

Klaus Fröhlich-Gildhoff

Die Bedeutung des Personenzentrierten Ansatzes für eine moderne Frühpädagogik¹

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird die These untersucht, dass zentrale Paradigmata einer sich zunehmend wissenschaftlich entwickelnden Frühpädagogik wesentliche Parallelen aufweisen zu den Grundannahmen und -erkenntnissen des Personenzentrierten Ansatzes. Nach einer kurzen Darstellung des aktuellen Diskurses in der Frühpädagogik und den Essentials Personenzentrierter Konzepte werden die Parallelen anhand von vier bedeutenden Aspekten untersucht: (1) der Grundannahme des aktiven, nach eigener Weiterentwicklung strebenden Menschen, (2) der Bedeutung der Beziehung, (3) der Bedeutung des Umfeldes, vor allem der Eltern, und (4) anhand der inhaltlichen-methodischen Dimensionen Entwicklungsförderung und Lernen. Es wird deutlich, dass zumindest implizit die Paradigmata des Personenzentrierten Ansatzes sich in den Konzeptionierungen der Frühpädagogik wiederfinden – personenzentrierte Pädagogik sollte sich vor diesem Hintergrund offensiver positionieren.

Schlüsselwörter: Frühpädagogik; Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindesalter; Personenzentrierter Ansatz; Klientenzentrierte Psychotherapie; personenzentrierte Pädagogik

Abstract: The Influence of the Person-Centered Approach on a Modern Early Childhood Education. This article explores similarities between the central theoretical paradigm of modern, scientifically based Early Childhood Education and Care (ECEC) and the basic principles of the Person Centred Approach (PCA). After a short description of the current discourse in ECEC and PCA similarities are analyzed on the basis of four central principles: (1) the fundamental idea of the active, competent child fostering his/her own self-development, (2) the importance of the (professional) relationship, (3) the importance of the social environment, especially the parents, and (4) the concept of learning. The paper holds that the principles of the PCA can be found in the paradigm of ECEC theory and concepts – and that the PCA should be exposed clearer in scholarly educational debates.

Keywords: Early Childhood Education and Care, Person Centered Approach, Client Centered Psychotherapy

1. Einleitung

Das Thema „Bildung, Erziehung und Betreuung in der (frühen) Kindheit“ bzw. „Frühpädagogik“² hat seit etwa sieben Jahren in Deutschland, Österreich und der Schweiz Hochkonjunktur. Es ist nicht nur eine kaum zu überblickende Zahl neuer Publikationen zu dieser Thematik erschienen, sondern es sind in Deutschland ca. 60 neue entsprechende Studiengänge entstanden und die Forschungstätigkeit hat zugenommen.

Ebenso ist ein breiter politischer Fachdiskurs entstanden und es wurden entsprechende Grundlagenpapiere bzw. Studien verfasst (Deutschland: BMFSFJ, 2003, 2004, 2005; Österreich: Specht [Hrsg.], 2009; Schweiz: Stamm, 2009). Damit verbunden werden Diskussionen um die Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung geführt, die jedoch nicht Gegenstand dieses Beitrags sind.

Es zeichnen sich breite inhaltliche Grundübereinstimmungen über das Menschenbild, den „Kern“ des pädagogischen Konzepts sowie die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind ab; diese Grundübereinstimmung weist viele Ähnlichkeiten mit zentralen Prämissen des Personenzentrierten Ansatzes auf, die in diesem Beitrag näher untersucht werden sollen.

Die inhaltliche Diskussion im Feld der Frühpädagogik kreist zum einen um die Frage, was Kernbestandteile des Fachgebiets und der entsprechenden Tätigkeit sind – so bekommt neben der

1 Ein besonderer Dank gilt Dipl. Psych. Eva-Maria Engel und Dipl. Sozpäd. Maïke Rönnau-Böse für ihre hilfreichen und korrigierenden Anmerkungen und Kommentare.

2 Trotz – oder wegen – der wachsenden Bedeutung der professionellen pädagogischen Arbeit mit Kindern in einem Alter von 0–12 Jahren (mit einem Schwerpunkt bei der Altersgruppe 3–6 Jahre) und deren Bezugspersonen wird um die Fachbezeichnung trefflich gestritten. In diesem Beitrag wird die Bezeichnung „Frühpädagogik“ gewählt. Fachlich ist damit der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gemeint.

pädagogischen Arbeit mit dem Kind die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern einen immer höheren Stellenwert. Zum anderen wird um das Verhältnis der Bedeutung einzelner Bildungsbereiche bzw. „Domänen“ (wie der Sprache oder mathematischer Fähigkeiten – in Österreich hat die Sprachdiagnostik und -förderung einen sehr hohen Stellenwert; vgl. Specht, 2009; Breit & Schneider, 2009a,b) zur allgemeinen Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes „gerungen“. Einen Konsens gibt es in den drei betrachteten Ländern, dass Frühpädagogik *nicht* eine „Vorverlagerung schulischen Wissenserwerbs“ (Stamm, 2009, S. 17) bedeutet, sondern „die Gestaltung anspruchsvoller, anregungsreicher, entwicklungs- und beziehungsförderlicher Umgebungen, in denen Kinder alle Sinnesorgane brauchen und ihre intellektuellen Lerndispositionen entwickeln können“ (ebd.).

Zu beobachten ist, dass sich zentrale Elemente des personenzentrierten Paradigmas in der aktuellen Diskussion um eine moderne Frühpädagogik wiederfinden, ja zu „Richtgrößen“ geworden sind. Ohne dass dies explizit so benannt wird, ist Personenzentrierung, wenn auch implizit und unspektakulär, ein inhaltlicher Fixationspunkt in der (Früh-)Pädagogik geworden.

Im vorliegenden Beitrag wird diese These anhand der Analyse folgender Aspekte untersucht:

- die Grundannahme des aktiven, nach eigener Weiterentwicklung strebenden Kindes
- die Bedeutung der Beziehung (und der Bindung)
- die Bedeutung der Bezugspersonen
- inhaltlich-methodische Aspekte entwicklungsförderlicher pädagogischer Arbeit

Einschränkend muss betont werden, dass sich die vorliegende Analyse auf den deutschsprachigen Raum begrenzt. Der Schwerpunkt der Analyse liegt dabei auf allgemeinen Entwicklungstheorien und pädagogischen Konzeptionen – auf die Betrachtung der pädagogischen oder therapeutischen Begegnung mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten kann nicht eingegangen werden. Als wesentliche Bezugspunkte bei der Betrachtung des Personenzentrierten Ansatzes wurden aus der Vielfalt der personenzentrierten Literatur zum einen die grundlegende Arbeit von Rogers (1959/1987) „Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen“ gewählt; zum anderen zwei aktuelle Veröffentlichungen (Schmid, 2008; Lux, 2007), die Rogers' Grundlagen aufgreifen. Diese Bezugspunkte wurden gewählt, weil es in diesem Beitrag nicht darum geht, Vergleiche zwischen konkreten pädagogischen Konzeptionen oder Vorgehensweisen zu ziehen, sondern darum, die allgemeineren (anthropologischen) Grundlagen in ein Verhältnis zu setzen. – Einen ähnlichen Versuch hat Behr (1989) vor 20 Jahren unternommen, als er für den Bereich der Schulpädagogik das (entstehende) Konzept einer personenzentrierten Pädagogik mit pädagogischen Reformansätzen verglich.

2. Die Bezugspunkte der Analyse: Frühpädagogik und Personenzentrierter Ansatz

2.1 Frühpädagogik

Lange Jahre führten Früh- oder Elementarpädagogik in Forschung und politischer Diskussion ein Rand- bzw. Schattendasein, obwohl sich im Alltag der Einrichtungen eine vielfältige Praxis zeigte und innovative Modellprojekte entstanden waren. Der vielzitierte „Pisa-Schock“, schlechte Ergebnisse in OECD- Vergleichsstudien (OECD, 2004), aber auch der gesellschaftliche Wandel und damit verbundene Themen wie: Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Vielfalt von Werten, Lebensstilen und Lebenslagen, Multikulturalität sowie ein gewachsenes Wissen um die Bedeutung der ersten Lebensjahre führten dazu, dass die Frühpädagogik aus dem „Dornröschenschlaf“ aufwachte. Dies ist begleitet von einer Reihe von Folgen:

- In Deutschland wurde nicht nur die Garantie auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung ab dem 3. Lebensjahr gesetzlich festgelegt, sondern darüber hinaus wurden auch mit dem Tageseinrichtungsausbaugesetz (TAG) weitere Garantien für die Betreuung von unter dreijährigen Kindern gegeben. Auch in Österreich und der Schweiz wird der Ausbau von Betreuungsplätzen besonders für Kinder unter drei Jahren forciert; es stellen sich dabei neue Fragen der Struktur- und Prozessqualität (Specht, 2009; Flitner, 2009; Stamm, 2009).
- Es existieren in mittlerweile jedem deutschen Bundesland Orientierungs- oder Bildungspläne (mit unterschiedlichem Verbindlichkeitsgrad) für den Bereich der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung. In Österreich wird die Diskussion über landesweit einheitliche Bildungspläne für den Vorschulbereich geführt. In der Schweiz existiert ein solcher Rahmenplan für Kindergärten; Kontroversen bestehen, ob ein entsprechender Plan auch für den Bereich der Kinderkrippen etabliert werden soll (z. B. Jaun, 2009).
- Die Ausbildung der Fachkräfte auf akademischem Niveau hat sich in Deutschland neben der klassischen ErzieherInnenausbildung³ an Fachschulen etabliert; mittlerweile existieren fast 60 Studiengänge in höchst heterogenen Angebotsformen, die alle das Ziel haben, FrühpädagogInnen im Rahmen eines Bachelor-Studiums zu qualifizieren. Gleichfalls werden in der Schweiz und Österreich neue Ausbildungsstrukturen auf Hochschulniveau für die frühpädagogischen Fachkräfte favorisiert und gefordert (Specht, 2009; Stamm, 2009).
- In Deutschland haben insbesondere die Bertelsmann-Stiftung und die Robert Bosch Stiftung (Projekt „Profis in Kitas“, www.profis-in-kitas.de) systematisch – neben sporadischen Initiativen einzelner Wirtschaftsverbände – die Bedeutung dieses Bildungs- und Entwicklungsbereichs erkannt und entsprechende Forschungs- und Entwicklungsprojekte realisiert.

³ In dieser Arbeit wird das „Binnen-I“ verwendet, um eine gender-sensible Schreibweise zu gewährleisten.

- In der Schweiz (Stamm, 2009) und in Österreich (Specht, 2009) sind jüngst relevante Überblicksstudien zur Situation der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung erschienen, die neben strukturellen Forderungen bzw. Handlungsempfehlungen auch inhaltliche Richtungsweisungen beinhalten.
- Insgesamt wurde hierdurch der Fachdiskurs belebt – wenngleich festzustellen ist, dass es keine konsistente Theoriebildung gibt und auch die Forschung in diesem Bereich für viele Jahre vernachlässigt worden ist.

Insgesamt bildet sich jedoch über Grundfragen in Wissenschaft und Praxis ein Konsens in einer Reihe von zentralen Punkten (Überblicke z. B. Fried & Roux, 2006; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008; Simoni & Wustmann, 2009), die im dritten Abschnitt näher beleuchtet werden.

2.2 Personenzentrierter Ansatz (person centered approach, PCA)

In der personenzentrierten Theoriebildung bestand einer der wesentlichen Fortschritte in den letzten 20 Jahren in einer differenzierteren und störungsspezifischen Adaption des Ansatzes (Beginn: Eckert, Höger & Linster, 1993). Ebenso konnte in den letzten 20 Jahren eine eigenständige Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie in Deutschland sich mit einer Reihe von Publikationen etablieren und die schon länger bestehende Praxis reflektieren (z. B. Boeck-Singelmann, Ehlers, Hensel, Kemper & Monden-Engelhardt, 1997; 2002; Boeck-Singelmann, Hensel, Jürgens-Jahnert & Monden-Engelhardt, 2003; Goetze, 2002; Behr, Hölldampf & Hüsson, 2009; Weinberger, 2001; Weinberger & Papastefanou, 2008). Auch im Rahmen der Personenzentrierten Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie wurden störungsspezifische Adaptationen, beispielsweise zur Arbeit mit sexuell traumatisierten Kindern und Jugendlichen (Riedel, 2002; Hüsson, 2009) oder gewalttätigen Jugendlichen (Fröhlich-Gildhoff, 2006) entwickelt.

Im Unterschied zu dieser inhaltlichen Entwicklung ist die Personenzentrierte Psychotherapie auf politischer Ebene vor allen Dingen im Rahmen der Strukturierungen der Psychotherapie in Deutschland durch das Psychotherapeutengesetz in eine defensive Position geraten. Mit viel Anstrengung gelang es, dass auch die Gesprächspsychotherapie ein berufsrechtlich anerkanntes Verfahren ist, dagegen steht die sozialrechtliche Anerkennung nach wie vor aus; die Personenzentrierte Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie wird dabei völlig auszugrenzen versucht. Es besteht im Bereich der Psychotherapie die Gefahr, dass der Personenzentrierte Ansatz in seiner Bedeutung bzw. in der öffentlichen Wahrnehmung ins Abseits gestellt wird.

Daneben haben sich jedoch Prinzipien der personenzentrierten Beratung in unterschiedlichen Weiterbildungsstrukturen und im Beratungsbereich klar etabliert (das Buch von S. Weinberger zur „Klientenzentrierten Gesprächsführung“ ist 2008 in 12. Auflage

erschienen!); auch im Bereich der Organisationsberatung und des Coachings (z. B. Terjung & Kempf, 2001) wurden neue Praxisfelder erschlossen.

Die Situation im Psychotherapie-Bereich ist in Österreich und der Schweiz wesentlich günstiger, weil das Verfahren dort in das System der kassenfinanzierten Krankenbehandlung eingebunden werden konnte.

Zugleich scheint es so, dass die personenzentrierten Paradigmen – auch in der Ausbildung von PsychologInnen, SozialarbeiterInnen, HeilpädagogInnen etc. im Bereich der Gesprächsführung – „Allgemeingut“ geworden sind, ohne dass immer wieder explizit auf den Ansatz und insbesondere seine Weiterentwicklungen (s. o.) Bezug genommen wird. Die Bedeutung der Beziehung ist gerade in der jüngeren Psychotherapieforschung unumstritten (Orlinsky, Grawe & Parks, 1994, Norcross 2002, Lambert & Barley 2002, Wampold 2001). Die Bedeutung der „Basisvariablen“ Empathie, bedingungslose Wertschätzung und Kongruenz für zwischenmenschliche Kommunikation, aber auch für die entwicklungsförderliche Begleitung von Kindern wird vielfältig in unterschiedlichsten Bereichen gelehrt und gelernt – ohne dass der Rückbezug zum Personenzentrierten Ansatz explizit erfolgt.

Behr (1989) hat in seiner Analyse sehr präzise herausgearbeitet, wie sich zwischen Personenzentriertem Ansatz und reformpädagogischen Konzepten viele Parallelen herstellen lassen und welche („operationalisierte“) Konsequenzen sich für pädagogisches Handeln daraus ableiten. Auch für ihn stellt die „zwischenmenschliche Beziehung das entscheidende Agens“ „für personale Entwicklungs-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse“ (ebd., S. 153) dar. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass „Personenzentrierung in der Erziehung ... mehr (beinhaltet) als das Trivialverständnis des Ansatzes in Form der drei Variablen“ (ebd., S. 177).

Auch in der Frühpädagogik werden implizit viele Grundannahmen und Prinzipien des Personenzentrierten Ansatzes übernommen und weiterentwickelt; dies wird im Folgenden präzisiert.

3. Parallelen zwischen Personenzentriertem Ansatz und Frühpädagogik

Anhand von vier zentralen Themen sollen Parallelen zwischen PCA und Frühpädagogik untersucht werden.

3.1 Grundannahme: der aktive, nach eigener Weiterentwicklung strebende Mensch

Das „grundlegende“ Axiom des Personenzentrierten Ansatzes ist die *Aktualisierungstendenz*, die für Rogers an erster Stelle der Definition des theoretischen Konzeptes steht: „Der Begriff bezeichnet die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten: und zwar so, dass sie der Erhaltung oder Förderung

des Organismus dienen. [...] Der Begriff beinhaltet die Tendenz des Organismus zur Differenzierung seiner selbst und seiner Funktionen, er beinhaltet Erweiterung im Sinne von Wachstum, [...] dies meint die Entwicklung hin zu Autonomie und weg von Heteronomie oder der Kontrolle durch äußere Zwänge“ (Rogers, 1959/1987, S. 21). Nach Weinberger (2001) ist die Aktualisierungstendenz ein „Entwicklungsprinzip: eine richtungsgebende Kraft im Menschen, sein in ihm liegendes Potenzial zu entwickeln. Es geht um Wachstum, um die „Suche nach Freude oder Spannung, Tendenz zur Kreativität, Tendenz mühsam gehen zu lernen, wo doch Krabbeln müheloser zur selben Bedürfnisbefriedigung führen würde (Rogers, 1959/1991, S. 22)“ (ebd. S. 25). Auch in aktuellen Betrachtungen wird dem Konstrukt der Aktualisierungstendenz höchste Bedeutung beigemessen (z. B. Lux, 2007, S. 14ff; Kriz, 2006). Schmid (2008) verweist darauf, dass im Sinne Rogers die Aktualisierungstendenz allerdings immer auch eine Beziehungsdimension hat: „die Tendenz zur Aktualisierung ist [...] ein Potenzial, über das jeder Mensch ‚in sich‘ verfügt, das aber der Beziehung bedarf, um wirksam zu werden“ (ebd. S. 126). Eine wichtige Funktion hat die Aktualisierungstendenz, indem sie Erfahrungen danach bewertet, ob sie für den Organismus – also die psychische und physische Einheit des Menschen – erhaltend oder förderlich sind. Auf diese Weise werden „positive und negative Erfahrungen in das Bewusstsein aufgenommen“ (Weinberger, 2001, S. 25). Über diese Bewertungsprozesse kommt es zur Selbstkonzeptbildung und dann auch zur Selbstaktualisierung als Teil der grundlegenden Aktualisierungstendenz.

Hier finden sich im Übrigen deutliche Analogien zu den Ergebnissen der empirischen Säuglingsforschung, insbesondere von Stern (1992) und Dornes (2003, 2001). Diese gehen anhand sehr dezidierter Beobachtungen von Säuglingen und Kleinkindern – und deren Interaktionen – vom Bild des aktiven, kompetenten Säuglings aus, der schon von Geburt an mit seiner Umwelt in Kontakt tritt und danach strebt, sich diese anzueignen. Aufgrund realer Interaktionserfahrungen bilden sich innerpsychische Schemata, die dann zu einem Selbst(empfinden) führen. Entsprechungen finden sich ebenfalls in den Erkenntnissen der Neurobiologie (vgl. z. B. Hüther & Krens, 2005; Hüther, 2004; Grawe, 2004).

In der schon erwähnten Analyse überträgt Behr (1989) die grundlegenden Annahmen des Personenzentrierten Ansatzes auf Bildungsprozesse: „Kinder lernen und entwickeln sich aus sich selbst heraus am besten – sie benötigen dazu nicht Lenkung, sondern viel eher förderliche Bedingungen, insbesondere nicht dirigierende Beziehungsangebote von Erwachsenen“ (ebd., S. 152).

Es gibt nicht *die* einheitliche *frühpädagogische Theoriebildung*, sondern eine Vielfalt von Traditionen, die stark mit Pionierinnen und Pionieren von Pestalozzi über Fröbel und Montessori bis zu moderneren Konzepten wie dem Situationsansatz (ein Überblick zur Geschichte findet sich z. B. bei Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008) verbunden ist. Allerdings besteht unabhängig von den unterschiedlichen Autoren ein weitestgehend übereinstimmendes

Grundverständnis des Bildes eines selbst-aktiven, (ko-)konstruierenden Kindes. Exemplarisch seien hierzu einige bedeutende Positionen angeführt:

- Schäfer (2006) betont als Ausgangspunkt der Frühpädagogik – unter Bezugnahme auf Fröbel – die „Selbsttätigkeit des Kindes“.
- In der viel beachteten und rezipierten Reggio-Pädagogik wird das Kind „als Konstrukteur seiner Entwicklung und seines Wissens betrachtet. Es weiß daher am besten, was es braucht; und es verfolgt mit Energie und Wissbegierde die Entwicklung seiner Kompetenzen“ (Knauf, 2000). Dem Kind wird zugeschrieben, dass es „über natürliche Gaben und Potentiale von ungeheurer Vielfalt und Vitalität“ verfügt (Reggio Children, 1998, S. 63, zitiert nach Knauf, 2000), es ist ein „eifriger Forscher“ (Malaguzzi, 1984, S. 4).
- Kluge (2006) sieht das „Kind als Subjekt seines Erziehungsvorgangs“ (S. 25).
- „Kinder sind von Geburt an kompetent, aktiv und wissbegierig. Sie versuchen, die Welt mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen“ (Simoni & Wustmann, 2009, S. 20).
- Fthenakis (2003) formuliert programmatisch: „Bildung wird in diesem Sinn nicht mehr als ein primär individuumzentrierter, sondern als ein sozialer Prozess definiert, in dessen Verlauf neben den Fachkräften und den Kindern auch deren Eltern und Andere eine aktive, ko-konstruktive Rolle spielen. Diesem Verständnis von Bildung liegt eine Vorstellung vom kompetenten Kind zugrunde, das Mitgestalter seiner Entwicklung und seines Lernens ist“ (S. 12). Somit ist das Kind „nicht bloß Objekt der Bildungsbemühungen anderer. Im Gegenteil, es wird nunmehr als Subjekt im Bildungsprozess behandelt, als kompetent handelndes Wesen, das seine Entwicklung, sein Lernen und seine Bildung ko-konstruiert“ (S. 26; s. a. Fthenakis & Schmidt, 2007).
- Im „Orientierungsrahmen für Hochschulen“ des hochschulübergreifenden Projektes „Profis in Kitas“ der Robert Bosch Stiftung wird formuliert: „das Kind verfügt über differenzierte Wahrnehmungsfähigkeiten und miteinander verknüpfte sinnliche, emotionale und kognitive Zugänge zu Weltphänomenen, diese möchte es ausbauen und weiterentwickeln. Seinen Erkenntnissen und Empfindungen, seinen Vorlieben und Sympathien verleiht das Kind vielfältig und individuell Ausdruck. [...] Wahrnehmen, Erfahren, Empfinden und Handeln ebenso wie unmittelbare körperliche und sinnliche Erfahrungen, sind individuelle Prozesse, mit denen das Kind nach Mustern sucht und Erwartungen überprüft. So konstruiert jedes Kind auf seine subjektive Art Wissen über die Welt und damit untrennbar eine Konzeption der eigenen Persönlichkeit“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 22f.).

Dieses Selbstverständnis des aktiven, die Welt erobernden und sich dadurch selbst bildenden Kindes findet sich vom Grundsatz her in allen modernen frühpädagogischen Konzeptionen (z. B. Fried & Roux, 2006; Liegle, 2006; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008; Stamm, 2009). Auch die Frühpädagogik betont, dass sich Kind und Erwachsener in einem ko-konstruktiven Prozess befinden: „Kinder

und Erwachsene sind gleichermaßen Ko-Konstrukteure von Lern- und Bildungsprozessen. In der Interaktion mit anderen wachsen Kinder [...], gleichzeitig spiegeln die Reaktionen der Interaktionspartner auch die Handlungen und Äußerungen des Kindes diesem, wie und wer es selbst ist. Das Kind integriert diese Erfahrungen in die Entwicklung seines Selbstbildes und in die Konstruktion der eigenen Identität“ (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 23).

Die Parallelen zwischen (Selbst)aktivität und Aktivierung, Selbst(konzept)-Bildung und Interaktion zwischen Frühpädagogik und PCA sind offensichtlich. Auf das zentrale Element von Interaktion, die Beziehung, wird im Folgenden näher eingegangen.

3.2 Bedeutung der Beziehung

Im Konzept der *Personenzentrierung* wird die Beziehungs(gestaltung) zwischen TherapeutIn und PatientIn, allgemeiner: zwischen zwei Menschen, als bedeutendste (Wirk)variable, als „das zentrale Element von Beratung und Therapie“ (Weinberger, 2001, S. 29; Hervorh. im Original) gesehen. Rogers selbst hat als erste Bedingung, damit sich ein therapeutischer Prozess entwickelt, formuliert: „Zwei Personen befinden sich im Kontakt“ und zwar so, „dass es sich um eine echte Beziehung zweier Personen handelt, in der beide nach besten Kräften bemüht sind, in der Interaktion sie selbst zu sein“ (1959/1987, S. 40 f.); Lux hat das später aufgegriffen und betont, dass sich diese beiden Personen „gegenseitig emotional berühren“ müssen (2007, S. 130). Eine Zeitlang wurde Beziehungsgestaltung in der non-direktiven oder noch klientenzentrierten Phase auf die technizistische, möglichst genaue Anwendung der Grundbedingungen Kongruenz, bedingungslose positive Beachtung und Empathie reduziert. Dabei hat es sich nach Eckert (2003) als nicht günstig erwiesen, diese Grundvariablen als einzelne, isolierte Aspekte von Verhalten zu betrachten. Sie sind sehr eng miteinander verbunden und entfalten ihre Wirksamkeit in der Beziehung. Im Personenzentrierten Ansatz ist der Beziehungsbegriff weiter und „tiefer“ gefasst. Schmid (2008) betont, „es handelt sich [...] um eine *Du-Ich-Beziehung*. Letztlich gibt der andere dabei nicht etwas, sondern sich selbst als Person zu erkennen und spricht mich als Person an“ (ebd. S. 127, Hervorh. im Original). Oder noch weitergehend: „Die Person entsteht durch den Widerstand in der Begegnung mit dem Anderen [...]. Therapeutische Begegnung bedeutet ebenso miteinander sein, wie einander gegenüber sein“ (ebd. S. 126). Die zentrale Bedeutung der (therapeutischen) Beziehung wird durch vielfältige Erkenntnisse der Psychotherapieforschung bestätigt: „Wenn man alle je untersuchten Zusammenhänge zwischen bestimmten Aspekten des Therapiegeschehens und dem Therapieergebnis zusammennimmt, dann sind Aspekte des Beziehungsgeschehens diejenigen Merkmale des Therapieprozesses, deren Einfluss auf das Therapieergebnis am besten gesichert ist“ (Grawe, Donati & Bernauer 1994, S. 775), dies wird bestätigt durch aktuelle Ergebnisse der Psychotherapieforschung (z. B. Lambert & Barley, 2002).

In der *Frühpädagogik* wurde die Fachdiskussion lange Zeit um didaktisch- methodische Fragen in der Arbeit mit dem Kind im engeren Sinne geprägt; insgesamt nahm und nimmt der Aspekt der Beziehungsgestaltung zwischen professioneller Fachkraft und Kind(ern) noch eine vergleichsweise geringe Rolle ein. Während zum Beispiel die Themen Sprachförderung, die Förderung früher naturwissenschaftlicher Fähigkeiten oder die „angemessene“ Beobachtung, Dokumentation oder Diagnostik relativ breit rezipiert werden, hat das wichtige Thema „professionelle Beziehungsgestaltung“ erst in einer jüngeren Publikation von Becker-Stoll und Textor (2007) Beachtung gefunden. Dies ist umso erstaunlicher, da „eine der zentralen Variablen, die den Lernerfolg bei kleinen Kindern bestimmen, [...] die Wirkung der Erzieher(innen) auf die Art und Qualität der Erziehung [ist]. Dies wird in vielen Forschungsberichten, Untersuchungen und Vorlagen detailliert belegt. Wenn die Qualität öffentlicher Bildung anvisiert wird, sollte die Rolle der Erzieher(innen) im Mittelpunkt stehen [...]“ (Siraj-Blatchford, 2007, S. 98). Entsprechend konstatiert Jaun: „Kinder [brauchen] für ihre Entwicklung vertrauensvolle, verlässliche und verfügbare Beziehungen zu Erwachsenen ...“ (Jaun, 2009, S. 10).

Das Motto „ohne Bindung keine Bildung“ findet als Devise Resonanz (auch im schon zitierten „Bild vom Kind“ und in einem curricularen Baustein des „Orientierungsrahmens für Hochschulen“ [Robert Bosch Stiftung, 2008] wird auf die Bedeutung professioneller Beziehungsgestaltung hingewiesen); auch Stamm spricht in der schon mehrfach zitierten umfassenden Studie von der „bewussten Anregung der kindlichen Aneignungstätigkeit durch Erwachsene“ (Stamm, 2009, S. 10). – Indes liegen, insbesondere im deutschsprachigen Raum, nur wenige Forschungsergebnisse zu dieser Thematik vor.

Zunehmend werden die Erkenntnisse der Bindungsforschung (z. B. Grossmann & Grossmann, 2004; Ahnert, 2004; Grossmann, 2001) auf den Bereich professioneller Beziehungsgestaltung in der Frühpädagogik bezogen und entsprechende Konsequenzen formuliert. Forschungsergebnisse zur *Intensität* der Beziehung zeigen grundsätzlich, dass sicher gebundene Kinder eher auch sichere Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften aufbauen, wenn gleich diese schwächer sind als zu den Eltern. Das internalisierte Beziehungsmodell wird auf die Fachkräfte übertragen (Textor, 2007; Ahnert, 2007; Becker-Stoll, 2007). Von großer Bedeutung ist dabei, dass Kontinuität in der Beziehung gewährleistet ist. Ein Wechsel von Fachkräften bewirkt Verunsicherung oder gar Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung.

Es gibt eine Reihe von Studien, die Zusammenhänge zwischen stabilen, guten Beziehungen zwischen ErzieherIn und Kindern und positiven Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung im sprachlichen und kognitiven Bereich aufzeigen; entsprechende Zusammenhänge konnten zu erhöhter Aufmerksamkeit, verringerten Verhaltensauffälligkeiten sowie gesteigerter sozialer Kompetenz auf Seiten der Kinder gefunden werden (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2007; Textor, 2007; Ahnert, 2007).

Nach Pianta et al. (2007) können stabile Beziehungen zu Fachkräften auch kompensatorisch wirken und negative familiäre Beziehungserfahrungen, zumindest ein Stück weit, ausgleichen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Resilienzforschung, wonach die Beziehung zu einer stabilen erwachsenen Bezugsperson *der* zentrale entwicklungsförderliche Faktor für eine gesunde kindliche Entwicklung ist; diese Bezugsperson kann auch eine Person außerhalb des Familiensystems – damit eine professionelle ErzieherIn/FrühpädagogIn – sein (vgl. Zusammenstellungen bei Wustmann, 2004; Opp & Fingerle, 2007).

Es geht also darum, die kindlichen Bindungsbedürfnisse konsequent zu beachten und dann auch adäquat, das heißt in Form einer gelingenden „Passung“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2007 a, c) auf die vorhandene Bindungsstruktur des einzelnen Kindes feinfühlig einzugehen.

Dies setzt wiederum eine systematische Beobachtung des kindlichen Beziehungs- bzw. Bindungsverhaltens voraus. In Deutschland stehen noch keine alltagstauglichen entsprechenden Instrumente für den Bereich der Kindertageseinrichtungen zur Verfügung⁴. Von Modellen aus dem englischsprachigen Raum berichten Pianta et al. (2007).

Die kindlichen Bindungsbedürfnisse müssen individuell beantwortet werden, dabei ist es insbesondere für Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten wichtig, konsistente Unterstützung und Beachtung zu erleben.

Eine wichtige Voraussetzung zur Realisierung derartiger explorationsunterstützender Angebote sind gute Rahmenbedingungen wie angemessene ErzieherInnen-Kind-Relationen, begrenzte Gruppengrößen, ein durch ausreichende personelle Ressourcen abgesichertes, verlässliches BezugserzieherInnen-System und ein entwicklungsförderliches Gruppenklima (vgl. z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2007b).

Umfangreiche Studien im Rahmen des NICHD (Early Child Care Research Network) weisen darauf hin, dass zum einen die emotionale und soziale Unterstützung wichtig ist, aber eben auch die kontinuierliche Unterstützung bei den konkreten Aktivitäten des Kindes. Ahnert führt dabei den Begriff der Explorationsunterstützung bzw. Assistenz ein: „Ohne Assistenz gelangt das Kind bei schwierigen Aufgaben an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit, braucht es zusätzliche Informationen und Unterstützung. Besteht eine sichere Erzieherinnen-Kind-Bindung, wird das Kind diese Hilfen vorrangig bei dieser Bindungsperson suchen und von ihr auch akzeptieren“ (Ahnert, 2007, S. 34). Die NICHD-Studien zeigten auch, dass gerade die Kinder, die aufgrund ihrer Voraussetzungen besondere Unterstützung benötigen, diese nicht ausreichend einfordern können und daher einer ganz besonderen Aufmerksamkeit und Zuwendung der Fachkräfte bedürfen, um in ihrer Weise, die Welt zu erkunden,

gefördert zu werden (NICHD, 2002; 2005a, b). Besonders wichtig ist es, die je individuellen Lern- und Beziehungsbedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und dann entsprechende individualisierte Hilfen anzubieten. Durch ein klar strukturierendes, unterstützendes und explorationsförderndes Verhalten der pädagogischen Fachkräfte lassen sich nachgewiesenermaßen auch Verhaltens-, Aufmerksamkeits- oder Anpassungsprobleme von Kindern verändern (zusammenfassend z. B. Pianta et al., 2007).

Schäfer (2006) beschreibt entsprechend eine der wesentlichen „Konsequenzen für die Frühpädagogik“: „Man braucht eine pädagogische Haltung des ‚Zuhörens‘, um die individuellen Versionen der Gedanken, Theorien oder Antworten von Kindern zu bemerken und zu verstehen. Zuhören meint hier ein ‚Hören‘ mit allen Sinnen. Dies ist die Grundlage für die Bedeutung der Beobachtung im frühkindlichen Bildungsprozess“ (S. 41). Auch nach Liegle (2006) stellen Beziehungen „die wichtigste und am nachhaltigsten wirkende Voraussetzung für den aktiven Aufbau des Subjekt-Welt-Bezugs dar“ (S. 99). Grundlegend ist dabei das „Dialogische Verstehen“, „Verstehen im Modus der Verflechtung ... ist eine soziale Praxis nicht nur der Erwachsenen, sondern auch der Kinder“ (S. 19) – hier finden sich sehr deutliche Analogien zum Konzept der „Fördernden Nicht-Dirigierenden Einzeltätigkeiten“ von Tausch & Tausch (1998), das weit über eine missverstandene Nicht-Direktivität hinausgeht.

3.3 Bedeutung des Umfeldes, vor allem der Eltern

Im Rahmen des Personenzentrierten Ansatzes hat Rogers über den „Tellerrand“ der unmittelbaren therapeutischen bzw. Beratungsbeziehung hinausgeschaut und die Bedeutung der realen Erfahrungen des Kindes in seiner sozialen Welt – und damit die Interaktion mit den Eltern – für die eigene Entwicklung des Kindes gesehen. Im Zusammenspiel zwischen realen Erfahrungen und Aktualisierungstendenz bilden sich die inneren Strukturen, die ihrerseits wiederum den Wahrnehmungsprozess strukturieren: „Das Kind lebt in einer Umgebung, die theoretisch betrachtet nur in ihm selbst existiert, die es sozusagen selbst erschaffen hat [...]. Die wahrgenommene Realität [ist] die für das Individuum eigentliche, die sein Verhalten beeinflusst“ (Rogers, 1959/87, S. 48). Dies ist eine Position, die der des Konstruktivismus sehr nahe ist; Rogers verweist an vielen Stellen auf die Bedeutung der (durch das Individuum bewerteten) Erfahrungen in den Interaktionen.

In Rogers' Entwicklungstheorie – deren Grundbestandteile bis heute den Personenzentrierten Ansatz prägen – sind zwei Elemente von wesentlicher Bedeutung. Zum einen das „Bedürfnis nach positivem Bezug“ des Kindes, insbesondere das Bedürfnis nach „positiver Beachtung“ – hier finden sich im Übrigen viele Parallelen zu den Konzepten der Bindungstheorie (s. o.), Bowlby hat das Bindungsbedürfnis in einer sehr ähnlichen Ausformulierung als grundlegendes menschliches Bedürfnis postuliert. Zum anderen hat das „Bedürfnis nach Selbstbeachtung“ (Rogers, 1959/1987, S. 49) eine

⁴ Ein interessantes entsprechendes Forschungsprojekt wurde jüngst am Marie Meierhofer Institut in Zürich unter der Leitung von H. Simoni und C. Wustmann begonnen (www.mmizuerich.ch)

wesentliche Bedeutung – auch hier finden sich Parallelen zum später entwickelten und empirisch abgesicherten Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen (z. B. Bandura, 1995; Grawe, 1998).

Die adäquate Befriedigung dieser kindlichen Grundbedürfnisse erfolgt in entwicklungsförderlichen Interaktionen mit den und durch die unmittelbaren Bezugspersonen. Die Kernelemente entwicklungsförderlichen Erziehungsverhaltens und insbesondere die Beschreibung des „demokratischen Erziehungsstils“ wurden später von Tausch und Tausch (1998) aufgegriffen und empirisch weitergehend untersucht – hier hat sich eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Tradition im Rahmen des Personenzentrierten Ansatzes herausgebildet. Rogers selbst hat aus seiner grundlegenden Theorie auch Schlüsse gezogen für entsprechend förderliches „Familienleben“ und „Erziehung und Lernen“ (Rogers, 1959/1987, S. 66f).

Konzeptionen vorschulischer Erziehung bezogen sich lange Zeit überwiegend auf die Arbeit mit dem Kind allein, moderne *Frühpädagogik* hingegen sieht die Arbeit mit den Eltern (und sozialen Netzwerken) als gleichbedeutende Kernbestandteile des Tätigkeitsfeldes und der Ausbildung (vgl. z. B. Qualifikationsrahmen des Projekts „Profis in Kitas“ der Robert Bosch Stiftung, 2008; Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008; Textor, 2005; 2006; Jaun, 2009; Stamm, 2009; Specht, 2009).

Unter dem Begriff der „Erziehungspartnerschaft“ oder „Bildungspartnerschaft“ ist die Notwendigkeit beschrieben worden, dass sich Eltern und ErzieherInnen oder LehrerInnen gemeinsam im Interesse der Kinder austauschen und partnerschaftlich die Entwicklung des Kindes fördern. Textor beschreibt Erziehungs- und Bildungspartnerschaft wie folgt: „Die Grundhaltung ist hier, dass die Erziehung und Bildung eines Kindes die ‚Co-Produktion‘ von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und dem Kind selbst ist. Daraus ergibt sich die Zusammenarbeit zwischen allen Erwachsenen, basierend auf einem intensiven dialoghaften Informations- und Erfahrungsaustausch. [...] So sollten ErzieherInnen und LehrerInnen selbst mehr familienbildend tätig werden und Eltern darüber informieren, wie gute Lernvoraussetzungen in Familien geschaffen und (Selbst-) Bildungsprozesse der Kinder initiiert und unterstützt werden können. [...] Je mehr die Familie als Co-Produzent von Bildung wahrgenommen und je intensiver die Kooperation mit ihr wird, umso mehr müssen ErzieherInnen und LehrerInnen ihre Erziehungs- und Bildungsziele mit den Eltern abstimmen und ihre Bildungsangebote in die Familie hineinbringen“ (Textor, 2005, S. 157f.). Jaun spricht davon, dass es ein „Akt gesellschaftlicher Solidarität“ sei, „Eltern bei der schwierigen Aufgabe des Bildens und Erziehens zu unterstützen“ (Jaun, 2009, S. 14).

Erziehungspartnerschaft stellt sich nicht von selbst her. Nicht selten sehen sich ErzieherInnen und Eltern als Konkurrenten, schieben sich wechselseitig die Schuld für Probleme der Kinder zu etc. Eine wichtige Erkenntnis der Studie in 137 Kindertageseinrichtungen von Fröhlich-Gildhoff, Kraus-Grüner & Rönna (2006) war,

dass es für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen nötig ist, dass sich die Haltung der ErzieherInnen gegenüber den Eltern ändert: „Dort wo Konkurrenz bestand, Berührungängste den wechselseitigen Umgang prägten und/oder vorrangig die Defizite der Erziehungsberechtigten gesehen wurden, gelang es durch ein verändertes und gestärktes Selbstverständnis der Fachkräfte, den Blick vom einzelnen Kind zur gesamten Familie zu weiten. Die ErzieherInnen sahen, dass sie als Professionelle auf die Eltern zugehen und sich an deren Stärken und Interessen orientieren sollten. Dabei ist es wichtig, die je einzelne Familie mit ihren Ressourcen, aber auch Problemen in den Blick zu nehmen“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2006, S. 14). Es ließ sich eine „Wirkungskette zur Gestaltung einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und ErzieherInnen“ (ebd.) beschreiben:

An deren Ausgangspunkt stehen die (Team-)Weiterbildung der ErzieherInnen sowie die Entwicklung eines Leitbildes und eines Konzepts. Die damit beginnende Haltungsänderung ist gekennzeichnet durch eine Blickänderung vom Kind zur Familie, das aktive Zugehen auf die Eltern und das mit Wertschätzung verbundene Orientieren an den Stärken und Interessen der Eltern. Auf dieser Grundlage können dann Methoden und Angebote etabliert werden, die sehr spezifisch auf die Situation der Einrichtung und v. a. auf die Bedürfnisse der unterschiedlichen Elterngruppen zugeschnitten sein müssen – wie z. B. spezifische Beratungsformen, Informationsabende, Elterncafés, Elternkurse etc. Beides, Haltungsänderung wie Methoden, führen zu einer stärkeren Öffnung der Eltern und damit zu einem sich gegenseitig positiv verstärkenden Kreislauf der partnerschaftlichen Zusammenarbeit.

3.4 Entwicklungsförderung, Lernen

Ausgangspunkt für Entwicklung(sförderung) und Lernen ist im Personenzentrierten Ansatz die Beziehung (s. o.). Auf deren Grundlage sind vier Aspekte jedoch wesentlich für (begleitete) Lernprozesse:

- Zum einen die Beobachtung. Dies begründet ausführlich Schmid (2008) in seiner aktuellen Analyse: Er betont dabei, dass der Prozess des Beobachtens oder Erkennens immer ein wechselseitiger ist: „Dem Anderen kann ich nicht gerecht werden, wenn ich von mir oder anderen auf ihn schließe, sondern nur dann, wenn ich ihn mich ansprechen lasse. Der Andere ist dabei Subjekt [...]. Die Bewegung des Erkenntnisvorganges geht hier nicht vom Ich zum Du („Was kann ich als Therapeut beim Klienten sehen, erkennen?“), sondern umgekehrt vom Anderen zu mir („Was gibt mir der Andere zu erkennen, was zeigt er mir, was offenbart er, was will er verstanden haben?“)“ (S. 127).
- Ein weiterer Schritt in der Begegnung und Be(ob)achtung ist das Erfassen der (Entwicklungs-)Potenziale des Anderen. Schmid stellt die Frage „Wie ist (Persönlichkeits-)Entwicklung möglich?“. Dabei kommt er zu dem Schluss, „das Mögliche ist ebenso eine Dimension des Person-Seins, wie das bereits Verwirklichte. [...] Relevant ist nicht nur, was bereits ‚sichtbar vorhanden‘ ist, sondern

ebenso das Potenzial: als Möglichkeit, als Vermögen, als Kraft, es trägt den Keim zur Verwirklichung in sich.“ (2008, S. 126) – Hier lassen sich Entsprechungen zum grundlegenden Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky, 2002, s. u.) herstellen.

- Eine weitere grundlegende Bedingung für Veränderung und Entwicklung ist die „Offenheit für Erfahrung“ (Rogers, 1959/1987, S. 32). Rogers betont, dass Personen nur dann offen für Erfahrungen sind, wenn sie sich in keiner Weise „bedroht [fühlen]. [...] Für Erfahrungen offen zu sein, bedeutet, sich in einem Zustand zu befinden, der das Gegenteil des Zustandes der Abwehr ist“ (ebd.). Diese Abwehrhaltung führt dazu, dass Erfahrungen nicht vollständig aufgenommen bzw. exakt symbolisiert werden. Es kommt so nicht zur Aufnahme bzw. Integration neuer Erfahrungen, im Extremfall zu Inkongruenzen, woraus dann psychische Störungen entstehen können.
- (Be-)Achtung des ganzen Menschen, insbesondere auch seiner Stärken. Auch wenn Rogers dies nicht so explizit beschrieben hat, so hat im Personenzentrierten Ansatz die Orientierung an den Ressourcen des Individuums eine zentrale Bedeutung und bildet die Grundlage für Begegnung aber dann auch für Veränderung. Schmid (2008) spricht davon, dem Menschen „als Person“ zu begegnen und dadurch seine Ressourcen zu aktualisieren. Auch Behr (1989) betont in der „Operationalisierung“ pädagogischen Handelns, dass „individuelle Lernvorgänge wichtiger (sind), als solche, die vorgegebenen Standards folgen“ (ebd., S. 172). Folglich fördert der Pädagoge „Interessen, Neigungen und persönliche Entwicklungspotentiale in einer nicht besitzergreifenden Weise“ (ebd.).

Nach Schmid ist damit auch ein „radikal neuer Zugang zur Diagnostik“ verbunden, eine „Diagnostik, die den Menschen jenseits von Störungen und Krankheiten in seinem Potenzial nicht vorrangig in seinen Defiziten in den Blick nimmt“ (Schmid, 2008, S. 129). – Die Ressourcenorientierung und -aktivierung ist als einer der zentralen therapieschulübergreifenden Wirkfaktoren empirisch herausgefiltert worden (z. B. Grawe et al., 1994; Flückiger & Wüsten, 2008).

Die neueren Konzeptionen der *Frühpädagogik* gehen übereinstimmend von einem ko-konstruktiven Bildungsprozess von Kind und Bezugspersonen aus. Dabei ist die sehr *individuelle* Betrachtung des Kindes mit seinem jeweiligen (Entwicklungs-)Stand eine wesentliche Grundlage, es geht um das Prinzip, jedem Kind ein individuelles Bildungsangebot zu gestalten. Das einzelne Kind ist mit seinen Entwicklungspotentialen ins Zentrum gerückt. Liegle (2006) fasst das Prinzip der individualisierten Pädagogik mit dem schönen Kernsatz zusammen: „Die hundert Kinder einer Tageseinrichtung [...] brauchen hundert Bildungsprogramme“ (ebd., S. 102). Hier aufbauend sollen den Kindern anregende Bedingungen – bspw. auch durch eine anregende Raumgestaltung – zur individuellen Bildung/Selbstbildung angeboten werden. Darüber hinaus geht es darum, das einzelne Kind individuell in seiner spezifischen „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky, 2002) zu unterstützen und

weitergehend dem Kind auch entwicklungsangemessen „Themen zuzumuten“ (vgl. Laewen & Andres, 2007, 2002 a, b). Die Tätigkeit der FrühpädagogInnen ist damit durch ein hohes Maß an Differenziertheit (aber auch Komplexität) gekennzeichnet.

- Reflektierte Beobachtung und Dokumentation – oder „Diagnostik“ – werden als Kernbestandteil der Tätigkeit verstanden und stellen die Grundlage für pädagogisches Handeln dar. Eine individualisierte Pädagogik muss erkennen, wo das einzelne Kind mit seinen Interessen, seinen Entwicklungspotenzialen etc. steht und wie es sich durch sein Leben und den Alltag der Kindertagesstätte bewegt. „Nur die Beobachtung hilft, jedem Kind mit seinen Bedürfnissen gerecht zu werden“ (Strätz, 2007, S. 126). Beobachtung ist die Grundlage reflektierter pädagogischer Planung und der Gestaltung von Begegnungsangeboten. Laewen weist darüber hinaus zu Recht darauf hin, dass „die Tatsache, dass kein Konzept moderner Frühpädagogik ohne Beobachtung und Dokumentation auskommt, [...] vielfach zu der [...] Annahme geführt [hat], dass beide Verfahren für sich bereits sinnvolle Methoden seien. Das ist jedoch nicht der Fall. Beobachtung und Dokumentation sind relativ sinnlose Verfahren, solange sie nicht in ein pädagogisches Konzept eingebunden sind, das ihnen erst Sinn und Bedeutung verleiht“ (Laewen, 2006, S. 103).
- Wie in vielen anderen aktuellen Veröffentlichungen (z. B. Fried & Roux, 2006) wird auch im schon mehrfach erwähnten Grundverständnis „Bild vom Kind“ (Robert Bosch Stiftung, 2008) auf die Bedeutung von Sicherheit und Angstfreiheit für Lernen hingewiesen: „Für die Entwicklung ihrer Selbstbildungsprozesse benötigen Kinder [...] ein Lebensumfeld, das einerseits ihren Autonomiebestrebungen ‚Raum‘ gibt, ihnen andererseits aber auch genügend Sicherheit, Schutz und Unterstützung bietet, damit sie ihre persönlichen Fragestellungen herausfinden und Lösungsversuche ausprobieren können“ (ebd., S. 23). Diese Erkenntnis basiert auf den Ergebnissen der Lernpsychologie und Neurobiologie, wonach Angstfreiheit *die* wesentliche Grundlage für integrierbare neue Erfahrungen darstellt (z. B. Hüther, 2004; 2005; Singer, 2003; 2004). Die Fachkräfte sollen das Kind in seinen Selbst-Bildungs-Bewegungen (ko-konstruktiv) unterstützen: „Das Ziel ist ..., die Situationen der Kinder so zu strukturieren, dass sie darin selbsttätig Erfahrungen machen können“ (Schäfer, 2006, S. 42). „Die Aufgabe des Pädagogen ist es, für Lerngelegenheiten zu sorgen und Lernbedürfnisse des Kindes zu unterstützen“ (Fthenakis, 2003, S. 29).
- Nach Simoni und Wustmann sind „Pädagogische Fachkräfte ... Bildungs- und Entwicklungsbegleiter“ (keine Trainer oder Instruktoren). Sie beobachten die Kinder kontinuierlich in ihren Bildungs- und Entwicklungsprozessen und bieten ihnen auf der Basis ihrer Beobachtungen neue Herausforderungen an“ (Simoni & Wustmann, 2009, S. 21).

4. Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass es eine Reihe von Parallelen zwischen den zentralen Paradigmata des Personenzentrierten Ansatzes und bedeutenden Grundlagen einer modernen Frühpädagogik – wie sie sich jetzt auch zunehmend an (Fach-) Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz verbreiten – gibt. Diese Parallelen werden zumeist nicht explizit so benannt, die Philosophie des Personenzentrierten Ansatzes hat sich gewissermaßen implizit durchgesetzt. In der Frühpädagogik wird die Bedeutung der Begegnung von Person zu Person (noch) nicht ausreichend rezipiert, hier können Bezugspunkte zum Personenzentrierten Ansatz, aber auch eine darauf aufbauende Forschung weitergehende Erkenntnisse liefern und zu einer Bereicherung von Theorie und Praxis insgesamt beitragen. Grundlagen einer professionellen, entwicklungsförderlichen

Beziehungsgestaltung – und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung – können und sollten deutlicher auf die langjährigen Traditionen und Forschungsergebnisse aus dem Personenzentrierten Ansatz Bezug nehmen.

Hierzu ist es allerdings ebenso nötig, dass sich die personenzentrierten Verbände stärker mit pädagogischen Fragen befassen. Der Personenzentrierte Ansatz hat sich in der Außen- wie Innenwirkung möglicherweise zu lange fixiert auf Anerkennungen im Rahmen des Gesundheitssystems – die Potenziale im pädagogischen Bereich sind nicht ausreichend betrachtet und beachtet worden. Hier liegen viele Chancen, die hier angedeuteten Fragen noch systematischer zu durchdenken und sich – dann auch in den Fachgesellschaften – aktiver einzubringen.

In jedem Falle ist ein offener Austausch, auch die deutlichere Betonung der impliziten Grundlagen, eine wichtige Perspektive.

Literatur

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ahnert, L. (Hrsg.) (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Bandura, A. (Hrsg.) (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Becker-Stoll, F. (2007). Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 14–31). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (Hrsg.) (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Behr, M. (1989). Wesensgrundlagen einer an der Person des Kindes und der Person des Pädagogen orientierten Erziehung. In M. Behr, F. Petermann, W. M. Pfeiffer & C. Seewald (Hrsg.), *Jahrbuch für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie, Bd. 1* (S. 152–181). Salzburg: Otto Müller.
- Behr, M., Hölldampf, D. & Hüsson, D. (Hrsg.) (2009). *Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen – Personenzentrierte Methoden und interaktionelle Behandlungskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: Eigendruck des Ministeriums. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Redaktion-BMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf> [Zugriff: 18. 04. 2008].
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2004). *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Berlin: Eigendruck.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2003). *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Boeck-Singelmann, C., Ehlers, B., Hensel, T., Kemper, F. & Monden-Engelhardt, C. (Hrsg.) (1997). *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Band 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Boeck-Singelmann, C., Ehlers, B., Hensel, T., Kemper, F. & Monden-Engelhardt, C. (Hrsg.) (2002). *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Band 1: Anwendung und Praxis* (2. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Boeck-Singelmann, C., Hensel, T., Jürgens-Jahnert, S. & Monden-Engelhardt, C. (Hrsg.) (2003). *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Band 3: Störungsspezifische Falldarstellungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Breit, S. & Schneider, P. (2009a). Das Projekt „Frühkindliche Sprachstandsfeststellung“. In S. Breit (Hrsg.), *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten* (S. 7–9). Graz: Leykam.
- Breit, S. & Schneider, P. (2009b). Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung. In S. Breit (Hrsg.), *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten* (S. 22–44). Graz: Leykam.
- Dornes, M. (2001). *Der kompetente Säugling – die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch.
- Dornes, M. (2003). *Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch.
- Eckert, J. (2003). Grundhaltungen. In G. Stumm, J. Wiltshcko & W. W. Keil (Hrsg.), *Grundbegriffe der Personenzentrierten und Focusing-orientierten Psychotherapie und Beratung* (S. 147–150). Stuttgart: Pfeiffer.

- Eckert, J., Höger, D. & Linster, H. (Hrsg.) (1993). *Die Entwicklung der Person und ihre Störung. Band 1: Entwurf einer ätiologisch orientierten Krankheitslehre im Rahmen des klientenzentrierten Konzepts*. Köln: GwG-Verlag.
- Flitner, C. (2009). Familienergänzende Kindertagesbetreuung. *vpad Bildungspolitik*, H 161, Sept 2009, 4–8.
- Flückiger, F. & Wüsten, G. (2008) *Ressourcenaktivierung. Ein Manual für die Praxis*. Bern: Huber
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.) (2006). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). Personenzentrierte pädagogische und therapeutische Arbeit mit aggressiven/gewalttätigen Kindern und Jugendlichen. *Person*, 10 (2), 151–163.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007a). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007b). Wer Qualität will, muss in Qualität investieren. *Kindergarten heute*, 37 (5), 6–14.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007c). Beziehungsgestaltung in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung*, 3 (4), 9–11.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus-Gruner, G. & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, H. 10/2006, 6–15.
- Fthenakis, W. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA*. Freiburg: Herder.
- Fthenakis, W. E. & Schmidt, R. (2007). *Auf den Anfang kommt es an!: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Berlin: Scriptor.
- Goetze, H. (2002). *Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. (2001). Die Geschichte der Bindungsforschung. In G. Suess, H. Scheuerer-Englisch & W.-K. Pfeifer (Hrsg.), *Bindungstheorie und Familiendynamik* (S. 29–52). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Grossmann, K. und Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hüsson, D. (2009). Sexuell missbrauchte Kinder und Jugendliche – Differenzielles Vorgehen in der Personenzentrierten Psychotherapie. In M. Behr, D. Hölldampf & D. Hüsson (Hrsg.), *Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen – Personenzentrierte Methoden und interaktionelle Behandlungskonzepte* (S. 243–269). Göttingen: Hogrefe.
- Hüther, G. (2004). Die neurobiologische Verankerung von Erfahrungen und ihre Auswirkungen auf das spätere Verhalten. In: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 35 (4), 246–252.
- Hüther, G. (2005). *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. & Krens, I. (2005). *Das Geheimnis der ersten neun Monate unserer frühesten Prägungen*. Düsseldorf: Patmos-Walter.
- Jaun, T. (2009). Vom sozialen zum pädagogischen Auftrag – Familienergänzende Kinderbetreuung im Spannungsfeld von Betreuung, Bildung und Erziehung. *vpad Bildungspolitik*, H 161, Sept 2009, 9–14.
- Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession*. Köln: Wolters-Kluwer, Carl Link Verlag.
- Kluge, N. (2006). Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.). *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 22–33). Weinheim: Beltz
- Knauf, T. (2000). Reggio-Pädagogik. Ein italienischer Beitrag zur konsequenten Kindorientierung in der Elementarerziehung. In W. E. Fthenakis, M. R. Textor (Hg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 181–201) Weinheim, Basel: Beltz; ebenso: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1595.html> [Zugriff 12. 2. 2009].
- Kriz, J. (2006). Self-Actualization. Norderstedt: BoD
- Laewen, H.-J. (2006). Funktion der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 96–106). Weinheim: Beltz.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002a). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.) (2002b). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2007). Das Infans-Konzept der Frühpädagogik. In: N. Neuß (Hrsg.). *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte, Methoden, Beispiele* (S. 73–100). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lambert, M. J. & Barley, D. E. (2002). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. In J. C. Norcross (Hrsg.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (pp. 17–32). Oxford: University Press.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lux, M. (2007). *Der Personenzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften*. München: Reinhardt.
- Malaguzzi, L. (1984). *Zum besseren Verständnis der Ausstellung: 16 Thesen zum pädagogischen Konzept*. Berlin.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005a). Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care, and school. *Developmental Psychology*, 41, 99–114.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005b). Early child care and children's development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 42, 537–570.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science* 6, 144–156.
- Norcross, J. C. (2002). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. Oxford: University Press.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/oecd-kurfassung.property=pdf.pdf> [Zugriff 27. 12. 2007].
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (2. neu bearbeitete Aufl.). München: Reinhardt.
- Orlinsky, D. E., Grawe, K. & Parks, B. (1994). Process and Outcome in Psychotherapy. In A. E. Bergin, & L. S. Garfield (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (pp. 270–376). New York: Wiley.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.). (2007), *Was*

- Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. neu bearbeitete Aufl.)* (S. 192–211). München: Reinhardt.
- Reggio Children (Hrsg.) (1998). *Ein Ausflug in die Rechte von Kindern. Aus der Sicht der Kinder*. Neuwied: Luchterhand.
- Riedel, K. (2002). Personenzentrierte Kindertherapie bei sexueller Mißhandlung. In: C. Boeck-Singelmann, B. Ehlers, T. Hensel, F. Kemper & C. Monden-Engelhardt (Hrsg.), *Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Band 2 (2. Aufl.)* (S. 185–209). Göttingen: Hogrefe.
- Robert Bosch Stiftung (2008). *Frühpädagogik Studieren. Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart. Eigendruck Robert Bosch Stiftung (auch im Internet unter: <http://www.profis-in-kitas.de/fruepaedagogik%20studieren>).
- Rogers, C. R. (1959/1987 bzw. 1991 [3. Aufl.]). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG-Verlag.
- Schäfer, G. E. (2006). Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit. In: L. Fried & S. Roux (Hrsg.). *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 33-44). Weinheim: Beltz.
- Schmid, P. F. (2008). Eine zu stille Revolution? Zur Identität und Zukunft des Personenzentrierten Ansatzes. *Gesprächsführung und Personenzentrierte Beratung* 39 (3), 124–130.
- Simoni, H. & Wustmann, C. (2009). Frühe Bildung basiert auf Neugier und verlässlichen Beziehungen. *vpod Bildungspolitik*, H 161, Sept 2009, S. 15–21.
- Singer, W. (2003). Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 67–77). Freiburg: Herder.
- Singer, W. (2004). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Effektive Bildungsprozesse. Lehren in der frühen Kindheit. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung* (S. 97–114). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Specht, W. (Hrsg.) (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2*. Verfügbar unter: <http://www.bifie.at/buch/773/1-0> [Zugriff 29. 10. 2009].
- Stamm, M. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der schweizerischen UNESCO-Kommission*. Fribourg/CH: Eigendruck (auch: www.unifr.ch/pedg; www.fruehkindliche-bildung.ch/forschung/studien.html).
- Stern, D. N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strätz, R. (2007). Das Kind wahrnehmen, beobachten, verstehen. In: F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 115–130). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Terjung, B. & Kempf, T. (2001). *Von der Klientenzentrierten Therapie zur Personenzentrierten Organisationsentwicklung*. Köln: GwG-Verlag.
- Textor, M. R. (2005). *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: BoD.
- Textor, M. R. (2006). Die Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote. In M. R. Textor (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen* (S. 34–63). Freiburg: Herder.
- Textor, M. R. (2007). Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. In M. R. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html> [Zugriff am 21. 04. 2008].
- Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate. Models, methods, and findings*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinberger, S. (2001). *Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung*. Weinheim: Beltz.
- Weinberger, S. (2008, 12. Aufl.). *Klientenzentrierte Gesprächsführung*. Weinheim: Juventa.
- Weinberger, S. & Papastefanou, C. (2008). *Wege durchs Labyrinth. Personenzentrierte Beratung und Psychotherapie mit Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Wygotsky, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.

Autor:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff ist hauptamtlicher Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. Er ist approbierter Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut mit Zusatzausbildungen in Psychoanalyse (DGIP, DGPT), personenzentrierter Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen (GwG), Gesprächspsychotherapie (GwG). Er hat 20 Jahre Berufserfahrung als niedergelassener Psychotherapeut und als Geschäftsführer eines Jugendhilfeträgers. Ebenso arbeitet er als Supervisor bzw. Dozent und Ausbilder bei verschiedenen Psychotherapie-Ausbildungsstätten (Ausbilder in Personenzentrierter Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, GwG). Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EFH Freiburg; Forschung im Bereich Jugendhilfe, Pädagogik der frühen Kindheit, Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Projektleiter Freiburg „Profis in Kitas“ (Robert-Bosch-Stiftung)

Korrespondenzadresse:

Evangelische Hochschule Freiburg,
Bugginger Straße 38,
79114 Freiburg,
Tel.: 0761-478 12 40
E-Mail: Froehlich-Gildhoff@efh-freiburg.de