

DIPLOMA

Private staatlich anerkannte Hochschule
University of Applied Sciences

diploma.de

Huber

Bindung und Eingewöhnung

Studienheft Nr. 692
2. korrigierte Auflage 02/2022

Verfasserin

Prof. Dr. Cornelia Huber (Dipl.-Päd.)

Supervisorin,
Professorin für Bildung in der Kindheit, FH Potsdam, Fachbereich Sozialwesen

Überarbeitung

Dr. Larysa Di Monaco (M.A. Pädagogik)

freiberufliche Expertin für frühkindliche Bildung und Kinderpsychologie

Leseprobe

© by DIPLOMA Private Hochschulgesellschaft mbH

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form ohne schriftliche Genehmigung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

DIPLOMA Hochschule

University of Applied Sciences

Am Hegeberg 2

37242 Bad Sooden-Allendorf

Tel. +49 (0) 56 52 58 77 70, Fax +49 (0) 56 52 58 77 729

Hinweise zur Arbeit mit diesem Studienheft

Der **Inhalt** dieses Studienheftes unterscheidet sich von einem Lehrbuch, da er **speziell für das Selbststudium aufgearbeitet** ist.

In der Regel beginnt die Bearbeitung mit einer Information über den Inhalt des Lehrstoffes. Diese Auskunft gibt Ihnen das **Inhaltsverzeichnis**.

Beim Erschließen neuer Inhalte finden Sie meist Begriffe, die Ihnen bisher unbekannt sind. Die **wichtigsten Fachbegriffe** werden Ihnen übersichtlich in einem dem Inhaltsverzeichnis nachgestellten **Glossar** erläutert.

Den einzelnen Kapiteln sind **Lernziele** vorangestellt. Sie dienen als Orientierungshilfe und ermöglichen Ihnen die Überprüfung Ihrer Lernerfolge. Setzen Sie sich **aktiv** mit dem Text auseinander, indem Sie sich Wichtiges mit farbigen Stiften kennzeichnen. Betrachten Sie dieses Studienheft nicht als "schönes Buch", das nicht verändert werden darf. Es ist ein **Arbeitsheft, mit und in dem Sie arbeiten sollen**.

Zur **besseren Orientierung** haben wir Merksätze bzw. besonders wichtige Aussagen durch Fettdruck und/oder Einzug hervorgehoben.

Lassen Sie sich nicht beunruhigen, wenn Sie Sachverhalte finden, die zunächst noch unverständlich für Sie sind. Diese Probleme sind bei der ersten Begegnung mit neuem Stoff ganz normal.

Nach jedem größeren Lernabschnitt haben wir Übungsaufgaben eingearbeitet, die mit „**SK = Selbstkontrolle**“ gekennzeichnet sind. Sie sollen der Vertiefung und Festigung der Lerninhalte dienen. Versuchen Sie, die ersten Aufgaben zu lösen und die Fragen zu beantworten. Dabei werden Sie teilweise feststellen, dass das dazu erforderliche Wissen nach dem ersten Durcharbeiten des Lehrstoffes noch nicht vorhanden ist. Gehen Sie diesen Inhalten noch einmal nach, d. h. durchsuchen Sie die Seiten gezielt nach den erforderlichen Informationen.

Bereits während der Bearbeitung einer Frage sollten Sie die eigene Antwort schriftlich festhalten. Erst nach der vollständigen Beantwortung **vergleichen Sie Ihre Lösung mit dem am Ende des Studienheftes angegebenen Lösungsangebot**.

Stellen Sie dabei fest, dass Ihre eigene Antwort unvollständig oder falsch ist, müssen Sie sich nochmals um die Aufgabe bemühen. Versuchen Sie, jedes behandelte Thema vollständig zu verstehen. **Es bringt nichts, Wissenslücken durch Umblättern zu übergehen**. In vielen Studienfächern baut der spätere Stoff auf vorhergehendem auf. Kleine Lücken in den Grundlagen verursachen deshalb große Lücken in den Anwendungen.

Zudem enthält jedes Studienheft **Literaturhinweise**. Sie sollten diese Hinweise als ergänzende und vertiefende Literatur bei Bedarf zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik betrachten. Finden Sie auch nach intensivem Durcharbeiten keine zufriedenstellenden Antworten auf Ihre Fragen, **geben Sie nicht auf. Wenden Sie sich** in diesen Fällen schriftlich

Bindung und Eingewöhnung

oder fernmündlich **an uns**. Wir stehen Ihnen mit Ratschlägen und fachlicher Anleitung gern zur Seite.

Wenn Sie **ohne Zeitdruck** studieren, sind Ihre Erfolge größer. Lassen Sie sich also nicht unter Zeitdruck setzen. **Pausen** sind wichtig für Ihren Lernfortschritt. Kein Mensch ist in der Lage, stundenlang ohne Pause konzentriert zu arbeiten. Machen Sie also Pausen: Es kann eine kurze Pause mit einer Tasse Kaffee sein, eventuell aber auch ein Spaziergang an der frischen Luft, sodass Sie wieder etwas Abstand zu den Studienthemen gewinnen können.

Abschließend noch ein formaler Hinweis: Sofern in diesem Studienheft bei Professionsbezeichnungen und/oder Adressierungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit ausschließlich die männliche Form Verwendung findet (z. B. „Rezipienten“), sind dennoch alle sozialen Geschlechter, wenn kontextuell nicht anders gekennzeichnet, gemeint.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der Bearbeitung dieses Studienheftes.

Ihre

DIPLOMA
Private Hochschulgesellschaft mbH

Leseprobe

Inhaltsverzeichnis	Seite
Glossar	6
Einführung	8
1 Eingewöhnung	10
1.1 Theoretische Grundlagen	10
1.2 Eingewöhnungsmodelle	14
1.2.1 Das Münchener Eingewöhnungsmodell	14
1.2.2 Das Berliner Eingewöhnungsmodell	19
1.2.3 Die Wiener Krippenstudie	24
1.2.4 Partizipatorisches Eingewöhnungsmodell	27
1.2.5 Das Zürcher Modell	31
2 Übergänge	35
2.1 Theoretische Grundlagen	35
2.2 Multidisziplinäre Einblicke auf die Transitionsforschung	38
2.3 Zum theoretisch unterlegten Begriff „Transition“ in der Praxis	41
2.4 Das Übergangsbuch – ein didaktisches Mittel zur Gestaltung von Übergängen	44
3 Interaktionselemente einer Fachkraft-Kind-Beziehung	47
3.1 Theoretische Grundlagen	47
3.2 Bindungsverhalten und geteilte Aufmerksamkeit	56
3.3 Pädagogen/Pädagoginnen als Bindungs- und Vertrauenspersonen	58
Ausblick	66
Lösungen	69
Literaturverzeichnis	72

Bindung und Eingewöhnung

Glossar

affektiv	gefühlsbetont, durch Affekte bestimmt
Bezugsperson	Unter einer Bezugsperson wird in diesem Text eine Person verstanden, die das Kind als stabilen Beziehungspartner wahrnimmt. Die Bezugsperson sollte verfügbar, einfühlsam, sicherheitsgebend und unterstützend sein. Ferner wird die Bezugsperson vom Kind „ausgewählt“ und ist diejenige, an die sich das Kind verstärkt wendet. Zwischen Kind und Bezugsperson besteht eine Bindung oder eine bindungsähnliche Beziehung.
Bindung	Ist das emotionale Band zwischen einem sehr kleinen Kind und seiner Bezugsperson, wobei das Kind die Nähe zur Bezugsperson sucht und auf Trennung mit Kummer und Schmerz reagiert. Man nahm früher an, dass mit etwa sechs Monaten die Bindung an eine primäre Bezugsperson beginnt.
Bindungsqualität	Form der Bindungsorganisation des Kindes in Interaktion mit einer Bindungsperson. Bindungsverhalten entwickelt sich im ersten Lebensjahr.
Containment	Die Fähigkeit des Erwachsenen, negative Affekte des Kindes zu verstehen und zu beantworten und sie dabei so zu verändern, dass sie für das Kind erträglich werden.
Deprivation	Mangel oder Verlust an Zuwendung, fehlende Zuwendung
Eingewöhnung	Ist die Einführung- und Bewältigungsphase in der Kinderbetreuung, in der sich Kinder an ihre Krippe, ihren Kindergarten bzw. ihre Kindertagesstätte als neue Umgebung gewöhnen und damit vertraut machen sowie Beziehungen bzw. Bindungen zu den Erziehern und anderen Kindern aufbauen.
exzessiv	übermäßig, maßlos, ausschweifend
Exploration	Erforschung, Prüfung
Habitus	a) Gesamterscheinungsbild einer Person nach Aussehen und Verhalten b) auf einer bestimmten Grundeinstellung aufgebautes, erworbenes Auftreten, Haltung, Benehmen, Gebaren
intentional	zielgerichtet, durch eine Intention (Absicht) geleitet
Parentifizierung	Rollenumkehr zwischen Eltern und Kind
Responsivität	Antwortverhalten, Antwortbereitschaft, Resonanz durch eine Bezugsperson
Scaffolding	Ist ein Begriff, der auf Lew Wygotski zurückgeht und umfasst den Unterstützungsprozess für ein Kind durch einen kompetenten und

Bindung und Eingewöhnung

sensiblen Interaktionspartner, der sich dem kindlichen Entwicklungsstand und seinen Interessen anpasst. Seine Unterstützungsmaßnahmen unter- oder überfordern das Kind nicht, erhalten seine Autonomie und den Reiz der Herausforderung

Sensitive Responsivität

Kann als feinfühliges Antwortverhalten von Erwachsenen übersetzt werden. Die Signale des Kindes werden bemerkt und es wird angemessen darauf reagiert

soziale Promiskuität

soziale Beziehung zu beliebigen, häufig wechselnden Partnern

Transitionen

Mit diesem Begriff soll deutlich gemacht werden, dass es sich um ein wissenschaftlich fundiertes entwicklungs- und familienpsychologisches Konzept handelt, das sich vom alltagssprachlichen „Übergang“ unterscheidet

Leseprobe

1 Eingewöhnung

Im Folgenden geht es darum, die Eingewöhnungszeit als behutsamen Einstieg von der Familie in die Kinderkrippe und/oder den Kindergarten auf der Grundlage pädagogischer Prinzipien und theoretischer Ausgangspunkte darzustellen.

Der pädagogisch geleitete Blick auf die Eingewöhnungsphase wird erklärt und damit zugleich der theoretisch begründete Aufbau der Eingewöhnungszeit, um dann zwei konkrete Eingewöhnungsmodelle (das Münchener Eingewöhnungsmodell und das Eingewöhnungsmodell der Berliner Theoretiker Laewen, Andres und Hédervári) und Ergebnisse einer Krippenstudie (der Wiener Krippenstudie 2007–2011, vgl. Datler und Ahnert et al.) in ihrer Umsetzung handlungsrelevant wiederzugeben. Beide Modelle und die Befunde der Krippenforschung orientieren sich an einem Bild vom Kind, welches der Reggio-Pädagogik – einer alltags- und lebensweltorientierten sozialpädagogischen Ausrichtung – entspricht und einem situationsorientierten, offenen Verständnis folgt. Die Reggio-Pädagogik und der Situationsansatz werden daher als theoretische Grundlage vorangestellt, bevor es um die Eingewöhnungsmodelle und Darstellung der Ergebnisse der Krippenstudie geht.

Lernziele:

Nach dem Lesen des Kapitels sind Sie in der Lage,

- die Bedeutung von Eingewöhnung theoretisch zu begründen
- zu verstehen, was Bindungsqualität und Bindungstypen ist
- die Phasen des Beziehungsaufbaus aufzulisten und zu unterscheiden

1.1 Theoretische Grundlagen

Die Grundlagen der Bindungstheorie wurden in der Mitte des letzten Jahrhunderts durch die Arbeiten des Kinderpsychiaters und Psychoanalytikers John Bowlby und der Psychologin Mary Ainsworth gelegt.

Die zentralen Erkenntnisse von Bowlby und Ainsworth zeigten erstmalig in den 1930er-Jahren im Rahmen seiner Tätigkeit mit straffällig gewordenen Kindern, dass viele dieser Kinder über längere Zeit von ihren Müttern getrennt waren oder als Waisen lebten. Bei all seinen ersten Beobachtungen und Untersuchungen kam Bowlby immer wieder zu der Erkenntnis, dass die frühen (Trennungs-)Erlebnisse einen erheblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben (vgl. Viernickel et al., 2013).

Gemeinsam mit der Psychologin Mary Ainsworth konnte Bowlby in den 1960er-Jahren seine bis dahin aus Beobachtungen gewonnenen theoretischen Überlegungen zum Einfluss der Trennung auf das Verhalten von Kindern auch empirisch belegen. Moderne Erkenntnisse basieren auf der zentralen Annahme, dass zwischen einem Kind und der ihm vertrauten Person eine enge Verbindung existiert, die existenziell wichtig für das kindliche Überleben ist. Dieses rein emotionale, unsichtbare Band verbindet beide Personen über Raum und Zeit hinweg (vgl. Ainsworth, 1978) und wird von Bowlby Bindung genannt.

Die Personen, mit denen das Kind solch eine Bindung eingeht, werden in diesem Zusammenhang als Bindungspersonen bezeichnet. Bindungspersonen können Eltern, Großeltern oder auch andere Erwachsene sein, soweit sie für das Kind häufig und stabil verfügbar sind. Bei einer Bindung gebigt sich das schwächere und hilfsbedürftige Kind in die Obhut einer stärkeren erwachsenen Person (vgl. Grossmann & Grossmann, 2004).

Bindung und Eingewöhnung

Jedes Kind kann einige, aber nicht viele Bindungen aufbauen. Das Verhältnis zur Mutter, zum Vater oder zur Oma kann sich durchaus von den jeweils anderen unterscheiden (vgl. Ahnert, 2014). Ausschlaggebend für die Art der Bindung ist immer die individuelle Erfahrung des Kindes mit der jeweiligen Bindungsperson.

„Große Resonanz erzielten Forschungen zu Fragen des Ausmaßes der Angewiesenheit von Kindern auf ihre primären Bezugspersonen sowie zu Entwicklungschancen und Entwicklungsrisiken bei institutioneller Fremdbetreuung“ (Bowlby, 1969, 1952). Die ältere Bindungsforschung verharrete mit dieser Ausrichtung gewissermaßen bei der Frage, wie viel Mutter ein Kind mit Blick auf die Befriedigung seiner Grundbedürfnisse Sicherheit und Geborgenheit braucht. Dementsprechend wurde zu wenig berücksichtigt, dass die frühkindliche Bindungsbeziehung auch ein Geschehen der kulturellen Weitergabe ist (vgl. Gebhardt, 2009, S. 13).

„Kinder als Kulturneulinge brauchen eng emotionale Interaktionen mit vertrauten kulturelrfahrenen Bezugspersonen, um sich aktiv die gesellschaftlich geteilten Sinn-, Wert- und Bedeutungszusammenhänge zu erschließen. Die über Bindung und Interaktionsprozesse kulturell vermittelten Erfahrungen wirken sich auf die kognitive Entwicklung aus und berühren ebenso die Hirnphysiologie des Kindes. Die kulturpädagogische Frage nach dem Zusammenhang von Bindung und kognitiver Entwicklung, die das Bindungsbedürfnis des Kindes an weitere ‚interessante‘ Bezugspersonen (über seine Eltern hinaus) einschließt, blieb jedoch lange Zeit weitestgehend ein Desiderat“ (Drieschner 2011, S. 8).

Für die Elementarpädagogik ist diese Perspektive jedoch relevant, da es darum geht, auch in der Rolle des „Fremdbetreuers“ eine wichtige Beziehungserfahrung für Kinder darstellen zu können. Aus elementarpädagogischer Sicht kann die Bindungstheorie auf die anthropologische Theorie der geteilten Aufmerksamkeit und das ähnliche theoretische Konzept des *sustained shared thinking* im Zusammenhang des Wechselspiels zwischen Beziehung und Bildung von Kindern setzen.

Die Bindungsforschung von Bowlby bietet einen hohen Erklärungswert im Hinblick auf die bestehende Wechselbeziehung und -wirkung zwischen Bindungsverhalten und Explorationsverhalten des Kindes. Das Bindungssystem stellt nicht nur ein primäres, genetisch verankertes, motivationales System dar, das zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling in gewisser Präformiertheit nach der Geburt aktiviert wird und überlebenssichernde Funktion hat, sondern aktiviert zugleich das Motivationssystem, welches dafür zuständig ist, die Welt aus sicherer Beziehung heraus zu erkunden.

Bindung wird von Bowlby verstanden als ein Teil des komplexen Beziehungssystems, welches für den Menschen charakteristisch ist. Wie sich Beziehungen entwickeln, hängt mit einigen sehr starken Gefühlen – sowohl bewussten wie auch unbewussten – zusammen, die diese Beziehungen im Menschen auslösen können. „Während stabile Beziehungen eine Quelle der Freude darstellen und Sicherheit bieten, lösen Trennung, Verlust oder drohender Verlust Ängste, Trauer und Depressionen aus“ (Hoffmann, 2008, S. 216). „Die Bindungstheorie befasst sich mit Phänomenen, die bislang als ‚Abhängigkeitsbedürfnis‘ (*dependency need*) oder ‚Objektbeziehungen‘ (*objekt relations*) erklärt worden sind; und obwohl sie viel psychoanalytisches Gedankengut übernommen hat, unterscheidet sie sich vom traditionellen Theoretisieren dadurch, dass sie eine Reihe von Prinzipien übernommen hat, die aus der Ethologie, aus der Kontrolltheorie und aus der kognitiven Psychologie stammen“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 23).

Bowlby versteht unter einem „affektivem Band“ die Folge bestimmter vorprogrammierter Verhaltensmuster, die sich auf einen anderen Menschen konzentrieren. Dieses Band zwischen den Individuen bewirkt, dass sie sich näherkommen, in den Worten von Bowlby Bindungsverhalten zeigen und eine Bindungsbeziehung eingehen.

Bindung und Eingewöhnung

Merke: Das Bindungsverhalten entspricht einem Verhaltenssystem des menschlichen Säuglings, ist jedoch ein Überlebenssystem und eine Motivationsquelle über den gesamten menschlichen Lebensverlauf.

Theorie:

Abhängig vom Entwicklungsstand eines Kleinkindes hielt Bowlby hierbei vier Phasen für den Beziehungsaufbau für notwendig:

Phase 1: „Orientierung und Signale ohne Unterscheidung der Figur“

Beispiel 1: Diese erste Phase dauert etwa bis zum zweiten oder dritten Lebensmonat und wird von einfachen Verhaltensweisen des Säuglings wie Weinen oder Widerlächeln dominiert. Noch differenziert der Säugling nicht zwischen vertrauten und eher unbekanntem Menschen, lässt sich von jeglichen Erwachsenen hochnehmen oder beruhigen.

Phase 2: „Orientierung und Signale, die sich auf eine (oder mehrere verschiedene) Person/en richten“

Beispiel 2: In der Phase vom dritten bis sechsten Lebensmonat fängt das Baby an, sein Verhalten auf ausgewählte Personen zu richten, häufig auf die Mutter. Die Unterscheidung erfolgt zwar meist noch nicht eindeutig, der Säugling kann allerdings Unterschiede zwischen bekannten und weniger bekannten Menschen erfassen und wendet sich durch Signalverhalten lediglich an eine kleine Auswahl von Menschen. Dennoch sind Hochheben und Trösten durch fremde Personen noch möglich.

Phase 3: „Aufrechterhaltung der Nähe zu einer unterschiedenen Figur durch Fortbewegung und durch Signale“

Beispiel 3: Zwischen dem sechsten Lebensmonat und dem dritten Lebensjahr vergrößert sich das Verhaltensrepertoire des Kleinkindes. Nun tritt aktives Bindungsverhalten durch Folgen oder Begrüßen der Bindungsperson zutage. Das Kleinkind favorisiert primäre Bindungspersonen, nimmt Kontakt zu diesen vertrauten Menschen auf und sucht deren Nähe.

Phase 4: „Bildung einer zielkorrigierten Partnerschaft“

Beispiel 4: Wenn ein Kind ca. ab dem vierten Lebensjahr aufgrund gereifter kognitiver Eigenschaften und Erfahrungen die Emotionen und Motive der Bindungsperson einsehen kann, nimmt es Rücksicht darauf. Somit wird die Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson komplexer, da wechselseitig Ziele und Pläne bei der Organisation des Verhaltens einbezogen werden (vgl. Hédervári-Heller, 2011, S. 62f.)

„Nach Bowlbys Auffassung ist die Bindungsqualität, wie sie sich in den ersten Lebensmonaten zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling entwickelt, kein Fixum, sondern ein Kontinuum, das sich durch emotionale Erfahrungen in neuen Beziehungen zeitlebens in verschiedenste Richtungen verändern kann. (...) Bindung ist demnach ein Band, das sich während der Kindheit entwickelt, dessen Einfluss aber nicht auf diese frühe Entwicklungsphase beschränkt ist, sondern sich auch auf alle weiteren Lebensabschnitte erstreckt“ (Brisch, 1999, S. 34).

Praxis:

Bindungsqualitäten

Mary Ainsworth fand bei der Beobachtung von Kleinstkindern heraus, dass enorme individuelle Unterschiede bestehen, in welchen Momenten Explorationsverhalten von Bindungsverhalten und Bindungsverhalten von Explorationsverhalten abgelöst wird. Während Kinder sich beim Erkunden in der häuslichen Umgebung selten der Mutter versicherten – vermutlich, weil sie sich sicher fühlten –, änderte sich dies abrupt, als die Beobachtung in fremdem Umfeld wiederholt wurde.

Bindung und Eingewöhnung

In ihren Versuchen konnte Mary Ainsworth nachweisen, dass es vier unterschiedliche Bindungstypen gibt. Durchgeführt wurden die Experimente mit Kindern zwischen 12 und 18 Monaten und deren Müttern. Kind und Mutter wurden in einen Raum geführt, in dem sich für die Kinder interessantes Spielzeug befand. Dort waren beide zunächst alleine, die Mutter las ein Buch. Dann trat eine für das Kind fremde Person ein, die Kontakt mit dem Kind aufnahm. Dann verließ die Mutter kurz den Raum, die fremde Person war allein mit dem Kind. Kurz darauf kehrte die Mutter zurück, verließ aber erneut den Raum – diesmal gemeinsam mit der fremden Person. Das Kind war also kurz ganz alleine im Raum, bevor die Mutter erneut das Zimmer betrat. Während der ganzen Zeit wurde das Kind gefilmt.

1. Bindungstyp A: die unsicher vermeidende Bindung: Kinder, die dieses Bindungsverhalten zeigen, lassen sich in ihrer Exploration nicht einschränken – auch nicht, wenn die Bezugsperson den Raum verlässt. Was zunächst auf eine stabile Persönlichkeit des Kindes schließen lässt, ist jedoch eher negativ zu bewerten. Das Kind zeigt seine Bedürfnisse nicht, es hat vermutlich erfahren, dass seine Eltern nicht oder nur unzureichend auf seine Bedürfnisäußerungen eingehen. In der weiteren Entwicklung wird diese Erfahrung möglicherweise dazu führen, dass das Kind mit Frust und negativen Emotionen schlecht umgehen kann und kein positives Selbstbild entwickelt.

2. Bindungstyp B: die sichere Bindung: Auf das Verlassen reagieren sicher gebundene Kinder mit Protest. Sie weinen und schreien und lassen sich von der fremden Person nicht beruhigen. Kehrt die Mutter zurück und tröstet diese, können sie sich jedoch schnell wieder entspannen und sich dem Spielzeug widmen. Kinder, die den Bindungstyp B zuzuordnen sind, haben erfahren, dass ihre Bedürfnisäußerungen ernst genommen werden. Sie haben Vertrauen in sich und ihre Umwelt, können meist gut kommunizieren und Kontakte knüpfen.

3. Bindungstyp C: die unsicher-ambivalente Bindung: Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigen auch in Anwesenheit der Mutter wenig Explorationsfreude. Sie wirken unsicher und ängstlich, klammern sich an die Bezugsperson und lassen sich nicht ablenken. Grund für dieses Verhalten könnte sein, dass auf ihre Bedürfnisäußerungen widersprüchlich reagiert wurde.

4. Bindungstyp D: die unsicher-desorganisierte Bindung: Kinder, die diese Form des Bindungsverhaltens zeigen, reagieren auf die Trennung widersprüchlich und eigenwillig. Sie zeigen Aggressivität gegenüber der Mutter, halten in ihren Bewegungen inne oder verkrampfen. Grund für dieses Verhalten ist in der Regel eine ernsthafte Bindungsstörung, ausgelöst durch ein Trauma des Kindes oder elementare Notlagen der Eltern.

Merke: Daher entwickelte Ainsworth den „Fremde-Situations-Test“ (FST), auch „die Fremde Situation“ genannt. Durch die geschaffene Fremdheit der Umgebung in der Untersuchungssituation kann das Bindungssystem bei 12–18 Monate alten Kindern aktiviert und beobachtbar werden. Der Test besteht aus acht verschiedenen Phasen mit höchstens drei Minuten langen Sequenzen.

Denkanstöße:

Was versteht man unter Explorationsverhalten? Wie zeigt sich Explorationsverhalten? Wie verhalten sich sicher gebundene Kinder?

Ein Kind zeigt verstärkt dann exploratives Verhalten, wenn es sich sicher ist, dass die Bindungsperson jederzeit verfügbar ist, um emotionale Unruhezustände auffangen zu können. Kinder die ein vermehrtes Explorationsverhalten zeigen, stehen hingegen unter vermehrtem Stress.

Zusammenfassend:

Die Bindung stellt das starke emotionale Band dar, das uns mit unseren Bezugspersonen, meist den Eltern, verbindet. John Bowlby entwickelte die Bindungstheorie, welche später mithilfe des „Fremde Situation Tests“ von Mary Ainsworth beobachtbar und somit empirisch bestätigt wurde. Ainsworth fand 1969 in Anwendung des oben genannten Tests heraus, dass es Kinder gibt, die beim Verlassen des Raumes durch die Mutter zu weinen beginnen, sich aber bei ihrer Rückkehr schnell beruhigen lassen. Dieses beobachtete Verhalten ordnete sie der Kategorie der „sicheren Bindung“ zu.

Andererseits ließen sich auch Szenen beobachten, in denen das Kind bei der Rückkehr der Mutter deren Nähe vermied oder gar abwehrte. Diesen Bindungstyp nannte sie „unsichere Bindung“. Bowlbys Theorie geht davon aus, dass Kinder frühe Bindungsbeziehungen zu ihren Bezugspersonen (meist den Eltern) aufbauen, um in Gefahrensituationen oder Situationen, in denen sich das Kind unwohl fühlt, Schutz und Geborgenheit zu finden (vgl. Grossmann et al., 2003, S. 230). Heute ist unumstritten, dass Jugendliche, die als Baby und Kleinkind keine sichere Bindung zu ihren Eltern aufbauen konnten, eher straffällig werden, unter Depressionen oder anderen psychischen Problemen leiden und es ihnen schwerer fällt, selbst Bindungen einzugehen und funktionierende Beziehungen zu anderen Menschen aufrechtzuerhalten.

1.2 Eingewöhnungsmodelle

Es gibt in Deutschland zwei Eingewöhnungsmodelle, die hauptsächlich Anwendung finden: das Berliner und das Münchener Eingewöhnungsmodell. Beide Ansätze wenden sich grundsätzlich an Kinder unter drei Jahren, sie kommen aber auch nach individuellen Bedürfnissen zum Einsatz.

Dabei steht das Berliner Modell öfter in der Kritik, da es das Kind als passive-eingewöhnende Einheit darstellt. Das Münchener Modell unterscheidet sich dahingehend, dass das Kind nicht eingewöhnt wird, sondern sich sozusagen mithilfe der anderen Kinder in der Gruppe selbst eingewöhnt.

Im Folgenden werden diese zwei Modelle zur Eingewöhnung in die Kinderkrippe und andere Tageseinrichtungen für Kinder vorgestellt, die konzeptionell pädagogisch durchdacht und bereits in der Praxis umgesetzt und evaluiert worden sind. Des Weiteren werden Studienergebnisse der Wiener Krippenstudie dargelegt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Eingewöhnungskonzepte in der elementarpädagogischen Praxis. Außerdem werden das Partizipatorische Eingewöhnungsmodell (vgl. Alemzadeh, S. 2020) und das Zürcher Modell präsentiert.

Abschließend wird anhand eines Vergleichs der Modelle und Studienergebnisse eine kritische Betrachtung vorgenommen, die aufzeigt, dass jeder Eingewöhnungsprozess individuell und fallspezifisch verstanden werden sollte und es nicht um Modelle geht, die 1:1 umsetzbar und schablonenhaft in die Praxis transportiert werden können.

1.2.1 Das Münchener Eingewöhnungsmodell

Das Münchener Eingewöhnungsmodell beruht auf den Ergebnissen des wissenschaftlichen Projekts unter der Leitung von Prof. E. Kuno Beller (FU Berlin) in München von 1987 bis 1991 und wurde in den darauffolgenden Jahren in Theorie und Praxis weiterentwickelt (vgl. Winner & Erndt-Doll 2013). Es besteht aus der Vorbereitungsphase der Kita, ersten Gesprächen mit den Eltern, Kennenlernphase (Schnupperwoche), Trennungsversuch erst am sechsten Tag, Sicherheitsphase, Vertrauensphase, Reflexionsphase.

Bindung und Eingewöhnung

Die Vorbereitungsphase dient dazu, dass sich die Eltern und die/der Bezugserzieher/-in u. a. über die Gewohnheiten des Kindes, die Einstellungen und Erwartungen und die Satzung und Konzeption der Einrichtung gegenseitig informieren. Die/der Bezugserzieher/-in sollte in diese Gespräche unbedingt miteinbezogen werden, denn die Eltern befinden sich in der Transition und müssen also die doppelte Anforderung meistern, die Transition zu bewältigen und ihr Kind dabei zu unterstützen.

Die/der Bezugserzieher/-in wird in diesen Vorgesprächen für die Eltern zum „sicheren Hafen“, an sie wenden sie sich, wenn sie während der Kennenlernphase unsicher werden oder Fragen haben. Auch die Auswertung und Reflexion ist vor allem für die beteiligten Erwachsenen wichtig und dient der Weiterentwicklung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Kindertagesstätte.

Während der Kennenlernphase, die ca. eine Woche dauert, besuchen die Mutter und/oder der Vater gemeinsam mit ihrem Kind die Kindertageseinrichtung, um den Alltag kennenzulernen. In manchen Einrichtungen wird diese Phase auch als „Schnupperwoche“ bezeichnet. Das Kind soll sich in Anwesenheit der Eltern in Ruhe darüber „informieren“, was diese Kinderkrippe/diese Kindertageseinrichtung zu bieten hat. Auch in der zweiten Woche bleiben die Eltern mit ihrem Kind mehrere Stunden täglich gemeinsam in der Kindertageseinrichtung

Das Kind wird als kompetentes, individuelles Subjekt wahrgenommen, das auch die Eingewöhnung gemeinsam mit anderen aktiv mitgestaltet. Die meist drei- bis vierwöchige Eingewöhnungszeit untergliedert sich in die Phasen Kennenlernen – Sicherheit– Vertrauen. Die Eingewöhnung findet im Alltag der Kindertageseinrichtung statt, die Kindergruppe wird aktiv in die Gestaltung miteinbezogen.

Das Münchener Eingewöhnungsmodell ist von vielen verschiedenen Theorien beeinflusst und dieser Prozess ist durchaus nicht abgeschlossen. Es sollen hier zwei Aspekte, die für das Verstehen des konkreten Handlungskonzeptes besonders bedeutsam sind, ausführlicher dargestellt werden, nämlich das Bild vom „kompetenten Säugling“ und die Theorie der Transitionen.

Der kompetente Säugling. Alle Bildungspläne für den Elementarbereich in Deutschland beziehen sich auf ein Bild vom Kind, das unter dem Titel „der kompetente Säugling“ skizziert wird. Dieses Bild ist kein modernes Bild. Zu allen Zeiten entdeckten Erwachsene kindliche Kompetenzen. Aber die moderne Säuglingsforschung und die reformpädagogischen Initiativen konnten dieses Bild sehr deutlich und differenziert ausmalen und die Reggio-Pädagogik zeigte wie diese „kompetenten“ (Klein-)Kinder Kindertagesstätten verändern.

„Kinder in den ersten drei Lebensjahren, besonders wenn sie sich gut kennen und regelmäßig treffen, suchen Kontakt, imitieren einander, entwickeln eigene Spiele und animieren sich zu mehr und qualitativ neuen Erfahrungen. Ein Kind allein würde lange nicht so viel laufen, hüpfen, hinfallen, aufstehen, tanzen, singen und Dinge untersuchen. Das Lernen voneinander ist ein ganzheitlicher Prozess und berührt gleichzeitig emotionale, soziale, kognitive und physische Bereiche ihrer Entwicklung“ (Schneider & Wüstenberg 2014, S. 22).

Praxis:

Es gibt keine biologisch determinierten Verhaltensweisen, die automatisch auf ein bestimmtes Motiv, ein inneres Erleben schließen lassen. Wir müssen also das individuelle Kind kennenlernen, um seine Verhaltensweisen interpretieren zu können. Die sorgfältige Beobachtung und die reflektierte Einschätzung erhalten deshalb fachliche Bedeutung.

Transitionen. Die Transitionsforschung stellt ein recht junges Forschungsgebiet dar. Sie befasst sich mit den komplexen Veränderungsprozessen in der Entwicklung von Menschen und stellt ein Bindeglied zwischen Soziologie und Familienpsychologie dar.

Bindung und Eingewöhnung

Die „Kindergartenpädagogik“ widmete sich in diesem Kontext intensiv dem Übergang vom Kindergarten in die Schule und bemühte sich um die Kooperation der beiden Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule. Die Kleinkindpädagogik fokussierte auf den Übergang von der Familie in die Kinderkrippe und suchte nach neuen Formen der Kooperation mit Eltern. Die Eingewöhnung ist der Beginn einer echten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. „Was mich betrifft, beginnt dieser Widerspruch mit der unabdingbaren Tatsache, die unsere Langzeitstudie uns eingehämmert hat: der Singularität, der Unverwechselbarkeit eines jeden Individuums, eines jeden Neugeborenen, eines jeden Entwicklungsverlaufs“ (Sander, 2009, S. 236).

Praxis:

Die Transitionsforschung (vgl. Griebel & Niesel 2004) konnte zeigen, dass Menschen Lernerfahrungen in einer Transition auf die folgenden übertragen. Erlebt sich das Kind in solchen Phasen als selbstwirksam und erfährt es die Unterstützung von seiner Umwelt, geht es gestärkt und mit neu gewonnenen Kompetenzen aus der Transition hervor. Während der Eingewöhnung geht es also nicht nur darum, das Kind möglichst schnell an die neue Situation anzupassen, sondern ihm solche Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Denkanstöße:

Alle von der Eingewöhnung betroffenen Personen gestalten diese Zeit aktiv mit und unterstützen sich gegenseitig bei der Bewältigung dieser Übergangsphase. Erst wenn die Kinderkrippe für das Kind keine „fremde Situation“ mehr darstellt, verabschieden sich die Eltern von ihrem Kind. „Das Eingewöhnungskind“ entscheidet über den Ablauf aktiv mit, bewältigt in eigenem Tempo die Transition und lernt sie gut zu bewältigen. Eingewöhnung ist also Bildungszeit.

Merke: Das Handlungskonzept gliedert sich in drei Kernphasen: **Kennenlernen – Sicherheit – Vertrauen**. Mit jeder Phase sind Ziele verknüpft. Je nach Alter, familiärer Situation und Bedingungen in der Kindertagesstätte werden diese Ziele methodisch unterschiedlich erreicht. Charakteristisch für dieses Modell ist, dass alle Beteiligten, vor allem auch die Kinder, die die Kindertageseinrichtung bereits besuchen, aktiv in die Gestaltung der Transition miteinbezogen werden und Eltern und Kinder den Alltag der Kindertagesstätte in etwa zwei Wochen miterleben, bevor eine erste Trennung stattfindet.

Fallbeispiel 1: „Multilevel-Perspektive“

- *„Erzieherin: "Morgen kommen die ersten neuen Kinder ..."*

"Es sind wieder sehr viele in diesem Jahr, fast die Hälfte in der Gruppe werden Neulinge sein, und davon sind viele erst drei Jahre alt. Für die Kinder aus der alten Gruppe ist das auch nicht einfach. Einige werden ihre besten Freunde vermissen, die jetzt zur Schule gehen, und die, die jetzt die Großen in der Gruppe sind, müssen auch erst mal ihre neue Rolle finden. Gar nicht so einfach, am Anfang eines neuen Kindergartenjahres die Bedürfnisse der ‚alten‘ und der neuen Kinder unter einen Hut zu kriegen. Aber nach all den Jahren weiß ich ja, was auf mich zukommt und wie ich am besten darauf reagiere. Hoffentlich klappt es wieder so gut im wie letzten Jahr, als die Großen sich wirklich sehr lieb und verlässlich mit um die Kleinen gekümmert haben: Zeigen, wo alles ist, mit aufs Klo gehen, die Tagesroutine einüben [...], richtig stolz waren sie [...]. Und hoffentlich gibt es morgens nicht zu viele Tränen. Manchmal weiß man echt nicht, ob sich das Kind nicht von der Mutter oder die Mutter sich nicht von dem Kind lösen kann. Sehr viel weiß ich noch nicht über die Kinder. Manche werden wieder fast ununterbrochen meine Zuwendung fordern und wenn ich an die Schnuppervormittage denke –

Bindung und Eingewöhnung

einige echte Rabauken sind auch wieder dabei. Wahrscheinlich erwarten die Eltern, dass sie hier Disziplin lernen. Es wird ein paar anstrengende Wochen dauern und oft hektisch werden, bis die Kleinen wirklich Kindergartenkinder geworden sind und alle zusammen wieder eine Gruppe [...]."

- **Mutter: "Morgen ist unser erster Kindergarten tag ..."**

Jetzt ist es also soweit. Unser Kleiner: ein Kindergartenkind. Und ich: eine stolze Kindergartenmutter! Obwohl, irgendwie bin ich auch ein bisschen wehmütig, es geht etwas zu Ende und das Loslassen ist gar nicht so einfach. Hoffentlich weint er morgen nicht. [...] Wenn ich zurückdenke, wie viel Gedanken wir uns um den Kindergarten gemacht haben. [...] Mit meinem Wunschkindergarten hat es ja nicht geklappt, aber dieser ist in der Nähe und die Kinder aus der Nachbarschaft gehen auch hin. Die Leiterin scheint ganz in Ordnung zu sein, bei der einen Erzieherin bin ich mir nicht so sicher, hoffentlich kriegt er die andere. Hoffentlich packt er's. Am Schnuppervormittag kam er mir auf einmal so winzig und verloren vor, zwischen den Fünf- und Sechsjährigen. Irgendwie fand ich's da etwas chaotisch. Jeder machte, was er wollte, und die Erzieherin saß dabei. Ich dachte, die machen mehr zusammen, in der Gruppe [...] unter der Anleitung der Erzieherin, basteln oder singen. In der Schule müssen sie ja später auch stillsitzen. Hoffentlich hält er durch, den ganzen Vormittag ohne mich. Andererseits braucht er jetzt den Kindergarten. Zu Hause wird's ihm oft schon langweilig. Er braucht jetzt die anderen Kinder und neue Anregungen, die ich ihm nicht mehr geben kann. [...]. Er ist ja eher schüchtern, hoffentlich übersieht ihn die Erzieherin nicht, er braucht einfach noch sehr viel Zuwendung [...].

Ziele einer gelingenden Eingewöhnung sind im Münchener Eingewöhnungsmodell genannt und unterteilt in vier Bezugsgruppen: auf das Kind, auf die Eltern, auf die Fachkraft und auf die Gruppe. Es sind Ziele, die das Handeln bewusst leiten und der Übergangs- und Trennungssituation Lernmöglichkeiten abgewinnen, die alle Beteiligten zusammen aktiv mitgestalten können.

Das Kind soll die Möglichkeit erhalten, selbst Einfluss auf die Situation nehmen zu können. Es erlebt den Neustart bewusst und mit Erwachsenen, die dem Kind und seinen Gefühlen akzeptierend, emphatisch und wertschätzend begegnen. Neues wird allmählich und mit möglichst verlässlichen Abläufen langsam erfahrbar. Dem Kind wird Sicherheit durch Bezugspersonen, durch die Akzeptanz seiner Gefühle und unterschiedlichen Möglichkeiten des Ausprobierens gegeben. Es lernt so, dass es sich auf sich und andere verlassen kann und in der Lage ist, sich selbst mit Neuem vertraut zu machen.

Die Eltern erhalten bewusst Raum, um auch als Neue einer Institution ankommen zu können und ihre Fragen und Gefühle in der Interaktion mit anderen Eltern und mit Fachkräften ins Gespräch bringen zu dürfen. Eltern erhalten Gelegenheit, sich im Kindergartenalltag miteinzubringen, aktiv an der Eingewöhnung des Kindes beteiligt zu sein und erleben sich weiterhin bewusst als primäre Bezugsperson ihres eigenen Kindes.

Die Pädagogen/Pädagoginnen sind Vertrauenspersonen für alle am Prozess Beteiligten, für das neue Kind und seine Eltern, aber auch für die gesamte Gruppe. Sie moderieren und begleiten den Prozess der Eingewöhnung und unterstützen den Neustart. Durch aufmerksames Beobachten und Dokumentieren kann die Fachkraft im kontinuierlichen, direkten und indirekten Kontakt mit dem Kind stehen und gezielt mit den Eltern im Dialog sein.

Die Kindergruppe ist am Eingewöhnungsprozess mitbeteiligt, kann den neuen Kindern unterstützend helfen und erhält vielfältig Gelegenheit zum Kennenlernen. Rollen verändern sich, Bedürfnisse der gesamten Gruppe werden beachtet und die Gruppe wird als Ganzes in den Blick genommen. Ein Gruppenbildungsprozess braucht mit der Neuaufnahme von neuen Mitgliedern ebenso viel Zeit und Geduld wie jedes einzelne Gruppenmitglied an sich (vgl. Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 43f.).

Bindung und Eingewöhnung

In der nachfolgenden Tabelle stellen wir Ihnen die wichtigen Vorteile und Nachteile des Münchener Eingewöhnungsmodells vor:

Vorteile	Nachteile
Das Konzept bezieht die Kinder und Eltern aktiv in die Eingewöhnung mit ein.	Das Münchener Eingewöhnungsmodell sieht eine lange und intensive Eingewöhnung vor, die arbeitstätige Eltern vor zeitliche Probleme stellen kann.
Es gibt regelmäßige Elterngespräche, in denen Sie Feedback zum Stand der Eingewöhnung erhalten.	

Fallbeispiel 2: „Wenn Eltern sich nicht trennen können“

In vielen Einrichtungen sind Situationen beobachtbar, in denen Kinder und Eltern sich nicht voneinander trennen können. Kinder weinen und protestieren, sobald die Mutter, der Vater, die Oma etc. den Raum verlässt. Sie lassen sich nicht trösten oder nur schwer ablenken und auch den primären Bezugspersonen fällt die Trennung sichtbar schwer, sie laufen immer wieder zum Kind oder geben es erst gar nicht in andere Hände. Erwachsenen fällt die Trennung manchmal schwer.

„Während Kinder ihre Gefühle oft direkt zeigen, zum Beispiel durch heftig Weinen und nach wenigen Minuten wieder getröstet einem Spiel nachgehen, haben Erwachsene Angst vor diesen Gefühlen. Sie versuchen, der Situation aus dem Weg zu gehen, sich ‚hinauszuschleichen‘ oder die Trennung permanent aufzuschieben“ (Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 70).

Primäre Bezugspersonen, denen die Trennung schwerfällt, brauchen Zeit und Verständnis, um sich lösen zu können. Zuspätsprechen und Mut machen hilft, das Kompetenzgefühl zu stärken, anstatt es durch weitere Zweifel und erhöhten Druck zu schwächen. Was gelingt gut und wo braucht es Unterstützung? Das sind Fragen, die mit den Betroffenen geklärt werden können.

Der Trennungszeitpunkt wird im besten Fall von allen Beteiligten getroffen. Wenn Bezugspersonen das Kind aktiv abgeben können, eigenverantwortlich für ihr Handeln sein dürfen und Unterstützungsangebote erhalten, die sie selbst miteinbringen, ist allen damit geholfen, den Abschied „leichter“ zu gestalten. „Wenn auch am Ende einer intensiven Eingewöhnung die Zweifel bei Eltern nicht ausgeräumt sind und für die Mutter die Betreuung ihres Kindes in der Kindertageseinrichtung nach wie vor nicht erwünscht ist – aus welchen Gründen auch immer – geraten Teams schnell an ihre Grenzen“ (Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 70f.). Einschätzungen von allen Seiten ansprechen, transparent die Gedanken und Überlegungen austauschen, fachlich reflektieren und gemeinsam über klare Entscheidungen sprechen, kann ein gemeinsamer Weg sein.

Fallbeispiel 3: „Das Kind wird während der Eingewöhnungsphase krank“

Auch diese Situation tritt in der Praxis nicht selten auf, Kinder, die sich in der Eingewöhnungsphase befinden werden krank und die Eingewöhnung damit unterbrochen. „Die Kinder sind aus dem Gleichgewicht und müssen in relativ kurzer Zeit viel Neues lernen. Das schwächt das Immunsystem, das zudem noch lernen muss, mit vielen neuen Krankheitserregern umzugehen. Der kindliche Körper reagiert hier sehr gesund. Wird es zu viel, holt er sich eine Auszeit und wird krank“ (Winner & Erndt-Doll, 2013, S. 73).

Diese „Pause“ führt jedoch nicht unweigerlich dazu, dass das Kind nach der Zeit zu Hause wieder von vorne beginnt, sich einzuleben. Krankheit bedeutet zwar eine Auszeit, nicht jedoch automatisch ein Rückfall. Kinder kommen nach Krankheiten, die sie auskurieren dürfen, in der Regel gestärkt wieder.

3 Interaktionselemente einer Fachkraft-Kind-Beziehung

In diesem Kapitel geht es um die Bedeutung von Bindung zwischen Kindern und ihren vertrauten Bezugspersonen als grundlegende Voraussetzung für ihre Entwicklung und Bildung und als wichtiges Element in der Phase der Eingewöhnung in der Krippe und im Kindergarten. Es wird grundlegendes Wissen vermittelt, inwiefern ein Zusammenhang besteht zwischen Bindung und kindlicher Entwicklung.

Lernziele:

Fragen, die nach der Lektüre des Kapitels beantwortet werden können, sind:

- Was sagt die Bindungstheorie über die Bedeutung der kindlichen Entwicklung im Zusammenhang mit sicheren und unsicheren Beziehungserfahrungen?
- Welche Rolle spielen erste Bezugspersonen, sogenannte primäre Bezugspersonen, für den gesamten Entwicklungsverlauf und weitere Beziehungserfahrungen im Laufe des Lebens Einzelner?
- Welche Rolle nehmen Kindheitspädagoginnen/-pädagogen als Bindungsperson ein?
- Welche Folgerungen ergeben sich für den professionellen Kompetenzerwerb von Kindheitspädagoginnen/-pädagogen?

Die Beziehung zu mindestens einer vertrauten und stabilen Bezugsperson zählt zu den wichtigsten Entwicklungsbedingungen für Kinder. Es werden detailliert die Grundelemente für den Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Fachkraft und Kind beschrieben, indem sowohl die Beziehungsqualität als auch die Beziehungsaufgaben der Fachkraft geschildert werden. Der Fokus liegt dabei auf dem Verhalten der/des Erwachsenen, die durch Reflexionsfragen zur Beziehungsgestaltung in der Praxis angeregt werden. Neben der persönlichen, individuellen Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind werden die Kontextfaktoren betrachtet, innerhalb derer sich Beziehungen in Kitas entwickeln.

Scaffolding ist ein Begriff, der auf Lew Wygotski zurückgeht, und umfasst den Unterstützungsprozess für ein Kind durch einen noch kompetenteren und sensiblen Interaktionspartner, der sich dem kindlichen Entwicklungsstand und seinen Interessen anpasst. Seine Unterstützungsmaßnahmen unter- oder überfordern das Kind nicht, erhalten seine Autonomie und den Reiz der Herausforderung (vgl. Rempserger, 2011, S. 35f.).

Containment ist die Fähigkeit des Erwachsenen, negative Affekte des Kindes zu verstehen und zu beantworten und sie dabei so zu verändern, dass sie für das Kind erträglich werden (vgl. Ahnert, 2014, S. 55). Sensitive Responsivität kann als feinfühliges Antwortverhalten von Erwachsenen übersetzt werden. Die Signale des Kindes werden bemerkt und es wird angemessen darauf reagiert (vgl. Rempserger, 2011, S. 125).

3.1 Theoretische Grundlagen

Theoretische Zusammenhänge zwischen der Beziehungsumwelt von Kindern und ihrer psychischen Entwicklung werden herausgearbeitet und als grundlegend für ihre soziale, emotionale, kognitive und moralische Entwicklung dargestellt. Dabei wird das komplementäre Zusammenspiel des Bindungsverhaltens von Kindern und des Fürsorgeverhaltens ihrer jeweiligen Bezugsperson theoretisch fundiert in den Blick genommen und gleichzeitig im Zusammenhang seiner Bildungsbedeutsamkeit erläutert (vgl. Drieschner, 2011, S. 8).

Bindung und Eingewöhnung

In der Bindungstheorie wird hierbei die Rangfolge von primären und sekundären Bezugspersonen aufgeführt. Beide Personenkreise haben einen ausgeprägten Bezug zum Kind und können es z. B. in Krisensituationen trösten. Das Kind würde sich bei Anwesenheit von beiden dabei bevorzugt an die erste Bezugsperson wenden (vgl. Ahnert, 2014, S. 263f; Ahnert, 2010, S. 166; Ainsworth, 1985, S. 350ff). Die Erweiterung des Beziehungsnetzes stellt für das Kind somit die Chance dar, weitere sichere Beziehungen mit bindungsähnlichem Charakter auszubilden

Im Feinfühligkeitskonzept nach Ainsworth werden vier Bestandteile benannt, die für eine mütterliche Feinfühligkeit unerlässlich sind: Signale bemerken, Signale richtig interpretieren, sich auf die Signale hin angemessen zu verhalten und darauf prompt zu reagieren. In Erweiterung zum Feinfühligkeitskonzept von Ainsworth, das sich wie erläutert auf die mütterliche Feinfühligkeit bezieht, erarbeitet Remsperger eine passende Definition von Feinfühligkeit in der Interaktion von Fachkräften und Kindern.

Hierzu zieht Remsperger Merkmale zur Feinfühligkeit aus weiteren Studien in Ergänzung zu den Ausführungen von Ainsworth heran und definiert auf dieser Grundlage die Begrifflichkeiten des sensitiv-responsiven Verhaltens im Elementarbereich (vgl. Remsperger, 2011, S. 111–122). Eine Fachkraft sollte die Signale eines Kindes zunächst wahrnehmen und verstehen lernen, um dann darauf prompt und richtig – also feinfühlig – zu reagieren (vgl. Ahnert 2014, S. 267; Remsperger 2011, S. 125/127).

Weiterhin beschreibt Remsperger ein Verhalten des Beteiligtseins und des Sich-Einlassens, das sich als „*Involvement*“ der Fachkraft zusammenfassen lässt und als Basis für angemessenes Verhalten zählt. *Involvement* wird als „innere starke Beteiligung und das Sich-Einlassen der Bezugsperson während der Interaktion mit Kindern“ verstanden (vgl. Remsperger, 2011, S. 120). Diese innere starke Beteiligung des Erwachsenen drückt sich in der Freude über den Fortschritt des Kindes sowie durch ein hohes Engagement dafür aus, die Interaktion mit dem Kind aufrechtzuerhalten (vgl. Remsperger 2011, S. 131f).

Dem Kind Akzeptanz und Wertschätzung zu zeigen, heißt, es mit seiner individuellen Persönlichkeit zu akzeptieren, seine Gefühle, Gedanken, Sichtweisen, Absichten, Äußerungen und Handlungen anzunehmen. Dies bedeutet auch, das kindliche Bedürfnis nach Nähe und Distanz zu respektieren und eigene Bedürfnisse in diesem Punkt zurückzustellen (vgl. Ahnert, 2010, S. 195f; Remsperger, 2011, S. 128/157). Über die vier Ausdruckskanäle „Sprache“, „Stimme“, „Gesicht“ und „Körper“ kommen Akzeptanz und Wertschätzung in der eigenen Haltung zum Ausdruck (vgl. Remsperger, 2011, S. 138).

Respekt vor der Autonomie des Kindes zu haben, heißt für die Fachkraft, ein emotional verfügbarer Erwachsener zu sein, der dem Kind zeitgleich die Führung seines Spiels überlässt. Die Fachkraft achtet auf die Eigenständigkeit des Kindes, damit es eigene Erfahrungen machen und die Welt erfahren kann. Wenn eine Fachkraft ein Kind wertschätzt, es akzeptiert, sich für es interessiert und ehrlich am Tun des Kindes beteiligt ist, stets bemüht ist, ein gutes, emotionales Klima zu schaffen und für kognitive Stimulationen zu sorgen, kann eine Fachkraft passend auf das Handeln und Tun des jeweiligen Kindes reagieren.

Praxis:

Um als zuverlässige Bezugsperson vom Kind wahrgenommen zu werden, hat eine Fachkraft in der Einrichtung denselben feinfühligsten Aufgaben nachzukommen wie eine Mutter oder ein Vater im elterlichen Zuhause. Diese Aufgaben sind: Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz (vgl. Ahnert, 2014, S. 265; Ahnert, 2010, S. 127f).

Bindung und Eingewöhnung

Beispiel 1:

Zuwendung: *Bin ich räumlich für dich verfügbar? Habe ich Zeit, mich mit dir und deinen Anliegen zu beschäftigen? Lasse ich dich selbst entscheiden, wohin du laufen möchtest, wo und wie du sitzen möchtest? Habe ich in den wertvollen Momenten der Pflege – wie beim Essen und Wickeln – ausgedehnt Zeit für dich?*

Sicherheit: *Bin ich dort, wo du bist? Bin ich für deine Blicke „erreichbar“ und kann dir von weitem Zeichen geben „Ich bin da!“? Bin ich für dich da, wenn du traurig bist oder Angst hast?*

Stressreduktion: *Kannst du bei mir bleiben, wenn du es brauchst, auch wenn mein Arbeitsalltag turbulent ist? Nutze ich Momente der Pflege, mir Zeit für dich zu nehmen?*

Explorationsunterstützung: *Erkenne ich, wann du bereit bist, auf Dinge und andere Kinder zuzugehen? Ermutige ich dich zu den Dingen zu gehen, die dich interessieren, zwinge dich aber nicht? Lasse ich dich Dinge ausprobieren, obwohl mir das in diesem Moment gar nicht passt?*

Assistenz: *Weiß ich, was du selbst schon kannst? Überprüfe ich, bevor ich handle, ob mein Eingreifen tatsächlich nötig ist? Weiß ich, wie ich dich dabei unterstützen kann?*

Merke: Die fünf Interaktionselemente einer Fachkraft-Kind-Beziehung – Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz – bauen aufeinander auf, greifen ineinander und bedingen sich gegenseitig.

Die individuellen Muster des Bindungsverhaltens eines Individuums hängen einerseits von seinem Alter, seinem Geschlecht, den Lebensumständen und andererseits von Bindungserfahrungen mit seiner primären Bezugsperson ab. Die Bindungstheorie hat in Abgrenzung zur Abhängigkeitstheorie folgende Merkmale herausgearbeitet:

1. **Besonderheit** (*Specificity*): Das Bindungsverhalten richtet sich auf ein Individuum oder einige wenige besondere Individuen, wobei eine klare Folge der Präferenz zu beobachten ist.
2. **Dauer** (*Duration*): Eine Bindung dauert meistens über einen langen Zeitraum des Lebenslaufes eines Individuums an.
3. **Emotionale Anteilnahme** (*Engagement of Emotion*): Viele der intensivsten Gefühle begleiten die Ausbildung, den Erhalt, die Unterbrechung und die Erneuerung von Bindungsbeziehungen.
4. **Individuelle Entwicklung** (*Ontogeny*): Während der ersten neun Monate bildet sich bei den meisten Kindern das Bindungsverhalten gegenüber einer bevorzugten Person; es bleibt bis zum dritten Lebensjahr unmittelbar aktivierbar und bei einer gesunden Entwicklung nimmt es danach allmählich ab.
5. **Lernen** (*Learning*): Ein Schlüsselprozess in der Entwicklung des Bindungssystems ist, das Vertraute vom Fremden zu unterscheiden, wobei die Belohnungs- und Strafreize – bekannt aus der konventionellen Psychologie – nur eine geringe Rolle spielen.
6. **Organisation** (*Organization*): Das Bindungsverhalten wird anfangs durch einfach strukturierte Antwortmuster vermittelt, welche durch zunehmend komplexere Verhaltenssysteme nach Ablauf des ersten Lebensjahres eines Kindes ersetzt werden. Aktivierende Bedingungen sind Fremdheit, Hunger, Müdigkeit und alles, was Angst auslöst.
7. **Biologische Funktion** (*Biological Function*): Bindungsverhalten ist arttypisch für nahezu alle Säugetiere. Die Nähe zu einem bevorzugten Erwachsenen, in den meisten Fällen zur Mutter, sichert das Überleben. Die wahrscheinlich wichtigste Funktion des Bindungsverhaltens stellt daher der Überlebenswert dar (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 23ff.).

Bindung und Eingewöhnung

Durch die Darstellung der Merkmale wird deutlich, dass das Bindungsverhalten weder kindlich noch pathologisch zu verstehen ist, sondern jeder Mensch eine sichere Basis benötigt, um gesund zu leben. „Es gibt Hinweise, dass eine starke kausale Beziehung zwischen den Erfahrungen eines Individuums mit seinen Eltern und seiner späteren Fähigkeit besteht, affektive Bindungen einzugehen; zudem können einige allgemeine Veränderungen in dieser Fähigkeit bestimmten allgemeinen Variationen in der Art und Weise, wie Eltern ihre Rollen ausgefüllt haben, zugeschrieben werden, was zu Eheproblemen, Schwierigkeiten mit Kindern, neurotischen Symptomen und Persönlichkeitsproblemen führen kann. Die Hauptvariablen sind das Ausmaß, in dem die Eltern ihr Kind erstens mit einer sicheren Basis ausgestattet und es zweitens ermutigt haben, auf der Grundlage seine Umwelt zu erkunden“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 26). Diese „natürliche Neugier“ im Kind, die Welt erkunden zu wollen, bezeichnet Bowlby als „Explorationsverhalten“.

Die Motivationssysteme Bindungsverhalten und Explorationsverhalten können nicht gleichzeitig aktiviert sein. „Fühlt sich ein Kind sicher, kann es sein Explorationssystem aktivieren und seine Umgebung (lernend) erkunden. Nimmt es aber eine Gefahr wahr, entsteht Angst: das Bindungsverhalten wird aktiviert. Das Kind unterbricht sein Explorationsverhalten und sucht Sicherheit bei seiner Bindungsperson“ (Leuzinger-Bohleber, 2014, S. 146).

Dieses System ist für die Bindungstheorie besonders interessant aufgrund des Konzeptes der sicheren Basis. „Aus unserer Sicht gehört zum Explorationssystem nicht nur das Interesse eines Kindes daran, die Welt um sich herum mit all seinen Sinnen zu untersuchen; es umfasst vielmehr auch das Interesse eines jeden Individuums, Wissen über die Umwelt und die Personen darin zu gewinnen, im Verlauf des Lernens Fähigkeiten aller Art zu entwickeln, um mit dem, was es draußen gibt, zurechtzukommen oder es zu kontrollieren, und ganz allgemein verstehen zu lernen, wie die Dinge in der Welt, die ihm wichtig sind, funktionieren“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 380). Ein Gefühl der Sicherheit vermittelt eine Bewertung im Sinne von „mach weiter“, damit ist Sicherheit ein angenehmes Gefühl, wobei erwähnenswert ist, dass die Möglichkeit, sich auf eine Bindungsperson verlassen zu können, nicht die einzige Quelle der Sicherheit ist.

Merke: Das Explorationsverhalten verhält sich zum Bindungsverhalten antithetisch, es wird unterdrückt, wenn das Bindungsverhalten aktiviert ist.

Drei Bindungsmuster aus den ersten Lebensjahren sind zusammen mit den familiären Bedingungen, die diese fördern, verlässlich identifiziert worden. Eines dieser Bindungsmuster wird von Klinikern mit einer gesunden Entwicklung des Kindes verbunden beurteilt. Die anderen zwei werden als Hinweise auf Entwicklungsdefizite verstanden (vgl. Grossmann & Grossmann 2015, S. 63). Die Entwicklung der verschiedenen Muster ist davon abhängig, wie Eltern (oder andere Bezugspersonen) auf das Kind reagieren und sich ihm gegenüber verhalten.

Als gesundes Bindungsmuster bezeichnet man das der *sicheren Bindung* (B). Das Kind ist in diesem Fall zuversichtlich, dass ein Elternteil (oder eine Bezugsperson) in unsicheren oder Angst auslösenden Situationen als sichere Basis zur Verfügung steht. Die Kinder zeigen Bindungsverhalten, wenn sie von der Bindungsperson getrennt werden. Sie weinen, suchen die Bindungsperson und unterbrechen ihr Spiel. Wenn die Bindungsperson zurückkommt, lässt sich das Kind schnell trösten und wendet sich ebenso zügig seinem vorherigen Tun (Spielen, Malen etc.) zu.

Bei der *unsicher-vermeidenden Bindung* (A) zeigt das Kind bei der Trennung von der Bindungsperson kaum Kummer oder Trauer, es spielt scheinbar unberührt weiter und ignoriert auch das Wiederkommen der Bezugsperson. Das Kind lässt sich eher von fremden Personen trösten und sucht

selbst nicht aktiv nach Trost. „Die Untersuchungen des Speichels hat allerdings gezeigt, dass diese Kinder während der Trennung einen erhöhten Cortisolspiegel aufweisen, d. h. unter starkem innerem Stress stehen“ (Leuzinger-Bohleber, 2014, S. 147).

Das *unsicher-ambivalente Bindungsmuster* (C) zeigt sich durch wenig Explorationsverhalten des Kindes und eine starke Verunsicherung bei der Trennung von der Bezugsperson. Das Kind weint stark und lässt sich nur schwer bis gar nicht trösten. „Ausgeprägtes Bindungsverhalten mischt sich mit aggressiv-abwehrendem Verhalten. Dieses Bindungsmuster wird mit inkonsequentem Elternverhalten in Verbindung gebracht“ (Drieschner, 2011, S. 12).

Neben diesen drei Bindungsmustern spricht man von einem weiteren: Dem *unsicher-unorganisierten Bindungsmuster* (D). Kinder mit diesem erworbenen Bindungsmuster reagieren desorganisiert, wenn die Bezugsperson sich von ihnen trennt. Sie zeigen kein eindeutiges Bindungsverhalten, sondern eine Reihe von unterschiedlichen, nicht konsistenten Verhaltensweisen, wie emotionales Erstarren oder stereotype Bewegungen. Auch ihre Reaktionen auf die Wiederkehr der Bezugsperson sind desorganisiert. Anstatt Sicherheit zu gewinnen, wirken sie teilweise ängstlich bei der Rückkehr der primären Bezugsperson. Die desorganisiert/desorientiert gebundenen Kinder (D) konnten, so die Hypothese, überhaupt kein stabiles inneres Arbeitsmodell aufbauen, da ihre Bezugsperson z. B. an den Folgen eines akuten Traumas litt, oder es sich im Verhalten gegenüber dem Kind um Misshandlung handelt (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2014, S. 147f.; Drieschner, 2011, S. 12).

Viele Belege deuten darauf hin, dass die Bindungsmuster zwischen der primären Bezugsperson und dem Kind dazu neigen, bestehen zu bleiben, wenn sie einmal aufgebaut sind. Es handelt sich um sogenannte „innere Arbeitsmodelle“, die entwickelt wurden aufgrund dessen, dass sie sich im Umgang mit der ersten Bezugsperson als erfolgreich erwiesen haben.

Zudem beweisen Studien in diesem Bereich, dass das Bindungsmuster eine hohe Voraussagekraft für das Verhalten außerhalb des Elternhauses aufweist (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 64). „Das sicher gebundene Kind (B) hat dank einer feinfühligem Bezugsperson die Chance, eine sichere Beziehung zu ihr aufzubauen, in der das ganze Spektrum menschlicher Gefühle im Sinne einer Kommunikation mit dem Anderen wahrgenommen, erlebt und ausgedrückt werden kann“ (Leuzinger-Bohleber, 2014, S. 147).

Das unsicher-vermeidend gebundene Kind (A) hingegen sammelt immer wieder die Erfahrung, dass die Bezugsperson sich wohler fühlt, wenn es keine zu starken Emotionen zeigt und sich der primären Bezugsperson gegenüber kontrolliert, möglichst selbstständig, affektarm und unabhängig verhält. Das ambivalent gebundene Kind (C) hat mit seiner primären Bezugsperson die Erfahrung gesammelt, dass diese ihm gegenüber inkonsistent und somit für das Kind unvorhersehbar reagiert. Die unsicher-unorganisiert gebundenen Kinder (D) haben keine kohärente Bindung erfahren und verhalten sich in Trennungssituationen entsprechend, indem sie kein konsistentes Verhalten bei der Trennung von der primären Bezugsperson zeigen. Ihnen scheint das Gefühl der Sicherheit durch die Anwesenheit der Bezugsperson zu fehlen (vgl. Drieschner, 2011, S. 12).

Eine deutsche Studie (vgl. Lütkenhaus, Grossmann & Grossmann, 1985) konnte belegen, dass sicher gebundene Kinder mit mehr Zuversicht und Hoffnung auf ausweglose Situationen reagieren als unsicher gebundene Kinder. Unsicher gebundene Kinder lassen dementsprechend eher Anzeichen von Hilflosigkeit und Geschlagenheit erkennen (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 65). Ein Grund, warum Bindungsmuster dazu tendieren, bestehen zu bleiben, liegt darin, dass die Art und Weise des Umgangs eines Elternteils mit seinem Kind, sei sie gut oder schlecht, in der Regel unverändert bleibt. Zudem neigt jedes Muster dazu, sich selbst zu wiederholen. Bindungsmuster sind jedoch eine Eigenschaft der Beziehung, d. h., sie können sich von Beziehung zu Beziehung unterscheiden. Hier spielt das Alter eine wesentliche Rolle. Während Persönlichkeitsmerkmale eines Säuglings verhältnismäßig offen für Veränderungen sind, werden Bindungsmuster mit zunehmendem Alter des

Bindung und Eingewöhnung

Kindes zu dessen Eigenschaften und sind immer schwerer veränderbar. Das hat zur Folge, dass das Kind dazu neigt, seine erworbenen Bindungsmuster auf neue Beziehungen anzuwenden, z. B. auf die zu Lehrer/-innen oder anderen Kindern (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 67).

Merke: **Spezifische Bindungsmuster hängen von der Geschichte der Interaktion ab, die das Kind mit einer bestimmten Person erfahren hat.**

Grundlegend für Bowlbys Sichtweise ist das Konzept des Verhaltenssystems. Dieses System sorgt dafür, dass Nähe zum Kind aufgebaut wird. Es hat außerdem die Funktion, das Kind zu beschützen. Somit handelt es sich hierbei um ein System, welches entweder als ein „mütterliches“, „elterliches“ oder „fürsorgliches“ System bezeichnet werden kann (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 318). Von Geburt an ist das Kind mit einem Verhaltensrepertoire ausgestattet, welches einige aktive und reflexartige Verhaltensweisen beinhaltet. Etwa ab der Mitte des ersten Lebensjahres wird das Verhalten des Kindes absichtsvoll oder in Bowlbys Worten „zielkorrigiert“. Mit dieser Fähigkeit beginnt die Trennungsangst (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 318).

Diese Phase der Bindungsentwicklung wird von Bowlby „zielkorrigierte Partnerschaft“ genannt und charakterisiert zukünftige Bindungsbeziehungen (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 342). Das Kind baut über das ganze erste Jahr hinweg nach und nach Erwartungen von Regelmäßigkeiten in Bezug auf das auf, was ihm widerfährt. Hier spricht Bowlby von dem eben beschriebenen Arbeitsmodell oder auch Repräsentationsmodell. Das Arbeitsmodell vom Kind, welches gebunden ist an sein Selbstbild, und die damit verbundene und erlebte Selbstwirksamkeit des eigenen Verhaltens in Abstimmung mit der Reaktion anderer steht in Wechselbeziehung zum Verhalten der primären Bezugsperson. „Kinder, die sicher an die Mutter gebunden waren, fielen allgemein durch ein klares Gefühl von Selbstwert und Kompetenz auf, gaben aber Fehlbarkeit zu, wenn sie darauf gestoßen wurden. Die ängstlichen-vermeidenden Kinder dagegen schilderten sich in allen Selbsteinschätzungen als perfekt und leugneten standhaft die Möglichkeit irgendeines Fehlers. Dennoch gab ihr Verhalten im Kontext anderer Aufgaben viel Ängstlichkeit und Verunsicherung preis“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 345). Von diesen Kindern wurde ein idealisiertes Arbeitsmodell des Selbst aufrechterhalten, welches vermuten lässt, dass es zum Arbeitsmodell der Mutter passen könnte, nicht jedoch zur Art der mit der Mutter gemachten Erfahrungen. „Den unsicheren, aber nicht vermeidenden Kindern, die nicht über die Abwehr der vermeidenden Kinder verfügten, fehlte bei allen Einschätzungen eine Vorstellung von Selbstwert und Kompetenz“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 345).

Weitere drei Hauptbindungsmuster wurden von Main et al. (vgl. 1985) identifiziert: abgelöst, autonom und verstrickt. Diejenigen, die *abgelöst* sind, entwerten Bindungsbeziehungen und Erfahrungen oder sind von ihnen abgeschnitten. „Sie können sich an wenig erinnern und erscheinen insbesondere unfähig, die Gefühle wieder hervorzurufen, die mit den Episoden verbunden waren, an die sie sich erinnern können. Sie geben meist ein idealisiertes Bild eines Elternteils oder beider Eltern, aber als Antwort auf Fragen können sie sich an Episoden erinnern, die diesem Bild deutlich widersprechen und die normalerweise auf einen Mangel an Nähe oder auf offensichtliche Ablehnung deuten. Sie stellen sich als starke, unabhängige Personen dar, für die Nähe und Bindung wenig bedeutet. Es kann vermutet werden, dass sie zwei widerstreitende Szenarien repräsentationaler Modelle von Beziehungen haben, wobei eines das dominante Modell ist und das andere Modell, das nicht bewusst zugänglich ist, auf realen Erfahrungen von Zurückweisung und mangelnder Nähe beruht. Der defensive ‚Beigeschmack‘ des abgelösten Musters erinnert an das ängstlich-vermeidende Muster kleiner Kinder“ (Grossmann u. Grossmann 2003, S. 346/347). Bowlby beschreibt dieses Muster auch als zerbrechliches Muster, welches in Stresssituationen leicht zusammenbrechen kann.

Bindung und Eingewöhnung

Des Weiteren erinnert die Form dieses Musters an Winnicotts (vgl. 1965) „falsches Selbst“. Das sichere Muster wird als das *autonome* Muster bezeichnet; die Individuen schätzen Bindungsbeziehungen, sehen ihre Entwicklungsmöglichkeiten aufgrund der Bindungserfahrung und sind dennoch selbständig, objektiv und nicht abwehrend (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 347).

Das *verstrickte* Muster entspricht einer Unfähigkeit, sich aufgrund einer Verstrickung in frühere Beziehungen über sein Selbst hinauszubewegen. Interessant sind in diesem Zusammenhang Untersuchungen, die herausfanden, dass diejenigen, die in der Bindung an ihre Eltern als unsicher und verstrickt bewertet wurden, sich selbst als weniger sozialkompetent wahrnahmen und von anderen als weniger einsichtig wahrgenommen wurden. „(...) Ihnen wurden weniger soziale Bezogenheit und soziale Präsenz und mehr negative Affekte zugeschrieben, und sie wurden als weniger selbstsicher und als verletzlicher bewertet“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 348).

Unterschiedliche wissenschaftliche Untersuchungen haben sich mit der Bedeutung beschäftigt, die das soziale Netzwerk und/oder das soziale Unterstützungssystem für eine Person haben. „Es wird angenommen, dass beide großen Einfluss als Faktoren haben, die die Widerstandskraft einer Person gegenüber körperlicher Krankheit, einer Störung des Gefühlslebens oder sozialer Fehlanpassung stärken; entsprechend glaubt man, dass das Fehlen eines angemessenen Netzwerks oder einer Unterstützung die Vulnerabilität einer Person gegenüber solchen Krankheiten erhöht oder dass sie sogar ursächliche Faktoren sind, die dazu führen“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 363). Drei Herangehensweisen bieten sich an, die Entwicklung von Bindung zu verstehen; jede von ihnen repräsentiert unterschiedliche Sichtweisen des Themas „Kontinuität und Wandel“ (vgl. Hoffmann 2008, S. 221):

(1.) Die erste Sichtweise geht davon aus, dass die Organisation von Bindungen an primäre Bezugspersonen in der Kleinkindzeit die Art beeinflusst, in der das Individuum auf die zentralen Aufgaben in jeder späteren wichtigen Lebensphase reagiert; (2.) die zweite Sichtweise geht von einem kontinuierlichen „roten Faden“ aus, der sich durch die Organisation der Bindung von der Geburt bis zum Lebensende durchzieht; (3.) der dritte Ansatz beschäftigt sich mit entwicklungsbedingten Veränderungen, die in der Art der Bindung auftreten können (vgl. Grossmann & Grossmann 2015, S. 370).

Zu (1.): Die Position des ersten Ansatzes ist, dass die Art der Organisation der frühen Bindung an primäre Bezugspersonen die darauffolgende Entwicklung beeinflusst. Dies führt zu individuellen Reaktionsunterschieden auf die Herausforderungen späterer phasenspezifischer Aufgaben. „Die Bestimmung von Kontinuität und Kohärenz von kindlichen Bindungsmustern und ihren späteren Verhaltenskorrelaten ist Beschränkungen unterworfen und birgt Gefahren. Eine Gefahr ist, dass spätere Entwicklungsphasen und ihre zentralen Entwicklungsaufgaben, die diese beinhalten, nicht erkannt werden“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 370). Nach Bowlbys Meinung darf jedoch nicht vergessen werden, dass sich die Welt des Schulkindes verändert; das Kind trifft spätestens hier auf eine Vielzahl von Personen außerhalb der häuslichen Umgebung, unabhängig von der Unterstützung der Eltern.

Zu (2.): Dieser Ansatz beschäftigt sich mit der Kontinuität der Bindung von einem Altersniveau zum anderen. Untersuchungen haben ergeben, dass die Strategien, die vom Kleinkind entwickelt werden, um in bindungsrelevanten Situationen zu reagieren, sich ähnlich in den Bindungsmustern widerspiegeln, wie sie sich im sechsten Lebensjahr und sogar im Erwachsenenalter manifestieren (vgl. Grossmann & Grossmann 2015, S. 371).

Zu (3.): Im dritten Ansatz geht es um entwicklungsbedingte Veränderungen, die in der Art der Bindung selbst auftreten. Dieser Ansatz passt zu Bowlbys Annahme, dass durch die Entwicklung der

Bindung und Eingewöhnung

zielkorrigierten Partnerschaften, d. h. durch die kognitiven Fortschritte des Kleinkindes, sich auch die Bindung verändert.

Ein weiterer Wandel findet laut Bowlby zu Beginn der Adoleszenz statt – und zwar angestoßen durch die hormonelle Veränderung, die den Jugendlichen dazu bringt, sich auf die Suche nach einer zielkorrigierten Partnerschaft mit einem/einer Gleichaltrigen zu machen. Für Bowlby sind kognitive und affektive Prozesse während der ganzen Lebensphase mit Bindung verknüpft. „Es ist ein Fehler, Bindung auf jeder Stufe der Entwicklung ausschließlich auf Verhalten bezogen zu sehen. Bindung ist innerhalb des Individuums organisiert, und wir müssen aus allen Hinweisen, die uns zur Verfügung stehen, auf ihre Art schließen, sei es aus dem Verhalten des Individuums oder seinen Aussagen darüber, was es denkt, fühlt oder tun will“ (Grossmann & Grossmann, 2015, S. 375).

Nach Bowlbys theoretischem Verständnis können Verhaltenssysteme im Widerspruch zueinanderstehen. Er beobachtete in bestimmten „Krisen des Übergangs“ Veränderungen in der Art der Bindung. So können z. B. die Geburt eines Geschwisterkindes, die Trennung oder Scheidung der Eltern oder ähnliche Vorgänge die Bindungssicherheit oder Bindungsunsicherheit zwischen dem Kind und seiner primären Bezugsperson beeinflussen und unter Umständen dauerhaft verändern (vgl. Grossmann & Grossmann, 2015, S. 373f.). Der dritte Ansatz entspricht demzufolge der Bindungstheorie von Bowlby. Bindungstheoretiker nehmen an, dass das Verhalten eines desorganisierten/desorientierten Kindes das Ergebnis einer bindungstheoretischen Konfliktsituation ist (vgl. Grossmann & Grossmann 2015, S. 379).

Bindungsstörungen zeigen sich in unterschiedlichsten Bindungsverhaltensweisen. Es gibt Kinder, die überhaupt *kein Bindungsverhalten* gegenüber einer Bezugsperson zeigen. Auch in offensichtlichen Bedrohungssituationen, die normalerweise ein Bindungsverhalten auslösen, wenden sich diese Kinder nicht Hilfe oder Nähe suchend an eine Bezugsperson. „Dieses Verhaltensmuster sieht man teilweise bei Heimkindern oder bei Kindern, die schon im Säuglingsalter vielfältige Beziehungsabbrüche und -wechsel durchlebt haben und in zahlreichen verschiedenen Pflegestellen aufgewachsen sind“ (Brisch 1999, S. 84). Es sind Verhaltensmuster, die an autistische Verhaltensweisen erinnern.

Andere Kinder zeigen *undifferenziertes Bindungsverhalten*. Diese Kinder verhalten sich gegenüber allen Bezugspersonen freundlich und unterscheiden nicht zwischen ihnen schon länger bekannten oder fremden Personen; „man bezeichnet dies auch als *soziale Promiskuität*“ (Brisch 1999, S. 84f.). Eine Variante dieser Bindungsstörung wird als „Unfall-Risiko-Typ“ bezeichnet. „Diese Kinder sind häufig in Unfälle mit Selbstgefährdung und Selbstverletzung verwickelt“ (Brisch, 1999, S. 85). Sie zeigen mit dieser Bindungsstörung zusätzlich eine gewisse Getriebenheit und setzen ihr Risikoverhalten scheinbar ohne Lernprozess fort.

Kinder, die sogenanntes *gehemmtes Bindungsverhalten* zeigen, fallen durch eine übermäßige Anpassung auf. Aufforderungen und Befehle der Bezugsperson werden umgehend und ohne Protest ausgeführt. „Diese Kinder haben sich, etwa nach massiver körperlicher Misshandlung oder in Familien, deren Erziehungsstil durch die Ausübung von körperlicher Gewalt oder durch Gewaltdrohung geprägt ist, darauf eingestellt, ihre Bindungswünsche vorsichtig und zurückhaltend gegenüber ihren Bindungspersonen zu äußern, da sie einerseits bei diesem Schutz und Geborgenheit erwarten, andererseits diese ihnen aber auch etwa durch Androhung von Gewalt Angst machen“ (Brisch 1999, S. 87).

Kinder mit *aggressivem Bindungsverhalten* gestalten ihre Bindungsbeziehungen vorzugsweise durch körperliche und/oder verbale Aggressionen. Auf diese Weise bringen sie ihren eindeutigen Wunsch nach Nähe gegenüber ihrer Bindungsperson zum Ausdruck (vgl. Brisch, 1999, S. 87). Das aggressive Beziehungs- und Konfliktverhalten steht im Vordergrund der Symptomatik. Das Familienklima ist geprägt durch aggressive Verhaltensweisen untereinander, was nicht bedeutet, dass sich dies in

Bindung und Eingewöhnung

physischer Gewalt äußern muss, es kann vielmehr auch durch verbale und nonverbale Formen zutage treten.

Zudem gibt es ein *Bindungsverhalten aufgrund von Rollenumkehr*: „Charakteristisch für diese Art der Bindungsstörung ist eine Rollenumkehr zwischen der Bezugsperson und dem Kind („Parentifizierung““ (Brisch 1999, S. 88). Das Kind erscheint in der Beobachtung überfürsorglich zu seiner Bindungsperson und übernimmt für diese die Verantwortung. Das Explorationsverhalten ist aufgrund dieser Verantwortung häufig eingeschränkt oder es wird darauf verzichtet, sobald die Bezugsperson Hilfsbedürftigkeit signalisiert. „Diese Kinder haben Angst um den realen Verlust ihrer Bindungsperson, etwa bei drohender Scheidung, bei Suiziddrohungen oder nach einem Suizidversuch eines Elternteils“ (Brisch 1999, S. 89). Bei oberflächlicher Betrachtung ähnelt das Bindungsverhalten dieser Kinder den sicher gebundenen Kindern. Die Interaktion zwischen den Eltern und diesen Kindern ist jedoch nicht so wechselseitig geprägt wie bei denen, die sicher gebunden sind (vgl. Brisch 1999, S. 89).

Die Bindungstheorie und Bindungsforschung hat sich schwerpunktmäßig mit dem Bindungsverhalten und mit dem Verhalten beschäftigt, welches mit dem elterlichen Fürsorgesystem verbunden ist. Andere Verhaltenssysteme wurden weniger bis gar nicht beachtet. Crittenden (1988; 1995) stellte fest, dass sich mit zunehmendem Alter psychopathologische Verhaltensweisen verfestigen. „Diese bestimmen nicht nur die Primärbeziehungen, sondern auch alle weiteren Beziehungen und Interaktionen im Alltag dieser Kinder und Jugendlichen“ (Brisch 1999, S. 79).

Aufgrund unterschiedlicher und inzwischen zahlreicher Studien im Bereich der empirischen Bindungsforschung kann festgehalten werden, dass ein sicherer Bindungstyp ein protektiver Faktor für die kindliche Entwicklung darstellt. Sichere Bindungsmuster ermöglichen den Kindern ein Freisetzen ihrer Kreativität, die Entwicklung eines adäquateren sozialen Verhaltens und weniger Involviertsein in aggressive und/oder destruktive Auseinandersetzungen mit anderen. „Daher stellen Olds, Sadler und Kitzmann (2007:356) zusammenfassend fest: ‘In hundreds of studies, there is overwhelming consistency in the relationship between features of early parental care and child intellectual, behavioral, and emotional outcomes (see for example, Bornstein, 1995). Sensitive, responsive care in the early months of the child’s life is especially important. When parents tune into their infant’s communicative signals, interpret them accurately, and respond in way that meet their infant’s needs, children are more likely to respond in synchronous way, display signs of secure infant attachment, and exhibit better behavioral and emotional adjustment later in life’ (Bohleber 2011; Gergely/Unoka 2011; Fonagy/Luyten 2011; Rutherford/Mayes 2011; Emden/Leuzinger-Bohleber 2014)“ (Leuzinger-Bohleber, 2014, S. 148).

„Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Diagnose einer Bindungsstörung nicht auf dem Vorliegen des Verhaltensmusters einer unsicheren Bindungsqualität beruht, da letzteres von der Bindungstheorie als ein im Rahmen der Norm liegendes Adaptionsmuster angesehen wird. Vielmehr sieht man bei Kindern mit einer Bindungsstörung ganz erhebliche Veränderungen im Verhalten mit verschiedensten Beziehungspersonen. Diese Verhaltensweisen treten nicht nur situativ auf, sondern sind als stabile Muster über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten“ (Brisch, 1999, S. 83).

Es wurde deutlich, dass Bindung an eine primäre Bezugsperson dem Kind Sicherheit vermittelt, die als Basis für die Aneignung der Welt verstanden werden kann. Außerdem wird das Verhalten der primären Bezugsperson, mit dem das Kind seine ersten und prägenden Beziehungserfahrungen sammelt als entscheidende Ausgangslage für weitere Beziehungsbereitschaft und -fähigkeit herausgestellt. In diesem Zusammenhang kann der nun folgenden „geteilten Aufmerksamkeit“ Beachtung geschenkt werden.

9. Definieren Sie „Arbeitsmodell“.
10. Bleiben Bindungsmuster bestehen, oder sind sie wandelbar?
11. Was bedeutet „geteilte Aufmerksamkeit“ und welche Relevanz hat diese im Eingewöhnungsprozess?
12. Was bedeutet Feinfühligkeit?
13. Welche Bedeutung hat Feinfühligkeit für die Eingewöhnungsphase?
14. Ist Feinfühligkeit lernbar, wenn ja, wie?

Leseprobe

Lösungen

1. Die Bilder vom Kind dienen als Interpretationsmuster. Bilder prägen das alltägliche genau wie das professionelle pädagogische Handeln. So können wir uns sowohl als professionelle Helfer und Experten von hilflosen Kindern verstehen als auch als Zügler und Bekämpfer von unsittlichen, zügellosen und noch zu trainierenden kindlichen Verhalten. Oder als Begleiter und Unterstützer von Entwicklungsprozessen eines aktiv am Lernprozess beteiligten Kind. Das Bild vom Kind fließt in unseren beruflichen Kontext mit ein, es hilft, in sozial alltäglichen Situationen im elementarpädagogischen Feld schnell Orientierung zu finden und sich situationsangepasst orientieren zu können. Wichtig ist das eigene Handeln immer wieder nach stereotypischen Annahmen zu prüfen und Handlungsweisen zu reflektieren.
2. Eltern werden in Eingewöhnungskonzepten aktiv mitgedacht, weil sie Experten ihrer eigenen Lebensumwelt, Familie und die ihrer Kinder sind. Außerdem bleiben sie die primären Bezugspersonen des Kindes, die dem Kind Sicherheit vermitteln können und deren Anwesenheit im Kindergarten oder Krippe, besonders in den ersten Tagen der Eingewöhnung, eine stabilisierende Wirkung erweist. Die Eingewöhnungsmodelle sehen den Prozess der Eingewöhnung in ihrer Kindertagesstätte aus einer ganzheitlichen Perspektive, in der Eltern eine wichtige Rollenfunktion einnehmen, denn sie sind am Prozess der Eingewöhnung aktive Mitgestalter des Prozesses und übergeben ihr Kind schrittweise in die neue Umgebung. Die Trennung von den Eltern stellt keinen eindimensionalen Prozess dar, sondern ist wechselseitig von allen am Prozess Beteiligten zu beeinflussen.
3. Eine Einflussgröße ist *das Kind* selbst: Es hat die Möglichkeit, aktiv am Eingewöhnungsprozess beteiligt zu werden, es wird nicht eingewöhnt, vielmehr gewöhnt es sich auf seine Art und Weise ein und lernt so, dass es in neuen Situationen nicht unfähig ist, sich selbst zu helfen. Die *Eltern* sind eine weitere Einflussgröße und bleiben primäre und am Eingewöhnungsprozess aktiv beteiligte Bezugsperson für das Kind. Die *Fachkraft* ist eine weitere Bezugsgruppe, sie kann als Moderatorin des Eingewöhnungsprozesses verstanden werden und zuletzt ist die *Gruppe* als Ganzes eine wichtige Bezugsgruppe im Eingewöhnungsmodell, da hier vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung genutzt werden können. Zudem gehört auch zur Eingewöhnung, dass neue Kinder in der Gruppe und durch Mithilfe der einzelnen Gruppenmitglieder integriert werden.
4. Sind Eltern nicht beteiligt am Eingewöhnungsprozess, löst dies möglicherweise bei Kindern Folgendes aus: Stress, Unsicherheit, Krankheitsanfälligkeit, Entwicklungsverzögerungen, starke Verwirrung, ängstliches Verhalten.
5. Eingewöhnung ist gelungen, wenn: a. geringe Trennungsgefühle, b. Explorationsverhalten und c. dynamische soziale Austauschprozesse beim Kind möglich sind bzw. sichtbar werden.
6. Anthropologie = Statuswechsel und/oder Übergangsriten, auch richtig wäre Habitus gebunden und/oder ressourcengebunden; Soziologie = Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt und/oder der Mensch als Produzent seiner Lebensumstände und auch richtig wäre das Stichwort Interessen sind von Entscheidungen abhängig versus institutionsgebunden; Pädagogik = lebenslagenbezogen und/oder jede Entwicklungsaufgabe ist an Krisen gebunden

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. & Lamb, M. (2011). *Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung*. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung (4. vollst. überarb. Aufl.). Bern: Huber, S. 330–363.
- Ahnert, L. (2014). *Bindungserfahrungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung*. In: Ahnert, L. (Hrsg.) (2014). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ahnert, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Springer
- Ainsworth, M. et al. (1971). *Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds*. In: Schaffer, H. R. (Hrsg.). *The origins of human social relations*. London/New York: Academic Press.
- Ainsworth, M. et al. (1972). *Individual differences in the development of some attachment behaviors*. In: Merrill-Palmer Quarterly, 18, S. 123–143.
- Alemzadeh, M. (2020). *Kinder als Akteure. Partizipation in der Eingewöhnung*. In: Wadepohl, H. et al. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik XIII: Pädagogischen Alltag gestalten und erleben*. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag.
- Beelmann, W. (2000). *Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter*. In: Leyendecker C. & Horstmann T. (Hrsg.). *Große Pläne für kleine Leute*. München: Ernst Reinhardt, S. 71–77.
- Beller, K. (2002). *Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress*. In: *Frühe Kindheit*, 5, Heft 2, S. 9–14
- Bethke, C., Braukhane, K. & Knobloch, J. (2009). *Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bohleber, W. (2011). *Die intersubjektive Geburt des Selbst. Neue Ergebnisse der Entwicklungsforschung in ihrer Bedeutung für die Psychoanalyse, deren Behandlungstheorie und Anwendungen*. Editorial. In: *Psyche – Z Psychoanal*, 65, S. 769–777.
- Bornstein, M. (2002). *Parenting infants*. In: Bornstein, M. H. (Hrsg.). *Handbook of parenting*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–39.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brisch, K.-H. (1999). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Brisch, K.-H. (2002). *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- Datler, W. (2011). *Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe*. In: *Frühe Kindheit*, Heft 1/2011, Berlin.
- Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita: Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start*. Freiburg im Breisgau: Herder.

DIPLOMA

Private staatlich anerkannte Hochschule
University of Applied Sciences

DIPLOMA Hochschule

Zentralverwaltung

Herminenstraße 17f
31675 Bückeburg

Tel.: +49 (0)5722 28 69 97 32
info@diploma.de
www.diploma.de



Leseprobe



Sie wollen mehr erfahren?

Unser aktuelles Studienangebot und weitere Informationen finden Sie auf www.diploma.de oder besuchen Sie uns zu einer persönlichen Studienberatung an einem DIPLOMA-Studienzentrum in Ihrer Nähe.