

1

Einführung

1.1 Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule

In vielen Kindertageseinrichtungen empfinden die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte seit längerem eine Zunahme von Kindern, die »auffälliges« Verhalten zeigen: Es wird beklagt, dass Kinder sich weniger an Regeln halten, dass sie impulsiver sind und sich schlechter selbst steuern können oder dass die Aufmerksamkeitsspannen immer geringer würden. Die Fachkräfte erleben sich (heraus) gefordert und zunehmend belastet (Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel, 2013).

Im Unterschied zu diesen von den Fachkräften beschriebenen gestiegenen Belastungen und Verhaltensänderungen der Kinder geben breite epidemiologische Studien keine Hinweise auf die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten: Die in Deutschland größte, repräsentativ durchgeführte Untersuchung (12.368 Kinder und Jugendliche), die »KiGGS-Studie« des Robert-Koch-Instituts (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014), kann Zahlen über einen Zehn-Jahres-Vergleich vorlegen. Dabei zeigt sich: »Insgesamt

20,2 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren ließen sich in der KiGGS Welle 1 [2009-2012] mit dem SDQ-Symptomfragebogen einer Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten (grenzwertig auffällig oder auffällig)[...] zuordnen: In der KiGGS-Basiserhebung [2003-2006] waren dies 20,0 % [...]. Damit ließ sich insgesamt keine bedeutsame Veränderung über die Zeit in der Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten nachweisen» (Hölling et al., 2014, S. 809). In den neuesten Ergebnissen der KiGGS-Studie (»Welle 2«) konnte sogar eine leichte Abnahme dieser Zahlen beobachtet werden (Baumgarten et al., 2018).

Deutliche und verfestigte Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter sind allerdings ein Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Störungen und für deren Chronifizierung im weiteren Kindes-, Jugendlichen- und Erwachsenenalter (Belfer, 2008; Dougherty et al., 2015; Hofstra, Van der Ende & Verhulst, 2000).

Über die unmittelbaren Folgen für den Alltag von Kindern und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen oder auch auf Veränderungen der Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte liegen allerdings keine spezifischen Studien vor. Wird allerdings den als herausfordernd erlebten Verhaltensweisen der Kinder nicht professionell begegnet – dazu gehört ggf. auch ein Weiterverweisen an andere Institutionen wie Erziehungsberatung oder Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen –, fühlen sich die Fachkräfte von den Verhaltensweisen der Kinder überfordert. Es droht dann eine Verschlechterung der Bedingungen für die Kinder, eine mögliche verringerte Interaktions- und Beziehungsqualität sowie daraus folgend eine Ausgrenzung der Kinder in der Kindertageseinrichtung – und eine Verlagerung der Problematik in die Schule.

Auf Seiten der Fachkräfte kann ein dauerhaftes Erleben der Überforderung und Hilflosigkeit zudem einen Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Erkrankungen wie Depressionen darstellen (Köhler et al., 2018).

In einer Analyse der Forschungslage konnten Hoffer und Fröhlich-Gildhoff (2019) zudem zeigen, dass Eltern und Fachkräfte deutlich unterschiedliche Einschätzungen des Unterstützungsbedarfs der betroffenen Kinder haben und nur ein sehr geringer Prozentsatz von 3 bis 20 % der Betroffenen professionelle Hilfen außerhalb der Kindertageseinrichtungen erhält.

1.2 Professionelle Begegnung mit herausforderndem Verhalten

Aus dieser Situation heraus geben Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen an, dass sie Unterstützung im täglichen Umgang mit herausforderndem Verhalten benötigen. Deutlich werden in diesem Zusammenhang auch spezifische Fortbildungswünsche – beispielsweise zum Thema »Diagnostik/Erkennen von herausfordernden Verhaltensweisen« – geäußert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; GEW-Kita-Studie, 2007; Wiedebusch & Franek, 2019). Zugleich bieten Kindertageseinrichtungen und Schulen grundsätzlich gute Möglichkeiten, Kinder gezielt in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen und im Sinne eines präventiven Vorgehens zumindest für einen Teil der Kinder (und ihrer Familien) neue Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen und seelischen Störungen vorzubeugen (z.B. Fingerle & Grumm, 2012; Rönnau-Böse, Strohmer & Fröhlich-Gildhoff, 2018) – auch hier ist ein kompetentes, systematisches, mit Eltern und externen Diensten abgestimmtes Handeln der Fachkräfte in Kitas nötig.

Bisher fehlten allerdings Konzepte, die Fachkräfte qualifizieren, den als herausfordernd erlebten Verhaltensweisen systematisch und »erfolgreich« – auch und gerade im pädagogischen Alltag – zu begegnen. Die bisher zur Verfügung stehenden Programme sind entweder präventiv ausgerichtet (z.B. »Faustlos«, Cierpka, 2004; bzw. »EFFEKT«, Lösel, Jaursch, Bellmann & Stemmler, 2007, zur Gewaltprävention oder Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2016, zur universellen Resilienzförderung) oder sie sind als spezifische »Kurse« für verhaltensauffällige Kinder in der Kita konzipiert (z.B. Koglin & Petermann, 2013), die wenig Bezug zum Handeln im Alltag aufweisen.

Erfahrungsgemäß sind Pädagog*innen zumeist gut in der Lage, (einmalige) ›Akutsituationen‹ zu bewältigen: Wenn ein Kind sehr große Angst hat oder zwei Kinder in eine körperliche Auseinandersetzung geraten sind, so schreitet die Fachkraft ein, beruhigt, kann später auch mit dem Kind besprechen, wie die Situation zustande gekommen ist und wie man diese zukünftig vermeiden oder anders lösen könnte.

Die Belastung, die nicht selten zu Hilflosigkeit führt, tritt dann auf, wenn ein Kind mehrfach oder oft Verhaltensweisen zeigt, die als beeinträchtigend für andere erlebt werden und für die keine adäquaten Antworten gefunden werden bzw. bisherige Strategien versagen. Dann ist es nötig, Verantwortung zu teilen und nach systematischen Antwortmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen (Kind, Team, Familie) zu suchen.

Vor diesem Hintergrund wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfkJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg ein Konzept zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte zum Umgang mit herausfordernden Verhalten von Kindern im Kita-Alltag entwickelt und in zwei sorgfältig evaluierten Praxisforschungsprojekten umgesetzt (Fröhlich-Gildhoff, Strohmer, Rönnau-Böse, Braner & Grasy-Tinius, 2019a,b; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Grasy-Tinius, 2019). Im Kern steht dabei die Etablierung eines systematischen Vorgehens, das sich am Kreislauf professionellen Handelns (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017) orientiert: Auf (1) eine *systematische Beobachtung* folgt (2) das *Verstehen und Analysieren* des als herausfordernd erlebten Verhaltens. Dabei werden Hypothesen gebildet, die wiederum die Grundlage für eine (3) dezidierte *Handlungsplanung* sind, die dann (4) in *systematisches Handeln* auf den Ebenen Kind, Einrichtung/Team/Gruppe, Eltern, weiteres Umfeld und Dienste umgesetzt werden. Die Handlungen werden (5) *evaluiert und reflektiert* und ggf. erfolgen weitere Beobachtungen, Analysen und Planungen.

1.3 Bisherige Forschungsprojekte und Fortbildungen/ Multiplikator*innenschulungen

Die beiden Forschungsprojekte hatten die Qualifizierung kompletter Teams der Fachkräfte in Kitas – durch geschulte Referent*innen bzw. Prozessbegleiter*innen – über einen Zeitraum von jeweils ca. 18 Monaten zum Gegenstand. Das Grundprinzip der Teamfortbildungen bestand darin, die Fachkräfte zu qualifizieren; es wurden dann Ziele für Veränderungen direkt auf Ebene der Fachkräfte und indirekt auf den Ebenen der jeweiligen Institution, der Kinder und der Eltern beschrieben:

Die geschulten Prozessbegleiter*innen initiierten und unterstützten Organisationsentwicklungsprozesse in den Kitas: Durch Qualifizierungen der Fachkräfte und zusätzliche vertiefende Prozessbegleitungssitzungen sollten die Fachkräfte ihre Kompetenzen in der Begegnung mit herausforderndem Verhalten weiter entwickeln und es sollten zugleich in der Gesamtinstitution konzeptionelle Veränderungen zu einer ressourcenorientierten Begegnung mit diesen Verhaltensweisen eingeleitet werden. Es wurden direkte Auswirkungen auf die Fachkräfte und indirekte Effekte auf Ebene der Kinder und Eltern erwartet.

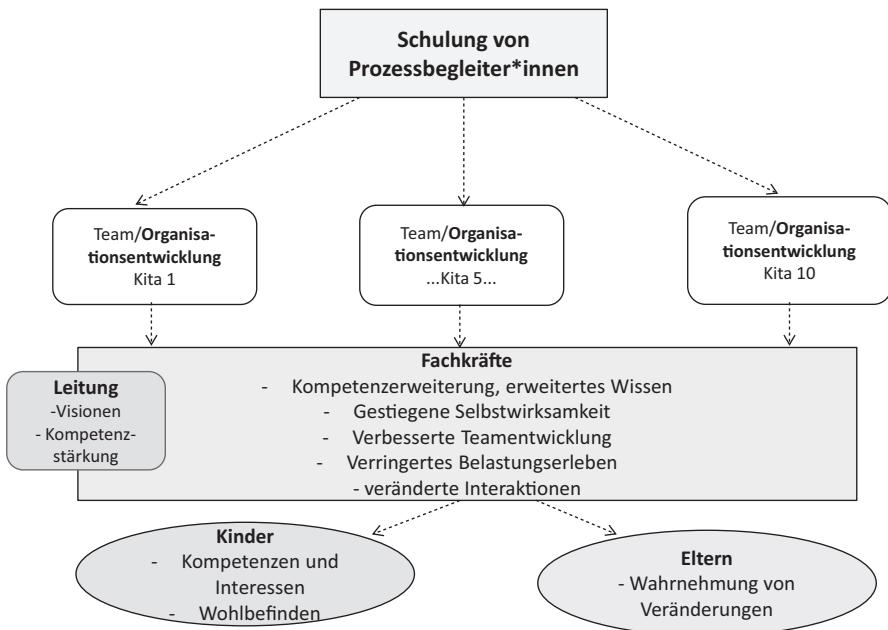


Abb. 1: Struktur der Forschungsprojekte zum »Herausfordernden Verhalten in Kitas«

Im Ausgangsprojekt »Umgang mit herausforderndem Verhalten – Evaluation des Implementationsprozesses einer Qualifizierungsmaßnahme in Kindertageseinrichtungen« (Laufzeit: 2014–2016; Förderung durch Robert-Bosch-Stiftung; Grasy-Tinius, 2019) wurden 19 Kindertageseinrichtungen, davon 11 Interventions-Kitas mit insgesamt 111 pädagogischen Fachkräften und 8 Kontroll-Kitas (84 Fachkräfte), über einen Zeitraum von zwei Jahren wissenschaftlich begleitet. Die achtzehnmonatige Weiterbildung in den Interventions-Kitas basierte auf einem Curriculum mit sechs Bausteinen (z. B. Beobachtung, Ursachen von herausforderndem Verhalten, Zusammenarbeit mit Eltern, Vernetzung und Kooperation). Die Fachkräfte-Teams konnten, je nach Rahmenbedingungen und Bedarf sowie ihrem Kompetenzstand, individuelle Schwerpunkte wählen und sich mit spezifischen Inhalten vertieft auseinandersetzen; dieses Vorgehen wurde sorgfältig dokumentiert.

Im zweiten Projekt (»Herausforderungen: Für Dich? Für mich? Für alle?« Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionell bewältigen« (Laufzeit 2016–2018; Förderung durch »Offensive Bildung« der BASF SE; Fröhlich-Gildhoff et al., 2019a,b) wurden zehn Kindertageseinrichtungen mit insgesamt 143 pädagogischen Fachkräften in ihrem jeweiligen

Team-/Organisationsentwicklungsprozess zum professionelle(re)n Umgang mit herausforderndem Verhalten begleitet. Die Fachkräfte der beteiligten Kindertageseinrichtungen wurden gemäß dem Curriculum (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017) regelmäßig über einen Zeitraum von etwa 18 Monaten von den geschulten Prozessbegleiter*innen fortgebildet (Teamtage) und fachlich begleitet (kontinuierliche Prozessbegleitung/Coaching). Jede/r Prozessbegleiter*in war für je eine Kita zuständig. Die Fortbildungen durch die Prozessbegleiter*innen umfassten ein insgesamt sechstägiges Modulpaket, an denen das gesamte Team einer Einrichtung teilnahm. Dieses Modulpaket war curricular aufgebaut, bestand aus obligatorischen (Einführung; Beobachtungs- und Analysekopetenz; konkretes Handeln und Zusammenarbeit mit Eltern; Sicherung der Nachhaltigkeit) und Wahlpflichtmodulen (z.B. Gesundheit der Fachkräfteteams; Vernetzung und Kooperation mit Externen). Es wurden für die teilnehmenden Einrichtungen nach deren spezifischen Anforderungen und Bedingungen und dem jeweiligen Kompetenzstand vor Ort individuelle Schwerpunkte gesetzt (ausführlich: Fröhlich-Gildhoff et al., 2019b).

Die *Evaluation* bestand aus einem Kombinationsdesign mit quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden als Prozess- und Ergebnisevaluation. Die Prozessevaluation erfasste die einzelnen Schritte, Erfahrungen und Rückmeldungen bei der Umsetzung. Die Ergebnisevaluation bezog sich auf drei Erhebungszeitpunkte (t_0 = vor der Fortbildung, t_1 = direkt im Anschluss an die Fortbildungen, t_2 = ein halbes Jahr nach der letzten Fortbildung). Die Prozessevaluation lief kontinuierlich während der Fortbildungen.

Die *Ergebnisse* in beiden Projekten zeigten im Vergleich der Untersuchungszeitpunkte (vorher/nachher) einen Kompetenzzuwachs der Fachkräfte, eine deutlich gestiegene Sicherheit in Verstehen von und in der Begegnung mit herausforderndem Verhalten. Damit verbunden war ein verringelter Perfektionsanspruch bzw. eine höhere Leistungs- und Arbeitszufriedenheit. Die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und den Fachkräften verbesserte sich weiter und das Wohlbefinden der Kinder – gemessen über einen standardisierten Test – stieg an (Fröhlich-Gildhoff et al., 2019a, b; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Grasy-Tinius, 2019).

Besonders wichtig war eine Anpassung der Fortbildungsinhalte an den jeweiligen Stand und die Bedarfe der Teilnehmer*innen aus der Zielgruppe.

Die positiven Evaluationsergebnisse und die vielen sehr guten Rückmeldungen aus den an den Projekten beteiligten Kindertageseinrichtungen führten dazu, dass das Konzept vielfach bundesweit auf Tagungen und Tagesveranstaltungen sowie in zehn Multiplikator*innenschulungen (Stand März 2020) weiterverbreitet wurde (laufende Informationen: <http://www.zfkj.de>).

1.4 Konzept des Handbuchs

Bei der Durchführung zeigte sich ein Bedarf nach einer praxisorientierten Handreichung, die im pädagogischen Alltag und im Besonderen bei »Fall«-Besprechungen eine praktikable Orientierung bieten kann. Eine erste Vorform wurde im Jahr 2018 erstellt – das vorliegende Handbuch erweitert und vertieft diese mittlerweile vielfach erprobte Handreichung.

Der »rote Faden« in diesem Handbuch ist zum einen der Kreislauf professionellen Handelns. Er ist in Kapitel zwei (► Kap. 2), den theoretischen Grundlagen, ausgeführt. In diesem zweiten Kapitel werden neben einer Klärung der Begrifflichkeit des »herausfordernden Verhaltens« weitergehende theoretische Informationen zur Entstehung von Verhaltensweisen gegeben. Die hier vorgestellten Modelle bilden einen wichtigen Kern des vorgeschlagenen Vorgehens.

Das dritte Kapitel (► Kap. 3) vertieft das Vorgehen anhand des Kreislaufs mittels praxisorientierter Anregungen und Hinweisen: Zunächst werden wichtige Voraussetzungen für eine professionelle und ressourcenorientierte Begegnung mit herausfordernden Verhaltensweisen beschrieben und die Reflexion eigener Werte und Normen angeregt. Der Gesamtprozess ist geprägt durch (mindestens) drei Fallbesprechungen, deren grundlegende Inhalte vorgestellt werden. Es wird darauf eingegangen, worauf bei akuten Krisensituationen (Akutsituationen) geachtet werden sollte. Anhand einer Fallgeschichte wird beispielhaft vorgestellt, wie die Umsetzung des Kreislaufmodells in der Praxis aussehen kann.

Der grundsätzliche Ablaufplan wird im vierten Kapitel (► Kap. 4) schematisch anhand eines Flussdiagramms vorgestellt. Dabei werden Hinweise auf die begleitenden Materialien, Leitfragen und Checklisten gegeben, die anschließend in den folgenden Kapiteln vertieft dargestellt sind.

Die einzelnen Schritte werden in Kapitel fünf (► Kap. 5) ausführlich – hinterlegt mit je konkreten Arbeitsmaterialien – erläutert.

2

Theoretische Grundlagen

2.1 Begriffsklärung: Was verstehen wir unter herausforderndem Verhalten?

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Handreichung steht, wie auch in den begleiteten Weiterbildungen und Schulungen, stets die Frage, warum anstelle der Verwendung des Terminus der *Verhaltensauffälligkeit* mit dem zunächst sperriger scheinenden Begriff des *Herausfordernden Verhaltens* gearbeitet werden soll.

Verhaltensweisen von Kindern (und Erwachsenen) werden immer in Relation zu einer sozialen Norm gesetzt: Wenn beispielsweise ein Kind im letzten Kindergartenjahr in der Lage ist, beim Morgenkreis entsprechend den Regeln der Gruppe teilzunehmen, so liegt dies im Rahmen der erwarteten Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes, es liegt nicht ›außerhalb‹ der Norm – sondern in diesem Fall innerhalb der Norm-Vorstellungen der Fachkräfte in der Einrichtung. Wenn ihm dies nicht gelingt, verstößt es gegen diese Norm, es fällt ›auffällig‹ aus der Norm heraus. Diese Normen werden immer für soziale Gruppen definiert, von der Gruppe selbst oder denjenigen, die die Gruppe

leiten. Es gibt eine Vielfalt dieser Normen, manchmal sind sie statistisch ›untermauert‹: So sind beispielsweise 95 % der zehnjährigen Kinder in Deutschland zwischen 127 und 152 cm groß – ein Kind mit einer Größe von 120 oder 160 cm wäre ›unnormal‹ klein bzw. groß, es würde ›auffallen‹¹.

Ein Kind, das häufig oder dauerhaft gegen Regeln oder Normen verstößt, wird dann als ›auffällig‹ beschrieben (zur Diskussion um die Normen vgl. ausführlich Fröhlich-Gildhoff, 2018). Dabei ist der Begriff der ›Auffälligkeit‹ oder ›Störung‹ immer eine Zuschreibung, eine Etikettierung. An einem plastischen Beispiel verdeutlicht Kriz diese Problematik von begrifflichen Zuschreibungen wie ›Verhaltensstörung‹ oder ›Verhaltensauffälligkeiten‹:

»So wirkt ein Begriff, wie ›Verhaltensstörung‹ – [...] ›Der kleine Hans hat eine Verhaltensstörung‹ – als Verdinglichung – eben ›ding›-haft und damit statisch und festschreibend. Schon die Formulierung: ›Hans verhält sich gestört‹, lässt Fragen auftreten wie: ›Wann?‹ Und: ›In welchem Zusammenhang?‹. Und deren nähere Erörterung führt zu einem komplexen Gefüge aus unterschiedlichen Situationen, in denen manches von Hans' Störungen verständlich wird (als ›natürliche Reaktion‹ auf das aktuelle Verhalten seiner Schwester) oder in anderem Licht erscheint (als ›Signal für mehr Zuwendung‹ oder als ›Ablenken vom sich anbahnenden Streit von seinen Eltern‹)« (Kriz, 2004, S. 61 f.).

Das Konzept der ›Verhaltensauffälligkeit‹ verstellt den Blick auf die komplexe Vielfalt des Verhaltens und seiner Ursachen und schreibt diese einseitig dem Kind Hans zu.

Daher wird von den Autor*innen dieser Handreichung der Begriff des *Herausfordernden Verhaltens* benutzt. Die Autor*innen gehen davon aus, dass in der pädagogischen Arbeit die Berücksichtigung des Kontextes, in dem das Verhalten deutlich wird, im Fokus liegt und von einer individuumzentrierten Betrachtungsweise der Auffälligkeit abgesehen werden sollte.

Letztlich geht es um Verhaltensweisen eines Kindes, das für andere – zumeist für (manche) Erwachsene – eine Herausforderung darstellt.

Warum dieses Verhalten zur Herausforderung wird, liegt im Zusammenspiel der Beteiligten Kind(er) und Erwachsenen und den situativen (institutionellen) Rahmenbedingungen. Der Begriff ›Herausforderndes Verhalten‹ verweist insofern auf eine systemische Sichtweise: Es ist nicht das Kind, das eine ›Auffälligkeit‹ zeigt, sondern in der Interaktion wird das Verhalten zur Herausforderung. Darüber hinaus verweist der Terminus darauf, dass Verhaltensweisen immer in spezifischen Situationen und Kontexten auftreten und

1 Nach dem gleichen Prinzip der Orientierung an der ›Normalverteilung‹ sind standariserte psychologische Tests, zum Beispiel zur Messung der Intelligenz oder des Angstniveaus, konstruiert (Fröhlich-Gildhoff, 2018).

innerhalb dieser sinnhaft sind (Büschi & Calabrese, 2019; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Grasy-Tinius, 2020).

Eine weitere Komponente dieser Begrifflichkeit besteht darin, dass sie bereits auf die subjektive emotionale Beteiligung verweist – nicht der Kinder, sondern der Fachkraft, die sich herausfordert fühlt. Herausgefordert ist ein Mensch in Situationen, wenn überdurchschnittlich viel Energie aufgewendet werden muss. Das kann, wenn Herausforderungen ohne sinnvoll erlebte Lösungsansätze zu lange bestehen, zu einem Überforderungserleben führen.

Die Subjektivität, die zum Ausdruck kommt, kann jedoch auch darauf verweisen, dass ein anderer Mensch eine bestimmte Situation nicht als herausfordernd wahrnehmen kann und durch diese konträre Bewertung die Situation möglicherweise deutlich entzerren kann.

Durch die Verwendung des Begriffs des *herausfordernden Verhaltens* sollen also eine einseitige Zuweisung von Verantwortlichkeit sowie die stigmatisierende Zuschreibung negativer Eigenschaften vermieden werden und stattdessen auf vorhandenen Handlungsspielraum der Beteiligten hingewiesen werden.

Wie dieser Handlungsspielraum in der Praxis individuell und lösungsorientiert ausgestaltet werden kann, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

2.2 Kern des Vorgehens: Der Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns

Wenn Fachkräfte sich durch Verhaltensweisen herausfordert sehen, wird schnell nach einem ›Rezept‹ gesucht, diesen ›einfach‹ und ›wirkungsvoll‹ zu begegnen.

Das Verhalten der Kinder hat jedoch vielfältige Ursachen, die u. a. in seiner Geschichte, der Familiensituation, aber auch in der Situation in der Kita oder Klasse liegen können. Daher ist es wichtig, nicht aufgrund einer einzelnen Beobachtung oder einem subjektiven Gefühl vorschnell zu handeln, sondern – abgesehen von unmittelbaren Krisensituationen – systematisch und geplant hypothesengeleitet zu handeln. Außerdem sollten Kinder nicht etikettiert werden (›Hans ist verhaltensauffällig‹).

Ein professionelles Handeln folgt, anders als intuitives Alltagshandeln, einem Kreislaufmodell.