

Steiner, Charlotte Maren (2016)

Bindungstheorie:

**Untersuchung zur Bindungssicherheit von
Kleinkindern in unterschiedlichen pädagogischen
Einrichtungen**

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: steinerlotta@gmx.de).

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Die Bindungstheorie	6
2.1. Entwicklung der Bindungstheorie	6
2.2. Vier-Phasen der Bindung und ihre Nachhaltigkeit	8
2.2.1. Internale Arbeitsmodelle	12
2.2.2. Aktivierung des Bindungs- und Explorationsverhaltens	13
2.3. Bindungsqualitäten	17
2.3.1. Die Fremde Situation	17
2.3.2. Das Konzept der Feinfühligkeit	20
2.3.3. Entwicklung des frühkindlichen Gehirns	21
2.3.4. Affektregulation	23
2.3.5. Feinfühligkeit und sichere Bindungserfahrungen der Bindungspersonen	26
2.3.6. Bindungsmuster und psychische Entwicklung	29
3. Institutionelle Einrichtungen	33
3.1. Fachkraft-Kind Beziehung	34
3.2. Schule als Bildungsort und emotionaler Erfahrungsraum	38
3.2.1. Bindungssicherheit in der Lehrer-Kind-Beziehung	39
4. Methode	42
4.1. Erhebungsmethode	44
4.2. Auswertungsmethode	45
5. Ergebnis	59
5.1. Analyse 1	59
5.2. Analyse 2	65
6. Diskussion	82
7. Ausblick	92
9. Literaturverzeichnis	94
10. Tabellenverzeichnis	97
11. Abbildungsverzeichnis	97
12. Anhang	98

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren wurde die institutionelle Kinderbetreuung in Deutschland nicht nur ausgebaut, sondern von der Gesellschaft zunehmend akzeptiert und angenommen.

Mit dem Ausbau von Kindertagesstätten (Kitas), Ganztagschulen und 24h-Kitas reagieren Politik und Gesellschaft auf geänderte Anforderungen der Erwerbswelt. Besonders das veränderte Rollenverständnis von Müttern, die auch am Berufsleben teilnehmen, erfordert Betreuungsangebote, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen.

Eltern zeigen in den vergangenen Jahren eine erhöhte Bereitschaft, die Kinderbetreuung von bezahlten Betreuungspersonen, anstelle von Familienmitgliedern, übernehmen zu lassen (vgl. Ahnert, 2004, S. 256). Verdeutlicht wird dieser Trend in einer Studie des statistischen Bundesamtes zur *Betreuungsquote von Kindern im Alter zwischen 3-5 Jahren*. Aus der Studie geht hervor, dass zwischen den Jahren 2007 und 2012 ein deutlicher Anstieg der deutschlandweiten Betreuungsquote zu sehen ist (Tabelle 1).

Tabelle.1: Kinderbetreuung nach Ländern

Land	2007		2012	
	Anzahl	Betreuungsquote ²⁾	Anzahl	Betreuungsquote ²⁾
Baden-Württemberg	282 452	93,4	267 898	95,2
Bayern	303 305	87,7	296 019	91,0
Berlin	75 273	92,3	86 260	93,9
Brandenburg	53 899	94,4	57 071	96,3
Bremen	13 711	85,4	14 368	89,1
Hamburg ³⁾	36 189	81,2	41 405	87,4
Hessen	150 690	91,1	147 149	93,4
Mecklenburg-Vorpommern	35 418	93,2	37 061	95,9
Niedersachsen	187 748	83,8	184 856	92,6
Nordrhein-Westfalen	423 298	85,8	422 799	92,9
Rheinland-Pfalz	101 654	94,7	95 909	97,4
Saarland	22 465	93,9	20 548	94,6
Sachsen	89 373	93,8	96 744	96,0
Sachsen-Anhalt	47 924	93,0	49 269	95,6
Schleswig-Holstein	64 705	83,1	65 109	90,7
Thüringen	48 764	95,9	49 340	96,9
Deutschland	1 936 868	89,0	1 931 805	93,4
Früheres Bundesgebiet	1 586 217	88,1	1 556 060	92,9
Neue Länder (einschließlich Berlin) .	350 651	93,6	375 745	95,6

(Statistisches Bundesamt (2012): Kinderbetreuung in Deutschland, URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile.htm, Stand: 2.3.2016)

Rechtliche Rahmenbedingungen, die festlegen, dass Eltern für unter 3-jährige Kinder einen Rechtsanspruch auf einen Kita Platz haben, erhöhen die Planungssicherheit und den Wiedereinstieg in das Berufsleben der Eltern. Aktuell werden 694 000 Kinder unter drei Jahren in einer Kita betreut, was etwa einem Drittel aller Kinder diesen Alters in Deutschland entspricht (Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 65, 17.3.2016).

Neben der sozialpolitischen Forderung nach dem Ausbau von öffentlichen Einrichtungen wird zudem das Postulat frühzeitiger Förderungsangebote erhoben, in denen ein Fundament für gelingende Bildungsverläufe der Kinder gesehen wird. Forderungen von Seiten der Eltern, Fremdsprachen- und Mathematikunterricht regulär in Kindergärten einzubinden und zudem Schreib- und Lesetraining bereits vor Schuleintritt umzusetzen, zeigen diesen Trend. Einrichtungen, die diesen Wünschen nachkommen, blicken auf lange Wartelisten und finanzielle Absicherungen.

Die Quantität sowie das frühe Bildungsangebot institutioneller Kindertageseinrichtungen sagen jedoch nichts über deren Qualität aus. Bewegt man sich von den multiplen Interessen, die mit dem Ausbau institutioneller Einrichtungen verbunden sind, zu den kindlichen Bedürfnissen, steht nicht die Quantität, sondern die Qualität der Einrichtungen im Mittelpunkt.

Es stellt sich die Frage, welche Bedingungen für eine gesunde kindliche Entwicklung notwendig sind. Sowohl nach internationalen Standards (UN-Kinderrechtskonvention) sowie nach deutschem Recht (Bürgerliches Gesetzbuch, Kinder- und Jugendhilfegesetz) hat eine gesunde kindliche Entwicklung neben vielen anderen Interessen oberste Priorität.

Unter Einbeziehung der Bindungstheorie kann eine gesunde Entwicklung von Kindern in institutionellen Einrichtungen gefördert

werden. In der vorliegenden Arbeit wird das Konzept der Bindungstheorie dargestellt und analysiert. Darüber hinaus wird untersucht, ob und wie die Bindungstheorie Eingang in öffentliche institutionelle Einrichtungen findet. Exemplarisch werden Beobachtungen in drei Kindergärten durchgeführt.

Studien vom National Institute of Child Development and Health in Bethesda/Washington zeigen, dass grundsätzlich eine Bindung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften aufgebaut werden kann (vgl. Ahnert, 2010, S. 128f.). Eine gängige Methode zur Erhebung bindungsspezifischer Merkmale in der Fachkraft-Kind-Beziehung ist durch den *Attachment Q-Sorts* möglich. Dieser erfasst Bindungsaspekte in der Fachkraft-Kind-Beziehung anhand folgender Indikatoren: Stressreduktion, Gewährung von Sicherheit, Zuwendung und Assistenz sowie Explorationsunterstützung (vgl. Ahnert, 2004, S. 265). In Anlehnung an diese Indikatoren untersucht das vorliegende Forschungsprojekt die Fachkraft-Kind-Interaktionen.

Dazu wird zunächst auf die aus der Psychoanalyse zurückgehende Bindungstheorie des Psychoanalytikers John Bowlby Bezug genommen sowie Erkenntnisse aus den affektiven Neurowissenschaften herangezogen. Nach Klärung des Theorieteils werden Beobachtungen an sechs pädagogischen Fachkräften in drei unterschiedlichen Kindergärten durchgeführt und die Ergebnisse veranschaulicht. Die Beobachtung erfolgt unter dem Aspekt, wie feinfühlig die Fachkräfte in ihrem pädagogischen Handlungsraum mit den Kindern agieren. Das Konzept der Feinfühligkeit wird unter Kapitel 2.3.2. näher erläutert. Abschließend werden Lösungsansätze für pädagogische Fachkräfte dargestellt.

2. Die Bindungstheorie

In diesem Kapitel wird die Frage geklärt, warum den Erkenntnissen der Bindungstheorie hinsichtlich der Säuglings- und Kleinkindzeit besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist. Erst wenn geklärt wurde, welche Merkmale zu einer gesunden psychischen kindlichen Entwicklung beitragen, kann man sich dem Konzept öffentlicher Institutionen zuwenden. Zuerst werden die vier Phasen der Bindung definiert, anschließend in Zusammenhang mit internalen Arbeitsmodellen und Explorationsverhalten gebracht und schließlich auf Bindungsqualitäten eingegangen. Weiter wird das Konzept der Feinfühligkeit beschrieben und Erkenntnisse aus den affektiven Neurowissenschaften aufgenommen.

2.1. Entwicklung der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie geht auf den englischen Psychoanalytiker John B. Bowlby (1907-1990) zurück, der Anfang der 50er Jahre aus der Psychoanalyse, der Systemtheorie und der Ethnologie, seine Bindungstheorie entwickelt. Dabei wandelt er das klassische freudianische Modell der Psychoanalyse um. Er nimmt an, dass reale Nöte des Lebens wie Vernachlässigung, Trauer, Zurückweisungen und Missbrauch für die Auslösung psychischer Störung verantwortlich sind. Eine innerpsychische Ursache, wie z.B. durch den „Todestrieb“ schließt er aus (vgl. Bowlby, 2008, S. 1).

In seinen Werken *Bindung*, *Trennung* und *Verlust* veröffentlicht er seine Erkenntnisse über die Bindungstheorie. Danach tragen Kinder eine biologische Veranlagung in sich, Bindungen zu Betreuern und Bindungsperson zu entwickeln, um die eigenen Lebenschancen zu erhöhen (vgl. Robert & DeLoache & Eisenberg, in: Pauen, 2011, S. 418). Der Ursprung und die Grundlage dieser Theorie ist in der Ethnologie zu finden. Das Bindungsverhaltenssystem beruht demnach auf

stammesgeschichtlichen Wurzeln, die das Überleben der Art sichern und eine psychische Gesundheit des Individuums fördern (vgl. Hedervari-Heller, in: Schön, 2008, S. 65).

Interaktive und kommunikative Erfahrungen, die der Säugling in seinen ersten Lebensmonaten mit seinen Bindungspersonen erfährt, führen zu einem Gefühl der Bindung, das aufgrund von unterschiedlichen Erfahrungen sehr differenziert aufgebaut sein kann. In der Folge entstehen unterschiedliche Bindungsqualitäten zwischen Kind und Bindungspersonen (vgl. Rass, 2011, S. 35).

Bindung ist als ein vom Sexual- und Nahrungstrieb abzugrenzendes „Überlebensmuster“ (Bowlby, 2008, S. 21) zu verstehen, dem ein eigenes Motivationssystem zu Grunde liegt. Ziel dieser Verhaltensweise ist es, auf körperlicher Ebene Nähe herzustellen und emotionale Sicherheit zu gewinnen (vgl. Rass, 2011, S. 35). Die Verhaltensweise, die das Kind aufzeigt um Nähe und Zuwendung der primären Bezugsperson zu bekommen, wird als *Bindungsverhalten* definiert.

Wissenschaftler beschäftigten sich mit der Entwicklung dieser Bindung zwischen Kind und Bindungsperson/en. Im Zusammenhang mit Bindungspersonen ist nicht notgedrungen die Mutter impliziert. Entgegen ursprünglichen Annahmen Bowlbys stellt sich heraus, dass Kinder gleichzeitig mehrere Bindungen aufbauen können. Für die Entwicklung einer Bindung ist ein verwandtschaftliches Verhältnis keine Voraussetzung. Auch andere Pflegepersonen, die für die Signale des Säuglings angemessen und konstant emotional erreichbar sind, können sich zu Bindungspersonen entwickeln (vgl. Schenk-Danzinger, 2006, S. 117). Zumeist ist jedoch zu erkennen, dass primäre Bindungen an Personen geknüpft werden, zu denen der Säugling in den ersten Lebensmonaten einen ausgeprägten Kontakt hat. In den meisten Fällen ist dies zwischen Mutter und Kind zu beobachten (vgl. Ahnert, 2010, S.

43). Unter Berücksichtigung dieser Feststellung wird im Folgenden von Bindungspersonen gesprochen.

2.2. Vier-Phasen der Bindung und ihre Nachhaltigkeit

Die Entwicklung von Bindung zwischen Kind und Bindungsperson/en gestaltet sich anhand von vier Phasen, die sich teilweise überlappen und ineinander übergehen.

In der *Vorphase der Bindung* (Geburt bis 6 Wochen) macht das Kind durch angeborene Signale, vor allem durch Schreien, auf sich aufmerksam. Folgt dem Signal eine Interaktion, fühlt sich der Säugling getröstet. Dabei unterscheidet der Säugling die fürsorgenden Personen noch nicht. Erst in der zweiten Phase, *Phase des Bindungsbeginns* (6. Woche bis zum 6.-8. Monat) entstehen Bindungen. Kinder reagieren in dieser Zeit auf vertraute und fremde Personen differenziert. Dazu entwickeln sie eine bestimmte Erwartungshaltung wie ihre Fürsorger auf ihre Bedürfnisse reagieren und entwickeln ein Gefühl dafür, ob sie diesen vertrauen können oder nicht. In der dritten Phase, der *Bindungsphase mit gut erkennbarer Bindung* (zwischen 6-8 Monaten und 18-24 Monaten) suchen Kinder den aktiven Kontakt zu ihren regulären Bindungspersonen und zeigen zudem Trennungsangst bei ihrem Fernbleiben. Der Säugling versucht die Nähe zu bestimmten Personen durch Fortbewegung und Signale aufrechtzuhalten. Er zeigt eine starke Bindung an die Bindungsperson. Zeitgleich entwickeln die Kinder ein distanzierendes Verhalten gegenüber anderen Personen. In der letzten Phase, der *Differenzierungs- und Integrierungsphase* (von 18-24 Monate) können Kinder aufgrund ansteigender sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten, Gefühle, Ziele und Motive der Bindungspersonen verstehen. Folglich tritt das Kind in die Interaktion, stellt Fragen und verhandelt mit diesen (vgl. Robert & DeLoache & Eisenberg, in: Pauen, 2011, S. 419).

Die Entwicklung des Bindungsverhaltens im Kleinkind- und Schulalter wird in Abb.1 dargestellt. In dem Zeitraum zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr wird das Kind zunehmend autonom. Ein sich erweiterndes Raum- und Zeitverständnis führen zu einer Veränderung im Bindungsverhalten. Dem Kind ist es beispielsweise möglich, alleine in einem Zimmer zu spielen, wenn die Bindungsperson von weitem hörbar ist. Dennoch bleibt eine zeitliche und räumliche Abhängigkeit zu Bindungspersonen im Vorschulalter bestehen. Dies muss nicht die Bindungsperson sein, sondern kann auch eine pädagogische Fachkraft in Form einer funktionalen Bindungsbeziehung darstellen. Körperkontakt, sprachlicher Austausch und gemeinsame Erlebnisse geben dem Kind in der funktionalen Bindungsbeziehung das Gefühl angenommen und aufgehoben zu sein (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 23ff.)

Selbständig Kontakt zu Erwachsenen und Gleichaltrigen bauen Kinder im Schulalter auf. Kindliche soziale Interessen können nicht mehr ausreichend durch die Hauptbindungspersonen gestillt werden. Sie zeigen eine innere Bereitschaft, sich auf fremde Erwachsene (pädagogische Fachkräfte) einzulassen und von ihnen zu lernen. Die Zuwendung von Peers wird wichtig, damit das Kind sich einer Gruppe zugehörig fühlt. Tiefe Freundschaften werden möglich, da die Kinder nun die Fähigkeit zu empathischem Verhalten besitzen. Neben der Selbständigkeit des Kindes darf sein emotionales Bedürfnis nicht unterschätzt werden. Aufsteh- und Mahlzeitenrituale geben dem Kind weiter Sicherheit und Geborgenheit. Die Gewissheit, dass das Kind bei seinen Bindungspersonen Zuwendung und Schutz finden kann, muss aufrecht gehalten werden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 25f.).

Im Jugendalter findet eine tiefgreifende Veränderung des Bindungsverhaltens statt. In einem Ablösungsprozess wird die Bindung an die Bindungspersonen gelöst und neuorganisiert. Bindungen zu

Gleichaltrigen werden gesucht. Die Identitätsentwicklung ist in diesem Alter zentrale Entwicklungsaufgabe, mit der das Finden und Eingehen enger emotionaler Bindungen zu einem Lebenspartner verbunden ist. (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 27f.).

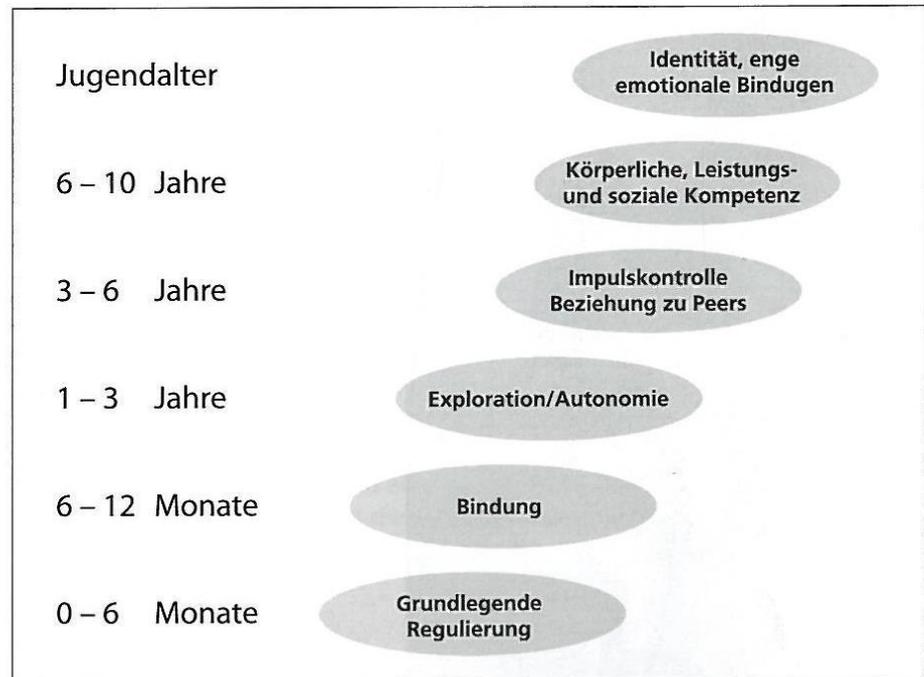


Abb. 1: Bindung als Entwicklungsthematik, (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 20)

Die Darstellung der vier Bindungsphasen erweckt den Eindruck, dass die Kleinkinder mit dem Aussenden von Signalen ihren Bindungspersonen nur die Möglichkeit zur Reaktion, nicht aber zur Aktion geben. Zum Aufbau einer Bindungsbeziehung trägt jedoch immer auch der Erwachsene mit einem bis zu einem gewissen Grad vorgegebenen Verhaltensmuster bei. Innerhalb eines Forschungsprojektes zur Mutter-Kind-Interaktion der Universität München aus den 70er Jahren zeigt sich, dass in unterschiedlichen Kulturen Mütter sehr ähnlich auf Signale ihrer Säuglinge reagieren. In Bezug auf das Forschungsprojekt wird im Folgenden von Müttern und nicht von Bindungspersonen gesprochen

Sobald ihre Säuglinge die Augen öffnen, die Fäuste ballen und Laute von sich geben, beginnen die Mütter einen Dialog mit ihnen. Dieser ist von starken mimischen Ausdrücken der Mütter begleitet. Die Mütter reißen die Augen auf und ziehen die Augenbrauen nach oben und lächeln dabei. Im Normalfall bringen sie ihr Gesicht zentral in das Blickfeld des Kindes und nähern sich ihm auf ca. 20-25 cm, was genau der Sehschärfe eines Säuglings entspricht. Zudem zeigen die Mütter Nachahmungen der kindlichen Laute. Sie verändern ihre Sprechweise und wiederholen häufig Sprechmuster in gut unterscheidbaren Melodien, die in der Forschung unter dem Begriff *Ammensprache* zusammengefasst werden. Begleitet werden diese Interaktionen mit einem lang anhaltenden Blickkontakt zwischen Mutter und Kind. Das Verhalten der Mutter ist dabei intuitiv und spontan. Es wird ohne langes Nachdenken angewendet und auch ohne Nachlass über eine längere Zeitdauer umgesetzt (vgl. Ahnert, 2010, S. 37 ff.). Das Ehepaar Papousek spricht in diesem Zusammenhang von einem *intuitiven elterlichen Verhalten* (Hedervari-Heller, in: Schön, 2010, S. 67) und nimmt an, dass dieses Verhalten angeboren ist. Es ist jedoch auch sehr störanfällig, wie etwa bei Wochenbettdepressionen oder anderen psychischen Erkrankungen zu sehen und soll daher unter Punkt 2.3.3. weiter berücksichtigt werden.

Hat das Kind die vier Phasen der Bindung durchlaufen, die auch vom elterlichen Pflegeverhalten mitgestaltet werden, wird es aus den gemachten Erfahrungen zehren. Es eignet sich ein *inneres Arbeitsmodell* von Bindung an, das eine mentale Repräsentation vom Selbst, von Bindungspersonen und Beziehungen im Allgemeinen darstellt und das Kind zukünftig begleiten wird (vgl. Robert & DeLoache & Eisenberg, in: Pauen, 2011, S. 416).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie unterschiedlich Arbeitsmodelle aufgrund differenter Erfahrungen der ersten

Lebensmonate gestaltet sind und was das für die Entwicklung des Kindes bedeutet.

2.2.1. Internale Arbeitsmodelle

Allgemein sind internale Arbeitsmodelle Muster der Emotions- und Verhaltensregulierung, die anhand früherer Bindungserfahrungen gewonnen werden. Arbeitsmodelle beeinflussen, was Individuen wahrnehmen, wie Individuen es interpretieren, welche Erwartungen Individuen an die Bindungspersonen haben und ob Individuen vorhersehen, dass die Bindungsperson/en zurückweisend sein werden oder unterstützend.

Arbeitsmodelle speichern die Existenz eines mental verinnerlichten Sicherheitssystems im Gedächtnis. Über die Bindungserfahrungen baut sich dieser Gedächtnisbesitz stetig auf, indem er mit jeder neuen Erfahrung alte Erfahrungen überprüft, um sie anschließend zu bestätigen oder zu verändern. Dabei legen Arbeitsmodelle ihren Fokus zunächst auf Ereignisse, die für das Kind beklemmend, irritierend und Angst einflößend sind. Außerdem wird beobachtet, ob es sich durch Trost und Zuwendung wieder anderen Aktivitäten widmen kann. Damit beziehen sich innere Arbeitsmodelle darauf, wie die Bindungsbeziehung dem Kind hilft, wieder in einen angstfreien Zustand zu kommen. Durch Stressreduktion soll das Kind wieder einen ausgewogenen emotionalen Zustand erlangen können. Durch innere Arbeitsmodelle wird registriert, wie sich bisher die Verfügbarkeit der Bindungsperson zum Kind gestaltete und im prozeduralen Gedächtnis abgespeicherte. Das prozedurale Gedächtnis stellt die früheste Gedächtnisform in der Entwicklung dar und basiert auf vorsprachlichen sensomotorischen Lernerfahrungen. Entscheidend ist, dass das Kind durch diese Registrierung ein Selbstwertgefühl entwickelt und entsprechend nachhaltig sich innere Arbeitsmodelle auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Durch Reaktionen und

Kommentare der Bindungspersonen baut das Kind ein Arbeitsmodell auf, das Fähigkeiten, Eigenschaften und den individuellen Wert umschließt (vgl. Ahnert, 2010, S. 47).

Bei einer zuverlässigen Bindungsbeziehung machen Kinder die Erfahrung, dass zwischenmenschliche Beziehungen etwas Erfreuliches sind. Darüber hinaus erfahren diese Kinder, dass sie es selbst wert sind, Fürsorge und Liebe zu erhalten. Diese Kinder entwickeln Vertrauen in sich und in andere. Sie verinnerlichen die Erfahrung, dass sie liebenswert sowie liebensfähig sind und Hilfe von ihren Bindungspersonen erwarten können, auch wenn sie selbst an ihre Grenzen stoßen. Im Gegensatz dazu entwickeln Kinder, die unerreichbare, teilnahmelose Bindungspersonen kennen lernen, negativ geprägte Auffassungen von Beziehungen zu sich selbst und zu andern Personen. Dieses Verhalten kann sich bis ins Erwachsenenalter auswirken (vgl. Robert & DeLoache & Eisenberg, in: Pauen, 2011, S. 419).

Durch die dargestellte Funktionsweise internaler Arbeitsmodelle zeigt sich, wie eng die Entwicklung des eigenen Selbstkonzepts mit dem Umgang der Bindungspersonen verknüpft ist und dass sich das Kind unter verlässlichen sicherheitsgebenden Funktionen günstiger entwickeln kann, als wenn diese nur sehr gering zur Verfügung stehen.

2.2.2. Aktivierung des Bindungs- und Explorationsverhaltens

Neben dem Bindungsverhaltenssystem ist der Mensch von Geburt an mit dem Explorationssystem ausgestattet, das sein Überleben sichert.

Als Explorationsverhalten wird jede Auseinandersetzung mit der Umwelt angesehen, die eine Grundlage für die Erkundung der Umwelt liefert und damit die verhaltensbiologische Basis von Lernen ist. Allgemein werden zwei Formen des Explorationsverhaltens unterschieden. Mit der *distalen Exploration* werden Aktivitäten verstanden, die mit einer gewissen Entfernung zum fremden Objekt umgesetzt werden können. Typisch für diese Art ist die auditive Exploration. Manipulative Handlungen hingegen werden bei der *proximalen Exploration* umgesetzt. Diese Form stellt höhere Ansprüche an die Überwindung von Furcht. Dabei ist die Fähigkeit zur Exploration abhängig vom Entwicklungsstand, der Motorik, der Wahrnehmung und des kognitiven Systems des Kindes (vgl. Schölmerich & Lengning, in: Ahnert, 2004, S. 200).

Bindungsverhaltenssystem und Explorationssystem stehen in einem komplementären Zusammenhang zueinander. Das bedeutet, dass sie einander ergänzen, jedoch nicht gleichzeitig vollkommen aktiv sein können (vgl. Becker-Stoll & Niesel & Wertfein, 2012 S. 37). In Abb. 2 wird die gegenseitige Beeinflussung der beiden Verhaltenssysteme als Bindungs-Explorations-Balance dargestellt. Unter dem Aspekt der *sicheren Basis* wird ein ergänzendes Modell zur Bindungstheorie verstanden, bei dem Kinder ihre Bindungspersonen als Ausgangsbasis verstehen, um zur Exploration der Umgebung zu kommen (vgl. Schömerig & Lengning, in: Ahnert, 2004, S. 203). Ist das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, tritt das Explorationssystem in den Hintergrund. Dies lässt sich mit dem Bild einer Wippe darstellen. (Abb.2).

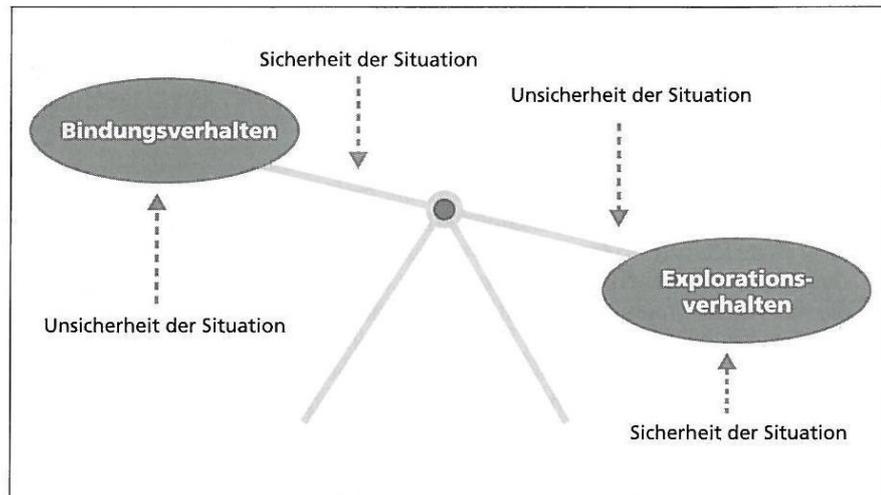


Abb.2: Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 18)

Ein Kind, das sich einem unbekanntem Objekt oder einer unbekanntem Umgebung nähert, kann nur dann Explorationsverhalten zeigen, wenn sein Bindungsverhaltenssystem beruhigt ist. Ist seine Bindungsperson anwesend, kann es sich durch sie beruhigen lassen und von dieser sicheren Basis aus das neue Objekt erkunden. Bowlby nimmt auf die biologische und soziale Funktion von Bindung und Exploration Bezug. Er beschreibt das elterliche Pflegeverhalten als:

„verlässliche Basis, von der aus Kinder „auf Entdeckung“ gehen, die sie aber jederzeit wieder aufsuchen können, in der Gewissheit, willkommen zu sein, etwas zu essen zu bekommen, verstanden, getröstet und bei Angst beruhigt zu werden.“

(Bowlby, 2008, S. 9)

Folglich wird das sicher gebundene Kind, seine Umgebung neugieriger und interessierter erkunden können, da es sich um die sichere Basis der Bindungsperson im Klaren ist. Durch eine adäquate Beruhigung wird das Bindungsverhaltenssystem gestillt und gleichzeitig das Explorationsverhaltenssystem aktiviert (vgl. Becker-Stoll & Niesel & Wertfein, 2012 S. 38).

Die Dynamik zwischen Bindungsperson und Kind ist sehr deutlich im Alter von zwei Jahren zu beobachten. Das Kind macht eine Reihe von kleinen Exkursen innerhalb einer bestimmten Entfernung und kommt wieder zur Bindungsperson zurück, wo es sich durch ihre Nähe beruhigen lässt. Anschließend widmet es sich wieder der Umgebung. Bei älteren Kindern genügt oft ein unbesorgter Blick der Bindungsperson, der das Kind zum explorieren ermutigt (vgl. Ahnert, 2010, S. 45).

Ausgelöst wird das Bindungsverhaltenssystem immer dann, wenn das Kind durch Fremdheit und Unwohlsein verunsichert ist. Durch die Beruhigung, Wahrnehmung und Nähe der Bindungsperson wird es beendet. Gerade bei Säuglingen wird das Bindungssystem durch die noch sehr kurzen Schlaf- und Wachphasen, häufigen Durst und Hunger aktiviert, sodass ihr Bindungsverhaltenssystem häufiger in Kraft tritt, als bei älteren Kindern. Das Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem ist daher immer auch mit dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes verbunden.

Das Bindungssystem dient demnach nicht dazu, das Kind dauerhaft an die Bindungsperson zu binden, sondern zielt darauf ab, das Kind durch Selbstbewusstsein und Mut zu bestärken, seiner kindlichen Neugierde nachzugehen und explorativ zu werden. Oder wie Grossmann festhält: „Sicherheit und Bindungsbeziehungen führt zu psychischer Sicherheit und zu freudvoller Exploration der kulturellen Welt des Wissens.“ (Grossmann, K.E. zit. n. Rass, 2011, S. 39).

Nicht alle Kinder kommen in den Genuss solcher entwicklungsförderlichen und emotional bedeutsamen Erfahrungen. Die kanadische Entwicklungspsychologin M. Ainsworth verfolgte mit ihrer Forschung die Entwicklung eines Settings, durch das kindliche Bindungsmuster kategorisiert werden können. Durch das Setting der *Fremden Situation* konnte sie Rückschlüsse auf Bindungsqualitäten

ziehen und die Frage klären, was für eine gelungene Bindungsbeziehung notwendig ist.

2.3. Bindungsqualitäten

2.3.1. Die Fremde Situation

In ihrer Forschung beschäftigte sich M. Ainsworth mit Methoden zur Erfassung der Bindungsqualität zwischen Bindungsperson und Kind. Dabei geben besonders zwei wichtige Gesichtspunkte Einblicke in die Qualität der Beziehung zwischen Kleinkind und Bindungsperson. Zum einen das Ausmaß der kindlichen Fähigkeit, seine engste Bindungsperson als sichere Basis zu nutzen und zum anderen die Art und Weise, wie ein Kind auf die kurze Trennung sowie ein erneutes Zusammentreffen reagiert. Innerhalb der Studie *Fremde Situation* werden Schlüsselmerkmale der Bindungsqualität, wie die Suche nach der Nähe zur Bindungsperson und des Effekts der sicheren Basis sowie des Protest gegen die Trennung, herausgestellt. Als ein Ergebnis dieser Studie werden drei Typen von Bindungsmustern differenziert (vgl. Ahnert, 2010, S. 50f.). Da sich die Studie auf Interaktionen zwischen Müttern und Kind fokussiert, wird im Folgenden von Müttern und nicht Bindungspersonen gesprochen.

An der John Hopkins University of Baltimore konzipierte Ainsworth zusammen mit Witting die *Fremde Situation* aus einer Folge von acht Episoden, die wie folgt zusammen gestellt sind: Zunächst führt der Versuchsleiter unter dem Aspekt des *Kennenlernens* die Mutter und das Kind in einen Raum. Anschließend wird unter dem Gesichtspunkt der *Gewöhnung* das Kind abgesetzt und die Mutter vertieft sich in ein Magazin. Sie wendet sich dem Kind nur zu, wenn sie glaubt, das Kind brauche akut ihre Nähe. Daraufhin wird der erste *Fremdkontakt* initiiert, indem eine fremde Person erscheint, sich mit der Mutter unterhält und sich anschließend dem Kind zuwendet. Nun kommt es zur *Ersten*

Trennung. Die Mutter verlässt den Raum und die fremde Person versucht das Kind zu trösten. Schließlich werden Mutter und Kind wieder zusammengeführt, sodass es zu einer *Wiedervereinigung* kommt. Die Bindungsperson ist schon von weitem hörbar und das Kind kann spontan auf sie reagieren. Sie bleibt beim Kind und interessiert sich für die Spielsachen, während die fremde Person den Raum verlässt. Nachfolgend kommt es zur *zweiten Trennung*, indem die Bindungsperson nach einer Ankündigung den Raum verlässt. Das Kind ist nun ganz alleine. Daraufhin wird der zweite *Fremdkontakt* initiiert, indem die fremde Person versucht, das Kind zu trösten. Final kommt es schließlich zur *zweiten Wiedervereinigung* zwischen Mutter und Kind (vgl. Ahnert, 2010, S. 52). Ainsworth unterscheidet folglich drei Bindungsverhaltensstrategien der Kinder.

Das Kind, das *sicher gebunden* (Muster B) ist, kann sich frei zwischen der Mutter und der konzentriert spielerischen Exploration bewegen. Seine Mutter nutzt es dabei als sichere Basis, um die Umgebung zu erkunden. Nach der Trennung sucht es deutlich den Kontakt zur Mutter, bei der es angemessen sowie prompt Beruhigung finden kann und sich kurz darauf wieder den Spielsachen widmet (Verweis auf Kapitel 2.2.2.). *Unsicher-vermeidende* (Muster A) Kinder zeigen bei der Trennung von der Mutter weniger Trennungsleid, als Kinder die *sicher gebunden* sind. Sie verhalten sich der Mutter gegenüber gleichgültiger und bleiben auf die Spielsachen konzentriert. Sie zeigen ein hohes Ausmaß an Explorationsverhalten und geringes Bindungsverhalten, indem sie bei der Rückkehr der Mutter mit einem deutlichen Vermeiden der Nähe reagieren. *Unsicher-ambivalente* (Muster C) Kinder kommen überhaupt nicht zur Exploration und Spiel, sondern klammern sich an der Mutter fest, ohne sich aber gleichzeitig von ihr beruhigen zu lassen. Sie zeigen im Vergleich zu Muster A ein starkes Bindungsverhalten, indem sie aktiv die Nähe der zurückkommenden Mutter aufsuchen. Gleichzeitig erfahren sie jedoch keine Sicherheit aus dieser Nähe. Die Anwesenheit der fremden Person verunsichert sie sehr (vgl. Becker-Stoll & Niesel & Wertfein, 2012 S. 43).

Darüber hinaus gibt es Kinder, die keine dieser klassischen Verhaltensstrategien aufweisen und Anzeichen von *desorganisierten* sowie *desorientierten Bindungsmustern* zeigen. Ihnen steht kein organisiertes Bindungsverhalten zur Verfügung, was weiter zu einem Zusammenbruch von Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien des Kindes führt. Dies äußert sich in stereotypen Verhalten, im bewegungsstarrten oder in tranceähnlichen Zuständen und wird daher einer eigenen Gruppe (Muster D) zugeteilt. Für ihr Verhalten gibt es bedeutsame Zusammenhänge zwischen ungelöster Trauer, Gewalt und Missbrauch in Beziehungen (vgl. Hedervari-Heller, 2011, S. 66).

Unter Berücksichtigung des Stresshormons Cortisol innerhalb dieser Studie werden physiologische Unterschiede zwischen den vier Bindungsmustern beobachtet. Kinder der Gruppe A und D weisen während der fremden Situation einen erhöhten Cortisolspiegel auf, was schlussfolgern lässt, dass auch ruhig zu sein scheinende Kinder unter Belastungen während der *Fremden Situation* stehen.

Eine weitere Erkenntnis, die Ainsworth durch die *Fremde Situation* gewann, war, dass das Verhalten der Kinder in einem Zusammenhang mit dem Verhalten der Mütter steht. Mütter von sicher gebunden Kindern zeigen die höchste Feinfühligkeit auf. Kinder, die hingegen ein vermeidendes Bindungsmuster zeigen, haben Mütter, die eher als unfeinfühlsam zu beschreiben sind. Besonders deutlich ist dies bei negativen Gefühlsäußerungen ihrer Kinder, auf die sie mit Zurückweisung reagieren (vgl. Becker-Stoll & Niesel & Wertfein, 2014, S. 44).

Aufgrund dieser Erkenntnisse müssen zwei Aspekte näher betrachtet werden. Es muss geklärt werden, was das feinfühlige Verhalten der Bindungsperson ausmacht. Was können sie ihren Kindern geben, was bei weniger feinfühligere Bindungspersonen nicht geleistet wird? Darüber hinaus muss sich den Kindern gewidmet und beobachtet

werden, wie sich Kinder aus sicheren und unsicheren Bindungsmustern in alltäglichen Situationen verhalten. Wie beeinflussen Bindungsmuster ihre Entwicklung?

2.3.2. Das Konzept der Feinfühligkeit

Feinfühlige Bindungspersonen können das momentane Befinden des Kindes frühzeitig wahrnehmen. Sie können Zeichen, die über die reine Befriedigung physischer Bedürfnisse hinausgehen, wie etwa suchende Blicke oder emotionale Befindlichkeiten, wahrnehmen. Entsprechend müssen die Bindungspersonen ein hohes Maß an Wahrnehmungsbereitschaft mit sich bringen, um möglichst schnell ansprechbar und antwortbereit zu sein. Forschungen zeigen, dass im frühen Säuglingsalter die Handlungen der Mutter weniger als eine Sekunde andauern sollten, damit das Kind erkennt, dass durch seine Aktion die darauffolgende Reaktion erfolgte (vgl. Ahnert, 2010, S. 38f.).

Darüber hinaus impliziert der Begriff der Feinfühligkeit die Fähigkeit, Signale des Kindes/ Babys richtig zu interpretieren, angemessen sowie adäquat auf tatsächliche Bedürfnisse des Kindes einzugehen und schließlich prompt auf die Signale zu reagieren, damit das Kind eine Verbindung zwischen seinen Aktionen und den Reaktionen der Bindungsperson herstellen kann. All diese Faktoren beschreiben Aktionsweisen einer feinfühligten Bindungsperson. Ainsworth hält die Anforderungen an eine feinfühlige Bindungsperson wie folgt fest:

„Eine feinfühlige Bindungsperson ist in der Lage, die kindlichen Signale mit größter Aufmerksamkeit wahrzunehmen. Sie deutet die Signale aus der Perspektive des Säuglings richtig und reagiert ohne Über- und Unterstimulation darauf. Die Reaktion muss prompt und somit innerhalb einer für das Kind noch tolerierbaren Frustrationszeit erfolgen.“ (Ainsworth zit. n. Rass, in Rass: 2011, S. 37)

Die Bezugsperson muss in der Lage sein, die Signale des Kindes wahrzunehmen. Verzögerungen können durch die Beschäftigungen mit eigenen Bedürfnissen und Befindlichkeiten in ihrer Wahrnehmung

entstehen. Die Signale müssen aus der Perspektive des Kindes richtig gedeutet werden. Dabei können die Signale des Kindes durch eigene Bedürfnisse sowie die Projektionen dieser Bedürfnisse auf das Kind verzerrt oder falsch interpretiert werden. Weiter muss die Bindungsperson angemessen auf die Signale reagieren, ohne durch eine *Über oder Unterstimulation* die Bindungsperson-Kind Interaktion zu erschweren. Und schließlich muss die Reaktion innerhalb einer für das Kind noch *tolerablen Frustrationszeit*, prompt erfolgen (vgl. Brisch, 2008, S. 41).

Das feinfühlige Verhalten der Bindungsperson hängt auch immer mit den jeweiligen Bedürfnissen des kindlichen Entwicklungsstandes zusammen. Auf dies muss angemessen reagiert werden.

Im Folgenden wird ein Bezug zwischen der dargestellten Theorie und der affektiven Neurowissenschaft, als Teilbereich der Neurobiologie, hergestellt. Mit einem interdisziplinärem Transfer soll die Bedeutsamkeit feinfühligem Verhalten in Zusammenhang mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen gebracht werden. Der Affektregulation vorausgehend wird ein Überblick über frühkindliche Hirnentwicklung gegeben.

2.3.3. Entwicklung des frühkindlichen Gehirns

Neurobiologie und Gehirnforschung konnten neue Erkenntnisse vorlegen, wie sich frühe Bindungserfahrungen auf die Entwicklung des menschlichen Gehirns auswirken. Der Neurobiologe Gerald Hüther, hält fest, dass anders als im Tierreich, die Nachkommen beim Menschen sehr stark auf die Unterstützung durch Ältere angewiesen sind. Bei keiner anderen Art des Tierreiches ist die Hirnentwicklung von so bedeutendem Maße von der emotionalen, sozialen und

intellektuellen Kompetenz der Bindungsperson/en abhängig (Hüther & Nitsch, 2013, S. 19).

Das kindliche Gehirn erfährt in den ersten zwei Jahren einen enormen Zuwachs seines Gewichts (ca. 400 g bei der Geburt und ca. 1000g im Alter von zwei Jahren) sowie eine starke Verdichtung neuronaler Netzwerke. Diese Verdichtung hält bis zum fünften bis sechsten Lebensjahr an und wird anschließend ausgedünnt, wobei nur die benötigten Verbindungen aufrechterhalten werden.

Durch die Aktivierung genetischer Programme entsteht in einzelnen Bereichen der Großhirnrinde ein riesiges Überangebot an Nervenzellenverbindungen und Kontakten. Da das genetische Programm, das die Entwicklung des Kindes steuert, noch nicht weiß, worauf es später ankommt, welche Verbindungen von Nutzen sein werden, wird zunächst ein großer Überschuss an Verschaltungen bereitgestellt. Mit der Zeit werden nur die Verbindungen erhalten, die genutzt werden und unbenutzte Verbindungen wieder abgebaut. Die Hirnforschung stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Entstehung von Synapsen und der Aufbau der Vernetzung viel stärker durch Umwelteinflüsse, auch durch die Erfahrungen mit den primären Bindungsperson/en, beeinflusst wird, als bisher angenommen wurde (vgl. Rass, 2011, S. 20f.). Behauptungen, dass die Entwicklung des Gehirns auf struktureller Basis und die Leistungsfähigkeit einzig genetisch bestimmt ist, stellen sich als widerlegt dar. Nicht die Gene, sondern die Erfahrungen des Kindes in den ersten fünf Lebensjahren mit den Bindungspersonen entscheiden über die spätere Leistungsfähigkeit des Gehirns (vgl. Becker-Stoll & Niesel & Wertfein, 2014, S. 28f.). Zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Entwicklung des Gehirns voran geschritten ist, sind „solche grundlegenden Veränderungen der Architektur“ (Rass zit. in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 112) nur noch schwer veränderbar und somit für die weitere Entwicklung des Kindes wichtig.

Unterstützt werden die Erkenntnisse durch Ergebnisse der Neurobiologie, die ein starkes Wachstum des Gehirns nur durch eine gleichzeitige Stimulation bestimmter Areale im Gehirn zeigen. Durch Interaktionen werden bei dem Kind die primären und sekundären Sinnes- und Bewegungszentren, das limbische System, welches besonders bei der Entstehung von Gefühlen bedeutsam ist, und Bereiche im präfrontalen Kortex stimuliert. Erst die Stimulation dieser drei Hirnregionen führt zu neuen Vernetzungen. Fehlt eine entsprechende Stimulation, kann sich das Gehirn nicht ausreichend entwickeln und ihm wird die Heranführung an altersspezifische Entwicklungsaufgaben erschwert. In liebevoller Interaktion mit seinen Bindungspersonen erfährt das frühkindliche Gehirn die optimale Stimulation, da durch eine Einbettung in eine emotional bedeutsame Beziehung visuelle, auditiv und taktile Stimuli mit dem limbischen System sowie dem präfrontalen Cortex verbunden werden (vgl. Becker-Stoll & Niesel & Wertfein, 2012, S. 36.f).

Wie frühe sozioemotionale Erfahrungen weiter in die biologische Struktur eingeprägt werden, wird durch die Affektregulation veranschaulicht.

2.3.4. Affektregulation

Mit Blick auf die pränatale Entwicklung des Kindes erfährt der Säugling im Uterus der Mutter durch die Nabelschnur eine Verbundenheit und Regulierung seiner Biorhythmen, die postnatal neu abgestimmt werden müssen. Die Regulierung dieser „*physiologischen Milieus*“ (Rass, 2007, S. 7) ist Aufgabe seiner Bindungspersonen. Eine Vielzahl von klinischen experimentellen Arbeiten zeigt, dass das Säuglingsalter vor allem die Aufgabe hat, für eine Reifung der Affekte zu sorgen, die eine bedeutende Rolle bei der emotionalen Entwicklung und Hirnreifung einnimmt. Als Affekte werden jene Gefühlsregungen verstanden, die von inneren oder äußeren Einflüssen in Gang gesetzt

werden und eine körperliche Veränderung zur Folge haben. So ziehen beispielsweise Freude, Ärger, Trauer, Stolz, Hass und Wut körperliche Begleiterscheinungen nach sich, die organisiert werden müssen (vgl. Rass in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 116.f).

Studien zeigen, dass Säuglinge über eine multimediale Wahrnehmung verfügen, die diese befähigt, bereits 42 Minuten nach der Geburt den Gesichtsausdruck seines Gegenübers zu reproduzieren (vgl. Rass, 2007, S. 6). Obwohl der Säugling seine Affekte nicht wahrnehmen und selbst sehen kann, reproduziert er die Affekte anderer Personen und erhält aufgrund seiner propriozeptiven Gesichtsmuskulatur eine Rückmeldung. Das Entscheidende während dieser mimischen Reproduktion ist, dass beim Kind durch die mimische Reproduktion die gleiche Reaktion des autonomen Nervensystems ausgelöst wird, wie sie auch die nachgeahmte Person erlebt. Das bedeutet, dass zwischenmenschliche Erfahrungen unseren körperlichen Zustand verändern können, indem *„nicht biologische Signale in einen biologischen Zustand übersetzt werden“* (Rass, 2007, S. 6). So nimmt der Säugling alles auf, was in sein Blickfällt gerät und wird durch die Reproduktion der vorgefundenen Affekte seiner Umgebungspersonen emotional angesteckt. Dies ist mit einer einhergehenden körperlichen Verankerung durch die Aktivierung des Nervensystems verbunden. Dabei kann er die vorgefundenen Affekte noch nicht unterscheiden, sondern übt sich in erster Linie in der getreuen Reproduktion. Um schließlich eine Unterscheidung treffen zu können, braucht das Kind einen Bezugspunkt. Für das Kind ist es von tragender Bedeutung, Erfahrungen physiologischer Zustände mit Affekten im Kortex abzuspeichern, um sich auf lange Sicht von der mütterlichen Regulation zu lösen und ein wirksames Selbstsystem aufzubauen. Dies geschieht umso besser, je mehr die Bindungsperson dem Kind vorhersagbare und vertraute regulierende affektive Interaktionen schafft. Erst durch die Beruhigung durch Kontinuität der Bindungsperson entwickelt das Kind ausreichend Abläufe um die Regulation von Stress selbst bewältigen zu können. (vgl. Rass in: Lauterbacher Anzeiger: Bindung kommt vor

Bildung, URL: http://www.lauterbacher-anzeiger.de/lokales/lauterbach/kleine-kinder-grosse-fragen_14681749.htm, Stand: 6.5.2016)

Im Gegensatz dazu lösen Bindungsperson–Kind-Interaktionen, die durch Belastung, Trauma oder Bewältigungsstrategien gekennzeichnet sind, im kindlichen Gehirn einen Notfall-Zustand aus. Durch bestimmte Strategien versucht das Kind eine Beruhigung der unerträglichen Überregulierung herbei zu führen. Der Mensch reagiert in solchen angsterfüllten Zuständen mit Aggression, Umtriebigkeit, Anklammerung, Vermeidung und Rückzug, was als „*Rettungsmuster*“ (Rass, 2011, S. 21) zu verstehen ist. Mit Hilfe dieser *Rettungsmuster* versucht die Person der übertragbaren Überregung zu entfliehen. Ausgehend von den assoziativen Bereichen des Kortex bis hin zum limbischen System werden in arousalen Zuständen Erregungen zu einer Ausweitung geführt, die das neuronale Netzwerk mit dem Einsturz bedroht. Als arousale Zustände werden Aktivierungen des zentralen Nervensystems wie z.B. bei Aufmerksamkeit, Wachheit und bei Reaktionsbereitschaft verstanden. Vom limbischen System gelangt die Erregung zunächst in den Hypothalamus und schließlich in die noradrenergen Kerngebiete weiter, wo eine Reaktion frei gesetzt wird, die als körperliche Reaktion erlebbar ist (vgl. Rass, 2011, S. 22).

Aufgabe des limbischen Systems ist, es körperliche Regelkreise, wie das vegetative Nervensystem, das kardiovaskuläre System, das Immunsystem und Hormonsystem zu steuern. Es verarbeitet Affekte und erstreckt sich in der emotionalen rechten Hirnhälfte. In extremen Stresssituationen gelingt es dem limbischen System jedoch nicht mehr die Koordination der Systeme zu übernehmen, sodass die Funktionen durcheinander geraten und als stressbehaftete Erfahrung erlebt werden. Die Folge ist, dass Kinder, deren Gehirnreife noch nicht abgeschlossen ist und die keine regulatorische Organisation von der Bindungsperson

erfahren, keine vielschichtigen, regulatorischen Muster aufbauen können (vgl. Rass, 2011, S. 22f.).

Erfährt der Säugling seine Bindungsperson hingegen als konstante Einheit, macht er die Erfahrung, dass ein beständiger Fürsorger seinen hocherregten Zustand regulieren und das kindliche Gleichgewicht wieder herstellen kann. Die Bindungsperson bietet dem Kind in solchen Situationen regulatorische Strukturen an, über die das Kind selbst noch nicht verfügt. Mit Hilfe der regulatorischen Strukturen kann sich das limbische System des Kindes stabil entwickeln (vgl. Rass, 2011, S. 21.f.).

Beziehung und Erfahrungsprozesse beeinflussen die strukturelle Ausformung der Nervenzellen innerhalb des genetisch vorgegeben Gestaltungsraumes. Diese strukturelle Ausformung ist zu einem späteren Zeitpunkt, wenn die Hirnreifung abgeschlossen ist, nur schwer rückgängig zu machen. Lorenz spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „*Filialprägung*“ (vgl. Rass, 2011, S. 20f.).

Welche Konsequenzen lassen sich für die Bindungsperson/en aus diesen Erkenntnissen ableiten?

2.3.5. Feinfühligkeit und sichere Bindungserfahrungen der Bindungspersonen

Das Ehepaar Papoušek spricht von einem vorhandenen *intuitiven elterlichen Pflegeverhalten*, das ein biologisch verankertes Verhaltenssystem ist. Dies ist für die Nachkommen als überlebenswichtig anzusehen (vgl. Bowlby, 2008, S. 5). Es bezieht sich zwar speziell auf die Eltern, gilt jedoch auch für alle anderen Bindungspersonen. Trotz des biologisch verankerten Verhaltenssystems werden Unterschiede im Grad der Feinfühligkeit

und der Regulierung der Affekte verschiedener Bindungspersonen festgestellt.

Das elterliche Bindungsverhalten hängt immer auch von den eigenen Bindungserfahrungen und deren Verarbeitung ab. Belastende Beziehungserfahrung in der Kindheit werden wiederbelebt. Das größte Hindernis bei elterlicher Feinfühligkeit ist die Angst vor dem wiederholten Erleben eigener Ängste (vgl. Rass, 2011, S. 40).

Feinfühliges und empathisches Verhalten setzt voraus, dass sich der Erwachsene als weitgehend abgegrenzt erlebt und Bedürfnisse des Kindes, losgelöst von den eigenen, wahrnehmen kann. Dieses Verhalten setzt voraus, die Hilflosigkeit des Kindes nicht als eigene Hilflosigkeit aufzufassen und mit Wut auf das Kind zu reagieren (vgl. Rass, 2011, S. 40). Folglich setzt das Elternsein emotionale Fähigkeiten voraus, die als „*empathische Affektregulation*“ (Rass, 2011, S. 40) beschrieben werden und wie folgt definiert sind: „sich als erwachsene Frau oder erwachsener Mann in das so völlig andere Leben eines Kindes hinein zu versetzen, ohne Gefahr zu laufen, affektiv überflutet zu sein, sich darin zu verlieren oder die eigenen Bedürfnisse mit denen des Kindes zu verwechseln“ (Rass, zit. in: 2011, S. 40). Entscheidend für die Fähigkeit ist, dass die Bindungsperson kindliches Verhalten nicht aus der erwachsenen Perspektive interpretiert, sondern es als lebensnotwendiges Verhalten des Kindes begreift und in seinem Verhalten Motive entdeckt, kindliche Bedürfnisse sowie Absichten auszudrücken. Erst die empathische Bindungsperson kann eine beruhigende Affektregulierung ausüben und durch die eigene Wahrnehmung von Grenzen und Sicherheit in der Lage sein, auch für das Kind eine sicherheitsspendende Funktion einzunehmen.

Die Bindungsperson ist gefordert, auf verschiedene Entwicklungsstufen des Kindes einzugehen. Dem Kind wird dadurch die Möglichkeit geboten in Situationen, die zwar ertragbar sind, in

denen es dennoch an seine Grenzen stößt, die Bindungsperson als Schutz spendend und Orientierung liefernd zu erleben. Sind Bindungsperson/en, aufgrund von eigenen Erfahrungen, im Umgang mit der Grenzaufzeigung unsicher und schwach, merken die Kinder dies sofort. Sie reagieren nach außen mit respektlosem Verhalten, hinter dem sich jedoch ein Schutzmechanismus versteckt. Die Kinder befürchten, dass durch die Inkonsequenz der Eltern ihr Sicherheitsrahmen einzustürzen droht. Erziehungsstile, wie etwa in den 1969 Generationen, die den Kindern möglichst viel Freiräume und Selbstverantwortung übergeben wollten, überließen die Kinder mit ihren Entwicklungsaufgaben allein (vgl. Rass in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 117).

Im partnerschaftlichen Erziehungsstil heutiger Generationen ist ein Mangel an wirklicher Bindungssicherheit zu sehen, da die Kinder mit einem hohen Maß an Mitspracherecht ausgestattet werden. Auf Grund mangelnder Lebenserfahrung sind sie jedoch überfordert. Jeder Heranwachsende braucht eine intensive und dauerhafte Begleitung durch Bindung, Bildung und Erziehung (vgl. Rass in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 117).

Für ein gelungenes und vor allem kindgerechtes Interaktionsverhalten ist die Regulation eigener affektiver Zustände, besonders der negativen, von großer Bedeutung. Die Bindungsperson muss über die unterschiedlichen Gehirnentwicklungen von Jungen und Mädchen Bescheid wissen. Gerade kleine Jungen brauchen eine besonders fürsorgliche und zugewandte Ansprache, da ihre Affektregulationsfähigkeiten schwächer ausgebildet sind, als bei Mädchen und sie somit bei fehlender Zuwendung auf sich allein gestellt sind. Folgen sind in häufigen Verhaltensauffälligkeiten dieser Gruppe zu erkennen (vgl. Rass in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 114).

Bisher wurde sich in der vorliegenden Arbeit der Feinfühligkeit der Bindungsperson/en mit den daraus resultierenden unterschiedlichen Bindungsqualitäten gewidmet. Im Folgenden wird auf das Verhalten sicherer und unsicherer gebundenen Kindern eingegangen.

2.3.6. Bindungsmuster und psychische Entwicklung

Welche Folgen haben unterschiedlicher Bindungsmuster auf die Kindliche Entwicklung?

Sicher gebundene Kinder, die auf liebevolle Erfahrungen in der frühkindlichen Phase zurückgreifen können, sind selbst mit vier, fünf Jahren einfühlsamer und empathischer, als Kinder, die unsichere Bindungsmuster kennen gelernt haben. Diese können sich im Umgang mit anderen Kindern in diese hineinversetzen und mitfühlend reagieren. Studien können zudem belegen, dass diese Kinder auch in späteren Lebensphasen kreativer, ausdauernder und kompromissbereiter sind. Insgesamt stellen sicher gebunden Kinder aufgrund ihrer gesunden sozialen emotionalen Entwicklung sogenannte *Lieblinge* aller Fachkräfte und Erwachsenen dar (vgl. Spiegel Wissen, 1, 2009).

Kinder mit unsicher-ambivalenter Bindung sind sehr weinerlich und klammern stark. Unsicher-vermeidende Kinder halten sich stets auf Distanz, können jedoch andere Kinder durch unsoziales Verhalten tyrannisieren. Die Annahmen stützen sich auf Studien von Soufren, dem es gelang, aufgrund der spezifischen Bindungsperson-Kind-Bindungen zwölf Monate alter Kinder, Vorhersagen über deren Verhalten im Kindergarten zu treffen. Betreuerinnen beschreiben die Kinder mit einem sicheren Bindungsmuster als kooperativ, beliebt, anpassungsfähig und kreativ. Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung dagegen als emotional isoliert, feindselig, unsozial und gleichzeitig als geltungsbedürftig. Die Gruppe der Kinder mit unsicher-

ambivalenten Bindungen zeichnet sich hingegen als angepasst, impulsiv und leicht frustrierbar oder als passiv und hilflos aus.

Weitere Studien können das Bindungsmuster von fünfjährigen vorhersagen, indem sie im Alter von 12 Monaten die Bindungsperson-Kind-Bindung klassifizieren. So wurde beobachtet, dass sechsjährige Kinder, die mit 12 Monaten sicher gebunden sind, ungezwungen und frei mit ihren Eltern kommunizieren. Zudem sind sie mit einer hohen Sensitivität ausgestattet. Kinder die hingegen ein unsicher ambivalentes Bindungsmuster mit 12 Monaten zeigen, wirken unsicher, traurig und ängstlich. Ihr Verhalten schwankt zwischen Intimität und Feindseligkeit. Da sie negative Reaktionen der Bindungsperson zu erwarten scheinen, versuchen sie durch niedliches und charmantes Auftreten um die Gunst der Bindungspersonen zu buhlen. Sechsjährige Kinder mit unsicher-vermeidender Bindung bleiben für sich und halten ihre Eltern auf Distanz. Sie begrüßen diese kurz und ignorieren die elterlichen Vorschläge. Kinder, die mit zwölf Monaten ein desorganisiertes Bindungsmuster aufzeigen, zeichnen sich durch ein Kontroll- und Dominanzstreben gegenüber ihren Eltern aus (vgl. Bowlby, 2008, S. 103.f).

Darüber hinaus sind unterschiedliche Bindungserfahrungen auch in Lern- Lehrsituationen zu erkennen. Lernsettings in institutionellen Einrichtungen, wie Kindergarten und Schule, sind von unterschiedlichen Emotionen und Motivationen begleitet. Ein Kind, das sicher gebunden ist, kann auf die Erfahrungen zurückgreifen, dass Nicht- Wissen durch elterliche Regulationsmechanismen und deren sichere Basis in Wissen transformiert werden kann. Hat das Kind jedoch aufgrund unsicherer Bindungsmuster diese Erfahrungen nicht machen können, kann der Lernprozess von sehr viel Versagensängsten und Kränkungen begleitet sein. Lernbereitschaft und Motivation können folglich gering ausgeprägt sein (vgl. Rass, 2010, S. 118).

In der Folge sind Kinder mit sicheren Bindungsmustern mit einem höheren Selbstwertgefühl ausgestattet, zeigen erhöhte soziale Kompetenzen und sind zudem lern- und experimentierfreudiger. In jedem Alter haben sie weniger emotionale Probleme und sind unter Gleichaltrigen beliebter als unsicher gebundene Kinder. Kinder mit unsicheren Bindungsmustern zeigen häufiger Verhaltensauffälligkeiten, psychische sowie emotionale Störungen im Vorschulalter. Mit Blick auf die Autonomie-Bereitschaft sind Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen unabhängiger von den Erwachsenen als Kinder aus unsicheren Bindungsmustern. Bei Erwachsenen mit schweren psychischen Erkrankungen wie Schizophrenie oder Depressionen weisen 89% unsichere Bindungsmuster und 44% aufgelöste Bindungsmuster auf. Bei Borderline Persönlichkeitsstörungen zeigen 75% der Patienten eine ambivalente Bindungsorganisation (vgl. Hedervari-Heller, 2011, S. 75.f).

Neben all den negativen Folgen unsicherer Bindungserfahrungen zeigt sich jedoch, dass eine Modifizierung der ursprünglichen Muster durch eine Veränderung des elterlichen Verhaltens stattfinden kann.

Vorläufiges Fazit

Die vorangegangene Darstellung führt die Bedeutsamkeit der Bindungstheorie vor Augen und bringt sie in Zusammenhang mit einer gesunden menschlichen Entwicklung, die psychische und physische Gesichtspunkte einbezieht. Für den Aufbau einer Bindung ist ein bestimmtes Maß an Interaktionen zwischen Kind und Bindungsperson/en notwendig. Für die Qualität der Bindung ist die Qualität der Interaktionen maßgeblich, welche unter dem Aspekt der Feinfühligkeit und Affektregulation betrachtet wird. Affektive Interaktionen zwischen Bindungsperson und Kind übernehmen die regulierende Funktion, die psychische und psychobiologische Organisation des Kindes zu entwickeln. Das Pflegeverhalten der Bindungspersonen ist jedoch auch störanfällig und liegt eigenen

Bindungserfahrungen zu Grunde. Grossmann fasst die Bedeutsamkeit einer sicheren Bindung zugespitzt zusammen:

„Die Entwicklung von Bindungen an Erwachsene, die für das Kind da sind, die stärker und weiser sind, und die seine Bindungsbedürfnisse befriedigen, sind eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung psychischer Sicherheit. Ein bindungsloser Mensch ist ein psychisches Wrack und wegen seiner depressiven oder gewalttätigen Neigungen und Impulse eine Bedrohung für sich selbst und für andere.“ (Grossmann zit. in: Hedervari- Heller; 2011, S. 67)

3. Institutionelle Einrichtungen

Wie finden bindungstheoretische Erkenntnisse Eingang in öffentliche Institutionen wie Kindergarten und Grundschule?

Dass es zu einer Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind kommen kann, belegen Studien von Cummings vom National Institute of Child Development and Health in Washington. Nach den Ergebnissen werden stabil betreuende Fachkräfte von den Kindern als Bindungspersonen angenommen. Es wurde beobachtet, dass diese Kinder ihren Bindungspersonen beim morgendlichen Bringen nicht nachlaufen. In Anwesenheit der stabilen Fachkraft weinen sie weniger und lassen sich schnell von ihr beruhigen. Dies stellte sich als neue Erkenntnis dar. Nahm man zuvor an, dass sich Bindungen ausschließlich zwischen den primären Bindungspersonen und dem Kind entwickeln (vgl. Ahnert, 2010, S. 125).

Ahnert und Co erforschten darüber hinaus, ob der Bindungsaufbau zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind systematisch nachvollziehbar ist. Für die Erhebung setzten sie die *Fremde Situation* ein (siehe Kapitel 2.3.1.). In drei Berliner Einrichtungen wurden, anhand einjähriger Kinder nach ihrer Eingewöhnungsphase, Daten erhoben. In einem ersten Durchgang stellte die Fachkraft die fremde Person dar. In einem zweiten Durchgang, der fünf Monate später erfolgte, übernahm die Fachkraft die Mutterrolle und die fremde Person wurde von einer unbekanntenen Person gespielt. Der experimentelle Ansatz zeigte, dass einige Kinder eine freudige Erwartung an die Zuwendung der Fachkraft im zweiten Durchlauf zeigen. Dies wird durch Freude an Körperkontakt sowie einer Blickkontaktstrategie zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind deutlich (vgl. Ahnert, 2010, S. 127).

Ahnert konnte in einer weiteren Studie Zusammenhänge zwischen Bindungs- und Bildungserfahrungen beobachten. Dazu wurden Bindungsmuster von 100 Kindergartenkindern im Alter von sechs Jahren im Kindergarten und Zuhause analysiert. Beim Übergang in die Grundschule und darüber hinaus bis Ende des ersten Schuljahres wurden sie weiter begleitet. Es zeigte sich, dass anstrengungsbereite und lernfreudige Kinder gute Beziehungsqualitäten zu Hause und im Kindergarten erfahren. Dies zeigt sich durch gute Leistungen in der Schule und einer hohen Spielfreude im Kindergarten (vgl. Ahnert, 2010, S. 243).

3.1. Fachkraft-Kind Beziehung

Unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen kann eine pädagogische Fachkraft zu einer Bindungsperson werden.

Durch internale Arbeitsmodelle übertragen Kinder ihre bisher gewonnenen Beziehungserfahrungen auf neue Bezugspersonen. Zu jeder Person, zu der eine Bindung eingegangen wird, wird das bereits durch Erfahrung bestehende Bindungsmodell angepasst. Unsicher-vermeidende Kinder, die Erfahrungen mit Zurückweisungen, Misshandlungen oder Feindseligkeiten machten, eignen sich eine Strategie an, um erwartende Verhaltensmuster zu vermeiden. Sie ziehen sich emotional von der Fachkraft zurück. Kontaktversuche der Fachkraft ignorieren sie. Mit dieser Strategie vermeidet das Kind Belastungen, die durch unbefriedigende Nähe entstehen können. Es besteht die Gefahr, dass die Fachkraft, die eine neue Bindungsfigur für das Kind darstellt, gegensätzliches bindungsbezogenes Verhalten zeigt. Vermittelt über die kindlichen Verhaltensmuster, wenden sie sich vom Kind ab (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 40).

Rogers, der Begründer der Gesprächspsychotherapie, erforschte Aspekte einer gelingenden therapeutischer Beziehungsgestaltung. Diese sind auf die Fachkraft-Kind-Beziehung übertragbar. Roger nennt fünf Punkte, die für eine gelingende Beziehungsgestaltung notwendig sind:

Das Zuhören ist die entscheidende Interaktion für einen echten Dialog, bei dem durch echtes Interesse das Kind ermutigt wird, sich auszudrücken und zu entfalten. *Das Zuhören* ist die Voraussetzung verbale aber auch non verbale Signale des Kindes richtig zu lesen und sich dem Kind zu zuwenden. Man unterscheidet dabei das *einfache Zuhören*, das das Kind zum Erzählen ermuntert und Interesse sowie Aufmerksamkeit signalisiert von dem *aktiven Zuhören*. Beim *aktiven Zuhören* versucht die pädagogische Fachkraft das Kind wirklich zu verstehen. Sie wendet sich Kindern, die etwas zu bedrücken scheint, zu. Durch *akzeptiertes Verstehen*, bringt die Fachkraft mit eigenen Worten das Gesagte des Kindes noch einmal zusammen und versucht sich aktiv in das Kind hineinzusetzen. Damit zeigt die Fachkraft ein hohes Maß an Empathie und baut eine vertrauensvolle Brücke zwischen ihr und dem Kind auf (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42).

Durch das beobachtete *Wahrnehmen* wird auf kindliche Signale eingegangen. Wichtig ist, das Wahrnehmen von Verhaltensweisen durch Beobachten von etikettierende Bewertungen zu unterscheiden. Ein Beispiel für eine Beschreibung ist „das Kind schaut auf den Boden, wenn es mit mir spricht“. Eine etikettierende Bewertung hingegen „Das Kind mag mich nicht ansehen“ (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42).

Zudem muss die pädagogische Fachkraft für eine gelingende Beziehungsgestaltung eine *unbedingte Wertschätzung* gegenüber dem Kind aufbringen. *Unbedingte Wertschätzung* beinhaltet Interesse, Empathie und die Fähigkeit das Kind so anzunehmen, wie es ist. Im Verhalten der Fachkraft wird dem Kind diese Haltung vermittelt. Dies

gelingt, wenn sich die Fachkraft von eigenen Vorstellungen und Erwartungen löst, ihre Werthaltung in den Hintergrund stellt und sich vollkommen auf die kindliche Erlebniswelt einlässt. Äußert sich die Fachkraft unempathisch, indem sie bei der Umsetzung bestimmter Ziele oder Wünsche keine Lösungsansätze anbietet, wird das kindliche Selbstwertgefühl verletzt. Eine Äußerung wie: „Du bist eben unsportlich“, ist ein Beispiel dafür. Ähnlich wie bei dem Aufbau internaler Arbeitsmodelle, nehmen die Kinder bei wertschätzenden Interaktionsprozessen mit Erwachsenen Modelle auf, die die eigenen Handlungen begleiten. In ähnlichen Situationen, in denen die Fachkraft nicht anwesend ist, instruiert sich das Kind nach dem Vorbild der vorangegangenen Interaktionen selbst. Selbstbegleitende innere Gespräche geben Kindern Sicherheit und stärken das eigene Selbstbild. Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, das kindliche Selbstbild mit verbalen sowie nonverbalen Äußerungen, „Du bist wichtig, du kannst das“, zu stärken (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 43f.).

Darüber hinaus muss die Fachkraft *Echtheit* vermitteln. Nur wenn die Fachkraft authentisch ist, liegt ihre *Echtheit* unzweifelhaft vor. Ihre Haltung den Kindern gegenüber wird schnell ersichtlich und auch die Kinder spüren wie interessiert oder abwesend sie ist.

Den letzten Punkt stellen *Rituale, Strukturen und Grenzen setzen*, dar. Für das kindliche Lernen sowie für seine Sicherheit hat dieser Aspekt einen hohen Stellenwert. Abläufe werden vorhersehbar und planbar. Grenzen geben Kinder einen Halt, Orientierungs- und Verhaltenssicherheit. Rituale und Strukturen stellen sich als Teil einer sicheren Basis dar, mit der Selbstwirksamkeitserfahrungen und Lernen durch Exploration ermöglicht wird (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 44f.).

Jungmann und Reichenbach ergänzen Rogers Interaktionsweisen, die zu einer gelingenden Beziehungsgestaltung beitragen. Diese stellen

sich wie folgt zusammen: 1. Liebevolle, emotionale warme Kommunikation – *Zuwendung*. 2. Pädagogische Fachkraft bleibt für das Kind verfügbar – *Sicherheit*. 3. Pädagogische Fachkraft hilft dem Kind durch Zuspruch und Trost negative Emotionen zu regulieren – *Stressreduktion*. 4. *Explorationsunterstützung* und 5. *Assistenz* durch die pädagogische Fachkraft. Kleinkinder benötigen vor allem sicherheitsgebende und stressreduzierende Aspekte. Kinder im Vorschulalter hingegen fordern eine erzieherische Explorationsunterstützung, sowie die Assistenz beim selbstständigen Lösen von Problemen (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 82).

Wie in den Bindungsperson-Kind-Interaktionen muss die Fachkraft die kindlichen Affekte regulieren. Negative Empfindungen des Kindes auffangen und das Kind dadurch entlasten. Sie darf sich nicht von den kindlichen Affekten überfluten lassen. Ihr pädagogisches Handlungsfeld fällt daher mit der Reife ihrer Persönlichkeitsstruktur zusammen, was sich in ihrer Kenntnis über die Bedeutsamkeit der Affektregulierung zeigt (vgl. Rass in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 115).

Im baden-württembergischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen, sind bindungstheoretische Merkmale für pädagogische Fachkräfte wie folgt festgehalten:

„Am wichtigsten ist aber die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Persönlichkeit meint dabei die Person mit ihrer Einstellung und Haltung, ihrem Wissen und Können. Die pädagogischen Fachkräfte geben den Kindern Orientierung, Sicherheit und Halt durch liebevolle Zuwendung. Verlässliche, tragfähige und kontinuierliche Beziehungen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft sind Voraussetzung für förderliche Bildung und Erziehungsprozesse. Dies gilt umso mehr je kleiner die Kinder sind. Kinder mit früher Bindungssicherheit sind begeisterungsfähiger, weniger frustriert und aggressiv. Deshalb muss der erweiterte Kreis der Bezugspersonen im Kindergarten überschaubar und verlässlich sein. Als Bindungspersonen gehen die pädagogischen Fachkräfte verantwortungsvoll mit Nähe und Distanz um und sind bereit zu achtungsvoller Pflege und dialogischer Kommunikation.“

(Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport:
Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen
Kindergärten und weiteren Tageseinrichtungen, 2011)

Bindungsförderliche Konzepte finden demnach Eingang in den Kindergarten. Durch eine erfolgreiche Umsetzung dieser Orientierungspunkte kann ein entscheidender Beitrag für den Schulstart gelegt werden. Es wird verhindert, dass vor Schuleintritt unterschiedliche Bildungschancen entstehen.

3.2. Schule als Bildungsort und emotionaler Erfahrungsraum

Im Fokus des Bildungsplanes 2016 stehen bildungsorientierte Leitideen. Auf den Aufbau einer Bindung zwischen Lehrperson und Kind wird nicht spezifisch eingegangen. Die Rolle der Lehrperson wird als Vermittler von Erziehung und Bildungsprozessen beschrieben, die auf kindliche Bedürfnisse eingeht. Dies wird umgesetzt, indem sie den Entwicklungsstand des Kindes auf allen Ebenen als Orientierungspunkt berücksichtigt.

„Erziehung und Unterricht in der Grundschule orientieren sich am emotionalen, psychomotorischen, intellektuellen und sozialen Entwicklungsstand der Kinder. Alle Erziehungs- und Bildungsprozesse knüpfen an den Erlebnis- und Erfahrungshorizont des Kindes an und erweitern ihn. Anschaulichkeit, Lebensnähe und Handlungsbezug sowie kindgemäße Aufgabenstellungen und vielfältige Formen des Lernens, Übens und Wiederholens sind unverzichtbare Grundelemente eines entwicklungsgemäßen Unterrichts.“

(Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan, 2016)

Die Ausführungen verwundern nicht. Seit 1970 wurde durch den Bildungsrat eine Forderung des wissenschaftlich orientierten Unterrichts mit dem Prinzip der Fachlehrer und Kursprinzipien angedacht. Vom Klassenlehrerprinzip wurde sich entfernt. Damit wird den Kindern die Chance genommen, in einer vertrauten Umgebung Kontinuität und Kontrolle durch feste Gewohnheiten der Lehrperson zu erfahren. Gleichzeitig kann die Lehrperson unter Berücksichtigung von individuellen Biographien und Hintergründen Probleme und Entwicklungen der Kinder nicht mehr in einen Gesamtzusammenhang fügen (vgl. Rass in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 119). Bei auftretenden Problemen werden die Kinder weitergereicht an Sozialpädagogen, Therapeuten, Ärzte und Schulpsychologen. Durch diesen Vorgang

muss das Kind wieder neue Bindungen aufbauen, was durch die beständige und stabile Bindungserfahrungen zu einer Lehrperson zu lösen wäre.

3.2.1. Bindungssicherheit in der Lehrer-Kind-Beziehung

Etwa die Hälfte aller Kinder ist bei Schulbeginn unsicher gebunden. Daraus folgt die hohe Verantwortung der Lehrperson, als neue Bindungsperson in das Leben des Kindes zu treten. Dies gelingt jedoch nur, wenn die Bindung an die Lehrperson den kindlichen Hunger, für *„jemanden bedeutungsvoll zu sein“*, stillen kann (Rass zit. in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 120).

Die Lehrer-Kind-Beziehung nimmt eine ähnliche Rolle wie die Fachkraft-Kind-Beziehung ein. In ihr kann das Kind eine sicherheitsspendende Basis finden, von der aus exploriert werden und eine sichere emotionale-soziale Entwicklung stattfinden kann. Besonders für Kinder mit unsicheren Bindungsmustern hat die Lehrperson eine große Verantwortung. Unterstützt wird diese Forderung durch einige Programme zur Prävention von Schulabbrüchen. Diese führten die Bedeutung einer unterstützenden Lehrperson für eine erfolgreiche Teilnahme am Schulalltag auf (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 38).

Affektregulierende Maßnahmen müssen auch in den Schulalltag integriert werden. In ihm werden alle affektiven Aspekte gelebt. Neben positiven Erlebnissen wie Lernen und Freude, treten auch negative, wie Misserfolge, Streit und Versagungen auf. In familiären Strukturen übernimmt die Bindungsperson die Regulierung der kindlichen Affekte und hilft dem Kind bei deren Bewältigung. In der Schule werden die Kinder über bestimmte Zeitfenster mit dieser Entwicklungsaufgabe allein gelassen. Sicherheits- und Regulationsmechanismen werden

ihnen damit vorenthalten. Der Pädagoge ist gefordert, negative Emotionen seiner kindlichen Bezugsperson aufzufangen und sich vor allem nicht von ihnen mitreißen zu lassen. Er muss als eine „Entgiftungszentrale“ (Rass zit. in: Göppel & Hirbling, 2010, S. 121) fungieren, durch die das Kind entlastet wird. Dies kann nur gelingen, wenn der Pädagoge diesen Vorgang wertfrei begleitet. Rass hält die Aufgabe der Lehrperson wie folgt fest: *„Lehrer sind nicht nur Unterrichtende, sie sind Pädagogen, die auf dem Boden von Beziehungen die Kulturgüter in die nächste Generation transferieren“* (Rass zit. in: Göppel & Hirbling, 2010, S.120ff.). Auch Brisch fordert, dass vor dem Bildungsauftrag der Bindungsauftrag stehen muss, um kindlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. Spiegel Wissen, 2009,1, S.29).

Theoretische Bezugspunkte sind in den vom Land Baden-Württemberg entwickelten Bildungs- und Orientierungsplänen für Kindergarten und Kindertageseinrichtungen festgehalten. Wie gestaltet sich jedoch die Praxis? Sind die pädagogischen Fachkräfte in der Lage, erfahrungsbedingte interne Beziehungsmodelle, vor allem bei negativen Erfahrungen, aufzubrechen? Können pädagogische Fachkräfte auch Signale von unsicher gebundenen Kindern erkennen und angemessen auf sie reagieren oder profitieren hauptsächlich sicher gebundene Kinder von den institutionellen Einrichtungen? Mit dem Forschungsprojekt ist die Annahme verbunden, dass besonders feinfühligere Fachkräfte in der Lage sind in gleichem Maße auf kindliche Signale sicherer und unsicher gebundener Kinder einzugehen. Sie können auf spezifische Bedürfnisse der Kinder eingehen.

Die beobachtungsleitende Fragestellung des Forschungsprojektes lautet daher: Wie ist die Fachkraft-Kind-Beziehung zu sicher und unsicher gebundenen Kindern gestaltet? Inwiefern steht feinfühliges Verhalten der Fachkräfte in einem Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Regulierung sicherer und unsicher gebundener kindlicher Signale?

Zur Hypothesenprüfung werden insgesamt sechs Fachkräfte aus drei unterschiedlichen Kindergärten an je drei Tagen für zwei Stunden begleitet. Damit eine Variabilität der Rahmenbedingungen gegeben werden kann, wurden ein ländlicher Kindergarten im Schwarzwald, ein kleinstädtischer Kindergarten in Offenburg sowie ein Kindergarten in Konstanz ausgewählt. Bei der Auswahl der sechs Fachkräfte wurde auf eine Durchmischung von langjährig erfahrenen Fachkräften und Berufsanfängern geachtet.

4. Methode

Zunächst muss sich mit der Frage befasst werden, welche Methode am bestmöglichen die beziehungsorientierte Interaktionsgestaltung und das damit verbundene feinfühliges Verhalten der Fachkräfte aufzeigen kann. Dabei zeigt sich die wissenschaftliche Beobachtung, die soziales Handeln und Interaktionen beschreibt, analysiert und beobachtet, als eine geeignete Methode. Allgemein wird unter einer wissenschaftlichen Beobachtung „*das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt eines Geschehens*“ verstanden (Atteslander, 2000, S. 79). In Anlehnung an psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungen wird der Begriff vornehmlich für eine hypothesenprüfende, quantifizierende und an den Gütekriterien der quantitativen Forschung ausgerichteten Beobachtung angeknüpft und auch in diesem Forschungsprojekt verwendet. Der Vorteil der Methode liegt in der Einbettung in die natürliche Situation. Die Natürlichkeit der Situation wird beispielsweise nicht durch die Ausstattung von Kamera und Stativ tangiert. Zusätzlich können Korrelationen beobachtet werden, die bei der ursprünglichen Fassung der forschungsleitenden Hypothese nicht berücksichtigt wurden und zu neuen Erkenntnissen führen.

In Anlehnung an Ainsworth und Ahnert hätte alternativ ein experimenteller Ansatz, in Form der *Fremden Situation* durchgeführt werden können. Damit wäre die Bindungsbeziehung zwischen Kind und Fachkraft verschiedenen Bindungsmustern zuzuordnen. Es hätte aufgezeigt werden können, ob die Fachkraft unterschiedliche Verhaltensmuster gegenüber unsicheren und sicheren gebundenen Kindern aufzeigt. Damit hätte man sich jedoch von der Alltagssituation des pädagogischen Handlungsfeldes entfernt und in eine Laborsituation begeben. Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, möglichst nahe an der pädagogischen Praxis zu bleiben. Für die beobachtungsleitende Hypothese soll keine Wunschsituation kreiert, sondern natürliche Gegebenheiten aufgezeigt werden, um entsprechende Hilfestellung

geben zu können. Durch das Vorhaben einer Ist-Analyse soll zudem untersucht werden, inwieweit sich Theorie und Praxiskonzepte unterscheiden.

Besonders geeignet erscheint die Beobachtung zudem durch die Videographie, da sie aufgrund technischer Gegebenheiten zu objektiven unverfälschten Beobachtungen führt. Durch die wiederholende Darstellung der Verhaltensweisen der jeweiligen Personen kann dies gewährleistet werden. Es stellt sich jedoch heraus, dass sich der Zugang zum Feld als besonders problematisch erweist. Von 22 Anfragen an institutionelle Einrichtungen, eine videographische Studie hinsichtlich des Bindungsverhaltens von Kleinkindern durchzuführen, erhält das Forschungsprojekt 22 Absagen. Gründe liegen in erster Linie in einem Mangel an Fachpersonal oder deren Überbeanspruchung durch Urlaub, Krankheit oder Schwangerschaft. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die angeschriebenen institutionellen Einrichtungen unter Fachpersonalmangel leiden und entsprechend überbelastet sind. Zudem werden auch datenschutzrechtliche Bedenken hinsichtlich der Studie geäußert.

Aus diesen Gründen wird von der Videographie abgesehen und sie durch die Methode einer strukturierten, offenen, nicht teilnehmenden Feldbeobachtung ersetzt. Neue Anfragen an Kindergärten fokussieren sich stattdessen auf das Explorationsverhalten der Kinder, das eng mit dem Bindungsverhalten verknüpft ist. Formal wird der Blick damit auf das Kind und nicht auf die Fachkraft gelegt, wodurch sie das Gefühl bekommt, nicht im Mittelpunkt der Beobachtung zu stehen.

4.1. Erhebungsmethode

Die Beobachtung findet an drei Tagen jeweils 120 Minuten während des freien Spiels statt. Das Setting stellt sich als besonders ergiebig für die Beobachtung von Exploration und Bindungsverhalten dar. Der erste Tag wird genutzt, um Kinder mit sicheren und unsicheren Verhaltensmustern zu unterscheiden. Die Einteilung erfolgt nicht wissenschaftlich durch die *Fremde Situation*, sondern wird anhand spezifisch beobachteter Verhaltensmuster von sicher und unsicher gebundenen Kindern durchgeführt. So wird, im Folgenden nicht mehr von sicher gebundenen Kindern, sondern von *ausgewogenen* und nicht mehr von unsicher gebundenen, sondern von *befangenen* Kindern gesprochen. Damit wird der wissenschaftliche Anspruch an das Forschungsprojekts beibehalten. Insgesamt wird jede Fachkraft somit 360 Minuten während des freien Spiels durch eine strukturierte Beobachtung begleitet.

Die Transparenz der Beobachtung ist offen gestaltet. Die Beobachteten wissen über die stattfindende Untersuchung Bescheid, jedoch mit dem Wissen, dass sich die Beobachtung auf das Explorationsverhalten des Kindes richtet. Damit sind sie nicht eindeutig über den Beobachtungsinhalt aufgeklärt. Begründung für dieses Vorgehen ist in den vorangegangenen Absagen der Studie zu finden.

Der Beobachter nimmt während der Datenerhebung eine nicht teilnehmende Beobachtungsrolle ein, die sich durch seine Außenperspektive ohne engeren Kontakt zu den Beobachteten auszeichnet. Dadurch wird das Feld nicht beeinflusst und der Beobachter kann sich ganz auf seine Beobachtungsrolle konzentrieren.

Eine Laborbeobachtung ist zu vermeiden, da besonders das Eindringen in alltägliche pädagogische Handlungsfelder für die beobachtungsleitende Hypothese von großer Bedeutung ist. Es ist ein

großes Anliegen des Projekts, die Natürlichkeit des Settings zu wahren und folglich ohne eine Veränderung der dortigen Feldbedingungen die Beobachtung durchzuführen. (vgl. Zierer, 2013, S. 86)

Nachdem die Forschungsfrage entwickelt und eine Hypothese für die Beobachtung feststand, ist in einem zweiten Schritt ein Kategoriensystem und Beobachtungsinstrument entwickelt worden. Für die gelingende Umsetzung der Instrumente und Kategorien ist ihre Anwendbarkeit in einem *Vortest* überprüft worden. Dazu wurden Vorstellungsgespräche hinsichtlich des Forschungsprojektes in den institutionellen Einrichtungen genutzt und die Erhebungsinstrumente erprobt. Nach der Durchführung des Vortests kam es zu einigen Abänderungen und Überarbeitungen der Kategorien.

4.2. Auswertungsmethode

Für die Auswertungsmethode werden zwei Analyseeinheiten gewählt. Dieser geht die Analyse für die Beobachtung, je ein *ausgewogenes* und ein *befangenes* Kind ausfindig zu machen, voraus. In der Regel sind dazu zwischen vier und fünf Stunden in den Einrichtungen vorgesehen, in denen die Kinder auf bindungsspezifisches Verhalten beobachtet werden. Anders als bei den anschließenden Analyseeinheiten zielt die Beobachtung nicht nur auf das Setting des freien Spiels, sondern begleitet die Kinder auch während der morgendlichen Begrüßung, dem Frühstück und weiteren gemeinsamen Aktionen im Kindergarten.

Eine Vielzahl der *befangenen* Kinder fällt durch ein introvertiertes, gehemmt und teils scheues Verhalten auf, das sich sprachlich, motorisch und körperlich ausdrückt. Die Ausprägung dieser Verhaltensweisen variiert zwischen den Kindern, dennoch ist eine überdurchschnittlich hohe Introvertiertheit im Vergleich zu den *ausgewogenen* Kindern zu beobachten. Sprachlich gelingt es den

Kindern kaum, klare Aussagen zu treffen, da sie sehr leise und nuschelnd in sich hinein *plappern*. Dabei halten sie den Blickkontakt zur Fachkraft oder auch zu anderen Kindern nicht aufrecht. Gerade Situationen, in denen die Kinder die Fachkräfte um etwas bitten oder bestimmte Bedürfnisse und Befindlichkeiten ausdrücken, sind von großer Unsicherheit geprägt. Die ganze Körperspannung fällt beim Versuch, sich zu äußern, in sich zusammen. Der Blick ist zum Boden gewandt. Es scheint als hätten die Kinder Angst vor den Reaktionen der Fachkräfte.

Im Spiel mit gleichaltrigen Kindern nehmen *befangene* Kinder eine Art Außenrolle ein. Aus dieser beobachten sie das Geschehen der spielenden Gruppe und nehmen selbst nicht teil daran. Sie zeigen auch keine Bemühungen sich der Gruppe anzuschließen. Öfters als *ausgewogene* Kinder beschäftigen sie sich alleine, indem sie etwa bauen, malen oder Bilderbücher anschauen.

Besonders auffällig ist die Verabschiedungsszene zwischen einem Kind und seiner Mutter zu beobachten. Bei der Verabschiedung zeigt das Kind keinerlei Anzeichen von Körperkontakt oder Nähe suchenden Verhaltensweisen. Es gibt keine Form von Blickkontakt oder Abschiedsritualen. Das Kind huscht ohne jegliche Gefühlsäußerung an der Mutter vorbei in den Spielbereich. Auch die Mutter setzt keine Impulse, die einer Abschiedsgeste gleich kommen. Im anschließenden freien Spiel verhält sich das Kind sehr zaghaft und beschäftigt sich fortwährend alleine oder begleitet eine Gruppe von spielenden Kindern durch die Beobachtung von außen.

Eine weitere Gruppe von *befangenen* Kindern zeigt sich sehr weinerlich. Bei den kleinsten Berührungen anderer Kinder oder bei Misserfolgserlebnissen beim Basteln fangen sie sofort an zu weinen. Die Weinerlichkeit hält auch an, nachdem sie von den Fachkräften beruhigt werden und zieht sich über viele Aktivitäten der Kinder. Ein

Kind dieser Gruppe fällt zudem in besonderer Weise auf. Auf Drängen eines anderen Kindes, in den nächsten Raum zu gehen, antwortet es mit den Worten „Ich kann jetzt nicht, ich muss noch die Puppe schlagen“. Es schlägt dabei eine mit dem Kopf zum Boden liegenden Puppe mit einem Stofftier. Diese Szene ist eindrücklich, da es sich bei der Puppe um eine kindgroße Puppe handelt, die von hinten den Anschein erweckt ein Kind zu sein. Das gleiche Kind zeigt eine unnatürliche Kontaktfreude. Ohne den Beobachter zu kennen, da dieser sich erst einige Minuten in dem Kindergarten aufhält, setzt es sich auf dessen Schoß, umarmt ihn und schmiegt sich an ihn. Dieses nach Nähe suchende Verhalten erscheint mechanisch. Der Beobachter hat den Eindruck, dass das Kind körperliche Zuwendungen nicht in einen Zusammenhang mit emotionaler Bedeutsamkeit bringt.

Eine eindrückliche Beobachtung gibt es mit einem weiteren Kind, da es sehr zart und fast unsichtbar erscheint. Während des gemeinsamen Frühstücks nimmt es keinen Bissen seines Brotes zu sich. In einer Art Starre beobachtet es die anderen Kinder am Tisch. Auch dies geschieht aus einer passiven Haltung heraus. Auf die Frage der Fachkraft, ob es etwas trinken möchte, bewegte es nur sehr zart den Kopf, signalisierte damit ein Kopfschütteln und wehrte die von der Fachkraft ausgehende Hilfestellung ab.

Ausgewogene Kinder sind hingegen sehr extrovertiert. Sie spielen oft in Gruppen, können sich aber auch alleine gut beschäftigen. Sie folgen ihren Interessen und Bedürfnissen, indem sie neugierig Mal-, Bastel- und Vorlese-Angebote der Fachkräfte annehmen. Sie organisieren sich aber auch selbstständig zum Spielen in der Gruppe. Sie machen oft *Quatsch* und zeigen darin ihren kindlichen Humor und ihre Ausgeglichenheit. Diese hat etwas Freches an sich, wird jedoch nicht als unverschämt, unerzogen oder verletzend wahrgenommen, sondern als selbstbewusstes kindliches Verhalten. Sprachlich können sie sich klar ausdrücken und wenn sie Hilfe beim Anziehen oder bei der

Organisation von Spielgegenständen benötigten, senden sie entsprechende Signale an die Fachkräfte. Beispiele sind „Kannst du mir helfen?“ oder „Gibst du mir das Buch?“. Sie sind besonders kreativ in ihren Spielformen und erfinden von Regenwurmmistwerfen, über Häschenhoppeln bis Schneckenrennen sehr ausgefallene und lebendige Spielformen. In Rollenspielen nehmen sie oft die Rolle des Organisators ein, machen durch mimisch ausdrucksstarke Rollenvertiefung auf sich aufmerksam und setzen damit für weniger extrovertierte Kinder neue Impulse.

Erste Analyseeinheit

Die erste Analyseeinheit ermittelt die Interaktionshäufigkeit zwischen Fachkraft und Kind. Hier geht es zunächst um die Frage, wie oft es zu einer Interaktion zwischen Fachkraft und Kind kommt. Mit ihr ist die These verbunden, dass eine ausgeprägte Interaktionshäufigkeit mit einem feinfühligem Verhalten der Fachkraft verbunden ist.

Für eine handhabbare Form der Protokollierung wird für das Interaktionsverhalten eine tabellarische Form angelegt, die als Time Sampling konzipiert ist. Sie erstreckt sich über 120 Minuten während des freien Spiels.

Dabei sind fünf Kategorien zu unterscheiden: *Interaktion*, *Abwendung*, *Sonstiges*, *Selbständigkeit* und *Gruppenspiel*. Unter *Interaktion* ist eine direkte Kommunikation mit dem Kind zu verstehen, welche sich körperlich, sprachlich oder handelnd umsetzen lässt. Entsprechende Dimensionen von *Interaktion* sind: Körperkontakt (Nachlaufen, Blickkontakt, liebevolle Berührungen), Hilfestellung (beim Spiel, Anziehen, Essen), Begleitung (Gesprächskultur, organisieren von Abläufen) und direkte Aktion (basteln, singen, vorlesen). Zu einer *Abwendung* vom Kind kommt es, wenn die Fachkraft nicht in der Lage ist Signale nach Zuwendung und Aufforderungen des Kindes

wahrzunehmen. Wenn sie nicht anwesend ist und daher nicht reagieren kann oder durch eine Vielzahl von gleichzeitigen Affektregulationen nicht auf das Kind eingehen kann. Unter *Sonstiges* fallen Aktionen der Fachkraft, die nichts mit ihrem pädagogischen Handlungsfeld zu tun haben, wie Telefonieren und Tischdecken. Unter der Dimension *Selbständigkeit* werden Handlungen der Kindes verstanden, die selbst gewählt sind und sich im Basteln, Bücher anschauen, schaukeln etc., ausdrücken. In ihnen finden keine Interaktionen mit der Fachkraft statt, dennoch ist das Setting selbst gewählt. Ähnlich gestaltet sich die Dimension *Gruppenspiel*, bei dem sich die Kinder freiwillig für ein Spiel in der Gruppe entscheiden. Auch hier findet keine Interaktion mit der Fachkraft statt. Die beiden letzten Kategorien sind aufgrund des Entwicklungsstandes der Kinder und im Zuge der Durchführung der Vortests hinzugekommen. Bei der Durchführung wurde ersichtlich, dass sich die Kinder einen Großteil der Zeit selbständig oder in der Gruppe beschäftigten ohne dass dies mit einer nichtvorhandenen Bereitschaft der Fachkraft, Interaktionen einzugehen, verbunden sein muss.

Zweite Analyseeinheit

Die zweite Analyseeinheit verfolgt das Ziel, die Qualität der jeweiligen Bindungsbeziehung aufzugreifen und findet am dritten Folgetag statt. Mit ihr wird die Frage geklärt, in welcher Weise sich die individuelle Feinfühligkeit der Fachkräfte auszeichnet und ob sehr feinfühlig einzuordnende Pädagogen sich *ausgewogenen* und *befangenen* Kindern in gleicher Weise zuwenden. Zu diesem Zweck ist die Auswertung als Time Sampling Verfahren konzipiert, das sich ebenfalls über einen Zeitraum von 120 Minuten während des freien Spiels erstreckt.

In Anlehnung an M. Ainsworths Theorie von Feinfühligkeit, Rogers sowie Jungmann & Reichenbachs Aspekten der Beziehungsgestaltung ist ein Kategoriensystem entwickelt worden, das feinfühliges Verhalten der Fachkraft aufgreift. Die Kategorien geben einen Einblick über die

Interaktionsformen der pädagogischen Fachkraft mit den Kindern. Damit wird analysiert wie oft die Fachkraft jeweilige Interaktionsformen mit den Kindern umsetzt. Nach anfänglichen Erprobungen der zweiten Analyse und ihrem zugrunde liegenden Kategoriensystem, ist die Schwierigkeit erkannt worden, Verhaltenscodes, die sich an M. Ainsworth Theorie von Feinfühligkeit anlehnen, in einem bestimmten Verhalten auszumachen. Die Schwierigkeit feinfühliges Verhalten zu ermessen, liegt in der Komplexität feinfühligler Verhaltensmuster. Feinfühligkeit ist nicht als ein speziell beobachtbares, direktes Verhalten aufzuzeigen, sondern besteht vielmehr aus mehreren unterschiedlichen empathischen Interaktionen. Diese sind wiederum von der Befindlichkeit des Kindes abhängig und zudem in eine atmosphärische Grundstimmung eingebettet. Aus diesem Grund wird das Kategoriensystem mit einem Rating Verfahren ergänzt, das Aufschluss über die atmosphärische Stimmung der Fachkraft-Kind-Beziehung gibt. Dem Rating liegen fünf Dimensionen zu Grunde. Nach der Festlegung der jeweiligen Dimension erfolgt die Klärung der zugrunde liegenden Idee, die weiter durch eine Beschreibung von negativen und positiven Indikatoren an Eindeutigkeit gewinnt. Abschließend wird die Bewertung in einer vierstufigen Antwortskala festgehalten, innerhalb derer die Ausprägung des jeweiligen Merkmals von „4“ bis „1“ abnimmt. Die Übereinstimmung mit der idealtypischen Ausprägung ist umso stärker, je höher der numerische Ausdruck ist. Zur Operationalisierung des abzugebenden Urteils wird die Antwortskala für jedes Item inhaltsbezogen heranstehernd beschrieben.

Erstellung des Kategoriensystems und Rating-Verfahrens

Um die Reliabilität des Ratings zu gewährleisten wird ein Kategoriensystem erstellt, dass direkte Verhaltensweisen der Fachkraft aufzeigt. Hierfür werden 5 Dimensionen festgehalten. Unter *empathische Gesprächskultur* ist ein angeregter Austausch zwischen

Fachkraft und Kind zu verstehen, der durch Nachfragen oder empathische Ausrufe wie „echt?“, „Toll“ oder „super“ zum Ausdruck kommt. Auch Fragen der Kinder werden in dieser Dimension aufgenommen und geklärt. Darüber hinaus kommt das Mitteilungsbedürfnis des Kindes zum Tragen. Es erzählt oder zeigt bedeutsame Dinge und die Fachkraft nimmt sich Zeit darauf einzugehen. Die Dimension ist von dem Zustandekommen eines echten Dialoges zwischen Fachkraft und Kind geprägt. *Begleitung* zielt darauf ab, alle organisatorischen Dinge, von *Vesperdose auspacken*, *Bastelmaterial bereitstellen*, *Bücher holen*, *Platz zum Spielen schaffen* zu regeln. Durch die Begleitung der Fachkraft erfährt das Kind Lösungsansätze bei seiner Problembewältigung sowie eine Begleitung durch den Kindergartenalltag. Dieser ist durch Rituale und Organisationsformen geprägt. Mit *Gemeinsamer Aktion* ist die aktive Beschäftigung der Fachkraft mit dem Kind zu verstehen, die sich bei Gesellschaftsspielen, vorlesen, basteln, bauen und singen zeigt. In einer eins-zu-eins Situation erfährt das Kind die ununterbrochene Zuwendung der Fachkraft. Eine weitere Dimension ist die *Hilfestellung*. Sie bezeichnet alle Aktivitäten, die dem Kind helfen ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Beispiele sind Matschhose anziehen, Puppe kleiden, das Buch vom Schrank holen und Bilderbücher erklären. Das Kind erfährt durch diese Art der *Hilfestellung* eine Explorationsunterstützung und Sicherheit. Unter die Dimension *Körperkontakt* fallen alle Aktionen bei denen Körperkontakt ausgetauscht wird. Der Kontakt kann sich über Blickkontakt aber auch direkt durch eine liebevolle Umarmung oder Berührung kenntlich machen. Das Kind erfährt dadurch Zuwendung und Sicherheit der Fachkraft, wobei ein natürlicher und authentischer Austausch für die Qualität dieser Dimension von großer Bedeutung ist.

Für das Rating werden in Anlehnung an M. Aintsworths Theorie der Feinfühligkeit aber auch Grundkenntnisse aus der Forschung Vygostkys aufgegriffen. Diese setzen sich mit zu vermittelnden Bildungsprozessen auseinander und berücksichtigen damit das Alter

der Vorschulkinder. Nach einigen Erprobungsversuchen stehen insgesamt fünf geeignete Basisdimensionen für das Rating fest:

humorvolle Spielatmosphäre, Anerkennung der Kinder, Fürsorglichkeit-Herzlichkeit-Wärme, Einsatz von Lob und Ermutigung durch die Fachkraft.

In einer Gegenüberstellung wird dabei in einem direkten Vergleich das feinfühlige Verhalten der Fachkraft hinsichtlich *befangenen* und *ausgewogenen* Kindern dargestellt. Es wird numerisch ausgedrückt. Die höchste erreichbare Punktzahl des Ratings sind 20 Punkte. Die niedrigste Punktzahl sind 5 Punkte. Die formale Gestaltung des Ratings hilft, einen schnellen Vergleich der Antwortskalen durchzuführen. Im Folgenden ist das Katagoreinsystem mit den zugrunde liegenden untergeordneten Items genau erläutert.

1. Humorvolle Spielatmosphäre

Grundidee:

Die Dimension erfasst, inwieweit die Atmosphäre während des freien Spiels entspannt und heiter ist. Sie ist von einem humorvollen Klima getragen. Das angenehme Klima gibt den Kindern Sicherheit und hilft ihnen ihr Explorationsverhalten zu aktivieren. Humor unterscheidet sich dabei von Freundlichkeit.

+ Indikatoren	- Indikatoren
- Die Atmosphäre während des freien Spiels ist von einer angenehmen Stimmung gekennzeichnet, in der oft und authentisch gelacht wird. -Die Fachkraft kann mit humorvollen Impulsen angespannte Situationen erheitern und kindliche Affekte regulieren.	- Die Fachkraft ist sehr nüchtern und ernst und lacht kaum mit den Kindern. -Die Stimmung erscheint sehr undynamisch und starr. -Auf kindliche humorvolle Impulse geht die Fachkraft nicht ein.

<p>- Die Fachkraft macht in angemessenem Maße Witze und Quatsch mit den Kindern.</p> <p>-Die angenehme Stimmung gibt den Kindern die Möglichkeit, Fragen zu stellen und zu explorieren.</p> <p>- Die Fachkraft nutzt Humor, um unerwünschtes Verhalten zu unterbinden. Ihr Unmut wird somit auf humorvolle, aber nicht persönliche Weise, transportiert.</p> <p>-Die Fachkraft reagiert auf Witze der Kinder und lacht mit ihnen.</p> <p>-Durch Selbstironie der Fachkraft wird ihre Echtheit transportiert.</p>	
--	--

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben, wenn während des freien Spiels eine humorvolle Atmosphäre herrscht, die sich durch angemessenes authentisches Lachen auszeichnet. Die Fachkraft lacht auch mal über sich selbst und über Witze der Kinder. Die Kinder scheinen sich durch die angenehme und entspannte Atmosphäre so wohl zu fühlen, dass ihr Explorationsverhalten aktiviert werden kann und sie mutig sind, Fragen zu stellen oder allgemein mit der Umgebung zu explorieren.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Atmosphäre humorvoll ist, die Fachkraft jedoch humorvolle Impulse nicht bewusst einsetzt, um Kinder zu trösten oder allgemein die Stimmung aufzuheitern. Die Kinder erleben das Setting dennoch als angenehm, auch wenn die Dimension nicht so stark ausgeprägt ist wie bei „4“.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Atmosphäre eher trocken ist, die Fachkraft jedoch gelegentlich humorvolle Auflockerungen zeigt. Von ihr kommen zwar kaum Impulse, sie nutzt aber Verhaltensweisen der Kinder, humorvoll zu reagieren. Die Kinder explorieren jedoch nicht in einem so angeregten und ausgelassenen Zustand.

- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Atmosphäre humorfrei und trocken ist und die Fachkraft ausschließlich nüchtern und ernst erscheint. Auf humorvolle Kinderäußerungen wird nicht eingegangen und die gesamte Atmosphäre erscheint starr.

2. Anerkennung der Kinder durch die Fachkraft

Grundidee:

Die Dimension erfasst, inwieweit die Fachkraft den Kindern mit Wertschätzung begegnet. Sie nimmt die Kinder als Person ernst, behandelt sie respektvoll und bringt ihnen eine unbedingte Wertschätzung entgegen. Diese Dimension findet besonders Beachtung in Situationen, in denen die Kinder verletzlich scheinen.

+ Indikatoren	- Indikatoren
<ul style="list-style-type: none">-Die Fachkraft vermittelt den Kindern, dass sie ihnen zutraut gewisse Dinge selbständig zu lösen.-Die Fachkraft nimmt die Gefühle der Kinder ernst.-Die Fachkraft kritisiert angemessen ohne die Kinder persönlich einzuschüchtern.	<ul style="list-style-type: none">-Die Emotionen der Kinder werden von der Fachkraft als nichtig abgetan und ihnen wird keine Beachtung geschenkt.-Die Fachkraft signalisiert durch ihre Abwesenheit Gleichgültigkeit.-Die Fachkraft behandelt die Kinder nicht respektvoll.-Die Fachkraft zeigt keine Bemühungen, die Kinder verstehen zu wollen.

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben, wenn durchweg ein respektvoller Umgang zwischen der Fachkraft und dem Kind herrscht. Die Fachkraft ist den Kindern gegenüber wohlwollend eingestellt, interessiert sich für ihre Bedürfnisse und Anliegen und ermutigt sie in der Ausführung bestimmter Handlungen. Sie zeigt großes Bemühen, die Kinder verstehen zu wollen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Fachkraft grundsätzlich einen respektvollen Umgang mit den Kindern pflegt, jedoch ab und an mit

anderen nicht pädagogischen Dingen beschäftigt ist und den Kindern damit ein gewisses Maß an Gleichgültigkeit vermittelt.

- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Fachkraft den Kindern nur wenig zutraut und oft unerreichbar ist.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Fachkraft die Kinder mehr als einmal herablassend und mit mangelndem Respekt behandelt oder die Kinder lächerlich macht. Dazu zeigt sie so gut wie keine Bemühungen, die Kinder verstehen zu wollen.

3. Fürsorglichkeit-Herzlichkeit-Wärme

Grundidee:

Die Dimension erfasst, inwieweit die Fachkraft eine wichtige Person für die Kinder darstellt und wie fürsorglich sie mit den Kindern umgeht. Zudem erfasst die Dimension, inwieweit der Umgang mit den Kindern von Freundlichkeit, Fürsorglichkeit-Herzlichkeit und Wärme geprägt ist. Zuwendung, körperliche Nähe und Berührungen sollten zwischen der Fachkraft und den Kindern als etwas ganz natürliches erscheinen.

+ Indikatoren	- Indikatoren
<ul style="list-style-type: none">-Die Fachkraft ist dem Kind gegenüber offen und freundlich.-Die Fachkraft nimmt sich Zeit für das Kind, das etwas zu bedrücken scheint.-Bei belastenden Situationen suchen die Kinder Trost und Sicherheit bei der Fachkraft.-Die Fachkraft nimmt Befindlichkeiten der Kinder wahr und reagiert angemessen auf sie.	<ul style="list-style-type: none">-Die Fachkraft nimmt kaum Signale der Kinder wahr und reagiert so gut wie nicht auf sie.-Die Fachkraft scheint unter Stress und Anspannung zu stehen und ist leicht genervt im Umgangston mit den Kindern.-Das Kind sucht keinen körperlichen Austausch mit der Fachkraft.-Bei belastenden Situationen sucht das Kind keinen Kontakt zur Fachkraft.

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben, wenn der Umgang zwischen Fachkraft und Kind stets freundlich gestaltet ist. Zudem zeigt die Fachkraft Interesse an den Kindern, indem sie angemessen und sofort auf Signale der Kinder reagiert. Die Kinder suchen bei Stresssituationen Kontakt zur Fachkraft, da sie Wärme und Herzlichkeit versprüht.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Fachkraft meistens freundlich und an den Kindern interessiert ist.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn zu beobachten ist, dass die Fachkraft oft mit anderen Dingen beschäftigt und unausgeglichen ist und den Kindern oft nur mit wenig Interesse begegnet. Gelegentlich kommt es jedoch zu körperlichen Gesten.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Fachkraft ihre Funktion nur als Organisator wahrnimmt und ihre Interaktionen mehr maschinellen Abläufen gleichen, als zwischenmenschlich, herzlichen Interaktionen. Auch die Kinder zeigen kaum Bemühungen, mit der Fachkraft zu interagieren oder Körperkontakt aufzunehmen. Die Atmosphäre erscheint starr und unherzlich.

4. Einsatz von Lob

Grundidee:

Die Dimension erfasst, ob die Fachkraft ihre Kinder angemessen lobt. Damit sind nicht nur Leistungen verbunden, wie beim Basteln oder Bauen, sondern auch eine soziale Aktionen der Kinder gemeint, die durch Lob entsprechend gewürdigt werden.

+ Indikatoren	- Indikatoren
-Die Fachkraft lobt ein bestimmtes Verhalten einzelner Kinder oder eine Leistung öffentlich in der ganzen Gruppe	-Die Fachkraft lobt so gut wie nie - Die Fachkraft kritisiert mehr, als dass sie lobt

-Die Fachkraft lobt die Kinder, wenn sie sich an vereinbarte Regeln halten	
--	--

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben wenn die Fachkraft sehr häufig lobt
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Fachkraft häufig lobt
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Fachkraft weniger häufig lobt
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Fachkraft selten bis gar nicht lobt.

5. Ermutigung durch die Fachkraft

Grundidee:

Die Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit der Fachkraft, in der Interaktion mit den Kindern ermutigende Impulse zu geben. Dies wird besonders deutlich, wenn Kinder an ihre Grenzen stoßen und Misserfolge erleben. Um entsprechend ermutigen zu können, muss die Fachkraft über den Entwicklungsstand, Vorlieben und Interessen der Kinder Bescheid wissen, um sie individuell ermutigen zu können.

+ Indikatoren	- Indikatoren
<p>-Die Fachkraft ermutigt die Kinder, wenn sie Misserfolge erleben.</p> <p>-Die Fachkraft weiß über individuelle Vorlieben und Interessen der Kinder Bescheid.</p> <p>-Die Fachkraft sieht spezifisches Verhalten des Kindes eingebettet in seine Gesamtentwicklung.</p>	<p>-Die Fachkraft ermutigt die Kinder bei Misserfolgen nicht</p> <p>-Die Fachkraft gibt ermutigende Kommentare, die nicht individuell sondern sehr allgemein gehalten sind.</p>

Gesamteindruck:

- Eine „4“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft bemüht ist, die Kinder bei Misserfolgen individuell zu ermutigen.
- Eine „3“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft ermutigende Impulse setzt, dies jedoch nicht sehr oft.
- Eine „2“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft gelegentlich Impulse setzt.
- Eine „1“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft so gut wie keine ermutigenden Impulse setzt.

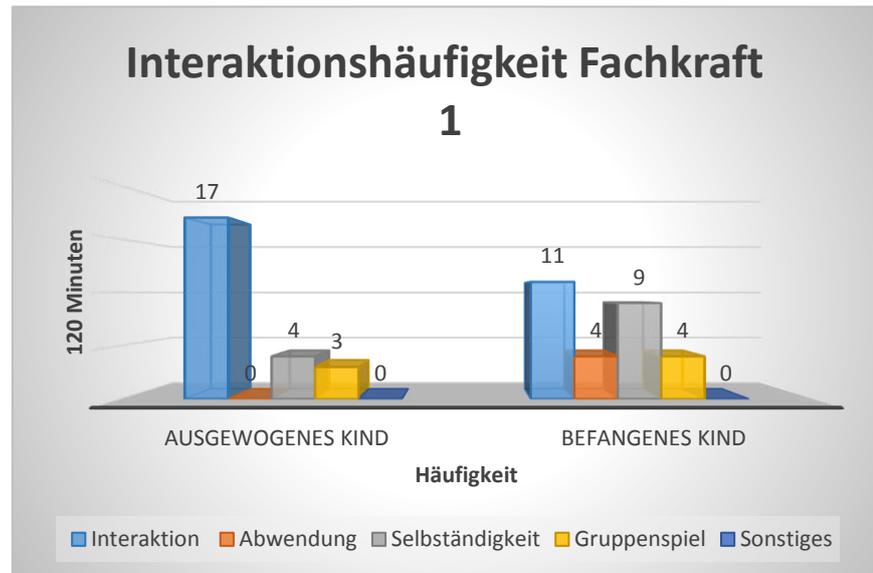
5. Ergebnis

Die Auswertung der ersten Analyseeinheit ermöglicht es, die Interaktionshäufigkeit der Fachkraft mit *ausgewogenen* und *befangenen* Kindern gegenüber zu stellen. Gibt es einen zu beobachtenden Trend im Umgang mit diesen Kindern oder können alle Kinder in gleicher Weise von der Zuwendung der Fachkräfte profitieren?

Es wird die Frage geklärt, wie oft die Fachkräfte mit den Kindern interagieren, Signale der Kinder nicht wahrnehmen, mit anderen Dingen beschäftigt sind, sich die Kinder alleine oder in einer Gruppe beschäftigen. Der Ergebnisdarstellung geht zudem eine Beschreibung des jeweiligen pädagogischen Konzeptes voraus. Fachkraft 1 ist in einer Elterneinrichtung tätig, Fachkraft 2 und 3 arbeiten in der gleichen städtischen Einrichtung und Fachkraft 4, 5 und 6 sind in derselben kommunalen Einrichtung angestellt.

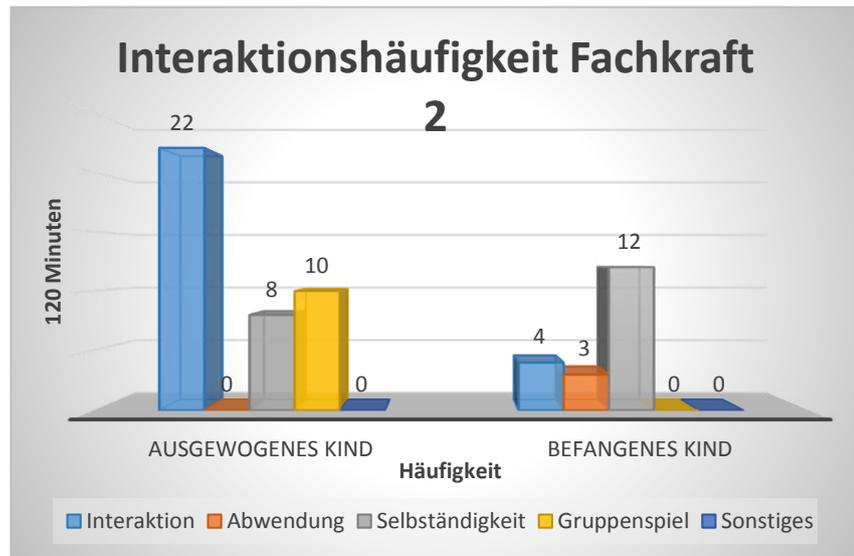
5. 1. Analyse 1

Fachkraft 1 arbeitet bereits seit acht Jahren als Erzieherin in der institutionellen Einrichtung. Diese ist aufgrund einer Elterninitiative gegründet worden und somit sind Eltern Träger und Betreiber des Kindergartens. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften zeigt sich auch im Kindergartenalltag, bei dem die Eltern Ämter und Dienste übernehmen. Damit wird es den Eltern ermöglicht die Kinder eng in der institutionellen Einrichtung zu begleiten.



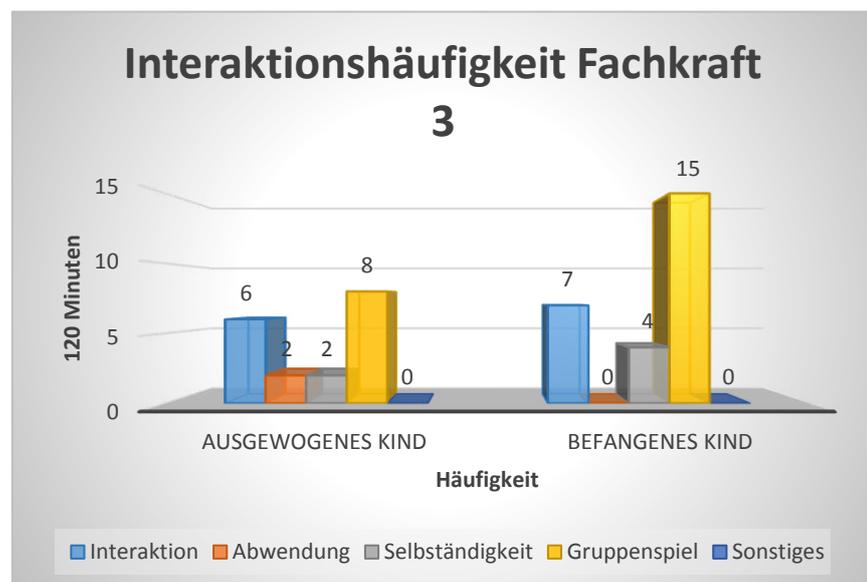
Aus der Darstellung geht hervor, dass Fachkraft 1 innerhalb von 120 Minuten sechsmal häufiger mit dem *ausgewogenen* Kind, als mit dem *befangenen* Kind interagiert. Zudem ist sie immer für das *ausgewogene* Kind erreichbar, wohingegen auffordernde Blickkontakte des *befangenen* Kindes von der Fachkraft nicht wahrgenommen werden. Insgesamt zeigt sie im Umgang mit beiden Kindern eine verhältnismäßig hohe Interaktionshäufigkeit.

Fachkraft 2 gehört zu den erfahrensten Fachkräften des Forschungsprojektes, da sie bereits 21 Jahre die Tätigkeit der Erzieherin ausübt. Der Kindergarten wird von einem städtischen Träger getragen und verwirklicht ein offenes Konzept. Die Kinder befinden sich in ihrem jeweiligen Gruppenraum mit jeweils zwei Erzieherinnen, nutzen aber gemeinsam mit vier weiteren Gruppen einen Bewegungsraum sowie eine Werkstatt. Die Kinder dürfen sich frei zwischen diesen Räumen bewegen.



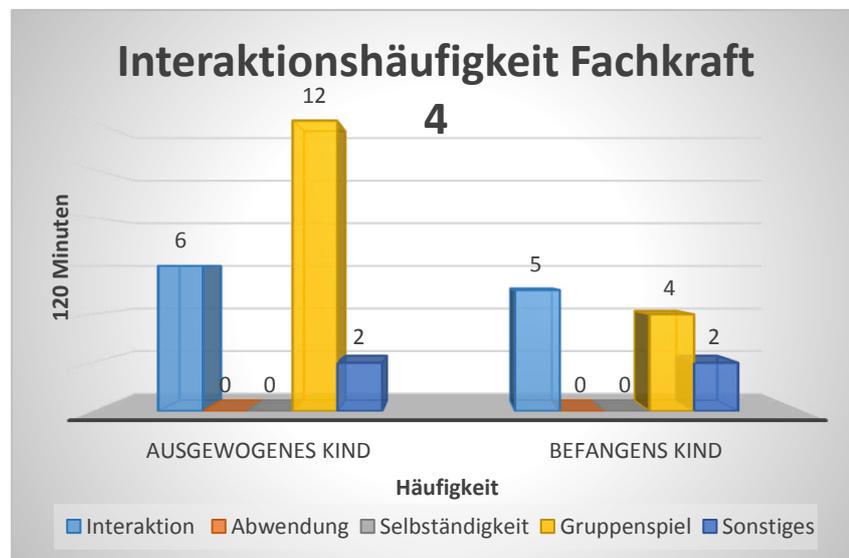
Wie dem Diagramm zu entnehmen ist, kommt es innerhalb von 120 Minuten zu 18 mal mehr Interaktionen zwischen der Fachkraft und dem *ausgewogenen*, als mit dem *befangenen* Kind. Bei keiner anderen Erzieherin ist der Unterschied zwischen den Interaktionshäufigkeiten so eindeutig zu erkennen wie bei Fachkraft 2. Zu einer Interaktion mit dem *befangenen* Kind kommt es lediglich bei der Begrüßung und anschließenden Organisation von Bällen.

Auch Fachkraft 3 arbeitet im gleichen Kindergarten wie Fachkraft 2. Sie befindet sich noch in ihrer Ausbildung.



In diesem Fall agiert die Fachkraft einmal mehr mit dem *befangenen* Kind, als mit dem *ausgewogenen* Kind und stellt damit einen Sonderfall des Forschungsprojekts dar. Zudem bricht sie keine Interaktionen mit dem *befangenen* Kind ab. Anders gestaltet sich die Interaktion mit dem *ausgewogenen* Kind, der sie zwei Signalen keine Beachtung schenkt.

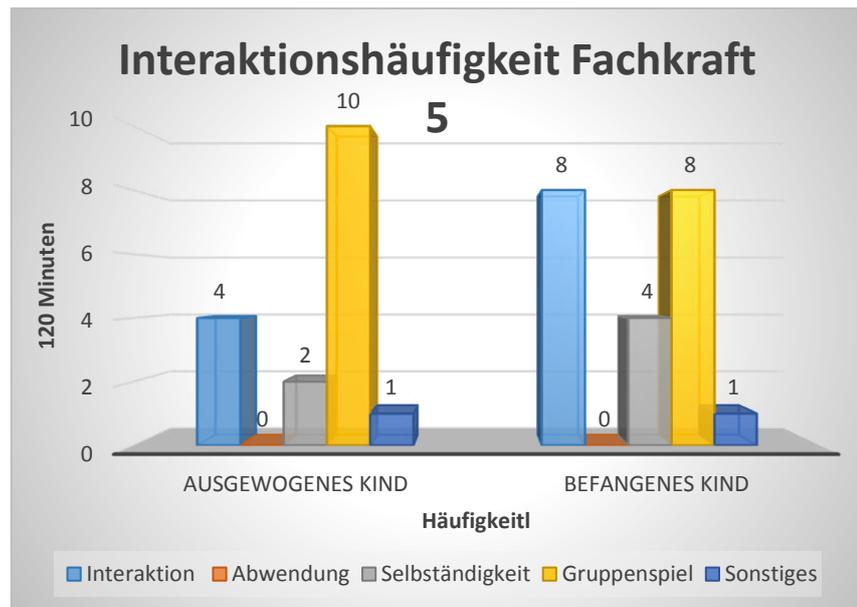
Die folgenden drei Fachkräfte arbeiten in einem kommunalen ländlichen Kindergarten, der ein offenes pädagogisches Konzept umsetzt. Über zwei Stockwerke sind sogenannte Funktionsräume verteilt. Die 50 Kinder des Kindergartens können diese Räume nach Belieben während des freien Spiels besuchen. Die Fachkräfte haben entsprechend des Konzepts keinen bestimmten Gruppenraum oder einzelne Kinder in ihrer Obhut. Sie bewegen sich lediglich auf einem der beiden Stockwerke und sind für alle Kinder in gleicher Weise verfügbar.



Das Schaubild zur Interaktionshäufigkeit von Fachkraft 4 stellt besonders die hohe Häufigkeit des Gruppenspiels des *ausgewogenen* Kindes in den Fokus. Dies mag mit der Tatsache korrelieren, dass Fachkraft 4 für die Kinder kaum verfügbar ist. Sie ist so gut wie nicht anwesend und erscheint nur für organisatorische Dinge oder zur Streitschlichtung. Sie hält sich in einem Nebenraum des Funktionsraumes auf und ist damit beschäftigt, den Tisch zu decken und

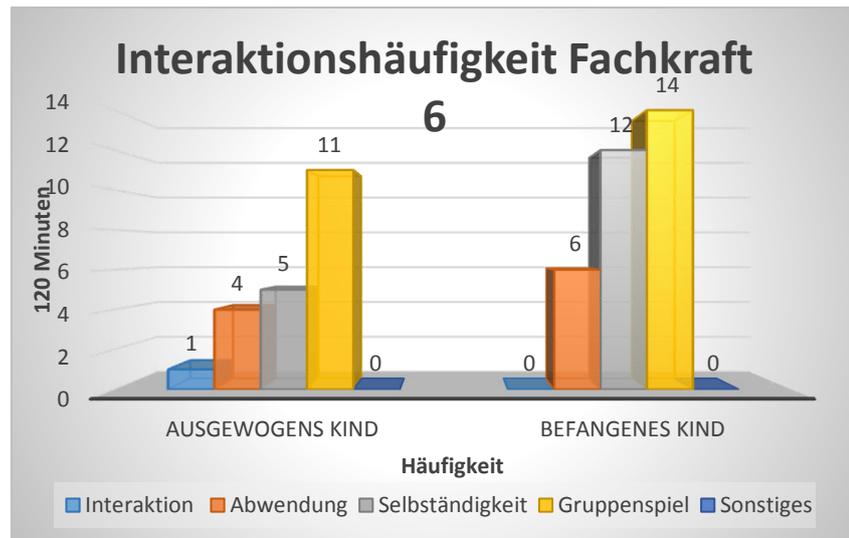
zu telefonieren, was unter *Sonstiges* hervorgeht. Dennoch zeigt auch diese geringe Interaktionshäufigkeit, dass die Fachkraft einmal mehr mit dem *ausgewogenen* als mit dem *befangenen* Kind interagiert.

Fachkraft 5 ist eine noch sehr junge Erzieherin, die erst seit einem Jahr ihre Berufsausbildung abgeschlossen hat.



Der hohe Anteil des Gruppenspiels des *befangenen* und *ausgewogenen* Kindes innerhalb 120 Minuten sticht hervor. In ihren Interaktionen agiert Fachkraft 4 viermal mehr mit dem *befangenen*, als mit dem *ausgewogenen* Kind. Damit stellt sie zusammen mit Fachkraft 3 einen Sonderfall dar. Im Vergleich zu den anderen Fachkräften dieser Einrichtung agiert sie insgesamt am häufigsten mit den Kindern.

Sehr eindrücklich kommt die Abwesenheit von Fachkraft 6 zum Vorschein. Sie zählt neben Fachkraft 2 zu den erfahrenen Fachkräften, da sie bereits seit 17 Jahren als Erzieherin tätig ist. Zudem übt sie in der Einrichtung die Funktion der stellvertretenden Leitung aus.



Fachkraft 6 erscheint in den 120 Minuten zwei Mal in dem Funktionsraum. Dabei sorgt sie für Ruhe und ermahnt die Kinder. Signale des *befangenen* Kindes, das Probleme beim Aufräumen eines Teppichs hat und sich zudem bei den sehr dominanten Jungs nicht durchsetzen kann in ihrer Puppenküche zu bleiben, nimmt sie nicht wahr. Die Ausprägung der Dimensionen Selbstständigkeit und Gruppenspiel sind bei *befangenen* und *ausgewogenen* Kindern entsprechend hoch. Auch wenn die Interaktionshäufigkeit so gut wie nicht stattfindet, interagiert die Fachkraft mit dem *ausgewogenem* Kind einmal mehr, als mit dem *befangenen* Kind.

Insgesamt zeigt Analyse 1, dass in vier von sechs Fällen, die Fachkräfte öfter mit den *ausgewogenen*, als mit den *befangenen* Kindern interagieren. Besonders Fachkraft 2 zeigt in dieser Dimension einen deutlichen Unterschied von 22 zu vier Interaktionshäufigkeiten. Das offene pädagogische Konzept der dritten Einrichtung zeigt, dass sich die Kinder oft selbst überlassen sind, was anhand Fachkraft 6 deutlich wird. Innerhalb von 120 Minuten ist sie zweimal bei der Kindergruppe und kann nicht angemessen auf Signale der Kinder eingehen. Gerade für das *befangenen* Kind gibt es keine Möglichkeit, eine schnelle Reaktion der Fachkraft einzuholen. Fachkraft 3 und 5 stellen in der Beobachtung einen Sonderfall dar, da sie häufiger mit den *befangenen*, als mit den *ausgewogenen* Kindern agieren. Fachkraft 3 agiert dabei

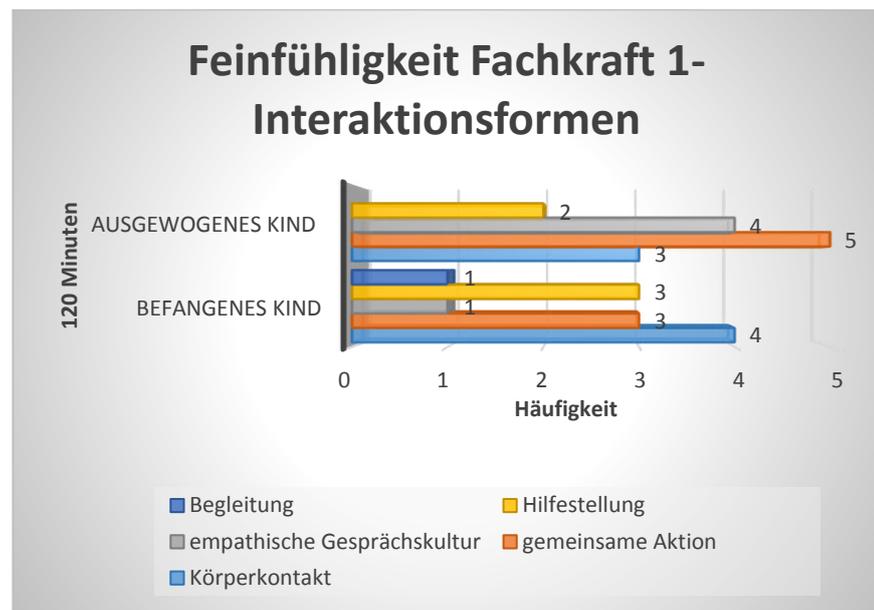
einmal und Fachkraft 5 viermal häufiger mit den befangenen Kindern. Beide Fachkräfte sind die unerfahrensten Fachkräfte des Forschungsprojektes, die sich noch in oder kurz nach ihrer Ausbildung befinden.

Ob es weiter einen Zusammenhang zwischen Interaktionshäufigkeit und feinfühligem Verhalten gibt, wird in Analyse 2 weiter untersucht. Gibt es zwischen Fachkraft und *befangenen* Kinder vielleicht weniger, aber dafür qualitativ hochwertigere Interaktionen als mit *ausgewogenen* Kindern?

5.2. Analyse 2

Analyse 2 stellt die Qualität der funktionalen Bindungsbeziehung der pädagogischen Fachkraft mit *ausgewogenem* und *befangenen* Kind dar. Sie geht auf direkte Verhaltensweisen der Fachkräfte ein, die anschließend verglichen werden können. Als besonders feinfühlig zeichnet sich diejenige aus, die eine hohe Diversität ihrer Handlungsoptionen aufzeigt. Damit ist die These verbunden, dass die Fachkraft in der Lage ist, unterschiedliche Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und zu beantworten. Die atmosphärische Grundstimmung gibt zudem einen Einblick in die Qualität der funktionalen Bindungsbeziehung. Mit ihr wird untersucht mit welcher emotionalen Beteiligung die Fachkräfte die Interaktionsformen umsetzen.

Feinfühligkeit Fachkraft 1:



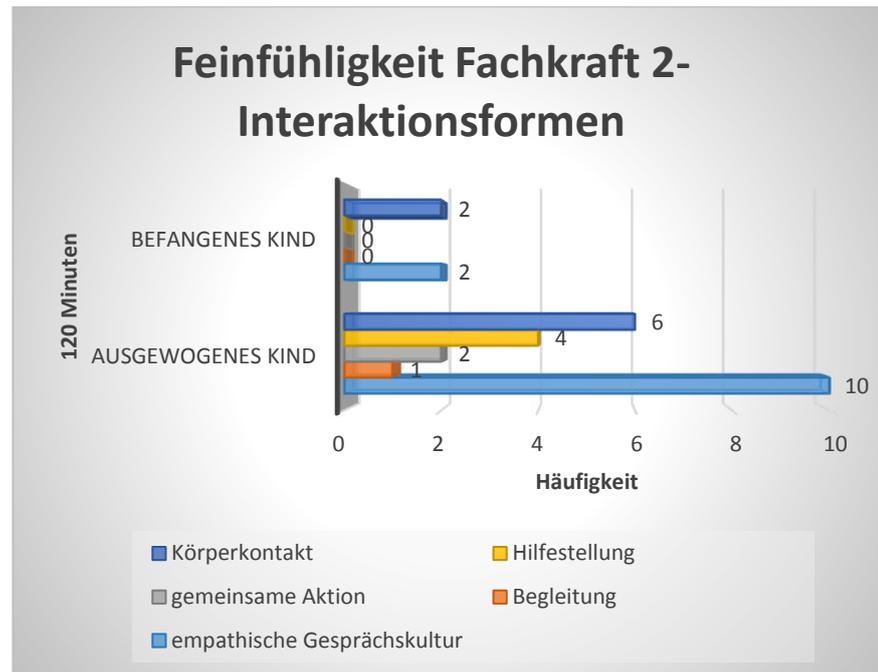
Fachkraft 1 zeichnet sich besonders durch eine dem Kind zugewandte Haltung aus. Wie dem Diagramm zu entnehmen ist, spricht sie alle Dimensionen des Kategoriensystems an und zeigt darin zwar keine identische, jedoch eine annähernde Interaktionsform zwischen *ausgewogenem* und *befangenenem* Kind. Fachkraft 1 zeigt ein differenziertes Interaktionsverhalten, das alle Dimensionen des Kategoriensystems erfüllt und somit den Kindern auf fünf unterschiedlichen Interaktionsformen feinfühliges Verhalten entgegen bringt. Das *ausgewogene* Kind kann besonders von einem Setting während der gemeinsamen Aktion profitieren, bei dem eine auf Augenhöhe stattfindende Teamarbeit zu beobachten ist (Bauen einer Höhle). Das *befangene* Kind hingegen erfährt mehr Körperkontakt und eine häufigere Zuwendung durch eine *empathische Gesprächskultur*. Nach einem Sturz ist zu beobachten, dass das *befangene* Kind den Kontakt zur Fachkraft sucht. Anschließend hält sich das Kind in ihrer Nähe auf, greift nach ihrer Hand und begleitet sie bei ihren Rundgängen. Entsprechend dem kindlichen Entwicklungsstand kann die Fachkraft auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen. Vor allem das *befangene* Kind sucht in der Fachkraft eine sicherheitsspendende Basis und kann diese teilweise auch finden. Das *ausgewogene* Kind erfährt durch *Begleitung* und *Hilfestellungen* Anregungen im kindlichen Spiel.

Atmosphärische Grundstimmung Fachkraft 1:

<i>Dimension</i>	Ausgewogenes Kind	Befangenes Kind
<i>Humorvolle Spielatmosphäre</i>	4	3
<i>Anerkennung durch die Fachkraft</i>	4	4
<i>Fürsorglichkeit-Wärme-Herzlichkeit</i>	3	2
<i>Einsatz von Lob</i>	3	2
<i>Ermutigung durch die Fachkraft</i>	3	2
<i>Gesamteindruck</i>	17	13

Die Interaktionen der Fachkraft 1 zeichnen sich durch eine positiv, belebte Stimmung aus. Mit den Kindern wird allgemein viel gelacht, wobei mit dem *ausgewogenen* Kind eine noch ausgelassenerere und vergnügtere Form zu erkennen ist. Anerkennung bringt die Fachkraft beiden Kindern in hohem Maße und mit der gleichen Ausprägung entgegen. In diesem Fall ist ein Gesamteindruck von 17 Bewertungspunkten für die Interaktionen mit dem *ausgewogenen* und 13 mit dem *befangenen* Kind zugeben. Obwohl die Fachkraft auf viele unterschiedliche Arten mit den Kindern interagiert, ist die Interaktion zwischen Fachkraft und *ausgewogenem* Kind von einer positiveren Grundstimmung geprägt. Im Vergleich zu den anderen Fachkräften ist der Unterschied jedoch eher gering und nur durch 5 Punkte bemerkbar.

Feinfühligkeit Fachkraft 2:



Fachkraft 2 erfüllt von fünf gegebenen Dimensionen nur drei hinsichtlich des *befangenen* Kindes. Folglich kommt es zu keiner *Hilfestellung*, *Begleitung* oder *gemeinsamer Aktion*. Das *ausgewogene* Kind erfährt hingegen in sehr ausgeprägter Form Zuwendung durch alle Dimensionen. Dominant ist dabei die Dimension der *empathischen Gesprächskultur*, bei der die Fachkraft sich Zeit nimmt dem Kind zuzuhören und sich für seine Belange, in dem Fall Erzählungen von Wochenendaktivitäten, interessiert. Es kommt ein Dialog zustande, bei dem die Fachkraft das Kind als gleichberechtigten Partner im Gespräch anerkennt und auch von ihren Unternehmungen vom Wochenende berichtet.

Fachkraft 2 zeigt aufgrund ihres Interaktionsverhaltens mit dem *ausgewogenem* Kind, dass sie eine sehr feinfühligke Fachkraft ist. Die Dimensionen *Anerkennung* und *humorvolle Spielatmosphäre*, die voll ausgeprägt sind, zeigen deutlich eine humorvolle Kommunikation. Die Fachkraft spricht allgemein sehr empathisch mit den Kindern und bleibt dabei auf Augenhöhe mit ihnen. Ihre Arbeit vollbringt Fachkraft 2 mit Freude, was sich in einer empathischen und dynamischen Haltung gegenüber den Kindern zeigt. Für ein zu langes Warten des Kindes auf

die Fachkraft entschuldigt sie sich bei ihm: „Entschuldigung Johanna, dass du jetzt so lange warten musstest“. Während des Gesprächs verwendet sie empathische Ausdrücke wie „spitze!“, „wirklich?“ wodurch sie dem Kind das Gefühl gibt, starkes Interesse an ihren Erzählungen zu hegen. Sie verwendet Kosenamen wie „So Spatzerl, wie geht’s jetzt bei dir weiter?“, wodurch das Kind weiter eine Wertschätzung erfährt und die kindzugewandte Haltung der Fachkraft spürt. Die Fachkraft ist auch besonders humorvoll, sodass die Atmosphäre von Freude getragen wird. So engagiert die Fachkraft in die Interaktion mit dem *ausgewogenen* Kind tritt, desto weniger ergibt sich eine Interaktion mit dem *befangenen* Kind.

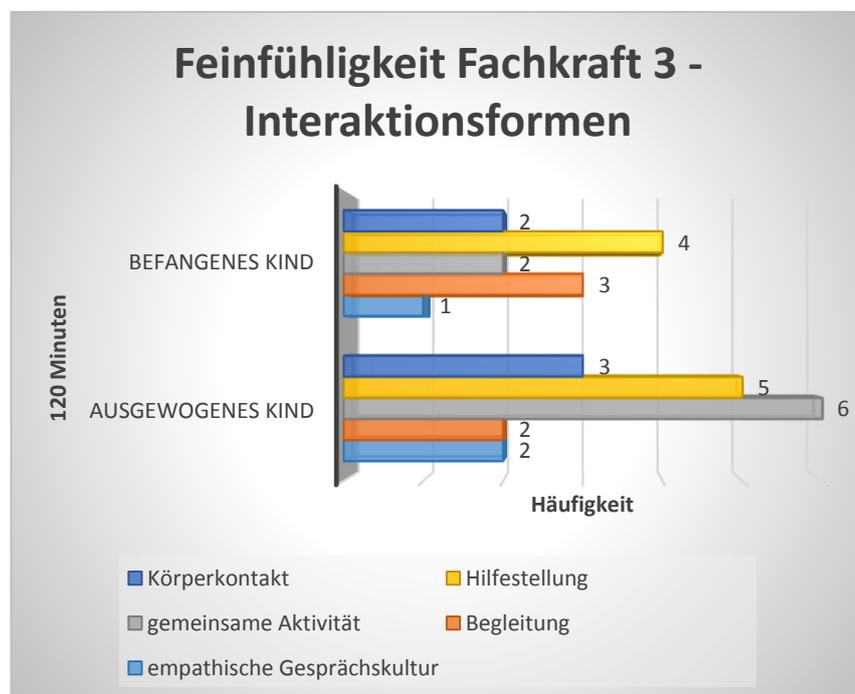
Hinsichtlich des *befangenen* Kindes tritt sie kaum in eine Auseinandersetzung. Die Qualität der Beziehung ist mit einer sehr geringen Ausprägung der Dimensionen zu bewerten. Zu einer Interaktion kommt es nur bei der Begrüßung, mit der auch Körperkontakt einhergeht. Anschließend wird dem Kind keinerlei Beachtung über 120 Minuten geschenkt.

Atmosphärische Grundstimmung Fachkraft 2:

Dimension	Ausgewogenes Kind	Befangenes Kind
<i>Humorvolle Spielatmosphäre</i>	4	1
<i>Anerkennung durch die Fachkraft</i>	4	1
<i>Fürsorglichkeit-Wärme-Herzlichkeit</i>	3	1
<i>Einsatz von Lob</i>	3	1
<i>Ermutigung durch die Fachkraft</i>	3	1
Gesamteindruck	17	5

Geringe Interaktionshäufigkeiten und uneinnehmliches Verhalten scheinen hier zu korrelieren. Hinsichtlich des Gesamteindrucks zeigt sich Fachkraft 2 mit dem *ausgewogenen* Kind als sehr feinfühlig 17 von 20 Punkten. In Bezug auf das *befangene* Kind jedoch als sehr uneinnehmlich 5 von 20 Punkten. Sie erhält für die Interaktionen mit dem *befangenen* Kind die geringste Ausprägung innerhalb des Forschungsprojektes.

Feinfühligkeit Fachkraft 3:



Auch Fachkraft 3 interagiert mit dem *ausgewogenen* Kind qualitativer, als mit dem *befangenen*. Die Interaktion ist besonders von einer langen Phase *gemeinsamer Aktivität* (Gesellschaftsspiel) geprägt. In ihr nimmt das Kind enthusiastisch und freudig an dem Spiel teil. Während des Spielsettings sitzt es ganz dicht an der Fachkraft und genießt dabei die körpergebundene Interaktionsform. Das *befangene* Kind hält sich in dieser Zeit im Hintergrund auf, beobachtet das Spielgeschehen von außen und führt selber keine aktive Aktion, außer der Beobachtung des Geschehens, durch. Impulse der Fachkraft, das *befangene* Kind in den Spielbetrieb zu integrieren, gibt es nicht.

Atmosphärische Grundstimmung Fachkraft 3:

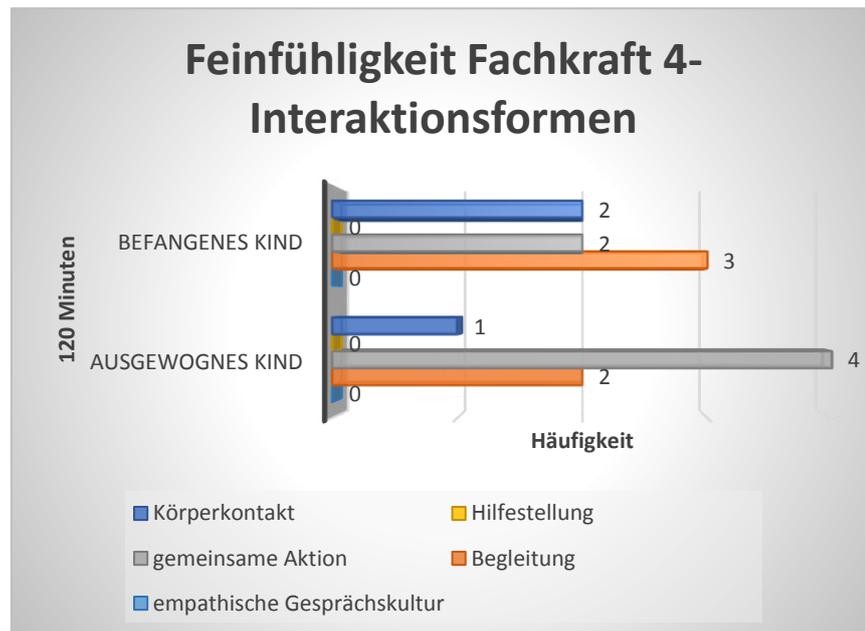
Dimension	Ausgewogenes Kind	Befangenes Kind
<i>Humorvolle Spielatmosphäre</i>	4	2
<i>Anerkennung durch die Fachkraft</i>	4	2
<i>Fürsorglichkeit-Wärme-Herzlichkeit</i>	3	1
<i>Einsatz von Lob</i>	2	1
<i>Ermutigung durch die Fachkraft</i>	2	1
<i>Gesamteindruck</i>	15	7

Besonders das gemeinsame Spielsetting zwischen Fachkraft und dem *ausgewogenem* Kind führt zu einer humorvollen freudigen Spielatmosphäre. Die Dimension ist voll ausgeprägt. Das *befangene* Kind kommt hingegen nicht in den vollen Genuss dieses Angebots und erfährt auch die übrigen bindungsbezogenen Aspekte nur sehr gering. Der Gesamteindruck wird entsprechend mit 15 von 20 Punkten in Bezug auf das *ausgewogene* Kind und 7 von 20 Punkten hinsichtlich des *befangenen* Kindes bewertet.

Feinfühligkeit Fachkraft 4:

Wie bereits erwähnt sind Fachkraft 4, 5 und 6 auf Grund des pädagogischen offenen Konzepts nur sehr selten für die Kinder erreichbar, da die Kinder keine bestimmte Bezugsfachkraft haben. Sie

halten sich nach Belieben in jeweiligen Funktionsräumen auf. Allgemein ist die Atmosphäre in dem Kindergarten sehr aufgeheizt, laut und unruhig. Nur in Einzelfällen ist ein vertrautes Verhältnis oder eine Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern zu beobachten. Die Kinder werden sich in dieser Einrichtung oft selbst überlassen und erfahren keine Regulierung durch die Fachkräfte. Vielmehr übernehmen Gleichaltrige in Auseinandersetzungen regulierende Maßnahmen.



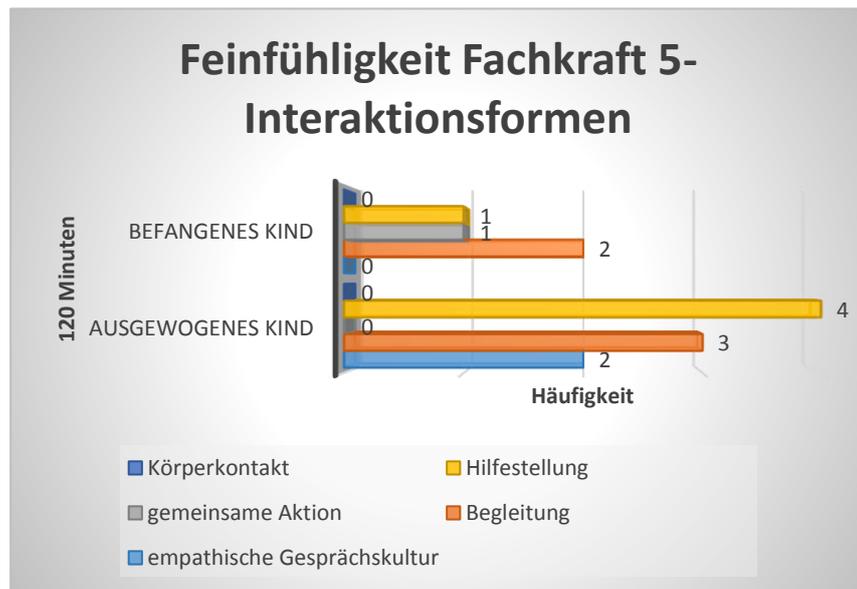
Entsprechend negativ fällt der Gesamteindruck der Fachkräfte aus. In der Nichtausprägung vieler Dimensionen ist das Verhalten der Fachkräfte ersichtlich. Es kommt zu keiner *Hilfestellung* oder *empathischer Gesprächskultur*. Im Vergleich zu Fachkraft 5 und 6 ist Fachkraft 4 jedoch bemühter, kurzweilige Interaktionen mit den Kindern einzugehen. Dies geschieht, indem sie Impulse für Spielvorschläge gibt: „Ihr könntet doch mal eine Spargelsuppe kochen oder müsst ihr dazu erst noch einkaufen?“

Atmosphärische Grundstimmung Fachkraft 4:

<i>Dimension</i>	Ausgewogenes Kind	Befangenes Kind
<i>Humorvolle Spielatmosphäre</i>	1	1
<i>Anerkennung durch die Fachkraft</i>	2	1
<i>Fürsorglichkeit-Wärme- Herzlichkeit</i>	2	2
<i>Einsatz von Lob</i>	1	1
<i>Ermutigung durch die Fachkraft</i>	2	1
<i>Gesamteindruck</i>	8	6

Die Atmosphäre der Interaktionsformen unterscheidet sich bei Fachkraft 4 nur sehr gering zwischen *ausgewogenem* und *befangenen* Kind. Zwar ist keine der Dimensionen voll ausgeprägt, gleichzeitig weist sie jedoch keine so deutlichen Abweichungen im Verhalten zwischen den Gruppen der beiden Kinder auf. Damit hebt sie sich von den Beobachtungen von Fachkraft 1 und 2 ab. Allgemein ist der Gesamteindruck der Fachkraft negativ zu bewerten, da sie kaum emotional verfügbar ist und es zu entsprechend geringen Interaktionen kommt. So werden acht Punkte für die Beziehungsgestaltung mit dem *ausgewogenem* Kind und sechs Punkte mit dem *befangenen* Kind gegeben.

Feinfühligkeit Fachkraft 5:



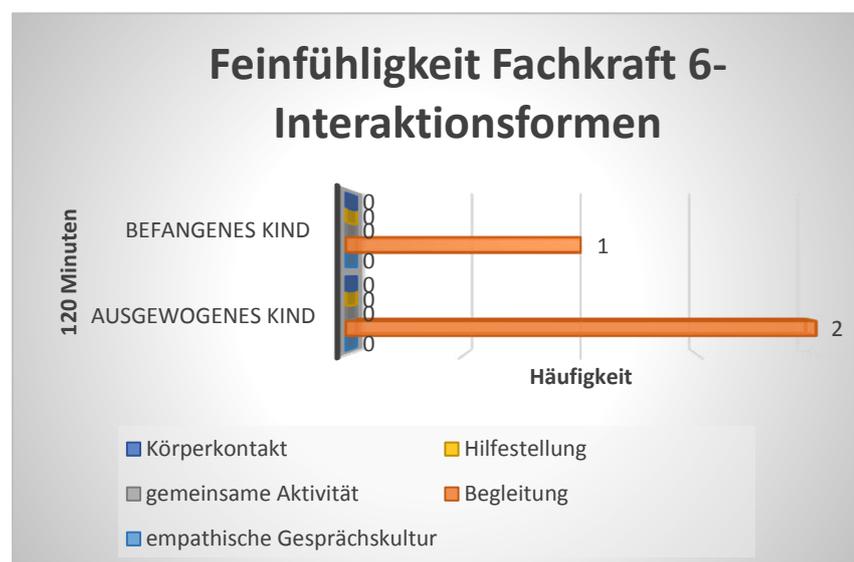
Fachkraft 5 ist ebenfalls kaum erreichbar für die Kinder. Im Umgang mit den Kindern erfährt das *befangene* und *ausgewogene* Kind keinen *Körperkontakt*, wohingegen die Dimension *Begleitung* bei beiden relativ stark ausgeprägt ist. Das *ausgewogene* Kind führt zudem mit der Fachkraft eine *empathische Gesprächskultur*. Herzliche oder feinfühligkeitskörperliche oder sprachliche Botschaften werden von der Fachkraft nicht versendet. Die Qualität der Interaktionen ist von einer Unherzlichkeit und Angespanntheit geprägt. So kann ein Gespräch zwischen dem *ausgewogenen* Kind und der Fachkraft beobachtet werden. Das Kind, das sich aufgrund von zu „wildem“ Verhalten an den Tisch setzen muss, erklärt der Fachkraft, dass es nie wieder in den Kindergarten kommen werde. Darüber hinaus wird es seiner Mutter erzählen, wie gemein die Fachkraft ist. Die Aussage erscheint im Rahmen der Beobachtungen in der Institution interessant. Aufgrund des zeitlich kurzen Beobachtungsfensters, kann aber keine Einschätzung über diese Aussage getroffen werden.

Atmosphärische Grundstimmung Fachkraft 5:

<i>Dimension</i>	Ausgewogenes Kind	Befangenes Kind
<i>Humorvolle Spielatmosphäre</i>	1	1
<i>Anerkennung durch die Fachkraft</i>	1	1
<i>Fürsorglichkeit-Wärme-Herzlichkeit</i>	2	2
<i>Einsatz von Lob</i>	1	1
<i>Ermutigung durch die Fachkraft</i>	2	1
<i>Gesamteindruck</i>	7	6

Das feinfühlige Verhalten der Fachkraft 5 wird in fast identischer Ausprägung bei *befangenem* und *ausgewogenem* Kind beobachtet. Ähnlich wie bei Fachkraft 4 gibt es nur geringe Ausprägungen der Dimensionen. Es werden sieben von 20 Punkten für das *ausgewogene* und sechs von 20 Punkten für das *befangene* Kind vergeben.

Feinfühligkeit Fachkraft 6:



Wie dem Diagramm zu entnehmen ist, fällt Fachkraft 6 durch besonders unfeinfühliges Verhalten auf. Es ist lediglich eine von fünf Dimensionen erfüllt, die sich durch die *Begleitung* zeigt. Die Beobachtung der Fachkraft 6 ergibt, dass sie nicht erreichbar für die Kinder ist: In 120 Minuten erscheint sie lediglich zweimal, um organisatorische Dinge mit den Kindern abzuklären. Es finden keine feinfühlig Interaktion zwischen Kindern und Fachkraft statt. In diesem Fall gestaltet sich die Beobachtung als sehr schwierig. Die Kinder nehmen den Beobachter durch die nun drei Tage andauernde passive Anwesenheit mehr und mehr als Fachkraft wahr. Sie fordern diesen zum Spielen und zu regulierendem Einschreiten bei Streitereien auf. Dies verwundert nicht, denn bei maximaler Belegung befinden sich 13 Kinder zwischen zweieinhalb und sechs Jahren in dem Funktionsraum. In dieser Vielfalt von unterschiedlichen Temperamenten und Entwicklungsstufen, ist Fachkraft 6 nur zweimal anwesend. Die Kinder versuchen ihre Konflikte selbst zu klären, was meistens von den älteren durchsetzungsfähigen Kindern geregelt wird.

Atmosphärische Grundstimmung Fachkraft 6:

<i>Dimension</i>	Ausgewogenes Kind	Befangenes Kind
<i>Humorvolle Spielatmosphäre</i>	1	1
<i>Anerkennung durch die Fachkraft</i>	1	1
<i>Fürsorglichkeit-Wärme-Herzlichkeit</i>	1	1
<i>Einsatz von Lob</i>	1	1
<i>Ermutigung durch die Fachkraft</i>	1	1
<i>Gesamteindruck</i>	5	5

Die niedrigste Ausprägung der Bewertung der Feinfühligkeit geht an Fachkraft 6. Sie begegnet zwar beiden Kindern in gleicher Weise, jedoch ist sie für die Kinder nicht erreichbar und setzt in keiner Form Impulse. Ihre Interaktionsqualität wird jeweils mit 5 von 20 Punkten bewertet.

Allgemeiner Eindruck

Die Analyseeinheit 1 beobachtet in 4 von 6 Fällen ein häufigeres Interaktionsverhalten der Fachkräfte mit *ausgewogenen* als mit *befangenen* Kindern.

Am häufigsten interagiert Fachkraft 2 mit 22 Interaktionshäufigkeiten pro 120 Minuten mit dem *ausgewogenen* Kind. Sie zeigt gleichzeitig die höchste Differenz zwischen Interaktionshäufigkeiten mit den jeweiligen Gruppen der Kinder. Die Differenz beträgt 18 Interaktionen. Die niedrigste Interaktionsanzahl ist bei Fachkraft 6 zu sehen, die in 120 Minuten einmal mit dem *ausgewogenen* und gar nicht mit dem *befangenen* Kind interagiert. Zudem zeigt Fachkraft 6 die höchste Abwendungsrate auf und nimmt sechs Signale des *befangenen* Kindes nicht wahr. Fachkraft 2 und 6 zählen zu den erfahrensten Fachkräften des Forschungsprojektes. Sie sind seit 21 und 17 Jahre als Erzieherinnen tätig.

In zwei Fällen wird eine höhere Interaktionshäufigkeit zwischen Fachkräften und *befangenen* Kindern beobachtet. Fachkraft 3 zeigt dies in einer sehr geringen Ausprägung, indem sie einmal mehr mit dem *befangenen* Kind interagiert. Fachkraft 5 interagiert etwas häufiger mit viermal mehr Interaktionen mit dem *befangenen* Kind. Beide Fachkräfte befinden sich noch in oder kurz nach ihrer Ausbildung.

Im Hinblick auf die Frage, welche Fachkräfte in gleicher Weise mit der Gruppe von *ausgewogenen* und *befangenen* Kindern agieren, sind

Fachkraft 3, 4, 5 und 6 zu nennen. Sie beschäftigen sich jeweils mit einer Interaktionsdifferenz von 1 mit den Kindern. In diesem Fall ist eine Korrelation mit dem pädagogischen Konzept der Einrichtung zu erkennen. Fachkraft 4, 5, und 6 sind in der gleichen Institution tätig. In dieser ist allgemein eine geringe Interaktionshäufigkeit zu sehen, die sich jedoch nur gering in der Ausprägung mit *befangenen* und *ausgewogenen* Kindern unterscheidet. Folgt man der eingangs aufgestellten Hypothese, dass besonders feinfühlig Fachkräfte in der Lage sind, in gleicher Weise auf *befangene* und *ausgewogene* Kinder einzugehen, wären Fachkraft 3, 4, 5, und 6 als besonders feinfühlig zu beschreiben. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass der geringe Unterschied der Interaktionshäufigkeiten in Zusammenhang mit einer allgemeinen geringen Interaktionshäufigkeit steht. Diese korreliert wiederum mit dem offenen pädagogischen Konzept der Einrichtung. In dieser Einrichtung beschäftigen sich die Kinder miteinander oder mit sich selbst, was sich mit der Abwesenheit der Fachkräfte erklären lässt. Besonders bei Fachkraft 6 ist das Verhältnis von Interaktionen und *Gruppen-Selbstständigenspiel* konträr ausgebildet.

Ein vergleichsweise harmonisches Bild liefert Fachkraft 1. Zwar widmet sie sich auch häufiger dem *ausgewogenen* Kind, jedoch geht das Verhältnis zwischen *Gruppen-Selbständigem Spiel* und Interaktionen nicht so weit auseinander. Die Kinder suchen aus eigenem Antrieb Gruppen oder Einzel-Settings auf und tun dies nicht aus einer alternativlosen Ausgangssituation.

Zum einen geht man davon aus, dass besonders feinfühlig Fachkräfte allgemein eine hohe Interaktionshäufigkeit mit den Kindern zeigen und zum anderen, dass sich diese Interaktionshäufigkeit zwischen *befangenen* und *ausgewogenen* Kinder so gut wie nicht unterscheidet. Mit Berücksichtigung dieser Annahmen ist Fachkraft 1 als am feinfühligsten innerhalb des Analyseschnittes 1 einzuordnen. Sie zeigt relativ hohe Interaktionshäufigkeiten von 17 und 11. Die Differenz fällt

verhältnismäßig gering aus. Zwar zeigen Fachkraft 3, 4, 5, und 6 die geringste Interaktions-Häufigkeitsunterscheidung, jedoch allgemein auch kaum Interaktionen. Fachkräfte, die für die Kinder nicht vorhanden sind, vermitteln diesen die Botschaft von Gleichgültigkeit. Sie können nicht als besonders feinfühlig eingeordnet werden.

Die Analyseeinheit 2 zeigt, dass in 6 von 6 Fällen die atmosphärische Stimmung zwischen Fachkraft und *ausgewogenen* Kindern qualitativer gestaltet ist als bei *befangenen* Kindern. Auch Fachkraft 3 und 5, die in der ersten Analyse eine häufigere Interaktion mit *befangenen* Kindern zeigen, wenden sich in Analyse 2 einfühlsamer den *ausgewogenen* Kindern zu.

Fachkraft 2 zeigt die höchste Ausprägung des Ratings und erhält 17 von 20 Punkten im Umgang mit dem *ausgewogenen* Kind. Durch die Analyseeinheit 2 kann eine Kontinuität ihres Verhaltens beobachtet werden. Mit einer besonders empathischen Haltung wendet sie sich dem *ausgewogenen* Kind zu. Sie gestaltet damit eine freudvolle und anerkennende Spielatmosphäre. Alle Dimensionen des Kategoriensystems spricht sie an. Die Interaktionen mit dem *befangenen* Kind erhalten hingegen die geringste Ausprägung der atmosphärischen Grundstimmung. Sie werden mit 5 Punkten bewertet. Fachkraft 2 stellt sich als besonders interessanter Fall dar. Sie ist in der Lage, sehr feinfühlig zu agieren, indem sie grundsätzliche Veranlagung zu diesem Verhalten zeigt, dies jedoch nur im Zusammenhang mit dem *ausgewogenen* Kind umsetzt.

Am geringsten ausgeprägt ist die atmosphärische Grundstimmung bei Fachkraft 6. Diese zeigt weder für *ausgewogene* noch für *befangene* Kinder Engagement. Sie wird mit 5 von 20 möglichen Punkten bewertet. Eine Diversität der Interaktionsformen ist nicht zu beobachten, so dass von fünf Dimensionen lediglich *Begleitung* in geringem Ausmaß verwirklicht werden. Geringe Unterscheidungen des

Gesamteindruckes zwischen *befangenen* und *ausgewogenen* Kindern werden weiter bei Fachkraft 4, 5 und 6 beobachtet. Zudem ist ein Zusammenhang mit dem pädagogischen Konzept der Einrichtung und der Diversität der Interaktionsformen festzustellen. Es stellt sich die Frage, wie sinnvoll das Setting des freien Spiels in dieser Einrichtung ist, in denen die Kinder in diesen Phasen allein gelassen werden und keine Impulse von den Fachkräften erhalten. Zudem erscheint das pädagogische Konzept des dritten Kindergartens nicht schlüssig, da den Kindern ohne Zuwendungen und Betreuung lediglich der Zugang zu Funktionsräumen ermöglicht wird. Darüber hinaus stellt die stellvertretene Leitung dieser Einrichtung die unfeinfühligste Fachkraft des Forschungsprojektes dar.

Eine relativ hohe Ausprägung des Ratings zeigt Fachkraft 1, die sich nur gering zwischen *ausgewogenem* und *befangenen* Kind unterscheidet. Die Differenz beträgt 4 Punkte und wird insgesamt mit 17 und 13 Punkten bewertet. Zudem sind die Interaktionsformen stark ausgeprägt, die sich im Umgang mit dem *befangenen* und *ausgewogenen* Kind unterscheiden. Mit dem *befangenen* Kind tauscht Fachkraft 1 oft Körperkontakt aus. Mit dem *ausgewogenen* Kind tritt häufiger in die *gemeinsame Aktion*. Ihr empathisches Verhalten kommt dadurch zum Vorschein, dass sie auf unterschiedliche Signale und Bedürfnisse der Kinder eingehen kann.

Interessant ist das Verhalten von Fachkraft 3 und 5, da sie in Analyse 1 den *befangenen* Kindern stärker zugewandt sind. Fachkraft 3 zeigt nun einen großen Unterschied in der atmosphärischen Grundstimmung mit den beiden Kindern. In einem gemeinsamen Spielsetting mit dem *ausgewogenen* Kind erfährt das Kind eine *humorvolle Spielatmosphäre* sowie *Anerkennung* der Fachkraft. Die Interaktionsqualität wird mit 15 Punkten relativ hoch bewertet. Das *befangene* Kind hingegen wird kaum wahrgenommen und kommt nicht in den Genuss einer so freudvollen Erfahrung. Fachkraft 3 spricht jedoch alle Dimensionen des

Kategoriensystems hinsichtlich *befangener* und *ausgewogener* Kinder an. Fachkraft 5 zeigt in der Analyse 2 eine recht geringe Ausprägung des Gesamteindrucks, der sich nur um 1 Punkt unterscheidet.

Bringt man Analyse 1 und 2 zusammen, ist festzustellen, dass sich das Verhalten der sechs beobachteten Fachkräfte im Umgang mit *befangenen* und *ausgewogenen* Kindern stark unterscheidet. Analyse 1 zeigt, dass die Fachkräfte in 4 von 6 Fällen mit den *ausgewogenen* Kindern in eine häufigere Interaktion treten. Analyse 2 hält fest, dass in 6 von 6 Fällen die Fachkräfte qualitativere Interaktionsformen mit den *ausgewogenen* Kindern gestalten. Wie aus der Datenerhebung hervorgeht, werden erhebliche Defizite in den drei exemplarischen Kindergärten beobachtet. Die Defizite zeigen sich im unfeinfühligem Verhalten der Fachkräfte, die den kindlichen Bedürfnissen nicht gerecht werden.

Neben den Defiziten auf Prozessebene (Fachkraft-Kind-Interaktionen) werden Unklarheiten auf der Orientierungsebene (Pädagogische Ziele der Einrichtung) beobachtet. Diese zeigen sich in kontextuellen Rahmenbedingungen, wie dem offenen pädagogischen Konzept des dritten Kindergartens. Kinder dieser Einrichtung erfahren keine Rituale oder zugewandte Betreuung, die Fachkräfte sind für sie nicht erreichbar.

6. Diskussion

Die Ergebnisdarstellung gibt Anlass, über Lösungsansätze zu diskutieren. Es stellt sich die Frage, wie die Tendenz der Fachkräfte unterbunden werden und *befangene* Kinder von den Chancen öffentlicher Einrichtungen profitieren können. Diese Kinder müssen neue Bindungserfahrungen mit pädagogischen Fachkräften in öffentlichen Einrichtungen sammeln.

Pädagogische Fachkräfte müssen die Bindungssicherheit als Ausgangspunkt für erfolgreiches und kreatives Lernen erachten. Sie müssen sich über die Wechselwirkung von Bindungssicherheit und Explorationsstreben im Klaren sein. Für die Gruppe der *befangenen* Kinder ist die Beobachtung im höchsten Maße nachteilig. An dieser Stelle müssen unverzüglich präventive Maßnahmen ergriffen werden. Unter dem Aspekt des frühen Bildungsauftrages, der schon in Kindergärten Eingang findet, muss die Forderung nach einer Bindungs- und Beziehungsarbeit der pädagogischen Fachkräfte erhoben werden. Ziel dieser Arbeit muss es sein, Chancengleichheit zu erlangen und nicht Chancenungleichheit zu verstärken. Mit dieser Forderung ist die Konsequenz verbunden, Fachkräfte in ihrer Ausbildung und Arbeit zu feinfühligem Bezugspersonen der Kinder zu befähigen. Sie müssen durch empathisches und regulierendes Verhalten eine sichere Basis für die Kinder darstellen.

Welche präventiven Möglichkeiten gibt es für pädagogische Fachkräfte im Rahmen einer Aus-, Fort- und Weiterbildung, die Entwicklung einer feinfühligem professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung aufzubauen?

Die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung ist immer in Zusammenhang mit unterschiedlichen Kontextfaktoren zu bringen. Lösungsansätze sollen

jedoch auf der Prozessebene ansetzen. Diese thematisiert vor allem die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion. Das Bemühen der Fachkraft ist gefordert eine sensitiv-responsive Haltung einzunehmen. Mit dieser ist die Bereitschaft zur ständigen Reflexion des eigenen Verhaltens verbunden und stellt die Basis für Lösungsansätze dar (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 155 ff.).

Damit die Fachkraft eine professionelle pädagogische Beziehungsgestaltung mit den Kindern entwickeln kann, muss sie eine Sensitive und Professionelle Responsivität aufbauen.

Sensitive Responsivität wird als die Fähigkeit definiert, sensitiv, responsiv auf kindliche Signale zu reagieren, diese wahrzunehmen, korrekt zu lesen und angemessen auf sie zu reagieren. Der Begriff lehnt sich an die mütterliche Feinfühligkeit nach Ainsworth an. Damit die Fachkraft dieses Verhalten erfolgreich umsetzen kann, muss sie zugänglich für die Kinder sein. *Zugänglichkeit* meint den Kindern Interesse und Muße entgegen zu bringen. Darüber hinaus muss sie *Aufmerksamkeit* zeigen, indem sie den Kindern ruhig zuhört und abwarten kann. *Zugänglichkeit* und *Aufmerksamkeit* werden über die vier Kommunikationskanäle Sprache, Stimme, Gesicht und Körper vermittelt. Voraussetzung für die *Angemessenheit* und *Feinfühligkeit* ihrer Reaktionen ist eine akzeptierende und wertschätzende Haltung gegenüber den Kindern. Auch der Grad der inneren Beteiligung und des Sich-Einlassens sowie das emotionale Klima sind Voraussetzungen, angemessen und feinfühlig zu agieren. Ein weiterer Punkt ist die Stimulation. Damit wird die Art und Weise der Beeinflussung kindlicher Lernprozesse durch die Erwachsenen verstanden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 153.).

Professionelle Responsivität erstreckt sich über das Konzept der Sensitiven Responsivität. Der Begriff ist stärker mit dem Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen verknüpft. Der

Bindungsbegriff tritt zwar zurück, wird jedoch mit dem Aspekt der *Holding Matrix* berücksichtigt. Damit wird das zur Verfügung stellen einer haltenden Umgebung für das Kind verstanden. Von dieser kann exploriert und Lernerfahrungen gemacht werden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 154).

Anders als bei den Interaktionen zwischen Bindungsperson und Kind stellen institutionelle Einrichtungen wie Kindergarten und Schule einen Betreuungsrahmen mit einer begrenzten zeitlichen Spanne dar. In diesem treffen beliebige Personen aufeinander. Die Beziehungsgestaltung ist stark von der Haltung und dem Berufsverständnis der Fachkraft abhängig. Die Arbeit kann entweder durch eine „Versachlichung“ und „Ent-Individualisierung“ (Grossmann zit. in: Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 152) der Kinder oder mit einer persönlichen Zuneigung und Verbundenheit gestaltet sein.

An dieser Stelle treten Widersprüche auf. Auf der einen Seite ist die individuelle Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ein individueller langwieriger Prozess. Auf der anderen Seite bilden öffentliche Institutionen einen Rahmen, dessen Motivation nicht auf der reinen Zuneigungsebene zwischen Erwachsenen und Kind beruht. Beziehungsgestaltung wird in diesen Einrichtungen in eine Form unfreiheitlichen Zusammenkommens gepresst. Emotionalitäten werden in eine Dienstleistungsform transformiert, die von den Fachkräften mit den ihnen gegebenen Ressourcen ausgeführt werden.

Es besteht die Gefahr, dass mit der Zeit die Bereitschaft der Fachkräfte, Wärme und Herzlichkeit zu zeigen, mehr und mehr abstumpft. Im vorliegenden Forschungsprojekt wird diese Beobachtung exemplarisch anhand Fachkraft 3 und 6 bestätigt. Dazu sind die Fachkräfte durch eine Vielzahl von Anforderungen innerhalb der Institutionen belastet (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 151f). Nicht umsonst wird die

Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte zu der Gruppe der *sozial verbrauchenden* Berufe gezählt. Diese definieren sich durch geringes gesellschaftliches Angesehen, hohe Anforderungen und eine schlechte Bezahlung. Pädagogische Fachkräfte müssen persönliche Stress-Bewältigung und Kompetenz mitbringen, um den Anforderung diesen Berufszweiges gerecht zu werden (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 152).

Unter Berücksichtigung dieser Gegebenheiten verweist Ahnert darauf, dass sich die Fähigkeit der Fachkräfte, Bindungsdefizite von Kindern aufarbeiten zu können als problematisch erweist. Konzeptionelle Voraussetzungen in institutionellen Einrichtungen unterscheiden sich gänzlich von denen der Bindungsbeziehung zu den Bindungspersonen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Einfluss der Bindungspersonen auf die Entwicklung des Kindes vier Mal größer ist, als der der pädagogischen Fachkraft, stellt Ahnert den Begriff der *Bindungsähnlichkeit* in Frage. Zudem unterstützen die hohen Fluktuationsraten im pädagogischen Feld diese Annahme (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 152).

Folgt man Ahnerts Ausführungen, muss eine Veränderung auf Mesoebene konzipiert werden, mit der ein Umbruch kontextueller Bedingungen öffentlicher Institutionen einhergeht. Die Folge wäre eine Umgestaltung, vor allem des bindungsvermeidenden Schulsystems. Lösungsansätze, die sich auf das Mehrebenenmodell beziehen, sprengen jedoch den Rahmen dieser Arbeit. Sie sind nicht mit dem Forschungsdesiderat verbunden, realistische umsetzbare Formen bindungsförderlicher Beziehungen in öffentliche Institutionen zu integrieren.

Obwohl Ahnert die Qualität der Fachkraft-Kind- Beziehung anzweifelt, ist auf Grund des zeitlichen Aspektes die Nachhaltigkeit dieser Beziehung zu berücksichtigen. In nicht wenigen Fällen verbringen

Kinder heutzutage mehr Zeit in öffentlichen Einrichtungen als in familiären Settings. Zunehmend frühe Fremdbetreuung von Kleinkindern und der Ausbau von Ganztagschulen zeigen diesen Trend. Institutionelle Einrichtungen stellen neben der Familie daher einen weiteren bedeutenden Lebensraum dar, der mit Leben und Bindung gefüllt werden muss.

Die Fachkraft muss die ihr zur Verfügung stehenden Gegebenheiten ausschöpfen, indem sie diese als Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung begreift. Durch Reflexion muss sie entsprechende Mühen auf sich nehmen. Eine Entwicklung in der pädagogischen Ausbildung ist gefragt, die eine professionelle pädagogische Beziehungsgestaltung fordert. Eine sensitiv- responsive Grundhaltung der Fachkräfte muss gefördert werden, mit der eine ständige Bereitschaft zur Reflexion eigener Verhaltensweisen verbunden ist (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 157). Psychosoziale Fachkräfte müssen in einen Prozess von Selbstreflexion und Supervision eingebunden werden. Jeder Erwachsene, der keine Persönlichkeits-Erkennung und -Reifung vollzieht, gleichzeitig im pädagogischen Handlungsfeld psychischen Emotionen einer Gruppe von Kindern ausgesetzt ist, handelt unverantwortlich (vgl. Rass, in: Göppel & Hirbling, S. 122). Entscheidend stellt sich die Frage mit welchen Strategien pädagogische Fachkräfte eine Sensitive und Professionelle Responsivität aufbauen können.

Professionalisierungsprozesse sind als lebenslange Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen, die auf Erfahrungen und Handlungen beruhen. Neben der Gestaltung der kindlichen Bildungsprozesse liegt in der Interaktion auch die Chance für die pädagogische Fachkraft, persönlich zu wachsen und weitere soziale und personale Kompetenzen zu erwerben. Dabei müssen Werthaltungen und Orientierungspunkte, die in die biografische Entwicklung verwoben sind, beachtet werden. Die Grundhaltung der pädagogischen Fachkraft, mit der ausgedrückt

wird, wie der Welt und Mitmenschen begegnet wird, muss ebenfalls thematisiert werden. Im Rahmen einer längerfristig angelegten Professionalisierung müssen *biografische Kompetenz*, *Selbstreflexivität* und eine *forschende Haltung* der angehenden pädagogischen Fachkräfte in einem professionellen Setting *einsozialisiert* (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 161) werden. Wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann, wird nachstehend dargestellt.

1. Aufbau biografischer Kompetenz

Unter diesem Begriff wird die Verarbeitung der eigenen biografischen Vergangenheit innerhalb eines professionellen Settings verstanden und als Biografiearbeit bezeichnet. In Bezug auf pädagogische Professionalisierungsprozesse stellt sie das Kernelement dar. Besonders hilfreich erscheint sie für die Herausarbeitung der Motivation der Berufswahl. Durch sie wird die Vergangenheit für die Gegenwart verständlich gemacht und Gestaltungsmöglichkeiten der Zukunft konzipiert. In der Aktualisierung vergangener Erfahrungen liegt die Chance für ein besseres Selbst-Verständnis. Mit der Arbeit werden besonders drei Ziele verfolgt.

- 1. Stärkung autobiografischer Kompetenzen:* Dadurch soll sich mit der eigenen Vergangenheit auseinandergesetzt werden. Es wird von ihr erzählt, sowie die Fähigkeit erworben, Erfahrungen dieser Zeit als Schätze wahrzunehmen.
- 2. Rekonstruktion der Lebensgeschichte des Einzelnen:* Durch Erzählungen werden individuelle Geschichten wiederbelebt um schließlich zu einem ganzheitlichen Verständnis der eigenen Biografie zu gelangen.
- 3. Integration der Lebensgeschichte:* Um aus vergangenen Erfahrungen Ressourcen für die Zukunft ziehen zu können, werden sie reflektiert und positiv verarbeitet. Negativ besetzte Erfahrungen können so in die

Biografie integriert werden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 161f.).

2. Entwicklung von Selbstreflexion

Möchte durch Reflexion eine nachhaltige Veränderungen herbei geführt werden, muss hinter jeder Reflexion ein konkretes Ziel stehen. Zu diesem Zweck muss das eigene Handeln kritisch beleuchtet werden, indem überprüft wird, welche Auswirkungen das Handeln auf die eigene Arbeit, Interaktionen mit anderen und der Umwelt hat. Mit einer konsequenten Biografiearbeit ist auch eine Selbstreflexivität verbunden. In ihr werden Um- und Neudeutungen von gemachten Erfahrungen als Transformationsprozess vollzogen. Gemäß dem Zitat von Santayana, „Wer die eigene Vergangenheit nicht zu erinnern vermag, der wird ihr auch nie entrinnen.“ (Santayana 1905 zit. in: Bolby 2008, S. 112), kann der Prozess durch folgende Kernfragen ausgelöst und strukturiert werden:

Kernfragen zur Selbstreflexion:

- Welche persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse bringen wir mit?
- Inwiefern sind unsere pädagogischen Orientierungen biografisch geprägt?
- Wie stark beeinflussen und lenken sie unser pädagogisches Handeln?
- Welche Werte und Normen liegen dieser Haltung zugrunde?
- In welchem Ausmaß wurden uns diese Werte und Normen im familiären und/oder gesellschaftlichen Kontext vermittelt?
- Inwiefern prägt unser Bild vom Kind bzw. vom Schüler und unser professionelles Selbstverständnis die pädagogische Arbeit? (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 162.f.)

3. Entwicklung einer forschenden Haltung

Frühpädagogische Fachkräfte müssen in ihrer sozialen Wirklichkeit komplexe Gegebenheiten beantworten. Dies erfolgt oft intuitiv und situativ und erfordert eine situationssensible Einschätzung von Theorie und Praxis. Entsprechend sollte in Maßnahmen der Aus-, Fort- und

Weiterbildung Wert auf eine Verbindung von Theorie und Praxis gesetzt werden. Damit kann eine forschende Haltung entwickelt werden. Diese Haltung lässt sich durch folgende Kompetenzen darstellen:

- Eine Haltung, die Neugierde für alles Fremde aber auch eine Distanz zu bestehendem funktionierendem verbindet
- Durch Perspektivwechsel die Realität aus unterschiedlichen Gesichtspunkten wahrnehmen und die Fähigkeit andere Perspektiven einnehmen zu können
- Theoretisches Wissen als Anreiz für den forschenden Blick (steht ein bestimmtes beobachtbares Verhalten des Kindes in einem Zusammenhang mit dem Wissen über sozio- emotionale Entwicklungen)
- Kreativität und Systematisierung im Vergleich des Erfahrenen mit schon gemachten Erfahrungen
- Für das Verständnis und die Erklärbarkeit von Prozessen, stets kritikfähig sich selbst und dem sozialen Setting gegenüber zu sein und darin eine Abgrenzung von Alltagshandeln und Alltagsdenken zu fördern.

Damit es zu einer Verknüpfung von Theorie und Praxis kommen kann, muss ein methodisch strukturiertes Nachdenken sowie Reflektion über die Praxis angeleitet werden. Dazu ist das eigene Interaktionsverhalten innerhalb eines geschützten Rahmens im pädagogischen Handlungsfeld zu reflektieren, analysieren und weiterzuentwickeln. Besonders für den Aufbau von Handlungssicherheit in Überforderungssituationen ist Reflexion gefragt. Diese Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit bisherigen Handlungsroutinen nicht bewältigt werden können. Die Fachkraft steht in einem Missverhältnis zwischen persönlichen Orientierungsmustern und an sie herangetragen sozialen Erwartungen. Ein weiteres Beispiel ist, wenn sie in einer bestimmten Situation über noch kein sicheres Handlungsmuster verfügt. In einem fallsensiblen Setting wird die Situation mit einem Coach reflektiert. In

Abhängigkeit an die Ausgestaltung dieses Settings in einer Einzelarbeit oder Gruppendiskussion sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

1. Situationswahrnehmung und –Beschreibung: Was erscheint Ihnen in der Situationsbeschreibung besonders bedeutsam? Wie könnte dies gedeutet werden? Was ist zu erkennen?
2. Situationsanalyse und-interpretation: Wie ist die Handlungsweise und Reaktion der Akteure zu bewerten?
3. Planung und Begründung professionellen pädagogischen Handelns: Welche weiteren Handlungsoptionen gäbe es?
4. Selbstreflexion: Wie ist Ihr Handeln zu begründen? Mit welcher Theorie wird Ihre Entscheidung unterstützt?
5. Entwicklung von Perspektiven: Welche Konsequenzen/Herausforderungen stellen sich damit?

Die aufgezeigten Punkte können in unterschiedlichen Settings der Aus-, Fort- und Weiterbildung umgesetzt werden. Besonders die Form der Supervision und der kollegialen Fallbesprechung im pädagogischen Handlungsfeld ist geeignet, um ein sensitiv-responsives Verhalten zu fördern. In der Supervision werden pädagogische Fachkräfte durch externe Fachkräfte unterstützt und verfolgen dabei folgende Ziele:

- Aufbau einer realistischeren Selbsteinschätzung
- Strukturierung der systematischen Berufstätigkeit
- Verbesserung der Arbeitssituation bzw. Strategieverbesserung bei der Bewältigung der Arbeitssituation
- Verbesserung der Arbeitsatmosphäre
- Schulung kommunikativer Kompetenzen
- Im Umgang mit Konflikten Lösungen und Konstruktivitätsorientierung
- Weiterentwicklung einer konzeptionellen Einrichtung (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 168)

Neben der Supervision können in der *Intervention* in einer kollegialen Fallbesprechung Fragestellungen und Handlungsweisen reflektiert werden. Dabei besteht in diesem Setting keine Hierarchie, sondern alle Teilnehmer handeln eigenverantwortlich. Das Setting kann entweder mit oder ohne Videographie gestützt werden.

Die Bedeutsamkeit der eigenen biografisch geprägten Erfahrungen und die eigenen Reaktionen, die durch bestimmte Kinder in der Fachkraft ausgelöst werden, sind dabei stets Ausgangspunkt der bindungs- und beziehungsorientierten Reflexion. Selbstbeobachtung und Reflexion sind untrennbar mit professionellen Handeln in Anlehnung an eine Sensitive Responsivität verbunden (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 169).

Ein weiterer Ansatz zur Selbstreflexion kann mithilfe des Erwachsenen-Bindungsinterviews (Adult attachment Interview, AAI; Main & Goldwyn, 1982) durchgeführt werden. Dabei handelt es sich um ein halbstrukturiertes, standardisiertes, halbklinisches Verfahren, das untersucht, wie frühere emotionale Bindungen im Gedächtnis und durch die Sprache repräsentiert werden. Kindheitserinnerungen werden dabei auf Tonband mitgeschnitten und anschließend transkribiert. Es kann bei Jugendlichen ab ca. 16 Jahren und bei Erwachsenen eingesetzt werden (vgl. Hedervari-Heller, 2011, S. 71). Auch mit dem (Adult Attachment Projektive Test (AAP)) von George, West und Pettem kann über eigene Bindungsrepräsentationen reflektiert werden (Brisch, 2004, S. 114).

7. Ausblick

Als Ergebnis der durchgeführten Untersuchungen zeigen sich erhebliche Defizite in den beobachteten Kindergärten. Es besteht jedoch die Möglichkeit, unsicher aufgenommene Bindungsmuster positiv zu beeinflussen. Neben dem Zugang zu internalen Arbeitsmodellen durch Reflexion, können durch neu gewonnene Bindungserfahrungen, alte Bindungsmuster neu transformiert werden. Darin muss ein Motivationspotenzial für das pädagogische Handlungsfeld gesehen werden.

Für eine nachhaltige Verbesserung der Kinderbetreuung in öffentlichen Einrichtungen, müssen Lösungsansätze auf allen Ebene ansetzen. Sie müssen bindungstheoretische Erkenntnisse integrieren. Gelingt eine Integration, können auch Kinder mit unsicheren Bindungsmuster von diesen Einrichtungen profitieren. Im Fokus des Forschungsprojektes liegen Ansätze auf der Prozessebene, die das Ziel einer qualifizierten Fachkraft-Kind-Interaktion haben.

Der pädagogischen Fachkraft kommt eine verantwortungsvolle Aufgabe zu. Kaum ein Angestellter im sozialen Bereich verbringt so viel Zeit mit Kindern. Gleichzeitig stellt die pädagogische Fachkraft eine neue Bindungsfigur für die Kinder dar. Kinder im Kindergarten und der Grundschule übertragen familiäre Bindungserfahrungen auf institutionelle Bindungspersonen. Vor allem Kinder mit unsicheren Bindungsmustern müssen dabei berücksichtigt werden. Sie projizieren gewonnene Erfahrungen auf die pädagogischen Fachkräfte, indem sie die gleiche Form der Vernachlässigung von diesen erwarten. Ihr Verhalten wird in den meisten Fällen mit einem komplementären bindungsbezogenem Verhalten beantwortet. Diese Beobachtung wurde exemplarisch in dem vorliegenden Forschungsprojekt bestätigt. Das Ergebnis ist eine Benachteiligung der unsicher gebundenen Kinder.

Diese können nur von dem Angebot öffentlicher Einrichtungen profitieren, wenn ihre spezifischen Bedürfnisse erkannt werden.

Durch die Erfahrung von Diskontinuität und den Aufbau neuer Arbeitsmodelle muss der Prozess dieser Negativspirale unterbrochen werden. Pädagogische Fachkräfte müssen durch eine Sensitive und Professionelle Responsivität zu feinfühligem Verhalten gelangen. Damit dies gelingt, muss eine Entwicklung in der pädagogischen Ausbildung stattfinden. Eine Integration von Supervision und Intervention muss in die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte integriert werden. Diese kann nur durch einen langandauernden Professionalisierungsprozess erfolgen, in dem biografische Kompetenzen, Selbstreflexivität und eine forschende Haltung aufgebaut werden.

Ein Anstieg des Leistungsdrucks, der Informationsflut und der Reizüberflutung zeigen gesellschaftliche Veränderungen, denen Kinder zunehmend ausgesetzt sind. Ihr Bedürfnis nach emotionaler Geborgenheit wird immer stärker. In Zeiten, in denen die Kinderbetreuung zunehmend in öffentlichen Institutionen stattfindet, müssen diese an kindliche Bedürfnisse angepasst werden. Es liegt in der gesellschaftlichen Verantwortung, öffentliche Kinderbetreuung bindungs- und sicherheitsspendend auszubauen. Dies bedeutet, qualifizierte pädagogische Fachkräfte auszubilden, die durch eine ausgereifte Persönlichkeit in der Lage sind, Kindern Stabilität, Geborgenheit und Selbstvertrauen zu vermitteln.

Darüber hinaus muss ein öffentlicher Diskurs über die gesellschaftliche Anerkennung pädagogischer Fachkräfte stattfinden. Es muss diskutiert werden, warum die Aufgabe pädagogischer Fachkräfte in so geringer Form Anerkennung findet. Und warum einer bedeutsamen Aufgabe, wie der Sicherung gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit, eine solch geringe Wertschätzung entgegen gebracht wird.

9. Literaturverzeichnis

- Ahnert, Lieselotte (2010): Wie viel Mutter braucht ein Kind?, Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ahnert, Lieselotte (2004) : Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung, in: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) : Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung: München: 2004, S. 256-276.
- Atteslander, Peter (2000) : Methoden der empirischen Sozialforschung. Die qualitative Beobachtung, 9. Aufl., Berlin u.a. : de Gruyter, S. 73-110.
- Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Tageseinrichtungen, (2011), URL:http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf.htm, Stand:13.5.2016, S. 16 ff.
- Baden-Württemberg: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan 2016, <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Allgemeine+Informationen>.
<http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Allgemeine+Informationen.html>, Stand: 13.5.2016.
- Becker-Stoll, Fabien & Niesel, Renate & Wertfein, Monika (2012): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung, 4. Aufl., Freiburg: Herder.
- Bowlby, John (2010): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 6. Aufl., München: Reinhardt.
- Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie, München: Reinhardt.

- Brisch, Karl Heinz & Hellbrügge, Theodor (2008): Die Anfänge der Eltern-Kind-Bindung. Schwangerschaft, Geburt und Psychotherapie, 8.Aufl., Stuttgart: Klett-Kotta.
- Hedervari-Heller, Eva (2008): Die Bindungstheorie, in: Schön, Bernhard (Hrsg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt, Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema, Weinheim u. Basel: Beltz. 2008.
- Hedervari-Heller, Eva (2011): Bindung und emotionale Sicherheit: Die Bindungstheorie, in: Hedevari-Heller, Eva (2011): Emotionen und Bindung bei Kleinkindern, Entwicklung verstehen und Störungen behandeln: Weinheim und Basel: Beltz. S. 57-76.
- Hüther, Gerald & Nitsch, Cornelia (2013): Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden. München: Gräfe.
- Jaeger, Mona: Morgens um sieben ist die Kita noch in Ordnung, in: Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Nr. 65, 17.3.2016, S. 27.
- Jungmann, Tanja & Reichenbach, Christina (2016): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden, 4. Aufl., Dortmund: Borgmann.
- Nimtz-Köster, Renate: Interview mit Karl-Heinz Brisch: Wie lese ich ein Baby, in: Spiegel Wissen (2009): Nr. 1.
- Rass, Eva, in: Lauterbacher Anzeiger (2014): Bindung kommt vor Bildung, URL: http://www.lauterbacher-anzeiger.de/lokales/lauterbach/kleine-kinder-grosse-fragen_14681749.htm, Stand: 6.5.2016.
- Rass, Eva (2011): Bindung und Sicherheit im Lebenslauf. Psychodynamische Entwicklungspsychologie, Stuttgart: Klett-Cotta, 2011, S. 19- 42.
- Rass, Eva (2010): Bindungssicherheit und Affektregulation im pädagogischen Handlungsfeld – Der Lehrer als Beziehungs- und Kulturarbeiter, in: Göppel, Rolf (Hrsg.) & Hirbling, Annedore (Hrsg.): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur, Opladen u.a: Budrich, 2010, S.111-124.

- Rass, Eva (2007): Neuere Entwicklung in der Psychoanalyse und ihre Bedeutung für die Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen und für Berufe im sozialpädagogischen Handlungsfeld, in: ZfSp, 5. Jahrgang, 2007, Heft 1, S. 2- 18.
- Siegler, Robert & DeLoache, Judy & Eisenberg, Nancy (2011): Bindung und die Entwicklung des Selbst, in: Pauen, Sabina (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes und Jugendalter, 3. Aufl., Heidelberg: Spektrum, 2011, S. 415-454.
- Schenk-Danzinger, Lotte: Entwicklungspsychologie. Wien: öbv, 2006, S. 114-129.
- Schölmerich, Axel & Lengning, Anke (2004): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung, in: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung, München: 2004, S. 198-209.
- Schön, Bernhard (2008): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt, Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Weinheim, Basel: Beltz, 2008.
- Zierer, Klaus (2003): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. München, Basel: Reinhardt, 2013.
- Statistisches Bundesamt (2012): Kinderbetreuung in Deutschland, URL:https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2012/kindertagesbetreuung/begleitmaterial_PDF.pdf?__blob=publicationFile.htm, Stand: 2.3.2016.

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kinderbetreuung nach Ländern	S. 3
---	------

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bindung als Entwicklungsthematik	S.10
Abb. 2: Bindungs- und Explorationsverhalten als komplementäre Verhaltenssysteme	S. 13

12. Anhang:

Anhang: Analysebogen 1

<p>Beobachtung zum Bindungsverhalten von Vorschulkindern im Kindergarten Analysebogen 1</p>
--

Datum:	Uhrzeit: -	Ort:	Einrichtung:
Befangenes/ Ausgewogenes Kind	Fachkraft Nr.:	Alter des Kindes:	Name des Beobachters:

	Häufigkeit-5xInteraktionen pro Kasten		
Interaktion			
Abwendung			
Selbstständigkeit			
Gruppenspiel			
Sonstiges			

Beobachtungsprotokoll

Anhang: Analysebogen 2

**Beobachtung zum Bindungsverhalten von
Vorschulkindern im Kindergarten
Analysebogen 2- Interaktionsformen**

Datum:	Uhrzeit: -	Ort:	Einrichtung:
Befangenes/ Ausgewogenes Kind	Fachkraft Nr.:	Alter des Kindes:	Name des Beobachters:

	Häufigkeit-5xInteraktionen pro Kasten		
Empathische Gesprächskultur			
Begleitung			
Gemeinsame Aktion			
Hilfestellung			
Körperkontakt			

Beobachtungsprotokoll

Anhang: Analyseeinheit 2.1

**Beobachtung zum Bindungsverhalten von
Vorschulkindern im Kindergarten
Analyseeinheit 2.1.-Atmosphärische Grundstimmung**

1. Humorvolle Spielatmosphäre

Grundidee:

Die Dimension erfasst, inwieweit die Atmosphäre während des freien Spiels entspannt und heiter ist. Sie ist von einem humorvollen Klima getragen. Das angenehme Klima gibt den Kindern Sicherheit und hilft ihnen ihr Explorationsverhalten zu aktivieren. Humor unterscheidet sich dabei von Freundlichkeit.

+ Indikatoren	- Indikatoren
<ul style="list-style-type: none">- Die Atmosphäre während des freien Spiels ist von einer angenehmen Stimmung gekennzeichnet, in der oft und authentisch gelacht wird.-Die Fachkraft kann mit humorvollen Impulsen angespannte Situationen erheitern und kindliche Affekte regulieren.- Die Fachkraft macht in angemessenem Maße Witze und Quatsch mit den Kindern.-Die angenehme Stimmung gibt den Kindern die Möglichkeit, Fragen zu stellen und zu explorieren.- Die Fachkraft nutzt Humor, um unerwünschtes Verhalten zu unterbinden. Ihr Unmut wird somit auf humorvolle, aber nicht persönliche Weise, transportiert.-Die Fachkraft reagiert auf Witze der Kinder und lacht mit ihnen.	<ul style="list-style-type: none">- Die Fachkraft ist sehr nüchtern und ernst und lacht kaum mit den Kindern.-Die Stimmung erscheint sehr undynamisch und starr.-Auf kindliche humorvolle Impulse geht die Fachkraft nicht ein.

-Durch Selbstironie der Fachkraft wird ihre Echtheit transportiert.	
---	--

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben, wenn während des freien Spiels eine humorvolle Atmosphäre herrscht, die sich durch angemessenes authentisches Lachen auszeichnet. Die Fachkraft lacht auch mal über sich selbst und über Witze der Kinder. Die Kinder scheinen sich durch die angenehme und entspannte Atmosphäre so wohl zu fühlen, dass ihr Explorationsverhalten aktiviert werden kann und sie mutig sind, Fragen zu stellen oder allgemein mit der Umgebung zu explorieren.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Atmosphäre humorvoll ist, die Fachkraft jedoch humorvolle Impulse nicht bewusst einsetzt, um Kinder zu trösten oder allgemein die Stimmung aufzuheitern. Die Kinder erleben das Setting dennoch als angenehm, auch wenn die Dimension nicht so stark ausgeprägt ist wie bei „4“.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Atmosphäre eher trocken ist, die Fachkraft jedoch gelegentlich humorvolle Auflockerungen zeigt. Von ihr kommen zwar kaum Impulse, sie nutzt aber Verhaltensweisen der Kinder, humorvoll zu reagieren. Die Kinder explorieren jedoch nicht in einem so angeregten und ausgelassenen Zustand.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Atmosphäre humorfrei und trocken ist und die Fachkraft ausschließlich nüchtern und ernst erscheint. Auf humorvolle Kinderäußerungen wird nicht eingegangen und die gesamte Atmosphäre erscheint starr.

2. Anerkennung der Kinder durch die Fachkraft

Grundidee:

Die Dimension erfasst, inwieweit die Fachkraft den Kindern mit Wertschätzung begegnet. Sie nimmt die Kinder als Person ernst, behandelt sie respektvoll und bringt ihnen eine unbedingte

Wertschätzung entgegen. Diese Dimension findet besonders Beachtung in Situationen, in denen die Kinder verletzlich scheinen.

+ Indikatoren	- Indikatoren
-Die Fachkraft vermittelt den Kindern, dass sie ihnen zutraut gewisse Dinge selbständig zu lösen. -Die Fachkraft nimmt die Gefühle der Kinder ernst. -Die Fachkraft kritisiert angemessen ohne die Kinder persönlich einzuschüchtern.- Die Fachkraft spricht in angemessenem, respektvollen Ton mit dem Kind Die Fachkraft signalisiert durch Nachfragen und Nachhaken, dass sie die Kinder verstehen möchte.	-Die Emotionen der Kinder werden von der Fachkraft als nichtig abgetan und ihnen wird keine Beachtung geschenkt. -Die Fachkraft signalisiert durch ihre Abwesenheit Gleichgültigkeit. -Die Fachkraft behandelt die Kinder nicht respektvoll. -Die Fachkraft zeigt keine Bemühungen, die Kinder verstehen zu wollen.

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben, wenn durchweg ein respektvoller Umgang zwischen der Fachkraft und dem Kind herrscht. Die Fachkraft ist den Kindern gegenüber wohlwollend eingestellt, interessiert sich für ihre Bedürfnisse und Anliegen und ermutigt sie in der Ausführung bestimmter Handlungen. Sie zeigt großes Bemühen, die Kinder verstehen zu wollen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Fachkraft grundsätzlich einen respektvollen Umgang mit den Kindern pflegt, jedoch ab und an mit anderen nicht pädagogischen Dingen beschäftigt ist und den Kindern damit ein gewisses Maß an Gleichgültigkeit vermittelt.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Fachkraft den Kindern nur wenig zutraut und oft unerreichbar ist.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Fachkraft die Kinder mehr als einmal herablassend und mit mangelndem Respekt behandelt oder die Kinder lächerlich macht. Dazu zeigt sie so gut wie keine Bemühungen, die Kinder verstehen zu wollen.

3. Fürsorglichkeit-Herzlichkeit-Wärme

Grundidee:

Die Dimension erfasst, inwieweit die Fachkraft eine wichtige Person für die Kinder darstellt und wie fürsorglich sie mit den Kindern umgeht. Zudem erfasst die Dimension, inwieweit der Umgang mit den Kindern von Freundlichkeit, Fürsorglichkeit-Herzlichkeit und Wärme geprägt ist. Zuwendung, körperliche Nähe und Berührungen sollten zwischen der Fachkraft und den Kindern als etwas ganz natürliches erscheinen.

+ Indikatoren	- Indikatoren
<ul style="list-style-type: none">-Die Fachkraft ist dem Kind gegenüber offen und freundlich.-Die Fachkraft nimmt sich Zeit für das Kind, das etwas zu bedrücken scheint.-Bei belastenden Situationen suchen die Kinder Trost und Sicherheit bei der Fachkraft.-Die Fachkraft nimmt Befindlichkeiten der Kinder wahr und reagiert angemessen auf sie.	<ul style="list-style-type: none">-Die Fachkraft nimmt kaum Signale der Kinder wahr und reagiert so gut wie nicht auf sie.-Die Fachkraft scheint unter Stress und Anspannung zu stehen und ist leicht genervt im Umgangston mit den Kindern.-Das Kind sucht keinen körperlichen Austausch mit der Fachkraft.-Bei belastenden Situationen sucht das Kind keinen Kontakt zur Fachkraft.

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben, wenn der Umgang zwischen Fachkraft und Kind stets freundlich gestaltet ist. Zudem zeigt die Fachkraft Interesse an den Kindern, indem sie angemessen und sofort auf Signale der Kinder reagiert. Die Kinder suchen bei Stresssituationen Kontakt zur Fachkraft, da sie Wärme und Herzlichkeit versprüht.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Fachkraft meistens freundlich und an den Kindern interessiert ist.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn zu beobachten ist, dass die Fachkraft oft mit anderen Dingen beschäftigt und unausgeglichen ist

und den Kindern oft nur mit wenig Interesse begegnet. Gelegentlich kommt es jedoch zu körperlichen Gesten.

- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Fachkraft ihre Funktion nur als Organisator wahrnimmt und ihre Interaktionen mehr maschinellen Abläufen gleichen, als zwischenmenschlich, herzlichen Interaktionen. Auch die Kinder zeigen kaum Bemühungen, mit der Fachkraft zu interagieren oder Körperkontakt aufzunehmen. Die Atmosphäre erscheint starr und unherzlich.

4. Einsatz von Lob

Grundidee:

Die Dimension erfasst, ob die Fachkraft ihre Kinder angemessen lobt. Damit sind nicht nur Leistungen verbunden, wie beim Basteln oder Bauen, sondern auch eine soziale Aktionen der Kinder gemeint, die durch Lob entsprechend gewürdigt werden.

+ Indikatoren	- Indikatoren
-Die Fachkraft lobt ein bestimmtes Verhalten einzelner Kinder oder eine Leistung öffentlich in der ganzen Gruppe -Die Fachkraft lobt die Kinder, wenn sie sich an vereinbarte Regeln halten	-Die Fachkraft lobt so gut wie nie - Die Fachkraft kritisiert mehr, als dass sie lobt

Gesamteindruck:

- Eine „4“ wird vergeben wenn die Fachkraft sehr häufig lobt
- Eine „3“ wir vergeben, wenn die Fachkraft häufig lobt
- Eine „2“ wir vergeben, wenn die Fachkraft weniger häufig lobt
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Fachkraft selten bis gar nicht lobt.

5. Ermutigung durch die Fachkraft

Grundidee:

Die Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit der Fachkraft, in der Interaktion mit den Kindern ermutigende Impulse zu geben. Dies wird besonders deutlich, wenn Kinder an ihre Grenzen stoßen und Misserfolge erleben. Um entsprechend ermutigen zu können, muss die Fachkraft über den Entwicklungsstand, Vorlieben und Interessen der Kinder Bescheid wissen, um sie individuell ermutigen zu können.

+ Indikatoren	- Indikatoren
-Die Fachkraft ermutigt die Kinder, wenn sie Misserfolge erleben. -Die Fachkraft weiß über individuelle Vorlieben und Interessen der Kinder Bescheid. -Die Fachkraft sieht spezifisches Verhalten des Kindes eingebettet in seine Gesamtentwicklung.	-Die Fachkraft ermutigt die Kinder bei Misserfolgen nicht -Die Fachkraft gibt ermutigende Kommentare, die nicht individuell sondern sehr allgemein gehalten sind.

Gesamteindruck:

- Eine „4“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft bemüht ist, die Kinder bei Misserfolgen individuell zu ermutigen.
- Eine „3“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft ermutigende Impulse setzt, dies jedoch nicht sehr oft.
- Eine „2“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft gelegentlich Impulse setzt.
- Eine „1“ ist zu vergeben, wenn die Fachkraft so gut wie keine ermutigenden Impulse setzt.



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

THE WORLD EDUCATION FELLOWSHIP – LIGUE INTERNATIONALE POUR L' EDUCATION NOUVELLE
DEUTSCHSPRACHIGE SEKTION E.V.: DEUTSCHLAND – ÖSTERREICH – SCHWEIZ
PRÄSIDENT: PROF. DR. PHIL. DR. H.C. MULT. GERD-BODO VON CARLSBURG

Weltbund für Erneuerung der Erziehung • D - 69120 Heidelberg • Keplerstraße 87
Prof. Dr. phil. Dr. h.c. mult. Gerd-Bodo von Carlsburg

Heidelberg, den
Tel.-Durchwahl: (06221) 477-533
Fax: (06221) 477-758
e-mail: b.v.carlsburg@wef-wee.net
e-mail: b.v.carlsburg@gmail.com
Aktenzeichen:
Datum und Zeichen Ihres Briefes:

priv: Mauternstr. 41, D-74889 Sinsheim
Tel./Fax: +49-7261-13602, Mobil: +49-172-6341104

Genehmigung zur Veröffentlichung

Berlin, den 04. März 2020

Charlotte Maren Steiner

Hiermit genehmige ich dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die
Veröffentlichung meiner Arbeit

Bindungstheorie:

***Untersuchung zur Bindungssicherheit von Kleinkindern in
unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen***

auf der Homepage wef-wee.net

Charlotte M. Steiner
(Unterschrift)