



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Die Bedeutung der Bindung zur pädagogischen Fachkraft im Transitionsprozess von der ersten Sozialisationsinstanz zur Kinderkrippe

Bachelor-Thesis

Studiengang Soziale Arbeit berufsbegleitend

Modul: Modulbezeichnung

vorgelegt von

Lehmann, Luise

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0519-1

Datum der Abgabe: 14.07.2020

Erstkorrektorin: Prof. Dr. Jutta Helm

Zweitkorrektorin: Angela Weging

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Die Qualität der Krippenbetreuung in Deutschland.....	5
2.1	Ziele und Inhalte der individuellen Förderung lt. KiföG MV	8
2.2	Anforderungen an das Leistungsangebot und das pädagogische Personal der Kindertageseinrichtungen.....	9
3	Die Bindungstheorie.....	10
3.1	Definition Bindung.....	10
3.2	Die Bindungstheorie nach John Bowlby.....	10
3.3	Internale Arbeitsmodelle	14
3.4	Phasen der Bindungsentwicklung.....	15
3.5	Bindungsqualitäten und deren Erfassung	17
3.6	Elterliche Feinfühligkeit und deren Einfluss auf die Bindungsentwicklung.....	21
4	Bedeutung der Bindungstheorie für die Fachkraft-Kind-Beziehung.....	23
4.1	Definition Fachkraft-Kind-Beziehung	23
4.2	Beschreibung und Herausbildung der Fachkraft-Kind-Beziehung	23
4.3	Einflussfaktoren auf die Fachkraft-Kind-Beziehung	25
4.4	Die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft	27
4.5	Krippenbetreuung aus bindungstheoretischer Sicht	29
5	Die Eingewöhnung – Modelle und Rahmenbedingen in der Übersicht	29
5.1	Die Grundlagen und die Umsetzung des Berliner Eingewöhnungsmodells.....	29

5.2	Die Grundlagen und die Umsetzung des Münchener Eingewöhnungsmodells.....	31
5.3	Vergleich und Reflexion der Eingewöhnungsmodelle	33
5.4	Folgen einer Eingewöhnung ohne angemessene Beteiligung der Eltern	35
6	Resümee.....	37
 Anhang		
	Literaturverzeichnis	41
	Abbildungsverzeichnis	44
	Abkürzungsverzeichnis	48
	Eidesstattliche Erklärung.....	49

1 Einleitung

„Bäume brauchen Wurzeln, das weiß jedes Kind. Und ein kleiner Baum kann um so besser wachsen und gedeihen, je kräftiger seine Wurzeln sind, mit denen er sich im Erdreich verankert (...). Nur wenn es einem kleinen Baum gelingt, tiefreichende und weitverzweigte Wurzeln auszubilden, wird er später Wind und Wetter, ja sogar Stürme aushalten können. (Gebauer/Hüther, 2014, S.7).“ Folgt man den Aussagen von Gebauer und Hüther, so steht es vielerorts schlecht um die Erdung und das Urvertrauen einer Vielzahl von Kindern. Zunehmend werden die Umstände, unter denen sich unerwünschtes Verhalten entwickelt, verkannt und vermeintlich fehlende beziehungsweise unzureichende Bildungsangebote als Auslöser dafür angesehen. Im Zuge dessen werden neue Pläne entwickelt, um diese Lücken zu schließen. Doch verfehlt diese Handlung das Ziel. Im Grunde fehlt die Basis. Die Basis sicherer Beziehungen und den daraus resultierenden sicheren Bindungen, um den Stürmen des Lebens standzuhalten. „Zeit statt Zeug!“ (Schmidt, 2015, S. 72), so formuliert es Nicola Schmidt, ihres Zeichens Wirtschaftsjournalistin und Mitbegründerin des artgerecht-Projekts, welches sie gemeinsam mit Julia Dibbern, ebenfalls Journalistin, mit dem Schwerpunkt Nachhaltigkeit und Familie 2013 ins Leben rief. Um zu eigenständigen, sozial kompetenten und verantwortungsvollen Individuen heranwachsen zu können, die diese Welt aktiv gestalten und hinterfragen, benötigen die Kinder Zeit. Zeit mit Erwachsenen, die ihnen zuhören, ihnen feinfühlig begegnen, sie begleiten, sie teilhaben lassen und ihnen Schutz und Ruhezone zugleich sind. Ein sicherer Heimathafen, ein Rückzugsort, denn nur auf diese Weise können die Wurzeln sich entfalten und verankern. Die Grundlage dafür bilden tragfähige Beziehungen zu vertrauten Bezugspersonen. Bereits im Verlauf des ersten Lebensjahres wird der Grundstein für das Bindungssystem gelegt, welches für das zukünftige Leben dauerhaft Bestand hat. (vgl. Becker – Stoll/Textor, 2007, S. 59). Diese Beziehungen sollten sich nicht ausschließlich auf die Befriedigung leiblicher Bedürfnisse beziehen. Die Beziehungsgestaltung sollte ganzheitlich erfolgen und auch die psychischen Grundbedürfnisse abdecken. Hierfür ist eine aktive Bindungsgestaltung essenziell. (vgl. Griebel/Niesel, 2011, S.56). Durch derartige Beziehungen wird den Kindern ein Sicherheitsgefühl vermittelt, welches die Ausgangslage zur Entdeckung der Lebenswelt darstellt. Diese Entdeckung schließt auch die Kontaktaufnahme mit den darin lebenden Mitmenschen ein und ist somit gleichzeitig die Basis für eine spätere Fachkraft-Kind-Beziehung. (vgl. Becker – Stoll/Textor, 2007, S. 59). Mit zunehmenden Alter erhöht sich der Stellenwert der Bedürfnisse nach Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit (vgl. Griebel/Niesel, 2011, S.56). Mit dem Übergang von der primären Sozialisationsinstanz in die Kindereinrichtung entstehen für alle Beteiligten Herausforderungen. Herausforderungen, die das einzugewöhnende Kind, die Eltern, der/die Erzieher*innen und die Kindergruppe zu meistern hat (vgl. Niesel/Griebel, 2000, S. 71ff.). Erforderlich hierfür ist eine individuell gestaltete Eingewöhnung, in dessen Verlauf sich die Eltern

und Erzieher*in als gemeinsame Akteure sehen und im engen Dialog miteinander stehen. Darauf aufbauend kann eine Fachkraft-Kind-Beziehung überhaupt erst entstehen. (vgl. Becker – Stoll/Niesel/Wertfein, 2010, S. 47f.). Dieser Beziehung werden auch vergleichbare Bindungsmerkmale zugeordnet. So stellte der Professor für Psychologie Mark Edward Cummings im Rahmen einer Studie fest, dass Kinder sich bei der morgendlichen Bring-Situation leichter von familiären Bezugspersonen lösen konnten, wenn sie durch eine sie kontinuierlich begleitende/n Erzieher*in in Empfang genommen wurden. Ähnliches zeigte sich in Alltagssituationen, bei Hilfebedürftigkeit und Unwohlsein. So suchten die Kinder vermehrt den Kontakt zur kontinuierlich begleitenden Fachkraft und ließen sich von dieser leichter beruhigen (vgl. Dreyer, 2017, S. 39f.). Jedoch gibt es Hinweise darauf, dass nicht jede Beziehung zu einer Fachkraft über die Eigenschaften einer Bindungsbeziehung verfügt (vgl. Ahnert, 2019, S. 267f.).

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich die Wichtigkeit essenzieller Bindungsbeziehungen untersuchen. Ich gehe der Frage nach, wie diese im familiären Kontext entstehen, welche qualitativen Unterschiede es gibt und wie diese festzustellen sind. Im Anschluss beschreibe ich, welche Faktoren notwendig sind, um eine tragfähige Fachkraft-Kind-Beziehung herzustellen und welchen Einflüssen diese unterliegt. Meine zentralen Fragestellungen lauten daher: Inwiefern unterscheiden sich familiäre Bindungen von Fachkraft-Kind-Beziehungen? Welche Bedeutung hat die Eingewöhnungssituation für die Fachkraft-Kind-Beziehung mit Blick auf das Wohlbefinden des Kindes und unter Berücksichtigung der Ziele und Anforderungen des Kindertagesförderungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern?

In meiner bisherigen Praxis hatte ich oft den Eindruck, dass die Bindungs- und Beziehungsebene zwischen der Fachkraft und den Kindern nicht den Stellenwert einnimmt, der meiner Einschätzung nach angemessen wäre. Hierfür gibt es vielschichtige Ursachen. Dieser Eindruck bestätigte sich auch häufig in Gesprächen mit Kollegen*innen und Eltern. Mehrmals habe ich erlebt, dass die Eingewöhnung eines Kindes von der Fachkraft als stressig und als Eingriff in den pädagogischen Alltag oder sogar als Störung empfunden wurde und deshalb möglichst zügig geschehen sollte. Vollzog sich die Eingewöhnung nicht rasch genug, führte dies oft zu Unmut und Unverständnis. Den Eltern wurde unterstellt sich nicht „richtig“ zu verhalten, sich beispielsweise nicht zu lösen, wie von der Fachkraft angeraten. Eltern wiederum fühlten sich häufig auch gestresst von der neuen Situation und waren schlichtweg überfordert. All diese Geschehnisse hatten unmittelbaren Einfluss auf das Kind und somit die Eingewöhnungsphase. Da ich die Begleitung dieses Übergangs in einen neuen Lebensabschnitt als etwas sehr Besonderes und Bedeutungsvolles ansehe, hat es mich immer mit Stolz erfüllt diese Prozesse begleiten zu dürfen. Man erhält einen ersten Einblick in die familiären Verhältnisse. Dies stellt eine wunderbare Möglichkeit zum Beziehungsaufbau dar und bildet den Grundstein für eine vertrauensvolle Erziehungs – und Bildungspartnerschaft. Somit wuchs der Wunsch in mir, mich in meiner Abschlussarbeit tiefgründiger mit der Thematik des Bindungs- und Beziehungsaufbaus im

Kontext der Eingewöhnung und darüber hinaus zu beschäftigen. Um mich diesem Thema zu nähern, habe ich die Methode der Literaturrecherche gewählt, um zu erfahren, was eine tragfähige Bindungsbeziehung braucht, aber auch wie wichtig Beziehungen im pädagogischen Krippenalltag sind und was eine sichere Bindung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind ausmacht.

Eingangs möchte ich den Qualitätsstandard, in dem sich die Krippen in Deutschland befinden, beleuchten. Hierbei lege ich den Fokus auch auf die Auswirkungen früher institutioneller Betreuung. In diese Kontext führe ich die Rahmenbedingungen, welche durch das Landesgesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege gegeben sind, aus. Hierbei soll es neben den Zielen und Inhalten der individuellen Förderung auch um die Anforderungen an das Leistungsangebot und das Personal der Kindertageseinrichtungen gehen. Dabei geht es mir darum, aufzeigen wie vielschichtig die Aufgaben sind und wie diese organisatorisch in der pädagogischen Praxis in dieser Vielfalt umsetzbar sind. Darüber hinaus werde ich den Begriff der Bindung definieren und in diesem Zusammenhang das Bindungskonzept nach John Bowlby beschreiben und herausstellen welche Rolle interne Arbeitsmodelle darin spielen. Im Anschluss sind die Fragen zu klären, welche Phasen Bindung durchläuft, ob qualitative Unterschiede von Bindung existieren und welche Auswirkungen die elterliche Feinfühligkeit auf die kindliche Entwicklung ausübt. In diesem Zusammenhang möchte ich den Begriff der Fachkraft-Kind-Beziehung klären und die Herausbildung der Fachkraft-Kind-Beziehung beschreiben. Dabei werde ich am Rande auch die Mutter-Kind-Beziehung ansprechen, da diese im direkten Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung in außerfamiliären Institutionen steht. Ich möchte jedoch anmerken, dass häufig noch immer die Mutter als zentrale Bindungsperson fungiert, weshalb diese im Verlauf der Arbeit auch häufig als Bindungsperson benannt wird. Seit einiger Zeit ist beobachtbar, dass auch Väter zunehmend als erste Bindungsperson angenommen werden. Anschließend sind die Einflussfaktoren, in deren Abhängigkeit Fachkraft-Kind-Beziehungen entstehen, aufzuzeigen, aber auch die Bedeutung der Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft in Hinblick auf die Bindungsbeziehung und die kindliche Entwicklung zu thematisieren. Im Zuge dessen ist es mir besonders wichtig, die emphatische Haltung der pädagogischen Fachkraft zu betrachten, denn diese sehe ich als Voraussetzung für eine gelungene Eingewöhnung und als Grundlage für den Beziehungsaufbau. Folgend werde ich die Krippenbetreuung aus bindungstheoretischer Sicht beleuchten und feststellen, ob die Fachkraft als sichere Basis fungieren kann. Abschließend werde ich die Grundlagen und Handlungskonzepte des Berliner- sowie des Münchner- Eingewöhnungsmodells vorstellen und vergleichen. Anhand dessen möchte ich ableiten inwiefern die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Bezug auf die Grundlagen von Bedeutung ist. Darüber hinaus sollen die Konsequenzen unangemessener elterlicher Beteiligung während des

Eingewöhnungsprozesses sowie deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung aufgezeigt werden.

Überwiegend wird in dieser Arbeit die Bezeichnung der pädagogischen Fachkraft genutzt, denn diese Bezeichnungen schließt alle Berufsbezeichnungen und Abschlüsse im pädagogischen Bereich ein und meint sowohl männliche als auch weibliche Fachkräfte. Ebenso verwende ich im Verlauf den Begriff Erzieher*in, da dieser sowohl männliche als auch weibliche Fachkräfte meint.

2 Die Qualität der Krippenbetreuung in Deutschland

Zunehmend mehr Kinder werden in Kindertageseinrichtungen betreut. Besonders seit der Einführung des bundesweiten Rechtsanspruchs auf einen öffentlich geförderten Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr, ist die Zahl der zu betreuenden Kinder deutlich angestiegen (vgl. Tietze/Viernickel, 2016, S.13.). Im Vergleich zum Vorjahr stieg die Anzahl der zu betreuenden Kinder unter drei Jahren um 28900 auf insgesamt 818500 Kinder zum 01.03.2019. Hierbei handelt es sich um einen Anstieg von 3,7%. Betrachtet man die Betreuungsquote bundesweit, so lag diese am Stichtag bei 34,3%, 2018 waren es 33,6%. Im März 2019 gab es deutschlandweit 56708 Kindertageseinrichtungen. In Bezug auf das Vorjahr bedeutet dies einen Zuwachs von 1,4%. Dies sind 775 Einrichtungen mehr als 2018. Demzufolge wurde auch zusätzliches pädagogisches Personal, einschließlich Leitungs- und Verwaltungspersonal benötigt, sodass die Zahl der Beschäftigten 2019 auf 653800 anstieg (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019). Da, wie aufgezeigt, immer mehr Kinder in Kindertageseinrichtungen betreut werden, gewinnt diese zunehmend an Bedeutung im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder. In der Vergangenheit wurden Kinderkrippen häufig als notwendiges Übel und Verwahrnastalt eingestuft. Dieses Bild hat sich mit den Jahren grundlegend geändert. Inzwischen gesetzlich verankert ist der dreifache Auftrag Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes unter Beachtung der kindlichen als auch der familiären Bedürfnisse. Einerseits soll es Familien vereinfacht werden, Familie und Beruf besser vereinen zu können, andererseits geht es darum, den Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich zu eigenständigen und sozialen Individuen zu entwickeln und entwicklungsentsprechend Förderung in Form von Bildungsangeboten zu erfahren (vgl. Tietze/Viernickel, 2016, S.13). Die Grundsätze der Förderung von Kindertageseinrichtungen variieren innerhalb der verschiedenen Bundesländer stark. Unterschiede gibt es im Rahmen der Differenzierung, der Verbindlichkeit der Anforderungen und Bildungsziele an die Bildungsinstitution Kinderkrippe. Das inzwischen alle Bundesländer über derartige Bildungspläne, -empfehlungen und –vereinbarungen verfügen, kann als Qualitätsanspruch eingestuft werden. Daraus lässt sich ein Bewusstsein für die Bedeutung der Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse und deren wahrscheinliche Auswirkungen auf das weitere Leben der Kinder erkennen. Trotz dessen ist die alleinige Anfertigung solch richtungsweisender Schriften kein Garant für die adäquate Umsetzung im pädagogischen Alltag. Daraus lässt sich ableiten, dass der Besuch einer Kindertageseinrichtung nicht ohne die Einhaltung von Rahmenbedingungen zu Entwicklungsvorteilen führt.

In den quantitativen Ausbau wurde in den Bundesländern in jüngster Vergangenheit massiv investiert und wenn auch noch nicht überall ein bedarfsdeckendes Angebot an Betreuungsplätzen vorhanden ist, so ist es dennoch ein Fortschritt. Doch anhand welcher Kriterien lässt die Qualität der Einrichtung feststellen? Hierzu ist in den letzten Jahren ein konkretes Modell entstanden, welches die verschiedenen Einflüsse einbezieht und in Verbindung setzt.

(Siehe hierzu Abbildung 1: Qualitätsmodell: Dimensionen pädagogischer Qualität. Quelle: Tietze/Viernickel. 2016, S. 15). Grundlegend werden in diesem Modell auch die vorhandenen Ressourcen zur Qualitätsfeststellung berücksichtigt. Man spricht in diesem Zusammenhang von der sogenannten Orientierungsqualität. Diese umfasst das Bild vom Kind seitens der pädagogischen Fachkraft, einschließlich ihres Verständnisses von kindlicher Bildung und Entwicklung, welche sich in den konkreten Erziehungszielen und handlungsleitenden Gedanken widerspiegeln. Ein weiterer Teil der Orientierungsqualität ist innerhalb des Leitbildes und Konzeptionen einer Einrichtung manifestiert. Diese Variablen haben Auswirkungen auf die tägliche Arbeit der Fachkräfte und auch auf deren Umsetzung, ohne diese ganzheitlich zu beeinflussen. Ein weiterer Indikator zur Qualitätseinstufung ist die Strukturqualität. Hierunter lassen sich alle Kriterien zusammenfassen, welche die räumlich-materiellen und sozialen Rahmenbedingungen definieren unter welchen pädagogisches Handeln stattfindet. Hierzu zählen z.B. die Fachkraft-Kind-Relation, die Gruppengröße, die Qualifikation nebst Berufserfahrung des pädagogischen Personals, deren Beständigkeit, die Faktoren der Raumgestaltung (wieviel qm² pro Kind), Anzahl der verfügbaren Räume und die mittelbare pädagogische Arbeitszeit. Grundsätzlich lassen sich hierunter alle Faktoren zusammenfassen, deren Änderung ausschließlich in politischer Handhabe liegen. Diesbezüglich gibt es auch zwischen den einzelnen Bundesländern große Unterschiede. Den größten eklatanten Mangel stellt dabei die unzureichenden Fachkraft-Kind-Relationen dar. Die qualitative Ausprägung dieser ist in vielen Bundesländern noch weit von den wissenschaftlichen Empfehlungen entfernt. Die Strukturqualität der Personalbeschaffenheit lässt aber eindeutige Rückschlüsse auf die Qualität pädagogischer Prozesse und kindlicher Entwicklungsergebnisse zu. Ungenügende strukturelle Gegebenheiten beeinträchtigen die Kinder darin, entwicklungsförderliche Erfahrungen erleben zu können und haben damit letztlich direkten Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität. Diese stellt die Vorgehensweise, in welcher die Fachkräfte den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag realisieren, dar. Zudem hat der direkte Umgang mit den Eltern, einschließlich deren Beteiligungsmöglichkeiten, aber auch die Wechselbeziehung zwischen den Kindern und den Kollegen*innen Auswirkungen auf die Qualität der Beziehung zwischen Kind und Erzieher*in. So ist es möglich, dass Kinder innerhalb des Rahmens, welcher durch die vorherrschenden Strukturmerkmale entsteht, aber dennoch einer einrichtungsspezifischen Prozessqualität unterliegen, vielseitige Erfahrungen machen können. Durch die Organisations- und Managementqualität wird festgelegt, inwieweit die Orientierung der Mitarbeiter und die strukturellen Voraussetzungen die Qualität der pädagogischen Abläufe beeinflussen. Des weiteren fasst sie alle Maßnahmen zusammen, die der Sicherung des derzeitigen Qualitätsstandards und der Transparenz der Einrichtung dienlich sind. Hierbei kann es sich beispielsweise um Teamsitzungen und Evaluation handeln. Hierzu kann auch die Leitungstätigkeit gezählt werden. Ebenso muss berücksichtigt werden, dass seitens des

Gesetzgebers und auch seitens des Trägers durch Unterstützungsstrukturen, z.B. die Fachberatung oder auch ein umfassendes Weiterbildungsangebot, eine Steigerung der Professionalität und Prozessqualität in den Einrichtungen erzielt werden kann. In diesem Zusammenhang spricht man von der sogenannten Kontextqualität. Einen umfassenden Leitfaden zur Erfassung der bestehenden Qualität in Kindertageseinrichtungen bietet der Nationale Kriterienkatalog. Durch die Bearbeitung einzelner detailliert ausgeführter Teilbereiche, ist es möglich zu einem aussagekräftigen Ergebnis bezüglich der vorherrschenden Einrichtungsqualität zu kommen. Dieser erweitert sich ebenso wie das Aufgabengebiet von Kindertageseinrichtungen und wird dementsprechend angepasst. (vgl. Tietze/Viernickel, 2016, S. 14ff.).

Die pädagogische Qualität in den Kindertageseinrichtungen übt einen wesentlichen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Kinder aus. Anhand von mehreren Studien, wie der European Child Care and Education Study oder auch der „NICHD-Studie of Early Childcare and Youth Development“, belegen die Forschungsergebnisse eindrücklich die positiven Auswirkungen zwischen der Qualität außerfamiliärer Betreuung und dem Entwicklungsstand der Kinder. Besonders in Bezug auf die Sprache, der Kognition sowie sozio-emotionaler Kompetenzen und den späteren schulischen Erfolg. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine unzureichende Qualität in den Einrichtungen negative Auswirkungen im sozial- emotionalen Bereich, bis hin zu Verhaltensauffälligkeiten begünstigt. Wobei jüngere Kinder von den negativen Auswirkungen deutlich stärker betroffen sind. (vgl. Tietze/Viernickel, 2016, S. 17.). Die strukturellen Rahmenbedingungen sind in vielerlei Hinsicht verbesserungswürdig. So ist es nicht nur Aufgabe der Fachkraft, die körperlichen Grundbedürfnisse nach Nahrung, Schutz vor Kälte usw., sondern auch die psychischen Grundbedürfnisse, nach Bindung, Kompetenz und Autonomieerleben (vgl. Spieß, 2012, S. 12) zu befriedigen. Basal hierfür ist die Herausbildung sicherer Bindungen, zwischen den Kindern und den Fachkräften (vgl. Dreyer, 2017, S.65). Diese können aber nur aufgebaut werden, wenn ausreichend Zeit für entsprechende wechselseitige Fachkraft-Kind-Interaktionen gegeben ist. Diese wirkt sich ebenso positiv auf das Wohlbefinden, Verhalten und die Entwicklung der Kinder aus (vgl. Dreyer, 2017, S. 68). Somit werden bestenfalls die Grundlagen für gelingende Bildungsprozesse gelegt. Unabhängig von der Umsetzung des Einrichtungskonzepts wird die pädagogische Qualität dadurch bestimmt, in welchem Ausmaß die Grundbedürfnisse der Kinder Berücksichtigung finden und inwieweit sie altersentsprechend gefördert werden (vgl. Becker-Stoll/Niesel/Wertfein, 2014, S. 16). Eine effektive Stellschraube hierfür ist ein an die kindlichen Bedürfnisse angepasster Betreuungsschlüssel. Wie bereits erwähnt, variiert dieser innerhalb Deutschlands stark. Wissenschaftliche Expertisen weisen darauf hin, dass bei Unterschreitung der Mindeststandards nicht nur negative Folgen im Bezug auf die Prozessqualität zu erwarten sind, sondern auch im Hinblick auf das Wohlbefinden der Kinder. Die empfohlenen Fachkraft – Kind – Relationen für reine Krippengruppen liegen bei einem Betreuungsschlüssel bei 1:3 bis 1:4, in Mischgruppen mit Kindern im Alter von null bis sechs

Jahren bei maximal 1:5. Diese Empfehlungen werden nur in Baden – Württemberg erreicht, ganz anders verhält es sich im Gegensatz hierzu in den neuen Bundesländern, hier gilt für unter Dreijährige ein Betreuungsschlüssel von 1:6, was im Vergleich kaum verantwortbar erscheint (vgl. Dreyer, 2017, S. 68). Zusätzlich sind die Erwartungen an die Mitarbeiter hinsichtlich der Erfüllung der Ziele, die in den Bildungsprogrammen festgeschrieben und durch neue pädagogische Inhalte und Arbeitsweisen ergänzt wurden, gestiegen. Die Schwierigkeit besteht nicht nur darin, die neuen Inhalte in die Einrichtungskonzeptionen einzupflegen, sondern die neuen Inhalte auch spezifisch in den pädagogischen Alltag zu adaptieren (vgl. Tietze/Viernickel, 2016, S. 18). Das Zusammenspiel von quantitativem Ausbau und dem ansteigenden Fachkräftemangel führt dazu, dass auch in den kommenden Jahren qualifiziertes Personal fehlt, da die Modalitäten der Ausbildung in Quantität und Qualität nicht dem Bedarf angepasst wurden (vgl. Neuß, 2011, S. 22).

2.1 Ziele und Inhalte der individuellen Förderung lt. KiföG MV

Die Grundlage der individuellen Förderung aller Kinder orientiert sich sowohl pädagogisch als auch organisatorisch an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder, einschließlich ihrer Familien. Dies eröffnet den Kindern die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs über die pädagogische Betreuung in der Einrichtung hinaus. Alle Kinder, vor allem aber jene, die bezüglich ihres Alters nicht entsprechend entwickelt sind, sollten eine individuelle Förderung erfahren. Die Förderung wird hierbei als familienergänzend angesehen und durch ein multiples Bildungsangebot verstärkt. Das Ziel dessen ist die Unterstützung der Herausbildung selbstständiger und sozialer Individuen. Unter Einhaltung und Anwendung der Bildungskonzeption 0-12 Mecklenburg-Vorpommerns soll den Kindern unter Berücksichtigung der acht Bildungs- und Erziehungsbereiche, Kommunikation (Sprechen und Sprache(n), Bewegung, (inter)kulturelle und soziale Grunderfahrungen, Werteerziehung einschließlich Ethik und Religion, Musik einschließlich Ästhetik und bildnerisches Gestalten, elementares mathematisches Denken, Welterkundung und naturwissenschaftliche Grunderfahrungen sowie Gesundheit, die Möglichkeit gegeben werden, verschiedene Kompetenzen zu entwickeln. Auch die Ausbildung umfassender Resilienz ist Bestandteil der individuellen Förderung. Ein weiterer Aspekt umfasst den Gleichstellungsgedanken, die Geschlechterspezifität als auch die Akzeptanz von Andersartigkeit und Unterschied. Hierbei liegt der Fokus auf der Herstellung von Chancengleichheit unter Bezugnahme sozialer und sozialräumlicher Ausgangssituationen. Als maßgebend für die individuelle Förderung der kindlichen Entwicklungsverläufe wird die Beobachtung und Dokumentation herangezogen. Regelmäßig, jedoch spätestens im dritten Monat nach der Aufnahme in die Einrichtung, erfolgt die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsschritte nach landesintern bindender Verfahrensweise. Diese Dokumentationen stellen unter anderem die Basis für Entwicklungsgespräche mit den Personensorgeberechtigten dar. Treten im Zuge der Beobachtungen (erhebliche) Entwicklungsrückstände in der sozialen, kognitiven, emotionalen

oder körperlichen Entwicklung des Kindes zutage, so ist ein subjektiv systematischer, jährlich fortzuführender Entwicklungsplan zu erstellen. Gegebenenfalls können auf Länderebene (in diesem Falle MV) finanzielle Mittel zur Realisierung des Förderplans beantragt werden. Über die Verwendung dieser bereitgestellten Mittel entscheiden die betreffenden Träger der Kindertageseinrichtungen (vgl. Kindertagesförderungsgesetz MV, 2017, §1).

2.2 Anforderungen an das Leistungsangebot und das pädagogische Personal der Kindertageseinrichtungen

Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, soll sich das Leistungsangebot der Einrichtungen pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Familien orientieren. Dieser Aspekt bezieht sich insbesondere auf die Öffnungszeiten. Eine konstitutive Komponente ist aber auch die ausgewogene und gesunde Vollverpflegung entsprechend der gültigen Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Ernährung.

Zusätzliche Angebote, wie beispielsweise musikalische Früherziehung, Schwimm-, Sport-, Ballett- oder Fremdsprachenkurse, die über das tägliche pädagogische Angebot hinausgehen, sind so anzulegen, dass alle Kinder daran teilnehmen können.

Die alltäglichen Angebote zur Förderung der kindlichen Entwicklung werden durch die hauseigenen Pädagogen realisiert. Diese umfasst Fach- und Assistenzkräfte. Der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag wird generell von den Fachkräften ausgeführt. Konkret umfasst dies die Planung, Durchführung und Leitung pädagogischer Abläufe, abgestimmt auf das Alter, die Entwicklung und der individuellen Besonderheiten der Kinder. Weiterhin tragen sie die Verantwortung zur Initiierung förderlicher Bindungen zwischen ihnen und dem einzelnen Kind sowie dem Beziehungsaufbau innerhalb der Kindergruppe. Aber auch für die Schaffung eines anregenden Lern- und Lebensumfeldes unter Partizipation der Kinder, situatives Aufgreifen der kindlichen Interessen, verbunden mit der Adaption in den pädagogischen Alltag sowie der reflexiven kindzentrierten Beobachtung und Dokumentation zur Erarbeitung individueller Förderungsprozesse, unter besonderer Berücksichtigung alltagsintegrierter Sprachförderung mit Hinblick auf die Vorbereitung der Grundschule, gehören zum pädagogischen Aufgabenfeld der Fachkraft. Besondere Unterstützung sollen darüber hinaus die Kinder erfahren, die Deutsch als zusätzliche Sprache erlernen.

Die Planung der Förderprozesse erfolgt in enger Zusammenarbeit mit den Personensorgeberechtigten einschließlich der Beratung zur Vorgehensweise ihrer obliegenden Erziehungs- und Förderaufgaben.

Assistenzkräfte wirken hierbei unterstützend und können unter fachlicher Anleitung Aufgabenteile übernehmen. Insofern Bedarf besteht, hat der Träger die Möglichkeit in Absprache mit dem zuständigen Jugendamt weitere Angebote der Jugendhilfe zur Verfügung zu stellen (vgl. Kindertagesförderungsgesetz MV, 2017, §10,). Nach der Beleuchtung der Krippenbetreuung Deutschlands bezüglich ihrer Qualität sowie der Erläuterung der vielfältigen Ziele und

Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen inklusive des pädagogischen Personals in Mecklenburg – Vorpommern, möchte ich nun näher auf die sogenannte Bindungstheorie eingehen, die eng im Zusammenhang mit dem alltäglichen pädagogischen Handeln steht. Die primäre Bindung findet ihren Anfang bereits in der Familie und wirkt sich maßgeblich auf den weiteren Verlauf und die Entwicklung nachfolgender Bindungsbeziehungen aus, wie sie auch in der Krippe zum pädagogischen Personal entstehen.

3 Die Bindungstheorie

3.1 Definition Bindung

Der Begriff der Bindung beschreibt eine eng verbundene Beziehung (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S. 15) zwischen Kindern und deren Eltern beziehungsweise anderen Personen, durch welche sie anhaltend betreut werden. Innerlich manifestiert, sind beide Menschen über einen andauernden Zeitraum miteinander verbunden (vgl. Dreyer, 2017, S. 10).

3.2 Die Bindungstheorie nach John Bowlby

John Bowlby war ein englischer Psychoanalytiker, Kinderarzt und Kinderpsychiater. Er gilt als Vorreiter in der Bindungsforschung (vgl. Dreyer, 2017, S. 10).

In den 1930er Jahren arbeitete er einige Zeit mit delinquenten Jugendlichen. Häufig stellte sich in diesem Kontext heraus, dass diese längerfristig von ihren Müttern getrennt oder auch als Waisen aufgewachsen sind. Zudem studierte er das Verhalten von Kleinkindern in Krankenhäusern und Heimen in der Zeit des 2. Weltkrieges. Zustände der Kinder von Teilnahmslosigkeit und Traurigkeit sah er als Indikator für die Trennungssituation zwischen den Kindern und deren Eltern. Darüber hinaus war er zu einem späteren Zeitpunkt mit der Leitung der Abteilung für Kinderpsychiatrie in der Tavistock Klinik in England betraut. Hier therapierte er traumatisierte Kinder. Als Psychologin bewarb sich 1950 Mary Ainsworth an der Tavistock Klinik. Es gehörte zu ihrem Aufgabenbereich die Auswirkungen früher Mutter-Kind-Trennungen unter dem Fokus der Persönlichkeitsentwicklung zu erforschen. Zwischen Bowlby und Ainsworth entstand eine enge Zusammenarbeit, die sich gegenseitig befruchtete. Aus seinen Erfahrungen und Beobachtungen zog er die Schlussfolgerung, dass Trennungen in der frühen Kindheit folgenschwere Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und deren Verhalten haben und in enger Wechselwirkung zueinander stehen. Zu diesem Zeitpunkt der Geschichte war dies eine völlig neue Perspektive und lag vollkommen im Gegensatz zu der vorherrschenden Meinung. Basierend auf der Ethnologie entstand seine Bindungstheorie. In dieser verknüpfte er unterschiedliche Denkansätze, wie entwicklungspsychologisches, klinisch-psychoanalytisches mit evolutionsbiologischem Denken (vgl. Dreyer, 2017, S. 11). Aufbauend auf seinen Beobachtungen stellt er Hypothesen auf, in dessen Zentrum die einzigartige Beziehung zwischen Kindern und ihren Bindungspersonen steht. So stellt Bowlby zwischen dieser besonderen Art der

Beziehung und der Evolutionstheorie Darwins eine Verbindung her (vgl. Grossmann, 2008, S. 28). Diese basiert auf der Annahme, dass auch die Menschen grundsätzlich über eine phylogenetische Voranpassung verfügen und somit von Geburt an auf Bindungen angewiesen sind. Der entwicklungspsychologische Denkansatz beleuchtet inwiefern differenzierte Bindungserfahrungen in frühesten Kindheit Einfluss auf die Gefühlswelt im weiteren Leben haben. Die Psychoanalytik klärt abschließend, wie sich bisherige Bindungserfahrungen, sogenannte zielkorrigierte Beziehungen, zu anderen Menschen zeigen und ob entsprechend auf Gefühle und Interessen des Gegenübers eingegangen wird (vgl. Dreyer, 2017, S. 11). Gleichsam sind phänotypisch geprägte Entwicklungsmöglichkeiten, basierend auf den Interaktionserfahrungen in beide Richtungen möglich (vgl. Grossmann, 2008, S. 28). So geht Bowlby von der angeborenen Bereitschaft zu Bindungsbeziehungen aus. Gleichzeitig beschäftigt er sich innerhalb der Bindungstheorie mit einer möglichen Deprivation und deren Auswirkungen im Hinblick auf das geistige Wohlbefinden und die folgende Entwicklung der Personen des Beziehungsgefüges. In welcher Form sich das konkrete Bedürfnis nach Bindung zeigt, wird mit Hilfe internaler Arbeitsmodelle festgelegt. Die Entstehung von Bindung stellt einen Entwicklungsprozess dar. So werden mit der Zeit und durch regelmäßige Interaktionen zwischen den einzelnen Bindungspersonen, innerliche Strukturen angelegt. Diese ermöglichen die verschiedenen Bindungserfahrungen einschließlich möglicher Erwartungen und Vorstellungen über Reaktionen des jeweiligen Gegenübers und des eigenen Selbst zu speichern und bei Bedarf abzurufen (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S. 15ff.). Des Weiteren umfassen die internalen Arbeitsmodelle Entwürfe von Emotions- und Verhaltensregulierung resultierend aus anfänglichen Bindungserfahrungen. Auf die internalen Arbeitsmodelle wird an dieser Stelle nur kurz eingegangen, bevor sie an anderer Stelle ausführlicher betrachtet werden.

Ob sich bei der Ausbildung der Bindung letztendlich eine sichere oder aber eine unsichere Bindung entwickelt, basiert auf der Kongruenz der vorliegenden Informationen zwischen dem prozeduralen und semantischen Gedächtnis. Gleichsam wird das Bindungsverhalten, insbesondere in welcher Art und Weise man sich innerhalb vertrauter Beziehungen verhält durch die Zusammenarbeit der oben genannten Gedächtnisteile festgelegt. Darüber hinaus auch das Verhalten, die Kognitionen und Gefühle in ebenso wesentlichen persönlichen Alltagssituationen in denen mit Anderen kommuniziert wird, zu denen keine Bindung besteht (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S. 17). In der Psychoanalyse, wie auch in der Bindungstheorie, wird die Mutter als primäre Bezugsperson angesehen. Sie baut eine Beziehung zu ihrem Kind auf, indem sie sein Verhalten richtig deutet und angemessen und zügig auf das gezeigte Verhalten reagiert (vgl. Grossmann, 2008, S. 28ff.). Hierbei ist das Pflegeverhalten, welches gerade bei Neugeborenen einen großen Bestandteil der täglichen Beziehungsaufnahme ausmacht, besonders hervorzuheben. Wie bereits erwähnt, ist das Bindungssystem genetisch veranlagt. Ebenso verhält es sich mit dem Pflegesystem der Eltern. Durch die Verbindung beider,

wird der Ausgangspunkt für die sozio-emotionale Beziehung gelegt (vgl. Dreyer, 2017, S. 12). Das ureigene Bindungssystem des Kindes ist in sofern umweltstabil, als dass es sich immer an die Mutter, bzw. erste Bezugsperson, bindet, unabhängig davon, in welchem Umfang diese Unterstützung bei gezeigtem Verhalten leistet. Ob eine Bindungsbeziehung, in der die Mutter unangemessen auf das Ausdrucksverhalten des Kindes reagiert, zu einer sicheren Bindung führt ist eher auszuschließen. Denn in diesem Fall werden die ontogenetischen Anforderungen zur Entwicklung der sicheren Bindung nicht erfüllt und aufgrund dessen wird die Bindungsqualität unsicher oder desorganisiert. Aus der Perspektive der Phylogenese ist die liebevolle, bereitwillige Aufwendung der Bindungsperson zwingend erforderlich, damit das Kind die Möglichkeit erhält, seine Empfindungen und Handlungen zielgerichtet und zu einem späteren Zeitpunkt auch zielkorrigiert aufeinander abzustimmen und innerlich zu verbinden (vgl. Grossmann, 2008, S. 28ff.).

Bowlby sieht einen Unterschied zwischen Bindung und Bindungsverhalten. Letzteres umfasst alle Verhaltensmaßnahmen, die dazu führen, dass die direkte Anwesenheit und Nähe zur Bindungsperson bestehen bleibt oder hergestellt wird. Dieses wird am ehesten sichtbar wenn Angst, Müdigkeit, Überforderung oder Ähnliches auftreten. Der stärkste Faktor der zur Auslösung des Bindungsverhaltens führt ist aber die vermeintlich bevorstehende oder noch deutlicher die tatsächliche Trennung. Bowlby beschreibt weiterhin, dass kein Verhalten so gefühlskräftig ist, wie das Bindungsverhalten in eben jenen Situationen. Befindet sich das Kind in direkter beziehungsweise unmittelbarer Nähe zur Bezugsperson, verspürt es ein Sicherheitsgefühl. Ist diese Nähe durch Trennung bedroht ist, wird in erster Linie Verlustangst bei dem Kind ausgelöst (vgl. Spieß, 2012, S. 17f.). Dieses Gefühl versucht das Kind durch Signal- und Annährungsverhalten zu kompensieren. Zum Signalverhalten gehören beispielsweise schreien, lächeln, Arme entgegen strecken. Auf diese Weise sorgt es dafür, dass die Bindungsperson aktiv Kontakt zum Kind sucht. Das Annährungsverhalten zeigt sich, indem sich das Kind der Bezugsperson nähert, sich an diese klammert oder ihr folgt (vgl. Dreyer, 2017, S. 11f.). Kommt es im Anschluss zur tatsächlichen Trennung, entsteht ein Trauergefühl, begleitet von Ärger und Frust (vgl. Spieß, 2012, S. 17f.).

Kindliches Bindungsverhalten erfolgt zielorientiert und zweckentsprechend. Es wird nur in gefühlten Notsituationen ausgelöst. Bedürfnisse die dazu führen, sind beispielsweise Müdigkeit. Die Fürsorge für ein Kind kann auch durch mehrere Familienangehörige oder Vertraute erfolgen und ist nicht allein Aufgabe der Eltern. Bindungsbeziehungen können zu mehreren Personen entwickelt werden (vgl. Grossmann, 2008, S. 28ff.). Diese erfolgen unabhängig voneinander und werden erst zum Ende des ersten Lebensjahres hin hierarchisch strukturiert. Die aufgestellte Hierarchie orientiert sich an der Anzahl der interaktiven Erfahrungen zwischen dem Kind und der Bezugsperson (vgl. Hédervári-Heller, 2011, S.58ff.). Personen zu denen Kinder Bindungen aufbauen und weder Mutter noch Vater sind, bezeichnet Bowlby als Elternersatzfiguren (vgl.

Spieß, 2012, S. 17). Für alle Bindungspersonen gilt jedoch, dass sie nicht einfach auswechselbar sind, da jede Bindungsbeziehung individuell angepasst ist. (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S. 15f.). Des Weiteren relativiert die Bindungsbeziehung die Ausgewogenheit des Kindes zwischen Nähe und Exploration, welche die Untersuchung der unmittelbaren Umwelt meint. Einem bindungssicheren Kind fällt es leichter sich in der unmittelbaren Umgebung zur Bindungsperson frei zu bewegen und zu erkunden. In diesen Zeiten überragt das Explorationssystem. Ändert sich dieses Gefühl, weil das Kind sich aktuell in einer Belastungssituation empfindet, beispielsweise durch fremde Personen ausgelöst, sucht es direkten Kontakt zur sicheren Bindungsperson und das Bindungsverhaltenssystem dominiert. Beide Systeme ergänzen sich und können nie zur gleichen Zeit aktiv sein, sie lösen einander ab, je nach kindlicher Gefühlslage. Ohne stabile Bezugsbeziehungen ist die Erschließung der Umwelt nicht möglich, sei diese auch noch so anregend gestaltet. Ausgangspunkt jeglicher Bildungs- und Lernerfahrungen ist ein inneres Sicherheits- und Stabilitätsgefühl (vgl. Dreyer, 2017, S. 11ff.).

Die Bindungstheorie ermöglicht die Verknüpfung neuer Bereiche zueinander und betrachtet grundlegende physiologische Verläufe als Ergebnis verschiedener Bindungserfahrungen. Auf kognitiver Ebene wird die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit und deren Anwendung untersucht. Ebenfalls die Planung und Anwendung des entsprechenden angepassten beziehungsweise unangepassten Handelns unter der Berücksichtigung unterschiedlicher sicherer und unsicherer interner Arbeitsmodelle ist dabei von Bedeutung. Darüber hinaus wird in Erfahrung gebracht, ob sich psychische Veränderungen in Anbetracht der Wahrnehmung anderer zeigen, insofern die eigenen Gefühle in einem gesteigerten Ausmaß tangiert wurden. Der Leitgedanke der beobachtenden und erfahrungsgemäßen modernen Bindungsforschung liegt im darwinistischen Ansatz der Adaption, dessen sich die Psychologie hier bedient. Aus biologischer Perspektive geschieht die Adaption durch die Auslese von Individuen einschließlich deren einzigartiger Genkombinationen. Die, am besten an ihre Umwelt angepassten Individuen, haben vergleichsweise mehr Nachwuchs über die folgende Generation hinfert. Gleiches lässt sich auch auf die Bindung übertragen. In diesem Zusammenhang spricht man von umweltstabilen Beziehungen. Auf die Bindungsqualität lässt sich dies jedoch nicht übertragen. Die Bindungsqualität ist ausschließlich von der Art und Weise der Beziehung zur Bindungsperson abhängig und somit umweltlabil. Die Eltern haben erheblichen Einfluss darauf, in welcher Qualität sich die drei Bindungsmerkmale persönliche Integrität der Gefühle, Klarheit über die eigenen Ziele sowie Handlungsfreiheit in allen Lebenssituationen herausbilden. Anfänglich wurde angenommen, die Bindungserforschung beschäftige sich ausschließlich mit dem Zeitraum der frühen Kindheit und deren Auswirkungen auf das zukünftige Leben (vgl. Grossmann, 2008, S. 28ff.). Jedoch stellte Bowlby fest, dass der Zeitraum sich von der Geburt bis hin zur Erreichung der psychologischen Reife erstreckt, diese tritt erst mit dem Erwachsenenalter ein. Basal dafür ist zu jeder Zeit der Umgang der Bindungsperson mit den physischen und psychischen

Grundbedürfnissen der Kinder (vgl. Spieß, 2012, S. 17.). Der Beginn jeglicher Bindung ist damit klar in der Kindheit verortet und resultiert aus Bezugsperson-Kind-Interaktionen (vgl. Dreyer, 2017, S. 13). Die, in der frühen Kindheit entstandenen Bindungsbeziehungen, haben bei einer stabilen Entwicklung Bestand bis in das Erwachsenenalter und darüber hinaus. Im weiteren Leben kommen weitere Bindungen dazu, welche den Wert des Selbst und des Lebens als Ganzes allseitig positiv beeinflussen können (vgl. Spieß, 2012, S. 17.).

3.3 Internale Arbeitsmodelle

Im Zentrum von Bowlbys Konzept der inneren Arbeitsmodelle steht die Entdeckung von der innerpsychischen (auch als internal bezeichnet) Fortentwicklung von Repräsentanzen zu Beginn der Kindheit. Somit eröffnet sich eine vielschichtige Beobachtungsweise. Es können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, in welcher Form durchlebte Interaktionserfahrungen unter Berücksichtigung der kindlichen Zustände und Vorstellungen im Kontakt mit der Bindungsperson internal strukturiert werden. Nach außen hin sichtbar werden diese beispielsweise im Bindungsverhalten des Kindes. Bowlby beschreibt die internalen Arbeitsmodelle 1973 als individuelle, zum Teil außerhalb des Bewusstseins bestehende, abstrakte Repräsentationen des eigenen Selbst, der Mitmenschen und der Lebenswelt. Mit Hilfe dessen wird der Mensch in die Situation versetzt Aktuelles wahrzunehmen, kommendes Geschehen vorauszusehen und Pläne für die verschiedenen Lebenssituationen zu entwerfen. In erster Linie erfüllen die Modelle so die Funktion der Orientierung innerhalb der Lebenswelt. Gleichzeitig bilden sie für die Kinder die Grundlage zur Entwicklung von Verarbeitungsstrategien. So werden beispielsweise Informationen über die Verfügbarkeit der Bindungsperson, insbesondere deren Offenheit und Interaktionsbereitschaft gegenüber dem Kind hinterlegt sowie zusätzliche Informationen über das eigene Selbst. Hierbei zeichnen sich die internalen Modelle besonders in der Kindheit durch ein hohes Maß an Flexibilität aus, welches zwingend erforderlich ist, um sich an neue Situationen anzupassen, die Vielseitigkeit der gewonnenen Erkenntnisse geeignet zu deuten und zu analysieren.

Ab ungefähr dem sechsten Lebensmonat ist es möglich, internale Arbeitsmodelle zu belegen. Diese sind mit der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, speziell der Objektpermanenz eng verknüpft. Bretherton gibt Anlass zur Vermutung, dass es Kindern zum Ende des ersten Lebensjahres hin möglich ist, die Arbeitsmodelle geistig abzurufen und so das Reaktionsverhalten der Bindungsperson voraussehen zu können. Ab dieser Altersstufe ist es ebenso möglich, dass Vorhandensein der Arbeitsmodelle anhand des Verhaltens der Kinder zu erkennen. Da das Kind mit zunehmenden Spracherwerb in der Lage ist, sich zu ausdrücken, ist mit Ablauf des zweiten Lebensjahres auch ein Einblick in die Arbeitsmodelle des eigenen Selbst und der Bindungsperson möglich. Innerhalb der Bindungstheorie nimmt Bowlby unter anderem Bezug auf die Evolutionslehre Darwins. Aus biologischer Perspektive sichert das Kind sein Überleben in erster Linie durch die Kontinuität von Nähe und Kontakt zur Bezugsperson. Zu

einem späteren Zeitpunkt wird die Evolutionsfunktion des Bindungsverhaltens erweitert. Seine Funktion bestehe unter anderem in der Entwicklung eines vielschichtigen, geistigen Repräsentationssystems.

Abschließend soll an dieser Stelle ein Überblick über die Repräsentationssysteme gegeben werden. Die Repräsentationssysteme entwickeln sich innerhalb der ersten vier Lebensjahre. Innerhalb des ersten Lebensjahres entwickelt sich eine Erwartungshaltung an das Reaktionsverhalten der Betreuungspersonen, welches als stetiger Prozess anzusehen ist. Allgemeine und spezifisch erlebte Ereignisrepräsentationen werden an bindungsrelevante Erlebnisse angeknüpft und bei Bedarf abgerufen. Aufbauend auf den Erinnerungen des eigenen Selbst entwickelt sich ein Repräsentationssystem. Ein weiteres Repräsentationssystem entwickelt sich aus dem Kontakt mit anderen Menschen und deren Verhaltensweisen, welche differenziert vom eigenen Selbst wahrgenommen und reflexiv betrachtet werden können (vgl. Hédervari-Heller, 2011, S. 59f.).

3.4 Phasen der Bindungsentwicklung

John Bowlby unterscheidet unter dem Gesichtspunkt des Entwicklungsstandes des Kindes vier Phasen im Aufbau der Bindungsbeziehung (vgl. Dreyer, 2017, S.14), wovon die ersten drei Phasen im Säuglingsalter verlaufen (vgl. Reichenbach/Jungmann, 2009, S. 20). Die erste Phase auch als Vorphase bezeichnet, ist die Phase der unspezifischen Reaktionen. Diese dauert in etwa über die ersten drei Lebensmonate an. In dieser Zeit ist der Säugling noch an keine bestimmte Person gebunden und ist allgemein ansprechbar (vgl. Dreyer, 2017, S. 14). In diesem Alter steht die Bedürfnisbefriedigung an erster Stelle. Zu diesem Zweck versucht der Säugling zu vielen Menschen in seiner unmittelbaren Umgebung Kontakt aufzunehmen, in dem er Bindungssignale wie schreien, lächeln, festklammern oder ähnliches ausführt (vgl. Spieß, 2012, S.22). Obwohl die Stimme als auch der Geruch der Mutter bereits erkannt wird (vgl. Dreyer, 2017, S. 14). Daran anschließend durchläuft der Säugling die in etwa bis zum sechsten Lebensmonat andauernde Phase der personenunterscheidenden Ansprechbarkeit. Er ist jetzt in der Lage zwischen Personen zu differenzieren und richtet seine Bedürfnisse an eine oder mehrere bestimmte Personen (vgl. Spieß, 2012, S.22). Auf die Hauptbezugsperson wird schneller positiv und facettenreicher reagiert. Das Kind lässt sich von der primären Bezugsperson schneller beruhigen als von anderen Personen. Diese Phase bildet den Übergang zur Herausbildung stabiler Bindungen an eben diese besonderen Personen. Die dritte Phase, ist die Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens. Beginnend mit etwa dem siebten beziehungsweise achten Lebensmonat, ist es gleichzeitig die letzte Phase, die im Übergang vom Säuglingsalter zum Kleinkindalter zu verorten ist. Laut Bowlby ist in dieser Phase eine zeitliche Verschiebung bis nach dem ersten Geburtstag möglich. Eine zeitliche starke Verschiebung besonders dann auf, wenn die Kinder in dieser Zeit nur wenig Kontakt mit der Hauptbezugsperson gehabt haben. (vgl. Spieß ebd.).

Die Voraussetzung der Fokussierung auf einige wenige Personen bzw. eine primäre Bezugsperson liegt in der Entwicklung der Personen- und Objektpermanenz sowie in der Lokomotion. Nun ist das Kind in der Lage zu wissen, dass die Hauptbezugsperson noch immer existiert, auch wenn sie gerade nicht zu sehen ist. Ebenso kann durch die voranschreitende motorische Entwicklung Nähe und Distanz eigenständig beeinflusst werden (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S. 21f.). Gleichzeitig setzt das Kind die feste Bezugsperson, in den meisten Fällen die Mutter, ab dieser Phase als Ausgangspunkt für die Exploration ein. Sie fungiert sozusagen als sicherer Hafen. Unter dem Zugriff auf die internalen Modelle, welche sich in dieser Phase ausdifferenzieren, lernt es die Reaktionen der Bezugspersonen auf die eigenen körperlichen Bedürfnisäußerungen vorauszudenken und so das eigene Verhalten situationsentsprechend zu modifizieren (Dreyer, 2017, S. 14f.). Ebenso ist es dem Kind nun möglich sein Verhalten an die jeweilige Bindungsperson anzupassen. Grossmann spricht hierbei von zielkorrigiertem Bindungsverhalten (Dreyer, 2017, S. 14f.). Auch wenn der Säugling zu Beginn seines Lebens schon spürt, dass er von einer fremden Person auf den Arm genommen wird, führt dies nicht zwangsläufig zu einer bestimmten Reaktion. Mit fortschreitender Entwicklung verändert sich dies. Um den achten Lebensmonat herum setzt in der Regel die Phase des Fremdelns ein. Denn im Gegensatz zur früheren Erfahrungen, in denen der Säugling keinen Unterschied zwischen den Personen gemacht hat, so werden diese jetzt sehr wohl als fremd wahrgenommen (vgl. Dreyer, 2017, S.12f.). Zum Ende der dritten Phase lässt sich festhalten, dass der Säugling durch seine Art der Bedürfnisäußerung die Aufmerksamkeit der primären Bezugsperson auf sich zu lenken versucht. Bisher war es ihm nicht möglich zu verstehen, warum die Bindungsperson manchmal seinen Anliegen gegenüber offen war, manchmal aber auch nicht. Mit der zunehmenden kognitiven Entwicklung und versteht das Kind das Verhalten und die Äußerungen der Mutter zunehmend und ist demnach in der eher in der Lage Interessenskonflikte zwischen den eigenen Wünschen und denen der Mutter zu auszumachen. Dieses Verständnis bildet die Basis für den Übergang in die vierte Phase der Bindungsentwicklung. Hierbei handelt es sich um die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft. Diese Phase beginnt in etwa mit dem Eintritt ins dritte Lebensjahr. Das Kind ist jetzt in der Lage sich sprachlich zu äußern (vgl. Spieß, 2012, S. 22f.). und mit der Bindungsperson in Aushandlungsprozesse zu treten (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S. 25). Mit zunehmender Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten wird es dem Kind ermöglicht anhand von Beobachtungen und Erfahrungen einen Einblick in die Perspektive der Bindungsperson. Dies umfasst die Interessen, Gefühle und Motive der Bindungsperson. Aufgrund des einsetzenden Perspektivwechsels entdeckt das Kind nun, dass die Interessen der anderen Personen sich nicht zwangsläufig mit den eigenen decken. Mit dieser Erkenntnis beginnt es darüber nachzudenken, was andere denken könnten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird in diesem Zusammenhang auch häufig von der Theory of Mind gesprochen. Die Denkprozesse und somit das unmittelbare Lebensumfeld gewinnt an

Komplexität und beeinflusst immer mehr die Handlungen, welche zur Umsetzung eigener Pläne und Absichten führen. Aufgrund dessen spricht man hier auch von der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft (vgl. Dreyer, 2017, S. 14f.).

3.5 Bindungsqualitäten und deren Erfassung

Mary Ainsworth, eine enge Mitarbeiterin Bowlbys, war gewillt die Theorien Bowlbys empirisch zu belegen. Dazu erweiterte sie ihren Blickwinkel, über die von ihm erforschten Verhaltenssysteme auf deren Grundlage sich Bindungen entwickeln hinaus, auf die Qualität beziehungsweise der Sicherheit von Bindungen. Mehrfach wurde in Form von Untersuchungen nachgewiesen, dass bestehende Bindungen zwischen Kindern und Bezugspersonen qualitativen Abweichungen unterliegen. Für die Bindungsentwicklung ist die Intensität der Kommunikation sowie die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson entscheidend (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). Folgt man Ainsworth, so kommen der Bindungsperson zwei wichtige Aufgaben zu. Sie reguliert Gefühlsausbrüche und Unruhezustände und stellt einer sichere Basis für das Kind her. So wird es dem Kind ermöglicht seine direkte Lebensumwelt zu erkunden. Die differenten Bindungsqualitäten stehen in Wechselwirkung mit dem gezeigten Verhalten und der Entwicklung der internalen Arbeitsmodelle des Kindes. So entwickelte Mary Ainsworth ein standardisiertes Testverfahren, mit Hilfe dessen man die Qualität der Bindung wissenschaftlich belegen kann. Es hat den Titel Fremde-Situations-Test. Mit diesem Test soll die Bindungsqualität eines Kindes im Alter von 12-18 Monaten und seiner Bezugsperson ermittelt werden können. Das Testverfahren beinhaltet einen klaren Ablauf, der auf acht dreiminütigen Episoden aufbaut, in denen es immer wieder zu kurzen Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen zwischen dem Kind und der Bezugsperson kommt. Der Test sieht vor, dass das Kind gemeinsam mit der Bezugsperson in einen unbekanntem Raum geführt wird. In dieser Episode soll das Explorationsverhalten angeregt werden. Infolge dessen kommt es zweimal zur Trennung zwischen dem Kind und der bekannten Bezugsperson. Einmal schleicht die Mutter sich aus dem Raum und beim zweiten Mal verabschiedet sich die Mutter direkt vom Kind. Insofern die Mutter den Raum verlässt, betritt eine fremde Person in den einzelnen Episoden den Raum und versucht gegebenenfalls das Kind zu trösten. Diese Abfolge führt dazu, dass das Bindungsverhalten beim Kind einsetzt, weil es durch die beschriebenen Trennungsmomente vermehrt Stress ausgesetzt wird. Besondere Aussagekraft haben in diesem Test die Momente, in denen die Bezugsperson nach der zweimaligen Trennung wieder in den Raum zum Kind zurückkehrt. Hierbei liegt der Fokus auf der Art und Weise, wie das Kind bei der Bindungsperson Ausgleich und Trost sucht. Dieses Verhalten wiederum wird mit dem Verhaltensmuster gegenüber der fremden Person verglichen, die das Kind vorher noch nicht kannte und zu der es demzufolge keine Beziehung hat. Hierbei kristallisierten sich vier verschiedene Vorgehensweisen der Nähe – Distanz und Emotionsregulation bei den Kindern heraus (vgl. Dreyer, 2017, S.17ff.). Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen. Zunächst die Suche nach Nähe und Körperkontakt, die Bestrebung den

Körperkontakt aufrechtzuhalten, der Widerstand gegen Körperkontakt und schließlich das Vermeidungsverhalten. Infolge der Bewertung der Verhaltensweisen folgt die Einstufung in die jeweilige Bindungsqualität.

Zur Vorbereitung des Tests besuchten Ainsworth und ihre Mitarbeiter Säuglinge von Geburt bis hin zum 12. Lebensmonat in ihrem häuslichen Umfeld. Hierbei wurden differenzierte Beobachtungsprotokolle über das Bindungsverhalten, sowie die Mutter-Kind-Interaktion erstellt. (vgl. Hédervári-Heller, 2011, S. 57ff.). Ainsworth gelang es anhand systematisierter Prüfung der, während des Tests aufgezeichneten Videos, drei Klassen klar differenzierbarer kindlicher Verhaltensmuster innerhalb der Trennungs - und Wiedervereinigungsabläufen auszumachen. Im Rahmen einer Untersuchung mit verwahrlosten, misshandelten und vernachlässigten Kindern gelang es zu einem späteren Zeitpunkt ein weiteres Verhaltensmuster zu entdecken. Im Nachgang wurde jedem beobachteten Verhaltensmuster eine Bindungsqualität zugeordnet, welche die Art und Weise der Bindung zwischen Kind und der Bezugsperson beschreibt. Es wird unterschieden zwischen vier Bindungsqualitäten. Der unsicher-vermeidenden Bindung, der sicheren Bindung, der unsicher-ambivalenten Bindung sowie der unsicher-desorganisierten beziehungsweise desorientierten Bindung. Die einzelnen Bindungstypen werden der Reihe nach mit dem Kürzel A, B, C und D im Test versehen (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). Im Laufe der Zeit wurde Ainsworth Testverfahren international mit weit über Tausenden Kindern unterschiedlicher Herkunft und Kultur durchgeführt. Es ist bis in die heutige Zeit als aussagekräftigstes Instrument zur Feststellung der Bindungsqualität im frühen Kindesalter anzusehen (vgl. Hédervári-Heller, 2011, S. 57ff.). Die unsicher-vermeidende Bindung lässt sich daran erkennen, dass die Kinder weder bei der Trennung noch bei der Wiedervereinigung mit der Bindungsperson kaum bis gar keine aktiven Reaktionen zeigen. Sie weinen vereinzelt, lassen sich aber von der fremden Person beruhigen. Häufig war beobachtbar, dass das Nähe- und Distanzverhältnis zu der unbekanntem Person enger war, als zur eigenen Bezugsperson. Auch in der Phase der Wiedervereinigung war die Kontaktaufnahme zur Bindungsperson selten ersichtlich, eher konnte aber die bewusste Abwendung von dieser festgestellt werden. In der Gesamtheit überwiegt das Explorationsverhalten des Kindes, es wirkt eigenständig und frei. Aufgrund dieser Beobachtung kam man zunächst zu dem Schluss, dass diese Kinder emotional belastbar und über ein gesundes Urvertrauen verfügen, man sah sie als sicher gebunden an. Besonders im Hinblick auf ihr Verhalten in den Trennungssituationen. Auf dieser Grundlage erhielt dieser Bindungstyp das Kürzel A. Darauf folgende Studien haben unter Prüfung des Herzschlags und des gemessenen Kortisolwertes innerhalb des kindlichen Speichels ergeben, dass diese Kinder großen seelischen Stress erleiden, auch wenn dieser sich nicht in ihrem Verhalten widerspiegelt (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). Dies basiert darauf, dass die Kinder innerhalb der Bindungsbeziehung die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Bezugspersonen bei Kummer, Furcht, Unsicherheit und dergleichen nicht verfügbar waren um sie zu beruhigen. In diesen Erfahrungen liegt der Ursprung dafür, dass

das Bindungsverhalten reduziert wird, da es erfahrungsgemäß nicht zur erwünschten Reaktion der Bindungsperson führte. Da das Kind allein nicht in der Lage ist, diese Gefühle zu regulieren, steigt der Stresspegel enorm an (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S.28f.). Kinder mit einer unsicher-vermeidenden Bindung haben in Belastungssituationen keine beziehungsweise unzureichende Unterstützung erhalten und wachsen mit dem Gefühl auf sich, auf niemanden verlassen zu können. Daraus resultierend entwickeln sie ein erfahrungsextremes internes Arbeitsmodell. So suchen sie keine Unterstützung bei anderen, weil sie nicht davon ausgehen, diese zu erhalten. So manifestiert sich das Gefühl, sich nicht auf andere verlassen zu können und möglicherweise positive Erfahrungen bleiben verwehrt. Aufgrund ihrer negativen Erfahrungen in der Vergangenheit eignen sie sich häufig ein überzeichnet idealisiertes oder aber im Gegensatz dazu ein stark negatives Selbstbild an. Auch der Umgang mit Misserfolgen und der situationsentsprechenden Wiedergabe von Gefühlen fällt ihnen schwer. Bei Kindern, die sicher gebunden sind, ist im Beisein der Bezugsperson ein freies Explorationsverhalten sichtbar. Es erkundet interessiert die neuen Gegebenheiten. Zudem zeigt sich ein offenes Bindungsverhältnis und Gefühle werden unverfälscht und offen ausgedrückt. Kommt es zur Trennung, wird eine deutliche Aktivierung des Bindungsverhaltens sichtbar. Das Kind zeigt offen sein Unwohlsein, indem es mit Signalverhalten reagiert (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). Andererseits ist es ebenso möglich, dass das Kind nicht mit Weinen oder ähnlichem reagiert. Häufig wird das Explorationsverhalten abrupt eingestellt und die fremde Person misstrauisch beäugt. Somit stellen sie die klare Präferenz zur Mutter dar (vgl. Hédervári-Heller, 2011, S.65). Dieses Verhalten beruht auf der vielfältigen Erfahrung des Kindes, dass seine Bezugsperson immer zugegen war und unverzüglich auf seine Bedürfnisse reagiert hat. Es verfügt über tiefes Urvertrauen zur Bindungsperson, was sich auch in der Ausgewogenheit zwischen Bindungs- und Erkundungsverhalten zeigt (vgl. Dreyer, 2017, S.17ff.). Kehrt die feste Bezugsperson nach der Trennung zurück in den Raum, so ist es dem Kind mit Hilfe eben dieser möglich, sich wieder physischen und psychischen zu stabilisieren und von neuem ins Explorationsverhalten zu wechseln (vgl. Hédervári-Heller, 2011, S. 65f.). Sicher gebundene Kinder regulieren Stresssituationen häufig durch Körperkontakt zur Bezugsperson. Im Rahmen weiterer Untersuchungen wurde festgestellt, dass Trennungssituationen, wie sie der Test Ainsworths vorsieht, zu keiner messbaren Erhöhung des Kortisolspiegels bei den sicher gebundenen Kindern führt, obgleich ihre Bedürfnisäußerungen im Trennungsfall aus objektiver Sicht sehr wohl Stresssymptome aufweisen. Dies lässt sich höchstwahrscheinlich auf die sofortige Herstellung von Körperkontakt zur Bindungsperson zurückführen. Dieses angeeignete Verhaltensmuster scheint so wirkungsvoll Ausgleich und Beruhigung zu schaffen, dass es zu keinem Anstieg des Stresshormons kommt. Die bisherigen Bindungserfahrungen der sicher gebundenen Kinder bezüglich der Verfügbarkeit und der angemessenen Reaktionen auf das gezeigte Verhalten, führt auch zu einem dementsprechenden internalen Arbeitsmodell. Grundsätzlich besitzen diese

sicher gebundenen Kinder Vertrauen in sich und entwickeln ein positives Selbstbild. Ebenso vertrauen sie ihren Interaktionspartnern und der Welt um sie herum. Zusätzlich verfügen sie über eine erhöhte Frustrationstoleranz. Ungefähr um den Beginn des dritten Lebensjahres herum ist beobachtbar, dass sie bei Konflikten früher auf ihr soziales Netzwerk zurückgreifen als es bei unsicher gebundenen Kindern der Fall ist. Demzufolge sind sie in derartigen Situationen auch weniger auf die pädagogischen Fachkräfte angewiesen. Im Umgang mit anderen weisen sie ein größeres Spektrum an Kommunikationsmöglichkeiten auf. Im Alltagsgeschehen der Kindertagesstätte sind sie im Spielgeschehen deutlich konzentrierter und zeigen weniger Aggressionen gegenüber anderen Kindern. Eine sichere Bindungsbeziehung gibt den Kindern Halt in Angst- und Überforderungssituationen. Sie nehmen die Bezugsperson aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen als sichere Basis an. Diese komfortable Lage ermöglicht es diesen Kindern, ihre individuellen Grenzen auszuloten, ihre Fähigkeiten stückweise zu entwickeln und hierbei angemessene Unterstützung zu erfahren. Im direkten Vergleich mit den anderen Bindungsqualitäten konnte ermittelt werden, dass die sichere Bindungsbeziehung in allen Kulturkreisen am häufigsten vertreten ist (vgl. Dreyer, 2017, 17ff.). Die Bezugspersonen sicher gebundener Kinder zeigen im Umgang mit den Kindern ein besonderes Maß an Feingefühl und an reflexiver Kompetenz (vgl. Hédervári-Heller, 2011, S. 65f.). Bei der dritten festgestellten Bindungsqualität handelt es sich um die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder. Dieser Bindungstyp lässt sich schon bei Eintritt in die Fremde Situation erkennen. Denn bereits zu diesem Zeitpunkt wirken die Kinder im Beisein der Bezugsperson verängstigt und können sich nur schwer von der Mutter ablösen, was sich weiter verstärkt wenn die fremde Person dazukommt. Eine Parallele zu den sicher gebundenen Kindern gibt es jedoch trotzdem. So lassen sich auch unsicher-ambivalent gebundene Kinder nicht von der Unbekannten beruhigen oder durch Spielzeug ablenken (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). In den folgenden Wiedervereinigungssituationen ist beobachtbar, dass die Kinder sehr widersprüchlich auf die Bezugsperson reagieren. Einerseits suchen sie aktiv den Kontakt und die Nähe, im nächsten Augenblick sträuben sie sich gegen die Kontaktaufnahme und zeigen offen ihre Abwehr und ihren Ärger. Dieses Verhalten lässt sich darauf zurückführen, dass die Bezugspersonen selbst im Umgang mit dem Kind ebenfalls ein ambivalentes Verhalten aufzeigen. In einigen Situationen des Alltags reagieren sie zügig und emphatisch auf das Kind und seine Bedürfnisse, in anderen zurückweisend oder gar feindselig (vgl. Hédervári-Heller, 2011, 65f.). Das Verhalten der Bindungsperson ist für das Kind nicht klar vorhersehbar (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). Der Kortisolanstieg ist im Vergleich zu unsicher-vermeidenden Kindern niedriger, jedoch deutlich höher als bei sicher gebundenen. Die Stressreduktion erfolgt partiell über den offenen Ausdruck der Emotionen (vgl. Reichenbach/Jungmann, 2009, S. 27ff.) Die Folge stellt eine dauerhafte Aktivierung des Bindungssystems dar. Dies hat tiefgreifende Auswirkungen auf das Explorationsverhalten, welches sich stark verzögert (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). Daraus ergibt

sich ebenfalls ein deutlich übersteigter Emotionsausdruck auf Seiten des Kindes, um der Bezugsperson die bestehenden Bedürfnisse, im Trennungsfall Kummer und Angst klar zu signalisieren (vgl. Reichenbach/Jungmann, 2009, S. 27ff.). Zudem ist diese Art der lautstarken Bedürfnisäußerung auch oftmals mit Ärger durch die unzureichende Berücksichtigung der Bedürfnisse durchmischt. Dieses Verhalten entsteht durch die in dieser Situation empfundenen Angst, so wird in diesem Kontext von einigen klinischen Bindungsforschern auch von der Angstbindung gesprochen. Die letzte derzeit bekannte Bindungsqualität ist die der unsicher-organisierten beziehungsweise desorientierten Bindung (Dreyer, 2017, S. 17ff.). Im Unterschied zu den anderen Bindungstypen verfügen die Kinder in diesem Fall über keinerlei Verhaltensstrategie im Umgang mit Trennungen oder generell über organisiertes Bindungsverhalten. Gleichzeitig herrscht ein Unbewusstsein darüber, ob und in welchem Maß die Bindungsperson prinzipiell verfügbar ist (vgl. Hédevári-Heller, 2011, S. 64ff.). Beim Eintritt von Trennungssituationen kommt es infolgedessen zum totalen Zusammenbruch der Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategie. Dies äußert sich insofern, dass das Kind gleichmäßig wiederholt hin und herschaukelt, in plötzlichen Erstarrung der zuvor ausgeführten Bewegung, bis hin zu tranceähnlichen Zuständen. In diesem Zusammenhang wird oftmals von kontinuierlich andauernden Schwierigkeiten der Verhaltensregulation gesprochen. Dieses Verhalten kann auf Erlebnisse zurückgeführt, welche längere Zeit andauerten und für die Kinder beängstigend sind/waren (vgl. Dreyer, 2017, S. 17ff.). Ebenso müssen nicht zwangsweise traumatische Erfahrungen des Kindes der Auslöser für ein desorganisiertes Bindungsverhalten sein. So besteht auch die Möglichkeit, dass das Verhalten der Bindungsperson selbst mit unbewältigten Verlusten und ebenso traumatischen Erfahrungen zusammenhängt. Dies kann auch mehrere Generationen rückwirkend die Ursache sein. Abschließend bleibt festzuhalten, dass der desorganisierte Bindungstyp nicht als psychische Krankheit einzustufen ist, dennoch stellt sie eine mögliche Vorstufe zur klinischen Bindungsstörung dar und kann die gesunde psychische Entwicklung des Kindes negativ beeinflussen (vgl. Hédevári-Heller, 2011, S.64ff.).

3.6 Elterliche Feinfühligkeit und deren Einfluss auf die Bindungsentwicklung

Als bedeutendstes Element für die Entwicklung der Bindungsqualität hat sich die elterliche Feinfühligkeit erwiesen. Im Kontext einer ausgeprägten elterlichen Feinfühligkeit konnte eine sichere Bindung durch Studien mehrfach nachgewiesen werden. Nach Ainsworth lässt sich die mütterliche Feinfühligkeit für die Interaktionen mit dem Baby anhand von vier Merkmalen beschreiben. Grundstein des Ganzen bildet die aktive Wahrnehmung des Kindes in seinen Äußerungen. Da die Bedürfnisse in diesem Alter ausschließlich über Mimik, Gestik und vor allem weinen geäußert werden können, erfordert dies ein hohes Maß an aktiver Wahrnehmung (vgl. Dreyer, 2017, S. 24). Nachdem die Signale wahrgenommen wurden, folgt eine entsprechende Interpretation dessen, was der Säugling brauchen könnte. Hierbei ist ein Perspektivwechsel notwendig. Die Mutter versetzt sich in die Lage des Babys und dessen gegenwärtiger Situation

und handelt dementsprechend (vgl. Spieß, 2012, S. 27). Ist dies geschehen, ist es wichtig, dass die Interaktion umgehend erfolgt. Nur dann ist es dem Säugling prozesshaft möglich, einen Zusammenhang zwischen seiner Äußerung und der gezeigten Reaktion seiner Mutter herzustellen. Durch die zeitnahe Reaktion der Mutter erfährt das Kind Selbstwirksamkeit. Fehlt diese direkte Reaktion, so macht das Baby die Erfahrung, dass sein Verhalten nutzlos ist und es löst zunehmend das Gefühl der Hilflosigkeit bei ihm aus.

Die Reaktion der Mutter sollte situationsangemessen erfolgen. Diese Angemessenheit berücksichtigt seine Entwicklung und seine Bedürfnisse klar. Dem Baby wird zugänglich gemacht, was es in dieser Situation aktuell benötigt. Auf diese Weise wird es zunehmend in die Lage versetzt, die von ihm gesendeten Signale zunehmend auszudifferenzieren (vgl. Dreyer, 2017, S.24ff.). Das soeben dargestellte Konzept der Feinfühligkeit setzt voraus, dass die Eltern neben der geistigen Flexibilität zweifelsohne auch über ein Maß an Kompromissbereitschaft verfügen, so kann dem Kind von Anbeginn ein Gefühl sozialer Kompetenz ermöglicht werden (vgl. Spieß, 2012, S.27f.). Das Konzept der Feinfühligkeit umfasst auch die Förderung der kindlichen Kommunikationsfähigkeit ab dem frühen Kindesalter. Aus diesem Blickwinkel erkennen die Eltern das Weinen des Kindes als Botschaft negativer Gefühle und antworten situationsentsprechend. Sie verfügen über das Wissen, dass ihr Verhalten in diesem Zusammenhang nichts mit verwöhnen zu tun hat, sondern mit elementarer Bedürfnisbefriedigung. Infolge dessen entwickelte Ainsworth zwei weitere Konzepte, welche eng mit der elterlichen Feinfühligkeit in Verbindung stehen. Darüber hinaus aber auch zusätzliche Faktoren elterlichen Verhaltens einbeziehen (vgl. Dreyer, 2017, S. 24ff.). Des Weiteren unterstützen sie die Herausbildung detaillierter internaler Arbeitsmodelle. Mit Hilfe dieser das Kind zu psychischer Sicherheit im Kontakt zu vielseitigen zwischenmenschlichen Beziehungen des sozialen Miteinanders befähigt wird (vgl. Ahnert, 2008, S. 30ff.).

Um diese psychische Sicherheit zu gewährleisten, ist die Annahme des Kindes in seiner Individualität von Bedeutung. Darüber hinaus sind es die elterlichen Fähigkeiten mit den Kindern zu kooperieren und somit die eigene Planung unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse zu gestalten und im Umkehrschluss die Durchsetzung eigener Bedürfnisse nicht über die des schutzbedürftigen Kindes zu stellen. Feinfühligkeit hat in diesem Kontext nichts mit Überbehütung gemein, denn anders als bei dieser, sind die Eltern stets bemüht ihr Kind in seiner Autonomie, einschließlich der zugehörigen Gefühle, Denkweisen und Absichten zu respektieren und dem entsprechend zu fördern. Hierbei beachten die Eltern, dass sich die Anforderungen an ihre Feinfühligkeit mit dem Alter des Kindes ebenso verändern. So geht es anfangs um die Fähigkeit, die kindlichen Signale wahrzunehmen und diese zu interpretieren. Innerhalb des zweiten und dritten Lebensjahres geht es vor allem darum, als sichere Basis für das Kind zu fungieren und es entwicklungsgemäß in seinen Explorations- und Selbstbestimmungsverhalten zu unterstützen. Im Gleichzug gewinnen auch die Peer Groups an Bedeutung. Innerhalb dieser ist es den Kindern

möglich, Bildungsprozesse selbstständig wirksam zu steuern. Daher sollte durch die Eltern genügend Raum für diese Prozesse eröffnet werden.

Untersuchungen zur väterlichen Feinfühligkeit belegen, dass diese im engen Zusammenhang mit der sicheren Exploration stehen, ebenso wie die mütterliche Feinfühligkeit zur Ausbildung der sicherer Bindungsorganisationen. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die väterliche feinfühlig Unterstützung im Explorationssystem Auswirkungen auf die sozial-emotionale und die Bindungsentwicklung bis hin zum 22. Lebensjahr des Kindes hat. Häufig lässt ein feinfühliges Verhalten der Eltern Rückschlüsse auf die eigenen kindlichen Bindungserfahrungen zu. So konnte eine deutliche Korrelation zwischen Bindungsrepräsentation, elterlicher Feinfühligkeit und der späteren Bindungsqualität zum Kind nachgewiesen werden. Eltern, die ihre eigenen Bindungserfahrungen positiv verinnerlicht haben, verfügen über eine sichere Bindungsrepräsentation, was sich ebenso positiv auf die Bindungsqualität zu den eigenen Kindern auswirkt. (vgl. Dreyer, 2017, S.24ff.).

4 Die Bedeutung der Bindungstheorie für die Fachkraft-Kind-Beziehung

4.1 Definition Fachkraft-Kind-Beziehung

Eine Beziehung ist nicht direkt beobachtbar, sie umfasst die andauernden wechselseitigen Interaktionen zweier Individuen. Im Zusammenhang mit diesen kommt es zu Erwartungshaltungen untereinander, welche sich auf zukünftige Interaktionen auswirken und damit in Verbindung stehende Emotionen auslösen. Stabile Beziehungen erfüllen auf beiden Seiten interaktionelle Ziele und dienen der Bedürfnisbefriedigung (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S39f.).

4.2 Beschreibung und Herausbildung der Fachkraft-Kind-Beziehung

Anhand gezielter Beobachtungen der Fachkraft-Kind-Beziehungen stellte sich heraus, dass auch diese bindungsähnliche Strukturen aufweisen. Dieses wird damit begründet, dass Kinder in Stress- und Bedürftigkeitssituationen Hilfe und Trost bei der Erzieherin suchen und sich im Kontakt auch ein Gefühl von Sicherheit und Beruhigung einstellt (vgl. Spieß 2009, S. 31f.). Diese Annahme bestätigte sich, als mehrfach beobachtet werden konnte, dass es den Kindern bei kontinuierlich betreuenden Fachkräften leichter fiel, sich von der Mutter zu lösen, sich der Erzieher*in zuzuwenden und dessen Nähe und Kontakt einzufordern. Dies wird als Bestätigung dafür gewertet, dass das Bindungskonzept auch bei pädagogischen Fachkräften Anwendung findet und dass die daraus resultierenden Beziehungen auch als Bindungsbeziehungen eingestuft werden können (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 31ff.). Diese Aussage muss jedoch nicht zwangsläufig auf alle Fachkraft-Kind-Beziehungen zutreffen.

Jedoch kann die Fachkraft-Kind-Beziehung keinesfalls die Mutter-Kind-Bindung ersetzen (vgl. Dreyer, 2017, S. 39f.). So vertreten Ahnert und auch Grappa die Meinung, dass die Fachkraft-Kind-Beziehung auf Basis der tagtäglichen Erfahrungen des Kindes mit der/dem Erzieher*in beruhen. Innerhalb dieser determiniert die Qualität und Quantität der Fachkraft-Kind-Interaktion und die daraus entstehende Vertrauensbeziehung, welche den Ausgangspunkt für eine Bindungsbeziehung der Beiden kennzeichnet (vgl. Dreyer, 2017, S. 39f.). Die vielseitigen Bindungserfahrungen, welche Kinder in den Institutionen täglich erleben, lassen sich anhand der folgenden fünf Eigenschaften beschreiben. Die Zuwendung, welche ein Kind in Form von fürsorglicher, wertschätzender Kommunikation durch die/den Erzieher*in erfährt, bilden das Grundgerüst für ein freudvolles gemeinsames soziales Miteinander. Die bedeutsamste Funktion, welche der Bindungsbeziehung zukommt, ist jedoch unumstritten die Vermittlung des Sicherheitsgefühls auf Seiten des Kindes. Es bestärkt und ermuntert die Kinder in der eigenaktiven Beschäftigung, besonders wenn die Fachkraft auch währenddessen immer verfügbar ist. Gerät das Kind unterdessen oder aus anderen Gründen in eine für es unangenehme Situation, so sucht es Hilfe und Zuspruch bei der/dem Erzieher*in. Die Aufgabe der Fachkraft ist es in erster Linie, das Kind in der Stressregulation zu unterstützen und zu einem positiven Gemütszustand zu verhelfen. Die kontinuierliche Verfügbarkeit der Fachkraft ist auch bei der Explorationsunterstützung des Kindes ein wichtiger Bestandteil. Die Entdeckung der unmittelbaren Umwelt fordert dem Kind viel ab und somit ist ein vertraulicher Begleiter, welcher auch als Rückzugsort fungiert unabdingbar zur Entwicklung des eigenständigen Erkundungsverhaltens. Motiviert die Erzieherin das Kind in diesem Zusammenhang, entspricht sie dieser Aufgabe in gehobenen Maß. Gerät das Kind bei Anforderungen mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad an die Grenzen seiner Kompetenz und benötigt es zur Überwindung die Assistenz der/des Erziehers/in in Form zusätzlicher Unterstützung und Informationen, so wird es diese vordergründig bei der Erzieherin suchen, zu der eine sichere Fachkraft-Kind-Beziehung besteht. Die zuvor beschriebenen Eigenschaften der Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz variieren in der Ausprägung in den einzelnen Fachkraft-Kind-Bindungen. Diese determinieren die individuellen Eigenheiten der Beziehung und üben somit Einfluss auf die Entwicklung der sicheren Fachkraft-Kind-Bindung aus (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 31ff.). Mit zunehmenden Alter der Kinder funktionieren die eigenen Sicherheits- und Stressreduktionsstrategien besser, somit wird das Kind selbstständiger und ist weniger auf den/die Erzieher*in angewiesen. Die Eigenschaften der Zuwendung, der Explorationsunterstützung und der Assistenz verändern sich zwar ihren Umfang, orientieren sich jedoch am Alter und erfüllen bis zum Schuleintritt eine besondere Funktion (vgl. Spieß, 2009, S.31ff.).

Anhaltende wissenschaftliche Forderungen, dass Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen die Bindungsfunktionen erfüllen sollen, sind ungebrochen. Doch ist dies unter den bundesweit

unterschiedlich gegebenen Rahmenbedingungen überhaupt möglich (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S.31ff.)? Unter Einbezug der Bindungstheorie vertrat man lange den Standpunkt, dass für Fachkraft-Kind-Beziehungen dieselben Regularien wie bei einer Eltern-Kind-Bindung gelten. Demnach liegt der Fokus auf der Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft, deren direkter Reaktion auf möglichst alle Signale des Kindes, welche in Verbindung mit positiven sozial-emotionalen kindlichen Erfahrungen stehen und innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktionen eine tragfähige Bindungsbeziehungen aufbauen (vgl. Dreyer, 2017, S.39ff.). Dabei wurde jedoch missachtet, dass im Vergleich der Erzieher*in-Kind-Beziehung und der Mutter/Vater-Kind-Beziehung zu einer besonderen Spezifik kommt (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 31ff.). Daher wurde in folgenden Studien diese Ansicht revidiert. Zudem wurde festgestellt, dass die Beziehungen der Kinder einer Kindergruppe zu allen betreuenden Erzieherinnen nur geringfügige Abweichungen ergaben im Hinblick auf das Bindungsmuster. Dies veränderte sich auch nicht bedeutsam, als eine der kontinuierlich tätigen Fachkräfte innerhalb dieser Gruppe ausgetauscht wurde. Daraus wurde geschlossen, dass die Qualität der Bindung der Kinder in erster Linie mit der Gruppenzugehörigkeit in Verbindung steht und nicht vordergründig mit einzelnen Bindungspersonen. Daraus entstand die Annahme, dass sich die Fachkraft-Kind- Bindung vermehrt durch gruppenorientiertes Erziehverhalten und weniger durch kindzentriertes Verhalten entwickelt (vgl. Dreyer, 2017, S.39ff.). Basierend auf diesen Erkenntnissen, entstehen sichere Fachkraft-Kind-Bindungen im Rahmen einer Gruppenatmosphäre, welche durch einfühlsames Verhalten seitens der Erzieher*innen geprägt, und gruppenorientiert angepasst ist. Die aktuell bedeutendsten sozialen Bedürfnisse des Einzelnen werden unter Berücksichtigung der Gruppe zum entsprechenden Momentum erfüllt. Dieses Verhalten gilt als konstitutiv im Bezug auf die Bindungssicherheit des Kindes zur Fachkraft (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 31ff.). Gleichsam gilt die sichere Fachkraft-Kind-Bindung als Unterstützung des Kindes in den wesentlichen Lernprozessen und der Exploration. Nur unter dieser Bedingung kann es dem Kind gelingen, sein Wohlbefinden zu erhalten und sich der allseitigen Kompetenzerweiterung öffnen. Somit stehen die Fachkraft-Kind-Bindungen im direktem Zusammenhang mit den durch die einzelnen Länder festgeschriebenen Erziehungs- und Bildungsaufträge, welche speziell auf die elementarpädagogischen Betreuungsangebote zugeschnitten sind. Die Annahme dieser Angebote kann durch die Kinder aber nur gewährleistet sein, wenn diese auf die Bindungsbeziehung aufbauen und auch über diese entsprechend vermittelt wird (vgl. Spieß, 2012, S. 31ff.).

4.3 Einflussfaktoren auf die Fachkraft-Kind-Beziehung

Die tägliche pädagogische Arbeit erfordert eine stete Ausbalancierung der Bedürfnisbefriedigung des Einzelnen und den Anforderungen der Betreuung der gesamten Kindergruppe. Dieses prozesshafte Geschehen steht unter dem Einfluss vielfältiger Aspekte, welche mit dem vorherrschenden pädagogischen Konzept und den daraus resultierenden Leitlinien stehen,

denen sich die tätigen Mitarbeiter verpflichtet fühlen und die ihre Arbeitsweise bestimmen. Des Weiteren haben mehrere Faktoren Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Fachkraft-Kind-Bindung. Zu diesen gehören die Größe, als auch die Geschlechterspezifika sowie die Alterszusammensetzung der Kindergruppe. Ebenso bedeutsam ist die Einflussnahme der gleichrangigen Sozialpartner der Kinder innerhalb der Gruppe.

Innerhalb der pädagogischen Konzepte lässt sich im Verlauf der Zeit eine grundlegende Umdeutung der Wichtigkeit der Fachkraft-Kind-Bindung erkennen. Dies soll kurz am Beispiel der Wendezeit aufgezeigt werden. So war die Auffassung in der DDR (Deutsche Demokratische Republik) vor allem darauf ausgerichtet, dass die Erzieherinnen den Kindern eine ansprechende Atmosphäre schaffen und die Beziehungsentwicklung unter den Kindern unterstützen und vorantreiben. Die Fachkraft-Kind-Beziehung spielte dabei keine Rolle. Derartige Beziehungen sollten schlicht unterdrückt werden. Die öffentliche Betreuung galt in der DDR als Grundstufe des sozialistischen Bildungssystems mit dem Ziel der kollektiven Einordnung in das vorherrschende Bildungs- und Arbeitssystem. Eine individuelle Betreuung wurde als ungeeignet klassifiziert. Demzufolge haben sich die Erzieherinnen selbst in den meisten Fällen nicht als Bindungsperson gesehen. Im Gegensatz dazu, kam es nach der Wiedervereinigung Deutschlands zur Bundesrepublik Deutschland 1989/90 zu einem grundlegenden Wandel. Viele Reformprogramme legten den Fokus auf eine Individualisierung der Betreuung und speziell auf die Bedürfnisbefriedigung des einzelnen Kindes. Im Rahmen einer Forschung, welche die Bindungsqualitäten vor und nach der Wiedervereinigung untersuchte, konnte festgestellt werden, dass die Anzahl der sicheren Fachkraft-Kind-Bindungen nach der Neuorientierung deutlich anstieg. Unabhängig davon, veränderten die Erzieherinnen ihre Arbeitsweise nicht. Doch auf der Basis der angepassten Reformprogramme verhielten sich die Fachkräfte im Umgang mit den einzelnen Kindern im Hinblick auf ihre individuellen Bedürfnisse emphatischer, was sich auch auf die Befriedigung kindlicher Bedürfnisse unter Gruppenanforderungen widerspiegelte. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Größe der Kindergruppe. So führt die Betreuung von kleinen Kindergruppen in der Regel häufiger zu sicheren Bindungsgefügen. Handelt es sich aber um größere Kindergruppen, wie es in Kindereinrichtungen der Fall ist, gibt die gruppenbezogene Einfühlbarkeit des/der Erzieher*in den Impuls für die Entstehung einer sicheren Bindung. Zusätzlich gewinnen die gruppendynamischen Komponenten an Bedeutung. Diese wirken sich auch auf das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder aus. Daher ist es möglich, dass sichere Fachkraft-Kind-Bindungen innerhalb von Kindergruppen mit gemischter Geschlechter- und Alterszusammensetzung sich förderlich, aber auch gegensätzlich auf die Entwicklung der Bindungsbeziehungen zur Fachkraft auswirken können (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 36ff.). Denn die Kinder entwickeln natürlich auch Beziehungen untereinander. Diese können unter anderem Einfluss auf die Identitätsentwicklung haben. Die Erfahrungen, die Kinder in der Gruppe Gleichaltriger machen wird maßgeblich durch die Geschlechterspezifika dieser bestimmt. Belegt

wurde dies anhand vieler Studien, die unter anderem aufzeigten, dass sich Kinder in ihren Verhaltensweisen von geschlechtsangemessenen Vorstellungen führen und inspirieren lassen und das beobachtete Verhalten der gleichgeschlechtlichen Kinder eher Nachahmung findet, als das der gegengeschlechtlichen. Generell präferieren Kinder der Kindergruppe gleichgeschlechtliche Freunde und Spielpartner. Innerhalb dieser Subgruppen entstehen Subkulturen. Die Subkultur der Jungen ist hierbei durch ein erhöhtes Maß an Bewegungs- und Dominanzverhalten sowie Hierarchie gekennzeichnet. Die Subkulturen der Mädchen hingegen sind vor allem durch soziale Gleichheit und Prosozialität geprägt. Zudem sind Mädchen eher in der Lage, ihren Bewegungsdrang zu regulieren.

Die Annahme, dass Kindertageseinrichtungen geschlechtsunabhängige Sozialisationsbedingungen für die Ausbildung kindlicher Identitäts- und Kompetenzentwicklung bergen, wurde inzwischen widerlegt. Da noch heute vor allem weibliche Mitarbeiterinnen in Kitas beschäftigt sind und deren Erziehungsverhalten durch die eigenen weiblichen Leitbilder entsprechend geprägt ist, empfinden sie das Verhalten der zu betreuenden Kinder als angepasst, wenn dieses prosozial, emotional harmonisch und vom Bewegungsdrang ausgeglichen ist. Ganz so, wie es der Subkultur der Mädchen entspricht. In diesem Kontext konnte auch festgestellt werden, dass es für die weiblichen Fachkräfte leichter ist, tragfähige Bindungen zu Mädchen als zu den Jungen herzustellen. Die Bindungen der Mädchen sind häufig auch tiefgründiger als die der Jungen. Um dieser Tatsache Abhilfe zu schaffen, bedarf es der Entwicklung entsprechend zugeschnittener Präventionsmaßnahmen (vgl. Dreyer, 2017, S.42ff.). Obwohl der Einfluss der Gruppe auf den Einzelnen wächst und im Zuge dessen sich auch die individuelle Zuwendung an das einzelne Kind reduziert, bestehen bestenfalls in der gesamten Krippen- und Kindergartenzeit sichere Fachkraft-Kind-Beziehungen. Mit zunehmendem Kindesalter ändern sich die, in Kapitel 3.2 (Beschreibung und Herausbildung der Fachkraft-Kind-Bindungen) beschriebenen Beziehungsmerkmale. Somit muss der Betreuungsprozess dem fortschreitenden Alter in Art und Umfang angepasst werden (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 36ff.).

4.4 Die Feinfühligkeit der pädagogischen Fachkraft

Als Weiterführung des Feinfühligkeitskonzepts von Ainsworth, welches sich mit der elterlichen Feinfühligkeit beschäftigt, hat die Professorin für Pädagogische Grundlagen der Sozialen Arbeit und Kindheitswissenschaften Regina Remsperger eine Begriffsbestimmung von Feinfühligkeit in der direkten Interaktion von Fachkräften und Kindern entwickelt. Hierzu wurden weitere Anforderungen zur Feinfühligkeit in Ergänzung zu Ainsworth Erhebungen berücksichtigt. Remsperger hat in Anlehnung daran das sensitiv – responsive Verhalten in der Arbeit mit Kindern definiert. Der Begriff der Sensitiven Responsivität, der durch Remsperger eingeführt wurde, ermittelt zweierlei. Einerseits, ob der/die Erzieher*in grundlegend auf das Kind und seine Bedürfnisse reagiert, also dessen Signale bemerkt und entsprechend handelt. Dies wird als Responsivität bezeichnet. Darüber hinaus aber wird auch beurteilt, in wie weit die Reaktion

emphatisch und situationsentsprechend ausfällt. Dies wird als Sensitivität bezeichnet (vgl. Spieß, 2012, S.36f.). Die Sensitive Responsivität beinhaltet daher zwei Elemente. Als Ausgangsbasis für das reine Bemerkens kindlicher Signale und der Feinfühligkeit insgesamt sind die Aspekte von Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit unumgänglich. Als Merkmale der Zugänglichkeit beschreibt Rempesberger unter anderem Interesse, Ruhe und Zeit. Die pädagogische Fachkraft drängt sich nicht auf, überlässt den Kindern die Entscheidung zur Kontaktaufnahme, verhält sich offen, interessiert und gibt den Kindern Raum. Die Aufmerksamkeit bezieht sich auf das Interesse an den Kindern, deren Äußerungen, Verhalten, ihren Bedürfnissen und deren Motivation. Die Wahrnehmung all dieser stellen die Grundlage für ein adäquates Antworten auf die ausgesendeten Signale. Das feinfühliges Verhalten des/der Erzieher*in in Form von Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit zeigt sich auch in vier unterschiedlichen Ausdruckskanälen. Hierzu gehören die Sprache, die Stimme, die Mimik und Gestik sowie die Körpersprache der pädagogischen Fachkraft. Infolgedessen wird klar, dass sensitiv-responsives Verhalten nicht ausschließlich verbal sondern auch nonverbal körperlich geäußert werden kann. Merkmale der Angemessenheit der Reaktion der Fachkraft sind neben der direkten Reaktion sowie der Richtigkeit der vorangegangenen Interpretation, die generelle Haltung, das Involvement sowie die Stimulation, z.B. durch anregende Angebote. Involvement meint in diesem Zusammenhang, die Anregung zur Partizipation. Eine passende Reaktion seitens der Fachkraft ist besonders wichtig, weil hieraus die notwendige Akzeptanz, Wertschätzung, Interesse und Respekt vor der Autonomie des Kindes resultiert. Darüber hinaus ist die Fachkraft bestrebt, dass Kind in seiner Selbstwirksamkeit und seinen Autonomiebestrebungen anzuerkennen und zu unterstützen. Sie ist gleichzeitig Motivator und lässt dem Kind genügend Raum für eigene Erfahrungen. Dennoch ist sie dauerhaft interessiert und bekräftigt dieses Interesse auch durch gelebtes Involvement. So ist sie in der Lage, die Interaktion mit dem Kind dauerhaft aufrechtzuerhalten, was sich positiv auf die Beziehung auswirkt. In diesem Zusammenhang unterstützt sie auch die Entwicklung eines positiven emotionalen Klimas. Auf diese Weise werden Gefühle des Kindes von der Fachkraft aufgegriffen und das eigene Verhalten entsprechend ausgerichtet. Mit der Stimulation beschreibt Rempesberger die Vorgehensweise, mit derer die Fachkraft die Lernprozesse sowie Lerninhalte beeinflusst. Dies umfasst alle Methoden der Wissensvermittlung und -darlegung, um die Kinder zu neuen Denkprozessen und weiterführender Kommunikation anzuregen. Das Verhalten der Fachkraft wird dann als stimulierend eingestuft, wenn es ihr gelingt pädagogische Aktivitäten ansprechend und interessenwirksam entsprechend der Entwicklungsstufe zu präsentieren und darüber hinaus ganzheitliche Sinneserfahrungen zu ermöglichen. Ebenso sind die Einbettung von Bildungsinhalten in das kindliche Spiel sowie variable Tagesabläufe. Abschließend gilt es jedoch zu beachten, dass nicht alle Merkmale getrennt voneinander zu betrachten sind. Vielmehr sind einige miteinander verwoben. Die angesprochenen Merkmale sind Indikatoren, um die

Fachkraft-Kind-Interaktion in der Sensitiven Responsivität beobachtbar zu gestalten. Im Bezug auf die Bereitschaft und die Fähigkeit der Fachkraft, kindliche Signale zu bemerken und dementsprechend zu reagieren, muss auch bedacht werden, dass die Fähigkeit des Kindes zur Signalgebung unterschiedlich ausgebildet ist (vgl. Dreyer, 2017, S.49ff.).

4.5 Krippenbetreuung aus bindungstheoretischer Sicht

Besonders im Kreis der Bindungsforscher wird eine frühe Fremdbetreuung als kritisch bewertet (vgl. Jungmann/Reichenbach, 2009, S.95). Wie Bowlby einst in seinen Beobachtungen feststellte, führt ein Mangel an sensibler Betreuung oftmals zu einer bedenklichen sozial-emotionalen Entwicklung. Ebenso kann der ständige Wechsel der Betreuungsperson, wie auch eine unzureichende Fachkraft-Kind-Beziehung der Auslöser für geistige, sprachliche und motorische Entwicklungsverzögerungen sein. Eine kontinuierlich mangelhafte Betreuung durch aversive Fachkräfte, kann ebenso starke Auswirkungen auf die körperliche Entwicklung des Kindes haben. Kann das Kind sich dagegen auf eine sichere Fachkraft-Kind-Beziehung stützen, hat dies ausschließlich positive Auswirkungen. Diese zeigen sich beispielsweise in der Qualität des kindlichen Spiels. Einzelne Studien konnten auch eine Wechselwirkung zwischen späterer Schulbewährung herstellen. Darüber hinaus entwickelten sicher gebundene Kinder eine gesteigerte Lernmotivation und wiesen eine positive Erwartung hinsichtlich des Schuleintritts und den zukünftigen Beziehungen zu Lehrer*innen auf. Zudem wurden sie als prosozial, einfühlsam aber auch als unabhängiger und zielorientierter beschrieben. Einen wichtigen Punkt im Beziehungsaufbau markieren die Schlüsselsituationen im pädagogischen Alltag und deren Ausgestaltung durch Fachkraft-Kind-Interaktionen, sowie den daraus resultierenden Erfahrungen auf Seiten des Kindes. Zu diesen besonderen Situationen gehören beispielsweise die Eingewöhnung, welche gleichzeitig den unmittelbaren Beginn der Fachkraft-Kind-Bindung darstellt (vgl. Dreyer, 2017, S.59ff.).

5 Die Eingewöhnung - Modelle und Rahmenbedingen in der Übersicht

5.1 Die Grundlagen und die Umsetzung des Berliner Eingewöhnungsmodells

Das Berliner Eingewöhnungsmodell nach infans (Institut für angewandte Sozialisationsforschung/ Frühe Kindheit e.V.), welches in den 1980er Jahren durch die Soziologen Hans - Joachim Laewen, Beate Andres und die Diplom-Pädagogin Èva Hédervári - Heller entwickelt wurde, gehört zu den bekanntesten und häufig angewandten Konzepten Deutschlands. Die Überlegungen des Infans-Modells basieren auf der Bindungstheorie John Bowlbys. Nach dieser Theorie ist die begleitete Eingewöhnung des Kindes durch eine primäre Bindungsperson zwingend erforderlich, um überhaupt eine sichere Bindung zwischen dem Kind und der neuen Bezugsperson, des/der Erziehers/in, herstellen zu können. Die Grundlage bildet die Beobachtung der Bindung des Kindes an seine Bindungsperson, in deren unterschiedlichen Qualitäten. Ein

weiterer Fokus liegt darauf, inwieweit das Kind seine Bindungsperson in Form direkter Verfügbarkeit als sicheren Hafen benötigt. Demnach wird über die Dauer der Eingewöhnung in Absprache mit der Bindungsperson, die die Eingewöhnung begleitet entschieden. Innerhalb des Modells finden sich Hinweise und Indikatoren, an denen man die Entscheidung über die Dauer der Eingewöhnungszeit orientieren kann. So benötigen Kinder nach diesem Modell etwa zwischen sechs und vierzehn Tagen, in Einzelfällen auch bis zu drei Wochen, um eine bindungsähnliche Beziehung zur Fachkraft aufzubauen. Das Berliner Modell einschließlich aller Handlungsmaximen dient der Orientierung und Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte. Getroffene Entscheidungen sind zu jeder Zeit revidierbar und durch das Verhalten des Kindes korrigierbar. In der Umsetzung umfasst das Eingewöhnungsmodell nach infans fünf Stufen, welche ich im Folgenden kurz beschreiben möchte (vgl. Dreyer, 2017, S. 79ff.). Anhand der Abbildung 2: Schritte der Eingewöhnung im Berliner Eingewöhnungsmodell erhält man zudem einen Überblick der einzelnen Schritte (Quelle: Dreyer, 2017, S. 83). Stufe eins ist die Vorbereitungsphase. Diese ist in erster Linie durch die Weitergabe von Informationen an die Eltern gekennzeichnet. So werden sie darüber informiert, dass ihre Anwesenheit während des Prozesses ausdrücklich erwünscht ist und ebenso welche Wichtigkeit ebendiese für das Kind in dieser Situation hat. Denn anfangs kann sich das Kind nur durch die elterliche Unterstützung und den Rückhalt im neuen Lebensraum zurechtfinden. In der anschließenden dreitägigen Grundphase begleitet die primäre Bezugsperson das Kind in die Einrichtung und hält sich auch gemeinsam mit ihm im Gruppenraum auf. In diesem Kontext hat die Erzieherin die Möglichkeit Verhaltensempfehlungen an die Eltern weiterzugeben und so eventuell auftretende Unsicherheiten zu minimieren. Die Kernaufgabe der Bindungsperson ist es in dieser Phase, den sicheren Hafen für das Kind darzustellen und verfügbar zu sein. Die Erzieherin versucht währenddessen vorsichtig Kontakt zum Kind zu knüpfen. Anfangs über einfache Spielangebote. Ebenso beobachtet sie den Kontakt zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson und sucht dabei nach Anzeichen für eine kürzere oder längere Eingewöhnungszeit. Trennungsversuche finden in diesem Stadium der Eingewöhnung noch nicht statt. Am vierten Tag der Eingewöhnung findet ein erster Trennungsversuch sowie eine interimistische Entscheidung über die Dauer der Trennung statt. Am vierten Tag verabschiedet sich die bekannte Bindungsperson vom Kind, auch wenn das Kind rebelliert. Die Trennungsphase kann auf maximal dreißig Minuten ausgedehnt werden, insofern das Kind danach weiter an seiner Umgebung interessiert und ansprechbar ist. Ebenso, wenn das Kind weint sich aber zeitnah und dauerhaft durch die Bezugserzieherin beruhigen lässt. Sollte das Kind während der Trennungsepisode Erschöpfungszustände aufweisen, in dem es beispielsweise den Platz an dem zuvor die feste Bindungsperson saß aufsucht, wird die Trennungsphase umgehend und für den Rest des Tages beendet. Sollte das Kind zu weinen beginnen oder aber verstört und passiv auf die Erzieherin wirken, so wird die Zeit auf zwei bis drei Minuten verkürzt. In beiden Fällen übernimmt die Fachkraft in Teilen die

Versorgung des Kindes, wickeln, füttern und dergleichen. Während der Wiedervereinigung beobachtet die Fachkraft gezielt das Verhalten der Bindungsperson und des Kindes und zieht daraus Schlüsse für den weiteren Verlauf und die Dauer der Eingewöhnung. Die darauf aufbauende Stabilisierungsphase beginnt mit dem vierten Tag. Die pädagogische Fachkraft übernimmt vermehrt die Versorgung des Kindes. Sie ist es jetzt auch, die auf die Signale des Kindes eingeht. Sollte das Kind die Bezugserzieherin noch nicht als Basis akzeptieren, wirkt die Bindungsperson unterstützend ein. Unter Berücksichtigung des gezeigten Verhaltens wird bei Kindern mit kurzer Eingewöhnungsdauer der Zeitraum der Trennungsphase weiter ausgedehnt. Hierbei entwickelt die Bindungsperson gemeinsam mit der Fachkraft ein Abschiedsritual, welches auch zukünftig beibehalten wird. Die Eltern sollten sich aber in der Nähe beziehungsweise in der Einrichtung aufhalten. Hat das Kind weiterhin Schwierigkeiten und lässt sich in Trennungsepisoden nicht durch die Bezugserzieherin beruhigen, benötigt das Kind eine längerfristige Eingewöhnungsphase. Weitere Trennungsversuche sollten in die zweite Woche verlagert werden. In der letzten Phase, der Schlussphase, halten die Eltern sich nicht mehr in der Einrichtung auf, sind aber zu jederzeit zu erreichen, um unterstützend zu wirken, falls die Bindung zur Erzieherin noch nicht ausreichend ist. Erst wenn die Fachkraft als sichere Basis vom Kind angenommen wird, ist die Eingewöhnung abgeschlossen. Tränen und Rebellion bei der Verabschiedung der Eltern sind natürlich. Ausschlaggebend ist, ob sich das Kind zeitnah durch die Fachkraft beruhigen lässt und sich danach dem Gruppengeschehen zuwendet (vgl. Laewen/Andres/Hédervári – Heller, 2011, S. 43ff.).

5.2 Die Grundlagen und die Umsetzung des Münchener Eingewöhnungsmodells

Das Münchener Eingewöhnungsmodell ist das Ergebnis eines wissenschaftlichen Projektes, welches unter Leitung des Psychologen Kuno Beller in den Jahren von 1987 bis 1991 in Berlin und München durchgeführt wurde. Weitere Adaptionen erfuhr es in den Folgejahren durch Theorie und Praxis. Es eignet sich sowohl für Krippenkinder als auch für Kindergartenkinder. In diesem Modell erfolgt die Betrachtung aus der familiären- und entwicklungspsychologischen Sichtweise unter Einbezug früh- und sozialpädagogischer Überlegungen. Die Basis bilden die Erkenntnisse der Transitionsforschung und dem daraus resultierenden Konzept der Übergangsbewältigung. Die Vorüberlegungen implizieren, dass die Kinder nach einem erfolgreich gemeisterten Übergang an Stärke für folgende Übergänge gewinnen. Das Kind wird als befähigtes Individuum gesehen, das den Eingewöhnungsprozess aktiv mitgestaltet. Der Schwerpunkt liegt auf der allmählichen Eingewöhnung und der damit einhergehenden Minimierung des Veränderungsstress. Des Weiteren misst Beller dem sozialen Umfeld der Eingewöhnungssituation eine große Bedeutung zu. Infolgedessen können die primären Bindungspersonen im Verlauf Hilfe und Unterstützung durch andere Eltern, Bekannte und Verwandte erhalten, ebenso von pädagogischen Fachkräften. Eine große Bedeutung im Hinblick auf das Wohlbefinden des Kindes spielt im Eingewöhnungsprozess die Kindergruppe, unter

Berücksichtigung der theoretischen Figur des „kompetenten Säuglings“. Bereits ab der Geburt ist das Kind fähig seine Wahrnehmung zu steuern, aktiv die eigene Entwicklung zu beeinflussen und ist keineswegs hilflos. Darüber hinaus wird die Auffassung vertreten, dass das einzugewöhnende Kind in der Lage ist, zu mehr als einer Person eine tragfähige Beziehung aufzubauen. Anhand der theoretischen Vorüberlegungen ist das basale Ziel der Eingewöhnung die Transition, die für alle Beteiligten als positiven Entwicklungsschritt und als Lernmöglichkeit zu verstanden werden soll. Ab dem Zeitpunkt, ab dem der Besuch der Kindereinrichtung keine fremde Situation mehr für das Kind darstellt, verabschieden sich die Eltern.

Der Ablauf der Eingewöhnung findet in fünf Phasen statt. Der Vorbereitungsphase, der Kennenlernphase, der Sicherheitsphase, der Vertrauensphase und der Phase der gemeinsamen Auswertung und Reflexion. Die Kernelemente stellen hierbei die ersten beiden Phasen dar. Die Vorbereitungsphase umfasst neben den Verwaltungsangelegenheiten hauptsächlich den Erstkontakt zwischen den Eltern, der Leiterin und der Bezugserzieherin. Im Rahmen der Gespräche ist es die Aufgabe des/der Bezugserziehers/in, möglichst viel über die Gewohnheiten, des Kindes zu erfahren und eine Vertrauensbeziehung zu den Eltern aufzubauen. Ebenso wichtig ist es, die gegenseitigen Einstellungen und Erwartungshaltungen zu klären. Dies geschieht unter dem Blickwinkel, dass die Eltern einen doppelten Transitionsprozess durchschreiten.

Im Verlauf der Kennenlernphase besucht die Bindungsperson gemeinsam mit dem Kind die Einrichtung. Die zweite Phase erstreckt sich über einen Zeitraum von in etwa einer Woche. Hierbei liegt der Fokus darauf, dass das Kind in seinem eigenen Tempo die neue Situation erkunden darf. Die Eltern halten sich zwei bis drei Stunden täglich beziehungsweise halbtags zu bestimmten Zeiten in der Einrichtung auf. Somit wird dafür Sorge getragen, dass alle Abläufe im Tagesgeschehen beobachtet und verstanden werden können sowie ein Kennenlernen aller Mitarbeiter möglich ist. Die Erzieherin übernimmt die Rolle des Beobachters. Das Ende der Kennenlernphase markiert ein erstes Auswertungsgespräch zwischen der Bezugserzieherin und den Eltern. Die Sicherheitsphase dient dazu, den Eltern als auch dem Kind die ein anhaltendes Sicherheitsgefühl zu vermitteln, welches ihnen die bevorstehende Trennung erleichtern soll. Die Erzieherin geht aktiv auf das Kind zu und interagiert mit ihm. Hierbei bleibt die Bindungsperson jederzeit verfügbar. Die Zeiten, zu denen die Bindungsperson mit dem Kind die Einrichtung aufsucht, sind ab dieser Phase immer gleich und umfassen den Zeitraum, den das Kind später auch im Regelfall in der Einrichtung verbringen wird. Die Kinder der Gruppe stellen ebenfalls einen wichtigen Aspekt dar. So vermitteln sie dem Eingewöhnungskind, dass die Krippe auch ein Ort zum wohlfühlen ist und verweisen auf die Möglichkeit eines positiven Gruppenerlebnisses. Die Gruppe ist zu jeder Zeit ein aktiver Mitgestalter dieses Prozesses. Nachdem Ablauf von zwei Wochen ist das einzugewöhnende Kind mit dem Alltagsgeschehen vertraut und kann dieses auch vorhersehen. Dies bildet die Grundlage, auf der die Erzieherin eine verlässliche und

vertrauensvolle Beziehung zu dem Kind entwickeln kann. In der nun erreichten Vertrauensphase entsteht beim Kind neben dem Vertrauen in die Fachkraft auch Vertrauen in die Einrichtung. Nach dem Münchener Modell wird davon ausgegangen, dass in diesem Kontext das Alleinbleiben in der Kindertagesstätte ohne Eltern überhaupt erst möglich ist und das Kind die Einrichtung nicht mehr als fremde Situation wahrnimmt. Ist die Frage nachdem Sicherheitsgefühl des Kindes nicht eindeutig zu beantworten, sollten die Eltern noch weitere Tage mit dem Kind gemeinsam in der Einrichtung verweilen. Eine erste Trennung erfolgt frühestens am sechsten Tag. Am sechsten Tag verabschieden sich die Eltern direkt von dem Kind und verlassen dann den Gruppenraum. Im Vorhinein sollte nicht nur das Verhalten des Kindes, sondern auch die Trennungsbereitschaft der Eltern und die Perspektive der Erzieherin einbezogen werden. Ausgehend vom Alter der Kinder, sollte die erste Trennungsepisode zwischen dreißig und sechzig Minuten liegen, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, die Trennung zu realisieren und sich aktiv mit seinen Gefühlen auseinandersetzen zu können. Zudem sollte der Zeitpunkt so gewählt werden, dass das Kind nicht in einen Zustand innerer Verzweiflung und Angst gerät. Bei der Wiedereinigung sollte eine ehrliche Reflexion der Trennungsepisode erfolgen. Im weiteren Gespräch wird der fortlaufende Ablauf besprochen. Im Anschluss verlassen die Eltern nach einer Verabschiedung gemeinsam mit dem Kind die Einrichtung.

Ließ sich das Kind in der ersten Trennungsphase auf die Situation ein, erfolgt eine Verlängerung der Trennungsphase in den nächsten Tagen. Die Vertrauensphase und somit auch die Eingewöhnung, kann ab dem Zeitpunkt als abgeschlossen interpretiert werden, in dem sich das Kind nach Verabschiedung der Eltern beruhigt und aktiv am Gruppengeschehen teilnimmt. Die fünfte Phase beinhaltet ein umfassendes Auswertungsgespräch mit den Eltern, welches den Übergang abschließt. Bereits im Verlauf der Eingewöhnung finden regelmäßig kurze Gespräche statt. Diese bilden während des gesamten Prozesses eine Sicherheits- und Vertrauensbasis. Ein beispielhafter Interviewleitfaden zum Abschlussgespräch findet sich hierzu unter Abbildung 3: Ein Interviewleitfaden zum Abschlussgespräch (Quelle: Winner & Doll, 2009, S. 86).

Im Berliner- als auch im Münchner Eingewöhnungsmodell ist nicht vorgesehen, dass erstmalige Trennungsepisoden an einem Montag stattfinden, da die Kinder nach dem Wochenende Zeit brauchen, um anzukommen (vgl. Dreyer, 2017, S.89ff.). Siehe hierzu auch Abbildung 4: Der Weg des gemeinsam gestalteten Übergangs nach dem Münchener Eingewöhnungsmodell (Quelle: Dreyer, 2017, S. 102).

5.3 Vergleich und Reflexion der Eingewöhnungsmodelle

Die zuvor vorgestellten Eingewöhnungsmodelle weisen einige Ähnlichkeiten auf, unterscheiden sich aber in einigen bedeutungsvollen Grundprinzipien. Identisch ist die Grundannahme, dass beide Konzepte sich jeweils als Orientierung sehen und keine verbindlichen Handlungsmaxime vorgeben wollen. Denn dies ist in erster Linie der pädagogischen Fachkraft und deren Kompetenz im Umgang mit der Eingewöhnungssituation zuzuordnen. Zudem soll ihnen die Möglichkeit

gegeben werden, den Eingewöhnungsverlauf individuell professionell zu gestalten und mit Sensitivität zu begleiten. Wobei das Wohlergehen des Kindes stets im Mittelpunkt steht und sich alles dementsprechend ausrichtet. Dies zeigt sich besonders darin, dass in beiden Modellen Trennungsepisoden vorzeitig beendet werden, wenn das Kind sich nicht durch die pädagogische Fachkraft beruhigen lässt. Dies impliziert in beiden Vorgehensweisen eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern, welche durchgehend von Wertschätzung und Authentizität geprägt ist. Eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern bildet gleichzeitig den Ausgangspunkt für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, ohne welche der Eingewöhnungsverlauf erheblich beeinträchtigt werden würde. Die aktive Beteiligung der Eltern schließt auch die fachliche Unterstützung und Begleitung dieser mit ein. Alle resultierenden Vor – und Rückschritte werden offen mit den Eltern und auch dem Team rund um die pädagogische Fachkraft besprochen und reflektiert.

Besondere Berücksichtigung findet in beiden Modellen zudem der organisatorische Ablauf in der Kindereinrichtung. So muss die Fachkraft, welche mit der Eingewöhnung betraut ist, entlastet werden, damit sie die verschiedenen Situationen aktiv beobachten und analysieren kann.

Dennoch weichen die Eingewöhnungsmodelle in elementaren Grundzügen voneinander ab. Zu diesen zählen unter anderem die theoretischen Grundlagen, der Verlauf, die Rahmenbedingungen als auch die Bedeutung der pädagogischen Fachkraft und deren Bild vom Kind. So basiert das Berliner Eingewöhnungsmodell auf den Erkenntnissen der Bindungstheorie, auf Forschungsarbeiten der Initiatoren sowie Einflüssen der Reggio-Pädagogik und der Hirnforschung. Das Münchener Modell hingegen hat seinen Ausgangspunkt in den Erkenntnissen der Transitions- und der Säuglingsforschung, speziell orientiert am Modell des kompetenten Säuglings. Weiterhin spielten die Reggio-Pädagogik, die Pikler-Pädagogik und einige weitere reformpädagogische Ansätze eine Rolle in der Entwicklung. Beide Vorgehensweisen greifen die Erfahrungsberichte aus der pädagogischen Praxis auf und beziehen diese entsprechend ein. Anfangs war das Berliner Modell ausschließlich zur Anwendung für Kinder im Alter von null bis drei Jahre konzipiert. Inzwischen erfolgt die Adaption auch im Kindergartenbereich. Das Münchener Modell war von Anbeginn für Klein- als auch für Kindergartenkinder entwickelt worden. Einen deutlichen Unterschied gibt es auch im Hinblick auf die Eingewöhnungsdauer. Diese dauert nach dem Konzept von Laewen, Andres und Hédervári – Heller sechs bis vierzehn Tage, wobei die Dauer ausschließlich vom Verhalten des Kindes abhängig ist. Die erste am Trennungssituation wird am vierten beziehungsweise am fünften Tag erstmalig herbeigeführt wird. Im Gegensatz sieht das Münchener Modell keine Trennung vor dem sechsten Tag vor. Generell sind mindestens zwölf Eingewöhnungstage und bei Bedarf drei weitere vorgesehen. Die Dauer der Eingewöhnung orientiert sich nicht ausschließlich am Verhalten des Kindes sondern an der Bereitschaft aller am Eingewöhnungsprozess Beteiligten. Hierzu zählt das Kind, die Eltern die pädagogische Fachkraft aber auch die Kindergruppe. Das Ausmaß der Beteiligung spiegelt

sich auch in den Rahmenbedingungen der Eingewöhnung wieder. Nach dem Berliner Modell spielen das einzugewöhnende Kind, deren Eltern, die Fachkraft und einzelne Kinder der Gruppe eine Rolle, im Gegensatz dazu ist das Münchener Modell deutlich weitläufiger. Es bezieht nicht nur die gesamte Kindergruppe ein und misst dieser eine besondere Bedeutung bei, es erstreckt sich zusätzlich auf die komplette Institution, Darüber hinaus wird das Kind als befähigtes Individuum angesehen, welches in der Lage ist, den Übergang von der Familie in die Kinderkrippe zu bewältigen. In diesem Prozess erfährt es Unterstützung und erlebt Selbstwirksamkeit, weil es den Prozess aktiv mitgestalten kann und gestärkt in die Zukunft geht (vgl. Griebel/Niesel, 2011, S.70). Ein anderes Bild vom Kind vertritt das Berliner Eingewöhnungsmodell. In diesem Fall wird dem Eingewöhnungskind zunächst ein Schutzstatus zugeschrieben, welcher für den Zeitraum einer erfolgreich entwickelten Fachkraft-Kind-Bindung aufrechterhalten wird, diese ist von substanzieller Bedeutung für den Erfolg der Eingewöhnung und die voranschreitende positive Entwicklung des Kindes. Im Zuge dessen steht die Fachkraft deutlich im Fokus. Im Kontrast hierzu stehen die Annahmen des Münchener Modells, denn hier liegt der Fokus nicht ausschließlich bei der pädagogischen Fachkraft, sondern erstreckt sich auf alle Beteiligten. Entgegen der Aussage der klassischen Bindungstheorie und dem Berliner Modell ist die Erzieherin nach dem Münchener Modell bemüht, eine vertrauensvolle und verlässliche Beziehung zum Eingewöhnungskind aufzubauen. Eine Bindung, wie zum Beispiel zu einer primären Bindungsperson, entsteht aber trotz der Befriedigung der Bindungsbedürfnisse nicht. Zwar liegen heute keine systematische Untersuchungen vor, dennoch beweisen Erfahrungswerte aus der Praxis, die Funktionalität der beiden Modelle.

Eine erfolgreich abgeschlossene Eingewöhnung im Sinne der Modelle ist daran erkennbar, dass sich die Kinder nach Trennungssituationen durch die Fachkraft beruhigen lassen und sich im Nachgang den anderen Kindern und ihrem direkten Umfeld widmen. Um eine Eingewöhnung erfolgreich zu gestalten, bedarf es ausgeprägter Handlungskompetenz, ein hohes Maß an Reflexivität, Empathie und Kommunikationsfähigkeit im Umgang mit allen Beteiligten. So sichert sich die Fachkraft die Basis für ein vertrauensvolles Miteinander und legt den Grundstein für eine tragfähige Erziehungs – und Bildungspartnerschaft (vgl. Dreyer, 2017, S. 104ff.).

5.4 Folgen einer Eingewöhnung ohne angemessene Beteiligung der Eltern

Betrachtet man den Eingewöhnungsprozess aus der Gefühlsebene, wird schnell ersichtlich, dass es sich hierbei nicht ausschließlich um die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit der neuen Umgebung und die Beziehungsentwicklung zur Fachkraft handelt. Denn ebenfalls von Bedeutung ist die Entwicklung eines sogenannten Beziehungsdreiecks. Die Ecken werden hierbei jeweils durch das Kind, die familiäre Bindungsperson und die pädagogischen Fachkraft gekennzeichnet. Wobei die Fachkraft und die Bindungsperson durch die Basisseite verbunden sind, von dort aus führen die Seitenlinien zum Kind und stehen für deren Beziehung zueinander. Die Bindungsperson und die Fachkraft bilden somit die Basis des Beziehungsdreiecks, welcher eine

besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Laewen/Andres/Hédervári-Heller, 2011, S.92). Findet die Eingewöhnung ohne adäquate Begleitung durch eine vertraute Bindungsperson statt, läuft das Bindungsverhalten des Kindes ins Leere und der Übergang muss allein durch das Kind ohne sicheren Hafen bewältigt werden. Der/Die Erzieher*in, als eine für das Kind unbekannte Person, ist im Kontext mit der neuen Umgebung nicht in der Lage die Bedürfnisse des Kindes zu regulieren. Die Erzieherin kann die andauernden Weinenperioden des Kindes nur aushalten, ohne dauerhaft Entlastung für das Kind herzustellen. Dies ist für alle Beteiligten eine schwierige Situation, sowohl für das Kind, die pädagogischen Mitarbeiter und die Kinder der Kindergruppe (vgl. Laewen/Andres/Hédervári-Heller, 2014, S.29). Auch wenn das Kind bereits zuvor eine andere Einrichtung besuchte und somit schon über Trennungserfahrungen verfügt, ist es eine völlig neue Situation und eine erneute Herausforderung für das Kind. Trennungen vereinfachen sich nicht, nur weil sie schon häufiger durchlebt wurden. Wie das Kind sich in der Trennungssituation verhält, ist unabhängig von zuvor gemachten Erfahrungen, sondern wird durch das persönliche Temperament, der aktuellen Stimmung sowie der Beziehung zur jeweiligen Situation beeinflusst (vgl. Dreyer, 2017, S. 97). So bestätigten auch Forschungsprojekten, welche in den Jahren 1984/1985 in Berlin durchgeführt worden, dass ein unangemessener Verlauf der Eingewöhnung mit augenscheinlichen Strapazen negative Folgen für die Kinder birgt. Ebenfalls konnte im Rahmen dieser bewiesen werden, dass nicht ausschließlich eine zu kurze beziehungsweise direkte Abwesenheit der Bindungsperson negative Auswirkungen hat. Bei einem Teil der untersuchten Gruppe wurden auch bei einer zu lang andauernden Begleitung im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder ungünstige Entwicklungen innerhalb des ersten halben Jahres der Krippenbetreuung festgestellt. Besonders auffällig beeinträchtigt durch eine zu kurz begleitete Eingewöhnung waren hierbei die Kinder, die im Vorfeld eine sichere Bindung zur familiären Bindungsperson aufwiesen. Vollkommen im Gegensatz zu den unsicher gebunden Kindern, die Beeinträchtigungen bei lang anhaltender Begleitung aufwiesen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder mit einer unangepassten Dauer im Hinblick auf ihre Bindungsqualität Entwicklungsnachteile in Kauf nehmen. So konnte bei den Kindern mit unangepasster Dauer eine Woche nach Abschluss der Eingewöhnung vermehrt ängstliches und weniger positives Anpassungsverhalten beobachtet werden. Nach einer Zeitspanne von sechs Monaten zeigten sie in ihrem Verhalten eine angestiegene Irritation in der Bindungsbeziehung zur familiären Bindungsperson. Sie fehlten häufig aufgrund von Krankheit in den ersten sieben Monaten des Krippenbesuchs mehr als dreimal so lang und zeigten nach sieben Monaten Krippenbesuch deutliche Entwicklungsrückstände auf. Auffällig war unterdessen, dass Kinder, die innerhalb der ersten drei Tage der Eingewöhnung stetig begleitet wurden, unabhängig vom Bindungsmuster zu den Eltern, für einen deutlich geringeren Zeitraum, infolge von Krankheit fehlten (Vgl. Laewen/Andres/Hédervári-Heller, 2011, S.32ff.).

6 Resümee

Anhand der Eingangs dargestellten Problematik im Bezug auf die Vielfalt der Qualität in Deutschlands Krippen möchte ich hervorheben, dass die Zeiten der Diffamierung der Kinderkrippen als Verwahranstalten grundsätzlich vorbei sind. Inzwischen wird diese als erste Bildungsinstanz anerkannt. Geblieben ist hingegen die verbreitete Ansicht, dass die Betreuung außerhalb der Familie in den frühen Lebensjahren des Kindes schadhaft für dessen Entwicklung sei. Dies steht aber in Abhängigkeit mit der Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität der Einrichtung. Besonders die Strukturqualität, welche in erster Linie durch die Politik normiert ist, übt erheblichen Einfluss auf die Prozessqualität der Krippe aus, die zusätzlich durch die Orientierungsqualität beeinflusst wird. So kann die außerfamiliäre Betreuung in der Kindertageseinrichtung an sich nicht als unzureichend oder gar schädlich angesehen werden. In zahlreichen Forschungsprojekten konnte dies widerlegt werden. Vielmehr kommt es auf die Zusammensetzung und die Art und Weise der Ausgestaltung der einzelnen genannten Qualitäten an. Diese müssen in der Summe gesehen werden, nicht voneinander losgelöst. Sie determinieren die Qualität der Betreuung und somit auch die Entwicklung der Kinder. Deutschlandweit gibt es verschiedene Bildungsaufträge, Bildungspläne und dergleichen, welche mit verbindlichen Handlungsmaximen angereichert sind. Um die Einrichtungsqualität zu sichern beziehungsweise zu verbessern legen sie den Fokus stark auf die individuelle Betreuung und Förderung der Kinder. Zusätzlich werden diese ständig um Anforderungen und Ziele erweitert, die es zeitnah umzusetzen gilt. Zuweilen sind diese sehr detailliert gefasst und andererseits lassen sie viel Interpretationsspielraum in der Adaption bezüglich des pädagogischen und organisatorischen Ablaufs zu. Dennoch gibt es deutlichen Handlungsbedarf. Denn um beispielsweise die geforderten Bindungsbeziehungen aufzubauen und innerhalb der peers zu fördern und das Ziel der individuell angepassten Bildungs- und Förderangebote sicherzustellen, ist es dringend notwendig den Fokus auf eine Verbesserung der strukturellen Ausgangssituation zu legen. Besonders in den neuen Bundesländern. Die Gesamtsituation hat sich deutlich verschärft seit Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Krippenplatz. Basierend auf der Bindungstheorie von John Bowlby sind sichere Bindungen das Tor zur Welt. Sie ermöglichen es den Kindern zu explorieren und sich somit ihre Umwelt zu erschließen. Nur so werden sie zu selbstständigem Handeln befähigt und erlangen breitgefächerte Kompetenzen. Der Grundstein hierfür wird bereits vor der Geburt durch die phylogenetische Voranpassung gelegt und nach der Geburt in erster Linie durch die Eltern und deren Feinfühligkeit bestenfalls positiv beeinflusst und dementsprechend weiterentwickelt. Der Säugling ist somit von Beginn auf Bindungen angewiesen. Nur durch diese wird es dem Neugeborenen ermöglicht, seine elementaren physischen und psychischen Bedürfnisse zu befriedigen und somit überleben zu können. Im Aufbau der Bindungsbeziehung durchläuft das Kind vier verschiedenen Phasen, wovon drei Phasen noch im Säuglingsalter anlaufen. Bowlby unterteilt diese in seiner Theorie unter dem

Gesichtspunkt des Entwicklungsstandes des Kindes und bezieht sich hierin auch auf konkrete Altersspannen. In dieser Zeit ist zumeist die Mutter, neben dem Vater die primäre Bindungsperson. Das bedeutendste Element zur Entwicklung der Bindungsqualität ist hierbei die elterliche Feinfühligkeit, ebenso nimmt die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion in diesem Kontext eine gewichtige Rolle ein. Sie ist entscheidend für die Herausbildung der internalen Arbeitsmodelle des Kindes. Wie auch im Aufbau von Bindungsbeziehungen, differenzieren sich die Bindungsqualitäten in vier Gruppen. Um eine verlässliche Einordnung vornehmen zu können, entwickelte Mary Ainsworth, eine enge Mitarbeiterin Bowlbys ein standardisiertes Testverfahren. Dieses Verfahren trägt den Titel „Fremde-Situations-Test“ und bezieht sich auf Kinder vom zwölften bis zum achtzehnten Lebensmonat. In dessen Ablauf erfolgen mehrfach Trennungen zwischen dem Kind und seiner bekannten Bindungsperson. Der Fokus liegt hierbei auf der Phase der Wiedervereinigung. Denn anhand des Verhaltens, welches das Kind in dieser Situation zeigt, kann eine klare Zuordnung der Bindungsqualität erfolgen. Denn Eltern-Kind-Bindung ist nicht gleich Eltern-Kind-Bindung. Zwischen den einzelnen Bindungstypen gibt es deutliche qualitative Unterschiede. Dennoch wurde im Rahmen verschiedener Untersuchungen herausgefunden, dass die sichere Bindung im direkten Vergleich am häufigsten vorkommt. Unterdessen unterhalten Kinder zu verschiedenen Personen unterschiedliche Bindungsqualitäten. Diese sind unabhängig voneinander organisiert, finden parallel statt und unterstützen durch differenzierte Bindungserfahrungen die Vervollständigung der internalen Arbeitsmodelle des Kindes. Mit dem steten Zuwachs an Erfahrungen ist das Kind in der Lage, unter Zuhilfenahme der inneren Repräsentanzen, eventuelle Verhaltensweisen des Gegenübers altersentsprechend vorauszudenken und entsprechend zu agieren. Beim Eintritt in die Kinderkrippe gilt dies auch für die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung. Denn, obwohl diese Beziehung mannigfaltigen Einflussfaktoren unterliegt, wie beispielsweise der Gruppengröße, dem pädagogischen Konzept der Einrichtung und der vorherrschenden Geschlechterspezifik, ist auch die Herstellung einer Beziehung zur pädagogischen Fachkraft, welche über bindungsähnliche Strukturen verfügt, möglich. So geht das Kind durchaus auch Bindungsbeziehungen zu pädagogischen Fachkräften ein. Im Vergleich von Fachkraft-Kind-Beziehungen und Eltern-Kind-Beziehungen gibt es Parallelen aber auch Unterschiede. Zu den markantesten gehört unter anderem, dass der/die Erzieher*in zusätzlich auch die komplette Kindergruppe mit ihren Bedürfnissen regulieren muss. Der/Die Erzieher*in-Kind-Beziehung ist gegenüber der Eltern-Kind-Bindung klar nachrangig. Denn all dies geschieht auch unter dem Aspekt, dass die ersten Bindungsbeziehungen, welche zumeist ausschließlich im familiären Kontext verortet sind, prägend auf das Kind wirken und dessen Bereitschaft weitere Bindungsbeziehungen zu entwickeln enorm beeinflussen können. Die Basis für die Entstehung einer sicheren Fachkraft-Kind-Beziehung liegt in der Ausgestaltung der Eingewöhnung. Diese erfolgt am Wohlbefinden des Kindes orientiert und den Anforderungen des Kinderförderungsgesetzes Mecklenburg-Vorpommern entsprechend. Diese verlangt

unmissverständlich, eine Bindungsbeziehung zwischen der Fachkraft herzustellen und auch die Beziehungen innerhalb der Kindergruppe zu fördern. Da die Fachkraft-Kind-Relation besonders in Mecklenburg-Vorpommern weit hinter den empfohlenen Schwellenwerten liegen, stellen Eingewöhnungen eine besondere Herausforderung im pädagogischen Alltag dar und pädagogisch sinnvoll geplant werden muss. Denn im Hinblick auf die kindliche Entwicklung wird deutlich, wie wichtig eine qualitativ hochwertige Bindungsbeziehung zur pädagogischen Fachkraft in der Einrichtung ist. Die Voraussetzung zur Entwicklung dieser beruht auf der Prämisse, dass alle Beteiligten, das einzugewöhnende Kind, die Eltern, der/die Erzieher*in und auch die Kindergruppe als aktive Mitgestalter anzusehen sind. Die pädagogische Fachkraft muss sich zudem auch um die Position der sicheren Basis bemühen. Dies geschieht in Form von regelmäßigen, qualitativ förderlichen Fachkraft-Kind-Interaktionen. Nur so bekommt das einzugewöhnende Kind die Möglichkeit, im Verlauf der Eingewöhnung eine vertrauensvolle Beziehung zu der Fachkraft zu entwickeln. Resultierend daraus entsteht ein Sicherheits- und Stabilitätsgefühl. Durch die Befriedigung der Bindungsbedürfnisse und dem damit einhergehenden kindlichen Wohlbefinden, wird das Kind aktiv in die Lage versetzt zu explorieren und somit seine Umwelt zu erfahren. Auch während dieser nahezu selbstständigen Tätigkeit ist es notwendig für das Kind verfügbar zu sein. Denn wie in der Eltern-Kind-Bindung ist die Verfügbarkeit ein ausschlaggebender Faktor im Modus des explorierens. Eine qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Beziehung, welche von Wertschätzung, Authentizität, Empathie und Sicherheit getragen wird, ist Ausgangspunkt für eine allseitig positive Entwicklung des Kindes. Zur Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses gibt es zwei anerkannte und bewährte Eingewöhnungsmodelle. Hierbei wird zwischen dem Berliner- und dem Münchener-Eingewöhnungsmodell unterschieden. Welches in der Einrichtung Anwendung findet, ist unter anderem in der Einrichtungskonzeption verankert. Dies bietet den Vorteil, dass sich die Eltern im Vorfeld über den Eingewöhnungsverlauf informieren und zusätzlich auftretende Fragen sammeln können, welche in weiteren vorbereitenden Gesprächen mit der Fachkraft besprochen werden können.

Beide Modelle sind zur Anwendung in der Krippe geeignet. Wobei das Münchener-Modell auch im Kindergartenbereich genutzt wird und das Berliner-Modell zunehmend im Kindergartenbereich umgesetzt wird. Dennoch weisen die Modelle Unterschiede auf. So beruht das Berliner-Eingewöhnungsmodell auf der Bindungstheorie von John Bowlby und billigt dem Kind im Verlauf der Eingewöhnung und auch einen Zeitraum darüber hinaus einen besonderen Schutzstatus zu. Im Mittelpunkt steht hier das einzugewöhnende Kind. Das Münchener-Modell nimmt das Kind nach dem Bild des kompetenten Säuglings wahr, welcher den Prozess aktiv mitgestaltet. Zudem basiert es auf den Erkenntnissen der Transitionsforschung. Es betrachtet neben dem Kind auch alle weiteren Akteure des zugehörigen sozialen Netzes als Aktiv-Beteiligte am Eingewöhnungsverlauf. Zum sozialen Netz zählt auch die Kindergruppe und die Institution als

Ganzes. Die Modelle eint, dass regelmäßige Reflexionsgespräche zum Eingewöhnungsverlauf zwischen den Eltern und der pädagogischen Fachkraft stattfinden. Innerhalb dieser soll sich eine Vertrauensbasis zwischen den Erziehungsberechtigten und der Fachkraft entwickeln, welche gleichsam den Beginn einer wertschätzenden Erziehungs-und-Bildungspartnerschaft markiert. Grundsätzlich negative Auswirkungen hat hierbei eine unangemessene Beteiligung der Eltern am Eingewöhnungsprozess. Bei nicht adäquater elterlicher Begleitung litten Kinder erfahrungsgemäß häufiger an Krankheiten und waren häufig in ihrer Entwicklung eingeschränkt. Ein positiver Verlauf der Eingewöhnung, unabhängig vom Modell, ist von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung sowie der Entwicklung des Kindes. Hierzu tragen auch die anderen Kinder der Gruppe maßgeblich bei. Der Schlüssel zur Entstehung der sicheren Erzieher*innen-Kind-Beziehung liegt in der sensitiven Responsivität, welche von dem/der Erzieher*in ausgeht. Ähnlich der elterlichen Feinfühligkeit, geht es in diesem Zusammenhang darum, die Signale des Kindes zu bemerken und angemessen zu reagieren. Im Rahmen der Krippenbetreuung geschieht dies natürlich im Kontext mit der Gruppenbetreuung und erfordert demzufolge ein wohlüberlegt emphatisches Vorgehen des/der Erziehers/in, wenn es um die Ausbalancierung der Bedürfnisse Einzelner und der generellen Gruppenanforderungen geht.

Abschließend möchte ich darauf eingehen, dass sich die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern eine wertvolle Aufgabe teilen, nämlich die Begleitung und Entwicklung der Kinder. Doch häufig fehlt das Bewusstsein für diese wichtige Aufgabe auf beiden Seiten. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn sie auf sichere emotionale Beziehungen zurückgreifen können. Hierfür ist eine intakte, vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehung und darüber hinaus eine Erziehungs-und Bildungspartnerschaft die ihren Beginn in der Vorbereitung der Eingewöhnung findet unerlässlich. Denkt man hierbei nochmal an das Eingangs erwähnte Zitat von Gebauer/Hüther liegt die Kraft gelungener Bindungsbeziehung darin, den Kindern die Möglichkeit zu geben, Wurzeln zu schlagen und somit den Stürmen des Lebens trotzen zu können.

Anhang

Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte: *Wieviel Mutter braucht ein Kind?, Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat.* Heidelberg. Spektrum Akademischer Verlag. 2010.

Becker – Stoll, Fabienne: *Eltern – Kind – Bindung und kindliche Entwicklung.* In: Becker – Stoll, Fabienne/ Textor, Martin (Hrsg.): *Die Erzieherin – Kind – Beziehung.* Zentrum von Bildung und Erziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin/Düsseldorf u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor. 2007.

Becker-Stoll, Fabienne/ Niesel, Renate/ Wertfein, Monika: *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren.* 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. 2010.

Bowlby, John: *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung.* 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. 2010.

Dreyer, Rahel: *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start.* Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. 2017.

Friedrich, Hedi: *Beziehungen zu Kindern gestalten.* 6. erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. 2013.

Gebauer, Karl/ Hüther, Gerald: *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung.* 4. Auflage. Düsseldorf/Zürich: Patmos Verlag GmbH & Co. KG. 2004.

Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 2004.

Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate: *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. 2011.

Grossmann/Klaus: *Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung.* In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung.* 2. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag. 2008.

Hédervári – Heller, Èva: Emotionen und Bindung bei Kleinkindern. Entwicklungen verstehen und Störungen behandeln. Weinheim: Beltz Verlag. 2011.

Jungmann, Tanja/ Reichenbach, Christina: Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. Basel: SolArgent Media AG. 2009.

Julius, Henri/ Gasteiger – Klicpera, Barbara/ Kißgen, Rüdiger: Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. 2009.

Kienbaum, Jutta/ Schurke, Bettina: Entwicklungspsychologie der Kindheit. Von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. 2010.

Laewen, Hans – Joachim/ Andres, Beate /Hédervári – Heller, Èva: Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 7. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH Co. KG. 2011

Laewen, Hans – Joachim/ Andres, Beate /Hédervári – Heller, Èva: Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. 2014.

Neuß, Norbert/ Lorber, Katharina: Krippen früher und heute. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr – und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. 2011.

Niesel, Renate/ Griebel, Wilfried: Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. München: Don Bosco Verlag. 2000.

Schäfer, Gerd: Was ist kindliche Bildung. Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernes. Weinheim/München: Juventa Verlag. 2011.

Spieß/ Janina: Die Beziehung zu Kindern in der Krippe gestalten. Gebärden und Gesten als pädagogische Hilfsmittel. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH. 2012.

Schmidt/Nikola: artgerecht. Das andere Baby – Buch. 7. Auflage. München: Kösel Verlag. 2015.

Tietze, Wolfgang/ Viernickel, Susanne: Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weimar: Verlag das Netz. 2016.

Walbach, Katrin: Neurobiologische Aspekte der Bildungsprozesse im Kleinkindalter. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Kinderkrippen, Wiesbaden: Springer Fachmedien. 2012.

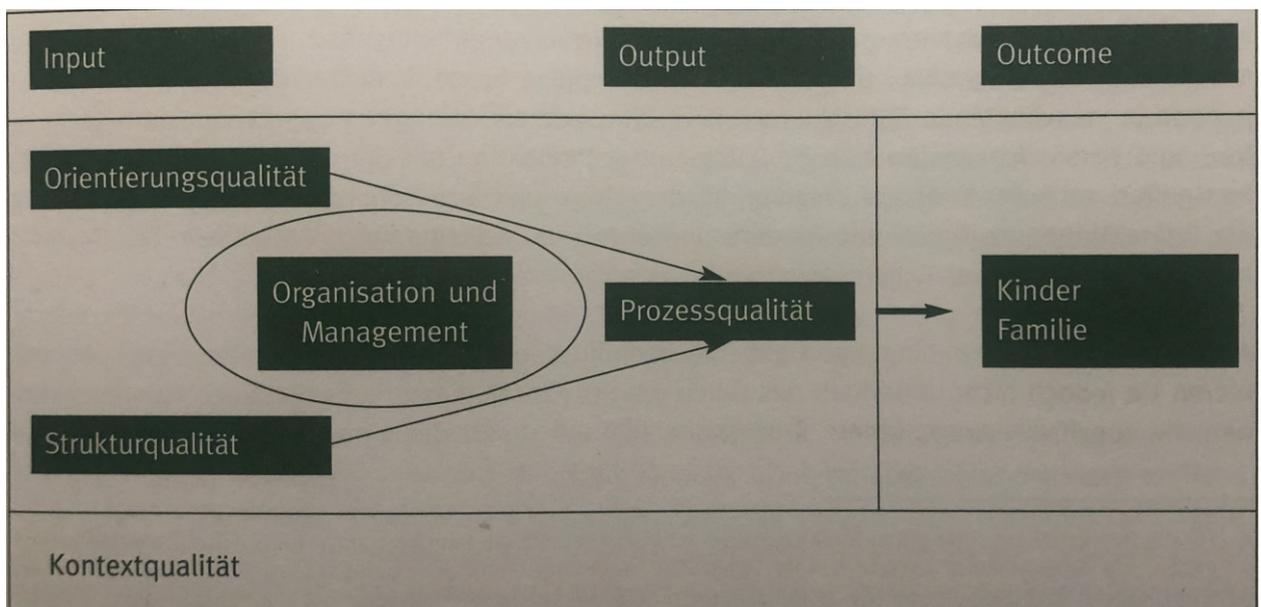
Winner, Anna/ Erndt – Doll, Elisabeth: Anfang gut? Alles besser!. Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Berlin: Verlag das Netz. 2009

Internetliteratur:

Statistisches Bundesamt. Pressemitteilung Nr. 379. URL:

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/09/PD19_379_225.html

[Stand 09.01.2020]

Abbildungsverzeichnis**Abbildung 1: Qualitätsmodell: Dimensionen pädagogischer Qualität**

Quelle: Tietze/Viernickel (2016, S. 15)

Fünf Schritte bei der Eingewöhnung nach dem Berliner Eingewöhnungsmodell

(Infans)

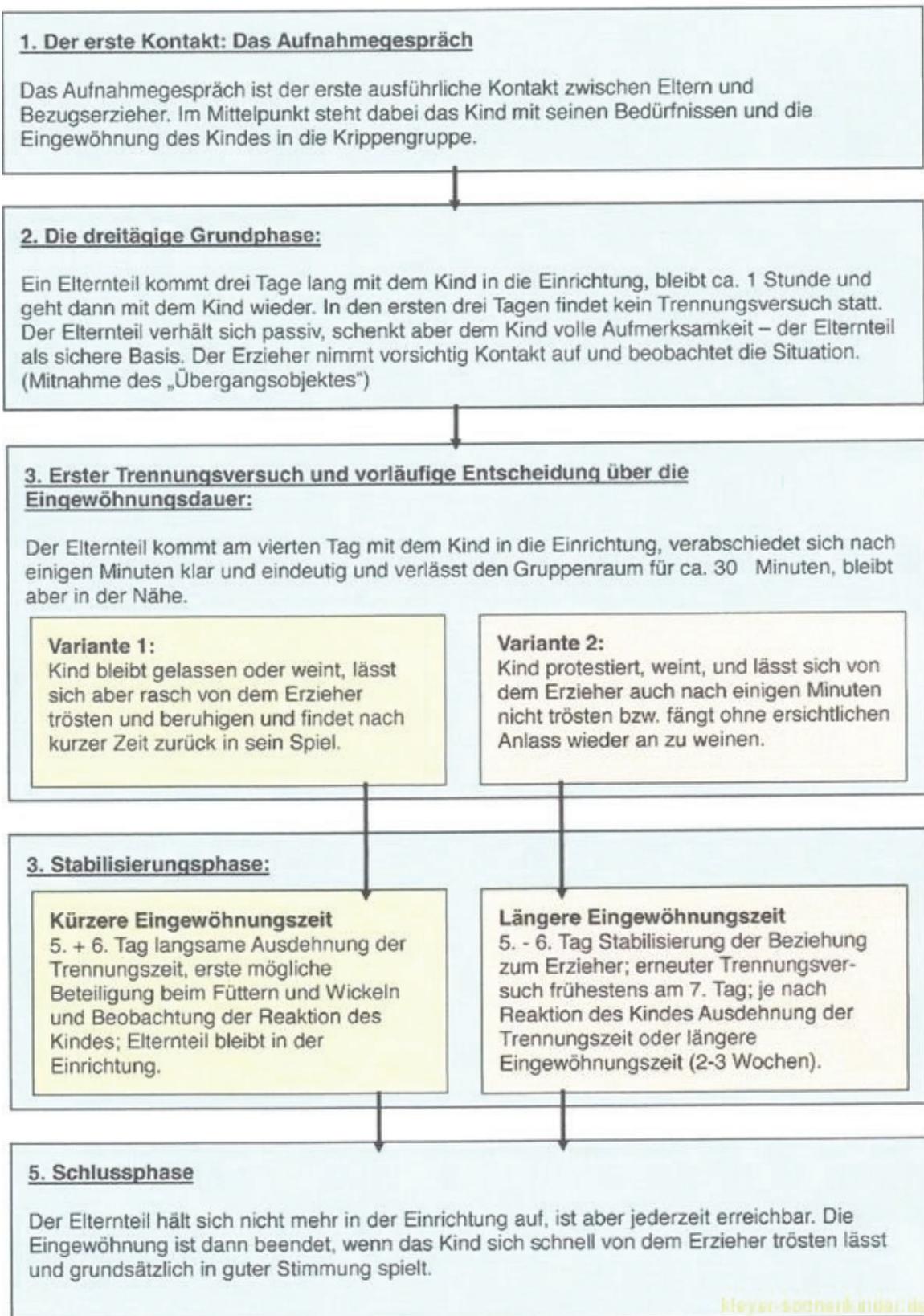


Abbildung 2: Schritte der Eingewöhnung im Berliner Eingewöhnungsmodell

Quelle: Dreyer (2017, S. 83)

Ein Interviewleitfaden zum Abschlussgespräch

Abschlussgespräch der Eingewöhnung von _____

am _____ mit _____

Wie geht es Ihnen heute in der Einrichtung?

Welche Einstellung hatten Sie zu Anfang und jetzt von unserer Tagesstätte?

Was hat Ihnen besonders gefallen?

Gibt es von Ihrer Seite Veränderungsvorschläge, Ideen oder Wünsche für die Eingewöhnung?

Was wünschen Sie sich und für Ihr Kind für die nächste Zukunft?

Abbildung 3: Ein Interviewleitfaden zum Abschlussgespräch

Quelle: Winner & Doll (2009, S. 86)

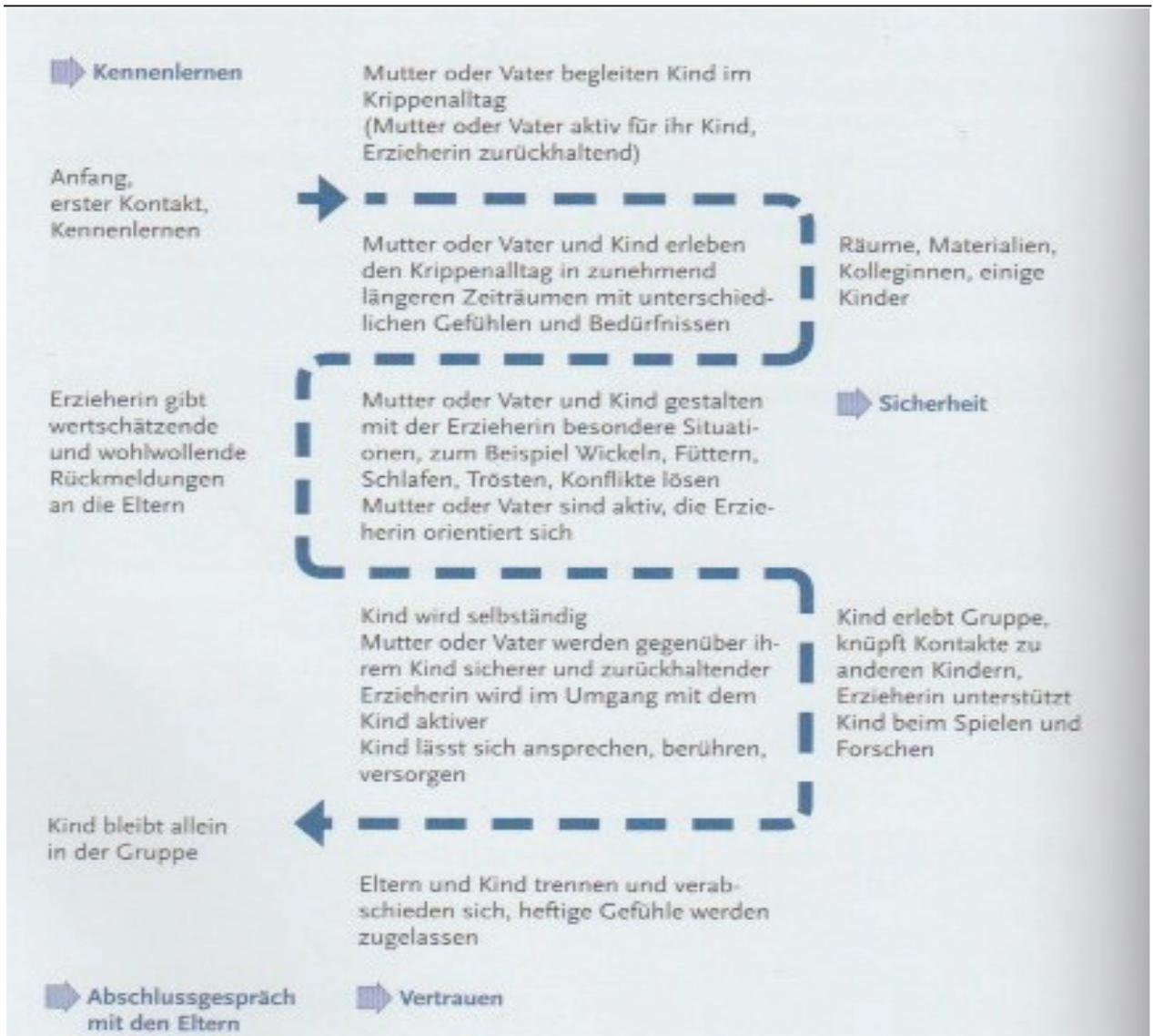


Abbildung 4: Der Weg des gemeinsam gestalteten Übergangs nach dem Münchener Eingewöhnungsmodell

Quelle: Dreyer (2017, S. 102)

Abkürzungsverzeichnis

Lt	laut
KiföG	Kindertagesförderungsgesetz
Hrsg	Herausgeber
vgl	vergleiche
zit. nach	zitiert nach
u.a.	unter anderm; und andere
qm ²	Maßeinheit Quadratmeter

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Luise Lehmann, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Gedanken, die direkt oder indirekt zitiert wurden, sind kenntlich gemacht. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Lindenberg, 14.07.2020

Luise Lehmann