

# **Familiäre Sozialisation und institutionalisierte Bildung**

Wien, 2020

# Inhalt

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>2 Sozialisation, Entwicklung und Bildung in der Kindheit</b> .....	<b>6</b>
2.1 Menschheitsgeschichtlicher Exkurs über Entwicklung und Sozialisation .....	6
2.2 Sozialisation und Entwicklungserfordernisse in der Kindheit .....	7
2.2.1 Die frühe Kleinkindzeit .....	8
2.2.2 Die späte Kleinkindzeit.....	11
2.2.3 Die Vorschul- und Grundschulzeit .....	13
2.3 Resümee .....	15
<b>3 Familiäre Sozialisation</b> .....	<b>16</b>
3.1 Beziehungsklima in der Familie.....	16
3.2 Elterliche Aufteilung von Sozialisationsaufgaben.....	17
3.3 Sozialisationsprozesse mit Müttern und Vätern .....	20
3.4 Resümee .....	22
<b>4 Institutionalisierte Bildung und Sozialisation</b> .....	<b>23</b>
4.1 Partnerschaften mit institutionalisierter Sozialisation.....	23
4.1.1 Sozialisation in geteilter Betreuung .....	23
4.1.2 Sozialisation in gemeinsamer Verantwortung .....	24
4.2 Fokusthemen in institutionalisierter Sozialisation.....	25
4.2.1 Stress und Eingewöhnung.....	25
4.2.2 Beziehung und Bindung .....	26
4.3 Allgemeine Perspektiven von FBBE .....	29
4.4 Praxis und Sozialisation von FBBE .....	30
4.4.1 Die frühe Kleinkindzeit.....	30
4.4.2 Die späte Kleinkindzeit.....	31
4.4.3 Die Vorschulzeit .....	31
4.5 Der Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung .....	32
4.6 Resümee .....	34
<b>5 Zusammenfassung</b> .....	<b>35</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>38</b>
<b>Impressum</b> .....	<b>42</b>



## Autorin



Lieselotte Ahnert  
Universität Wien und Freie Universität Berlin

Univ.-Prof. Dr. Dr. Lieselotte Ahnert lehrt und forscht international auf dem Gebiet der Entwicklung und Sozialisation des Kindes mit Schwerpunkten in der Bildungs- und Bindungsentwicklung, Verhaltensanpassung und Stressverarbeitung; dabei interessiert sie sich vor allem für die frühe Kindheit.

© Christian Thiel

# 1 Einleitung

Die Frage, wie und in welchem Ausmaß familiäre und institutionelle Sozialisationsbedingungen bereits in der Kindheit zentrale Entwicklungs- und Bildungsprozesse auf den Weg bringen, sucht nicht nur nach neuen Erkenntnissen über die menschlichen Frühphasen der Entwicklung, sondern nach den bestmöglichen Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern. Wenn wir davon ausgehen, dass Kinder in den ersten Lebensjahren ihrer Entwicklung der Sozialisation in einer Phase ausgeprägter Beeinflussbarkeit und Vulnerabilität ausgesetzt sind, ergibt sich daraus eine besondere Verantwortung für die betreuende Umwelt.

Wir beginnen mit einer allgemeinen Darstellung der Sozialisation in der Kindheit, bei der sofort klar wird, dass Sozialisation nur dann gelingen und auf die Entwicklung des Kindes wirken kann, wenn dessen Entwicklungserfordernisse im Zentrum stehen. Insofern sind Entwicklung und Bildung miteinander verwobene Konstrukte, die sich MIT und DURCH Sozialisation verändern.

Unter Sozialisation verstehen wir diejenigen Auseinandersetzungen eines Menschen mit seiner Umwelt, die zur Anpassung an das Werte- und Normsystem seiner Kultur beitragen und ihm schlussendlich die Partizipation in einer Gesellschaft ermöglichen. Sozialisation wird dabei nicht nur durch Erziehung getragen. Auch ungewollte soziale Einwirkungen können schon sehr früh sozialisationswirksam werden (Hurrelmann 2002), insbesondere, wenn sie auf zentrale Entwicklungserfordernisse des Kindes treffen. Entwicklung wird dabei als ein kontextgebundener, lebenslanger Veränderungsprozess angesehen, der sich durch Plastizität auszeichnet, beeinflussbar ist und auch Fehlentwicklungen korrigieren kann (Krettenauer 2014). In diesem Prozess sind Entwicklungserfordernisse auf Entwicklungsbereiche orientiert, die in verschiedenen Phasen der Kindheit zentrale Herausforderungen für die Sozialisation darstellen. Bildung wird dagegen keinesfalls nur als Ausbildung bestimmter Kompetenzen verstanden, sondern ist im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals viel weiter gefasst. Bildung nimmt danach die Persönlichkeit umfassend in den Blick und stellt deren schrittweise Entfaltung in den Mittelpunkt, mit der der Mensch versucht, „so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Benner 1995, S. 95).

In vier Kapiteln setzen wir uns mit der Sozialisation, Entwicklung und Bildung in der Kindheit auseinander und können dabei auf elf österreichische und vier deutsche Forschungsstudien der letzten zehn Jahre zurückgreifen, die an den Universitäten Wien und Berlin durchgeführt wurden und auch in die aktuelle nationale wie internationale Diskussion über die Sozialisation von Kindern eingeflossen sind.

Aufgrund der Bedeutung der familiären Sozialisation widmen wir der Familie ein eigenes Kapitel und machen später auch deutlich, wie wichtig ihre Partnerschaft mit der institutionalisierten Sozialisation ist. Mit Blick auf die institutionalisierte Sozialisation des Klein- und Vorschulkindes werden die Angebote für Kinder unterhalb des schulpflichtigen Alters zusammenfassend betrachtet und Maßnahmen im Rahmen von Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) thematisiert.

Schließlich wird der Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung in den Blick genommen und werden Maßnahmen diskutiert, die eine langfristige Lernmotivation garantieren. Letztlich geht es darum, die anfängliche Lernfreude und das Lernen als einen innengesteuerten Prozess möglichst lebenslang zu erhalten, weil er auf lange Sicht die Lebens- und Bildungskultur eines jeden Menschen bestimmt.

## 2 Sozialisation, Entwicklung und Bildung in der Kindheit

Dieses Kapitel bietet zunächst einen menscheitsgeschichtlichen Diskurs über Entwicklung und Sozialisation, bevor wir uns danach für die Sozialisation in der Moderne interessieren. Die Familie stellt hierbei auch weiterhin die primäre Sozialisationsinstanz dar, wird jedoch durch institutionelle Angebote unterstützt. Familienexterne Einflüsse nehmen damit in dem Maße zu, wie sie vor allem durch institutionalisierte Bildungseinrichtungen in die Familien hineinwirken und die Sozialisation begleiten.

Selbstverständlich können wir nur eine Auswahl aus der großen Vielfalt von Frage- und Problemstellungen zu diesen Themen vornehmen und werden uns vornehmlich am normativen Spektrum der Lebenslagen von Familien mit Kindern in Österreich orientieren. Extreme Sozialisationsbedingungen von häuslicher Gewalt, kindlicher Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch werden wir deshalb ausklammern.

Um die Entwicklung eines Kindes während der ersten Lebensjahre grundlegend beschreiben und die Entwicklungserfordernisse in dieser Zeit schlüssig interpretieren zu können, verwenden moderne Theorien immer häufiger evolutionsbiologische Erklärungsmodelle, die in die Menschheitsgeschichte zurückführen. Wir wollen mit Hilfe dieser Betrachtungen die Entwicklungsdynamik vor allem in jenen Entwicklungsbereichen des Kindes untersuchen, die für Sozialisationsprozesse und die spätere Bildungskarriere zentral sind. Dabei kommt es nicht nur darauf an, Entwicklungserfordernisse zu thematisieren, die der unmittelbaren mentalen Vorbereitung auf die Schullaufbahn dienen. Um Bedingungen für die Bildungskarrieren von Kindern bewerten und optimal gestalten zu können, müssen auch Entwicklungsbereiche betrachtet werden, die die mentalen und sprachlichen Entwicklungsprozesse mit den sozialen und emotionalen verbinden. Mit der Sozialisation des Kindes soll letztendlich eine Persönlichkeitsentwicklung mit all ihren sozialen und emotionalen Facetten auf den Weg gebracht werden.

### 2.1 Menschheitsgeschichtlicher Exkurs über Entwicklung und Sozialisation

Die lange Geschichte der Hominiden hat nicht etwa nur den heutigen Homo sapiens hervorgebracht, sondern auch die Art und Weise seines Lebenslaufs und seiner Entwicklung sowie die damit verbundenen Entwicklungserfordernisse. Auffallend dabei ist, dass Menschen zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt geboren werden, auf den eine sehr viel längere Zeit der Kindheit folgt, als dies für jedes andere Lebewesen auf der Erde der Fall ist. Unreif ausgebildete Körper- und Verhaltensfunktionen des menschlichen Säuglings führen nach der Geburt dazu, dass Herstellen und Aufrechterhaltung von Nähe zu erwachsenen Betreuungspersonen eine äußerst wichtige Überlebensstrategie darstellt. So kann ein aktives Nachfolgeverhalten oder Anklammern an die Mütter (wie dies von vielen Säugetierkindern bekannt ist) kaum ausgeführt werden.

Anstelle dessen werden Kommunikationstechniken, wie sie sich vor allem in einem ausdauernden Blickkontaktverhalten zeigen, als eine einzigartige (menschliche) Alternative angesehen, Nähe herzustellen und sie auch aufrechterhalten zu können. Über ausdauernde Blickkontakte lernt das Baby, das Gesicht seiner Be-

betreuungsperson zu lesen, deren emotionalen Ausdruck zu interpretieren und die Zuwendungs- und Betreuungsbereitschaft zu kalkulieren (Blaffer-Hrdy 2000). Wiederholt konnte gezeigt werden, in welchem starken Ausmaß Babys irritiert sind, wenn ihre Mütter ein starres Gesicht anstelle der gewohnten mimischen Ausdrucksmuster zeigen (sog. *still-face-Experimente*). Diese und andere Forschungsergebnisse weisen mit Nachhaltigkeit darauf hin, dass soziale Interaktionen und interpretierbare Kommunikationsangebote grundlegend für die Sozialisation des Menschen sind.

Die Unreife des menschlichen Säuglings führt aber auch dazu, dass seine Betreuung erheblich länger und der Betreuungsaufwand deutlich ausgeprägter als bei anderen Lebewesen ausfällt. Seit den Anfängen der Menschheitsgeschichte wurden deshalb eine Vielzahl von Allianzen und Arrangements ausgeformt, um das langsame Aufwachsen dieses empfindlichen Nachwuchses zu sichern. So scheinen schon beständige Paar-konstellationen eine Anpassung an die Grunderfordernisse menschlichen Elternverhaltens zu sein. Als familiäre Grundstrukturen erleichterten sie die Kooperation der Partner bei Versorgung, Verteidigung und Aufzucht des gemeinsamen Nachwuchses (Lancaster und Lancaster 1987). Allerdings ist heute auch unstrittig, dass es eine kollektive Unterstützung der Kinderbetreuung gegeben haben muss, die es unseren Vorfahren erlaubt hat, den Nachwuchs so erfolgreich aufziehen, aber gleichzeitig neue und bessere Lebensbedingungen entwickeln zu können.

### Die kollektive Nachwuchsbetreuung (Blaffer-Hrdy 2002)

In ihrem mehrfach ausgezeichneten Buch „Mother Nature“ argumentiert Sarah Blaffer-Hrdy, dass eine exklusive Betreuung des Kindes durch die Mutter, so wie sie in der Neuzeit vielfach als Betreuungsideal propagiert wird, kein generelles Betreuungsmodell unserer Vorfahren hat sein können. Dies hätte die menschliche Evolution nicht so erfolgreich gemacht und nicht dazu geführt, die Anzahl von Kindern großziehen zu können, die mit der heutigen Verbreitung des Menschen angezeigt wird. “Cooperative breeding allowed our ancestors to successfully rear large, slow maturing offspring and, at the same time, to take advantage of new resources to move into habitats ... additional care providers reduce the cost of parenting, and a division of labor can develop during reproduction” (Blaffer-Hrdy 2002, S. 102).

Dass Mütter überhaupt Betreuungsunterstützungen zugelassen haben und sich darauf auch verlassen konnten, sollte an der einzigartigen menschlichen Kompetenz liegen, auf soziale Signale von Kindern im Allgemeinen angemessen reagieren sowie verschiedene Rollen flexibel übernehmen zu können (z. B. das fremde Kind wie das eigene zu betreiben). Wie anthropologische Studien über Naturvölker berichten, werden Personen mit stark ausgeprägter Fürsorglichkeit für eine Betreuungsunterstützung dann aber auch eher ausgewählt als andere (Blaffer-Hrdy 2002).

## 2.2 Sozialisation und Entwicklungserfordernisse in der Kindheit

Die menschliche Kindheit zeichnet sich nicht nur durch ihre lange Dauer aus, sondern unterliegt auch einem rasanten Wandel, der ein breites Spektrum von sich stetig verändernden Entwicklungserfordernissen mit sich bringt. Diese Entwicklungserfordernisse sind große Herausforderungen für die Sozialisation von Kindern, denen durch Zuwendung und Interaktion entsprochen werden muss. Von daher sind unsere Kenntnisse über

die Sozialisation des Kindes vorrangig beziehungs- und bindungstheoretisch informiert. Die Bindungsforschung hat dazu in den letzten Jahrzehnten einen herausragenden Beitrag leisten können (Ahnert 2019).

### Die Bindungstheorie (Bowlby 1969)

John Bowlby gilt als der Begründer der Bindungstheorie, dem bei der Ausarbeitung dieser Theorie eine Integration unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven und Erkenntnisse über menschliche Beziehungen gelang. Bowlby beschrieb ein dynamisches Beziehungsmodell, das sich auf Umweltveränderungen stetig neu einstellt. Bindung gründet sich danach auf die Interaktionserfahrungen eines Kindes mit einer bevorzugten Person und charakterisiert die Beziehung zu ihr. Bindungen sind infolgedessen keine Persönlichkeitsmerkmale. Sie werden von Person zu Person verschieden ausgebildet und sind zeitlich auch veränderbar. Mit Bindung, wie sie als „... someone means that he (a child) is strongly disposed to seek proximity to and contact with a specific figure and to do so in certain situations, notably when he is frightened, tired or ill (Bowlby 1969, S. 371)“ ausgewiesen wurde, wird die sichere Bindung als eine Beziehung charakterisiert, die vor allem die Gefühlswelt des Kindes stabilisiert. Später wurde die Bindungstheorie auf eine große Anzahl von Beziehungen im menschlichen Lebenslauf ausgeweitet und hat (neben den emotionalen) vielfältige interaktionale und soziale Merkmale integriert. Sie gilt heute als die führende Theorie der sozialen Beziehungen des Menschen.

Vor dem Hintergrund der Bindungstheorie unternehmen wir nun den Versuch, in den wichtigsten Phasen der Kindheit, nämlich den Früh- und Spätphasen der Kleinkindzeit sowie der Vorschul- und Grundschulzeit, die Entwicklungserfordernisse im Hinblick auf ihre Bedeutung und Funktion für die Sozialisation zu hinterfragen.

Dabei ist es wichtig, dass wir die soziale Interaktion als eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Herausbildung und Aufrechterhaltung von Bindungsbeziehungen thematisieren. Auch wollen wir die Entwicklung der emotionalen Regulation sowie die Herausbildung des kindlichen Selbstwertgefühls und der Identität in den Blick nehmen. Diese Entwicklungen sind alle eng mit der Bindungsentwicklung verbunden und bereits die Konsequenz der Beziehungserfahrungen des Kindes. Beginnen wollen wir jedoch mit der mentalen und sprachlichen Entwicklung, ohne die Sozialisationsprozesse kaum zustande kommen.

#### 2.2.1 Die frühe Kleinkindzeit

Im Hinblick auf die mentale und sprachliche Entwicklung verfügen Säuglinge zunächst nur über eine zeitlich begrenzte und inhaltlich dosierte Informationsverarbeitung in allen Sinnesbereichen. Dabei zeigen sie allerdings eine hohe Empfindlichkeit für die Wahrnehmung menschlicher Gesichter und Stimmen sowie für Bewegungsabläufe, aus denen sie bereits Handlungsabsichten ableiten können (Elsner 2014). Dies spricht bereits für eine hervorragende Vorbereitung auf die künftige Sozialisation.

Die rapide Myelinbildung an den peripheren Nervenbahnen sowie die Reifung des Zentralen Nervensystems und die Verschaltung von Kortex und Hirnstamm befähigen das Kind in der Zeit bis zum 18. Lebensmonat sehr schnell, die verschiedenen Sinnessysteme (z. B. Sehen, Hören und Greifen) zu koordinieren, um einerseits komplexe Handlungsabläufe aufzubauen, andererseits aber auch die Wirksamkeit der eigenen Handlungen in der Interaktion verfolgen und bewerten zu können.

Auf der Basis bereits angeborener Denkstrukturen („the architecture of the brain“) und zunehmenden Interaktionen im sozialen Umfeld beginnt das Kind, seine Lebenswirklichkeit in mentalen Konzepten zu konstruieren. Die frühen Intelligenzleistungen erscheinen als Handlungswissen (Sodian 2014). Eingebettet in diesen Prozess ist die Sprachentwicklung, die im Zeichen der phonetischen Diskriminierung des Sprachangebots, der nachahmenden Lautbildung sowie dem Erwerb dialogischer Strukturen steht. Dabei wird dem Kind zunehmend die Bedeutungsfunktion der Sprache bewusst und Sprache damit zu einem wirksamen Instrument der Sozialisation. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass das sich entwickelnde Sprachverständnis auf anregungsreiche Kommunikationsangebote sensitiv reagiert. Dies kann bereits der Grund dafür sein, dass sich in den Forschungsstudien zur kindlichen Sprachentwicklung schon seit Jahrzehnten immer wieder replizieren lässt, wie abhängig die Sprachentwicklung vom Bildungsstand der Eltern ist.

Kernstück der Kommunikation und sozialen Interaktion mit dem Kind ist, dass sich die Betreuungsperson auf die limitierte Informationsverarbeitung des Kindes einstellen muss, damit die Signale auch wechselseitig in einer Art Dialogstruktur aufgenommen werden können.

### **Dialogstrukturen der Kommunikation und Interaktion (Keller et al. 1999)**

Ein Dialog mit einem Säugling wird in ausgiebige Blickkontakte eingerahmt, die dem gegenseitigen Kennenlernen nützen und vor allem dazu dienen, das Verhalten des anderen zu interpretieren. Damit der Säugling die Dialogstruktur aufrechterhält, muss er erkennen, dass es seine Handlung war, die die darauffolgende Reaktion bewirkt hat. Dabei ist die prompte Reaktionsbereitschaft in einem kurzen Zeitfenster (Kontingenz) der Betreuungspersonen äußerst wichtig. Kontingent zu reagieren, wird in der Regel intuitiv richtig gehandhabt, wenngleich die Art und Weise bei unterschiedlichen Betreuungspersonen hochgradig variieren kann, ohne dass es den Säugling stört. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass sich ein Säugling schon auf verschiedene Betreuungspersonen einstellen kann und folglich unterschiedlichen Sozialisationseinflüssen gegenüber offen ist. Kontingenzen, die unbeachtet bleiben, führen dagegen zu großen Emotionsschwankungen, Quengeln und Schreien und auch dazu, dass Säuglinge Blickkontakte im sozialen Austausch zunehmend vermeiden und weniger aufmerksam ihre Umwelt explorieren, was bereits ernstzunehmende Indikatoren für beginnende Beziehungs- und Entwicklungsstörungen sind.

Gelungene Interaktionen werden in den Frühphasen der Kleinkindzeit typischerweise mit der Mutter-Kind-Bindung verbunden, da Mutter und Kind in der Regel eine besonders innige Form einer Beziehung bilden, die sich durch emotionale Sicherheit und Vertrautheit auszeichnet (Bowlby 1969). Bei sogenannten sicheren Bindungsbeziehungen richtet ein irritiertes Kleinkind sein Verhalten auf die Mutter in Form von Nähe-Suchen und Kontakt-Erhalten aus, wie sich dies z. B. durch Festhalten bei Trennungsabsichten der Mutter, durch Schreien, Rufen und Suchen nach einer erfolgten Trennung sowie durch Arme ausstrecken und Kriechen/Hinlaufen zur Mutter bei ihrer Wiederkehr zeigt. Die Mutter fungiert dann als Sicherheitsbasis. Ihre Nähe und die tröstenden Verhaltensweisen helfen dem Kind, Angst und Wut gut zu bewältigen. Im unmittelbaren Körperkontakt mit der Mutter lässt sich das Sicherheitsgefühl des Kindes schnell wiederherstellen.

Im Unterschied dazu zeigen Kleinkinder jedoch überraschenderweise auch Verhaltensweisen, die die Mutter regelrecht vermeiden, ihr z. B. den Rücken zudrehen, Blickkontakten ausweichen oder sich aus ihrer Berührung bzw. ihrer unmittelbaren Nähe entfernen, wenn die Mutter dem irritierten Kind Hilfe und Trost bieten will. Um vermutlich Wut und Ärger erst gar nicht ausdrücken zu müssen, führen diese Kinder ihr Verhalten von der Mutter weg und versuchen, sich emotional selbst zu regulieren. Paradoxerweise hält genau dies eine gewisse Nähe zur Mutter aufrecht, da mit derartigen Vermeidungen unangemessene kindliche Emotionsäußerungen ausbleiben und die Mutter-Kind-Interaktion regulär fortgeführt werden kann. Folglich dürfte sich die Mutter zwar nach wie vor als eine wichtige Betreuungsperson ausweisen, allerdings ist sie wohl kaum sicherheitsgebend (Ahnert 2019).

Sichere, aber auch unsichere Eltern-Kind-Beziehungen treten weltweit mit etwa gleichen Anteilen in einer Kultur auf und bilden so das normale Spektrum von Bindungsbeziehungen ab (klinisch-pathologische Abweichungen wurden hier ausgenommen). Die österreichischen Studien, die von 2008 bis 2018 an der Universität Wien durchgeführt wurden, ordnen sich hierbei erwartungsgemäß ein.

Die frühe Mutter-Kind-Bindung wird aber auch mit der kindlichen Fähigkeit zur Emotionsregulation verbunden. Dabei wird davon ausgegangen, dass mit der Art und Weise, wie Emotionen erfahren und kommuniziert werden, sich auch die neuronalen Schaltkreise zur Emotionsregulation beim Kind entwickeln.

### **Die Entwicklung der Emotionsregulation (Schore 2001; Siegel 2001)**

In der neuropsychologischen Forschung wird angenommen, dass die emotionale Verarbeitung im Hirnstamm des Kindes mit der mütterlichen Zuwendung, des Tröstens und Beruhigens zusammengeht und die dadurch entstehende Verbindung von Kortex und Hirnstamm in erweiterten neuronalen Schaltkreisen agieren kann. Die Emotionsverarbeitung, die ursprünglich nur im Hirnstamm verortet war, wird nun mit Hilfe der Mutter über den Kortex gesteuert. Sind diese neuronalen Schaltkreise dann etabliert, kann das Kind später seine Emotionen zunehmend auch selbst über den Kortex regulieren. Die Entwicklung von einer externen zu einer eigenständigen Emotionsregulation erfordert demnach zu Beginn die prompten und adäquaten Reaktionsmuster einer Betreuungsperson auf die emotionalen Signale des Kindes. Dies ist die gleiche Betreuungspraxis, die auch die Bindungssicherheit entstehen lässt. Damit ergibt sich zwischen der Bindungssicherheit des Kindes und den neuropsychologischen Basismechanismen der Emotionsregulation ein enger (wahrscheinlich ursächlicher) Zusammenhang.

In sicheren Mutter-Kind-Beziehungen setzt die Mutter Blickkontakt, Körpergestik und stimmliche Melodik ein, mit deren Hilfe sie die emotionalen Zustände ihres Kindes moduliert. Sie stoppt beispielsweise das kindliche Weinen und stimuliert Freude. In unsicheren Mutter-Kind-Beziehungen bleibt dies weitgehend aus oder wird nur sporadisch eingesetzt.

Die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Identität beginnt ebenfalls recht früh und ist für die Sozialisation des Kindes unerlässlich. Eine intuitive Vorstellung über sich selbst erhält das Kind wahrscheinlich schon durch die ersten Interaktionserfahrungen. Gemäß der traditionellen Bindungstheorie entwickelt es aber erst in der Mutter-Kind-Beziehung ein Gefühl der eigenen Wertigkeit, die sich als Selbstwertgefühl manifestiert. Danach empfinden sich Kinder in sicheren Bindungsbeziehungen als liebens- und schützenswert. Ihre Mütter

tragen beispielsweise in Stresssituationen zu ihrer Entlastung bei, selbst wenn die Beziehung zum Kind dabei stark belastet werden sollte, wie dies von Trotzphasen und Wutanfällen des Kindes im zweiten Lebensjahr bekannt ist.

In unsicheren Bindungsbeziehungen dagegen erwirbt das Kind ein Selbstwertgefühl, das eher auf die eigene emotionale Regulationsfähigkeit baut, die jedoch ungenügend entwickelt ist, dadurch erfolglos bleibt und deshalb zu einer negativen Selbstbewertung führt. Außerdem scheinen Erwartungen dieser Kinder an soziale Unterstützungen kaum ausgebildet. Mit Blick auf die weitere Sozialentwicklung werden deshalb Kinder mit unsicheren Bindungserfahrungen insgesamt als weniger sozial aufgeschlossen angesehen. Von daher sind diese Kinder auch Sozialisationsbemühungen gegenüber nicht so empfänglich wie Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen.

### 2.2.2 Die späte Kleinkindzeit

Bezogen auf die mentale und sprachliche Entwicklung ist die Spätphase der Kleinkindzeit (19. bis 36. Lebensmonat) durch eine effizientere mentale Struktur- und Gedächtnisbildung gekennzeichnet, die auf der Basis von Klassifikationsprozessen dem Kind bereits analoge Schlüsse erlaubt. Viele dieser mentalen Leistungen sind jedoch an anschaulich bezogenes Wissen gebunden, das alterstypische Denkfehler erzeugt (Ist mehr Wasser in einem hohen schmalen als in einem breiten flachen Glas, auch wenn es gerade umgeschüttet wurde?).

Da derartige Denkfehler jedoch zu Widersprüchen führen müssen (sogenannte kognitive Diskrepanzen), braucht es eine Umwelt, die dem Kind die Auflösung der Diskrepanzen erleichtert. Diese Umwelt soll vielfältige intellektuelle Herausforderungen bieten und die Exploration und Selbsterkundung des Kindes fördern. Hierbei lernt das Kind auch gleichzeitig, sprachliche Mittel zu gebrauchen, mit denen es fragt, diskutiert und aufklärt.

Die Sozialisations- und Bildungsprozesse werden dadurch hochgradig interaktiv ausgelegt. Und die Betreuungspersonen sind angehalten, die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky 1987) anzusteuern, um bei der Überwindung der kognitiven Diskrepanzen behilflich zu sein.

#### Die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky 1978)

Im Rahmen dieses weltweit bekannten Konzepts wird die Forderung erhoben, Bildungsprozesse nicht nur auf die aktuellen mentalen Kompetenzen des Kindes auszurichten. Vielmehr müsse man auf das kindliche Leistungspotenzial ebenfalls Bezug nehmen, das darüber hinausgehe und das möglich erreichbare Niveau der Entwicklung darstelle. Die Divergenz zwischen dem, was ein Kind (auf sich selbst gestellt) leisten kann, und dem, wozu es gemeinsam mit einem anderen fähig ist, charakterisiert die Zone der nächsten Entwicklung und meint: „Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können.“ (Vygotsky 1987, S. 252) Indem die Zone der nächsten Entwicklung ermittelt werden würde, könne es auch gleichzeitig möglich werden, eine Entwicklung des Kindes zu forcieren, die unmittelbar bevorstünde.

Die sozialen Interaktionen mit den Eltern und anderen vertrauten Betreuungspersonen werden im zweiten Lebensjahr des Kindes insgesamt vielgestaltiger und reflektieren vor allem die zunehmenden Autonomiebestrebungen des Kindes, die durch die verbesserten kognitiven Fähigkeiten ebenfalls ermöglicht werden. Dabei bilden sich mentale Repräsentationen, die Erwartungen über die Reaktionen anderer auf die eigenen Aktionen entstehen lassen, vor allem aber den eigenen Interaktionsbeitrag zunehmend bewusster machen. Die Kinder werden dabei auch sensibler gegenüber Normen und Regeln, die die erziehende Umwelt formuliert. Sie lernen, was „gut“ und „böse“ ist, und reagieren empfindlich auf Ereignisse, wenn sie nicht so ablaufen, „wie sie sollen“. Das Trotzverhalten erreicht dann seinen Höhepunkt. Kleinkinder des „schrecklichen“ zweiten Lebensjahres sind sich nicht nur bewusst, fähig zu sein, nach diesen Normen und Regeln zu handeln. Sie beginnen eigene Vorstellungen zu entwickeln und sie den Normen der Erwachsenen entgegenzustellen. Die Kinder verbinden dies mit der Erwartung, dass diese Vorstellungen nun allgemein verbindlich werden müssen.

Die Erziehungswissenschaft hat immer wieder darauf hingewiesen, dass ein Codex von Verhaltensregeln (auf den jeweiligen Betreuungskontext zugeschnitten und kindgemäß umgesetzt) dazu verhelfen kann, die Verhaltensanpassung des Kindes zu unterstützen. Dies erscheint langfristig besonders wichtig, da die Auseinandersetzung mit Regeln und Normen auch neue Emotionen (wie Stolz, Scham oder Schuld) hervorbringt, die handlungsleitend in der späteren Sozialisation werden. Stolz entsteht beispielsweise, wenn ein Kind sein eigenes Verhalten als richtig und bewundernswert in den Augen eines anderen sieht. Kinder erfahren hierbei nicht nur, wann es angemessen ist, sich stolz oder schuldig zu fühlen, sondern lernen auch, diese Gefühle bei anderen zu erwarten.

In Bezug auf die Bindungsentwicklung beginnt das Kind nun, sein Verhalten auch unabhängiger von den Eltern zu organisieren. Damit werden nun weitere Bindungsbeziehungen entwickelt oder ausgebaut. Wichtig für all diese Personen ist es, ihr Betreuungsverhalten den sich bereits weiterentwickelten Entwicklungsbedürfnissen des Kindes anzupassen, um eine angemessene Beziehungsqualität erreichen und aufrechterhalten zu können: Während die prompte Reaktion auf die Stresssignale eines Kindes zentral in der Betreuungsperson-Kind-Beziehung der ersten Lebensmonate war, sollte die Aufrechterhaltung vielfältiger positiver Zuwendungen nun wichtiger werden, vor allem, wenn die wachsenden Selbstbehauptungstendenzen des Kindes mit Trotzanfällen und anderen Verhaltensdysregulationen die Beziehung belasten.

Angemessene positive Zuwendungen erfordern, dass sich Betreuungspersonen der inneren Welt des Kindes stellen, die kindliche Perspektive einnehmen, die kindlichen Motive versuchen zu verstehen und den Veränderungen in der kindlichen Entwicklung offen gegenüberstehen. Dem Kind muss das Gefühl vermittelt werden, eine aktiv handelnde und weitgehend eigenständige Person sein zu dürfen. Die Kommunikation dient dabei insbesondere auch dem sprachlichen Umgang mit Gefühlen, der vor allem dann gelingt, wenn die Beziehungsqualität sicher ausgebildet ist (Klann-Delius 2014).

Die emotionale Regulation erscheint noch besser entwickelt, da die beginnende Reflexion über die eigenen Emotionen es dem Kind ermöglicht, auch die Emotionen anderer zu verstehen. Das Kind ist damit in der Lage, prosoziale Verhaltensweisen zu entwickeln. Es kommt nun nicht mehr in Stress, schreit und will getröstet werden, wenn andere Kinder schreien (wie dies im ersten Lebensjahr noch der Fall war). Kinder beobachten am Ende des zweiten Lebensjahres aufmerksam das Geschehen und beginnen, Mitgefühl zu zeigen und sich helfend und altruistisch einzusetzen (Bischof-Köhler 1989). Auch dieser Prozess ist an die Vermittlung der erziehenden Umwelt gebunden. Es konnte beispielsweise beobachtet werden (Klimes-Dougan und

Kistner 1990), dass Kleinkinder aus Problemfamilien auf die Stresssignale ihrer Mitspielenden Kinder in einer Kindertagesstätte eher mit Wut und körperlichen Übergriffen reagierten.

Diese proaktive Form der Aggression hat andere Ursachen, als sie bei reaktiven Formen der Aggression bekannt sind, die zumeist auf mangelhafter emotionaler Selbstregulation basieren. Proaktive Aggressionen scheinen auf einer a priori negativen Wahrnehmung sozialer Ereignisse zu beruhen, die die Kinder sofort zum Handeln drängen, bevor ihnen selbst etwas widerfahren könnte. Diese verzerrte Wahrnehmung kann nur korrigiert werden, wenn vertrauensvolle Sozialkontakte dem entgegenstehen. Das meint aber auch, dass geduldige Sozialisationsprozesse eingeleitet werden müssen, mit deren Hilfe die negativen Erwartungshaltungen der proaktiv-aggressiven Kinder abgebaut werden können.

Mit der Identitätsentwicklung der späten Kleinkindzeit werden auch Besitzansprüche laut, die das Kind als „mein“ verteidigt und die als Versuche zu werten sind, die eigene Identität von anderen abzugrenzen. Gleichzeitig wird ein kindliches Imitationsverhalten offensichtlich, mit dessen Hilfe die Kinder versuchen, sich so zu verhalten, zu fühlen und auszusehen wie ausgewählte Personen ihrer Umgebung. Die Auswahl dieser Personen wird zunächst durch das (gleiche) Geschlechtsmerkmal begründet, das nun im Rahmen der eigenen Geschlechtsidentifikation wichtig geworden ist. Dabei geht man davon aus, dass eine mentale Repräsentation des eigenen Geschlechts zwar biologisch angelegt ist, Kinder aber erst lernen müssen, sich als Bursche oder Mädchen zuverlässig zuzuordnen. Sie erkennen in diesem Prozess auch, dass die Geschlechterzuordnung unabhängig von Veränderungen im sozialen Umfeld und konstant an ihre Person gebunden ist und dass ihr soziales Umfeld wesentlich nach dem Geschlechtsmerkmal strukturiert ist.

### 2.2.3 Die Vorschul- und Grundschulzeit

Die Denkentwicklung des Vorschulkindes (3. bis 7. Lebensjahr) wird von der Anschauung unabhängig, immer komplexer, macht formale und logische Denkopoperationen möglich und wird dadurch zunehmend flexibler. Gegen Ende der Vorschulzeit entwickelt das Kind sogar ein kohärentes Verständnis über die eigene Denk- und Gefühlswelt wie die der Personen seines Umfelds (sogenannte TOM).

#### **TOM. Theory-of-Mind (Wimmer und Perner 1983)**

TOM reflektiert die subjektiven Vorstellungen der Kinder darüber, wie Denken und Fühlen funktionieren könnte. Sie erlaubt, Schlussfolgerungen darüber abzuleiten, was Kinder über sich selbst und andere Personen denken und empfinden. So können die Kinder bereits auf der Grundlage von Vermutungen ihr Verhalten gegenüber anderen ausrichten. Wenn beispielsweise Eltern das Spiel mit dem Kind kurzzeitig verlassen müssen, sprechen die Kinder viel ausführlicher danach mit ihnen (als wenn sie das Zimmer nicht verlassen hätten), um die entstandenen Informationsdefizite zu beseitigen und die elterlichen Hilfen wieder in Anspruch nehmen zu können. Während Kleinkinder ihre Vermutungen über andere eher mit ihrer eigenen Gefühls- und Wunschwelt verbinden (sie glauben beispielsweise, dass andere Personen vorrangig das tun, was sie sich selbst auch „wünschen“) ist die TOM etwas qualitativ Neues im Denken des Kindes. Diese Kinder begreifen bereits, dass die meisten ihrer Aktivitäten, aber auch die der anderen, von unterschiedlichen Erkenntnissen, Vorstellungen und Überzeugungen geleitet werden können. Sie verstehen, dass andere etwas wissen können, was sie selbst nicht wissen und dass andere auch etwas richtig tun können, was sie selbst eventuell falsch eingeschätzt hatten.

Derartige Perspektivübernahmen und -wechsel, so wie sie TOM erfasst, sind für die entwickelte soziale Interaktion unerlässlich. Das Vorschulkind wird dadurch zunehmend angepasster, kann sich auf die Vorstellungswelt der anderen realistischer beziehen und die eigenen Handlungsabsichten besser darauf einstellen. Dabei ist mehrfach belegt worden, dass sprachliche Diskurse diesen Prozess beschleunigen.

Es ist deshalb wichtig, dass die Betreuungspersonen Diskussionen nicht ausweichen, die das Kind über seine Handlungsabsichten und Gefühle und die der Personen seiner sozialen Umwelt führen will, auch wenn sie noch so simpel sind. So können sich auch Bindungsbeziehungen außerhalb des familiären Beziehungsnetzes weiter ausbilden. Bindungsbeziehungen in vorschulischen Einrichtungen werden dabei als eine besonders gute Voraussetzung gesehen, auf die Schule vorbereitet und motiviert zu sein.

Soziale Kontakte werden in der Vorschul- und Grundschulzeit aber auch vermehrt durch Interaktionen ergänzt, die das Kind in der Nachbarschaft, Tagesbetreuung und später der Schule mit sogenannten Peers entwickelt, die als gleichaltrige oder gleichrangige Partner anzusehen sind. Diese Kontakte haben zu einem eigenständigen Forschungsbereich geführt: der Peer-Forschung.

### Die Peer-Forschung in der frühen Kindheit (Ahnert 2010)

Die Kindheitsforschung hat bereits seit mehreren Jahren die Peers der Kinder als wichtige Entwicklungsressourcen erkannt. Interaktionen zwischen Peers schaffen Bedingungen, wie sie in der Kommunikation mit Erwachsenen nicht gegeben sind. Insbesondere in den typischen Als-ob-Spielen eröffnen sich Möglichkeiten, an der Alltagswirklichkeit anderer Kinder teilzuhaben, sich gegenseitig anzuleiten, Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Hierbei werden auch Techniken des sozialen Austauschs erprobt und gelernt, wie soziale Angebote überprüft, Dialogstrukturen gegenseitigen Handelns aufgebaut, Regeln eingehalten und Kompromisse erarbeitet werden können. Die Fähigkeit des Kindes, Interaktionsstrategien flexibel anwenden zu können, scheint mit erhöhter Peer-Akzeptanz in den Kindergruppen verbunden zu sein. Die Interaktionen zwischen Kindern können darüber hinaus auch einen Schutzraum für den Umgang mit Gefühlen gewähren und das Erkunden von Vertrauen fördern. Vertrauen aber bildet die Basis für erste Kinderfreundschaften.

Vor allem aber sind es die vielen Konflikte, die dem Kind die Diskrepanzen zwischen den eigenen Handlungsabsichten und denen der anderen aufzeigen und zum Aushandeln zwingen.

Allerdings liegt in den (zumeist ungeschickten) Konfliktlösungen der Kinder eine spezifische entwicklungspsychologische Herausforderung, die das Kind zumindest die Bedeutung eines Konsenses erlernen lässt (Hartup und Moore 1990). Im Gegensatz dazu führen die Konfliktlösungen, die Erwachsene wesentlich ausgereifter anbieten können, bei den Kindern dazu, den kompetenteren Lösungsvorschlag einfach zu akzeptieren.

Am Ende der Vorschulzeit hat das Kind schließlich ein Selbstbild mit bestimmten Eigenschaften entwickelt, die es für typische Beschreibungsmerkmale seiner Person hält. Da die Identitätsentwicklung jedoch auch deutlich mit dem eigenen Geschlecht verbunden ist, kommt es zur Entwicklung der Geschlechtsidentität.

### Die Entwicklung der Geschlechtsidentität (Hannover et al. 2014)

Während der Entwicklung der Geschlechtsidentität nutzt das Kind sein gesamtes soziales Umfeld systematisch mit dem Ziel, für sich selbst und für andere ein Bild davon zu entwerfen, wer und was es selbst ist. Mit anderen Worten: In dem Maße, wie Kinder begreifen, dass das Geschlecht bedeutsam und nicht veränderbar ist, richten sie ihr Verhalten so aus, dass es ihre Identität als Mädchen bzw. Bub vor sich selbst und vor den anderen abgleichen und bestätigen kann. Dabei beginnen dann die Kinder, geschlechtstypisierte Merkmale in ihrer sozialen Umwelt aufzusuchen und sich zuzuschreiben. Typischerweise schreiben sich Kinder dann zunächst all jene Attribute zu, die zum Stereotyp der eigenen Geschlechtsgruppe gehören; später wird dies dann differenziert.

Im Ergebnis der Geschlechtsidentitätsentwicklung charakterisieren sich Buben dann im Alter von etwa 6 bis 9 Jahren eher über maskulin konnotierte Aktivitäten (z. B. „ich spiele gern gefährliche Sachen“) und Eigenschaften (z. B. „mutig“), während Mädchen sich über feminin konnotierte Aktivitäten (z. B. „ich schaue mich gern im Spiegel an“) und Eigenschaften (z. B. „fürsorglich“) definieren. Die Herausbildung der Geschlechtsidentität markiert die allerersten Selbstreflexionen in der Persönlichkeitsentwicklung. Die sozialisationsdifferenzen Strategien der Eltern sind dann besonders nützlich: von den Müttern für die Mädchen und von den Vätern für die Buben. Allerdings werden auch die geschlechtlichen Gegenmodelle sozialisationsrelevant, wenn die Buben sich dann von ihren Müttern und die Mädchen von ihren Vätern abgrenzen.

## 2.3 Resümee

Familiäre Grundstrukturen und kollektive Unterstützungsarrangements bilden bereits menscheitsgeschichtlich den Rahmen für die Sozialisation von Kindern. Das Aufwachsen von Kindern ist mit einer lang andauernden Kindheit verbunden, die mit charakteristischen Entwicklungserfordernissen einhergeht. Die Entwicklungserfordernisse unterliegen allerdings einem rasanten Wandel, auf den die Sozialisation immer wieder neu Bezug nehmen muss, um erfolgreich zu sein.

Dieses Kapitel beschreibt den Wandel der wichtigsten Entwicklungserfordernisse, die bei der Sozialisation des Kindes eine Rolle spielen. Angeborene Mechanismen gewährleisten schon nach der Geburt die Verarbeitung von sozialen Informationen, wie das Erkennen von Gesichtern und das Deuten von Handlungsabsichten. Dies ist grundlegend für die Interaktion und das Erlernen von Dialogstrukturen. Von hier aus nimmt die Bindungsentwicklung ihren Anfang, die auch in die kindliche Emotionsregulation und Identitätsentwicklung eingreift. Die Bindung wiederum ist von höchster Wichtigkeit, da die Sozialisation des Kindes ohne Beziehungen und Bindungen nicht in Gang kommen kann.

In der späten Kleinkindzeit sowie der Vor- und Grundschulzeit werden Autonomiebestrebungen und multiple Bindungserfahrungen zunehmend sozialisationsbestimmend. Sowohl neue erwachsene Betreuungspersonen wie auch die Peers (die durch die Inanspruchnahme institutionalisierter Betreuungs- und Bildungsangebote in das Leben der Kinder treten) werden nun zu weiteren wichtigen Sozialisationsagenten. Die Sozialisationsprozesse können von nun an auf komplexere sozial-kognitive Kompetenzen (TOM) und eine geschlechtsbezogene Akzentuierung des Selbst zugreifen.

## 3 Familiäre Sozialisation

Gesellschafts- und sozialpolitische Prozesse des letzten Jahrzehnts haben die Lebenswirklichkeit von Kindern in Österreich zwar weiterhin signifikant verändert, die Kindheit aus ihrer tradierten Verankerung jedoch nicht gänzlich herausgelöst. Die Familie wird in ihrer Wirkung auf die Entwicklung und Bildung des Kindes als viel maßgeblicher und nachhaltiger bewertet als Sozialisationsinflüsse, die sich außerfamiliär abzeichnen (NICHD Early Child Care Research Network 1998).

Die Familie ist ein Beziehungsgefüge, das zwangsläufig durch die Beteiligung ihrer Mitglieder an einer gemeinschaftlichen Lebensgestaltung entsteht. Auf der Grundlage innerfamiliärer Interaktionen und emotionaler Austauschbeziehungen zwischen den Familienmitgliedern entsteht in jeder Familie ein einzigartiges Beziehungsklima, in dem das Kind sozialisiert wird.

Allerdings kann durch die anhaltenden Verpflichtungen im Zusammenleben mit Kindern das Familienklima auch signifikant belastet sein. Insbesondere in der Frühsozialisation wird ein hoher elterlicher Betreuungsaufwand abverlangt, der viele Ressourcen bindet und die elterlichen Bedürfnisse selbst dabei zeitweilig unbefriedigt lässt. Es kommt deshalb darauf an, die vielfältigen Sozialisationsaufgaben über Funktionsverteilung und -umverteilung zwischen den Eltern gut zu verhandeln. Der Aushandlungsprozess geht in der Regel mit einer veränderten Binnenstrukturierung der Familie einher, innerhalb derer sich die Beziehungen des Kindes zu Mutter und Vater auch unterschiedlich entwickeln.

Im Folgenden wollen wir zunächst beschreiben, was es für die Sozialisation eines Kindes bedeutet, in einem guten Familienklima aufzuwachsen, wie die Sozialisationsaufgaben zwischen den Eltern typischerweise aufgeteilt werden und welche unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen das Kind zur Mutter im Vergleich zum Vater dabei macht. Neben internationalen Erkenntnissen beziehen wir uns dabei auf sieben Studien aus unserer österreichischen Forschung.

### 3.1 Beziehungsklima in der Familie

In Familien mit ausgewogenem Beziehungsklima kann ein Kind vor allem erproben, inwieweit die Eltern ihm bei der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zur Seite stehen, ihm beim Wissenserwerb assistieren und Sicherheit bei seinen eigenen Erkundungen geben. Ein Kind ist dabei auf diese Unterstützung wirklich angewiesen, da Irritationen und Angst von ihm zunächst nicht eigenständig bewältigt, Wissenserwerb und Erkundung jedoch erheblich dadurch gestört werden können.

Ob dem Kind eine Unterstützung angemessen und kontinuierlich gewährt wird, ist ein Indikator für sichere Bindungsbeziehungen, die Zuneigungssystemen (MacDonald 1992) ähneln und durch prosoziale Interaktionen und positive Affektivität charakterisiert sind: Sie entstehen im Ergebnis der Erfahrungen eines Kindes, verstanden und unterstützt zu werden. Das Kind gewinnt Vertrauen in die eigenen Aktivitäten und die der anderen. Aus der Sicht der Eltern bedeuten sichere Bindungen, an den Erfahrungen des Kindes teilzuhaben und es aus seiner Perspektive heraus zu sozialisieren. Die Kommunikation der Eltern zeichnet sich durch kontingente Antworten auf die Kommunikationsbemühungen des Kindes aus. Die Eltern korrigieren die Gespräche auch geduldig, wenn Missverständnisse und Störungen auftreten. Das Kind lernt auf diese Weise Dialogstrukturen sowie deren Abweichungen kennen und erfährt, wie sie beseitigt werden können.

Es erwirbt schließlich eine beständige Position im familiären Beziehungsgefüge und lernt, Sachverhalte im Dialog zu reflektieren und Gefühle von sich selbst zu verstehen und sie in Bezug zu anderen zu artikulieren. In umfangreichen Lebenslaufanalysen (Sroufe 2005) hat sich herausgestellt, dass dies alles ideale Bedingungen für Sozialisationsprozesse, Entwicklung und Bildung des Kindes sind.

Ein Kind, das – im Gegensatz dazu – eher als störend empfunden und infolgedessen oft in die Schranken gewiesen oder gar abgewiesen wird, entwickelt kein solches Vertrauen in seine Eltern, und eine unsichere Bindung entsteht zu ihnen. Mehr noch, die tägliche Kommunikation mit ihnen zeichnet sich durch mangelnde Reaktionsbereitschaft der Eltern aus. Gemeinsame Zeit wird mit dem Kind nur sporadisch verbracht, so dass sich das Kind nur mittelbar und unbeständig in das Beziehungsgefüge der Familie eingebettet fühlt, und die notwendigen Sozialisationsprozesse bleiben fragmentarisch.

In vielen dieser Familien werden die Kinder dann schon als Kleinkinder vor dem Fernseher groß. Dies hat eine Diskussion eröffnet, die sich mit der Frage auseinandersetzt, inwieweit das Fernsehen bereits in diesem frühen Alter zur Lern- und Entwicklungsförderung beitragen kann. Wie jedoch neuere amerikanische Studien deutlich machen konnten, hat ein langanhaltender unkontrollierter Fernsehkonsum – vor allem in den ersten drei Lebensjahren – eher negative Folgen für die spätere Entwicklung des Kindes (Borzekowski und Robinson 2005; Hancox et al. 2005; Zimmerman und Christakis 2005).

Kleinstkinder mit ausgeprägtem Fernsehkonsum haben danach ein hohes Risiko, geistige und sprachliche Defizite schon im Vorschulalter aufzuweisen. Außerdem neigen diese Kinder zur Inaktivität und scheinen an einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt weniger interessiert zu sein. Erklärt werden kann dies mit den schnell wechselnden Informationen und der Überflutung von Detailinformationen in den medialen Angeboten, die das Kind in den ersten Lebensjahren nur unvollständig verarbeiten kann. Dies führt zu einem falschen Verständnis von Begriffen und Ereignissen und lähmt zudem die natürliche Neugiermotivation, die der wichtigste Motor des Lernens ist (Ahnert 2006).

### **3.2 Elterliche Aufteilung von Sozialisationsaufgaben**

Dass in unserer Moderne eine hohe Mobilität und Flexibilität verlangt wird, hat in den jungen Familien eine neue Sicht auf partnerschaftliche Aufgabenteilung und auf die Solidarität der Geschlechter entstehen lassen. Damit verbreiten sich sogenannte egalitäre Vorstellungen zunehmend, nach denen das Elternpaar die gemeinsame Lebensführung partnerschaftlich gestaltet und sich die Familienarbeit (wie Sozialisationsaufgaben und Hausarbeit) partnerschaftlich aufteilt. Dies führt jedoch die heutigen Eltern in das Dilemma, eine Balance zwischen ihrer beruflichen und familiären Rolle zu finden. Die Vaterrolle hat in den letzten Jahren einen besonders großen Wandel erlebt: Väter wollen heute eine wichtige und aktive Rolle im Leben ihrer Kinder spielen und sich aktiv an ihrer Erziehung beteiligen, in ihrem beruflichen Engagement jedoch nicht nachlassen.

Dieser Rollenwandel hat in den letzten Jahren auch eine Forschung weltweit intensiviert, die zunächst die väterlichen Einflussnahmen auf die Sozialisation und Entwicklung von Kindern verstärkt in den Blick genommen hat. Gleichzeitig eröffnete sich damit jedoch auch die Möglichkeit, dies mit den mütterlichen Sozialisationsstrategien vergleichend zu betrachten. Das Forschungsnetzwerk CENOF (Central European Network on Fatherhood) hat hierzu vielbeachtete Beiträge geliefert.

### **Das Forschungsnetzwerk CENOF (Central European Network on Fatherhood)**

Das Central European Network on Fatherhood (CENOF) wurde im März 2013 an der Universität Wien mit dem Ziel gegründet, Vaterschaft (im Vergleich zu Mutterschaft) aus unterschiedlichen Perspektiven der Evolutions-, Persönlichkeits-, Bio-, Arbeits- und Entwicklungspsychologie zu untersuchen. Neben einem großen österreichischen Forschungsprogramm wurden weitere Forschungsteilprojekte in der Schweiz und Deutschland an den Universitäten in Zürich, Fribourg, Kassel, Osnabrück und Dortmund durchgeführt. Jeder der insgesamt sechs Programmteile trug neben einer fachspezifischen Agenda auch zu zentralen Forschungsschwerpunkten mit den Fragen bei: Was sind die Motive und Möglichkeiten der Väter (im Vergleich zu den Müttern) in diesen Ländern, sich an der Sozialisation ihrer Kinder zu beteiligen? Welche Ziele haben Väter und Mütter im Zusammenleben mit ihren Kindern? Und wie wirkt sich das auf die Kinder aus?

Die CENOF-Forschung ging zunächst der These nach, wonach Väter eher den unterhaltenden Teil der Kinderbetreuung übernehmen, während die Alltagsroutinen an den Müttern hängen bleiben (Craig 2006). Diese These kann heute jedoch längst über digitale Erfassungsmethoden – wie sie das Wiener CENOF-Team mit mobilen und randomisierten Befragungen über Handy-Apps durchgeführt hat – viel differenzierter untersucht werden.

### **Die väterliche Betreuungsbeteiligung während der Vorschulzeit (Piskernik und Ahnert 2019)**

Insgesamt waren 190 Väter bereit, über eine Handy-App eine gesamte Woche lang Auskunft darüber zu geben, wo und mit wem sie zusammen sind, was sie machen und wie sie sich fühlen. Wenn deutlich wurde, dass sie mit ihren Kindern (im Alter von 1 bis 5 Jahren) zusammen waren, wurden Fragen nach den gemeinsamen Aktivitäten konkreter gestellt: Aufpassen? Essen, Baden, Ins-Bett-Bringen? Spielen? Schmusen? Toben? Neben umfangreichen Befragungen und Interviews über die eigene Kindheit, die Partnerschaftsqualität, die Arbeitszufriedenheit u. v. m. wurden auch die Bindungsbeziehungen des Kindes zu Vater und Mutter extern beobachtet und eingeschätzt. Dadurch wurde es möglich, auch die Umstände der väterlichen Betreuungsbeteiligung gut zu erfassen.

Wie diese CENOF-Studie aufzeigen konnte, verwies die väterliche Betreuungsbeteiligung auf ein sehr breites Spektrum von hochengagierten Vätern, die neben Spielen, Kommunizieren und Unterweisen auch viele anfallende Betreuungsnotwendigkeiten im Lauf der gesamten Woche und an den Wochenenden übernahmen (Enriched), bis hin zu Vätern, die zwar mit dem Kind auch spielten, sich sonst jedoch nur selten einbinden ließen (Restricted). Die Enriched-Väter hatten eher eine ausgeprägte Bindung zu ihren Kindern, während die der Restricted-Väter eher niedrig war.

Die Ursachen für die großen Disparitäten in der väterlichen Betreuungsbeteiligung sind vielschichtig und hängen neben der Motivation der Väter, ihre Vaterschaft auch unmittelbar mit den Kindern zu praktizieren,

mit dem gesamten sozialen Umfeld viel enger zusammen, als dies die Mutterschaft ausweist. Eine Schlüsselrolle spielt hierbei die Mutter des Kindes, die im Rahmen der Sozialisation des Kindes auch bereit zur Kooperation sein muss. Eines der wichtigsten Probleme stellt hierbei das sogenannte mütterliche Gatekeeping dar.

### **Das Konzept des Maternal Gatekeepings (Allen und Hawkins 1999, Fagan und Barnett 2003)**

Die mütterliche Absicht, ein Kind ganz besonders beschützen zu müssen, wird dann als mütterliches Gatekeeping bezeichnet, wenn die Mutter damit gleichzeitig auch die Fürsorge für ihr Kind in dominanter Weise übernimmt. Die Identifizierung mit der Mutterrolle wird dabei zur zentralen Aufgabe in der Alltagswirklichkeit dieser Mütter. Andere Betreuungspersonen des Kindes (darunter auch der Vater) werden dabei als zweitrangig eingestuft, kritisiert, kontrolliert und erhalten umfangreiche Anweisungen für den Umgang mit dem Kind. Da die mütterlichen Gatekeeper eine hohe eigene Selbstwirksamkeit in der Betreuung ihrer Kinder wahrnehmen, entwickeln sie (zum Teil perfektionistische) Betreuungsstandards, die sie auch an die Betreuungskompetenzen anderer Personen anlegen.

In einer unserer CENOF-Studien (Witting et al. 2019) konnte tatsächlich demonstriert werden, wie mit zunehmendem mütterlichen Gatekeeping die Vater-Kind-Bindung an Qualität verliert, was auf das (unfreiwillig) verminderte Engagement der Väter zurückgeführt wurde.

Die väterliche Betreuungsbeteiligung wurde in einer weiteren CENOF-Studie auch mit unterschiedlichen Partnerschaftskonstellationen in Zusammenhang gebracht (Ahnert et al. submitted). Dabei ist auffallend, dass neben dem Doppel-Verdiener-Modell österreichische Familien heute zunehmend auch ein Doppel-Karriere-Modell leben, bei dem für beide Eltern auch das berufliche Engagement einen hohen Stellenwert hat. Dies betrifft zumeist Paare mit hoher Bildung und verantwortungsvoller Berufsposition.

### **Elternschaft in unterschiedlichen Partnerschaftskonstellationen (Ahnert et al. submitted<sup>b</sup>)**

Es wurden 370 österreichische Familien mit Kindern im Alter von 12 bis 40 Monate in diese CENOF-Studie aufgenommen, von denen 24,1 % dem Einzel-Verdiener-Modell, 31,2 % dem Doppel-Verdiener-Modell und 44,7 % dem Doppel-Karriere-Modell zuzuordnen waren. Von diesen Familien wurden umfangreiche Fragebogen-Informationen gesammelt, die Auskunft über die Partnerschaftszufriedenheit der Paare, den Elternstress und das sogenannte *Maternal Gatekeeping* gaben, bei dem die Mütter bestimmen, inwiefern sich ihre Partner an der kindlichen Sozialisation beteiligen sollten. Externe Beobachter schätzten außerdem die Vater-Kind-Bindung ein, und über eine Handy-App wurden typische Vater-Kind-Aktivitäten im Verlauf einer Woche erfasst.

Die väterliche Betreuungsbeteiligung war im Doppel-Karriere-Modell im Hinblick auf das Spektrum der Aktivitäten sehr vielfältig, aber auch zwischen den Wochen- und Wochenendtagen besonders ausgeglichen. Die Bindungsbeziehungen der Kinder zu ihren Vätern waren im Doppel-Karriere-Modell deshalb auch erwar-

tungsgemäß besser als in anderen Modellen. Offensichtlich wird Elternschaft in diesem Modell anders gelebt. Die Väter brachten sich hier nicht nur engagiert, sondern gleichberechtigt in die Sozialisation des Kindes ein. Sie konnten und durften dies auch tun, da das Maternal Gatekeeping hier besonders niedrig war.

Die Belastungswerte der Elternstress-Befragung waren allerdings für Väter im Doppel-Karriere-Modell im Vergleich zu jenen im Einzel- oder Doppel-Verdiener-Modell besonders hoch. Das unterstützt die These, dass der Arbeitsmarkt auf die modernen Väter des Doppel-Karriere-Modells ungenügend vorbereitet ist. Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf können sich für diese Väter deutlicher als bei anderen entwickeln und infolgedessen bei ihnen zu überhöhten Belastungen führen.

### 3.3 Sozialisationsprozesse mit Müttern und Vätern

Die frühen Sozialisationsprozesse wurden in der Vergangenheit ausgiebig mit Mutter und Kind untersucht und verallgemeinernd auf die Beschreibung der familiären Frühsozialisation schlechthin übertragen. Es wurde jedoch alsbald deutlich, dass Kinder recht unterschiedlichen Interaktionserfahrungen schon in einer Kernfamilie ausgesetzt sind, wenn man Mutter und Vater vergleichend beobachtet.

Die CENOF-Forschung ging grundsätzlich davon aus, dass die frühen familiären Sozialisationsprozesse in dem Maße auf den Weg gebracht werden, wie sich Eltern und Kinder gemeinsam mit etwas befassen (Joint Attention), auf die Absichten des anderen beziehen (Shared Intentionality) und sich austauschen (Shared Knowledge) (vgl. Tomasello 2008). In einer Serie von Forschungsarbeiten hat CENOF dabei erstmals überzeugend aufgezeigt, dass die familiäre Sozialisation eines Kindes nicht nur eng mit der Mutter-Kind-Bindung, sondern auch mit der Vater-Kind-Bindung verbunden ist und Väter ihre Kinder tatsächlich anders als Mütter sozialisieren. Eine vielbeachtete Forschungsarbeit des CENOF-Teams über spontane Eltern-Kind-Kommunikation während einer Bilderbuchbetrachtung (Teufl et al. 2020) stellt beispielsweise fest, dass Mütter derartige Situationen vorrangig dafür benutzen, um Wissen zu vermitteln und sich mit dem Kind auszutauschen, während die Väter ganz andere Zugänge der Kommunikation mit dem Kind über das Bilderbuch erprobten und oftmals sehr überraschende Wege dafür einschlugen.

#### Spontane Kommunikation von Kleinkindern mit Mutter und Vater (Teufl et al. 2020)

Diese CENOF-Studie wurde mit 100 Wiener Kindern im Alter von 12 bis 24 Monaten und deren Eltern durchgeführt. Während die Mutter wie auch der Vater mit dem Kind Bilderbücher betrachteten, wurden die Gespräche videografiert und fünf Arten der Kommunikation registriert und ausgewertet, die als typisch in der Beschäftigung mit Bilderbüchern für Kleinkinder angesehen werden: Beschreiben–Kommentieren, Zeigen–Benennen, Fragen–Erklären, Erweitern–Vertiefen und Wiederholen–Imitieren. Außerdem bewerteten Studierende der Universität Wien (unabhängig voneinander und an zwei verschiedenen Tagen) die Mutter-Kind- und Vater-Kind-Bindung über ein zweistündiges Beobachtungsverfahren, schätzten jedoch auch das kindliche Sprachverstehen wie die Sprachproduktion mit einem Testverfahren ein. Im Ergebnis demonstrierte ein komplexes Pfadmodell, wie die Bindungen zum Kind die väterliche und mütterliche Kommunikation ausrichten und sich auf die Sprachkompetenz des Kindes auswirken.

Beim Umgang mit dem Bilderbuch waren die Väter eher um die Aufrechterhaltung der kindlichen Aufmerksamkeit bemüht und damit befasst, die Kommunikationsabsichten des Kindes zu verstehen, wie auch ihre eigenen zu verdeutlichen: Die Väter fragten die Kinder viel, wiederholten deren Äußerungen, lautierten mit lustigen Wortspielen und imitierten die Äußerungen des Kindes. Unterhaltung und spielerische Überraschungsmomente erwiesen sich in dieser Studie folglich als die zentralen beziehungs- und sozialisationsstiftenden Merkmale der Vater-Kind-Kommunikation. Die Mutter-Kind-Kommunikation zielte dagegen darauf ab, den kindlichen Wissenserwerb voranzutreiben und das vorhandene Wissen des Kindes zu vertiefen.

Die Bindungserfahrungen des Kindes mit der Mutter waren mit einer Mutter-Kind-Kommunikation verbunden, die vorrangig beschreibend, kommentierend und erklärend war. Je intensiver die Mutter-Kind-Bindung war, desto ausgeprägter war verständlicherweise auch das Sprachverstehen des Kindes. In Hinblick auf die Vater-Kind-Bindung lagen diese Zusammenhänge nur mittelbar vor, hatten jedoch eine exklusive Wirkung auf die Sprachproduktion des Kindes.

Die stimulierenden Merkmale im Umgang eines Vaters mit seinen Kindern ließen sich auch in weiteren CENOF-Studien finden. Zwei der Studien beschäftigten sich ausgiebig mit dem Eltern-Kind-Spiel, das im Hinblick auf die Art und Weise, wie Väter und Mütter spielen, an verschiedenen Spielsituationen beobachtet und vergleichend untersucht wurde.

Im Ergebnis der Spielauswertung wurde nachgewiesen, dass das väterliche Spiel die Bindungsbeziehung viel stärker zu untermauern schien, als dies beim mütterlichen Spiel der Fall war, obwohl sich die Spielqualität der Eltern kaum unterschied (Teufl und Ahnert submitted).

Außerdem wurden Zusammenhänge des Vater-Kind-Spiels mit der kindlichen Verhaltensentwicklung sichtbar: Eine gute väterliche Spielqualität stand danach mit einem entwicklungsgerechten kindlichen Verhalten im Einklang, das weder unterreguliert (externalisiert) noch überreguliert (internalisiert) war. Die zumeist wilden Vater-Kind-Spiele wirkten insbesondere dem zurückhaltenden und ängstlichen Verhalten und damit den überregulierten Verhaltensbesonderheiten im Kleinkindalter entgegen. Dies betraf vor allem Kleinkinder, die zu früh geboren worden waren (Ahnert et al. 2017).

Mit zunehmender Entwicklung der Kinder werden Eltern selbstverständlich mit neuen Herausforderungen konfrontiert, die die Sozialisationsprozesse verändern. Das Kind verfügt zunehmend über effizientere mentale Funktionen des Wissens und Gedächtnisses, der Sprache, Aufmerksamkeit und Problemlösefähigkeit, die die Sozialisation erleichtern können.

Demgegenüber stehen gewachsene sozial-emotionale Kompetenzen und eine Persönlichkeitsentwicklung, die die Sozialisation vielschichtiger auslegen und damit auch erschweren können. Im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung führen die zunehmenden Reflexionen über die eigene Person bekanntermaßen schon am Ende der Kleinkindzeit zur Entwicklung der Autonomie („allein machen“), zur Herausbildung der Geschlechtsidentität („ich bin ein Bub“) und den ersten moralischen Urteilen („du bist lieb“). Noch später führen Erweiterungen und Veränderungen in den sozialen Beziehungen zu Freundschaften, aber auch zu Beziehungskonflikten. Die unterschiedlichen Sozialisationsstrategien von Müttern und Vätern erweisen sich hier nun besonders effizient, wie dies in Bezug auf die kindliche Autonomie in einer der CENOF-Studien über kindliches Frustrations- und Trotzverhalten (Deichmann und Ahnert submitted) demonstriert wurde.

### Kindliche Frustrationen und Trotzverhalten (Deichmann und Ahnert submitted)

In dieser Studie wurden 158 Kinder (15 bis 39 Monate alt) und ihre Mütter bzw. Väter mit einem Spielzeug (Jack in the box) konfrontiert, welches den Kindern zunächst frei zugänglich angeboten, dann aber in eine durchsichtige Box eingeschlossen wurde, wo es lediglich über ein Einstiegsloch erreichbar war. Das Loch war groß genug, um mit dem Spielzeug in der Box manipulieren zu können, jedoch zu klein, um es herauszuholen. Später wurden anhand der Videoaufnahmen die kindlichen Frustrationen im Hinblick auf Intensität und Häufigkeit gemessen. Analysiert wurde, wie die Kinder die Situation zunächst allein zu bewältigen versuchten, dann aber von ihren Müttern bzw. Vätern unterstützt wurden. Zudem waren Mutter-Kind- und Vater-Kind-Bindungen bekannt.

Die Kinder entwickelten in dieser CENOF-Studie (Deichmann und Ahnert submitted) zwar eigene Bewältigungsstrategien, die Frustrationen konnten damit jedoch wegen der Aussichtslosigkeit der Situation bestenfalls vermindert, nicht aber bewältigt werden: Über 20 % der Kinder entwickelten sogar Trotzanfälle. Die Frustrationen der Kinder waren insgesamt intensiver und langanhaltender in Anwesenheit der Mutter als dem Vater. Während die Mütter eine protektive Strategie anlegten und die Kinder vorrangig trösteten und vor zu viel Frustration bewahren wollten, versuchten die Väter den Kindern bei deren eigenen Bewältigungsversuchen aktiv zur Seite zu stehen und dem Frustrationsverhalten der Kinder wirksam entgegenzuwirken.

## 3.4 Resümee

Trotz eklatanter Veränderungen und Diversifizierung ist die Familie in den letzten Jahrzehnten die Sozialisationsinstanz geblieben, die den nachhaltigsten Einfluss auf die Entwicklung und Bildung von Kindern hat. Von daher befasst sich das dritte Kapitel mit der Sozialisation des Kindes in der Familie. Dabei wird deutlich, dass das Beziehungsgefüge und Familienklima einen hohen Stellenwert einnimmt. Im Rahmen eines guten Familienklimas entwickelt das Kind sichere Bindungsbeziehungen zu den Eltern (und auch anderen Verwandten) und erwirbt schließlich eine Position im familiären Beziehungsgefüge, die sich positiv auch auf seine weitere Sozialisation, Entwicklung und Bildung auswirkt. Allerdings wird insbesondere während der Frühsozialisation ein hoher Betreuungsaufwand abverlangt, der viele Ressourcen der Eltern bindet und u. U. sogar eine Umverteilung der Sozialisationsaufgaben nötig macht. Entgegen der These, dass Väter eher den unterhaltenden Teil der Sozialisation übernehmen und sich nicht gern mit den Alltagsaufgaben befassen, konnte nachgewiesen werden, dass dies nicht so ist. Auf der Grundlage von sieben Studien aus der eigenen österreichischen Forschung berichteten wir u. a. von einem sehr breiten Spektrum von kaum bis hochengagierten Vätern. Die engagierten Väter waren zumeist in Familien zu finden, in denen auch die Partnerinnen ein berufliches Engagement vorhielten. Wir können zeigen, dass Väter ihre Kinder tatsächlich anders als Mütter sozialisieren. In der Kommunikation und im Spiel bevorzugten sie Unterhaltung und spielerische Überraschungsmomente, die die Sprachproduktion anregten und die aktive Spielbeteiligung des Kindes forcierten. Dem Frustrationsverhalten der Kinder scheinen sie ebenfalls wirksam entgegenzuwirken. Im Vergleich dazu konzentrierten sich die Mütter auf den Wissenserwerb der Kinder und zielten darauf ab, das bestehende Wissen zu vertiefen. Bei der Frustrationsbewältigung konnten sie das Kind nur wenig unterstützen.

## 4 Institutionalisierte Bildung und Sozialisation

Die demografischen Entwicklungen der letzten zwei Jahrzehnte sind eng mit den Veränderungen familialer Lebensformen verbunden, die sowohl zu ihrer Diversifizierung geführt als auch Art und Weise der innerfamiliären Lebensweise stark verändert haben. Auch in Österreich wurden die großen Familienstrukturen mit den ineinander verschachtelten und nebeneinander existierenden Mehr-Generationen-Haushalten zurückgedrängt, die einst gemeinsam an der Sozialisation der Kinder beteiligt waren.

In den heutigen Familien sind dagegen neue partnerschaftliche Verteilungen der Arbeits- und Familienzeit zwischen den Eltern wie auch neue persönliche Entscheidungsspielräume für beide Partner entstanden. Familien stehen heute vor neuen Herausforderungen, vor allem, wenn der veränderte Familienalltag durch die unterstützenden Institutionen und Infrastrukturen ergänzt werden soll.

Es haben sich aber nicht nur die objektiven Lebens- und Arbeitsbedingungen in und für Familien geändert, sondern auch die subjektiven Ansprüche an das gemeinsame Leben. Ein gemeinsames Miteinander herzustellen und konsistent zu erhalten, ist vor allem für Familien mit Kindern schwierig geworden. Wenn Eltern zunehmend mobiler und zeitlich flexibler sein müssen, wird es schwierig, gemeinsam Kinder großzuziehen und Gemeinsamkeit stiftende Alltagsroutinen aufrechtzuerhalten.

### 4.1 Partnerschaften mit institutionalisierter Sozialisation

Institutionalisierte Betreuungs- und Bildungsangebote sind damit schon für die Kleinkind- und Vorschulzeit notwendig. Befürchtungen, nach denen Eltern ihre Erziehungsfunktion abgeben und wichtige Sozialisationsfunktionen aus ihren Familien auslagern könnten, haben sich auch mit der immens steigenden Zahl der Angebote von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen sowie Tageselternbetreuung nicht bestätigt. Vielmehr ist ein neues Verständnis für Erziehungspartnerschaften und eine gemeinsame Verantwortung in der Sozialisation des Kindes entstanden (Ahnert und Gappa 2008).

#### 4.1.1 Sozialisation in geteilter Betreuung

Kinder, die zwischen Familie und Krippen oder Kindergärten oder ihren Tageseltern hin und her wechseln, können recht unterschiedlichen Betreuungswelten ausgesetzt sein, die sich aus der Sicht des Kindes auch als kontrastierend erweisen können. Dies ist zumindest bei einer Kindergartenbetreuung der Fall, die in der Regel das betreffende Kind in einer Kindergruppe mit einem Bildungsauftrag betreut, der dem individualzentrierten und gefühlsbetonten Elternverhalten gegenübersteht.

Gefragt wurde deshalb in der renommierten Berliner Alltagsstudie, was Krippenkinder eigentlich in einer Zeit erleben, in der andere Kinder gleichen Alters bei ihren Müttern zu Hause bleiben, während sie selbst in der Krippe spielen? Wie erleben Krippenkinder ihre Mütter morgens, bevor sie in die Krippe gebracht werden, und wie am späten Nachmittag, nachdem sie sich über Stunden nicht gesehen haben, während die Kontrollkinder ihre Mütter den ganzen Tag um sich hatten?

### Berliner Alltagsstudie über die geteilte Betreuung von Krippenkindern (Ahnert et al. 2000)

In dieser sehr aufwendigen Beobachtungsstudie wurden die Alltagserfahrungen von 84 Krippen- und Kontrollkindern (12 bis 24 Monate alt) in allen Einzelheiten mit einem traditionellen Time-Sampling-Verfahren registriert. Es wurde ein Protokollblatt und ein Zeitgeber über Kopfhörer vorgegeben, mit denen dann in einer Folge von 15 Sekunden Beobachtung und 20 Sekunden Registrierung aufgezeichnet wurde, wer, wo und wie lange mit den Kindern zusammen war und welche Erfahrungen diese Kinder mit welchen Betreuungspersonen (ihren Eltern oder dem pädagogischen Fachpersonal) wie ausgiebig machen konnten. Auch Quengeln und Weinen der Kinder wurden registriert; wann kam es vor und wie lange dauerte es, bis sich jemand kümmerte? Die vielen Details wurden in jeweils zweistündigen Beobachtungen ermittelt (insgesamt 499), die zeitversetzt im Laufe einer gesamten Woche durchgeführt wurden, bis ein vollständiger „typischer“ Tag des jeweiligen Kindes zusammengestellt werden konnte. Die nachfolgende Datenbearbeitung betrachtete nun die Kinder paarweise: Jedem Krippenkind wurde ein Kontrollkind zugeordnet, das zum Zeitpunkt der Untersuchung nur von der Mutter betreut worden war. Der Tag des jeweiligen Krippenkindes zerfiel bekanntermaßen in drei Abschnitte (vor, in und nach der Krippe), und diese Teilung wurde nun dem Tag des jeweiligen Kontrollkinds (künstlich) auferlegt. So wurde es – trotz der enormen Tageszeitschwankungen in der Stichprobe – möglich, Ausmaß und Art der Beobachtungen in der Zeit vor, in und nach der Krippe zwischen Krippen- und Kontrollkindern zu vergleichen.

Im Ergebnis dieser Studie konnte dargestellt werden, wie abhängig die Erfahrungen der Kinder davon waren, zu welcher Tageszeit und wo sie betreut wurden. Die Krippenkinder erhielten durch die Betreuung in der Krippe erwartungsgemäß weniger individuelle Zuwendung während einer Zeit, in der die Kontrollkinder bei ihren Müttern blieben und mehr Aufmerksamkeit genießen konnten. Die Eltern der Krippenkinder boten jedoch einen Ausgleich, indem sie ihre Zuwendung vor und nach dem täglichen Krippenaufenthalt deutlich intensivierten. Damit erhielten die Kinder von ihnen in dieser Zeit wiederum mehr Aufmerksamkeit als Kinder, die zur gleichen Zeit zuhause waren. Wahrscheinlich wurden die intensivierten Zuwendungen der Mütter in den Zeiten ihrer Anwesenheit auch von den Kindern forciert, die endlich ihre Mütter für sich allein haben wollten.

Es ließ sich jedenfalls kaum die Behauptung aufrechterhalten, Eltern von Krippenkindern wollten ihre Erziehungsverantwortung in die Krippe verlagern. Mit erhöhter Betreuungsintensität in der gemeinsam verbrachten Zeit beweisen sie das Gegenteil: Sie kompensierten das Manko vor allem durch viel Körperkontakt und langanhaltende Dialoge am späten Nachmittag und vor der Schlafenszeit, die gegenüber der ausschließlich zuhause betreuten Kontrollgruppe verstärkt zum Spielen und Vorlesen genutzt wurde (Ahnert et al. 2000).

#### 4.1.2 Sozialisation in gemeinsamer Verantwortung

Diese Einblicke machen jedoch eine wertschätzende Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wie auch den Tageseltern alternativlos erforderlich. Leider wird jedoch immer wieder berichtet, dass die gegenseitige Wertschätzung nicht immer positiv ist. Insbesondere die Eltern der betreuten Kinder werden vom pädagogischen Fachpersonal kaum als Partner betrachtet, geht man davon aus, dass der Begriff der Partnerschaft

Vorstellungen über eine grundsätzliche Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der Partner einschließt. Im Gegensatz dazu sind die Wertschätzungen der Eltern eher positiv und relativ unabhängig von den kritischen Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte.

Diese Asymmetrie muss überwunden werden, da sie sich auf die Sozialisation und Bildung des Kindes ungünstig auswirkt: Eltern und pädagogische Fachkräfte müssen sich eine Grundhaltung erarbeiten, mit der sie den jeweils anderen Erziehungspartner als Experten im jeweiligen Wirkungsfeld des Kindes anerkennen und wertschätzen, selbst wenn sie eventuell Probleme in Verhalten und Entwicklung des Kindes wahrnehmen und den Erziehungs- und Betreuungsmaßnahmen der jeweiligen Gegenseite zuschreiben (Ahnert und Gappa 2008).

### **Erziehungspartnerschaft (Otto et al. 2018)**

Erziehungspartnerschaft begreift die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften in den Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen bzw. bei den Tageseltern aus einem neuen Verständnis von Elternarbeit. Im Kontrast zur traditionellen Elternarbeit handelt es sich bei der Erziehungspartnerschaft nun nicht mehr um einen einseitigen Informationsfluss, der von der pädagogischen Fachkraft oder den Tageseltern ausgeht und die Eltern erreichen soll. Erziehungspartnerschaft ist vielmehr ein partnerschaftlicher Lernprozess: Eltern diskutieren gemeinsam mit dem pädagogischen Fachpersonal bzw. den Tageseltern über Ziele und Methoden der Sozialisation ihrer Kinder sowie die dabei entstandenen Probleme und entwickeln gemeinsam Maßnahmen, wobei sie alle gleichberechtigt ihre spezifischen Kompetenzen und ihr Wissen einbringen.

Wenn Kinder vielfältige Erfahrungen sowohl in der Familie als auch in der Krippe machen, wollen sie diese Erlebnisse auch auswerten und brauchen dafür beide Seiten. Eltern wie auch das pädagogische Fachpersonal sind hierbei aufgefordert, vermittelnd wirksam zu werden, da das Kind – trotz Diskrepanzen in seiner eigenen Denkwelt – ein Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln muss: Wer sich nicht als selbstwirksam erlebt, sieht keine Aussicht auf selbsterbrachte Erfolge und verliert den Spaß am Lernen. Wer sich selbst nicht als Ursache von Wirkungen erlebt, sieht keinen Sinn darin, sich anzustrengen. Es ist die Aufgabe geschickter pädagogischer Arbeit, diesen Sinnzusammenhang herzustellen und zu bewahren.

## **4.2 Fokusthemen in institutionalisierter Sozialisation**

### **4.2.1 Stress und Eingewöhnung**

Der Eingewöhnungsprozess eines Kleinkindes bei Aufnahme in eine Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung ist bereits seit vielen Jahren Gegenstand von hitzigen Debatten und Forschungsarbeiten, die zunächst auf Beobachtungen und Erkrankungsstatistiken fußten und das Stresssystem des Kindes vereinzelt auch direkt untersucht haben. Mit der Untersuchung des Stresssystems wurde immer wieder die (berechtigte) Befürchtung geäußert, dass zu frühe und langandauernde Stressepisoden die kindliche Gesundheit schädigen könnten, da eine dauerhafte Aktivierung des Stresshormons Cortisol die Hirnentwicklung beeinträchtigt.

In einer Berliner Studie zur Eingewöhnung von Kleinkindern (Ahnert et al. 2004) wurde bereits gezeigt, dass eine sichere Mutter-Kind-Bindung die Transition von zuhause in die Einrichtung zwar erleichtern kann, wenn die Mutter während der Eingewöhnung anwesend ist. Die Kinder erleben jedoch die völlige Trennung von ihr später als sehr belastend. Der Frage jedoch, wie man die Trennungsbewältigung des Kindes unterstützen und seine Emotionsregulation stärken könnte, ging die Wiener Krippenstudie erst unlängst nach.

#### **Die Wiener Kinderkrippenstudie (Datler et al. 2012; Ahnert et al. submitted)**

In dieser Studie wurden 104 Kinder im Alter von 10 bis 35 Monaten bei der Eingewöhnung in eine Wiener Kinderkrippe oder Kindergarten begleitet. Die Kinder wurden zunächst zu Hause besucht (T0), nach der Aufnahme 1 Monat (T1), 2 Monate (T2), 4 Monate (T3) sowie 6 und 12 Monate später. Von T0 bis T3 wurden über tausend Speichelproben von den Kindern genommen (4 Proben pro Kind und Tag), um das Stresshormon Cortisol zu gewinnen und Stressprofile (jeweils eins pro Kind und Tag) zu identifizieren. Außerdem wurde auch die Mutter-Kind-Bindung vor der Aufnahme des Kindes eingeschätzt und die Fachkraft-Kind-Bindung in den Zeiträumen von T1, T2 und T3 bewertet.

Im Ergebnis dieser Studie zeigten 57,4 % der Kinder zu keinem Zeitpunkt der Transition (bis T3) ein Stressprofil, 15,9 % entwickelten einmal, 11,9 % zweimal und 7,9 % dreimal Stress während der Transition. Diese Stressprofile waren anfänglich kaum vorhersagbar, stabilisierten sich jedoch zu T2 und hatten zu diesem Zeitpunkt eine hervorragende Vorhersagekraft: Kinder, die zu T2 ein Stressprofil vorwiesen, hatten mit hoher Sicherheit auch noch eins zu T3. Diese Stressprofile traten weniger auf, wenn die Mutter-Kind-, aber auch die Fachkraft-Kind-Bindung hoch ausgeprägt waren.

Gefragt wurde nun, warum einige Kinder zum Zeitpunkt T3 (4 Monate nach Aufnahme) immer noch Stressprofile zeigten (15,8 %), während die Mehrheit der Kinder schon längst auf den neuen Betreuungskontext eingestellt war. Eine sogenannte Machine-Learning-Prozedur suchte in der Datenbank dieser Studie nach Faktoren, die dies erklären. Im Ergebnis wurde herausgefunden, dass Einzelkinder mit wenig Peer-Kontakten vor der Aufnahme sowie große altershomogene Gruppen nach der Aufnahme die Stressprofile begünstigten. Vor allem aber waren es die niedrigen Bindungswerte der Kinder zu den pädagogischen Fachkräften und deren niedriges Engagement um die Sorgen dieser Kinder, die den Stress nicht runterregulieren konnten.

Da der Eingewöhnungsstress vor allem in der Mutter-Kind-Trennung gesehen wird, hat es immer wieder Vorschläge gegeben, ein sanftes Trennungsprozedere in Form von Eingewöhnungsprogrammen anzubieten, die es der Mutter erlauben, zeitlich gestaffelt das Kind in eine Kindereinrichtung zu begleiten und dabei selbst als Sicherheitsbasis zur Verfügung zu stehen (Rauh et al. 2000). Dies erweist sich allerdings als nicht ausreichend: Das pädagogische Fachpersonal muss alle Anstrengungen unternehmen, um eine Fachkraft-Kind-Bindung aufzubauen.

### **4.2.2 Beziehung und Bindung**

Zweifellos gehen Kinder, die in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen betreut werden, bedeutungsvolle Beziehungen auch mit dem pädagogischen Personal ein. Von frühestem Alter an lassen sie sich von ihnen führen und anregen und wenden sich ihnen in misslichen Situationen zu, um sich trösten zu lassen und

Sicherheit zu gewinnen. Während jedoch die Mutter-Kind-Bindung aufgrund ihrer evolutionsbiologischen Vergangenheit in der Regel schnell und unkompliziert ausgebildet und durch biologische Prozesse unterstützt wird, die bereits in der Schwangerschaft ihren Anfang nehmen (Ahnert 2019), war lange Zeit fraglich, ob weitere Bindungen ohne derartige Voraussetzungen überhaupt entstehen können.

Die ersten systematischen Beobachtungen ließen jedoch keinen Zweifel daran, dass stabil betreuende Fachkräfte tatsächlich eine sicherheitsgebende Funktion erfüllen können und zu Bindungspersonen werden, deren Nähe vom Kind auch eingefordert wird. Es kann deshalb keinen Zweifel geben, dass das Bindungskonzept auch auf pädagogische Fachkräfte angewendet werden kann und dass die Beziehungen, die sie mit den Kindern eingehen, als Bindungsbeziehungen zu werten sind. Es stellt sich allerdings auch die Frage, wie sich diese Forderungen im Rahmen einer Gruppenbetreuung entwickeln können. Im Rahmen der klassischen Bindungstheorie wurde bekanntermaßen die prompte und angemessene Reaktion auf die Signale des Kindes als ausschlaggebend für den Bindungsaufbau angesehen (Ainsworth et al. 1978). Eine Fachkraft-Kind-Bindung sollte danach gleichermaßen in der prompten Reaktion auf möglichst alle Signale eines Kindes entstehen und dabei Interaktionen in Gang setzen, die als gegenseitig belohnend und emotional positiv empfunden werden.

Sind möglichst prompte Reaktionen auf möglichst alle Signale eines jeden Kindes in Gruppenbetreuung überhaupt möglich? Und wenn nicht, wie kommen Fachkraft-Kind-Bindungen zustande? Dieser Frage ging eine Studie nach, die alle international vorhandenen Forschungsarbeiten zu Fachkraft-Kind-Bindungen in einer sogenannten Metaanalyse überprüfte.

#### **Metaanalyse über die Entstehung von Fachkraft-Kind-Bindungen (Ahnert et al. 2006)**

Es wurden 40 internationale Studien im Internet gefunden, die das Erziehverhalten bei fast 3.000 pädagogischen Fachkräften von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen oder aus der Tageselternbetreuung, entweder in Interaktion mit einem einzelnen Kind der Gruppe oft im Einzelspiel (dyadisch) bewertet, oder aber auf dem Hintergrund des Gruppengeschehens (gruppenorientiert) eingeschätzt hatten. Einige Studien hatten auch beide Zugänge für die Beschreibung des Erziehverhaltens in ihrer Forschung verwendet. Von allen pädagogischen Fachkräften und den Tageseltern lagen auch Bewertungen über ihre Bindungsqualität zu den Kindern vor.

Die Analyse kam zu dem Schluss, dass sichere Fachkraft-Kind-Bindungen in regulären Kindergruppen entstehen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein gruppenbezogenes Erziehverhalten bestimmt wird, welches die Dynamik in dieser Gruppe empathisch reguliert. Unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe sollten dabei jedoch die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines jeden einzelnen Kindes zum richtigen Zeitpunkt bedient werden. Im Gegensatz dazu war ein dyadisches Erziehverhalten nur in kleinen Gruppen mit einer sicheren Fachkraft-Kind-Bindung verbunden.

Dieses Ergebnis hat deutlich gemacht, dass für das pädagogische Fachpersonal in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ein flexibles Herangehen an den Beziehungsaufbau typisch ist: Dort, wo kleine Kindergruppen (wie diese für Kinder unter 2 Jahren) existieren, kann die Bindung über dyadische Interaktionen

ausgebildet werden. Dort, wo gruppenbezogene Interaktionen umgesetzt werden müssen, wie dies bei großen Gruppen (von 3-Jährigen und den Vorschulkindern) praktiziert wird, entsteht die Bindung über gruppenbezogene Interaktionen. Ein gruppenbezogener Beziehungsaufbau wird auch deshalb möglich, weil Vorschulkinder zur Perspektivübernahme (TOM) fähig sind. Dies lässt sie begreifen, dass das pädagogische Fachpersonal auch empathisch zu ihnen sein wird, wenn sie in einer ähnlichen Lage wie das Kind der Gruppe sind, das gerade die Zuwendung erhält, die sie selbst auch gern hätten.

Im Gegensatz dazu sind dyadische Interaktionen mit ihren prompten Reaktionen für die jungen Kinder wirklich für den Beziehungsaufbau wichtig. Das hat erst jüngst eine Wiener Forschungsstudie demonstriert.

### **Erzieherische Zuwendung und Fachkraft-Kind-Bindung (Zaviska et al. submitted)**

In dieser Studie wurden 60 Kinder (15 bis 38 Monate alt) mit ihren pädagogischen Fachkräften im Alltag von Wiener Krippen oder Kindergärten videografiert. Die Alltagsszenen wurden später dahingehend analysiert, wie oft eine Fachkraft auf ein Kind eingeht, das deren Nähe sucht, und wie lange die Reaktion der Fachkraft darauf dauert (Latenzzeit). Wir konzentrierten uns auf Latenzzeiten von 3, 5, 7 und 10 Sekunden und werteten die Häufigkeiten in diesen Zeitfenstern aus. Die Fachkraft-Kind-Bindung wurde davon gesondert eingeschätzt. Gruppengrößen und andere Merkmale der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wurden ebenfalls erhoben.

Die pädagogischen Fachkräfte reagierten auf durchschnittlich 50 % der Nähe-Versuche der Kinder in Gruppen von 20 und mehr Kindern, was uns realistisch erscheint. Sie reagierten darüber hinaus öfter und schneller (kurze Latenzzeiten) auf jüngere als ältere Kinder, was den Entwicklungserfordernissen des entsprechenden Alters gerecht wird. Mehr noch: Die Bindung der jüngeren Kinder war tatsächlich nur zu einer Fachkraft vorhanden, die häufig kurze Latenzzeiten (7 Sekunden und weniger) verwendete, während die älteren Kinder dafür relativ unempfindlich waren. Dieser wichtige Befund lässt den Schluss zu, dass Angebote für eine institutionalisierte Bildung für Unter-Zweijährige bedingungslos an kleine Gruppen gebunden sind. Die Sozialisation kommt ohne Beziehungsaufbau nicht zustande, und für diese braucht es in diesem Alter kleine Gruppen.

Dieser Forschungsbefund konnte mit einer Studie bestätigt werden, die wir mit Hilfe des Niederösterreichischen Hilfswerks in der Tageselternbetreuung durchgeführt haben, wo kleine Kindergruppen die Regel sind.

### **Parenting and Co-Parenting (Ahnert 2012)**

Für diese Studie konnten 200 Familien in Niederösterreich gewonnen werden, die ihre Kinder (12 bis 24 Monate alt) bei Tageseltern untergebracht hatten. In deren sozialem Umfeld wurden außerdem weitere 100 Familien einbezogen, die ihre (gleichaltrigen) Kinder zuhause betreuten. Die Familien waren im Hinblick auf Alter, Bildungsstand, berufliche Tätigkeit vergleichbar. 70 Studierende der Fakultät für Psychologie der Universität Wien besuchten im Rahmen ihrer Ausbildung Familien und Tageseltern und erhielten über Interviews und Fragebögen eine Vielzahl von Informationen. Sie videografierten auch die Interaktionen und beobachteten und bewerteten schließlich die Mutter-Kind- sowie die Tagesmutter-Kind-Bindung (auf einer Skala von -1 bis +1).

Als die Werte der Tagesmutter-Kind-Bindung mit den Bindungswerten aus den Kindergärten von Fachkraft-Kind-Dyaden bei gleichaltrigen Kindern (aus analogen Familien) verglichen wurden, ergaben sich signifikant höhere Bindungswerte aus der Tageselternbetreuung. Die Differenz wurde auf die altersgerechten Bedingungen für dyadische Beziehungsgestaltung in den Kleingruppen bei den Tageseltern zurückgeführt. Da diese Bedingungen in den Kindergärten mehrheitlich nicht gegeben waren, konnten die pädagogischen Fachkräfte – trotz ihrer anspruchsvollen Ausbildung – dieses Potenzial für die institutionalisierte Bildung der Kinder nicht optimal einsetzen und die Fachkraft-Kind-Beziehungen nicht gut ausbilden.

### 4.3 Allgemeine Perspektiven von FBBE

Institutionalisierte Angebote für die Sozialisation von Kindern unterhalb des schulpflichtigen Alters werden heute europaweit unter dem Begriff FBBE = Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (engl. ECEC = Early Childhood Education and Care) zusammengefasst.

#### **FBBE. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung**

FBBE steht synonym für Begriffe wie frühkindliche Bildung, Frühpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, frühkindliche Erziehung, Erziehung im vorschulischen Alter, Vorschulerziehung, Elementarpädagogik, Elementarbildung, Elementarerziehung und umfasst die Zeit der frühen Kindheit ab der Geburt bis zum Eintritt in die Schule. FBBE kennzeichnet einen Paradigmenwechsel im Blick auf das Kind sowie dessen institutionalisierte Bildung und ist die Konsequenz aus der Erkenntnis, dass Kinder von Geburt an lernen und demzufolge ihre Sozialisation in einem Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung durchlaufen. Wenn von FBBE gesprochen wird, ist zumeist die öffentliche, institutionalisierte Erziehung und Bildung gemeint. Gleichwohl findet jedoch FBBE sowohl in der Familie wie auch in familiennahen Betreuungsformen wie den Tageseltern, Krabbelgruppen, Eltern-Kind-Gruppen oder in institutionellen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wie Krippe und Kindergarten statt.

Der Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung wird wie folgt begründet (Roos und Roux, 2020):

**BILDUNG** wird als ein vorrangig sozialer Prozess verstanden, der in der Interaktion stattfindet. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb von Wissen oder Kompetenzen des Kindes, sondern um dessen Bemühen um Weltverständnis und Handlungskompetenz. Dies schließt die Bildung der sinnlich-emotionalen Wahrnehmung, der Imagination, des Spiels, der Ästhetik, der Sprache, sozialer Beziehungen und Bewegungsfähigkeit ein. Den Erwachsenen kommt die Aufgabe der Gestaltung von anregungsreichen Erfahrungsräumen und der Sicherstellung von Beziehung und Bindung zu.

Der Begriff der **BETREUUNG** ist im Kontext von FBBE insbesondere für Kleinkinder anerkannt. Je jünger Kinder sind, umso größer sind ihre emotionalen und Bindungsbedürfnisse. Pflegerische Aktivitäten wie Füttern, Windeln-Wechseln etc. werden deshalb auch als bindungs- und bildungsfördernd verstanden. Betreuung bedeutet allerdings auch Schutz vor Schädigungen, insbesondere in Folge des oftmals unvorsichtigen Explorationsverhaltens kleiner Kinder.

ERZIEHUNG bezieht sich im Kontext der FBBE vorrangig auf die Vermittlung grundlegender Einstellungen, Werthaltungen, Regeln und moralischer Grundsätze. Das Kind soll sich später im Normengefüge seiner Gesellschaft zurechtfinden. Erziehung soll deshalb dazu beitragen, dass das Kind diese Normen freiwillig übernimmt und sie als vernünftig und sinnvoll ansieht und zur Grundlage seines Handelns macht.

## 4.4 Praxis und Sozialisation von FBBE

Um Bildung, Erziehung und Betreuung in einer Einheit auch umsetzen zu können, muss die FBBE-Betreuungspraxis in Abhängigkeit von den kindlichen Entwicklungserfordernissen gestaltet sein. Generell kann festgestellt werden, dass die Betreuungspraxis der ersten Lebensjahre des Kindes durch Betreuungsformen getragen wird, die sich von dyadischen zu sozial erweiterten gruppenorientierten Betreuungsmustern verändern. Dabei wird das Beziehungsnetz des Kindes zunächst auf einige neue Betreuungspersonen erweitert. Von daher werden individualisierte Betreuungsstrategien mit dyadischen Beziehungsmustern in der frühen Kindheit im Vordergrund stehen und für die späteren Lebensphasen des Kindes gruppenorientiertes Handeln und Gruppenmanagement in der Erziehungsarbeit gebraucht.

Später werden die Beziehungserfahrungen durch die Peers der Kindergruppe ergänzt. Diese erweiterten Beziehungsstrukturen stellen entwicklungsfördernde Faktoren dar, die in vorschulischen Einrichtungen in einer besonderen Weise auf die wachsenden kindlichen Entwicklungsansprüche einwirken und damit andere Entwicklungsimpulse setzen, als sie in den heutigen Kleinfamilien (mit Einzelkindern) vorzufinden sind.

### 4.4.1 Die frühe Kleinkindzeit

Die Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern erfordert Dialogstrukturen, die in bestimmten Zeitfenstern geführt werden müssen und nur entwicklungsfördernd sind, wenn die Kontingenzen dafür eingehalten werden. Später erfolgt die Deutung der Lebenswirklichkeit im Joint-Attention-Prozess, der ebenfalls im Dialog entsteht und für die Entwicklung des Sprachverständnisses von entscheidender Bedeutung ist. Daraus ist zu schließen, dass die frühe Betreuungspraxis eine dyadisch orientierte Interaktion des Kindes mit wenigen Betreuungspersonen erfordert, die sich auf Tempo und Struktur der Informationsverarbeitung der Kinder dieses Alters einstellen. Diese Betreuungspersonen müssen auch versuchen, eine Sicherheitsbasis zu vermitteln, damit die emotionale Entwicklung des Kindes von sicheren Bindungsbeziehungen profitiert und die Emotionen des Kindes darüber auch regulierbar werden. Damit sich jedoch sichere Bindungsbeziehungen herausbilden können, sollten die pädagogischen Fachkräfte möglichst prompt auf die Stresssignale des Kindes reagieren und dabei helfen, die negativen Emotionen des Kindes herunterzuregulieren.

Trotz der Alltagsroutine in Tagesbetreuung muss darüber hinaus der Individualität des Kindes Rechnung getragen und eine Betreuung gewährleistet sein, die keine Ängste hervorruft (auch nicht in bestimmten Alltagssituationen, z. B. durch unbeliebte Speisen oder erzwungenen Mittagsschlaf), um die Herausbildung sicherer Beziehungsmerkmale nicht zu gefährden. Dyadische Interaktionsprozesse, bei denen die Betreuungspersonen auf wenige Kinder konzentriert sein können, die sie sehr gut kennen, können dies optimal gewährleisten. Dies wiederum setzt Betreuungsstrukturen voraus, denen ein Betreuungsschlüssel von 1:3 bis 1:4 zugrunde liegt, wie dies von der OECD verlangt und in einigen europäischen Ländern (z. B. England) auch bereits realisiert wird (OECD 2019).

Darüber hinaus erfordert der Aufbau der vorrangig handlungsbasierten Wissensstrukturen des Kleinkindes Betreuungsangebote, deren Anregungsgehalt insbesondere in der Initiierung von Handlungsmustern durch

pädagogisch sinnvoll ausgewählte Spiel- und Naturmaterialien besteht. Da sich außerdem die Verhaltensanpassung des Kindes kontextabhängiger als andere Entwicklungserfordernisse darstellt, ist insbesondere in dieser Zeit eine Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften angezeigt, um sich über die Sozialisationsbedingungen des Kindes zuhause und im Kindergarten zu verständigen und Problemfelder ohne Schuldzuweisungen auflösen zu können.

#### **4.4.2 Die späte Kleinkindzeit**

Die Intelligenzentwicklung des 2- und 3-jährigen Kindes erfordert eine intellektuelle Auseinandersetzung mit mentalen Widersprüchen und Konflikten, die sich durch die alterstypischen Besonderheiten in der Denkentwicklung ergeben. Anregungsreiche Curricula sind deshalb von großer Bedeutung, die nicht dem Zufall überlassen bleiben dürfen, sondern pädagogisch konzipierte Angebote früher Bildung darstellen müssen. Bei ihrer Umsetzung ist die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky 1987) zu beachten.

Allerdings müssen auch Exploration und Selbsterkundung des Kindes zugelassen werden. Dabei wird die Kindergruppe zu einem besonderen Anziehungspunkt in der sozialen Welt des Kindes und die Peers gleichzeitig auch zu einer wichtigen Entwicklungsressource. Die Interaktionsprozesse zwischen dem Kind und den pädagogischen Fachkräften sind intensiver in die Kindergruppe eingebunden als zuvor und damit gruppenorientiert. Deshalb ist nun ein geschicktes Gruppenmanagement gefragt, das Fachkraft-Kind-Beziehungen im Rahmen der Gruppendynamik entstehen lässt.

Es ist auffällig, wie intensiv die Gruppendynamik in der Kleinkindzeit durch das pädagogische Personal reguliert werden muss, da die Interaktionen zwischen den Peers überaus häufig konfliktbeladen sind (Viernickel 2013). Ein gelingendes Gruppenmanagement meint aber auch, dass misslungene Peer-Interaktionen korrigiert werden müssen. Dazu sind die Besitzkonflikte der Peers (als entwicklungsangemessen) von beginnenden (pro- und reaktiven) Aggressionen zu unterscheiden. Während die pädagogische Fachkraft dann die Besitzkonflikte durch die Kinder selbst aushandeln lassen sollte, müssen die Aggressionen unterbunden und mit eindeutig negativer Bewertung belegt werden. Dafür ist es wichtig, dass ein Codex von Normen (z. B. darüber, was gut bzw. böse ist, auf was man stolz sein kann usw.) bereitsteht, der das Verhalten über definierte Regeln bewertet.

#### **4.4.3 Die Vorschulzeit**

Die Betreuungspraxis der Vorschulzeit bietet einen breit gefächerten Bildungskanon an, der von der Bewegungs- und Musikerziehung über die Ausbildung emotionaler und künstlerisch-ästhetischer Kompetenzen bis hin zur interkulturellen Bildung reichen kann. Zentral sind jedoch Angebote, die auf den Erwerb der Schulfähigkeit des Kindes abzielen und dabei die Anschlussfähigkeit der vorschulischen zur schulischen Bildung erreichen wollen (Bruneforth et al. 2016).

In Österreich wurde das verpflichtende Kindergartenjahr 2005 schon deshalb eingeführt, um Kinder mit Sprachdefiziten besser auf die Schule vorbereiten zu können. Bei den intellektuellen Kompetenzen der Kinder sind im letzten Jahrzehnt diejenigen Vorläuferkompetenzen in den Mittelpunkt gerückt, die als notwendige Voraussetzungen für den schulischen Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken gelten. Für den Schriftspracherwerb ist dies die phonologische Bewusstheit der Muttersprache, für Mathematik das mengen- und zahlenbezogene Vorwissen. Aufgabe des Kindergartens ist es, diese Vorläuferkompetenzen auf der Basis der spielbetonten Lernformen der Vorschulzeit zu festigen (Kammermeyer und Martschinke 2003).

Im Hinblick auf die komplexen sozial-kognitiven Leistungen von Perspektivübernahme und Reflexionen über die eigene Denk- und Gefühlswelt und die anderer entstehen jedoch weitere pädagogische Herausforderungen. Diese betonen den sprachlichen Diskurs als ein wichtiges Instrument im Rahmen kindlicher Sozialisation, das die kindliche Identitätsentwicklung unterstützen soll.

## 4.5 Der Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung

Der Eintritt in die Schule ist mit dem Ziel verbunden, den Kindern grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Einstellungen zu vermitteln, die dem Erlernen der elementaren Kulturtechniken (einschließlich der Informations- und Kommunikationstechnologien) dienen. Darüber hinaus muss eine sachgerechte Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie eine breite Entfaltung von musischen, technischen und sportlichen Fertigkeiten garantiert werden, die mit einer weiteren Stärkung der Persönlichkeit und der Selbstwirksamkeitserwartung verbunden sind. Die Schule soll dabei nach bester Möglichkeit eine Kontinuität von der vorschulischen zur schulischen Bildung wahren (Stamm und Edelmann 2013). Sie soll die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse über eine möglichst harmonische Gestaltung der Schuleingangsphase vornehmen, bei der die Lernformen bei Schulbeginn von den bisherigen spielorientierten Lernformen ausgehen müssen (Bruneforth et al. 2016).

Diese Forderung ist auch ernst zu nehmen. Die moderne Lernforschung hat deutlich werden lassen, dass der Schuleintritt in eine Zeit fällt, in der die Kinder eine Reihe von Produktions-, Nutzungs- und Mediationsdefiziten in der Anwendung von Lernstrategien haben (Hasselhorn und Grube 2008). Diese unvollkommenen Lernstrategien machen das Kind vor allem im Hinblick darauf störanfällig, in welcher Weise Lernen aktiviert wird, wie ausdauernd es ausgelegt ist und auf welche Inhalte es sich schließlich beziehen soll. Es ist deshalb die Aufgabe geschickter Maßnahmen, dem Kind bei der Überwindung dieser Störanfälligkeiten zu helfen, damit sich Lernerfolge einstellen und sich die Lernmotivation stabilisiert.

Nach wie vor ist jedoch nicht ganz klar, wie sich Lernmotivation etabliert und über welche Mechanismen sie in die individuelle Bildungskarriere eines Kindes eingreift. Im Allgemeinen wird die Lernmotivation im Spannungsfeld von Zielorientierungen und selbstbestimmtem Handeln betrachtet und das Lernen als vorrangig innengesteuert und weniger abhängig von äußeren Impulsen und Kontrollen angesehen. Lernen wird dabei vom Kind in Verbindung mit positiv-emotionalen Erlebnissen gebracht, die dann auch eine langfristige Stabilität der Lernmotivation garantieren. Im Gegensatz dazu steht eine Lernmotivation, die vorrangig an Leistungszielorientierungen ansetzt. Da mit dem vorzeigbaren Ergebnis des Lernerfolgs dann eben auch der Lernprozess abgeschlossen werden kann, stehen Leistungszielorientierungen den längerfristigen Lernbemühungen des Kindes entgegen und können seine nachhaltige Lernmotivation unterminieren.

Das Ziel moderner schulpädagogischer Praxis ist es jedoch, vor allem die nachhaltige Lernmotivation zu fördern. Leider gibt es eine Reihe von (tradierten) Maßnahmen, die dem oft im Wege stehen. Beispielsweise bekommen die Kinder mit Schulbeginn erstmals regelmäßige Informationen über ihre Lernerfolge und sind damit einem systematischen Vergleich innerhalb ihres Klassenverbandes ausgesetzt. Dies wirkt (als Leistungszielorientierung) signifikant auf das Lernverhalten und die Lernmotivation. Während sich ein Kind bei Schulbeginn typischerweise durch einen Überoptimismus auszeichnet, der ein hohes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten widerspiegelt und eine grenzenlose Lernlust suggeriert, lässt diese ausgeprägte Lernbereitschaft mit dem Schulalltag schon nach wenigen Wochen spürbar nach (Hasselhorn und Grube 2008).

Es ist verständlich, wenn mit den enttäuschenden Bewertungen auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten nachlässt und die Lernmotivation sinkt. Positive Leistungsbewertungen erscheinen allerdings nur kurzfristig geeignet, die Lernmotivation anzukurbeln und die Lernlust zu erhalten. Die Entwicklung einer nachhaltigen Lernmotivation aber könnte wegen dieser Leistungszielorientierung auch beim leistungsstarken Schüler behindert werden.

Von daher wird empfohlen, auf eine, an den tatsächlichen Leistungen der Kinder orientierte Bewertung (als klassische Benotung) beim Anfangsunterricht zu verzichten. Die Überschätzung der eigenen Fähigkeiten am Schulanfang gilt ja sogar als motivationsfördernd, da Misserfolge nicht in Verbindung mit den eigenen (mangelnden) Fähigkeiten gebracht werden und die Kinder einfach fortfahren.

Die moderne Schulpädagogik plädiert deshalb dafür, den Anfangsunterricht eher auf eine Entkopplung des Zusammenhangs von Leistung und Fähigkeit anzulegen.

Ein Anfangsunterricht scheint dies tatsächlich leisten zu können, wenn er folgende Unterrichtsmerkmale enthält (Kammermeyer und Martschinke 2006): (1) Einführung von individuellen anstelle von sozialen Bezugsnormorientierungen, die die Bewertung der Lernleistungen vorrangig auf der Grundlage der individuellen Leistungsentwicklung (und damit des individuellen Kompetenzzuwachses) vornimmt und von Leistungsvergleichen innerhalb der Klasse weitgehend absieht. (2) Schaffung von Kooperationsmöglichkeiten während des Unterrichts durch Partner- und Gruppenarbeit sowie (3) Gewährung von Lernspielräumen.

Für eine allgemeine Bildungsbereitschaft der Kinder erscheint es jedoch vor allem wichtig, dass sie auch in der Schule zu den Lehrpersonen soziale Beziehungen aufbauen und sich in diesen Beziehungen emotional sicher fühlen, damit die Beziehungssicherheit (wie in der familiären Sozialisation) für die Wissensaneignung nutzbar wird: Bildungs- und Betreuungsangebote können nur dann von den Kindern richtig wahrgenommen werden, wenn sie in funktionierende Beziehungsstrukturen eingebettet sind (Vygosky 1978). Dieses bekannte Credo wurde in der BSB-Studie tatsächlich überprüft.

### **Die BSB-Studie über Bindungserfahrung und Schulbewährung (Harwardt-Heinecke und Ahnert 2013)**

Es wurden 100 Kinder im Alter von durchschnittlich 6,1 Jahren rekrutiert, die in 15 Kindergärten betreut wurden. Alle Kinder hatten einen altersgerechten IQ um 100 (gemessen mit dem K-ABC für intellektuelle Fähigkeiten von Kindern) und wurden von zwei pädagogischen Fachkräften in Gruppen von 10 bis 24 Kindern betreut, die sie in Vorbereitung auf den Schulbeginn mit regelmäßigen Besuchen zur nahegelegenen Schule führten. Später wurden die Kinder in Klassen mit 10 bis 24 Kindern eingeschult. Es lagen Bewertungen der Beziehungsqualität der Kinder zu ihren Müttern, pädagogischen Fachkräften und den Lehrpersonen der Schulen vor. Nach dem ersten Schulhalbjahr wurden dann Kompetenzen in Mathematik, Schreiben und Lesen (mit einem schulunabhängigen Verfahren) getestet, und die Kinder im Hinblick auf ihre Anstrengungsbereitschaft und Motivation bewertet, den Test durchzuhalten. Vom Schulalltag lagen ebenfalls eine Vielzahl von Informationen vor. Den Kindern wurden schlussendlich dann sogar Speichelproben für eine Cortisol-Bestimmung genommen, und zwar am Montag und Freitag der gleichen Woche (pro Kind und Tag vier Proben).

Die Ergebnisse der BSB-Studie verweisen insgesamt auf bindungsbezogene Wirkungen, die die kindliche Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivation beim Übergang vom Kindergarten in die Schule in einer besonderen Weise prägen: Sowohl die Beziehungserfahrungen der Kinder im Kindergarten als auch später in der Schule standen im Zusammenhang mit Anstrengungsbereitschaft und Lernmotivation. Es gab auch zu den grundlegenden Leistungsprofilen im Rechnen und Lesen/Schreiben mittlere bis starke Zusammenhangsstärken. Danach sind Erfahrungen von guten und konfliktfreien Beziehungen im Kindergarten nachweislich auch lernfördernd für den Anfangsunterricht. Eine gute Lehrperson-Kind-Beziehung wirkte sich zudem sogar noch stressmindernd aus. Bei Kindern, die sich mit ihren Lehrpersonen nicht wohlfühlten (und umgekehrt), ließen sich Nachweise für eine erhöhte Cortisol-Produktion am Ende der Woche finden.

## 4.6 Resümee

Im vierten Kapitel wurde die institutionalisierte Bildung des Kindes thematisiert, die ihre Sozialisationsfunktion nur sehr mühsam ohne Partnerschaft mit den Eltern umsetzen kann. Vielmehr ist ein neues Verständnis für eine gemeinsame Verantwortung und die Bildung von Erziehungspartnerschaften zwischen den Familien und den Institutionen zum Wohl des Kindes entstanden. Eltern und pädagogische Fachkräfte müssen sich eine Grundhaltung erarbeiten, mit der sie den jeweils anderen Erziehungspartner als Experten im jeweiligen Wirkungsfeld des Kindes anerkennen und wertschätzen. Ausgewählte Fokusthemen machen darauf aufmerksam, wie wichtig dies ist.

Exemplarisch wurde anhand zweier Fokusthemen aus der institutionalisierten Sozialisation von Kindern diskutiert, welche gemeinsamen Maßnahmen zur Unterstützung der Stressverarbeitung und der Entwicklung der Emotionsregulation des Kindes nötig sind. Wir stützen uns dabei auf eigenen Forschungsarbeiten; vier Studien aus der Wiener und vier aus der Berliner Forschung.

Mit Blick auf die institutionalisierte Bildung des Klein- und Vorschulkindes werden Maßnahmen im Rahmen von FBBE (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) thematisiert. FBBE ist ein neuer europaweit verwendeter Begriff, der alle institutionalisierten Angebote für die Sozialisation von Kindern unterhalb des schulpflichtigen Alters zusammenfasst: Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wie Krippe und Kindergarten, aber auch familiennahe Betreuungsformen wie die Tageseltern, Krabbelgruppen oder Eltern-Kind-Gruppen. Hierzu wurde erläutert, warum die Betreuungspraxis der frühen Kleinkindzeit aus individualisierten Betreuungsstrategien mit dyadischen Beziehungsmustern bestehen muss. Erst im Verlauf der späteren Lebensphasen des Kindes ist ein gruppenorientiertes Handeln und Gruppenmanagement in der Erziehungsarbeit angebracht. Vom pädagogischen Fachpersonal wird damit eine altersbezogene Flexibilisierung im erzieherischen Handeln gefordert, die sich von dyadischen zu sozial erweiterten gruppenorientierten Betreuungsmustern verändert.

Eine noch größere Herausforderung in der Sozialisation von Kindern stellt der Schuleintritt dar, mit dem deutlich wird, wie störanfällig die Lernstrategien der Kinder sein können. Ziel moderner schulpädagogischer Praxis muss es sein, dem Kind bei der Überwindung dieser Störanfälligkeiten zu helfen. Eine der Maßnahmen fordert die Entkopplung des Zusammenhangs von Leistung und Fähigkeit, eine weitere den Aufbau bindungssensitiver Beziehungen zu den Lehrpersonen. All diese Maßnahmen dienen dazu, die anfängliche Lernfreude und das Lernen als einen innengesteuerten Prozess zu erhalten sowie eine langfristige Stabilität der Lernmotivation zu garantieren.

## 5 Zusammenfassung

Seit Menschengedenken wird die Sozialisation von Kindern im Rahmen familiärer Grundstrukturen und kollektiver Unterstützungsarrangements umgesetzt und nicht den Müttern allein überlassen. Die langwierigen Reifungsprozesse des Kindes und die langandauernde Kindheit machen dies erforderlich. Der erhebliche Betreuungsaufwand geht mit charakteristischen Entwicklungserfordernissen einher. Mit dem Aufwachsen der Kinder unterliegen diese Entwicklungserfordernisse einem rasanten Wandel, auf den die Sozialisation immer wieder neu Bezug nehmen muss, um erfolgreich für die Entwicklung und Bildung des Kindes zu sein.

Diesen Herausforderungen und deren Veränderungen in der Sozialisation von Kindern sowie Auswirkungen auf Entwicklung und Bildung wurde in vier Kapiteln nachgegangen.

Im ersten Kapitel wurde zunächst Sozialisation, Entwicklung und Bildung des Kindes definiert. Dabei wurde unter Sozialisation diejenigen Auseinandersetzungen des Kindes mit seiner Umwelt verstanden, die zur Anpassung an das Werte- und Normsystem seiner Kultur beitragen und ihm schlussendlich die Partizipation in einer Gesellschaft ermöglichen. Es wurde herausgestellt, dass Sozialisation bei jungen Kindern vor allem auf eine Phase ausgeprägter Beeinflussbarkeit und Vulnerabilität trifft, denen ein Kind in den ersten Lebensjahren ausgesetzt ist.

Das zweite Kapitel stellt danach den Wandel der wichtigsten Entwicklungserfordernisse in den Mittelpunkt, die bei der Sozialisation in der Kindheit eine Rolle spielen.

Es wurde festgestellt, dass bereits angeborene Mechanismen sofort nach der Geburt die Verarbeitung von sozialen Informationen, wie das Erkennen von Gesichtern und das Deuten von Handlungsabsichten, gewährleisten. Dies ist grundlegend für die Interaktion und das Erlernen von Dialogstrukturen in der frühen Kleinkindzeit. Von hier aus nimmt die Bindungsentwicklung ihren Anfang, die auch in die kindliche Emotionsregulation und Identitätsentwicklung eingreift. Die Bindung wiederum ist von höchster Wichtigkeit, da die Sozialisation des Kindes ohne Beziehungen und Bindungen nicht in Gang kommen kann.

In der späten Kleinkindzeit sowie der Vor- und Grundschulzeit werden Autonomiebestrebungen und multiple Bindungserfahrungen zunehmend sozialisationsbestimmend. Sowohl neue Betreuungspersonen wie auch die Peers (die insbesondere durch die Inanspruchnahme institutionalisierter Betreuungs- und Bildungsangebote in das Leben der Kinder treten) werden nun zu weiteren wichtigen Sozialisationsagenten. Die Sozialisationsprozesse können von da an auf komplexere sozial-kognitive Kompetenzen (TOM) und eine Identitätsentwicklung zugreifen, die das Selbst geschlechtsbezogen akzentuieren.

Es wurde auch belegt, dass die Familie selbst in der Moderne diejenige Sozialisationsinstanz geblieben ist, die den nachhaltigsten Einfluss auf die Entwicklung und Bildung von Kindern ausübt. Das dritte Kapitel befasst sich deshalb mit familiären Sozialisationsprozessen, die durch das Beziehungsgefüge der Familie und das Familienklima in einem hohen Maße geprägt werden.

Im Rahmen eines guten Familienklimas entwickelt das Kind sichere Bindungsbeziehungen zu den Eltern (und auch anderen Verwandten) und erwirbt schließlich eine Position im familiären Beziehungsgefüge, die sich positiv auf seine weitere Sozialisation, Entwicklung und Bildung auswirkt.

Allerdings führt der besonders hohe Betreuungsaufwand während der Frühsozialisation auch dazu, dass viele Ressourcen der Eltern gebunden und u. U. sogar eine Umverteilung der Sozialisationsaufgaben nötig werden. Entgegen der These, dass Väter eher den unterhaltenden Teil der Sozialisation übernehmen und sich nicht gern mit den Alltagsaufgaben befassen, stehen Forschungsarbeiten, die nachweisen, dass dem nicht so ist.

Auf der Grundlage von sieben Studien aus unserer österreichischen Forschung berichten wir u. a. von einem sehr breiten Spektrum von kaum bis hoch engagierten Vätern. Die engagierten Väter waren zumeist in Familien zu finden, in denen auch die Partnerinnen ein berufliches Engagement vorhielten. Wir konnten außerdem zeigen, dass Väter ihre Kinder tatsächlich anders als Mütter sozialisieren. In der Kommunikation und im Spiel bevorzugten sie Unterhaltung und spielerische Überraschungsmomente, die die Sprachproduktion anregten und die aktive Spielbeteiligung des Kindes forcierten. Dem Frustrationsverhalten der Kinder schienen sie ebenfalls wirksam entgegenzuwirken. Im Vergleich dazu konzentrierten sich die Mütter auf den Wissenserwerb der Kinder und zielten darauf ab, das bestehende Wissen zu vertiefen. Bei der Frustrationsbewältigung konnten sie dem Kind nur wenig beistehen.

Diese neuen Befunde zum sozialisationsdifferenzen Elternverhalten unterstützen die These, dass die tradierten kernfamilialen Strukturen mit Müttern und Vätern ein sich ergänzendes System in der Umsetzung von Sozialisationsfunktionen auch heute noch darstellen, obwohl die Sozialisationsaufgaben in den Familien zunehmend egalitär aufgeteilt werden.

Das vierte Kapitel thematisiert die institutionalisierte Bildung des Kindes. Es wurde dabei festgestellt, dass die anstehenden Sozialisationsaufgaben nur sehr mühsam ohne eine Partnerschaft mit den Eltern umgesetzt werden können. Deshalb ist ein neues Verständnis für eine gemeinsame Verantwortung und die Bildung von Erziehungspartnerschaften zwischen den Familien und den Institutionen zum Wohl des Kindes entstanden. Eltern und pädagogische Fachkräfte wie auch Tageseltern sind dabei aufgefordert, eine Grundhaltung zu erarbeiten, mit der sie den jeweils anderen Erziehungspartner als Experten im jeweiligen Wirkungsfeld des Kindes anerkennen und wertschätzen.

Ausgewählte Fokusthemen machen im vierten Kapitel außerdem darauf aufmerksam, wie wichtig dies ist. Exemplarisch wurden deshalb anhand zweier Fokusthemen aus der institutionalisierten Sozialisation von Kindern diskutiert, welche gemeinsame Maßnahmen zur Unterstützung der Stressverarbeitung und der Emotionsregulation des Kindes nötig sind. Wir stützten uns dabei auf eigenen Arbeiten aus der österreichischen (vier Studien) und der deutschen Forschung (vier Studien). Nachgewiesen wurde dabei, wie essenziell der Aufbau und Erhalt von sicheren Bindungsbeziehungen in Familie und Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen bzw. Tageseltern ist.

Mit Blick auf die institutionalisierte Bildung des Klein- und Vorschulkindes wurden Maßnahmen im Rahmen von FBBE (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung) thematisiert, der als neuer europaweit verwendeter Begriff alle institutionalisierte Angebote für die Sozialisation von Kindern unterhalb des schulpflichtigen Alters zusammenfasst: Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen wie Krippe und Kindergarten, aber auch familiennahen Betreuungsformen wie die der Tageseltern, Krabbelgruppen oder Eltern-Kind-Gruppen.

Im Rahmen von FBBE steht für die frühe Bildung das Humboldt'sche Bildungsideal im Zentrum, mit dem der Mensch versucht, „so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden

(Benner 1995, S. 95)“. Dabei kann erläutert werden, warum die Betreuungspraxis der frühen Kleinkindzeit aus individualisierten Betreuungsstrategien mit dyadischen Beziehungsmustern bestehen muss. Erst im Verlauf der späteren Lebensphasen des Kindes ist ein gruppenorientiertes Handeln und Gruppenmanagement in der pädagogischen Arbeit angebracht. Vom pädagogischen Fachpersonal wird damit eine altersbezogene Flexibilisierung im erzieherischen Handeln erwartet, die sich von dyadischen zu sozial erweiterten gruppenorientierten Betreuungsmustern verändert.

Eine noch größere Herausforderung in der Sozialisation von Kindern stellt der Schuleintritt dar, mit dem deutlich wird, wie fehlerhaft bestimmte Denkprozesse und wie störanfällig bestimmte Lernstrategien der Kinder noch sind. Ziel moderner schulpädagogischer Praxis muss es deshalb sein, dem Kind bei der Überwindung dieser Störanfälligkeiten zu helfen. Eine der Maßnahmen fordert den Aufbau bindungssensitiver Beziehungen zu den Lehrpersonen, eine weitere die Entkopplung des Zusammenhangs von Leistung und Fähigkeit.

Es wurde deshalb im vierten Kapitel darüber diskutiert, wie diese Maßnahmen dazu eingesetzt werden können, um eine langfristige Stabilität der Lernmotivation zu garantieren. Schließlich geht es darum, die anfängliche Lernfreude und das Lernen als einen innengesteuerten Prozess möglichst lebenslang zu erhalten. Lebenslanges Lernen garantiert letztendlich eine Persönlichkeitsentwicklung, die die Lebens- und Bildungskultur eines jeden Menschen bestimmt.

## Literaturverzeichnis

**Ahnert, Lieselotte (2006):** Die Perspektive der Entwicklungspsychologie: Möglichkeiten und Grenzen der Nutzung audiovisueller Medien im Kindesalter. In: Theunert, Helga (Hg.): Bilderwelten im Kopf: Interdisziplinäre Zugänge. München: kopaed, S. 73–90.

**Ahnert, Lieselotte (2010):** Peers. In: Keller, Heidi (Hg.): Handbuch für Kleinkindforschung. Bern: Huber, 2. Aufl., S. 310–328.

**Ahnert, Lieselotte (2012):** Das Potenzial der Kindertagespflege für eine angemessene Kleinkindbetreuung. In: BMFSFJ (Hg.): Kindertagespflege: Familiennah und gut betreut. Berlin: Pressestelle BMFSFJ. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/publikationen,did=193306.html>

**Ahnert, Lieselotte (Hg.) (2019):** Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt Verlag, 4. Aufl.

**Ahnert, Lieselotte; Eckstein-Madry, Tina; Datler, Wilfried; Deichmann, Felix; Piskernik, Bernhard (submitted<sup>a</sup>):** Stress during transition from home to public childcare.

**Ahnert, Lieselotte; Gappa, Maike (2008):** Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, Jörg; Schön, Bernhard (Hg.): Die umstrittene Tagesbetreuung – Was gute Krippen leisten. Weinheim: Beltz, S. 74–95.

**Ahnert, Lieselotte; Gunnar, Megan; Lamb, Michael E.; Barthel, Martina (2004):** Transition to child care: Associations of infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. In: Child Development, H. 75, S. 639–650.

**Ahnert, Lieselotte; Pinquart, Martin; Lamb, Michael E. (2006):** Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. In: Child Development, H. 77, S. 664–679.

**Ahnert, Lieselotte; Rickert, Heike; Lamb, Michael E. (2000):** Shared caregiving: Comparison between home and child care. In: Developmental Psychology, H. 36, S. 339–351.

**Ahnert, Lieselotte; Teufl, Lukas; Ruiz, Nina; Piskernik, Bernhard; Supper, Barbara; Remiorz, Silke; Gesing, Alexander; Nowacki, Katja (2017):** Father-child play during the preschool years and child internalizing behaviors: Between robustness and vulnerability. In: Infant Mental Health Journal, Jg. 38, H. 6, S. 1–13.

**Ahnert, Lieselotte; Teufl, Lukas; Supper, Barbara; Piskernik, Bernhard (submitted<sup>b</sup>):** Fathering in the context of Single-Earner, Double-Earner and Dual-Career families.

**Ainsworth, Mary D. S.; Blehar, Mary C.; Waters, Everett; Wall, Sally (1978):** Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Allen, Sarah. M.; Hawkins, Alan. J. (1999):** Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. In: Journal of Marriage and Family, Jg. 61, H. 1, S. 199–212.

**Benner, Dietrich (1995):** Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim: Beltz.

**Bischof-Köhler, Doris (1989):** Spiegelbild und Empathie: Die Anfänge der sozialen Kognition. Bern: Huber Verlag.

**Blaffer-Hrdy, Sarah (2000):** Mutter Natur: Die weibliche Seite der Evolution. Berlin: Berlin-Verlag.

**Blaffer-Hrdy, Sarah (2002):** On why it takes a village: Cooperative breeders, infant needs and the future. In: Peterson, Gary W. (Hg.): The past, present, and future of the human family. Salt Lake City, UT: University of Utah Press, S. 86–110.

**Borzekowski, Dina L.; Robinson, Thomas N. (2005):** The remote, the mouse, and the no. 2 pencil: The household media environment and academic achievement among third grade students. In: Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, H. 159, S. 607–613.

**Bowlby, John (1969):** Attachment and loss. Attachment (Bd. 1). London: Hogarth Press.

**Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christiane (Hg.) (2016):** Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

**Craig, Lyn (2006):** Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. In: Gender & Society, H. 20, S. 259–281.

**Datler, Wilfried; Ereky-Stevens, Katharina; Hover-Reisner, Nina; Malmberg, Lars Erik (2012):** Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. In: Infant Behavior and Development, H. 35, S. 439–451.

**Deichmann, Felix; Ahnert, Lieselotte (submitted):** The terrible twos: Maternal and paternal support of children with frustration and tantrums.

**Elsner, Brigitte (2014):** Theorien zu Imitation und Handlungsverständnis. In: Ahnert, Lieselotte (Hg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 310–329.

**Fagan, Jay; Barnett, Marina (2003):** The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement. In: Journal of Family Issues, Jg. 24, H. 8, S. 1020–1043.

**Hancox, Robert. J.; Milne, Barry J.; Poulton, Richie (2005):** Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. In: Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, H. 159, S. 614–628.

**Hannover, Bettina; Wolter, Ilka; Drewes, Jochen; Kleiber, Dieter (2014):** Geschlechtsidentität: Selbstwahrnehmung von Geschlecht. In: Lück, Detlev; Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 143–160.

**Hartup, Willard W.; Moore, Shirley G. (1990):** Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. In: Early Childhood Research Quarterly, H. 5, S. 1–17.

**Harwardt-Heinecke, Elena; Ahnert, Lieselotte (2013):** Bindungserfahrungen in Kindergarten und Schule in ihrer Wirkung auf die Schulbewährung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, H. 6, S. 817–825.

**Hasselhorn, Marcus; Grube, Dietmar (2008):** Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten des Lernens im Vorschul- und frühen Schulalter. In: Empirische Pädagogik, Jg. 22, H. 2, S. 113–126.

**Hurrelmann, Klaus (2002):** Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz.

**Kammermeyer, Gisela; Martschinke, Sabine (2003):** Schulleistung und Fähigkeitsselbstbild im Anfangsunterricht. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt. Empirische Pädagogik, H. 17, S. 486–503.

**Kammermeyer, Gisela; Martschinke, Sabine (2006):** Selbstkonzept und Leistungsentwicklung in der Grundschule. In: Empirische Pädagogik, H. 20, S. 245–259.

**Keller, Heidi; Lohaus, Arnold; Voelker, Susanne; Cappenberg, Martina; Chasiotis, Athanasios (1999):** Temporal contingency as an independent component of parenting behavior. In: Child Development, H. 70, S. 474–485.

**Klann-Delius, Gisela (2014):** Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In: Ahnert, Lieselotte (Hg.): Frühe Bindung – Entwicklung und Entstehung. München: Reinhardt Verlag, 4. Aufl., S. 162–174.

**Klimes-Dougan, Bonnie; Kistner, Janet (1990):** Physically abused preschoolers' responses to peers' distress. In: Developmental Psychology, H. 26, S. 599–602.

**Krettenauer, Tobias (2014):** Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie. In: Ahnert, Lieselotte (Hg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 2–25.

**Lancaster, Jane B.; Lancaster, Chet S. (1987):** The watershed: Change in parental investment and family formation strategies in the course of human evolution. In: Lancaster, Jane B.; Altmann, Jeanne; Rossi, Alice S.; Sherrod, Lonnie R. (Hg.): Parenting across the life span: Biosocial perspectives. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter, S. 187–205.

**MacDonald, Kevin (1992):** Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. In: Child Development, Jg. 63, H. 4, S. 753–773.

**NICHD Early Child Care Research Network (1998):** Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in childcare? In: Developmental Psychology, Jg. 34, H. 5, S. 1119–1128.

**OECD (2019):** Good practice for good jobs in early childhood education and care: Eight policy measures from OECD countries. <https://oe.cd/pub/ecec2019>.

**Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Teptow, Rainer; Ziegler, Holger (Hg.) (2018):** Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Reinhardt.

**Rauh, Hellgard; Ziegenhain, Ute; Müller, Bernd; Wijnroks, Lex (2000):** Stability and change in infant-mother attachment in the second year of life: Relations to parenting quality and varying degrees of day-care experience. In: McKinsey Crittenden, Patricia; Hartl Claussen, Angelika (Hg.): The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context. New York: Cambridge University Press, S. 251–276.

**Roos, Jeanett; Roux, Susanna (Hg.) (2020):** Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Köln: Wolters Kluwer.

**Sodian, Beate (2014):** Entwicklung begrifflichen Wissens: Kernwissenstheorien. In: Ahnert, Lieselotte (Hg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 122–147.

**Sroufe, Alan L. (2005):** Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. In: Attachment & Human Development, Jg. 7, S. 349–367.

**Stamm Margrit; Edelmann, Doris (Hg.) (2013):** Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.

**Teufl, Lukas; Ahnert, Lieselotte (submitted):** Parent-child play and relationships: Are fathers special?

**Teufl, Lukas; Deichmann, Felix; Supper, Barbara; Ahnert, Lieselotte (2020):** How fathers' attachment security and education contribute to early child language skills above and beyond mothers: Parent-child conversation under scrutiny. In: Attachment and Human Development, Jg. 22, S. 71–84.

**Tomasello, Michael (2008):** Origins of human communication. Cambridge, MA: MIT Press.

**Viernickel, Susanne (2013):** Soziale Entwicklung. In: Stamm Margrit; Edelmann, Doris (Hg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 633–652.

**Vygotsky, Lew S. (1978):** Mind in society. Cambridge: Harvard University Press.

**Vygotsky, Lew S. (1987):** Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Volk & Wissen.

**Wimmer, Heinz; Perner, Joseph (1983):** Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. In: Cognition, Jg. 13, H. 1, S. 103–128.

**Witting, Andrea; Ruiz, Nina; Fuiko, Renate; Ahnert, Lieselotte (2019):** Mütterliches Gatekeeping in Familien mit frühgeborenen Kindern. In: Frühförderung Interdisziplinär, Jg. 38, S. 15–25.

**Zimmerman, Frederick J.; Christakis, Dimitri A. (2005):** Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. In: Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, H. 159, S. 619–625.

## Impressum

Medieninhaber, Verleger und Herausgeber:

Bundeskanzleramt,

Ballhausplatz 2, 1010 Wien

Autorinnen und Autoren: XXX

Gesamtumsetzung: XXX

Fotonachweis:

Druck: XXX

Wien, 2020. Stand: 10. Juni 2020

### **Copyright und Haftung:**

Auszugsweiser Abdruck ist nur mit Quellenangabe gestattet, alle sonstigen Rechte sind ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig.

Es wird darauf verwiesen, dass alle Angaben in dieser Publikation trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Bundeskanzleramtes und der Autorin/des Autors ausgeschlossen ist. Rechtausführungen stellen die unverbindliche Meinung der Autorin/des Autors dar und können der Rechtsprechung der unabhängigen Gerichte keinesfalls vorgreifen.

Rückmeldungen: Ihre Überlegungen zu vorliegender Publikation übermitteln Sie bitte an [empfaenger@bka.gv.at](mailto:empfaenger@bka.gv.at).

**Bundeskanzleramt**

Ballhausplatz 2, 1010 Wien

+43 1 531 15-0

[email@bka.gv.at](mailto:email@bka.gv.at)

[bundeskanzleramt.gv.at](http://bundeskanzleramt.gv.at)