



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Bachelorarbeit

Beziehungsgestaltung zu 0-3-jährigen Kindern im institutionellen Rahmen

vorgelegt von

Marie Chrzon

Studiengang Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

im Sommersemester 2014

Prüferin: Dipl.-Soz.-Päd. Dagmar Grundmann

Zweitprüferin: Dr. Simone Beller

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2014-0226-8

Abgabedatum: 17.07.2014

Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht, wie PädagogInnen tragfähige Beziehungen zu null- bis dreijährigen Kindern aufbauen und gestalten können. Neben der Betrachtung der Bedeutung einer Beziehung, die durch Bindung gekennzeichnet ist, wird auch die Mutter-Kind-Beziehung dargestellt, um Rückschlüsse für die Beziehungsgestaltung von PädagogInnen ziehen zu können. Es werden Bausteine für die Beziehungsgestaltung aufgeführt, am Beispiel erläutert und verschiedene Einflüsse auf die Beziehungsgestaltung betrachtet. Zudem wird auf den Einfluss der Eltern der Kinder und auf Bedürfnisse der PädagogInnen eingegangen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	- 1 -
1 Beziehung	- 3 -
1.1 Bestandteile einer guten Beziehung.....	- 3 -
1.2 Bedeutung der Bindung.....	- 4 -
1.3 Bedeutung einer guten Beziehung für kindliche Entwicklung.....	- 8 -
1.3.1 Die Entwicklung des Selbstbildes in Beziehungen.....	- 8 -
1.3.2 Beziehung als Grundlage für Bildung und Entwicklung.....	- 9 -
2 Mutter-Kind-Beziehung	- 12 -
2.1 Die Mutterschaftskonstellation	- 13 -
2.2 Das Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit	- 16 -
2.3 Die Intuitive Didaktik.....	- 17 -
2.4 Mutter und Kind in Interaktion	- 18 -
3 PädagogIn-Kind-Beziehung	- 23 -
3.1 Anfänge der Beziehungsgestaltung	- 23 -
3.2 Die Frage nach der Bindung	- 25 -
3.3 Bausteine für die alltägliche Beziehungsgestaltung	- 29 -
3.3.1 Responsivität	- 30 -
3.3.2 Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion	- 33 -
3.3.3 Explorationsunterstützung, Assistenz und Grenzsetzung	- 38 -
3.4 Die beziehungsvolle Pflege nach Pikler	- 41 -
3.5 Einflüsse auf die Beziehungsgestaltung.....	- 43 -
3.6 Die PädagogIn-Eltern-Kind-Beziehung.....	- 47 -
3.7 Bedürfnisse der PädagogInnen	- 48 -
Fazit	- 50 -
Quellenverzeichnis	- 52 -
Literatur:.....	- 52 -
Internetquellen:	- 56 -
Eidesstattliche Erklärung	- 57 -

Einleitung

„Kinder sind von Geburt an soziale Wesen und darauf ausgerichtet, mit den Menschen, die sie umgeben, Beziehungen aufzubauen.“ (Becker-Stoll 2007, S.15). Wenn null- bis dreijährige Kinder in eine Kindertageseinrichtung kommen, gehören die dort tätigen PädagogInnen auch zu solchen Menschen, mit denen sie in Beziehung treten. Durch den Betreuungsanspruch für ein- bis dreijährige Kinder, der seit August 2013 in Deutschland besteht, werden besonders Krippeneinrichtungen herausgefordert, den Kindern eine qualitätsvolle Betreuung zu ermöglichen, die von einer guten Beziehung getragen wird. Ist es PädagogInnen möglich zu allen Kindern einer Gruppe verlässliche Beziehungen aufzubauen? Und wie kann das im Alltag einer pädagogischen Institution umgesetzt werden? Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet deshalb: Wie können PädagogInnen tragfähige Beziehungen zu null- bis dreijährigen Kindern aufbauen und gestalten? Zur Beantwortung dieser Frage sind einige Hypothesen aufgestellt worden. Dazu gehört die Erwartung, dass die Bindungstheorie eine sehr wichtige Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung der Beziehung der Kindheitspädagogin zum Kind spielt. Weiterhin wird vermutet, dass die ersten Bindungserfahrungen der Kinder ausschlaggebend für weitere Beziehungen sind, dass durch Responsivität der PädagogInnen besonders gut Beziehungen zu Kindern entstehen und gelebt werden können und dass die Beziehung zwischen Kind und PädagogIn besonders im Krippenalter von der Eltern-PädagogIn-Beziehung abhängig ist. Darüber hinaus wird erwartet, dass PädagogInnen, obwohl sie nicht die Mütter der Kinder ihrer Gruppe sind, bzw. selbst noch keine Kinder haben, trotzdem qualitätsvolle Beziehungen zu Kindern gestalten können. Um all dies zu untersuchen, soll zunächst erläutert werden, was eine gute Beziehung im Allgemeinen ausmacht, welche Rolle die Bindung innerhalb einer Beziehung spielt und warum verlässliche Beziehungen so wichtig für die kindliche Entwicklung sind. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die Beziehung zwischen einem Kind und seiner Mutter genauer betrachtet, um zu verstehen, wie diese erste Beziehung des Kindes entsteht, aufrechterhalten und intensiviert wird. Hier sollen verschiedene Einflüsse, die auf die Beziehungsgestaltung einwirken, aber auch das beziehungsfördernde Verhalten von Mutter und Kind dargestellt werden. Der dritte und größte Teil dieser Arbeit, soll dazu dienen, die Beziehung zwischen PädagogInnen und null- bis dreijährigen

Kindern in den Blick zu nehmen. Dazu wird untersucht, ob die Bindungstheorie auch auf eine solche Beziehung übertragen werden kann. Anhand verschiedener Bausteine soll erläutert werden, wie eine verlässliche Beziehung zwischen PädagogInnen und einzelnen Kindern entsteht und wie diese im Alltag einer Kindertageseinrichtung aufrechterhalten und gestärkt werden kann. Die alltägliche Beziehungsgestaltung wird an einem Beispiel dargelegt. Darüber hinaus sollen verschiedene Einflüsse, die sich auf die Beziehung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften auswirken, genauer betrachtet werden. Es wird zudem beleuchtet, welche Bedeutung die Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen für die Beziehung zwischen Kindern und PädagogInnen hat. Abschließend soll geklärt werden, was pädagogische Fachkräfte an Rahmenbedingungen benötigen, um vertrauensvolle und tragfähige Beziehungen zu den ihnen anvertrauten Kindern gestalten zu können.

Die methodische Vorgehensweise in dieser Arbeit wird die sogenannte „kompilatorische Arbeit“ nach Jele (1999) sein. Kompilatorisches Arbeiten bedeutet, bereits veröffentlichte Arbeiten verschiedener Autoren in Bezug auf die eigene Fragestellung inhaltlich darzustellen und zu verbinden, wodurch anhand verschiedener Positionen innerhalb eines Wissensgebietes ein Überblickswissen erarbeitet wird (vgl. Jele 1999, S.11). Die Argumentation dieser Arbeit gründet sich auf vielfältige aktuelle Literatur unterschiedlicher Autoren, sowie auf den gegenwärtigen internationalen Forschungsstand in Bezug auf die Fragestellung.

Innerhalb dieser Arbeit wird von Kindern, Kleinkindern, Babys und Säuglingen gesprochen, was einerseits der sprachlichen Variation dient, aber andererseits auch auf das Alter hinweist. Generell sind immer nur Kinder gemeint, die maximal drei Jahre alt sind. Darüber hinaus werden zur Vereinfachung meist die Begriffe pädagogische Fachkraft oder PädagogIn verwendet, womit alle Menschen, denen im institutionellen Rahmen Kinder anvertraut werden, gemeint sind. Hierzu gehören beispielsweise Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, Erzieherinnen und Erzieher oder Tagepflegepersonen.

1 Beziehung

1.1 Bestandteile einer guten Beziehung

Der Begriff Beziehung kann laut Duden zum einen „Verbindung, Kontakt zwischen Einzelnen oder Gruppen“, aber auch „innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis“ (URL1 2014) bedeuten. Arsendorpf und Banse, die sich mit der Psychologie der Beziehung beschäftigen unterscheiden zwischen „[...] funktionale[n] Beziehungen, die sich aus wechselseitigen Rollenerwartungen ergeben [...]“ (2000, S.1), wie beispielsweise zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, und „persönliche[n] Beziehungen“ (ebd.). Sie beschreiben, dass solche persönlichen Beziehungen häufiger als Rollenbeziehungen auftreten, wobei letztere auch oft zu persönlichen Beziehungen werden (vgl. ebd., S.8). Das Leben eines jeden Menschen ist nach Lenz und Nestmann von solchen persönlichen Beziehungen geprägt und wird durch diese erst möglich gemacht, denn sie verhelfen zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung und Potenzialentfaltung (vgl. 2009, S.9). Darüber hinaus dienen sie dazu, die Welt und sich selbst kennenzulernen und Sicherheit durch Zugehörigkeit zu sozialen Räumen zu erleben, jedoch können sie auch einschränkend, schädigend oder belastend wirken (vgl. ebd.). Wichtige Merkmale einer Beziehung sind Kontinuität und Dauerhaftigkeit in wiederkehrenden Interaktionen, welche von Erfahrungen miteinander geprägt sind, aber auch, dass die Beziehungspersonen nicht austauschbar sind, da sonst die Beziehung enden würde (vgl. ebd., S.10f.). Fisher und Brown nennen folgende Bestandteile einer guten Beziehung: ein Gleichgewicht zwischen Vernunft und Emotionen finden, Verständnis haben, funktionierende Kommunikation, Vertrauen und gegenseitige Akzeptanz (vgl. Fischer/Brown 1992, S.28ff.). Es wird keine Beziehung in absoluter Harmonie geben und eine gute Beziehung ist nicht davon abhängig, dass beide Partner meist gleicher Meinung sind (vgl. ebd., S.23). Beide beeinflussen sich ständig wechselseitig und verändern sich miteinander, wodurch sich auch die Beziehung verändert (vgl. Lenz/Nestmann 2009, S.12). Ist die Beziehung langanhaltend und intensiv kann „[...] eine emotional fundierte gegenseitige Bindung [...]“ (ebd., S.11) entstehen. Solche Bindungen sind besonders im Kindesalter wichtig und „[...] haben [im Gegensatz zum Begriff Beziehung] tiefere emotionale Wurzeln, denn sie bleiben ein Leben lang bedeutsam.“ (URL Hédervári-Heller/Dreier 2013). Man kann demnach formulieren, dass Beziehungen zu Bindungen

werden können, bzw. dass eine gute intensive Beziehung durch Bindung gekennzeichnet ist.

1.2 Bedeutung der Bindung

In diesem Kapitel soll nun anhand der Bindungstheorie erläutert werden, welche Bedeutung die Bindung für eine Beziehung hat. Die Bindungstheorie wurde in den 1960er Jahren von John Bowlby, einem englischen Psychoanalytiker, entwickelt (vgl. Remsperger 2011, S.44). Bowlby versteht unter Bindung eine besondere Beziehung zwischen Kind und Eltern, oder anderen wichtigen Bezugspersonen (vgl. ebd.). Seine Schülerin Mary D. S. Ainsworth, eine US-amerikanische Entwicklungspsychologin, bezeichnet Bindung als aktiven, zweiseitigen Prozess, der Interaktionen mit sich bringt und in spezifischen Verhaltensweisen sichtbar wird (vgl. ebd.). Becker-Stoll bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Motivationsforscher Deci und Ryan (1995), die davon ausgehen, dass jeder Mensch das Bedürfnis hat, emotionale zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, um Liebe und Sicherheit zu erfahren (vgl. 2007, S.14f.). In der Bindungstheorie wird dieses Bedürfnis in ein Konzept gebracht, welches auch die Bedeutung der frühen Bindungserfahrungen für die weitere Lebensgestaltung und die psychische Gesundheit zu erklären versucht (vgl. ebd., S.14). Die Theorie beschäftigt sich vor allem damit, wie sich Bindungen in unterschiedlichen Qualitäten entwickeln, wie dies von der erwachsenen Bindungsperson beeinflusst wird, wie Säuglinge und Kleinkinder auf Trennungen von ihren primären Bezugspersonen reagieren (vgl. Spieß 2012, S. 14) und „[...] mit den emotionalen Folgen, die sich aus unangemessenen Bindungserfahrungen ergeben können.“ (Grossmann / Grossmann 2008, S. 30).

Bowlby entwickelte seine Theorie auf der Grundlage der psychoanalytischen Objektbezogenheitstheorie¹, bezog sich darüber hinaus aber auch auf „[...] evolutionistische, ethologische, informationstheoretische und kognitionspsychologische Erkenntnisse [...]“ (2008, S.97). Im Gegensatz zu Sigmund Freud, der psychische Triebe als bestimmend für die kindliche Entwicklung ansah, war Bowlby der Auffassung, dass eine positive kindliche Entwicklung davon abhängig ist, ob die sozialen Bedürfnisse des Kindes gestillt werden oder nicht (vgl.

¹ Die Objektbeziehungstheorie wurde von Melanie Klein aufbauend auf der Psychoanalyse entwickelt, fasst diese zusammen und beschäftigt sich mit der Mutter-Kind-Beziehung und wie das Kind dadurch die Welt und sich selbst kennen lernt. (vgl. Spieß 2012, S.16).

Otto 2011, S.394). Demnach entwickelt sich Bindung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson in gemeinsamen Interaktionen beider (vgl. Spieß 2012, S. 16). Durch Befragungen und das Beobachten von Eltern-Kind-Beziehungen sowie von Kindern in Kinderheimen, sammelte er Daten, die seine Theorie stützten (vgl. Bowlby 2008, S. 97). Ainsworth gelang es, Bowlbys Hypothesen durch eine große Anzahl von Erkenntnissen und Studien wissenschaftlich zu begründen (vgl. Spieß 2012, S. 15).

Bowlby und Ainsworth beschreiben die Bindungsentwicklung in vier Phasen. Die erste Phase, „die Phase der unspezifischen Reaktionen“ (ebd., S.22) beginnt mit der Geburt des Babys und dauert etwa bis zum dritten Lebensmonat (vgl. Becker-Stoll 2007, S.18). Das Baby zeigt hier jeder Person Signale, die Interaktion einfordern, wie zum Beispiel Schreien oder direktes Anschauen und lässt sich durch Körperkontakt oder Ansprechen beruhigen (vgl. Spieß 2012, S.22). Es ist also auf alle Personen, mit denen es in Kontakt kommt, ansprechbar (vgl. Becker-Stoll 2007, S.18). In der „Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft“ (Spieß 2012, S.22), vom dritten bis zum sechsten Monat, gelten die Signale des Babys „[...] einer oder wenigen deutlich unterschiedenen und bevorzugten Personen[...]“ (Grossmann / Grossmann 2008, S.106). Es ist eine Steigerung der Interaktionsbereitschaft zu erkennen und der Säugling reagiert schneller und besser auf Signale seiner Bezugspersonen (vgl. Spieß 2012, S.22). Vom sechsten bis zum neunten Monat befindet sich der Säugling in der „Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens“ (ebd.), in der er durch seine eigene Fortbewegung versucht, Nähe und Interaktion herzustellen, wobei die Bindung durch die Bevorzugung der Mutter nun sehr deutlich ist, während er in der Interaktion mit anderen Personen sehr wählerisch erscheint (vgl. Becker-Stoll 2007, S.18). In der vierten Phase können dann Bindungen an verschiedene andere Personen neben der Mutter erfolgen (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann das Kleinkind das Verhalten und die Intention der Bindungspersonen im Laufe dieser „Phase der zielkorrigierten Partnerschaft“ (Spieß 2012, S.23) erkennen und mit ihr darüber verhandeln – besonders dann, wenn es bereits sprechen kann (vgl. ebd.). Die Bindung entsteht also aus Verhaltensweisen, die ein Baby oder Kleinkind von sich aus zeigt, um Kontakt zu Erwachsenen herzustellen.

Diese Signale, die vom Säugling in den genannten Phasen der Bindungsentwicklung gezeigt werden, bezeichnet Bowlby als Bindungsverhalten, da sie darauf zielen „[...] die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren[...]“ (2008, S.21) und besonders bei „[...] Angst, Müdigkeit, [und] Erkrankung“ (ebd.) oder bei „[...] Trennung von der Bindungsperson [...]“ (Spieß 2012, S.18) auftreten. Das Bindungsverhalten kann gestillt werden, wenn die Bezugsperson liebevoll mit dem Kind interagiert und Körperkontakt anbietet (vgl. Becker-Stoll 2007, S.16). Bindungsverhaltensweisen gelten als angeboren und sind im ersten Lebensjahr besonders ausgeprägt (vgl. Spieß 2012, S. 19). Bowlby führte „Nuckeln, Weinen, Lächeln, Nachfolgen und Klammern“ (ebd.) als Bindungsverhaltensweisen auf, während Ainsworth später 13 verschiedene Verhaltensweisen identifizierte. Dazu gehören „Differenzierendes Weinen“ (ebd.), „Differenzierendes Lächeln“, „Differenzierendes Vokalisieren“ - wobei sich die Differenzierung immer darauf bezieht, dass das kindliche Verhalten in Gegenwart der primären Bezugsperson anders ist, als mit anderen Personen -, „Visuell-motorische Orientierung in Richtung der Mutter“, „Weinen, wenn die Mutter weggeht“, „Nachfolgen“, „Klettern“ (ebd., S.20), „Das Gesicht [im Schoß der Mutter] vergraben“, „Exploration von einer sicheren Basis aus“, „Klammern“, „Die Arme zum Grüßen heben“, „Zum Grüßen in die Hände klatschen“ und „Annäherung durch Hinbewegen“ (ebd., S.21). Das Bindungsverhalten gewinnt innerhalb des ersten Lebensjahres deutlich an Komplexität (vgl. Becker-Stoll 2007, S. 16) und es löst „[...] bei einer oder wenigen anderen Bezugspersonen ein Fürsorgeverhalten [...]“ (Remsperger 2011, S.45) aus. Dies wird auch als „Pflegeverhaltenssystem“ (Becker-Stoll 2007, S.17) bezeichnet, welches sich bereits in der Schwangerschaft hormonbedingt entwickelt und dafür sorgt, dass das kindliche Bindungsverhalten durch Verhaltensweisen der primären Bezugspersonen angemessen beantwortet werden kann (vgl. ebd.).

Ainsworth entwarf, aufgrund von Untersuchungen von Trennungssituationen bei Müttern und deren Kindern, eine Einteilung in verschiedene Bindungstypen. Dazu gehören: Sichere Bindung, Unsicher-vermeidend, Unsicher-ambivalent und Unsicher-desorganisiert (vgl. Holmes 2006, S.129). Dieser Bindungstyp, auch Bindungsqualität oder Bindungsmuster genannt, ist etwa frühestens ab dem siebenten, spätestens ab dem zwölften Lebensmonat eines Kindes zu erkennen (vgl. Bowlby 2008, S.99). Die Qualität einer Bindung ist davon abhän-

gig, wie qualitativ die Interaktionen mit der primären Bezugsperson von dieser gestaltet wurden (vgl. Spieß 2012, S.25). Ein sicher gebundenes Kind geht davon aus, dass seine Bezugspersonen in schwierigen Situationen, in denen das Bindungsverhalten ausgelöst wird, „[...] verfügbar, feinfühlig und hilfsbereit sein werden [...]“ (Bowlby 1999, S.24f.). Dieses Bewusstsein und Vertrauen macht es sicher gebundenen Kindern auch möglich, „[...] in der Trennungssituation [...] ihre Angst und auch Trauer zu artikulieren.“ (Spieß 2012, S.25). Darüber hinaus fällt es diesen Kindern leichter, auch die positiven Gefühle frei zu äußern, zum Beispiel, wenn sie sich freuen ihre Mutter nach der Trennung wieder zu sehen (vgl. ebd.).

Innerhalb einer sicheren Bindungsbeziehung „[...] lernt das Kind sozio-emotionale Kompetenzen, es lernt Beziehungsfähigkeit, [und] den Umgang mit Gefühlen [...]“ (Becker-Stoll 2007, S.30). Aufgrund der Beantwortung der kindlichen Signale durch seine Bezugspersonen, die das Kind dadurch als verfügbar und hilfsbereit empfindet, kann es Selbstwirksamkeit entwickeln und erfährt sich selbst als liebenswert (vgl. ebd.). Es lernt somit die Grundlagen, die in der Gestaltung einer Beziehung wichtig sind. Ist ein Kind sicher gebunden, ist dies keinesfalls mit Abhängigkeit gleichzusetzen, denn die Bindungssicherheit bietet erst optimale Voraussetzungen, um neue Beziehungen zu anderen Personen eingehen zu können (vgl. ebd.). Die ersten Beziehungserfahrungen werden in einem sogenannten „>>Innere[n] Arbeitsmodell<<“ (Bowlby zit. nach Ahnert 2010, S.45) gespeichert und durch neue Erfahrungen bestätigt oder verändert (vgl. ebd.). Neue Beziehungen werden dann aufgrund der Erfahrungen, die im inneren Arbeitsmodell gespeichert sind, gestaltet, weshalb das Verhalten in neuen Beziehungen vorhersagbar ist (vgl. ebd., S.47). Bowlby erklärt diese Beständigkeit des Bindungsmusters damit, dass „[...] es zunehmend internalisiert und, in zum Teil modifizierter Form, auf andere Personen übertragen [wird], etwa auf die Stiefmutter oder auch auf einen Lehrer bzw. Therapeuten.“ (2008, S.103). Becker-Stoll bezieht sich auf Ainsworth (2003), wenn sie erläutert, dass während der wachsenden Bindung des Kindes an seine primäre Bezugsperson, auch die „[...] generelle Fähigkeit des Kindes zur Bindung umfassender [wird].“ (2007, S.19). Hierbei entsteht jedoch eine klare Hierarchie in der Ordnung der Bindungsbeziehungen zu verschiedenen Personen, denn die primäre Bezugsperson (meist die Mutter) bleibt für das Kind an erster Stelle (vgl. ebd.).

Erfahren Kinder keine sichere Bindungsbeziehung, kann sich ein Verhalten entwickeln, welches von Beziehungsvermeidung und Ambivalenz gekennzeichnet ist (vgl. Friedrich 2013, S.25). Dies äußert sich in einem innerlichen Rückzug und einer innerlichen Unsicherheit der Kinder, die ihre Gefühle selbst bewältigen müssen und deshalb besonders selbstständig wirken, es aber nicht sind (vgl. ebd.). Aufgrund der unbewältigten Gefühle und der Unsicherheit entwickeln diese Kinder sogenannte störende oder auffällige Verhaltensweisen und geraten in einen Teufelskreis, der sie mehr Ablehnung und negative Zuwendung erfahren lässt (vgl. ebd.). Dies macht deutlich, wie wichtig sichere Bindungserfahrungen im frühen Kindesalter sind, da sie als wegweisend für Beziehungserfahrungen und Beziehungsgestaltungen im weiteren Leben gelten.

1.3 Bedeutung einer guten Beziehung für kindliche Entwicklung

1.3.1 Die Entwicklung des Selbstbildes in Beziehungen

„Wie sich Kinder in Beziehungen erleben, bestimmt die Entwicklung ihres Bildes von sich, von anderen und der Welt im Allgemeinen.“ (Friedrich 2013 S.40). Becker-Stoll verweist in diesem Zusammenhang auf Studien von Sroufe (1983, 1989), die Kindern, die in guten Beziehungen stehen – also sichere Bindungen haben – ein hohes Selbstwertgefühl und ein großes Vertrauen in sich selbst nachweisen (vgl. 2007, S.28). Durch die Art der Reaktionen der erwachsenen Bezugspersonen auf die Signale des Kindes, wie zum Beispiel die Mimik, Gestik und der Ton, erfährt das Kind, wie es von anderen wahrgenommen wird und kann sich auf diese Weise selbst einschätzen und bewerten (vgl. Friedrich 2013 S.40). So entstehen schon in den ersten Lebenswochen, unter großem Einfluss der Reaktionen der primären Bezugspersonen, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, wenn die Reaktionen positiv vom Kind wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Denn jede erwachsene Reaktion lässt beim Kind Emotionen aufkommen: „[...] es kann sich verstanden, geborgen, sicher oder abgelehnt, verletzt oder verlassen fühlen, und reagiert darauf.“ (ebd.). Hierbei kommen natürlich auch unterschiedliche Temperamente von Kindern zum Tragen, auf die die Bezugspersonen ebenso unterschiedlich reagieren (vgl. ebd., S.41). Ein temperamentvolles, aktives Baby, das viel schreit kann womöglich eher ablehnende und genervte Reaktionen seiner Bezugspersonen erfahren, als ein ruhiges, gelas-

senes Baby. Darüber hinaus lernt das Kind in den Interaktionen innerhalb einer Beziehung, dass es selbst etwas bewirken kann, wenn es merkt, dass es in der Lage ist, Reaktionen bei anderen hervorzurufen (vgl. Ahnert 2010, S.39). Hier wird deutlich, dass das Bild, welches ein Kind von sich selbst entwickelt, sehr stark davon abhängt, auf welche Art und Weise seine primären Bezugspersonen die Interaktionen innerhalb der Beziehung zum Kind gestalten. Friedrich beschreibt dies im Ergebnis folgendermaßen: „Auf diese Weise werden früh die Weichen in Richtung Selbstliebe oder Selbsthass, Selbstvertrauen oder Selbstunsicherheit gestellt.“ (2013, S.41). Diese frühen Erfahrungen über sich selbst werden das weitere Leben des Kindes bestimmen und maßgebend für sein Denken und Handeln sein (vgl. ebd.). Jedoch muss dies nicht bedeuten, dass Kinder, die häufig negative Interaktionserfahrungen gemacht haben, unabänderlich dadurch geprägt sind. „Selbst wenn Kinder in ihrem Umfeld eine negativ eingestellte, abwertende Bezugsperson erleben, so können [...] positive Erfahrungen mit jemand anderem die negativen Erfahrungen abmildern [...].“ (ebd., S.43). Kindern ist es demnach möglich in Beziehungen ein positives Selbstbild – ein Bild von sich selbst als liebenswert – zu entwickeln, was hier nicht mit Egoismus gleichzusetzen ist, sondern die Grundlage dafür schafft, soziale Fähigkeiten, wie Toleranz und Offenheit zu erlernen, um mit anderen Menschen qualitätsvolle Beziehungen gestalten zu können (vgl. ebd., S. 42).

1.3.2 Beziehung als Grundlage für Bildung und Entwicklung

Kinder verfügen über zwei angeborene entgegengesetzte Verhaltenssysteme, wovon eines, das in Kapitel 1.2 erläuterte, Bindungsverhaltenssystem ist (vgl. Becker-Stoll 2007, S.16). Das zweite Verhaltenssystem wird als Exploration, also als Erkundung von Bezugspersonen und der weiteren Umwelt, bezeichnet (vgl. ebd.). Erst auf Grundlage einer Bindung zu einer primären Bezugsperson, wird das Kind fähig, das Explorationsverhalten zu zeigen (vgl. ebd., S.17). Bowlby beschreibt dies folgendermaßen: „Fühlen wir uns sicher, so gehen wir, von unserer jeweiligen Bindungsfigur wegstrebbend, >>auf Entdeckung<<; sind wir dagegen besorgt, müde, ängstlich oder krank, so streben wir nach Nähe [...].“ (2008, S.99). Die Sicherheit gebende Bezugsperson muss gerade bei null- bis dreijährigen Kindern unmittelbar verfügbar sein, um beim Kind in unbekanntem Situationen nicht Gefühle von Angst, sondern Neugier entstehen zu lassen (vgl. Völker / Schwer 2011, S.59f.). Diese Verfügbarkeit wurde schon 1967 von

Ainsworth „[...] als >>verlässliche Basis<< für die kindliche Umweltexploration bezeichnet [...]“ (Bowlby 2008, S.99). Bei dieser, auch als „sichere Basis“ (Becker-Stoll 2007, S.17) bezeichneten, Bezugsperson ist es für das Kind wichtig, in Überforderungssituationen selbst „[...] jederzeit körperliche Nähe zu ihr [der Bezugsperson] herstellen und aufrechterhalten zu können.“ (Völker / Schwer 2011, S.60). In einer gelungenen Beziehung entsteht demnach eine Balance zwischen Bindungsverhaltensweisen und dem Explorationsverhalten des Kindes (vgl. Spieß 2012, S.25), da „[...] beide Verhaltenssysteme [...] durch Mangel aktiviert und durch Sättigung beruhigt.“ (Becker-Stoll 2007, S.17) werden. Durch die Unterstützung der sicheren Basis, ist es dem Kind möglich seine eigenen Grenzen und Fähigkeiten zu erkennen und zu erweitern (vgl. ebd., S.30). Es hängt also vom Gelingen einer Beziehung und der dort vermittelten Sicherheit ab, in welchem Maß sich Kinder aktiv und motiviert ihrer Umwelt zuwenden und sie erkunden wollen. Das bedeutet, dass „Bildungsangebote [...] nur dann vom Kind wirklich wahrgenommen [werden], wenn sie in funktionierende Beziehungen eingebettet sind [...].“ (Ahnert 2010, S. 241). Denn Kinder lernen besonders intensiv in sozialen Interaktionen mit Bezugspersonen, mit denen sie emotional verbunden sind und wenn sie in dieser Beziehung als aktiv und selbstwirksam anerkannt werden (vgl. ebd., S.239). Durch „Gemeinsam geteilte Erfahrung“ (Schäfer 2011, S.147), bei der auf die Handlung des Kindes Bezug genommen wird, versucht der Erwachsene das Kind zu verstehen und seine eigenen Erfahrungen in den gemeinsamen Verständigungsprozess einzubringen (vgl. ebd.). Wenn Erwachsene sich in Kinder einfühlen, ihre Meinungen, Interessen und Gefühle anerkennen, ihnen Angebote gemäß dem Entwicklungsstand der Kinder geben – wodurch ihre Neugier und Selbstständigkeit gefördert wird – und wenn sie ihnen positive Rückmeldung über das Gelernte geben, können Lern- und Bildungsprozesse innerhalb einer Beziehung zwischen Erwachsenenem und Kind gelingen (vgl. Friedrich 2013, S.21).

Frühe Beziehungserfahrungen haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns, denn dieses entwickelt sich gerade in der Kleinkindzeit besonders intensiv: „Es hat bei der Geburt ein Gewicht von etwa 400 Gramm, nach 24 Lebensmonaten wiegt es schon 1200 Gramm.“ (Ahnert 2010, S.65). Das bedeutet, dass viele neue Vernetzungen – auch neuronale Netzwerke genannt – entstehen, die durch neue Erfahrungen gebildet werden (vgl. ebd.).

Damit es zu einer solchen Strukturveränderung im Gehirn kommt, müssen zwei Gehirnbereiche - das limbische System, in dem Gefühle entstehen, und der präfrontale Kortex – gleichzeitig stimuliert und aktiviert werden, was besonders durch feinfühlig Interaktion der Bezugsperson geschehen kann (vgl. Becker-Stoll 2007, S.26). Friedrich verweist in diesem Zusammenhang auf die entwicklungsneurobiologischen Forschungen von Gerald Hüther (2007), der die Meinung vertritt, dass durch „Liebevolle[n] Kontakt, Wohlbefinden und richtig dosierte Informationen [...]“ (2013, S.19) eine gleichzeitige Aktivierung beider Gehirnareale erfolgt. Dies bedeutet, dass Kinder, die in liebevollen Beziehungen zu ihren erwachsenen Bezugspersonen stehen, bestmögliche Chancen zur Entwicklung ihres Gehirns haben. Ahnert führt hier Forschungsergebnisse von Meaney und Shore auf, die die Gehirnentwicklung von Babys untersuchten und nachweisen konnten, „[...] dass die Zuneigung einer Mutter langfristige Umstellungen auch in der Funktion des menschlichen Babygehirns bewirken kann.“ (Ahnert 2010, S.65) und die emotionale Abstimmung, die in der Mutter-Kind-Beziehung geschieht, Gehirnschaltkreise entstehen lässt, welche zur emotionalen Stabilisierung und zur später selbstständigen Emotionsregulation des Kindes beitragen (vgl. ebd., S.65f.).

Die Art und Weise, wie die Bezugspersonen auf die Signale der Kinder reagieren, hat demnach einen großen Einfluss darauf, wie die Kinder mit ihren eigenen Gefühlen, aber auch mit den Gefühlen von anderen Personen, mit denen sie später in Beziehungen stehen, umgehen können (vgl. Friedrich 2013, S.41). Ahnert begründet dies mit der authentischen Kommunikation innerhalb einer Mutter-Kind-Bindung, in der negative Emotionen artikuliert, aufgefangen und reguliert werden, was für die Kinder in Belastungssituationen (auch im späteren Leben) besonders hilfreich ist (vgl. 2004a, S.74). Durch diese sozio-emotionalen Kompetenzen, die durch die frühen Beziehungserfahrungen gelernt werden, ist es Kindern möglich, „[...] sich in einer Gruppensituation zurück[zun]ehmen und [zu] warten, bis sie an der Reihe sind; sie können mit Niederlagen umgehen und sind bei Konflikten mit anderen Kindern in der Lage, einen Kompromiss zu finden.“ (Becker-Stoll 2007, S.28). Becker-Stoll bezieht sich auf verschiedene Studien von Ainsworth, Bell, Grossmann und Grossmann, Matas, Arendt, Sroufe, Schieche und Suess, indem sie zusammenfasst, dass sicher gebundenen Kindern höhere soziale Kompetenzen, bessere Kom-

munikationsfähigkeiten, mehr Ressourcen zur Problemlösung, weniger aggressives Verhalten und mehr Konzentration beim Spielen – im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern - nachgewiesen wurden (vgl. ebd., S.27). Friedrich führt, in Bezug auf Ergebnisse von Langzeitstudien Grossmanns (1984), weiterhin auf, dass Kinder durch qualitative Beziehungen in ihrer Fähigkeit sich zu entscheiden, in ihrer geistigen Beweglichkeit und in ihrem Einfühlungsvermögen gefördert werden (vgl. 2013, S. 21). Natürlich wird durch den sozialen Austausch in der Beziehung zwischen der erwachsenen Bezugsperson und dem Kind auch der frühe Spracherwerb begünstigt (vgl. Ahnert 2010, S.161). Aufgrund all dieser verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten, die eine sichere Bindungsbeziehung bietet, ist Bowlby der Auffassung, dass diese „[...] verlässliche Basis [...] eine unverzichtbare Voraussetzung [bildet], um das Leben optimal bewältigen und psychisch gesund bleiben zu können.“ (2008, S.99). Spieß bezeichnet die primären Beziehungen deshalb als „Grundstein für die psychische Sicherheit oder auch Unsicherheit“ (2012, S.17).

Hier wird deutlich, dass es Kindern durch sichere Bindungsbeziehungen zu ihren Bezugspersonen möglich ist, Autonomie durch Exploration zu erfahren, Bildungsprozesse positiv zu gestalten und psychische Gesundheit, Emotionsregulation, sozio-emotionale Kompetenzen, sowie Beziehungsfähigkeit und ihre eigene Identität zu entwickeln.

2 Mutter-Kind-Beziehung

Die verschiedenen Autoren sprechen im Folgenden von der Mutter, den Eltern oder der Bezugsperson, womit die Person gemeint ist, mit der das Kind in den ersten Lebensjahren den meisten und intensivsten Kontakt hat – also die primäre Bezugsperson -, die in den meisten Fällen das Kind auch selbst geboren hat. In diesem Kapitel soll nun erläutert werden, wie sich eine Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Kind entwickelt, wie sie charakterisiert ist und welche Besonderheiten die Mutter-Kind-Interaktionen aufweisen.

Ahnert bezeichnet die Mutterliebe als Ursprung für die lebenswichtige und prägende Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Kind (vgl. 2010, S.25). Schon vor der Geburt kann sich die Mutter, aufgrund der hormonellen Umstellung in der Schwangerschaft, gefühlsmäßig auf die Beziehung zu ihrem Kind vorbereiten (vgl. ebd., S.26). Die Mutterliebe entsteht aber auch durch die Aus-

schüttung des Hormons Oxytocin während der Geburt, was dafür sorgt, dass die Mutter Glücksgefühle gegenüber ihrem Kind empfindet (vgl. ebd.). Oxytocin kann im Gehirn viele positive Wirkungen im Sozialverhalten eines Menschen erzeugen, wie zum Beispiel Zuwendung, emotionales Verständnis, Vertrauen und Fürsorglichkeit anderen Menschen gegenüber; es trägt aber auch zur eigenen Stressregulation bei (vgl. ebd.). Durch die Wirkungen solcher Hormone ist die Mutter also schon auf eine gute Beziehungsgestaltung zu ihrem Kind vorbereitet. Im Folgenden werden verschiedene Ansätze näher erläutert, die die Entstehung einer Mutter-Kind-Beziehung, die spezifischen Umstände innerhalb dieses Zeitraumes, sowie das Interaktionsverhalten von Mutter und Kind erklären.

2.1 Die Mutterschaftskonstellation

Der Begriff der Mutterschaftskonstellation wurde geprägt von Daniel N. Stern, der als Psychoanalytiker in der empirischen Säuglingsforschung tätig war. Diese Mutterschaftskonstellation - die selten, aber dann abgemildert auch beim Vater des Kindes auftreten kann - ist „[...] eine einzigartige, charakteristische Organisation des psychischen Lebens, die der Realität, für einen Säugling verantwortlich zu sein, angemessen und angepasst ist.“ (Stern 1998, S.11). Es handelt sich also um einen besonderen psychischen Zustand der Mutter, der vorübergehend ist, dessen Dauer aber unterschiedlich sein kann: „[...] es kann sich um Monate oder auch Jahre handeln.“ (ebd., S.209). Dieser psychische Zustand tritt vor allem dann sehr intensiv auf, wenn eine Frau ihr erstes Kind bekommt (vgl. ebd.) und kann „[...] eine neue Gruppe von Handlungstendenzen, Sensibilitäten, Phantasien, Ängsten und Wünschen entstehen lassen.“ (ebd.). Stern bezeichnet die „imaginäre, subjektive, psychische Welt der Repräsentationen“ (ebd., S.27) der Mutter, aber auch die Repräsentationen die das Baby hat, als prägend für die Gestaltung der Mutter-Kind-Beziehung. Die Repräsentationen der Mutter entstehen aus den gemeinsamen Interaktionen, aber vor allem auch aus „[...] ihre[n] Phantasien, Hoffnungen, Ängste[n] und Träume[n], ihre[n] Erinnerungen an ihre eigene Kindheit, Elternvorbilder[n] und Prohezeiungen, welche die Zukunft des Säuglings betreffen.“ (ebd.). Dem realen Baby, der realen Mutter und der realen Aktion steht das Baby, wie es die Mutter sich vorstellt, das Selbstbild das die Mutter von sich hat und die imaginäre Version der Mutter über die Aktion, gegenüber (vgl. ebd.). Schon bevor das Kind

geboren wird, bilden sich bei der Mutter Repräsentationen darüber aus, wie das Kind sein wird, und zwar nicht erst wenn sie schwanger wird, „[...] sondern bereits lange zuvor in der gesamten Geschichte des Puppenspiels und der Phantasien, welche die Mutter als Mädchen und als Heranwachsende begleiteten.“ (ebd., S.34). Nach der Geburt werden diese Repräsentationen über die Persönlichkeit des Kindes teilweise verändert und zum Beispiel dem realen Temperament, Geschlecht und dem eigenen Muttersein angepasst (vgl. ebd., S.33). Stern stellt hier die Vermutung auf, dass die „[...] psychologische Natur des Säuglings ein Konstrukt darstellt, das der Imaginationskraft der Eltern (ihren Wünschen, Ängsten, Zuschreibungen usw.) – das heißt der Beziehung – entsprungen ist.“ (ebd., S.11). In der Zeit der Mutterschaftskonstellation findet bei der Mutter eine psychische Neubearbeitung dreier Themen statt: wie ihre eigene Mutter ist und wie diese zu ihr in ihrer Kindheit war, wie sie selbst als Mutter ist, und wie ihr Baby ist (vgl. ebd., S.210). Mit der Geburt ihres ersten Kindes verändern sich bei der Mutter also viele Schemata des Denkens, die auch die Beziehung zu ihrem Kind beeinflussen. Dazu gehören neben Schemata über sich selbst und ihre Mutter auch Schemata über ihren Vater, ihren Ehemann und über die Herkunftsfamilien von sich und ihrem Mann (vgl. ebd., S.34ff.). Ihre Gedanken kreisen mehr um die Frau als Mutter, anstelle der Frau als Ehefrau, um ihren Mann als Vater, anstelle des Ehemannes und Sexualpartners und viel mehr um das Baby als um ihre eigenen Wünsche (vgl. ebd., S. 210). Stern führt vier bedeutende Themen auf, die die Mutter in der Mutterschaftskonstellation beschäftigen und sich somit auf ihre Beziehung zum Kind auswirken: das „Thema des Lebens und Wachstums“, „das Thema der primären Bezogenheit“, „das Thema der unterstützenden Matrix“ und „das Thema der Reorganisation der Identität.“ (ebd., S.211). Beim Thema des Lebens und Wachstums drehen sich die Gedanken der Mutter darum, das Kind am Leben zu halten, indem sie häufig kontrolliert ob es noch atmet oder indem sie dem Erfolg beim Stillen eine große Bedeutung zukommen lässt (vgl. ebd., S. 213). Dieses Thema wird von der Angst begleitet, dass das Kind durch Atemstillstand, Unterernährung, oder einen Unfall stirbt, und dies nur aufgrund der eigenen Unzulänglichkeit der Mutter (vgl. ebd., S. 214). Beim Thema der primären Bezogenheit fragt sich die Mutter, ob sie es schafft, eine emotionale Beziehung zum Kind aufzubauen, die seiner psychischen Entwicklung gut tut, zum Bei-

spiel, ob sie es genug lieben kann und ob sie es versteht und sensibel reagieren kann (vgl. ebd., S.215). „Die Ängste betreffen Themen wie das Gefühl, unnatürlich, unzulänglich, gehemmt, defizient oder innerlich leer zu sein [...]“ (ebd.). Die Mutter hat beim Thema der unterstützenden Matrix das Bedürfnis, „[...] ein schützendes, wohlwollendes Netzwerk der Unterstützung zu schaffen, zuzulassen, zu akzeptieren und zu regulieren, damit sie die beiden ersten Aufgaben [...] erfüllen kann.“ (ebd., S. 216). Die unterstützende Matrix hat zwei Funktionen: zum einen „[...] die Mutter körperlich zu beschützen, ihre vitalen Bedürfnisse zu befriedigen und sie eine Zeitlang vor Anforderungen der äußeren Realität abzuschirmen [...]“ (ebd.) und zum anderen muss sie der Mutter vermitteln, „[...] daß sie Halt und Unterstützung findet, daß sie nicht allein ist, daß sie geschätzt und geachtet wird, daß sie sich auf Anleitung und Hilfe verlassen kann [...]“ (ebd., S.217). Heutzutage ist die zusammenlebende Großfamilie, die sonst diese Aufgabe der unterstützenden Matrix übernommen hat, oft nicht mehr vorhanden, weshalb gerade dieses Thema einen großen Druck auf die Mutter ausübt (vgl. ebd., S.216). Sie reaktiviert und reorganisiert deshalb oft ihre Beziehung zu ihrer eigenen Mutter (vgl. ebd., S.217). Ängste bestehen bei der Mutter hier vor allem darin, keine unterstützende Matrix herstellen zu können, bzw. darin, dass sie von der unterstützenden Matrix Kritik, Skepsis oder Entwertung in ihrer Rolle als Mutter erfährt (vgl. ebd., S.218). Sie kann aber auch Angst davor haben, dass einzelne Mitglieder der unterstützenden Matrix eine engere Beziehung zu ihrem Kind entwickeln, als sie selbst (vgl. ebd., S.219). Beim Thema der Reorganisation der Identität muss die Mutter mit der Geburt ihres ersten Kindes ihre Selbstidentität auf verschiedene Weise verändern, um die drei ersten Themen bewältigen zu können: „[...] von der Tochter zur Mutter, von der Ehefrau zum Elternteil, von der Berufstätigen zur Hausfrau, von der jüngsten Generation zur Elterngeneration.“ (ebd., S.220). Um diese Verlagerungen der Identität zu schaffen, beschäftigt sich die Mutter gedanklich intensiv mit anderen Mutterfiguren als Vorbildern (vgl. ebd.). Anhand der beschriebenen Mutterschaftskonstellation ist zu erkennen, wie intensiv die psychische Veränderung einer Frau, die ihr erstes Kind bekommt, ist. Sie muss ihre Repräsentationen neu bewerten und organisieren. Dieser psychische Zustand und die vielfältige Vergangenheit der Mutter hat, neben der kurzen Vergangen-

heitsgeschichte des Kindes und seinen eigenen Repräsentationen, einen bedeutenden Einfluss auf die Mutter-Kind-Beziehung (vgl. ebd., S.11).

2.2 Das Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit

Nach Remsperger ist das Gelingen einer sicheren Bindung abhängig vom: „[...] Ausmaß der Zugänglichkeit und Verfügbarkeit der Bezugsperson hinsichtlich der (emotionalen) Bedürfnisse und Signale des Kindes, sowie von der Güte des mütterlichen Feinfühligkeitsmaßes [...].“ (2011.a, S.47). Sie bezieht sich hierbei auf das von Ainsworth 1974 entwickelte Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit, welches eine feinfühlige Mutter mit folgenden Merkmalen beschreibt: Sie hat eine sehr niedrige Wahrnehmungsschwelle in Bezug auf die Befindlichkeit ihres Kindes, interpretiert dessen Äußerungen richtig (wobei sie ihre eigene Lage außen vor lässt), und sie reagiert darauf prompt und in angemessener Art und Weise (vgl. ebd., S.46). Die niedrige Wahrnehmungsschwelle der Mutter lässt sich mit einer hohen Aufmerksamkeit und einer geistigen Präsenz beschreiben (vgl. Spieß 2012, S. 27). Durch die prompte Reaktion der Mutter auf die Signale des Säuglings kann dieser sein eigenes Verhalten als wirksam erleben, da er den Zusammenhang zwischen seinen eigenen Signalen und der Handlung der Mutter erkennen kann (vgl. ebd.). Angemessene Reaktionen der Mutter sind genau auf die Bedürfnisse des Kindes zugeschnitten und verändern sich natürlich im Laufe der kindlichen Entwicklung (vgl. ebd.). Bowlby spricht in diesem Zusammenhang von „sensible[n] Mütter[n]“ (2008, S.8), welche „[...] den angeborenen Rhythmus ihres Kindes erfüllen und dessen Bedürfnissen in wachsendem Maße gerecht werden, indem sie bestimmte Verhaltensweisen verstärken, angemessen beantworten [...].“ (ebd.). Darüber hinaus verweist er auf Studien von Ainsworth und Kollegen (1978), die ermittelten, „[...] dass Babys sensibler Mütter seltener schreien und ihren Eltern in geringerem Maße zusetzen als Babys unsensibler Mütter [...].“ (ebd.). Die Grundlage für Feinfühligkeit ist das Kind „[...] als eigenständige Person mit eigenen Bedürfnissen und Absichten anzuerkennen.“ (Becker-Stoll 2007, S.20). Auch Neugier und Exploration des Kindes sollten in der Interaktion mit der Bezugsperson dadurch unterstützt werden, dass dem Kind, durch Einfühlen in seine Befindlichkeit, angemessene Herausforderungen ermöglicht werden (vgl. ebd.). Durch die mütterliche Feinfühligkeit wird die Bindungsqualität und somit auch die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung schon frühzeitig besonders positiv beeinflusst (vgl.

Spieß 2012, S.28) und die von Becker-Stoll genannten „drei psychischen Grundbedürfnisse nach Bindung, Kompetenz und Autonomie“ (2007, S.21) befriedigt.

2.3 Die Intuitive Didaktik

Aufbauend auf dem Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit entwickelte Mechtild Papoušek das Konzept der intuitiven elterlichen Didaktik. Hier wird die Bezeichnung des intuitiven *Eltern*verhaltens verwendet, weil Papoušek dieses Verhalten auch bei Vätern und anderen Betreuungspersonen beobachten konnte (vgl. Ahnert 2010, S.39). Im Konzept der mütterlichen Feinfühligkeit ist, so Papoušek, nicht ausreichend dargestellt, „[...]um welche Bedürfnisse und Signale des Babys es geht und was es im jeweiligen Kontext heißt, die Signale richtig zu verstehen und prompt und angemessen zu beantworten.“ (URL: Papoušek 2001). In der intuitiven Didaktik wird nun davon ausgegangen, dass Säugling und Eltern über angeborene Fähigkeiten und Motivationen verfügen, die sich zusammenwirkend ergänzen (vgl. Gutknecht 2012, S.13). Das bedeutet, dass die Eltern ein angeborenes Wissen darüber haben, „[...]wie man den Säugling beruhigt, anregt, die Anregungen angemessen dosiert, wie man sich in Sprache, Mimik und Gestik verständlich und voraussagbar macht und sich dabei von den Signalen der Aufnahmebereitschaft und Belastbarkeit des Kindes leiten lässt.“ (URL: Papoušek 2001). Ein solches intuitives – also unbewusstes, spontanes und unreflektiertes - Verhalten wird allein durch die Gegenwart des Babys ausgelöst (vgl. ebd.). Wenn das Baby auf das einfühlsame Elternverhalten antwortet, zum Beispiel durch Lächeln oder Anschmiegen, bestärkt dies das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen der Eltern und gibt ihnen Mut, weiter auf diese Weise in die Beziehung zum Kind zu investieren (vgl. ebd.). Das intuitive Elternverhalten „[...] ist auf die Wahrnehmungs-, Lern- und Denkfähigkeiten des Säuglings abgestimmt.“ (Ahnert 2010, S.39) und hat, nach Lohaus und Kollegen, neben dem Beziehungsaufbau auch immer das Ziel der „Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes“ (2004, S.149). Papoušek beschreibt ein erfolgreiches intuitives Elternverhalten folgendermaßen: zunächst müssen die Anregungen dem Kind dadurch verständlich gemacht werden, dass sie langsam, oft wiederholt und mit Pausen erfolgen (vgl. URL: Papoušek 2001). Hier gilt es ein optimales Reaktionsfenster einzuhalten, da die Gedächtnisspanne eines Säuglings anfangs nur sehr kurz ist (vgl. Lohaus u.a. 2004,

S.149). Die intuitive elterliche Reaktion auf die Signale des Säuglings findet deshalb meist innerhalb von 200 bis 600 Millisekunden statt, wodurch der Säugling das Elternverhalten als Wirkung seines eigenen Verhaltens erkennen kann (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist es Eltern innerhalb ihres intuitiven Verhaltens möglich, während ihrer Interaktion mit dem Kind zu berücksichtigen, wie müde, überlastet, aufnahmefähig oder in welchem Erregungszustand das Kind ist (vgl. URL: Papoušek 2001). Dazu prüfen sie den Muskeltonus² des Kindes, indem sie es berühren oder halten und können aufgrund dessen den Wachheits- und Erregungszustand regulieren und Über- oder Unterstimulation vermeiden (vgl. Lohaus u.a. 2004, S.150). Ist das Kind beispielsweise zu sehr erregt, „[...] setzen sie Maßnahmen wie Streicheln oder Singen ein, um ein optimales Erregungsniveau wiederherzustellen.“ (ebd.). Papoušek geht davon aus, dass es den Eltern durch die intuitive Didaktik gelingt, die Anregungen und Antworten, die sie dem Kind geben, an dessen Entwicklungsstand, Interessen und Vorlieben anzupassen (vgl. URL: Papoušek 2001). Zur intuitiven elterlichen Didaktik gehört auch das (prä-)verbale Verhalten der Eltern, welches beispielsweise durch übertriebene Mimik, Gestik und Sprachmelodien, oder eine hohe Stimmhöhe, sowie durch Wiederholungen gekennzeichnet ist und die kindliche Informationsaufnahme, sowie die Lautbildung fördert (vgl. Lohaus 2004, S.149). Wie vollständig und differenziert die Eltern ihr Repertoire an Verhaltensweisen entfalten können, hängt auch von den Eigenarten und dem Temperament des Kindes ab (vgl. Stern 1997, S.35). Das intuitive, perfekt auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmte Elternverhalten, zeigt, wie außergewöhnlich gut es Müttern und eventuell auch Vätern gelingt, sich mit ihrem Kind zu identifizieren. Diese Intuition kann aber auch, beispielsweise durch eine Wochenbettdepression der Mutter, gestört oder vollständig gehemmt werden, was nur mit professioneller Hilfe abzuwenden ist (vgl. Ahnert 2010, S.39).

2.4 Mutter und Kind in Interaktion

Eine Mutter-Kind-Beziehung entsteht nach Lohaus in der Interaktion beider, in der „[...] das Kind zunächst auf einer sensomotorischen Ebene eine Vertrautheit mit den Interaktionsmustern einer Bezugsperson und daran anschließend eine Präferenz für diese Interaktionsmuster [...]“ (2004, S.160) entwickelt. Diese Interaktionsmuster, die bei jeder Bezugsperson individuell sind – auch durch die

² Tonus = Spannungszustand eines Muskels

jeweilige Kultur geprägt –, werden zusätzlich noch vom Temperament des Kindes beeinflusst (vgl. ebd.). Mit der Zeit bilden sich in der Mutter-Kind-Interaktion dann Verhaltensstabilisierungen aus, die „[...] eine gewisse Vorhersagbarkeit des Verhaltens der Interaktionspartner [...]“ (ebd.) möglich machen. Das bedeutet, dass Mutter und Kind sich in der gemeinsamen Interaktion immer wieder beeinflussen, aber gleichbleibende Handlungsmuster entwickeln. Sie haben sich kennengelernt und wissen, wie der andere sich in der Interaktion verhält. Im Folgenden sollen die beziehungsaufbauenden Interaktionen zwischen Mutter und Kind, die vom Bindungsverhalten und der Kommunikationsbereitschaft des Kindes sowie von der Feinfühligkeit der Mutter und ihrem intuitiven Verhalten ausgehen, genauer dargestellt werden.

Spieß beschreibt die Mutter-Kind-Interaktion als „einen wechselseitigen Prozess“ (2012, S.29), an dem beide gleichwertig beteiligt sind. Und auch Stern geht bei solchen Interaktionen im Rahmen der Beziehungsgestaltung hiervon aus: „Das Kleinkind bringt enorme beziehungsstiftende Fähigkeiten mit auf die Welt. Sofort ist es als Partner an der Formung seiner ersten und bedeutendsten Beziehungen beteiligt.“ (1997, S.45). Diese Fähigkeiten des Babys, sowie das intuitive Verhalten der Mutter, durch welches sie die Interaktionen mit dem Baby gestaltet, bilden nach Ahnert die Basis für die Entwicklung einer Mutter-Kind-Beziehung (vgl. 2010, S.40). Darüber hinaus haben die oben erläuterten Repräsentationen, die sich bei Mutter und Kind bilden, einen starken Einfluss auf die Interaktion beider, denn die Interaktion ist die Bühne, auf der „[...] die heikelsten Repräsentationen, Wünsche, Ängste und Phantasien [von Mutter und auch vom Kind] [...], zur Inszenierung gelangen.“ (Stern 1998, S.77). So beeinflussen sich die Repräsentationen von Mutter und Kind in einer partnerschaftlichen, aufeinander reagierenden Art und Weise und können sich verändern, bestätigt werden, oder neu entstehen (vgl. ebd., S.59f.). Bei der Interaktion muss nach Winnicott jedoch auch die Asymmetrie zwischen Mutter und Kind beachtet werden, die den jeweiligen Erfahrungsschatz betrifft (vgl. 1990, S.103). Da die Mutter selbst ein Baby war, Baby gespielt hat, und womöglich darüber belehrt wurde, oder sich selbst informiert hat, wie man mit einem Baby umgeht, kann sie sich „[...] in frühkindliche Formen der Erfahrung zurückversetzen [...]“ (ebd., S. 102f.), um gelingende Interaktion herzustellen. Dem Baby ist es jedoch nicht möglich, vom eigenen Denken in erwachsene Differenziertheit

umzuschalten, da alles, was es erlebt, seine erste Erfahrung ist (vgl. ebd., S.103).

Die Mutter-Kind-Interaktion verändert sich in Abhängigkeit vom Alter und der Entwicklung des Kindes. Laut Bowlby sind Mütter nach der Geburt ihres Kindes in einem Ekstase-ähnlichen Zustand, denn sie „[...] betrachten und lieblosen [...] stundenlang ihren neuen >>Besitz<< und bauen eine Vertrauensbeziehung zum Baby auf, oft bis hin zum Gefühl, es gehöre ihnen ganz allein.“ (2008, S.6). Am Anfang spielt für diese Beziehung besonders das erste Stillen oder Füttern des Kindes eine große Rolle, da hier „[...] das Muster für die Fähigkeit des Kindes begründet [wird], sich den Objekten und der Welt zuzuwenden.“ (Winnicott 1990, S.73). Dadurch wird schon von Anfang an Beziehungsfähigkeit gelernt, indem Mutter und Kind beim Stillen zueinander finden und sich miteinander abstimmen (vgl. ebd.). „Solange der Säugling trinkt, verhält sich die Mutter ruhig und passiv, in den Pausen streichelt und unterhält sie dagegen ihr Baby.“ (Bowlby 2008, S.7). Die Mutter-Kind-Interaktionen sind also etwa in den ersten zweieinhalb Monaten von der „[...] Regulation der Trink-, Schlaf-, Wachheits- und Aktivitätszyklen [...]“ (Stern 1998, S.91) bestimmt. Der Säugling leitet hier oft selbst die Interaktion ein, indem er schreit, Laute von sich gibt, die Mutter anblickt oder strampelt, worauf diese dann beruhigend eingeht (vgl. Bowlby 2008, S.7).

Ist der Säugling zweieinhalb bis fünfeinhalb Monate alt, zeigt er eine besondere Aufmerksamkeit für das menschliche Gesicht, sowie für die Stimme und Berührung seiner Mutter (vgl. Stern 1998, S.92). „In diesem Alter ist sein Nervensystem ganz auf die Situation des Face-to-face-Spieles eingestellt.“ (ebd.). Denn dann lernt der Säugling, die Vokalisierung, ein antwortendes Lächeln, sowie die Blickkontrolle, mit denen er die Interaktion regulieren – also beginnen, aufrechterhalten, verändern oder beenden – kann (vgl. ebd., S.93). Hanus und Mechtild Papoušek haben seit den 1970er Jahren Interaktionen zwischen Mutter und Kind erforscht und immer wiederkehrende Interaktionsmuster entdeckt (vgl. Ahnert 2010, S.36). Nachdem die Mütter anfangs überprüften, ob ihr Kind wach und aufmerksam war, „[...] boten [sie] ihren Babys einige wenige, deutlich voneinander zu unterscheidende, aber auch sehr übertriebene Reaktionen an, die sie dann regelmäßig wiederholten.“ (ebd., S.37). Stern spricht in diesem Zusammenhang von zeitlich und räumlich übertrieben Gesichtsausdrücken der

Mutter, die vom Kind ausgelöst werden (vgl. 1997, S.18). Beispielsweise erkennt die Mutter, anhand des Blickkontaktes vom Kind, dessen Aufnahmefähigkeit und Dialogbereitschaft (vgl. Ahnert 2010, S.37). Auf diesen Blick reagiert sie meist mit weit geöffneten Augen, gehobenen Augenbrauen und einem Lächeln, wobei der Augenabstand zwischen ihr und dem Kind etwa 20 bis 25 Zentimeter beträgt (vgl. ebd.). Dieser Augenabstand wird von den Müttern intuitiv genau richtig gewählt, denn: „Dies ist genau der Abstand, der der Sehfähigkeit des Säuglings entspricht!“ (ebd.). Das Kind erfährt durch die Antwort der Mutter deren Interaktionsbereitschaft, aber auch gleichzeitig, wie besondere emotionale Ausdrucksformen dargestellt werden (vgl. Stern 1997, S.22). Papoušek und Papoušek konnten bei den Müttern auch Veränderungen in ihrer Sprechweise beobachten: Die sogenannte „Ammensprache“ (Ahnert 2010, S.38), die perfekt auf das Auffassungsvermögen des Kindes abgestimmt ist, klingt langsam und verzögert, enthält häufige Wiederholungen und besteht „[...] aus einfachen und kurzen Äußerungen, die mit hoher Frequenz und melodischer Aussprache vermittelt [...]“ (ebd., S.37) werden. Stern fügt hinzu, dass die Sprechweise der Mutter eine längere Vokaldauer, langsame Veränderungen in Tonhöhe und Lautstärke sowie längere Pausen beinhaltet, um dem Kind Zeit zur Verarbeitung der Äußerungen zu geben (vgl. 1997, S.24). Nach längerem Beobachten dieser Sprache beginnt der Säugling die Sprachmelodie zu imitieren, wodurch ein Dialog im Wechsel mit der Mutter entsteht (vgl. Ahnert 2010, S.38).

Wenn das Kind fünfeneinhalb bis neun Monate alt ist, richtet sich sein Interesse besonders auf Gegenstände, da es eine gute „[...] Hand-Auge- und Hand-zu-Hand-Koordination [...]“ (Stern 1998, S.94) entwickelt hat. Aus diesem Grund erweitert sich die Mutter-Kind-Interaktion in diesem Alter auch auf die gemeinsame Beschäftigung mit Gegenständen (vgl. ebd.). Die Mutter ist hierbei bestenfalls nicht diejenige, die das Spiel und dessen Dauer bestimmt, sondern sie lässt sich von den Spielinitiativen des Kindes leiten und strukturiert diese (vgl. ebd.). Bowlby bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Beobachtungen von Collis und Schaffer von 1975, die zeigen, dass Mutter und Kind, wenn sie in einen Raum voller Spielzeug kommen, den gleichen Spielgegenstand ansehen, was darauf zurückzuführen ist, dass sich die Mutter vom Impuls des Babys leiten lässt und das von ihm ausgewählte Spielzeug aussucht und benennt (vgl. 2008, S.7). So können sich beide derselben Sache zuwenden und gemeinsame

Erfahrungen machen. Diese gemeinsam geteilten Erfahrungen sorgen für Nähe und lassen Verständnis und Liebe füreinander entstehen (vgl. Ahnert 2010, S.40). Nach Stern kennt das Kind in diesem Alter die verschiedenen Schemata von Gesichtern, Stimmen, Berührungen, die Bedeutung verschiedener Gesichtsausdrücke und weiß, welche zu seiner Mutter gehören (vgl. 1997, S.14). Es hat Erfahrungen mit zeitlicher Strukturierung gemacht und weiß, wie Interaktionen zustande kommen, aufrechterhalten und beendet werden (vgl. ebd., S.14f.). Da das Kind in diesem Alter die Mutter und ihr Verhalten nun schon kennengelernt hat, kann hier von einer Beziehung gesprochen werden, denn: „Das Kleinkind hat zur Objektpermanenz gefunden, zu einer beständigen Repräsentation der Mutter, die es in sich trägt, wenn die Mutter anwesend ist und auch, wenn sie abwesend ist.“ (ebd., S.15). Diese Objektpermanenz ist auch ein Zeichen dafür, dass es erkannt hat, dass die Mutter und das Kind nicht ein und dieselbe Person sind, sondern dass die Mutter vom eigenen Selbst getrennt ist (vgl. ebd., S.118).

Im Alter von acht bis zwölf Monaten werden Anzeichen einer Bindung an die Mutter, aber auch Anzeichen für die Dezentralisierung von ihr, sichtbar (vgl. Stern 1998, S.94f.). Das Kind ist nun durch seine eigene Fortbewegung in der Lage, sich von der Mutter wegzubewegen, aber auch zurückzukehren (vgl. ebd., S.95). Die Bindungsqualität lässt sich, wie in der in Kapitel 1.2 dargestellten Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens, deutlich erkennen (vgl. ebd.). Das Kind nimmt nun wahr, dass es selbst Gedanken und psychische Inhalte hat, die es beschäftigen, dass aber auch seine Mutter solche Gedanken hat, die nicht ständig mit seinen eigenen übereinstimmen, aber in der Interaktion angeglichen werden können (vgl. ebd.). Dies spricht für eine vom Kind nun erlernte Intersubjektivität, zu der auch die gemeinsame Affekt Abstimmung und die Ausrichtung der Aufmerksamkeit von Mutter und Kind gehören (vgl. ebd., S.95f.). Dass sich eine Beziehung zwischen Mutter und Kind entwickelt hat, ist in diesem Altersabschnitt auch daran zu erkennen, dass die kindliche Reaktion auf fremde Personen anders ausfällt, als die auf Bezugspersonen (vgl. Stern 1997, S.117). Die Zugehörigkeit zur Mutter zeigt das sicher gebundene Kind auch durch Unbehagen bei einer Trennung von ihr und durch Freude, wenn sie wieder vereinigt sind (vgl. ebd., S.118).

Im Zeitraum vom achtzehnten bis zum vierundzwanzigsten Lebensmonat des Kindes lernt es das Sprechen, wodurch sich natürlich auch die Interaktion mit der Mutter verändert (vgl. Stern 1998, S.96). Auf der sprachlichen Ebene können sie sich gegenseitig noch besser verstehen, austauschen und aufeinander eingehen. In diesem Alter ist die Interaktion aber auch oft davon bestimmt, dem Kind Grenzen aufzuzeigen und diese mit ihm auszuhandeln, da es nun sich selbst oder andere verletzen kann und da gesellschaftlich ein gewisses angepasstes Verhalten vom Kind erwartet wird (vgl. ebd.).

Hier wird deutlich, unter welchen vielfältigen Einflüssen die Mutter-Kind-Interaktion und damit auch der Aufbau einer Beziehung zwischen dem Kind und seiner Mutter stehen und welche große Rolle das feinfühliges und intuitive Verhalten, sowie der psychische Zustand der Mutter dabei spielen.

3 Pädagogen-Kind-Beziehung

3.1 Anfänge der Beziehungsgestaltung

Im Vergleich zur Mutter, wird bei der pädagogischen Fachkraft natürlich nicht wie bei einer Geburt das Hormon Oxytocin ausgeschüttet, wenn sie das Kind zum ersten Mal sieht und die Fachperson wird auch nicht durch eine Schwangerschaft auf die Beziehung zum Kind vorbereitet. Bei der Entstehung einer Beziehung zwischen einem Kind und einer pädagogischen Fachkraft ist zunächst zu klären, inwieweit diese Beziehung von den ersten Bindungserfahrungen des Kindes an die Mutter beeinflusst wird. Nach Becker-Stoll sind die positiven Vorerfahrungen einer sicheren Bindungsbeziehung zur Mutter die bestmöglichen Voraussetzungen für eine Erzieher-Kind-Beziehung (vgl. 2007, S.30). Die bisherigen Erfahrungen damit, wie in der ersten Beziehung auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen wurde und wie es Anregung, Schutz und Begleitung erlebt hat, entscheiden darüber, mit welchem Verhaltensrepertoire das Kind mit der pädagogischen Fachkraft in Kontakt tritt, so Friedrich (vgl. 2013, S.51). Das Kind hat Erwartungen und Einstellungen gegenüber Erwachsenen entwickelt und wenn es sicher an seine primären Bezugspersonen gebunden ist, wird es neugierig und entdeckungsfreudig auf die pädagogische Fachkraft zugehen (vgl. ebd.). Sicher gebundene Kinder gehen nach Friedrich also davon aus, „[...] dass ihnen die Erzieherin so hilfreich und freundlich begegnet, wie sie es gewohnt sind.“ (ebd., S.53), wohingegen unsicher gebunde-

ne Kinder skeptisch sind und diese Erwartungen durch ihre Vorerfahrungen mit Beziehungen nicht haben (vgl. ebd.). Auch Ahnert spricht davon, dass die ersten Beziehungserfahrungen besonders wegweisend für den Umgang der Kinder mit neuen Situationen und Personen sind (vgl. 2010, S.115). Sie warnt jedoch davor, davon auszugehen, dass sicher gebundene Kinder automatisch auch eine sichere Bindung zu der neuen Betreuungsperson entwickeln (vgl. ebd., S.129). Denn zwei Vermutungen konnten nicht empirisch nachgewiesen werden: Die eine geht davon aus, dass sicher gebundene Kinder durch ihr eigenes erwartungsvolles Verhalten Feinfühligkeit auslösen, die zu einer neuen sicheren Bindung führt; die andere nimmt an, dass gerade unsicher gebundene Kinder aufgrund ihrer unbefriedigten Beziehungserfahrungen nun, als Gegensatz dazu, eine sichere Bindungsbeziehung zur pädagogischen Fachkraft entwickeln (vgl. ebd.). Die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung hat demnach zwar Auswirkungen auf das Verhalten des Kindes in einer neuen Beziehung, lässt in dieser jedoch nicht zwangsläufig die gleiche Qualität entstehen. Fachpersonen müssen erkennen, in welcher Phase der Bindungsentwicklung sich das Kind befindet und welchen Bindungstyp es entwickelt hat, um optimal darauf eingehen zu können. Eine qualitative Eingewöhnung in einer Kindertageseinrichtung, wie beispielsweise nach dem Berliner Modell (vgl. Laewen/ Andres/ Hédervári 2003, S.45), ist durch eine Begleitung des Kindes von seiner primären Bezugsperson in den ersten Tagen gekennzeichnet. Durch die Sicherheit, die die Bezugsperson gibt, ist es dem Kind möglich, neugierig und offen (vgl. Haug-Schnabel 2013, S.7), aber auch unbelastet und mit geringerer innerlicher Erregung auf die neue Situation und die neue Betreuungsperson zuzugehen (vgl. Spieß 2012, S.41). Dadurch wird der Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft enorm erleichtert, denn die Mutter bildet die sichere Basis und macht damit ein Erkunden der neuen Situation für das Kind möglich (vgl. ebd.). Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Eingewöhnung ist, dass zunächst nur eine pädagogische Fachkraft als Bezugsperson mit dem Kind in Kontakt tritt, um eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen (vgl. Hédervári-Heller 2007, S.109). Durch eine sanfte, schrittweise Eingewöhnung, in der feinfühlig die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt werden, kann die Mutter-(Vater)-Kind-Beziehung – in Anlehnung an die Bindungstheorie – erweitert werden (vgl. Haug-Schnabel 2013, S.7). Innerhalb der Eingewöhnung kann es oft vorkommen, dass das

Kind weint. Dies ist jedoch nicht negativ zu werten, denn: „Es kann durchaus ein Schutzfaktor sein und somit gesteigerte Resilienz bewirken, dass das Kind in der Lage ist, zu zeigen, dass es ihm gerade nicht gut geht und es jetzt mehr Zuwendung und vor allem Regulationshilfe braucht, um seine Gefühlswelt wieder stabil zu erleben.“ (ebd.). Die Dauer der Eingewöhnung sollte nach Ahnert mindestens zwei Wochen betragen (vgl. 2010, S.192). Ist dies nicht möglich und wird die Eingewöhnungszeit hastig verkürzt, kann sich die sichere Mutter-Kind-Bindung nachweislich zu einer plötzlich unsicheren Bindung entwickeln (vgl. ebd.). Natürlich erschwert eine verkürzte Eingewöhnung auch den Beziehungsaufbau zur Fachperson. Ist die pädagogische Fachkraft jedoch als Bezugsperson zur sicheren Basis für das Kind geworden, kann es sich auch anderen Fachkräften und Kindern sicher zuwenden, was als positiv in der kindlichen Entwicklung und keineswegs neidvoll von Eltern oder der Fachperson betrachtet werden sollte (vgl. Haug-Schnabel 2013, S.7).

3.2 Die Frage nach der Bindung

In Kapitel 2 konnte deutlich gemacht werden, wie eine Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Kind entsteht und welche große Rolle die Bindung dabei spielt. Gibt die Mutter ihr Kind nun für mehrere Stunden täglich in die Obhut einer pädagogischen Fachkraft, stellt sich die Frage, ob diese neue Beziehung des Kindes auch von einer Bindung getragen wird, oder ob man hier nur von Bindungsähnlichkeit oder gar nicht von einer Bindung sprechen kann. Die Klärung dieser Frage gestaltet sich als schwierig, da zwar viele Autoren über dieses Thema schreiben, jedoch oft unterschiedlicher Meinung sind, bzw. wird der Begriff Bindung in Bezug auf die Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft selten klar definiert. Winner beschreibt diese Unklarheit so: „Mal wirken Bindung und Beziehung wie austauschbare Synonyme, mal werden Definitionen herangezogen, die aus der Erforschung privater Eltern-Kind-Beziehungen abgeleitet wurden. Manchmal ist Bindung ein rein deskriptives Verhaltensrepertoire, dann wieder eine innere Repräsentanz von Beziehungserfahrungen oder ein affektives Band [...].“ (URL: Winner 2013).

Friedrich beschreibt, dass Kinder ab dem Zeitpunkt ihrer Geburt auch tragfähige Bindungen zu anderen Personen, neben der Mutter, entwickeln, da sie ständig in Interaktionen mit beispielsweise anderen Familienmitgliedern oder Betreu-

ungspersonen stehen (vgl. 2013, S.24f.). Nach Völker und Schwer ist es sogar „[...] aus einer bindungstheoretischen Perspektive unerlässlich, dass ErzieherInnen die Rolle von Bindungspersonen übernehmen [...].“ (2011, S.62), um Kindern Explorationsverhalten innerhalb einer Kindertageseinrichtung zu ermöglichen. Hierbei wird sich auf eine Studie von Anderson und Kollegen (1981) bezogen, die bei 35 Kindern (19 bis 42 Monate alt) deren Bindungs- und Explorationsverhalten innerhalb einer Betreuungssituation mit pädagogischen Fachkräften untersuchten (vgl. ebd., S.66). Im Ergebnis war das Explorationsverhalten der Kinder stärker ausgeprägt, wenn sie mit pädagogischen Fachkräften zusammen waren, die sich besonders für die Beziehung zum Kind engagierten (vgl. ebd., S.67). Bedeutet besonderes Engagement der Fachkraft und ein ausgeprägtes Explorationsverhalten des Kindes, das es sich um eine Bindungsbeziehung handelt? Im Vergleich zur Mutter-Kind-Bindung, die durch biologische Prozesse und die Schwangerschaft unterstützt wird, stellt Ahnert die Frage, „[...] ob weitere Bindungen ohne derartige Voraussetzungen überhaupt entstehen können.“ (2007, S.32). Zur Beantwortung dieser Frage bezieht sie sich auf eine Studie von Fox (1977), der Trennungs- und Wiedervereinigungssequenzen von 8 bis 24 Monate alten Kindern mit ihren Müttern und ErzieherInnen beobachtete (vgl. Ahnert 2004.b, S.263). Im Ergebnis zeigten sich, anhand des kindlichen Verhaltens, Bindungsbeziehungen zu Müttern und ErzieherInnen, wobei die Mütter von den Kindern bevorzugt wurden (vgl. ebd.). Darüber hinaus führt Ahnert Studien von Cummings (1980), sowie Barnas und Cummings (1994) auf, die nachweisen konnten, „[...] dass Erzieherinnen im Kontext einer stabilen Tagesbetreuung zu sicherheitsgebenden Personen werden können, deren Nähe auch vom Kind gefordert wird.“ (ebd., S.262f.). Denn die Zuwendung der Kinder zu einer kontinuierlich betreuenden pädagogischen Fachkraft war häufiger, das Weinen der Kinder seltener und die Kinder „[...] ließen sich schneller beruhigen und benutzten ihnen gegenüber auch signifikant häufiger bindungsbezogene Strategien, um sich in belastenden Situationen trösten zu lassen.“ (ebd., S.262). Diese Ergebnisse legen nahe, das Bindungskonzept auch auf pädagogische Fachkräfte zu übertragen (vgl. ebd., S.263). Auch Ahnert selbst (Ahnert/Lamb 2000 und Ahnert et al. 2000) führte Studien mit 12 bis 18 Monate alten Kindern durch, die zu Beginn der Tagesbetreuung und nach fünf Monaten, in Bezug auf ihre Bindung an die pädagogische

Fachkraft, beobachtet wurden (vgl. ebd., S.264). Es zeigte sich, dass einige Kinder ein Verhalten entwickelt hatten, mit dem sie die pädagogische Fachkraft als Sicherheitsbasis nutzten und dass sie sich an ihrer Zuwendung, sowie am Körperkontakt mit ihr freuten (vgl. Ahnert 2010, S.127f.). Hier konnte darüber hinaus belegt werden, „[...] dass nicht jede Erzieherinnen-Kind-Beziehung eine Bindungsfunktion erfüllt, insbesondere dann, wenn der Schwerpunkt der Betreuung in der bloßen Beaufsichtigung der Kinder liegt.“ (Ahnert 2004.b, S.265). Ahnert nutzte als Forschungsmethode zur Untersuchung der Bindung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft auch den „Attachment-Q-Sort“ (2010, S.128), der von Waters und Deane (1982), sowie von Waters (1995) bereits verwendet wurde (vgl. Ahnert 2004.b, S.265). Damit lassen sich viele alltägliche kindliche Bindungsaspekte beobachten, die sich nicht nur auf Trennungssituationen beziehen (vgl. ebd.). Als Indikatoren dafür, ob eine Bindungsbeziehung besteht, werden innerhalb der Pädagogen-Kind-Interaktion folgende Funktionen beobachtet: „Stressreduktion, [...] Gewährung von Sicherheit, Zuwendung und Assistenz [...] sowie [...] Explorationsunterstützung [...].“ (ebd.). Diese Funktionen „[...] sind in jeder einzelnen Erzieher/innen-Kind-Bindung in unterschiedlichem Maße ausgeprägt.“ (Ahnert 2010, S.129). Bei der Zuwendung spielt „Eine liebevolle und emotional warme Kommunikation [...].“ (ebd., S.128) eine große Rolle, während bei der Funktion Sicherheit darauf geachtet wird, ob sich das Kind in Anwesenheit der pädagogischen Fachkraft sicher fühlt und explorieren kann (vgl. ebd.). Wird dem Kind innerhalb dieser Beziehung Trost und Unterstützung, sowie die Regulation seiner negativen Emotionen zuteil, damit es sich wieder wohl fühlt, kann von einer Stressreduktion gesprochen werden (vgl. ebd.). Die Exploration des Kindes gilt dann als unterstützt, „[...] wenn das Kind bei Unsicherheiten und Angst zu den Erzieher/innen zurückkehren oder sich rückversichern kann.“ (ebd., S.129) und wenn es dabei zur Exploration ermutigt wird (vgl. ebd.). Von Assistenz wird gesprochen, wenn das Kind, aufgrund der Grenzen seiner eigenen Fähigkeit zu Handeln, Informationen und Unterstützung bei der pädagogischen Fachkraft sucht und erhält (vgl. ebd.). Alle diese Funktionen einer Bindungsbeziehung konnten, so Ahnert, innerhalb von Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften gefunden werden (vgl. 2007, S.31). Aus diesem Grund formuliert sie: „Es kann deshalb keinen Zweifel geben, dass das Bindungskonzept auch auf Erzieherinnen angewendet werden kann, und

dass die Beziehungen, die sie mit den Kindern eingehen, als Bindungsbeziehungen zu werten sind.“ (ebd., S.32). Hier stellt sich nun die Frage, wie sich diese Bindung entwickelt und wodurch ihre Qualität beeinflusst werden kann. In den Studien von Cummings konnte nicht nachgewiesen werden, dass eine Pädagogen-Kind-Bindung entsteht, indem das angeborene Bindungsverhalten des Kindes ein Fürsorgeverhalten bei der pädagogischen Fachkraft auslöst – wie es bei der Mutter-Kind-Bindung der Fall ist (vgl. Ahnert 2004.b, S.263). In einer Meta-Analyse von 40 internationalen Studien, in der die Daten von 2867 Kindern im Durchschnittsalter von 30 Monaten, die sich in außerfamiliärer Kinderbetreuung befanden, einfließen, verglichen Ahnert, Pinquart und Lamb (2006) die Sicherheit von Mutter-Kind und Pädagogen-Kind-Bindungen (vgl. ebd., S.267). Hierbei konnte belegt werden, „[...] dass das Bindungsmuster eines Kindes zu seiner Erzieherin maßgeblich vom Erzieherverhalten und den Erzieherinnen-Kind-Interaktionen bestimmt wird.“ (ebd., S.267). Darüber hinaus wurden hier auch Tagesmutter-Kind-Bindungen untersucht, deren Qualität vom Maß „[...] der individuellen Zuwendung der Tagesmutter zum Kind abhängt.“ (Ahnert 2010, S.125). Hédervári-Heller beschreibt die Qualität der Pädagogen-Kind-Bindung als abhängig von der Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft in der Reaktion auf die kindlichen Signale (vgl. 2007, S.109). Sie benennt weiterhin „[...] die Kontinuität und Sensibilität der Bezugspersonen [...]“ (ebd., S.114) als unbedingt notwendig zum Aufbau einer Pädagogen-Kind-Bindung. Geht man also davon aus, dass eine Bindung zwischen pädagogischer Fachkraft und dem Kind besteht, lässt sie sich anhand der Indikatoren Sicherheit, Zuwendung, Stressreduktion, Assistenz und Explorationsunterstützung erkennen und hat ihre Qualität durch Engagement, kontinuierliche Betreuung und Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft entwickelt. Richard Bowlby, der Sohn John Bowlbys, fordert auf, hier zwischen primären und sekundären Bindungen zu unterscheiden (vgl. 2009, S.213). Als primäre Bindungsfigur wird die Person mit der für das Kind wichtigsten emotionalen Bindung, welche ein Leben lang besteht, bezeichnet, die in den meisten Fällen die Mutter ist (vgl. ebd., S.215). Sekundäre Bindungsfiguren sind Personen, die auch eine enge Bindung zum Kind haben, beispielsweise „[...] Geschwister, die Großmutter, ein Kindermädchen oder eine Tagesmutter.“ (ebd., S.216). Sekundäre Bindungsbeziehungen helfen dem Kind, mehrstündige Trennungen von der Person, zu

der die primäre Bindung besteht, zu ertragen und sie fördern darüber hinaus die kindliche psychische Gesundheit und Resilienz (vgl. ebd.). Aufgrund dessen ist die Bindungsbeziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft einer sekundären Bindung zuzuordnen. Der Einfachheit halber wird im Folgenden in Bezug auf die Beziehung zur Fachkraft jedoch nur von Bindung gesprochen.

An dieser Stelle muss auch der Gedanke mit einbezogen werden, dass es einigen pädagogischen Fachkräften, aufgrund ihrer eigenen Bindungserfahrungen, womöglich nicht gelingen kann, sichere Bindungsbeziehungen zu den Kindern, die sie betreuen, aufzubauen. Grossmann und Grossmann beziehen sich hier auf eine These Bowlbys: „>>Es gibt einen starken kausalen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen, die jemand mit seinen Eltern gemacht hat und seiner späteren Fähigkeit, liebevolle Bindungen einzugehen<<.“ (Bowlby 1987, S. 58 zit. n. Grossmann/Grossmann 2014, S.58). Die These, dass negative Bindungsrepräsentationen und desorganisierte Bindungserfahrungen Erwachsener aufgrund mangelnder Feinfühligkeit ihrer eigenen primären Bindungspersonen zu Bindungsstörungen mit den ihnen anvertrauten Kindern führen können, ist durch verschiedene Forschergruppen belegt worden. Grossmann und Grossmann verweisen hier auf Untersuchungen von Hesse (1999), (Grossmann et al. 1988), Fonagy et al. (1991), sowie Van Ijzendoorn (1995) (vgl. ebd., S.55). Die Feinfühligkeit pädagogischer Fachkräfte gegenüber den Kindern könnte also durch ihre eigene Bindungsstörung beeinträchtigt sein, welche oft durch Traumata in der frühen Kindheit ausgelöst werden (vgl. Brisch 2014, S.70). Durch mangelnde Beziehungsfähigkeit und negatives Verhalten in Situationen, die besonders bindungsrelevant sind, geben sie die Bindungsstörung an die Kinder weiter (vgl. ebd., S.69).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass man in der Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft von einer Bindung sprechen kann und dass der Aufbau dieser Bindung dem zwischen Mutter und Kind ähnlich ist, wobei nicht jede Fachperson in der Lage dazu ist, sichere Bindungen aufzubauen.

3.3 Bausteine für die alltägliche Beziehungsgestaltung

Befindet sich eine pädagogische Fachkraft, wenn sie mit einem Kind in Beziehung steht, in einem vergleichbaren psychischen Zustand wie die Mutter, in der von Stern in Kapitel 2.1 beschrieben Mutterschaftskonstellation? Da dieser Zu-

stand häufig dann auftritt, wenn eine Mutter ihr erstes Kind bekommt, wäre es möglich, dass dies auch bei einer Fachperson, die selbst noch keine Kinder hat und am Beginn ihres Berufslebens steht, der Fall ist. Denn sie hat plötzlich eine große Verantwortung für die Sicherheit, Entwicklung und das Wohlbefinden eines bzw. gleich mehrerer anderer Menschen, wodurch auch bei ihr möglicherweise neue Handlungstendenzen, Sensibilitäten, Phantasien, Ängste und Wünsche entstehen. Eventuell hat auch die Fachperson Repräsentationen über ihre eigene Rolle als Fachkraft, aber auch Repräsentationen über die Kinder, welche die Beziehungen beeinflussen. Beispielsweise könnte sie von einem Kind ein bestimmtes Verhalten erwarten, da sie die Eltern oder ein Geschwisterkind schon kennt und ihre Beziehungsgestaltung danach ausrichten. Im Gegensatz zur Mutter wird die pädagogische Fachkraft jedoch durch eine Ausbildung mit verschiedenen Praktika auf die Beziehungsgestaltung zu Kindern und ihre Rolle als Fachperson vorbereitet. Die unterstützende Matrix könnte hier von der Leitung, den Kollegen in der Einrichtung, sowie von den Eltern der Kinder gegeben sein. Befindet sich eine Fachperson nicht in einem ähnlichen psychischen Zustand, könnte dies damit begründet werden, dass sie die pädagogische Arbeit nur als einen Job ansieht, bei dem ein emotionales Einlassen auf die Kinder nicht nötig ist. Hier wäre fraglich, ob Bindungsbeziehungen dann überhaupt entstehen können. Was den psychischen Zustand der pädagogischen Fachkraft, die Beziehungen zu Kindern gestaltet, betrifft, besteht hier noch ein großer Forschungsbedarf. Im Folgenden sollen beziehungsstärkende Verhaltensweisen dargestellt werden, die eine pädagogische Fachkraft zur Beziehungsgestaltung und zum Aufbau von Bindungsbeziehungen in der Interaktion mit den Kindern nutzen sollte.

3.3.1 Responsivität

Das, was bei Ainsworth als mütterliche Feinfühligkeit und bei Papoušek als intuitive elterliche Didaktik in Bezug auf das Verhalten der Mütter beschrieben wird, findet man in Bezug auf das Verhalten von Fachpersonen bei verschiedenen Autoren oft unter dem Begriff der „Responsivität“ wieder. Responsivität kann nach Gutknecht von dem lateinischen Wort „respondere“, was antworten bedeutet, abgeleitet werden (vgl. URL: 2010, S.27). Substantiviert würde dies dann „Antwortverhalten“ (ebd.) oder „Antwortlichkeit“ (ebd.) bedeuten. Im Bereich der Pädagogik sieht Gutknecht dieses abgestimmte Antwortverhalten als

eine dringend notwendige „Interaktionskompetenz“ (2012.a, S. 10) pädagogischer Fachkräfte, um in der Beziehungsgestaltung professionell agieren zu können, die sich auch in der Begleitung der frühen Bildungsprozesse der Kinder, in der Pflege und in der Emotionsregulation äußert (vgl. ebd.). Diese Kompetenz zeigt sich unter anderem im Wahrnehmungs- und Einschätzungsvermögen der Fachkraft, was die „[...] körperlichen & emotionalen Ausdruckszeichen in Bezug auf Entspannung und Anspannung, Zugewandtheit und Abgewandtheit, Offenheit und Belastung [...]“ (ebd., S. 22 f.) betrifft. Die professionelle Responsivität beinhaltet zudem ein „intensives emotionales Ausdrucksverhalten“ (ebd., S. 23). Dies äußert sich in einem hohen „Maß an emotionaler Expressivität“ (ebd.), einer hohen „Achtsamkeit für die Qualität der >>Wärme<< in Alltagsroutinen und Alltagsinteraktionen“ (ebd.) und darin, dass Gefühle immer mit dem Körper ausgedrückt werden (vgl. ebd.). Ein weiterer zentraler Aspekt der professionellen Responsivität sind „Antwortprozesse auf sprachlicher und nicht-sprachlicher Ebene“ (ebd.). Das bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft das Niveau der Erregung des Kindes wahrnimmt und regulieren kann (vgl. ebd.). Auf nonverbaler Ebene geschieht dies durch „Atmung, Stimme, Blick, Körpertonus etc.“ (ebd.), welche Gutknecht als „somato³-psychische Responsivität“ (ebd.) bezeichnet. Diese wird von Fachpersonen oft intuitiv verwendet. Somit können die Signale des Kindes durch Responsivität einer pädagogischen Fachkraft verstanden und prompt und angemessen beantwortet werden. Dies ist nach Ahnert unerlässlich für den Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft (vgl. 2010, S.124f.), denn die Responsivität der pädagogischen Fachkraft sorgt dafür, dass Interaktionen entstehen, „[...]die als gegenseitig belohnend und emotional positiv empfunden werden.“ (ebd., S.125). Wer Responsivität anwendet, kann eine emotionale Beziehung zum Kind aufbauen (vgl. Gutknecht 2012.a, S. 15) und „[...] die Möglichkeiten des Gegenübers erweitern und ihn in seinen Ressourcen stärken.“ (ebd., S. 22). Professionelle Responsivität bedeutet darüber hinaus, „[...] dass die emotional beteiligte Fachperson weiß (Kognition) und spürt (somatische Selbst- und Fremdwahrnehmung), dass sie hier ko-regulativ und ko-konstruktiv interveniert.“ (URL: Gutknecht 2010, S.40). Durch die Bewusstheit und Reflexivität darf die Interaktion jedoch nicht an „Wärme,

³ somatisch = den Körper betreffend, körperlich

Herzlichkeit oder Spontanität“ (ebd.) verlieren. Remsperger verwendet den Begriff der „Sensitiven Responsivität“ (2011.b,S.8), wobei mit Responsivität die Reaktion einer pädagogischen Fachkraft auf das Kind, und mit Sensitivität die Art und Weise, wie feinfühlig diese Reaktion ausfällt, gemeint ist (vgl. ebd.). Auch sie betont, wie wichtig hierbei die nonverbalen Ausdrucksformen als Interaktionsmittel mit besonders jungen Kindern sind. Dazu gehört ein: „[...] freundliche[r] Tonfall, [...] anerkennende Mimik und Gestik sowie [...] zugewandte Körperhaltung [...] [und] fortwährend Blickkontakt [...]“ (URL: Remsperger 2011.c) zu halten. Remsperger definiert „Interesse, Eingehen, Engagement, Verständnis, Blickkontakt und Ruhe“ (2011.a, S.279) als Merkmale von responsivem Verhalten pädagogischer Fachkräfte. Responsivität bedeutet mehr, als bloß eine Reaktion auf kindliche Signale zu geben, weil Responsivität von „[...] wechselseitigen Austauschprozessen, von gegenseitiger Einflussnahme definiert ist.“ (URL: Gutknecht 2010, S.30).

Besonders in der Zeit der Eingewöhnung ist das responsive Verhalten der pädagogischen Fachkraft äußerst notwendig, um eine Beziehung zum Kind aufzubauen. Während die Eltern die sichere Basis bilden, erkundet das Kind die Umgebung und wird dabei, so Laewen, auch Kontaktangebote gegenüber der Fachperson machen (vgl. Laewen/ Andres/ Hédervári 2003, S.77). Die Fachperson darf diese Kontaktangebote, die sich zum Beispiel in Blickkontakt, Anlächeln oder einem Spielzeugangebot äußern, nicht übersehen und sollte angemessen und prompt darauf reagieren (vgl. ebd.). Dazu ist die Fähigkeit der Wahrnehmung der Verhaltenssignale und der Körpersprache des Kindes gefragt. Der Körperkontakt soll jedoch zunächst noch vermieden werden (vgl. ebd.). Am ersten Tag soll die Fachperson die „[...] persönliche Art der Interaktion zwischen Elternteil und Kind [...]“ (ebd.) kennenlernen, um später Aspekte davon in ihrer eigenen Interaktion mit dem Kind zu verwenden und so den Beziehungsaufbau erleichtern. Auch bei kleinen Spielangeboten seitens der Fachperson ist es sehr wichtig, dass sie sich nicht drängend, sondern freundlich und responsiv verhält, indem sie die Signale des Kindes wahrnimmt und antwortet (vgl. ebd., S.78). Ein Signal dafür, dass sich das Kind bedrängt und unsicher fühlt, könnte zum Beispiel das Zurückziehen zum Elternteil sein. Dies muss die pädagogische Fachkraft unbedingt respektieren, um den Beziehungsaufbau nicht zu stören. Besonders wenn Kinder noch nicht sprechen können, ist es

wichtig nonverbal Kontakt aufzunehmen, beispielsweise dadurch, „Sich einfach in die Nähe des Kindes zu begeben, sich seiner Körperhaltung und seinem Atemrhythmus anzupassen und so einen Kontakt ohne Worte zu pflegen.“ (Friedrich 2013, S.65). Das Kind wird dies als einladend empfinden und merkt, dass es beachtet und verstanden wird, was seine Bereitschaft zu einer vertrauensvollen Beziehung enorm stärkt (vgl. ebd.). Ein responsives pädagogisches Verhalten beinhaltet darüber hinaus, mit einer offenen, nicht wertenden Haltung, die Situation des Kindes verstehen zu wollen: „Ein verbreitetes Missverständnis im Umgang mit vertrauten Kindern besteht darin, dass Erwachsene häufig der Meinung sind, genau zu wissen, was das Kind meint [...]“ (ebd., S.81). Durch solche Wertungen und Missverständnisse und ohne zu klären, was das Kind meint, kann es sich jedoch unverstanden fühlen und, wenn dies häufiger geschieht, die Beziehung zum Erwachsenen schlimmstenfalls abbrechen (vgl. ebd., S. 82). Remsperger konnte hier durch eigene Untersuchungen belegen, dass sich Kinder bei wenig responsivem Verhalten durch „[...] Entfernen vom Ort der Interaktion [...] [und durch] das Wegdrehen des Kopfes, das Unterbrechen des Blickkontakts, das Wegziehen von präsentierten Werken und das Beenden eines Gesprächs bei gleichzeitiger Fortsetzung einer anderen Handlung.“ (2011.a, S.286) von der pädagogischen Fachkraft abwenden. Zustände, wie Unruhe oder Ablenkungen im Alltag einer Kindertageseinrichtung, können oft zu einem wenig sensitiv-responsiven pädagogischen Verhalten führen, weshalb es besonders notwendig erscheint, mit veränderten Rahmenbedingungen, wie der Raum- und Zeitgestaltung, sowie des Personaleinsatzes, darauf einzuwirken (vgl. ebd., S.297).

Durch Responsivität werden also Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken des Kindes wahr- und ernstgenommen und beantwortet. Darüber hinaus wird dem Kind gezeigt, dass die pädagogische Fachkraft Freude an den gemeinsamen Interaktionen hat, wodurch es sich immer mehr der neuen Betreuungsperson öffnet und Vertrauen findet.

3.3.2 Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion

Im Rahmen einer sensitiven Responsivität spielen zum Aufbau einer Bindungsbeziehung auch, wie von Ahnert postuliert, Verhaltensweisen, die den Kindern Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion bieten, eine Rolle (vgl. 2007, S.33).

Diese Verhaltensweisen werden von Haug-Schnabel als überlebenswichtig für Kleinkinder beschrieben (vgl. 2013, S.6). Denn null- bis dreijährige Kinder können nicht viel mit „[...] verbalen Hilfen, Erklärungen, Zeitperspektiven und Zielvorstellungen der Fachperson.“ (Gutknecht 2012, S.17) anfangen, sind aber besonders, wenn sie sich nicht wohl fühlen, auf die Unterstützung der pädagogischen Fachkraft angewiesen.

Die Verhaltensweise der Zuwendung beschreibt Friedrich als eine „[...] liebevolle Aufmerksamkeit: sie zu füttern, stillen, halten, wiegen, wickeln, streicheln, baden, tragen, mit ihnen scherzen oder sie anzulächeln [...].“ (2013, S.108). Sie unterscheidet hier zwischen positiver und negativer Zuwendung. Positive Zuwendung beinhaltet Zuhören, Einfühlen und Interesse gegenüber dem Kind zu zeigen (vgl. ebd., S.109), während negative Zuwendung meist aus Anweisungen und Zurechtweisungen besteht. Manche Kinder provozieren diese negative Zuwendung, um überhaupt Zuwendung zu erhalten und ihnen fällt es schwer, positive Zuwendung an sich heran zu lassen (vgl. ebd., S.110). Die beste Art der Zuwendung ist jedoch die, die bedingungslos ist und dem Kind ohne bestimmte Voraussetzungen zur Verfügung steht (vgl. ebd., S.109). Die Wertschätzung und Anerkennung, die dem Kind ein grundlegendes Bedürfnis sind und die es durch die bedingungslose Zuwendung erfährt, stärken dann sein positives Selbstwertgefühl und die Beziehung zur Fachperson (vgl. ebd., S.31). Nach Studien von Layzer, Goodson und Moss (1993) sind die Fachkräfte jedoch nur während 10% der Zeit, die sie mit den Kindern verbringen, einzelnen Kindern zugewandt, wodurch „[...] mehr als 30 % der Kinder [während der einwöchigen Beobachtungszeit] überhaupt keinen individuellen Kontakt zu einer Fachkraft [...].“ (Textor 2009, S.591) hatten. Auf dieses erschreckende Ergebnis soll in Kapitel 3.5 unter Betrachtung der Gruppengröße noch genauer eingegangen werden. Hört die pädagogische Fachkraft dem Kind aber interessiert zu, erfährt es somit, dass seine Gefühle, Gedanken und Meinungen ernst genommen und respektiert werden (vgl. Friedrich 2013, S.70). Friedrich differenziert hier Zuhören in einfaches und aktives Zuhören, wobei letzteres die Intentionen und Empfindungen des Kindes und die kindliche Logik genauer zu verstehen versucht (vgl. 2013, S.71). Dabei geht die pädagogische Fachkraft auf die Äußerungen des Kindes folgendermaßen ein: „Ihre verständnisvolle Widerspiegelung ermuntert das Kind zum Weitersprechen und lässt ihm Raum,

sich genau auszudrücken oder etwas richtigzustellen.“ (ebd.). Je nachdem wie das Kind darauf reagiert, können die Fachkräfte abschätzen, ob sie es richtig interpretiert und verstanden haben. Remsperger fand in ihrer Studie heraus, dass einige pädagogische Fachkräfte die Kinder im Gespräch eher abfragten oder ihnen Anweisungen gaben (vgl. 2011.a, S.298). Sie beschreibt dies so: „Zuweilen haben Fachkräfte im Dialog mit Kindern bestimmte Antworten im Kopf und hören deshalb nicht mehr auf das, was Kinder außerdem erzählen.“ (Remsperger 2013, S.298). Kinder merken schnell, ob sich Erwachsene wirklich für ihre Ansichten, Gefühle und Fragen interessieren und wenn dies nicht der Fall ist, empfinden sie es oft „[...] als Geringschätzung ihrer ganzen Person [...]“ (Friedrich 2013, S.78). Um dies zu vermeiden, sollte von pädagogischen Fachkräften - dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen - aktiv nachgefragt werden: „Wie siehst du das? Was denkst du darüber? Wie findest du das? Wie geht es dir damit?“ (ebd., S.77). So entstehen Interaktionen, die dafür sorgen sich gegenseitig kennenzulernen und zu verstehen und die die Kinder anregen, Gefühle weiterhin auszudrücken und selbstständig nachzudenken (vgl. ebd., S.78). Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Zuwendung besteht im Körperkontakt, denn die Haut ist das sensitivste und größte Organ des Körpers und Berührungen stärken das Immunsystem, sorgen für Wohlbefinden und bestätigen die eigene Existenz (vgl. ebd., S.63). Oft haben Kinder im Alter von null bis drei Jahren das Bedürfnis auf den Arm genommen oder gestreichelt zu werden, was ihnen Trost und Geborgenheit vermittelt (vgl. ebd., S.64).

Null- bis dreijährige Kinder haben ein großes, grundlegendes Bedürfnis nach Sicherheit. Zu ihrer eigenen Sicherheit gehört die Gewährleistung ihrer Grundversorgung durch Nahrung, Schlaf und Hygiene, aber auch vor Gefahren, wie Verletzungen, Reizüberflutungen oder Bedrohungen in der kindlichen Fantasie, wollen sie geschützt sein (vgl. ebd., S.30). Die Erfüllung des Bedürfnisses nach Sicherheit bietet eine Grundlage für eine gelingende Bindungsbeziehung zur pädagogischen Fachkraft (vgl. ebd., S.29). Dies kann dann geschehen, wenn das Kind die pädagogische Fachkraft als sichere Basis angenommen hat. Zur Herstellung von Sicherheit dienen aber auch Rituale im Tagesablauf der Kindertageseinrichtung, wie zum Beispiel wiederholte Lieder, Sprüche, Fingerspiele, Abläufe, wiederkehrende Zeitstrukturen, Gegenstände und unveränderte Räumlichkeiten. Durch das Wiedererkennen dieser Strukturen können Kinder alles

sonstige Unbekannte oder Bedrohliche besser bewältigen, da sie anhand der bekannten Rituale wissen können, was im nächsten Moment passiert (vgl. ebd., S.113). So erleben sie sich selbst nicht als ausgeliefert und können mit anderen Kindern ein Gefühl der Zusammengehörigkeit erfahren (vgl. ebd., S. 114).

Im Verlauf der Eingewöhnung, aber auch im Alltag der Kindertageseinrichtung, wird das Kind durch die vielen Eindrücke und Veränderungen emotional sehr belastet. Kleinen Kindern ist es jedoch noch nicht möglich, ihre Emotionen zu regulieren und sich dadurch selbst zu beruhigen, sondern sie benötigen die Unterstützung vertrauter Erwachsener (vgl. Gutknecht 2012.b, S. 27). Deshalb ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft in der Interaktion mit dem Kind, dessen emotionales Erregungsverhalten durch Ko-Regulation zu steuern (vgl. Gutknecht 2012.a, S. 22). Nach Gutknecht ist jede Emotion mit einem bestimmten Gesichts- und Körperausdruck verbunden (vgl. (Holodynski /Gutknecht 2012, S.6). Diese Emotion muss von einer „[...] einfühlsamen Bezugspersonen zutreffend gedeutet und angemessen beantwortet werden“ (ebd.). Hier findet die somato-psychische Responsivität ihre praktische Anwendung. Zur Emotionsregulierung ist es nach Gutknecht nötig, „Emotionen [zu] spiegeln [und] sich mit dem Kind emotional [zu] synchronisieren“ (2012.a, S.45). Dies verringert nicht nur den Erregungszustand, sondern unterstützt die Kinder, ein eigenes Emotionsrepertoire aufzubauen (vgl. ebd.). Durch die sogenannte Affektspiegelung lernt das Kind, dass es etwas bewirkt und es kann seine eigenen Emotionen und die der Bezugsperson besser wahrnehmen (vgl. ebd.). Der Erwachsene spiegelt die Emotion des Kindes, markiert seine Spiegelung jedoch auf eine besondere, übertriebene Art, wodurch das Kind seine eigenen Affekte von denen der Bezugsperson unterscheiden kann (vgl. ebd.). Fachpersonen sollten auch über ihre Stimme das Erregungsniveau des Kindes regulieren können. Gutknecht zeigt, dass über eine dunklere Stimmfärbung und eine langsam fallende Sprechmelodie die Spannung beim Kind abgebaut und ein weinendes Kind somit beruhigt werden kann (vgl. ebd.). Dabei sollen offene Vokale und weiche Konsonanten benutzt werden (vgl. ebd.). Der Spannungsabbau mit der Stimme kann auch besonders in der angespannten morgendlichen Begrüßungssituation und bei der Verabschiedung der Eltern hilfreich sein. Hohe Stimmfrequenzen und steigende Sprachmelodien können hingegen genutzt werden, um Aktivität anzuregen und das Kind begeistert mitzunehmen (vgl.

ebd.). Je nach den beim Kind wahrgenommenen Signalen, muss die Fachperson demnach auch ihre Stimme einstellen. Pädagogische Fachkräfte müssen während der Eingewöhnungszeit auch „[...] im Bereich der Körperbewegung und des Körpertonus mit dem Kind in einen Austauschprozess gehen [...]“ (ebd., S. 66), um die kindlichen Emotionen unterstützend regulieren zu können. Hierbei ist es wichtig, sich auf das Bewegungstempo und den Bewegungsablauf des Kindes einzustimmen (vgl. ebd., S.47). Eine hohe Achtsamkeit der pädagogischen Fachkraft auf die Verhaltenssignale des Kindes, ist vor allem in Trennungssituationen von der elterlichen Bezugsperson erforderlich. Bei Trennungsversuchen ist die Strategie der Beruhigung durch die pädagogische Fachkraft (ob durch Berührung und Körperkontakt, oder durch freundliche Worte und Blicke aus der Distanz) mit Bedacht auszuwählen. Nach Studien von Ahnert, die den Stresspegel bei Kindern während der Eingewöhnung betrachtete, haben Beruhigungsstrategien von Fachpersonen mehr Erfolg, wenn sie „[...] zunächst aus einer umsichtigen Distanz erfolgten.“ (2010, S.195). Um keine Ablehnung seitens des Kindes zu riskieren, sollten pädagogische Fachkräfte den Kindern Zeit lassen sie kennenzulernen, bevor sie körpernahe Interaktionen zur Beruhigung anbieten (vgl. ebd., S.195f.). Wenn das Kind beginnt, in der Kindertageseinrichtung Mittag zu essen, ist dies oftmals eine stressbelastete Situation. Gutknecht führt „Liebevolle Zuwendung und ein warmes Beziehungsklima in der Fütterinteraktion [...]“ (2012.a, S.95) als grundlegend für das Gelingen einer solchen Situation auf. Besonders in der Fütterinteraktion ist es wichtig, sich „[...] vom Tempo des Kindes führen zu lassen.“ (ebd.), um die Selbstständigkeit des Kindes zu unterstützen. Die Selbstständigkeit der Nahrungsaufnahme kann auch „[...] durch die Einführung eines zweiten Löffels, durch die Mitbeteiligung beim Führen des Löffels, [oder] durch die Übergabe des Löffels.“ (ebd., S.141) unterstützt werden. Als weitere Merkmale einer responsiven Fütterinteraktion beschreibt Gutknecht, dass die Nahrung ohne eine direkte eindringliche Aufforderung deutlich sichtbar und einladend zu präsentieren ist (vgl. ebd.). Dabei kann die pädagogische Fachkraft den Genuss des Essens durch Lautmalereien oder schmatzende Geräusche darstellen (vgl. ebd.). Weiterhin sollte die Fachperson dem Kind sprachlich und körpersprachlich signalisieren, „[...] dass es genügend Zeit hat, in Ruhe zu schmecken und zu schlucken.“ (ebd.).

Wenn pädagogische Fachkräfte Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion gewährleisten, können Kinder sozial-emotionale Beziehungen zu ihnen aufbauen. „Die Aufgabe einer pädagogischen Fachkraft ist es deshalb, immer wieder zu prüfen, ob sie die Bedürfnisse eines Kindes nach Nähe und Distanz wahrnimmt und beantwortet.“ (Haug-Schnabel 2013, S.6). Interessant ist hierbei, dass es Kindern bei der Beziehungsgestaltung, im Vergleich zur Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen, nicht auf äußere Dinge, wie Schönheit oder gleiche Interessen ankommt. Für sie ist eine Beziehung wichtig, die durch feinfühliges Verhalten ihre eigenen Grundbedürfnisse befriedigt und zu ihrem Wohlbefinden beiträgt.

3.3.3 Explorationsunterstützung, Assistenz und Grenzsetzung

Wie in Kapitel 1.3.2 beschrieben, bilden die Bindungsbeziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, sowie die intensiven Interaktionen beider, die bestmöglichen Voraussetzungen für Bildungsprozesse innerhalb der kindlichen Exploration (vgl. Textor 2007, S.96). Ebenso wie die eben genannten Belastungszeichen, muss die Fachperson auch Zeichen des Wohlbefindens, wie zum Beispiel „[...] Blickkontaktaufnahme, gleichmäßige Atmung, entspannter Muskeltonus [...]“ (Gutknecht 2012.a, S.131) erkennen können, die Interaktions- und Spielbereitschaft verdeutlichen. Dann kann sie das Kind in seiner Exploration unterstützen. Nach Ahnert besteht Explorationsunterstützung darin, dass das Kind, wenn es die Welt erkundet und dabei plötzlich Angst bekommt, zur pädagogischen Fachkraft „[...] zurückkehren oder sich rückversichern kann.“ (2007, S.33). Hierbei sollte die pädagogische Fachkraft das Kind weiterhin zur Exploration ermutigen (vgl. ebd.). Auch Friedrich geht von einer solchen Definition der Explorationsunterstützung aus, fügt jedoch weitere Aspekte hinzu: beispielsweise, dass Kinder „Bedürfnisse nach Anregung, Spiel und Leistung“ (2013, S.32) haben, die von der pädagogischen Fachkraft befriedigt werden sollen. Denn im Spiel lernen sie die Welt und sich selbst besser kennen und es dient zur Verarbeitung der eigenen Erfahrungen (vgl. ebd.). Entwicklungsangemessene Anregungen zu neuen Gedanken können „[...] die Neugier der Kinder wecken und ihnen eine Vielfalt von aktiven Handlungsmöglichkeiten eröffnen.“ (ebd.). Die Entwicklung von Bindungsqualität innerhalb der Beziehung zum Kind ist dann gegeben, wenn diese Anregungen und Erwartungen alters- und entwicklungsgemäß sind (vgl. ebd., S.59). Bei der Exploration suchen Kinder oft im

schnellen Wechsel nach Selbstständigkeit und dann wieder nach der Nähe der Bezugsperson. Hier muss die pädagogische Fachkraft unbedingt Verständnis für diese gleichzeitigen Bedürfnisse der Kinder aufbringen (vgl. ebd., S.29). Sie sollte außerdem vermeiden, die Kinder in ihrer vertieften Tätigkeit zu unterbrechen (vgl. ebd.). Haug-Schnabel führt an dieser Stelle die „>>Pädagogik des Innehaltens<<“ (2013, S.8) nach Dreier und Preissing (2004) an, in der die pädagogische Fachkraft sich selbst zurückhält, um die Exploration des Kindes und seine Lernfortschritte zu beobachten (vgl. ebd.). Wenn diese Lernfortschritte – und nicht die Leistung der Kinder – von der pädagogischen Fachkraft gelobt werden, ermutigt dies zum Weitermachen (vgl. ebd.). Pädagogische Fachkräfte werden von Kindern oft als Vorbild angenommen, weshalb sich die Begeisterung der Fachperson für etwas durch die Beziehung auch auf die Kinder überträgt; die Beziehung trägt also dazu bei, den Kindern entwicklungsangemessene Erziehungsziele nahe zu bringen (vgl. Becker-Textor 2007, S.62). In der Exploration lernen die Kinder sich selbst kennen, aber auch die Botschaften, die ihnen von pädagogischen Fachkräften als Bezugspersonen vermittelt werden, haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung ihres Selbstbildes (vgl. Friedrich 2013, S.90). Deshalb sollte jedem Kind in der Interaktion gezeigt werden, dass es willkommen und wichtig ist (vgl. ebd., S.91f.), dass seine Eigenarten, seine Bedürfnisse, Gefühle und Ideen Berechtigung haben und ernst genommen werden (vgl. ebd., S.92ff.); es sollte als Kind in seiner eigenen Identität bestärkt werden (vgl. ebd., S.96ff.) und es muss Zugehörigkeit zur Gruppe erfahren können (vgl. ebd., S.99). Kann ein Kind dieses positive Selbstbild entwickeln, ist ihm auch eine gelassene Exploration möglich.

Gerät das Kind an die Grenzen seiner eigenen Fähigkeit zu Handeln, wird es innerhalb der Bindungsbeziehung Informationen und Unterstützung bei der pädagogischen Fachkraft suchen und erhalten (vgl. Ahnert 2007, S.34). In solche Krisen geraten Kinder beispielsweise bei neuen Entwicklungsschritten, in der Trotzphase, oder auch bei Trennungen von Bezugspersonen oder anderen Verlusten (vgl. Friedrich 2013, S.33). Jedoch hat jedes Kind ein Bedürfnis nach „Selbstverwirklichung und Bewältigung existenzieller Lebenskrisen“ (ebd.). Hier ist die Assistenz und Begleitung der pädagogischen Fachkraft gefragt, die schon bei kleinen Pannen des Kindes eine mitfühlende Hilfsbereitschaft zeigt (vgl. ebd., S.29). Mit Hilfe einer wertschätzenden verständnisvollen Begleitung,

ist es Kindern möglich, alltägliche Probleme zu bewältigen (vgl. ebd., S.34). Durch das Ernstnehmen ihrer Gefühle können sie lernen, davon auch zukünftig nicht überwältigt zu werden (vgl. ebd.). Assistenz bedeutet also: „[...] ermuntern, unterstützen und Anteil nehmen, [...] Informationen und Anleitungen geben [...]“ (ebd., S.87), und die Kinder dabei „[...] weder zu überfordern noch zu unterfordern.“ (ebd., S.88). Kinder fordern im Spiel oft Hinweise und Rückmeldungen von pädagogischen Fachkräften, um Wissen und Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Haug-Schnabel 2013, S.8). Bietet die Fachperson vorschnelle Lösungen an, stellt das Kind meist seine eigenen Lösungsvorschläge zurück und übergibt der erwachsenen Person die Regie über die Handlung (vgl. ebd.). Hier wird die Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit des Kindes verhindert und es muss keine Verantwortung für die Handlung übernehmen, wodurch schnell Frust beim Kind entstehen kann, wenn es seine eigene Kompetenz mit der des Erwachsenen vergleicht (vgl. ebd.). Die Assistenz der Fachperson muss den Problemlösungsprozess mit dem Kind gemeinsam bearbeiten, damit es Problemlösekompetenz und Verantwortung entwickeln kann und die Beziehung als wertschätzend erlebt (vgl. Textor 2007, S.88). Durch eine solche assistierende Begleitungsbeziehung entstehen Muster „[...] der eigenen inneren Handlungsbegleitung, d.h. auf diese Erfahrungen baut die eigene >>innere Stimme<< auf, mit der wir uns im Alltag später selbst begleiten.“ (Friedrich 2013, S.89).

Im Alter von 18 bis 24 Monaten entwickelt das Kind ein Ich-Bewusstsein, wodurch die Autonomieentwicklung vorangetrieben wird und die Handlungen des Kindes besonders von seiner eigenen Zielvorstellung bestimmt werden (vgl. Haug-Schnabel 2013, S.9). Aufgrund dessen entstehen hier oft Konflikte zwischen dem Kind und der Bezugsperson oder anderen Kindern. Nach Friedrich ist es an dieser Stelle wichtig, dass in Kindertageseinrichtungen „eine ausgewogene Mischung zwischen Liebe und Struktur herrscht.“ (2013, S.59). Während in liebevoller Zuwendung auf die Bedürfnisse des Kindes mit Wertschätzung und Respekt eingegangen wird, sollten die pädagogischen Fachkräfte klare, verständliche und begründete Erklärungen und Anweisungen aufzeigen, sowie Alternativen, Konsequenzen und Lösungsvorschläge gemeinsam mit den Kindern erarbeiten (vgl. ebd.). Dies bedeutet, dass es Grenzen für bestimmte Verhaltensweisen geben muss, wodurch Kinder ein Gefühl der Struktur und Sicherheit erhalten (vgl. ebd., S.100). Grenzüberschreitungen sind

Bestandteil der Selbstständigkeitsentwicklung und der Identitätsbildung und sollten im Rahmen der Beziehung zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft nicht als Machtkampf gewertet werden (vgl. ebd., S.102). Wichtig ist, dass die Kinder die Konsequenzen von Grenzüberschreitungen verstehen können und dass ihnen Handlungsalternativen aufgezeigt werden (vgl. ebd., S.105). Keinesfalls sollte ein Kontaktabbruch durch die Bezugsperson die Folge einer Grenzüberschreitung sein (vgl. ebd., S.106). Für pädagogische Fachkräfte ist es unbedingt notwendig, auch die Grenzen der Kinder ernst zu nehmen, um die Beziehung zu stärken (vgl. ebd., S.107). Aber auch eine Fachperson sollte Grenzen in Bezug auf sich selbst festlegen, was beispielsweise ihre Privatsphäre oder eine zu intensive Bindung zu einem Kind betrifft (vgl. Becker-Textor 2007, S.69). Durch Ich-Botschaften ist es ihr in der Beziehung zum Kind möglich, eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen auszudrücken, ohne das Kind zu verletzen (vgl. Friedrich 2013, S.84). So kann sie Kindern zum Beispiel eine Rückmeldung über ihr lautes, rücksichtsloses oder ungeduldiges Verhalten geben, das an ihre eigenen Grenzen stößt (vgl. ebd.). Dadurch entsteht eine offene, vertrauensvolle und tragfähige Beziehung, in der es jedem möglich ist, sich ehrlich mitzuteilen (vgl. ebd.).

3.4 Die beziehungsvolle Pflege nach Pikler

In intensiven Berührungsinteraktionen, wie beispielsweise beim Wickeln des Kindes, zeigt es möglicherweise Belastungszeichen, wie „[...] Blickkontaktsabbruch, Sich-steif-Machen, Sich-Abwenden, den Muskeltonus erhöhen, Wechsel der Hautfarbe, Wechsel der Temperatur, emotionales Schwitzen.“ (Gutknecht 2012.a, S. 131). Diese Belastungszeichen müssen unbedingt von der pädagogischen Fachkraft erkannt werden, um die sich aufbauende Beziehung nicht zu stören. Im Folgenden soll nun anhand der von Emmi Pikler beschriebenen beziehungsvollen Pflege gezeigt werden, wie pädagogische Fachkräfte Pflegesituationen nutzen können, um die Beziehung zum Kind zu stärken. Hinter der beziehungsvollen Pflege der Kinder steckt die pädagogische Grundhaltung Piklers: eine aufmerksame, präsente, reflektierende, anerkennende und respektvolle innere Haltung dem Kind gegenüber (vgl. Ostermayer 2013, S.11-15). Das Kind wird als kompetent und autonom in seiner Entwicklung betrachtet und ihm wird großer Respekt vor seinen Fähigkeiten zur selbstständigen Entwicklung entgegen gebracht (vgl. ebd., S.13). Hier ist ein umfangreiches entwick-

lungsspezifisches Wissen über Kleinkinder erforderlich, um ihre Bedürfnisse zu erkennen und darauf zu reagieren (vgl. ebd. S.11). Dazu gehört auch ein genaues Beobachten und kontinuierliches Hinterfragen der Situationen mit den Kindern (vgl. Pichler-Bogner 2011, S.8). Die pädagogische Haltung, die Pikler beschreibt, ist zudem besonders von Geduld geprägt, was dem Kind „[...] Sicherheit, Geborgenheit und Interesse an seiner Person.“ (Rainer 2011, S.11) vermittelt. Die Haltung Piklers wird also besonders von einer liebevollen und anerkennenden Beziehung als Grundlage für die kindliche Entwicklung, getragen. In der Pflege des Kindes äußert sich diese Grundhaltung so, dass das Kind nie mit Eile oder Hast wie ein Gegenstand behandelt wird (vgl. Falk 2013,S.38). Damit es die Zeit der Pflege als wertschätzend und beziehungsweise erleben kann, ist außerdem ein respektvoller Dialog zwischen PädagogInnen und Kindern notwendig (vgl. Pichler-Bogner 2011, S.8). In der Pflege des Kindes begleitet die pädagogische Fachkraft alles, was sie tut, sprachlich, benennt die Pflegegegenstände und kündigt die nächste Pflegehandlung an, was dem Kind Orientierung gibt (vgl. Ostermayer 2013, S.20). Der Dialog während der Pflege beinhaltet aber weitaus mehr, denn: „Von Geburt an antwortet der Säugling auf das, was der Erwachsene mit ihm tut und wie er es tut.“ (Tardos 2013, S.94). Dies äußert sich in seiner Körperspannung, die sein Befinden anzeigt (vgl. ebd.). Feinfühligkeit, wie oben beschrieben, bedeutet hier, diese Signale zu erkennen und auf sie einzugehen. „So kann das Kind spüren, dass die seinen Körper berührende Hand eine fragende Hand ist und kann auf die Frage mit Entspannung, dem Nachlassen und Lösen seiner Muskeln oder aber mit vermehrter Spannung, mit Widerstand antworten.“(Vincze 2013, S.45). Dadurch kann die pädagogische Fachkraft ihre Bewegungen und Berührungen danach ausrichten, was dem Kind gefällt und was nicht. Deshalb muss sie sich Zeit nehmen und die Pflege mit besonders behutsamen, sanften und einfühlsamen Bewegungen ausführen, damit das Kind Freude am körperlichen Kontakt hat und sich wohl fühlt (vgl. Falk 2013, S.41f.). Natürlich trägt dieser Dialog auch zur sprachlichen, wie auch zur Identitätsentwicklung des Kindes bei, denn „[...]es erlebt sich als Person und als Partner ernst genommen und kann emotionale Sicherheit entwickeln.“ (Pichler-Bogner 2011, S.8), wenn die pädagogische Fachkraft sich ihm mit ungeteilter Aufmerksamkeit zuwendet. Die beziehungsvolle Pflege lässt sich vor allem auch durch die Bedeutung der Par-

tization der Kinder beschreiben. Durch die Berücksichtigung der kindlichen Signale kann das Kind den Verlauf der Pflege beeinflussen, was z.B. das „[...]Tempo des Fütterns, die Menge [...]der Nahrung und das Beenden der Mahlzeit, wie auch [...] den Rhythmus der Handbewegungen beim Wickeln, An- und Ausziehen [...]“ (Falk 2013, S.37) betrifft. So lernt das Kind „[...]seine Bedürfnisse selbst zu erkennen, zu differenzieren und anzuzeigen.“ (ebd., S.35) und erlebt sich als wahrgenommen, ernst genommen, verstanden und selbstwirksam (vgl. Vincze 2013, S.45). Ein Gitter um den Wickeltisch macht es dem Kind möglich aufzustehen und so selbst zu entscheiden, in welcher Position es gewickelt werden möchte (vgl. ebd. S.51). Innerhalb der beziehungsvollen Pflege wird dem Kind somit Wohlbefinden, Geborgenheit, Angenommensein und Selbstständigkeit ermöglicht, wodurch es eine vertrauensvolle Beziehung zur pädagogischen Fachkraft entwickeln kann.

3.5 Einflüsse auf die Beziehungsgestaltung

Ahnert stellt die Frage, inwieweit Responsivität und der Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern innerhalb einer Gruppenbetreuung umgesetzt werden können, wenn mehrere Fachkräfte für viele Kinder zuständig sind (vgl. 2010, S.125f.). Sie ist der Meinung, dass die PädagogInnen „[...] nicht immer in der Lage sein [werden], stets prompt und angemessen zu reagieren.“ (ebd., S.126), da sie aufgrund der hohen Anzahl von Kindern immer nur deren wichtigste Bedürfnisse auswählen können (vgl. ebd.). Der Prozess, wie die Beziehung aufgebaut und aufrechterhalten wird, ist, so Ahnert, mit der Mutter-Kind-Beziehung nicht zu vergleichen, da die pädagogische Fachkraft ihren Blick hier nicht auf ein Kind, sondern auf eine ganze Kindergruppe richten muss (vgl. 2007, S.31). Sie bezieht sich zunächst auf Studien von Sagi et al. (1985, 1995) die herausfanden, dass Kinder einer Gruppe zu allen stabil betreuenden Fachpersonen ähnliche Bindungsmuster ausgebildet hatten, woraus Ahnert die These formuliert, dass die Bindungsmuster der Kinder nicht von der Fachperson, sondern von der Gruppenzugehörigkeit abhängig sind (vgl. 2004.b, S.268). Dies untermauert sie mit Untersuchungen von Howes et al. (1998), die zeigen sollen, „[...] dass die Bindungsqualität selbst dann kaum wechselte, wenn eine konkrete Erzieherin in einer Gruppe ausgewechselt werden musste.“ (ebd.). Daraufhin führte Ahnert mit Pinquart und Lamb 2006 eine Metaanalyse von 40 weltweiten Studien, die ErzieherInnen-Kind-

Beziehungen untersucht hatten, durch (vgl. Ahnert 2010, S.131). Damit bestätigten sie ihre These, „[...] dass die Bindungssicherheit des Kindes eher mit einer professionalisierten Erziehertätigkeit für Kindergruppen, als mit der summarischen Individualbetreuung einzelner Kinder zusammenhängt.“ (Ahnert 2007, S.35). Als Voraussetzung für eine sichere Bindung nennt Ahnert deshalb: „[...] ein empathisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erziehverhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient [...].“ (2004.b, S.268). Ein auf das einzelne Kind zentriertes Erziehverhalten führt, so Ahnert nur in sehr kleinen Kindergruppen, wie bei Tagesmüttern, zu sicheren Bindungen; in Gruppen mit vielen Kindern konnte Bindungssicherheit nur durch empathisches, gruppenorientiertes Erziehverhalten festgestellt werden (vgl. Ahnert 2007, S.37). Was Ahnert unter einem emphatischen, gruppenorientierten Verhalten versteht, wird in keiner ihrer Veröffentlichungen detailliert aufgeführt. Sie weist darauf hin, dass hier, sowie in Bezug auf die Dynamik der Kindergruppe als Einfluss auf die Beziehungsgestaltung, noch ein sehr großer Forschungsbedarf besteht (vgl. ebd., S. 41). Im Gegensatz zu Ahnert warnt Richard Bowlby davor, einer pädagogischen Fachkraft zu viele Kinder zuzuteilen, denn sie muss sich, um eine sichere Bindung aufzubauen, emotional auf jedes einzelne Kind einlassen; mit einer zu großen Kindergruppe kann es nicht zum Aufbau von Bindungsbeziehungen kommen und es besteht ein Risiko für langfristige Bindungsstörungen (vgl. 2009, S.219f.). Textor unterstützt dies mit der in Kapitel 3.3.2 genannten Untersuchung von Layzer, Goodson und Moss (1993), nach der die individuelle Zuwendung zu Kindern nur in 10% der Zeit gegeben war und einige Kinder gar keinen Einzelkontakt zur Fachkraft hatten (vgl. 2009, S.591). Aber auch Studien von Kontos und Wilcox-Herzog (1997), Saft und Pianta (2001) sowie Carlson (2006) konnten nachweisen, dass die individuelle Aufmerksamkeit dem einzelnen Kind weniger gezeigt wurde, wenn die Zahl der von einer Fachkraft zu betreuenden Kinder höher war (vgl. ebd.). Außerdem wurde belegt, dass pädagogische Fachkräfte, wenn sie nicht kindzentriert, sondern gruppenorientiert arbeiten „[...] oft weniger warm, sensibel und verbal stimulierend waren [...].“ (ebd.), was doch für den Aufbau von Bindungsbeziehungen als besonders wichtig gilt. Betrachtet man vergleichend dazu den Bindungsaufbau zwischen Mutter und Kind, der, wie von Stern,

Winnicott und Papoušek beschrieben, von vielen intensiven, feinfühligem und wiederkehrenden Interaktionen getragen wird, ist schwer vorstellbar, wie eine pädagogische Fachkraft dies mit einer großen Gruppe von Kindern bewerkstelligen soll. Richard Bowlby schlägt deshalb vor, einer Fachperson je nur drei Kinder anzuvertrauen, wovon nur ein Kind jünger als 18 Monate sein sollte (vgl. 2009, S.220f.).

In der Metaanalyse von Ahnert und Kollegen konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass pädagogische Fachkräfte, die in der überwältigenden Mehrheit Frauen sind, häufiger sichere Bindungen zu Mädchen als zu Jungen hatten (vgl. Ahnert 2010, S.132). Dies wird damit begründet, dass Kinder oft in gleichgeschlechtlichen Gruppen zusammen sind, wobei sich die Gruppen der Jungen „[...] durch hierarchische Strukturen mit erhöhten Aktivitäten und Dominanzverhalten auszeichnen], während Mädchen egalitäre Strukturen bilden, Aktivitätsniveaus besser regulieren können und prosozialer sind.“ (Ahnert 2007, S.38). Jungen erfahren deshalb mehr negative Zuwendung, während den Mädchen oft die positive Zuwendung gilt (vgl. Textor 2009, S. 591). Aus diesem Grund fällt es Erzieherinnen leichter, Beziehungen zu Mädchen aufzubauen, in denen Bindungen entstehen können (vgl. Ahnert 2007, S.38). Ahnert betont, dass an dieser Stelle weitere empirische Untersuchungen notwendig sind, um diese ungleiche Verteilung der Bindungen zu verhindern (vgl. 2010, S.277).

Die Beziehungsgestaltung der PädagogInnen zu den Kindern ist auch vom Alter der Kinder abhängig, mit dem sie in die Kindertageseinrichtung kommen. Anhand der Berliner Anpassungsstudie von Beller und Rauh seit Anfang der 1980er Jahre, lässt sich erkennen, dass Kinder, die älter als zwölf Monate sind, neuen Beziehungen weniger aufgeschlossen begegnen als jüngere Kinder, da sie schon sehr an die intensiven Beziehungserfahrungen mit ihren Eltern gewöhnt sind (vgl. Ahnert 2010, S.191). Nach Studien von Wilcox-Herzog (1997), Saft und Pianta (2001), sowie Carlson (2006) zeigen pädagogische Fachkräfte jüngeren Kleinkindern mehr Zuwendung und positiven Körperkontakt als älteren Kindern gegenüber, die „[...] hingegen häufiger zwecks Verhaltenskontrolle angefasst [...]“ (Textor 2009, S.591) wurden. Das Betreuungsverhalten der pädagogischen Fachkraft verändert sich mit zunehmendem Alter des Kindes auch, weil das Kind neben der Sicherheit und Stressreduktion durch die Fachkraft

immer mehr nach Zuwendung, Explorationsunterstützung und Assistenz verlangt (vgl. Ahnert 2007, S.39).

Die von Textor zusammengefassten Studien von Kontos und Wilcox-Herzog (1997), Saft und Pianta (2001) sowie Carlson (2006) ergaben, dass pädagogische Fachkräfte Kindern mehr Zuwendung gaben, die verhaltensauffällig oder hilfsbedürftig waren, oder die gleiche ethnische Zugehörigkeit hatten wie die Fachperson (vgl. 2009, S.591). Pädagogische Fachkräfte sprechen in hier auch manchmal von „Lieblingskindern“. Um jedoch jedem Kind intensive Zuwendung zu ermöglichen, ist es notwendig „[...] sich vorhandene Bevorzugungen einzelner Kinder bewusst zu machen und zu reduzieren.“ (Haug-Schnabel 2013, S.9). Auf keinen Fall sollte eine Beziehung „[...] dazu dienen, Selbstbestätigung zu erfahren oder das eigene Bedürfnis nach emotionaler Nähe zu befriedigen.“ (ebd.). Diese Bedürfnisse sollten jeder Fachperson durch die private unterstützende Matrix erfüllt werden und nicht durch Kinder der Einrichtung. In der Beziehungsgestaltung zu Kindern kann es auch vorkommen, dass ein Kind als belastend empfunden wird und sich daraus eine Antipathie dem Kind gegenüber entwickelt. Um diese nicht in der Beziehungsgestaltung zum Kind auszutragen, sollte sich die Fachperson immer wieder die persönlichen Schwierigkeiten des Kindes, die sein Verhalten verursachen, vor Augen führen und die Belastung durch das Kind nicht verdrängen, sondern bewusst und reflektiert wahrnehmen und annehmen (vgl. Ennulat 2007, S.146). Die Belastung kann geringer werden, wenn das Ziel verschwindet, die Umstände des Kindes und das Kind als Person ändern zu wollen, was Ennulat mit folgender Haltung beschreibt: „[...] Ich halte dieses Kind aus, so wie es ist. Ich gebe es nicht auf, sondern gebe ihm Halt durch meine Person.“ (ebd.). Auch ein regelmäßiger Austausch mit Kollegen über die Belastungen durch einzelne Kinder, kann helfen diese zu verringern.

Wie in diesem Kapitel zu sehen ist, werden die Beziehungen zwischen Kindern und einer pädagogischen Fachkraft durch die Größe der Kindergruppe, durch das Geschlecht und das Alter der Kinder, sowie durch Bevorzugungen und Abneigungen der Fachperson gegenüber bestimmten Kindern stark beeinflusst. Dies gilt es sich immer wieder bewusst zu machen und wenn möglich, in Richtung einer besseren Beziehungsgestaltung zu verändern.

3.6 Die Pädagogen-Eltern-Kind-Beziehung

Wie schon in Kapitel 3.1 erläutert, ist es für den Beziehungsaufbau zwischen dem Kind und einer pädagogischen Fachkraft äußerst wichtig, dass die primäre Bezugsperson das Kind während der Eingewöhnung begleitet und ihm als sichere Basis zur Verfügung steht, damit das Kind eine neue Bindung entwickeln kann. Sie vermittelt dem Kind die fremde Umgebung und steht ihm zur Seite (vgl. Ahnert 2004.b, S.256). Die primären Bezugspersonen, die in der Regel die Eltern des Kindes sind, bringen Erwartungen, Wünsche und auch Ängste in Bezug auf die Betreuung des Kindes mit. Ahnert nennt hier drei verschiedene Trennungsängste: „betreuungsbezogene Trennungsängste“ (2010, S.198) entstehen aus der „[...] Sorge darüber, ob die gewählte außerfamiliäre Betreuung den Bedürfnissen des Kindes überhaupt gerecht wird [...].“ (Ahnert 2009, S.84), „kindbezogene Trennungsängste“ (Ahnert 2010, S.198) befürchten, dass das Kind nicht in der Lage sein wird sich gut zurechtzufinden und von der Betreuung zu profitieren (vgl. Ahnert 2009, S.84) und „berufsbezogene Trennungsängste“ (Ahnert 2010, S.198) stellen die Sorge in den Vordergrund, ob die Eltern durch die Betreuung des Kindes so unterstützt werden, dass sie ihren Beruf ungehindert weiter ausüben können (vgl. Ahnert 2009, S.84). Eltern können auch Angst haben, dass das Kind eine zu enge Bindung an die Fachkraft entwickelt, welche die Bindung an die Eltern womöglich schwächt oder ersetzt. Verschiedene Studien (Ahnert/ Ricker 2000; NICHD 1997, 2002; Ziegenhain/ Wolff 2000) haben jedoch die Auswirkungen einer Tagesbetreuung auf die Mutter-Kind-Bindung untersucht und wiesen nach, dass keine Irritation in dieser Bindung auftrat (vgl. Hédervári-Heller 2007, S.95). Hédervári-Heller schreibt, dass Bindungsbeziehungen gleichzeitig zu verschiedenen Personen bestehen können und vom Kind je nach Häufigkeit der Interaktionen hierarchisch geordnet werden, wobei die primären Bezugspersonen natürlich bestehen bleiben (vgl. ebd., S.103). Eltern werden ihr Kind nicht an die pädagogische Fachkraft verlieren, sondern können erleben, wie „[...] es sich einen eigenen Bezugskreis aufbaut.“ (Becker-Textor 2007, S.70). Fachpersonen müssen Eltern dieses Wissen vermitteln, um keine Konkurrenzgefühle entstehen zu lassen (vgl. Hédervári-Heller 2007, S.110). Solche unterschweligen Ängste der Eltern beeinflussen die Kommunikation und das Verhältnis zur pädagogischen Fachkraft, so dass ein unbewusstes Konfliktpotenzial entsteht, was sich wiederum oft als Belastung auf die

PädagogIn-Kind-Beziehung auswirkt (vgl. Ennulat 2007, S.133). Nehmen Eltern so eine negative Haltung gegenüber der pädagogischen Fachkraft ein, wird dies auch das Kind spüren und unter Loyalitätskonflikten leiden (vgl. Ahnert 2010, S.263f.). Hier muss die Fachperson besonders achtsam sein: „Weder Antipathie noch Sympathie für die Eltern dürfen sich auf die Beziehungsgestaltung, die Entwicklungsbegleitung und die Beteiligung des Kindes am Tagesgeschehen auswirken.“ (Haug-Schnabel 2013, S.9). Am besten wird den Ängsten der Eltern und dem daraus entstehenden Konfliktpotenzial entgegengewirkt, wenn eine Vertrauensbeziehung zwischen Fachperson und Eltern aufgebaut wird (vgl. Ahnert 2010, S.199). Wenn die Fachperson dazu die Initiative ergreift und aufgeschlossen auf die Eltern zugeht, werden diese das Beziehungsangebot gern annehmen. Hier ist die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung der jeweiligen Beziehung zum Kind besonders wichtig: „Von daher muss die Eltern-Kind-Beziehung von Seiten der Erzieher/innen ohne Wenn und Aber respektiert werden.“ (ebd., S.263f.). Wenn Eltern den Fachpersonen die „[...] Vorlieben und individuelle Besonderheiten des Kindes sowie Auslöser negativer Emotionen und deren Regulierung [...]“ (Ahnert 2009, S.90), oder auch Pflegerituale mitteilen und Fachpersonen die Eltern über neue Entwicklungsschritte des Kindes informieren, entsteht ein wertvoller, Vertrauen aufbauender Austausch, der für die jeweiligen Beziehungen zum Kind sehr nützlich ist (vgl. ebd.). Dies ist besonders schon während der Eingewöhnungszeit wichtig, in der ein Elternteil das Kind begleitet. Hier können sich die Erwachsenen auch von der Qualität der Einrichtung überzeugen und einschätzen, was ihr Kind benötigt, um sich dort wohlfühlen (vgl. Ahnert 2010, S.202). Wichtig ist, dass sich alle beteiligten Erwachsenen bewusst machen, dass es in der Beziehung zwischen Eltern und Fachpersonen darum geht, das Kind und sein Wohlbefinden zu unterstützen und nicht darum, „[...] mehr Macht zu erreichen oder besser zu sein als andere.“ (Becker-Textor 2007, S.68). Hier wird deutlich, dass viel Gespräch und Reflexion, besonders auch auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte, nötig ist, um die Beziehung zu den Eltern und damit auch die Beziehung zum Kind zu stärken.

3.7 Bedürfnisse der PädagogInnen

Betrachtet man die vielfältigen Anforderungen, die sich an pädagogische Fachkräfte richten, wenn es darum geht, Beziehungen zu Kindern zu gestalten, stellt

sich die Frage, was Fachpersonen benötigen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Zunächst sind verschiedene Rahmenbedingungen notwendig. Dazu gehört ein hoher Personalschlüssel, so dass sich die Fachkräfte den ihnen anvertrauten Kindern intensiv zuwenden können. Einer Fachperson je nur drei Kinder anzuvertrauen, wie Bowlby es vorschlägt, erscheint hier besonders sinnvoll (vgl. 2009, S.220f.). In Deutschland ist man davon jedoch noch weit entfernt; nicht einmal eine Tagespflegeperson kann nur drei Kinder aufnehmen, da sie dann womöglich in finanzielle Schwierigkeiten gerät. Hier liegt die Verantwortung auf der politischen Ebene: Gesetze zu schaffen, die kleine Gruppen ermöglichen, in denen ein hoher Personalschlüssel zu qualitativen Beziehungen beiträgt. Als unterstützende Matrix der Fachperson sollte der Träger, bzw. die Leitung der Einrichtung, eine dreiwöchige Eingewöhnungszeit ermöglichen, in der nicht mehrere Kinder gleichzeitig aufgenommen werden. Darüber hinaus sollten Kinder erst im Alter von einem Jahr eingewöhnt werden, damit sich die primäre Bindungsbeziehung zur Mutter gefestigt hat. Pädagogischen Fachkräften sollte der regelmäßige Austausch untereinander und mit der Leitung gewährt werden, um die unterstützende Matrix zu aktivieren. Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit, wird hier davon ausgegangen, dass pädagogische Fachkräfte nicht erst eigene Kinder benötigen, um Beziehungen zu Kindern gestalten zu können, sondern dass es vor allem auf ein emotionales Einlassen auf die Kinder und eine hochwertige Ausbildung ankommt. Schon in der Ausbildung müssen sich pädagogische Fachkräfte Reflexionsfähigkeit und bindungstheoretisches Wissen erarbeiten und lernen, Bindungsverhalten zu erkennen und angemessen zu beantworten (vgl. URL: Hédervári-Heller /Dreier 2013). Sie müssen lernen, Eltern über Bindungsprozesse aufzuklären und zu beraten und sie sollten ein beziehungsvolles Pflegeverhalten, sowie Responsivität üben (vgl. ebd.). Dies alles muss darüber hinaus auch unbedingt in kontinuierlichen Weiterbildungen und Supervision gefördert werden, wodurch eigene Repräsentationen, die durch das Verhalten der Kinder entstehen und das pädagogische Handeln beeinflussen, erkannt und bearbeitet werden können. Haben pädagogische Fachkräfte, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, negative Bindungserfahrungen gemacht, muss dies, wenn möglich schon in der Ausbildung, erkannt und therapeutisch bearbeitet werden, damit die Bindungsstörungen nicht auch auf die Kinder übertragen werden.

Fazit

Die in der Einleitung formulierten Hypothesen konnten bestätigt werden, wobei deutlich wurde, dass oft eine differenzierte Sichtweise nötig ist und nicht jede Hypothese auf jedes Kind oder jede Fachperson in jedem institutionellen Rahmen zutrifft. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine gute Beziehung von einer Bindung gekennzeichnet ist, welche Sicherheit gibt und Explorationsverhalten ermöglicht. Dadurch können Kinder Autonomie erleben und Bildungsprozesse positiv gestalten. Darüber hinaus fördern Bindungsbeziehungen zu Erwachsenen die psychische Gesundheit der Kinder, die Emotionsregulation und sozio-emotionale Kompetenzen. In solchen Beziehungen können Kinder ein positives Selbstbild entwickeln und ihre eigenen, zukünftigen Beziehungen besser gestalten. Betrachtet man die Beziehungsgestaltung einer Mutter zu ihrem Kind, wird deutlich, wie sehr diese vom psychischen Zustand der Mutter und ihren Repräsentationen beeinflusst wird, aber auch, wie feinfühlig und intuitiv sie je nach dem Alter des Kindes mit ihm interagiert. Ähnlich, jedoch bewusster und reflektierter, verläuft auch die Beziehungsgestaltung von pädagogischen Fachkräften den Kindern gegenüber. Hier wurde gezeigt, dass die Bindungstheorie auch auf eine PädagogIn-Kind-Beziehung übertragen werden kann. Die Forschungsfrage, wie PädagogInnen tragfähige Beziehungen zu null- bis dreijährigen Kindern aufbauen und gestalten können, wird demnach damit beantwortet, dass eine sichere Bindung zum Kind entstehen muss. Hierbei ist der Aufbau einer sicheren Bindung besonders von der Responsivität der pädagogischen Fachkraft und einer gelungenen Eingewöhnung abhängig. Durch die Responsivität, die Gedanken, Bedürfnisse und Gefühle des Kindes ernst nimmt und beantwortet, entwickelt sich in der Interaktion zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften ein Vertrauensverhältnis. Es konnte gezeigt werden, dass wichtige Bausteine der Beziehungsgestaltung darin bestehen, den Kindern interessierte Zuwendung und Sicherheit zu geben, sowie ihren Stress zu reduzieren. Durch Explorationsunterstützung und Assistenz werden Kinder innerhalb dieser Beziehung in ihrer Autonomie und Bildung gefördert. Eine respektvolle gegenseitige Beziehung trägt dazu bei, dass Grenzen gemeinsam gesetzt und Konsequenzen bei Grenzüberschreitungen verständlich erfahren werden können. Mithilfe dieser Bausteine kann es pädagogischen Fachkräften gelingen, tragfähige Beziehungen zu Kindern aufzubauen. Die beziehungsvolle Pflege

nach Pikler bietet ein anschauliches Beispiel, wie die Beziehungsgestaltung umgesetzt werden kann. Hierbei müssen sich immer wieder die verschiedenen, in Kapitel 3.5 beschriebenen Einflüsse auf die Beziehungsgestaltung, wie die Größe der Kindergruppe, das Alter und Geschlecht der Kinder, sowie die Bevorzugung oder Benachteiligung einzelner Kinder bewusst gemacht werden. Darüber hinaus ist die Bedeutung der Beziehung zwischen Eltern und PädagogInnen für die Beziehung zwischen Kindern und PädagogInnen deutlich geworden. Es konnte gezeigt werden, dass die Beziehung zu den Eltern durch gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz, kontinuierliche Gespräche und Reflexion gestärkt werden kann, was dann in der Folge die jeweiligen Beziehungen zum Kind stärkt. Um zu allen Kindern, die einer pädagogischen Fachkraft anvertraut sind, im Alltag einer pädagogischen Institution eine tragfähige Beziehung aufbauen zu können, bestehen vielfältige Bedürfnisse und Anforderungen seitens der Fachpersonen, die die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit, die Aus- und Weiterbildung, die kontinuierliche Supervision, aber auch die Person der Fachkraft, betreffen. Hier muss zukünftig, besonders im Hinblick auf Krippeneinrichtungen, von politischer Seite her erkannt werden, welche Konsequenzen die bisher sehr niedrigen Personalschlüssel und die großen Gruppen für die Beziehungsgestaltung und damit auch für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse haben, um dies zu ändern und qualitätsvolle Beziehungen zu ermöglichen. Wie zu sehen war, besteht weiterhin noch Forschungsbedarf, was den Prozess des Beziehungsaufbaus und die Beziehungsgestaltung zwischen PädagogInnen und Kindern betrifft.

Tragfähige Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und null- bis dreijährigen Kindern im institutionellen Rahmen, bilden die wichtigste Grundlage für Wohlbefinden, Bildungsprozesse und kindliche Entwicklung und sollten deshalb in jeder Institution kontinuierlich geprüft und gestärkt werden.

Quellenverzeichnis

Literatur:

- Ahnert, L.: Bindung und Bonding. Konzepte früher Bindungsentwicklung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München 2004, S.63 – 81.a.
- Ahnert, L.: Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In: Brisch, K. H./ Hellbrügge, T. (Hrsg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart 2009, S.79 – 93.
- Ahnert, L.: Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München 2004, S.256 – 277.b.
- Ahnert, L.: Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F. / Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a. 2007, S.31-41.
- Ahnert, L.: Wieviel Mutter braucht ein Kind?. Bindung-Bildung-Bertreuung: öffentlich und privat. Heidelberg 2010.
- Becker-Stoll, F.: Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In: Becker-Stoll, F. / Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a. 2007, S.14-30.
- Becker-Textor, I.: Erziehung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, F. / Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a. 2007, S.58 - 73.
- Bowlby, J.: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München 2008.
- Bowlby, J.: Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, G. / Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart 1999, S.17-26.
- Bowlby, J.: Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. 6. Aufl. München 2010.
- Bowlby, R.: Das Londoner Modell der bindungsorientierten Tagesbetreuung. Hintergrund. In: Brisch, K.H./Hellbrügge, T. (Hrsg.): Wege zu sicheren

Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. Stuttgart 2009, S.213 – 224.

Brisch, K-H.: Bindungsstörungen, ihre Folgen und die Möglichkeiten der Therapie. In: Gebauer, K. /Hüther, G. (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. 8. Aufl. Ostfildern 2014. S.64 – 78.

Ennulat, G.: Umgang mit Belastungen in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Ahnert, L.: Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, F. / Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a. 2007, S.132 - 146.

Falk, J.: Die Einheit von Pflege und Erziehung. In: Pikler, E. u.a. (Hrsg.): Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 13. Aufl. Freiburg im Breisgau 2013, S.35 – 43.

Fisher, R. / Brown, S.: Gute Beziehungen. Die Kunst der Konfliktvermeidung, Konfliktlösung und Kooperation. 2. Aufl. Frankfurt /Main 1992.

Friedrich, H.: Beziehungen zu Kindern gestalten. 6. Aufl. Berlin 2013.

Grossmann, K. / Grossmann, K.E.: Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 4.Aufl. Stuttgart 2008.

Grossmann, K. / Grossmann, K.E.: Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. In: Gebauer, K. /Hüther, G. (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. 8. Aufl. Ostfildern 2014. S.35 – 63.

Gutknecht, D.: Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität. Stuttgart 2012.a.

Gutknecht, D.: Zusammen schaffen wir das. Auf dem Weg zur Selbstregulation. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. 2012.b., Themenheft. S.27-30.

Haug-Schnabel, G.: Professionelle Beziehungsgestaltung. So verändert sich das Nähe- und Distanzverhalten in den ersten drei Lebensjahren. In: Kleinstkinder. 06(2013), H.6. S. 6 -9.

- Hédervári-Heller, É.: Tagesbetreuung in der frühen Kindheit. Bindungs- und Eingewöhnungsprozesse. In: Eggert-Schmidt Noerr, A. / Finger-Trescher, U. / Pforr, U. (Hrsg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. Gießen 2007, S.94 – 117.
- Holmes, J.: John Bowlby und die Bindungstheorie. 2. Aufl. München 2006.
- Holodynski, M. / Gutknecht, D.: Die sozial-emotionale Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren. Ich brauche dich jetzt!. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. 2012, Themenheft. S. 6-13.
- Jele, H.: Wissenschaftliches Arbeiten in Bibliotheken. Einführung für StudentInnen. München u.a. 1999.
- Laewen, H.-J./ Andres B./ Hédervári É.: Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4. Aufl. Weinheim u.a. 2003.
- Lenz, K./ Nestmann, N.: Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim u.a. 2009.
- Lohaus, A. u.a.: Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München 2004, S.147 – 161.
- Ostermayer, E.: Pikler. Pädagogische Ansätze für die Kita. Berlin 2013.
- Otto, H.: Bindung – Theorie, Forschung und Reform. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 4.Aufl. Bern 2011, S. 390 – 428.
- Pichler-Bogner, D.: Die Pädagogik Emmi Piklers. Das Konzept der ungarischen Kinderärztin für die Betreuung von Kleinkindern. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. 6(2011).H.6. S.6-8.
- Rainer, C.: Jede Begegnung hat Bedeutung. Beobachtungen im Pikler-Institut in Budapest. In: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege. 6(2011).H.6. S.9-11.
- Remsperger, R.: Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden 2011.a.
- Remsperger, R.: Signale von Kindern einfühlsam beantworten. Erkenntnisse einer Videostudie. In: Kindergarten heute. 2011.b, H.9. S. 8- 13.

- Schäfer, G.E.: Über Beziehung und Bildung von Anfang an. In: In: nifbe (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg im Breisgau 2011. S.131 – 148.
- Spieß, J.: Die Beziehung zu Kindern in der Krippe gestalten. Gebärden und Gesten als pädagogisches Hilfsmittel. Hamburg 2012.
- Stern, D.N.: Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie. Stuttgart 1998.
- Stern, D.N.: Mutter und Kind. Die erste Beziehung. 3.Aufl. Stuttgart 1997.
- Sturzbecher, D. / Großmann, H.: Die Erzieherin-Kind-Beziehung aus Sicht des Kindes im Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, F. / Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a. 2007, S.42 - 56.
- Tardos, A.: Vom Dialog mit dem Säugling. In: Pikler, E. u.a. (Hrsg.): Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 13. Aufl. Freiburg im Breisgau 2013, S.94-102.
- Textor, M.R.: Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, F. / Textor, M.R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin u.a. 2007, S.74 - 96.
- Vincze, M.: Die Bedeutung der Kooperation während der Pflege. In: Pikler, E. u.a. (Hrsg.): Miteinander vertraut werden. Wie wir mit Babies und kleinen Kindern gut umgehen – ein Ratgeber für junge Eltern. 13. Aufl. Freiburg im Breisgau 2013, S.44- 58.
- Völker, S. / Schwer, C.: Bindung und Begabungsentfaltung bei Kita-Kindern. Was sagt die Forschung? In: nifbe (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg im Breisgau 2011. S.59 – 70.
- Winnicott, D.W.: Babys und ihre Mütter. Stuttgart 1990.

Internetquellen:

Gutknecht, D.: Professionelle Responsivität. Ein hochschulbezogenes Ausbildungskonzept für den frühpädagogischen Arbeitskontext U3: Kinder unter drei Jahren und ihre Familien. 2010. http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2010/7522/pdf/Gutknecht_Professionelle_Responsivitaet.pdf [Stand: 22.11.2012, 14:23 Uhr].

Hédervári-Heller, E./ Dreier, A.: Ohne Bindung geht es nicht!. 2013. <http://www.erzieherin.de/ohne-bindung-geht-es-nicht.php> [Stand 25.06.14, 15:35 Uhr].

Papoušek, M.: Intuitive elterliche Kompetenzen. Ressource in der präventiven Eltern-Säuglings-Beratung und –psychotherapie. 2001. http://www.liga-kind.de/fruehe/101_pap.php [Stand: 10.06.2014, 15:31 Uhr].

Remsperger, R.: Auf die Beziehungsgestaltung kommt es an. Sensitive Responsivität im pädagogischen Alltag. 2011.c. http://liga-kind.de/fruehe/111_remsperger.php [10.12.2012, 11:45 Uhr].

URL1: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Beziehung> [Stand 15.05.2014, 12:18 Uhr]

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Arbeit in der Hochschulbibliothek eingestellt wird.

Name,

Ort,

Datum

Unterschrift