

Einleitung

Die Akzeptanz, Nachfrage und Nutzung außerfamiliärer, familienergänzender Betreuungsformen für kleine Kinder bis drei Jahren ist im vergangenen Jahrzehnt durch den Krippenausbau in Deutschland deutlich gestiegen. Nur ein geringer Prozentsatz der Einrichtungen erreicht dabei allerdings die geforderte hohe oder sehr hohe Qualität. Was muss eine Fachperson aber nun können, die eine qualitativ hochwertige, insbesondere aber beziehungsorientierte, von emotionaler Wärme getragene Pädagogik in Krippe oder KiTa mit Säuglingen und Kleinkindern umsetzen will? Wie verwirklicht sie den allseits geforderten Anspruch auf eine inklusive Pädagogik, in der ganz unterschiedliche Dimensionen von Vielfalt berücksichtigt werden?

Zahlreiche empirische Studien weltweit haben belegen können, dass die wesentliche Wirkung von pädagogischen und auch therapeutischen Interventionen mit kleinen Kindern in der Responsivität der Betreuungspersonen liegt. Gemeint ist damit das auf das Kind abgestimmte Antwortverhalten (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn & Haynes, 2008; Eshel, Daelmans, Cabral Mello & Martines, 2006). Bezogen auf die Fachpersonen in frühpädagogischen Institutionen betrifft das insbesondere ihre Fähigkeit, eine emotionale Beziehung zum Kind aufzubauen, sowie ihre Möglichkeiten, die Initiativen des Kindes in Spiel, Sprache und Bewegung in spontaner Weise aufzunehmen. In achtsamer Weise müssen dabei Verarbeitungstempo und -niveau des Kindes berücksichtigt werden (vgl. Sarimski, 2005).

Fachkräfte in Institutionen sollen danach ein *responsives* Interaktionsverhalten gegenüber den Kindern zeigen. Das ist überaus anspruchsvoll, denn ganz anders als Eltern müssen Fachpersonen sich in ihrer Interaktion abstimmen auf das jeweilige Entwicklungsniveau, auf das Geschlecht, den kulturellen oder subkulturellen Hintergrund, auf die Sprachenvielfalt und die Werteorientierungen der ihnen anvertrauten Kinder. Sind Kinder mit Behinderungen in der Gruppe, ist aufseiten der Fachpersonen nicht nur ein spezifisches Fachwissen über in typischer Weise veränderte Interaktion erforderlich, sondern auch über Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation, damit kompensatorisch eine gute Abstimmung in der Interaktion gelingen kann. Die Antwortregister der Fachpersonen liegen in der Art und Weise, wie sie den Blickdialog führen, in Mimik und Gestik, der Stimme, in Bewegungen und Berührungen sowie dem Gebrauch der Sprache. Eine weitere der vielen Ebenen der Responsivität betrifft das geschulte Wahrnehmungsvermögen der Fachpersonen: Hier geht es darum, die kindlichen Verhaltens- und Körpersignale in Bezug auf Entspannung und Anspannung, Zugewandtheit und Abgewandtheit, Offenheit und Belastung lesen zu können. Auch hat die Fachperson nicht nur ein Kind, sondern eine Kindergruppe vor sich. Responsivitätstrainings, wie sie in den vergangenen Jahren sehr erfolgreich für Eltern entwickelt worden sind, können daher nur einen sehr kleinen Teil des Spektrums an Wissen und Können abbilden, das im institutionellen Kontext einer KiTa erforderlich ist. Ein Rückgriff auf ein Laienwissen aus familiärer Be-

treuung ist in keinem Fall ausreichend (Nay, Grubenmann & Larcher Klee, 2008). In einer Institution ist die enge Verwobenheit von Aspekten der Beziehung und der Organisation zu beachten.

Die Entwicklung hoher Interaktionsfähigkeiten darf sich allerdings nicht nur auf die Säuglinge und Kleinkinder selbst beziehen, sondern muss auch die Interaktion mit den Eltern und den Fachkräften im Team einschließen. Auch hier ist responsive Interaktion wesentlich für eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit.

Responsive Interaktion der Fachpersonen in den unterschiedlichen Situationen des Alltags mit Kindern, Eltern und im Team einer Kinderkrippe oder KiTa ist zentraler Teil der pädagogischen Prozessqualität. Diese ist abhängig auch von Merkmalen der so genannten Strukturqualität, zu der Merkmale zählen wie Gruppengröße, die faktische Fachkraft-Kind-Relation und die Professionalisierung der Fachpersonen (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015).

Im vorliegenden Lehrbuch soll systematisch aufgezeigt werden, was Responsivität in den unterschiedlichen Situationen in der Kinderkrippe genau bedeutet und wie die erforderlichen Interaktionskompetenzen, die in ihrer Summe als *Professionelle Responsivität* bezeichnet werden, für die pädagogische Arbeit in der Kinderkrippe systematisch aufgebaut werden können.

Im *ersten* Kapitel wird der schillernde Begriff der Responsivität aus unterschiedlichen Fach-Perspektiven beleuchtet. Es werden die relevanten Aspekte für den Professionskontext der Kinderkrippe geklärt und abgeleitet, was „Professionelle Responsivität“ genau ist.

Im *zweiten* Kapitel stehen die Fachpersonen und ihre professionelle Arbeit mit kleinen Kindern in der institutionellen Tagesbetreuung im Mittelpunkt. Thematisiert werden die Risiken von sozialer Kälte und Cool-out-Phänomenen in einem „sozial verbrauchenden Beruf“.

Im *dritten* Kapitel wird in drei Teilen das Wissen dargelegt, das Fachpersonen in Krippen und KiTas für die Interaktion mit dem Kind benötigen:

- Es werden zunächst die Strategien der intuitiven Didaktik (M. & H. Papoušek, 1987) beschrieben sowie zahlreiche Ansätze, die sich dieser Strategien in einer reflexiven Weise bedienen: die Pikler-Pädagogik, die Video-Home-Trainings Marte Meo (Aarts) und SPIN (Biemans), das Kinaesthetics Infant Handling (Maietta & Hatch) und die Sprachtherapie für kleine Kinder (Zollinger).
- Thematisiert werden die Veränderungen der Interaktionen mit dem Kind/der Kindergruppe unter den Perspektiven Kultur, Gender, Entwicklung und Behinderung.
- Möglichkeiten der responsiven Gestaltung von Erzähl-Interaktionen, Pflege-Interaktionen und Interaktionen bei herausfordernden Verhaltensweisen von kleinen Kindern wie Beißen werden exemplarisch diskutiert.

Im *vierten* Kapitel steht die Responsivität der Fachperson gegenüber den Eltern/der Familie im Fokus. Fachpersonen müssen mit den unterschiedlichen Perspektiven, die Eltern in Bezug auf ihre Kinder einnehmen können, mit möglichen Empfindsamkeiten der Mütter und Väter, aber auch den Herausforderungen

von Elternschaft vertraut werden. Benötigt wird insbesondere eine Schulung in Hinblick auf den im Professionsalltag erforderlichen Generationsperspektivwechsel. In der KiTa kann es vielfältige Beschämungsrisiken und Ängste vor Gesichtsverlust im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern geben.

Im *fünften* Kapitel werden beispielhaft konkrete, zum Teil auch unbequeme und ungewöhnliche Wege vorgestellt, wie die Kernkompetenz der Professionellen Responsivität entwickelt werden kann. In drei Teilen wird erläutert, wie sich Responsivität aufbauen lässt in Bezug auf

- die Kinder,
- die Eltern/Familien
- die Entwicklung eines wissenschaftlich reflexiven Habitus.

An vielen Stellen im Buch ist von „Krippen und KiTas“ die Rede. Wo neben der Krippe auch die KiTa genannt ist, sollen die vielen KiTas mit Nestgruppen oder KiTas, die mit unterschiedlichen Formen der Altersmischung arbeiten, als Gruppe deutlicher werden.

Das Konzept der Professionellen Responsivität wurde vor dem Hintergrund intensiver Kontakte zur pädagogischen Praxis entwickelt: Ich danke daher den Krippenfachkräften und Leitungen aus Freiburg, Reutlingen, Weinheim, Heidelberg und Mannheim, den Tagespflegeeltern aus Heidelberg, den Fachlehrkräften an den Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden Württemberg sowie meinen Kolleginnen und Kollegen von der Evangelischen Hochschule Freiburg, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Universität Münster für die vielfältige und inspirierende Unterstützung.

Mein besonderer Dank geht an Absolventinnen des Studiengangs Frühkindliche und Elementarbildung (Felbi) an der PH Heidelberg und ganz besonders an Birgit Brombacher, Milly Mille, Annika Soetebier, Aline Rapp, Cornelia Pelz, Nora Schwender, Robin Böhm, Stefanie Degenhard, Franka Halim, Hannah Kletting, Bea Kokula, Sae Kyung Lee, Susanne Mann, Natalie Münch, Stefanie von Palm, Dana Panitzsch-Nittel, Julia Penzkofer, Sarah Rechsteiner, Franziska Renner, Lisa Rösch, Stefanie Seger, Anke Sturm, Katharina Vucenovic, Verena Wegmann und Ulrike Wenger.

Vertiefungen und Weiterentwicklungen des Konzepts der Professionellen Responsivität, die sich auch in der vorliegenden zweiten Auflage niedergeschlagen haben, entstanden vor dem Hintergrund einer intensiven Dialogkultur in Netzwerken wie dem Bundesnetzwerk Fortbildung Kinder bis drei: Hier geht ein besonderer Dank an Veronika Bergmann, Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum am Landesjugendamt Rheinland-Pfalz. Ich danke allen engagierten Kolleginnen und Kollegen im regionalen Netzwerk QuiKK für mehr Qualität in Kinderkrippen und in der Kindertagespflege, Freiburg Südbaden, die sich in die thematischen Arbeitsgruppen einbringen. Überaus anregend waren und sind die Diskussionen zum *Bildungsort Mahlzeit* mit Kariane Höhn, Abteilungsleiterin der städtischen Kitas in Reutlingen, zum Thema der *Herausforderungen um den Kinderschlaf* mit Maren Kramer, MA Kindheitspädagogin, Krippenleitung, und zum *Handling* mit Anna Ower, MA Kindheitspädagogin, Fachschullehrerin.

Dank auch an die GAIMH Group, die sich im Forschungsinstitut Verhaltensbiologie des Menschen bei Dr. Gabriele Haug-Schnabel und Dr. Joachim Bensele trifft.

1 Was ist Professionelle Responsivität?

Das *Responsivitätsprinzip* wird heute in vielen Disziplinen als bedeutsam eingeschätzt. So erscheint Responsivität als ein zentraler Begriff in der Demokratieforschung, in Kunst, Architektur, Robotik, Therapiewissenschaften und Medizin sowie in Pädagogik, Psychologie und Philosophie. Responsivität kann sich auf Personen in jedem Lebensalter, aber auch auf Gruppen, Systeme und Organisationen beziehen. Immer steht im Mittelpunkt, wie gut eine Abstimmung gelingt: Wie gut stimmt sich die Mutter auf ihr Kind ab, der Politiker auf seine Wähler, der Künstler auf sein Publikum, ein Gesundheitssystem auf seine Adressatinnen und Adressaten (Gutknecht, 2010)? Grundsätzlich lässt sich der Begriff Responsivität von der Bedeutung her zurückführen auf das lateinische „respondere“ = antworten, oder auf die „response“ = Antwort. Das Hauptwort Responsivität kann mit „Antwortlichkeit“ oder „Antwortverhalten“ übersetzt werden.

Im Folgenden werden unterschiedliche Perspektiven auf Responsivität dargestellt, Bedeutung und Inhalte einer Professionellen Responsivität von Fachkräften in Krippen und KiTas herausgearbeitet. Eine tragende Basis ist dabei die intuitiv-didaktische Verhaltensstrategie. Die Fachkraft-Kind-Beziehung unterscheidet sich allerdings in vielen Aspekten von der Eltern-Kind-Beziehung, daher soll darauf zunächst genauer eingegangen werden.

1.1 Die Fachkraft-Kind-Beziehung und ihre Besonderheiten

Fachkräfte in der Kinderkrippe arbeiten mit den ihnen fremden Kindern in der Regel in einem Gruppen-Setting. Häufig stehen die Kinder in einem altersmäßig engeren Abstand zueinander, als es in der Familie der Fall ist. Die Kinder kommen vielfach aus unterschiedlichen (sub)kulturellen Kontexten oder haben einen vollkommen anderen sozio-ökonomischen Hintergrund, als es der der Fachpersonen ist. Fachkräfte in der Krippe sind zudem weder die ersten noch die wichtigsten Bezugspersonen im Leben eines Kindes (Clarke-Stewart & Allhusen, 2005). In der institutionellen Betreuung sind die Gefühle der Fachpersonen von hoher Relevanz, wie die Bindungsforscherin Karin Grossmann feststellt:

Das Zusammenleben mit Kleinstkindern und deren sozial-emotionale Bedürfnisse lösen viele emotionelle Reaktionen der Betreuer aus, Mitleid, Ärger, Trost, Zärtlichkeit, usw. In der Familie oder in der Verwandtschaft des Kindes findet sich in den meisten Fällen nur derjenige zur Betreuung des Kindes bereit, der das Kind lieb hat, also bereit ist, die emotionale Zuwendung oder Gefühlsarbeit zu leisten. Erzieherinnen können diese „emotionale Arbeit“ je nach Persönlichkeit und Berufsverständnis entweder bereitwillig leisten oder sie durch Versachlichung und Ent-Individualisierung der Kinder vermeiden. (Grossmann, 1999, S. 166)

Anders als Kinder im Vorschulalter profitieren Kinder bis drei Jahren – insbesondere bei emotionalem Unwohlsein – kaum von verbalen Hilfen, Erklärungen, Zeitperspektiven und Zielvorstellungen der Fachperson. Auf die erwachsene Fachperson sind sie aber in erhöhtem Maße angewiesen, denn ihre Kooperationsfähigkeit mit Gleichaltrigen ist noch sehr gering. Die Beziehung, die die Fachperson mit den Säuglingen und Kleinkindern in einem professionellen Kontext pflegt, verlangt Einfühlungsvermögen, Herzlichkeit und Wärme, ein insgesamt hohes Maß an eigener emotionaler Expressivität.

Fachpersonen sollen den Kindern Sicherheit bieten, eine sichere Basis für Explorationen. Es bleibt aber im Regelfall eine Beziehung *auf Zeit*, in der eine Trennung vorprogrammiert ist. Kritisch ist zu betrachten, ob es beispielsweise die Aufgabe der Fachperson ist, Bindungsdefizite von Kindern zu kompensieren, wenn sich daran Hoffnungen und Erwartungen knüpfen, die sich auf längere Sicht gar nicht erfüllen lassen. Für die Ausbildung von Fachpersonen wird daher als fraglich eingeschätzt, ob angesichts des viermal so hohen Einflusses der Eltern auf die Entwicklung des Kindes im Vergleich zur Fachperson in der Krippe und den hohen Fluktuationsraten im professionellen Feld von „Bindungsähnlichkeit“ oder „bindungsähnlicher Beziehung“ gesprochen werden kann (Ahner, 2007). Bei der aktuellen Debatte um Bindung und Bildung bleibt vielfach vage, wie das ko-regulative und ko-konstruktive Verhalten der Pädagogin in den vielen unterschiedlichen Alltagsinteraktionen gestaltet werden soll. Direkte Auswirkungen auf die Bildungsprozesse, die sich im institutionellen Kontext vollziehen, haben zudem auch Faktoren wie die Gestaltung der Beziehung der Fachpersonen zu den Eltern und die Teamkommunikation. Bildung setzt demnach ein Verständnis von pädagogischer Qualität voraus, in dem prozessuale (z. B. Erzieher-Kind-Interaktion, Erzieher-Erzieher-Interaktion, Erzieher-Eltern-Interaktion) und kontextuelle Dimensionen (z. B. Professionalisierung und Vergütung der Fachkräfte, Qualität der Leitung der Einrichtung, Erziehungsklima) im Zentrum stehen müssen (vgl. Hacker & Heimann, 2008).

Eine unzulässige Engführung wäre daher, wenn die aufzubauende Interaktionskompetenz einer Professionellen Responsivität nur in Hinblick auf das Kind betrachtet würde und die diversen Kontexte, in denen Fachpersonen handeln müssen, nur ungenügende Berücksichtigung fänden. Ansonsten besteht die Gefahr, Praxisphänomene im Bereich Interaktion in erster Linie in Zusammenhängen von Psycho- oder Gruppendynamik oder hinsichtlich des biografischen Hintergrundes der Beteiligten zu betrachten. Damit würde man aber der Komplexität professionellen Handelns nicht gerecht werden (Heuring & Petzold, 2004). Die Professionelle Responsivität der Fachkraft in der Kinderkrippe muss als zu erreichende Kernkompetenz darum umfänglicher konzeptualisiert werden als in Forschungsbereichen, die sich vorrangig auf die Mutter-Kind-Dyade konzentrieren.

1.2 Responsivität in der Bindungsforschung

Im Diskurs der Frühpädagogik wird oft ganz selbstverständlich davon ausgegangen, dass es sich bei „Responsivität“ um einen Begriff aus der Bindungstheorie

handelt. Dort wird Responsivität vielfach gleichgesetzt mit Feinfühligkeit. Unter einem feinfühligem und somit responsivem Verhalten wird verstanden, dass eine Bezugsperson

1. die Signale des Kindes erkennen,
2. angemessen interpretieren und
3. prompt und feinfühlig beantworten kann.

Wenn Feinfühligkeit und Responsivität nicht synonym verwendet werden, wird zwischen den beiden Begriffen oft in folgender Weise differenziert: Die rasche und prompte Reaktion auf das Kind wird als responsiv bezeichnet und durch das Beiwort „sensitiv“ oder „feinfühlig“ ergänzt, um die Qualität der Antwort herauszustellen: Feinfühligkeit Responsivität oder Sensitive Responsivität (Remsperger, 2009). Auf der Basis der Bindungstheorie entstanden unterschiedliche Konzeptionen für ein Training der Responsivität von Eltern oder auch pädagogischen Fachkräften.

1.2.1 Responsivitätstrainings mit Müttern und Eltern

Auf der Basis der Ergebnisse der Eltern- und der Bindungsforschung sind unterschiedliche Ansätze zur meist videogestützten Interaktionsberatung entwickelt worden. Diese sollen Müttern/Eltern helfen, ihre intuitiv-didaktischen Fähigkeiten zu entwickeln oder zu reaktivieren. Interaktionsberatungen sind einerseits im Zusammenhang von Mutter-Kind-Psychotherapien, andererseits in Beratungskontexten zur Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder (Autismus, Down Syndrom, Frühgeborene) und der Jugendhilfe (Prävention von Kindesmisshandlung) ausgearbeitet worden. Diese Form der Beratung konzentriert sich konsequent auf die Beziehung zwischen Mutter/Eltern und Kind. Mobilisiert werden sollen dialogische Verhaltensbereitschaften, die das Kind in seiner Initiative stärken und es beim Erwerb neuer Fähigkeiten unterstützen (Gutknecht, 2011). Es wird ausführlich geübt, die Verhaltenssignale von Babys und Kleinkindern wahrzunehmen und ihre Bedeutung zu entschlüsseln (Gregor & Cierpka, 2004; Ziegenhain, Fries, Bütow & Derksen, 2006). Merkmale von Belastung oder Offenheit der Babys und Kleinkinder sollen erkannt werden, um damit eine Verbesserung der wechselseitigen Interaktion zu erreichen. Die Interaktionsberatung ist als Feinfühligkeitstraining der Mütter/Eltern konzipiert. Auch Verfahren wie das von Erickson und Egeland (2009) entwickelte Programm STEEP (Steps Toward Effective Enjoyable Parenting) richten sich präventiv an Eltern, wollen gezielt responsives/feinfühliges Verhalten bei ihnen aufbauen, um Kindeswohlgefährdungen vorzubeugen.

Vor diesem Hintergrund muss auch der Responsivität der pädagogischen Fachperson eine hohe Priorität eingeräumt werden. Dies betrifft ihre Fähigkeit, eine emotionale Beziehung zum Kind aufzubauen, sowie ihre Möglichkeiten, die Initiativen des Kindes in Spiel, Sprache und Bewegung in spontaner Weise aufzunehmen. In achtsamer Weise müssen dabei Verarbeitungstempo und -niveau des Kindes berücksichtigt werden (vgl. Sarimski, 2005).

1.2.2 Das Konzept der Sensitiven Responsivität

Auf der Grundlage von Ainsworths bindungstheoretischem Feinfühligkeits-Konzept fordert Remsperger von den Fachkräften in KiTas eine „Sensitive Responsivität“ in Bezug auf das Kind (Remsperger, 2011). Zu den übergeordneten Komponenten Sensitiver Responsivität zählen die Promptheit der Reaktion, das Eingehen und Dabei-Sein, der Umgang mit Stimmungen und Emotionen, das Wertschätzung-Zeigen und Loben, die Stimulation, das Spiegeln und das Fragen. Jede der genannten Komponenten besteht aus weiteren Unterkategorien. Wenn also Sensitive Responsivität bedeutet, dass die Erzieherin „Dabei-Sein“ zeigen soll, so ist dies zum Beispiel daran abzulesen, dass sie Aufmerksamkeit und Interesse zeigt, darauf achtet, dass die Kinder etwas verstehen, dass sie Freude, Begeisterung und Spaß mit den Kindern teilt sowie Themen mit eigenem Lebensweltbezug einbringt (Remsperger, 2011; Gutknecht, 2014a). Indikatoren einer fehlenden Sensitiven Responsivität sind z. B.: gehetzt und ungeduldig sein, abwesend, gleichgültig und desinteressiert wirken. In ihrer Video-Studie kommt Remsperger zum Ergebnis, dass sich „Sensitive Responsivität“ sowohl unabhängig vom Erziehertyp als auch unabhängig von der Art der pädagogischen Situation gestaltet (Remsperger, 2011).

Bei dieser Konzeptualisierung werden eher allgemeine Verhaltensweisen der Fachpersonen betrachtet. Es besteht dadurch die Gefahr, dass Responsivität mit einem freundlichen, zugewandten Verhalten gleichgesetzt wird und die situations- und inhaltspezifischen Anforderungen an responsives Verhalten im Kontext KiTa unterbestimmt bleiben. So ist beispielsweise beim Füttern durchaus ein anderes Know-how notwendig (Bodeewes, 2003) als beim Erzählen (Hauendorf & Quasthoff, 2004). Die grundsätzliche Qualität in der sprachlichen Anregung zeigt sich darin, ob die Fachkräfte im Dialog tatsächlich die Zone der nächsten Entwicklung treffen und Scaffolding-Strategien einsetzen (Vygotsky, 2002; s. a. Katz-Bernstein, 2003; Gutknecht, 2010; Zollinger, 2015). Das Antwortverhalten auf der Ebene von Berührung und Bewegung erfordert spezifische Kompetenzen insbesondere in der Arbeit mit Kindern mit Behinderungen, ein Bereich, der ausgeblendet bleibt. Auch ist die responsive Interaktion mit den Eltern und im Teamzusammenhang nicht Gegenstand des Konzepts.

1.3 Responsivität und intuitive Didaktik

Die intuitive Didaktik, die Bezugspersonen in der Interaktion mit ihren Babys und Kleinkindern nutzen, wird von Mechthild Papoušek in ihren Schriften als ein didaktisch optimal anpassungsfähiges Modell für frühpädagogisches und frühtherapeutisches Handeln bezeichnet (M. Papoušek, 2008, S. 181). Viele Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen sind ihr in dieser Einschätzung gefolgt. Unter intuitiver Didaktik wird das Zusammenspiel von biologisch verankerten Fähigkeiten und Motivationen verstanden, die sowohl auf Seiten des Säuglings als auch der Eltern angelegt sind und einander auf erstaunliche Weise ergänzen (M. Papoušek, 2008). Die intuitive Didaktik gilt als Teil des artspezifischen

schen, überlebenswichtigen Brutpflegeverhaltens. Die Eltern, aber auch – und dies wird immer betont – *andere Bezugspersonen* zeigen im Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern „intuitive Kommunikationsfähigkeiten“. Diese sind in ihren Grundmustern von Sprechweise, Stimme und sensorischer Stimulation universell und treten kulturübergreifend auf. Sie sprechen mit heller Stimme, sie wiegen das Kind und regulieren damit seine Emotionen, sie heben die Augenbrauen zu einer Grußreaktion.

Responsivität wird in diesem Konzept in gleicher Weise wie in der Bindungsforschung definiert als ein Abstimmungsverhalten. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass sich Eltern und andere kindliche Betreuungspersonen von den kindlichen Signalen leiten lassen und diese prompt und kontingent beantworten (vgl. Papoušek & Papoušek, 1987). Das Interessante an der Konzeption der intuitiven Didaktik ist, dass dort eine Vielzahl konkreter Verhaltensweisen beschrieben worden ist, wodurch sich der recht allgemeine Begriff der Abstimmung genauer klären lässt. Was bedeutet also Abstimmung beim Vorlesen von Bilderbüchern oder beim gemeinsamen Singen oder beim Füttern von kleinen Kindern?

Auch eine andere Frage gerät in den Blick: Unter welchen Bedingungen ist es möglich, dass Eltern ihre intuitive Didaktik verlieren? Hier sind in den vergangenen Jahren mögliche unmittelbare Bedingungsfaktoren identifiziert worden wie z. B. die Depressivität der Mutter, ausbleibende oder verzögerte Feedback-Signale des Kindes aufgrund von Frühgeburtlichkeit oder Behinderungen, Störungen der Regulationsfähigkeit des Kindes. Als mittelbare Bedingungsfaktoren wurden insbesondere schwerwiegende sozio-ökonomische Schwierigkeiten der Familie bei mangelnder Einbindung in soziale Netzwerke ausgemacht.

Insbesondere Studien, die die Wirksamkeit von Interventionen im Kontext der Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Säuglinge und Kleinkinder nachweisen wollten, haben belegt, dass der Responsivität der Mütter bzw. Eltern eine zentrale Bedeutung zugewiesen werden muss. Anhand von videografierten Interaktionsaufnahmen konnte man das responsive Verhalten auf Seiten der Kinder und der Mütter/Eltern konkret beschreiben und als Wirkfaktor nachweisen. Entscheidender Auslöser dieser Forschungen waren die Ergebnisse einer Metaanalyse von 105, meist aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Studien von Dunst, Snyder und Mankinen (1989). Die empirische Analyse der Entwicklungsförderung in Institutionen hatte Folgendes ergeben:

- Es konnten keine spezifischen pädagogischen, psychologischen oder medizinischen Methoden gefunden werden, die wirksamer waren als andere.
- Frühförderung zeigte bei Kindern mit schweren organischen Behinderungen kaum Effekte.
- Bei medizinisch-therapeutischen Maßnahmen wie Physio- und Ergotherapie konnten kaum Effekte nachgewiesen werden.

Das waren ernüchternde Ergebnisse. Allerdings wurde an den von Dunst et al. (1989) analysierten Studien kritisiert, dass die Effektivität von Frühförderung ausschließlich an konkret messbaren Entwicklungsfortschritten bei den Kindern gemessen worden sei (Peterander, 2002). Dabei seien Veränderungen, die auf der Verhaltensebene und in der sozialen Interaktion der Kinder beispielsweise

durch Frühförderung erreicht werden können, vernachlässigt worden. Bei einer Identifizierung möglicher Wirkfaktoren müsse die vielfältige Beziehungsarbeit in den Vordergrund gestellt werden, in der sich die pädagogische Arbeit vollziehe (Weiß, 2002). Anfang der 1990er Jahre erfolgte aus diesem Grund in vielen Ländern Europas im Bereich der Frühförderung für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder ein Paradigmenwechsel hin zu familien- und beziehungsorientierten Ansätzen. Dies hatte eine Abkehr von Funktionstrainings und Übungsprogrammen zur Konsequenz, die frühförderpädagogische Arbeit bis dahin häufig dominierten. In diesen Trainings waren Eltern in erster Linie in ihrer Funktion als „Ko-Therapeuten“ wahrgenommen worden. Durch die neueren Ergebnisse der Säuglingsforschung kam zunehmend in den Blick, dass die ko-regulativen Mechanismen zwischen Bezugspersonen und Kindern unterstützt werden müssen (M. Papoušek, 2008). Folgende Faktoren wurden identifiziert, die sich sowohl in der Arbeit mit nichtbehinderten wie behinderten Kindern als entwicklungsförderlich erwiesen haben (vgl. Hintermair, 2003):

- die Responsivität vor allem der Mütter im Spiel und im alltäglichen Kontakt mit dem Kind,
- die Stiftung eines Sicherheit gebenden Beziehungs- und Orientierungsrahmens,
- die Aktivierung der intuitiven Didaktik.

In dieser Auflistung wird responsives Verhalten ebenso wie die „Holding Matrix“, die haltende Umgebung – Begriffe, die auf Winnicott (1969) zurückgehen –, explizit neben der intuitiven Didaktik genannt. Offensichtlich müssen die Verhaltensweisen, die innerhalb des Konzepts der intuitiven Didaktik identifiziert worden sind, abgestimmt – responsiv – gezeigt werden und (!) im Kontext eines „haltenden Sicherheitsrahmens“ erfolgen.

1.4 Responsive Krippenpädagogik

Konzeptualisierungen zur Responsivität der Fachpersonen in Kinderkrippen entwickelten die Erziehungswissenschaftlerin Leavitt und die Entwicklungspsychologin Krause Eheart bereits Mitte der 1980er Jahre in ihrem Fachbuch „Toddler day care – A guide to responsive caregiving“ (1985). Kritisiert werden dort Programme, in denen „akademische“ Leistungen und Erfolge der Kinder überbetont werden, während ein Training der betreuenden Fachkräfte im Sinne eines entwicklungspsychologisch fundierten und kindzentrierten Ansatzes unterschätzt werde. Fachpersonen in der Kinderkrippe müssen danach lernen, auf der Basis entwicklungspsychologischer Kenntnisse nicht direktiv, sondern responsiv in ihrer täglichen Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern zu agieren. Nach Leavitt und Krause Eheart (1985) benötigen Fachpersonen eine Ausbildung, um responsive Entwicklungsspezialistinnen für Säuglinge und Kleinkinder zu werden. „Responsive Caregiving“ als Qualitätsmerkmal professionellen Handelns ist auf die Erfordernisse der Alltagspraxis in der Kinderkrippe zugeschnitten. Betont wird die emotionale Engagiertheit der Fachperson, aber auch die Förderung der Kinder in den täglichen Routinen. Des Weiteren werden die