

Modul II

Bindungs- und entwicklungsförderliches Interaktionsverhalten in der Kita

MII.2_Wissen

Entwicklungsförderliche Interaktions-
gestaltung und ethische Aspekte

© Evangelische Hochschule Freiburg,
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung
Quebin – Qualitätsentwicklung bindungsbezogener
Interaktionen in Kindertageseinrichtungen
www.quebin.de

Alle Rechte vorbehalten

Übersicht

| MII.2_Wissen | Entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung und ethische Aspekte |
|--------------------|---|
| MII.2_Folie 1 - 4 | Ethische Grundlagen I - IV |
| MII.2_Folie 5 - 10 | Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte I - VI |
| MII.2_Folie 11 | Zusammenfassung |


Ethische Grundlagen I

Die Videografie berührt besonders sensible Bereiche im Hinblick auf:

- Datenschutz,
- Persönlichkeitsrechte und
- ethische Aspekte.

Denn:

- Allgemein können Videosequenzen nur sehr begrenzt anonymisiert werden.
- Auf Videosequenzen in Kitas sind besonders vulnerable Gruppen (Minderjährige) zu sehen.
- Die Videosequenzen werden in institutionellen Kontexten aufgenommen.



**Keine
Videografie ohne
schriftliches
informiertes
Einverständnis
aller Beteiligten!**

Ethische Grundlagen II

Abgesehen von persönlichkeitsrechtlichen und datenschutzbezogenen Aspekten:

Selbst, wenn das Einverständnis für eine weitere Nutzung vorliegt, gibt es Gründe, dies nicht zu tun (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 2016; Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), 2017).

Gründe für das Nicht-Verwenden von Videosequenzen:

- Herausfordernde oder verletzende Verhaltensweisen,
- Beschämung, Ausgrenzung oder Demütigung der Betroffenen,
- aus ethischer Sicht nicht vertretbar.

Ethische Grundlagen III

- Die Würde der beteiligten Kinder schützen,
- problematische Situationen als verdichtete Beschreibungen,
- keine Rückschlüsse auf Beteiligte und Institutionen,
- keine Szenen mit unglücklichen Situationen oder Intimsphäre.

(Weltzien, 2024)

Ethische Grundlagen IV

- GInA setzt Bereitschaft zur fachlichen Weiterentwicklung voraus,
- Lehrende und Lernende begegnen sich mit Wertschätzung, Kongruenz und Empathie,
- Freiwilligkeit, Vertrauen und der Schutz der Persönlichkeitsrechte sind zu gewährleisten,
- im Zentrum unseres Handelns steht das Wohl des Kindes,
- Eintreten für Kinderrechte und Partizipation,
- Tendenzen von Diskriminierung und Ausgrenzung entgegentreten.

Die Bedeutung entwicklungsförderlicher Interaktionen in Gruppenkontexten

- Bereits differenzierte Beziehungserfahrungen bei Eintritt in Krippe oder Kindergarten.
- Alle Beziehungserfahrungen wirken sich auf kindliches Verhalten aus.
- Je besser es gelingt, Bedürfnisse nach Schutz und Geborgenheit angemessen zu unterstützen, desto eher entwickelt sich eine entwicklungsförderliche Beziehung.

→ Wenn das Kind herausforderndes Verhalten zeigt, drückt sich darin oftmals das Grundbedürfnis nach Zuwendung aus.

→ Dieses Bedürfnis ist in emotional schwierigen Situationen besonders groß.

Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte II

Unterschiede zu familialen Bindungen

- Fachkraft-Kind-Beziehungen sind auf die Institution der Kita begrenzt („Beziehung auf Zeit“),
- Zumeist keine 1:1-Beziehung, sondern Teil der Gruppenbeziehung(en),
- Gruppenatmosphäre für die Eingewöhnung entscheidend,
- Gruppengeschehen oftmals komplex und herausfordernd für pädagogische Fachkräfte,
- **Ziel:** Gruppenklima geprägt von Wärme, Aufmerksamkeit und Zuwendung (Arnett, 1989; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002).

Ko-Regulation emotionaler Erregungszustände im Gruppengeschehen

- Emotionale und soziale Rückversicherung bei Spiel und Kooperation mit anderen Kindern,
- feinfühliges Begleiten bei Kontrollverlust, Überforderung oder Angst,
- Sicherstellen einer „sicheren Basis“ trotz Grenzüberschreitung oder Regelverletzung (unbedingte Wertschätzung; Rogers, 1991),
- Unterstützung der Gruppenkohärenz („Wir-Gefühl“) bei Gruppenkonflikten und Tendenzen der Ausgrenzung,
- Aktives Eintreten gegen Etikettierung und Diskriminierung.

Begleitung des kindlichen Bedürfnisses nach Regeneration und Rückzug

- Muße- und Regenerationsspielraum ebenso bedeutsam wie Kontakte und Kooperation,
- Unterstützung des Kindes, das eigene Ruhebedürfnis zu erkennen und Strategien zur Erholung zu entwickeln,
- Angebot einer sicheren, haltenden Umgebung (Gruppenatmosphäre),
- feinfühliges Begleitung der Kinder in ihrem individuellen Ruhebedürfnis,
- Schaffung von Geborgenheit gebenden Rückzugsräumen (innerhalb und außerhalb der Gruppe).

Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte V

Unterstützung der sozialen und kulturellen Orientierung

- Feinfühliges Begleiten des ausgeprägten Interesses an dem Verhalten anderer Menschen ab etwa 18 Monaten (→ Theorie des sozialen Lernens; Bandura, 1969),
- Unterstützung des kindlichen Spiels in aller Vielfalt,
- Vermittlung der sozialen Normen in der Gruppe durch eigenes Verhalten (Modell) und positive Bestärkung,
- Unterstützung des Gruppenzusammenhalts (Kohärenz), um kulturelle Werte und Normen zu stärken.

Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte VI

Kooperation und Beteiligung

- Kooperationsbereitschaft abhängig von der Interaktions- und Beziehungsqualität im Gruppenkontext,
- Feinfühligere Fachkraft-Kind-Interaktionen und positive Unterstützung von Peer-Beziehungen stärken Kooperationsbereitschaft,
- Größere Bereitschaft in Gruppenkontexten, soziale Normen und Gruppenregeln zu akzeptieren und sich in die Gruppe zu integrieren,
- Positiv gestaltete Interaktionen tragen dazu bei, dass Kinder mit größerer Überzeugung Lern- und Bildungsimpulse aufgreifen.

(Glüer, 2012; Lamb, 1998; Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Vandell & Wolfe, 2000)

Zusammenfassung

Ziel: Feinfühligkeit, auf die individuellen und situativen Bedürfnisse des Kindes abgestimmte Interaktionsgestaltung in Gruppenkontexten.

Damit Kinder ...

- sich zugehörig fühlen (**Beteiligung**),
- sich in ihren eigenen Handlungen als selbstwirksam erleben (**Autonomie**),
- ein positives Selbstkonzept entwickeln (**Selbstwert**),
- wiederkehrende Zustände von Wohlbefinden – allein und in der Gruppe – erleben (**Wohlbefinden**),
- an den Erfahrungen und Verhaltensweisen anderer partizipieren (**kulturelle/soziale Orientierung**),
- sich zu verantwortungsvollen Mitgliedern der sozialen Gemeinschaft entwickeln (**Gemeinschaft**).

Literatur

- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 231-262). Chicago: Rand McNally.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon (series ed.), I. E. Sigel & K. A. Renninger (vol. eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (5th ed.; pp. 73-133). New York: Wiley.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2017). *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD_Output9_Forschungsethik.pdf
- Rogers, C. R. (1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (3. Aufl.). Köln: GwG.

Literatur

- Schipper, E. J. de, Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. *DfES Research Report 356*. London: Department for Education and Skills.
- Vandell, D. B. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Weltzien, D. (2024). Videographie als methodischer Zugang der Feldforschung in der Frühen Kindheit. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der Frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (S. 52-67). Weinheim: Beltz Juventa.

Urheberrechtshinweis

© 2025 Evangelische Hochschule Freiburg, Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
Alle Rechte vorbehalten.

Die Inhalte dieser Präsentation sind urheberrechtlich geschützt. Die Präsentationsfolien dürfen für Fort- und Weiterbildungszwecke verwendet, an den jeweiligen Schulungskontext angepasst und damit bearbeitet werden, sofern die ursprünglichen Urheber namentlich genannt werden. Die Vervielfältigung und Verbreitung der Präsentationsfolien für gewerbliche oder kommerzielle Zwecke ist untersagt.

Zitationsvorschlag

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenzen, A., Maag, D. & Ferber, J. (2025). *MII.2_Wissen: Entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung und ethische Aspekte* [Präsentationsfolien]. Verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>