les besoins psychologiques fondamentaux – lien affectif, compétence et autonomie². Si l'on prend ce principe au sérieux, il apparaît clairement que la définition de la qualité dans l'éducation de la petite enfance ne peut être réduite à une approche pédagogique spécifique (par ex. pédagogie Montessori, Steiner ou Reggio), mais qu'elle transparait bien davantage dans le degré de satisfaction des besoins des enfants et de soutien à leur développement en fonction de leur âge.

En outre, les enfants ont besoin d'un haut degré d'*orientation*, c'est-à-dire de valeurs fondamentales et de structures claires considérées comme un cadre de référence qui ne bride pas les enfants, mais les incite à réfléchir, à analyser de manière autonome et à élaborer ensemble des règles communes et donc à participer. Les enfants qui ont des relations positives avec leurs référents s'impliquent aussi davantage dans leurs apprentissages. S'ils se sentent bien et ressentent une sécurité émotionnelle découlant d'une relation de confiance, ils sont davantage enclins à explorer, à poser des questions, à résoudre des problèmes, à relever de nouveaux défis et à exprimer leurs réflexions³.

¹ p. ex. Bensel & Haug-Schnabel 2008

² Becker-Stoll & Wertfein 2013

³ O'Connor & McCartney 2007

1.1 La qualité pédagogique impacte le développement des enfants

Un nombre croissant d'études confirme les liens entre la qualité de la prise en charge extrafamiliale des enfants et leur stade de développement en termes de compétences langagières, cognitives et socio-émotionnelles⁴. Les données de l'étude NICHHD, en particulier, prouvent de manière empirique aussi bien l'influence des facteurs familiaux que celle de la prise en charge extrafamiliale sur le développement de l'enfant. On a par exemple constaté des liens longitudinaux entre la qualité médiocre de la prise en charge extrafamiliale et les troubles externalisés apparaissant ultérieurement chez les enfants : les effets négatifs de la fréquentation d'un service d'éducation et d'accueil de qualité médiocre se sont surtout révélés lorsque les enfants passaient beaucoup de temps dans la structure et lorsque les groupes étaient de grande taille⁵. Certes, l'impact de la qualité de la structure était relativement faible par rapport à l'influence de la famille, mais son importance ne doit pas pour autant être sous-estimée. Chez les enfants qui ne bénéficient pas d'une prise en charge idéale dans leur famille, une prise en charge extrafamiliale d'excellente qualité peut avoir un effet compensatoire et prévenir des déficits dans le développement social ainsi que des troubles du comportement. Si ces enfants sont aussi confrontés à une qualité médiocre dans la prise en charge extrafamiliale, ceci a un impact négatif supplémentaire sur leur développement⁶.

Les études internationales sur la qualité pédagogique dans les structures d'accueil de jour et à l'école prouvent que les interactions concrètes entre les pédagogues et les enfants, c'est-à-dire la qualité du processus au sens strict, jouent aussi un rôle décisif dans la réussite des processus éducatifs chez les enfants plus âgés⁷. Une meilleure qualité de l'interaction enseignant-enfant a pu être associée à des progrès d'apprentissage et de développement plus importants, que ce soit dans les domaines de compétences académiques, par ex. le développement du langage, ou dans le développement socio-émotionnel⁸. Même les enfants de quatre ans, qui bénéficient dans leurs familles de beaucoup d'attention et de stimulation, tirent profit, dans leur développement, d'une relation positive avec leur éducatrice référente. Cette étude montre toutefois que l'influence d'une relation positive éducatrice-enfant était nettement plus importante sur le développement des garçons et en particulier sur celui des garçons issus de l'immigration⁹.

La capacité du professionnel à créer des interactions adaptées à chaque enfant sans perdre de vue ce qui se passe dans le groupe semble donc fondamentale pour la qualité du processus¹⁰. Les conditions de réussite des processus éducatifs sont donc : une qualité de relation individuelle élevée¹¹, une capacité professionnelle à répondre aux besoins des enfants¹² ainsi qu'une bonne organisation de la situation d'apprentissage¹³.

1.2 Focus sur la qualité de l'interaction

La qualité des relations et interactions entre les enfants et les adultes ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes se révèle être un facteur essentiel de bien-être et de qualité éducative.

Du point de vue de la psychologie du développement, une *qualité élevée d'interaction* est, pour les enfants, la base nécessaire au bien-être, à l'exploration, à l'action autonome, à l'apprentissage actif et à la qualité de l'interaction. Une interaction isolée peut réussir par hasard, mais elle ne soutiendra pas réellement l'enfant dans le développement de ses compétences si elle n'est pas intégrée à une relation de confiance.

⁴ Pex, Burchinal et al. 2008

⁵ Belsky 2009 ; Mc Cartney et al. 2010

⁶ Watamura et al., 2011

⁷ cf. Pianta und Hamre, 2009

⁸ Anders et al. 2012 ; Mashburn et al. 2008 ; Siraj-Blatchford et al. 2002, Beckh et al. 2013

⁹ Mayer et al. 2013

¹⁰ Ahnert, 2016, 2007, Ahnert 2010 ; Becker-Stoll, Niesel und Wertfein, 2014

¹¹ Birch add 1998 ; Howes 2000

¹² Whitebook et al.1990 ; Gutknecht 2012

¹³ Hamre und Pianta 2007 ; Siraj-Blatchford et al. 2002

Dans le même temps, l'éducation est un processus interactif axé sur le dialogue. La qualité de l'interaction présuppose des compétences sociales et émotionnelles très élevées chez le personnel éducatif. L'éducateur/trice est chargé(e)

- de fournir aux enfants, en tant que personne de référence, une sécurité émotionnelle et des stimulations diverses,
- de prendre au sérieux les enfants dans leurs expressions et leurs possibilités créatives et de veiller à ce qu'ils puissent participer activement,
- de remarquer tout ce que les enfants peuvent faire, savent et comprennent déjà et de les laisser faire en conséquence,
- de les assister dans les situations difficiles et de les encourager à résoudre de manière autonome les problèmes, à surmonter les obstacles et à continuer à explorer et de les accompagner, c'est-à-dire de leur fournir autant d'aide que nécessaire pour qu'ils puissent franchir seuls l'étape suivante (« Scaffolding »).

L'apprentissage par le dialogue avec les autres et la communauté apprenante composée d'enfants et d'adultes, dans laquelle chaque enfant se sent accepté, ont pour l'éducation durable une importance particulière. Par son *soutien émotionnel stimulant l'apprentissage*, le personnel éducatif contribue activement au développement des compétences cognitives, langagières et socio-émotionnelles de l'enfant. Dans le domaine de la recherche sur la pédagogie de la petite enfance, de nombreuses études montrent un lien entre une quantité et une qualité plus élevées des interactions personnel éducatif-enfant et des progrès d'apprentissage et de développement plus importants chez les enfants¹⁴.

La qualité pédagogique se manifeste dans la *qualité observable de l'interaction et de la relation*, qui rend visible le contact avec chaque enfant – isolément et dans le groupe – et la dynamique du processus pédagogique.

2. L'attachement, base de l'apprentissage selon la biologie du comportement

De manière innée, chaque être humain souhaite se sentir lié à d'autres personnes. Les expériences que font les enfants dans les relations d'attachement avec leurs parents ont un impact crucial sur leur développement. Mais les relations avec le personnel éducatif ont aussi une importance centrale et parfois compensatoire pour les enfants : dans les services d'éducation et d'accueil, les enfants ont la possibilité de faire leurs premières expériences relationnelles en dehors de leur environnement familial proche. Si le personnel éducatif parvient à construire une relation positive, cela aura plus d'influence sur l'enfant que tous les autres aspects de la qualité pédagogique du service d'éducation et d'accueil. Une relation positive éducateur-enfant aura un impact sur le développement éducatif au-delà de la période passée en service d'éducation et d'accueil¹⁵.

Les enfants viennent dans les services d'éducation et d'accueil avec des expériences d'attachement fortes vécues dans leurs familles. Les enfants qui ont développé un attachement sécurisé à leurs parents ont plus de facilité à construire des relations de confiance avec d'autres adultes. Dans le cadre de petits groupes et de conditions stables qui permettent au personnel éducatif de réagir avec sensibilité aux besoins des enfants, qu'ils concernent un individu ou un groupe, la relation de confiance entre l'éducateur/trice et l'enfant peut devenir une relation d'attachement secondaire et même compenser des difficultés familiales¹⁶.

2.1 Attachement et exploration vont de pair

John Bowlby, le fondateur de la théorie de l'attachement, est le premier à avoir considéré que l'homme est doté, dès la naissance, de deux systèmes comportementaux fondamentaux qui garantissent sa survie et celle de l'espèce¹⁷ : le système comportemental d'attachement et le système comportemental exploratoire.

Le premier système permet à l'enfant, dès la naissance, de montrer un comportement d'attachement à l'égard d'une ou de quelques personnes et ainsi de créer une proximité à la figure d'attachement. La fonction principale de l'attachement est donc la protection du nourrisson immature. Le comportement d'attachement est nécessaire à la survie de l'enfant et de l'espèce. L'enfant s'attache à la personne qui le nourrit et satisfait ses besoins physiques, mais aussi à d'autres personnes qui jouent et interagissent avec lui¹⁸. Les situations non familiales, de mal-être ou

¹⁴ Résumé Anders, 2013

¹⁵ Becker-Stoll, 2018

¹⁶ Ahnert, 2010 ; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

¹⁷ Bowlby 1987/2003

¹⁸ Ainsworth 1964/2003

de peur activent le système d'attachement et la réaction se termine lorsque l'enfant perçoit la figure d'attachement – par sa proximité, un contact physique affectueux ou une interaction avec elle. Dans les neuf premiers mois de leur vie, la plupart des enfants développent un attachement aux personnes qui s'occupent d'eux en permanence. Même lorsque l'enfant développe des liens affectifs avec plusieurs personnes, ils sont clairement hiérarchisés : l'enfant privilégie une personne avant les autres. Lorsqu'un enfant a construit un lien à une personne en particulier, elle ne peut être remplacée. Des séparations longues ou la perte de cette figure d'attachement conduisent à une profonde tristesse et une grande souffrance morale¹⁹.

Le système d'attachement est complété par le système exploratoire, qui constitue la base de l'exploration de l'environnement. Toute forme d'approche de l'environnement est un comportement exploratoire et constitue donc le fondement de l'apprentissage du point de vue de la biologie comportementale²⁰. L'exploration de l'environnement est également une condition de survie, car seule une confrontation active à l'environnement permet de reconnaître les dangers et de trouver les sources de nourriture.

Bowlby est le premier à avoir mis en relation le système exploratoire et le système d'attachement. Ces deux systèmes sont complémentaires et interdépendants. Lorsque le système d'attachement est activé, le système exploratoire ne peut pas l'être²¹. Un enfant peut donc avoir un comportement exploratoire – par ex. s'intéresser à un nouveau jouet – uniquement lorsque son système d'attachement est apaisé. Lorsque le jeune enfant a construit un lien avec une personne, il peut s'appuyer sur celui-ci pour explorer son environnement. Si l'enfant rencontre une situation stressante lors de ses essais exploratoires (peur, angoisse, fatigue, douleur, faim, mal-être), son comportement d'attachement est activé et il retourne alors vers le « refuge » que représente la figure d'attachement. Le contact physique permet en général à l'enfant de retrouver sa sécurité émotionnelle. Le système d'attachement s'apaise et le système exploratoire est réactivé de manière à ce que l'enfant puisse quitter son « refuge » et se consacrer à l'exploration de son environnement.

Si le système d'attachement de l'enfant est activé (cf. illustration 1), il a besoin de proximité, de consolation, de sécurité et de protection. Dans le même temps, il va refuser activement les propositions d'aide (bien intentionnées) qui sont censées l'encourager à poursuivre son exploration et à gagner en autonomie.

Si, au contraire, le système exploratoire de l'enfant est activé (cf. illustration 1), il souhaite découvrir le monde seul et vit la proximité physique et l'aide pour des tâches qu'il souhaite maîtriser lui-même comme une limitation de son autonomie et les refuse. L'apprentissage est pour le développement tellement vital que non seulement le système exploratoire mais aussi le système d'attachement le garantissent en attirant l'attention du jeune enfant sur la personne d'attachement, grâce à laquelle et avec laquelle il peut apprendre les principales compétences de communication et donc les compétences culturelles²².

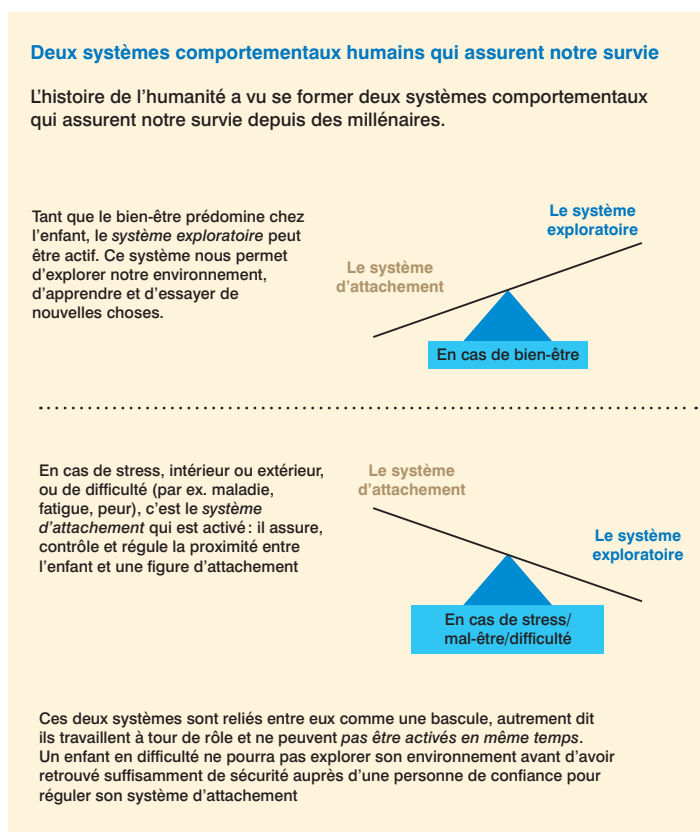


Illustration 1 : Le comportement d'attachement et d'exploration, selon Bowlby 1987/2003.

¹⁹ Grossmann und Grossmann, 2012

²⁰ Bowlby 1987/2003

²¹ Grossmann und Grossmann, 2012

²² Bowlby, 1969

2.2 La qualité du processus se traduit par des interactions sensibles

La manière dont l'enfant gère l'équilibre entre ses deux systèmes comportementaux et l'adéquation de son comportement à ses besoins et à la situation dépendent fortement des réactions des figures d'attachement à son comportement²³.

Les systèmes d'exploration et d'attachement de l'enfant font face au système de *caregiving* des parents. Ce dernier dote les parents de la capacité et de la volonté de réagir aux signaux et aux besoins de l'enfant, de le protéger et de s'en occuper et participe également au développement du lien d'attachement des parents à l'enfant. Grâce à ses signaux d'attachement, l'enfant veille au maintien de l'attention des parents, nécessaire à la survie du nourrisson. La manière dont les parents réagissent aux besoins d'attachement et d'exploration de leur enfant varie fortement et dépend largement des expériences faites pendant leur propre enfance. Mary Ainsworth a donné à ce comportement de réponse des parents le nom de sensibilité²⁴.

La sensibilité des figures d'attachement à l'égard des signaux de l'enfant correspond à la capacité à se mettre à la place de l'enfant et à le reconnaître comme une personne autonome dotée de besoins et d'intentions qui lui sont propres.

Un comportement sensible à l'égard d'un jeune enfant est indispensable à la construction d'une relation de confiance solide émotionnellement. Il implique de percevoir les signaux de l'enfant, de les interpréter correctement ainsi que de réagir rapidement et de manière adéquate.

Les enfants dont les parents réagissent principalement de manière sensible à leurs signaux développent des liens sûrs à leurs parents et présentent, globalement, un meilleur développement :

Dès la petite enfance, les enfants dotés d'un attachement sécurisé font preuve de compétences sociales plus élevées que ceux ayant un attachement insécurisé. Très tôt, ils expriment ouvertement leurs émotions, en particulier négatives, ce qui induit de l'attention ou de la consolation de la part de la figure d'attachement. Dès la fin de la première année, les enfants sécurisés se distinguent par des capacités de communication plus fines et plus diverses. À deux ans, ces enfants sont mieux à même de faire appel à des ressources sociales, par ex. le soutien de leur mère, en cas de situation de résolution de problème. En maternelle, on a observé, chez les enfants sécurisés, moins de comportements agressifs ou hostiles vis-à-vis des autres enfants et moins d'isolement émotionnel et de dépendance vis-à-vis des éducatrices. Les enfants avec un attachement sécurisé ont montré davantage de compétences dans leurs relations avec les autres enfants et une perception plus positive des situations de conflit social. Ils étaient également plus concentrés dans leurs jeux. Pendant l'enfance ou l'adolescence, les enfants sécurisés se distinguent par une perception sociale positive, des compétences sociales élevées, un comportement axé sur la relation, de meilleures relations amicales avec les enfants de leur âge et, plus tard, par de meilleures relations amoureuses et de confiance²⁵.

2.3 Un accompagnement sensible participe au développement des compétences

Le lien affectif remplit toujours une double fonction : d'une part, consoler en cas de difficulté et, d'autre part, soutenir la soif d'exploration et le besoin d'apprendre. Autrement dit, la personne de référence doit être à la fois une base solide et un refuge sûr pour l'enfant.

Pour pouvoir bien se développer, les enfants ont besoin :

1. de liberté et de confiance pour s'éloigner de la figure d'attachement et explorer le monde. Pour l'enfant, la figure d'attachement devient une base solide qui l'encourage à découvrir le monde tout en étant attentive et disponible émotionnellement. Elle propose, si nécessaire, son aide et son soutien et se réjouit avec l'enfant de ses découvertes et de ses aventures.

²³ Grossmann und Grossmann, 2012

²⁴ Ainsworth, 1978/2003

²⁵ Grossmann & Grossmann, 2012

2. de l'assurance de pouvoir revenir vers la figure d'attachement à tout moment, si nécessaire, pour y trouver protection, sécurité et réconfort. La figure d'attachement devient alors pour l'enfant un refuge sûr, où il peut venir s'abriter à tout moment et recharger ses batteries émotionnelles. Il est alors important de l'aider à organiser et réguler ses sentiments. L'enfant doit se sentir bienvenu et avoir le sentiment d'être protégé, réconforté et compris.

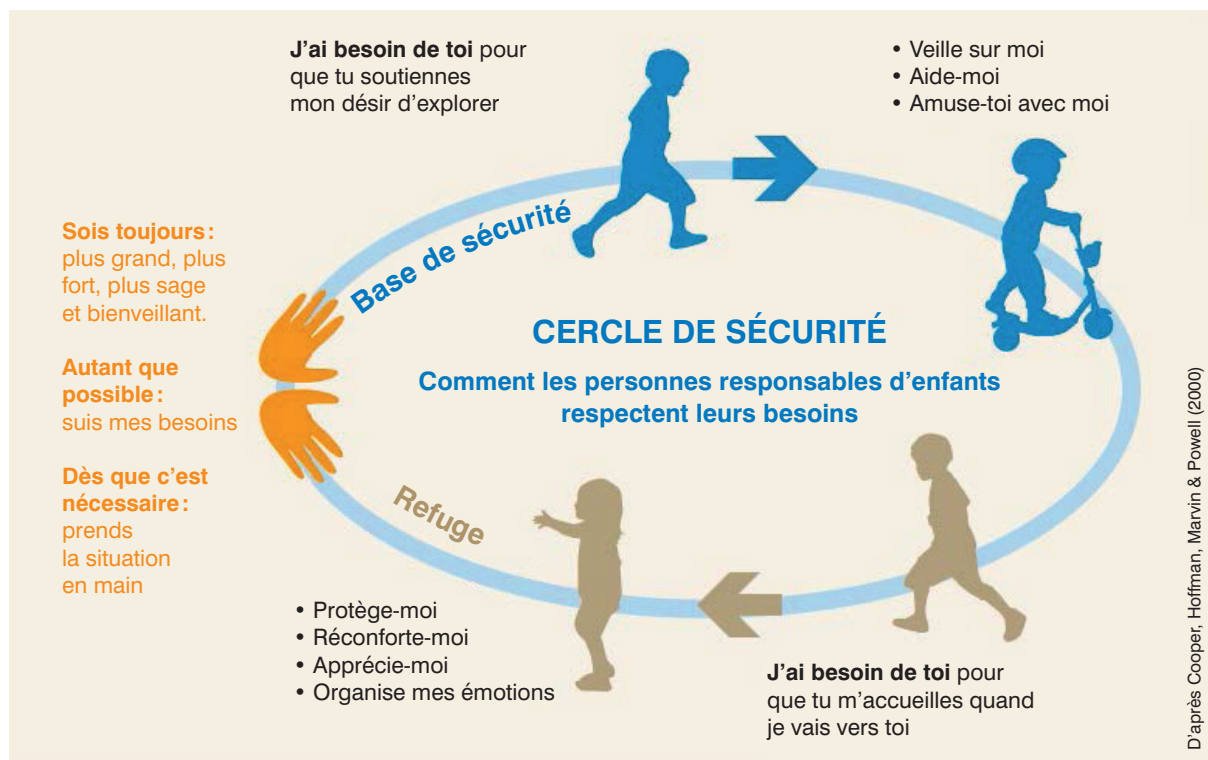


Illustration 2 : Le cercle de la sécurité selon Cooper, Hoffmann, Marvin & Powell, 2000.

La conscience que la personne de référence est toujours plus forte et plus expérimentée que l'enfant est essentielle. Pour se sentir en sécurité, l'enfant doit pouvoir compter sur le fait que la personne qui s'occupe de lui, prendra l'initiative, si nécessaire, pour le protéger des dangers, pour lui prodiguer soutien et conseils et l'aider à organiser ses sentiments. L'injonction faite à la figure d'attachement d'être toujours « aimable » vis-à-vis de l'enfant correspond à l'exigence, d'une part, que la personne de référence s'avère digne de l'amour de l'enfant et, d'autre part, qu'elle régule elle-même ses propres besoins et émotions de manière à consolider l'enfant dans son développement et non à lui nuire²⁶.

La responsabilité du bien-être de l'enfant et de la réussite de la relation à l'enfant incombe exclusivement à la personne de référence adulte – ce qui s'applique aux parents et, tout particulièrement, aux pédagogues formés et en activité professionnelle.

Plus les parents et les autres personnes de référence importantes réussissent à réagir de manière sensible aux besoins émotionnels de l'enfant, plus la relation évoluera, au fil du temps, vers un partenariat et une coopération active et indépendante. Si au contraire, au prétexte du développement de leur indépendance, on apprend aux enfants à refouler leur besoin émotionnel de proximité (par ex. par peur de trop gâter l'enfant), on favorise le déclenchement de conflits pénibles et durables dans la relation qui peuvent nuire au développement des enfants.

²⁶ Hofmann Cooper & Powell, 2017 ; Beckh, Berkic & Mayer 2018

3. La sensibilité en contexte pédagogique : respecter la personnalité et les intérêts de l'enfant

À tout âge, la sensibilité suppose de voir et de valoriser l'enfant en tant que personne autonome dotée de souhaits, de besoins et d'objectifs propres. Il est important d'être prêt à comprendre ce que vit l'enfant, à adopter son point de vue et à observer le monde avec ses yeux. Ainsi, il est possible de comprendre le comportement et les sentiments de l'enfant et de réagir de manière adaptée. Il est à la fois important et difficile d'interpréter correctement les signaux qu'il émet :

si le système d'attachement de l'enfant est activé (cf. illustration 1), il a besoin de proximité, de consolation, de sécurité et de protection. Dans le même temps, il va refuser activement les propositions d'aide (bien intentionnées) qui sont censées l'encourager à poursuivre son exploration et à gagner en autonomie. Si, au contraire, le système exploratoire de l'enfant est activé (cf. illustration 1), il souhaite découvrir le monde seul et vit la proximité physique et l'aide pour des tâches qu'il souhaite maîtriser lui-même comme une limitation de son autonomie et les refuse²⁷.

Si l'on essaie de se mettre à la place de l'enfant pour voir le monde avec ses yeux, son comportement devient souvent bien plus compréhensible et plus acceptable pour les personnes qui s'occupent de lui. Les enfants qui se sentent reconnus et compris dans leur vécu émotionnel apprennent à gérer leurs propres sentiments et se comportent par la suite de manière bien plus coopérative que les enfants dont les sentiments ont été mal compris ou même ignorés²⁸.

Derrière les comportements « inadaptés » et les « mauvaises » conduites se cache très souvent un désir de sécurité et d'attachement émotionnel.

3.1 Chaque enfant est bien comme il est !

Les enfants se différencient par leur personnalité et leur manière de gérer les nouvelles situations (par ex. l'entrée à l'école maternelle), de construire leurs relations et de passer leur temps. Mais tous ont en commun de souhaiter un sentiment d'attachement émotionnel avec un environnement où ils sont acceptés tels qu'ils sont.

Il serait indelicat de vouloir forcer à bricoler sans cesse un enfant qui aime bouger dehors, de reprocher à un enfant qui se sent bien en compagnie d'autres enfants de ne jamais pouvoir s'occuper seul ou d'encourager constamment un enfant timide à participer activement, alors qu'il préfère se mettre d'abord en retrait lors de situations nouvelles. Ces tentatives (souvent bien intentionnées) font naître trop facilement chez les enfants de cet âge le sentiment qu'ils ne sont pas bien comme ils sont et ils commencent à avoir honte de leurs sentiments, de leurs souhaits et de leurs besoins, ce qui peut nuire considérablement au développement d'une estime de soi et d'un sentiment d'identité stables²⁹.

Pour la plupart des parents et du personnel éducatif, l'objectif primordiale est de favoriser chez les enfants un comportement social, la capacité à coopérer et l'empathie. Pour atteindre cet objectif, il faut tenir compte de leur stade de développement.

Selon leur stade de développement, les jeunes enfants ne sont pas tous en mesure d'agir en anticipant et d'intégrer le point de vue d'une autre personne dans leurs actions.

Ces compétences se développent peu à peu entre trois et six ans. La vision égocentrique des jeunes enfants est uniquement imputable au fait qu'ils ne disposent pas encore des capacités cognitives nécessaires : elle ne doit pas être interprétée comme un mauvais comportement. Au contraire, les enfants qui font l'expérience que leur point de vue et leur vision du monde sont reconnus et compris par d'autres, apprennent plus tôt et mieux à tenir compte du point de vue d'autrui, ce qui est une condition essentielle au développement de l'empathie, d'un comportement coopératif et de la capacité à faire des compromis.

²⁷ Hoffmann Cooper & Powell, 2017

²⁸ Beckh, Berkic & Mayer 2018

²⁹ Beckh, Berkic & Mayer 2018, Hoffmann Cooper & Powell, 2017

Selon les résultats des recherches sur l'attachement, une approche sensible des besoins des enfants est le meilleur moyen de construire et de maintenir une relation de confiance avec l'enfant et de la rétablir si elle a été déséquilibrée. Il est donc essentiel d'essayer de comprendre les besoins de l'enfant de son point de vue. Il apparaît alors rapidement qu'il n'existe pas de règles de conduite générales qui fonctionnent de la même façon pour tous les enfants.

3.2 Objectif de l'adaptation : construire des relations sécurisées

C'est la raison pour laquelle on accorde une si grande importance à la familiarisation des enfants dans les services d'éducation et d'accueil. L'objectif d'une familiarisation douce est que l'enfant – sur la base sécurisée de sa figure d'attachement primaire – commence par découvrir l'environnement étranger de la structure d'accueil et puisse accorder sa confiance à son éducatrice référente³⁰. Lorsqu'un enfant cherche et trouve du réconfort auprès de son éducatrice, cela indique clairement que la familiarisation est réussie³¹. Lors d'activités en groupe, on peut également observer la manière dont les jeunes enfants se tournent vers leurs référents, dans les situations délicates et difficiles, pour trouver réconfort et sécurité. Ces relations peuvent être considérées comme des liens affectifs éducatrice-enfant. Mais les liens éducatrice-enfant ne sont pas déterminés par la qualité du lien mère-enfant et ne peuvent pas non plus remplacer la relation à la mère. D'un point de vue fonctionnel, ils semblent d'abord se limiter aux situations de prise en charge en crèche. Les liens affectifs éducatrice-enfant sécurisés naissent dans les groupes d'enfants où l'ambiance est caractérisée par un comportement éducatif empathique, axé sur le groupe et qui régule la dynamique du groupe. Ce comportement éducatif se développe en particulier dans les groupes stables et de petite taille³².

Afin de renforcer encore le sentiment de sécurité et de confiance de l'enfant, la qualité des interactions éducatrice-enfant doit perdurer au-delà de la période de familiarisation. Il est essentiel que le personnel éducatif reconnaisse les besoins de l'enfant et réagisse de manière appropriée.

Dans la vie quotidienne commune et les activités de groupe, on peut reconnaître les interactions de qualité au fait que le personnel éducatif

- communique avec les enfants affectueusement et en étant attentif aux émotions
- est disponible physiquement et émotionnellement la plupart du temps et donne ainsi aux enfants un sentiment de sécurité
- aide les enfants à réguler leurs émotions dans les situations difficiles
- aide et encourage les enfants à découvrir la nouveauté et à surmonter les difficultés
- aide les enfants à s'aider et soutient l'autonomie des enfants lorsqu'ils se heurtent à leurs limites, sans les priver de la solution³³.

Les interactions réussies entre le personnel éducatif et les enfants sont marquées par un degré élevé de concordance. Cette concordance au sens d'une « capacité professionnelle à répondre aux besoins des enfants » nécessite de tenir compte de l'état émotionnel actuel de l'enfant, de son stade de développement, d'un éventuel handicap, de son sexe et de sa culture³⁴.

Afin d'adapter son comportement aux émotions exprimées par l'enfant, il est nécessaire d'observer précisément ses réactions. Chez les nourrissons et les enfants qui n'utilisent pas (encore) de mots, le personnel éducatif déduit de leurs mimiques, de leurs gestes et de leur posture comment ils se sentent. Il est essentiel qu'il fasse preuve d'attention et adopte une attitude d'écoute. Les interactions de qualité tiennent compte du stade de développement et des capacités de l'enfant. Elles sont adaptées au stade de développement lorsqu'elles stimulent la zone du prochain développement. Grâce au soutien de l'adulte, l'enfant est mis en capacité de faire quelque chose qu'il n'avait pas encore fait³⁵.

³⁰ Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

³¹ Ahnert; Pinquart & Lamb, 2006; Ahnert, 2007

³² Ahnert; Pinquart & Lamb, 2006; Ahnert, 2007

³³ Lorber & Hanf, 2013

³⁴ Gutknecht, 2012

³⁵ Vygotsky, 1978; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

4. L'importance de la sécurité émotionnelle des relations éducatrice-enfant pour le développement de l'enfant

Il a été prouvé dès les années 1980 que les enfants pris en charge par les services d'éducation et d'accueil créent un lien affectif à leur éducatrice référente, recherchent auprès d'elle proximité et sécurité dans les situations difficiles émotionnellement, tout comme ils le feraient auprès de leurs parents, et qu'ils utilisent leur éducatrice comme un refuge³⁶. Toutefois, d'autres études montrent aussi que la prise en charge de plusieurs enfants au sein d'un groupe place l'éducatrice devant des difficultés particulières, car elle doit répondre aux besoins de chaque enfant avec sensibilité tout en les conciliant avec les besoins du groupe d'enfants³⁷.

Si les éducatrices parviennent à répondre avec sensibilité aux besoins de chaque enfant, même au sein d'un groupe, on peut alors observer des liens sûrs éducatrice-enfant³⁸. Les enfants qui peuvent construire une relation d'attachement sécurisée à leur éducatrice référente montrent une meilleure régulation de leur stress et de leur comportement dans la vie du service d'éducation et d'accueil³⁹, tout comme, à plus long terme, une meilleure gestion des exigences de la vie quotidienne en milieu scolaire. En conséquence, un lien sûr à l'éducatrice peut aussi contribuer significativement à la réussite scolaire des enfants et de leur parcours éducatif⁴⁰.

Cependant, le lien affectif à l'éducatrice ne dépend pas uniquement de son comportement sensible, mais aussi des expériences familiales que l'enfant apporte dans la structure d'accueil de jeunes enfants et qui peuvent compliquer la construction d'un lien d'attachement sûr⁴¹.

Les dernières études d'Eckstein-Madry et Ahnert (2016) montrent toutefois que les enfants issus de familles socialement défavorisées, dont la relation d'attachement à la mère est clairement déficiente, peuvent tout à fait construire des relations d'attachement sûres à leurs éducatrices. Étonnamment, le lien éducatrice-enfant était plus sécurisé que le lien mère-enfant chez les enfants socialement défavorisés, ce qui conforte le fait que l'attachement à l'éducatrice se développe indépendamment de la qualité du lien mère-enfant⁴², même lorsque celui-ci est marqué par une forte insécurité. Il transparaît ainsi clairement que les expériences positives d'attachement des enfants socialement défavorisés avec leurs éducatrices vont aussi de pair avec une meilleure adaptation du comportement : si l'attachement à l'éducatrice était sûr, ils présentaient un comportement agressif plus modéré et une meilleure attention. Si les enfants ne pouvaient pas construire un lien sûr à l'éducatrice, ils régulaient moins bien leur comportement⁴³. Comme Watamura et ses collaborateurs (2011) l'ont montré en prenant exemple sur le développement socio-émotionnel, les résultats sur l'adaptation du comportement clarifient une fois de plus à quel point les conséquences du développement des enfants socialement défavorisés dépendent de la qualité de la prise en charge.

Eckstein-Madry et Ahnert (2016) ont montré que même les enfants dont les expériences relationnelles dans la famille sont très dysfonctionnelles peuvent construire des relations d'attachement sûres avec leurs éducatrices référentes et que ces relations les aident à mieux réguler leur comportement : ces résultats sont étonnants dans la mesure où la collaboration avec les enfants en crèche est particulièrement éprouvante quand ils ne disposent que de peu de compétences sociales et émotionnelles⁴⁴. Les enfants issus de familles défavorisées présentent souvent des problèmes de comportement qui évoquent de faibles compétences sociales et émotionnelles⁴⁵, notamment chez les enfants exposés à plusieurs risques⁴⁶. On voit ainsi clairement que l'accompagnement éducatif des enfants exposés à de nombreux risques sociaux et émotionnels dans leur environnement familial présuppose des compétences sociales et émotionnelles très élevées chez les enseignants et les éducateurs.

³⁶ Cummings 1980

³⁷ Ahnert, Pinquart und Lamb, 2006; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

³⁸ Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006

³⁹ Ahnert & Eckstein-Madry, 2015

⁴⁰ Ahnert und Harwardt, 2008; Ahnert et al., 2012

⁴¹ cf. Ritchie & Howes, 2003

⁴² Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006

⁴³ Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁴⁴ Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Salisch & Kraft, 2010

⁴⁵ Schreyer & Petermann, 2010

⁴⁶ Robert-Koch Institut KiGGS Studie 2008, p. 88f

4.1 Les interactions précoces ont un impact sur le développement du cerveau, la régulation des émotions et la gestion du stress

Les enfants arrivent de plus en plus jeunes et passent de plus en plus de temps par jour et par semaine dans les services d'éducation et d'accueil. Selon l'office allemand de la statistique (2012), le nombre d'enfants pris en charge plus de 7 heures par jour sans interruption a continué à augmenter au cours des dernières années. Cependant, la proportion d'enfants pris en charge plus de 7 heures par jour est toujours bien inférieure chez les enfants de moins de 3 ans que chez les enfants de 3 à 5 ans. En mars 2012, en Allemagne, plus d'un enfant sur sept (14,6%) de moins de 3 ans était accueilli pendant plus de 7 heures par un(e) assistant(e) parental(e) ou dans une crèche, un chiffre multiplié par deux depuis 2007 (2007 : 7,3%). Le rôle de référent du personnel éducatif des services d'éducation et d'accueil est donc très important pour les enfants qui leur sont confiés, car le bien-être des enfants dans la structure dépend de la capacité et de la volonté des éducatrices à soutenir et accompagner les enfants, jour après jour, dans la régulation de leurs émotions et de leur stress grâce à la qualité de la relation et de l'interaction.

Les découvertes de la neurobiologie et de la recherche sur le cerveau montrent l'impact des interactions précoces avec les figures d'attachement primaires sur le développement du cerveau de l'enfant. Au cours des premières années, le cerveau humain connaît une croissance énorme, mais aussi une forte densification de ses réseaux neuronaux. Chez le nourrisson, les zones du cerveau où naissent les sentiments forts tels que la colère, la crainte ou la peur de la séparation sont encore peu reliées aux zones qui aident à réguler ces émotions. Afin que de nouvelles connexions se créent entre les différentes aires du cerveau, certaines zones cérébrales doivent être stimulées en même temps, car seule l'activation simultanée de différentes cellules nerveuses peut modifier durablement les structures et donc créer de nouvelles connexions permanentes⁴⁷.

L'interaction sensible de la personne de référence avec l'enfant joue ici un rôle essentiel. En effet, seule l'interaction avec les personnes de confiance permet d'activer les zones importantes du cerveau de l'enfant de manière à créer de nouvelles connexions, en particulier entre les zones cérébrales où siègent les émotions et celles qui les régulent. Ceci explique aussi pourquoi les « Baby TV » et « vidéos Baby Einstein », commercialisées au début des années 2000 dans le but d'exploiter les fenêtres neuronales du développement cérébral chez les nourrissons et les jeunes enfants et qui promettaient une stimulation cognitive, se sont avérées non seulement inefficaces, mais ont eu une incidence manifestement négative sur le développement cognitif, et particulièrement langagier, des jeunes enfants⁴⁸.

Le soutien et la disponibilité émotionnelle de la personne d'attachement sont donc essentiels pour le développement d'une régulation émotionnelle adaptative. Une régulation émotionnelle adaptative est une caractéristique centrale d'une personnalité résiliente. Chez les nourrissons et les jeunes enfants, les figures d'attachement primaires jouent le rôle d'organisateurs externes en les aidant à réguler leurs sentiments. Au cours de leur développement, les enfants parviennent à réguler de plus en plus leurs émotions de manière autonome en utilisant le modèle de régulation des émotions qu'ils ont appris en interagissant avec leurs figures d'attachement. Jusqu'à l'adolescence, les enfants dépendent de l'aide de référents adultes pour « remettre de l'ordre » dans leurs émotions en cas de difficulté émotionnelle.

Le fait que les enfants trouvent de l'attention, du réconfort et du soutien auprès de leur personne de référence lorsqu'ils se heurtent à leurs limites (émotionnelles) est à la fois la fonction principale des relations d'attachement et la caractéristique des relations d'attachement sûres⁴⁹.

4.2 La qualité de la relation et de l'interaction impacte le développement des enfants

Un nombre croissant d'études confirme les liens entre la qualité de la prise en charge extrafamiliale des enfants et leur stade de développement en termes de compétences langagières, cognitives et socio-émotionnelles⁵⁰. Les données de l'étude NICHD, en particulier, prouvent de manière empirique aussi bien l'influence des facteurs familiaux que celle de la prise en charge extrafamiliale sur le développement de l'enfant. On a par exemple constaté des liens longitudinaux entre la qualité médiocre de la prise en charge extrafamiliale et les troubles externalisés apparaissant ultérieurement chez les enfants : les effets négatifs de la fréquentation d'un service d'éducation et

⁴⁷ Braun et al., 2002

⁴⁸ Zimmermann, Christakis & Meltzoff, 2007

⁴⁹ Grossmann & Grossmann, 2012; Zimmermann, 2000; Becker-Stoll, 2013

⁵⁰ p. ex. Burchinal et al., 2008

d'accueil de qualité médiocre se sont surtout révélés lorsque les enfants passaient beaucoup de temps dans la structure et lorsque les groupes étaient très importants⁵¹. Certes, l'impact de la qualité de la structure était relativement faible par rapport à l'influence de la famille, mais son importance ne doit pas pour autant être sous-estimée. Chez les enfants qui ne bénéficient pas d'une prise en charge idéale dans leur famille, une prise en charge extrafamiliale d'excellente qualité peut avoir un effet compensatoire et prévenir les déficits dans le développement social ainsi que les troubles du comportement⁵². Si ces enfants sont aussi confrontés à une qualité médiocre dans la prise en charge extrafamiliale, ceci a un impact négatif supplémentaire sur leur développement⁵³.

En raison de la fonction de régulation des émotions qu'exerce l'attachement, on peut présumer qu'un lien affectif éducatrice-enfant sûr doit également avoir une influence sur la manière dont les enfants gèrent leur stress. Peu d'études se sont penchées sur cette influence jusqu'à présent. Lorsque les éducatrices évaluent la sécurité de l'attachement des enfants à elles-mêmes et qu'elles se considèrent proches de l'enfant, on constate un effet positif sur la gestion du stress de l'enfant⁵⁴. Il a également été prouvé que les relations enseignante-enfants chaleureuses et harmonieuses avaient des effets semblables et allaient de pair avec une meilleure régulation du stress chez les jeunes écoliers⁵⁵.

L'étude d'Eckstein-Madry et Ahnert (2016), précédemment citée, a recueilli non seulement des données sur la relation d'attachement des enfants issus de familles socialement défavorisées à leur mère et plus tard à leur éducatrice et les a comparées à un groupe témoin constitué d'enfants des classes moyennes, mais elle a aussi fait la même démarche concernant la régulation du stress lors de l'entrée en service d'éducation et d'accueil. L'influence du lien éducatrice-enfant sur la régulation du stress quotidien des enfants a été analysée sur la base du profil journalier de cortisol (lundi, vendredi et dimanche d'une même semaine) en début et en fin de semaine. Les enfants issus de familles socialement défavorisées affichaient des taux de cortisol plus élevés et des profils journaliers de cortisol plus plats par rapport à un groupe témoin. Comme dans les études précédentes, ces résultats confirment la capacité limitée de régulation du stress des enfants issus de familles socialement défavorisées, tandis que le système de réponse au stress semble être alerté durablement par les expériences familiales négatives, ce qui complique la régulation quotidienne du stress vécu⁵⁶. Ce constat est d'autant plus étonnant que l'étude d'Eckstein-Madry et Ahnert (2016) montre qu'un attachement plus sûr à l'éducatrice est associé à une meilleure régulation du stress par l'enfant le vendredi. Manifestement, ces éducatrices réussissaient à soutenir efficacement les enfants dont elles avaient la charge dans leurs défis quotidiens. Cet accompagnement sensible est surtout bénéfique aux enfants issus de familles socialement défavorisées, car ils peuvent, au moins à la fin de la semaine, contenir leur profil journalier déjà élevé grâce à une meilleure régulation du stress⁵⁷. Mais une relation positive à l'éducatrice référente est également bénéfique pour le développement des capacités sociales, cognitives et de communication des enfants de quatre ans qui bénéficient dans leur famille de beaucoup d'attention et de stimulation (évaluation de la qualité de la relation à l'enfant par l'éducatrice). Cette étude montre toutefois que l'influence d'une relation positive éducatrice-enfant était nettement plus importante sur le développement des garçons et en particulier sur celui des garçons issus de l'immigration⁵⁸.

5. Les compétences sociales et émotionnelles, conditions de la qualité pédagogique

Les recherches actuelles sur la qualité de la relation (comment l'éducatrice perçoit sa relation à un enfant en particulier), de l'attachement (observations du comportement d'attachement de l'enfant par rapport à son éducatrice référente) et de l'interaction entre le personnel éducatif et les enfants (observée scientifiquement et évaluée selon des dimensions spécifiques) montrent clairement que la qualité de cette expérience de relation, d'attachement et d'interaction détermine si la fréquentation d'un service d'éducation et d'accueil est favorable – ou non – au bien-être, au développement et à l'éducation des enfants⁵⁹.

⁵¹ Belsky, 2009; McCartney et al., 2010

⁵² cf. Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁵³ Watamura et al., 2011

⁵⁴ Badanes, Dmitrieva und Watamura, 2012

⁵⁵ Ahnert et. al., 2012

⁵⁶ cf. Flinn, 2006; Lupien, King, Meaney & McEwen, 2001; Saridjan et al., 2010

⁵⁷ Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁵⁸ Mayer, Beckh, Berkich & Becker-Stoll, 2013

⁵⁹ Mashburn et al., 2008; Burchinal, Kainz & Cai, 2011; Mayer, Beckh, Berkic & Becker-Stoll, 2013; Ahnert & Eckstein-Madry, 2015

Pour les enfants, le soutien émotionnel est d'une importance capitale, que ce soit pour le développement de leurs compétences sociales ou de leurs compétences cognitives⁶⁰. En effet, les enfants apprennent surtout des êtres humains, grâce aux interactions sociales et grâce à la relation émotionnelle qui les lie à ces derniers. C'est la raison pour laquelle le bénéfice des processus d'éducation précoces dépend des processus relationnels et d'attachement. Les activités éducatives ne sont alors réellement perçues par l'enfant que lorsqu'elles sont intégrées à des relations fonctionnelles avec les personnes fournissant une éducation à l'enfant. Dans une relation de ce type, l'enfant peut se sentir acteur et avoir le sentiment d'efficacité personnelle⁶¹. La qualité de la relation entre l'enseignant et l'apprenant a une influence sensible non seulement sur le développement des compétences et donc sur la réussite de l'apprentissage durant les premières années, mais aussi sur tout le déroulement de l'éducation⁶².

La capacité du professionnel à créer des interactions adaptées à chaque enfant sans perdre de vue ce qui se passe dans le groupe semble donc fondamentale pour la réussite de la qualité de la relation et de l'interaction⁶³. Les conditions de réussite des processus éducatifs sont donc : une qualité de relation individuelle élevée⁶⁴, une capacité professionnelle à répondre aux besoins des enfants et un soutien émotionnel sensible⁶⁵ ainsi qu'une bonne organisation de la situation d'apprentissage⁶⁶. Une bonne organisation de la situation d'apprentissage n'aide pas seulement les enfants à se repérer et à participer efficacement et activement aux activités, elle contribue également de manière décisive à la réduction du stress du personnel éducatif, ce qui conditionne également une interaction sensible par rapport à l'enfant et au groupe⁶⁷.

Le fait que les éducatrices disposent de ces compétences de régulation sociales et émotionnelles ou pas détermine non seulement le bien-être des enfants qui leur sont confiés au sein du service d'éducation et d'accueil, mais aussi leur développement ultérieur⁶⁸.

Les recherches sur l'apprentissage socio-émotionnel montrent de façon saisissante que les compétences sociales et émotionnelles sont la principale condition de la réussite de l'éducation et du parcours⁶⁹.

L'importance des compétences émotionnelles et sociales des enseignants et des apprenants pour le développement éducatif ultérieur doit être mise au centre de la discussion sur la qualité de la pédagogie de la petite enfance.

L'enseignement et l'apprentissage au sein des structures éducatives intègrent aussi bien des composantes sociales, émotionnelles que cognitives. Typiquement, les enfants n'apprennent pas seuls, mais en collaboration avec le personnel éducatif, les enfants de leur âge et avec le soutien de leur famille. Les émotions peuvent soutenir ou entraver la motivation à apprendre, la disposition à l'effort et donc la réussite éducative. Les expériences relationnelles et les processus émotionnels ont une influence sur la manière dont nous apprenons et sur ce que nous apprenons. De ce fait, les structures éducatives tout comme les familles doivent mettre en œuvre efficacement ces aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage, pour le bien de tous les enfants⁷⁰.

Dans leur ouvrage intitulé *Handbook of Social and Emotional Learning*, publié fin 2015, Durlak, Domitrovich, Weissberg et Gullotta expliquent, après près de 20 ans de recherche, pourquoi la capacité sociale et émotionnelle de régulation du personnel éducatif est si importante pour le développement ultérieur ainsi que pour l'éducation des enfants qui leur sont confiés et pourquoi les compétences sociales et émotionnelles jouent un rôle décisif dans l'éducation, que ce soit dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire ou à l'université, ou encore dans la famille et les autres lieux d'apprentissage extrascolaires.

⁶⁰ cf. z.B. Pianta, 2017; Wirts, Wertfein & Wildgruber, 2017

⁶¹ Ahnert, 2006, 2010

⁶² Kuhl, Müller-Using, Solzbacher, Warnecke, 2011; Ahnert & Harwardt, 2008; Spilt, Hugh, & Kwok, 2012

⁶³ Ahnert, 2006, 2007, 2010; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2014

⁶⁴ Birch & Ladd, 1998; Howes, 2000a,b

⁶⁵ Whitebook, Howes & Phillips, 1990; Gutknecht, 2012, Ahnert & Eckstein-Madry, 2015; Pianta 2017

⁶⁶ Hamre & Pianta, 2007; Siraj-Blatchford et al. 2002; Wirts, Wertfein & Wildgruber 2017

⁶⁷ Becker-Stoll, Niesel, & Wertfein, 2014

⁶⁸ Ahnert 2010, Ahnert & Harwardt, 2008; Ahnert et al., 2012

⁶⁹ Durlak et al., 2015

⁷⁰ Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015

5.1 Définition de l'apprentissage socio-émotionnel

L'**apprentissage socio-émotionnel** (*Social Emotional Learning - SEL*) se définit comme un processus permettant d'acquérir des compétences clés, de savoir reconnaître et réguler les émotions, de se fixer et d'atteindre des objectifs positifs, de pouvoir tenir compte du point de vue d'autrui, de construire et maintenir des relations positives aux autres, de prendre des décisions responsables et d'interagir de manière constructive avec d'autres personnes⁷¹.

L'**apprentissage socio-émotionnel** offre une base solide pour un apprentissage non anxiogène et positif et renforce la capacité des enfants et des adolescents à réussir durablement leur parcours éducatif, leur évolution professionnelle et leur vie. L'état actuel de la recherche sur l'apprentissage socio-émotionnel montre qu'il permet d'augmenter le comportement pro-social (par ex. amabilité, aptitude à partager, empathie), d'améliorer l'attitude des enfants vis-à-vis de l'institution et de diminuer les tensions émotionnelles et le stress chez les enfants. Les programmes d'apprentissage socio-émotionnel efficaces contiennent des mises en pratique appropriées dans les groupes d'enfants, dans l'ensemble de l'établissement et y intègrent les familles, les enfants et la sphère sociale⁷².

Lorsque l'**apprentissage socio-émotionnel** est mis en œuvre efficacement et à tous les niveaux dans les structures éducatives, Durlak et ses collaborateurs (2015) estiment qu'il permet de renforcer en continu les compétences centrales suivantes chez les enfants et les adolescents :

6. La conscience de soi (*self-awareness*)
7. La maîtrise de soi (*self-management*)
8. La perception sociale/ conscience sociale (*social awareness*)
9. Les compétences relationnelles (*relationship skills*)
10. La capacité à prendre des décisions responsables (*responsible decision-making*)

La **conscience de soi** correspond à la compréhension de ses propres émotions, objectifs et valeurs. Elle implique d'évaluer précisément ses propres forces et faiblesses, d'avoir une attitude positive par rapport à soi et aux autres, d'avoir un sentiment d'efficacité personnelle et d'être optimiste. Pour avoir un niveau élevé de conscience de soi, il faut être capable de reconnaître les liens entre ses pensées, sentiments et comportements et la manière dont ils s'influencent les uns les autres.

La **maîtrise de soi** nécessite des compétences et des attitudes qui permettent de réguler ses émotions et son comportement, notamment la capacité à différer les récompenses, à gérer son stress, à contrôler ses pulsions, ainsi qu'à tenir bon malgré les difficultés et à être persévérant pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés.

La **perception sociale/ la conscience sociale** décrit la capacité à comprendre les autres, à être empathique, à faire preuve de compassion et à s'engager pour ceux qui ont une autre origine ou une autre culture. La conscience sociale implique également de comprendre les normes sociales de comportement et de reconnaître et utiliser les ressources de la famille, de l'école et de la sphère sociale.

Les **compétences relationnelles** aident les enfants et les adolescents à construire et préserver des relations saines et positives et à se comporter conformément aux normes sociales. Elles impliquent de pouvoir communiquer clairement, écouter activement, coopérer, résister à la pression excessive d'un groupe, résoudre les conflits de manière constructive et demander de l'aide si nécessaire.

La **capacité à prendre des décisions responsables** signifie apprendre à prendre des décisions constructives concernant son comportement et ses interactions sociales dans différentes situations. Elle présuppose d'être capable de prendre en compte les normes éthiques, la sécurité, les comportements adéquats, sa santé et celle des autres ainsi que son bien-être et celui des autres et d'évaluer de manière réaliste les conséquences de son comportement.

⁷¹ Elias et al. (1997)

⁷² Durlak et al. 2011, Brackett, Rivers und Salovey 2011; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015

Les enfants et les adolescents s'en sortent mieux, en contexte éducatif comme au quotidien, lorsqu'ils se connaissent bien et peuvent se réguler, lorsqu'ils comprennent le point de vue de l'autre, lorsqu'ils peuvent collaborer de manière constructive et sont à même de prendre des décisions pertinentes concernant leurs objectifs personnels et sociaux⁷³.

5.2 Mise en œuvre de l'apprentissage socio-émotionnel dans les structures éducatives

Favoriser le développement social et émotionnel de tous les enfants dans le quotidien pédagogique implique de mettre en œuvre ses compétences sociales et émotionnelles de manière exemplaire et de les enseigner activement, d'offrir aux enfants des opportunités d'exercer et d'approfondir ces compétences et de leur donner la possibilité de les appliquer dans de nombreuses situations différentes⁷⁴.

Bien entendu, les pédagogues peuvent favoriser les compétences sociales des enfants en adoptant eux-mêmes un comportement positif au quotidien, dans leurs interactions, que ce soit avec des enfants isolés, des groupes ou d'autres adultes. Les interactions éducatrice-enfant soutiennent l'apprentissage socio-émotionnel lorsqu'elles conduisent à des relations éducatrice-enfant positives, permettent au personnel éducatif de faire la démonstration de leurs compétences socio-émotionnelles et favorisent la participation active des enfants. Lorsque le personnel éducatif apporte aux enfants un soutien émotionnel, il permet aux enfants d'exprimer leurs besoins, d'expérimenter l'autonomie et de se rendre compte de leurs compétences – ce qui conduit au bien-être, à une meilleure participation et au développement des compétences des enfants⁷⁵.

Les directions des services d'éducation et d'accueil (écoles) jouent un rôle décisif lorsqu'elles prennent pour l'ensemble de l'institution à différents niveaux des décisions qui contribuent à une atmosphère positive (à l'école), par ex. un comportement social et émotionnel adéquat et exemplaire des adultes, entre eux et vis-à-vis des enfants (élèves). À cette fin, il est nécessaire d'élaborer ensemble des règles de comportement claires, des valeurs et des objectifs qui s'appliquent aussi bien aux enfants (élèves) qu'au personnel éducatif et non éducatif et de former des équipes qui s'engagent pour l'amélioration de l'ambiance (à l'école)⁷⁶.

Dans une méta-analyse de Durlak et collaborateurs (2011) regroupant plus de 213 études sur la mise en œuvre de programmes d'apprentissage socio-émotionnel dans les écoles, auxquels ont participé, au total, 270 034 enfants âgés de 5 à 18 ans, les tailles d'effet moyennes se sont révélées significatives (taille d'effet moyenne de 0,30 avec un intervalle de confiance de 0,26 à 0,33). Autrement dit, les élèves ayant participé aux programmes SEL ont ensuite fait preuve de compétences sociales et émotionnelles plus élevées, d'attitudes plus positives vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, d'un comportement social plus positif et de moins de problèmes de comportement et de stress émotionnel. Bien que les programmes SEL n'aient pas pour objectif d'améliorer les performances scolaires au sens de compétences cognitives, la méta-analyse a montré que la participation aux programmes SEL allait de pair, chez les enfants, avec des performances scolaires meilleures de 11 % en moyenne⁷⁷. Ces résultats montrent qu'il ne s'agit pas d'opposer les compétences de régulation sociale et émotionnelle aux compétences cognitives, mais de savoir que les compétences sociales et émotionnelles sont un prérequis essentiel pour l'acquisition durable de compétences et d'aptitudes cognitives.

Les résultats de cette étude confirment une nouvelle fois que les activités éducatives ne sont réellement acceptées par les enfants et les adolescents que lorsqu'elles sont intégrées à des relations fonctionnelles avec les personnes voulant fournir une éducation à l'enfant.

⁷³ Brackett, Rivers & Salovey 2011; Durlak et al. 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015

⁷⁴ Williford & Sanger Wolcott, 2015

⁷⁵ cf. auch Bierman & Motamedi, 2015; Eckstein-Madry & Ahnert, 2016

⁷⁶ Patti, Senge, Madrazo & Stern, 2015

⁷⁷ Durlak, et al. 2011

6. L'exigence éthique de qualité pédagogique : les réflexions de Reckahn sur l'éthique des relations pédagogiques

En tenant plus particulièrement compte des souffrances morales, les réflexions de Reckahn sur l'éthique des relations pédagogiques s'engagent pour les droits internationaux de l'enfant et pour l'interdiction de la violence éducative, inscrite dans les constitutions et les lois démocratiques. Elles luttent également contre toutes les formes de violence et intègrent le travail de lutte contre les violences physiques, sexuelles, les négligences dont les enfants sont victimes et témoins. Les réflexions de Reckahn concernent tous les enfants et les adolescents, quelles que soient leurs conditions de vie. Elles contribuent à l'éducation aux droits humains, à la lutte contre la discrimination, à la participation et à l'inclusion, au niveau relationnel de l'action professionnelle ininterrompue. Les souffrances morales sont trop fréquentes et trop peu prises en compte.

Chaque jour, de nombreux pédagogues mettent en pratique des relations pédagogiques de qualité suffisante. Ils montrent qu'il est possible, dans un système éducatif, de s'adresser aux élèves avec respect. Mais dans le même temps, des enfants et des adolescents, à tous les niveaux scolaires, subissent des souffrances infligées par des adultes qui les prennent en charge et leur font cours. En moyenne, plus de 5 % de toutes les interactions pédagogiques sont considérées comme très blessantes et 20 % comme légèrement blessantes. Les souffrances morales sont une forme de violence qui concerne le plus souvent les enfants et les adolescents. Les réflexions de Reckahn attirent l'attention sur les souffrances morales afin de contribuer à l'amélioration des relations pédagogiques.

Les enseignants et le personnel éducatif ainsi que les enfants et les adolescents ont besoin de bonnes relations pédagogiques afin que la vie, l'apprentissage et la socialisation démocratique soient un succès : la reconnaissance aide les enfants à jouir de leurs droits et d'une vie épanouie. Les souffrances morales portent atteinte à l'épanouissement émotionnel, social et cognitif de tous les enfants.

La reconnaissance des droits, de la dignité et des besoins des enfants favorise l'épanouissement de la personnalité ainsi que le respect des droits humains, de l'éducation, de la participation, de l'auto-efficacité et de la prise de responsabilité.

Il est nécessaire de procéder à une analyse critique des méthodes éducatives manipulatrices, marginalisantes et stigmatisantes qui promettent souvent des réussites à court terme et recherchent la cause des troubles uniquement chez les enfants et les adolescents tout en occultant la part de responsabilité des adultes. Les réflexions de Reckahn servent à analyser l'éthique des relations pédagogiques en équipes et en collèges ainsi qu'à d'autres niveaux d'action :

Les situations pédagogiques nécessitent de la réflexion, car elles sont uniques, imprévisibles et contradictoires. Les réflexions de Reckahn formulent des points de repère fondamentaux en matière de droits humains. Ils ont pour objectif d'aider à réfléchir aux situations pédagogiques de manière collégiale en fonction des droits de l'enfant. Afin de soutenir le personnel éducatif et les enseignants, les réflexions de Reckahn encouragent les initiatives à tous les niveaux d'action du système éducatif ainsi que la coopération internationale.

C'est de ces réflexions que découle l'exigence éthique de qualité des relations pédagogiques, sur la base du concept de pédagogie de la reconnaissance et des observations empiriques correspondantes dans les structures éducatives, ainsi que, historiquement, des réflexions pédagogiques des lumières (Prengel, Heinzl, Reitz, & Winkhofer, 2017)⁷⁸.

⁷⁸ Prengel, A.; Heinzl, F., Reitz, S., & Winkhofer, U. (2017). *Réflexions de Reckahn – Éthique et relation pédagogique*. Édité par l'Institut allemand des droits humains (Deutsches Institut für Menschenrechte). <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/bildungsmaterialien/reckahner-reflexionen>

Les dix principes

Ce qui est éthique

1. On s'adresse aux enfants et aux adolescents et on les traite avec estime.
2. Les enseignants et les pédagogues sont à l'écoute des enfants et adolescents.
3. Lors des évaluations liées aux apprentissages, les acquis seront nommés. Sur cette base, les prochaines étapes d'apprentissage ainsi que les moyens pour y parvenir seront explicités.
4. Lors des évaluations liées au comportement, les comportements réussis seront nommés. Il sera convenu des étapes destinées à leur perfectionnement. Le sentiment d'appartenance de tous à la communauté sera renforcé.
5. Les enseignants et les pédagogues prêteront attention aux intérêts, aux joies, aux besoins, aux soucis, aux douleurs ainsi qu'aux chagrins des enfants et adolescents. Ils seront attentifs à ce qui compte pour eux ainsi qu'au sens que ceux-ci donnent à leur comportement.
6. On apprendra aux enfants et aux adolescents à avoir de l'estime pour eux-mêmes et pour les autres.

Ce qui n'est éthiquement pas tolérable

7. Il n'est pas tolérable que les enseignants et les pédagogues traitent les enfants et les adolescents de manière discriminatoire, irrespectueuse, humiliante, agressive ou impolie.
8. Il n'est pas tolérable que les enseignants et les pédagogues commentent les réalisations et les performances des enfants et des adolescents de manière dévalorisante ou décourageante.
9. Il n'est pas tolérable que les enseignants et les pédagogues réagissent au comportement des enfants et adolescents de manière rabaissante, abusive ou marginalisante.
10. Il n'est pas tolérable que les enseignants et les pédagogues ignorent les blessures que les enfants ou les adolescents s'infligent, que ce soit de manière verbale, physique ou par l'intermédiaire de quelque média que ce soit.

Illustration 3 : Les dix principes, source : Prengel, Heinzl, Reitz, & Winklhofer (2017). *Réflexions de Reckahn – Éthique et relation pédagogique*, p. 4. Édité par l'Institut allemand des droits humains.

Les auteurs des réflexions de Reckahn sur l'éthique des relations pédagogiques partent du principe que des relations pédagogiques de qualité constituent le fondement de la réussite de la vie, de l'apprentissage et de la socialisation démocratique. Ces principes éthiques doivent donc renforcer le respect mutuel de la dignité de tous les membres des structures éducatives. Ils ont pour objectif d'inciter à la réflexion et entendent servir de point de repère pour une évolution professionnelle durable au niveau relationnel. Ils s'adressent aux enseignants et au personnel pédagogique ainsi qu'aux adultes responsables dans tous les domaines de l'éducation⁷⁹.

Les réflexions de Reckahn sur l'éthique des relations pédagogiques servent à favoriser la conception des relations pédagogiques dans le respect de la dignité humaine.

7. Conclusion

Les services d'éducation et d'accueil et les écoles sont confrontés à la difficulté de développer des compétences interculturelles et de favoriser le plurilinguisme afin de pouvoir offrir à des enfants et des familles issus de milieux ethniques, culturels et socioéconomiques de plus en plus divers la meilleure qualité possible d'éducation et de prise en charge de leurs enfants, dans un véritable partenariat. Le personnel éducatif des services d'éducation et d'accueil et les enseignants travaillent déjà avec des enfants qui présentent des caractéristiques très différentes, par ex. en matière de compétences sociales et cognitives ou de ressources socioéconomiques. Il incombe aux structures éducatives de la petite enfance de permettre à tous les enfants d'acquérir des compétences émotionnelles et sociales. L'acquisition et la pratique des compétences sociales et émotionnelles sont particulièrement importantes pour les enfants qui ne trouvent que peu de soutien en la matière dans leurs familles. Pourtant, cette démarche ne peut aboutir que si les enseignants et les éducateurs disposent eux-mêmes de solides compétences sociales et émotionnelles et que l'apprentissage socio-émotionnel est placé au cœur des efforts d'éducation précoce. Les chances qu'offre l'éducation de la petite enfance peuvent alors être acceptées et perçues par tous les enfants – au sens d'une participation active. C'est à cette condition que sera respecté le droit de chaque enfant à une éducation et à une prise en charge de la meilleure qualité possible.

⁷⁹ Prengel, Heinzl, Reitz, & Winklhofer, 2017, p. 4

Littérature

- Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere. *Frühe Kindheit: die ersten sechs Jahre* (6), 18-23.
- Ahnert, L. (2007a). Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung. In: M. Hasselhorn/W. Schneider (Hrsg.). *Handbuch der Psychologie, Bd. Entwicklungspsychologie* (S. 479-488). Bern: Hogrefe.
- Ahnert, L. (2007b). Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (2010). *Wie viel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum.
- Ahnert, L., & Eckstein-Madry, T. (2015). Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren. In: O. Kapella (Hrsg.). *Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse, ÖIF Forschungsbericht Nr. 15/2015* (S. 6-34). Eigenverlag: Wien.
- Ahnert, L., & Harwardt, E. (2008). Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22, 145-159.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14, 249-263.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664-679.
- Ahnert, L./Milatz, A./Kappler, G./Schneiderwind, J./Fischer, R. (2013): The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49(3), 554-567.
- Ainsworth, M.D.S. & Bell, S. M. (1974/2003). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S. 217-241). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M.D.S. (1974/2003). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S. 414-421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anders, Y. (2013) : Stichwort : Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 2, 237-275.
- Badanes, L. S., Dmitrieva, J., & Watamura, S. E. (2012). Understanding cortisol reactivity across the day at child care: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 156-165.
- Becker-Stoll, F., & Wertfein, M. (2013). Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In: M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 845-855). Wiesbaden: Springer/VS.
- Becker-Stoll, F., Niesel R. & Wertfein, M. (2014). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Beckh, K., Berkic, J. & Mayer, D. (2016). Feinfühligkeit von Eltern und ErzieherInnen. Beziehungen mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren gestalten. Verfügbar unter www.ifp.bayern.de
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014) Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3 (2), 73-81.

- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Qualität in Kindertageseinrichtungen – Ergebnisse der NUBBEK-Studie. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, 2013, 44-48.
- Beckh, K./Mayer, D./Berkic, J./Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Betreuungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2/2014.
- Belsky, J. (2009). Classroom Composition, Child-Care History and Social Development: Are Child-Care Effects Disappearing or Spreading? *Social Development*, 18, 230-238.
- Bensel, J./Haug-Schnabel, G. (2008) Krippenkinder integrieren. *Betreuung, Bildung und Erziehung der 0-3-Jährigen. Klein & Groß* (1), 7-9.
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). SEL Programs for Preschool Children. In: Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 135 – 151). New York: The Guilford Press.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34 (5), 934-946.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis (deutsch: Bindung. München: Kindler, 1975).
- Bowlby, J. (1987/2003) Bindung. In K.E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung*. (S. 22-28). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brackett, M. A., Rivers S. E., & Salovey P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (1), 88-103.
- Braun, A.K., Bock, J., Gruss, M., Helmeke, C. Ovtsharoff, W. Schnabel, R. Ziabreva, I. & Poeggel, G. (2002) : Frühe emotionale Erfahrungen und ihre Relevanz für die Entstehung und Therapie psychischer Erkrankungen. In: B. Strauß, A. Buchheim, H. Kächele, (Hrsg.), *Klinische Bindungsforschung – Methoden und Konzepte*. (S. 121-128) Schattauer: Stuttgart.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Sciences*, 12 (3), 140-153.
- Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and daycare. *Developmental Psychology*, 16, 31-37.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In: M. Kernis (Hrsg.) (1995). *Efficacy, agency, and self-esteem* (S. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L./Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In: Boggiano, A. K./Pittman, T. S. (Hrsg.) (1992). *Achievement and motivation: a social-developmental Perspective* (S. 9-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durlak, A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (2015) *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York: The Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Eckstein-Madry, T., & Ahnert, L. (2016). Kinder aus sozial benachteiligten Familien: Wie Bindungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten durch KiTa-Betreuung beeinflusst werden. *Familiendynamik*, 4, 304-311.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Heynes N. M., et al. (1997). Promoting social and emotional learning : Guidelines for educators. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Flinn, M. V. (2006). Evolution and ontogeny of stress response to social challenges in the human child. *Developmental Review*, 26, 138-174.

Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz F. L., Tinius, C., Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen, *Frühe Bildung*, 2, 59-71.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2012). Bindung – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart : Klett-Cotta.

Gutknecht, D. (2012). Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart : Kohlhammer.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A course on effective teacher-child interactions : Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88-123.

Hamre, B. K./Pianta, R. C. (2007) : Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In : R.C. Pianta/J.C. Martha/K.L. Snow (Hrsg.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability* (S. 49-84). Baltimore : Brookes.

Howes, C. (2000a). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9 (2), 191-204.

Howes, C. (2000b). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In : D. Cryer/ T. Harms (Hrsg.). *Infants and toddlers in out-of-home care* (S. 87-223). Baltimore : Paul H. Brooks.

Howes, C. (2000b). Social development, family, and attachment relationships of infants and toddlers. In : D. Cryer & T. Harms (Hrsg.). *Infants and toddlers in out-of-home care* (p. 187-223). Baltimore : Paul H. Brooks.

Howes, C./Hamilton, C. E./Matheson, C. C. (1994) : Children's Relationships with Peers : Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65 (1), 253-263.

Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011). Bildung braucht Beziehung. Herder : Freiburg im Breisgau.

Lorber, K., & Hanf, J. (2013). Beziehungsdidaktik in der Krippe. In : N. Neuß (Hrsg.). *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (112-123). Berlin : Cornelsen.

Lupien, S. J., King, S., Meaney, M. J., & McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13, 653-676.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.

Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung : Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 803-816.

Mayer, D., Beckh, K., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) – Ergebnisbericht der Untersuchung in Bayern (IFP-Projektbericht 25/2013). München : Staatsinstitut für Frühpädagogik.

McCartney, K. (1984) : The effect of quality day care environment K. upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.

McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A, Bub K. L., Owen M. T. & Belsky J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behaviour. *Developmental Psychology*, 46, 1-17.

O'Connor, E./McCartney, K. (2007): Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369.

Patti, J., Senge, P., Madrazo, C. & Stern, R. S. (2015). Developing Socially, Emotionally and Cognitively Competent School Leaders and Learning Communities. In: A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (p. 244-259). New York: The Guilford Press.

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.

Pianta, R. C. (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 22-34). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Pianta, R. C./LaParo, K. M./Hamre, B. K. (2008): *The Classroom Assessment Scoring System. Manual, pre-K*. Baltimore: Brookes.

Prenzel, A. (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF-Expertisen Nr. 5. München, 2. überarb. Auflage. URL: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Inklusion_in_der_Fruehpaedagogik_5Band_2uebaAuflage_2014_Prenzel.pdf

Prenzel, A./Heinzel, F./Reitz, S./Winklhofer, U. (2017): *Reckhauer Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. (Broschüre, Flyer und Plakat). Rochow: Rochow Edition. URL: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckahnerreflexionen.html>

Prenzel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge*. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Ritchie, S., & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.

Robert-Koch Institut. (2008). *KiGGS Studie*: Zugriff am 12.6.2016 www.kiggs.de

Saridjan, N. S., Huizink, A. C., Koetsier, J. A., Jaddoe, V. W., Mackenbach, J. P., Hofman, A., Tiemeier, H. (2010). Do social disadvantage and early family adversity affect the diurnal cortisol rhythm in infants? The Generation R Study. *Hormones and Behavior*, 57, 247-254.

Schreyer, I. & Petermann, U. (2010). *Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Mütter*. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, 119-129.

Siraj-Blatchford, I. (2007). *Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit*. In: F. Becker-Stoll/M. R. Textor (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Zentrum von Bildung und Erziehung (S. 97-114). Berlin, Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Paedagogy in the Early Years: DfES Research Report 356*: Zugriff am 12.03.2014 <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J., & Kwok, O. (2012). Child development, dynamics of teacher-student relationships. *Child Development*, 83 (4), 1180-1195.

Spitz, R. A. (1945). *Hospitalism*. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 53-74.

Statistisches Bundesamt (2012), *Kindertagesbetreuung in Deutschland, 2012*.

Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. (2012). *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012*: Zugriff am 27.06.2017 www.destatis.de/publikationen

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes.*, 14. Ausgabe, Harvard: University Press.

Watanabe, S.E., Phillips D.A., Morrissey, T.W., McCartney, K. & Bub, K., (2011). Double jeopardy: poorer social-emotional outcomes for children in the NICHD SECCYD experiencing home and child-care environments that confer risk. *Child Development*, 82 (1), 48-65.

Weissberg, R. P., Durlak, A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present and Future. In A., Durlak, C. E., Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning*. (p. 3 – 9). New York: The Guilford Press.

Whitebook, M./Howes, C./Phillips, D. (1990): *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, California: Child Care Employee Project.

Wirts, C., Wertfein, M. & Wildgruber, A. (2017). Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklungen und ihrer Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 59-72). Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Zimmerman FJ, Christakis DA, Meltzoff AN. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *J Pediatr* 2007; 151: 364-368.

Zimmermann, P. (2000). Bindung, Emotionsregulation und interne Arbeitsmodelle: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung Interdisziplinär*, 19, 119-129.

I.2 Construction de la relation dans le concept pédagogique de travail ouvert

Hans-Joachim Rohnke

Mesdames, messieurs, merci de m'avoir invité et offert la possibilité de venir vous parler aujourd'hui du travail ouvert dans les crèches. Je m'appelle Hans-Joachim Rohnke, je viens de Francfort/Main et je travaille depuis plus de 30 ans en tant que pédagogue diplômé indépendant, superviseur et professeur dans la formation continue des travailleurs sociaux. Depuis 2006, avec différents collègues spécialisés dans ce domaine (Dr. Gerd E. Schäfer, Gerlinde Lill, Gerd Regel, Kornelia Schneider, Mechthild Dörfler et bien d'autres), j'ai réalisé au total 20 formations longues sur le travail ouvert.

Avant de commencer mon exposé, je souhaiterais attirer votre attention sur une citation :

«“L'enquête nationale sur l'éducation et la prise en charge de la petite enfance” (NUBBEK¹) a été la première étude scientifique qui a pu prouver que la qualité pédagogique dans les services d'éducation et d'accueil allemands étudiés était nettement plus élevée lorsque les équipes travaillaient de manière ouverte... Cette meilleure qualité se traduisait par de nombreuses caractéristiques dans tous les domaines du travail pédagogique, c'est-à-dire la place et l'équipement, la gestion des situations de prise en charge et de soin, la stimulation langagière et cognitive, la gamme d'activités permises, l'interaction entre le personnel éducatif et les enfants, mais aussi la structuration du travail pédagogique.»²

Après plus de 30 ans de travail de développement, ce mouvement populaire initié et porté par des éducateurs/trices a obtenu la reconnaissance scientifique que ses protagonistes lui promettaient depuis longtemps.

Avant de parler des «relations dans le travail ouvert», je souhaiterais rappeler quelques informations fondamentales sur son développement et ses conditions.

Mon parcours professionnel est profondément marqué par le développement du travail ouvert. Après mes études en sciences de l'éducation, j'ai travaillé quelques années comme éducateur dans un centre pour enfants et familles inclusif, où j'ai accumulé une expérience importante sur les relations avec les enfants. J'avais obtenu de très bonnes notes à mes examens et je pensais être bien préparé aux exigences de la pratique professionnelle. Ce ne fut malheureusement pas toujours le cas. J'étais donc ravi de pouvoir réfléchir à mes expériences avec les enfants – issues du groupe dont j'avais la charge avec ma collègue – au sein d'un groupe de supervision. Certains des garçons qui en faisaient partie affichaient un comportement agressif et un manque de respect qui me laissaient passablement perplexe. Au début, je ne pouvais pas me l'expliquer. J'étais pourtant gentil et sympathique à leur égard, ce qui n'a pas empêché des conflits et des incompréhensions parfois violents.

Avec mes collègues et la superviseuse, nous sommes parvenus à identifier que ces conflits ne me concernaient pas directement. Les enfants, en particulier les garçons, mettaient pour ainsi dire en scène leurs propres questions, ils les transposaient pour obtenir des conseils et des réponses à des comportements à modifier, vécus jusqu'alors comme inappropriés. Naturellement, tout ceci était en majorité inconscient. En tant qu'éducateur de sexe masculin, j'étais la personne bienvenue et adaptée pour la clarification, l'élargissement et l'essai de formes de relation alternatives.

À l'époque, j'ai compris de plus en plus clairement (en partie dans la douleur) qu'une bonne part de mon travail pédagogique consistait à travailler sur les relations et qu'il fallait que je sois pour les enfants un interlocuteur compétent, c'est-à-dire résistant, calme et serein. Il s'agissait de les écouter, de les comprendre et d'être empathique, c'est-à-dire d'autoriser et de prendre au sérieux leurs difficultés sociales et de communication. Il s'agissait aussi de gérer de manière appropriée les différents états d'âme des enfants, autrement dit d'offrir, selon les possibilités, une gestion constructive, par ex. des formes praticables de langage pour résoudre les conflits. Il s'agissait d'accepter les enfants avec leurs questions et leur détresse, de reconnaître leurs pulsions incontrôlées et leurs violentes

¹ Tietze, W. Becker-Stoll, Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B.: *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Verlag das netz, Weimar/Berlin 2013.

² Haug-Schnabel, G.; Bensel, J.: in: *Kindergarten heute: Offene Arbeit in Theorie und Praxis*. 1^{re} édition. Herder Verlag, Freiburg 2017, S. 75.

ambivalences sentimentales – qui exprimaient en partie leur détresse et leur impuissance morales – et de les aider à chercher des moyens d'expression adaptés et socialement acceptés. Il fallait donc adopter une distance professionnelle pour ne pas tomber dans la répétition de modèles et de réactions inadaptés vis-à-vis des enfants.

L'expérience positive que j'avais de la supervision m'a finalement conduit à me former à ce métier exigeant et à intégrer à mon travail les connaissances acquises. Il était clair pour moi qu'au-delà des aspects formels et de la mission d'une structure publique d'éducation, l'observation des questions relationnelles et de dynamique de groupe était au moins aussi importante.

En parallèle, je me suis intéressé à l'époque à de nombreux concepts et approches pédagogiques, j'ai visité de très nombreuses structures et j'ai réfléchi à ces expériences avec des collègues spécialisés. Dans la région Rhin-Main, il s'agissait alors surtout des pédagogies Reggio, Montessori, Freinet, Waldorf, des jardins d'enfants en forêt, de l'approche situationnelle (avec même une ferme pédagogique) et de ce qu'on appelle le travail ouvert, alors balbutiant. Mes collègues et moi étions d'accord sur le fait que ce dernier concept s'avérait très adapté à la pratique et au quotidien et offrait à la dynamique relationnelle un espace nettement plus important que les structures conventionnelles.

Pourquoi? En tant que pédagogues formés scientifiquement (et dotés d'un certain penchant pour les idées réformistes), nous pouvions voir que les éducatrices appliquant le travail ouvert s'impliquaient à fond dans leur mission. Elles parlaient beaucoup avec les enfants, s'intéressaient et prenaient part à leurs nombreuses activités. Mais les enfants nous donnaient surtout l'impression d'être très détendus, concentrés et motivés. Présents dans tout le bâtiment, ils vquaient à leurs diverses occupations et activités de manière ambitieuse et ciblée. Ils respiraient le calme, la satisfaction et la gentillesse. Avec le recul, je dirais que l'ambiance était empreinte d'une sérénité joyeuse. C'est-à-dire exactement ce que de célèbres neurologues ont considéré comme le climat idéal et favorable pour la réussite des processus éducatifs.

Nous nous sommes renseignés auprès des éducatrices pour savoir comment elles en étaient arrivées là. Elles nous ont alors raconté que c'était souvent des modifications dans les moments habituels de la vie quotidienne qui les avaient poussées à changer de point de vue et d'attitude. Parfois, les services d'éducation et d'accueil devaient déménager en raison de travaux d'aménagement et de rénovation et étaient accueillies dans des maisons de ville, des gymnases ou des salles communales. Dans ces lieux, la répartition habituelle des groupes ne pouvait pas être strictement respectée.

Les enfants profitaient de ce nouvel environnement pour rencontrer d'autres enfants, chercher de nouveaux lieux de séjour et de jeu et se retrouver en groupes de jeu et communautés divers et variés. Pour les éducatrices, il était intéressant d'observer que les enfants adoptaient alors des comportements nouveaux et inhabituels et que même les enfants jugés jusqu'alors difficiles trouvaient des contacts et s'adonnaient à des activités ludiques qu'ils avaient négligées jusqu'à présent. Elles étaient alors souvent intenses et durables. Globalement, l'ambiance de la structure devenait nettement plus détendue et moins propice aux conflits.

Dans l'analyse, les éducatrices constataient que cela devait, de toute évidence, être lié à la modification des règles. Les enfants disposaient d'espaces d'action nettement élargis, de plus de partenaires et de plus de jeux.

On imagine très bien que cet élargissement des possibilités de jeux et de relations entraînait moins de frustration et donc moins de risque d'agression et de conflit.

Les enfants disposaient de plus de libertés et de possibilités de création. Et apparemment, ils appréciaient. Ils étaient heureux de disposer de 3 à 4 fois plus de jeux et de matériel et de pouvoir s'adresser à de nouveaux partenaires. Les « chantiers du mouvement » (des salles de gym transformées en espaces de motricité libre), tout particulièrement, sont devenus des lieux très prisés. Les enfants y faisaient littéralement la queue pour pouvoir satisfaire leurs besoins naturels de mouvement.

Les observations réalisées de manière inattendue par les éducatrices sur ces « refuges » les ont conduites à se demander si elles ne devaient pas tenir compte des connaissances acquises, en particulier de la modification du réseau relationnel, lors du retour dans leur service d'éducation et d'accueil rénové. Certaines ont pris leur courage

à deux mains pour mener l'expérience dans leurs services d'éducation et d'accueil. Elles ont déterminé les activités ludiques préférées qu'elles avaient observées chez les enfants et ont convenu de transformer les anciennes salles des groupes en salles fonctionnelles (parfois aussi appelées salles thématiques ou d'action).

Les enfants étaient ravis de ces nouvelles activités accessibles à tous les groupes, de ces multiples amitiés et communautés de jeu. Dès lors, ils se sont retrouvés en petits groupes, qu'ils ont organisés en fonction de leurs centres d'intérêt. Ils ont négocié les thèmes, les déroulements et les règles du jeu avec les participants irréguliers et réguliers de chaque petit groupe.

Depuis, ces petits groupes sont considérés comme le principal champ d'expérience des enfants en travail ouvert. L'étude des groupes les décrit comme des structures particulièrement riches en expériences et en apprentissages, car ils permettent des expériences d'apprentissage, de relation et de communication à taille humaine.

Une éducatrice qui y travaillait à l'époque m'avait dit que, selon elle, il suffirait de disposer d'un espace de motricité suffisamment grand et d'un « bar à jus » pour faire le bonheur d'une grande majorité des enfants. Ils pourraient alors passer d'un espace à l'autre et profiter de la vie.

Ces observations ont mis en exergue les affirmations des partisans de la psychomotricité, qui voient dans les larges possibilités de l'expérience et de l'expérimentation corporelles un élément essentiel de l'épanouissement de la santé physique et mentale.

Naturellement, les expériences positives de l'espace de motricité ont été facilement transposables à la conception des jeux extérieurs. D'ailleurs, les espaces extérieurs sont, au fond, les prototypes ou les précurseurs du travail ouvert. Ils ont toujours donné lieu à des rencontres et des activités ludiques mêlant les différents groupes. Les espaces fonctionnels des services d'éducation et d'accueil sont eux aussi une notion courante. Dans nos logements, nous n'installons pas non plus la cuisine dans la chambre ou l'atelier dans le salon.

C'était et c'est donc encore la différenciation qui est importante. L'éducatrice n'est pas obligée de veiller à ce que tout soit possible en même temps dans la même pièce : bruyant-silencieux, calme-agité, concentré-détendu, etc., ni surtout à la discipline et à des activités régulées. Dans cet environnement, la relation s'organisait souvent en fonction des directives, du contrôle et de la régulation pédagogiques.

Pourtant, nous savons que des efforts d'adaptation trop précoces, trop élevés et trop strictement encadrés peuvent empêcher les enfants d'essayer, d'explorer et de laisser libre cours à leur désir naturel de découverte. Ils font alors justement ce que nous, adultes, souhaitons ou attendons d'eux ou ce que les règles prévoient. Ils ne veulent pas perdre l'affection et la protection des adultes. Problème : cela peut empêcher certains enfants de faire confiance à leurs propres questions et besoins de développement... et de les explorer, si possible. Ils risquent de ne plus du tout révéler aux adultes les questions et les thèmes qui les intéressent...

Outre les espaces de motricité décrits plus haut, la plupart des structures appliquant le travail ouvert ont également mis en place des ateliers créatifs ou de bricolage, des bibliothèques, des espaces de construction ou de jeux de rôles. Ils ont, eux aussi, suscité une demande importante et ciblée. Ils étaient particulièrement attrayants, car les enfants disposaient de bien plus de matériel que ce qu'ils avaient auparavant dans leurs salles respectives et qu'ils pouvaient désormais s'adonner à des activités plaisantes, dynamiques et d'envergure. Ils n'avaient plus 150 briques, mais 500, des chevalets, de vrais établis avec de vrais outils et des paniers pleins de vêtements pour se déguiser et pouvoir ainsi se glisser dans les rôles les plus divers. Autrement dit, une foule d'activités intéressantes qui invitent au jeu. Mais surtout une profusion de sujets et d'expériences dont on pouvait parler de manière ludique et bénéfique. Dans les pièces dédiées aux jeux de rôle, les enfants mettaient en scène, par exemple, de nombreuses situations du quotidien afin de se confronter aux formes d'expressions et aux expériences relationnelles vécues. C'était désormais quelque chose de souhaité, qui servait souvent de point de départ à des discussions passionnantes entre les participants, enfants et adultes.

Là encore, les enfants utilisèrent les modifications avec beaucoup de plaisir et d'engagement. Afin de permettre aux enfants de changer facilement d'espace thématique, les éducatrices ont souvent décidé d'introduire un principe de rotation : les éducatrices changeaient de pièce à un certain rythme (en Allemagne, la plupart des structures

appliquent actuellement un rythme de six semaines). De cette manière, elles garantissaient que les enfants, en particulier les plus timides, suivaient leur éducatrice de référence et s'ouvraient à de nouvelles possibilités d'expérience et sujets de discussion grâce à l'éducatrice qu'ils connaissaient.

Dans un premier temps, les regroupements du matin ont souvent été maintenus, d'une part pour que chaque éducatrice rassemble les enfants dont elle était responsable et, d'autre part, pour les informer sur le déroulement de la journée, les activités ou d'autres événements importants. Avec le temps, il s'est toutefois souvent avéré (en particulier en s'appuyant sur des enregistrements vidéo) que, dans ce format, tous les enfants ne participaient pas activement. Certains se sentaient arrachés aux activités ludiques qu'ils avaient déjà commencées avec enthousiasme, ne comprenaient rien à ce moment et laissaient simplement passer le temps. Les éducatrices constataient fréquemment que les enfants recommençaient ensuite difficilement les activités ludiques commencées auparavant et interrompaient à cause du regroupement du matin.

Les pédagogues (et parfois même les enfants) ont donc décidé de changer ce regroupement obligatoire au profit de regroupements volontaires. Les enfants intéressés choisissaient les autres enfants, leur groupe de jeu, de théâtre ou de chant et retrouvaient ainsi leur persévérance, leur intérêt et leur enthousiasme. Au niveau relationnel, on s'est à nouveau demandé où allait se trouver telle éducatrice ce jour-là et quels enfants elle allait trouver pour faire avec eux de nouvelles expériences et essayer de nouvelles choses. Les éducateurs/trices ont alors été bien moins occupés par des questions de discipline et de sanction et ont pu s'investir et participer de manière plus bienveillante et détendue.

Ces observations recoupaient ce que les neurologues affirmaient de plus en plus dans les débats sur l'éducation. Ils attiraient l'attention sur le fait qu'un apprentissage durable est surtout lié aux intérêts et aux relations. Autrement dit, il faut que les activités et les projets proposés aux enfants tiennent compte rapidement des questions que se posent actuellement les enfants. On peut alors déceler des activités cérébrales différenciées qui ancrent les informations de différentes manières dans les diverses zones du cerveau et les mettent à disposition durablement pour les activités futures, c'est-à-dire surtout pour des activités pratiques et de résolution de problèmes.

L'apprentissage en grand groupe ne peut réussir que si les contenus mis à disposition tiennent compte de l'hétérogénéité des participant(e)s. Intéresser tous les enfants à un thème, à une heure prédéfinie, pendant une durée précise, est une mission difficile qui réussit assez rarement. Seule une partie du groupe parvient à se concentrer et à maintenir son attention de cette manière. Lorsqu'un enseignant y participe, il est très important qu'il sache susciter l'enthousiasme, qu'il soit lui-même motivé, qu'il ait une attitude positive et une attitude valorisante et intéressée vis-à-vis des enfants.

On peut alors observer chez les apprenants une activité cérébrale intense, une concentration et une persévérance démontrées par les scanners cérébraux. Mais ce sont apparemment surtout les situations d'apprentissage non formel qui permettent d'apprendre de manière presque fortuite – et généralement inconsciente.

Un exemple : assis par terre, un enfant fait rouler une petite voiture. L'éducatrice qui observe l'enfant se demande si la répétition stéréotypée de l'action a vraiment un sens. Peut-être ne voit-elle pas que l'enfant appuie plus ou moins sur les essieux avant et arrière et vérifie ainsi les différents comportements du véhicule, qu'il teste la résistance sur différents supports (par ex. bois, carrelage, liège, verre, linoléum), qu'il contrôle, enfin, comment la voiture se comporte dans une flaque, sur le sable et dans l'herbe et comment doser l'élan donné à la voiture pour qu'elle file toute seule de A à B sans quitter sa trajectoire, etc. L'enfant enregistre toutes les connaissances acquises pendant le jeu et réutilise ce savoir accumulé presque par hasard dans des situations ultérieures. On peut ici bien observer ce que Piaget a appelé des schèmes, autrement dit des modes d'action utilisés de manière répétée.

Aujourd'hui, nous savons que le travail ouvert est très proche des découvertes des neurologues. Les enfants disposent de toute une maison et d'un espace extérieur où ils peuvent satisfaire leur soif de connaissance et d'exploration selon leurs envies. Ils peuvent accéder librement et presque tout le temps à du matériel et des personnes. Les personnes ont désormais plus de temps pour s'intéresser à ce qu'il se passe et aux enfants. Elles peuvent s'informer sur les projets et les activités des enfants et en parler immédiatement avec eux, développer des idées, réaliser les mêmes activités en miroir et par exemple poser des questions intéressées. Elles peuvent accompagner de manière intéressée et bienveillante les gestes des enfants.

En Allemagne, le droit à l'accueil des enfants à partir de 1 an a donné lieu à des questions et missions nouvelles pour les éducateurs/trices. Sur la base des recherches sur l'attachement et sur la transition, il s'agissait alors de garantir la réussite des transitions et de mettre en place des lieux de refuge. Il était également clair que les jeunes enfants, en particulier, avaient besoin d'éducateurs/trices fiables et rapidement accessibles, pour leur permettre d'alterner entre leur éducatrice référente, représentant la sécurité, et un comportement exploratoire. Des groupes destinés aux tout-petits ont été créés pour leur offrir un lieu d'arrivée et de refuge. Conçus au départ pour les enfants de moins de 3 ans, ils ont été de plus en plus utilisés par les enfants plus âgés. Parfois, les petits avaient «quitté le nid» très tôt et les plus grands venaient peupler les pièces.

Là encore, la même question revenait : de quelle dose de relation l'enfant a-t-il besoin et quelles libertés lui sont accordées ? Est-il acceptable qu'il «secoue les brancards», qu'il décide seul s'il veut explorer de nouveaux domaines ?

L'expérience montre que les moments d'indépendance et les efforts d'autonomie diffèrent selon les enfants. Il y a des enfants qui veulent passer chez les grands au bout de quelques jours et d'autres qui veulent rester plus longtemps chez les tout-petits. Il est important que les éducateurs/trices observent bien, qu'ils/elles voient et autorisent les impulsions de développement des enfants. À cet effet, une concertation en équipe peut être nécessaire pour déterminer si un enfant est accompagné ou confié à une collègue, par exemple. Il semble que l'influence de l'éducatrice sur les comportements d'«envol» ne soit pas négligeable. Si elle ne «libère» pas l'enfant, il semble plus difficile pour l'enfant de se détacher et d'explorer l'environnement sans mauvaise conscience. Ici encore, le consentement de l'éducatrice détermine par ex. les possibilités qu'a l'enfant de faire de nouvelles expériences.

Globalement, les éducateurs/trices occupent le rôle d'observateurs/trices intéressé(e)s qui portent sur les événements une «attention flottante». Ils font écho aux actions des enfants, ils sont bienveillants et apportent leur aide lorsque les enfants leur demandent un soutien ou un conseil. Leurs interventions sont réfléchies et tout en retenue, car ils savent – pour paraphraser Piaget – que leur précipitation pourrait empêcher l'enfant de faire lui-même. Ils évitent ainsi que les enfants n'entrent dans un mode de consommation et de service. Ils aident les enfants à passer d'un mode réactif-attentiste à un mode actif-créatif.

Les éducateurs/trices réagissent aux initiatives et aux impulsions des enfants tout en entretenant des relations nourries de dialogue ; ils suivent les enfants et leurs intérêts. Il est important qu'ils portent le moins possible de jugement de valeur vis-à-vis des enfants pour ne pas trop les influencer avec leurs attentes et leurs souhaits, qu'ils soient implicites ou explicites. Ils doivent donc se montrer enthousiastes et curieux vis-à-vis de ce que les enfants font naître de leur imagination et de leur créativité. Ils doivent s'intéresser à ce qui est inhabituel et surprenant pour les enfants et les aider à explorer de nouvelles voies encore inconnues.

S'ils y parviennent, ils constateront que les enfants prennent confiance en leurs propres capacités, font preuve d'un comportement exploratoire et développent un intérêt presque inépuisable pour le monde et ses nombreux phénomènes et qu'ils sont eux aussi mis dans la confiance et informés.

Une collaboratrice qui pratique le travail ouvert depuis longtemps m'a dit récemment qu'elle avait le sentiment de devoir arrêter. Ses collègues et elle n'arrivaient plus du tout à fournir les matériaux, les outils et autres objets dont les enfants avaient besoin pour leurs nombreux petits projets quotidiens. Pour la reconforter, je lui ai dit : «Félicitations, c'est exactement ce dont il s'agit. Les enfants sont pleins d'énergie : il règne dans le bâtiment une activité intense et une effervescence joyeuse et enthousiaste. Formidable ! Vous avez parfaitement réussi. Ils n'attendent plus passivement vos suggestions et impulsions. Ils s'occupent eux-mêmes de choses qu'ils trouvent intéressantes. Vous avez atteint un objectif pédagogique important d'éducation : vous avez amené les enfants à adopter un comportement responsable, autodirigé et auto-efficace ! »

Cependant, il faut reconnaître que ce n'est pas à la portée de tous les enfants dès le début. Certains n'ont pas appris à se respecter et à respecter leurs besoins. Ils se sont souvent exercés à faire ce que les adultes attendaient d'eux. Ils doivent alors d'abord apprendre à prendre des responsabilités pour eux et pour les autres. Ils doivent parfois apprendre laborieusement à se sentir, à sentir leurs besoins et leurs intérêts et à les faire valoir de manière fine et socialement acceptable. Cela nécessite du temps et peut être pénible pour le personnel éducatif et les autres enfants. Mais ils peuvent encore l'apprendre. Dans les faits, ces enfants ont besoin que les éducateurs/trices leur accordent une attention particulière. Les enfants dits inséculaires selon la théorie de l'attachement ont, sans aucun doute, besoin de plus de relations et d'attention.

Les éducateurs/trices et les autres enfants peuvent leur être d'un grand secours. Dans le travail ouvert, tout le monde a plus de temps pour la création et l'entretien des interactions et des relations. Nul besoin de suivre un programme ou un emploi du temps : on peut se consacrer à ce qui doit être expliqué ou discuté au moment présent. C'est un avantage du travail ouvert qu'il ne faut pas sous-estimer : nous pouvons nous occuper immédiatement des questions qui se présentent, c'est-à-dire les autoriser, les reconnaître, s'en saisir et les discuter. Et c'est peut-être bien là l'un des plus grands atouts du travail ouvert en service d'éducation et d'accueil pour enfants : l'acquisition « fortuite » de compétences de communication. Jour après jour, les enfants s'exercent à prendre conscience de ce qui les intéresse, de leurs besoins et des activités qu'ils souhaitent faire.

De manière presque ludique, ils mettent en pratique leurs capacités de communication et d'articulation dans de nombreuses situations quotidiennes différentes. Au cours de multiples processus de négociation, ils doivent se mettre d'accord avec les participants sur ce qui doit être fait, avec qui, où, pendant combien de temps et selon quelles règles. Ils doivent alors découvrir comment s'adresser à leurs différents interlocuteurs pour les inciter à participer à l'activité qu'ils souhaitent eux-mêmes faire. Lors de ces processus, les enfants doivent faire de la « publicité » pour la réalisation de ce qu'il souhaite. Ils apprennent en permanence à gérer des caractères, des tempéraments et des types de réactions différents et à s'y adapter. Ils construisent ainsi un vaste répertoire de modalités de communication auquel ils pourront avoir recours en cas de besoin.

À une ère de consommation croissante et d'utilisation des médias électroniques, les rencontres personnelles revêtent une nouvelle importance. De nos jours, de nombreux enfants grandissent dans des groupes de personnes limités et donc de possibilités de contact et de communication réduites. Les services d'éducation et d'accueil bénéficient d'une énorme marge de manœuvre pour compenser ces lacunes. On y trouve encore de multiples « vraies » personnes et une foule d'opportunités de conversations animées et diverses.

L'intelligence sociale et émotionnelle qui se développe alors est une compétence clé qui représente un atout indéniable pour de nombreuses situations futures. Le grand psychologue américain Daniel Goleman, spécialiste des émotions, va jusqu'à dire que dans les années à venir, les connaissances objectivement disponibles seront moins importantes que les compétences langagières et sociales auxquelles un individu pourra avoir recours dans les situations de crise, dans sa vie professionnelle et quotidienne. Autrement dit, les capacités seront plus importantes que les connaissances !

Il s'agit là encore de la capacité à pouvoir établir de bonnes relations pour se créer une vie pleine d'entrain, c'est-à-dire faite d'épanouissement et de bonheur d'apprendre. À l'avenir, chacun d'entre nous sera confronté à des modifications de plus en plus fréquentes (horaires, missions, lieux de travail, qualifications requises, progrès technologique, numérisation) et donc à des personnes différentes (même à titre privé). Cette évolution augmente aussi le risque de traverser des périodes critiques et décourageantes.

Mais la capacité à ne pas désespérer et au contraire à développer de nouveau suffisamment de confiance, à se relever et à poursuivre son chemin sera un élément fondamental de réalisation d'une vie heureuse et une bonne condition pour l'attitude positive exigée pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Les éducateurs/trices et les services d'éducation et d'accueil peuvent jouer un rôle important d'accompagnement et de soutien. Ils peuvent offrir aux enfants des possibilités d'expériences qui leur permettent de découvrir les comportements et les attitudes ci-dessus et, le cas échéant, de les construire et de les développer.

Les éducateurs/trices devraient donc être en mesure de « lire » les différentes formes d'expression des enfants. Les jeunes enfants, en particulier, ne peuvent pas encore articuler leurs états d'âme réels, soit parce qu'ils ne disposent pas encore du vocabulaire nécessaire, soit parce qu'ils ne ressentent pas encore bien leurs sentiments et ne peuvent pas les verbaliser.

Par exemple, si un enfant arrive un matin en jetant brusquement son sac dans un coin, il est préférable que l'éducatrice ne demande pas à l'enfant de le suspendre au crochet prévu à cet effet, mais qu'elle reconnaisse le besoin qui se cache derrière ce comportement, c'est-à-dire de trouver une personne compréhensive qui s'intéresse à la cause de sa mauvaise conduite et formule des paroles adéquates : « Oh, je crois que tu ne vas pas bien aujourd'hui, qu'est-ce qu'il t'est arrivé, veux-tu me raconter quelque chose ? » Il y a de bonnes chances pour que

l'enfant se confie. L'enfant a montré sa mauvaise humeur en présence de l'éducatrice, car il lui fait confiance et compte inconsciemment sur elle pour reconnaître son appel à l'aide et engager avec lui un dialogue, par exemple sur la raison pour laquelle sa maman l'a empêché de mettre son pull préféré ce matin.

Une autre approche importante aide les enfants à développer ces qualités : ce sont les possibilités de participation qui leur sont accordées par le service d'éducation et d'accueil. Désormais inscrites dans la loi, elles doivent très tôt permettre aux enfants d'avoir une influence sur l'organisation de leur petite communauté. Ils doivent savoir et expérimenter qu'ils peuvent et doivent s'impliquer et que le bon fonctionnement de cette communauté est à la mesure de l'engagement de ses membres dans son organisation et son développement. Ces formes de participation sont pratiquées avec succès dans le travail ouvert depuis de nombreuses années. Ici encore, il s'agit de clarifier de nombreuses questions relationnelles et d'examiner les règles d'un vivre ensemble harmonieux, et surtout de savoir que les enfants ont des droits. Ici encore, le comportement du personnel pédagogique doit être exemplaire. Les enfants doivent sentir que les éducateurs/trices sont eux-mêmes convaincus de la valeur de ces droits de participation et qu'ils croient en leur sens et en leur importance. Dans ce cas, ils s'en saisiront.

Pour finir, encore quelques pistes d'organisation pour introduire le travail ouvert en tenant compte des questions relationnelles :

- L'autorité responsable, la direction, le personnel et les parents doivent disposer de suffisamment d'information sur ce concept pour s'y identifier et le vivre par réelle conviction. Plus il y aura consensus, moins les enfants seront confrontés à des conflits de loyauté vis-à-vis des adultes.
- Le personnel pédagogique ainsi que, si possible, le personnel d'entretien et de cuisine doivent être bien formés et actualiser régulièrement leurs connaissances. Les éducateurs/trices doivent disposer de suffisamment de temps pour réfléchir aux interactions complexes au sein du service d'éducation et d'accueil (on pourrait écrire chaque jour des romans sur tout ce qu'il s'y passe).
- La disparition de nombreux éléments structurels et de direction qui jouaient un rôle dans la pédagogie conventionnelle fait naître des interactions complexes. Des questions nouvelles, certaines encore inconnues, font leur apparition et peuvent susciter de l'insécurité et de la perplexité. Le personnel éducatif a besoin de temps pour s'entendre sur ces nouveaux phénomènes et en comprendre la signification. En effet, selon les neurologues, le comportement des enfants a toujours un sens.
- La structure doit disposer d'un bon système de familiarisation. Je pense que le modèle d'adaptation berlinois de l'institut INFANS convient bien ici. À l'issue d'une adaptation réussie, l'éducatrice référente prévue doit pouvoir consoler l'enfant.
- Toutefois, l'enfant peut éventuellement choisir une autre éducatrice référente.
- Selon Emmi Pikler, les contacts très proches pendant le change ou autres situations de soin doivent être organisés de manière très sensible et en ayant conscience de l'importance de la qualité de la relation à l'enfant.
- Les équipes doivent avoir conscience qu'elles façonnent, au quotidien, des modèles de relation, de dialogue et de contact dont les aspects positifs, mais aussi négatifs, sont perçus par les enfants et par les parents. Les éducateurs/trices sont formés pour éduquer d'autres individus, ce qui suscite naturellement l'intérêt des observateurs/trices, qui se demandent : « Et eux, comment font-ils ? » Il faut donc régulièrement se souvenir que l'un de nos fils directeurs est de « garantir la qualité de notre travail d'équipe ».
- Il est important d'adopter un langage sensible. Plus les enfants sont jeunes, plus la façon de parler doit être exemplaire. Outre les parents, le personnel éducatif fournit également aux enfants les termes avec lesquels ils vont pouvoir nommer les phénomènes du monde et leurs propres sentiments. Les rencontres individuelles et les réponses sont particulièrement importantes pour s'assurer de sa propre image, faire l'expérience de l'auto-efficacité et l'expression de la conscience de soi. Comme dit la devise : seul celui qui est vu est important !
- Les collaborateurs/trices doivent avoir compris et assimilé le principe selon lequel « l'enfant est acteur de son développement » et le respecter.
- Les équipes appliquant le concept de travail ouvert ne sont pas tenues de tout savoir, elles peuvent aussi faire des essais et permettre ainsi des découvertes – chaque structure est différente et nécessite des solutions sur mesure. Nous nous trouvons dans un processus d'amélioration permanent (et nous avons le temps d'y réfléchir !).
- Les zones d'accueil, le petit déjeuner buffet, le repas de midi au choix les dernières années, les groupes volontaires, les espaces et règles conçus en collaboration avec les enfants et adaptés régulièrement aux nouveaux besoins ont fait leurs preuves dans de nombreux endroits.

- Il convient de privilégier le «vrai» matériel, réaliste. Il offre un point de repère pour des dialogues «réalistes» et des questions supplémentaires.
- Également testé et approuvé : un espace extérieur ouvert et si possible accessible à tout moment.
- La volonté de proposer des excursions dans l'environnement proche et lointain de la structure, sous forme d'activités supplémentaires (théâtre, musées, autres institutions publiques, mais aussi ateliers, lieux de travail... donner à voir la «vraie» vie).
- Respect des droits des enfants (pas d'humiliation ni de ridiculisation, liberté de décision et de choix, participation, acceptation des erreurs, etc.).
- De la part du personnel : une gestion critique de ses propres impulsions de contrôle, une perception sensible des besoins et des intérêts des enfants, en particulier pour ce qui concerne les choses nouvelles, inhabituelles et inconnues (ne pas dire : «Ce n'est pas possible !», mais plutôt : «Comment pourrait-on faire en dépit des obstacles apparents?»).
- Ouverture permanente au dialogue de la part du personnel, à toutes les interfaces. Connaissances des principales objections et capacité à les traiter. Chaque année, il faut s'adresser aux nouveaux parents et les convaincre. L'ensemble des collaborateurs/trices doivent être mis en capacité de le faire.
- Valorisation et acceptation du fait que le travail ouvert est synonyme, de manière particulière, de «travail relationnel», qu'il le rend possible et qu'il vaut la peine de s'engager dans ce travail, même si cette partie est difficilement représentable, autrement dit difficilement visible.
- Faire toujours preuve de «sérénité joyeuse», d'humour et de confiance quant à la formidable vitalité et à la joie de vivre des enfants qui nous sont confiés. Jusqu'à présent, ce sont eux qui dissipent tous les doutes et les situations incertaines et incarnent, grâce à leur optimisme inébranlable, un monde merveilleux qu'ils réinventent chaque jour, offrant ainsi un remède à la morosité et à la lassitude !

En tant que pédagogues, nous avons la chance particulière de pouvoir nous réjouir chaque jour de ces trésors !

Écoutez les propositions relationnelles des enfants, offrez-leur le temps nécessaire. À chaque fois que vous les prenez au sérieux, ils rendent de précieux services. Les enfants vous apprécieront et chercheront votre proximité !



II Beispiele der Praxis

*Exemples de
la pratique*

Beispiele der Praxis

II.1 Beziehung an der oppener Aarbecht mat klenge Kanner. E praktescht Beispill an der Crèche Kannernascht Dippech-Garnech

Karin Lahr-Neises, Yvonne Volk an Nadine Schandeler

Mir sinn eng konventionéiert Crèche, déi zanter 2002 besteet, a wou 2 Gemengen sech zesummegehoen hunn.

Bei eis ginn all Dag 42 Kanner a 4 Gruppe betreit, déi opgedeelt sinn an 2 Bebesgruppe mat jee 9 Kanner am Alter vun 3 Méint bis 2 Joer um „Rez-de-chaussée“, an um 1. Stack engem Babbeltuutegrupp mat 12 Kanner am Alter vun 1,5 bis 3 Joer an engem Klunniegrupp mat 12 Kanner am Alter vun 2 bis 4 Joer.

Zanter August 2018 schaffen déi 2 Gruppen um 1. Stack nom Modell vun der oppener Aarbecht zu bestëmmte Momenter am Alldag zesummen. De Wonsch fir des Aarbechtsweis auszeprobéiere war schonns méi laang an de Käpp vun den Erzéier. Duerch verschidde Formatiounen, wéi z.B. „**Partizipation für die ganz Kleinen, wie kann das gehen?**“ mat der Referentin Ingrid SAUER, an eng Hospitatioun am Kader vun der Konzeptentwécklung an der Crèche Babbeltiermchen souwéi ee Personalwiessel ass de Projet ëmmer méi konkret ginn.

Zanter 2,5 Joer huet de **Grupp Klunnie** fir seng Kanner schonn een **oppent „Frühstück“** ugebueden. Di ursprénglech Skepsis ass séier an Erstaunen iwwergaangen: Entgéint hire Befierchtungen ass di ganz Situatioun entspaant ofgelaf. Di eng Kanner hu roueg gespillt währenddeem di aner giess hunn. Jiddereen no sengem Bedürfnis. Säit ongeféier engem Joer zerwéiere sech d’Kanner och Mëttes um Buffet selwer.

Den Interessi vum Grupp Babbeltuuten, fir dat mat hire Kanner och eemol auszeprobéiere war grouss.

Durch d’**Formatioun vum „Referent fir Inclusioun“** krut d’Haus och vill nei Iddien fir nach méi oppen ze denken.

Am Summer 2018 huet dunn d’Equipe „spontan“ decidéiert d’Geleeënheet ze notzen fir oppen Aarbecht auszeprobéieren, well do wéi all Joer em des Zäit manner Kanner ageschriwwen waren. Mir zielen lech hei vun deem **Prozess**.

D’Team um 1. Stack war sech also eens, dat „Abenteuer“ ze woen. Vun der Struktur hir bitt et sech un, well di zwee Grupperaim vis-à-vis leien an sech ee gemeinsame Vestiaire deelen, dee mir och fir gruppeniwwergräifend Aktivitéite wéi z.B. d Kannerkonferenz notzen. Zu bestëmmte Momenter am Alldag schaffe bei eis 1-2 Persounen méi duerch d’Inclusioun an d’Méisproochegkeet. Oppen Aarbecht ass och de Wonsch vum ganzen Team um 1. Stack, d’Erzéier wëllen oppe sin fir de Kanner hir Bedürfnisse. Enner oppener Aarbecht versti si net, dass just d’Dieren op sin an d’Kanner ronderëm lafen.

D’Kanner sollen nach méi wéi bis elo matentscheeden dierfen, op der Basis vun eisem Konzept an ëmmer mam Zil vu „sech Wuelfillen“ virun Aen. Si solle léieren matzeschwätzen an eescht geholl ze ginn. Mir wëllen de Kanner d’Geleeënheet bidden, dass si sech wäertvoll spieren an dass hinnen nogelasschert gëtt, sou gi si staark a bilden Resilienzen. Si sollen d’Gefill kréien, dass si eppes bewierke kennen.

No der éischer positiver Erfahrung hunn d’Erzéier am Internet recherchéiert fir sech en theoretesche Background unzëeegnen. Et gouf sech mat verschiddeenen Texter ausenanergesat. Dëst waren ënnert anerem:

- Offene Arbeit - ein inklusives und partizipatives Konzept
- 10 Antworten zur offenen Arbeit
vum **Gerlinde Lill**
 - Wurzeln und Wege der offenen Arbeit in Kindertagesstätten
 - Praxis der offenen Arbeit
vum **Hans-Joachim Rohnke**

Gestaltung vum Alldag:

D'Aarbecht um 1. Stack fänkt um 8 Auer domat un, dass an deem enge Raum „Frühstück“ ugebuede gëtt, an dem anere Sall kennen d'Kanner fräi spillen.

Moies, wann d'Kanner kommen, „badgen“ si sech zesumme mat hiren Elteren an, a weisen eis sou, ob si wëllen direkt um Moiesdesch derbäi sin oder ob sie schonn doheem giess hunn an spille wëllen. Dofir huet all Kand eng magnéitesch Foto u senger Case, déi et un eng Magnéitwand hänkt. All Kand gëtt och, wann et moies ukënnt, perséinlech empfangen, oft ass dat de Moment fir een Austausch vun Informatiounen téschent Erzéier an Elteren.

Kanner, déi iesse wëllen, decidéiere selwer, wéini si iessen, wat si iessen an se zerwéiere sech selwer. Während der lesssituatioun gi si vum Erzéier begleet an ënnerstëtzt. Et gëtt Wäert drop geluecht, dass déi Kanner, déi iessen, sech dofir och Zäit huelen an et gemittlech ofleef. Dobäi fanne flott Gespréicher statt. Fir dass d'Kanner net vergiessen dass d'lesssituatioun no 9 fäerdeg ass, gi se drun erënnert fir eppes iessen ze goen.

Déi Kanner, déi net iessen, kennen am anere Grupperaum **fräi spillen**, och do gi si vum Erzéier begleet. D'Erzéier beobachten d'Kanner, ginn op hir Gespréicher an, a sinn do fir si wa si gebraucht ginn. Mol méi am Hannergrond a mol méi fir hinne bäizestoen an si ze ënnerstëtzen.

Nieft der oppener Aarbecht ass eis awer och d'Aarbecht am **Stammgrupp** vun de Kanner ganz wichteg. All Stammgrupp huet säi Grupperaum an ésst am klenge Grupp zu Mëtteg an och am Nomëtten. All Dag maachen d'Stammgruppe jeweils een „**Morgenkreis**“ dee mir och fir d'Sproochfërderung mat enger Handpopp am Lëtzebuergeschen an enger anerer am Franséischen notzen. Mir fannen et wichteg, dass di Kleng, respektiv di 2 Gruppen och nach dee „Coccon“ hu fir eng intensiv Bezéiung mat de Gruppenerzéier opzebauen a weiderzeféieren.

All Dag um hallwer 10 kommen alleguer d'Kanner an d'Erzéier fir eng **Kannerkonferenz** zesummen, do gi wichteg Decisioune geholl an d'Kanner wielen hir Aktivitéit fir de Vormëtten aus. All Ureegunge vun de Kanner ginn opgeholl.

D'Aktivitéite souwéi den Erzéier, dee se ubitt sinn op der grousser Magnéitwand **visualiséiert**. Een Erzéier leet a moderéiert d'Konferenz a stellt d'Aktivitéite vir, déi aner Erzéier begleeten an ënnerstëtzen. All Kand badgt sech mat senger Foto bei déi Aktivitéit an, déi et wëll maachen. Et ginn all Moien 2-4 Aktivitéiten aus verschiddene Beräicher ugebueden, déi zirka 30 Minuten daueren an un der jee nodeem téschent 3 bis 10 Kanner deelhuele.

Dono treffen sech d'Kanner an der Reegel alleguer zesummen op der Spillplaz. D'Mëttegiesse gëtt dann erëm am Stammgrupp zerwéiert.

Bezéiungen an der oppener Aarbecht:

Eis Erfarunge weisen, dass et de Kanner méi llicht fällt, Bezéiungen opzebauen, well d'Gruppe bei den eenzelen Aktivitéite méi kleng sinn, si loossen sech ouni Problem op nei Bezéiungen an. Si kënnen d'Aktivitéit eraussichen och no der Persoun, déi se ubitt.

D'Kanner orientéieren sech méi un de **peers**.

De Gruppewissel vum Bebesgrupp gëtt gutt virbereet, eng Besuchspersoun vum Bebesgrupp begleet d'Kand an oft kommen 2 Kanner zesummen erop. Nei Kanner um 1. Stack ginn déi éischt Zäit vun engem Besuchserzéier aus hirem Stammgrupp ënnerstëtzt a begleet, si kréien déi éischt Deeg och Aktivitéiten an hirem Stammgrupp ugebueden.

De **Gruppewissel** vun de Babbeltuute bei d'Klunnien gëtt **méi einfach**, well d'Kanner och méi oppe fir aner Erzéier sinn an déi souwéi och d'Raimlechkeeten scho kennen. Och hu si ëmmer nach d'Méiglechkeet, un hirer Bezéiungspersoun aus dem Stammgrupp Babbeltuuten festzehalen an Aktivitéiten mat hir ze wielen, d'Trennung ass net sou abrupt.

D'Kanner kënnen hir Besuchspersoun an hir peers bei der Aktivitéit wielen, si hu méi Méiglechkeeten, hir Iddien anzebréngen, dat bréngt hinne Selbstvertrauen a Wäertschätzung.

Fazit

Mir fir eis fannen, dass vill **méi Interaktioun** vun de **Kanner ënnereneen** awer och **tëscht Kand an Erzéier** an **Erzéier ënnereneen** gëtt, zanter mir méi oppe schaffen.

All Erzéier fillt sech verantwortlech fir all Kand aus deenen 2 Gruppen.

Fir eis ass et all Dag e flotten Challenge hir Iddien ëmzesetzen, an duerch kleng Gruppen (während den Aktivitéiten) ass dat oft och méi einfach.

Eis bidde sech vill méi Méiglechkeete fir Beobachtung an Austausch. Mir hu gemierkt dass mir eis vill méi oft bewusst Zäit huele fir mat de Kanner ze kommunizéieren.

D'Motivatioun vun de Kanner ass méi grouss, well si selwer wielen a mat decidéieren däerfen.

An eisem Haus ass oppen Aarbecht gutt ëmsetzbar, well d'Konditiounen gutt genuch sinn: d'Raimlechkeeten, de Personalschlëssel an och d'Kannerunzuel.

Dat Wichtigst ass, dass all Erzéier bereet ass, **an eng Richtung** ze schaffen, sech ëmmer erëm ze hannerfroen a seng Aarbecht ze **reflektéieren**. Oppe schaffen heescht fir eis, sech **oppe maache** fir Neies, Onbekanntes.

Mir fannen, dass den Opbau an d'Erhaale vu Bindungen a Bezéiungen an der oppener Aarbecht bei klenger Kanner méiglech a souguer **méi intensiv** sinn.

II.2 Crèche Draachemailchen

Danièle Raach

Am Januar 2014, huet eis Draachemailchen, eng kleng a familiär Crèche, ënnerbruecht an engem Eefamilljenhaus mat groussem Gaart zu Näerden, hir Dieren opgemaach. Mer hunn en Agrément fir 22 Kanner.

Mer hunn ee Grupp vun 8 Kanner (0-2 Joer) an ee Grupp vu 14 Kanner (2-4 Joër).

Mer gesinn et als eis Aufgab an eis Pflicht, d'Kanner duerch verlässlech Bezéiungen an en ureegungsräicht a motivéierend Ëmfeld an hirem Striewen no Bildung a Weiderentwécklung ze begleeden an z'ënnerstëtzen.

Eis Beméiungen dass Bezéiung entstoe ka si folgend :

1. Adaptatioun nom Berliner Modell

De Bezugserzéier, „fräigestallt“ fir d'Kand an der Agewinnung z' encadréieren, versicht eng Relatioun zum Kand opzebauen, woubäi och d'Eltere mat agebonne ginn. Dee Moment iwwerhëlt d'Aarbechskollegin de Grupp. Am Idealfall hëlleft während den Agewinnungen eng weider Persoun beim Encadrement vum Grupp. Mer versichen ëmmer d'Agewinnung an der Familljesprooch vum Kand ze maachen. D'Agewinnung ass fir eis eréischt ofgeschloss, wann d'Kand „ukomm“ ass. Dat bedeit, wa mer um Kand sengem Verhale kënnen feststellen, dass et à l'aise ass an sech wuel fillt, dass et Vertrauen an eis huet a sech sécher spiert an dass et fräi a stressfräi, mat berouegtem Bindungssystem säin Ëmfeld exploréiert an eis Bildungsofferen notzt.

All Kand kritt säin eegene Kierfche mat Numm a Foto, wou et perséinlech Saache vun doheem dra versuerge kann. D'Kanner kënnen hir perséinlech Spillsaache mat an de Grupp huelen, wann si dat wëllen, fir deenen anere Kanner dës ze weisen oder dermat ze spillen. Dëse Kierfche kann d'Kand och den Dag iwwer zu all Moment huelen.

Mer invitéieren och d'Eltere schonn am Virfeld eis Fotoe vun de Familljememberen, Hausdéieren an aner Besuchspersoune vun de Kanner ze schécken a fäerdeg den Kanner dann ee perséinleche kleng Fotoalbum un, deen si zu all Moment kënnen kucken. Dësen hu si an hirem Kierfchen. D'Kanner si ganz houfreg hiren Album zesumme mat den Erzéier oder den anere Kanner ze kucken.

2. Kanner abannen an d'Gestaltung vun de Raimlechkeeten

De Kanner hir Konschtwierker aus der Draachemailchen an och déi, déi si vun doheem matbréngen, hänke mer op hiren Aenhéicht op ; op enger Plaz déi si erausgesicht hunn.

Mer invitéieren d'Kanner an d'Elteren eis Kaarten aus der Vakanz ze schécken, déi mer an eise Raimlechkeeten ophänken.

An eiser Kannerkonferenz schwätze mer mat de Kanner iwwer d'Raumgestaltung a si decidéiere mat, wat mer hinne vu pedagogeschem Material an eise Raimlechkeeten zur Verfügung stellen.

3. Rasant a waarmhärzeg Atmosphär kreéieren, duerch eist Verhalen am Ëmgang mat de Kanner

Wann d'Kanner ukommen, ass et eis wichteg, d'Elteren an de Sall z'invitéieren, d'Kanner mam Numm ze begréissen an unzeschwätzen, wichteg Infoen ze froen an dann zesumme mat de Kanner den Eltere bei der Fënster ze wénken. Mer huelen eis vill Zäit wann engem Kand d'Trennung vun den Eltere schwéier fält.

Mer gestinn de Kanner Zäit vu besonnescher Qualitéit zou. All Kand kritt den Dag iwwer Zäit vun individueller Opmierksamkeit. Mer huelen eis zum Beispill gutt Zäit beim Wëndelwiessel, beim iesse goen a beim Encadrement am Fräispill.

Ganz wichteg ass eis de Respekt virum Kand. Mer bereeden d'Kanner verbal a mat Gesten op all Handlung vir, déi mer mat hinne maachen.

Mer versichen d'Kanner am Alldag un **allem** ze bedeelegen : beim Choix vun den Aktivitéiten, beim lessen, beim schlofe goen. Heibäi ass eis de Prinzip vun der Fräiwëllegkeet ganz wichteg.

De Grupp vun den 2-4 Joer ale Kanner deele mer all Dag fir den Oflaf vum Moien an 2 kleng Gruppen op. D'Kanner entscheeden da selwer u wéi enger Aktivitéit si wëllen deelhuelen. Am klenge Grupp entsteet séier eng heemlech a roueg Atmosphär, a mer hu besser Méiglechkeeten d'Kanner ze beobachten an op all eenzel Kand anzegoen a seng Bedierfnisser a Wënsch wouerzehuelen. Mer huelen de Kanner hir Virschléi eescht, a beschwätzen se mat hinnen. Sollt et net méiglech sinn se ze berücksichtigen, erkläre mer firwat a mer sichen zesummen no Alternativen.

3 mol d'Woch gi mer an de Bësch am klenge Grupp. Mer stelle fest, dass hei séier en allgemengt Wuelbefannen, wat d'Kanner reegelméisseg ganz emotional reagéiere léisst, entsteet. Spontan Ëmäerbelungen, grouss Hëllefsbereitschaft, positiv Gefillsausbréch, an e grousst Gefill vun Zesummenhalt sinn hei ganz normal.

Eemol an der Woch gi mer op den Airtramp mat engem klenge Grupp, och dat ass ee wonnerbare Moment fir méi intensiv op eenzel Kanner anzegoen an awer och de Grupp als Ganzt ze beobachten.

Beim Mëttegiessesse maache mer kleng Gruppe vu 5 Kanner an 1 Erzéier déi dann zesummen un engem Dësch sëtzen. Mer bedeelegen d'Kanner um Dëschdecken.

Si decidéiere wou si sëtze wëllen, a wat a wéi vill si iessen. Si huelen sech d'lessen selwer an hëllefen sech géigesäiteg.

D'Kanner maachen och hir Better selwer, si wíele wou a niewent wíem si wëlle schlofen. Mer assistéieren de Kanner beim Aschlofen, wann si dat brauchen.

4. D'Haltung vum Erzéier ass fir eis déi wichtegst Viraussetzung dass Bezéiung geléngt an zu Bildung féiere kann.

Mer als Erzéier müssen eis wuelfillen bei der Ausféierung vun eiser Aarbecht a brauche vill Afillsamkeet, Empatie a Responsivitéit fir d'Bedierfnisser vun alle Kanner, andeems mer eis zum Beispill deem Kand zouwenne wat eis Opmierksamkeet grad am dréngendsten brauch. Eist Verhalen ass gruppebezunn. Enorm wichteg ass et authentesch ze sinn an éierlech Gefiller ze weisen. Mir liewen de Kanner modellhaft Verhalen vir, si perséinlech engagéiert a permanent disponibel als Uspriechpartner.

Wichteg z'ernimme sinn awer och d'Limitten deene mer am Alldag begéinen.

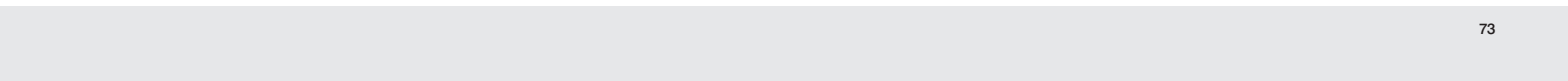
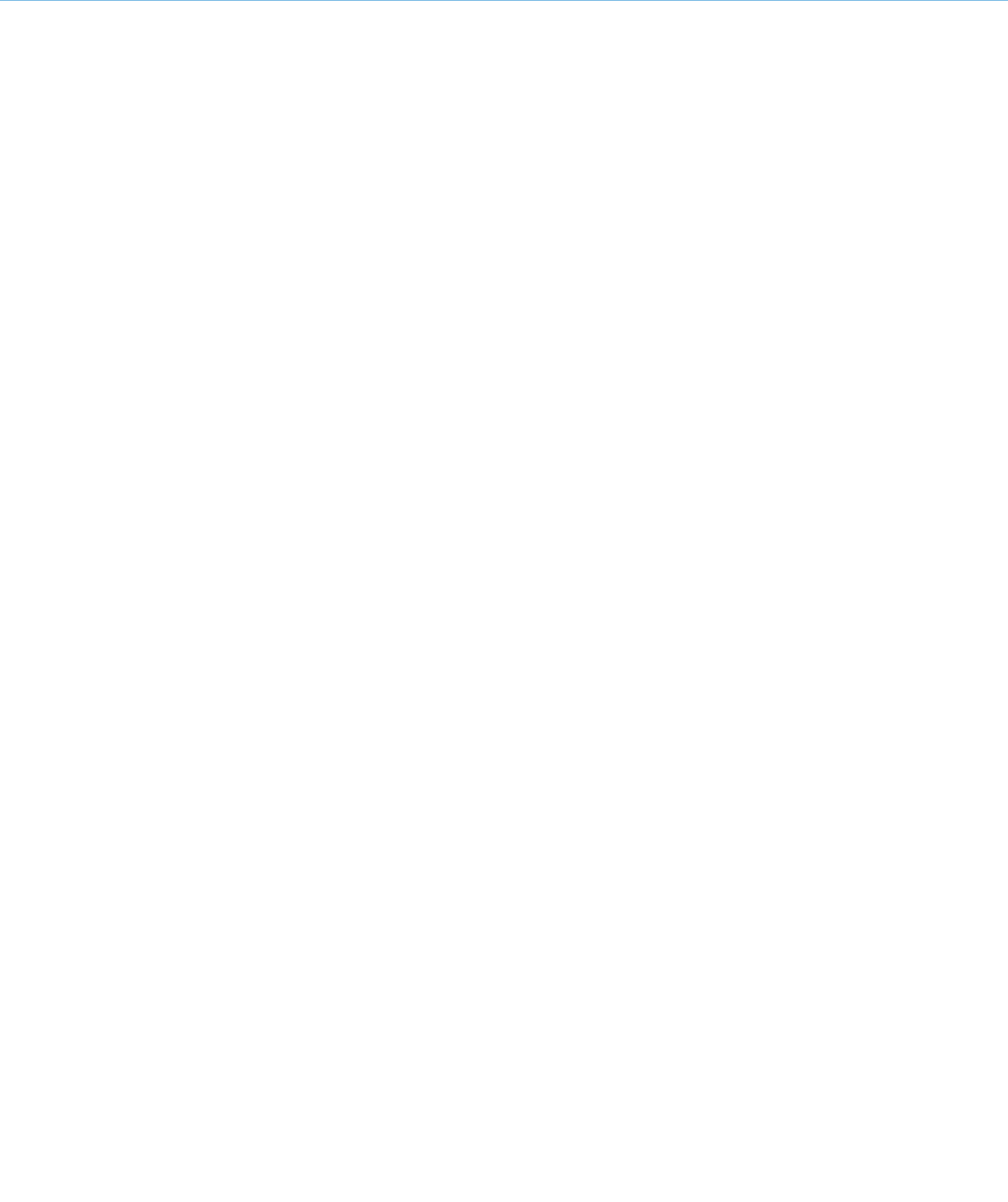
Betreffend Erzéier sinn dës Feele vu perséinlechtem Engagement a Motivatioun, wann Erzéier d'Konzept net liewen oder bei feelender Balance tëschent der Ufuerderung an den eegene Ressourcen.

Betreffend Elteren kënnen et Schwiereregkeeten si lasszeloossen, oder wann d'Kanner ganz wéineg an onreegelméisseg kommen.

Kanner mat berouegtem Bindungssystem, déi Vertrauen an hiert Ëmfeld hunn, kënnen fräi exploréieren a stressfräi Bildungsugebueter notzen. Eis Kanner déi sech akzeptéiert, respektéiert a sécher fillen, si selbstbewosst, handlungsfäeg a léierbegierech. Si hëllef sech géigesäiteg an erliewen dass si zesummen alles packe kënnen.

Mer ënnerstëtzen d'Kanner dobäi hir kleng Problemer selwer ze léisen, well Problemer si fir eis Léiergeleeënheeten.

Wichteg ass et eis dobäi de Kanner eppes zouzetrauen, eppes zouzemudden an hinnen ze vertrauen.





III Abschließende Diskussion¹ *Discussion finale*²

¹ Die Fragen aus dem Publikum wurden für den Konferenzband zur besseren Lesbarkeit verkürzt wiedergegeben.

² Les questions du public ont été raccourcies pour une meilleure lisibilité du recueil des contributions.

Abschließende Diskussion

1. Frage / Publikum:

Welche Bedeutung schreiben Sie der Elternkooperation bei dieser Bindungsarbeit zu, weil die Kinder kommen immer länger in die Einrichtung, die Erzieher werden vermehrt zur primären Bezugsperson und aus der Praxis kennen wir ja auch solche Aussagen wie „ich liebe dich“ oder „ich mag dich mehr als meine Mutter“ (oder als mein Vater). Wie könnte man da ihrer Meinung nach drauf reagieren, ohne die Beziehung zu gefährden zum einen zum Kind ohne es abzustoßen aber wenn ich muss sagen „ich lieb dich nicht“, wie erklärt man dem Kind das und vor allem dann auch mit den Eltern... wie könnte man da dann mit den Eltern daraufhin arbeiten oder wie könnte man das Thema angehen oder sind sie der Meinung, dass man gleich von Anfang an mit den Eltern verstärkt dieses Thema angehen müsste damit es gar nicht zu dieser Situation kommt?

Antwort Prof. Dr. Becker-Stoll:

Ich erkläre den Eltern immer, was ich vorhin im Vortrag erklärt habe: Die Bindungsbeziehung baut sich auf im ersten Lebensjahr zu der Person, die sich am meisten um das Kind kümmert. Wenn das die Mama und der Papa sind, dann hat das Kind zu seinen Eltern im ersten Lebensjahr seine beiden wichtigsten Bindungsbeziehungen aufgebaut. Damit das Kind in einer Gefahrensituation nicht überlegen muss, wo es hinläuft, sind die Bindungsbeziehungen hierarchisch geordnet. Meistens ist die Mutter die Bindungsperson „Nummer Eins“ und der Vater die Bindungsperson „Nummer 2“. Die Bezugserzieherin in der Crèche kann eine weitere Bindungsperson werden, aber sie kann nie die Nummer eins werden. Einmal Nummer eins in der Bindung, immer Nummer eins in der Bindung. Und das ist eine gute Sache, dass die Eltern das verstehen und auch die Erzieherinnen verstehen, dass die Eltern die wichtigsten Bindungspersonen für das Kind sind und die Erzieherinnen und Erzieher nicht in Konkurrenz zu den Eltern gehen. Manchmal, das erlebe ich, denken Erzieherinnen „oh diese Eltern sind ganz schrecklich, ich bin eine viel liebere Bezugsperson für das Kind“ und das ist wichtig, dass man weiß für das Kind sind die wichtigsten Menschen in seinem Leben, meistens, bei ihnen sicher auch, die Mama und der Papa, vielleicht noch die Oma, das sind die allerwichtigsten, die sind Nummer eins und das bleibt auch so. Es ist sehr gut, wenn Kinder in der Kindertageseinrichtung feste Bezugspersonen haben und weitere positive Beziehungserfahrungen machen können. Es ist ganz wichtig, dass das Kind eine Vertrauensperson in der Kindertageseinrichtung hat, also eine Bezugserzieherin, es ist wichtig weil das Kind in dieser Zeit ohne die Eltern dort zurechtkommen muss und deswegen braucht es diese Ersatzbezugsperson in der Kindertageseinrichtung. Es braucht keine Ersatzeltern, denn Eltern hat es. Ich hoffe ich hab Ihre Frage richtig beantwortet.

2. Frage:

Ich habe eine ganz konkrete Frage zur Stundenanzahl und zwar kam ja vorher die Aussage dass so ab eineinhalb Jahren die Kinder zirka 6 Stunden am Tag, je nach Kind, in einer Tageseinrichtung sein können, wie geht's dann weiter mit den Altersstufen?

Antwort / Prof. Dr. Becker-Stoll:

Ich glaub die Frage richtet sich an mich. Das sind keine in Stein gemeißelten Zahlen, sondern das kommt auf das Kind an. Was wir mit der Einführung des Rechtsanspruch auf den Krippenplatz in Deutschland gesehen haben und auch, gerade in München, wo ich herkomme, sehn, ist, dass es ganz wichtig ist, dass wir die Eltern da auch gut informieren, und mit den Eltern bei der Eingewöhnung gemeinsam schauen, was braucht dieses Kind und was ist für dieses Kind gut.

Was nicht gut ist, ist von null auf zehn Stunden am Tag ohne richtige Eingewöhnung. Wir haben es inzwischen auch im Gesetz und in der Förderung, dass die ersten zwei Monate, weil bei uns wird bezahlt nach Stundenzahl, das heißt alle haben eigentlich, die Träger und die Einrichtung und der Staat haben eigentlich pekuniär ein Interesse daran, dass Kinder viele Stunden da sind, das ist mehr rentabel und dass wir gesagt haben, nein wir müssen auf das Kind achten, und des Kindes Wohl achten, es gibt Kinder für die ein relativ schneller Aufbau von mehr Stunden möglich ist und wenn die Kindertageseinrichtung das gut macht und das Kind eine Bezugserzieherin dort hat, und es so gemacht wird, wie wir es heute in den Praxisbeispielen gezeigt bekommen haben, dann geht es dem Kind da gut, und dann merken das die Erzieherinnen und dann merken das die Eltern und das ist nicht so sehr die Frage, zwei oder vier Stunden mehr, sondern, ... für manche Kinder ist es zu viel, zu früh zu viel, nicht gut, und ... das Interesse aller muss sein was braucht dieses Kind jetzt und was braucht es in dieser Phase seiner Entwicklung.

Zum Beispiel gibt es manche Kinder, die sehr gerne und gut in die Kindertageseinrichtung gehen, und dann kommt ein neues Baby in der Familie, und dann weint Kind plötzlich wieder viel, will nicht so gerne in die Einrichtung gehen, und dann ist die Überlegung, wie kann man diesem Kind in der Situation helfen und kann man die Besuchszeiten etwas modifizieren, übergangsweise, dass es dem Kind gut geht. Also ich will jetzt nicht pauschal sagen, nur sechs Stunden, ich sage nur von dem Rhythmus und von der Zeit die Kinder brauchen, an Schlaf und an Entspannung und an Ruhezeiten mit der Familie zu Hause, ist es gut wenn man sagt: „für ein zweijähriges Kind sind sechs oder acht Stunden schon richtig viel lange Zeit“ und dass man schaut, dass noch genug Zeit und Kraft ist für die Beziehung zu Hause. Ich hab das als Richtwert gegeben und nicht als apodiktische Regel, als ungefähr, dass man auf das Kind achtet und seinen Rhythmus und seine Kraft.

3. Frage:

...danke für den Vortrag, ihr Vortrag war sehr gut, sie haben nur die Aussage getroffen „ein Erzieher kann ein Kind nicht mögen“, da wollt ich jetzt eben nachfragen, weil ich hab es eben so im Kopf, dass ein Erzieher wenn er reflektiert ist und eben Supervisionsstunden nimmt, ist man sich dessen bewusst dass man nicht alle Menschen gleich lieb hat, sondern eben sich dessen bewusst ist, dass man sie fair behandelt ...

Antwort / Prof. Dr. Becker-Stoll:

Ich versteh ihre Frage sehr gut, ich meine mir geht es um die Verantwortung für das Gelingen von Beziehung und die Verantwortung für das Wohlergehen des Kindes und die Verantwortung für das Erfüllen der Grundbedürfnisse vom Kind, und...mir geht es um die professionelle pädagogische Verantwortung. Was wir mit der Praxis aber auch machen oder wo wir auch versuchen das realistisch und unterstützend zu machen ist dass wir sagen: „Natürlich gibt es auch Kinder die es einem schwerer machen für sie feinfühlig zu sein und es gibt Kinder, die liegen einem näher, und es gibt Kinder die liegen einem nicht so nahe“, das ist ganz klar, aber das Kind hat ein Recht, jedes Kind hat ein Recht, wirklich, im ethischen Sinne und im gesetzlichen Sinne, dass es die bestmögliche Bildung von Anfang an bekommt, und dass es die Zuwendung und die Feinfühligkeit bekommt, die ihm zustehen, und nicht weil ein Kind besonders hübsch und besonders freundlich ist und besonders sozialkompetent ist, darf es mehr Liebe, mehr Zuwendung, mehr Feinfühligkeit erfahren; und ein Kind, dass das vielleicht nicht ist, darf das von der professionellen Seite, von dem professionellen Anspruch nicht bekommen. Was aber realistisch und wichtig ist, ist dass wir zum Beispiel in Teams mit denen wir zusammenarbeiten sagen: „Sucht euch (und das geht in der offenen Arbeit besonders gut), sprecht euch mit den Kollegen ab, mit denen ihr vertrauensvoll und gut zusammenarbeitet und macht untereinander aus, dass wenn ihr in eine konflikthafte Interaktion geratet, mit dem Kind, in einen Machtkampf, (z.B. Sie wollen ein Kind wickeln, weil es muss gewickelt werden, oder ein Kind soll jetzt Hausaufgaben machen aber es will nicht und erfindet lauter Lügenmärchen warum es nicht Hausaufgaben macht, oder ein Kind hat dem andern Kind was weggenommen) und die Kollegin sieht dass Sie in den Konflikt geraten mit dem Kind und dann ist eine gute Möglichkeit wenn man das vorher eingeübt hat, zu sagen: „Darf ich dich unterstützen oder darf ich übernehmen?“, und dann geht die Kollegin mit dem Kind in Interaktion und löst den Konflikt, weil das ist ganz normal und menschlich, dass wir gerade unter Stress, unter Anspannung, dass wir dann in konflikthafte nicht kindgerechte Interaktionsmuster kommen oder auch Gefühlsmuster kommen, dass wir uns ärgern über ein Kind, das ist ganz normal, das meine ich nicht, ich meine nicht, dass das nicht passieren darf, ich meine, dass jedes Kind, und dass es unser pädagogischer und professioneller Anspruch sein muss, jedes Kind hat ein Recht auf die Zuwendung, die Aufmerksamkeit und die feinfühlige Begleitung, und nicht nur die blauäugigen und blonden süßen Mädchen, die alles machen, was man möchte. Das meine ich jetzt, also bitte nicht falsch verstehen, es ist der professionelle Anspruch, und es ist ganz wunderbar wenn es Erzieherinnen und Erzieher spüren, reflektieren und dann die Unterstützung bekommen, da zu kucken, was ist das, was mich da so fuchsig macht, ja oder, wenn Kinder anstrengend sind, warum macht mich das so ärgerlich, und das Kind braucht ja nicht ihren Ärger, es braucht ja ihre emotionsregulierende Unterstützung.

4. Frage:

Ja herzlichen Dank Herr Rohnke für den Vortrag, meine Frage ist, Sie haben von den Schwierigkeiten der Vermittlung der offenen Arbeit gegenüber Eltern oder gegenüber Fachkräften gesprochen, meine Frage bezieht sich jetzt auf die Schule, inwiefern diese Argumentation der offenen Arbeit des pädagogischen Konzeptes in Deutschland am Übergang zur Grundschule, welche Bedeutung das hat, weil in Luxemburg hat das noch eine besondere Bedeutung, weil sich zum Beispiel die Maison Relais permanent im Übergang befinden zwischen offener Arbeit in einer Maison Relais und der instruktiven Arbeit in der Schule.

Antwort / Dipl.-Päd. H.-J. Rohnke:

Also, ich würde sagen, da ist in Deutschland die Diskussion sehr unterschiedlich weit gediehen. Es gibt Schulen, die das Bildungsverständnis der offenen Arbeit begreifen und auch selbst abbilden. Das sind in der Regel auch fortschrittliche, moderne Schulen, die in Deutschland auch anerkannt werden durch Auszeichnungen. Der deutsche Schulpreis zum Beispiel, geht seit vielen Jahren an solche Schulen oder zum Beispiel auch die „Bodensee Schule“ ist so eine Schule, die schon seit 40 Jahren mit solchen Öffnungskonzepten arbeitet. Aber mein Eindruck ist, dass im Großen und Ganzen es mit der Akzeptanz noch sehr hapert, manchmal mit dem Hinweis, dass die Kinder in der OA (Offene Arbeit) nicht ausreichend auf die schulischen Modalitäten vorbereitet sind und dort irgendwie kritische Fragen stellen oder alles verstehen wollen, was da gemacht wird, und sozusagen nicht eins zu eins die Anweisungen der Lehrer umsetzen. Für mich ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass ich fest davon überzeugt bin, dass die offene Arbeit auf die unterschiedlichen Anforderungen in der Schule vorbereitet und zwar in der Weise, dass sie sozusagen nicht nur ein Format von Lehrern kennenlernen - die ja auch sehr unterschiedlich sein können - sagen wir mal von Frontalunterricht bis Gruppenarbeit ist ja alles möglich. Wenn wir jetzt die Kinder nur auf diese Gehorsamsebene führen würden, sie müssen immer das machen, also Lob der Disziplin hat ja der Herr Bueb (ehemaliger Leiter der Eliteschule Schloss Salem am Bodensee) mal ein Buch dazu in Deutschland geschrieben, dann bereiten wir sie nicht ausreichend auf die Eventualitäten vor und ich glaube, dass unsere Kinder, ich weiß es jedenfalls von meiner eigenen Tochter, gesagt haben: „in der Schule erlebe ich im Moment dies und das, also dieser Lehrer ist engagiert, der nächste ist witzig, der andere macht sich Arbeit, der andere ist langweilig, dann ist einer faul und sonst noch was...“, und es geht darum sich auf die unterschiedliche Lehrmodalität einstellen zu können, um in diesem Schulsystem gut durchzukommen. Und sie hat gesagt: „das haben wir ja eigentlich jahrelang in der offenen Arbeit, also im Nachgang dann geübt, wir haben tagtäglich mit unterschiedlichen Charakteren und Menschen zu tun gehabt auf die wir uns einstellen mussten und haben unsere Verhaltensrepertoires vor diesem Hintergrund entwickelt“ und könne dann mit den unterschiedlichen Anforderungen in der Schule umgehen.

5. Frage: Offene Konzepte heißt das, dass die Erzieher überflüssig sind?

(=kurze Zusammenfassung der Frage durch den Moderator)

Antwort / Dipl.-Päd. H.-J. Rohnke:

Natürlich nicht. Das ist ja ein unglaublich anspruchsvolles Konzept, wo sie aber gehalten sind, nochmal ihre Interventionen immer daraufhin zu überprüfen: nehme ich dem Kind jetzt die Möglichkeit weg, selber zu entscheiden und eigenständig zu handeln? Und wir können in der Praxis häufig beobachten, dass zu schnell interveniert wird von Pädagogen, also dem Kind sozusagen die Handlung, die Entscheidung oder was auch immer abgenommen wird und es gar nicht zur Bedenkzeit und zu einer eigenen Entscheidung kommen kann. Ich finde, es geht um diese „freischwebende Aufmerksamkeit“, das hat der Professor Gerd. E. Schäfer mal so genannt, das finde ich einen schönen Begriff. Beobachten ist sehr anstrengend, wenn sie viele Situationen aufnehmen müssen, die Sie verarbeiten müssen, die sie sich irgendwie erklären und speichern müssen, dann haben sie unglaublich viel geistigen Energieaufwand, weil sie reagieren. Das ist immer schwerer als zu agieren und deswegen ist vielleicht so der Aktionsmodus auch der beliebtere, weil der einfach leichter ist. Die pädagogische Qualität liegt im Beobachten, im Zuhören, im Aufnehmen und in dem Versuch zu verstehen und mein wichtigster und sehnlichster Wunsch für die offene Arbeit wäre, dass die Pädagogen viel mehr Zeit für Reflexion hätten, und diese Ereignisse, die sich tagtäglich in x-fachen Situationen zeigen, durcharbeiten, bedenken und besser verstehen können, um Kinder besser verstehen zu können, und ihnen in der Folge besser gerecht zu werden in ihren Befindlichkeiten, in ihren Anliegen und in ihren Zielsetzungen. Also das ist auch jetzt so... wo mein Berufsleben so langsam zu Ende geht, wirklich

so ein Vermächtnis, wo ich denke, da sind die Träger und die Politik auch nochmal gefordert und die Politik, wirklich Freiräume zu schaffen, um diese hochwertige und anspruchsvolle Pädagogik auch an dieser Stelle zu unterstützen. Wir müssen ausreichend Zeit zum Nachdenken und Verstehen haben.

(...)

Ich würde gerne noch ergänzen, dass die offene Arbeit schon quer zu vielem steht, was Eltern auch selber in ihrer eigener Bildungsbiografie kennengelernt haben und das bedeutet zwangsläufig, dass wir bereit sein müssen darüber zu informieren. Wir müssen erklären was wir machen, warum wir es machen, was in der Einrichtung statt der konventionellen Konzepte jetzt passiert. Früher hatten wir geregelte Abläufe, da waren irgendwie die Feiertage, da waren die Jahreszeiten, da hatten wir die Ordner im Schrank - die dann entsprechend gezogen wurden - jetzt ist offenes und buntes Leben. Es entstehen spannungsreiche Situationen und die die Bildungsprozesse und -aktivitäten der Kinder explodieren, vervielfachen sich regelrecht. Wir können sozusagen den Eltern nicht nur die Gewohnheiten wegnehmen, die alten, sondern wir müssen im Gegenzug zeigen, was wir jetzt Neues und Anderes machen. Und es ist ganz, ganz wichtig und wir müssen jedes Jahr wieder neu bereit sein den „neuen“ Eltern die Vorgänge und die Abläufe zu erklären und immer auch noch mit der gleichbleibenden Begeisterungsfähigkeit, wie die Schauspieler der Rocky Horror Picture Show in London die das Stück schon 7 Jahre lang zweitausend Mal aufgespielt haben. Die müssen jeden Abend raus und sagen: „Hier bin ich, bin Fips aus der Kiste und wo ich bin, ist vorn.“ Das muss gelingen und dann muss der Funken überspringen und das ist leider, so anstrengend das ist, aber die Pflicht, sie haben jedes Jahr einen bestimmten Prozentsatz von Eltern die völlig neu sind und wenig Ahnung und Informationen haben, die müssen aufgeklärt, informiert und mitgenommen werden und das darf keine lästige Pflicht sein, sondern ist eine Aufgabe die gemacht werden muss!

1^{ère} question du public :

Quelle importance attribuez-vous à la coopération avec les parents dans le cadre de ce travail d'attachement ? Les enfants restent de plus en plus longtemps dans les structures, les éducateurs deviennent de plus en plus des figures d'attachement primaires et, dans la pratique, nous entendons aussi des déclarations du type « Je t'aime » ou « Je t'aime plus que ma mère » (ou que mon père). Selon vous, comment pourrait-on réagir sans nuire à la relation à l'enfant, d'une part, sans le rejeter... Mais quand je dois dire « Je ne t'aime pas », comment l'expliquer à l'enfant et puis aussi aux parents... Comment travailler là-dessus avec les parents, comment aborder le sujet ? Ou bien pensez-vous que l'on devrait en parler dès le début avec les parents pour ne pas en arriver là ?

Réponse du Prof. Dr. Becker-Stoll :

J'explique toujours aux parents ce que j'ai expliqué dans ma présentation : la relation d'attachement s'établit, durant la première année, avec la personne qui s'occupe le plus de l'enfant. S'il s'agit du père ou de la mère, l'enfant aura construit, dans sa première année, ses deux principales relations d'attachement avec ses parents. Pour que l'enfant n'ait pas à réfléchir où il doit aller en cas de danger, les relations d'attachement sont hiérarchisées. En général, la mère est la figure d'attachement « numéro un » et le père la figure d'attachement « numéro deux ». L'éducatrice référente, en crèche, peut devenir une autre figure d'attachement, mais elle ne sera jamais la première. Une fois que la première figure d'attachement est définie, elle le reste pour toujours. Il est bon que les parents et les éducatrices comprennent que les parents sont les principales figures d'attachement de l'enfant et que les éducatrices ne leur font pas concurrence. Parfois, je le constate moi-même, les éducatrices pensent « Oh, ces parents sont horribles, je suis une figure d'attachement bien plus gentille pour l'enfant ». Il est important de savoir que pour l'enfant, les personnes les plus importantes de sa vie sont, en général, et chez vous aussi sans doute, la mère et le père, peut-être aussi la grand-mère, ce sont les plus importantes et elles le resteront. C'est très bien que les enfants puissent avoir des personnes référentes fixes dans les services d'éducation et d'accueil et qu'ils puissent faire d'autres expériences relationnelles positives. Il est très important que l'enfant ait une personne de confiance dans le service d'éducation et d'accueil, c'est-à-dire une éducatrice référente. C'est important car l'enfant, à ce moment-là, doit s'en sortir sans ses parents et il a donc besoin d'une personne référente de substitution dans la structure. Il n'a pas besoin de parents de substitution, il a déjà des parents. J'espère avoir bien répondu à votre question.

2^e question :

J'ai une question très concrète sur le nombre d'heures qu'un enfant peut passer dans une structure d'accueil. On a entendu plus tôt que les enfants pouvaient y passer environ 6 heures par jour, selon les enfants, à partir d'un an et demi. Et après ?

Réponse / Prof. Dr. Becker-Stoll :

Je pense que la question m'est adressée. Ce ne sont pas des chiffres gravés dans le marbre, tout dépend des enfants. Ce que nous avons vu avec l'introduction du droit à une place en crèche en Allemagne et ce que nous constatons aussi à Munich, d'où je viens, c'est qu'il est très important de bien informer les parents et d'observer, avec les parents, pendant la période de familiarisation, ce dont a besoin un enfant et ce qui est bon pour lui.

Ce qui n'est pas bon, c'est de passer de rien du tout à dix heures par jour, sans familiarisation. C'est désormais inscrit dans la loi pour les deux premiers mois. Nous sommes payés au nombre d'heures, donc en fait tout le monde – l'organisme responsable, la structure et l'état – a un intérêt financier à ce que les enfants soient présents longtemps, c'est plus rentable. Mais nous avons dit que nous devons respecter l'enfant et son bien-être. Pour certains enfants, il est possible d'augmenter rapidement le nombre d'heures et si le service d'éducation et d'accueil le fait bien et que l'enfant y a une éducatrice référente et que les choses se passent comme nous l'avons vu aujourd'hui dans les exemples, l'enfant va bien. Les éducatrices et les parents le remarquent et la question n'est plus tellement de savoir si on peut ajouter deux ou quatre heures supplémentaires... Pour certains enfants, c'est trop, trop et trop tôt, mauvais... Il faut s'intéresser à ce dont cet enfant a besoin à ce moment-là, durant la phase de développement qu'il traverse.

Par exemple, certains enfants sont ravis d'aller en service d'éducation et d'accueil et puis un bébé arrive dans la famille et alors l'enfant se remet à pleurer beaucoup. Il ne veut plus aller au service d'éducation et d'accueil et on se demande alors comment aider cet enfant dans cette situation, peut-on modifier un peu les horaires, temporairement,

pour qu'il aille mieux? Donc je ne veux pas dire arbitrairement qu'il faut se contenter de six heures. Je parle juste du rythme et du temps dont les enfants ont besoin, pour dormir, se détendre et se reposer en famille à la maison. On peut dire «pour un enfant de deux ans, six ou huit heures par jour, c'est déjà beaucoup» et vérifier qu'il reste assez de temps et d'énergie pour les relations à la maison. C'est une valeur indicative, pas une règle absolue, un nombre d'heures approximatif pour qu'on tienne compte de l'enfant, de son rythme et de ses forces.

3^e question :

Merci pour votre intervention de qualité. Vous avez déclaré «Un éducateur peut ne pas aimer un enfant». Je voulais juste demander, parce que je l'ai en tête : un éducateur réfléchi et qui prend des heures de supervision a conscience qu'il n'aime pas tout le monde de la même manière, mais qu'il les traite équitablement.

Réponse / Prof. Dr. Becker-Stoll :

Je comprends très bien votre question. Mon propos porte sur la responsabilité de la réussite de la relation, du bien-être de l'enfant et de la satisfaction de ses besoins essentiels et... sur la responsabilité pédagogique des professionnels. Mais en pratique, ce que nous essayons de faire de manière réaliste et aidante, c'est de dire : «Bien entendu, il y a aussi des enfants pour qui il est difficile de faire preuve de sensibilité, des enfants dont on est plus proche et d'autres moins.» C'est parfaitement clair, mais l'enfant a le droit, chaque enfant a le droit, vraiment, éthiquement et légalement, de bénéficier de la meilleure éducation possible dès le début, de bénéficier de l'attention et de la sensibilité qui lui reviennent. Ce n'est pas parce qu'il est particulièrement beau, agréable ou doué de bonnes compétences sociales qu'un enfant a droit à plus d'amour, d'attention, de sensibilité. Ce n'est pas parce qu'un enfant qui ne l'est peut-être pas n'aura pas droit à tout ça de la part des professionnels. Ce qui est réaliste et important, c'est de dire aux équipes avec lesquelles nous travaillons : trouvez des collègues (et ça fonctionne particulièrement bien en travail ouvert), mettez-vous d'accord avec des collègues avec lesquels vous travaillez en confiance et convenez avec eux qu'ils interviendront si vous entrez en conflit avec un enfant, dans une lutte de pouvoir (par ex. vous voulez changer un enfant parce qu'il doit l'être, un enfant doit faire ses devoirs mais il refuse et invente des histoires pour se justifier, un enfant a pris quelque chose à un autre). Votre collègue constate que vous entrez en conflit avec l'enfant, il est alors possible, quand on s'y est préparé en amont, de dire : «Est-ce que je peux t'aider ou prendre le relais?» La collègue entre alors en interaction avec l'enfant et résout le conflit. C'est tout à fait normal et humain, quand on est stressé, sous tension, d'entrer dans des schémas d'interaction ou de sentiment conflictuels, non adaptés aux enfants, de s'énerver à l'égard d'un enfant. C'est tout à fait normal, je le pense vraiment, je ne pense pas qu'il ne faut pas que ça arrive, je pense que chaque enfant – et il faut que ce soit notre exigence pédagogique et professionnelle – a droit à une attention et à un accompagnement sensible, et pas seulement les petites filles blondes aux yeux bleus qui font tout ce qu'on leur demande. C'est vraiment ce que je pense – ne vous méprenez pas – c'est l'exigence professionnelle, et c'est vraiment formidable si les éducatrices et éducateurs ressentent, réfléchissent et obtiennent de l'aide pour analyser ce qui les met si en colère ou, quand les enfants sont difficiles, pourquoi est-ce que ça les exaspère autant. L'enfant n'a pas besoin de votre colère, il a besoin d'un soutien pour réguler ses émotions.

4^e question

M. Rohnke, merci beaucoup pour votre intervention. Ma question est la suivante : vous avez parlé des difficultés de transmission du travail ouvert vis-à-vis des parents ou du personnel éducatif. Ma question concerne l'école : quelle est l'importance du concept pédagogique de travail ouvert dans la transition vers l'école, en Allemagne? Au Luxembourg, cela a une importance particulière, car les maisons relais, par exemple, se trouvent toujours en transition entre le travail ouvert en maison relais et le travail d'instruction à l'école.

Réponse / H.-J. Rohnke :

Je dirais qu'en Allemagne, la discussion est plus ou moins avancée. Il y a des écoles qui comprennent la définition éducative du travail ouvert et l'appliquent elles-mêmes. Ce sont, en général, des écoles modernes, progressistes, qui sont reconnues en Allemagne par des distinctions. Le prix de l'école allemande, par exemple, est attribué depuis de nombreuses années à ce type d'écoles. La «Bodensee Schule» est aussi une école qui applique le concept de travail ouvert depuis 40 ans. Mais j'ai l'impression que, globalement, on est encore loin de l'acceptation, parfois au motif qu'en travail ouvert, les enfants ne seraient pas suffisamment préparés à l'organisation scolaire, qu'ils posent des questions critiques ou veulent comprendre tout ce qui est fait et, pour ainsi dire, ne respectent pas point pour

point les instructions de l'enseignant. Je tiens à faire remarquer que je suis fermement convaincu que le travail ouvert prépare bien aux différentes exigences de l'école, de manière à ce qu'ils ne découvrent pas un seul type d'enseignants – qui peuvent être très différents. Du cours magistral au travail en groupe, tout est possible. Si nous apprenons uniquement à nos enfants à obéir, à faire ce qu'on leur demande... M. Bueb (ancien directeur de l'école d'élite Schloss Salem am Bodensee) a bien écrit un livre sur l'éloge de la discipline en Allemagne, mais dans ce cas nous ne les préparons pas suffisamment à toutes les éventualités et je crois que nos enfants ont dit – c'est ce que ma propre fille m'a confié : «À l'école, en ce moment, je vis ceci et cela, cet enseignant est motivé, cet autre est drôle, le suivant se donne du travail, encore un autre est ennuyeux ou fainéant, ou que sais-je encore». Il faut qu'ils puissent s'adapter aux différents types d'enseignants pour bien se débrouiller dans ce système scolaire. Elle a aussi dit : «Nous l'avons pratiqué pendant des années en travail ouvert et après, nous avons rencontré chaque jour des caractères et des individus différents auxquels nous devons nous adapter. Nous avons donc développé notre répertoire de comportements et avons ainsi pu gérer les différentes exigences de l'école.»

5^e question : Concepts ouverts – cela signifie-t-il que les éducateurs sont superflus ?

(= résumé de la question par le modérateur)

Réponse / H.-J. Rohnke :

Bien sûr que non. C'est un concept incroyablement exigeant qui vous oblige à toujours vérifier vos interventions : suis-je en train de retirer à l'enfant la possibilité de décider lui-même et d'agir de manière autonome ? En pratique, nous observons souvent que les pédagogues interviennent trop rapidement. L'enfant est privé d'action, de décision ou autre et ne peut pas disposer d'un temps de réflexion et prendre une décision. Je trouve que l'important, c'est cette « attention flottante », comme l'a appelée le professeur Gerd. E. Schäfer, je trouve que c'est une belle expression. Observer est très contraignant quand vous devez assimiler de nombreuses situations, les traiter, les expliquer et les enregistrer, l'effort intellectuel est considérable parce que vous réagissez. C'est toujours plus difficile que d'agir et c'est peut-être la raison pour laquelle le mode « action » est aussi celui qui est privilégié, tout simplement parce qu'il est plus facile. La qualité pédagogique réside dans l'observation, l'écoute, l'assimilation et la tentative de compréhension. Mon vœu le plus cher pour le travail ouvert serait que les pédagogues aient beaucoup plus de temps pour réfléchir et pouvoir étudier de manière approfondie, analyser et mieux comprendre ces événements qui surviennent chaque jour dans de multiples situations, pour pouvoir mieux comprendre les enfants et donc mieux répondre à leurs états d'âme, leurs demandes et leurs objectifs. Alors que ma vie professionnelle s'achève, je pense que les organismes responsables et la politique sont appelés à vraiment créer des marges de manœuvre pour soutenir aussi cette pédagogie exigeante et de qualité. Nous devons avoir assez de temps pour réfléchir et pour comprendre.

(...)

J'aimerais encore ajouter que le travail ouvert est contraire à ce que les parents ont connu lors de leur éducation et cela signifie obligatoirement que nous devons être prêts à informer. Nous devons expliquer ce que nous faisons, pourquoi nous le faisons et ce qui se passe désormais dans la structure à la place des concepts conventionnels. Auparavant, les activités étaient régulées, les jours fériés, les saisons, les classeurs dans l'armoire – que nous sortions au moment opportun – aujourd'hui, la vie est ouverte et mouvementée. Il y a des situations conflictuelles et les processus éducatifs des enfants explosent véritablement. Nous ne pouvons pas retirer aux parents leurs vieilles habitudes, nous devons leur montrer, en retour, ce que nous faisons désormais différemment. C'est vraiment très important, nous devons chaque année être prêts à expliquer les processus aux « nouveaux parents », avec la même capacité à s'enthousiasmer dont font preuve les acteurs du *Rocky Horror Picture Show*, qui ont présenté leur pièce deux mille fois en 7 ans à Londres. Chaque soir, ils sortent et se disent : « Me voilà, je viens de sortir et ma place est devant ». Il faut que ça marche et que l'idée se propage et malheureusement, même si c'est difficile, vous avez le devoir d'informer chaque année un certain pourcentage de parents qui sont totalement nouveaux et n'y connaissent pas grand-chose, il faut les informer et les intégrer et il ne faut pas que ce soit une corvée, c'est une mission qu'il faut accomplir !

Série « Études et conférences »

Les documents de la série « **Études et conférences** » sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier, veuillez envoyer un courrier électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Dernière parution :



Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance.
SNJ, 2019

Autres parutions :

Die Rolle der Jugendarbeiter in der non-formalen Bildung – Starke Erzieher.

SNJ, 2019

Resilienz im Kinder- und Jugendbereich / Résilience des enfants et des jeunes.

SNJ, 2018

Frühe mehrsprachige Bildung / L'éducation plurilingue dans la petite enfance.

SNJ, 2018

Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag.

SNJ, 2017

Les jeunes NEETs au Luxembourg.

SNJ, 2017

Die pädagogische Haltung.

SNJ, 2016

Inklusion.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf.

SNJ ; Université du Luxembourg, 2013

Jugendliche im öffentlichen Raum.

SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils, 2013

BINDUNGUNDBILDUNG L'ATTACHEMENT ET L'ÉDUCATION BINDUNGUNDBILDUNG L'ATTACHEMENT ET L'ÉDUCATION

Édité par :



Service National
de la Jeunesse