

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Studiengang: B.A. Pädagogik der Frühen Kindheit

■ Hausarbeit
zum Modul
Theorieprojekt
Katy Dieckerhoff, Prof. Dr.

Harsch, Anja
535151

Die Wirksamkeit achtsamer Begleitung auf Empathie unter Kleinkindern

Zieglergasse 28
A - 1070 Wien

15.08.2018

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Empathie unter Kleinkindern	2
1.1. Definitionen und Begriffsklärungen	2
1.1.1. Kleinkind	3
1.1.2. Empathie (empathy)	3
1.1.3. Mitgefühl/Mitleid (compassion/sympathy).....	3
1.1.4. Theory of mind.....	4
1.2. Die Fähigkeit zur Empathie als Anlage im Menschen.....	4
1.3. Die Entwicklung der Empathie	5
1.4. Selbsterkennen und Abgrenzungen.....	7
1.5. Erscheinungsformen von Empathie unter Kleinkindern	9
2. Die achtsame Begleitung	10
2.1. Definitionen und Begrifflichkeiten.....	10
2.1.1. Achtsamkeit	11
2.1.2. Mitgefühl	11
2.1.3. Begleitung	12
2.2. Die Achtsamkeit in der Pädagogik	12
2.3. Kriterien respektvollen Verhaltens im Sinne Piklers	14
2.4. Die Begleitung der Kinder	16
2.5. Die Professionelle Haltung der Fachkraft	17
3. Der Einfluss der achtsamen Begleitung auf die Empathie unter Kleinkindern ...	18
3.1. Die Abhängigkeit des Kleinkindes.....	19
3.2. Die Rolle der Fachkraft	20
3.3. Das empathische Verhalten von Kleinkindern untereinander	21
4. Schlussbetrachtung.....	23
Abkürzungsverzeichnis	25
Literatur	25
Abbildungsverzeichnis.....	28

Erklärung	29
Anhang	30

Einleitung

In dieser Arbeit wird die Frage: „Wie beeinflusst achtsame Begleitung durch die Fachkraft die Empathie unter Kleinkindern?“ theoretisch untersucht, um zu einer gerichteten Hypothese zu gelangen.

Diese Frage interessiert die Autorin seit vielen Jahren. Sie wurde über Weiterbildung am Pikler-Institut mit der Arbeit von Emmi Pikler vertraut. Die respektvolle Haltung der Fachkräfte gegenüber den Kinder, das ruhige und friedvolle Zusammensein der Kleinkinder im Pikler-Institut untereinander weckten die Neugierde der Autorin.

In der pädagogischen Fachliteratur herrschen eher Annahmen vor, Kleinkinder untereinander tendierten zu Aggression, seien wenig empathisch und wären weniger in der Lage, soziales Verhalten zu zeigen (vgl. Becker 2017, S. 1 und Viernickel 2002, S. 1). In der wissenschaftlichen Diskussion käme es laut Viernickel zu unterschiedlichen Antworten, ob Kinder unter drei Jahren überhaupt vom Umgang mit Peers profitierten (vgl. Viernickel, 2002, S. 2). Kallo schreibt 2004¹, Fachleute aus Wissenschaft und Praxis hielten die Lebensphase von Kleinkindern für spannungsreich und konfliktvoll (Kallo 2015, S. 86). Die Erfahrung im Pikler Institut weist in eine andere Richtung, die hilfreich sein kann, da immer mehr Kinder unter 3 Jahren Einrichtungen besuchen.

Mit dem beschlossenen Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab einem Jahr stand Deutschland im Zugzwang des weiteren Ausbaus. Dabei wurde die Qualität vernachlässigt. V. a. der U3-Bereich benötigt nach wie vor qualitative Aufmerksamkeit. Dräger und Stein schreiben im Länderreport (Dräger/Stein 2017, S. 5) bezüglich der örtlich bedingten Unterschiede der Qualitätsstandards: „Diese Unterschiede verdeutlichen, dass zusätzliche Anstrengungen unternommen werden müssen, um eine verlässliche KiTa-Qualität in ganz Deutschland zu schaffen.“ Die Professionalität der Fachkraft im U3-Bereich stellt einen Teilbereich dieser notwendigen Nachbesserung dar. Antworten zu diesem Teilbereich werden im Rahmen in dieser Arbeit im Bereich der Humanistischen Pädagogik und Psychologie gesucht.

Die Methode dieser Arbeit ist es, mit Hilfe wissenschaftlicher Literatur eine fundierte theoriegeleitete Antwort auf die Frage aus der Praxis zu finden und zu einer einseitig gerichteten Hypothese zu kommen, sowie offene Fragen heraus zu kristallisieren.

¹ Die Erstveröffentlichung auf Ungarisch war 2004.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die weibliche Form verwendet. Damit ist die männliche jeweils angesprochen.

Im ersten Kapitel wird Empathie in Bezug auf Kleinkinder untersucht. Dazu werden zunächst die angeborenen und die die Entwicklung betreffenden Charakteristika von Empathie nachgezeichnet. Der Aspekt der Selbsterkennung wird gesondert herausgearbeitet, da er entscheidend für den Beginn empathischer Reaktion ist. Im letzten Unterpunkt werden die Ausführungen durch ein Beispiel aus einer Studie illustriert.

Im darauffolgenden Kapitel wird die Idee der Achtsamen Pädagogik beleuchtet und mit der allgemeinen Sicht von professionellem Verhalten in der Krippe in Verbindung gebracht. Auf diese Weise kann ein klares Bild entstehen, was respektvolles Verhalten im Falle von Kleinkindern bedeuten kann.

Der Zusammenhang zwischen der achtsamen Begleitung der Fachkraft und der Empathie der Kleinkinder untereinander wird auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes im dritten Kapitel untersucht.

In der Schlussbetrachtung erfolgt eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse. Daraus wird die Hypothese theoretisch begründet entwickelt und offen gebliebene Fragen benannt.

1. Empathie unter Kleinkindern

Im ersten Teil dieser Arbeit wird die angeborene Fähigkeit zur Empathie und deren Entwicklung im Kleinkindalter, insbesondere das Selbsterkennen, mit Hilfe verschiedenen alter Forschungen dargestellt. Doris Bischof-Köhler weist darauf hin, dass Forschungen nicht wertlos geworden sind, nur weil sie älter sind. Teilweise wären diese in ihrer Ausführlichkeit heute aufgrund des Publikationszwanges meist nicht mehr zu erbringen (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 6). Danach wird aufbauend auf diesen Erkenntnissen auf Studien aus dem Pikler-Institut zum Auftreten von Empathie unter Kleinkindern eingegangen.

1.1. Definitionen und Begriffsklärungen

In diesem Unterkapitel werden Begriffe definiert, die für das bessere Verständnis der Arbeit entscheidend sind. Da ein großer Teil der Forschung auf Englisch publiziert

wird, werden die Begriffe teilweise aus Gründen der Klarheit auch auf Englisch definiert. Einige Begriffe sind aus Gründen der Abgrenzung zu definieren.

1.1.1. Kleinkind

Im Lexikon von Stangl findet sich folgende Definition: „Als Kleinkindalter bezeichnet man in der Entwicklungspsychologie das zweite und dritte Lebensjahr eines Kindes, also den Altersbereich zwischen dem ersten und dem dritten Geburtstag“ (Stangl 2018, lexikon.stangl.eu). Je nach Alter der Definition und kulturellem Raum lassen sich sehr unterschiedliche Definitionen finden. Die Autorin grenzt den Begriff im Rahmen dieser Arbeit auf das Alter von 1,5 bis 3 Jahre ein.

1.1.2. Empathie (empathy)

Zu Empathie sind zahlreiche Definitionen zu finden, je nach Jahrgang der Publikation oder Fachrichtung weichen sie sehr voneinander ab. Frans de Waal gibt einen Einblick in die Gedankengänge Theodor Lipps bei der Entwicklung des Begriffs im Deutschen, die sich von Einfühlung über „*empátheia*“ und „*empathy*“ zu Empathie hinzog und schreibt: „Ich ziehe den Begriff *Einfühlung* [sic] vor, weil er verdeutlicht, wie sich ein Individuum in ein anderes hineinversetzt.“ (De Waal 2011, S. 91). Friedlmeier und Trommsdorff definieren Empathie mit dem Satz: „Empathie bedeutet, daß [sic] ein Individuum emotional an dem Erleben eines anderen Anteil nimmt“ (Friedlmeier/Trommsdorff 1992, S. 1). In der Psychologie wird die Empathie als eine sozial-emotionale Kompetenz eingeordnet (vgl. Viernickel 2013, S. 635).

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Definition von Doris Bischof-Köhler verwendet, da sie fundiert hergeleitet erscheint und umfassend ist: „Empathie ist die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage oder auch der Intention eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleiben Gefühl bzw. Intention aber anschaulich dem Anderen zugehörig“ (Bischof-Köhler 2011, S. 280).

1.1.3. Mitgefühl/Mitleid (compassion/sympathy)

Mitgefühl scheint im Deutschen ein schwer zu fassender Begriff zu sein. Er wird in der Fachliteratur oft mit Empathie gleichgesetzt. Zwischen Mitgefühl und Mitleid wird ebenso selten unterschieden. Mitgefühl kann aber auch positive Emotionen betreffen, während es sich bei Mitleid ausschließlich um negative handelt, mit diesen man mitleidet. Eisenberg und Fabes definieren das englische Äquivalent zu Mitgefühl/Mitleid wie

folgt: „We define sympathy as an other-oriented response involving some vicariously induced emotion [...]“ (Eisenberg/Fabes 1990, S. 132). In Deutsch-Englisch Lexika werden die Begriffe Mitgefühl und Mitleid nicht eindeutig abgegrenzt voneinander übersetzt.

Bischof-Köhler grenzt zwischen Empathie und Mitgefühl ab, setzt Mitgefühl jedoch mit Mitleid gleich: „Das empathisch empfundene Unbehagen angesichts der defizitären Lage, der Notsituation eines Anderen lässt den Impuls entstehen, die Ursache des Leids zu beseitigen, indem man den Mangel für den anderen behebt und damit auch die Ursache des Mitleidens zum Verschwinden bringt“ (Bischof-Köhler 2011, S. 281). Im Rahmen dieser Arbeit wird ihre Definition angewandt.

1.1.4. Theory of mind

Dieser Begriff wird in seiner englischen Form in der deutschen Fachliteratur verwendet. Stangl definiert ihn mit folgenden Worten: „[...] die Fähigkeit, sich in die Gedanken anderer hineinversetzen zu können, d. h., die Gedanken und Überzeugungen anderer logisch erschließen zu können“ (Stangl 2018, lexikon.stangl.eu). Bischof-Köhler drückt sich ähnlich folgendermaßen aus, wenn sie schreibt: „[...] die Fähigkeit, generell über Bewusstseinsvorgänge bei anderen nachdenken zu können“ (Bischof-Köhler 2011, S. 263). Ihre Definition soll im Rahmen dieser Arbeit Anwendung finden.

1.2. Die Fähigkeit zur Empathie als Anlage im Menschen

Die Fähigkeit zur Empathie wird als Voraussetzung für kompetentes soziales und moralisches Verhalten gesehen und gilt wissenschaftlich als angeboren. „Die menschliche Empathie stützt sich auf eine lange Evolutionsgeschichte“ (De Waal 2011, S. 10), mit diesen Worten beendet De Waal das Vorwort seines Buches und führt später aus: „Wir sind körperlich und geistig für ein soziales Leben gemacht und versinken in einen Zustand hoffnungsloser Depression, wenn es uns versagt bleibt“ (De Waal 2011, S. 22). Der Mensch braucht andere Menschen, um ein erfülltes Leben leben zu können. Gemäß Viernickel kann „beim Mensch von einer biologisch bedingten Kooperationsfähigkeit und Sozialität ausgegangen werden“ (Viernickel 2013, S. 633). Kasten geht noch weiter zurück, indem er auf die Wechselwirkungen zwischen Mutter und Fötus während der Schwangerschaft verweist. Er bezeichnet das Mitempfinden des Fötus

der mütterlichen Emotionen als „Frühform von emotionalem Mitempfinden“ (vgl. Kasten 2013, S. 4).

Tomasello schreibt aufgrund seiner Forschungen zu Kooperation: „[...] from around their first birthdays - [...] - human children are already cooperative and helpful in many, though obviously not all, situations. And they do not learn this from adults; it comes naturally“ (Tomasello 2009, S. 4). Seine Studie betraf ca. 18-24 Monate alte Kinder und umfasste fünf Versuche, die den Schluss nahelegen, die Hilfsbereitschaft der Kinder ist eine natürliche Erscheinung. Einfühlende oder mitfühlende Reaktionen betrachtet er als Basis von Hilfsbereitschaft (vgl. Tomasello 2009, S. 13). Bischof-Köhler (2011) setzt ebenfalls das Alter, in dem erstmals Empathie auftritt, mit 1,5 Jahren an - wenn das Kind sich im Spiegel erkennt. Darauf wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

Bestimmte angeborene Tendenzen des Neugeborenen sind für die Entwicklung von Empathie von Bedeutung. Dazu gehört die bedingungslose und beständige Bindungsbereitschaft, sowie die Präferenz von menschlichen Gesichtern gegenüber leblosen Objekten, die sich von Anfang an zeigt (vgl. Gopnik u.a. 2001, S. 45f). Auch besitzt das Neugeborene eine Grundausstattung mimischer Basisemotionen wie Glück, Freude, Trauer, Angst, Ekel, Überraschung, Interesse, Zuneigung und Wut. Diese Empfindungen kann laut Hüther der Säugling zum Ausdruck bringen und sie bei anderen Menschen erkennen (vgl. Hüther 2006, S. 109).

Durch unterscheidbares Schreien können Hunger, Schmerz oder Kummer dargestellt werden (Viernickel 2013, S. 634). Die Nachahmungsfähigkeit funktioniert kurz nach der Geburt, jedoch nicht reflexartig. Das Neugeborene übt sich in intensivem Hinschauen und probiert. Es nimmt wahr, wenn es selbst nachgeahmt wird (vgl. Gopnik u.a. 2001, S. 47f). Das menschliche biologische Programm der Nachahmung beinhaltet soziale Reaktionen auf verschiedene mimische Auslösereize – Gopnik u.a. bezeichnen dies auch als Flirten des Säuglings mit dem Sinn, eine direkte Verbindung zwischen den Menschen herzustellen (vgl. Gopnik u.a. 2001, S. 50). Durch diese Fähigkeiten, die auch in den Bereich der Kommunikation fallen, ist der junge Mensch ausgestattet, seine Empathie zu entwickeln. Dieser Verlauf wird im Folgenden skizziert.

1.3. Die Entwicklung der Empathie

Die Entwicklung der Empathie bildet einen Meilenstein in der Aufzählung der sozialen Fähigkeiten nach Wiedebusch und Petermann: „Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr erwerben Kinder die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme“ (Wiedebusch und Petermann 2013, S. 732). Für Bischof-Köhler hingegen ist die Entwicklung von Empathie eine Frage der emotionalen Entwicklung, da sie bereits in Erscheinung tritt, bevor das Kind über ausreichend kognitive Fähigkeiten verfügt (vgl. Bischof-Köhler 2009, S. 52). Entsprechend spät tritt ihrer Meinung nach die Theory of mind erst im vierten Lebensjahr auf, während andere deren Beginn viel früher verorten (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 260ff). Es zeigen sich in der Fachliteratur zahlreiche Kontroversen in den Abhandlungen über Empathie und deren Begleiterscheinungen. Dieses Beispiel soll exemplarisch für die oft unterschiedlichen Sichtweisen stehen. Die Autorin konzentriert sich auf die Forschungsarbeit von Bischof-Köhler, da sie am differenziertesten erscheint.

Saarni legte 1999 eine Reihe emotionaler Schlüsselfertigkeiten vor, zu denen sie die Fähigkeit zu empathischen und mitleidenden Einbindung in die emotionalen Erfahrungen anderer zählte (vgl. Saarni 1999, S. 6). Die Fähigkeit zur Empathie ist somit Teil der sozialen Entwicklung des Kindes. Die Grafik „Soziale und emotionale Kernkompetenzen“ (Belmont Education Foundation 2017, <https://fbe-belmont.org>) zeigt dies anschaulich:

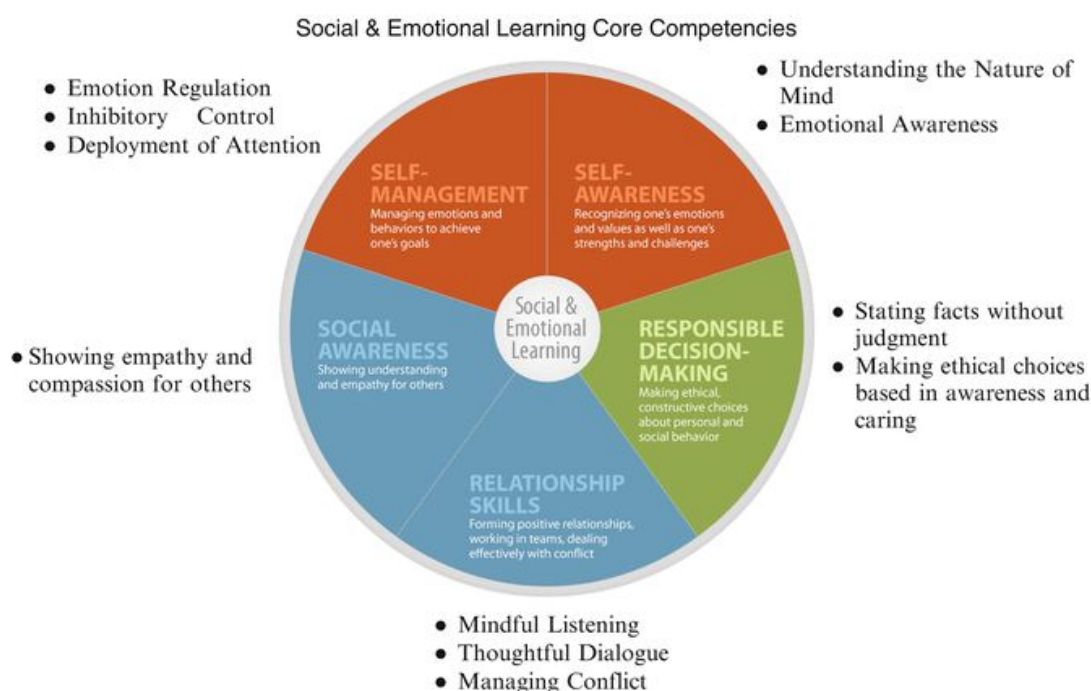


Abbildung 1

Die angeborenen Tendenzen müssen sich in der Interaktion mit den Bezugspersonen zur Kompetenz der Einfühlung entwickeln. Das geschieht nach und nach im Rahmen der kindlichen Ontogenese. Die ersten emotionalen Reaktionen eines Säuglings auf die Gefühlsäußerung eines anderen sind noch keine empathischen. Bei der reaktiven Gefühlsansteckung ergreift „[...] die emotionale Verfassung des anderen vom Beobachter selbst Besitz [...]“ stellt Bischof-Köhler fest (Bischof-Köhler 1988, S. 149). Der beobachtende Säugling würde sich dieser übernommenen Gefühle noch nicht bewusst (Bischof-Köhler 1988, S. 149).

Das erste Lächeln mit ca. 6 Wochen ist beispielsweise keine soziale Reaktion, jedoch erfüllt es einen sozialen Zweck: Es sichert die positive Zuwendung und soziale Interaktion der älteren, erfahreneren Menschen, die die Pflege und Aufzucht des Säuglings leisten sollen (vgl. Kasten 2013, S. 6). Der Mensch lernt mit Hilfe erfahrener Menschen seine sozialen Fähigkeiten auszubauen: durch deren soziale Vorbildfunktion und durch das eigene soziale Erleben. Tomasello bezeichnet diese beiden Aspekte als „direct social experience“ und „the values and norms of the cultural group [...] through direct feedback from interactions with others [...]“ (Tomassello 2009, S. 30).

Die Entwicklung sozialer Kompetenzen braucht laut Viernickel bestimmte Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfunktionen, wie z. B. das Unterscheiden von absichtsvollen und zufälligen Handlungen mit ca. einem Jahr oder die Vorstellung von Handlungsabfolgen im 2. Lebensjahr. Emotionale Fähigkeiten im Säuglingsalter bestehen darin, Emotionen bei sich und anderen zu erkennen, eigene Emotionen ausdrücken, sowie sie regulieren zu können. Im Alter zwischen 2 und 3 Jahren können Kinder die passenden Emotionen zu typischen Gesichtsausdrücken benennen. Es gelingt ihnen nun, primäre Emotionen (s. Abschnitt 2.1. unten) verbal zu bezeichnen (vgl. Viernickel 2013, S. 635f).

Mit ca. 1,5 Jahren beginnt der Mensch zwischen eigenen und fremden Gefühlen zu unterscheiden, er entdeckt sein „Ich“ und erkennt sich im Spiegel. Bischof-Köhler spricht von Empathie, wenn die Vergegenwärtigung des Ichs vorhanden ist (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 266).

1.4. Selbsterkennen und Abgrenzungen

Als Voraussetzung für empathisches Reagieren muss die Selbsterkennung vorhanden sein. Dies hat noch nichts mit der Theory of mind zu tun, da diese eine kognitive Fähigkeit ist. Empirische Befunde zeigen, dass Kinder im Alter von ca. 1,5 beginnen, zwischen den eigenen Gefühlen, Wünschen oder Absichten und denen anderer zu unterscheiden (vgl. Sodian 2012, S. 409). Bischof-Köhler meint jedoch, dies geschehe nicht auf der mentalen Ebene. Sie fand mittels des Spiegeltests eine direkte Verbindung zwischen Empathie und dem Erkennen des Selbst. Sobald das Kind sich im Spiegel erkennt, ist Selbsterkennen vorhanden und das Kind ist in der Lage, empathisch zu reagieren (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 268). Ist Selbsterkennen da, reagieren Kleinkinder empathisch mit einem Unwohlsein auf emotionale Notlagen anderer. Dieses Unwohlsein setzt wiederum einen sozialen Impuls in Gang, die Notlage des anderen zu beheben. Das Kind ist sich bewusst, es ist die Not eines anderen, weglaufer hilft nicht mehr. Es muss mit diesem Wissen dem anderen helfen, die Notlage zu beseitigen, um sein eigenes Unwohlsein zu beenden (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 283).

Friedlmeier und Trommsdorff bezeichnen das Phänomen der Selbsterkennung als Selbst-Andere-Unterscheidung. Das Kind ist in der Lage, zu unterscheiden, wem das Gefühl gehört. Es kann nun erkennen, dass es um die Not eines anderen geht. So ist das Kind gemäß ihren Ausführungen jetzt freier zu helfen: „Dies bietet im wiederum Spielraum für mögliche Hilfehandlungen“ (Friedlmeier/Trommsdorff 1992, S. 142).

Für Bischof-Köhler ergeben sich aus diesen Ergebnissen wichtige Abgrenzungen: Empathie ist von der einfachen Gefühlsansteckung abzugrenzen, bei der noch keine Unterscheidung zwischen dem Gefühl des anderen und dem eigenen getroffen werden kann. Empathie ist, wie oben angedeutet, von der Theory of mind zu trennen, denn diese ist ein rein rationaler Akt (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 261 und S. 352f).

Eine weitere Abgrenzung, die nur indirekt auf die kindliche Ontologie bezogen ist, nimmt Bischof-Köhler in Bezug auf den Begriff Mitgefühl vor, wenn man sich ihre Definition unter 1.1.3. ansieht. Die Forschungen von Singer u.a. bezüglich der jeweils beteiligten Gehirnareale legen nahe, „dass beim Kultivieren von Mitgefühl ein anderes neuronales Netzwerk beteiligt ist, als das in früheren Empathie-für-Schmerz-Studien beobachtete“ (Singer u.a. 2013, S. 291). Bischof-Köhler führt an, dass nicht jedes Einfühlen in eine Handlung münde. Auch wenn prosoziale Impulse vorhanden sind, können diese gehemmt werden durch Empfindungen wie z. B. Ängstlichkeit, Scham oder Schüchternheit. Überdies ist nicht jede Handlung prosozial: Es gibt Motive, wie z. B.

gesellschaftlicher Druck auf Kleinkinder, der zu adressiertem Verhalten führen könne. Ebenso könnten sozial-negative Verhaltensweisen als Folge von Empathie auftreten, das Unbehagen an der Einfühlung könne z. B. zu Schadenfreude führen oder absichtliche Grausamkeiten nach sich ziehen. (vgl. Bischof-Köhler 1988, S. 153 u. 2018, www.bischof.com).

1.5. Erscheinungsformen von Empathie unter Kleinkindern

Der Umgang von Kleinkindern untereinander in der Einrichtung wird in der fachlichen Diskussion in Deutschland eher kritisch betrachtet. Den Kindern wird soziales Verhalten wenig zugetraut bzw. wird es tendenziell nicht von ihnen erwartet. Es scheint die Überzeugung vorzuherrschen, Kinder im Alter unter 3 Jahren sind mit dem Dasein in einer Gruppe überfordert und agieren eher unsozial (vgl. Viernickel 2002, S. 1 und Becker 2017, S. 1).

Forschungen im Pikler-Institut hingegen zeugen von Kleinkindern mit einer gesunden Sozialentwicklung, obwohl diese zu Beginn ihres Lebens im Heim lebten (vgl. Falk/Pikler 1988). Vincze nahm eine Langzeitstudie an einer Gruppe von Heimkindern² im Alter von 3 Monaten bis 2,5 Jahren zu deren Verhalten untereinander vor. Diese Studie wurde mittels einer DVDs publiziert. Eine Szene soll hier exemplarisch behandelt werden (vgl. Vincze/Appell 2000, Min. 42:28 - 44:34, S. 18), s. verbale Beschreibung der Szene in Anhang 1.

Ein Mädchen (2 J.) weint und ärgert sich lautstark, da sie gemeinsam genutztes Spielzeug nicht wegtragen darf. Ihren Frust lässt sie nicht an einem anderen Kind oder einem Gegenstand aus. Nach einer kurzen Zeit zieht sie sich auf ein Bett zurück. Ein Junge (2 J.) bringt ihr eine Puppe, nachdem er sich in sie eingefühlt hatte. Seine Mimik ist im Film nicht zu sehen. Die vorhergehende Empathie schließt die Autorin deduktiv nach den Ausführungen Bischof-Köhlers (s. 1.3.) aus seiner prosozialen Handlung. Das Mädchen wirft die Puppe mit Kraft weg. Ein Junge (ca. 2,4 J.) bringt dem Mädchen das Spielzeug, welches sie vorher wegtragen wollte, was er aber durch sein Eingreifen verhindert hatte. Auch seine aufgetretene Empathie muss ableitend angenommen werden, seine Mimik verrät kein offensichtliches Gefühl, während er ihr das Spielzeug bringt. Er gibt dem Mädchen gezielt das, was sie vorher haben wollte und entfernt

² Bis 2011 war das Pikler-Institut (Budapest) ein staatliches Kinderheim. Seit 2006 gibt es dort Krippengruppen.

dabei sogar die Puppe, die auf diesem Spielzeug gelandet war. Dieses Beispiel illustriert mögliches Sozialverhalten in einer Gruppe von 2 Jährigen.

Viernickel berichtet allgemein aus Studien über die Verständigung von Kleinkindern untereinander, die „häufig über den mimischen oder motorischen Ausdruck ihrer Emotionen“ (Viernickel 2002, S. 3) erfolgt. Das ist hinsichtlich Empathie von Interesse: Die Kinder nehmen sich über diesen Ausdruck gemäß den Beschreibungen von Bischof-Köhler empathisch wahr (s. unter 1.2.). Am Ende des DVD-Begleitheftes führen Vincze und Appell an: „Während der Langzeituntersuchung überwog die in angenehmem Zusammensein verbrachte Zeit bei weitem die unangenehmen Momente. Schrittweise lernen sie mit Konflikten umzugehen. Auch Mitgefühl füreinander entsteht früh“ (Vincze/Appell 2000, S. 20). Es kann aufgrund der obigen Ausführungen angenommen werden, dass Mitgefühl hier nicht von Empathie abgegrenzt wurde.

Die Beobachtungen von Becker (vgl. 2017, S. 4) weisen Ähnlichkeiten auf: Die Interaktionen in der Gruppe waren öfter prosozial als konflikthaft. Viernickel hingegen berichtet von Studien, in denen gleich viele prosoziale bzw. konflikthafte Interaktionen beobachtet wurden (vgl. Viernickel 2002, S. 5). Aber sowohl sie als auch Vincze und Appell sehen Konflikte als Chance, sich selbst kennen zu lernen, die eigenen Grenzen zu erkennen und den Anderen wahrzunehmen, also das soziale Verhalten zu üben (vgl. Viernickel 2002, S. 6 und Vincze/Appell 2000, S. 13). Kallos Betrachtung hierzu ist bezeichnend: „Die Mehrzahl der Konflikte lösen die Kinder alleine oder mit der verbalen Hilfe der Pflegerin – und zwar auf friedlichem Weg. Das Verhalten der Kinder ist mitfühlend und kameradschaftlich“ (Kallo 2015, S. 86).

2. Die achtsame Begleitung

Der zweite Teil dieser Arbeit stellt die achtsame Begleitung der Kleinkinder in der Einrichtung in den Mittelpunkt. Auf Basis aktueller wissenschaftlicher Forschungen zur Achtsamkeit in der Pädagogik, zur respektvollen Haltung im Pikler-Institut und des Konzepts der kindzentrierten Entwicklungsbegleitung wird dann im letzten Unterkapitel die Idee der „Professionellen Haltung“ beleuchtet, um zu analysieren, wie eine achtsame Begleitung von Kleinkindern aussehen könnte.

2.1. Definitionen und Begrifflichkeiten

In diesem Unterkapitel werden Begriffe definiert, die für das bessere Verständnis des zweiten Kapitels entscheidend sind. Der Begriff des Mitgefühls bzw. Mitleids wird erneut aufgegriffen, da er aus Sicht der Achtsamkeitspraxis einen erweiterten Blickwinkel erhält.

2.1.1. Achtsamkeit

Das Konstrukt der Achtsamkeit (im Englischen „mindfulness“ genannt) ist ein sehr altes, das ursprünglich aus dem Buddhismus kommt. Kabat-Zinn brachte die Achtsamkeitspraxis in die Medizin und in die Pädagogik. Er ist einer der wichtigsten Vertreter dieses Konzepts und definiert Achtsamkeit folgendermaßen: „Mindfulness is the awareness that arises on paying attention on purpose in the present moment - and non-judgemental“ (Kabat-Zinn 2012, www.youtube.com, Min. 0:23-0:31).

Laut Valtl ist in der Pädagogik der Definitionsansatz von Young aktuell im Gebrauch, der folgende drei Charakteristika umfasst:

- „• Konzentration (concentration): Fokussierung der Aufmerksamkeit auf ein intentional gewähltes Objekt
 - Klarheit (clarity): Genaue und unverfälschte Wahrnehmung dieses Objekts
 - Gleichmut (equanimity): Eine Haltung der Offenheit und Akzeptanz gegenüber der dabei zu machenden Erfahrung“ (vgl. Young 2016, S. 34ff zit. n. Valtl 2018, S. 3).
- Beide Ansätze finden in dieser Arbeit Verwendung.

2.1.2. Mitgefühl

Im Rahmen der Achtsamkeitspraxis sind etwas anders gelagerte Definition in Bezug auf Mitgefühl zu finden. Es gibt eine klare Abgrenzung zu Mitleid. In der Englischsprachigen Literatur werden zwei verschiedene Begriffe verwendet: Mitgefühl wird mit „compassion“ und Mitleid mit „sympathy“ wiedergegeben. Interessant ist im Rahmen dieser Arbeit der Begriff Mitgefühl aufgrund der motivationalen Konnotation. Valtl definiert Mitgefühl als Emotion und Motivation sowie als eine Persönlichkeitseigenschaft: „Mitgefühl ist das Gefühl, das entsteht, wenn man das Leid eines anderen wahrnimmt und dadurch der Wunsch zu helfen ausgelöst wird. [Es] ist eine von Einfühlungsvermögen [...] getragene Einstellung zum Leben, die sich einüben lässt [...]“ (Valtl 2018, S. 5). Für Singer u.a. ist Mitgefühl eine „wohlwollende“ bzw. „mitfühlende Motivation“

(Singer u.a. 2013, S. 288). Sie grenzt „Empathie und Mitgefühl als zwei unterscheidbare soziale Emotionen und Motivationen gegeneinander ab“ (Singer u.a. 2013, S. 295). In dieser Arbeit wird der Begriff Mitgefühl als „mitfühlende Motivation“ verwendet.

2.1.3. Begleitung

In der Literatur des Pikler-Ansatzes sucht man den Begriff Begleitung vergebens, jedoch lässt sich herleiten, dass das Kind im Mittelpunkt der Bemühungen der Fachkräfte steht. Tardos beschreibt Piklers Idee folgendermaßen: „Das Kind wird gestärkt und dabei unterstützt, sich kompetent und als Person angenommen zu fühlen, mit all seinen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Zielen“ (Tardos 2015, S. 34). Die Herausgeberinnen des neueren Sammelwerks in deutscher Sprache zur Pikler-Pädagogik schreiben in ihrer Einleitung: „Hier wird gelehrt, im Kind auch im Zustand größter Schutzbedürftigkeit, eine Person zu sehen, die man bereits in ihrer Selbsttätigkeit unterstützen kann. Das verlangt vom Erwachsenen Vertrauen und verantwortliche Präsenz sowie in gleicher Weise die Bereitschaft, sich selbst zurückzunehmen. Immer wieder haben Erwachsene zu prüfen, was sie für ein Kind und mit einem Kind zu tun berechtigt sind und was ein unzulässiger Eingriff ist“ (Gilles-Bacciu/Heuer 2015, S. 13).

Schmelzeisen-Hagemann verweist auf Wegbreiter wie die Ansätze von Montessori, Pikler oder Reggio und definiert die nicht neue Idee der Begleitung des Kindes bei seinem Aufbau wie folgt: „Ausgerichtet an humanistischen Prinzipien einer Pädagogik, die vom Kind mit seiner eigenaktiven Entfaltungsdynamik ausgeht, wird der Erwachsene im pädagogischen Verhältnis zum Kind als Entwicklungsbegleiter bezeichnet.“ Das würde dem Kerngedanken der „kindzentrierten Grundhaltung“ entsprechen (Schmelzeisen-Hagemann 2017, S. XI). Diese Definition wird in dieser Arbeit verwendet.

2.2. Die Achtsamkeit in der Pädagogik

Das Konzept der „mindful pedagogy“ ist seit einiger Zeit im deutschsprachigen Raum angekommen. Valtl (2018) hat aktuell einen Überblick zum Stand der Forschung veröffentlicht. Er übersetzt dieses Konzept mit „Pädagogik der Achtsamkeit“. Die Forschungen hierzu betreffen in erster Linie den Schulbereich. Nach Recherche der Autorin scheint der Entwicklungszeitraum von Kleinkindern noch nicht im Fokus zu stehen. Aus diesem Grund werden die vorhandenen Forschungen für diese Arbeit entsprechend auf das Kleinkindstadium übertragen.

In der Schule wird das Konzept der Achtsamkeit über eine achtsame Begleitung durch die Lehrpersonen und durch Achtsamkeitsübungen³ mit Kindern bzw. Jugendlichen implementiert (vgl. Valtl 2018). Aufgrund seines körperlichen wie auch geistigen Entwicklungsstandes ist das junge Kind nicht in der Lage, direkte Achtsamkeitsübungen durchzuführen. Nach Dauber kann jedoch angenommen werden, dass der Mensch mit der Fähigkeit zur „ungeteilten Aufmerksamkeit“ geboren wird, dass er im jungen Alter noch im gegenwärtigen Augenblick mit voller Präsenz anwesend ist und diese Anwesenheit erhalten kann, solange ihn niemand davon abhält (vgl. Dauber 2006, S. 2). Demnach bräuchte das junge Kind keine Achtsamkeitsübungen zu praktizieren, sondern bräuchte eine Umgebung, die seine Fähigkeit im Moment zu sein, bewahrt, in dem sie diese respektiert und die Möglichkeiten dazu bereitstellt. Das wäre aufgrund der besonderen Abhängigkeit von Kleinkindern die Aufgabe der Fachkraft. Dauber formuliert diese Anforderung folgendermaßen: „Achtsamkeit, [...], bedeutet nichts Anderes als ‚volle Präsenz‘ im gegenwärtigen Augenblick, wach sein [sic]“ (Dauber 2006, S. 2). Das geht einher mit der Definition von Kabat-Zinn (s. Abschnitt 2.1.1.).

Eine Begegnung „auf Augenhöhe“ wäre auf diese Weise möglich, die im Rahmen der frühkindlichen Fachliteratur immer wieder gefordert wird (z. B. Henneberg 2011, S. 27). Stellvertretend für die offiziellen Empfehlungen soll hier aus den Bildungs- und Erziehungsempfehlungen des Bundeslands Rheinland-Pfalz zitiert werden: „Ausgangspunkt ist das Bild vom Kind als aktiv Lernendem, das in seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt Sinn und Bedeutung sucht. [...] Ziel der Arbeit von Kindertagesstätten ist es, Kinder als Subjekte ihres eigenen Bildungsprozesses zu sehen, [...] Fachkräfte] setzen an diesen Selbstbildungspotenzialen der Kinder an, ermutigen und unterstützen diese [...]“ (MfbFJ Mainz 2004, S. 13f).

Valtl beschreibt für die Sozialentwicklung und das Sozialverhalten positive Auswirkungen aufgrund achtsamkeitsbasierter Interventionen. Hierbei erwähnt er beispielsweise das Verbessern der Fähigkeit, Emotionen erleben, ausdrücken und ertragen zu können oder des Mitgefühls für sich und andere. Auch auf Beziehungskompetenzen und Beziehungszufriedenheit hätten sie einen erhöhenden Effekt (Valtl 2018, S. 9). Diese

³ Ein ausführliches Programm hat z. B. Maria Kluge u.a. 2016 mit „The toolbox is you“ vorgelegt.

Interventionen müssen im U3-Bereich indirekt durch das Verhalten der Fachkraft erfolgen. Das Kleinkind ist, wie beschrieben, weder direkt dazu in der Lage, Achtsamkeitsübungen durchzuführen, noch ist braucht es diese.

In ihrer Forschung kommen Vincze und Appell auf folgende Feststellung: „Die Art des Eingreifens der Erwachsenen beeinflusst die Entwicklung der kindlichen Verhaltensweisen entscheidend“ (Vincze/Appell 2000, S. 12). Rückschließend von obigen Ausführungen steht eine achtsame Haltung in enger Beziehung zu den pädagogischen Prinzipien Piklers. Dies wird im nächsten Unterkapitel verdeutlicht.

2.3. Kriterien respektvollen Verhaltens im Sinne Piklers

Emmi Pikler war pädagogische Kinderärztin und gewann bahnbrechende Erkenntnisse im Bereich der Säuglings- und Kleinkindpädagogik, die in Deutschland aufgrund des Krippenausbaus mehr und mehr wahrgenommen werden. Schmelzeisen-Hagemann verortet die Arbeit von Pikler im Bereich der Humanistik und stellt eine „kindzentrierte Grundhaltung“ bei ihrem Ansatz fest (vgl. Schmelzeisen-Hagemann 2017, S. XI). 2014 wurde die „Konvention für die Rechte der Kinder in Krippen“ verfasst (Pikler-Krippen-Arbeitsgemeinschaft 2014, s. Anhang 2). Auf der Basis dieser Konvention beschreibt die Autorin die zentralen Charakteristika der Pikler-Arbeit in Bezug auf das Verhalten und die Einstellung der Fachkraft:

- Das Kind wird als Person ernst genommen und seine Rechte als eine solche anerkannt. Es erhält eine gewaltfreie Begleitung. Körperliche und psychische Bedürfnisse werden sowohl ontogenetisch als auch individuell respektiert. Die Erziehung beruht auf Kooperation (vgl. Tardos 2017, S. 306).
- Unterstützende, aufmerksame Beziehungen mit wenigen Bezugspersonen garantieren eine sichere, bedeutsame und persönliche Bindung. Mehrmals täglich ist die ungeteilte Aufmerksamkeit der Fachkraft ausschließlich auf ein Kind gerichtet (Tardos 2010, S. 4 und 2017, S. 315).
- Die freie Bewegungsentwicklung ist dem Kind zu jedem Zeitpunkt gewährt, da Bewegung ein Primärbedürfnis des Menschen darstellt⁴. Gemäß Tardos ist das Ermöglichen der ständig freien Bewegung Teil der gewaltfreien Erziehung (vgl. Tar-

⁴ Piklers Forschungen an mehr als 700 (vgl. Pikler 1988 und 2001) Säuglingen und Kleinkindern geben darüber ausführlich Auskunft.

dos 2017, S. 308).

- Transparente Umstände über die Institution, deren Tagesablauf und die eigene Familie als Lebensmittelpunkt verhelfen dem Kind zu einer einfachen Orientierung. Das Kind weiß, was auf es zukommt, es kann sich darauf einstellen. Eine verlässliche Organisation und kontinuierliche Verhaltensweisen der Fachkräfte unterstützen das Bedürfnis des Kindes nach Orientierung. Tardos bezeichnet diese Idee als eine Art Choreographie für die verschiedenen Situationen (vgl. Tardos 2017, S. 315).
- Die Kommunikation erfolgt gewaltfrei, freundlich und aufmerksam. Das Kind hat zu jeder Zeit das Recht, seinen emotionellen Ausdruck zu bekunden. Es gibt einen roten Faden bezüglich der angewandten Art mit den Kindern zu sprechen (Tardos 1994, S. 114ff).
- Eine persönliche Fürsorge ist durch die Qualität der Pflege gesichert: Es ist genug Zeit, um ohne Hast, mit taktvollen Berührungen und einer respektvollen Sprache einen Umgang mit dem Kind als Individuum pflegen zu können (Tardos 2017, S. 315 und 2010, S. 4).
- Das Kind hat Raum für die eigene Initiative, deren Art das Kind selber bestimmt. Die Aktivität ist selbständig. Die Fachkraft hält sich zurück. Bei jeder notwendigen Hilfestellung respektiert sie den individuellen Rhythmus des Kindes. Begleitung bedeutet auch, den Schutz des Kindes sicherzustellen und Unterstützung in der Gruppe zu geben.
- Die Haltung der Fachkraft ist aufmerksam, abwartend und interessiert an den Äußerungen und Betätigungen des Kindes. „Hier würde das Verständnis helfen, dass Kinder nicht nur grobe und augenscheinliche Gewalt als Gewalt erleben, sondern auch alltägliche erzieherische Gewohnheiten ihre Entwicklung nachhaltig beeinträchtigen“ (Tardos⁵ 2017, S. 308f).

Die Fachkraft muss demnach an der Persönlichkeit des Kindes interessiert sein. Sie muss es individuell kennenlernen. Sie muss ihm Vertrauen entgegenbringen. Sie muss Geduld mitbringen, in der Lage sein, sich zurückzuhalten, konzentriert und aufmerksam anwesend sein, sowie gewaltfrei agieren können (vgl. David/Appell 1995, S. 32ff).

⁵ Anna Tardos war langjährige Leiterin des Pikler-Instituts und arbeitet noch immer ehrenamtlich mit. Sie ist die Tochter Emmi Piklers.

Diese Anforderungen finden sich sowohl im Konstrukt der Professionellen Haltung wieder (s. Unterkapitel 2.5.), wie auch im sog. „kindzentrierten Konzept“, welches im anschließenden Unterkapitel dargelegt werden soll.

2.4. Die Begleitung der Kinder

Die Idee der Begleitung von Kindern findet sich als Begriff direkt im kindzentrierten Konzept (vgl. Henneberg u.a. 2004). Hierbei steht die aufmerksame Beobachtung des Kindes und der Perspektivenwechsel zu Gunsten des Kindes im Vordergrund. Das einzelne Kind wird betrachtet. Es wird als Individuum gesehen und darin unterstützt, seinen Weg zu finden. Die Person des Kindes wird wahrgenommen und respektiert, ähnlich der Forderung Piklers, wie unter 2.3. beschrieben ist (vgl. Henneberg u.a. 2004 S. 14ff). Die Merkmale des kindzentrierten Konzepts fasst Henneberg u.a. (2004, S. 16) folgendermaßen zusammen:

- Das einzelne Kind als handelndes Subjekt wahrnehmen
- Die subjektive Wirklichkeit des Kindes wahrnehmen
- Auf die Kräfte des Kindes vertrauen
- Erwachsenes Vorseilen, Besserwissen und Beherrschen zurücknehmen
- Dem Kind das Wort geben
- Entwicklungsbedingungen als Grundlage des pädagogischen Arbeitens sehen
- Den Dialog als roten Faden in der Arbeit nutzen.

Das Kind wird in den Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen gestellt und sein Potential zur Entwicklung durch den Erwachsenen unterstützt bzw. begleitet. Bildungsprozesse sieht Schäfer grundsätzlich als Beziehungsprozesse, weshalb das Kind gleichwertig an seinem Bildungsprozess zu beteiligen ist (vgl. Schäfer 2011, S. 16). Schmelzeisen-Hagemann bezeichnet das Konzept der Entwicklungsbegleitung als eines der Integration von Erziehung und Beziehung. Sowohl die Individualität des Kindes als auch dessen Eigenanteil an seiner Entwicklung steht im Zentrum. Soziales Lernen findet in der Beziehung zur Fachkraft mit einer „intensiv gelebten Gegenseitigkeit“ statt (Schmelzeisen-Hagemann 2017, S. 23f).

Die Kinder haben die Entscheidungsfreiheit über ihr Tun. Begrenzungen dienen der eigenen sowie der Sicherheit Anderer. Die Fachkräfte „bieten sich als Ermöglicher, Unterstützer, Begleiter [...] an. Und, sie haben keine Schwierigkeiten damit, dem Kind

zu dienen“ (Hennenberg u.a. 2004, S. 14). Sie schaffen die Bedingungen, den Raum für die kindliche Aktivität.⁶ Hinterfragt wird dabei nicht das Kind, sondern die eigene Handlungsweise. So wird die Verantwortung für das pädagogische Geschehen voll übernommen. „Damit wäre die Verantwortung für den Bildungsprozess da, wo sie hingehört, nämlich beim sozialen Umfeld, und würde nicht als persönliches Versagen dem Kind aufgeladen“ merkt Schäfer an (2011, S. 17).

Diese Prinzipien finden sich bei Pikler wieder. Das Kind steht mit seiner Persönlichkeit im Mittelpunkt und die Fachkraft orientiert ihr gesamtes Tun, ihre Haltung, ihr Sein an den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes. Durch ausgedehnte Aufzeichnungen, verschieden gelagerte Teamsitzungen und eine permanent verfügbare pädagogische Beratung der Pflegerinnen, ist es diesen möglich, ihre Arbeit zu hinterfragen bzw. zu korrigieren (vgl. David/Appell 1995, S. 110ff). Schmelzeisen sieht das Konzept Emmi Piklers als eines der Wegbereiter des kindzentrierten Denkens: „Das Kind wird von Anfang an als aktiver und kompetenter Partner wahrgenommen, dessen Fähigkeiten Vertrauen geschenkt wird“ (Schmelzeisen-Hagemann 2017, S. 27).

Die Idee basiert auf der Annahme, dass sich das Kind entsprechend der menschlichen Natur entwickeln bzw. sich als Person gesehen und deshalb wohlfühlen kann. Für das Wohlfühlen sind laut Henneberg und Klein emotionale Sicherheit, soziale Wärme und körperliche Gesundheit erforderlich (vgl. Henneberg/Klein 2011, S. 25). Für Schäfer ist diese Art des Agierens der Fachkraft eine „Haltung des umfassenden „Zuhörens“ auf der Ebene aller Sinne“, und „eine „Zurückhaltung des Eingreifens“ gepaart mit Geduld, die er zusammenfassend als „Pädagogik des Innehaltens“ bezeichnet (vgl. Schäfer 2011, S. 18). Im folgenden Unterkapitel soll untersucht werden, was das Konstrukt der Professionellen Haltung in Bezug auf die Begleitung bedeuten kann.

2.5. Die Professionelle Haltung der Fachkraft

Im Zuge des „Pisa-Schocks“ und dem folgenden U3-Ausbau wurde das Defizit in der deutschen Forschung im Bereich der Professionalität der Fachkraft für das junge Kind offenkundig. Die Bedeutung der Haltung wurde in Bezug auf die Professionalität untersucht, was im Rahmen dieser Arbeit von Interesse erscheint, da Haltung als Basis

⁶ Diese Vorstellung findet sich ebenso in der Non-Direktiven Pädagogik wieder, siehe Wolfgang Hinte (1980): Die non-direktive Pädagogik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

des Handelns gesehen werden kann. Durch die gewonnenen Erkenntnisse mittels der Beiträge im Band „Professionelle Haltung“ kommen Schwer und Solzbacher zu dem Schluss, mentale Inhalte allein machen noch keine Haltung aus. Vielmehr muss dieser Begriff integrativ verstanden werden und neben die mentalen Inhalte Reflexivität, Routine, Kontextsensibilität und integrative Kompetenz gestellt werden (vgl. Schwer/Solzbacher 2014, S. 216).

„Die professionelle Haltung ergibt sich aus dem Zusammenspiel von erlerntem Professionswissen - [...] - und den verinnerlichten Welt- und Menschenbildern der einzelnen Person“, schreiben Nentwig-Gesemann und Neuß (2016, S. 249). Es brauche die Reflexion als Grundeinstellung in Bezug auf das Bild vom Kind, das professionelle Selbstbild und die pädagogische Praxis (Nentwig-Gesemann/Neuß 2016, S. 249).

Kuhl u.a. beschreiben das Konzept umfassend: „Die professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, [...]“ (Kuhl u.a. 2014, S. 107). Die Selbstkompetenzen sieht er als Basis für die Haltung. Sie sind seiner Forschung nach ein Leben lang lern-, lehr- und messbar. Deshalb kann ihre Entwicklung gefördert werden (vgl. Kuhl u.a. 2014, S. 118). Dieses Erkenntnis ergibt einen „Entwicklungsraum“ für die Fachkraft.

In Bezug auf das Handeln als Konsequenz der Haltung besteht immer eine Ungewissheit über die Wirksamkeit aufgrund der Komplexität der Situation. Eine Weiterentwicklung kann durch das „Explizit-Machen“ von implizierten Handlungswissen erreicht werden (vgl. Nentwig-Gesemann/Neuß 2016, S. 249f). Kuhl beschreibt das Handeln einer kompetenten Fachkraft näher: Es sei koordiniert und nachvollziehbar. Sie bräuchte eine hohe Sensibilität für die Belange des Gegenübers mit. (vgl. Kuhl u.a. 2014, S. 107). Handeln muss die Fachkraft in der Begleitung von Kleinkindern flexibel, zeitnah und dennoch kongruent. Dabei stehen sich oft Entwicklungsbedürfnisse und Rahmenbedingungen gegenüber. Entsprechend brauche die Fachkraft ein „integrationsstarkes Selbst“ konkludieren Schwer und Solzbacher, welches es der Fachkraft ermögliche, „flexibel und selbstkongruent zu handeln“ (Schwer/Solzbacher 2014, S. 216).

3. Der Einfluss der achtsamen Begleitung auf die Empathie unter Kleinkindern

In diesem Kapitel soll der Zusammenhang zwischen der achtsamen Begleitung und dem empathischen Verhalten der Kinder untereinander untersucht werden. Die achtsame Begleitung bildet die unabhängige Variable, während die Empathie unter Kleinkindern die abhängige Variable ist. Sie ist einerseits abhängig von den Anlagen (s. 1.2.), sowie der Entwicklung des Kindes (s. 1.3 und 1.4.), andererseits aber abhängig von der achtsamen Begleitung, der unabhängigen Variable. Das Verhältnis der beiden Variablen ist geprägt durch die Bedürftigkeit des Kleinkindes.

3.1. Die Abhängigkeit des Kleinkindes

Soziales Lernen unterliegt natürlichen Entwicklungsbedingungen. Das Kind benötigt ein soziales Umfeld zur Entwicklung seiner Fähigkeit zur Empathie, wie in den Abschnitten 1.2. bis 1.4 gezeigt wurde. Einerseits ist der Mensch ein soziales Wesen, das soziale Kontakte braucht, andererseits bildet sich soziales Verhalten nur innerhalb einer sozialen Gemeinschaft aus. Diese Erkenntnis wird durch die Neurobiologie bestätigt. Der Neurokortex ist einzigartig nicht mit einer genetischen Prägung ausgestattet, sondern wird durch die sozialen Erfahrungen des Menschen ausgebildet. Hierzu schreibt Hüther: „Als diejenige Region des menschlichen Gehirns, die sich am langsamsten ausbildet, ist der präfrontale Kortex in seiner Entwicklung auch in besonders hohem Maße durch das soziale Umfeld beeinflussbar“ (Hüther 2012, S. 3). Das Neugeborene bringt ein gewisses Repertoire an angeborenen Fähigkeiten mit wie in Abschnitt 1.2. beschrieben. Diese beinhalten auch die sozialen Erwartungen des Säuglings (vgl. Viernickel 2013, S. 634). Mit ihnen beeinflusst der Säugling aktiv das Sozialverhalten der Bezugspersonen. Das angeborene Repertoire wird jedoch verkümmern, wenn die Bezugspersonen nicht oder wenig positiv reagieren, wenn die Art der Bindung nicht eine Verbindung bildet. Entsprechend abhängig ist der Mensch von der Beziehung zu mindestens einem Erwachsenen.

Es wurden sichtbare Unterschiede in der Ausprägung der Fähigkeit mitzufühlen oder andere zu trösten gefunden. Ebenso fand sich verstärkt Gefühlskälte und mangelnde emotionale Resonanz bei Straftätern. Dies wird u. a. mit unterschiedlicher Ausprägung der Spiegelneuronen, die für die Nachahmung zuständig sind, erklärt. Laut Bauer „funktionieren [sie] nur dann, wenn Menschen in der Prägungsphase ihres Lebens hinreichend gute Beziehungserfahrungen machen konnten ...“ (Bauer 2013, S. 73). Die Spiegelneuronen müssen genutzt werden, um ausgebildet zu werden. Ansonsten

verkümmert die Anlage des Mitfühlens (vgl. Kasten 2013, S. 5). Die Kinder werden unsicher, ängstlich, sie ziehen sich zurück, sie zeigen kein freudiges Sozialverhalten. „Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugen in ihrem (dem der Kinder) Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung“ (Hüther 2014, S. 35). Dadurch entsteht auch ein verminderter Lerneffekt. Im beschriebenen Zustand kann das Gehirn nichts Neues aufnehmen, es kann nicht effektiv lernen (Spitzer 2009, S. 28f). Die Gehirnentwicklung sei nach Hüther regelrecht abhängig von der emotionalen, sozialen und kognitiven Kompetenz der Bezugspersonen. Deshalb bezeichnet er das Gehirn als Sozialorgan: Das menschliche Gehirn würde durch Beziehungen geformt und sei für die Gestaltung von Beziehung optimiert (vgl. Hüther 2014, S. 28).

Kuhl u.a. stimmen mit Hüther hier überein, wenn sie die These aufstellen, „[...] dass die Entwicklung von Selbstkompetenzen maßgeblich von der Qualität der Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem abhängt. Das hat einen ganz einfachen Grund: Das Selbst kann sich am besten, in mancher Hinsicht sogar nur durch den Kontakt mit einem anderen Selbst entwickeln“ (Kuhl u.a. 2011, S. 17).

Durch die Bindungsforschung galt lange als gesichert, dass ein junges Kind wenig aktiv wäre, wenig kognitive Fortschritte mache, wenn es keine sichere Bindung erfährt. Ahnert schlussfolgert aus neueren Forschungen, dass die Rolle der Beziehungen darin besteht, das Vertrauen des Kindes in die eigenen Fähigkeiten zu behalten (Ahnert 2014, S. 427).

Diese Abhängigkeit des jungen Kindes vom Erwachsenen erfordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Kompetenzen bei der Bezugsperson. Das Kind muss sich als Person gesehen fühlen, um das Selbst entwickeln zu können. Die achtsame Begleitung erscheint hier als eine Antwort auf diese Herausforderung. Dieser Zusammenhang wird im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet.

3.2. Die Rolle der Fachkraft

Die Darstellung der Entwicklung der Empathie unter 1.3. und 1.4. zeigt, dass diese ein soziales Umfeld braucht, um sich entwickeln zu können. In einem künstlichen Umfeld, wie im Fall einer Institution, ist ausführliches Fachwissen, eine kindzentrierte Einstellung und eine professionelle Haltung notwendig, damit dieses Umfeld für das Erleben des Kindes ein soziales wird. Allein „mütterliches Verhalten“, das biologisch begründet instinktgeleitet ist, wäre nicht ausreichend, wie David und Appell ausführlich begründen (vgl. 1995, S. 178). Neben den Kenntnissen der motorischen Entwicklung, wie z.

B. Pikler sie detailliert beschrieben hat (vgl. 2001), sind umfassende Kenntnisse der Entwicklungspsychologie, wie z. B. Bischof-Köhler (vgl. 2011) sie ausführlich darstellt oder sie in einschlägigen Werken von Schneider und Lindenberg (2012), sowie Berk (2013) zusammengefasst sind, unabdingbar.

Die kindzentrierte Vorstellung zusammen mit einer gezielt entwickelten Professionellen Haltung, wie sie unter 2.4 und 2.5. beschrieben sind, bilden mit dem Fachwissen eine sichere Basis für das Handeln der Fachkraft. Sie kann, ausgestattet mit diesen Werkzeugen, souverän und achtsam das Kind individuell begleiten. Sie wird aufgrund ihrer Haltung die Verantwortung für die Atmosphäre in der Einrichtung übernehmen und kann somit dem Kind aufmerksam und respektvoll begegnen, wie es Pikler, Schäfer und Henneberg fordern (s. 2.3. und 2.4.). David und Appell stellen ihre Beobachtung des Personals im Pikler-Institut wie folgt dar: „Sein ganzes Verhalten ist von der Achtung der Persönlichkeit des Kindes geprägt und entstammt einer intelligenten Wahrnehmung seiner Bedürfnisse“ (David/Appell 1995, S. 32).

Das Kind kann sich in dieser Art der Begleitung als Person wahrgenommen fühlen. Mittels der Achtsamkeit kann es der Fachkraft gelingen, sensibel die allgemeinen Entwicklungsbedürfnisse junger Kinder individuell beim einzelnen Kind wahrnehmen und eine stabile und persönliche Beziehung aufbauen wie sowohl Pikler (s. 2.3.) als auch Henneberg (s. 2.4.) festhalten. Die Achtsamkeit ermöglicht eine hohe Konzentration, sie erlaubt eine Klarheit und ermöglicht Gleichmut gemäß der Definition von Young nach Valtl (s. 2.1.1.). All diese Qualitäten erlauben der Fachkraft die notwendige individuelle Arbeit, während das Kind direkt von der Präsenz der Fachkraft profitieren kann. Valtl sieht erhöhte Beziehungskompetenzen und -zufriedenheit als Effekt von Achtsamkeit als gegeben an (s. 2.2.). Die Fachkraft ist mit ungeteilter Aufmerksamkeit in Verbindung mit dem Kind und trifft damit dessen Bedürfnis: Das Kind kann sich gesehen und somit wohl fühlen durch diesen Kontakt. Es fühlt sich sicher eingebettet in ein soziales Netz und seine sozialen Anlagen können sich entwickeln. Es erlebt tagtäglich auf diese Weise Empathie und Mitgefühl. Genau das ist der Weg gemäß Tomasellos Forschungen (s. 1.3.), um selbst empathisch zu werden und mitfühlend handeln zu lernen. Es wird in der Institution durch Achtsamkeit eine Kultur der Empathie des Mitgefühls aufgebaut.

3.3. Das empathische Verhalten von Kleinkindern untereinander

Die beiden hier untersuchten Variablen sind gekennzeichnet durch die Abhängigkeit

des Kindes von der Fachkraft. Die Abhängigkeit ist eine natürliche Erscheinung. Jedoch besteht für die Fachkraft die Gefahr, sie zu missbrauchen wie Tardos unter 2.3. an Hand der Bewegungsfreiheit aufzeigt (s. 3. Punkt der Aufzählung). Golse schreibt hierzu: „The most subtle and widespread form of abuse, however, is neglect, or the failure to take the child’s basic needs into account” (Golse 2010, S. 15). In der kindzentrierten Begleitung scheint die Abhängigkeit auf das notwendige Minimum reduziert zu werden, wie die Ausführungen unter 2.3. und 2.4. zeigen. Das Kind steht im Mittelpunkt und die Fachkraft hält sich äußerlich zurück. Sie hält inne, wie Schäfer ihre „Tätigkeit“ nennt (s. Ende 2.4.) und gibt damit den „Raum“ dem Kind - und den Kleinkindern untereinander. Sie können miteinander agieren und z. B. sich empathisch begegnen, während die Fachkraft achtsam begleitet wie unter 2.2. ausgeführt bzw. Schäfer das empfiehlt (s. 2.4.). Diese Art der Zurückhaltung spiegelt sich in den Prinzipien Piklers ebenfalls wider, wie unter 2.3. ausgeführt.

Das Kind erlebt sich aufgrund der individuellen und achtsamen Begleitung als Person. Die Fachkraft nimmt das Kind als Subjekt wahr. Eine vertrauensvolle Beziehung baut sich auf, wie von Tardos beschrieben (s. 2.3.): eine sichere, bedeutsame und persönliche Beziehung. Das Kind erlebt auf diese Weise persönlich Empathie und Mitgefühl. Diese täglich oft gemachte Erfahrung des „Gesehen-Werdens“ erlaubt es dem Kind, seine sozialen Fähigkeiten zu manifestieren. Im Rahmen der achtsamen Begleitung kann es nach und nach empathisch auf die Not eines anderen Kindes reagieren. Es wendet an, was es selbst erlebt. Ein Lerneffekt tritt ein, da das Kind sich wohl fühlt, wie Hüther und Spitzer es darlegen (s. 3.1.).

Es darf an dieser Stelle kein Druck auf das Kind ausgeübt werden, da mitfühlende Handlungen möglicherweise ansonsten nicht prosozial ausfallen, wie sich aus Bischof-Köhlers Ausführung schließen lässt (s. 1.4.). Das Kind ist zu jung, seine empathischen Fähigkeiten sind noch dabei, sich zu entwickeln (s. 1.3. und 1.4.). Der Erwachsene muss die Kinder so behandeln, wie er erwartet, dass sie sich gegenseitig behandeln. Das ist eine Schlussfolgerung aus Tomasellos Forschungen (dargestellt in 2.1.) zum Lernen am Model und zum Lernen durch eigenes Erleben. Kallo sieht die friedvolle Atmosphäre im Pikler Institut in Grundlagen, die das Verhalten der Fachkraft bestimmen. Für sie

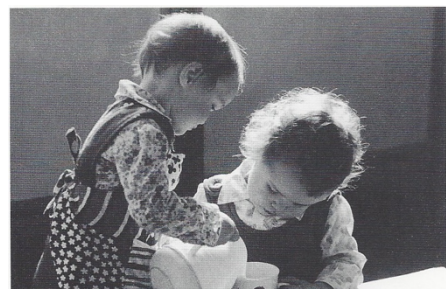


Abbildung 2

entscheidend ist eine vollständige Akzeptanz des Kindes, eine kontinuierliche Information des Kindes (s. Transparenz in 2.3.) und eine persönliche Beziehung (vgl. Kallo 2015, S. 100).

David und Appell analysieren ihrer Beobachtungen im Pikler-Institut 1973 wie folgt: „Die Toleranz der Kinder untereinander und das Vermögen, voneinander zu profitieren, rühren von der ihnen Sicherheit gebenden, wiewohl distanzierten Beziehung zu ihrer Betreuerin her“ (David/Appell 1995, S. 150). Abbildung 2 (Reismann/Strub 1999, o.Sz.) und 3 (Reisman 1991, S. 30f) sollen dieses Vermögen beispielhaft demonstrieren.

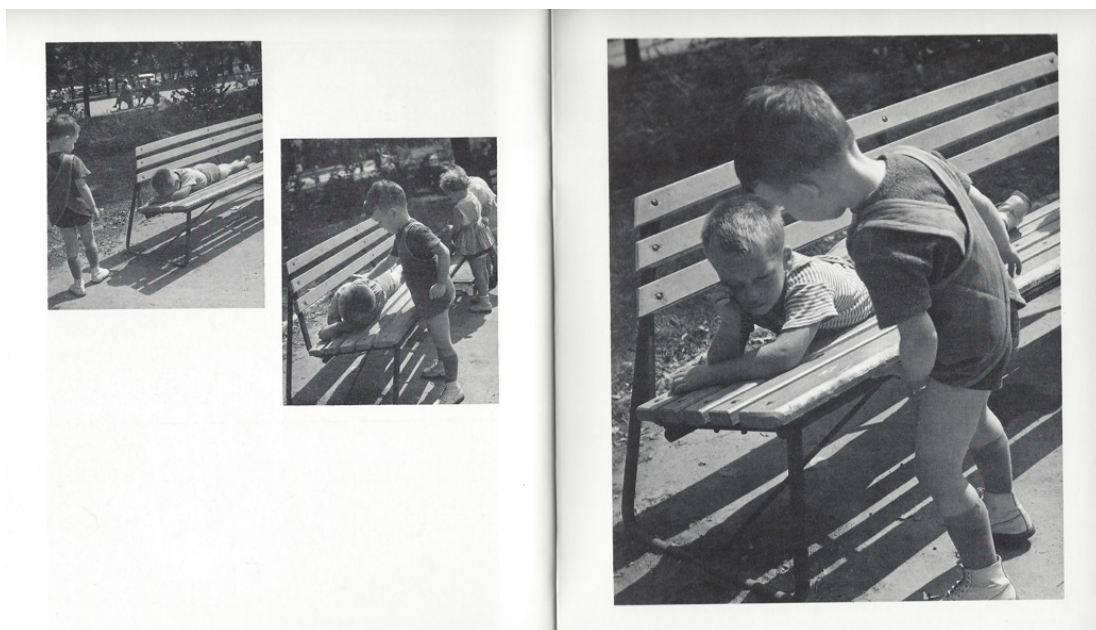


Abbildung 3

4. Schlussbetrachtung

In dieser Arbeit wurde die Wirksamkeit achtsamer Begleitung auf Empathie unter Kleinkindern untersucht. Zusammenfassend kann festgehalten werden, eine achtsame Begleitung unterstützt das Kind in seiner sozialen Entwicklung und damit in der Entwicklung seiner empathischen und mitfühlenden Fähigkeiten. Eine achtsame Begleitung bedeutet aufmerksame Präsenz der Fachkraft und ein Wahrnehmen des Kindes als Person, als Subjekt. Auf diese Weise ist es möglich, eine individuelle emotionale Beziehung auch in der Einrichtung herzustellen und dem Kinder Sicherheit zu geben, damit es das Vertrauen in seine Fähigkeiten behalten kann und aktiv seine Selbstverwirklichung betreibt.

Hier entwickelt die Autorin mit Hilfe der aus der Literatur gewonnenen Erkenntnissen die folgende einseitige Hypothese: Das Kleinkind ist angewiesen auf eine persönliche Beziehung zur Fachkraft, um seine Anlagen zur Empathie als Kompetenz manifestieren zu können. Je achtsamer die Begleitung des Kleinkindes bei seiner Entwicklung ist, desto eher wird sich das Kind als gesehen fühlen und sich selber empathisch wahrgenommen erleben, sowie die Befriedigung erleben, Ziel von Mitgefühl zu sein. Ein solches Kleinkind fühlt sich wohl und kann sich in Folge als soziales Wesen wahrnehmen. Entsprechend wird es nach und nach empathisch auf andere Kleinkinder reagieren und Mitgefühl zeigen.

Die Autorin kam durch diese Arbeit zu zahlreichen für sie neuen Erkenntnissen im Bereich der Empathieforschung, die hier unmöglich alle aufzuarbeiten waren. So bleibt die Frage nach dem Interesse der Fachkraft an Achtsamkeit in der Pädagogik: Kann die Achtsamkeit in der täglichen Arbeit mit Kleinkindern verwirklicht werden oder ist Achtsamkeit aus Sicht der Fachkräfte im spirituellen Bereich verankert, da das Konzept ursprünglich aus dem Buddhismus kommt, und damit für die meisten nicht greifbar? Auch die Frage nach den Auswirkungen von Rahmenbedingungen auf die achtsame Begleitung einer Fachkraft muss aus Platzgründen offen gelassen werden. Nicht behandelt werden konnte ebenso wenig die Frage nach der Bedeutung einer fachlichen Begleitung der Fachkraft in Bezug auf deren Professionalität und damit der Effektivität ihrer achtsamen Begleitung.

Auch konnte auf die Frage „Was sind die kindlichen Bedürfnisse, die sich aus der menschlichen Natur ergeben?“ nur bedingt eingegangen werden. Diese Frage wäre in Bezug auf die Bestrebungen der Anhebung der Qualität von Einrichtungen im U3-Bereich von Belang, wenn man von einer kindzentrierten Pädagogik ausgeht. Hier könnte eine anschließende Arbeit erfolgen.

Eine weitere wichtige Quelle zum Thema Empathie wären die Arbeiten Doris Gutknechts zur professionellen Responsivität, die aus Platzgründen nicht näher untersucht werden konnten. Gutknechts Forschungen in Beziehung zu Piklers Arbeit zu setzen, erscheint lohnenswert. Eine derartige Untersuchung könnte ebenso Gegenstand einer Folgearbeit sein.

Abkürzungsverzeichnis

- Aufl. Auflage
- o.Sz. ohne Seitenzahl
- S. Seite
- s. siehe
- sog. sogenannt
- u.a. und andere
- v. a. vor allem
- vgl. vergleiche
- z. B. zum Beispiel

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2014): Die Bindungstheorie. In Ahnert, Lieselotte (Hrsg.). Theorien der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 404-435. (eBook)
- Bauer, Joachim (2013): Prinzip Menschlichkeit. 6. Aufl. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Becker, Catharina (2017): Peers in der Krippe. URL: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=692:peers-in-der-krippe&catid=70> (eingesehen am 29.05.2018, MEZ 18:30 Uhr).
- Berk, Laura E. (2013): Child Development. 9. Aufl. Chennai: Pearson India Education Services.
- Bischof-Köhler, Doris (1988): Über den Zusammenhang von Empathie und der Fähigkeit, sich im Spiegel zu erkennen. URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2920/1/2920.pdf> (eingesehen am 13.07.2018, MEZ 11:54 Uhr).
- Bischof-Köhler, Doris (2009): Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit. Und wie sie zusammenhängen. URL: http://www.bischof.com/mat/bischof_koehler_empathie.pdf (eingesehen am 14.07.2018, MEZ 13:09 Uhr).
- Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bischof-Köhler, Doris (2018): Empathy, mirror recognition and prosocial behavior. URL: http://www.bischof.com/doris_e_empathy_mirror_recognition_prosocial_behavior.html (eingesehen am 13.07.2018, MEZ 12:40 Uhr).
- Dauber, Heinrich (2006): Achtsamkeit in der Pädagogik. Vortrag Herdecke. URL: http://www.heinrichdauber.de/uploads/media/Vortrag_Herdecke_12.01.06_01.pdf (eingesehen am 11.07.2018, MEZ 15:39 Uhr).
- David, Myriam; Appel, Geneviève (1995): Lóczy – Mütterliche Betreuung ohne Mutter. München: Cramer-Klett & Zeitler Verlag.
- De Waal, Frans (2011): Das Prinzip Empathie. München: Carl Hanser Verlag.
- Dräger, Jörg; Stein, Anette (2017): Vorwort. In Bock-Famulla, Katrin; Strunz, Eva; Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/abstract/ABS_978-3-86793-828-0_1.pdf (eingesehen am 27.07.2018, MEZ 16:23 Uhr).

- Eisenberg, Nancy; Fabes, Richard A. (1990): Empathy: conceptualisation, measurement and relation to prosocial behavior. URL: https://www.researchgate.net/publication/226595958_Empathy_Conceptualization_Measurement_and_Relation_to_Prosocial_Behavior (eingesehen am 13.07.2018, MEZ 17:34 Uhr).
- Falk, Judith; Pikler, Emmi (1988): Data on the social adjustment of children reared in our institute. 3. Aufl. Budapest: Emmi Pikler International Foundation.
- Friedlmeier, Wolfgang; Trommsdorff, Gisela (1992): Entwicklung von Empathie. <https://d-nb.info/1100691189/34> (eingesehen am 15.04.2018, MEZ 08:11 Uhr).
- Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild (Hrsg.)(2015): Pikler. Weinheim-Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Golse, Bernard (2010): Observation, application and research: the Pikler paradigm. The Signal. July - December 2010. Vol.18, No. 3-4. URL: http://www.waimh.org/files/Signal/Signal3-4_2010.pdf (eingesehen am 19.04.2018, MEZ 16:32 Uhr). S. 15.
- Gopnik, Alison; Kuhl Patricia; Meltzoff, Andrew (2001): Forschergeist in Windeln. 2. Aufl. Kreuzlingen/München: Hugendubel Verlag.
- Henneberg, Rosy; Klein, Lothar; Vogt, Herbert (2004): Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Henneberg, Rosy; Klein, Lothar (2011): Bildung in Beziehung. In Henneberg, Rosy; Klein, Lothar, Schäfer Gerd E. (Hrsg.). Das Lernen der Kinder begleiten. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag.
- Hüther, Gerald (2006): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht Verlag.
- Hüther, Gerald (2012): Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung. URL: <http://www.bpb.de/apuz/136763/verschaltungen-im-gestruemp-kindliche-hirnentwicklung?p=all> (eingesehen am 15.07.2018, MEZ 13:47 Uhr).
- Hüther, Gerald (2014): Die Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen. In Hüther, Gerald; Gebauer, Karl (Hrsg.). Kinder brauchen Vertrauen. Ostfildern: Patmos Verlag. S. 24-39.
- Kabat-Zinn, Jon (2012): Definition of mindfulness. Video by Nour Foundation. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wPNEmxWSNyg> (eingesehen am 20.07.2018, MEZ 16:33 Uhr) Min. 0:23-0:31.
- Kallo, Frieda (2015): Im Frieden mit mir – im Frieden mit anderen. In Tardos, Anna; Werner, Anja (Hrsg.). Ich, Du und Wir. 2. Aufl. Berlin: Pikler Gesellschaft. S. 85-101.
- Kasten, Hartmut (2013): Entwicklung und Förderung von Empathie in der frühen Kindheit. URL: https://www.erzieherin.de/files/paedagogischepraxis/kinder-leicht_6_13.pdf (eingesehen am 20.04.2018, MEZ 10:42Uhr). S. 4-8.
- Kuhl, Julius; Künne Thomas; Aufhammer, Franz (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In Kuhl, Julius; u.a. (Hrsg.). Bildung braucht Beziehung. Freiburg i. Br.: Herder Verlag. S. 15-27.
- Kuhl, Julius; Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (2014): Professionelle pädagogische Haltung. In Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hrsg.). Professionelle pädagogische Haltung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 107-120.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Mainz (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Neuß, Norbert (2016): Professionelle Haltung von Fachkräften. In Neuß, Norbert. Grundwissen Krippenpädagogik. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Pikler, Emmi (1988): Lasst mir Zeit. München: Pflaum Verlag.

- Pikler Emmi (2001): *Lasst mir Zeit*. 4. Aufl. Zusammengestellt und überarbeitet von Anna Tardos. München: Pflaum Verlag.
- Pikler-Krippen-Arbeitsgemeinschaft (2014): *Konvention für die Rechte der Kinder in Krippen*. Budapest: Pikler-Lóczy Gesellschaft Ungarn. URL: http://www.pikler.de/publikationen_andere_herausgeber.html (eingesehen am 10.07.2018, MEZ 16:46 Uhr).
- Renz-Polters, Herbert (2016): *Menschenkinder*. 2. Aufl. München: Kösel-Verlag.
- Saarni, Carolyn (1999): A skill based model of emotional competence: a developmental perspective. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf> (eingesehen am 13.07.2018, MEZ 18:22 Uhr).
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist Erfahrungslernen? In Henneberg, Rosy; Klein, Lothar; Schäfer, Gerd E. (Hrsg.). *Das Lernen der Kinder begleiten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Friedrich Verlag. S. 13-24.
- Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schmelzeisen-Hagemann, Sarah (2017): *Feinfühliges Responsivität in der frühpädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. (eBook)
- Schwer, Christina; Solzbacher Claudia (2014): Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In Schwer, Christina; Solzbacher Claudia (Hrsg.). *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 215-222.
- Singer, Tania; Ricard, Matthieu; Klimecki, Olga (2013): Empathie versus Mitgefühl. In Singer, Tania; Bolz, Matthias (Hrsg.). *Mitgefühl*. In *Alltag und Forschung*. München: Max Planck Gesellschaft. S. 283-297. (eBook)
- Sodian, Beate (2012): Denken. In Schneider, Wolfgang; Lindenberger, Ulman (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. 7. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 385-411.
- Spitzer, Manfred (2009): Medizin für die Schule. In Caspary, Ralf: *Lernen und Gehirn*. 6. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder Verlag. S. 23-35.
- Stangl, Werner (2018): Kleinkindalter. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <http://lexikon.stangl.eu/11273/kleinkindalter/> (eingesehen am 09.07.2018, MEZ 20:34 Uhr).
- Stangl, Werner (2018): Theory of Mind. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <http://lexikon.stangl.eu/511/theory-of-mind/> (eingesehen am 18.04.2018, MEZ 10:27 Uhr).
- Tardos, Anna (1994): Fragen an Anna Tardos. In Pikler, Emmi u.a.: *Miteinander Vertraut werden*. Freiamt: Arbor Verlag.
- Tardos, Anna (2010): Introducing the Piklerian developmental approach: History and principals. *The Signal*. July - December 2010. Vol.18, No. 3-4. URL: http://www.waimh.org/files/Signal/Signal3-4_2010.pdf (eingesehen am 19.04.2018, MEZ 16:32 Uhr). S. 1-4.
- Tardos, Anna (2015): Das Kind ist ein Akteur seiner Entwicklung. In Gilles-Bacciu, Astrid; Heuer, Reinhild (Hrsg.). *Pikler*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa Verlag. S. 29-34.
- Tardos, Anna (2017): Emmi Pikler – Anwältin der Säuglinge und Kleinkinder. In Kalcher, Anna Maria; Lauermann Karin (Hrsg.): *Kinderrechte*. Salzburg: Verlag Anton Pustet. S. 304-326. (eBook)
- Tomasello, Michael (2009): *Why we cooperate*. Cambridge (USA): Massachusetts Institute of Technology. (eBook)

- Valtl, Karlheinz (2018): Pädagogik der Achtsamkeit. URL: http://www.schule-im-aufbruch.at/wp-content/uploads/Schule-im-Aufbruch_Publikationsreihe_3-Valtl_12-06-18.pdf (eingesehen am 20.07.2018, MEZ 15:38 Uhr).
- Viernickel, Susanne (2002): Die soziale Kinderwelt der Zweijährigen. URL: <http://liga-kind.de/fk-202-viernickel> (eingesehen am 10.07.2018, 18:57 Uhr).
- Viernickel, Susanne (2013): Soziale Entwicklung. In Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. S. 633-652. (eBook)
- Vincze, Maria (1971): The social contacts of infants and young children reared together. URL: <https://doi.org/10.1080/0300443710010108> (eingesehen am 23.07.2018, MEZ 10:02 Uhr).
- Vincze, Maria; Appell, Geneviève (2000): Säuglinge und Kleinkinder untereinander. DVD mit Begleitheft. Budapest: Pikler Loczy Gesellschaft für das Kleinkind.
- Wiedebusch, Silvia; Petermann; Franz (2013): Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In Stamm, Margrit; Edelmann, Doris (Hrsg.). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. S. 731-744. (eBook)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1

Belmont Education Foundation (2017): Grafik zu sozialen und emotionalen Kernkompetenzen. URL: <https://fbe-belmont.org/impact-story/social-and-emotional-learning-a-district-wide-focus/> (eingesehen am 16.05.2018, MEZ 16:39 Uhr).

Abbildung 2

Reismann, Marian; Strub, Ute (1999): Foto- und Informationsmappe zum Pikler-Institut. Budapest: Emmi Pikler Institut.

Abbildung 3

Reismann, Marian (1991): Beziehungen. Berlin: Pikler Gesellschaft Berlin.

Filmverzeichnis

- Vincze, Maria; Appell, Geneviève (2000): Säuglinge und Kleinkinder untereinander. DVD mit Begleitheft. Budapest: Pikler Loczy Gesellschaft für das Kleinkind. Min. 42:28-44:34.

Erklärung



Schriftliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit

„Die Wirksamkeit achtsamer Begleitung auf Empathie unter Kleinkindern“

- gänzlich oder in Teilen nicht in der gleichen oder einer anderen Fassung bzw. Überarbeitung bereits zur Erlangung eines Leistungsnachweises vorgelegt,
- selbständig, d.h. ohne Hilfe Dritter verfasst,
- keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und
- die Stellen, die anderen oder eigenen Werken inhaltlich oder wörtlich entnommen wurden, unter Abgabe der Quellen kenntlich gemacht habe. Zitate von Textstellen, auch Einzelsätze oder Teile davon, sind als Zitat durch Setzen von An- und Abführungszeichen kenntlich gemacht.

Ich weiß, dass der Versuch, das Ergebnis dieser schriftlichen Arbeit durch Täuschung zu beeinflussen, die Bewertung der Arbeit mit „mangelhaft“ zur Folge hat. Wird die Täuschung erst nach Aushändigung des Leistungsnachweises bekannt, kann dies zu einer nachträglichen Korrektur der Note und gegebenenfalls zum Nichtbestehen der Prüfung führen.

Wien, 01.08.2018

Ort und Datum

Unterschrift

1. EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ZUR SPEICHERUNG BEI PLAGIATSPRÜFUNG

Ich bin damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte Hausarbeit bei der Plagiatsprüfung gespeichert werden kann: ☒ ja ☐ nein

Wien, 01.08.2018

Ort und Datum

Unterschrift

Anhang

Anhang 1: Szene aus dem Film „Säuglinge und Kleinkinder untereinander“

(Pikler-Institut, ehemaliges Kinderheim, Budapest; feste ungefähr altershomogene Gruppen von 8 Kleinkindern; stabile Bezugspersonen)

Die beobachtete Gruppe:

Die Kinder sind kurz nach ihrer Geburt zusammen in dieser beobachteten Gruppe. Sie sind sehr vertraut miteinander. Ebenso haben die wenigen Pflegerinnen der Gruppe nicht gewechselt. Es gibt eine festgelegte Choreografie, nach der alle Pflegerinnen arbeiten. Eine detaillierte Organisation gibt den Pflegerinnen die nötige Freiheit für die Arbeit mit den Kindern. Alle Kinder im Heim erhalten bei ihrer Ankunft ein persönliches Tüchlein. Gefilmt oder fotografiert wurde im Heim für wissenschaftliche Zwecke täglich, die Kinder sind daran gewöhnt.

Beschreibung der Szene:

Renáta, 2 Jahre, setzt mit Jancsi, ca. 2,4 Jahre, am Boden und spielt. Sie haben Gegenstände in einem Korb zwischen sich. Renáta steht auf und nimmt den Korb mit. Jancsi stoppt sie verbal, die Pflegerin fordert sie fast gleichzeitig auf, Jancsi den Korb zurückzugeben. Sie macht das sofort und beginnt laut zu weinen. Sie ist sichtbar wütend. Sie bleibt dabei schreiend auf einem Platz im Zimmer stehen. Die Pflegerin unternimmt einen Versuch, ihr einen anderen Korb zu geben. Das interessiert Renáta nicht. Sie holt ihr Tüchlein, setzt sich auf ein Bett und beginnt sich zu beruhigen. Alexander, 2 Jahre, bringt ihr eine Puppe. Seine Mimik ist nicht zu sehen, da er nur von hinten von der Kamera erfasst wird. Renáta wirft die Puppe weg. Sie landet in einem Korb. Jancsi kommt ins Bild. Er nimmt diesen Korb, gibt die Puppe heraus – er hat gesehen, wie Renáta sie wegwarf – und sammelt verschiedene Gegenstände ein, mit denen Renáta vorher spielte. Er bringt ihr diese. Sie sehen sich dabei nicht an. Seine Mimik ist ruhig und gelassen, ihre ist nicht zu erkennen, sie sitzt mit dem Rücken zur Kamera. Sie beginnt ruhig mit den erhaltenen Gegenständen zu spielen, Jancsi geht weg. (vgl. Vincze 2000, DVD und Begleitheft).

Anhang 2: Konvention für die Rechte der Kinder in Krippen

KONVENTION FÜR DIE RECHTE DER KINDER IN KRIPPEN
PIKLER-LÓCZY GESELLSCHAFT UNGARN

Jedes Kleinkind, das in die Krippe geht,

1. hat das Recht, als Person akzeptiert und mit Verständnis, taktvoll und achtsam behandelt zu werden. Es hat das Recht, vor jedem noch so kleinen Ausdruck von Aggression in Begegnungen mit Erwachsenen, sei es durch Worte oder Taten, in verdeckter oder offener Form, geschützt zu werden.
2. hat das Recht auf eine aufmerksame, liebevolle und unterstützende Beziehung mit den Erwachsenen, die es betreuen und seine physischen und psychischen Bedürfnisse beachten.
3. hat das Recht auf eine gesunde Lebensweise und körperliches Wohlbefinden: dass für seine Ernährung, seine Kleidung, für ausreichend Bewegung und Spiel im Freien und für sein Ruhebedürfnis Sorge getragen wird, immer unter Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse.
4. hat das Recht, bei der Erfüllung seiner körperlichen Bedürfnisse in der Pflege persönliche Fürsorge ohne Hast und Eile zu erfahren.
5. hat das Recht auf Kontinuität und Stabilität seiner persönlichen Beziehungen, seiner Lebensumstände, der dinglichen Umwelt sowie darauf, dass die Ereignisse des Tagesablaufs vorhersehbar und transparent sind. Es hat das Recht, dass es auf seine Umwelt einwirken und sie mitgestalten kann, um das so ein positives Bild von sich selbst zu entwickeln.
6. hat das Recht, dass die Erwachsenen seine Entwicklung begleiten und fördern, dabei seinen individuellen Rhythmus berücksichtigen und es nicht mit Erwartungen konfrontieren, für die es noch nicht reif ist.
7. hat das Recht, ausreichende und geeignete Möglichkeiten zu bekommen, um selbständig aktiv zu sein, sich durch freies Spiel und freie Bewegung entwickeln zu können, aus eigener Initiative seine Umwelt zu erforschen und dabei vom Erwachsenen mit Interesse begleitet zu werden.
8. hat das Recht, dass es im Prozess seiner Sozialisation in einer für es überschaubaren Gruppe von Kindern so unterstützt wird, dass es sich wohl und sicher fühlt.
9. hat das Recht, seine Emotionen zum Ausdruck zu bringen, Mitgefühl in Freude und Leid zu erleben und für die Regulation seiner Affekte Unterstützung zu erfahren.
10. hat das Recht darauf, dass die Erwachsenen, die es betreuen, mit seinen Eltern in kontinuierlichem Austausch stehen und so eine Brücke zwischen seinen Lebenswelten Familie und Krippe schaffen. Es hat das Recht, dass beachtet wird, dass die Familie für das Kind auch während der in der Krippe verbrachten Zeit das Wichtigste ist.

Verfasst von der ungarisch-deutschsprachigen Pikler®-Krippen-Arbeitsgemeinschaft.
Veröffentlicht anlässlich der Pikler®-Krippen-Fachtagung in Budapest im November 2014.

Dieses Plakat darf mit unverändertem Inhalt frei verbreitet, jedoch nicht zwecks wirtschaftlichen Gewinnerwerbs verkauft werden. Der Inhalt ist urheberrechtlich durch die Pikler-Lóczy Gesellschaft Ungarn geschützt.

copyright by Pikler-Lóczy Gesellschaft Ungarn
www.pikler.hu