

Sabine Felgitsch

Matr.-Nr. 9210025

Die Covid-19-Pandemie als Herausforderung
im Kinderbildungs- und Betreuungsbereich
Frühkindliche Bildung, kindliche Bedürfnisse und
Kindeswohl im Spannungsfeld pandemischer Maßnahmen

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Master of Science
im Rahmen des Universitätslehrganges
Psychosoziale Beratung

Wissenschaftliche Begutachterin: Univ.-Doz.in DDr.in Barbara Friehs

Karl-Franzens-Universität Graz
und UNI for LIFE



St. Margarethen an der Raab, Juli/Dezember 2022

Allen Kindern in Dankbarkeit und mit viel Hoffnung gewidmet.

Abstract (Deutsch)

Diese Masterarbeit untersucht die Auswirkungen von Pandemiemaßnahmen auf den elementaren pädagogischen Alltag in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen. Elementarpädagog:innen und Leitungspersonen standen bei ihrer alltäglichen pädagogischen Arbeit in Krippen, Kindergärten und Horten - aufgrund der sich ständig ändernden Verlautbarungen, Hygieneschutzmaßnahmen und komplexen Arbeitsvorschriften auf mehreren Ebenen vor immensen Herausforderungen. Viele etablierte pädagogische Errungenschaften, wie offenes Arbeiten, eine bindungsorientierte Pädagogik, freies Spiel oder eine inklusive Willkommenskultur in Kindergarten und Krippe im Sinne moderner und progressiver Eingewöhnungskonzepte wurden durch Verordnungen, Empfehlungen und Erlässe eingeschränkt oder sogar ganz verhindert. Dies, obwohl es seit vielen Jahren klare wissenschaftliche und evidenzbasierte Standards sowie didaktische und methodische Grundlagen für das Wohl des Kindes, Grundbedürfnisse und entwicklungspsychologische Grundlagen gibt. Hauptanliegen der vorliegenden Masterarbeit ist die pädagogische Arbeit mit Kleinstkindern und Kleinkindern in Zeiten der Pandemie, die Bewältigungsmechanismen elementarpädagogischer Fachkräfte und die Faktoren, die trotz Pandemiemaßnahmen kindgerechtes Arbeiten möglich gemacht haben. Nach einem Exkurs über Entwicklungspsychologie, kindliche Grundbedürfnisse und den pädagogischen Alltag in unsicheren und herausfordernden Zeiten werden auch soziale und existenzielle Fragen sowie Resilienz in der Pädagogik angesprochen. Der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit ist es wichtig, ermutigende Perspektiven für zukünftiges pädagogisches Handeln in und nach einer Pandemie zu erarbeiten und Bewältigungsstrategien aller Beteiligten im pädagogischen Bereich zu identifizieren und darzustellen.

Abstract (English)

This master's thesis examines the effects of pandemic measures on elementary everyday pedagogical life in child education and care facilities. In their day-to-day pedagogical work in elementary education and care facilities - in crèches and kindergartens or in the field of kindergartens, after-school care centres and early childhood education - elementary educators and leaders faced immense challenges and problems on several levels due to the constantly changing official and political announcements, hygiene protection measures and complex work regulations. Many established pedagogical achievements, such as open work, an attachment-oriented pedagogy, free play or an inclusive welcome culture in kindergarten and crèche in the sense of modern and progressive settling-in concepts were restricted or even completely prevented by regulations, recommendations, and decrees. This is even though there have been clear scientific and evidence-based standards as well as didactic and methodological foundations for the well-being of the child, the child's basic needs and developmental psychology for many years. This master's thesis focuses on pedagogical work with toddlers and younger children in times of the pandemic, the coping mechanisms of elementary education professionals and the factors that have made child-oriented work possible despite pandemic measures. After an excursus on developmental psychology, children's basic needs and everyday pedagogical life in uncertain and challenging times, social and existential questions as well as "resilience" in pedagogy are also addressed. It is important to the author to develop encouraging perspectives for future pedagogical action during and after a pandemic and to identify and present coping strategies for all those involved in the educational field.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Kindsein in Zeiten von Corona	8
2.1	Kindheit als Wert an sich	8
2.2	Kindorientiertes Arbeiten	11
2.2.1	Schwarze Pädagogik: Reste im kollektiven Gedächtnis.....	14
2.2.2	Das Phänomen der Parentifizierung	22
2.3	Entwicklungspsychologische Grundlagen	28
2.3.1	Grundlegende Erkenntnisse zu Bindung und Eingewöhnung	28
2.3.1.1	Eingewöhnung in Zeiten von Corona.....	32
2.3.1.2	Wieder-Eingewöhnung	34
2.3.2	Die Bedeutung des Spiels in Zeiten der Pandemie.....	36
2.3.3	Kindliche Gefühle und ihre Würdigung.....	37
2.3.4	Kindliche Grundbedürfnisse	45
2.3.4.1	Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit.....	47
2.3.4.2	Polarisation der Aufmerksamkeit	49
3	Frühkindliche Bildung in Zeiten der Pandemie	51
3.1.1	Kinder im Umgang mit dem Virus begleiten	52
3.1.2	Hygienemaßnahmen und Verhältnisprävention	53
3.1.2.1	Kinder und die Maskenfrage.....	55
3.1.2.2	Still-Face-Experiment	57
3.1.2.3	Sprachentwicklung und Masken	58
3.1.3	Die Rolle von elementarpädagogischen Fachkräften.....	59
3.1.4	Die Rolle der Eltern	62
3.1.4.1	Mutterschaft in Zeiten der Pandemie	63
3.1.4.2	Vaterschaft in Zeiten der Pandemie.....	65
3.1.5	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Zeiten von Corona	66
3.1.5.1	Mit Eltern in Kontakt bleiben	67
3.1.6	Risikofaktoren von Kindern	70
3.1.7	Schutzfaktoren von Kindern	70
4	Resilienz in der Pädagogik	72

4.1	Grundsätze gelingender Pädagogik	72
4.1.1	Empowerment.....	73
4.1.2	Das Prinzip Ermutigung	76
4.1.2.1	Die Geschichte vom „kleinen g“	77
4.1.2.2	Ein resilientes Team	78
4.1.2.3	Die Bedeutung von Beratung, Coaching, Supervision ..	83
4.2	Wie wir in Zukunft leben wollen	84
4.2.1	Das „Babuschka Prinzip“	85
4.2.2	Das partnerschaftliche Prinzip	86
4.2.3	Das Gemeinschaftsgefühl	87
4.2.4	Resiliente Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen.....	88
5	Forschungsdesign.....	93
5.1	Forschungsziele und Forschungsfrage.....	93
5.2	Qualitative Sozialforschung und das Leitfadeninterview als empirisches Erhebungsinstrument.....	95
5.3	Erstellung und Beschreibung des Interviewleitfadens	96
5.4	Auswahl und Zugang zur Stichprobe	97
5.5	Durchführung und Ablauf der Erhebung	99
5.6	Transkription der Interviews.....	100
5.7	Die Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse.....	101
6	Auswertung und Diskussion der Ergebnisse	103
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews.....	103
6.2	Der erste Fragenblock: „Wir“	104
6.2.1	Behördliche Vorgaben.....	104
6.2.2	Vertrauen	105
6.2.3	Verhältnisprävention	107
6.2.4	Mut.....	108
6.2.5	Rückhalt vom Träger.....	110
6.3	Der zweite Fragenblock: „Ich“.....	112
6.3.1	Wir-Gefühl.....	112
6.3.2	Supervision und kollegiale Beratung als Ressource	113
6.3.3	Individuelle Wünsche als Strategie für Empowerment	114

6.4	Der dritte Fragenblock: „Das Kind“	116
6.4.1	Zärtlichkeitsbedürfnis	116
6.5	Der vierte Fragenblock: „Die Eltern“	118
6.5.1	Kontakthalten	118
6.5.2	Individualität	119
7	Resümee	121
	Literaturverzeichnis	124
	Internetquellen.....	135
	Anhang.....	146

1 Einleitung

Eine Zeit des Wandels und der großen Umbrüche sorgt in allen Bereichen, wo Menschen mit Menschen arbeiten und lernen, für große Verunsicherung, Nöte und Sorgen. Alle Menschen, auch Kleinst- und Kleinkinder, sind davon betroffen. Die strukturellen, systemischen und gesellschaftlichen Veränderungen wirken bis tief in den pädagogischen Alltag, in die kindlichen Welten, in den Kinderalltag und in den Alltag von Familien hinein.

Kinderbildung und -betreuung ist auch Teil einer Strategie, die politisch und wirtschaftlich verfolgt wird: das Recht auf einen Platz in einer Einrichtung soll jedem zugestanden werden, es gilt eine Pädagogik der mechanistischen und marktwirtschaftlichen Ziele, die sich immer mehr an bewertenden, normativen Prinzipien zu orientieren scheint. Somit werden die Kinder, um die es letztlich hier in dieser vorliegenden Masterthesis geht, zu Leistungsträgern gut gemeinter Absichten von Gesellschaft und Schule. Partizipation, Individualisierung und Differenzierung scheinen trotz weiterer gutgemeinter Absichten wenig Raum und Zeit zu erhalten. Bürokratismus, Gleichmacherei, Dokumentation und computergestützte Administration dürfen in der Arbeit mit Menschen nicht an erster Stelle stehen. Der Verfasserin ist es ein wichtiges Anliegen, sich damit auseinanderzusetzen, was unter frühkindlicher Bildung, kindlichem Lernen und Kinderbildung- und -betreuung in Zeiten wie diesen zu verstehen ist und welche Ziele eine demokratische Gesellschaft verfolgt. Was braucht der Mensch, um gesund und glücklich aufzuwachsen?

„Nun ist aber innerhalb von wenigen Generationen aus übersichtlichen und kleinräumigen Lebensgemeinschaften eine anonyme Massengesellschaft entstanden. Für eine solche soziale Umwelt sind wir aufgrund unseres evolutionären Erbes eigentlich nicht gemacht. Wir sind für unser Wohlbefinden auf ein Beziehungsnetz mit vertrauten Menschen angewiesen.“¹

Pädagogik der frühen Kindheit bedeutet vor allem, dass die Beteiligten lernen müssen, Unsicherheiten auszuhalten. Kinder streben nach Verbundenheit und Autonomie. Kleine Kinder wollen „es selber tun“. Ein wesentlicher Beitrag dafür ist, für Kinder einfach da zu sein, sie einfühlsam begleiten und wahrnehmend beobachten, ihre Prozesse und Fragen zu dokumentieren, innezuhalten, Zeuge sein, ohne die

¹ In: Largo (2017): S. 324.

eigene Bedürftigkeit im Sinne einer Gegenübertragung kompensieren zu wollen. Das bedeutet, dass diese hochanstrengende Emotionsarbeit gewürdigt werden muss, um den pädagogischen Fachkräften die Rahmenbedingungen zu ermöglichen, mit denen diese Arbeit möglich wird.

Elementarpädagog:innen brauchen gesellschaftliche Unterstützung und Wertschätzung, um eine solche professionelle Haltung leben zu können. Beziehung ermöglicht Bildung. Ohne Bindung keine Bildung². Hier sind auch Politik und Wirtschaft aufgerufen, die öffentliche Verantwortung mit zu übernehmen. Frühkindliche Lern- und Bildungsprozesse in einer humanistisch-ganzheitlichen und demokratischen Dimension, wie sie ja auch die Lehr- und Bildungspläne vorsehen, entstehen nicht von allein. Sie sind das Ergebnis tagtäglicher Care-Arbeit von allen Beteiligten, über viele Jahre und Jahrzehnte. Diese Arbeit ist jedoch nicht messbar im materialistisch-mechanistischen Sinne. Care-Arbeit als Arbeit des Pflegens, des Sich-Kümmerns und der Fürsorge ist keine Ware. Sie orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen der Menschen und speist ihre Widerstandsfähigkeit in Zeiten von Krisen vor allem durch soziales Miteinander und durch Mitmenschlichkeit.

Darum ist wichtig, den Fokus darauf zu legen, wie und wodurch mitmenschliche und gesunde Lebensbedingungen geschaffen werden können, nämlich beim miteinander Spielen, Lernen, Arbeiten, Essen, Streiten und Leben. Füreinander Sorge tragen und miteinander auskommen, Konflikte gemeinsam austragen und sich über die Verschiedenheit des Alltags gemeinsam verständigen lernen sind wesentliche Aspekte von Gesundheitsförderung. Dabei muss es auch um Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung in allen zwischenmenschlichen Beziehungen gehen, bei Kindern gleichermaßen wie bei Erwachsenen.³

In *Kapitel 1* wird das Thema „Kindheit“ als eigenständiger Wert und aus historisch-soziologischer, gesellschaftlicher und pädagogischer Sicht näher beleuchtet. Es wird der Frage nachgegangen, was Kindsein in Zeiten der Pandemie und in Zeiten zunehmender Digitalisierung, Globalisierung und Technisierung bedeutet und welche Auswirkungen die pandemischen Maßnahmen im Hinblick auf die Entwicklung von Kindern haben können. In einer Gesellschaft, in der Leistungsdenken, Optimierung und der Zwang zur Perfektion bis tief in Kinderbildungseinrichtungen

² <https://liga-kind.de/fk-609-haug-schnabel/>

³ https://intranet.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf S. 5

hineinwirken, soll darüber reflektiert werden, welche Ziele frühkindliche Bildung haben kann.

In *Kapitel 2* geht die Verfasserin auf die Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung und Betreuung in Zeiten der Pandemie ein. Die Herausforderungen und Bewältigungsstrategien eines Krisen- und Pandemiemanagements werden herausgearbeitet, aktuelle Studien und wissenschaftliche Fachliteratur zu aktuellen Themen wie Verhältnisprävention und Umgang mit Hygienemaßnahmen. Entwicklungsförderlichen und entwicklungshemmende Strukturen werden diskutiert. Bindungs- und Eingewöhnungskonzepte werden unter dem Aspekt der pandemischen Maßnahmen erläutert und Risiko- und Schutzfaktoren aus Sicht der aktuellen Erkenntnisse der Resilienzforschung dargelegt. Das Thema Maske wird erörtert im Hinblick auf frühkindliche Sprachentwicklung und Sprachförderung. Der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wird ein eigener Teilbereich gewidmet, in dem auch die Rolle von elementarpädagogischen Fachkräften und Eltern in Zeiten erschwerten Kontakthaltens beleuchtet werden soll.

Kapitel 3 ist dem Bereich der Resilienz, der psychischen Widerstandskraft, gewidmet. In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Individuen zu einer resilienten Pädagogik beitragen können. Es werden Konzepte vorgestellt, die sich mit einer salutogenetischen und ressourcenorientierten Perspektive auseinandersetzen und Alternativen bieten.

In *Kapitel 4* wird das Forschungsdesign beschrieben. Ausgehend von der Forschungsfrage befasst sich die Autorin der vorliegenden Masterarbeit in diesem Kapitel auch eingehend mit der empirischen Vorgehensweise.

Kapitel 5 ist der Auswertung und Diskussion der Ergebnisse der transkribierten Interviews gewidmet.

Das Resümee befindet sich in *Kapitel 6* der vorliegenden Forschungsarbeit. ⁴

⁴ Anmerkung: In der vorliegenden Masterarbeit wird eine geschlechtergerechte Formulierung verwendet. Es wird ein Genderdoppelpunkt zwischen den geschlechtsspezifischen Wortendungen platziert.

2 Kindsein in Zeiten von Corona

Kindheit und Kindsein in Zeiten von Corona, das bedeutet: Nähe und Distanz, Verbundenheit und Autonomie, Wir-Gefühl und Individualisierung im Sinne von Vereinzelung, Fremdbestimmung und Selbstbestimmung sowie „Social Distancing“ und körperlicher Abstand. Menschliche Grundbedürfnisse, soziale Umgangsformen und Kinderrechte werden und wurden im Zuge der pandemischen Maßnahmen einerseits vernachlässigt und andererseits stehen sie vermehrt im Fokus. Kinder als vulnerabelste Gruppe von allen Bevölkerungsschichten wurden einerseits wahrgenommen als jene, die nicht besonders gefährdet scheinen und andererseits wurden sie als Treiber und als Gefährder eingestuft⁵. Kindheit als Phase, die von den kindlichen Bezugspersonen als besonders schützenswert erachtet wird oder Kinder als Risikogruppen? Noch nie gab es so viele unterschiedliche Zugänge und Meinungen darüber, wie Kinder wahrgenommen und begleitet werden sollten.

2.1 Kindheit als Wert an sich

Im folgenden Kapitel widmet sich die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit dem Thema Kindsein, Kindheit und kindorientierte Pädagogik. Es geht darum, aus der Sicht des Kindes die Pandemie und die pandemischen Maßnahmen zu betrachten.

„Mit jedem Jahr, das ich länger lebe, glaube ich, besser zu verstehen, was ein Kind braucht, und fühle, dass die Zukunft dieses Landes – denn Österreich ist ja keine Insel – aber auch der ganzen Welt davon abhängig ist, ob wir endlich begreifen lernen, welcher Schatz ein Kind ist.“⁶

Die moderne Gesellschaft befindet sich in Zeiten des Wandels und großer gesellschaftlicher Umbrüche. Nicht nur die Natur, Ökosysteme und das Klima selbst sind in Veränderung⁷, sondern auch gesellschaftliche Systeme sind in großer Veränderung und Krisen unterworfen. Alle Menschen auf der ganzen Welt sind davon betroffen.⁸: Ausbildungs- und Bildungssysteme, das Gesundheitssystem, die Pflege, die Zunahme prekärer Beschäftigungsverhältnisse und somit sozial schlechter

⁵ <https://www.zeit.de/wissen/gesundheit/2020-06/herbert-renz-polster-kinder-coronavirus-schule-kita-betreuung>

⁶ In: Ringel (2019): S. 46.

⁷ Vgl. Wadsak (2020): S. 59 ff.

⁸ Vgl.: medico international (2017): S. 13.

gestellter Bevölkerungsgruppen, das System Familie als Mikrokosmos und, um das eigentliche Thema der vorliegenden Master-Thesis zu benennen, die Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen als kleinste Sozialisationsinstanzen im Staat. Diese Veränderung ist wohl dem Umstand geschuldet, dass der Mensch umso flexibler werden muss, je direkter er von kapitalistischen und neoliberalen Umwälzungen, von der Ausbeutung der Natur und von „sozialer Kohäsion“⁹ betroffen zu sein scheint: „*Der flexible Mensch*“, wie ihn Sennett in genanntem Buch beschreibt, wird nun bereits in den elementaren Bildungseinrichtungen zum Ideal auserkoren und elementare pädagogische Fachkräfte müssen sich diesem Ideal, ob sie nun wollen oder nicht, unterordnen.¹⁰ Stanley I. Greenspan, der vor allem im angloamerikanischen Raum bekannte Psychiater und Kinderarzt, beschreibt die essenziellen Zusammenhänge zwischen kognitiver und emotionaler Entwicklung und die Auswirkungen von Technisierung, Digitalisierung und Globalisierung auf das zwischenmenschliche und gesellschaftliche Zusammenleben drastisch. Er spricht von zunehmenden und entmutigenden Gefahren für die menschliche Entwicklung:

„Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte sind Strukturen entstanden, die in die Beziehungen eingreifen, auf welche die Entwicklung angewiesen ist. Sowohl in der Familie als auch im Arbeitsleben – zwei Bereiche, die für die meisten fast nichts miteinander zu tun haben – sind enge persönliche Beziehungen auf dem Rückzug, und Unpersönlichkeit greift um sich. [...] Bei Licht besehen, hat unser Land sich ungewollt auf ein gewaltiges, soziales Experiment eingelassen. Noch kennen wir den Ausgang nicht, aber die ersten Daten sind nicht ermutigend.“¹¹

Corona wirkt hier wie ein Brennglas, ein Verstärker, eine Lupe, die Menschen auf fast alle Bereiche des Lebens legen können: All das, was bereits zuvor brüchig, verletzlich, schwächer, vulnerabel oder fragil war, wird im Zuge der pandemischen Maßnahmen noch geschwächer und zeigt sich noch deutlicher. Diese Corona Krise beleuchtet alles, was vulnerabel, verletzlich und unsicher ist.¹² Die Covid-19-Pandemie gilt mittlerweile aus interdisziplinärer Sicht als „multidimensionaler Stressor“ und als „Herausforderung für die Gesundheit“¹³ und wird von Public-Health-Expertinnen als gesamtgesellschaftliches, soziales Ereignis¹⁴ gesehen, in dem Kinder und Jugendliche als vulnerabelste Gruppe vergessen, politisch instrumentalisiert und in

⁹ In: ebda., S. 13.

¹⁰ Vgl. Sennett (2000): S. 57 ff.

¹¹ In: Greenspan (1999): S. 218 ff.

¹² In: Brakemeier (2020): S. 25.

¹³ Ebda. S. 2.

¹⁴ In: Sprenger (2022): S. 137.

sämtlichen Grundbedürfnissen und Parametern gelingender, gesunder Entwicklung von Heranwachsenden „sträflich vernachlässigt“ wurden.¹⁵

Kindsein in Zeiten der Pandemie, das bedeutete und bedeutet für die meisten Heranwachsenden in Österreich und Deutschland „*Corona in der Seele*“, wie der deutsche Pädagoge, Gesundheitswissenschaftler, Leibtherapeut und Autor Dr. Udo Baer¹⁶ im gleichnamigen Buch¹⁷ schreibt. Er spricht im Vorwort der Publikation allen Kindern und Jugendlichen ein Lob aus, „wie diszipliniert sie die Pandemie bislang gemeistert haben“ und warnt gleichzeitig vor einer Stigmatisierung. Von einer „verlorenen Generation“ oder einer „Generation Corona“ zu sprechen sei auf keinen Fall zielführend und auch nicht relevant.¹⁸ Doch „*sie brauchen uns jetzt*“, richtet auch Dr. Paul Plener, Chef der Kinder- und Jugendpsychiatrie der MedUni Wien, einen eindringlichen Appell an all jene, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten und an alle politisch Verantwortlichen:

„Doch im Spätherbst war alles anders. Die von einer gewissen Neugier und Abenteuerlust, aber auch von Zusammenhalt geprägte Stimmung des ersten Lockdowns war verflogen. [...] Rasch wurde die Lage prekär. [...] Aus Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie beinhalteten die Lockdowns alles, was in der Depressionsentstehung als auslösende Umweltfaktoren diskutiert wird.“¹⁹

Durch die Schließung von Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen fällt eine wesentliche identitätsstiftende Säule für Kinder weg: Kinder brauchen Erfahrungen. Kinder wollen es selbst tun. Kinder wollen wirksam sein und können durch diese Wirksamkeit, durch diese Beiträge, die sie leisten, durch dieses Teilhaben an und in der Welt ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeit stärken. Es gibt Kinder, die haben weniger stark gelitten an den „pandemiebedingten Phasen des Rückzugs aus sozialen Gruppen“.²⁰ Die besonders für Kinder und Jugendlichen rigiden und diskriminierenden österreich- und deutschlandweiten Einschränkungen betreffen jedes Kind in individueller Form und Ausprägung²¹ und für sehr viele haben diese „Corona-Erfahrungen besonders starke Konsequenzen“, denn, wie bereits erwähnt, Corona wirkte wie ein Brennglas und die pandemischen

¹⁵ Vgl. ebda. S. 144.

¹⁶ <https://www.baer-frick-baer.de/ueber-uns/udo-baer/>

¹⁷ Vgl. Baer (2021): S. 7 ff.

¹⁸ Vgl. Baer (2021): S. 7.

¹⁹ In: Plener (2021): S. 58 f.

²⁰ In: Baer (2021): S. 48.

²¹ Vgl. Langmeyer (2020): S. 6 ff.

Maßnahmen haben vieles verstärkt und „intensiviert“.²² Die Coronakrise hat offenbart, wo sich die letzte Stufe der gesellschaftlichen Hierarchie befindet: bei unseren Jüngsten, den Schwächsten in der Gesellschaft. Die vulnerabelste Gruppe, weil sie ihr Leben noch vor sich haben und weil sie sozial, emotional und existenziell von ihren Bezugspersonen abhängig sind. Das „Thema Beziehungen“ sei durch Corona „aktueller denn je“ [...] und „leere Kindertagesstätten, die Klage der Eltern über eine Überforderung beim Homeschooling und Homeoffice, das sichtbare Scheitern unseres Lippenbekenntnisses zur Bildungsgerechtigkeit, die nicht einzuhaltenden Abstandsregeln [...]“ machten die Zeit seit März 2020 zu einer herausfordernden und sehr belastenden Zeit für ausnahmslos alle Beteiligten im Kinderbildungs- und Betreuungsbereich.²³

Die Coronapandemie wirkt sich vor allem auf jene massiv aus, die sich bereits zuvor unsicher fühlten oder aus einem herausfordernden soziökonomischen Status kommen. Die Pandemie als Verstärker, in der Kinder viel aushalten können, „solange ihr grundlegendes Gefühl von *Heimat* nicht erschüttert wird: Meine Leute passen gut auf mich auf, ich bin sicher und sie finden mich okay. Die Welt ist also stimmig und wird weitergehen. *Das ist die Sicht des Kindes.*“²⁴

2.2 Kindorientiertes Arbeiten

In diesem Kapitel soll ein kurzer Überblick gegeben werden, was kindorientiertes Arbeiten und „Pädagogik vom Kinde aus“ konkret bedeuten²⁵. Kindorientiertes Arbeiten, gelingender pädagogischer Alltag und pädagogisches Arbeiten vom Kind aus betrachtet, beinhalten, dass sich das Kind in der Einheit seiner Persönlichkeit, „also mit Verstand und Gefühlen“ angenommen fühlt²⁶. Ganz im Sinne einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung²⁷, deren Ziele in einer Demokratie Gewaltfreiheit, Gleichwertigkeit, Partizipation und die Einhaltung von Kinderrechten sein müssen²⁸. Das „zentrale Problem aller Pädagogik“²⁹ aber ist, genau diese (demokratischen

²² Vgl. Baer (2021): S. 49.

²³ Vgl. Baer (2020): S. 14.

²⁴ In: Renz-Polster (2020): S. 103.

²⁵ In: Tymister (1990): S. 13.

²⁶ Ebda.: S. 14.

²⁷ Vgl. Zimmer (2012): S. 25 ff.

²⁸ Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (2020): S. 6 ff.

²⁹ In: Tymister (1990): S. 12.

und humanistischen, Anm. d. Verfasserin d. vorl. Masterthesis) Forderungen nach Mitmenschlichkeit, „Kindgemäßheit“ und ermutigendem und gleichwertigem Führungsstil³⁰ im konkreten praktischen Alltag umzusetzen. Auch im österreichischen Bildungsrahmenplan wird dieses Bild vom Kind unter dem Punkt „Pädagogische Orientierung“, und somit auch die Forderung nach kindorientierter Pädagogik als Teilbereich der reformpädagogischen Tradition, als Pädagogik vom Kinde aus³¹, eindeutig beschrieben:

„Pädagoginnen und Pädagogen treten in einem Klima der Wertschätzung und des Vertrauens mit Kindern in Beziehung und achten deren Bedürfnisse und Interessen. Sie begleiten und moderieren die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen.“³²

Die meisten Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten, sind sich einig, dass die Methoden autoritärer Erziehung im 21. Jahrhundert nicht mehr angebracht sind und dass in der Begleitung von Kindern auf Gewalt, Beschämung und Bestrafung verzichtet werden soll. „Diese Bereitschaft“, so Tymister, „und guter Wille dazu, waren und sind oft vorhanden.“³³ Es scheitert allerdings im Alltag an der Umsetzung der guten Vorsätze: Wie kann es gelingen, dass Kinder demokratisch und gleichwertig erzogen werden?

Ausgehend von den großen Pädagog:innen der Aufklärung im 18. Jahrhundert (John Locke, Jean-Jacques Rousseau und Johann Heinrich Pestalozzi)³⁴ bis hin zur Gründung der ersten institutionellen Sozialisationsinstanzen, den „Kinderbewahranstalten als Schutz vor Verwahrlosung“³⁵ und der Gründung des Systems „Kindergarten“³⁶, um die kognitive, emotionale und motorische Entwicklung von Kleinst- und Kleinkindern zu fördern, ist es gerade den sogenannten Reformpädagog:innen zu verdanken, dass wir uns heute gesellschaftlich überhaupt in der Lage befinden, von kindorientierter und ganzheitlicher Pädagogik sprechen zu dürfen. Die Idee, dass Kindheit ein eigener, „besonderer Lebensabschnitt“ ist, entstand erst nach dem Mittelalter³⁷. All diesen Forscher:innen und Pädagog:innen aus der Zeit der

³⁰ Vgl. Berner (2015): S. 89 ff.

³¹ Vgl. Hobmair (2014): S. 430.

³² Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan f. Element. Bildungseinricht. (2020): S. 5.

³³ In: Tymister (1990): S. 12.

³⁴ Vgl. Hartmann (2001): S. 21 f.

³⁵ In: ebda. S. 23.

³⁶ Vgl. Hobmair (2014): S. 310.

³⁷ Vgl. Hartmann (2001): S. 16.

Aufklärung und der humanistischen Pädagogik ist gemein, dass sie in Kindern „das Bedürfnis nach handelnder Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt“ erkennen.³⁸ Die Reformpädagogik und deren Vertreter:innen³⁹ sind es schließlich, die sich dem Konzept vom Kind als „Objekt“ widersetzen. Das Kind müsse sich nicht den normativen und gesellschaftlichen Zielen unterordnen, es sei als eigenständiges Individuum, als „Subjekt“, anzuerkennen⁴⁰. Spätestens hier befinden wir uns geschichtlich auf dem Weg der Demokratisierung innerhalb von Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen. Doch „von Rousseau bis Alice Miller, von Pestalozzi bis O’Neill, von Montessori bis Corsini, mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln und wissenschaftlichem Hintergrund“ [...] sehen wir hier „kurz und leicht verständlich, was in der Geschichte der Pädagogik immer wieder [...] über das pädagogische Verhältnis gesagt worden ist.“⁴¹ Es geht in der Erziehung letzten Endes darum, dem Kind zu signalisieren: So, wie du bist, bist du in Ordnung, so, wie du bist, bist du richtig. Deine Gefühle, auch die unangenehmen, sind Teil von dir. Du bist angenommen mit deinen Gefühlen und darfst sein auf deine spezielle und individuelle Art und Weise.⁴² Das gilt als Toleranz für die Gefühle des Kindes, wie auch Alice Miller in ihrem Buch *„Am Anfang war Erziehung“* beschreibt⁴³. Der 2019 verstorbene dänische Pädagoge und Familientherapeut Jesper Juul, Verfasser zahlreicher Bücher zu den Themen demokratische Erziehung, Beziehung und Lernen, drückt diese ganzheitliche, moderne Sicht auf das Kind unter Einbeziehung dessen, was auch aus der psychoanalytischen Sicht wesentlich ist für die Entwicklung eines starken Ichs⁴⁴ und eines guten Selbstwertgefühls⁴⁵ folgendermaßen aus:

„Kinder zu sehen, bedeutet also, mehr als ihr unmittelbares, am stärksten ins Auge fallende Verhalten zu sehen – hinter das Verhalten schauen zu können, aber nicht in der psychologisierenden Bedeutung des Wortes, die bedeutet, nach einer Erklärung für das Verhalten zu suchen. Es bedeutet auch, den Kummer in den Augen eines Kindes zu sehen, wenn das am stärksten ins Auge fallende Verhalten Hyperaktivität und Wut ist; den Widerwillen in der Körpersprache eines Kindes zu sehen, wenn es [...] Die Anerkennung schafft das Gefühl, gesehen zu werden, während die normativ wertende Sprache das Gefühl zur Folge hat, enthüllt, an den Pranger gestellt oder exponiert zu werden.“⁴⁶

³⁸ Vgl. ebda.: S. 25.

³⁹ Vgl. Hobmaier (2014): S. 428 ff.

⁴⁰ Vgl. Hartmann (2001): S. 25.

⁴¹ In: Tymister (1990): S. 13.

⁴² Vgl.: ebda.: S. 13 f.

⁴³ Vgl. Miller(2015): S. 122.

⁴⁴ Vgl. Pädagogik (2015): S. 114.

⁴⁵ Vgl. Satir (2011): S. 35 f.

⁴⁶ In: Juul (2005): S. 161 f.

Somit führt uns die Reise durch die Geschichte der Pädagogik von einem anfänglich humanistisch orientierten, aufklärerischem Menschenbild zur institutionalisierten Kinderbetreuung, zu den Kinderbewahranstalten, hin zur reformpädagogischen Pädagogik vom Kinde aus, über eine emanzipatorische Pädagogik der 60er- und 70er-Jahre⁴⁷. bis zum Konzept der tiefenpsychologischen Pädagogik⁴⁸, die die Bedeutung der Gefühle und somit „die Bedeutung unbewusster Handlungssteuerung des Menschen entdeckte“⁴⁹.

Die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit wird im folgenden Kapitel darauf eingehen, welche Auswirkungen der autoritären Pädagogik und der sogenannten schwarzen Pädagogik noch im kollektiven gesellschaftlichen Gedächtnis vorhanden sind und wie diese mit der „Entdeckung der Gefühle in der Pädagogik“⁵⁰ und der Bedeutung unbewusster Handlungssteuerungen zusammenhängen.

2.2.1 Schwarze Pädagogik: Reste im kollektiven Gedächtnis

Um zu verdeutlichen, wie ambivalent und verunsichert Heranwachsende die Methoden der schwarzen Pädagogik erleben, will die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ein Gedicht von Turrini zitieren⁵¹:

„Die Kindheit
ist ein schreckliches Reich.
Die Hände, die dich streicheln
schlagen dich.
Der Mund
der dich tröstet
brüllt dich an.
Die Arme
die dich hochheben
erdrücken dich.
Die Ohren die dir zuhören.
verstehen alles falsch.
Die Decke die dich wärmt
gehört deinem älteren Bruder.
Die Wand
der du ein farbiges Zeichen von dir gibst
wird einmal im Jahr übermalt.
Der Satz den du endlich sagst
ist kindisch.

⁴⁷ Vgl. Hartmann (2001): S. 33.

⁴⁸ Vgl. Rüedi (1995): S. 21 ff.

⁴⁹ In: Tymister (1990): S. 13.

⁵⁰ Vgl. Felgitsch (2020): S. 113 f.

⁵¹ <http://turrini.at/>

Wenn du mit deinen Sätzen und Zeichen
woanders hingehen willst
dann heißt es
das geht die fremden Leute nichts an.

Wohin soll ich gehen
wenn die eigenen Leute so fremd zu mir sind?

Ich gehe nirgendwohin.“⁵²

Der Begriff der schwarzen Pädagogik geht auf die deutsche Publizistin und Essayistin Katharina Rutschky zurück, die 1977 darunter „alle Theorien und Maßnahmen, die – unter dem Vorwand der Erziehung – in den vergangenen Jahrhunderten und bis heute für die Bändigung, die systematische Drangsalierung, die Misshandlung und die Bedrohung von Kindern verantwortlich sind“ zusammenfasst⁵³. Alice Miller, die Schweizer Kindheitsforscherin und Autorin, beschreibt in ihrem Klassiker „*Am Anfang war Erziehung*“ die Methoden der schwarzen Pädagogik und „Mittel der Unterdrückung des Lebendigen“. Es sind dies Mittel, die kindlichen Eigenarten zu missachten, das Kind zu manipulieren und mithilfe psychischer oder körperlicher Gewalt zu verbiegen⁵⁴. Rotraud Perner, evangelische Theologin, Juristin, Psychologin sowie Therapeutin und Erwachsenenbildnerin, schreibt:

„Beziehungen sind aus mehreren Perspektiven und Richtungen gestaltbar: symmetrisch oder *schief*; [...] Das kennzeichnete auch die *schwarze Pädagogik*, wie sie von Maria Theresias ersten Lehrkräften [...] praktiziert wurde [...] Diese waren *exerzieren* und *drillen* als Mittel zur Zieldurchsetzung gewohnt.“⁵⁵

Luise Reddemann, deutsche Fachärztin für Psychiatrie, Nervenärztin, Psychoanalytikerin, Expertin für traumatische Erfahrungen und Verfasserin zahlreicher Publikationen, beschreibt in ihrem Buch über die Folgen dieser Pädagogik aus Sicht von Kriegskindern und Nachkriegskindern, was schwarze Pädagogik *nicht* ist und wie sich ein demokratischer und gleichwertiger, kindorientierter Erziehungsstil⁵⁶ im Leben von Menschen auswirken kann:

„Ich habe sie gefragt, wie seid ihr aufgewachsen. Sie erzählte von einem liebevollen Elternhaus ohne Gewalt. [...]Zugleich eine demokratische Familienkultur, die die heranwachsenden Kinder auch mit ihrem anfänglich sehr intensiven nationalsozialistischen Engagement respektierte und immer offene Kommunikation, Dialog und auch Streit darüber aufrechterhielt. Dazu eine ausgeprägte Kultur der

⁵² In: Turrini (2002): S. 20.

⁵³ In: Hartmann (2011): S. 20.

⁵⁴ In: Miller (2015): S. 77.

⁵⁵ https://www.meinekirchenzeitung.at/wien-noe-ost-der-sonntag/c-menschen-meinungen/bildung-braucht-beziehung_a37119?fbclid=IwAR1jsPpjZiMe3XUoS-nOjk21SwN89zSla_6w6afce0dvU2HeoyDWpBGn3cKQ

⁵⁶ Vgl.: Wörterbuch der Individualpsychologie (1995): S. 131.

Verantwortlichkeit, Hilfsbereitschaft und Solidarität in der Familie sowie sehr intensive kommunikative Beziehungen zwischen den Geschwistern.“⁵⁷

Die bis weit in die 80er-Jahre publizierten Empfehlungen der schwarzen Pädagogik sind aus der Sicht der Verfasserin der vorliegenden Master-Thesis am besten dokumentiert in dem Buch *„Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“*⁵⁸, verfasst von der deutschen Ärztin Dr. Johanna Haarer, erstmals aufgelegt im Jahre 1934. „In diesem Buch wurden die Mütter aufgefordert, ihre Kinder nicht zu verzärteln“⁵⁹. Dauerlicherweise, so Reddemann weiter, wurden Eltern auch angeleitet, ihre Kinder massiv zu vernachlässigen: „Weinende und schreiende Kinder wurden abgelehnt und sanktioniert. Die Kinder wurden allein gelassen, galten als Tyrannen.“⁶⁰

Die Anleitung zur Vernachlässigung emotionaler Grundbedürfnisse und zur Leugnung des kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses⁶¹ aus Angst, das Kind zu verwöhnen und damit für eine „Verweichlichung“ zu sorgen, werden in diesem Erziehungsratgeber folgendermaßen beschrieben:

„Das Kind schreit eben, und gar nicht wenig – warum aber, ist unerfindlich. [...] Versagt auch der Schnuller, dann, liebe Mutter, werde hart! Fange ja nur nicht an, das Kind aus dem Bett herauszunehmen, es zu tragen, zu wiegen, zu fahren oder es auf dem Schoß zu halten. [...] Nach kurzer Zeit fordert es diese Beschäftigung mit ihm als ein Recht, gibt keine Ruhe mehr, bis es wieder getragen, gewiegt oder gefahren wird – und der kleine, aber unerbittliche Haustyrann ist fertig.“⁶²

Hier möchte die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit zur Verdeutlichung darlegen, was dem Erziehungsstil der Härte⁶³ entgegengesetzt werden kann: Das bewusste Wahrnehmen der Rollen, die Rollenklarheit, wie sie auch Reddemann in ihren Erzählungen beschreibt, findet auch im Konzept der spürenden Begegnungen⁶⁴ Berücksichtigung und bedeutet, auf die Erwachsenen-Kind-Interaktionen bezogen, aus der Sicht des Kindes⁶⁵. Das geliebte, sicher gebundene Kind sagt:

⁵⁷ In: Reddemann (2018): S. 150.

⁵⁸ Vgl. Haarer (1953): S. 5.

⁵⁹ In: Reddemann (2018): S. 75.

⁶⁰ In: ebda. S. 75.

⁶¹ Vgl. Bruder-Bezzel (2008): 373 ff.

⁶² In: Haarer (1953): S. 178 f.

⁶³ In: Wörterbuch der Individualpsychologie (1995): S. 133.

⁶⁴ Theorie der Primären Leibbewegungen“ in der Altenhilfe n. Baer u. Frick-Baer: <https://www.baer-frick-baer.de/wp-content/uploads/2018/09/Sp%C3%BCrendeBegegnungen.pdf>

⁶⁵ In: Baer (2020): S. 63.

- Ich will sehen und gesehen werden.
- Ich will sprechen und ich will, dass mit mir gesprochen wird.
- Ich will tasten und greifen und will berührt werden.
- Ich will drücken und gedrückt werden.
- Ich will mich anlehnen dürfen und nicht abgelehnt werden.

Aus der Sicht des Kindes will die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit von *Liebe* sprechen oder mit den Worten von Martin Buber: „Mensch sein heißt, das gegenüber seiende Wesen sein“.⁶⁶ Rotraut Perner spricht in diesem Zusammenhang auch von „symmetrischen Beziehungen“, die „sich durch Wertschätzung aus[zeichnen] – und die kann nur authentisch weitergegeben werden, wenn man sie selbst genossen hat.“⁶⁷

Die Autorin Johanna Haarer geht in ihren pädagogischen und erzieherischen Anleitungen davon aus, dass die Bezugspersonen des Säuglings sich „so wenig in den Säugling hineindenken und [sich] mit ihm verständigen können“, was einerseits dem Bild eines kleinen Wesens entspricht, das kein psychisches Leid empfinden kann⁶⁸, und andererseits auch die mütterlichen und väterlichen Bezugspersonen nicht fähig seien, mit den ihnen anvertrauten Kindern in Kontakt zu sein. Es repräsentiert das Menschenbild und Weltbild des Patriarchats⁶⁹ und nutzt Methoden der kontrollierenden, autoritären Erziehung und der schwarzen Pädagogik.

„Auch das schreiende und widerstrebende Kind muss tun, was die Mutter für nötig hält, und wird, falls es sich weiterhin ungezogen aufführt, gewissermaßen kaltgestellt, in einen Raum verbracht, wo es allein sein kann.“⁷⁰

Luise Reddemann erzählt von jenen Auswirkungen, die solche Erziehungsratschläge und Empfehlungen zur Säuglings- und Kleinkinderpflege für eine ganze (Nachkriegs-) Generation und für deren Folgegenerationen haben bzw. hatten. Sie meint, viele ihrer Mitmenschen, die im oder nach dem Zweiten Weltkrieg aufgewachsen waren, litten bzw. leiden lange Zeit in ihrem Leben. Vieles sei von den Betroffenen nicht erkannt worden, und die Probleme in deren Leben und

⁶⁶ In: Liesenfeld ((2006): S. 12.

⁶⁷ https://www.meinekirchenzeitung.at/wien-noe-ost-der-sonntag/c-menschen-meinungen/bildung-braucht-beziehung_a37119?fbclid=IwAR1jsPpjZiMe3XUoS-nOjk21SwN89zSla_6w6afce0dvU2HeoyDWpBGn3cKQ

⁶⁸ Vgl. Hüther (2005): S. 8.

⁶⁹ Vgl. Keupp (2012): S. 20 ff.

⁷⁰ In: Haarer (1953): S. 291.

zwischenmenschlichen Beziehungen seien mit all diesen entmutigenden und traumatisierenden Erfahrungen nicht in Verbindung gebracht worden⁷¹.

Sie bezieht sich auf den Dichter Rainer Maria Rilke, der diese Form der Entfremdung und der Minderwertigkeit als eine Folge der emotionalen Verwahrlosung in seinem Gedicht *„Ich bin nur einer der Ganzgeringen“*⁷² näher beleuchtet und beschreibt. Er findet Worte für das tiefe Gefühl der Verunsicherung. Die mangelnde Selbstfürsorge⁷³, das geringe Selbstwertgefühl und das Gefühl, nicht dazuzugehören, kommen hier deutlich zum Ausdruck, wenn Rilke schreibt: „Keiner lebt sein Leben“⁷⁴. Es ist ein verzweifelttes Ringen um Teilhabe in einer Welt, die einem fremd zu sein scheint.

Der Säugling und das kleine, bedürftige und existenziell abhängige Kind gelten im Menschen- und Weltbild der Autokraten und der Schwarzen Pädagogik als von der Welt und seinen Bezugspersonen getrennt. Gerade diese Erfahrungen und Erlebnisse von Trennung sind es, auf die sich Luise Reddemann in weiterer Folge bezieht. Sie versucht in dem bereits zitierten Buch *„Kriegskinder und Kriegsenkel“* eine Annäherung mithilfe des Rilke Textes *„Ich bin nur einer der Ganzgeringen“*⁷⁵ um die kindlichen Gefühle von Verlorenheit, Verlassenheit und Verunsicherung, die sich in Folge von vernachlässigenden und gewaltvollen Erziehungsmethoden offenbaren, zu verdeutlichen:

„Ich bin nur einer deiner Ganzgeringen,
der in das Leben aus der Zelle sieht
und der, den Menschen ferner als den Dingen,
nicht wagt zu wägen, was geschieht.
Doch willst du mich vor deinem Angesicht,
aus dem sich dunkel deine Augen heben,
dann halte es für meine Hoffart nicht,
wenn ich dir sage: Keiner lebt sein Leben.
Zufälle sind die Menschen, Stimmen, Stücke,
Alltage, Ängste, viele kleine Glücke,
verkleidet schon als Kinder, eingemummt,
als Masken mündig, als Gesicht - verstummt.

Ich denke oft: Schatzhäuser müssen sein,
wo alle diese vielen Leben liegen
wie Panzer oder Sänften oder Wiegen,
in welche nie ein Wirklicher gestiegen,
und wie Gewänder, welche ganz allein

⁷¹ In: Reddemann (2018): S. 75.

⁷² Rilke (2016): S. 244.

⁷³ Vgl. Neff (2012): S. 87 f.

⁷⁴ In: Rilke (2016): S. 244.

⁷⁵ Rilke (2016).

nicht stehen können und sich sinkend schmiegen
an starke Wände aus gewölbtem Stein.

Und wenn ich abends immer weiterginge
aus meinem Garten, drin ich müde bin, -
ich weiß: dann führen alle Wege hin
zum Arsenal der ungelebten Dinge.
Dort ist kein Baum, als legte sich das Land,
und wie um ein Gefängnis hängt die Wand
ganz fensterlos in siebenfachem Ringe.
Und ihre Tore mit den Eisenspangen,
die denen wehren, welche hinverlangen,
und ihre Gitter sind von Menschenhand.⁷⁶

Die Verfasserin der vorliegenden Master-Thesis möchte in diesem Zusammenhang bereits auf das folgende Kapitel „Kindliche Grundbedürfnisse“, welche im Grunde menschliche Grundbedürfnisse sind, hinweisen: Trennung, Verlust, Traurigkeit und Ohnmachtsgefühle bzw. Gefühle von Kontrollverlust sind Empfindungen, die während der Pandemie bzw. aufgrund der pandemischen Maßnahmen bei Kindern und jungen Erwachsenen zugenommen haben⁷⁷, und zwar in Form von depressiven Symptomen, psychosomatischen Beschwerden, Suizidgedanken⁷⁸, Angststörungen, Essstörungen und Panikattacken⁷⁹. Die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse und die Erfüllung der wesentlichen sozial-emotionalen Grundbedürfnisse von Heranwachsenden wurde durch die pandemischen Maßnahmen erschwert und auch verhindert. Bedauerlicherweise führte dieses Vorgehen bereits im September 2020 zu einer Triage-Situation in österreichischen Kinder- und Jugendpsychiatrien⁸⁰. Kinder und Jugendliche wollen grundsätzlich ihren Lebensmut nicht verlieren und haben dazu im besten Fall auch im jungen Lebensalter Strategien entwickelt, um Gefühlen von Kontrollverlust und Ohnmacht entgegenzuwirken⁸¹. Doch dazu benötigen sie Ressourcenpersonen, Menschen, die sich ihrer annehmen und bereit sind, mit ihnen in Kontakt zu treten. Diese Kinder gelten als resilient und können auch in Krisenzeiten viele Jahre später auf die bereits gemachten Erfahrungen und Prägungen zurückgreifen⁸².

⁷⁶ Rilke (2016): S. 244.

⁷⁷ Vgl. Copsy-Studie (Mai bis Juni 2020).

⁷⁸ In: Schubert (2021): S. 186.

⁷⁹ <https://www.an-krisen-wachsen.at/wp-content/uploads/PLENER.pdf>

⁸⁰ Vgl. Plener (2021): S. 68 f.

⁸¹ <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2115057-Die-ueberhoerte-Jugend.html>

⁸² <https://www.verhaltensbiologie.com/publizieren/fachartikel/PDF/RS14.pdf>

Reddemann bezieht sich anhand des Rilke Gedichts auch auf die angeborene menschliche Neugierde und somit auf den kindlichen Drang zur Exploration. Gerade diese wesentlichen Entwicklungsaufgaben wären in Zeiten der Pandemie aufgrund pandemischer Maßnahmen sehr eingeschränkt⁸³. So zeige sich in der Beschreibung von „ungelebten Dingen“ deutlich, dass sich ein sehr junger Mensch nur mehr in sich selbst zurückziehen könne, um sich weiterhin sicher, geschützt, zugehörig und selbstwirksam fühlen zu dürfen. So würden jedoch wesentliche Anteile verdrängt, die Teil einer gesunden und gelingenden Entwicklung seien:

„Rilke spricht von ungelebten Dingen, die sich als ein *Arsenal* ansammeln, also irgendwann gefährlich für uns und andere werden können. [...] Kinder kommen entdeckungsfreudig auf die Welt, das macht sie mutig [...] Wenn er das aber nicht erlebt, sondern erfährt, dass er so, wie er sich verhält, „nicht richtig“ ist, wird er Wege finden, wie Rilke sie hier beschreibt „*verkleidet schon als Kinder, eingemummt, / als Masken mündig, als Gesicht – verstummt.*“⁸⁴

Reddemann erläutert weiter sehr anschaulich, dass alle jungen Menschen, die Lebenskraft und Lebendigkeit unterdrücken müssten bzw. mussten, in gewisser Weise von selbst beginnen, diese Muster zu übernehmen, doch es gäbe Hoffnung – diese Muster seien auch veränderbar, denn Menschen hätten sie ursprünglich durchgesetzt oder gelernt und von Menschen seien sie auch wieder aufzuheben, sofern die Muster erkannt würden.

„So werden wir wie zu: *Gewändern, welche ganz allein / nicht stehen können und sich sinkend schmiegen / an starke Wände aus gewölbtem Stein.* [...] Das Lebendige in mir wurde unterdrückt. Und jetzt unterdrücke ich das selbst. Was geschieht, wenn man nach Johanna Haarer und Hitler groß wird? Dann führen alle *Wege hin / zum Arsenal der ungelebten Dinge.* / [...] Und jetzt kommt der für mich wichtigste Satz: *und ihre Gitter sind von Menschenhand.* Was für mich den Schluss nahelegt, dass man die Gitter entfernen kann, wenn man die Dinge durchschaut.“⁸⁵

Anhand von diesem Beispiel soll im Hinblick auf die Geschehnisse seit März 2020 darauf hingewiesen werden, dass es aus der Sicht von Kindern nur die Gegenwart, das Jetzt gibt, das nicht auf später verschoben werden kann. Dinge, die nicht gelebt werden können, kehren im Leben eines Kindes nicht mehr wieder, Zeitfenster schließen sich, sensible Phasen in der Entwicklung eines Kindes sind nicht mehr zu wiederholen⁸⁶.

⁸³ Vgl. Baer (2021): S. 86 f.

⁸⁴ In: ebda. S. 149.

⁸⁵ In: Reddemann (2018): S. 149 f.

⁸⁶ <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/sensible-phasen/>

In der klassischen autoritären und schwarzen Pädagogik ist immer ein hierarchischer Zugang zu finden. Die Themen Macht, Kontrolle und Oberhand behalten und gewinnen definieren zwischenmenschliche Beziehungen. So erfahren die Leser:innen dieses Erziehungsratgebers Folgendes:

„Es geht nun nicht mehr an, es mehrere Stunden ganz unbeachtet zu lassen wie den ganz jungen Säugling [...] Natürlich braucht das Kind Liebe, man muss sich aber sehr hüten, da des Guten zu viel zu tun.“⁸⁷

Wie so oft in der Geschichte der Menschheit waren auch zu Lebzeiten der Johanna Haarer und besonders nach 1933 die Stimmen jener, die zur Ausübung der Macht aufriefen, um für Ordnung zu sorgen, und jener, die im Geiste eines lieblos-harten Erziehungsstils zu Gehorsam, Unterwürfigkeit und einer falschen Ausübung von Autorität ermahnten⁸⁸, deutlich lauter als jene, die an die Verbindung von Vernunft und Gefühl appellierten und sich um eine kindorientierte Haltung bemühten. Die Ärztin und Psychoanalytikerin Prof. Luise Reddemann, geboren 1943, schreibt dazu in ihrem Buch *„Die Welt als unsicherer Ort“*, erschienen im Mai 2021, mitten in der Pandemie von ihrem Eindruck der Fremdbestimmung, des Verlusts der Autonomie und dem Mangel an Mitmenschlichkeit und Würde. Es irritiere sie als Nachkriegskind, dass mithilfe von Angstrhetorik versucht würde, die Menschen zu Disziplin und Mitarbeit zu gewinnen. Aus ihrer Sicht gäbe es bessere, demokratische und ermutigende Alternativen, die von anderen europäischen Ländern vorgezeigt würden und modellhaft wirken könnten. Sie kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass diese Form von Seiten der politisch Verantwortlichen beabsichtigt und gewollt sei⁸⁹.

Die Auswirkungen durch die transgenerationale Weitergabe der Erziehungsmittel der schwarzen Pädagogik im Zusammenhang mit der Parentifizierung von Kindern und Jugendlichen rund um die pandemischen Maßnahmen und der bewusste Einsatz von angstverbreitender politischer Rhetorik während der Pandemie bilden insgesamt einen gefährlichen Cocktail an schädigenden und gefährdenden Botschaften⁹⁰ für Kinder und Jugendliche⁹¹. Martin Sprenger, Public-Health-Experte und Allgemeinmediziner, äußert sich dazu wie folgt:

⁸⁷ In : Haarer (1953): S. 280 f.

⁸⁸ Vgl. Keupp (2012): S. 24.

⁸⁹ In: Reddemann (2021): S. 16.

⁹⁰ <https://fragdenstaat.de/dokumente/4123-wie-wir-covid-19-unter-kontrolle-bekommen/>

⁹¹ Vgl. Brakemeier (2020): S. 16

„Letztendlich hat diese Message Control maßgeblich zur Polarisierung und Spaltung unserer Gesellschaft, zum Vertrauensverlust in Behörden und Regierung, und damit zum suboptimalen Pandemiemanagement beigetragen. [...] hat den gesundheitlichen, psychosozialen und ökonomischen Schaden der Pandemie in der österreichischen Bevölkerung massiv verstärkt.“⁹²

Vor allem im elementarpädagogischen Bereich und in der Kleinst- und Kleinkindpädagogik befinden sich Kinder in existenzieller Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen⁹³. Gefühle und Haltungen sowie Meinungen und Werte der Bezugspersonen gestalten in diesen frühen ersten Lebensjahren die allgemeine Stimmung, die Atmosphäre, in der unsere Jüngsten großwerden und sozialisiert werden, mit⁹⁴. Somit ist es aus Sicht der Verfasserin dieser Master-Thesis von großer gesellschaftlicher Bedeutung, sich mit diesem Thema und den eigenen Vorstellungen sowie dem eigenen Menschen- und Weltbild, gerade in Bezug auf unsere Geschichte, reflexiv auseinanderzusetzen⁹⁵ um partnerschaftliches Zusammenleben, Kooperationsstrategien und soziale Verhaltensweisen zu fördern und um Gewaltbereitschaft und Radikalisierung entgegenzuwirken.

2.2.2 Das Phänomen der Parentifizierung

Im Zuge der pandemischen Maßnahmen wurde von den Regierungen versucht, „mithilfe einer Message Control die Kommunikationshoheit zu übernehmen“⁹⁶ und gleichzeitig wurden „seit dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie [...] unzählige Kinderrechte verletzt“⁹⁷.

Die Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Dr. med. Katrin Skala, findet im Dokumentarfilm „*Eine andere Zukunft*“⁹⁸ von Patricia Marchart und Georg Sabransky klare Worte:

„Den Kindern wurde explizit und implizit - und *wird* suggeriert und mitgeteilt, dass sie eine ganz große Rolle in dieser Pandemie haben, dass sie ganz gefährlich sind, dass sie ganz gefährdend sind, gefährdet sind, als wären die Kinder- und das wissen

⁹² In: Sprenger (2022): S. 189.

⁹³ Vgl. Brisch (2015): S. 133 ff.

⁹⁴ Vgl. Baer (2020): S. 76 ff.

⁹⁵ Interessant dazu auch die Forschung des Soziobiologen Eckhart Voland (2013): S. 84 f. Seine Erkenntnisse rund um „In-Group/Out-Group-Denken“ beziehen sich vor allem auf menschliche Kooperation, Konkurrenzverhalten, Kooperation, Vertrauen, Gewaltbereitschaft in Gruppen und Führung von Gruppen und die damit verbundene „doppelte Moral“.

⁹⁶ In: Sprenger (2022): S. 188.

⁹⁷ <https://www.facebook.com/AALLvienna> Sprache und Kinderrechte Teil I (3. 12. 2020): Podiums Diskussion der Austrian Association for Legal Linguistics – AALL, die VA wurde gestreamt und kann unter dem Link noch nachgesehen werden.

⁹⁸ https://youtu.be/VziaKfZ_OhY des Vereins <https://zukunft-kinderrechte.com/>

wir jetzt wirklich, dass es nicht so ist, das Epizentrum des Geschehens. Und das ist etwas, was zu sogenannter *Parentifizierung* führt, das heißt, zu einem eigentlich pathologischen Prozess, wo Kinder die Aufgaben von Erwachsenen übernehmen. Und ich sehe es regelmäßig, dass bei uns Kinder, wenn Eltern zu Gesprächen da sind, ganz hysterisch werden, wenn den Eltern die Maske über die Nase rutscht. Die Kinder fordern die Eltern ständig auf, die Maske richtig zu tragen, die Kinder fordern die Eltern auf, sich die Hände zu waschen, das heißt, sie haben die Rolle dieses *Watchdogs* schon gut verinnerlicht [...] ist auch nicht wirklich verwunderlich [...] Also, da wird im Kleinen und im Großen den Kindern eine Last aufgebürdet, die unwürdig ist für Erwachsene.“⁹⁹

Ein strenger, kontrollierender Erziehungsstil weist immer auch Überschneidungen zu einer autokratischen oder sogenannten schwarzen Pädagogik auf.¹⁰⁰ Die Schwarze Pädagogik wirkt in ihrer tiefsten Ausprägung lebensfeindlich und nicht lebensbejahend. Sie wendet sich, bewusst oder unbewusst, gegen die kindliche Spontaneität, gegen die impulsiven, unkontrollierbaren Äußerungen und Ausdrucksformen kindlicher Lebendigkeit und verhindert somit auch kindliche Freude. Sie hat ein geringes Selbstwertgefühl und „Gefühllosigkeit“ zur Folge¹⁰¹.

Der Fachbegriff „Parentifizierung“¹⁰² beschreibt eine Rollenumkehr zwischen Eltern und Kind. Das Kind wird „zum Elternteil gemacht“. Das Kind übernimmt die Aufgaben von Erwachsenen, von den Eltern. Die Parentifizierung, auch Verelterlichung genannt, resultiert aus einer nicht kind- und nicht bindungsorientierten Haltung.

Reddemann beschreibt in dem Buch *„Kriegskinder und Kriegsenkel“*¹⁰³ die natürliche Autorität und Hierarchie in Eltern-Kind-Beziehungen folgendermaßen: „Es kommt hier auch eine familiäre Rollenklarheit zwischen Eltern und Kindern zum Ausdruck.“¹⁰⁴ Und sie schreibt weiter: „Die Beschreibung des familiären Umgangs in der Familie Scholl erscheint mir teilweise wie ein Modell eines gelingenden Umgangs in Psychotherapien!“¹⁰⁵

Die Verfasserin der vorliegenden Master-Thesis möchte einen Schritt weitergehen und ergänzt: Parentifizierung, also Rollenumkehr, passiert immer dort *nicht*, wo auf kindliche Bedürfnisse feinfühlig, angemessen und situationsorientiert eingegangen

⁹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=VziaKfZ_OhY Dr. med. univ. Katrin Skala im Film Zukunft Kinderrechte, FÄ f. Kinder- u. Jugendpsychiatrie: [45:05–45:34]

¹⁰⁰ Vgl. Keupp (2014): S. 21.

¹⁰¹ Vgl. Miller (2015): S. 102.

¹⁰² <https://parentifizierung.de/>

¹⁰³ Vgl. Reddemann (2018).

¹⁰⁴ In: Reddemann (2018): S. 151.

¹⁰⁵ In: ebda.

wird¹⁰⁶ und wo kindliche Überforderung, kindliche Ohnmachtsgefühle und kindlicher Kontrollverlust oder ein zu starkes Übertragen von Verantwortlichkeiten auf Kinder vermieden werden.

„Bei Mama und Papa rückversichert sich das Kind, dass zumindest in der Beziehung zu ihnen alles beim Alten geblieben ist – auch wenn sich die Welt um es herum unerwartet verändert hat. Nur mit dieser Rückendeckung, wieder ganz klein und hilflos sein zu dürfen, verkraftet es die Umstellungen.“¹⁰⁷

Heiner Keupp spricht im Zusammenhang von demokratischer Bildung und Erziehung klare Worte, was „Kommandosysteme“¹⁰⁸ und „die Fähigkeit zum Aushandeln“¹⁰⁹ trotz „Etablierung des Parlamentarismus“¹¹⁰ betreffen: „Die demokratische Frage [...] muss im Alltag verankert werden.“¹¹¹ Er regt an, streiten zu lernen, Konflikte austragen zu lernen und demokratisches Lernen von Kindheit zu etablieren, in Form von Alltagslernen und im Rahmen von Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen¹¹². Dafür brauche es „demokratische Willensbildung, die Möglichkeit für Heransachsende, sich im Alltag, in den Familien, in der Schule, an den Universitäten partizipativ einbringen und teilhaben zu können.“¹¹³ Keupp erläutert: „Was aber ist ein *starkes Kind*? Es ist ein Heranwachsender, der sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickelt und seinen eigenen Weg findet.“¹¹⁴ Ringel erklärt in Anlehnung an diese gesunde und eigenständige Persönlichkeit den Zusammenhang zwischen kindlicher Abhängigkeit und elterlichem, autoritärem Erziehungsstil: „Die Autorität ist, wie einst die Eltern, unfehlbar.“¹¹⁵

Bei einem solchen elterlichen Erziehungsstil ergibt sich, „weil sie Angst haben, bei Nichtbefolgen die Liebe der Eltern zu verlieren [...] eine Tendenz zu infantiler Abhängigkeit, [...] beherrscht von infantilen Ängsten [...] und einer Tendenz zu blindem Gehorsam.“¹¹⁶ Keupp weist im Kontext salutogenetischer und Resilienz förderlicher Aspekte wiederum darauf hin, dass Begriffe wie Autonomie, Mündigkeit, Aufklärung, Souveränität und Freiheit wesentliche Säulen einer demokratischen

¹⁰⁶ Vgl. Ahnert (2013): S. 60 ff.

¹⁰⁷ Vgl. Haug-Schnabel (2015): S. 101.

¹⁰⁸ In: Keupp (2012): S. 44.

¹⁰⁹ Ebda. S. 44.

¹¹⁰ Ebda. S. 45.

¹¹¹ Ebda. S. 45.

¹¹² Ebda. S. 44.

¹¹³ Vgl. ebda. S. 45 f.

¹¹⁴ Ebda. S. 18.

¹¹⁵ Vgl. Ringel (2010): S. 124.

¹¹⁶ In: Ringel (2010): S. 123 f.

Zivilgesellschaft seien¹¹⁷. Der Eigensinn selbst sei zentral für ein selbstbestimmtes Leben.¹¹⁸ Die Methoden einer autoritären Erziehung im Sinne einer nicht-kindorientierten und nicht bindungsorientierten Pädagogik konterkarieren eine gesunde Entwicklung und verhindern Resonanz und Lebens-Kohärenz Erfahrungen von *Beziehtheit und Autonomie*¹¹⁹. Eine Balance zwischen Loslassen und sich zugehörig fühlen würde bedeuten, dass Kinder sich sicher und angenommen fühlen und gleichzeitig durch Konflikte dieses Gefühl des Angenommenseins auch nicht in Frage gestellt wird¹²⁰.

Udo Baer geht in seinem Buch „*Pädagogische Beziehungskompetenz*“¹²¹ noch einen Schritt weiter und erläutert die phänomenologischen und psychodynamischen Folgen autoritärer, gewaltvoller oder schwarzer Pädagogik¹²² im Zusammenhang mit dem unsicher-vermeidenden, desorganisierten und unsicher-ambivalenten Erziehungsstil¹²³:

- Distanziert vermeidend: die Erzieherinnen [...] gehen auf betonte Distanz, vermeiden Kontakt und Gefühle, die Kinder sollen „so funktionieren wie sie selbst“, Wissensvermittlung steht im Vordergrund, emotional-auffälliges Verhalten wird ignoriert oder es wird ihm ausgewichen, die kindlichen Gefühle sind unwichtig, Konflikte werden über „die Sache“ geregelt, weniger durch „Hinwendung“ zum Kontakt;
- Ambivalent: Kinder werden als nicht kooperativ, feindselig erlebt; das Verhalten wird von den Kindern als unberechenbar erlebt und abrupt verändert, auf „übertriebenes Lob folgt übertriebener Tadel“, die Erziehenden reagieren mit Angst und Wut;
- Desorganisiert: die Erzieherinnen können mit den ihnen anvertrauten Kindern nicht umgehen und sind den Aufgaben nicht gewachsen, das Verhalten ist auffällig, sie müssen den Beruf wechseln oder bekommen eigene, „schwerwiegende, psychische Probleme“.

¹¹⁷ Vgl. Keupp (2012): S. 7.

¹¹⁸ Ebda. S. 47.

¹¹⁹ Ebda. S. 40.

¹²⁰ Vgl. ebda. S. 40.

¹²¹ Vgl. Baer (2020): S. 80 ff.

¹²² Vgl. ebda.: S. 28.

¹²³ In: ebda. S. 80 ff.

Herbert Renz-Polster untersucht in seinem Buch „*Erziehung prägt Gesinnung*“¹²⁴ einen Zusammenhang mit einer harten Erziehung (harte Kindheit)¹²⁵ und „einer harten Politik“¹²⁶. In den USA seien autoritäre Erziehung, „ein kontrollierender, strenger Erziehungsstil“¹²⁷ und „körperliche Züchtigung von Kindern Teil des normalen erzieherischen Betriebs [...]“.¹²⁸ Laut Renz-Polster führen aber letzten Endes nicht autoritäre Erziehungserfahrungen zu autoritärer Abhängigkeit, Rassismus oder zu einem autoritären und totalitären Menschen- und Weltbild, sondern „die fehlende, sichernde Selbsterfahrung. Das Problem ist das Entwicklungsvakuum, in dem sich innere Stärke und echte [...] Autonomie nicht ausbilden können.“¹²⁹ Renz-Polster bezieht sich hier auf ein Grundgefühl und auf das Menschen- und Weltbild, das wir in der frühen Kindheit lernen und das unseren Prägungen entspricht: „In der Kindheit [...] bilden wir das soziale Vermögen aus, mit dem wir uns in der Gesellschaft einbringen – und mit dem wir in Krisenzeiten begegnen“¹³⁰.

Es würde den Rahmen der vorliegenden Master-Arbeit sprengen, wenn hier vertiefter auf das Phänomen der „Parentifizierung“ und die Zusammenhänge mit „autoritären Innenwelten“¹³¹ eingegangen werden würde, doch einige Überlegungen sollen mit den Leser:innen geteilt werden.

Jedes Kind wird durch den einseitig autoritären Erziehungsstil und durch Methoden der schwarzen Pädagogik entmutigt und es kommt zu einer „Entfremdung“¹³². Entmutigung bezeichnet Empfindungen und Gefühle, die mit einem geringen Selbstwertgefühl, Verunsicherung und Gefühlen von Minderwertigkeit¹³³ einhergehen. Das Kind hat, je nach Lebensstil und erworbenen Bewältigungsstrukturen, dann folgende kindliche Strategien und Möglichkeiten, um diese unangenehmen Gefühle zu überwinden bzw. zu kompensieren¹³⁴:

- Es kann sich durch „Aggression, Trotz und inszenierten Machtkampf [...] zur Wehr setzen“

¹²⁴ Renz-Polster (2019).

¹²⁵ Vgl. ebda. S. 39 f.

¹²⁶ Vgl. Ebda. S. 39.

¹²⁷ In: ebda. S. 41.

¹²⁸ In: ebda. S. 40.

¹²⁹ Ebda. S. 110.

¹³⁰ In: ebda. S. 119.

¹³¹ In: ebda. S. 59.

¹³² vgl. Wörterbuch der Individualpsychologie (1995): S. 133.

¹³³ Vgl. Frick (2011): S. 75.

¹³⁴ In: Wörterbuch der Individualpsychologie (1995): S. 133.

- Es kann zur Ausbildung „reaktiver Herrschsucht“ kommen
- Es kann zum Arrangement mannigfacher Symptome wie Krankheit, Angst, Enuresis, Stottern, Lüge, Diebstahl [...] oder zu
- passiver Unterwerfung durch den Versuch, zu retten, was zu retten ist [...]
- In Bezug auf die Schul- und Unterrichtssituation ist bei stark lenkendem und gering-schätzenden Lehrerverhalten u.a. damit zu rechnen, dass Spannungen und Aggressionen in der Gruppe zunehmen [...] Aktivität und Spontaneität der Schüler abnehmen, Schulunlust sich breit macht, erhöhte Schulangst und Anstrengungsvermeidung bei Kindern entsteht [...]

Kinder sind von erwachsenen Bezugs- und Bindungspersonen abhängig. Im Sinne einer Phänomenologie der Erfahrung, wie Ronald D. Laing¹³⁵ sie in seinem Werk „*Phänomenologische Erfahrung*“ beschreibt, entstehen aufgrund von „Intererfahrungen“¹³⁶ zwischenmenschliche Phänomene. Die Intererfahrung bezeichnet „die Beziehung zwischen Erfahrung und Erfahrung“¹³⁷. Kinder als Resonanzwesen sind in diese Erfahrungen eingebunden¹³⁸. Die Sicherheit und die Möglichkeit, sich selbst erfahren zu können, sich als wirksam erleben zu dürfen, schützt *und* sichert: „Emotionale Sicherheit entsteht im Kontext bedeutsamer Beziehungen“¹³⁹. Das bedeutet im Umkehrschluss, autoritäre Charaktere können gefördert werden, indem Kinder zur gehorsamen Anpassung und nicht zu kritischem Denken erzogen werden. Kommen tiefe Verunsicherungen und existenzielle Krisen hinzu, werden Angst- und Ohnmachtsgefühle unter Umständen mit „Fluchttendenzen“¹⁴⁰ erwidert: Keupp stellt in diesem Zusammenhang, die aus seiner Sicht berechtigte Frage, was eine Gesellschaft zu einer „produktiven Angstbewältigung“¹⁴¹ beitragen kann und [...] „Was brauchen Heranwachsende [...] um selbstbestimmt in einer Gesellschaft handlungsfähig zu sein [...]?“¹⁴² Im Folgenden geht die Verfasserin dieser Masterarbeit darauf ein.

¹³⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Ronald_D._Laing

¹³⁶ In: Laing (2015): S. 11.

¹³⁷ Vgl. Laing (2015): S. 11.

¹³⁸ Vgl. Baer (2021): S. 68.

¹³⁹ Renz-Polster (2019): S. 109.

¹⁴⁰ Keupp (2012): S. 15.

¹⁴¹ Ebda. S. 16.

¹⁴² Ebda. S. 16.

2.3 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Es gibt standardisierte, systematisierte und wissenschaftliche Erkenntnisse, die zum elementarpädagogischen Grundlagenwissen gehören und kindorientiertes Arbeiten in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen und in elementarpädagogischen Einrichtungen ermöglichen bzw. eine Balance zwischen Theorie und Praxis und einen Transfer in die Praxis gewährleisten sollen. Die Verfasserin der vorliegenden Masterthesis bezieht sich im Folgenden vor allem auf unterschiedliche Arbeiten und Erkenntnisse, unter anderem auf das Werk „*Grundlagen der Entwicklungspsychologie*“ der Forscher Gabriele Haug-Schnabel und Joachim Bense¹⁴³ sowie auf die zahlreichen Arbeiten und Erkenntnisse des mittlerweile verstorbenen Kinderarztes, dem Pädiater und Kindheitsforscher Remo Largo¹⁴⁴, und auf die Forschungsarbeiten der Entwicklungspsychologin und Kulturforscherin Heidi Keller. Der Verfasserin ist ein interdisziplinärer, umfassender Blick – gerade im Hinblick auf kultursensible und „diverse kulturelle Realitäten“¹⁴⁵ – wichtig. Es sollen im folgenden Kapitel ein grober Überblick vermittelt und ein Bezug zum pädagogischen Alltag hergestellt werden. Der kindorientierte Blick gilt vor allem der Altersgruppe der 1- bis 6-Jährigen, da in der vorliegenden Masterarbeit auf diese Altersgruppe besonders eingegangen wird und sich auch die Forschungsfrage damit auseinandersetzt.

2.3.1 Grundlegende Erkenntnisse zu Bindung und Eingewöhnung

Die Erfahrungen, die in der frühen Kindheit gemacht werden, bilden die Basis für die menschliche Entwicklung und für den Fortbestand der Menschheit auf individueller und auf kollektiver Ebene.¹⁴⁶ Kinder brauchen sichere Grunderfahrungen und eine Art Behausung, in die sie immer wieder flüchten können. Sie müssen, um über sich, über ihre Mitmenschen und über das Leben nachdenken und reflektieren zu können, eine Basis haben von der aus sie das Leben ermutigt, selbstbestimmt und aktiv erkunden können.¹⁴⁷ Alle Personen, die diese Grunderfahrungen von Heimat und Sicherheit, von Nähe und Autonomie nicht gemacht haben, haben Schwierigkeiten, ihren Platz einzunehmen und aktiv und selbstwirksam Beiträge zu

¹⁴³ Vgl. Bense u. Haug-Schnabel (2007): S. 10.

¹⁴⁴ Vgl. Largo (2017): S. 180 ff.

¹⁴⁵ In: Keller (2021): S. 4.

¹⁴⁶ Vgl. Brisch (2015): S. 21 f.

¹⁴⁷ Vgl. Bense u. Haug-Schnabel (2007): S. 63.

leisten.“¹⁴⁸ Das liebevolle Angenommen-Sein durch die ersten, wichtigen Bezugspersonen und dieses „Ich bin ein Teil der Welt“ Gefühl sorgt dafür, dass der Säugling sich in die Zusammenhänge des Lebens einfühlen kann und sich als Teil der Welt begreift. Entwicklungspsycholog:innen nennen diesen Prozess die „*sozialkognitive Revolution*“. Das Kind zeigt im Alter ab neun Monaten eine „*gemeinsame Aufmerksamkeit*“¹⁴⁹: eine Aufmerksamkeit, die es mit den liebevollen Mitmenschen teilt. Wenn Kinder achtsame und liebevolle Bezugspersonen hatten, die auf eine feinfühlig-liche Art und Weise mit ihnen interagiert haben, dann lernen diese Einfühlung und Sensibilität für sich selbst und für andere von früher Kindheit an. Joachim Bauer schreibt in seinem Buch über Empathie: „Empathie ist keine angeborene Eigenschaft, angeboren ist jedoch die Möglichkeit, sie zu entwickeln“¹⁵⁰. Kinder lernen die anderen Mitmenschen und ihre individuellen Bedürfnisse besser zu verstehen und zu tolerieren, je öfter sie selbst diese Erfahrungen an sich erleben. Es ist ein Prozess der Wechselwirkungen¹⁵¹.

Erwin Ringel, einst Österreichs bekanntester Vertreter der Individualpsychologie und Autor zahlreicher Publikationen¹⁵², schreibt dazu:

„Was das Kind braucht, um mit dem Leben fertigzuwerden, sind zwei Dinge: Vor allem braucht es Wärme, die in einem Hause „zu Hause“ sein sollte. [...] Zärtlichkeit ist ganz besonders wichtig, die Tendenz, das Kind zu Herzen, zu streicheln, zu lieben.“¹⁵³

Wenn der Säugling sich einsam fühlt, wenn er hungrig ist, wenn er Kälte spürt oder sich unwohl fühlt, und er von Bezugspersonen umgeben ist, die diese Äußerungen „übersetzen“ lernen, wird ihm eine grundsätzliche Sicherheit und Geborgenheit zuteil¹⁵⁴.

Somit bedeutet das, dass körperliches, geistiges und emotionales Erleben nicht voneinander zu trennen sind und diese verschiedenen Ebenen sich wechselseitig beeinflussen und einander bedingen. Eckhard Schiffer beschreibt diesen „Gruppenkohärenzsinn“¹⁵⁵ als „Erwachsenenversion des Urvertrauens [...], der sich vorrangig

¹⁴⁸ in: Gruen (2013): S. 83.

¹⁴⁹ In: Bensel u. Haug-Schnabel (2007): S. 64.

¹⁵⁰ In: Bauer (2021): S. 67.

¹⁵¹ Vgl. Ringel (2010): S. 62.

¹⁵² In: <http://www.erwinringel.at/>

¹⁵³ Vgl. Ringel (2010): S. 61.

¹⁵⁴ Vgl. Bensel u. Haug-Schnabel (2007): S. 60.

¹⁵⁵ Vgl. Schiffer (2020): S. 140.

aus gelungenen Beziehungen speist [...].“¹⁵⁶ Er ergänzt: „Gemeint sind Begegnungen von Angesicht zu Angesicht, innerhalb derer ich mich wie in den Lächeldialogen liebe- und verständnisvoll angenommen erlebe“¹⁵⁷. In Bezug auf Kinderleben und im Sinne einer ganzheitlich interpretierten Pädagogik und Entwicklung heißt das: Alles, was das Kind sinnlich wahrnimmt, ergibt für es ein Ganzes. Es sind nicht Aneinanderreihungen von Phänomenen, es ist ein in sich ablaufender, ganzheitlicher Prozess. Hierbei lässt sich nichts voneinander trennen - wie bei einem Musikstück oder einem Lied, einer Komposition - ergibt das Ganze nicht einfach die Summe der Einzelteile, sondern entspricht eben diesem Bild einer sehr individuellen Wahrnehmung des Individuums: „So wie eine Melodie nicht die Summe einzelner Töne ist, und ein Wort nicht als Ansammlung von Buchstaben beschrieben werden kann, so ist ein Wahrnehmungsprozess immer ein ganzheitlicher Vorgang“¹⁵⁸.

In diesem Zusammenhang soll auch der Terminus der „*hinreichend guten Mutter*“ erläutert werden. Der Psychoanalytiker Donald Winnicott prägte diesen Begriff der „*good enough mother*“¹⁵⁹ und sorgt damit auch für eine Entlastung für alle jene, die unter dem überzogenen Ideal der perfekten und immer verfügbaren Mutter leiden und dem „*Mythos Bindungstheorie*“ und somit einer „*einzig [bestimmenden] Doktrin*“ erlegen sind. Eine „*blinde Übernahme einer Theorie in die Praxis*“ birgt immer einen gewissen Grad an Entmutigung für die Beteiligten und ist gerade aus Sicht der Resilienzforschung, auf die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit später noch eingegangen wird, nicht zielführend. Die deutsche Entwicklungspsychologin Heidi Keller erforscht das Zusammenspiel zwischen Biologie und Kultur und betont die unterschiedlichen kulturellen und individuellen Prägungen und Muster frühkindlicher Bindung. Sie ist überzeugt, dass „*Kinder Kinder brauchen*“ und dass Kinder in der Lage sind, mit mehreren Menschen gleichzeitig Bindungen einzugehen und das für ihre Entwicklung sogar brauchen. In diesem Sinne hat auch die individuelle Sicht des Säuglings und des Kleinstkindes im Rahmen von demokratischen, also gleichwertigen, Eingewöhnungsprozessen gerade im elementaren Kinderbildungs- und Betreuungsbereich Priorität. Keller empfiehlt, das gängige Ideal der Bindungstheorie kritisch zu hinterfragen und die „*1000 Sprachen von Familien*“ als

¹⁵⁶ In: ebda. S. 145.

¹⁵⁷ Vgl: Schiffer (2020): S. 145.

¹⁵⁸ Vgl. Zimmer (2012): S. 26.

¹⁵⁹ In: Winnicott (2017): S. 29.

individuelle Stärke und als Zeichen individueller Beziehungsentscheidungen zu achten und zu würdigen¹⁶⁰. Menschen sind Individuen. So viele Menschen es gibt, so viele unterschiedliche Wege und Arten gibt es, sich zu binden und sich zu lieben oder die Welt zu entdecken. So wie Kinder unterschiedliche Kleidergrößen tragen, so ist es auch mit ihrem Bindungsstil und ihrer Form der Eingewöhnung. Jedes Kind hat eine ganz eigene, individuelle Sicht auf die Welt. Diese gilt es zu würdigen¹⁶¹. Bereits sehr junge Kinder profitieren von „unperfekten Interaktionen“, und zwar indem sie die Chance erhalten, auf diese Art und Weise sich ihrem Wesen gemäß eigene Bewältigungsstrategien aneignen und diese dann entwickeln zu können¹⁶².

In diesem Kontext soll auch im Besonderen auf das Konzept der „partizipatorischen Eingewöhnung“ hingewiesen werden. Bei dieser werden Eltern und Kinder aktiv und selbstbestimmt in den Eingewöhnungsprozess eingebunden¹⁶³: Marjan Alemzadeh wünscht sich ein Eingewöhnungskonzept, in dem kindliche und elterliche Signale im Eingewöhnungsprozess aufrichtig und würdevoll berücksichtigt werden¹⁶⁴. Vor allem die Stärkung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und das Aufgehoben Sein in einer Gemeinschaft an einem sicheren, geborgenen Ort¹⁶⁵ sind fundamentale Säulen der kindlichen Resilienz¹⁶⁶. Werden die Signale des Kindes wahrnehmend beobachtet¹⁶⁷ bzw. beobachtend wahrgenommen und wird dann von der Fachkraft darauf einfühlsam und angemessen reagiert, ohne normativ und formalistisch nach einem bestimmten Konzept oder einer bestimmten Methode vorzugehen, wird das Kind aus individualpsychologischer Sicht ermutigt und in seinem Selbstwertgefühl gestärkt. Das wiederum trägt zu einer Stärkung des kindlichen Gemeinschaftsgefühls bei¹⁶⁸. Der Säugling bzw. das Kleinst- oder Kleinkind wird als eigenständige Persönlichkeit anerkannt und existiert auch als solche¹⁶⁹. Im partizipatorischen Modell werden aber auch die Eltern bzw. erwachsene Bezugspersonen als gleichwertig

¹⁶⁰ Vgl: Keller (2021): S. 109 ff.

¹⁶¹ Vgl: Keller (2021): S. 6.

¹⁶² Vgl. Ahnert (2013): S. 63.

¹⁶³ <https://www.partizipatorische-eingewoehnung.de/>

¹⁶⁴ https://www.partizipatorische-eingewoehnung.de/wp-content/uploads/2021/07/Partizipatorische-Eingewoehnung_Informationen-fuer-Eltern.pdf

¹⁶⁵ Vgl. Huber (2017): S. 31 ff.

¹⁶⁶ Vgl. Fröhlich-Gildhoff (2012): S. 30 f.

¹⁶⁷ Alemzadeh (2021) : <https://www.partizipatorische-eingewoehnung.de/wp-content/uploads/2021/02/Orientierungshilfe-Wahrnehmendes-Beobachten.pdf>

¹⁶⁸ Vgl. Wininger (2014): S. 229.

¹⁶⁹ Vgl. Dornes (1999): S. 54 ff.

erachtet. Hier findet somit ein Anerkennen verschiedener Lebensweltrealitäten statt, ein kultursensibles Vorgehen in Verbindung mit einem inklusiven Ansatz, wie ihn auch Heidi Keller in ihrem Buch „*Mythos Bindungstheorie*“ vorschlägt, um anderen Kindern, Geschwisterkindern, Eltern und allen Bezugspersonen des zu eingewöhnenden Kindes in verbundenhetsorientierten Kulturen eine gleichwertige Stellung einzuräumen¹⁷⁰.

2.3.1.1 Eingewöhnung in Zeiten von Corona

Unter gewohnten Voraussetzungen ist Eingewöhnung bereits für die meisten Menschen im pädagogischen Feld ein herausfordernder Prozess, der von allen Beteiligten Achtsamkeit und Geduld erfordert.¹⁷¹ Es ist eine Tatsache, dass heutzutage auch sehr junge Kinder den ganzen Tag oder zumindest den halben Tag in einer Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung verbringen.¹⁷² Entwicklungspsycholog:innen wiesen zu Beginn der Pandemie eindrücklich darauf hin, dass Qualitätsstandards auch während dieser Zeit auf keinen Fall minimiert werden dürfen¹⁷³, denn ein gelingender Prozess der Eingewöhnung ist vor allem von der Qualität der Beziehungen in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen abhängig. So äußert sich Prof. Marjan Alemzadeh, Fortbildnerin, Forscherin an der Hochschule Rhein-Waal im Studiengang Kindheitspädagogik und Fachbuchautorin zu den Themen Frühe Kindheit und frühkindliche Bildung, folgendermaßen:

„Die größten Herausforderungen in der Kindertagesbetreuung bestanden während der Corona-Pandemie auf struktureller Ebene. Für den Kita-Alltag mussten völlig neue Lösungen gefunden werden [...] Bei den Erzieherinnen und Erziehern bestanden viele Unsicherheiten und Ängste, die sich teilweise auf die Kinder übertragen haben.“¹⁷⁴

Der Eingewöhnungsprozess erfordert hohe Sensibilität vonseiten der Beteiligten: von Eltern, Kindern und elementarpädagogischen Fachkräften¹⁷⁵. Das Kind und sein jeweiliger Lebensstil¹⁷⁶, die Eltern und deren Sorgen und Nöte, die Fachkraft

¹⁷⁰ Vgl. Keller (2021): S. 135 f.

¹⁷¹ Vgl. Laewen (2007): S. 23 f.

¹⁷² Dreyer (2020): „Eingewöhnung unter Corona-Bedingungen“ Vortrag bei der digitalen Vortragsreihe des nifbe „Kita in Corona Zeiten“ am 15. 9. 2020, Skriptum. <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1766-eingewoehnung-unter-corona-bedingungen>

¹⁷³ Ebda. S. 2.

¹⁷⁴ <https://www.fruehe-chancen.de/corona/post/wenn-wir-auf-die-individuellen-beduerfnisse-der-kinder-eingehen-werden-wir-jedes-kind-bestmoeglich-i/>

¹⁷⁵ Vgl. Dreyer (2020).

¹⁷⁶ Vgl. Fuest (2014): S. 47.

und ihre Fähigkeit, sich auf diesen Prozess einzulassen, und letzten Endes auch die Einrichtung, der Raum als dritter Pädagoge¹⁷⁷ selbst, ergeben ein Konglomerat unterschiedlichster Bedürfnisse und Voraussetzungen, um Eingewöhnung gut und stimmig zu ermöglichen. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der gerade im Sinne von Inklusion relevant ist, ist die kultursensible und „kulturbewusste Eingewöhnung“¹⁷⁸ von Kindern und Familien mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Rahel Dreyer erwähnt in ihrem Vortrag, dass gerade Kinder aus „verbundenheitsorientierten Kulturen“ im Gegensatz zu „autonomie-orientierten Kontexten“¹⁷⁹ an viele unterschiedliche „Bezugspersonen gewöhnt sind und ihnen die Trennung von den Eltern daher nicht so schwerfällt“.¹⁸⁰ Mit Beginn der Pandemie – und gerade in Zusammenhang mit der herausfordernden Emotions- und Care-Arbeit¹⁸¹ – sind auch gesellschafts-, familien- und arbeitspolitische Diskussionen rund um schlechte Bezahlung der elementarpädagogischen Fachkräfte, Fachkräftemangel, defizitäre strukturelle, personelle und räumliche Rahmenbedingungen und Ausstattung der Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen wieder aufgeflammt¹⁸². In diesem Zusammenhang wird auch kritisiert, dass zusätzlicher Arbeitsaufwand und immer mehr Regelungen und Verordnungen dem eigentlichen Ziel in der frühkindlichen Bildung, nämlich kind- und bindungsorientiertes, kultursensibles und inklusives Arbeiten, entgegenwirken. Prof. Prof. Dr. Armin Krenz, Wissenschaftsdozent und -berater, meint:

„Auch schon vor der Corona-Zeitrechnung kamen [...] neue Aufgaben bzw. einzuhaltende Einschränkungen auf die elementarpädagogischen Fachkräfte zu – zusätzlich zu den nicht zu akzeptierenden Gruppengrößen und dem eklatanten Mangel an Fachkräften: Beim Füttern kleiner Kinder müssen Erzieher*innen in manchen Einrichtungen eine ganzkörperbedeckende „Schutzkleidung“ tragen [...] Unter all diesen Einschränkungen und Vorgaben leidet die Qualität von Kindheit, weil Kindern [...] die Initiative, Unbekanntes zu entdecken und zu erforschen, immer stärker abhanden kommt.“¹⁸³

So hat Corona auch hier deutlich gemacht, dass Menschen einander brauchen und frühkindliche Bildung nur gelingen kann, wenn Kinder einen sozial-emotionalen Halt erleben und wenn pädagogische Fachkräfte feinfühlig und sensibel,

¹⁷⁷ Vgl. Schäfer u. Beek (2013): S. 62 f.

¹⁷⁸ In: Keller (2021): S. 109 ff.

¹⁷⁹ Vgl. Ahnert (2013): S. 100 ff.

¹⁸⁰ In: Dreyer (2020): S. 22.

¹⁸¹ <https://uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften/publikationen/blog-bedenkzeiten/weitere-blog-artikel/care-ethik-und-corona-eine-perspektive-der-fuer-sorge/>

¹⁸² Ebda. S. 28.

¹⁸³ <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=988:eingeschraenkte-lebenswelten&catid=336:kita-in-corona-zeiten>

bedürfnisorientiert und achtsam auf die Kinder eingehen¹⁸⁴. Flexibles, situationsorientiertes und individualisiertes Arbeiten braucht aber auch gewisse Rahmenbedingungen, weil gerade in so verletzlichen und offenen Bereichen wie der elementaren Kinderbildung- und Betreuung sichtbar wird, wie sehr Menschen einander brauchen und voneinander abhängig sind. Fürsorge-Arbeit braucht Investitionen, um der Menschenwürde und den Kinderrechten gerecht werden zu können, so Riane Eisler in dem Buch *„Die verkannten Grundlagen der Ökonomie“*: „Welle um Welle trägt uns weiter in Richtung einer Caring Economy, die unsere grundlegenden menschlichen Bedürfnisse stillt und eine optimale menschliche Entwicklung fördert.“¹⁸⁵

Diese „Wellen“ sind es, die wir als Menschheit nun brauchen. Das wurde sichtbar in Zeiten der Pandemie, nicht nur im Rahmen von Eingewöhnungsprozessen in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen. Corona als Brennglas, Corona als Lupe, Corona als Verstärker in Bereichen, „die die Vielfalt kindlicher Lebens- und Lernumwelten“ charakterisieren¹⁸⁶.

2.3.1.2 Wieder-Eingewöhnung

Es gibt im Leben von Kindern wiederholt Vorfälle, die nicht vorherseh- und kontrollierbar sind. So kommen zum Beispiel längere Erkrankungsphasen vor, in denen es nach bereits erfolgter und gelungener Eingewöhnung in die Krippe oder in den Kindergarten zu einem „Neustart“ kommt. Eine Erkrankung oder auch Quarantäne des Kindes oder enger Bezugspersonen bzw. im gemeinsamen Haushalt lebende Menschen hat in Zeiten der Pandemie einen solchen „Neustart“ für viele Kinder erforderlich gemacht¹⁸⁷. Die Rückkehr ist, aus Sicht des Kindes, wie ein Neubeginn, daher auch die Bezeichnung „Wieder-Eingewöhnung“. Gerade für sehr junge Kinder, deren Leben auf dieser Welt noch nicht allzu lange andauert, erfordert das ein besonders sensibles und einfühlsames Vorgehen. Gültig sind dabei alle bekannten Grundsätze: Man muss sich an den individuellen Bedürfnissen des Kindes orientieren, die Bezugsperson sollte sich viel Zeit nehmen, es sollte keine verkürzte Eingewöhnung aufgrund der Pandemie erfolgen, das Kind soll alle Räume der

¹⁸⁴ <https://www.fruehe-chancen.de/corona/post/wenn-wir-auf-die-individuellen-beduerfnisse-der-kinder-eingehen-werden-wir-jedes-kind-bestmoeglich-i/>

¹⁸⁵ Eisler (2020). S. 185.

¹⁸⁶ Keller (2021): S. 19.

¹⁸⁷ https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2020/RDreyer_2020_Vortrag_nifbe_002.pdf

Einrichtung, auch Gartenbereich und Außengelände, mit einer vertrauten Bezugsperson entdecken dürfen und sich damit vertraut machen können¹⁸⁸. Während der Pandemie und besonders während der Lockdowns waren Elementarpädagog:innen und elementarpädagogische Fachkräfte aber auch damit konfrontiert, dass beide Elternteile einer Risikogruppe angehörten oder Urlaubs- und Pflegeurlaubstage bereits verbraucht waren. Hier empfiehlt Rahel Dreyer die Eingewöhnung durch andere, vertraute Bezugspersonen, wie z. B. Großeltern oder deutlich ältere Geschwisterkinder¹⁸⁹. Eine weitere Herausforderung für alle Beteiligten stellt folgende Situation dar: Wenn die Fachkraft selbst krankheitsbedingt länger ausfällt oder quarantänebedingt nicht in die Einrichtung kommen darf, dann beginnt die Eingewöhnungszeit mit einer neuen Bezugsperson von vorne. Aus bindungstheoretischer und wissenschaftlicher Sicht sind folgende Möglichkeiten sinnvoll und zu empfehlen: Eine Eingewöhnung „im Tandem“, ein „Notfall- und Vertretungsplan“, der im Vorfeld von der pädagogischen Leiterin und/oder dem Träger erstellt worden ist und eine „Urlaubs- und Fortbildungssperre“ während der Eingewöhnungszeit¹⁹⁰.

Dreyer empfiehlt, die Wiedereingewöhnungen von Kindern, die bereits eingewöhnt waren, auf Basis eines eigens dafür verfassten Konzepts zu gestalten, damit die Orientierung an die jeweiligen kindlichen Bedürfnisse besser gelingen und umgesetzt werden kann¹⁹¹. Kinder, die somit durch eine besondere Lebenssituation „wieder eingewöhnt“ werden müssen, sollten einen Anspruch auf diese sensible Begleitung haben. Aus der allgemeinen Bindungstheorie¹⁹² und durch eine breit angelegte Forschungsstudie zu Fragen der Eingewöhnung von Kleinst- und Kleinkindern in elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen¹⁹³, ist bekannt, dass für eine sichere Bindung und für eine gelingende Bewältigung eines Eingewöhnungsprozesses angemessene, liebevolle und achtsame Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern, die Einrichtungsqualität, der Lebensstil und die Persönlichkeit der Beteiligten, das kindliche Bindungsverhalten selbst und Verhaltensweisen der jeweiligen Bezugspädagog:innen wesentliche Parameter sind¹⁹⁴.

¹⁸⁸ Vgl. Ebda Dreyer (2020): S. 17.

¹⁸⁹ Vgl. Ebda.

¹⁹⁰ In: ebda., S. 19.

¹⁹¹ In: ebda. S. 26.

¹⁹² Vgl. Brisch (2015): S. 29 ff.

¹⁹³ <https://www.gaimh.org/wissenswertes-reader/wiener-kinderkrippenstudie-wiki-eine-ingewoehnungsphase-von-kleinkindern-in-kinderkrippen.html>

¹⁹⁴ In: Dreyer (2020): S. 8.

2.3.2 Die Bedeutung des Spiels in Zeiten der Pandemie

*Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes
Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.*¹⁹⁵

Gerald Hüther, Neurobiologe und leidenschaftlicher Befürworter des absichtslosen, kindlichen Spiels¹⁹⁶, schreibt über das Spiel und den Zusammenhang mit der kindlichen Gehirnentwicklung:

„[...] wie wichtig die spielerische Erkundung der Welt und die Entdeckung der eigenen Möglichkeiten zur Gestaltung dieser Welt für Kinder sind [...], dass den in unsere hektische und leistungsorientierte Gesellschaft hineinwachsenden Kindern der Raum und die Zeit für die spielerische Selbst- und Welterkundung verloren zu gehen droht. [...] Die Lage ist ernst. Wir sind dabei, die Hirnentwicklung unserer Kinder zu gefährden. [...] wir haben die wichtige Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des kindlichen Gehirns vergessen.“¹⁹⁷

Udo Baer, Autor des Buches *„Corona in der Seele“*¹⁹⁸ und Initiator des Netzwerks Kinderwürde¹⁹⁹, einer Plattform für Erziehungsfragen und -antworten, schreibt im Zusammenhang mit der Pandemie zum Thema kindliches Spiel:

„Das Spiel erfüllte in der Corona-Zeit, wenn es ungezwungen und spontan geschah, die Funktion, von den Folgen der Pandemie abzulenken [...] Kinder, denen in der Corona-Zeit solche *Möglichkeitsräume* geboten wurden, kamen eher unbeschadet durch diese Zeit. Auch Computerspiele, die den Kindern und Jugendlichen Gestaltungs- und Wirksamkeitsräume bieten, taten ihren guten Dienst, besonders, wenn sie diese Spiele gemeinsam spielten [...]“²⁰⁰

Das gemeinsame Spiel, das Spiel allein, die Rollenspiele und alle Formen, die eigene Fantasie und Kreativität ausdrücken zu dürfen um in der eigenen Welt selbstbestimmt, autonom und individuell tätig sein zu können, gehören zu den Formen des Spiels. Spielen bedeutet: sich verbinden, in Verbundenheit sein.

Das kindliche Spiel beinhaltet viele Möglichkeiten, sich selbst zu vergessen und sich zu vertiefen. Es ist eine Form der Hingabe an das Jetzt, ein In-Resonanz-Sein mit der Welt und mit den Dingen oder Materialien²⁰¹. Das kindliche Spiel schenkt Kindern Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und beschützt sie vor kindlichen

¹⁹⁵ Schiller (2016): S. 618.

¹⁹⁶ <https://www.gerald-huether.de/>

¹⁹⁷ Vgl. Hüther (2003): S. 44 ff.

¹⁹⁸ Vgl. Baer (2021).

¹⁹⁹ <https://kinderwuerde-udo-baer.de/>

²⁰⁰ Baer (2021): S. 105 ff.

²⁰¹ In: Felgitsch (2020): S. 25.

Ohnmachtsgefühlen und vor Gefühlen der Hilflosigkeit²⁰². Eine Pandemie ist immer ein fragiles Geschehen: Die Welt wird als unsicher, als brüchig, als verletzlich erlebt²⁰³, die Menschen selbst gehen je nach Biographie, Status und Lebensstil damit in Resonanz. Die Erwachsenen und die Bezugspersonen in der unmittelbaren Welt des Kindes sind selbst herausgefordert, überfordert, fühlen sich unter Umständen ohnmächtig²⁰⁴. Gerald Hüther, Neurobiologe, und Christoph Quarch, Philosoph, schreiben in ihrem Buch *„Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als Funktionieren ist“*²⁰⁵:

„Noch ist es nicht zu spät [...] wir haben ja gesehen, dass sich auch schon vor unserer Zeit Menschen überall auf der Welt, selbst unter katastrophalen Bedingungen, immer wieder solche Inseln geschaffen haben. [...] Die Fähigkeit zu lieben und die Freude am spielerischen Entdecken bringen wir alle schon bei unserer Geburt mit auf die Welt. [...] Alle Kinder brauchen die lebendige Begegnung mit diesen anderen, ihnen wichtigen Personen [...] es geht also um eine Ausweitung der Spielzone: aus den Spielzimmern hinaus in die Welt und aus der Kindheit hinaus in das reife Leben von Erwachsenen.“²⁰⁶

So betrachtet hat das Spiel heilsame und heilende Kräfte und sollte gerade in Zeiten der Pandemie und in Post-Corona-Zeiten eine intensive Renaissance erleben²⁰⁷.

2.3.3 Kindliche Gefühle und ihre Würdigung

*„Mit jedem Jahr, das ich länger lebe, glaube ich, besser zu verstehen, was ein Kind braucht, und fühle, dass die Zukunft dieses Landes [...] davon abhängig ist, ob wir endlich begreifen lernen, welcher Schatz ein Kind ist.“*²⁰⁸

„Emotionen haben [...] eine physiologische Grundlage und enthalten als solche [...] eine energetische Ladung. [...] Emotionale Schwierigkeiten beginnen im Allgemeinen als eine Kombination aus Gedanken und Empfindungen. [...] Die Empfindungen und ihre zugehörigen Emotionen müssen gefühlt, nachgespürt und angepasst werden, ansonsten besteht die Gefahr, dass sie außer Kontrolle geraten. Wut, Hysterie und Schrecken sind Beispiele für Emotionen, die Amok laufen. Der Körper ist einfach außerstande, die Energie zu halten. [...] Eltern, die ihre physiologischen Reaktionen spüren und ein Vorbild für verkörperte Emotionen sind, haben

²⁰² In: Baer (2018): S. 52 ff.

²⁰³ In: Reddemann (2021): S. 11 ff.

²⁰⁴ In: Baer (2021): S. 73.

²⁰⁵ Hüther u. Quarch (2018).

²⁰⁶ Ebda.: S. 165 ff.

²⁰⁷ Vgl. Baer (2021): S. 106.

²⁰⁸ In: Ringel (2010): S. 46.

wahrscheinlich Kinder, deren Verhalten nicht außer Kontrolle ist. [...] Das letzte Jahrzehnt neurologischer Forschung hat uns gelehrt, dass sich Gehirn und Nervensystem eines Kindes nicht in Isolation entwickeln.“²⁰⁹

Hier kommt nun der Aspekt transgenerationaler Weitergabe von Bindungsmustern und Traumata ins Spiel²¹⁰: „So wurde also eines ganz sicher weitergegeben: Die Sehnsucht nach bedingungsloser Liebe, denn diese Sehnsucht teilen sich Kriegsenkel mit -kindern!“²¹¹ Die Coronakrise habe vieles davon an die Oberfläche gespült, schreibt Luise Reddemann: „Insgesamt habe ich den Eindruck, die Pandemie triggert ganz unterschiedliche Anteile und dient somit als vielseitiges Projektionsfeld.“²¹² Kinder seien Resonanzwesen²¹³ und somit auch mit all diesen Stimmungen und der Atmosphäre in Gruppen, Familien und Einrichtungen konfrontiert. „Wenn ein Säugling auf die Welt kommt, muss er keine Verbindungen zu den Eltern herstellen – all dies geschieht schon vorgeburtlich im Bauch der Mutter“, so Udo Baer: „Jeder Blick, jede Berührung, jeder Duft, jeder Klang ist Verbindung.“ Baer spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass dadurch ein „Boden“²¹⁴ entsteht für die „Entwicklung von Begegnung und Resonanz“²¹⁵.

Hans Peter Dürr²¹⁶, Physiker, Essayist und Forscher hat sich im Sinne eines ganzheitlichen Weltbildes²¹⁷ aus Sicht der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit sehr deutlich für ein komplementäres Weltbild und für den Ansatz der Verbundenheit, der Unteilbarkeit des Menschen und der Welt und für ein interdisziplinäres Denken eingesetzt. Er wies in diesem Zusammenhang immer wieder auch auf seine Forschungsergebnisse hin:

„Die Illusion der Trennung führte dazu, dass wir einerseits das Machbare heillos überschätzen und andererseits unterschätzen, was für Möglichkeiten der Teilhabe wir tatsächlich haben. [...] Wirklichkeit ist das, was wirkt und sich dauernd verändert. [...] Die Welt zeigt sich somit als etwas Nicht-Teilbares und Ganzheitliches. Wir müssen sie uns als etwas vorstellen, das man überhaupt nicht zerlegen kann. Denn das Ganze ist weit mehr als seine Teile. Wir müssen als Mensch unsere Fähigkeit schulen, das Ganze anzuschauen. Nur so können wir den Zusammenhang erkennen. Das setzt eine holistische Betrachtungsweise der Welt voraus.“²¹⁸

²⁰⁹ In: Kline u. Levine (2005): S. 152 f.

²¹⁰ Vgl. Reddemann (2015): S. 128.

²¹¹ Ebda. S. 131.

²¹² Reddemann (2021): S. 84.

²¹³ Vgl. Baer u. Koch (2020): S. 29.

²¹⁴ Ebda.: S. 29.

²¹⁵ Ebda.: S. 29.

²¹⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/Hans-Peter_D%C3%BCrr

²¹⁷ Vgl. Hütter u. Spannauer (2018).

²¹⁸ In: Hütter u. Spannauer (2018): S. 19 ff.

Der Individualpsychologe Alfred Adler „interpretiert den Menschen ganzheitlich“²¹⁹ und daher „findet sich in seinen Äußerungen über Erziehung keine Überbetonung des Kognitiven zugunsten des Emotionalen“²²⁰. Tymister schlussfolgert daraus:

„Was erzieherisch also nottut, ist, den Erziehern zu helfen, die Kinder/Jugendlichen in der Ganzheitlichkeit ihrer Persönlichkeit, also mit Verstand und Gefühlen, anzunehmen und ihre Antworten, ihre Beiträge für die Gemeinschaft wahrzunehmen, anzuerkennen und ermutigend rückzumelden.“²²¹

Alice Miller spricht in diesem Zusammenhang davon, dass wir das Kind achten sollen, die kindlichen Rechte respektieren müssen und die Gefühlswelt des Kindes tolerieren sollten. Das beinhaltet auch den Willen, aus der Begegnung mit dem Kind zu lernen, als Erwachsener lernfähig und lebendig zu bleiben.²²² Udo Baer unterstreicht die Idee von der Ganzheitlichkeit des kindlichen Wesens und legt Wert darauf, dass Kinder Resonanzerfahrungen brauchen. Er sieht das auch in seiner therapeutischen Arbeit mit Kindern und Erwachsenen bestätigt. Gefühle wollen gesehen und ausgedrückt werden. Es braucht auch ein Gegenüber, das bereit ist, Gefühle miteinander zu teilen und das bereit ist, gemeinsam unangenehme Gefühle auszuhalten. In solchen Räumen kann der Mensch sich als Ganzes zeigen, ohne fürchten zu müssen, abgelehnt oder missachtet zu werden²²³.

Erwin Ringel beschreibt den hier beschriebenen Vorgang der Verdrängung ausführlich in seinem Buch *„Die ersten Jahre entscheiden“*²²⁴, indem er sich der Entwicklungspsychologie des Kindes widmet und dem Thema Neurotisierung²²⁵ einen großen Raum widmet. Er sieht im Zeitalter der Aufklärung eine „Tendenz“²²⁶, die dazu beigetragen hat, dass der Mensch selbst sich in seinem „Omnipotenzgefühl“²²⁷ – um der „Verdrängung“²²⁸ der menschlichen „Schwächen“²²⁹ Herr zu werden – „zum Maß aller Dinge ausgerufen“ hat. Ringel thematisiert den menschlichen Machbarkeitswahn, der aus Sicht der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit bis heute andauert: „Wir sind dabei, die Grundlage jedes menschlichen Leben-Könnens, die

²¹⁹ In: Tymister (2014): S. 13.

²²⁰ Vgl. Tymister (2014): S. 13.

²²¹ Ebda. S. 14.

²²² Vgl. Miller (2015): S. 122.

²²³ Vgl. Baer (2018): S. 7.

²²⁴ Ringel (2010).

²²⁵ Ebda.: S. 27 ff.

²²⁶ Ebda.: S. 31.

²²⁷ Ringel (2010): S. 31.

²²⁸ Ebda. S. 52.

²²⁹ Ebda. S. 31.

Natur, zu zerstören. Die Technik entwickelt sich vom Diener des Menschen zum Herrn“²³⁰.

Auf individueller Ebene, in Anlehnung an die Aussagen von Udo Baer²³¹, führen die Verdrängung und Leugnung der eigenen Gefühle zur „kindlichen Neurotisierung“²³² und zu einer Schwächung des kindlichen Selbstwertgefühls, zu einem „Minderwertigkeitsgefühl“²³³. Körperliche und emotionale Gewalt sind auch in Zeiten wie diesen in Österreich in manchen Familien an der Tagesordnung²³⁴. In der Studie „Gewalt an Kindern“, die im November 2020 publiziert wurde, wurden Übergriffe und Gewalt an Kindern unter den Rahmenbedingungen der Covid-19-Pandemie befohrt. Es wurde belegt, dass Corona bzw. die pandemischen Maßnahmen zu einer Zunahme an Gewalt geführt haben²³⁵. Die psychische²³⁶ und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen ist weltweit aufgrund von Gewalterfahrungen in Gefahr²³⁷. Kinder sind davon aufgrund ihrer existenziellen Abhängigkeit von Erwachsenen massiv betroffen²³⁸. Der österreichische Literat und Dramatiker Peter Turrini beschreibt einen solchen Prozess der tiefen Selbstentmutigung und des Selbsthasses, der durch entwürdigende, demütigende und gewaltvolle Erfahrungen in der frühen Kindheit ausgelöst wird, in dem autobiografischen Gedichtband „*Ein paar Schritte zurück*“ in folgendem Gedicht:

„Wie lange noch
Werde ich alles hinunterschlucken
Und so tun
Als sei nichts gewesen?

Wie lange noch
Werde ich auf alle eingehen
Und mich selbst mit freundlicher Miene
Vergessen?

Wie lange
Müssen sie mich noch schlagen,

²³⁰ Ringel (2010): S. 31.

²³¹ Vgl. Baer (2018).

²³² Ebda. S. 33.

²³³ Ebda. S. 34 f.

²³⁴ <https://ooe.orf.at/stories/3085573/>

²³⁵ <https://www.gallup.at/de/unternehmen/studien/2021/gewaltfreie-erziehung/>

²³⁶ Während des Verfassens der vorliegenden Masterarbeit mehrten sich auch Publikationen von deutschen und öst. Studien zur steigenden Suizidalität von Kindern und Jugendlichen aufgrund der pandemischen Maßnahmen: vgl. <https://www.naspro.de/dl/Suizidpraevention-Deutschland-2021.pdf>

²³⁷ <https://www.unicef.org/protection/violence-against-children>

²³⁸ Vgl. Gruen (2014): S. 36.

bis dieses lächerliche Grinsen
aus meinem Gesicht fällt?

Wie lange noch
Müssen sie mir ins Gesicht spucken,
bis ich mein wahres
zeige?

Wie lange kann ein Mensch
Sich selbst nicht lieben?
Es ist so schwer die Wahrheit zu sagen,
wenn man gelernt hat, mit der Freundlichkeit
zu überleben.²³⁹

Dr. Paul Plener, Chef der Kinder- und Jugendpsychiatrie der MedUni Wien, empfiehlt Erwachsenen, die mit Kindern und Jugendlichen leben und arbeiten, im Zusammenhang mit der Coronakrise und „der Phase des Wandels“, die wir als Gesellschaft gerade erleben, sich mit ihren eigenen Gefühlen auseinanderzusetzen und diesen nachzuspüren. Auch Erwachsene müssen lernen, ihre Gefühle einzuordnen um sie verstehen und annehmen zu können. So können sie als Bezugspersonen wichtige und elementare Modelle und Vorbilder für ihre Kinder sein, im familiären und im pädagogischen Kontext. Plener spricht davon, dass diese eine Art der psychosozialen Vorsorge ist und Kindern dabei helfen kann, die eigenen Impulse kontrollieren zu lernen²⁴⁰.

Udo Baer schildert nach seinen Erfahrungen als Therapeut folgende kindliche Gefühle im Zusammenhang mit der Pandemie bzw. mit den pandemischen Maßnahmen²⁴¹:

- Ängste im Allgemeinen²⁴², Trennungs- und Verlassenheitsängste, soziale Ängste²⁴³ im Besonderen.
- Einsamkeitsgefühle in Form von depressiven Stimmungen, Unsicherheit, Machtlosigkeit²⁴⁴.
- Kindliche Ohnmachtsgefühle²⁴⁵ beschreibt er wie folgt:

²³⁹ Turrini (2002): S. 11

²⁴⁰ Vgl. Plener (2021): S. 90

²⁴¹ Vgl. Baer (2021): S. 80 ff.

²⁴² Sprenger (2022): S. 186.

²⁴³ Vgl. Plener (2021): S. 45 f.

²⁴⁴ Baer (2021): S. 81.

²⁴⁵ Ebda. S. 81.

„In einer Atmosphäre, die von Unsicherheiten und Ängsten, von Zweifeln und Ohnmachtsgefühlen gezeichnet ist, reagieren viele Säuglinge und jüngere Kinder mit regressiven Symptomen. Sie sehnen sich zurück nach einem Vorher und versuchen, die vergangene Zeit wiederzubeleben. Manchmal lautstark, manchmal leise fordern sie dann Nähe und Zuwendung, wollen mehr kuscheln, möchten mehr gehört und gesehen werden.“²⁴⁶

- Auch Schuldgefühle²⁴⁷ haben sich gezeigt und würden einen schweren Ballast für Heranwachsende darstellen.

Im Zusammenhang damit, dass Kinder und Jugendliche als „Treiber“²⁴⁸ der Pandemie und „Gefährder“²⁴⁹ ihrer Großeltern dargestellt wurden und indem sie schuldig gemacht werden, sei folgende verbale Drohung zitiert:

„Kinder werden sich leicht anstecken, selbst bei Ausgangsbeschränkungen, z. B. bei den Nachbarskindern. Wenn sie dann ihre Eltern anstecken und einer davon qualvoll zu Hause stirbt und sie das Gefühl haben, schuld daran zu sein, weil sie z. B. vergessen haben, sich nach dem Spielen die Hände zu waschen, ist es das Schrecklichste, was ein Kind je erleben kann.“²⁵⁰

Kindliche Gefühle können in diesem Zusammenhang falsch interpretiert oder nicht wahrgenommen werden. Kindliche Gefühle drücken sich mitunter anders aus als Gefühle von Erwachsenen. Bedauerlicherweise haben folgende Gefühle in Zeiten der Pandemie zugenommen und sorgen für eine Überlastung auf den Kinder- und Jugendpsychiatrien, in psychosozialen Beratungszentren und in psychotherapeutischen Praxen.

- Die Sehnsucht nach dem Tod
- Ein Gefühl der Leere und Bedeutungslosigkeit
- Gefühle der Gefühllosigkeit
- Das Gefühl, falsch zu sein: „Mit mir stimmt etwas nicht.“
- Unangenehme Gefühle wie Ärger, Wut, Zorn, Trotz
- Gefühle der Scham
- Sich verraten fühlen, großes Misstrauen verspüren
- Trauer, traurig sein, schwermütig sein

²⁴⁶ In: Baer (2021): S. 81.

²⁴⁷ <https://www.tabletmag.com/sections/news/articles/the-covid-cult-did-lasting-damage-to-our-kids?fbclid=IwAR1pc0cwbcb8xwhmgx1Tetfx-mQ-lbazeWiINqGYjwCHAVWGuWZj7aSqAFuM>

²⁴⁸ <https://wien.orf.at/stories/3112072/>

²⁴⁹ <https://www.diepresse.com/5833314/es-wird-zu-einer-psychischen-pandemie-kommen>

²⁵⁰ <https://fragdenstaat.de/dokumente/4123-wie-wir-covid-19-unter-kontrolle-bekommen/> S. 13.

Wenn Kinder „emotional feststecken“²⁵¹ und „Gefühle verboten“²⁵² werden, fühlen sie sich meist allein mit ihren „gewichtigen Gefühlen“:²⁵³ „In der Einsamkeit verborgen gebliebene Gefühle müssen öffentlich werden können.“²⁵⁴ Kinder können Gefühle, die unerträglich werden, auch „gegen ein anderes“²⁵⁵ umtauschen. So kann sich Trauer in Wut verwandeln: „Die Arme strecken sich nicht erwartungsvoll aus, sondern schlagen zu.“²⁵⁶ Wichtig in diesem Zusammenhang ist also auch, zu erkennen, dass der Anstieg von Mobbing und Gewalt in Kindergärten und/oder Schulen unter Umständen damit zusammenhängen könnte, dass Kinder nicht gelernt haben, ihre eigenen Gefühle zu würdigen und anzuerkennen.²⁵⁷ Auch, weil ihnen erwachsene Bezugspersonen fehlen, die ihnen dabei helfen oder Vorbild sein könnten.²⁵⁸

Bei sehr jungen Kindern kann es vorkommen, dass durch das Schließen von Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen das Gefühl für die eigene Selbstwirksamkeit gesunken ist.²⁵⁹ Das muss nicht für alle Kinder gelten, doch für viele „haben die pandemiebedingten Phasen des Rückzugs aus den sozialen Gruppen besonders starke Konsequenzen.“²⁶⁰

Es gibt sogenannte Basisemotionen²⁶¹. Junge Kinder zeigen laut Ekman weltweit ähnliche Emotionen und Gesichtsausdrücke. Er spricht von fünfzehn basalen Gefühlsregungen²⁶²:

- Glück/Vergnügen
- Ärger/Zorn
- Verachtung
- Zufriedenheit
- Ekel
- Verlegenheit

²⁵¹ In: Baer (2018): S. 115.

²⁵² Ebda.

²⁵³ Ebda.

²⁵⁴ Ebda. S. 116.

²⁵⁵ Ebda. S. 17.

²⁵⁶ Ebda. S. 117.

²⁵⁷ Vgl. Olweus (2020): S. 28.

²⁵⁸ Ebda. S. 125 f.

²⁵⁹ Vgl. Baer (2021): S. 48.

²⁶⁰ In: Baer (2021): S. 48.

²⁶¹ Dehner-Rau u. Reddemann (2019): S. 26.

²⁶² Ebda.

- Aufgeregtheit
- Furcht
- Schuldgefühl
- Stolz auf Erreichtes
- Erleichterung
- Trauer/Kummer
- Befriedigung/Genugtuung
- Sinneslust
- Scham

Basisemotionen zeigen sich bei kleinen Kindern und äußern sich in eindeutigen körperlichen Reaktionen²⁶³. Weil Kinder Resonanzwesen sind und von erwachsenen Bezugspersonen abhängig sind²⁶⁴, verdienen sie es, wenn ihre erwachsenen Bezugspersonen diese kindlichen Gefühle würdigen. Gefühle reichen bis weit in die tiefsten Schichten unserer Emotionsgeschichte hinein und somit auch weit bis in die frühe Kindheit. Dabei geht es um zwischenmenschliche Dynamiken, um Ängste, um Sicherheit oder Unsicherheit, um Nähe und Distanz Erfahrungen, um Gefühle des Verlassen Seins, der Einsamkeit oder der Verbundenheit. Die Pandemie im Besonderen hat vieles beleuchtet, was vorher im Verborgenen lag²⁶⁵.

So drückt die 7jährige Fritzi in einem Interview im Film „Eine andere Zukunft“ aus ihrem persönlichen Erleben und ihrem innersten Empfinden heraus ihre Sehnsüchte aus:

„Also mag ich eigentlich auch gern, dass meiner Familie nix passiert und dass wir dann schön leben können und wenn wir sterben, dann können wir gern sterben. Aber dass wir wenigstens ein schönes Leben dann haben. Das wäre mein größter Wunsch.“²⁶⁶

²⁶³ Dehner-Rau u. Reddemann (2019): S. 27.

²⁶⁴ <https://kinderwuerde-udo-baer.de/category/informationen-hintergrunde/bindung/>

²⁶⁵ Baer (2021): S. 67.

²⁶⁶ Zitat aus dem Film <https://zukunft-kinderrechte.com/>

2.3.4 Kindliche Grundbedürfnisse

*„Eure Begehren sind es,
welche die Gesellschaft geschaffen haben.
Eure Wünsche sind so komplex und widersprüchlich,
dass es kein Wunder ist, wenn auch die Gesellschaft,
die ihr erschafft, komplex und widersprüchlich ist.“²⁶⁷*

Alfred Adler sprach im Zusammenhang von kindlichen Grundbedürfnissen und dem kindlichen Selbstwertgefühl davon, dass sich das Kind einerseits nach Liebe und nach Zugehörigkeit sehnt und andererseits wachsen will, im Sinne eines „Hilf mir, es selbst zu tun“.²⁶⁸ In weiterer Folge gilt es, festzuhalten, dass zu einer sicheren Bindung immer auch der Wunsch nach Ablösung und Selbstbestimmung mit einhergeht. Eine gesunde, kindliche Entwicklung braucht das Erleben von Nähe-Distanz Dynamiken und repräsentiert die *Dialektik von Bezogenheit und Autonomie*²⁶⁹. Das sind auch jene Faktoren, die maßgeblich an der Entwicklung von Resilienz beteiligt sind.²⁷⁰ Selbstwirksamkeitserfahrungen sind ein wesentlicher Faktor, der Kindern dabei hilft, mit widrigen Umständen zurechtzukommen²⁷¹.

Die Grundvoraussetzung für eine gesunde kindliche Entwicklung ist Geborgenheit im Sinne von Urvertrauen: „Autonomie [ist] nur auf Grundlage eines gefestigten Urvertrauens zu gewinnen“²⁷².

Remo Largo schreibt, kindliche Grundbedürfnisse seien menschliche Grundbedürfnisse.²⁷³ Er geht davon aus, dass „sechs Grundbedürfnisse das Leben der Menschen weitestgehend bestimmen“²⁷⁴:

- Körperliche Integrität und damit zusammenhängend die Ernährung, guter Schlaf, sexuelles Verlangen, Gesundheit, Fitness²⁷⁵.
- Geborgenheit und Zuwendung, also die Sehnsucht nach bedingungslosem Angenommensein, Liebe, Bedürfnis nach Körperkontakt²⁷⁶.

²⁶⁷ Largo (2017): zit.n. Nisargadatta Maharaj, S. 210.

²⁶⁸ Tymister (1996): S. 30 ff.

²⁶⁹ Keupp (2012): S. 40.

²⁷⁰ Fröhlich-Gildhoff u. Rönna-Böse (2015): S. 42.

²⁷¹ Ebda.

²⁷² Vgl. Keupp (2012): S. 40.

²⁷³ Vgl. Largo (2017): S. 180 ff.

²⁷⁴ Ebda. S. 185.

²⁷⁵ Ebda. S. 185.

²⁷⁶ Vgl. Ebda: S. 188.

- Soziale Anerkennung und sozialer Status und das Erleben, sich geschätzt, respektiert zu fühlen, nach Geltung und Status streben im Gegensatz dazu, sich ausgegrenzt und abgelehnt oder gemobbt fühlen²⁷⁷.
- Selbstentfaltung im Sinne von sich verwirklichen wollen, lernen, Neugierde, Stolz und Forschungstrieb, Kreativität; im Gegensatz dazu sich desillusioniert fühlen, frustriert fühlen, sich als Versager fühlen²⁷⁸.
- Streben nach Leistung und das legitime Anliegen, etwas erreichen zu wollen, befriedigt sein wollen; Fleiß, Gewinn, Erfolg, Siegen, und im Gegensatz dazu sich überfordert fühlen, scheitern, entmutigt sein und von Burnout oder einer Niederlage betroffen sein;²⁷⁹
- Existenzielle Sicherheit: Lebensunterhalt, Obdach, Besitz, Schutz von Person, Rechtssicherheit, Besitz im Gegensatz dazu sich wehrlos, gefährdet, recht- und machtlos fühlen²⁸⁰.

Laut Largo seien Grundbedürfnisse eine zutiefst individuelle Angelegenheit und von Mensch zu Mensch und bei jedem einzelnen Menschen unterschiedlich ausgebildet²⁸¹: „Unser physisches und psychisches Wohlbefinden – ja, im Grunde unser Überleben – hängt davon ab, ob wir unsere Grundbedürfnisse ausreichend befriedigen können“²⁸². Der innere Bauplan, wie Maria Montessori ihn beschreibt²⁸³ und die individuellen Anlagen und persönlichen Talente eines jeden Einzelnen, sind verantwortlich dafür, dass menschliche Grundbedürfnisse auf der ganzen Welt in ihrer individuellen Ausprägung unterschiedlich und vielfältig sind und jeder Mensch sie auf seine je individuelle Art befriedigen will²⁸⁴.

Im Zuge der pandemischen Maßnahmen und der damit einhergehenden psychischen Belastungen bei Kindern²⁸⁵ wird deutlich, dass ein wesentlicher Teil pädagogischen und kindorientierten Arbeitens sein muss, den Grundbedürfnissen

²⁷⁷ Vgl. Ebda: S. 191.

²⁷⁸ Ebda. S. 194.

²⁷⁹ Ebda. S. 196 f.

²⁸⁰ Ebda. S. 199.

²⁸¹ Vgl. Largo (2017): S. 202.

²⁸² Ebda. S. 206.

²⁸³ Vgl. Montessori (2001).

²⁸⁴ Vgl. Largo (2017): S. 207.

²⁸⁵ Vgl. Plener (2020).

Geborgenheit, Liebe und Zugehörigkeit gerecht zu werden²⁸⁶. Gerade in Zeiten von Digitalisierung, Globalisierung und Technokratisierung, in der sich „immer mehr Menschen [...] nur noch als Rädchen [fühlen]“²⁸⁷, ist es notwendig, dass „Gesellschaft und Wirtschaft den Menschen dienen, indem sie für Rahmenbedingungen sorgen, die es Menschen ermöglichen, ihre Grundbedürfnisse möglichst selbstbestimmt zu befriedigen²⁸⁸. Dies führt zum nächsten Kapitel, in dem sich die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit vor allem mit kindlichen Selbstwirksamkeitserfahrungen, demokratischen Alltagserfahrungen und Empowerment-Strategien im Zusammenhang mit Resilienzförderung auseinandersetzt²⁸⁹.

2.3.4.1 Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit

Menschen brauchen Grunderfahrungen von Freiheit und Selbstbestimmung, von Verbundenheit und Sicherheit, von Einzigartigkeit und von Zugehörigkeit.“²⁹⁰ Genau dieses Spannungsfeld, dieses Balancieren zwischen „Freiheit und Verantwortung“²⁹¹, zwischen „Verbundenheit/Nähe und Distanz“²⁹², ist der Boden, auf dem in den letzten Jahren – seit Beginn der Coronakrise – Pädagogik stattfindet. „Corona ist ein Naturereignis, der Umgang damit nicht“, konstatiert Luise Reddemann²⁹³. Im elementarpädagogischen Alltag können Selbstwirksamkeitserfahrungen²⁹⁴ in Zeiten der Pandemie nur stattfinden, wenn sich elementarpädagogische Fachkräfte bewusst sind, dass das kindliche Recht auf Partizipation nicht der regelgetreuen Umsetzung der pandemischen Maßnahmen untergeordnet werden darf²⁹⁵. Allerdings wurden auch hier die Rechte von Kindern und das angeborene Bedürfnis nach Autonomie verletzt, so Armin Krenz²⁹⁶ in seinem Artikel „Eingeschränkte Lebenswelten“²⁹⁷ von Kleinst- und Kleinkindern in Zeiten der Pandemie:

²⁸⁶ Vgl. Becker u. Fröhlich-Gildhoff (2012): S. 31 ff.

²⁸⁷ In: Largo (2017): S. 211.

²⁸⁸ Vgl. Largo (2017): S. 211.

²⁸⁹ Vgl. Keupp (2012): S. 46.

²⁹⁰ Vgl. Pausch (2017): S. 9.

²⁹¹ In: Reddemann (2021): S. 120.

²⁹² Vgl. ebda.

²⁹³ Ebda. S. 134.

²⁹⁴ Becker & Fröhlich-Gildhoff (2012): S. 35.

²⁹⁵ Vgl. Krenz (2021): <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=988:eingeschraenkte-lebenswelten&catid=336:kita-in-corona-zeiten>

²⁹⁶ <https://www.nifbe.de/component/contact/contact/288?Itemid=5404>

²⁹⁷ <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=988:eingeschraenkte-lebenswelten&catid=336:kita-in-corona-zeiten>

„Alltagsbeispiele, die nachdenklich machen müssen... [es] können keine Lichterfeste, keine Weihnachtsfeiern, kein Laternen-/Martinsumzug und auch keine Sommer- und Herbstfeste stattfinden [...] kein gemeinsames Frühstücksbuffet [...] Darüber hinaus ist es in vielen Kindertageseinrichtungen nur möglich, in Absprache mit den anderen Kita-Gruppen eine vorher festgelegte, mit einem Absperrband gekennzeichnete Außenfläche innerhalb eines bestimmten Zeitfensters zu nutzen und gegenseitige Besuche in andere Kita-Gruppen sind untersagt, womit feste Freundschaften gruppenübergreifend nicht gepflegt werden können [...] Durch diese Maßnahmen wachsen Kinder [...] in einem Umfeld auf, in dem es ihnen [...] immer schwerer gemacht wird, sich selbst nach eigenen, psycho-sozialen Grundbedürfnissen und genetisch in Gang gesetzte Aktionsimpulsen zu entwickeln [...] Dieser sich nach vorne bewegende Rückwärtsgang der Pädagogik ist unter dem Gesichtspunkt einer entwicklungsförderlichen Pädagogik weder fachlich zu verstehen noch gut zu heißen und bedarf daher einer Kehrtwendung hin zum Kind.“²⁹⁸

Ein pädagogischer Rückschritt bzw. Rückfall in zutiefst verschultes Gehabe in europäischen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen, Schulen und Ausbildungseinrichtungen wurde bereits vor dem Ausbruch der Coronapandemie vom Politikwissenschaftler Markus Pausch im Buch *„Demokratie als Revolte“* formuliert:

„Denn all die Institutionen, die Kinder auch in Europa zu durchlaufen haben, weisen deutlich diktatorische Züge auf, lassen Revolte, Widerstand und Skepsis ungern zu und legen somit den Grundstein für ein späteres Erwachsenenleben, in dem Demokratie, weil nicht ausreichend gelernt, auch keine ausreichend stabile Zustimmung erfährt. Die Kinder werden somit in weiten Teilen der Welt nach wie vor nicht in die Lage versetzt, zu reifen Menschen heranzuwachsen. Sie laufen stattdessen immer noch Gefahr, autoritäre Charaktere herauszubilden bzw. jene Seiten verstärkt zu entwickeln, die sich entweder nach Unterwerfung unter eine starke Führungspersönlichkeit oder Idee sehnen oder aber danach, selbst zu UnterdrückterInnen zu werden.“²⁹⁹

Anhand aktueller Fallbeispiele beschreibt Armin Krenz ähnliche Dynamiken und „psycho-soziale Grausamkeiten in kleinen und großen Ausprägungen“³⁰⁰ oder „Diktaturen im Alltag“³⁰¹ gegenüber Kleinst- und Kleinkindern in Krippen, Horten und Kindertagesstätten:

- Exakt festgelegte Stundenpläne, denen sich die Kinder unterordnen müssen³⁰², keine partizipative Pädagogik³⁰³.
- Drohen und Schimpfen: Wenn Kinder nicht aufessen, dürfen sie nicht abgeholt werden.

²⁹⁸ In: Krenz (2021).

²⁹⁹ In: Pausch (2017): S. 139.

³⁰⁰ In: Krenz (2021): <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=988:eingeschraenkte-lebenswelten&catid=336:kita-in-corona-zeiten>

³⁰¹ Vgl. Pausch (2017): S. 129 ff.

³⁰² In: Krenz (2021).

³⁰³ Vgl. Alemzadeh

- In einem Kindergarten wurde ein Tag ohne fahrbaren Untersatz, ohne Roller, ohne Räder und Scooter festgelegt, alle fahrbaren Spielgeräte wurden mit der Begründung, Kinder müssten angeleitet und direktiv den Umgang mit Frustrationen lernen und Belastbarkeit aufbauen in einem Nebenraum eingeschlossen.
- Alle Kinder in einer Gruppe müssen sich zu einem bestimmten Zeitpunkt und für eine bestimmte Zeit zum Schlafen legen, auch, wenn sie nicht müde sind. Sie dürfen nicht miteinander reden. Es gibt einen Wächter, eine „Schlafwache“ (ein älteres Kind) im Raum.³⁰⁴
- Spielaktive Kinder werden immer wieder unterbrochen und zur Teilnahme an Tätigkeiten aufgefordert [...] Dem Spiel wird dort nur eine fachlich untergeordnete Rolle beigemessen³⁰⁵.

Förderung von Selbstwirksamkeit im Sinne einer Resilienzförderung und einer Stärkung des Kindes bedeutet im pädagogischen Alltag konkret für das Kind:³⁰⁶ „Gelegenheiten, aktiv und selbstständig seine Umwelt zu explorieren [...] sich selbst als kompetent und handlungsmächtig zu empfinden“³⁰⁷.

Reddemann schreibt, es gehe grundsätzlich beim Erfahren der eigenen Selbstwirksamkeit auch „um die Möglichkeit guter neuer Erfahrungen“³⁰⁸.

Das „Nein“ darf auch nicht „tabu“ sein³⁰⁹: „Wenn Widerspruch bestraft wird, so handelt es sich um diktatorische Interaktion und Beziehung“³¹⁰.

2.3.4.2 Polarisierung der Aufmerksamkeit

Im Kontext von Selbstwirksamkeitserfahrungen gilt es auch, dem Thema „Polarisierung der Aufmerksamkeit“ oder auch „Montessori-Phänomen“³¹¹ und „im Flow sein“ Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Gedankliche und geistige Freiheit, über die eigene Zeit und über das eigene Handeln selbst bestimmen zu können³¹², bedeutet

³⁰⁴ Vgl. Krenz (2021).

³⁰⁵ Ebda.

³⁰⁶ Vgl. Becker u. Fröhlich-Gildhoff (2012): S. 35.

³⁰⁷ Ebda.

³⁰⁸ In: Reddemann (2021): S. 55.

³⁰⁹ Vgl. Pausch (2017): S. 137 f.

³¹⁰ Ebda. S. 138.

³¹¹ Vgl. Montessori (2001).

³¹² Vgl. Reddemann (2021): S. 121.

auch, dass Kinder lernen sollen, sich selbst vergessen zu können.³¹³ Aus diesen frühen, regelmäßig erlebten Selbstwirksamkeitserfahrungen heraus kann sich auch eine Selbstberuhigungsfähigkeit im Sinne eines gelingenden Stressmanagements ableiten³¹⁴.

Dieses Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit zeigt sich durch die selbstvergessene, spielerisch erforschende Tätigkeit des Kindes mit didaktischen Materialien, Farben und Formen, das völlig versinkt in diese Tätigkeit und sich mit diesem Material zu verbinden scheint. Es ist eine Art von Hingabe, die sich zeigt. Das Mädchen vertieft sich, vergisst sich selbst und verschmilzt mit der Tätigkeit. Montessori beschreibt diesen Prozess als Erscheinung und nimmt das Mädchen anschließend zutiefst entspannt, glücklich und in sich ruhend wahr:

„Die erste Erscheinung, die meine Aufmerksamkeit auf sich zog, zeigte sich bei einem etwa dreijährigen Mädchen. [...] Ich erstaunte, als ich so ein kleines Kind eine Übung wieder und wieder mit tiefem Interesse wiederholen sah. [...] Seit ich zu zählen begonnen hatte, hatte die Kleine ihre Übung zweiundvierzigmal wiederholt. Jetzt hielt sie inne, so als erwachte sie aus einem Traum, und lächelte mit dem Ausdruck eines glücklichen Menschen. Ihre leuchtenden Augen sahen vergnügt in die Runde.“³¹⁵

So gilt in Anbetracht der Tatsache, dass Selbstwirksamkeit, Eigensinn³¹⁶ und Mut zur Revolte³¹⁷ einander für die Entwicklung von Resilienz unabdingbar bedingen³¹⁸, dem Kind aus diesen Gründen große Offenheit und viele Möglichkeiten zukommen zu lassen, um sich selbst zu erproben, um auszuprobieren und um sich mit der Welt, den Dingen und den Mitmenschen auseinandersetzen zu lernen.

Kinder sollen nicht funktionieren müssen. Sie sind keine Maschinen und sie dienen auch nicht der Erfüllung unserer Erwartungen oder irgendwelcher gesellschaftlicher Ansprüche. Kinder sind Kinder mit ihrer je individuellen Art und Weise, sich im Leben zu behaupten, ihren Platz einzunehmen. Sie haben ein Recht darauf, die Welt mit ihren Augen und Ohren erkunden und wahrnehmen zu dürfen³¹⁹.

³¹³ Vgl. Felgitsch (2020): S. 22 f.

³¹⁴ Vgl. Reddemann (2021): S. 57 f.

³¹⁵ In: Montessori (2001): S. 124.

³¹⁶ Vgl. Keupp (2012): S. 47.

³¹⁷ Vgl. Pausch (2017): S. 61 f.

³¹⁸ Vgl. Freyberg, T. (2015): S. 23 ff.

³¹⁹ Vgl. Haug-Schnabel (2015): S. 196.

3 Frühkindliche Bildung in Zeiten der Pandemie

Frühkindliche Bildung und Betreuung schließt immer die angeborene Sehnsucht des Kindes nach Körperkontakt, nach Zuwendung und Teilhabe mit ein. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, bedeutet frühkindliche Bildung in der Coronapandemie, dass das Wohl, die Würde und der Schutz des Kindes an erster Stelle stehen, und eine Form des pädagogischen Alltags mit Abstandsregeln, Maskenpflicht und physischer Distanz nicht möglich ist.³²⁰ „Frühe Eltern-Kind-Interaktion“ in unserer Kultur ist der „Blickkontakt, das Face-to-Face-System, gepaart mit viel Sprache und Ansprache“.³²¹ Gerd Schäfer beschreibt die „Basisausstattung des Anfängergeists“³²² und die Beteiligungs- und Bildungsprozesse der Kleinst- und Kleinkindpädagogik mit folgenden Aspekten:³²³

- Körperliche Bewegung und sinnliche Erfahrung
- Emotionale Bedeutungen
- Kommunikationsfähigkeit
- Mimik lesen und beantworten
- Neugier

Dem Gesicht kommt in diesem vierten Punkt eine besondere Bedeutung zu. Kinder lesen in unserem Gesicht. Sie brauchen die Mimik und Gestik dazu. Es entstehen dabei Muster und Abbilder, die Kinder brauchen, um sich in die Welt einfühlen zu können und um sich ihre Bezugspersonen einfühlen zu können. Sie speichern diese Muster. Je öfter sie diese Muster sehen und wiedererkennen, desto besser und differenzierter können sie diese Gesichter erkennen und erfassen.³²⁴

Alle Teilbereiche der frühkindlichen Bildung- und Betreuung - Bewegung, Körperpflege, Nassbereiche als Erlebnisfelder, Essen, Natur- und Außenräume, Kultur und

³²⁰ Vgl. Stellungnahme der Professor*innen des Studiengangs Erziehung und Bildung in der Kindheit der Alice Salomon Hochschule Berlin zum Lockdown von Kitas und Grundschulen in der Corona Krise (2020): https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Bachelor-Studiengaenge/EBK/Downloads_f%C3%BCr_beide_Studienformen/Stellungnahme_EBK_Professor_innen_ASH_Berlin.pdf

³²¹ In: Keller (2011): S. 50.

³²² In: Schäfer (2014): S. 57.

³²³ Vgl. ebda.

³²⁴ Vgl. ebda. S. 57 f.

Gesellschaft (Miniatelier, gemeinsame Mahlzeiten, Kneten, Backen, Formen)³²⁵ – waren von den pandemischen Maßnahmen betroffen³²⁶. Gemäß einer partizipatorischen Pädagogik braucht es für Kleinst- und Kleinkinder in, während und nach der Pandemie

„[...] starken sozial-emotionalen Halt, [...] starke Vertrauenspersonen, [...] feinfüh-
lige Erzieherinnen und Erzieher [...], Fachkräfte, die verstehen, dass die letzten Mo-
nate für das Kind nicht einfach waren und das kindliche Verhalten dementsprechend
einordnen [...] neue Herausforderungen [...] Aus der Corona-Pandemie sollten wir
vor allem lernen, wie wichtig es ist, flexibel zu sein und auf die Bedürfnisse der Kin-
der individuell einzugehen.“³²⁷

3.1.1 Kinder im Umgang mit dem Virus begleiten

Wie Kinder mit dem Virus bzw. auch mit der „schicksalhaften Herausforderung“³²⁸ Corona umgehen, hängt auch davon ab, wie ihre erwachsenen Bezugspersonen damit umgehen – doch nicht nur. Bedauerlicherweise wurden Kinder instrumentali-
siert und es wurde moralischer Druck ausgeübt, auch von Seiten der Medien. So
musste die ÖGJK³²⁹ wiederholt Falschmeldungen in den Medien korrigieren³³⁰. Die
Medien als vierte Säule der Demokratie leisten einen wesentlichen Beitrag zur Re-
alitätskonstruktion der Gesellschaft³³¹ und tragen zur Stabilisierung während Krisen
bei – oder auch nicht. Auf diese Weise wurden Personen verunsichert, die mit Kin-
dern leben und arbeiten und viele Beteiligte im Kinderbildungs- und Betreuungsbe-
reich entmutigt oder verängstigt. All diese Aspekte sind zu beachten, wenn es heißt:
„Wenn die Erwachsenen einen guten Umgang mit dem Virus haben, dann werden
auch die Kinder keine Probleme haben“³³². Kinder sind Beziehungswesen und sie
gehen im Normalfall im Laufe ihrer Entwicklung zu mehreren Personen mehr oder
weniger tiefe Bindungen ein: zu Geschwistern, Großeltern, Nachbar:innen, Leh-
rer:innen, Kindergärtner:innen, zum/zur Klavierlehrer:in oder zum/zur Schulwart:in.
Je verletzlicher ihre eigenen familiären Beziehungen sind, desto wichtiger sind Be-
zugspersonen im Außen, in familienergänzenden Systemen³³³. Diese Bildungs- und

³²⁵ Vgl. ebda. S. 75 f.

³²⁶ Vgl. Alemzadeh (2020).

³²⁷ <https://www.fruehe-chancen.de/corona/>

³²⁸ In: Reddemann (2021): S. 21.

³²⁹ <https://www.paediatric.at/>

³³⁰ In: Sprenger (2022): S. 153.

³³¹ Vgl. Luhmann (2017): S. 125.

³³² <https://www.derstandard.at/story/2000122246681/psychiaterin-nicht-die-masken-sondern-die-eltern-sind-das-problem>

³³³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff u. Rönnau-Böse (2015): S. 28 ff.

Betreuungseinrichtungen wurden jedoch immer wieder auf unbestimmte Zeit geschlossen. Kinder gehören weder zu den „Treibern der Pandemie“ gehören noch gelten sie als „Superspreader“³³⁴. Sie leiden jedoch aus entwicklungspsychologischer Sicht an dieser „Verknappung der Ressource Beziehung“³³⁵. Diese Fakten wurden wenig bis gar nicht öffentlich thematisiert und auch nicht berücksichtigt. Die Sicht der Kinder, der vulnerabelsten Gruppe, wurde nicht miteinbezogen. Die Pandemie aus Kindersicht und aus der Sicht benachteiligter Bevölkerungsgruppen zählt zur „sozialen Dimension“³³⁶. Auch hier wirkte Corona wie ein Verstärker. Im Umgang mit dem Virus sollte nach wie vor gelten, dass Kinder als Teil der Welt das Recht haben, die Wahrheit zu erfahren. Auch die unangenehmen Wahrheiten sollten auf Augenhöhe mit ihnen besprochen werden. Tod gehört zum Leben. Krankheit gehört zum Leben. Kindern kann die Wahrheit zugemutet werden.

„Natürlich solltest Du mit deinen Kindern über Corona reden! Sie sind ja nicht blöd und merken, dass die Welt Kopf steht! [...] Kinder müssen wissen, was los ist. [...] Dein Kind sucht vielmehr nach einem Signal, dass es in einer stimmigen Welt, in einer stimmigen Geschichte lebt. Also nicht: es besteht keine Gefahr. Sondern: Wir können etwas tun. Und deine Welt, mein kleines Kind, wird weiterlaufen.“³³⁷

3.1.2 Hygienemaßnahmen und Verhältnisprävention

Der deutsche Kinderarzt Dr. Herbert Renz-Polster appellierte bereits zu Beginn der Pandemie am 27. April 2020 in seinem Blog „kinder-verstehen.de“³³⁸ an die Vernunft und setzt sich ein für einen angemessenen Umgang mit dem Virus in Bezug auf Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen im Sinne einer „Verhältnisprävention“³³⁹. Die meisten Kinderärzt:innen, Entwicklungspsycholog:innen, Pädagog:innen und Kindheitsforscher:innen plädierten und plädieren für ein „Augenmaß“ in Kindergärten und Schulen. Herbert Renz-Polster schreibt dazu in seinem Buch *„Alles über Corona. Was du wissen musst, was du tun kannst“*, das bereits am 9. Dezember 2020 in der 6. Auflage erschienen ist:

„Bekannt ist zum Beispiel, dass der Hauptübertragungsweg von SARS-COV-2 die Tröpfcheninfektion und wohl auch die Infektion über Aerosole ist. Die Schmierinfektion spielt dagegen eine untergeordnete Rolle. Das heißt für die Hygiene, dass das Augenmerk vor allem auf gutes Lüften, kleine und konstante Lerngruppen [...] zu

³³⁴ <https://adc.bmj.com/content/archdischild/early/2020/06/03/archdischild-2020-319474.full.pdf>

³³⁵ Vgl. Baer (2021): S. 73 ff.

³³⁶ Vgl. Sprenger (2022): S. 137 ff.

³³⁷ In: Renz-Polster (2020): S. 93 f.

³³⁸ <https://www.kinder-verstehen.de/>

³³⁹ Vgl. Renz-Polster (2020): <https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/blog/corona-zurueck-in-die-kita-oder-nicht/>

richten ist [...]. Eine effektive Hygiene in Innenräumen ist in einem Operationssaal nur mit Einschränkungen und hohem materiellen und personellem Aufwand möglich, in einer Kita aber zum Scheitern verurteilt. Das müssen wir anerkennen. Auch müssen wir uns im Klaren sein, dass eine wirklich effektive Hygiene mit Mundschutz, Abstands- und Kontaktregeln dem Geschäftszweck einer Kita zuwiderläuft – nämlich kleinen Kindern Rückenwind für ihre Entwicklung zu geben.“³⁴⁰

Prof. Dr. Rahel Dreyer findet ebenso klare Worte, was Hygiene- und Abstandsregeln in elementaren Bildungseinrichtungen und in der Kleinst- und Kleinkindpädagogik betreffen: „Die Hygiene- und Abstandsregeln müssen immer in Relation zu den pädagogisch und entwicklungspsychologisch begründeten Bedürfnissen des Kindes umgesetzt werden“³⁴¹. Der Public-Health-Experte und Mediziner Dr. med. Martin Sprenger reflektiert:

„Rückblickend müssen wir uns als Gesellschaft fragen, wie gut wir unsere Kinder und Jugendlichen, die noch ein langes Leben vor sich haben, durch die Pandemie gebracht haben. [...] Die von der Politik beschlossenen Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie bewirkten die größte Krise für Kinder seit der Gründung von UNICEF.“³⁴²

Für sehr junge Kinder fühlen sich zwei Jahre wie eine halbe Ewigkeit an. Wir sprechen seit März 2010 bei einem jetzt 4-jährigen Kind von mehr als der Hälfte seiner Lebenszeit. „Es ist eine Zeit, die unwiederbringlich verloren ist.“³⁴³

Prof. Dr. Anke König leitet an der Universität Vechta den Arbeitsbereich Frühpädagogik. Sie äußert sich im Frühling 2020 in Bezug auf Hygienemaßnahmen in der Kleinst- und Kleinkindpädagogik und regt an, über diese pandemischen Maßnahmen nach- und über sie hinauszudenken. Da Kinder vor allem den Alltag als Lernort brauchen, gilt es, traditionelle Rituale und Routinen diesbezüglich zu hinterfragen und nach neuen Möglichkeiten Ausschau zu halten. Sie empfiehlt, Kindern vor allem Freiräume einzuräumen und sie dahingehend zu begleiten, dass die Wahrung ihrer Autonomie im pädagogischen Alltag möglich ist. Abstandregeln, physische und soziale Distanz sowie Masken seien im Kindesalter und im pädagogischen Alltag von sehr jungen Kindern nicht angebracht³⁴⁴.

³⁴⁰ In: Renz-Polster (2020): S. 17 f.

³⁴¹ Dreyer (2020): <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1766-eingewoehnung-unter-corona-bedingungen>

³⁴² In: Sprenger (2022): S. 145.

³⁴³ Ebda. S. 144.

³⁴⁴ König (24. 5. 2020): <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1702-zur-oeffnung-von-kindertagesstaetten>

Prof. König bezieht sich in ihrem Statement auf „die Opens der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina“³⁴⁵ und kritisiert, dass in deren Überlegungen zum Thema „*Coronavirus-Pandemie – Die Krise nachhaltig überwinden*“ vom 13. April 2020³⁴⁶ die Jüngsten und der elementare Bildungsbereich nicht vorkämen: „Da kleinere Kinder sich nicht an Distanzregeln und Schutzmaßnahmen halten können, gleichzeitig aber die Infektion weitergeben können, sollte der Betrieb in Kindertagesstätten nur sehr eingeschränkt wiederaufgenommen werden.“³⁴⁷

Auch hier beleuchtet die Coronakrise wie ein Brennglas einen weiteren Schwachpunkt im Feld der elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen, nämlich, dass elementarpädagogische Fachkräfte aus ihrer Professionalität heraus auch die Anliegen von Kindern vertreten sollten und es zu ihrem Berufsbild gehört, dass sie den pädagogischen Alltag als Bildungszeit sehen und dies auch nach außen so kommunizieren. Es geht darum, diese Lernkultur sichtbar zu machen. Das wäre ein wichtiger, auch gesellschaftspolitischer und bildungspolitischer Aspekt, dies öffentlich zu kommunizieren und zu vertreten und somit auch die Verantwortlichen zur Mitarbeit zu gewinnen³⁴⁸.

Frühkindliche Bildung bedeutet: Verbindung von Verstand und Gefühl, lernen und denken, spielen und lernen, Alltagswissen erwerben und forschen sowie Bindung vor Beziehung³⁴⁹. Frühkindlich Bildung ist immer ganzheitlich, systemisch und interdisziplinär zu betrachten, wenn sie gelingen soll und wenn Entwicklungsverzögerungen und kindliche Defizite verhindert werden sollen.

3.1.2.1 Kinder und die Maskenfrage

Die Maskenfrage ist wohl eine der vielfach diskutierten Fragen in Bezug auf die pandemischen Maßnahmen³⁵⁰. Das Ziel einer kind- und bindungsorientierten Pädagogik muss sein, etwaige ganzheitliche Schäden zu vermeiden und die psychische

³⁴⁵ <https://www.leopoldina.org/leopoldina-home/> und <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1702-zur-oeffnung-von-kindertagesstaetten>

³⁴⁶ https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_04_13_Coronavirus-Pandemie-Die_Krise_nachhaltig_%C3%BCberwinden_final.pdf

³⁴⁷ Ebda. S. 3.

³⁴⁸ Vgl: Schäfer (2014): 278.

³⁴⁹ Vgl. Schäfer (2014): S. 24 ff.

³⁵⁰ Vgl. Brakemeier (2020).

Gesundheit von kleinen Kindern und Heranwachsenden nicht zu gefährden. Zu Schädigungen und sogenannten „Kollateralschäden“³⁵¹ von Kindern und Jugendlichen gibt es bereits eindeutige Studien, unter anderem im renommierten, wöchentlich erscheinenden englischsprachigen Magazin „Nature“³⁵². Der Kinderarzt Herbert Renz-Polster diskutiert das Thema Kinder und Masken intensiv in seinem Blog³⁵³. Der Mediziner, Psychologe und Psychoneuroimmunologe Christian Schubert³⁵⁴ erläutert das Thema Maske für und im Leben mit Kleinst- bzw. Kleinkindern und weist eindringlich darauf hin, dass Kinder Mimik und Gestik im frühen Kindesalter verstehen und interpretieren lernen. Somit zählen diese Hygienemaßnahmen zu möglichen Entwicklungsgefährdungen im Kleinst- und Kleinkindalter. Beide Mediziner plädieren für eine Verhältnisprävention, für ein gesundes Maß und einen achtsamen Umgang damit. Die nonverbale Kommunikation sei eine intime Form der Kommunikation und brauche das ganze Gesicht: „Momentan ist aber durch den Mund-Nasen-Schutz nur die Augenpartie sichtbar, sodass den Kindern diese sehr tiefgehende Kommunikationsform weitgehend genommen wird“³⁵⁵.

Im Zusammenhang mit den pandemischen Maßnahmen und einer Verhältnisprävention drängen sich viele altbekannte und strukturelle Defizite und Probleme rund um das Thema „Qualitätsentwicklung in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen“³⁵⁶ auf: Gruppengrößen, Betreuer:innen- und Pädagog:innen-Schlüssel, Räumliche Begebenheiten, Einrichtungen ohne Zugang zu oder Möglichkeit für Spielplätze und Außengelände³⁵⁷. All diese Aspekte sind Teil einer pandemischen Betrachtungsweise und einer Verhältnisprävention. Renz-Polster plädiert in diesem Zusammenhang auf das menschliche Maß, auf Hausverstand, Verantwortungsbewusstsein, Verlässlichkeit und Transparenz³⁵⁸. „Trotzdem“, so der Kinderarzt und mehrfache Vater Renz-Polster in seinem Blog, „mache ich mir Sorgen um die Säuglinge. [...] Denn Säuglinge haben ein unglaublich feines Gespür für Gesichter. [...]

³⁵¹ Vgl. Schrappe (2021): S. 96 ff.

³⁵² <https://www.nature.com/articles/d41586-022-00027-4>

³⁵³ <https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/blog/corona-die-maskenpflicht-und-dein-saeugling/>

³⁵⁴ <http://www.christian-schubert.at/>

³⁵⁵ In: Schubert (2021): S. 201.

³⁵⁶ <https://www.herder.de/kindergarten-paedagogik/nachrichten/qualitaet-in-der-fruehkindlichen-bildung-gefaehrdet/> und <https://qualitaet-kindertageseinrichtung.uni-graz.at/de/>

³⁵⁷ <https://www.diepresse.com/6089563/kleinere-gruppen-mehr-personal-verbesserungen-in-kindergaerten-gefordert>

³⁵⁸ <https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/blog/corona-die-maskenpflicht-und-dein-saeugling/>

Bei diesem beständigen Erkundungszug lesen sie unsere emotionalen Spuren und ziehen ihre Schlüsse daraus“³⁵⁹.

Am 14. April 2020 schrieb der österreichische Gesundheitswissenschaftler und Arzt Martin Sprenger³⁶⁰:

„Ich hoffe, dass niemand auf die Idee kommt, in Kindergärten und Volksschulen eine Maskenpflicht zu fordern oder Distanzregeln einzuführen. Ich hoffe auch, dass diese pädagogischen Einrichtungen von jeglichem Testaktionismus verschont bleiben. Dazu verlaufen die Infektionen von Kindern viel zu asymptomatisch. Für alle Beteiligten wäre es deshalb am besten und gesündesten, wenn Kindergärten und Volksschulen unter möglichst normalen Bedingungen ihre Aufgaben erfüllen. Risikopersonen sollten diesen Einrichtungen fernbleiben oder freigestellt werden.“³⁶¹

Auch zum Testen in Krippen, Kindergärten und sämtlichen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen gibt es mittlerweile nationale und internationale fundierte Studien³⁶².

Carola Wunderlich-Knietsch, Fachpädagogin und -autorin zu allen Themen der Entwicklungsbegleitung auf Grundlage der Entwicklungspsychologie, mit den Spezialgebieten Inklusion und Beobachtung als Grundlage pädagogischer Planung³⁶³, schreibt zum Thema „Infektionsschutz und pädagogische Qualität im KiTa-Alltag“, dass „die feste Bezugsgruppe“ im Grunde „keine Infektionsschutzmaßnahme zu Lasten der pädagogischen Qualität verlange“³⁶⁴. Eine fixe Gruppe, in der es wenig bis kaum durchmischte Kontakte gebe, reduziere von vornherein die Möglichkeiten der Transmissionen³⁶⁵. Diese Empfehlung wurde mittlerweile in zahlreichen Studien belegt bzw. bestätigt³⁶⁶.

3.1.2.2 Still-Face-Experiment

Anschaulich präsentiert und untermauert werden diese berechtigten Fragen durch das „Still-Face-Experiment“³⁶⁷ von Edward Tronick³⁶⁸. In diesem Experiment wird

³⁵⁹ <https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/blog/corona-die-maskenpflicht-und-dein-saeugling/>

³⁶⁰ https://de.wikipedia.org/wiki/Martin_Sprenger

³⁶¹ In: Sprenger (2022): S. 143 f.

³⁶² Pandemic Response and Recovery. Cross-party politicians told mass testing of healthy children is “harmful, invasive and unevidenced” <https://appgpandemic.org/news/mass-testing-of-children>

³⁶³ <https://www.nifbe.de/component/contact/contact/443?Itemid=5404>

³⁶⁴ <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=925:infektionsschutz-unpaedagogische-qualitaet-im-kita-alltag&catid=336:kita-in-corona-zeiten>

³⁶⁵ <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/children-and-school-settings-covid-19-transmission-first-update>. Stockholm, 2020

³⁶⁶ <https://www.nature.com/articles/s41591-020-0962-9>

³⁶⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=leHcsFqK7So>

³⁶⁸ https://de.wikipedia.org/wiki/Edward_Tronick

deutlich, dass es fahrlässig und entwicklungsgefährdend aus Sicht von Kleinst- und Kleinkindern wäre, wenn eine durchgängige Maskenpflicht im öffentlichen Raum per Gesetz durchgesetzt würde. Herbert Renz-Polster schreibt dazu:

„Auch der Gebrauch von Masken in den Einrichtungen der frühen Bildung bedarf dringend einer Diskussion! Meine Überzeugung ist die, dass eine entwicklungsförderliche Begleitung und Betreuung [...] das Tragen einer Schutzmaske grundsätzlich in Frage stellt. Wie soll die viel zitierte „Co-Regulation“ denn funktionieren mit nur eingeschränkter emotionaler Resonanz? Wie das Trösten (und das Trösten mit 1,5 Meter Abstand erst recht?). Wie die Sprachförderung? Wie das selbstverlorene Spiel? Wie der Austausch mit anderen Kindern?“³⁶⁹

3.1.2.3 Sprachentwicklung und Masken

Es gibt vieles, das Kinder brauchen, um gemäß aktuellen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen gut und gesund aufzuwachsen. In Bezug auf die Entwicklung von Sprache haben Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen einen wichtigen Stellenwert. In Anbetracht der Tatsache, dass vor allem für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund die Krippe oder der Kindergarten in den ersten Lebensjahren die einzigen Orte sind, an denen Weiterentwicklung von Sprachbildung und -förderung ermöglicht wird³⁷⁰, muss das Tragen von Masken in diesen Einrichtungen der frühen Bildung noch breiter und öffentlichkeitswirksamer besprochen und reflektiert werden³⁷¹. Entwicklungsfördernde Begleitung stellt einen Mund-Nasen-Schutz in Frage und verträgt sich nicht damit, so der Kinderarzt Herbert Renz-Polster: „Die Maskenpflicht für Eltern muss sich an einem menschlichen Maß orientieren. Wenn dein Baby darunter leidet, dass du eine Maske aufhast – runter damit.“³⁷² All die wesentlichen Funktionen, das Bedürfnis nach Bindung, das Getröstet-werden-Wollen, die Co-Regulation, der Forscherdrang, das „Aufeinander-Eingehen und Miteinander-Umgehen-Können“ seien so wesentlich für die Entwicklung des Menschen³⁷³. Es gehe um ein „sich aufeinander einstimmen“ und um einen Austausch von Gefühlen und Empfindungen. Das Kind gewinne „Sicherheit durch personale Bindung“³⁷⁴ und dies erfolge unter anderem auch durch „das Zusammenspiel von

³⁶⁹ <https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/blog/corona-die-maskenpflicht-und-dein-saeugling/>

³⁷⁰ Siehe hier auch : https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Mehrsprachigkeit_Druck.pdf

³⁷¹ <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=966:sprachbildung-in-corona-zeiten&catid=336:kita-in-corona-zeiten>

³⁷² <https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/blog/corona-die-maskenpflicht-und-dein-saeugling/>

³⁷³ Vgl. Haug-Schnabel (2017): S. 58 ff.

³⁷⁴ In: Butzkamm (2008): S. 41.

Körper und Lautsprache“³⁷⁵. Anhand des Beispiels der „seelischen Not hörgeschädigter und noch sprachloser Kinder“ werde das „Zusammenspiel von Körper- und Lautsprache“ deutlich. „Sie können ja zunächst nur abgucken und nachahmen, sind beim Verstehen oft ganz auf das Mienenspiel angewiesen. Wenn man ihnen etwas abschlagen muss, gehört zur verneinenden Geste auch die strenge Miene.“³⁷⁶

Anhand der Experimente von Harry F. Harlow³⁷⁷ schildern die Brüder Wolfgang und Jürgen Butzkamm in ihrem Standardwerk „*Wie Kinder sprechen lernen*“ zur Sprachlichkeit des Menschen³⁷⁸ folgendes Experiment, das oben beschriebene Forschung bekräftigt: Rhesusäffchen wurden ohne Mutter aufgezogen und erhielten sonst alles, was ihren Grundbedürfnissen entsprach, jedoch keine mütterliche Zuwendung im Sinne von Streicheleinheiten und sprachlichem Austausch³⁷⁹:

„Als sie später in die Affengemeinschaft entlassen werden, zeigen sie kein Interesse an anderen, spielen nicht mit, wippen, wie man es auch bei Autisten beobachtet hat [...] kneifen sich immer an derselben Stelle, bis sie bluten [...] kurz: sie erweisen sich als asozial und letztlich lebensuntauglich. [...] Es muss nicht unbedingt eine Mutter da sein; soziale Bedürfnisse können auch durch Geschwister und Spielkumpane befriedigt werden.“³⁸⁰ Der *mütterliche Mensch* ist im Hinblick auf eine gelingende Entwicklung vor allem jemand, der diesem heranwachsenden Menschen liebevoll begegnet und das Kind sich dadurch angenommen fühlt.³⁸¹

Auch anhand von diesem Versuch wird deutlich, wie sehr Säugetiere und in Folge auch menschliche Wesen zwischenmenschliche Interaktion, Resonanz, Beziehung und Zuwendung brauchen. Dazu gehören auch körperliche Nähe, Streicheleinheiten, Hautkontakt und Berührung.

3.1.3 Die Rolle von elementarpädagogischen Fachkräften

Pädagogische Fachkräfte sollten im Rahmen von Fort-, Weiter- und Ausbildung darin unterstützt werden, gängige pädagogische Modelle, Theorien und Konzepte kritisch zu hinterfragen³⁸². Es gehört zu einer wichtigen Fähigkeit, traditionelle Methoden und tradierte pädagogische Konzepte im Kontext von gesellschaftlichen und

³⁷⁵ Vgl. Butzkamm (2008): S. 41.

³⁷⁶ Ebda.

³⁷⁷ <https://www.famouspsychologists.org/harry-harlow/>

³⁷⁸ Vgl. Butzkamm (2008).

³⁷⁹ Vgl. Blum (2010): 178 f.

³⁸⁰ In: Butzkamm (2008): S. 41.

³⁸¹ Vgl. Tymister (2014): S. 14.

³⁸² Vgl. Schäfer (2014): S. 279.

zwischenmenschlichen Prozessen zugunsten der Lernprozesse und der Beziehungsdynamiken zwischen Eltern, Kindern und Fachpersonal vor Ort in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen zu hinterfragen und bei Bedarf auch über Bord zu werfen³⁸³: Es ist wichtig, dass Elementarpädagog:innen ihr eigenes Handeln in Relation sehen zu der jeweiligen Einrichtung bzw. auch zur Ausbildung und zu Fort- und Weiterbildungen. Als pädagogische Fachkräfte sollten diese Frauen und Männer in Ausbildung und im beruflichen Feld Bescheid wissen, wie Stakeholder und Institutionen funktionieren. Organisatorische und rechtliche Abläufe sollten bekannt sein und der Umgang in Bezug auf eigenen Haltungen, Normen und hinsichtlich des eigenen Menschen- und Weltbildes muss regelmäßig reflektiert werden. Denn das Ziel sollte immer das Wohl des Kindes und ein Verständnis für die pädagogischen Zusammenhänge sein: „Dazu müssen Fachkräfte diese institutionellen Strukturen hinsichtlich ihrer pädagogischen Auswirkungen durchschauen, d.h. ihr geheimes Curriculum und ihre sozialen Dynamiken erkennen können.“³⁸⁴

Wozu ist das wichtig? Nicht selten kommt es vor, dass elementarpädagogische Fachkräfte durch diese vielschichtigen Rollenerwartungen das eigentliche Ziel, nämlich das Wohl des Kindes (auch im Sinne eines Wohls der eigenen, jüngeren Anteile³⁸⁵) aus den Augen verlieren. Es wird verstellt, blockiert oder sogar verhindert. In der Ausbildung zur Elementarpädagogin und zum Elementarpädagogen werden im besten Fall biografische Reflexions- und Erinnerungsprozesse angestoßen³⁸⁶, die meistens zu Verunsicherungen führen können. Durch diese Verunsicherungen kommt es, je nach Lebensstil³⁸⁷, zu einer Verstärkung der eigenen inneren Antreiber und negativen Glaubenssätze³⁸⁸. Mit solchen Verunsicherungen oder sogar Erschütterungen geht jeder Mensch auf seine individuelle Art und Weise um: Manche entwerten das System, manche brechen die Schule ab, manche entschließen sich, nicht in diesem Beruf tätig zu sein und all diese persönlichen Entscheidungen tragen letztendlich auch zu einem Personalmangel, zu einer hohen Fluktuation oder zu vermehrten Krankenständen in diesem Berufsfeld bei³⁸⁹, denn

³⁸³ Vgl. Felgitsch (2020): S. 44 f.

³⁸⁴ In: Schäfer (2014): S. 280.

³⁸⁵ Vgl. Reddemann (2021): S. 54.

³⁸⁶ Vgl. Gudjons (2008): S. 26 ff.

³⁸⁷ Vgl. Fuest (2014): S. 47.

³⁸⁸ Vgl. Steiner (2009): S. 42 ff.

³⁸⁹ <https://www.derstandard.at/story/2000106465259/immer-noch-zu-wenige-kindergarten-paedagoginnen>

(unbewusste) Konflikte können auf sehr vielfältige Art und Weise gelöst werden. Die Menschen, die diese Prozesse während der Kindergartenpraxis und Ausbildung begleiten, sind dabei entscheidend. Der Kindheitspädagoge, Forscher, Autor und Pädagog:innen Ausbilder Gerd Schäfer fordert Ausbildungseinheiten, in denen sich die angehenden Pädagog:innen vor allem ausprobieren können, probehandeln dürfen, sich selbst reflektieren lernen und sich selbst innerhalb dieser Handlungsabläufe auch verstehen lernen. Er wünscht sich eine gute Praxisbegleitung für diese jungen Menschen, weg von einem gewohnten, hierarchischen Modell der Anleitung, hin zu einem wertschätzenden Miteinander und zu Begegnungen auf Augenhöhe, um auch die jeweiligen wesentlichen Eigenschaften und Kompetenzen der Auszubildenden würdigen zu können. Dazu braucht es Zeit. Denn diese Art von biographischem Reflektieren und Probandeln erweitert neue Sichtweisen und Blickwinkel, welche wiederum in den jeweiligen Kontext, ins Hier und Jetzt, eingebettet und eingeübt werden wollen. Sie müssen geübt und verfeinert werden dürfen. Das neu Erlernete muss sich auch verfestigen können. Das braucht Zeit und Hinwendung zum Thema³⁹⁰.

Liegt in dieser für junge Pädagog:innen so wichtigen Zeit der Fokus auf Entwicklungs- und Lernprozessen in einem phänomenologischen Sinne³⁹¹ – und nicht so sehr auf dem Funktionieren und automatisierten Abarbeiten von Aufträgen und Vorgaben –, dann besteht eine große Chance, junge Menschen für diesen Beruf nachhaltig und langfristig zu begeistern und dafür zu gewinnen. Aus-, Fort- und Weiterbildung im pädagogischen Feld, im elementarpädagogischen Kontext und in der Krippen- und Kleinstkindpädagogik haben nichts damit zu tun, Theorie in die Praxis zu übertragen. Anwender:innenwissen braucht Reflexion, Supervision und ermutigende Begleitung in Form von Coaching oder Mentoring.

„Ausgangspunkt für professionelles Handeln sind die Erfahrungen, die man gemacht hat, als man selbst erzogen wurde. Diese müssen geklärt und so weiterentwickelt werden, dass sie dem Stand heutigen professionellen Könnens und Wissens entsprechen.“³⁹²

Insofern ist es auch von wesentlicher Bedeutung für die Rollentwicklung von angehenden und bereits tätigen elementarpädagogischen Fachkräften, welche

³⁹⁰ Vgl. Schäfer (2014): S. 260 f.

³⁹¹ Vgl. Laing (2015): S. 13 ff.

³⁹² In: Schäfer (2014): S. 255.

Menschen ihnen im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen als Modelle (Praxislehrer:innen, Didaktiker:innen, Kindergärtner:innen) dienen, wie die Interaktionen zwischen diesen Lehrenden und ihren Schüler:innen ablaufen, und auf Basis welchen Menschenbildes diese zukünftigen Fachkräfte sozialisiert werden sollen. Besonders Augenmerk sollte auch hier dem hidden curriculum³⁹³ zukommen, denn:

„Wenn im Sinne der Ganzheit des Menschen akzeptiert wird, dass jegliches Lernen, wenn es sich in Zukunft handlungssteuernd auswirken und nicht auf reine Wissensweitergabe beschränkt bleiben soll, emotional wie kognitiv vermittelt und abgesichert (Übung) sein muss, dann dürfen [...] die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Berufserzieher curricular und methodisch nicht auf die Erarbeitung und Vermittlung von Wissen über Erziehung und Lehren/ Lernen beschränkt bleiben. Die Lehr-/Lernsituation in der Ausbildung und Fortbildung von Erziehern wirkt in jedem Fall, ganzheitlich gesehen, modellhaft. [...] Das heißt [...] auch die Lehr- und Lernformen, die Methoden und Arbeitsweisen mit den sie begleitenden Gefühlen bleiben als Erfahrungsschatz im Gedächtnis und werden reaktiviert [...]“³⁹⁴

Verunsicherungen und Widerstände gehören grundsätzlich zum Erwachsenwerden dazu. Sie sind weder ein Zeichen dafür, dass die Ausbildung per se schlecht ist, noch sind sie ein Zeichen dafür, dass der junge Mensch für den Beruf der Pädagogik nicht geeignet ist. Im Gegenteil, wer Erik Erikson aufmerksam gelesen hat, weiß, bewältigte Identitätskrisen sind ein wesentlicher Teil einer normalen, gesunden und notwendigen Entwicklung³⁹⁵. Allerdings steht das im Widerspruch zur Idee des flexiblen Menschen im Zeitalter des Neoliberalismus³⁹⁶ und konterkariert den Zwang zur Selbstoptimierung³⁹⁷ und zur Beschleunigung.

3.1.4 Die Rolle der Eltern

Elternschaft ist eine verletzliche Angelegenheit³⁹⁸. So verletzlich, dass das Brennglas Corona die Situation von Familien verschärft hat. Stark beeinträchtigt waren bzw. sind vor allem Familien mit „schwachem sozioökonomischem Status“³⁹⁹. Eltern sind laut Erziehungs- und Bildungspartnerschaftsideal für ihre Kinder Expert:innen. Doch es geht um mehr als das: Eltern sind Teil der Welt des Kindes. Sie benötigen

³⁹³ Vgl. Schäfer (2014): S. 280.

³⁹⁴ In: Tymister (2014): S. 14 f.

³⁹⁵ Vgl. Erikson (1973).

³⁹⁶ Vgl. Sennett (2000).

³⁹⁷ Vgl. Keupp (2019): Das erschöpfte Selbst in der Speed-Gesellschaft – Plädoyer für eine kritische Gesellschaftsdiagnostik, Vortrag bei der ARGE Tagung „Gesellschaft unter Druck – was nun?“ vom 21. – 23. Oktober 2019 in Wien https://www.suchtvorbeugung.net/tagungen/2019/Keupp_Speed-Gesellschaft.pdf

³⁹⁸ Vgl. Felgitsch (2020): S. 112.

³⁹⁹ <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/136301/Kinder-aus-armen-Familien-leiden-staerker-un%20ter-Pandemie>

Begleitung, Unterstützung und vor allem in Zeiten wie diesen, Entlastung und Ermutigung. Das ist gerade in den elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen ein Balanceakt. Denn überall, wo Care-Arbeit, also Fürsorge-Arbeit geleistet wird, kommt es auch zu vielen zwischenmenschlichen Phänomenen, die nicht sofort klar und deutlich erkenn- und benennbar sind. Elternsein ist immer auch verbunden mit Erinnerungen an die eigene Kindheit und an das eigene Aufwachsen. Das erfordert von allem von Seiten der elementarpädagogischen Fachkräfte viel Einfühlungsvermögen und Bereitschaft, zuzuhören. Dazu kommt, dass auch viele Elementarpädagog:innen selbst Mutter oder Vater sind und sie ähnliche Themen beschäftigen, wie jene Eltern, die gerade vor ihnen stehen oder deren Kinder sie begleiten und zu betreuen haben.

3.1.4.1 Mutterschaft in Zeiten der Pandemie

*„Sie hatte gewusst, dass das irgendwann kommen würde.
Das mit dem Weinen.
Aber dass ein elektronisches Formular sie dahin bringen würde.
[...] Wie sollte das nun weitergehen.“⁴⁰⁰*

Muttersein in Zeiten der Pandemie, das bedeutet Homeoffice und -schooling zwischen Absagen von Laternenfesten, Ehekrisen, Pflegezeiten, Krankenständen, Geldsorgen, Quarantäne und Co, Überregulierung und persönlichen Ängsten, häuslicher Gewalt und vertiefenden Beziehungen, übersteigerte Rollenerwartungen und Erschöpfung. Corona hat existenzielle und menschliche Themen wie Verbundenheit und Distanz, Macht und Ohnmacht, Abhängigkeit und Fürsorge sowie die „ethisch-politische Reflexion unserer gesellschaftlichen Verhältnisse“⁴⁰¹ neu aufgeworfen und beleuchtet. Letzten Endes geht es auch um „gerechte Entlohnung von Care-Berufen, um Anerkennung des Wertes von Fürsorgearbeit und um die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen sozialer und pädagogischer Arbeit“⁴⁰².

Bestsellerautorin und Schreibpädagogin Barbara Pachi-Eberhart veröffentlicht bald nach Ausbruch der Coronapandemie ihre Tagebucheinträge vom vierten bis zum

⁴⁰⁰ In: Streeruwitz (2020): S. 21 f.

⁴⁰¹ Vgl. Schlegel (2020): <https://uni-tuebingen.de/de/175821>

⁴⁰² Ebda.

vorletzten Tag des ersten Lockdowns⁴⁰³. Darin berichtet sie, wie sie versucht, den Alltag mit einem Kleinstkind zu bewältigen, inmitten von Homeoffice, Kinderkrippenschließung, schwerkranken Verwandten und ihrem Eheleben. Die Suche nach eigenen Bewältigungsstrukturen, nach Ressourcen, nach Momenten der Verbundenheit⁴⁰⁴ sind eine Möglichkeit, dem Kontrollverlust im Außen und der tiefen Verunsicherung, finanzieller und existentieller Natur, zu begegnen:

„Die finanziellen Auswirkungen von Corona betreffen auch mich. Absagen, Absagen, Verdienstentgang. Wohin mit diesen Informationen? Ich weiß, es geschieht etwas mit mir. Ich spüre es im Bauch, im Herz. [...] Aber es gibt noch Geld am Konto. Noch. Die Gefahr gaukelt unsichtbar durch einen freudvollen Tag. [...] Die Einnahmen bröckeln ab. [...] Erika holt sich zum ersten Mal selbstständig den Topf, während ich telefoniere. Inkubationszeit kommt mir in den Sinn. Ich bin schon betroffen und merke es nicht. Wenigstens ist Geldmangel nicht ansteckend.“⁴⁰⁵

Es melden sich auch Künstlerinnen, Autorinnen und Unternehmerinnen zu Wort und berichten von ihrem Umgang mit der Coronapandemie, ihrer Mutterschaft, der Berufstätigkeit und dem Balanceakt, Beruf und Familien in diesen Zeiten miteinander zu verbinden. Auch die Themen Spaltung und Erschöpfung kommen dabei zur Sprache⁴⁰⁶. Die Pandemie bzw. die pandemischen Maßnahmen⁴⁰⁷ haben weltweit zu einer Verschlechterung sozialer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen geführt: Ungleichheit, Diskriminierung und Unterdrückung haben sich verstärkt, so Amnesty International⁴⁰⁸. Die Krise hat viele Schwachstellen beleuchtet, verändert und gezeigt, was der Mensch braucht, um gesund und glücklich zu sein: Seine Mitmenschen, Gemeinschaft und das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Würde im Rahmen dieser Fürsorge Systeme. Fürsorge-Arbeit gehöre zur Natur des Menschen und sei nicht allein Sache der Frauen⁴⁰⁹, so ist Riane Eisler, US-Wissenschaftlerin und Visionärin⁴¹⁰, überzeugt.

⁴⁰³ Pahl-Eberhart (2020)

⁴⁰⁴ Vgl. Reddemann (2021): S. 51 ff.

⁴⁰⁵ In: Pahl-Eberhart (2020): S. 54.

⁴⁰⁶ <https://www.20min.ch/story/hazel-brugger-fuehlt-sich-innerlich-und-aeusserlich-leer-nun-tritt-sie-kuerzer-868106410526>

⁴⁰⁷ Vgl. Sprenger (2022): S. 137 ff.

⁴⁰⁸ <https://www.zeit.de/politik/ausland/2021-04/amnesty-international-menschenrechte-corona-krise-ungleichheit>

⁴⁰⁹ Vgl. Eisler (2020).

⁴¹⁰ <https://orf.at/stories/3187108/>

3.1.4.2 Vaterschaft in Zeiten der Pandemie

„Wer je seinen Vater weinend ein Versagen eingestehen sah, der wird ihn ein Leben lang nicht verlassen.“⁴¹¹

Ein Rückfall in traditionelle Frauen-Rollen bewirkt natürlich auch eine Veränderung traditioneller väterlicher Rollenbilder. Eine Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung zeigt, dass die coronabedingten Schließungen von Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen einen Rückfall in ein traditionelles Rollenverständnis verstärkt⁴¹².

Vaterschaft beinhaltet ein „Spektrum von Möglichkeiten“ und Väter von heute haben viel mehr Möglichkeiten, dieses Spektrum zu leben: Emotionale, zärtliche und fürsorgliche Väter gelten heutzutage durchaus als „normal“⁴¹³. Der Vater hat aus entwicklungspsychologischer Sicht die gleichen Möglichkeiten wie die Mutter:

„[...] das meint nichts anderes, als dass es über ein inneres Bild einer genügend guten Mutter oder eines genügend guten Vaters verfügt, wie der Psychoanalytiker Donald Winnicott es ausgedrückt hat [...] vertraut es [das Kind] fest darauf, Mutter oder Vater dort wiederzufinden, wo es sie verlassen hat.“⁴¹⁴

Gerade wenn sich in Zeiten von Krisen zeigt, dass es zu einem „Rückgriff auf altergebrachte Rollenvorstellungen“⁴¹⁵ kommt, „zeigt sich eben auch, ob die Gesellschaft den Männern faire Chancen für eine Wahrnehmung einer aktiven Vaterschaft“ einräumt“⁴¹⁶.

Irene Kummer schreibt zur Beziehung von Vätern und Kindern:

„Fürsorglichkeit auszubilden ist eine menschliche Qualität des Bezogenseins, eine Form von Liebe. Auch die Fürsorge, die Babys brauchen, ist miteingeschlossen. Ich halte es für problematisch, hier von Mütterlichkeit zu sprechen, weil damit Väter um ihren eigenen Beitrag gebracht werden.“⁴¹⁷

Im Übrigen ist folgende Untersuchung hinsichtlich der „Berührungssensibilität“ interessant. Die Tastsensibilität soll bei Frauen höher sein als bei Männern, was im

⁴¹¹ Albertz, ehem. Bürgermeister v. Berlin. zit. n. Ringel (2010): S. 155.

⁴¹² https://www.diw.de/de/diw_01.c.823640.de/publikationen/wochenberichte/2021_34_1/kita-_und_schulschliessungen_haben_bei_westdeutschen_vaetern_einstellung_zur_erwerbstaetigkeit_von_muuettern_veraendert.html

⁴¹³ Vgl. Kummer (1993): S. 103.

⁴¹⁴ In: Baer (2021): S. 70.

⁴¹⁵ In: Ahnert (2013): S. 76.

⁴¹⁶ In: ebda.

⁴¹⁷ Kummer (1993): S. 104 f.

Allgemeinen interpretiert wird als „höhere weibliche Sensibilität“. In Untersuchungen wird festgestellt, „dass die Berührungssensibilität allein von der Fingergröße abhängt. Je kleiner ein Finger, umso berührungssensibler ist der dazugehörige Mensch, egal, ob es sich um eine Frau oder einen Mann handelt.“⁴¹⁸

Zum Schluss des Kapitels möchte die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit noch Prof. Ringel⁴¹⁹, dem profunden Kenner der österreichischen Seele, das Wort geben:

„[...] auch in den ersten Jahren kann man die Verantwortung für das glückliche Aufwachsen des Kindes nicht ganz auf die Mutter abwälzen. Im Allgemeinen wird jede Mutter in dieser Periode umso wirksamer sein, je mehr sie sich vom Vater gestützt und unterstützt fühlt [...] Was ist spezifisch männlich und was ist spezifisch weiblich? [...] Ich glaube, die Wahrheit liegt in der Mitte. Einiges ist wohl von der Natur bestimmt, besser gesagt, von der verschiedenen Anatomie [...] Darüber hinaus ist aber vieles, was wir als spezifisch männlich und als spezifisch weiblich betrachten, in Wirklichkeit als Erziehungsprodukt zu werten, und auf diesem Gebiet sollten wir eine andere Einstellung bekommen.“⁴²⁰

3.1.5 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Zeiten von Corona

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft⁴²¹ leben war auch vor der Pandemie ein Prozess, der herausfordernd war und ständigen Veränderungen unterliegt.⁴²² Laut Keller gibt es zwei „unabdingbare Voraussetzungen für den Erfolg“ einer gelingenden Erziehungspartnerschaft⁴²³:

- Die „Anerkennung der Familie als Entwicklungs-/Erziehungs- und Bildungsautorität für das betreffende Kind und
- echtes Interesse an den Vorstellungen der Familie als Grundlage zur Erziehungspartnerschaft [...]“⁴²⁴

Dabei geht es nicht um Familien mit schwierigen sozioökonomischen Bedingungen. Die Menschheit als solche, auch in der westlichen Welt, ist in ihren Grundfesten erschüttert:

⁴¹⁸ Grunwald (2017): S. 143.

⁴¹⁹ <http://www.erwinringel.at/>

⁴²⁰ In: Ringel (2010): S. 154.

⁴²¹ Vgl. Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009): S. 26.

⁴²² Vgl. Keller (2021): S. 110.

⁴²³ In: ebda. S. 110.

⁴²⁴ In: ebda.

„Sie fühlen sich immer weniger geborgen und zunehmend einsam. Ihnen fehlen die emotionale Sicherheit und der soziale Rückhalt, die ihnen die Familie und die Lebensgemeinschaft in der Vergangenheit gegeben haben. Die Menschen leben zwar immer noch in familienähnlichen Strukturen, die aber geschrumpft und instabil geworden sind [...].“⁴²⁵

Das sind die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, in denen elementarpädagogische Fachkräfte von Heute pädagogische Arbeit durchführen sollen und müssen.

3.1.5.1 Mit Eltern in Kontakt bleiben

In Zeiten der Pandemie haben Pädagog:innen und Betreuer:innen Großartiges geleistet. Dabei zeigt sich, wie kreativ, innovativ und individuell die Lösungen und Strategien sind, die angewendet wurden von allen Beteiligten.⁴²⁶ Die Zeit, in der Familien und Kinder von der Schließung der Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen betroffen waren oder sind, war für manche womöglich in der ersten Zeit gute Familienzeit. Allerdings sind berufstätige Eltern nicht entlastet, wenn sie mit ihren Kindern Zeit zu Hause verbringen sollen oder müssen. „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“, so lautet ein afrikanisches Sprichwort und diese Erkenntnis findet sich auch im sogenannten Situationsansatz wieder.⁴²⁷ Auch das ursprüngliche Konzept der Bindungstheorie hat sich im Sinne „multipler Betreuungsnetzwerke“⁴²⁸ weiterentwickelt; die Studie von Bowlby wurde vor allem mit der Brille „städtischer Mittelschichtfamilien“ durchgeführt und die Forschenden haben sich „mit den evolutionären Grundlagen der Entwicklung des Sozialverhaltens nicht befasst, sondern hat Rhesusaffen [...] als Modell für die Beziehungsentwicklung genommen und fälschlicherweise als repräsentativ für alle Primaten betrachtet“.⁴²⁹ Gerade in Zeiten der Pandemie ist „[das Format] Ein Kind – Ein Erwachsener“⁴³⁰ brüchig und störanfällig geworden, betrachtet man die Auswirkungen der pandemischen Maßnahmen auf Familien⁴³¹. „Viele Erwachsene – Viele Kinder [...]

⁴²⁵ In: Largo (2017): S. 415 f.

⁴²⁶ Studienleitungen „Elementarpädagogik/Elementarbildung“ an Österreichs Pädagogischen Hochschulen und Projektteam (Hrsg.), (2020): S. 6 f. https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/Elementarpaedagogik_in_Coronazeiten18042020_final_neu.pdf

⁴²⁷ <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2012-42-jg/11-12-2012/40-jahre-situationsansatz-ein-paedagogisches-konzept-und-seine-wirkungsgeschichte/>

⁴²⁸ In: Keller (2021): S. 76.

⁴²⁹ In: ebda.

⁴³⁰ Ebda.

⁴³¹ https://www.nifbe.de/media/kunena/attachments/43/Coronastudienzusammenfassung_KEA290421.pdf

charakterisierte ein multiples Netzwerk an Verpflichtungen mit fluiden Übergängen zwischen den Personen⁴³² und hat, so die Entwicklungsforscherin und Kleinkindpädagogin Heidi Keller, „eine große Bedeutung in der Geschichte der Menschheit“⁴³³. Dies untermauern auch die Erkenntnisse der Resilienz-Forschung, vor allem die Kauai-Studie⁴³⁴, sowie verbundeneorientierte Kulturen, in denen „Beziehungsgefüge im Zentrum der Definition von sich selbst und den anderen“⁴³⁵ stehen. Aus dieser Haltung heraus wendet sich Elke Alsago, Sozialpädagogin, ehemalige KiTa-Leiterin und Fachberaterin⁴³⁶, an ihre Kolleginnen und Kollegen im Sinne einer „Verbindung zu den Kindern und Familien“ und im Sinne einer „sozialpädagogischen Arbeit in Kitas in Zeiten der Coronapandemie“:

„Inzwischen läuft der Notbetrieb in den Kitas und Ihr entlastet die Mütter und Väter, die [...] ihre Arbeit tun. Doch was ist mit den Kindern, die mit ihren Müttern und Vätern zu Hause sind? [...] Im Spagat zwischen Arbeit [...] und der Betreuung ihrer Kinder sind die Eltern aufs äußerste gefordert. Spielplätze, Tierparks und Schwimmbäder sind geschlossen. Der physische Kontakt zu den Großeltern, der Verwandtschaft und den Freunden soll unterbunden werden. [...] Haltet die Verbindung zu den Kindern und Familien. [...] Es steht zu befürchten, dass wir einige Wochen damit zu tun haben werden. Es ist absehbar, dass die Corona-Pandemie zu gesundheitlichen, finanziellen, aber auch zwischenmenschlichen Krisen in den Familien führen wird. [...] In einer solchen Krise benötigen die Familien professionelle Unterstützung.“⁴³⁷

Im Folgenden sollen einige Empfehlungen bzw. Möglichkeiten, mit Eltern und Familien Kontakt zu halten, aufgelistet werden⁴³⁸:

- Eltern und Kinder von sich aus telefonisch kontaktieren;
- Aktuelle Informationen von Ämtern und Behörden und die wichtigsten Nummern und Adressen griffbereit halten;
- Informationen einholen über Notdienste, Familiennetzwerke, Beratungsstellen, soziale Dienste, von Familienberatungsstellen und von Helfernetzwerken;
- Postkarten, Pakete, individuelle Briefe und Päckchen versenden und sogar persönlich zustellen;

⁴³² In: Keller (2021): S. 76 f.

⁴³³ Ebda. S. 75.

⁴³⁴ Vgl. Werner (1977).

⁴³⁵ In: Keller (2011): S. 17.

⁴³⁶ <https://www.nifbe.de/component/contact/contact/388?Itemid=5404>

⁴³⁷ <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/zuletzt-erstellt?view=item&id=914:haltet-die-verbinding-zu-den-kindern-und-familien&catid=336>

⁴³⁸ Studienleitungen „Elementarpädagogik/Elementarbildung“ an Österreichs Pädagogischen Hochschulen und Projektteam (Hrsg.), (2020): S. 6 f. https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/Elementarpaedagogik_in_Coronazeiten18042020_final_neu.pdf

- Übungsmappen, Unterlagen, Spielanleitungen, Rezepte versenden;
- Regelmäßige Newsletter, persönliche und handgeschriebene Zeilen und Zeichnungen, Ideen für zuhause, E-Mails, Videobotschaften, Videoclips mit Vorschlägen für Experimente für Kinder versenden, YouTube-Kanal erstellen;
- Videokonferenzen via Zoom abhalten, Elterngespräche via Zoom führen;
- Träger:innen und Erhalter:innen stellen eine eigene Webseite mit Links und Ideen zum Downloaden ein;
- Es werden Angebote, sich Materialien auszuborgen, an die Eltern ausgesprochen⁴³⁹.

Allerdings „gingen“ trotz immenser Bemühungen und vieler kreativer Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten „auch Familien verloren“⁴⁴⁰, wie eine großangelegte Studie des Deutschen Jugendinstituts zeigt⁴⁴¹. Es verstärkten sich familiäre Konflikte, häusliche Gewalt⁴⁴² und Gewalt an Kindern, Chaos, Ehekrisen, generationenübergreifende Auseinandersetzungen, vor allem in Haushalten von kinderreichen Familien oder in Mehrgenerationen-Haushalten⁴⁴³.

- Mehr als die Hälfte der Eltern (53 Prozent), bei denen häufig oder sogar sehr häufig ein konfliktreiches Klima herrschte, gaben an, dass ihr Kind nicht gut mit den Veränderungen zurechtgekommen sei.
- Jede fünfte Familie (22 Prozent) berichtete, dass bei ihnen häufig oder sehr häufig ein konfliktreiches beziehungsweise chaotisches Klima herrschte⁴⁴⁴.
- durch die stark eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten und die Schließungen sei es zu großen Herausforderungen und Dilemma-Situationen gekommen.
- Eltern werden auf Abstand gehalten, um die Vorgaben einzuhalten.
- Gespräche finden vielerorts seltener und sehr viel kürzer statt.
- Bring- und Abholsituationen werden weiterhin von vielen Einrichtungen kontaktarm durchgeführt⁴⁴⁵.

⁴³⁹ Ebda.

⁴⁴⁰ Vortrag mit Alemzadeh, M. (2020): Pädagogik unter Corona-Bedingungen – was hat sich verändert? Nifbe 1. 9. 2020 https://youtu.be/J6Yv_r7ahAw

⁴⁴¹ <https://www.dji.de/themen/familie/kindsein-in-zeiten-von-corona-studienergebnisse.html>

⁴⁴² <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/details/36053/>

⁴⁴³ https://www.die-moewe.at/sites/default/files/23335_Pr%C3%A4s_die%20m%C3%B6we_Gewalt%20an%20Kindern.pdf

⁴⁴⁴ <https://www.dji.de/themen/familie/kindsein-in-zeiten-von-corona-studienergebnisse.html>

⁴⁴⁵ Alemzadeh (2020): S. 18 f. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2020/Padagogik_unter_Corona_Bedingungen__Alemzadeh.pdf

3.1.6 Risikofaktoren von Kindern

Risikofaktoren⁴⁴⁶, die sich im Zuge der Pandemie, der pandemischen Maßnahmen und der Coronakrise verstärkt haben bzw. verstärken können, beschreibt Paul Plener⁴⁴⁷ wie folgt:

- Das Aufwachsen in schwierigen ökonomischen Verhältnissen. „Armut macht krank“⁴⁴⁸
- Sexueller Missbrauch, körperliche und psychische Misshandlung
- Mangelnde Zuwendung, soziale Isolation und Ausgrenzung, Einsamkeit
- Steigende elterliche Unsicherheit und Verunsicherung in Erziehungsthemen
- Leistungsdruck in Bezug auf (Schul-)Bildung und Ausbildung
- Digitale Medien, soziale Medien
- Überbehütung im Sinne von: jegliche Widerstände aus dem Weg räumen

3.1.7 Schutzfaktoren von Kindern

Schutzfaktoren⁴⁴⁹ werden in der Resilienzforschung im Zusammenhang mit der Coronapandemie und in Zeiten des Wandels folgendermaßen definiert⁴⁵⁰ und „zeigen sich erst, wenn Krisen oder Belastungen auftreten“⁴⁵¹:

- Widerstände, die bewältigt und überwunden werden können, im Alltag des Kindes und in der Erziehung zulassen.
- Stabile Bezugspersonen sind wichtig: Sie sind eine Ressource für das Kind.
- Positive Erfahrungen ermöglichen und sichtbar machen: Ressourcen stärken und auf das, was gelingt, hinweisen. Fehlerangst überwinden. Probehandeln lassen.
- Das Gefühl, in einer Sache besonders gut zu sein, ermöglichen. Das Kind soll wählen dürfen, was ihm gefällt und worin es gut sein darf.

Im elementaren Kinderbildungs- und Betreuungsbereich

⁴⁴⁶ Vgl. Fröhlich-Gildhoff u. Rönnau-Böse (2015): S. 20 ff.

⁴⁴⁷ In: Plener (2021): S. 24 ff.

⁴⁴⁸ <https://www.volkshilfe.at/was-wir-tun/positionen-projekte/armut-und-kinderarmut/>

⁴⁴⁹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff u. Rönnau-Böse (2015): S. 28 ff.

⁴⁵⁰ Vgl. Plener (2021): S. 96.

⁴⁵¹ In: Fröhlich-Gildhoff u. Rönnau-Böse (2015): S. 32.

- sind einfühlsame, liebevolle und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Herkunftsfamilie, ein vertrauensvolles Umfeld, Sicherheit und Geborgenheit vermittelnde Rollenmodelle, „Ressourcenpersonen“⁴⁵² von wesentlicher Bedeutung.
- braucht es ein emotional warmes, strukturiertes Erziehungsverhalten⁴⁵³.
- Soll eine positive Grundstimmung in der Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung⁴⁵⁴ vorherrschen.
- sollen Fachkräfte bei Konflikten helfen, die Opferrolle zu verlassen⁴⁵⁵.
- braucht es Rollenspiele, Übungen, Spiele zur Empathie und Perspektivenübernahme⁴⁵⁶.
- sollen partizipative Beteiligungsmöglichkeiten angeboten werden, um Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu ermöglichen und damit Verantwortung übernommen werden kann im zwischenmenschlichen Bereich⁴⁵⁷.
- ist wesentlich, Sprachfähigkeit, Lesefähigkeit, Denken (Philosophieren mit Kindern⁴⁵⁸) und Kreativität im Allgemeinen zu fördern⁴⁵⁹ um Selbstwirksamkeitsprozesse erleb- und erfahrbar zu machen.

⁴⁵² In: Fröhlich-Gildhoff u. Rönnau-Böse (2015): S. 31.

⁴⁵³ In: Haug-Schnabel (2015): S. 70.

⁴⁵⁴ In: Frick (2011): S. 166.

⁴⁵⁵ Ebda. S. 167.

⁴⁵⁶ Ebda.

⁴⁵⁷ Ebda. S. 168.

⁴⁵⁸ <https://kinderphilosophie-gesellschaft.uni-graz.at/de/philosophieren-mit-kindern-und-jugendlichen/>

⁴⁵⁹ In: Frick (2011): S. 168.

4 Resilienz in der Pädagogik

Es ist lange bekannt, dass Pädagogik sich daran orientieren sollte, was gelingt: „[...] an den Ressourcen [...] und nicht an den Defiziten“⁴⁶⁰.

„Menschliches Leben heißt: Sich erträglich einrichten für ein kurzes Gastspiel auf einem Staubkorn im Weltall, tätig sein mit Sinn und Verstand, mit Anstand und Würde, mit Witz und Humor, schließlich Abschied nehmen von allem für immer – in der Gewissheit, dass niemand da oben uns zugeschaut hat und bald vergessen sein wird, was gewesen ist.“⁴⁶¹

Neben dem Urvertrauen ins Leben, einer „Bindung, die zum Loslassen ermutigt“⁴⁶² und der Entwicklung von Lebenskohärenz⁴⁶³ geht es auch um Selbstwirksamkeitserfahrungen für Kinder und Jugendliche. Kinder wollen mitreden, wollen es selber tun und brauchen dabei Erwachsene, die bereit sind, sich auf dieses Aushandeln einzulassen⁴⁶⁴, bereits in der frühen Kindheit. Resilienz ist keine Fähigkeit, die trainiert werden kann wie Sportler:innen ihre Muskeln trainieren. Resilienz ist, unter phänomenologischen und psychodynamischen Gesichtspunkten betrachtet, ein höchst individueller und komplexer Prozess, in Organisationen genauso, wie im zwischenmenschlichen privaten Kontext. Die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit will einen kurzen Überblick und einige wenige Impulse geben, um sich dem weiten Feld der Resilienz anzunähern. Die Frage, inwieweit es gelingen kann, eine „resiliente Pädagogik“ zu etablieren, soll handlungsleitend wirken.

4.1 Grundsätze gelingender Pädagogik

Tymister beschreibt in seinem Buch „*Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen*“ die „Grundsätze pädagogischen Handelns“⁴⁶⁵. Er bezieht sich auf den Tiefenpsychologen und Arzt Alfred Adler und auf die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen der Adler’schen Individualpsychologie⁴⁶⁶, sowie auf den Adler Schüler Rudolf Dreikurs⁴⁶⁷.

⁴⁶⁰ In: Freyberg (2015): S. 23.

⁴⁶¹ In: Kahl (2005): S. 84.

⁴⁶² In: Keupp (2012): S. 40.

⁴⁶³ Vgl. Keupp (2012): S. 41. Keupp bezieht sich hier auf das salutogenetische Modell von Aaron Antonovsky und den Begriff „sense of coherence“.

⁴⁶⁴ Vgl. Keupp (2012): S. 44.

⁴⁶⁵ In: Tymister (1996): S. 9.

⁴⁶⁶ Vgl. ebda. S. 12.

⁴⁶⁷ Vgl. ebda. S. 11.

- Für Kinder ist es wichtig, dass sie sich „an eine Sache verlieren“⁴⁶⁸ dürfen und sich selbst vergessen können⁴⁶⁹.
- Kinder wollen sich zugehörig fühlen⁴⁷⁰ und als Individuen gesehen werden⁴⁷¹, wobei dies keinen Widerspruch darstellt, sondern der Dialektik von Bezogenheit und Autonomie⁴⁷² entspricht.
- Kinder wollen teilhaben, gefragt werden und zum gemeinsamen Leben Beiträge leisten⁴⁷³.
- Kinder wollen es selber tun und ernst genommen werden als gleichwertige Partner:innen⁴⁷⁴.
- Kinder müssen wissen, woran sie sind, wie weit sie gehen dürfen und ob sie sich auf ihre erwachsenen Bezugspersonen verlassen können⁴⁷⁵.

Tymister empfiehlt, sich von der Vorstellung, es gäbe eine richtige Version von Erziehung und Erziehung bedeute, man müsse wissen, „wie man es richtig macht“, zu befreien⁴⁷⁶. Dieser Anspruch sei normativ und verhindere einen demokratischen, mitmenschlichen und ressourcenorientierten Blick auf die Probleme, die sich im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen ergäben:

„Ob beispielsweise Kinder im Einzelfall mitentscheiden, wie das gemeinsame Leben zu gestalten ist, wie wir das hier empfohlen haben, oder ob sie den Erwachsenen einfach nur zu gehorchen haben, hängt vor allem von der Übereinstimmung mit dem demokratischen Menschenbild ab, wie das Grundgesetz es voraussetzt und als noch zu erfüllende Aufgabe stellt.“⁴⁷⁷

4.1.1 Empowerment

Im Sinne von Befähigung ist aus Sicht der Verfasserin auch ein Blick auf das Thema Kinderarmut notwendig. „Was schulden wir armen Kindern?“ Diese Frage wird im „Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit“ anlässlich der

⁴⁶⁸ In: Tymister (1996): S. 15.

⁴⁶⁹ <https://www.zist.de/de/veroeffentlichung/taketinar-und-die-kunst-sich-im-loslassen-zu-finden-0>

⁴⁷⁰ Vgl. Tymister (1996): S. 30 ff.

⁴⁷¹ Vgl. ebda. S. 21 ff.

⁴⁷² In: Keupp (2012): S. 40.

⁴⁷³ Vgl. Tymister (1996): S. 33 ff.

⁴⁷⁴ Vgl. ebda. S. 41 f.

⁴⁷⁵ Vgl. ebda. S. 43 ff.

⁴⁷⁶ Vgl. ebda. S. 117.

⁴⁷⁷ In: ebda. S. 117 f.

Coronapandemie gestellt⁴⁷⁸. Und die Frage ist in Anbetracht der Tatsache, dass in den Allgemeinen Gesundheitszielen Österreich unter Ziel 6 ein „Gesundes Aufwachsen für alle Kinder“⁴⁷⁹ definiert ist, höchst bedeutsam⁴⁸⁰. Bedauerlicherweise deutet derzeit viel darauf hin, dass die ausschließlich „medizinisch-virologische Ausrichtung der Corona-Politik in Österreich dem gesunden Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen geschadet hat“⁴⁸¹. Auch im Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit 2021 wird klar dargelegt, dass der salutogenetische Blick, Empowerment, Ressourcenstärkung⁴⁸² und „Hilf mir, es selbst zu tun“⁴⁸³ als Teile einer demokratischen Pädagogik und einer Gesundheitsförderung wesentliche Parameter wären bzw. sind, die zu einer stärkeren Gleichberechtigung auch ärmerer Kinder und Familien beitragen könnten. Kinderarmut kommt in verschiedenen Gestalten. Sie kann sich ausdrücken durch ein geringes Haushaltseinkommen, durch defizitären oder mangelhaften Wohnraum, also sog. Substandard, schlechte Nahrung, minderwertige Kleidung. Doch auch dann, wenn der Staat hilft, und mit materiellen Sozialleistungen kompensieren möchte, wird noch nicht von Befähigungsgerechtigkeit gesprochen. Es geht mehr um eine Art Verteilungsgerechtigkeit und darum, den Menschen dabei zu helfen, sich selbst zu helfen. Eng sind auch die Zusammenhänge von Kinderarmut, armen Kindern und ihrem Gesundheitszustand. Arme Kinder sind häufiger und schwerer krank, anfälliger für Infekte und leiden auch öfter an Entwicklungsverzögerungen und an psychischen Problemen. Während Krisen sind sie die vulnerabelste Bevölkerungsgruppe: „Für diese Befunde gibt es strukturelle Ursachen und Gründe, die auch das Verhalten der Kinder und ihrer Eltern beeinflussen und die unter dem Schlagwort der sozialen Determination von Gesundheit international diskutiert werden.“⁴⁸⁴

Ziel von Pädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe muss laut Heiner Keupp, emeritierter Professor der Sozialpsychologie, sein, die „Angebote und Ressourcen“ so zur Verfügung zu stellen, dass Selbstbestimmung, Autonomie und Identitätsentwicklung

⁴⁷⁸ <https://www.kinderjugendgesundheit.at/die-kinderliga/publikationen/bericht-zur-lage-der-kinder-und-jugendgesundheit-in-osterreich/>

⁴⁷⁹ <https://gesundheitsziele-oesterreich.at/gesund-es-aufwachsen-fuer-kinder-und-jugendliche>

⁴⁸⁰ Vgl. Sprenger (2022): S. 122 f.

⁴⁸¹ Vgl. ebda. S. 124.

⁴⁸² http://ikus.net/texte/keupp_09_pragdis_text.pdf

⁴⁸³ Vgl. Montessori (2001).

⁴⁸⁴ https://www.kinderjugendgesundheit.at/site/assets/files/1237/kinderliga_lagebericht_2021_webversion_klein.pdf S. 24

leb- und erfahrbar werden und somit ein gesundes Aufwachsen von allen Kindern und Jugendlichen möglich ist: „Auf diesem Weg in die Eigenständigkeit sind [...] gelingende Beziehung, Bildung, Befähigung und Beteiligung [...] unverzichtbar sind in der pädagogischen Arbeit.“⁴⁸⁵

Befähigungsgerechtigkeit hat mit dem Bewusstmachen von Ressourcen zu tun und damit, wie Heranwachsende zur Überzeugung gelangen können, dass sie handlungsfähig sind und Selbstwirksamkeit erleben können. Das bedeutet, Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssysteme müssen Kinder und Jugendliche darin unterstützen, handlungsfähig zu sein und handlungsfähig zu bleiben. Es ist eine Form der systematisierten Resilienzförderung und der Ermutigung⁴⁸⁶. Das belegt auch die empirische Forschung von Univ. Prof. Dr. Dr. Christian Schubert, Arzt, Psychologe, medizinischer Psychotherapeut und Psychoneuroimmunologe⁴⁸⁷. Er belegt in seinen Arbeiten die Wechselwirkung zwischen Psyche, Gehirn und Immunsystem und legt in zahlreichen Publikationen, Einzelstudien und anhand konkreter Fallbeispiele sehr eindeutig dar, dass Menschen ganzheitliche Wesen sind und „keine Maschinen“⁴⁸⁸. Eine mechanistische Sicht wie sie auch in der von Schubert sehr stark kritisierten „Maschinenmedizin“ und im Sinne eines reduktionistischen Welt- und Menschenbildes gelebt wird, blockiert Gesundheit aus psychoneuroimmunologischer und ganzheitlicher Perspektive, so Schubert. Armut ist ein massiver Teil von krankmachenden Strukturen. Gesundheitsförderung würde bedeuten, das Unbewusste im Menschen, Gefühle, Empfindungen und Wahrnehmungen nicht mehr auszuklammern und dafür zu sorgen, dass alle Menschen gesundheitsförderliche Ressourcen in Anspruch nehmen dürfen und können und sich somit auch als handlungsfähig und selbstwirksam erleben:

„Ich weiß, dass diese Sicht des Menschen dem vorherrschenden Zeitgeist widerspricht. Wir leben in einer Ära der Macher mit Sprüchen wie: Jeder ist seines Glückes Schmied. Doch das stimmt nur bedingt. Die zahlreichen Studien, die zeigen, wie gesellschaftliche Diskriminierung, kulturelle Veränderungen oder Belastungen in der Arbeitswelt die Psyche des Menschen und in der Folge sein Immunsystem beeinflussen, sprechen hier eine sehr deutliche Sprache.“⁴⁸⁹

⁴⁸⁵ <https://www.sos-kinderdorf.de/portal/paedagogik/fachthemen/befaehigung/kernprozesse>

⁴⁸⁶ Vgl: Keupp (2012): S. 46.

⁴⁸⁷ <http://www.christian-schubert.at/>

⁴⁸⁸ <http://www.christian-schubert.at/kooperationen/>

⁴⁸⁹ In: Schubert (2020): S. 110.

Ein kreatives und sehr ermutigendes, wenn auch ungewöhnliches Beispiel für eine solche Möglichkeit, dieses Anliegen konkret im pädagogischen Alltag umzusetzen, sei hier noch zitiert:

„Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Tuberkulose durch die amerikanischen Großstädte fegte, schlugen zwei Ärzte aus Rhode Island Open Air Unterricht vor. Eine Schule in Provincetown setzte das kurzerhand um, nahm eine Ziegelwand raus, ersetzte sie durch Fenstertüren, die die meiste Zeit über offenstanden und beschulte 25 Kinder. In den Wintermonaten saßen sie in fellgefütterten „Eskimosäcken“, zusätzlich stand in der Mitte des Raums ein Bollerofen. Am Ende des Jahres hatte kein Kind irgendwelche Krankheitssymptome. Quer durch die USA gründeten sich nach dem Modell 65 Open Air Schulen, einige Schulen hielten Unterricht auf dem Flachdach ab, und in New York wurde eine ausrangierte Fähre zur Schule umfunktioniert.“⁴⁹⁰

Der Autor und Journalist Axel Rühle plädiert allerdings in diesem Beitrag nicht dafür, „an allen Schulen dieses Landes Wände rauszubrechen“, sondern kreative, neue Wege zu gehen und thematisiert auch weitere Ideen und Versuche, mit der Pandemie und den hohen Infektionszahlen umzugehen, indem er auch auf die skandinavischen Länder verweist⁴⁹¹. Denn „im Gegensatz zu Deutschland und Österreich haben die skandinavischen Länder immer auf die Verhältnismäßigkeit geachtet, wenn es um Maßnahmen für Kinder- und Jugendliche ging.“⁴⁹²

4.1.2 Das Prinzip Ermutigung

*„Ermutigung ist die Kraft, die das natürliche Wachstumspotenzial in Kindern [...] zur Entwicklung bringen kann. Ermutigung weckt Hoffnung, stärkt die Zuversicht, gibt Sicherheit, fördert Mut, hilft Durststrecken zu überwinden.“*⁴⁹³

In der Erziehung geht es vorwiegend darum, Kindern von Anfang an dabei zu helfen, es selbst zu tun. Situationen in denen Kinder selbstständiges und selbstwirksames Handeln, selbstermutigende Erkenntnisse möglich werden, sind wesentlich und wichtig. Erziehung bedeutet auch, den Mut zum Leben weiterzugeben – und diesen Mut findet ein Kind nur, wenn es geliebt und respektiert wird⁴⁹⁴.

In einer Demokratie geht es darum, selbstbestimmt und eigenständig Entscheidungen treffen zu können. Es geht darum, Eigensinn zu stärken, Kindern zu helfen, zu

⁴⁹⁰ <https://www.sueddeutsche.de/politik/schule-und-corona-offenheit-wagen-1.4977719>

⁴⁹¹ Vgl. ebda.

⁴⁹² Sprenger (2022): S. 155.

⁴⁹³ In: Frick (2011): S. 48.

⁴⁹⁴ Vgl. Tymister (1996): S. 74 f.

ihren eigenen Überzeugungen zu stehen, ohne andere zu verletzen oder jemandem zu schaden. Probleme, Konflikte, Meinungsverschiedenheiten, Gruppenbildung, das alles ist normal. Bei Konflikten soll es nicht darum gehen, wer schuld ist, sondern es geht um Lösungen und darum, was daraus gelernt werden kann.⁴⁹⁵

Einen Überblick darüber, was Ermutigung ist und wie sie wirkt, befindet sich im Buch „*Ermutigende Führung: Für eine Kultur des Wachstums*“:

Ermutigung⁴⁹⁶

- ist zukunftsgerichtet
- bietet Ansporn zum Dranbleiben und Weitermachen
- meint Orientierung am Prozess
- kann bei Null starten/ auf sehr niedrigem Stand aufbauen
- zeigt die Orientierung am aktuellen Bedürfnis des Kindes
- versinnbildlicht Gleichwertigkeit aller am Bildungs- oder Lernprozess Beteiligten
- bedeutet Förderung weiterer Anstrengung und von Bemühen im Sinne von: Leistung macht auch Spaß
- bietet Raum für weitere Entwicklung, weil aus Fehlern gelernt wird⁴⁹⁷.

Ermutigung wird nicht gleichgesetzt mit Lob und bedeutet auch nicht Anerkennung im allgemeinen Sinn. Ermutigung ist keine Technik, sondern eine Haltung. Ermutigung orientiert sich an einem gleichwertigen, demokratischen Menschenbild. „Ermutigung ist alles, was den sozialen Mut eines Menschen stärkt; Entmutigung ist alles, was seinen Mut schwächt.“⁴⁹⁸

4.1.2.1 Die Geschichte vom „kleinen g“

Eine für Kinder sehr ermutigende und für den pädagogischen Alltag hilfreiche Anekdote wird von Alfred Adler, dem Begründer der Individualpsychologie, überliefert:

„Dr. Alfred Adler hielt als Arzt Vorträge, leitete Beratungen und Seminare vor vielen interessierten Studenten, Lehrern und Erziehenden. Einmal kam eine Lehrerin während eines solchen Vortrags auf ihn zugestürmt, in der Hand ein Heft, voller

⁴⁹⁵ Vgl. Tymister (1996): S. 41 ff.

⁴⁹⁶ In: Berner (2015): S. 42.

⁴⁹⁷ Vgl. ebda. S. 42.

⁴⁹⁸ In: Berner (2015): S. 45.

Markierungen mit Rotstift. „Herr Dr. Adler, sehen Sie sich das an! So viele Fehler, dieses Kind wird es wohl nie lernen, was meinen Sie?“ Adler nahm das Heft, begutachtete es eine Weile sehr genau und meinte schließlich: „Mhm... aber hier, dieses kleine „g“, das scheint doch vorzüglich gelungen zu sein, was meinen Sie?“ Das kleine „g“ – das finden wir in jedem Menschen, nicht auf Anhieb, möglicherweise, aber wenn wir genau und achtsam hinsehen!“⁴⁹⁹

Adler galt als Meister der Ermutigung und ihm lagen vor allem Kinder mit herausforderndem Verhalten und Lernschwächen sehr am Herzen⁵⁰⁰. Im übertragenen Sinne bezieht sich diese Metapher des „kleinen g“ darauf, dass pädagogisches professionelles Handeln meint, „offen zu sein für unbekannte und neue Facetten kindlichen Handelns, Denkens und Fühlens“⁵⁰¹. Gerd Schäfer, Bildungswissenschaftler und Professor im Bereich Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit an der Hochschule für Künste in Bremen, wendet sich an Erziehende und Fachkräfte und appelliert an sie, Unsicherheiten aushalten zu lernen. Es sei wichtig, bereit zu sein für Fehler. Sicherheit im Sinne von Allwissenheit und Fehlerlosigkeit gäbe es nicht. Die Intentionen des Kindes sollten sich decken mit den eigenen Intentionen. Die Beziehung sollte symmetrisch sein. Es gehöre dazu, die eigene Unvollkommenheit, die eigene Unsicherheit, das eigene Zweifeln auszuhalten⁵⁰². Es sei sehr entlastend für pädagogische Fachkräfte, wenn sie sich entscheiden würden, diesen lebendigen und bejahenden Weg zu gehen und den Fehler als wesentliches Element zum Gelingen des pädagogischen Alltags zuzulassen⁵⁰³.

4.1.2.2 Ein resilientes Team

Der Verfasserin der Masterthesis ist es ein wichtiges Anliegen, einen praxisorientierten Zugang zu vermitteln. Es geht im Folgenden darum, welche salutogenetischen Ressourcen⁵⁰⁴ pädagogische Fachkräfte im Sinne von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit⁵⁰⁵ für sich selbst aktivieren und sich somit bewusst machen können. Die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit bezieht sich dabei vor allem auf einen für den pädagogischen Alltag mit guter Transfermöglichkeit verbundenen Artikel des Schweizer Individualpsychologen und Dozenten Jürg Frick⁵⁰⁶:

⁴⁹⁹ In: Felgitsch (2020): S. 20.

⁵⁰⁰ Ebda. S. 20.

⁵⁰¹ Vgl: Schäfer (2014): S. 284.

⁵⁰² Ebda. S. 284.

⁵⁰³ Vgl. Felgitsch (2020): S. 43.

⁵⁰⁴ Vgl. Antonovsky (1997).

⁵⁰⁵ Vgl. Antonovsky (1997): S. 20 ff.

⁵⁰⁶ Vgl. Frick (2009): S. 396 ff.

1. *Wer gibt mir Kraft, Mut, Bestätigung, Zuversicht, Unterstützung, Resonanz, Einfühlung, Verständnis und Freude?* Sind das Partner:innen, Freunde, Verwandte, Bekannte, Nachbarn oder unter Umständen auch psychosoziale Berater:innen und Coaches? Begib dich auf die Suche nach Menschen, mit denen du befriedigende, unterstützende und gleichwertige Kontakte leben kannst. Achte auf nährenden Beziehungen in deinem Umfeld. Eine stabile Bezugsperson gibt Kraft.

2. *Wenn es dir schlecht geht, du eine Krise hast oder Hilfe brauchst: Wer kann dir bei belastenden Situationen helfen, wer hört dir zu, wer unterstützt dich?* Sind das Freund:innen, Partner:innen, Familienmitglieder, Arbeitskolleg:innen oder Vorgesetzte? Suchst du professionelle Hilfe auf in Form von Coaching, Beratung oder Supervision? Nimmst du Hilfe in Anspruch über einschlägige Beratungsstellen oder Familienzentren? Geteiltes Leid ist halbes Leid. Wer Unterstützung sucht, ist nicht schwach, sondern mutig, offen für neue Wege.

3. *Was kannst du zu einem „emotional warmen Erziehungsklima“ beitragen?* Solch ein offenes Erziehungs- und Beziehungsverhalten sorgt dafür, dass sich alle Beteiligten in deiner Einrichtung, Gruppe oder Organisation wohl fühlen können.

4. *Wie steht es mit deinen eigenen Vorbildern und Modellen? Sind diese noch stimmig und passend für dein jetziges Leben, für deine aktuellen Bedürfnisse?* Sind es sinnvolle, realistische, ermutigende Modelle, die dich anregen und weiterbringen? Ermutigende, „überzeugende, soziale Modelle“ und „Rollenvorbilder“ helfen dir, dich zu einem „konstruktivem Bewältigungsverhalten“ zu inspirieren.⁵⁰⁷ Zu hohe Ideale jedoch können Stress auslösen und somit entmutigend wirken aufgrund ihrer Unerreichbarkeit.

5. *Fühlst du dich für alle Probleme in deinem unmittelbaren Umfeld verantwortlich?* Wofür fühlst du dich verantwortlich? Wie steht es um deine Fähigkeit, dich zu distanzieren? Humor kann uns dabei helfen, uns von Dingen oder Situationen zu distanzieren, die uns entmutigen und belasten. Humor und ein gutes Selbstwertgefühl stehen in engem Zusammenhang. Offenheit und Gelassenheit sind die Folge.

⁵⁰⁷ In: Keupp (2009): S. 397.

Manchmal müssen wir entscheiden, die Dinge so sein zu lassen, wie sie sind, weil wir sie nicht lösen können. „Wo Menschen sind, sind auch Probleme“⁵⁰⁸: Wer das anerkennen kann, kann viel zu seinem eigenen guten Selbstwertgefühl beitragen.

6. *Wo fühlst du dich mutig und kompetent? Wo kannst du dich gemäß deinen Fähigkeiten gut einbringen (Elternverein, Gemeinde, Öffentlichkeitsarbeit, Organisation von Weiterbildungen für die Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung)?* Wenn deine Kompetenzen und Anlagen zur Geltung kommen und wahrgenommen werden von deinen Mitmenschen, verleiht dir das Mut, den Alltag zu bewältigen. Auch hier gilt es, darauf zu achten, dass du dabei deine eigenen Grenzen der Leistungsfähigkeit nicht überschreitest. „Selbstaufopferung“ ist nicht gemeint.⁵⁰⁹

7. *Wann hast du zum letzten Mal deine persönlichen Ziele überprüft?* Hohe Ansprüche und hohe Ideale verstärken auch die Erwartungshaltung an dich und deine Mitmenschen und belasten somit deine zwischenmenschlichen Beziehungen. Das Bemühen zählt. Das Streben nach Perfektion kann zu hohem Druck erzeugen.

8. *Wer kann dir behilflich sein bei der „Pflege“ deiner wesentlichen Eigenschaften?* Von wem kannst du noch lernen? Bist du bereit, dazu Supervisions- oder Intervisionsgruppen in Anspruch zu nehmen oder fällt es dir schwer, dich in einer Gruppe darüber auszutauschen?⁵¹⁰

9. *„Ich kann etwas bewirken. Ich kann etwas beitragen. Ich bin dem gewachsen. Ich kann das bewältigen.“* – Wo und in welchen Situationen kannst du das von dir behaupten? Günstige Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen⁵¹¹ beugen Gefühlen des Kontrollverlusts, der Ohnmacht und der Wertlosigkeit oder Schuld vor.

10. *Wie sprichst du mit dir selbst?* Positive und wertschätzende innere Dialog sind auch eine Form der wohlwollenden Feedbackkultur dir selbst gegenüber. „Ich mache meine Sache recht gut trotz der momentanen Herausforderungen“ könnte ein

⁵⁰⁸ Ebda. S. 398.

⁵⁰⁹ In: Frick (2009): S. 398.

⁵¹⁰ Ebda. S. 399.

⁵¹¹ Ebda. S. 399.

Satz sein, der dich täglich begleitet. Mache dich auch auf die Spur nach Menschen, die entwertende, innere Dialoge in dir selbst zum Klingen bringen. Meide den Kontakt zu solchen Menschen, wenn das möglich ist, oder machen ihnen klar, dass du nur für „konstruktive Kritik“ zu haben bist.⁵¹²

11. *Richtest du deinen Blick darauf, was dir im Umgang mit Schwierigkeiten hilft?* Wo nimmst du dich selbst als erfolgreich und als aktiv wahr? Welche Menschen tun dir in diesem Zusammenhang gut? Es geht darum, herauszufinden, wer dir beim Entwickeln einer guten Fehlerkultur hilfreich zur Seite steht.

12. *Was weißt du über das Immunsystem deiner Seele⁵¹³?* Wer und was stärkt in dir Sinne und Sinnzusammenhänge in deinem Leben? Fühlst du dich eingebunden in ein Großes Ganzes? Aaron Antonovsky, der Begründer des Kohärenzkonzepts⁵¹⁴ hat herausgefunden, wie wesentlich es ist für unser allgemeines Wohlbefinden ist, wenn wir die Dinge, die uns widerfahren, einordnen können in einen größeren, sinnvollen Zusammenhang, im Sinne einer „Verstehbarkeit“. In diesem Zusammenhang kannst du dich auch auf die Suche nach den Menschen und Erfahrungen machen, die in dir das Urvertrauen⁵¹⁵ stärken.

13. *Hat Hoffnung in deinem Leben einen Stellenwert?* Resiliente Menschen orientieren sich am „Prinzip Hoffnung“ (Ernst Bloch).⁵¹⁶ Es gelingt ihnen immer und immer wieder, „diese Kluft zwischen Realität und Utopie“ im Leben „zu einer Quelle der Kraft und des Handelns“ werden zu lassen.⁵¹⁷

14. *Welche Bücher und fiktive Figuren machen dir Mut und spenden dir Kraft?* Welche Musik, welche Texte und welche Filme tun dir gut? Stärke dich mit der Kraft der Kreativität und Phantasie, die von zahlreichen Künstlerinnen und Künstlern, von Werken aus Musik, Malerei, Bildhauerei, Literatur, Film und Theater ausgehen⁵¹⁸.

⁵¹² Ebda. S. 400.

⁵¹³ <https://www.derstandard.at/story/2000132545431/resilienz-ein-immunsystem-fuer-die-seele>

⁵¹⁴ Vgl. Antonovsky (1997).

⁵¹⁵ In: Zimbardo (2003): S. 460.

⁵¹⁶ In: Frick (2009): S. 402.

⁵¹⁷ In: ebda. S. 402.

⁵¹⁸ In: Frick (2009): S. 403.

15. *Was kannst du tun für deine Selbstentwicklung? Was bereitet dir Freude und Spaß? Wo kannst du dich selbst vergessen, Neues lernen und mit deinen eigenen Begabungen und deiner Kreativität in Kontakt kommen (Volkshochschulkurse, Weiterbildungen, Fernkurse)? Was empfindest du als „Ort der persönlichen Zuwendung und als Bestätigung deiner Person“?*⁵¹⁹

16. *Welche Interessen und Hobbys hast du? In welchen Freizeitbeschäftigungen findest du Freude? Welche sozialen und aktiven Betätigungen in deiner Freizeit tun dir gut und stärken deinen Selbstwert, im Sinne einer „Stütze deiner Identität“?*⁵²⁰

17. *Bist du jemand, der ein „tendenziell positives Menschenbild“⁵²¹ hat? Oder tendierst du dazu, dich vorschnell selbst und andere zu entmutigen, wenn nicht sofort alles auf einmal gelingt? Hier geht es nicht darum, zwanghaft „naiv positives Denken“ zu praktizieren, sondern um eine gesunde Einstellung zum Leben, zu deinen Mitmenschen im Sinne einer lebensbejahenden Einstellung.*

18. *Wie ist deine Einstellung zu dir selbst und zu deiner Arbeit im Hinblick auf Perfektion? Muss alles nach Plan verlaufen oder besitzt du auch eine gewisse Flexibilität und kannst du auch situationselastisch auf Unvorhergesehenes reagieren, ohne dich selbst dafür schlecht zu fühlen, wenn du deine Erwartungen (deine pädagogische Planung) dann nicht umsetzen kannst? Die Kunst der Pädagogik bedeutet vor allem, Unsicherheiten aushalten lernen*⁵²².

In diesem Sinne wird deutlich, wie stark Resilienz mit Faktoren wie Selbstwirksamkeit, Durchsetzungskraft, Teilhabemöglichkeit und Ich-Stärke zusammenhängt⁵²³. Gerade in Zeiten der Pandemie geht es um „Durchhaltevermögen und [...] Unverdorrenheit“ und um die Bereitschaft, die vorhandenen Ressourcen zu erforschen⁵²⁴.

⁵¹⁹ Ebda. S. 403.

⁵²⁰ Vgl. Petzold (1985): S. 180 f.

⁵²¹ In: Frick (2009): S. 404.

⁵²² In: Schäfer (2014): S. 284.

⁵²³ Vgl. Reddemann (2021): S. 55.

⁵²⁴ Ebda. S. 55 f.

4.1.2.3 Die Bedeutung von Beratung, Coaching, Supervision

„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.“⁵²⁵

Das Wissen um die eigene Geschichte und den Zustand der „Kinder in mir“, die sich immer wieder mehr oder weniger deutlich in mein Handeln einschleichen, die Kenntnis und Reflexion der Entstehung meiner Vorlieben, das Wissen um implizite Werturteile und Abneigungen, der eigenen blinden Flecken, persönlicher Ängste und Vermeidungstendenzen – all das hilft pädagogisch tätigen Menschen in der Bewältigung ihres beruflichen Alltags⁵²⁶. In Zeiten der Pandemie können psychosoziale Beratungsformen und Methoden helfen, eigene Bewältigungsmuster bewusst zu machen, Ressourcen zu entdecken und Entlastung und Ermutigung zu erfahren. Trost, Mitgefühl und Verbundenheit im Kontext pandemischer Erfahrungen stärken das Selbstwertgefühl und wirken Gefühlen von Ohnmacht und Kontrollverlust entgegen⁵²⁷.

„Als Supervision werden Beratungskonzepte bezeichnet, die der Aufarbeitung und Reflexion von Berufsrollen und Tätigkeiten in psychosozialen und sozialpädagogischen Handlungsfeldern dienen.“⁵²⁸ Kollegiale Beratung zeigt sich im beruflichen Alltag einerseits als „informelle wie unsystematische Form, als kollegiales Problemgespräch“⁵²⁹ und andererseits auch in einer sehr „strukturierten und formalisierten Form“⁵³⁰. Beide Herangehensweisen ergänzen die bekannten psychosozialen Methoden und dienen

- zur allgemeinen Reflexion im Berufsalltag
- zur Stabilisierung von Erfahrungen
- zur Ergänzung der Praxisanleitung
- zur Einübung von Entscheidungsverhalten
- zur Verminderung von Angschwällen vor neuen Herausforderungen
- zur Förderung von Konfliktbereitschaft⁵³¹

⁵²⁵ In: Frisch (1964): S. 45.

⁵²⁶ In: Gudjons (2008): S. 16 ff.

⁵²⁷ Reddemann (2021): S. 42 ff.

⁵²⁸ In: Sickendiek (2008): S. 113.

⁵²⁹ In: Sickendiek (2008): S. 120.

⁵³⁰ Ebda.

⁵³¹ Ebda. S. 120 f.

Supervision für Elementarpädagog:innen und elementarpädagogische Fachkräfte in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen erfordert eine gewisse „Beratungskompetenz in Organisationen“⁵³². Diese spezielle Form der Beratung kann als wesentliche Säule der Gesundheitsvorbeugung angesehen und gewürdigt werden⁵³³. Sie kann beitragen zu einer Stärkung des systemerhaltenden Aspekts in diesem Bereich und im Sinne von Stress- und Burnout Vorbeugung des Personals. Sie soll allerdings nicht dazu dienen, widrige strukturelle Rahmenbedingungen nicht zu thematisieren und kleinzureden.

4.2 Wie wir in Zukunft leben wollen

*„Aus der Angst heraus können wir nicht leben.
Wir werden neue Wege des Miteinander finden;
wir brauchen außergewöhnliche Weite
und außergewöhnlichen Mut. [...]
Wir werden selbst erstaunt sein, was alles möglich ist,
wenn wir aus dem Geist der Liebe heraus handeln und leben.
Hoffentlich.“⁵³⁴*

Eine detaillierte Beschreibung der folgenden Konzepte im Hinblick auf miteinander leben würde den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit sprengen. Es soll ein Überblick über partnerschaftliche, gleichwertige und demokratische Modelle gegeben werden im Sinne von Inspirationen und Impulsen für die Leserinnen und Leser. In Zeiten wie diesen scheint es der Verfasserin sehr wichtig, ermutigende Ausblicke und Hoffnung zu vermitteln. Menschsein, so der bekannte Kindheitsforscher und Pädiater, Arzt und Autor zahlreicher Bücher, Remo Largo⁵³⁵, bedeutet vor allem auch, die eigene Individualität zu leben⁵³⁶ und so postuliert er in seinem Buch „*Das passende Leben*“: „Jedes Kind will lernen, aber auf seine Weise.“⁵³⁷

⁵³² In: Reichel (2012): S. 44.

⁵³³ Vgl. Ebda: S. 47.

⁵³⁴ In: Sedmak (2020): S. 159.

⁵³⁵ <https://www.remo-largo.ch/>

⁵³⁶ Vgl. Largo (2017): S. 135.

⁵³⁷ Ebda. S. 157.

4.2.1 Das „Babuschka Prinzip“

In den pädagogischen und psychosozialen Überlegungen von Iréne Kummer, Schweizer Lehranalytikerin, Psychotherapeutin und Individualpsychologin⁵³⁸, geht es vor allem darum, die Idee von menschlichen Verbundenheitsbedürfnissen und dem Streben nach Autonomie nicht in einem Entweder-Oder zu betrachten sondern die Lösungen für zwischenmenschliche und gesellschaftliche Herausforderungen in einem „Und“ zu sehen, so auch der Untertitel zum gleichnamigen Buch „Das Babuschka-Prinzip: Individualität und Verbundenheit von Eltern und Kindern“.⁵³⁹ Sie sieht heilsame und förderliche Beziehungen vor allem in einem gesamtgesellschaftlichen und transgenerationalen Dialog⁵⁴⁰. Als Symbol für eine solche Zwiebel-schalendynamik und für diese „verschiedenen gelebten Schichten“ zieht sie die Figur der aus Holz gefertigten, eiförmigen Puppe Babuschka⁵⁴¹ heran:

„Ja,[...] unsere gegenwärtige Gestalt enthält Figur um Figur, die bisher in sie einverleibten Schichten [...]Das Babuschka Prinzip steht auch für die wechselnden Schichten aller Personen, die an der Erziehung beteiligt sind und vom Kind aufgenommen werden.[...] Dieser stete Wandlungsprozess ermöglicht es vielleicht, der nächsten Generation jene Hilfe zu schenken, die ihr die Chance gibt, in unserer Welt zu bestehen und Sorge für sie zu tragen [...]“⁵⁴²

Auch ihre Herangehensweise ist somit eine verbundenheitsorientierte, die aber auch den Wunsch der Individuen nach Autonomie, Selbstbestimmung und Individualität respektiert. Kummer setzt sich in ihren Überlegungen sehr intensiv mit dem Begriff Familie⁵⁴³ auseinander und mit der westlichen Gesellschaft mit all ihren „Angeboten und Gefährdungen“⁵⁴⁴:

„Dahinter erscheinen andere Lebensrealitäten, die Schicksale von Völkern zwischen der sich immer mehr herausbildenden globalen Einheitsgesellschaft mit ihrer Zerstörung von natürlichen Lebensgrundlagen und dem erneuten Aufkommen von Nationalismus und Rassismus, welche zu riesigen Fluchtbewegungen führen. Ein großer Teil der Menschheit ist auf irgendeine Weise entwurzelt worden. [...] So ist auch unser elterlicher Dialog davon umfasst und verweist uns auf eine Ethik, in der es um die Frage geht, ob wir als einzelne und als Mit-Menschen imstande sind, Leben zu fördern, für es Sorge zu tragen und die nächste Generation in ihrem Werden zu unterstützen und zu begleiten.“⁵⁴⁵

⁵³⁸ <http://www.irenekummer.ch/>

⁵³⁹ Vgl. Kummer (1993).

⁵⁴⁰ Ebda. S. 11.

⁵⁴¹ <https://de.wikipedia.org/wiki/Babuschka>

⁵⁴² Kummer (1993): S. 11 f.

⁵⁴³ Vgl. Kummer (1993): S. 12. Der Begriff Familie beschreibt hier die Lebensgemeinschaft mindestens eines Elternteils mit einem oder mehreren Kindern. Obwohl auch abwesende Eltern-Personen mit zur Familie gehören und ihr Fehlen ins Gewicht fällt, ist damit keine Wertung verbunden.

⁵⁴⁴ Ebda., S. 13.

⁵⁴⁵ Ebda.

Kummer bezieht sich auf das Konzept der Individualpsychologie von Alfred Adler und seiner Idee vom Gemeinschaftsgefühl⁵⁴⁶. Sie beschreibt beide Menschen- und Weltbilder als „umfassende Sicht des Menschlichen, die der Verantwortung für Leben förderndes Sein und Handeln verpflichtet ist“⁵⁴⁷.

4.2.2 Das partnerschaftliche Prinzip

Riane Eisler versucht in einem ihrer Standardwerke die Prinzipien gleichwertigen beziehungsweise partnerschaftlichen Miteinanders und partnerschaftlicher Bildung sehr differenziert und unter Einbeziehung historischer und geschichtlicher Erkenntnisse und Geschehnisse herauszuarbeiten. Sie meint, es sei für die meisten Menschen eine absurde Vorstellung, dass es auch andere Systeme geben könne außer jenem, in dem wir alle sozialisiert wurden: in einem hierarchischen System, der „Androkratie und Gylanie“⁵⁴⁸ als einzige alternative Evolutionsmodelle für die Organisation menschlicher Sozialordnungen.“ Sie verweist darauf, dass Menschen zeit ihres Lebens und im Verlauf der Menschheitsgeschichte den „Kurs“ der „eigenen Evolution von Anfang an aktiv mitgestaltet“ haben und nennt im gleichen Atemzug auch die „Erfindung von Werkzeugen“, die „sowohl Ursache als auch Ergebnis des aufrechten Gangs“ war, „der die Hände befreite und ihnen somit die Möglichkeit zur Herstellung immer ausgefeilterer Technologien eröffnete“⁵⁴⁹. Eisler wendet sich dann auch sehr konkret in ihrem Nachfolgewerk „Die Kinder von morgen“ an alle Menschen, die mit Kindern leben und arbeiten, formuliert darin die Grundlagen partnerschaftlicher Bildung aus Ihrer Sicht und lädt ein, „Bildung neu zu fokussieren“ und „in einen neuen Rahmen zu stellen“. Sie kritisiert, dass Kinder von klein auf ein „falsches Bild“ von Menschsein erhalten und wendet sich in dieser Kritik im Besonderen an Medienverantwortliche und an die Verantwortlichen im Bildungsbereich, an Schulen aber auch an Eltern und an die Miterzieher:innen. Sie thematisiert die allgegenwärtige Gewalt in den Massenmedien, die Bilder von Krisen und Kriegen,

⁵⁴⁶ Vgl. Wörterbuch der Individualpsychologie (1995): S. 185 ff.

⁵⁴⁷ Ebd., S. 14.

⁵⁴⁸ *Gylanie* ist ein Wort, das in den Schriften von Riane Eisler und in Matriarchatstheorien folgendermaßen definiert wird: *gy* für griech. *gyne* Frau und *an* für griech. *ana* Mann. Der Buchstabe *l* steht für die Lösung unserer Probleme durch die Befreiung beider Menschheitshälften von einer androkratischen Herrschaftsstruktur und von stereotypen Rollenzuschreibungen. Das Wort wird in diesem Zusammenhang auch synonym verwendet für partnerschaftliche Gemeinschaft.

⁵⁴⁹ In: Eisler (2005): S. 59 ff.

entwürdigende Begriffe und die Art der politischen Berichterstattung, in der es nur ums Gewinnen und ums Verlieren geht, um Macht und Ohnmacht, um Kontrolle und Gewaltausübung. Sie hinterfragt auch die Art und Weise, wie Kinder Geschichte lernen und welche Texte sie lesen müssen um als gebildet zu gelten.

„Im Geschichtsunterricht werden Schlachten und Kriege – mit anderen Worten Gewalt – in den Vordergrund gestellt. [...] Diese Art von Bildung produziert Menschen, die für die Dominanz und Kontrolle empfänglich sind.“⁵⁵⁰

In diesem Sinne wendet sich Riane Eisler an all jene, die sich „eine Zukunft in Partnerschaft“ wünschen und betrachtet diesen Wunsch und seine Umsetzung als „evolutionären Durchbruch“⁵⁵¹. Wichtig ist aus Sicht der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit, zu betonen, dass, so Eisler, „Das Problem [...] nicht im männlichen Geschlecht als solchem [liegt], sondern in der Art und Weise, wie Männer und Frauen in einem dominatorischen System sozialisiert werden“⁵⁵². Sie ist überzeugt, dass durch Evolution nicht vorherbestimmt ist und dass durch Reflektieren der eigenen Denkweisen zu einem „neuen Realitätsverständnis“ kommen würde⁵⁵³.

4.2.3 Das Gemeinschaftsgefühl

„Für Adler ist die gezielte Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls eine Menschheitsfrage, die in der frühen Kindheit beginnt.“⁵⁵⁴

Alfred Adler, der Begründer der Individualpsychologie, stellt die Idee des Gemeinschaftsgefühls in den Mittelpunkt seiner Ausführungen, die Aktualität beweisen. Das Gemeinschaftsgefühl bedeutet für ihn die Basis aller Überlegungen⁵⁵⁵:

„In unserem Sinne einen Menschen schauen und erkennen heißt: ihn den Verirrungen seines wunden, aufgepeitschten, aber ohnmächtigen Gottähnlichkeitsstreben entreißen und der unerschütterlichen Logik des menschlichen Zusammenlebens geneigt machen, dem *Gemeinschaftsgefühl*.“⁵⁵⁶ Im Folgenden befindet sich eine zusammenfassende Übersicht, was Gemeinschaftsgefühl aus individualpsychologischer Sicht bedeutet.⁵⁵⁷

⁵⁵⁰ Ebda. S. 61.

⁵⁵¹ In: Eisler (2005): S. 274.

⁵⁵² Ebda. S. 275.

⁵⁵³ Ebda. S. 276.

⁵⁵⁴ In: Wenke (2014): S. 134.

⁵⁵⁵ Ebda. S. 132.

⁵⁵⁶ Adler (1980): S. 26.

⁵⁵⁷ In: Wörterbuch der Individualpsychologie (1995): S. 188 f.

- Gemeinschaftsgefühl als Gefühl der Zusammengehörigkeit (und kosmisches Gefühl)
- Gemeinschaftsgefühl als Einfühlung
- Gemeinschaftsgefühl als Kooperation
- Gemeinschaftsgefühl als Beitrag zur Weiterbildung des Ganzen
- Adler bezieht sich auf eine Art globales, allumfassendes Gemeinschaftsgefühl im Sinne einer Verbundenheit mit allen Menschen und allen Wesen auf der Erde (vgl. kosmisches Gefühl):

„Gemeinschaftsgefühl besagt vor allem ein Streben nach einer Gemeinschaftsform, die für ewig gedacht werden muss, wie sie etwa gedacht werden könnte, wenn die Menschheit das Ziel der Vollkommenheit erreicht hat. Es handelt sich nie um eine gegenwärtige Gemeinschaft oder Gesellschaft, auch nicht um politische oder religiöse Formen, sondern das Ziel, das zur Vollkommenheit am besten geeignet ist, müsste ein Ziel sein, das die ideale Gemeinschaft der ganzen Menschheit bedeutet, die letzte Erfüllung der Evolution.“⁵⁵⁸

4.2.4 Resiliente Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen

Konzepte, die in der Kindergartenpraxis, im Unterricht und in der Weiterbildung unterrichtet werden, müssen alle Bedingungen und Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Alltags miteinbeziehen. Alltagsarbeit im Kindergarten oder in der Krippe ausüben zu können und pädagogisches Geschehen verstehen können, bedeutet, Konzepte, Modelle und theoretische Konstrukte kennengelernt zu haben und diese auch, umgelegt auf die heutige Zeit, reflektieren zu können. In der Ausbildung wird es immer wichtiger sein, das, was sich im pädagogischen Alltag zeigt, auf Basis dieser Theorien zu reflektieren und mit sich selbst in Beziehung setzen zu können. Gleichzeitig braucht es auch die Möglichkeit, diese zusammen mit zuständigen, kompetenten und professionellen Personen ausdrücken und diskutieren zu können, also mit Fachberater:innen oder Supervisor:innen⁵⁵⁹.

Der österreichische Bildungsrahmenplan⁵⁶⁰ ist ein erster Versuch, dieses Ideal als anerkanntes, pädagogisches Ziel zu formulieren. In der Praxis jedoch sind die Beteiligten, Auszubildende, BAFEP Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten, Praxislehrerinnen und Didaktikerinnen, Lehrende an den Institutionen, an denen elementarpädagogische Fachkräfte professionalisiert werden, aus

⁵⁵⁸ In: Adler (1980): S. 166.

⁵⁵⁹ Vgl. Schäfer (2014): S. 259.

⁵⁶⁰ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>

nachvollziehbaren Gründen überfordert: denn die meisten Menschen haben demokratisch denken, fühlen und handeln nicht von der Wiege auf gelernt. Eigene Lernerfahrungen werden auf die Mitmenschen übertragen. So schreibt Hans Josef Tymister, deutscher Pädagoge, Linguist, Tiefenpsychologe und Phänomenologe. Er meint, Schul- und Lernerfahrungen könnten nur überwunden werden, wenn diese theoretisch-reflektierend analysiert werden im Rahmen von Lehrprozessen, die Student:innen und Pädagog:innen selbst erfahren und durchlaufen. Die eigenen biographischen Erfahrungen, das Durchleben der eigenen Erziehungserfahrungen der eigenen Kindheit tauchen im Zuge der Erziehung der eigenen Kinder, oder im Zuge der Begleitung und Betreuung von Kindern wieder auf.

Dabei wird erkannt, dass es Erziehungsmethoden gibt, die von den Erzieher:innen überwunden und infolgedessen verändert wollen werden, weil diese

„[...] entweder rational längst für die erwünschten, weil humaneren gehalten werden oder die der Gesellschafts- und Lebensform, in der man lebt und mit der man sich identifiziert, besser entsprechen. [...] Das Wissen um die Methoden [...], dieses Wissen allein genügt nicht. [...] Die Unterstützung dieser Einsichten und die Infiltration ihrer Ergebnisse in den persönlichen Lebensstil, damit sie sich auf Dauer verhaltensverändernd auswirken, ist aber nur selten ohne persönlichkeitsanalytische Beratungserfahrung möglich.“⁵⁶¹

Ulrich Beck beschreibt bereits 1986 in „*Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine neue Moderne*“ die nationalen und globalen Herausforderungen von Menschen und Systemen sehr nüchtern und entmutigend. Große Umbrüche, große Veränderungen und ein grundlegender Wandel kennzeichnen die Zeit. Der Bezug zur heutigen Zeit ist evident.

„Die Kehrseite der vergesellschafteten Natur ist die Vergesellschaftung der Naturzerstörungen, ihre Verwandlung in soziale, ökonomische und politische Systembedrohungen der hochindustrialisierten Weltgesellschaft.[...] Märkte brechen zusammen. Es herrscht Mangel im Überfluss. Rechtssysteme fassen die Tatbestände nicht. Naheliegendste Fragen ernten Achselzucken. Medizinische Betreuungen versagen. Wissenschaftliche Rationalitätsgebäude stürzen ein. Regierungen wackeln. Wechselwähler laufen weg. [...] Das ist das Ende der 19. Jahrhunderts, das Ende der klassischen Souveränität, Fortschrittsautomatik, Klassen, Leistungsprinzip, Natur, Wirklichkeit, wissenschaftlicher Erkenntnis usw.“⁵⁶²

Die altbewährten, autokratischen und mechanistischen Methoden des Lernens und Lehrens scheinen in Anbetracht des Fachkräftemangels in der Elementarpädagogik

⁵⁶¹ In: Tymister (1990): S. 15.

⁵⁶² In: Beck (2020): S. 10.

und in Anbetracht der Tatsache, dass eben diese Fachkräfte für eine Verbesserung der personellen, strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen auf die Straße gehen,⁵⁶³ nicht mehr zu funktionieren. Die Frage drängt sich auf: Gibt es keinen eigenen Willen, keine freie Entscheidungsmöglichkeiten und ist der Mensch all diesen Entwicklungen nur ohnmächtig ausgeliefert?⁵⁶⁴

All dies zu besprechen würde aus Sicht der Verfasserin der vorliegenden Master-Thesis zu weit führen. Es gilt, mutig zu bleiben und die Spur des Gelingens aufzunehmen. Denn, so Alfred Adler, „das Gefühl der Unzulänglichkeit ist ein positives Leiden und währt mindestens so lange, als eine Aufgabe, ein Bedürfnis, eine Spannung nicht gelöst ist“.⁵⁶⁵ In diesem Sinne will die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit Adler wortwörtlich zitieren:

„Wer sich zugehörig fühlt, ist bereit, nicht nur das zu tun, wofür er zuständig ist, sondern auch das, was unabhängig von allen Zuständigkeiten von der Sache her notwendig ist und getan werden muss. Dieses Gefühl der Mitverantwortung für die Gruppe, der man sich zugehörig fühlt, und die Bereitschaft, einen substanziellen Beitrag zu deren Funktionsfähigkeit und Erfolg zu leisten, nennt die Individualpsychologie das *Gemeinschaftsgefühl*.“⁵⁶⁶

Aus Sicht vieler junger Pädagog:innen sind hier zu viele Widersprüchlichkeiten, der Theorie/ Praxis Transfer gelingt nicht oder nur kaum, der heimliche Lehrplan/ „Hidden Curriculum“⁵⁶⁷ wirkt zu stark. Das Feld der Elementarpädagogik ist ein sehr sensibles Feld: hier werden nicht nur individuelle Erfahrungen getriggert, angesprochen und im besten Falle verarbeitet, sondern hier werden auch generationenübergreifende Themen wie schwarze Pädagogik, autokratische Erziehungskonzepte und -stile, Bindungsthemen und Bindungsmuster weitergegeben. Erziehung, Pädagogik und alles, was dazugehört, ist ein Feld, in dem nach wie vor ein mechanistischer Zugang vorherrschend ist und die Gefühle und das Unbewusste keine große Rolle spielen⁵⁶⁸.

Historiker:innen, Soziolog:innen, Psycholog:innen und Pädagog:innen und Vertreter:innen unterschiedlichster wissenschaftlicher Richtungen sprechen von einem

⁵⁶³ <https://www.wienerzeitung.at/meinung/kommentare/2124012-Kindergaerten-haben-Grund-zu-streiken.html>

⁵⁶⁴ Vgl. Bieri (2013): S. 61 f.

⁵⁶⁵ Vgl. Adler (1980): S. 67.

⁵⁶⁶ In: Berner (2015): S. 25.

⁵⁶⁷ Vgl. Zinnecker (1975).

⁵⁶⁸ Vgl. Tymister (1990): S. 15.

Paradigmenwechsel, in dem alle Menschen gefordert sind: „Im globalisierten Kapitalismus vollziehen sich dramatische Veränderungen auf allen denkbaren Ebenen und in besonderem Maße auch in unseren Lebens- und Innenwelten“⁵⁶⁹. Denn, so der Soziologe Mark Granovetter, „die Stärke schwacher Bindungen“ ist nützlicher. Verbindliche Gemeinschaften, starke soziale Bindungen und loyale Kontakte und verlässliche Teams haben ihre Bedeutung verloren⁵⁷⁰. Geht es also letzten Endes nicht nur um eine neue Kultur des Lernens und Lehrens, sondern um grundlegenden gesellschaftlichen Wandel? Pädagogische Qualität aus der Sicht von kindlichen Grundbedürfnissen und mit dem Ziel des kindorientierten Arbeitens entsteht vor allem durch einen biographischen Entwicklungsprozess, auf den sich angehende und bereits tätige Fachkräfte einlassen müssen.⁵⁷¹

Pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung hat somit vor allem auch mit biographischer und generationenübergreifender (Selbst-)Reflexion zu tun, und wenig mit dem mechanistischen Umsetzen und Anwenden von Wissen und Können, vor allem auch, um eine „partizipative Pädagogik“⁵⁷² im pädagogischen Alltag umzusetzen.

Im „Bundesländerübergreifenden österreichischen Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“⁵⁷³, in dem sich die Landesregierungen aller Bundesländer zu einem gemeinsamen Bildungsauftrag aller elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen bekennen, wird der für Kinder so essenzielle Stellenwert von sozialen Beziehungen explizit unter dem Punkt „Vertrauen und Wohlbefinden“ definiert:

„Stabile und sichere Beziehungen vermitteln Kindern Geborgenheit, tragen wesentlich zum kindlichen Wohlbefinden bei und fördern das Vertrauen in sich selbst und die Umwelt. Emotionale Sicherheit zählt zu den zentralen Lernvoraussetzungen.“⁵⁷⁴

⁵⁶⁹ Keupp (2009): S. 2. Vortrag im Rahmen der pragdis-Tagung „Das erschöpfte Selbst“ am 15./16. Januar 2009 in der Carl Friedrich-von-Siemens-Stiftung in München

⁵⁷⁰ In: Sennett (2000): S. 28.

⁵⁷¹ Vgl. Schäfer (2014): S. 255 ff.

⁵⁷² <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/partizipation/>

⁵⁷³ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>

⁵⁷⁴ Ebd.: S. 15.

Was sind denn nun die Ziele von Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen in einem demokratischen Staat?⁵⁷⁵ Welche Rechte haben Kinder in Staaten und wer setzt sich dafür ein⁵⁷⁶, wer formuliert sie, wer tritt mit den Gremien in Kontakt?⁵⁷⁷ Darum bemühen sich unterschiedlichste Organisationen, viele engagierte Menschen beständig und unermüdlich⁵⁷⁸. Es braucht, damit resiliente Kinderbildung und Betreuung gewährleistet ist, also viele Beteiligte: die Kinder selbst, Eltern, elementarpädagogische Fachkräfte, Leiterinnen, Leiter, Träger, politisch Verantwortliche. Es braucht ein resilientes Dorf, um Kinder zur Resilienz begleiten zu können und um für resiliente Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen zu sorgen.

⁵⁷⁵ <http://www.edu-care.at/ziele/>

⁵⁷⁶ <https://www.kinderhabenrechte.at/kinderrechte-2/>

⁵⁷⁷ <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>

⁵⁷⁸ Siehe dazu vor allem die Anliegen von <http://www.edu-care.at/was-gesagt-werden-muss/>

5 Forschungsdesign

In der vorliegenden Master-Thesis werden die Faktoren erforscht, die aus der Sicht von Elementarpädagog:innen dazu beigetragen haben, kindorientiertes Arbeiten in elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen trotz pandemischer Maßnahmen zu ermöglichen. Nachdem im theoretischen Teil entwicklungspsychologische Grundlagen, die Prinzipien frühkindlicher Bildung und Betreuung sowie die Förderung von Resilienz im pädagogischen Alltag ausführlich dargelegt werden, ist das Ziel der empirischen Untersuchung, konkrete Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung von Bewältigungsstrategien zu identifizieren und zu beleuchten.

Die vorliegende Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Sie soll jedoch sichtbar machen, welche Methoden eingesetzt und angewendet werden können und inwiefern diese zu einer Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Aufgrund des engen Zeitfensters war es nicht möglich, eine vergleichende Befragung durchzuführen, um die weiteren Erfahrungen nach der Pandemie beziehungsweise im dritten Jahr der Pandemie näher zu beleuchten. Es handelt sich bei der Größe der Stichprobe um eine nicht repräsentative Anzahl an befragten Personen. Die Verfasserin der vorliegenden Master-Thesis möchte festhalten, dass trotz der Einschränkungen der Erhebung Ergebnisse vorliegen und eindeutige Bewegungen und Entwicklungen erkennbar sind.

5.1 Forschungsziele und Forschungsfrage

Die Formulierung der Fragestellung ist ein wesentliches Thema und beeinflusst die erfolgreiche Durchführung einer qualitativen Untersuchung maßgeblich. Die Formulierung der Forschungsfrage ist im Laufe folgender Prozesse relevant: Zu Beginn der Studie, bei der Konzeption des Forschungsdesigns, bei der Überlegung, welche Bereiche aus dem Forschungsfeld näher beleuchtet werden sollen, bei der Auswahl der Fälle und im Zuge der Datenerhebung, wie auch bei der Erstellung des Interviewleitfadens⁵⁷⁹.

⁵⁷⁹ Vgl. Flick (2021): S. 132.

Die Fragestellung lädt ein, über die Themenbereiche der Forschung, über die Forschungsziele und die ausgewählten Hintergrundinformationen, die das Feld erschließen, immer wieder zu reflektieren und somit Klarheit zu erlangen. Somit ist die Forschungsfrage selbst ein Fundament, von dem aus Einsichten, ein guter Gesamtüberblick und die Feldkontakte selbst gewonnen werden sollen. Die Forscherin soll letzten Endes eine konkrete und exakte Idee über ihre eigene Fragestellung erhalten und gleichzeitig mit offenem und wachem Geist bereit sein, das Feld zu explorieren, gewahr dessen, dass jederzeit „überraschende Erkenntnisse“ möglich sind.⁵⁸⁰ So ist aus Sicht pädagogischer Zugänge das Konkretisieren der Forschungsfrage notwendig, um den Überblick im Gesamten nicht zu verlieren.

Die Verfasserin der vorliegenden Masterthesis hat sich aufgrund persönlicher und beruflicher Erfahrungen im Laufe des Sommers 2020 und aufgrund der weiterhin andauernden Pandemie entschieden, das Feld der Elementarpädagogik in Bezug auf die pandemischen Maßnahmen und kindorientiertes Arbeiten eingehender zu untersuchen. Die Konkretisierung der Forschungsfrage stand unter anderem mit persönlichen Lernerfahrungen der Forscherin in Zusammenhang; welche individuellen und lebenspraktischen Belange sind auch für sie als Forschende persönlich bedeutsam?⁵⁸¹ Die „Reduktion der Vielfalt“⁵⁸² und somit auch ein Ordnen und übersichtlich Machen der Themen haben dazu beigetragen, das einzelne Bereiche „in den Vordergrund“ gestellt wurden. Es wurden auch Prinzipien des kindorientierten pädagogischen Alltags und Bewältigungsstrategien von Kindern und Fachkräften berücksichtigt.

Daraus ergibt sich nach eingehender Auseinandersetzung mit dem noch sehr neuen Thema folgende Forschungsfrage, die mit dem Forschungsprojekt beantwortet werden kann:

- *Welche Faktoren haben aus der Sicht von Elementarpädagog:innen dazu beigetragen, kindorientiertes Arbeiten in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen trotz Pandemiebetrieb zu ermöglichen?*

⁵⁸⁰ Ebda. S. 133.

⁵⁸¹ Vgl. Flick (2021): S. 133.

⁵⁸² In: ebda. S. 134.

5.2 Qualitative Sozialforschung und das Leitfadeninterview als empirisches Erhebungsinstrument

Für die vorliegende Studie wurde das Mittel der qualitativen Forschung gewählt. Diese unterscheidet sich im Gegensatz zur quantitativen Forschung vor allem im Hinblick auf phänomenologische Grundsätze, weil sie soziale Erscheinungen und Besonderheiten näher beleuchten will und sich mit offenen Fragestellungen auseinandersetzt⁵⁸³.

Es wurde die Form einer offenen, teilstandardisierten Befragungsform, das Leitfadeninterview gewählt, welches methodisch zu den Formen der „qualitativen Interviews in der Sozialforschung“⁵⁸⁴ gehört.

Das Expert:innen - Interview ist eine stärker strukturierte Interviewform. Die Fragestellung ist „zentriert“ auf gewisse Problemstellungen⁵⁸⁵. Das Interview enthält anhand konkreter Fragestellungen einen strukturierenden Aspekt, der direktiv wirkt und sich gleichzeitig auf bestimmte Themenbereiche fokussiert⁵⁸⁶.

„Die Pandemie ist also eine Zeit zum Nachdenken.“⁵⁸⁷

Die Pädagog:innen und Leiter:innen sind Expert:innen als „Personen in bestimmten beruflichen Positionen, die sie befähigen, Informationen über professionelle Prozesse oder bestimmte Gruppen zu liefern“⁵⁸⁸. Für die Verfasserin war wichtig, dass der Redefluss der Befragten so wenig wie möglich unterbrochen wird, damit die geäußerten Reflexionen und Redebeiträge einem offenen Gespräch so nahe wie möglich kommen und die Befragten auch die Möglichkeit haben, die für alle im pädagogischen Feld doch sehr herausfordernde Zeit während der Pandemie zu reflektieren. Ein geschützter Raum sollte gewährleistet sein. Die Befragten sollten sich vertrauensvoll zu den Themenstellungen äußern können. Wichtig ist auch, darauf

⁵⁸³ Vgl. Mayring (2015): S. 17 ff.

⁵⁸⁴ Mayring (2016): S. 67.

⁵⁸⁵ Mayring (2016): S. 67.

⁵⁸⁶ Vgl. ebda. S. 67.

⁵⁸⁷ In: Giordano (2020): S. 60.

⁵⁸⁸ In: Flick (2021): S. 569.

hinzuweisen, dass es keine Antwortvorgaben gab und den Befragten die Verschwiegenheit und Wahrung der Anonymität bestätigt wurde. Die Problemstellung wurde von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit aufgrund eigener beruflicher und biographischer Erfahrungen bereits erfasst. Im Laufe des pandemischen Geschehens wurde die Verfasserin selbst supervidiert, um die Interviews möglichst frei und offen durchführen zu können. Der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit war wichtig, für sich selbst gut zu sorgen und „eigene Selbstforschung“ zu betreiben, um Gegenübertragungsphänomene, die die Interviews stören könnten, ausschließen zu können⁵⁸⁹. Da die Situation seit März 2020 eine gesamtgesellschaftliche und für alle Menschen unsichere und noch nie dagewesene Ausnahmesituation darstellte, ging es auch darum, sich im Laufe der Interviews den Befragten gut zuwenden zu können, um zumindest für den Zeitraum des Interviews einen sicheren und beruhigenden Ort der Begegnung zu schaffen. Die Befragten sollten nicht unterbrochen werden, damit diese mit ihrem unmittelbaren verfügbaren Wissen und ihren Erfahrungen antworten können. Mithilfe von responsivem Gesprächsverhalten wurde ein qualitativvoller Gesprächsrahmen geschaffen.

Die akustische Aufzeichnung erfolgte mittels Aufnahmefunktion am Smartphone.

5.3 Erstellung und Beschreibung des Interviewleitfadens

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens wurde darauf Bedacht genommen, dass solche Erfahrungen und Informationen aus Sicht der Expertinnen zur Verfügung gestellt werden, die der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit für die Auswertung der Masterarbeit dienlich sind. Es wurde versucht, das Gespräch anhand der Interviewfragen auf jene Themenbereiche zu fokussieren, die Gegenstand einer noch sehr jungen Forschung sind: Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die jüngsten Bürger:innen in unserer Gesellschaft beziehungsweise Faktoren, die geholfen haben, trotz Pandemiebetrieb kindorientiert zu arbeiten. Die Verfasserin der vorliegenden Masterthesis hat Fragen formuliert, die an der wissenschaftlichen Literatur zum Thema orientiert sind und sich auf das theoretische Wissen der Forscherin beziehen. Es ging aber bei der Erstellung des Leitfadens auch darum, sich am beruflichen

⁵⁸⁹ In: Reddemann (2021): S. 57.

Erfahrungswissen der Forscherin zu orientieren⁵⁹⁰. Die Fragen sollten als Impulse dienen und auf keinen Fall einengend sein, um „dem Interviewten einen möglichst großen Spielraum zur Einbringung seiner Sichtweisen einzuräumen⁵⁹¹“. Die befragten Personen wurden eingeladen, ihren individuellen und subjektiven Erfahrungen nachzuspüren, diese auszudrücken und darüber zu berichten.

Doch auch hier ergibt sich ein weiterer Aspekt hinsichtlich der Repräsentativität der Forschungsergebnisse als Fürsprecherin, der aus Sicht der Verfasserin der vorliegenden Arbeit zumindest angesprochen werden soll, nämlich das Thema „Erfahrungen als Evidenz“. Ronald D. Laing schreibt in „Phänomenologie der Erfahrungen“ dazu:

„Selbst Fakten werden zu Fiktionen, wenn die Fakten nicht adäquat gesehen werden. Wir brauchen weniger Theorien als vielmehr Erfahrung, die Quelle der Theorie ist. [...] Wir können das Verhalten anderer Menschen, aber nicht ihre Erfahrung sehen. [...] Ich sehe *dich*, du siehst *mich*. Ich erfahre dich, und du erfährst mich. Ich sehe dein Verhalten. Du siehst mein Verhalten. Aber ich sehe nicht deine Erfahrung von mir, habe sie nie gesehen und werde sie nie sehen. Ebenso kannst du nicht meine Erfahrung von dir sehen. Meine Erfahrung von dir ist nicht in mir. Sie ist einfach du, wie ich dich erfahre. Und ich erfahre dich nicht als in mir. [...] Wir sind beide als Menschen unsichtbar. [...] Erfahrung nannte man früher *Seele*. [...] Einzig Erfahrung ist evident. Erfahrung ist die einzige Evidenz. [...] Ich kann nicht anders – ich muss versuchen, deine Erfahrungen zu verstehen. Denn wenn ich auch deine Erfahrung nicht erfahre, da sie unsichtbar (*un-kostbar, unfassbar, unriechbar, unhörbar*) für mich ist, so erfahre ich dich doch als *Erfahrenden*.“⁵⁹²

Aus diesem Blickwinkel heraus und mit dieser Haltung führte die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit die Interviews mit den Expert:innen.

Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Masterarbeit.

5.4 Auswahl und Zugang zur Stichprobe

Die Expert:innen für das Themenfeld „kindorientiertes Arbeiten im Kinderbildungs- und Betreuungsbereich“ sind Personen, die prädestiniert sind, sich zu diesem Thema fachlich kompetent zu äußern: elementarpädagogische Fachkräfte und Elementarpädagog:innen. Um das Spannungsfeld Kindeswohl und Pandemiebetrieb untersuchen zu können, war es aus Sicht der Verfasserin der vorliegenden

⁵⁹⁰ Vgl. Flick (2021): S. 203 f.

⁵⁹¹ In: ebda. S. 201.

⁵⁹² In: Laing (2015): S. 11 f.

Masterarbeit notwendig, dass die Befragten selbst sich mit den behördlichen Verordnungen, Regelungen und Maßnahmen, die im Zuge des pandemischen Geschehens in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen von Seiten des Landes und der Bundesregierung ausgearbeitet wurden, zuvor auseinandergesetzt hatten. Um eine möglichst vergleichbare Ausgangsposition der Beteiligten zu gewährleisten, wurden somit als Grundgesamtheit jene Personen ausgewählt, die eine staatlich anerkannte Ausbildung an einer Bundesanstalt für elementare Pädagogik (BAFEP) abgeschlossen hatten und die gleichzeitig, während der Pandemie, als Leiter:in oder als gruppenführende Pädagog:innen tätig sind, beziehungsweise waren.

Der Verfasserin dieser Arbeit war es ein Anliegen, sowohl Männer als auch Frauen in die Befragung miteinzubeziehen. Allerdings gestaltete es sich, auch aufgrund des Mangels an Männern in diesem Berufsfeld, sehr schwierig, einen ausgewogenen Anteil an Männern, die in Frage kommen, zu erreichen. Von 10 Befragten waren 9 weiblichen Geschlechts. Alter und Beruf wurden im Vorfeld von der Interviewerin erhoben, spielten aber bei der Stichprobenbestimmung keine Rolle.

Im Zuge der Pandemie und durch die Kontaktbeschränkungen wurde in den meisten Einrichtungen hybrid gearbeitet und es war üblich, Gruppenmeetings via Zoom oder Teams, online Besprechungen und Videokonferenzen durchzuführen beziehungsweise waren die Befragten mit diesem Tool vertraut. Das erleichterte die Auswahl der Stichproben aus terminlicher und örtlicher Sicht und Machbarkeit sehr und somit wurde die Stichprobe erweitert auf Expert:innen und einen Experten aus unterschiedlichen Bundesländern. Es wurden Personen per Zufallsprinzip ausgewählt: über Mundpropaganda oder über persönliche Kontakte der Interviewerin im elementarpädagogischen Feld. Die Personen, die sich zu einem von der Interviewerin vorgegebenen Termin zur Verfügung stellen konnten, gehörten zur Stichprobe. Wichtig ist der Verfasserin auch, bekanntzugeben, dass die Interviewten in keinem Rollenkonflikt mit der Interviewerin standen (kein aktuelles Berater-Klienten-Verhältnis) und so eine gewisse Neutralität aus Sicht der Beteiligten gegeben war.

5.5 Durchführung und Ablauf der Erhebung

Die Datenerhebung wurde zwischen November 2021 und Mitte Mai 2022 durchgeführt. Eines der zehn Interviews fand in den Praxisräumlichkeiten der Interviewerin statt, eines vor Ort in einer Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung, in der eine der Befragten Leiterin ist, und die restlichen acht Interviews fanden online via Zoom Link statt. Dieser wurde vorab von der Interviewerin an die angegebene E-Mail-Adresse geschickt. Für sechs der zehn Interviewten war es sehr wichtig, dass das Interview nicht in der Einrichtung stattfindet. Die Interviewerin achtete besonders darauf, vorab noch einmal sicherzustellen, dass während des Interviews ein vertrauliches und längeres Gespräch möglich war/ sein sollte und dass die Atmosphäre ruhig und geschützt war.

Vor dem aufgezeichneten Gespräch wurden die Befragten gebeten, ihr Alter und die genaue Berufsbezeichnung beziehungsweise Rolle genau darzulegen und welche Funktion sie in der jeweiligen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung innehaben. Die Befragten sollten auch erklären, in welcher Form der Einrichtung (Krippe, Kindergarten, Hort, etc.) sie tätig sind und wie viele Kinder im jeweiligen Haus und in der jeweiligen Gruppe zu betreuen sind. Es wurde in diesem Zusammenhang auch erfragt, wie viele Personen im Team sind und von welchem Träger die Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung betrieben wird. Aus Gründen der Anonymität, der Verschwiegenheit und des Datenschutzes wurden diese erfragten Daten nicht mitaufgezeichnet. Acht von zehn Befragten war das so wichtig, dass sie sich vor Beginn des Gesprächs noch einmal danach erkundigten und von der Interviewerin (verbal) bestätigen ließen. Außerdem wurde für die Transkripte der Interviews mit den Interviewpartner:innen vereinbart, dass diese nicht namentlich genannt werden und dass garantiert ist, dass das aufgezeichnete Material an keine dritten Personen weitergegeben wird. Es wurde den Interviewten garantiert, dass die Aufzeichnungen nur für den wissenschaftlichen Zweck bei der Erstellung der vorliegenden Masterarbeit verwendet und danach sofort vom Aufnahmegerät gelöscht werden. Allen Befragten war somit die volle Anonymität ihrer Teilnahme durch generierte Codes für die Interviews gewährleistet. Der Interviewleitfaden wurde den Teilnehmerinnen der Erhebung ein bis zwei Tage vorher per E-Mail zugesendet.

Somit wurden die vier Themenkreise („Team“ – „Ich“ – „Kinder“ – „Eltern“) und die dazugehörigen Fragen vorgestellt und die zu Befragenden konnten sich auf das Gespräch vorbereiten. Der Erstkontakt erfolgte über E-Mail und/oder telefonisch. Die Personen wurden auch darüber informiert, wie lange das Expert:innen Interview voraussichtlich dauern werde, in diesem Fall ein bis zwei Stunden.

5.6 Transkription der Interviews

Die Transkription bezeichnet die Transformation eines verbal erhobenen Materials in einen schriftlichen Text, welcher dann die Basis für eine interpretative Auswertung darstellt⁵⁹³. Es existieren unterschiedlich genaue Transkriptionssysteme. Beim wörtlichen Protokollieren wird das verbal erhobene Material vollständig transkribiert. Es ist empfohlen aus Ressourcengründen nur so genau zu transkribieren, wie es für die eigentliche Fragestellung vonnöten ist⁵⁹⁴.

Die Detailliertheit des Transkripts wird also durch das Ziel und die Fragen des Forschungsvorhabens bestimmt. Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht sprachliche Färbungen – es handelt sich nicht um linguistische Forschung –, sondern die Inhalte des Gesprächs im Vordergrund standen, wurde bei der Transkription eine Übertragung vom Dialekt in das normale Schriftdeutsch vorgenommen⁵⁹⁵.

Transkriptionsregeln⁵⁹⁶:

- Regionale Aussprache wird ins Standardhochdeutsch übertragen.
- Dialektale beziehungsweise umgangssprachliche Verschmelzungen werden aufgelöst.
- Störungen des Redeflusses, Sprechblockaden und Verzögerungen beim Sprechen werden ignoriert und vereinfacht, damit das Gesagte gut zu lesen ist.
- Wortwiederholungen werden nicht transkribiert.

⁵⁹³ Vgl. Mayring (2016): S. 89.

⁵⁹⁴ Vgl.: Flick (2021): S. 379 f.

⁵⁹⁵ Vgl. Mayring (2016): S. 89ff.

⁵⁹⁶ Vgl. Dresing (2015): S. 21 f.

- Interpunktionszeichen werden ergänzt, damit ein gut lesbarer Text entsteht. Pausen werden mit (...) markiert.
- Stark betonte Wörter werden in Großbuchstaben geschrieben.
- Emotionale nonverbale Äußerungen stehen in Klammern: „Naja, das war wohl nicht so sinnvoll (lacht)“ oder „Naja, das war wohl nicht so sinnvoll (seufzt)“.
- Pro Sprecherin und Sprecher beginnt ein neuer Absatz.
- Die interviewende Person wird mit I markiert, die Befragte und der Befragte mit B. (B1, B2, B3, usw.)

5.7 Die Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Als Auswertungsmethode des transkribierten Materials wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Erweiterung der quantitativen Inhaltsanalyse und wurde im deutschen Sprachraum maßgeblich von Philipp Mayring begründet und systematisiert. Sie verbindet die quantitative und qualitative Forschungslogik miteinander, wobei die qualitative Inhaltsanalyse stärker einem theorie- und regelgeleiteten Vorgehen unterworfen ist⁵⁹⁷.

Die Analyse und Interpretation der Interviews werden in einzelne Schritte zerlegt und folgen einem vorgegebenen Ablauf. Dadurch wird das Vorgehen übersichtlicher, für andere nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems. Dieses fungiert als eine Art Suchraster, um die Fülle des Interviewmaterials überschaubarer zu machen und um herauszufinden, was für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist⁵⁹⁸.

Angewandte Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse sind:

- Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang
- systematisches, regelgeleitetes Vorgehen
- Gegenstandsbezug statt Technik
- Kategorien im Zentrum der Analyse
- Theoriegeleitetheit der Analyse

⁵⁹⁷ Vgl. Mayring (2016): S. 50ff.

⁵⁹⁸ Ebda. S. 52.

- Gütekriterien

Für den konkreten Ablauf entwirft Mayring eine generelle inhaltsanalytische Vorgehensweise bzw. ein Ablaufmodell,⁵⁹⁹ hierauf erfolgt eine Gliederung und Erläuterung aller Tätigkeiten der qualitativen Inhaltsanalyse. Das Ablaufmodell umfasst folgende Schritte⁶⁰⁰:

- Festlegung des Materials
- Analyse der Entstehungssituation
- Formale Charakteristika des Materials
- Festlegung der Analyse Richtung
- theoretische Differenzierung der Fragestellung
- Bestimmung der adäquaten Analysetechnik (vorliegende Arbeit: Kombination von Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung, [Anm. d. Verf.]
- Definition der Analyseeinheiten
- Analyseschritte mittels Kategoriensystem, Rücküberprüfung des Kategoriensystems
- Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Bezug auf die Forschungsfrage
- Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien

In der Zusammenfassung wird das Material reduziert. Wesentlichen Inhalte sollen übrigbleiben. Sie werden ausschließlich durch Abstraktion überschaubarer gemacht. Die Strukturierung filtert bestimmte Aspekte aus dem Material, die vorher festgelegten Ordnungskriterien entsprechen⁶⁰¹. Innerhalb dieser Analysetechniken gibt es wiederum zwei Möglichkeiten zur Kategorienbildung: die deduktive Vorgehensweise, in der Textstellen zu vorher festgelegten Kategorien zugeordnet werden, sowie die induktive Vorgehensweise, durch die sich Kategorien aus konkreten Aussagen im Text entwickeln. Es wurde vorwiegend die deduktive Kategorienbildung angewendet⁶⁰².

⁵⁹⁹ Vgl. Mayring (2015): S. 61.

⁶⁰⁰ Ebda. S. 62.

⁶⁰¹ Ebda. S. 67.

⁶⁰² Vgl. Mayring (2015): S. 68.

6 Auswertung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den geführten Leitfadeninterviews dargestellt und interpretiert. Die einzelnen Absätze sind nach dem deduktiven Kategoriensystem aufgebaut. In den einzelnen Absätzen wird auf die formulierten Fragestellung Bezug genommen, die im Interviewleitfaden beschrieben sind. Dieser befindet sich im Anhang. In der Klammer hinter den Zitaten wird die befragte Person mit einer Nummer angegeben (B01, B02 etc.), dahinter folgt die Zeilenzahl des Zitats bzw. die Zeilen, über die sich das Zitat erstreckt.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews

Die Befragten waren neun Frauen und ein Mann im Alter von 31 bis 59 Jahre. Sie sind, wie bereits eingangs erwähnt, Absolvent:innen einer staatlich anerkannten Ausbildungseinrichtung für Elementarpädagogik, in der Kurzform „BAFEP“ genannt:

„Die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik vermitteln umfassende Allgemeinbildung sowie Berufsgesinnung, Fachwissen und Kompetenzen, die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgabe in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen – beispielsweise Kindergärten – für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt erforderlich sind.“⁶⁰³

Vier der befragten Personen waren zu dem Zeitpunkt der durchgeführten Interviews gruppenführende Hauptpädagog:innen beziehungsweise gruppenführende Pädagog:innen und nicht freigestellte Leiter:innen.

Eine der befragten Personen war zu dem Zeitpunkt der durchgeführten Interviews gruppenführende Pädagogin und stellvertretende Leiterin.

Zwei der Interviewpartner:innen waren zu dem Zeitpunkt, an dem die Durchführung des Interviews stattfand, ausschließlich gruppenführende Hauptpädagog:innen.

Drei der Befragten waren zum angegebenen Zeitpunkt freigestellte Leiterinnen, also ausschließlich zuständig für die pädagogische und/ oder administrative Leitung der Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung. Es wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum und eine gute Durchmischung an Einblicken und Erfahrungen zu erhalten. Somit wurden Pädagog:innen gewählt, die

⁶⁰³ Bezeichnung seit 1. 9. 2016; vormals Kindergartenpädagogik (BAKIP): vgl. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp/bafep_basop.html

- im städtischen Bereich
- im ländlichen Bereich
- in Betriebskindergärten
- in privaten Einrichtungen
- in Einrichtungen der Diözese beziehungsweise der Diakonie tätig sind.

6.2 Der erste Fragenblock: „Wir“

Der erste Teil des teilstandardisierten Interviewleitfadens widmet sich dem persönlichen Erleben der befragten Personen in Hinsicht auf das Team und auf die Zusammenarbeit im Team. Daraus wiederum ergeben sich folgende Teilbereiche:

- Behördliche Vorgaben und Auswirkungen
- Verhältnisprävention
- Rückhalt vom Träger

6.2.1 Behördliche Vorgaben

Innerhalb sehr kurzer Zeit wurden von Seiten der Gesundheitsbehörden und Ämter beziehungsweise von Seiten des Bundes und Landes relativ kurzfristig in sehr kurzer Abfolge Vorgaben, Maßnahmen, Erlässe und Verordnungen an die Träger der Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen kommuniziert. Dies führte zum einen Teil zu großer Verunsicherung innerhalb des Systems Kindergarten beziehungsweise zu einer zusätzlichen Mehrbelastung der Leiter:innen. Dabei gab es Unterschiede: zu Beginn der Pandemie mussten sich die Kindergärtner:innen noch selbst Informationen beschaffen, gegen Mitte der Covid19-Pandemie, ab zirka Herbst 2021 und Frühling 2022 kamen mehr und mehr Verordnungen hinzu. Es gab drei Befragte, die zu Beginn der Pandemie interviewt wurden und sich folgendermaßen dazu geäußert haben:

„Diese komplexen Aufgaben, die dazu kommen, und diese kurzfristigen Veränderungen, ja, die waren natürlich für mich und im Endeffekt für das gesamte Team sehr einschneidend, so, wie ich es erlebt habe wirklich belastend, weil alle in der Situation gewesen sind, wo keiner gewusst hat, was zu tun ist und man immer ein bisschen im Leeren gestanden ist... und das war es für mich als Leitung besonders

schwierig, das Team halten zu können, weil ich habe selbst keine Instruktionen bekommen und habe dadurch, dass wir die Verordnungen erst Sonntags am Abend oder Freitag am Abend erhalten haben [...] also spät bis zu spät...[...]" (B01, Z. 4-13)

Eine weitere Pädagogin und Leiterin erzählt:

„Plötzlich neue, viele Regeln, neue Verhaltensmuster sollten eingelernt werden. Zuerst war da eine große Verunsicherung. [...] Es kam zu Kettenreaktionen. Zusätzlich kommen die verstärkten emotionalen Belastungen aus den verschiedenen Familien [...] plötzlich war dieses freie, spontane und fröhliche Miteinander nicht mehr die Basis. Sondern, es hat viele Regelungen gegeben.“ (B02, Zeile 5–12)

Eine Kindergärtnerin, gruppenführende Pädagogin, schildert die wachsende Verunsicherung und die Auswirkungen darauf so: „Da durfte keine Kommunikation stattfinden und zwischen den Gruppen sind Diskrepanzen entstanden, ganz schlimme Sachen. [...] Solange das nicht war, war es eine Katastrophe, das Zwischenmenschliche.“ (B03, Z. 10-14)

Die überbordende Kommunikation von Seiten der Ämter und Behörden und von Seiten der Regierungen und Länder hat sich aus der Sicht der Pädagog:innen wie ein roter Faden durch das gesamte Pandemiemanagement gezogen. So beschreibt eine gruppenführende Hauptpädagogin, die einem mehrgruppigen Haus tätig ist, die Situation:

„Aber desto mehr Maßnahmen allerdings, desto mehr Verunsicherung und Verwirrung im Team.“ (B04, Z. 7-8)

Oder eine andere elementarpädagogische Fachkraft und Leiterin einer Krippe, erzählt: „Alle waren verunsichert, Mitarbeiter, Eltern, Team. Am Anfang hatte ich Sorge, etwas falsch zu machen. Wir hatten Angst, was passiert, schlimme Krankheiten, da will man ja nichts verkehrt machen, es brauchte also auch viel Bereitschaft auch am Wochenende zu arbeiten.“ (B07, Z. 7-10)

6.2.2 Vertrauen

Ein wesentlicher Faktor, der relevant ist für das Gelingen des pädagogischen Alltags ist Vertrauen: „Für mich kann ich sagen, mein Team hat mir vertraut, die haben wenig in Frage gestellt, obwohl ich ein sehr kritisches Team habe.“ (B07, Z. 11-13)

Vertrauen kann eine wesentliche Säule sein, um diese Krise zu bewältigen und um sich auch im Team rückzuversichern, damit Verbindlichkeit entstehen kann: „Je konstanter und je länger sich das Team schon kennt und zusammenarbeitet, umso krisensicherer sind sie. Verlässlichkeit, Vertrauen, das ist wichtig.“ (B09, Z. 7-9)

Eine Elementarpädagogin mit Leitungsfunktion in einem großen Haus mit vielen unterschiedlichen Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund erzählt:

„Es gab da eine enge Zusammenarbeit, sie sind ein wichtiger Teil. Also, ich würde sagen, diese Säulen waren es: die gemeinsamen Absprachen, *das gute Miteinander*, das vorher schon da war, zulassen, dass andere Kolleginnen anders arbeiten. *Vertrauen* in meinem Team also.“ (B10/, Z. 18-21)

Die unterschiedlichen Sichtweisen und wechselnden Vorgaben haben sich ausgewirkt auf die Stimmung und auf die Art der Zusammenarbeit: „Es waren mehr die wechselnden Vorgaben und: wann wird wer wie krank und was machen wir da? Dieses Drohende, wie ein Damoklesschwert.“ (B08, Z. 13 -16) Die Elementarpädagogin berichtet dann weiter darüber, was dem Team geholfen hat, die Verunsicherung zu überwinden:

„Oder auch das Impfthema, mit dem eine ganze Gesellschaft kämpft, das haben wir auch gespürt und haben versucht, sinnvoll gemeinsam zu lösen. [...] Wir sind als Team schon zusammengewachsen. Diese Herausforderungen haben uns zusammengeschweißt.“ (B09, Z. 19-20)

Eine Fachkraft nimmt die Kraft der Gemeinschaft auch als Faktor wahr, der entstanden ist: „Also wir haben gelernt, wir im Kernteam müssen stärker sein, um uns zu behaupten und wir brauchen viel mehr Miteinander, Vertrauen und mehr Dialoge.“ (B03, Z. 25-27) Diese Erkenntnis bestätigt eine Leiterin und gruppenführende Pädagogin: „[...] vor allem bei Unklarheiten klar reden, das stärkt die Gemeinschaft und das Vertrauen. Kommunikation war für mich dann ganz wichtig.“ (B01, Z. 29-30)

Die Kraft des Vertrauens und des Zusammenhalts, die Kraft der Gruppe, ist ein wesentlicher Faktor, um den pädagogischen Alltag zu bewältigen: „Was ich gelernt hab, war, dass wir sehr gut vertrauensvoll zusammenarbeiten. Dass wir zusammenhalten.“ (B05, Z. 5-6)

6.2.3 Verhältnisprävention

Um die angemessene Erfüllung der frühkindlichen Grundbedürfnisse und in Bezug auf kindorientiertes Arbeiten nicht zu gefährden, wurde von Seiten zahlreicher Kindheitspädagogen und Entwicklungspsychologen⁶⁰⁴ wiederholt auf eine angemessene Verhältnisprävention⁶⁰⁵ hingewiesen. Im Folgenden soll erläutert und dargestellt werden, wie elementarpädagogische Fachkräfte das gehandhabt haben und welche Möglichkeiten und Bewältigungsstrategien⁶⁰⁶ sie genutzt haben, um weiterhin kindorientiert und kindgemäß arbeiten zu können. Im Folgenden sollen diese Strategien im Hinblick auf eine kindgemäße Verhältnisprävention anhand folgender Aussagen und Beobachtungen sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden.

Eine Leiterin erzählt davon, wie sie die Verordnungen und behördlichen Vorgaben hinsichtlich der Bedürfnisorientierung und aus der Sicht von Kindern verändert hat. Ihr „Einfühlungsvermögen“ (vgl. B01, Z. 38) sei ihr da sehr hilfreich gewesen:

„[...]hinschauen, beobachten, das, was bisher Priorität war, Sprache, gute Übergänge... das waren plötzlich wertlose Handlungen in Bezug auf die Maßnahmen. [...] Meine Verordnungen, die ich umformuliert habe... ja, das war oft lang, aber ich hab den Eltern das so ausgeschildert, und den einen Paragraphen hineinkopiert, und dann meinen mit der Begründung: und so ist das zum Wohle der Kinder, deshalb machen wir das so, und das so nicht [...]“ (B01, Z.44-48)

Eine sehr erfahrene Fachkraft beschreibt den Verlust der kindlichen Selbstbestimmung und im Folgenden die Strategien der Fachkräfte, damit umzugehen. Es liegt ein Fokus auf dem Faktor „Autonomie“.

„Wir waren bemüht, dass sich niemand ansteckt, wir hatten nur kleine Ausbrüche... wir sind dann mutiger geworden, mehr in die Pädagogik zu schauen: was braucht das Kind, wir hatten so Schutzhinweise, die sehr streng waren, wir mussten das Essen verteilen, die Kinder dürfen sich nicht selber das Essen nehmen, das haben wir wieder geändert, weil wir gesagt haben, wir stellen die Pandemie nicht über dem Grundbedürfnis des Kindes „hilf mir, es selbst zu tun“. Das musste aber von uns ausgehen, das hat der Träger uns nicht abgenommen [...]“ (B07/, Z. 25-32)

⁶⁰⁴ <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1853-kinderaengste-in-corona-und-anderen-zeiten>

⁶⁰⁵ Vgl. nifbe Online Veranstaltung vom 18. 5. 2021 <https://www.nifbe.de/component/coursedata-base?view=item&id=919:kita-und-corona-zwischen-chance-und-krise-2>

⁶⁰⁶ https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/CoronaTeilstudie_LW_20200525.pdf S. 11

Eine andere Krippenpädagogin schildert den Umgang mit den pandemischen Maßnahmen, indem sie sich stark an den kindlichen Grundbedürfnissen nach Nähe, Körperkontakt und Bindung⁶⁰⁷ orientiert:

„In der Krippe Abstandsregeln? [...] Also jemand, der solche Regeln aufstellt und noch nie in der Krippe gearbeitet hat... wir sind ja wie eine Familie! Die Eltern durften nichts Selbstgebackenes mitbringen... das war die äußere Hygiene Ordnungen. Aber im Haus? Die speicheln, die spucken, die niesen, das sind Sinneserfahrungen, da kann man nichts machen! Ja, was die Kinder gemacht haben, ist Händewaschen. Aber mit Seife! (lacht) Das wars.“ (B06, Z. 41-46)

Auch die Maske war ein Thema, das viele elementarpädagogische Kräfte und Leiter:innen und Teams in Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen beschäftigt hat:

„Es lag der Fokus auf Schutz – aber nicht auf den Kindern. Was machen die Maßnahmen mit uns? Mit den Kindern? Dann haben wir abgestimmt: was ist der Nutzen, was ist das Risiko in Bezug auf die Kinder. Auch haben wir die Infektionszahlen berücksichtigt. Je jünger, je weniger sie schon gut eingewöhnt waren in der Einrichtung, desto mehr hat man die Maske als Störfaktor erkannt. Aussprechen von Lauten, Sprachwortschatz, das hat gelitten, beziehungsweise das leidet.“ B09, Z. 25-31

Die Leiterin einer großen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung mit einer hohen Anzahl von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen berichtet:

„Wir haben bald auf Masken verzichtet im Haus und sie nur aufgesetzt, wenn wir im Eingangsbereich die Eltern begrüßt haben. Wissen Sie, bei uns geht das nicht, wir haben sieben Nationen im Haus, die Kinder kommen aus vielen verschiedenen Ländern, China, Türkei, Afghanistan, Syrien, Afrika... Wenn sie sehr jung sind, lesen sie vor allem von den Lippen, sie brauchen das Gesicht, die Mimik und die Gestik. Das war uns zu riskant, wir wollten da nichts riskieren, also, keine Sprachverzögerungen oder Entwicklungsverzögerungen oder so. Das war natürlich ein Grenzgang und immer auch ein Stück weit gegen die Verordnungen oder Empfehlungen. Aber gerade in diesen sensiblen Zeiten brauchen die Kinder das ganze Gesicht. Das ist ja alles aktuelle Forschung, das weiß man einfach, wenn man in diesem Bereich arbeitet. Wir sind ja immer dem Kind selbst am meisten verpflichtet.“ (B10, Z. 29 – 39)

6.2.4 Mut

Hier berichtet diese Pädagogin und Leiterin dann weiter und leitet über zum Faktor Mut, den sie aus ihrer Erfahrung heraus im Kontext mit Fachwissen und Erfahrung interpretiert. Sie fährt fort: „Ich habe schon so viele Fortbildungen gemacht, ich war dann auch mutig.“ (B10, Z. 40)

⁶⁰⁷ Vgl. Fürstaller (2014): S. 238 ff.

Der Faktor Mut ist auch bei den folgenden elementarpädagogischen Fachkräften ein wesentlicher Aspekt, um weiterhin beziehungs- und bindungsorientiert arbeiten zu können:

„[...] also, ich muss ehrlich sagen, ich hab's einfach mutig so gemacht, wie ich es mir gedacht hab. Das Testen finde ich eine gute Sache, aber die Maske nicht. [...] dann nach der ersten Welle, als die Maßnahmen immer strenger wurden und die Order vom Träger kam, einfach alles einzuhalten, Maske tragen, Abstand halten, Kinder nicht untereinander vermischen, die Gruppen streng trennen, die Kinder, die im Hort sind, müssen auch die Maske tragen... was idiotisch ist, denn die Kinder spielen ja dann alle erst wieder miteinander daheim oder so... Und da hab ich gemerkt, Pädagoginnen, die mit Herz dabei waren, die haben zu straucheln begonnen, weil sie sich nicht mehr getraut haben, einfach nur so da zu sein für die Kinder.“ (B04/ Z. 32-41)

Eine junge Pädagogin schildert ihre Vorgehensweise und die ihres Teams, um mit den Kindern in Kontakt zu bleiben, folgendermaßen:

„Wir haben das schon immer wieder angepasst. Wir hatten wöchentliche Online Pädagoginnen Sitzungen und reflektiert. Durch die Maßnahmen waren uns die Hände gebunden. Wir haben für uns so angepasst, wie wir dachten, dass es den Kindern guttut. Wir haben oft nicht gefragt, ob wir das dürfen oder nicht. Wir waren einfach mutig. Wenn es nicht aufgefallen ist, ist es gut gegangen, sonst musste halt diskutiert werden. Abstandsregeln war für mich ein Tabuthema, das geht gar nicht. [...] Die Masken wurden von uns getragen. Es gab immer wieder Situationen, wo ich sie dann heruntergenommen habe – vor allem, wenn ich in der Kommunikation nicht weitergekommen bin. In Bezug auf die Sprachentwicklung ist das einfach wichtig und darum habe ich das so gemacht. (B05, Z. 17-28)

Die Umsetzung der Maßnahmen wurde hinsichtlich einer Verhältnisprävention reflektiert und aus der Sicht des Kindes neu bewertet im Team:

„Wir wollten alle nicht mit Maske arbeiten. Für uns war klar: die Kinder gehen vor, da geht das Zusammenarbeiten mit den Kindern vor. Die müssen unsere Gesichter sehen, unsere Emotionen. Im Team war klar, wir arbeiten ohne Maske. [...] Wir haben uns immer überlegt: was können wir sinnvoll tun, wie können wir es umsetzen? Was ist notwendig, wie gehen wir damit um? Gemeinsam mit meiner Stellvertreterin habe ich das überlegt und dann haben wir im Team, das weiterdiskutiert, und alle waren sich einig. Zum Glück.“ (B08, Z. 32-46)

Eine Pädagogin und Leiterin sieht diese pandemischen Maßnahmen grundsätzlich sehr kritisch und bezieht klar Stellung. Aus ihrer Sicht waren es noch immer zu wenig Veränderung.

„Wir mussten Maßnahmen verändern, ja, aber es war trotzdem noch immer viel zu wenig an Veränderung und Möglichkeiten bedürfnisorientiert und kindorientiert zu arbeiten. Kinderorientiert arbeiten unter diesen Voraussetzungen ist nicht möglich, Kinder zwischen drei und sechs Jahren, nein, das ist schlicht nicht möglich.“ (B02, Z. 23-27)

6.2.5 Rückhalt vom Träger

Auch in Bezug auf Träger:innen und Erhalter:innen der Einrichtung wird klar, dass auch hier der Faktor Vertrauen eine große Rolle spielt, um weiterhin mit den Kindern in gutem Kontakt bleiben zu können und einen bindungs- und bedürfnisorientierten Erziehungsstil zu pflegen. Der Rückhalt des Trägers wird aus Sicht der Elementarpädagog:innen und Leiter:innen gleichzeitig als Vertrauen wahrgenommen und interpretiert.

„Der Bürgermeister hat uns auch vertraut. Wir haben zwar die Verordnungen und Erlässe immer doppelt erhalten. Ich als Leiterin vom Land direkt, von der Fachabteilung und dann noch vom Bürgermeister, die gleichen. Entscheiden mussten wir. Wir sind ja die, die vor Ort mit den Kindern arbeiten und auch die Verantwortung tragen.“ (B10, Z. 56-60)

Die Leiterin einer Einrichtung, in der offen gearbeitet wird⁶⁰⁸, und die sich in einer sehr ländlichen Region befindet, berichtet sehr wohlwollend: „Der Erhalter [ein privater Verein, Anm. d. Verf.] hat immer wieder das Gespräch gesucht. Hatte ein Ohr für unsere Bedürfnisse und hat uns wohlwollend soweit möglich, unterstützt. Uns vertraut. Ja, auf jeden Fall.“ (B02/, Z. 30-32)

Der Leiter einer großen Einrichtung mit reformpädagogischer Konzeption schildert in Bezug auf Träger-Rückhalt folgende Beobachtung:

„Ich bin hier pädagogisch tätig und auch für das Wirtschaftliche [zuständig, Anm. d. Verf.], weil wir ein Verein sind. Ich bin für das Team zuständig, als Leiter, auch für die Gruppen und für die Kinder, wenn Not am Mann ist, also ich habe eine Doppelrolle. [...] Wir kooperieren eng mit dem Träger, das ist ein Verein, und haben sehr offene, transparente Kommunikation.“ (B08/, Z.67-72)

Eine Pädagogin mit Leitungsfunktion erzählt davon, wie wichtig es für sie war, verschiedene Perspektiven einzubringen und welche Rolle dabei der Bürgermeister als Erhalter gespielt hat:

„Ich habe immer versucht alle verschiedenen Sichtweisen auf den Tisch zu bringen. Und dann für mich das Passendste und auch das Tragbarste herauszunehmen und mit dem bin ich zum Bürgermeister gegangen. Und ich muss sagen, ich habe wirklich viel Verständnis und Rückhalt von ihm bekommen.“ (B01, Z. 54-58)

Sie spricht auch konkret das Vertrauen als entlastenden und ermutigenden Faktor an: „Ich habe meistens das Konzept geschrieben und er [Bürgermeister, Anm. d.

⁶⁰⁸ <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=919:offene-arbeit-in-corona-zeiten>

Verf.] hat es dann verbessert abgeschickt. Er war sehr im Vertrauen bei uns da dabei.“ (B01/, Z.67-69)

Dieselbe Elementarpädagogin geht im weiteren Gesprächsverlauf noch einmal auf das Thema Vertrauen ein. Es wird sichtbar, wie wesentlich das für ein gutes Pandemiemanagement ist und wie sehr es zu einem kindorientierten Arbeiten beiträgt. Der Erhalter hat sich hinter die Pädagog:innen, hinter die Betreuer:innen und hinter sie als Leiterin gestellt, so die Sicht der Fachkraft:

„Trotzdem hängt ganz viel ab von dem Vertrauen, dass dieser Rückhalt und die gegenseitige Sicherheit, an dem wir vorher schon gearbeitet haben, da ist. Ich habe auch ganz viel Dankbarkeit bekommen und ich habe auch dem Bürgermeister sehr gedankt, dass er zu mir gestanden hat. [...] Ja, weil er diese Arbeit erst so möglich gemacht hat. Das macht schon viel aus.“ (B01, Z. 97-102)

Und wieder taucht das Vertrauen im Zusammenhang mit einem gelingenden Krisenmanagement aus der Sicht einer Krippenpädagogin und Leiterin auf: „Kurz und knapp kamen die Antworten, die ich gebraucht habe. Das war toll. Vertrauen, das wars. Das war wirklich gut.“ (B06, Z. 51-52)

Eine weitere gruppenführende Pädagogin und Leiterin sagt: „Wie gesagt, der Bürgermeister war gut im Hintergrund und hat uns vertraut.“ (B10/ Z. 84) Sie betont im weiteren Verlauf die gute Zusammenarbeit zwischen ihr und dem Träger noch einmal sehr klar:

„Der Bürgermeister, der hat uns immer vertraut und die Dienstanweisungen, die vom Träger gekommen sind und von der Gemeinde, die wurde ja, wie gesagt, weitergeleitet vom Land an uns, wir haben eben alles doppelt gekriegt. Zuerst war da oft ein schlechtes Gewissen: ich erfülle das nicht! Ich bin ungehorsam.[...] Ich wollte das alles nicht im Kindergarten machen, diese Betonung auf Krankheit, auf Testen, diese Unterbrechung des pädagogischen Alltags. Und wir haben ja auch von der Gemeinde keine Anweisungen bekommen, dass das Testen der Kinder verpflichtend ist.“ (B10, Z. 95-104)

Sie spricht sehr klar aus, dass sie sich gemeinsam mit ihrem Team entschieden hat, sich am Kindeswohl zu orientieren: „Das Wohl des Kindes ist das oberste Prinzip unserer Arbeit.“ (B10, Z. 113)

6.3 Der zweite Fragenblock: „Ich“

Im zweiten, großen Fragenblock wurden die zu Interviewenden über sich und ihre Kraftquellen, ihre Familien und ihre persönlichen Wünsche für einen Post-Corona-Alltag befragt. Folgende Faktoren konnten aus Sicht der Verfasserin induktiv und deduktiv identifiziert werden:

- das Team und die Gemeinschaft als persönliche Ressource: Wir-Gefühl
- das Kind selbst bzw. die Freude an der Arbeit mit dem Kind
- (kollegiale) Beratung, Weiterbildung, Supervision als Ressource

Die Wünsche werden in Form einer Aufzählung aufgelistet.

6.3.1 Wir-Gefühl

„Im Team sind wir gemeinsam auf den Nenner gekommen, es geht nicht um Wissensvermittlung, sondern wir sind präsent, wir sind da [...] wir brauchen eine Gemeinschaft. [...] Der soziale Schwerpunkt zählt.“ (B02, Z. 41- 44)

„Ich habe aber so viel Kraft aus meinem Team spüren können. Viel Rückhalt, aber auch die Kinder... das ist eine Kraftquelle, wenn man sieht, wie gut es den Kindern hier geht. Immer in der Früh bin ich eineinhalb Stunden in der Garderobe und begrüße alle Kinder einzeln, und das ist wirklich gut, da schöpfe ich den ganzen Tag daraus.“ (B08, Z. 91-96)

Eine Elementarpädagogin beantwortet die Frage nach ihren Ressourcen und ergänzt, dass sie viel Kraft aus der Liebe zu ihrem Beruf und aus der Zusammenarbeit mit ihrem Team bezieht:

„Ich liebe meinen Beruf. Es ist mein Hobby. Sonst würde ich das eh nicht schaffen. Also, ich hab schon viele Ressourcen. In dieser Zeit habe ich mich völlig auf mein Team verlassen können und auch vertrauen müssen darauf. Vertrauen ist also eine Ressource. Wir haben ja viel Teamarbeit vorher gemacht. Meine Ressourcen sind auch, dass ich grundsätzlich gerne mit Menschen zusammen bin.“ (B10/ Zeile 126 – 131)

„Kraftquellen waren die Kolleginnen, der Inner-Circle... jene, mit denen ich eng zusammenarbeite,“ (B05, Z. 48-50) schildert eine gruppenführende Elementarpädagogin das Wesen des Wir-Gefühls und der Teamarbeit.

Eine Interviewte beschreibt ihre wechselnden Empfindungen, die sich aus den wechselnden Vorgaben und der raschen Abfolge von Regelungen und Erlässen ergaben, und den damit einhergehenden Kontrollverlust, folgendermaßen: „Das

Blatt wendet sich ständig hin und her. Einmal bist du aufgehoben und dann bist du wieder voll verloren [...] auch im Team [...] Du schwankst immer zwischen verloren und gestärkt sein.“ (B01, Z. 202-205) Sie fährt dann fort:

„Ich habe auch daran gedacht, zu gehen, aber ich konnte doch mein Team nicht einfach allein lassen. Ich hatte auch das Gefühl, dass sie da hinter mir stehen obwohl so viel dann auch nicht mehr logisch war, was da an Verordnungen kam. Aber es war schön zu merken, wir ziehen an einem Strang, wir, ich und mein Team.“ (B07, Z. 160-165)

6.3.2 Supervision und kollegiale Beratung als Ressource

Eine Pädagogin mit leitender Funktion konstatiert, dass Supervision für sie wichtig war im Verlauf der Pandemie. Sie deutet auch das Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung an, in dem sie sich als Leiterin befunden hat:

„Für mich persönlich war Supervision auf alle Fälle eine Ressource, denn für mich als Leitung gab's sonst keine neutrale Basis, wo man Fakten neutral überlegen oder anschauen konnte. Weil oft gleich alle in dieses Unterordnen gegangen sind, aber das war für mich nicht richtig, denn gerade in der Pandemie muss es für alle passen. Dadurch, dass ich Pädagogin und Leiterin in einem war, ist das immer miteinander verschwommen und das war automatisch schon eine Problematik, die es noch schwieriger gemacht hat. Und in der Supervision war das schon so, dass da dann eine gleichwertige Ebene vorhanden war.[...] Das war aber nur möglich, weil in der Supervision beide Seiten, mehrere Perspektiven/ Sichtweisen zugelassen waren.“ (B01, Z. 162-175)

Eine Pädagogin, auch gruppenführend und stellvertretende Leiterin, beschreibt den informellen Umgang mit kollegialer Beratung von ihrer Seite her auf diese Weise:

„Kollegiale Beratung haben wir gemacht, so eine Art, wir haben uns halt ausgetauscht, ich hab mir auch Kolleginnen gesucht, die in ähnlichen Bereichen tätig sind. [...] Es hat aber sicher beigetragen, dass wir kindorientierter arbeiten – und das hat den eigenen Blickwinkel erweitert. Im Reden lernt man voneinander.“ (B05, Z. 59-64)

Eine Pädagogin bestätigt, dass die Inanspruchnahme von Supervision stark in Verbindung steht mit ihrem kindorientierten Blick und ihrer kindorientierten Arbeitsweise in Folge:

„Beruflich hatte ich Unterstützung durch Supervision, weil es Konflikte mit dem Träger gab [...] Da wäre mehr besser gewesen, aber das braucht ja auch alles Zeit. Ja, auf jeden Fall, hat mich das unterstützt, vor allem im Hinblick auf das kindorientierte Arbeiten, da hab ich mich schon gut begleitet gefühlt und richtig.“ (B07, Z. 75-82)

Auch das Thema Partizipation im pädagogischen Alltag⁶⁰⁹ und kindliche Autonomie wird von einer Elementarpädagogin angesprochen:

⁶⁰⁹ <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1898-kinderrechte-und-partizipation-in-corona-zeiten>

„Wir haben überlegt, wie können wir die Selbstständigkeit der Kinder fördern, trotzdem? Händewaschen sollte ja auch nicht zu einem Tic werden... wie können wir mit der Pandemie leben und einen guten Job machen? Also, Pandemie und Supervision ist vom Träger bezahlt worden, ist gut investiertes Geld und kann ich absolut jeder Einrichtung empfehlen.“ (B09, Z. 82-87)

Auch Leiter:innen erkennen Supervision und Intervision als wesentlichen Austausch und als Faktor, der geholfen hat, Widersprüche und Stressoren zu kompensieren:

„Mein Team hat Supervision in Anspruch genommen. Ich habe eine pädagogische Leitung als Stellvertretung, also meine Kollegin, mit der kann ich mich auch austauschen, einfach mal auskotzen, dann wieder beruhigen, dann wieder einen klaren Kopf bekommen, andere Sichtweisen hereinzubekommen.“ (B08, Z. 120-124)

6.3.3 Individuelle Wünsche als Strategie für Empowerment

Der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit ist es sehr wichtig, die Wünsche als individuelle Strategie und als Bewältigungsfaktor anzuerkennen. Sie dienen der Selbstbefähigung, der Selbstermutigung und der Stärkung von Eigenmacht und Autonomie. Yalom schildert in *„Existenzielle Psychotherapie“*, dass „Der wunschblockierte Mensch viele soziale Probleme hat“⁶¹⁰. Er bringt die Fähigkeit, zu wünschen und die Fähigkeit, Wünsche auch zu äußern und klar auszudrücken, mit einer Verletzlichkeit und Angreifbarkeit in Zusammenhang⁶¹¹. Somit haben Wünsche auch einen hoffnungs- und identitätsstiftenden Aspekt. Die Fähigkeit, zu wünschen, bringt Yalom in Zusammenhang mit einer kreativen Lebendigkeit und Natürlichkeit, die im Menschen noch vorhanden ist⁶¹² und er postuliert:

„Unsere Fähigkeit zu wünschen, wird automatisch erleichtert, wenn einem geholfen wird, zu fühlen. Wünschen erfordert Fühlen. Wenn unsere Wünsche auf etwas anderem als Gefühlen gegründet sind – beispielsweise auf rationaler Überlegung oder moralischen Imperativen -, dann sind es nicht länger Wünsche, sondern Anweisungen oder Verpflichtungen, und man hindert sich daran, mit seinem wirklichen Selbst zu kommunizieren.“⁶¹³

Daher wird im Folgenden dem Thema Wunsch als Faktor für gelingenden, kindorientierten, pädagogischen Alltag Raum gegeben:

⁶¹⁰ In: Yalom (2010): S. 352.

⁶¹¹ Vgl. ebda. S. 352.

⁶¹² Vgl. ebda. S. 352.

⁶¹³ In: ebda. S. 355.

- Mehr Personal, neuer Kind-Betreuerschlüssel, Vorbereitungszeit angepasst an die steigenden Aufgaben [...], gezielte Weiterentwicklung, Supervisionen (B05, Z. 91-94)
- Ich wünsche mir da wieder mehr Ressourcen für diese Elternbildung und Elternberatung, zum Beispiel eben in Form eines Familienzentrums. (B07, Z. 106-108)
- Mehr Personal (lacht) – das wäre auch toll. [...] mehr Supervision und mehr Tools als Hilfestellung generell für das Team [...] (B04, Z. 158)
- Ich wünsche mir [eine] Kindergruppengröße [...] zwischen 16 und 18 Kindern [...] Ich wünsche mir auch von der Wirtschaft ein nährendes Angebot für Familien, vor allem für Mütter, dass Mütter nicht gezwungen werden, ihre Kinder abzugeben, sondern dass es frei ist [...] Es braucht viel mehr Zeit fürs Team, das ist wie eine große Familie, und die braucht auch Zeit, sich auszutauschen, und nicht nur zu funktionieren. [...] (B02, Z. 70-89)
- Kleinere Gruppen, familiärere Häuser, mehr Personal, das sind meine Wünsche (B09, Z. 138-139)
- [...] die Kinderzahlen gehören aus meiner Sicht einfach reduziert. Das wäre sehr wichtig und mehr Gehalt. (B08, Z. 169-170)
- [...] kleine Gruppen und immer genug Personal. [...], dass die Kinder nicht immer so funktionieren müssen. Die Eltern würden auch ein Coaching brauchen. (B03, Z. 87-93)
- Dann wünsche ich mir mal etwas, das sich die Kinder auch sehr oft wünschen, und zwar, dass dieses Corona Virus endlich weg ist. B01, Z. 209-210)
- Kleinere Gruppen, mehr Personal. Die Kinder sollen individueller begleitet werden. (B01, Z. 211-216)

6.4 Der dritte Fragenblock: „Das Kind“

Es ging bei dieser Fragestellung und auch bei den Antworten vorwiegend um negative Auswirkungen der pandemischen Maßnahmen, wie zum Beispiel die verzögerte beziehungsweise beeinträchtigte Sprachentwicklung und Kommunikation im Zusammenhang mit der Maske oder den Unterbrechungen durch Schließungen. Es konnte aber in den Interviews mit den befragten Personen auch hier eindeutig ein ressourcenorientierter Faktor aus Sicht der Fachkräfte identifiziert werden, der für ein gut entwickeltes Gemeinschaftsgefühl der Kinder spricht: das verstärkte Bedürfnis nach Zuwendung und Nähe⁶¹⁴.

„Für Adler ist das Zärtlichkeitsbedürfnis die Grundlage oder der *Bestandteil* eines späteren Bedürfnisses nach Gemeinschaft, Vorläufer der *Gemeinschaftsgefühle* oder der *sozialen Gefühle* [...] Für A. ist das kindliche Bedürfnis nach Zärtlichkeit die Grundlage dafür, dass *Liebe als Erziehungsmittel* wirken kann.“

6.4.1 Zärtlichkeitsbedürfnis

Eine Leiterin erzählt, dass Kinder, die aus den Kleinfamilien kommen, ein verstärktes Bedürfnis nach Autonomie zeigen würden (vgl. B07/ Zeile 122 f.), aber jene,

„[...] die schon da waren, vor der Pandemie, waren in der Blase, wenig Einschränkungen... die haben das sehr genossen in einem kleineren Feld zu sein, die Erzieherin mehr für sich zu haben, weil keine mehr in eine andere Gruppe gehen musste. Da haben die Kinder auch Vorteile daraus gezogen, die waren in einem behüteten Rahmen gut versorgt.“ (B07, Z. 123-128)

Die Pädagogin nimmt dieses Bedürfnis eindeutig als kindliche Bewältigungsstrategie wahr. Eine weitere Leiterin, die nicht freigestellt ist und somit auch in der Gruppe tätig ist, berichtet von einer ähnlichen Beobachtung, auf die dann auch im pädagogischen Alltag darauf reagiert wurde:

„Aufgefallen ist mir auch das verstärkte Bedürfnis nach Nähe. Da gab's Kinder, denen hat vor Corona einmal am Tag fünf Minuten Kuseln gereicht, aber jetzt... und noch immer... bis zu einer Stunde täglich wollen sie gehalten und gekuschelt werden. Da haben wir reagiert und verstärkt die Möglichkeiten angeboten zum Sinneserfahrungen machen. Auf viel Material, Naturmaterial, Holz, Sand und so. Aber eben viel mehr Körperkontakt, das war ganz deutlich zu beobachten. Ist auch noch immer so.“ (B10, Z. 235-242)

Eine elementarpädagogische Fachkraft, die als gruppenführende Pädagogin in einem großen Betriebskindergarten tätig war, bestätigt diese Sicht: „Das Bedürfnis

⁶¹⁴ Vgl. Bruder-Bezzel (2014): S. 375

nach vermehrter Nähe und Zärtlichkeit war auch da, so in Wellen, aber sie haben vermehrt die Nähe gesucht.“ (B05/, Z. 131-132)

Eine Hortpädagogin, die auch als gruppenführende Hauptpädagogin in einer großen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung in einer Großstadt tätig ist und Kinder im Alter von drei bis 10 Jahren betreut, erzählt von ihrem sehr herausfordernden Alltag, und einem „gesteigerten Aggressionsverhalten“ (vgl. B04/ Z. 169), das sie auf den „mangelnden Körperkontakt“ (vgl. ebda., Z.170) zurückführt, erkennt diese kindliche Vorgehensweise aber auch als Strategie, die dabei helfen, wieder in Balance zu kommen:⁶¹⁵ „Die Kinder wollen sich spüren und spüren sich durch die Aggression. [...] „Es gibt Veränderungen generell im Sozialverhalten.“ (vgl. ebda. Z. 173 f.)

Sie spricht auch in diesem Zusammenhang von einem „Empathie Verlust“ (vgl. ebda. Z.179) und berichtet, wie sie hier entgegensteuert, weil sie dies als kindliche Strategie erkennt: „[...] außer, wenn man sie knackt, dann kommt das Körperbedürfnis, und sie würden wahrscheinlich sich in sich zurückziehen oder in Regression fallen.“ (vgl. ebda. Z.184 f.)

Eine Leiterin eines offenen Hauses schildert den pädagogischen Alltag im Zusammenhang mit Körperkontakt und der Frage nach vermehrtem Bedürfnis nach Nähe auf eine sehr ähnliche Weise und teilt derartige Wahrnehmungen mit ihrer Kollegin:

„Die Körperspannung war ein Thema, sie waren unruhig, hippelig, das hat zugenommen. [...] Zärtlichkeitsbedürfnis, ja, viel stärker, auch Ältere. Sie haben Strategien entwickelt, dass sie das bekommen, also auch regressives Verhalten, aber das war in Ordnung, denn es war eine Form, Aufmerksamkeit zu fordern, Bestätigung zu holen, hab ich das gut gemacht? Ja, da war von unserer Seite her: weg von der Bewertung und trotzdem den Kindern gute Rückmeldungen geben, da geht es ja auch um Zugehörigkeit. Ausdrucksformen haben wir auch verwendet, Wörter, wie kommuniziere ich? Wie kann ich Gefühle ausdrücken? Da haben wir speziell drauf geachtet und die Kinder haben ein Tool dafür bekommen. Da wurde, denke ich, von unserer Strategie her viel abgefangen.“ (B01/, Z. 269-281)

Eine weitere Elementarpädagogin und gruppenführende Hauptpädagogin für den Nachmittagsdienst in einer großen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung, mit insgesamt vier Kindergartengruppen, fünf Kinderkrippengruppen und einem Team von 42 Betreuer:innen und Pädagog:innen, berichtet von einem umgekehrten Effekt

⁶¹⁵ Vgl. dazu auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse von Ayres, J. (2002): S. 280 f.

und erläutert die kindlichen Strategien, um zu ausreichend Nähe und Kontakt zu kommen, mit den folgenden Worten:

„[...] in Bezug auf die kindlichen Bedürfnisse, also viel gab's schon vorher, die Kinder, die zum Beispiel bei uns rund um die Uhr betreut werden. [...] Nach dem Lockdown sind alle gern in die Krippe gekommen, die haben sich schon gefreut, aber die waren gut genährt, diese teilweisen aggressiven Verhaltensweisen, wo sie einfach auffallen müssen und nicht wissen, wie sie tun sollen, das war, als wären sie einmal gesättigt.“ (B03, Z. 109-116)

Eine ältere Elementarpädagogin mit mehr als dreißig Jahren Leitungserfahrung beschreibt diese Verhaltensweisen und die Interaktionen zwischen älteren und jüngeren Kindern:

„Jüngere Kinder sind in dieser Form verunsichert, dass sie es gar nicht in die Sprache bringen können. Bei uns haben sie sehr viel Nähe gewünscht und eingefordert. Anfänglich haben ältere Kinder gesagt, dass darf jetzt nicht sein, das hat sich jetzt aber aufgrund von Kinderherzen recht schnell verändert, weil das notwendig ist. Das sind Floskeln, gebraucht wird etwas anderes.“ (B02, Z.111-116)

6.5 Der vierte Fragenblock: „Die Eltern“

Bei diesem Themenblock waren sich alle Interviewten einig: Kontakthalten ist die Basis dafür, dass Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Sinne des Kindeswohls überhaupt möglich ist. Die befragten Expert:innen und die Leiter:innen haben das auf ihre je individuelle Art und Weise geschafft. Es wurden unterschiedliche Wege genutzt, um zum Ziel zu kommen.

6.5.1 Kontakthalten

Das In-Kontakt-Bleiben und Kontakthalten ist während der gesamten Pandemiephase eine herausfordernde Aufgabe gewesen. Elternkontakt zählt im Rahmen der Bildungs- und Bildungspartnerschaft zu einer wesentlichen Säule, die im Rahmen einer kindorientierten Pädagogik stabilisierend wirkt für alle Beteiligten.

„Beim Kontakthalten mussten wir sehr umdenken [...] wir haben sie [die Eltern] nicht ganz draußen gelassen, wir wollten Begegnung haben und dass kurze Fragen möglich sind. Durch die Onlinegeschichte gab es dann auch einen Zugewinn. Wir haben uns da gut aufgestellt, dank finanzieller Mittel für die Einrichtung, auch bei der technischen Ausstattung. Newsletter, Emails, Verbindungen zum Alltag, Spielboxen haben wir zusammen sortiert und in die Haushalte gebracht, weil viele Eltern gar nicht wussten, was sie mit ihren Kindern anfangen sollten.“ (B07, Z. 160-167)

Eine Elementarpädagogin berichtet:

„Wir haben versucht, über verschiedenen Kanäle Kontakt zu halten, über Zoom zum Beispiel. Aber wir haben auch telefoniert, wir waren sehr wohl auch für Präsenz

Termine bereit, im Freien bevorzugt oder auch im Eingangsbereich, dann halt mit Abstand, da haben wir immer drauf geachtet.“ (B10, Z. 270- 273)

Eine gruppenführende Hauptpädagogin spricht über ihre persönliche Bedeutsamkeit, was die Entwicklungsgespräche betrifft und schildert, welche individuellen Lösungen es in ihrem Team während der Pandemie gab:

„Den Eltern entgeht da viel, was die Kinder gerade erleben, sie kriegen nichts mit, weil es ja auch eigentlich keine Entwicklungsgespräche mehr gibt. Ich hab sie trotzdem durchgeführt, weil ich finde, das ist so wichtig, dass Eltern das wissen: was geht bei ihrem Kind vor. Manche habe ich einfach telefonisch durchgeführt, mittels Zoom habe ich es nie gemacht, aber manche Kolleginnen schon, und dann halt auch mit Abstand so, bei uns im Haus, im Eingang. Kontakt ist einfach wichtig [...]“ (B04, Z.240-246)

6.5.2 Individualität

Es gab noch weitere, zahlreiche individuelle und kreative Lösungen. Die Elementarpädagog:innen betonen die Wichtigkeit des Kontakthaltens. Durch die folgenden Zitate wird deutlich, welche Ressource der „Faktor Kontakt halten“ war und wie kreativ und differenziert die Lösungen waren, um Verbundenheit herzustellen:

„Wir haben beim Adventkalender mit Videos von uns gearbeitet. Wir haben als Team Videos aufgenommen von uns und das haben wir dann den Eltern und Kindern geschickt [...] Es hat uns auch verbunden miteinander, wir haben uns gegenseitig gefilmt, und mussten dann auch wieder viel lachen. Wir wollten eins bleiben, auch wenn wir getrennt sind, als Ziel.“ (B05, Z.183-189)

Diese Sicht aus der Praxis heraus bestätigt, was die Bildungsforscherin Gesine Schwan in *„Bildung: Ware oder öffentliches Gut“* fordert: „Wir brauchen wieder Zeit für persönliche Beziehungen, und wir müssen den Rhythmus von kindlichem Leben und Lernen wieder respektieren, übrigens auch zum Wohl der Erwachsenen!“⁶¹⁶

„Ich wollte die Entwicklungsgespräche nicht über Zoom, sondern in Präsenz, mir war das ganz wichtig, ich habe da ein eigenes Konzept geschrieben dafür, das wäre nicht notwendig gewesen, ich habe mich da gegen das Gesetz gestellt. Ich wollte da sein und zuhören und mir Zeit nehmen.“ (B01/ Z. 314-318)

„Den Kontakt haben wir gut gehalten, wir haben auch unsere Entwicklungsgespräche übers MS-Teams gemacht, was nicht so gut war wie in echt, aber immerhin. Aber wir haben Kontakt gehalten.“ (B03, Z. 146-148)

⁶¹⁶ In: Schwan (2011): S. 75.

Der Leiter einer städtischen Einrichtung beschreibt die unterschiedlichen Wege des Kontakthaltens wie folgt:

„Wir haben so viel Kontakt wie möglich versucht, zu den Eltern zu halten: Emails, Telefonate, Briefe, gerade am Anfang war das Kennenlernen des Teams so wichtig für die neuen Eltern. Das ist ganz schwierig, wenn sie nicht hereindürfen. Da müssen wir viel reden. Wir brauchen ihr Vertrauen.“ (B08/ Z. 223-226)

Eine Leiterin berichtet, dass sie sich mit den digitalen Formen der Gesprächsführung und des Kontakthaltens nicht anfreunden konnte. Sie ist überzeugt, es braucht die leibliche Präsenz für diese Art von Gesprächen zwischen Eltern und Pädagog:innen:

„In dieser Zeit der Pandemie ist ein ganz großer Qualitätspunkt gefallen, weil wir über Video diese Entwicklungsgespräche nicht geführt haben, haben wir verneint. Generell ist es wichtig, sich mindestens zweimal im Jahr zusammen zu setzen und über die Entwicklung des Kindes zu reflektieren. Ohne diese Gespräche ist Begleitung von Kindern nicht wirklich zu machen. Diese Regel gibt es aber, die Elterngespräche sind gefallen und es war nicht möglich, sie in Präsenz durchzuführen. Es ist so nicht in Ordnung. Ich brauche diese Präsenz. Ich brauche nicht noch mehr Konflikte, sondern wir wollen ja aufeinander zu gehen. Wir haben es dann teilweise im Freien durchgeführt, auf den örtlichen Rahmen geschaut. Es ist ganz verschieden, wie die Eltern selbst der Pandemie gegenüberstehen, also haben wir versucht, individuelle Regeln zu finden und sie so auch umzusetzen.“ (B02/ Z.148-159)

Eine andere Elementarpädagogin, die in einem Betriebskindergarten tätig ist, formuliert ein ihr sehr wesentliches Anliegen mit gesellschaftspolitischer und familienpolitischer Aktualität:

„Genauso, wie wir es geschafft haben, Distanz herzustellen, so müssen wir es jetzt schaffen, wieder Nähe herzustellen. Das Persönliche ist es aber, das Reden, das sich Anschauen, das bringt die Menschen zusammen. Gerade im Umgang mit Kindern fehlt das jetzt, da würde ich den Schwerpunkt sehen. [...] Mein Schwerpunkt ist jetzt, das wieder herzustellen. Die Nähe zu den Eltern, zu den Kolleginnen, das merken die Kinder und das spüren sie auch. Den Kindern kann es nur gutgehen, wenn Eltern und Pädagoginnen da Hand in Hand gehen.“ (B10, Z.195-203)

Somit gilt es aus Sicht der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit zu betonen: Kindorientiertes Arbeiten bedeutet auch, mit Eltern und Bezugspersonen zu kooperieren.

7 Resümees

„Hoffnung ist Wasser für den inneren Garten.“⁶¹⁷

Mit Kindern arbeiten, leben, streiten, spielen, essen und kreativ tätig sein sind Tätigkeiten, die einerseits gesundheitsvorbeugende Aspekte beinhalten und andererseits politischer Natur sind. Der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit ist es wichtig, Hoffnung, Zuversicht und Ermutigung zu bieten. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit deuten im Gesamten darauf hin: die Kraft des sozialen Miteinanders, Hoffnung, Vertrauen, Freude, Gemeinschaftserfahrungen und Neugierde ermöglichen eine bunte Mischung an Selbstwirksamkeits-, Autonomie- und Zugehörigkeitserfahrungen. Diese Mischung sind wesentliche Parameter für das Gelingen eines frühkindlichen, pädagogischen Alltags. Strukturelle Rahmenbedingungen, Räumlichkeiten, politische Entscheidungen und diese erwähnte „bunte Mischung“ bedingen einander. Der Mensch braucht den Menschen. Das Individuum ist unteilbar, so die Erkenntnisse aus unterschiedlichen sozialpsychologischen, pädagogischen und soziologischen Forschungen und Arbeiten. Der Mensch hängt von seinem Mitmenschen ab. Konflikte, Ängste und Befürchtungen sind wesentliche Aspekte des Menschseins. Letzten Endes geht es in dieser vorliegenden Arbeit um das Wohl des Kindes. Die Faktoren, die beigetragen haben, zu einer kindorientierten Arbeitsweise im Zuge der Pandemie und mit – oder trotz – pandemischer Maßnahmen, sind aus Sicht der Verfasserin menschliche Bedürfnisse und Fähigkeiten: die Fähigkeit, einander zuzuhören, die Kraft des Vertrauens, die Sehnsucht nach Zärtlichkeit, nach Hautkontakt und nach Körperkontakt und das Stillen und Befriedigen dieser Grundbedürfnisse, das Aufwachsen in einem Milieu der Freude, in einer Atmosphäre des Willkommen- und Angenommenseins, das Miteinander von allen Beteiligten in Bildungsprozessen, in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, trotz unterschiedlicher Herangehensweisen und Haltungen. Menschsein bedeutet Vielfalt aushalten, Vielfalt anerkennen und Vielfalt als Schatz erkennen lernen. Elementarpädagog:innen und elementarpädagogische Fachkräfte sind, was oft tabuisiert wird und was als Wort vermieden wird, mütterliche Menschen. Sie leben gemeinsam aus Sicht der Kleinst- und Kleinkinder in einer „Familie“: Menschen, die einander

⁶¹⁷ In: Sedmak (2020): S. 67.

vertrauen und miteinander vertraut sind. Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen sind familienergänzende Einrichtungen. „Es braucht ein Dorf, um Kinder zu erziehen.“ Fachkräfte sind aus Sicht der Kinder liebende Mitmenschen, enge Bindungs- und Bezugspersonen, Menschen, von deren Zuwendung und Liebe sie naturgegeben abhängig sind. Aus der Sicht vieler Eltern und aus Sicht der Politik gelten sie als Dienstleister:innen: Es soll ein „Recht auf einen Betreuungsplatz geben, aber die Elementarpädagog:innen selbst werden selten als Personen, die hochprofessionelle Fürsorgearbeit leisten, erwähnt und gesellschaftlich gewürdigt⁶¹⁸. Der systemerhaltende Wert von elementaren Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen muss gewürdigt werden. Nur so können klare und nachhaltige Entscheidungen getroffen werden, um den schon lange fälligen Rückhalt für diese hochprofessionelle Emotions- und Care-Arbeit gewährleisten zu können.

Hygiene- und Abstandsregelungen waren, wenn überhaupt, nur bedingt umsetz- und durchführbar. Wenn anhand von Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit das kindliche Kohärenzgefühl gestärkt werden konnte⁶¹⁹ bzw. nicht beeinträchtigt wurde, dann konnten Kinder und Erwachsene relativ unbeschadet aus der aktuellen Pandemie herausgehen. Im besten Fall mit einem Zuwachs an neuen Erfahrungen, voll mit Erkenntnissen und Erfahrungen über die eigene Selbstwirksamkeit, das eigene Lernen und im Hinblick auf Resilienz. Die ersten Jahre im Leben eines Kindes sind sehr prägend. Der pädagogische Alltag soll kein künstlich oder technokratisch geplanter Alltag sein, er soll auch nicht normativen Ansprüchen aus wissenschaftlichen Theorien und aus Bildungsrahmenplänen dienen, sondern er soll die kindlichen Lebenswelten, die diversen Kinderkulturen und die gesellschaftliche Vielfalt repräsentieren, in einem geborgenen, geschützten Umfeld, mit Menschen, die den Kindern mütterliche Mitmenschen sind: „Das Kind wird aber überfordert, wenn ihm zu früh eine Anpassung an Lebensbedingungen zugemutet wird, die seinem individuellen Bedürfnis zu wenig Rechnung tragen⁶²⁰“. Dabei brauchen Fachkräfte das Vertrauen und die Kooperationsbereitschaft von Eltern im Sinne einer gelingenden und ermutigenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

⁶¹⁸ https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_19990905_OTS0011/auer-jedes-kind-hat-recht-auf-kinderbetreuungsplatz u. <https://www.wienerzeitung.at/meinung/gastkommentare/2072981-Die-starken-Frauen-an-der-Basis.html>

⁶¹⁹ <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=976:kinder-im-umgang-mit-dem-coronavirus-begleiten>

⁶²⁰ In: Riemann (1999): S. 105

Kindorientiertes Arbeiten scheint sich aus dem Anerkennen der Vielfalt und dem Anerkennen der gegenseitigen Abhängigkeiten zu ergeben. Auch sehr junge Kinder brauchen die dialektischen Erfahrungen von Bezogenheit und Autonomie. Dafür wiederum braucht es Zeit, Behutsamkeit, Reflektiertheit und Geduld.

„Grundsätzlich müssten aus der Krise jetzt auch Schlussfolgerungen für die Zukunft gezogen werden. So hätten sich „Belastungsgrenzen und Sollbruchstellen“ im System gezeigt, beispielsweise auch im Hinblick auf die Inklusion. Andererseits sei aber auch „viel Gutes auf den Weg gebracht worden, das beibehalten werden sollte – so zum Beispiel oftmals mehr Gemeinsamkeit in den Familien oder neue (digitale) Kommunikationsformate und Vernetzungen. In diesem Sinne sei die Krise auch als eine Chance für eine „neue Normalität“.“⁶²¹

Es gilt, dieser Spur des Gelingens zu folgen, kommende Herausforderungen anzunehmen und von einer Haltung des Einschränkens zu einer Haltung des Ermöglichens, auch unter schwierigen Bedingungen, zu gelangen.

⁶²¹ <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1925-die-psycho-sozialen-folgen-der-pandemie-fuer-kinder>

Literaturverzeichnis

- Adler, A. (1976). *Kindernerziehung (9. Aufl.)*. Frankfurt/ Main: Fischer Verlag.
- Adler, A. (1980). *Der Sinn des Lebens (7., ungek. Ausg.)*. Frankfurt/ Main: Fischer Verlag.
- Adler, Al. (1980). *Über den nervösen Charakter (6., ungek. Ausg.)*. Frankfurt/ Main: Fischer.
- Adler, A. (1928). *Psychotherapie und Erziehung, Band 1*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Ahnert, L. (2013). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Springer.
- Andres, B., Hédevári-Heller, É., u. Laewen, H.-J. (2006). *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen (4. Aufl.)*. Berlin: Cornelsen.
- Antonovsky, A. (1994). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Störungen erkennen und verstehen. Ganzheitliche Frühförderung und Therapie. Praktische Hilfe für Eltern*. Berlin/ Heidelberg/ New York: Springer.
- Baer, U. (2020). *Was hochbelastete Kinder brauchen. Ein Praxishandbuch für die Begleitung und Betreuung (2. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Baer, U., u. Koch, C. (2020). *Pädagogische Beziehungskompetenz. Grundlagen für Erzieher*innen und Lehrer*innen. Expertenwissen für die Praxis*. Müllheim an der Ruhr: Cornelsen.
- Baer, U., & Koch, C. (2021). *Corona in der Seele. Was Kindern und Jugendlichen wirklich hilft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baer, U. u. Frick-Baer, G. (2018). *Wie Kinder fühlen. Bibliothek der Gefühle/Bd:2. (6. Aufl.)*. Weinheim Basel: Beltz.
- Bauer, J. (2021). *Das empathische Gen. Humanität, das Gute und die Bestimmung des Menschen. Wie Denken unsere Gene beeinflusst*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Beck, U. (2020). *Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne*. (24. Aufl.). Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Becker, J., Fischer, S., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Beek, A. v. d., & Schäfer, G. (2013). *Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken*. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Bensel, J., & Haug-Schnabel, G. (2007). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre (12., vollst. überarb. und deutl. erw. Aufl.)*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bieri, P. (2013). *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens (11. Aufl.)*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Berner, W., Hagenhoff, R., Vetter, T., u. Führung, M. (2015). *Ermutigende Führung. Für eine Kultur des Wachstums*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

- Bitzer-Gavornik, G. (2012). *Lebens- und Sozialberatung in Österreich* (3., überarb. Aufl.). Wien: Facultas.
- Blum, D. (2010). *Die Entdeckung der Mutterliebe: Die legendären Affenexperimente des Harry Harlow*. Weinheim: Beltz.
- Brisch, K. H. (2015). *SAFE. Sichere Ausbildung für Eltern. Für Schwangerschaft und erste Lebensjahre* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (2015). *SAFE. Sichere Ausbildung für Eltern. Für Schwangerschaft und erste Lebensjahre* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruder-Bezzel, A. (2008). „Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes – Anmerkungen zu seinem Stellenwert in Adlers Werk.“ in: Zeitschrift für Individualpsychologie, 33. Jahrgang, 2008, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brunner, R. u. Tietze, M. (Hrsg.), (1995): *Wörterbuch der Individualpsychologie*. (2. Aufl.) München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Butzkamm, W. u. J. (2008). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* (3. überarb. Aufl.). Tübingen: Francke Verlag
- Dehner-Rau, C., u. Reddemann, L. (2019). *Gefühle besser verstehen. Wie sie entstehen. Was sie uns sagen. Wie sie uns stärken*. Mit 31 Übungen (3. Aufl.). München: Goldmann.
- Dornes, M. (1999). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Dreyer, R. (2020). *Eingewöhnung unter Corona-Bedingungen*. Vortrag bei der digitalen Vortragsreihe des nifbe „Kita in Corona Zeiten“ am 15. September 2020.
- Dürr, H. P. (2018). *Teilhaben an einer unteilbaren Welt. Das ganzheitliche Weltbild der Quantenphysik*. In G. Hüther u. C. Spannauer (Hrsg.). *Verbundenheit:*

Warum wir ein neues Weltbild brauchen (2. aktual. Aufl.). 19-31. Bern: Hogrefe.

Eisler, R. (2005). *Die Kinder von morgen. Die Grundlagen der partnerschaftlichen Bildung.* Mit einem Vorwort von Rita Süssmuth. Freiamt: Arbor.

Eisler, R. (2020). *Die verkannten Grundlagen der Ökonomie. Wege zu einer Caring Economy.* Marburg: Büchner.

Eisler, R. (2005). *Kelch und Schwert. Unsere Geschichte. Unsere Zukunft. Weibliches und männliches Prinzip in der Geschichte.* Freiamt: Arbor Verlag.

Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (29. Aufl.).* Berlin: Suhrkamp.

Felgitsch, S. (2020). *Am Anfang war Vertrauen. Wie wir unsere Kinder jetzt ermutigen und gut begleiten können.* Hamburg: Tredition.

Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (10., völlig neu überarb. Aufl.).* Hamburg: Rowohlt.

Freyberg, T. v. (2015). *Resilienz in der Pädagogik. Thesen. Antithesen. Synthesen.* In: medico international (Hrsg.). *Fit für die Katastrophe? Kritische Anmerkungen zum Resilienzdiskurs im aktuellen Krisenmanagement*, 23-34. Gießen: Psychosozial Verlag.

Frick, J. (2011). *Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe (2., überarb. u. erg. Aufl.).* Bern: Huber.

Frick, J. (2009). *Ergebnisse der Resilienzforschung und Transfermöglichkeiten für die Selbstentwicklung als Erziehungspersonen.* In: *Z. f. Individualpsychologie* 34. 391-409. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Frisch, M. (1964). *Mein Name sei Gantenbein.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Fuest, A., Friedel, J., u. Wenke, M. (2014). *Handbuch der individualpsychologischen Beratung in Theorie und Praxis. Zusammenhänge erschließen – Horizonte öffnen*. Münster/New York: Waxmann.
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N., Datler, W. u. Datler, M. (2014). *Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls in der Kindertagesstätte (Kita). Ein Beitrag aus der Wiener Kinderkrippenstudie*. In Deutsche Gesellschaft für Individualpsychologie (Hrsg.). (2014): *Frühe Beziehungserfahrungen und die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls*. 236-248. Zeitschrift für Individualpsychologie 39, Heft 3/2014. 202-255. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fröhlich-Gildhoff, K. u. Rönnau-Böse, M. (2015). *Resilienz (4., akt. Aufl.)*. München: UTB.
- Gebauer, K., & Hüther, G. (2003). *Kinder brauchen Spielräume. Plädoyer für eine kreative Erziehung*. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Giordano, P. (2020). *In Zeiten der Ansteckung (2. Aufl.)*. Hamburg: Rowohlt.
- Gruen, A. (2013). *Wider den Gehorsam (5. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grunwald, M. (2017): *Homo hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*. München: Droemer Knauer Verlag.
- Greenspan, S. (1999). *Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotionen für unsere geistige Entwicklung*. München: Bertelsmann.
- Gudjons, H., Wagener-Gudjons, B. u. Pieper, M. (2008). *Auf meinen Spuren: Übungen zur Biografiearbeit (8., völlige Neubearb. d. 1. Aufl.)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Haarer, J. (1953). *Die Mutter und ihr erstes Kind* (vollst. neu bearb. Aufl.). München: Carl Gerber.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chiste, N. u. Hajszan, M. (2001). *Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*. Charlotte-Bühler-Institut Wien: ÖBV & hpt.
- Hobmair (2014). *Pädagogik*. Wien/Köln: Jugend & Volk.
- Haug-Schnabel, G., u. Schmid-Steinbrunner, B. (2015). *Stark von Anfang an. Kinder auf dem Weg zur Resilienz begleiten (4. Aufl.)*. München: Oberstebrink.
- Hüther, G., u. Krens, I. (2008). *Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüther, G., u. Quarch, C. (2018). *Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als Funktionieren ist (6. Aufl.)*. München: btb.
- Juul, J., u. Jensen, H. (2005). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur (2. Aufl.)*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kahl, J. (2005): *Weltlicher Humanismus. Eine Philosophie unserer Zeit (5. Aufl.)*. Münster: LIT.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Heidelberg: Springer.
- Keller, H. (2021). *Mythos Bindungstheorie. Konzept. Methode. Bilanz (2., überarb. Aufl.)*. Weimar: verlag das netz.
- Keupp, H. (2012). *Freiheit und Selbstbestimmung in Lernprozessen ermöglichen*. Baden-Württemberg: Centaurus.

- Kline, M., & Levin, P. (2005). *Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können* (11. Aufl.). München: Kösel.
- Kummer, I. (1993). *Das Babuschka-Prinzip. Individualität und Verbundenheit von Eltern und Kindern*. München: Kösel.
- Laewen, H.-J. (2006). *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen* (4. Aufl.). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Scriptor.
- Laing, R. (2015): *Phänomenologie der Erfahrung* (18. Aufl.). Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Largo, R. (2017). *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Liesenfeld, S. (2006). *Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Hundert Worte von Martin Buber* (3. Aufl.). München: Verlag Neue Stadt.
- Luhmann, N. (2017). *Die Realität der Massenmedien* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Medico international (2017). *Fit für die Katastrophe? Kritische Anmerkungen zum Resilienzdiskurs im aktuellen Krisenmanagement*. Gießen: Psychosozial -Verlag.
- Miller, A. (2005). *Am Anfang war Erziehung* (27. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

- Montessori, M. (2001). *Kinder sind anders* (18., ungek. Ausg.). München: dtv.
- Neff, K. (2012). *Selbstmitgefühl. Wie wir uns mit unseren Schwächen versöhnen und uns selbst der beste Freund werden* (11. Aufl.). München: Kailash.
- Olweus, D. (2020). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können* (3. Nachdr. d. 4. Aufl.). Bern: Huber.
- Pachl-Eberhart, B. (2020). *Chopin besucht Vivaldi und in der Bucht von Venedig schwimmen Delfine. Mein Tanz mit dem kleinsten Feind der Welt – Ein Corona-Tagebuch*. Allschwil: Terzium.
- Pausch, M. (2017). *Demokratie als Revolte. Zwischen Alltagsdiktatur und Globalisierung*. Mit einem Vorwort von Andreas Gross. Baden-Baden: Nomos.
- Petzold, H., u. Heintz, H. (1985). *Psychotherapie und Arbeitswelt*. Paderborn: Junfermann.
- Plener, P. (2021). *Sie brauchen uns jetzt. Was Kinder belastet. Was sie schützt*. Wien: edition a.
- Reddemann, L. (2021). *Die Welt als unsicherer Ort. Psychotherapeutisches Handeln in Krisenzeiten. Das Praxisbuch zur Corona-Krise*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reddemann, L. (2015). *Kriegskinder und Kriegsenkel in der Psychotherapie. Folgen der NS-Zeit und des Zweiten Weltkriegs erkennen und bearbeiten – Eine Annäherung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Renz-Polster, H. (2020). *Alles über Corona. Was du wissen musst. Was du tun kannst* (6., überarb. Aufl.). Lübeck: Sefa Verlag.
- Renz-Polster, H. (2019): *Erziehung prägt Gesinnung*. München: Kösel Verlag.

- Ringel, E. (2010). *Die ersten Jahre entscheiden. Bewegen statt erziehen (9. Aufl.)*. Wien: Junfermann.
- Rilke, R. (2006). *Die Gedichte*. Main, Leipzig: Insel Verlag.
- Riemann, F. (1999). *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. Mit einer Kurzbiographie von Ruth Riemann (32. Aufl.)*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rüedi, J. (1995). *Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Alfred Adlers Konzept in der konkreten Erziehungspraxis*. Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Satir, V. (2011). *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe (20. Aufl.)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schiller, F. (2016). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Vollständige Neuausgabe mit einer Biographie des Autors (2. Aufl.)*. Berlin: Hofenberg.
- Schwan, G. (2011). *Bildung: Ware oder öffentliches Gut*. Berlin: Vorwärts Buch.
- Sennet, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler.
- Sedmak, C. (2020). *Hoffentlich. Gespräche in der Krise*. Innsbruck-Wien: Tyrolia.
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler.
- Schäfer, G. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens (2. Aufl.)*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schubert, C., u. Singer, M. (2020). *Das Unsichtbare hinter dem Sichtbaren. Gesundheit und Krankheit neu denken*. Norderstedt: Books on Demand.

- Schubert, C. (2021). *Stresstest Corona. Warum wir eine neue Medizin brauchen*. Norderstedt: Books on Demand.
- Schubert, C., u. Amberger, M. (2020). *Was uns krank macht. Was uns heilt. Aufbruch in eine neue Medizin (2. Aufl.)*. Munderfing: korrektur verlag.
- Schwan, G. (2011). *Bildung: Ware oder öffentliches Gut?* Berlin: vorwärts buch.
- Sickendiek, U., Engel, F. u. Nestmann F. (2008). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze (3. Aufl.)*. Weinheim u. München: Juventa.
- Sprenger, M. (2021). *Das Corona-Rätsel. Tagebuch einer Pandemie*. Wien: Seifert.
- Sprenger, M. (2022). *Corona – Des Rätsels Lösung? Faktencheck einer Pandemie*. Wien: Seifert.
- Steiner, C. (2009). *Wie man Lebenspläne verändert: Die Arbeit mit Skripts in der Transaktionsanalyse*. Paderborn: Junfermann.
- Streeruwitz, M. (2020). *So ist die Welt geworden*. Wien: bahoe books.
- Turrini, P. (2002). *Ein paar Schritte zurück. Gedichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tymister, H.-J. (1990). *Individualpsychologisch-pädagogische Beratung. Begründungen – Funktionen – Methoden*. In: Tymister, H.-J. (Hrsg.). (1990): *Individualpsychologische Beratung. Grundlagen und Praxis*, 9-26. Beiträge zur Individualpsychologie, 13. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tymister, H.-J. (1996). *Pädagogische Beratung mit Kindern und Jugendlichen. Fallbeispiele und Konsequenzen für Familie und Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- Voland, E. (2013). *Soziobiologie. Die Evolution von Kooperation und Konkurrenz* (4., umf. akt. u. erw. Aufl.). Heidelberg: Springer Spektrum.
- Wadsak, M. (2020). *Klimawandel. Fakten gegen Fake & Fiction*. Wien: Braumüller.
- Werner, E. (1977). *Kauai's Children Come of Age Gebundene Ausgabe*. Hawaii: University of Hawai'i Press
- Winnicott, D. (2017). *Familie und individuelle Entwicklung*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Yalom, I. D. (2010). *Existenzielle Psychotherapie (5., korr. Aufl.)*. Bergisch Gladbach: Verlag Andreas Kohlhage.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (2. Ausg. d. überarb. Neuausg.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (Hrsg. u. bearb. v. Hoppe-Graff, S. u. Engel, I.) (2003). *Psychologie (7., neu übers. u. bearb. Aufl.)*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Zinnecker, J. (1975). *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz.

Internetquellen

- Alemzadeh, M. (2020). *Pädagogik unter Corona Bedingungen – was hat sich verändert?* https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2020/Padagogik_unter_Corona_Bedingungen__Alemzadeh.pdf [aufgesucht am 22. 7. 2022]
- Amnesty sieht zunehmende Repression durch Corona-Pandemie (2021). <https://www.zeit.de/politik/ausland/2021-04/amnesty-international-menschenrechte-corona-krise-ungleichheit>
- Asago, E. (2020). *Haltet die Verbindung zu den Kindern und Familien. Sozialpädagogische Arbeit in Kitas in Zeiten der Corona Epidemie.* <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=914:haltet-die-verbinding-zu-den-kindern-und-familien> [aufgesucht am 28. 7. 2022]
- Ausgewählte Ergebnisse aus Studien zur Auswirkung von Corona auf Kinder, Familien und Kitas. https://www.nifbe.de/media/kunena/attachments/43/Corona-studienzusammenfassung_KEA290421.pdf [aufgesucht am 28. 7. 2022]
- Babuschka. <https://de.wikipedia.org/wiki/Babuschka> [aufgesucht am 22. 7. 2022]
- Baer, U. (2022): *Wenn ein Kind ins Leere greift.* <https://kinderwuerde-udo-baer.de/category/informationen-hintergrunde/bindung/> [aufgesucht am 31. 7. 2022]
- Bensel, J. (2021). *Kinder im Umgang mit dem Coronavirus begleiten.* <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=976:kinder-im-umgang-mit-dem-coronavirus-begleiten> [aufgesucht am 29. 7. 2022]
- Brakemeier, E.-L. [et.al.] (2020): *Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Erkenntnisse und Implikationen für die Forschung und Praxis aus Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie.* In:

Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
Onlineveröffentlichung: 26. 11. 2020 [aufgesucht am 21. 7. 2022]

Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, Bildungsanstalt für Sozialpädagogik,
Fachschule für pädagogische Assistenzberufe https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp/bafep_basop.html [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*. <https://340.hostserv.eu/poplogin/?login=web74p3> [aufgesucht am 10. 7. 2022]

Copsy-Studie Child Public Health <https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html?fbclid=IwAR2KI62NSXjoQnM-0bk4J6mhvNQLDxTWzbrytwSPFCQn-fakv8WDXVrcfUGM> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Corona Kita Studie: <https://corona-kita-studie.de/ergebnisse> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Covid-19 in children and the role of school settings in transmission – second update <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/children-and-school-settings-covid-19-transmission> [aufgesucht am 27. 7. 2022]

Cross-party politicians told mass testing of healthy children is “harmful, invasive and unevidenced” (2022). <https://appgpandemic.org/news/mass-testing-of-children> [aufgesucht am 27. 7. 2022]

Die Corona-Krise und Strategien der Bewältigung. Ergebnisse tiefenpsychologischer Interviews (2020). https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/CoronaTeilstudie_LW_20200525.pdf [aufgesucht am 29. 7. 2022]

Die psycho-sozialen Folgen der Pandemie für Kinder (2021).
<https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1925-die-psycho-sozialen-folgen-der-pandemie-fuer-kinder> [aufgesucht am 29. 7. 2022]

Die starken Frauen an der Basis. <https://www.wienerzeitung.at/meinung/gastkommentare/2072981-Die-starken-Frauen-an-der-Basis.html> [aufgesucht am 30. 7. 2022]

Dresing, T., & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (6. Aufl.)*. Marburg.
<https://d-nb.info/1077320221/34> [aufgesucht am 11. 7. 2022]

Eingeschränkte Lebenswelten – Kita in Corona Zeiten: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=988:eingeschraenkte-lebenswelten&catid=336:kita-in-corona-zeiten> [aufgesucht am 19. 7. 2022]

Eingewöhnung unter Corona Bedingungen: <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1766-eingewoehnung-unter-corona-bedingungen> [aufgesucht am 18. 7. 2022]

Elementarpädagogik in „Corona-Zeiten“ (2020). (HerausgeberInnen: Studienleitungen „Elementarpädagogik/Elementarbildung“ an Österreichs Pädagogischen Hochschulen und Projektteam): *Beispielsammlung. Wie das Elementarpädagogische Personal bei Kindertageschließung Beziehungs- und Bildungsarbeit leistet und Kontakte mit Familien und Kindern aufrechterhält*.
https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/Elementarpaedagogik_in_Coronazeiten18042020_final_neu.pdf [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Erwin Ringel. <http://www.erwinringel.at/> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Formative Psychologie. <https://www.formative-psychologie.de/> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Frühkindliche Bildung in Zeiten von Corona <https://www.fruehe-chancen.de/corona/>
[aufgesucht am 28. 7. 2022]

Gerald Hüther. <https://www.gerald-huether.de/> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Gesundheitsziele Österreich <https://gesundheitsziele-oesterreich.at/gesund-es-auf-wachsen-fuer-kinder-und-jugendliche> [aufgesucht am 21. 7. 2022]

Gewalt in Familien nimmt zu. <https://ooe.orf.at/stories/3085573/> [aufgesucht am 23. 7. 2022]

Guglhör-Rudan, A., Langmeyer, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern.* https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Hans-Peter Dürr. https://de.wikipedia.org/wiki/Hans-Peter_D%C3%BCrr [aufgesucht am 21. 7. 2022]

Haug-Schnabel, G. (2012). *Wie man ein Kind stärken kann.* In: Wyrobnik, I. (Hrsg.). 9-12. Wie man ein Kind stärken kann. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://www.verhaltensbiologie.com/publizieren/fachartikel/PDF/RS14.pdf>
[aufgesucht am 31. 7. 2022]

Häusliche Gewalt während der Corona-Pandemie (2020) <https://www.tum.de/die-tum/aktuelles/pressemitteilungen/details/36053/> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Hazel Brugger fühlt sich «innerlich und äußerlich leer» – nun tritt sie kürzer (2022). <https://www.20min.ch/story/hazel-brugger-fuehlt-sich-innerlich-und-aeusserlich-leer-nun-tritt-sie-kuerzer-868106410526>

Hüther, G. u. Bundschau, S. (2008). <https://www.zist.de/de/veroeffentlichung/take-tinar-und-die-kunst-sich-im-loslassen-zu-finden-0> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Immer noch zu wenige Kindergarten-Pädagoginnen (2019). <https://www.derstandard.at/story/2000106465259/immer-noch-zu-wenige-kindergarten-paedagoginnen> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Irène Kummer. <http://www.irenekummer.ch/> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Keupp, H. (2009). *Das erschöpfte Selbst – Umgang mit psychischen Belastungen*. Vortrag im Rahmen der pragdis-Tagung „Das erschöpfte Selbst“ am 15./16. Januar 2009 in der Carl Friedrich-von-Siemens-Stiftung in München http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_09_pragdis_text.pdf [aufgesucht am 19. 7. 2022]

Keupp, H. (2009). *Vortrag im Rahmen der pragdis-Tagung Das erschöpfte Selbst* am 15./16. Januar 2009 in der Carl Friedrich-von-Siemens-Stiftung in München. http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_09_pragdis_text.pdf [aufgesucht am 20. 7. 2022]

Keupp, H. (2018). *Menschen zu einem Stück Lebensautonomie begleiten. Kernprozesse des pädagogischen Handelns*. <https://www.sos-kinderdorf.de/portal/paedagogik/fachthemen/befaehigung/kernprozesse> [aufgesucht am 21. 7. 2022]

Kinder aus armen Familien leiden stärker unter der Pandemie (2022). <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/136301/Kinder-aus-armen-Familien-leiden-staerker-unter-Pandemie> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Kinderängste in Corona- und anderen Zeiten (2021). <https://www.nifbe.de/info-service/aktuelles/1853-kinderaengste-in-corona-und-anderen-zeiten> [aufgesucht am 29. 7. 2022]

Kinder Treiber der Delta-Variante. <https://wien.orf.at/stories/3112072/> [aufgesucht am 28. 7. 2020]

Kinderarmut. <https://www.volkshilfe.at/was-wir-tun/positionen-projekte/armut-und-kinderarmut/> [aufgesucht am 23. 7. 2022]

Kinderrechte und Partizipation in Corona-Zeiten (2021). <https://www.nifbe.de/info-service/aktuelles/1898-kinderrechte-und-partizipation-in-corona-zeiten> [aufgesucht am 29. 7. 2022]

Kinderwürde. <https://kinderwuerde-udo-baer.de/> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Kita- und Schulschließungen haben bei westdeutschen Vätern Einstellung zur Erwerbstätigkeit von Müttern verändert (2021). https://www.diw.de/de/diw_01.c.823640.de/publikationen/wochenberichte/2021_34_1/kita-_und_schulschliessungen_haben_bei_westdeutschen_vaetern_einstellung_zur_erwerbstaetigkeit_von_muettern_veraendert.html [aufgesucht am 28. 7. 2020]

Kleinere Gruppen, mehr Personal: Verbesserungen in Kindergärten gefordert. <https://www.diepresse.com/6089563/kleinere-gruppen-mehr-personal-verbesserungen-in-kindergaerten-gefordert> [aufgesucht am 27. 7. 2022]

Kobelt-Neuhaus, D. (2012). 40 Jahre Situationsansatz. Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachmagazin/archiv/2012-42-jg/11-12-2012/40-jahre-situationsansatz-ein-paedagogisches-konzept-und-seine-wirkungsgeschichte/> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Krenz, A. (2021). *Eingeschränkte Lebenswelten. Eine Auseinandersetzung mit Kindheit heute*. Übernahme des Beitrags mit freundlicher Genehmigung aus Mein-Kita-Magazin klein & groß 2/3-2021 <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=988:eingeschraenkte-lebenswelten&catid=336:kita-in-corona-zeiten> [aufgesucht am 18. 7. 2022]

Kruckenhauser, P. (2022). *Resilienz – ein Immunsystem für die Seele* <https://www.derstandard.at/story/2000132545431/resilienz-ein-immunsystem-fuer-die-seele> [aufgesucht am 20. 7. 2022]

Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften <https://www.leopoldina.org/leopoldina-home/> [aufgesucht am 18. 7. 2020]

Leopoldina Ad-hoc-Stellungnahmen zur Coronavirus-Pandemie (2020). https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2020_Leopoldina-Stellungnahmen_Coronavirus-Pandemie_1-7.pdf [aufgesucht am 19. 7. 2022]

Munro, A. u. Faust, S. (2020). *Children are not COVID-19 super spreaders: time to go back to school* <https://adc.bmj.com/content/archdischild/early/2020/06/03/archdischild-2020-319474.full.pdf> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Ohne Bindung keine Bildung. <https://liga-kind.de/fk-609-haug-schnabel/> [aufgesucht am 31. 7. 2022]

Österreichische Gesellschaft für Kinder- und Jugendheilkunde. <https://www.paediatric.at/> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit (2021). Bericht zur Lage der Kinder- und Jugendgesundheit in Österreich 2021 Unsere Schwerpunktthemen: Coronapandemie & sozialer Zusammenhalt. Wien: https://www.kinderjugendgesundheit.at/site/assets/files/1237/kinderliga_lagebericht_2021_webversion_klein.pdf [aufgesucht am 21. 7. 2022]

Ottawa Chart, WHO (1986): https://intranet.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf [aufgesucht am 27. 7. 2022]

Partizipation in der Kita. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/partizipation/> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

- Partizipatorische Didaktik: https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Corona/FC_Corona_EI_Alemzadeh_partizipatorische_Didaktik.pdf
- Partizipatorische Eingewöhnung: <https://www.partizipatorische-eingewoehnung.de/downloads>
- Perner, R. (2022). *Bildung braucht Beziehung*. https://www.meinekirchenzeitung.at/wien-noe-ost-der-sonntag/c-menschen-meinungen/bildung-braucht-beziehung_a37119?fbclid=WAR1jsPpjZiMe3XUonOjk21SwN89zSla_6w6afce0dvU2HeoyDWpBGn3cKQ [aufgesucht am 21. 7. 2022]
- Plener, P. (2020): Generation 2020: Jugend, Krise und Entwicklung. <https://www.an-krisen-wachsen.at/wp-content/uploads/PLENER.pdf> [aufgesucht am 28. 7. 2022]
- Psyche seit Covid unter Dauerbelastung: <https://www.donau-uni.ac.at/de/aktuelles/news/2020/psyche-seit-covid-19-unter-dauerbelastung0.html>
- Psychosoziale Herausforderungen von Kindern und Familien in der Pandemie. Was können wir jetzt und perspektivisch (trotz allem) tun, um Kindern ein gesundes Aufwachsen in körperlicher und seelischer Gesundheit zu ermöglichen. Kindheit in der Corona-Pandemie – und plötzlich ist alles anders...?! (2021). <https://www.nifbe.de/component/coursedatabase?view=item&id=919:kita-und-corona-zwischen-chance-und-krise-2> [aufgesucht am 29. 7. 2022]
- Qualität in der frühkindlichen Bildung gefährdet (2022). <https://www.herder.de/kindeergarten-paedagogik/nachrichten/qualitaet-in-der-fruehkindlichen-bildung-gefaehrdet/> [aufgesucht am 21. 7. 2022]
- Qualität Kindertageseinrichtung <https://qualitaet-kindertageseinrichtung.uni-graz.at/de/> [aufgesucht am 21. 7. 2022]
- Remo Largo. <https://www.remo-largo.ch/> [aufgesucht am 22. 7. 2022]

Renz-Polster, H. (2020, 24. April). *Corona – die Maskenpflicht und dein Säugling*.
<https://www.kinder-verstehen.de/mein-werk/blog/corona-die-maskenpflicht-und-dein-saeugling/> [aufgesucht am 11. 7. 2022]

Riane Eisler. <https://rianeeisler.com/>

Rühle, A. (2020). *Offenheit wagen*. <https://www.sueddeutsche.de/politik/schule-und-corona-offenheit-wagen-1.4977719> [aufgesucht am 21. 7. 2022]

Sensible Phasen. <https://www.herder.de/kiga-heute/fachbegriffe/sensible-phasen/>
 [aufgesucht am 30. 7. 2020]

Schlegel, L. (2020). *Care-Ethik und Corona: Eine Perspektive der (Für-)Sorge*.
<https://uni-tuebingen.de/einrichtungen/zentrale-einrichtungen/internationales-zentrum-fuer-ethik-in-den-wissenschaften/publikationen/blog-bedenkzeiten/weitere-blog-artikel/care-ethik-und-corona-eine-perspektive-der-fuer-sorge/> [aufgesucht am 20. 7. 2022]

Schrapppe, M., Kettner, H., Gottschalk, R., Knieps, F., Knipp-Selke, A., Manow, P., Püschel, K., Glaeske, G. (2021). *Die Pandemie durch SARS-CoV-2/CoViD-19. Pandemie als komplexes System – Steuerung der Epidemie durch Indikatoren-Sets – Kinder und Jugendliche in der Corona-Pandemie – Politik und Demokratie unter Pandemie-Bedingungen*. Thesenpapier 8. Endfassung. Köln, Berlin, Bremen, Frankfurt, Hamburg: https://corona-netzwerk.info/wp-content/uploads/2021/08/Thesenpap8_endfass.pdf [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Sozialpädagogische Arbeit in Kitas in Zeiten der Corona Epidemie
<https://www.nifbe.de/fachbeitraege/zuletzt-erstellt?view=item&id=914:haltet-die-verbinding-zu-den-kindern-und-familien&catid=336> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Sprache und Kinderrechte, Teil 1 und Teil 2 <https://www.facebook.com/AALLvienna>
[aufgesucht am 20. 7. 2022]

Sprenger Martin https://de.wikipedia.org/wiki/Martin_Sprenger [aufgesucht am 21.
7. 2022]

Spürende Begegnungen: [https://www.baer-frick-baer.de/wp-content/uplo-
ads/2018/09/Sp%C3%BCrendeBegegnungen.pdf](https://www.baer-frick-baer.de/wp-content/uploads/2018/09/Sp%C3%BCrendeBegegnungen.pdf) [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Stanley Keleman. https://en.wikipedia.org/wiki/Stanley_Keleman [aufgesucht am
22. 7. 2022]

Still-Face-Experiment: <https://www.youtube.com/watch?v=YTTsXc6sARg>

Studie Gewalt an Kindern (2020). [https://www.gallup.at/filead-
min/documents/PDF/marktstudien/2021/Ergebnisse_die_moewe_Ge-
walt_an_Kindern.pdf](https://www.gallup.at/fileadmin/documents/PDF/marktstudien/2021/Ergebnisse_die_moewe_Gewalt_an_Kindern.pdf) [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Suizidprävention Deutschland. [https://www.naspro.de/dl/Suizidpraevention-
Deutschland-2021.pdf](https://www.naspro.de/dl/Suizidpraevention-Deutschland-2021.pdf)

The COVID Cult Did Lasting Damage to Our Kids. [https://www.tabletmag.com/sec-
tions/news/articles/the-covid-cult-did-lasting-damage-to-our-kids?fbclid=I-
wAR1pc0cwbc8xwhmgx1Tetfx-mQ-lbazeWiIN-
qGYjwCHAVWGuWZj7aSqaFuM](https://www.tabletmag.com/sections/news/articles/the-covid-cult-did-lasting-damage-to-our-kids?fbclid=IwAR1pc0cwbc8xwhmgx1Tetfx-mQ-lbazeWiIN-qGYjwCHAVWGuWZj7aSqaFuM)

The COVID generation: how is the pandemic affecting kids' brains? [https://www.na-
ture.com/articles/d41586-022-00027-4](https://www.nature.com/articles/d41586-022-00027-4)

Toxischer Dauerstress für Kinder. [https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1925-
die-psycho-sozialen-folgen-der-pandemie-fuer-kinder](https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1925-die-psycho-sozialen-folgen-der-pandemie-fuer-kinder) [aufgesucht am 31. 7.
2022]

UNICEF Kinderrechte Österreich. <https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/gewalt-gegen-kinder/>

UNICEF Kinderrechte: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> [aufgesucht am 19. 7. 2022]

UNICEF Violence against Children. <https://www.unicef.org/protection/violence-against-children>

Was ist Parentifizierung? <https://parentifizierung.de/> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Wie wir Covid-19 unter Kontrolle bekommen. <https://fragdenstaat.de/dokumente/4123-wie-wir-covid-19-unter-kontrolle-bekommen/> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Wiener Kinderkrippenstudie WIKI: Eine Eingewöhnungsphase von Kleinkindern und Kinderkrippen. <https://www.gaimh.org/wissenswertes-reader/wiener-kinderkrippenstudie-wiki-eine-eingewoehnungsphase-von-kleinkindern-in-kinderkrippen.html> [aufgesucht am 28. 7. 2022]

Wir können die Spielregeln ändern (2020). <https://orf.at/stories/3187108/>

Wunderlich-Knietsch, C. (2020). Offene Arbeit in Corona-Zeiten. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=919:offene-arbeit-in-corona-zeiten> [aufgesucht am 29. 7. 2022]

Zukunft Kinderrechte <https://zukunft-kinderrechte.com/>

Zur Öffnung von Kindertagesstätten: <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1702-zur-oeffnung-von-kindertagesstaetten> [aufgesucht am 19. 7. 2022]

Zweiter Lockdown wäre für Familien verheerend. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/wien-chronik/2080063-Zweiter-Lockdown-waere-fuer-Familien-verheerend.html>

Anhang

Leitfadeninterview

Themenkreis 1 „Das Wir“: Wie sehe ich mein Team?

1. Wie haben sich die komplexen Arbeitsaufgaben, kurzfristigen Veränderungen und das Krisenmanagement auf das Team ausgewirkt und was haben Sie diesbezüglich über Ihr Team gelernt?
2. Wurde die Umsetzung der pandemischen Maßnahmen im pädagogischen Alltag im Team reflektiert und gegebenenfalls hinsichtlich einer „Verhältnisprävention“ und eines kindorientierten Arbeitens (z. B. in Bezug auf die angemessene Erfüllung der kindlichen Grundbedürfnisse, Umgang mit Hygieneschutzmaßnahmen und Abstandsregeln) verändert?
3. Welche Rolle spielt/e der Träger Ihrer Einrichtung hinsichtlich Umsetzung der pandemischen Maßnahmen, Kontrolle, Verantwortung und Rückhalt?

Themenkreis 2 „Ich“: Wie sehe ich mich?

4. Was haben Sie in dieser herausfordernden Zeit über sich und Ihren Umgang mit Herausforderungen und über Ihre Ressourcen bzw. Kraftquellen gelernt?
5. Hatten Sie in dieser Zeit Unterstützung durch Supervision und/oder kollegiale Beratung und wenn ja, wie und wodurch hat dies zu einem kindorientiertem pädagogischen Alltag beigetragen?
6. Wie ist es Ihnen und Ihrer Familie persönlich ergangen mit den pandemischen Maßnahmen und Bestimmungen und hatte das eine Auswirkung auf Ihre berufliche Tätigkeit?
7. Angenommen, Sie könnten sich für Ihre Arbeit alles wünschen, was Sie wollen: wie sieht der pädagogische Post-Corona-Alltag aus und welche Rahmenbedingungen finden Sie vor?

Themenkreis 3 „Das Kind“: Wie sehe ich die Kinder?

8. Welche Veränderungen konnten und können Sie bei den Kindern im Zusammenhang mit der Covid19 Krise wahrnehmen (Entwicklungsverzögerungen, Entwicklungsrückschritte, Verhaltensauffälligkeiten, Ängste, Zurückhaltung, gesteigerte Aggressivität/Gewalt, zwanghafte Verhaltensweisen, psychosomatische Ausdrucksformen, nicht kooperatives Verhalten, verstärktes/reduziertes kindliches Autonomiebedürfnis, verstärktes/reduziertes Bedürfnis nach Zärtlichkeit und Nähe)?

9. Wie kann aus Ihrer Sicht kindorientiertes pädagogischen Arbeiten nach der Pandemie aussehen und was brauchen Sie dazu, um dies im pädagogischen Alltag leben zu können?

Themenkreis 4 „Die Eltern“: Wie sehe ich die Eltern?

10. Wie hat sich im Laufe des Pandemiebetriebs und Krisenmanagements die Elternzusammenarbeit in Bezug auf deren Ängste und Bedürfnisse entwickelt und wie ist es Ihnen gelungen, zu den Eltern Kontakt zu halten?