



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

Der Einfluss früher Bindungserfahrungen auf die pädagogische Arbeit von Fachkräften

vorgelegt von

Franziska Heinschke

Studiengang Early Education - Bildung und Erziehung im
Kindesalter
6. Fachsemester
Modul EE16

Erstprüferin: Dipl.-Soz.-Päd. Dagmar Hoffmann

Zweitprüferin: Prof. Dr. Claudia Nürnberg

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2017-0255-8

Datum der Abgabe: 26.06.2017



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

**„Du siehst die Welt nicht so, wie sie ist,
du siehst die Welt so, wie du bist.“**

- Mooji

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Die Bindungstheorie.....	3
2.1 Die Bindungsentwicklung nach John Bowlby.....	4
2.2 Die Bindungsmuster nach Mary Ainsworth	6
2.3 Das Feinfühlkonzept nach Mary Ainsworth.....	8
3 Der Einfluss früher Bindungserfahrungen auf die Entwicklung	10
3.1 Der Einfluss auf die Gehirnentwicklung	10
3.2 Der Einfluss auf die psychische Entwicklung.....	12
4 Die Bindung im Erwachsenenalter	14
4.1 Das Adult Attachment Interview.....	14
4.2 Die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern.....	16
5 Die Fachkraft-Kind-Bindung.....	18
5.1 Die Eingewöhnungsmodelle	21
5.2 Das Eingewöhnungsmodell von INFANS.....	21
6 Die (Selbst-) Reflexion als Teil der pädagogischen Arbeit	22
6.1 Die videotragtete (Selbst-) Reflexion.....	25
6.1.1 Das STEEP Programm	26
7 Die (Selbst-) Reflexion in der Praxis: ausgewählte Beispiele	27
7.1 Die Weiterbildung.....	27
7.2 Das Hochschulseminar.....	28
7.3 Die Beratung.....	29
7.3.1 Die Balintgruppe.....	30
7.4 Der Beobachtungsbogen	31
8 Fazit.....	33
Literaturverzeichnis.....	35

1 Einleitung

Die Bindungsforschung ist eine der umfangreichsten Forschungsbereiche der Entwicklungspsychologie. Seit mehr als 50 Jahren haben ihre Erkenntnisse gezeigt, dass frühe Erlebnisse einen Einfluss auf die Art und Weise haben, wie wir später Beziehungen gestalten.

Bei dem Blick in die Fachliteratur fällt auf, dass die Wichtigkeit der Bindungstheorie für die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern häufig betont wird. Seltener wird Bezug auf die Bedeutung der eigenen Bindungserfahrungen der Fachkraft auf das professionelle Handeln genommen.

Mit dem Eintritt in die Krippe verlassen die Kinder ihr gewohntes Umfeld und erleben meist die erste tiefgreifende Trennungserfahrung von ihrer Bezugsperson. Um für das Kind eine Bindungsperson zu werden und als sicherer Hafen fungieren zu können, von dem aus das Kind die Welt entdecken kann, sollten Fachkräfte feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können. Die Erfahrung einer sicheren Bindung zur Fachkraft kann für das Kind ein wesentlicher Schutzfaktor für spätere Konfliktsituationen sein.

Weder bringt jede Fachkraft die gleichen biografischen Voraussetzungen mit, noch kann ein Prozess wie der des Bindungsaufbaues rein durch Wissen erlernt werden. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den eigenen Bindungserfahrungen der Fachkraft und der Fähigkeit für das Kind eine Bezugsperson zu sein? Falls ja, welche Schlüsse lassen sich daraus für die Praxis ziehen?

Diese Arbeit stellt einen Versuch dar, herauszustellen, wie die eigenen Bindungserlebnisse der Pädagogen auf ihr professionelles Handeln wirken.

Daher lautet die Leitfrage: Wie beeinflussen die eigenen frühen Bindungserfahrungen die pädagogische Arbeit von Fachkräften?

Im ersten Teil dieser Ausarbeitung erläutere ich die theoretische Grundlage der Bindungstheorie nach John Bowlby und die ergänzenden Forschungen durch seine Schülerin Mary Ainsworth. Dieses Wissen sollte fester Bestandteil jeder Ausbildung im sozialen Bereich sein, da die primäre Bindung eines Kindes zu seiner Mutter als Grundlage des menschlichen Verhaltens angesehen wird.

Anschließend zeigt der Punkt „Der Einfluss früher Bindungserfahrungen auf die Entwicklung“ die vielseitige Wirkung der Bindungserlebnisse über den gesamten Lebenslauf.

Durch die Forschung von Mary Main konnte die Bedeutung der Bindungserfahrungen auch für Erwachsene nachgewiesen werden. Die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern stellt die Überleitung zum Bindungsaufbau in der Einrichtung dar.

Im Fokus des zweiten Abschnitts dieser Arbeit steht die Erzieher-Kind-Bindung. Sie ist die Basis für die Erkundungen des Kindes in der Krippe. Damit die Fachkraft eine Bindung mit dem Kind eingehen kann, sollte sie selbstreflexiv mit ihrer eigenen Biografie umgehen. Durch die videogestützte (Selbst-) Reflexion können Handlungsfallen und blinde Flecken in der eigenen Arbeit aufgedeckt und besprochen werden. Abschließend werden Beispiele genannt, wie die Praxis die (Selbst-) Reflexion der Bindungserfahrungen von Fachkräften bereits fördert.

Das Fazit zielt auf eine Zusammenfassung der verschiedenen Themengebiete und die Beantwortung der Leitfrage ab. Es soll die Arbeit abrunden und die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Schwerpunkten deutlich machen.

Der Fokus der Betrachtung liegt auf der Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren. Im Folgenden wird deutlich, dass besonders in der Krippe der Bindungsaufbau zu den zentralen Entwicklungsthemen der Kinder gehört. Trotzdem sollte die Bedeutung von Bindungserfahrungen im Kindergartenalter, sowie im Schulalter, nicht unterschätzt werden.

Bei allen Bezeichnungen, die auf Personen bezogen sind, meint die gewählte Form beide Geschlechter, auch wenn aus Gründen der leichteren Lesbarkeit die männliche Form steht.

2 Die Bindungstheorie

Mitte des 20. Jahrhunderts gingen unabhängig von einander mehrere europäische und amerikanische Therapeuten der Frage nach, wie sich die Persönlichkeit von Kindern entwickelt, die einen häufigen Wechsel der Mutterfigur erlebten oder in Heimen aufwuchsen (vgl. Bowlby, 2010, S. 16).

John Bowlby, Begründer der Bindungstheorie, machte 1951 in seinem Bericht an die Weltgesundheitsorganisation auf den Zusammenhang zwischen der lang andauernden Entbehrung mütterlicher Fürsorge und schwerwiegenden seelischen Schädigungen aufmerksam (vgl. Ahnert, 2004a, S. 15).

In Deutschland wurde die Bindungstheorie vor allem durch Klaus und Karin Grossmann bekannt. Sie definierten Bindung (attachment) als „besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es ständig betreuen. Sie ist im Gefühl verankert und verbindet das Individuum mit der anderen, besonderen Person über Raum und Zeit hinweg (Ainsworth 1973)“ (Grossmann, 2003, S. 223).

Die Bindungstheorie verbindet klinisch-psychologisches und entwicklungspsychologisches Denken mit der Evolutionsbiologie (vgl. Dreyer, 2017, S. 11).

Beim Menschen besteht nach evolutionsbiologischem Denken auf Grund von stammesgeschichtlichen Selektionsbedingungen eine angeborene Bereitschaft zur Bindung. Die Psychologie, deren Erkenntnisse auch immer einen Einfluss auf die Pädagogik haben sollte, untersucht die Auswirkung unterschiedlicher Bindungserfahrungen des Kindes auf den Umgang mit Gefühlen im Laufe des Lebens. Diese Sichtweise auf die Bindungstheorie wird den ersten Teil der Hausarbeit dominieren. Die klinische Betrachtung widmet sich der Frage, welche Wirkung die Bindungserfahrungen auf die Beziehungsqualität zu anderen Menschen hat. Sie untersucht, ob angemessen auf Gefühle und Interessen anderer Menschen eingegangen werden kann (vgl. ebd.).

Zusammenfassend hat die Bindungsforschung als ihr zentrales Thema die Bedingungen untersucht, die zu unterschiedlichen Organisationen der Gefühle führen und welche Auswirkungen diese auf den Lebenslauf haben (vgl. ebd.).

Die Theorien zum Einfluss von genetischen Anlagen auf die Persönlichkeitsentwicklung stehen keineswegs im Gegensatz zu der Bindungstheorie,

können jedoch auf Grund des Umfanges dieser Arbeit nicht thematisiert werden. Gleiches gilt für den pränatalen Einfluss auf die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind.

Im Folgenden werde ich auf die Untersuchungen John Bowlbys und die darauf aufbauenden Erkenntnisse von Mary Ainsworth eingehen, welche die Bindungstheorie nachhaltig geprägt haben.

2.1 Die Bindungsentwicklung nach John Bowlby

John Bowlby (1907-1990) war ein britischer Psychoanalytiker und Kinderpsychiater. Er formulierte die Bindungstheorie und gilt als Pionier der Bindungsforschung. Bei seiner Arbeit in den 1930er Jahren mit straffällig gewordenen Jugendlichen stellte er fest, dass viele von ihnen über einen langen Zeitraum von ihrer Mutter getrennt waren. Außerdem beobachtete er das Verhalten von Kleinkindern in Heimen und Krankenhäusern. Später behandelte Bowlby stark traumatisierte Kinder in einer eigenen Abteilung in der Travistock Clinic in England (vgl. Dreyer, 2017, S. 10 f.).

Seine Beobachtungen führten ihn zu der Erkenntnis, dass die frühen Bindungserfahrungen einen ausschlaggebenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung und das Verhalten haben (vgl. Dreyer, 2017, S. 11).

Nach Bowlby entwickelt das Kind aus einem evolutionsbiologischen System heraus Bindungsverhalten (attachment), das beim Erwachsenen Fürsorgeverhalten (bonding) hervorruft. Das Bindungsverhalten wird nur in Alarmsituationen ausgelöst und soll die für das Kind lebensnotwendige Nähe zur Bezugsperson herbeiführen. Er unterscheidet dieses Verhalten in das Signalverhalten (wie Schreien, Weinen oder Lächeln) und das Annäherungsverhalten (wie Nachfolgen oder Anklammern). Das Fürsorgeverhalten der Erwachsenen beantwortet die Signale des Kindes und ist ein bei den Eltern des Kindes intuitiv verankertes Verhaltensprogramm (vgl. ebd.).

Durch die Bindungsbeziehung wird die Balance des Kindes zwischen Nähe und Exploration gesteuert. Das Erkundungssystem ist komplementär mit dem Bindungsverhalten gekoppelt. Wenn das Kind sich bindungssicher fühlt, kann es die Umgebung und Personen erkunden. Dies kann es nicht mehr, wenn es

sich bedroht fühlt und dadurch Bindungsverhalten zeigt. Ohne die innere emotionale Sicherheit ist dem Kind ein Entdecken der Umwelt nicht möglich. Die Bindungsperson kann hier als sichere Basis für das Kind fungieren. Bindung und Lernen sind somit eng miteinander verknüpft und voneinander abhängig (vgl. Dreyer, 2017, S. 13).

Dieser Zusammenhang ist für die frühkindliche Pädagogik fundamental. Wie die Praxis diese Erkenntnisse in die pädagogische Arbeit einfließen lässt, wird in Punkt 5.1 dieser Arbeit in Form der Eingewöhnungsmodelle beschrieben.

Bowlby unterscheidet vier Phasen im Aufbau der Bindungsbeziehungen. Die erste Phase der unspezifischen sozialen Reaktion geht laut Bowlby ca. bis zum dritten Lebensmonat. Auch wenn das gesunde Neugeborene schon den Geruch und die Stimme der Mutter erkennt, ist es noch nicht an eine spezifische Person gebunden und sendet die Bindungssignale an mehrere Personen aus. In der zweiten Phase der personenunterscheidenden Ansprechbarkeit (3 - 6 Monate) lernt der Säugling Personen zu unterscheiden. Er richtet seine Bindungssignale an besondere Personen und reagiert auf seine Hauptperson(en) differenzierter. Diese Phase mündet im Aufbau einer stabilen Bindung an vertraute Personen. Die dritte Phase des aktiv initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens geht ca. vom siebten Monat bis zum vierten Lebensjahr. Der Säugling kann sich aktiv zu seiner Bezugsperson bewegen (Lokomotion) und vermisst sie bei Abwesenheit (Objekt- und Personenpermanenz). Er kann langsam die Reaktion der Bezugsperson auf seine Bedürfnisse vorhersagen und passt sein Verhalten daran an. So weint er zum Beispiel bei einer Trennung, wenn er die Erfahrung gemacht hat, dass die Bezugsperson daraufhin zurück kommt. Bei verschiedenen Bindungspersonen kann das Kind sein Verhalten auf die jeweilige Person anpassen. Das sogenannte Fremdeln beginnt ca. um den achten Lebensmonat. Fremde Personen werden nun als fremd wahrgenommen. Die Bezugsperson dient in belastenden Situationen als sicherer Hafen. Durch die entstandene Bindung zeigt das Kind körperliche Stressreaktionen und Trauer bei der Trennung von seiner Hauptbezugsperson. Ab dem dritten Lebensjahr gewinnt das Kind durch zunehmende kognitive Fähigkeiten anhand seiner Erfahrungen einen Überblick über die Interessen, Motive und Gefühle seiner Bezugsperson.

Es kann durch die Perspektivübernahme darüber nachdenken, was andere denken könnten (Theory of Mind). Diese vierte und letzte Phase der zielkorrigierten Partnerschaft lässt das Kind die andere Person in seinen Absichten berücksichtigen. Das heißt, dass das Kind je nach Situation das Verhalten der Bindungsperson zu beeinflussen versucht, weshalb von einer „zielkorrigierten“ Partnerschaft gesprochen wird (vgl. Dreyer, 2017, S. 14 f.).¹

Als „Mutterentbehrung“ beschreibt Bowlby den Zustand, in dem das Kind die Bindung zur Mutter nicht besitzt. Dies kann auch der Fall sein, wenn es zwar räumlich bei der Mutter ist, diese ihm aber die notwendige mütterliche Zuwendung verwehrt. Bei einer „partiellen Deprivation“ hat das Kind eine Betreuungsperson, die ihm bekannt und vertraut ist, ihm aber die Zuwendung der Mutter fehlt. Verstärkt wird dies durch die Betreuung durch eine fremde Person, auch wenn diese einen liebevollen Umgang mit dem Kind pflegt. Im Gegensatz dazu steht die „totale Deprivation“, bei der dem Kind ein Mensch fehlt, bei dem es sich geborgen fühlt und der sich individuell um das Kind kümmert. Dies kann durch eine Heimunterbringung, aber auch durch eine ungenügende Zuwendung der Mutter in der eigenen Familie vorkommen. Die Folgen der totalen Deprivation haben Einfluss auf die charakterliche Entwicklung und können die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme mit anderen Menschen zerstören (vgl. Bowlby, 2010b, S. 11 f.). Sie variieren von der Art und Intensität der Deprivationserfahrungen (vgl. Bowlby, 2010b, S. 168).

Den Zusammenhang zwischen der Qualität der frühen Erfahrungen der Kinder mit ihren Bezugspersonen und deren Einfluss auf ein inneres mentales Muster stellte Bowlbys Schülerin und später enge Mitarbeitern Mary Dinsmore Salter Ainsworth in das Zentrum ihrer Untersuchungen.

2.2 Die Bindungsmuster nach Mary Ainsworth

Mary Ainsworth (1913-1999) suchte nach empirischen Belegen für die Thesen der Bindungstheorie. Ainsworth legte ihren Fokus auf die Betrachtung der

¹Zur tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema verweise ich auf diese Literatur: Bowlby, J. (2010). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

Resultate der Verhaltenssysteme, die für die Bindung maßgeblich sind; also die Qualität und Sicherheit der Bindung (vgl. Dreyer, 2017, S. 17).

Die Bindungen des Kindes mit seinen verschiedenen Bezugspersonen können sich unterscheiden. Diese unterschiedlichen Bindungsqualitäten haben eine Auswirkung auf das Verhalten des Kindes (vgl. ebd.).

Um die Qualität der Bindung zwischen Kind und Bezugsperson feststellen zu können, entwickelte Ainsworth den Fremde-Situations-Test (FST, engl. strange situation). Die Fremde Situation stellt ein Instrument zur Qualitätsmessung für die Bindung von Kindern im Alter von 12 bis 18 Monate und ihren Müttern dar. Sie basiert auf acht aufeinander folgende Episoden, die jeweils drei Minuten lang sind und zwei kurze Trennungen beinhaltet. Die Reaktion des Kindes bei diesen Trennungen entscheidet über die Einordnung in ein bestimmtes Muster (vgl. ebd.).²

Ainsworth identifizierte insgesamt drei Klassen gut unterscheidbarer kindlicher Verhaltensmuster: die unsicher-vermeidende Bindung (A), die sichere Bindung (B) und die unsicher-ambivalente Bindung (C). Die amerikanische Psychologin Mary Main entdeckte später während ihrer Untersuchungen ein vierter Muster, das der unsicher-desorganisierten bzw. desorientierten Bindung (D) (vgl. Dreyer, 2017, S. 19 ff.).

Das in allen Gesellschaften am häufigsten aufzufindende Bindungsmuster ist die sichere Bindung (B). So genannte B-Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass sie sich auf ihre Bindungsperson verlassen können und sehen sie als sichere Basis an. Von dieser sicheren Basis aus können die Kinder explorieren. Sie kommunizieren auch negative Gefühle offen gegenüber der Bindungsperson. Eine sichere Bindungsbeziehung ist die Voraussetzung zur Autonomie- und Kompetenzbildung und gehört nach Becker-Stoll zu den psychologischen Grundbedürfnissen eines Kindes (vgl. Becker-Stoll, 2007, S. 30). Etwa 30 Prozent der Kinder zeigen in der Fremden Situation eine unsicher-vermeidende Bindung (A).

²Zur tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema verweise ich auf diese Literatur: Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. (1970). *Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“*. In: Grossman, K. E. & Grossman, K. (Hrsg.). (2011). *Bindung und Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 146-168.

Zunächst wurde davon ausgegangen, dass diese Kinder emotional besonders stark sind, da sie wenig bis gar nicht auf die Trennung von der Mutter reagieren. Spätere Untersuchungen zeigten durch die Messung des Herzschlages und des Stresshormons Kortisol jedoch, dass diese Kinder unter massivem Stress litten. Sie zeigten überwiegend Explorationsverhalten auf Kosten des Bindungsverhaltens. Auf Grund der Erfahrungen mit ihrer Bindungsperson unterdrücken sie ihre negativen Gefühle und gehen auf Distanz zu ihrer Bindungsperson (vgl. ebd.). Die unsicher-ambivalente Bindung (C) tritt bei ca. 10 bis 20 Prozent der Kinder auf. Sie zeigen ein derart ängstliches Verhalten, dass sie sich kaum von der Mutter trennen können. Diese Kinder erleben ihre Bindungsperson als unberechenbar. Ihr Verhalten ist für das Kind nicht klar voraussagbar. Daher ist das kindliche Bindungsverhalten permanent aktiviert, wodurch eine Exploration selten möglich ist. Die durch Main und Solomon erst später klassifizierte unsicher-desorganisierte bzw. desorientierte Bindung ist noch nicht so stark erforscht wie die anderen drei Bindungsmuster. Hierbei hat das Kind oft traumatische Ereignisse erlebt und zeigt auf Grund Dieser widersprüchliche und bizarre Verhaltensweisen (vgl. ebd.).³

Das Wissen um die Bindungstypen ist für Pädagogen notwendig um angemessen auf die Kinder wie auch ihre Eltern eingehen zu können und sie zu unterstützen. Zusätzlich ist das Reflektieren über das eigene Bindungsmuster in der Kindheit für Pädagogen hilfreich um die emotionale Reaktion auf das Bindungsverhalten des Kindes besser zu verstehen.

Ausschlaggebend für die unterschiedlichen Bindungsqualitäten war die elterliche Feinfühligkeit auf die im folgenden Punkt näher eingegangen wird.

2.3 Das Feinfühlkonzept nach Mary Ainsworth

Zahlreiche Studien stellten den Zusammenhang zwischen einer hohen elterlichen Sensitivität und einer sicheren Bindung beim Kind heraus.

³Zur tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema verweise ich auf diese Literatur: Ainsworth, M. D. S. (1964). *Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden*. In: Grossman, K. E. & Grossman, K. (Hrsg.). (2011). *Bindung und Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 102-111.

Nach Ainsworth wird die mütterliche Feinfühligkeit durch vier Faktoren ausgezeichnet. Die Wahrnehmung des Befindens des Säuglings und die richtige Interpretation der Äußerung fordert nicht nur den Blick der Mutter auf die Mitteilung des Säuglings, sondern lässt sie auch ihre eigenen Bedürfnisse als Verständnisgrundlage nutzen. Die prompte Reaktion auf die Signale ist die Grundlage für das Gefühl der Effektivität beim Säugling. Bei der angemessenen Reaktion stimmt die Mutter ihre Handlungen auf die Entwicklungsbedürfnisse des Kindes ab (vgl. Dreyer, 2017, S. 24 f.).

Zu betonen ist die Abgrenzung der Feinfühligkeit zu einer Überbehütung. Feinfühliges Verhalten der Bindungsperson bedeutet also eine Reaktion auf die Signale des Kindes, die auf das aktuelle Kompetenzniveau und das Alter in Abwägung von Forderung und Überforderung des Kindes abgestimmt ist (vgl. ebd.).

Wenn der Pädagoge es schafft, die Bedürfnisse des Kindes in den Blick zu nehmen und feinfühlig in Interaktion mit dem Kind zu treten, kann sich eine Bindung entwickeln, die für das Kind unterstützend und entwicklungsfördernd ist. Die Form, in der sich die Interaktion gestaltet, bestimmt, ob es zu einer vertrauensvollen und positiven Bindung kommt. Die Feinfühligkeit der Bezugsperson hat einen wesentlichen Einfluss auf das Erkennen der kindlichen Signale nach Aufmerksamkeit, Sicherheit und Anregung. Dies ist entscheidend, damit sich das Kind in der Institution wohl fühlt und Bildungsangebote wahrnehmen kann (vgl. Weltzin, 2014, S. 11).

Die auf die Mutter zutreffenden Merkmale für Feinfühligkeit können auf die Fachkraft übertragen werden. Hierbei darf jedoch nicht vergessen werden, dass der Pädagoge meist mehrere Kinder im Blick haben muss und die Reaktion auf die Signale nicht immer sofort geschehen kann. Umso wichtiger, aber auch schwieriger, ist die angemessene Reaktion auf diese Signale. Genau wie bei der Feinfühligkeit der Mutter greift auch die Fachkraft auf die eigenen Erfahrungen als Verständnisgrundlage zurück. Durch Einflüsse wie ein zu hoher Betreuungsschlüssel oder momentaner Stress kann die Wahrnehmung jedoch beeinträchtigt werden. Zusätzlich wirken die eigenen Bindungserfahrungen der Fachkraft auf ihre Feinfühligkeit ein. Es ist einfacher für Pädagogen, die ihre eigenen Bezugspersonen als feinfühlig erlebt haben, diese Erfahrung auf ihr

pädagogisches Handeln zu übertragen. Aber auch Fachkräfte, die diese Erlebnisse nicht gemacht haben, können durch die Reflexion ihrer Bindungsmuster zu einer feinfühligen Bezugsperson für das Kind werden.

3 Der Einfluss früher Bindungserfahrungen auf die Entwicklung

Die Erfahrungen des Säuglings und das Geschehen um ihn herum beeinflussen seine Entwicklung in verschiedener Weise. Die gefühlshafte Sicherheit ist die Basis für weitere Bildungsprozesse. Die ganzheitliche Entwicklung ist somit ohne emotionale Sicherheit gefährdet (vgl. Neumann, 2004, S. 148 ff.).

3.1 Der Einfluss auf die Gehirnentwicklung

Der Säugling lernt durch Bindung. Seine Lebenserfahrungen gehen von seiner sozialen Umwelt aus. Nur im Schutz seines Umfeldes werden die frühen Lernschritte möglich. Die Bindungsqualität bestimmt die Entwicklung des Kindes nachhaltiger als Sachinformationen (vgl. Neumann, 2004, S. 148 ff.).

Die Entwicklungsbedingungen und die Erfahrungen während der Phase der Hirnreifung entscheiden über die Entfaltung der Anlagen des lernfähigen Gehirns. Jedes Kind braucht das Gefühl von Sicherheit um neue Situationen nicht als Hindernis wahrzunehmen. Die frühen Bindungen und die sich im kindlichen Hirn verankernden psychosozialen Erfahrungen bestimmen das Denken, Fühlen und Handeln des Kindes. Die Verschaltung der Nervenzellen ist nach der Geburt nicht endgültig ausgereift und dadurch noch formbar. Individuelle Erfahrungen bestimmen, welche Verschaltungen im Gehirn verankert werden (vgl. Hüther, 2004, S. 15 f.).

Bei der Geburt sind im Gehirn nur die neuronalen Verschaltungen hinreichend entwickelt, die zum Überleben während der ersten Lebensphase erforderlich sind. Ihre wichtigste Aufgabe besteht darin, bei Störungen der inneren Ordnung eine Reaktion hervorzurufen, die das innere Gleichgewicht wieder herstellt. Das ungestillte Bedürfnis und die erfolgreiche Reaktion auf dieses Bedürfnis werden

vom Kind verinnerlicht. Je seltener es die Erfahrungen macht, dass es durch eine eigene Leistung die Störung des inneren Gleichgewichts durch die Mithilfe der Mutter beheben kann, desto weniger Vertrauen hat das Kind in sich selbst und seine Umwelt. Die Folge dieser Erfahrungen beeinträchtigt die Entwicklung des Gehirns umso mehr, wenn das Kind wenig Gelegenheiten dazu hat enge emotionale Bindungen mit anderen Personen einzugehen. Wenn die Mutter selbst keine solchen engen, sicher emotionalen Bindungen zu anderen Menschen besitzt, besteht die Gefahr, dass die neuronalen Verschaltungen im sich entwickelnden Gehirn des Kindes ausschließlich in den einseitigen Grundmustern der Mutter aufgebaut werden (vgl. Hüther, 2004, S. 22 f.).

Da die im Gehirn entstandenen Verschaltungen zeitlebens veränderbar sind, können wir aus unseren Fehlern lernen. Diese Fehler müssen beim Menschen Betroffenheit auslösen, damit er gewillt ist, die Bahnen zu verlassen, die durch einmal entstandene Programmierung vorhanden sind. Betroffenheit entsteht nur, wenn es um etwas geht, das einem selbst wirklich wichtig ist. Wichtig ist dem Menschen das, womit er sich eng verbunden fühlt und was ihm Sicherheit gibt. Besonders bei Pädagogen wäre das Fehlen von Betroffenheit und die Folgen einer solchen Selbstbezogenheit katastrophal, da es die Möglichkeit zur Veränderung des pädagogischen Handelns ausschließen würde (vgl. Hüther, 2004, S. 17).

Durch den Einfluss einer sekundären Bindungsperson, die dem Kind das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt, werden die einseitigen, von der primären Bezugsperson kanalisierten Entwicklungen in den Verschaltungen neu verankert. Sie gibt dem Kind die Gelegenheit eine Welt zu entdecken, die anders aussieht als die von der Mutter und dient somit als „Programmöffner“ für die Hirnentwicklung des Kindes (vgl. Hüther, 2004, S. 23).

Somit kann der Pädagoge als sekundäre, aber trotzdem wichtige Bindungsperson dem Kind unabhängig von der Bindungsqualität zur Mutter ein sicherer Hafen sein, von dem aus es neue Explorationen machen kann. So kann er eine möglichst umfangreiche Ausbildung der Verschaltungen im Gehirn unterstützen.

3.2 Der Einfluss auf die psychische Entwicklung

Schon in seinem ersten Lebensjahr entwickelt der Säugling eine Vorstellung darüber, ob und wie seine Bezugsperson für ihn verfügbar ist und auf seine Bedürfnisse reagiert. Zuerst sind es noch relativ einfache Erwartungen im Hinblick auf die Bedürfnisbefriedigung, die im Laufe der Zeit durch gesammelte Erfahrungen zu einer generellen Erwartungshaltung werden (vgl. Dreyer, 2017, S. 15 f.).

Die innere Repräsentation der eigenen Person wurde von Jean Piaget als Schemata bezeichnet und hat eine lange Tradition in der Psychologie. John Bowlby bevorzugte für die Bindungstheorie die Bezeichnung „Internale Arbeitsmodelle“. Er unterscheidet in zwei Arten von Arbeitsmodellen: das Arbeitsmodell von der Welt und das Arbeitsmodell vom Selbst. Bei dem Arbeitsmodell von der Welt geht es um die Vorstellungen, wer die Bindungspersonen sind und wie wahrscheinlich sie reagieren. Das Arbeitsmodell vom Selbst bildet die Vorstellung ab, wie akzeptabel oder in-akzeptabel das eigene Verhalten im Blick der Bezugsperson ist (vgl. Dreyer, 2017, S. 16).

Regelmäßig sich wiederholende frühkindliche Bindungserfahrungen werden als Erwartungen verinnerlicht. Wie eine Person denkt, fühlt und handelt wird durch die Wechselbeziehung zwischen Innen- und Außenwelt und durch die Art, wie sie Ereignisse wahrnimmt und strukturiert, beeinflusst. Das Internale Arbeitsmodell kann nicht direkt wahrgenommen werden, sondern muss aus der Qualität des Umgangs mit Bindungspersonen bei einer subjektiven Belastung und der Art der sprachlichen Darstellung bindungsrelevanter Ereignisse erschlossen werden (vgl. Grossmann/Grossmann, 2004, S. 418 f.).

Das Handeln und Denken wird zunehmend von dem Bild von sich selbst und der Welt beeinflusst. Es hat bis ins Erwachsenenalter einen großen Einfluss auf die Frustrationstoleranz und die Lebenszufriedenheit (vgl. ebd.).

Grossmann und Grossmann beschreiben das erwünschte Internale Arbeitsmodell in ihrem Werk „Bindungen - Das Gefüge psychischer Sicherheit“ folgendermaßen:

„Ein Kind bzw. eine Person hat eine Vorstellung, ein Internales Arbeitmodell von seinen Bindungspersonen, wonach sie prinzipiell verfügbar und bereit, zu reagieren und zu helfen, sind, wenn es gewünscht wird, und es bzw. sie hat eine entsprechende komplementäre Vorstellung von sich als einer im Grunde liebenswerten und wertvollen Person, die es verdient, dass man ihr hilft, wenn sie Hilfe braucht.“ (Grossman/Grossmann, 2012, S. 82)

Auf der Grundlage der frühen Bindungserfahrungen konstruieren Kinder ein inneres Arbeitsmodell in dem sie ihre Erwartungen hinsichtlich der Qualität ihrer späteren Beziehungen definieren (vgl. Laewen, 2010, S. 52).

Macht das Kind wiederholt die Erfahrungen, dass die Bezugsperson gar nicht oder nicht angemessen auf seine Signale reagiert, kann es zu einem Internalen Arbeitsmodell kommen, durch das es das Senden von Signalen auf Grund mangelnder Effektivität aufgibt. Die angemessene Reaktion der Bindungsperson auf die Signale des Kindes kann hingegen zu einem positiven Internalen Arbeitmodell führen.

Die Bindungsforschung will empirische Ergebnisse darüber erbringen, wie die Bindungserfahrungen das interne mentale Organisationsmodell und die künftige Anpassung in soziale Beziehungen beeinflussen (vgl. Grossmann/Grossmann, 2004, S. 413).

Das Internale Arbeitsmodell ist relativ stabil, kann aber durch neue Erfahrungen verändert werden. Mit steigendem Alter und einer hohen Anzahl gemachter Erfahrungen wird es jedoch immer schwieriger dieses außerhalb des Bewusstseins existierende Modell abzuwandeln. Meist gelingt es nur mit professioneller Unterstützung (vgl. Dreyer, 2017, S. 16).

Da das Internale Arbeitsmodell ein Resultat aus den Bindungserfahrungen darstellt und einen lebenslangen Einfluss auf die Bindungsgestaltung hat, spielt es auch für Fachkräfte in der Krippe beim Bindungsaufbau eine Rolle. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen inneren Arbeitsmodell kann Gründe für bestimmte Handlungsmuster aufzeigen und bietet ein Veränderungspotential für die Zukunft.

4 Die Bindung im Erwachsenenalter

Wie im ersten Teil dieser Arbeit deutlich geworden sein sollte, beeinflussen die frühen Bindungserfahrungen die Bindungsgestaltung eines Menschen sein Leben lang. Im Folgenden werden die Auswirkungen dieser Erfahrungen im Erwachsenenalter näher beleuchtet.

4.1 Das Adult Attachment Interview

In den vorangegangenen Punkten wurde die Bedeutung der Bindungserfahrungen für die Entwicklung des Menschen betont. Diese Erlebnisse verlieren nicht ab einem bestimmten Zeitpunkt im Leben ihre Wichtigkeit. Vielmehr steht der Einfluss dieser Erfahrungen auf den Menschen im Erwachsenenalter im Zentrum verschiedener Forschungen.

Bei dem Adult Attachment Interview (AAI, dt. Bindungsinterview für Erwachsene) geht es um die grundlegenden Bindungsbeziehungen in der Kindheit und ihren Einfluss auf die Gegenwart (vgl. Bretherton, 2012, S. 83). Es ist ein halbstrukturiertes klinisches Interview und wurde von Mary Main entwickelt. Das AAI ist der Eckpfeiler weiterer bindungstheoretischer Untersuchungen (vgl. Bowlby, 2009, S. 213).

Die Erwachsenen werden hierbei über ihre Kindheit befragt und sollen über Erinnerungen an konkrete Erlebnisse und die Beziehung zu ihren Eltern berichten. Weiter werden Fragen über die Bedeutung von erinnerten Trennungen, frühe Bindungserlebnisse und zur Einschätzung des elterlichen Einflusses auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung gestellt. Auch ein Vergleich der Beziehung zu den Eltern zwischen früher und heute sowie die Beziehung zu den eigenen Kindern sind Teil des Interviews. Durch das Interview soll die Ebene der Repräsentation aktiviert werden. Die Organisation von Erinnerungen wird durch die Wiedergabe in Form des sprachlichen Dialogs dargestellt. Abwehrprozesse können den Interviewten beeinflussen, so dass eine Inkohärenz in den Schilderungen vorkommt. Die Auswertung geschieht durch eine linguistische Analyse. Die Kohärenz des Erzählten ist der Bezugspunkt dieser Analyse. Ein kohärenter Diskurs muss Kriterien von Qualität,

Quantität, Relevanz und einer verständlicher Struktur erfüllen. Diese Auswertung teilt Bindungsmuster von Erwachsenen in vier Kategorien ein:

1. Sicher organisierte innere Repräsentation mit einer wertschätzenden Einstellung zur Bindung („Free autonomous“). Diese Erwachsenen berichten von positiven Ereignissen mit ihren Eltern, sowie differenziert von schmerzhaften Erlebnissen. Das Gespräch erfüllt nach der linguistischen Auswertungsmethode die Kohärenzkriterien. Nach einer speziellen Auswertungsmethode von Fonagy und Mitarbeitern (1996) sind die Berichte dieser Erwachsenen im hohen Maß selbstreflexiv. Main diskutiert, dass die Erwachsenen dieser Kategorie im Laufe des Lebens durch Bezugspersonen oder im Rahmen einer Psychotherapie die Fähigkeit der Selbstreflexion erworben haben (vgl. Brisch, 2005, S. 51 ff.)
2. Unsicher-vermeidend organisierte innere Repräsentation mit einer abwertenden Einstellung zur Bindung („dismissing“). Die Interviews zeichnen sich durch ein geringes Erinnerungsvermögen der Erwachsenen an ihre Kindheit aus. Sie messen den Bindungserfahrungen in ihrem Leben keinen großen Wert bei. Häufig finden sich Idealisierungen der Eltern, die jedoch nicht mit Beispielen belegt werden können (vgl. ebd.).
3. Unsicher-ambivalent organisierte innere Repräsentation mit einer verstrickten Einstellung zur Bindung („enmeshed“, „preoccupied“). Dem Interviewer kommen diese Gespräche oft wie endlos vor. Sie sind durch eine Fülle von Details und widersprüchlichen Aussagen gekennzeichnet. Der Interviewte bemerkt jedoch nicht wie widersprüchlich seine Aussagen sind (vgl. ebd.).
4. Unsicher organisierte innere Repräsentation der Bindung mit ungelöstem Trauma und/oder Verlust („unresolved trauma or loss“). Diese Interviews zeichnen sich durch eine Desorientiertheit oder Desorganisation aus. In der Schilderung des Affekterlebens gibt es immer wieder Brüche im Dialog bis hin zu psychotischen Sequenzen. In der biographischen Erzählung des Interviewten zeigen sich häufig unverarbeitete Traumata wie extreme Verluste oder Misshandlungen (vgl. ebd.).⁴

⁴Zur tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema verweise ich auf diese Literatur: Gloger-Tippelt, G. (2012). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Bern: Huber.

Es fällt auf, dass die Kategorien ähnlich wie die Bindungsmuster von Ainsworth in der Kindheit eingeteilt sind. Dies lässt auf einen engen Zusammenhang zwischen den frühen Bindungsmustern und der inneren Bindungsrepräsentation im Erwachsenenalter schließen. Das AAI unterstreicht durch die Forschung die Bedeutung der Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion für eine sicher organisierte innere Repräsentation im Erwachsenenalter.

4.2 Die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern

Die Grundlage für die Charakterentwicklung und die seelische Gesundheit bildet nach heutigem Wissen die Beziehung zur Mutter während der ersten Lebensjahre, ergänzt zum Beispiel durch die Beziehung zum Vater oder zu den Geschwistern (vgl. Bowlby, 2010b, S. 11).

Die Emotionen und Verhaltensweisen der Mutter gegenüber ihrem Kind werden stark durch die eigene Elternbindung beeinflusst (vgl. Bowlby, 2010a, S. 12).

„Da uns das Pflegeverhalten unserer Eltern bis weit ins Erwachsenenleben beeinflusst und sogar noch unseren eigenen „Erziehungsstil“ mitbestimmt, sollten wir alles daran setzen, um die strukturellen und psychosozial relevanten Merkmale dieses Pflegeverhaltens herauszuarbeiten, (...)“ (Bowlby, 2010a, S. 3).

Das Verhalten gegenüber dem Säugling wird von der Bindungshaltung der Mutter beeinflusst. Verschiedene Längsschnittstudien aus den USA, England wie auch Deutschland konnten nachweisen, dass sicher gebundene Mütter auch häufig sicher gebundene Kinder, sowie unsicher gebundene Mütter häufig unsicher gebundene Kinder haben. Dies weist auf die Weitergabe von Bindungsstilen und -mustern zwischen den Generationen hin (vgl. Brisch, 2004, S. 69).

Bowlby bezieht sich in seinen Werken auf verschiedene Studien, welche die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern unterstreichen. Frommer & O'Shea (1973) wiesen nach, dass Babys von Müttern, die vor dem elften Lebensjahr von einem oder beiden Elternteilen getrennt wurden, eher an Schlaf- und Essstörungen litten. Zusätzlich ließen diese Mütter häufiger

nachgeburtliche psychische Störungen und Probleme in der Ehe erkennen (vgl. Bowlby, 2010a, S. 12 f.).

Wolkind, Hall & Pawlby (1977) werteten die Mutter-Baby-Interaktion in einer Studie aus, indem sie die Kommunikation zwischen Mutter und Kind mehrere Vormittage lang beobachteten. Mütter, die als „trennungsgeschädigt“ eingestuft wurden, kommunizierten signifikant weniger mit ihren fünf Monate alten Kindern als die Mütter, die behütet aufwuchsen. Außerdem hatten sie weniger Körper- und Blickkontakt und beschäftigten sich seltener mit ihren Kindern (vgl. ebd.).

Parke & Collmer (1979) belegten die enorme Auswirkung früher Erlebnisse auf den eigenen Erziehungsstil. Die Studie stellte den Zusammenhang zwischen Eltern, die ihre Kinder nachweislich misshandelten und ihren eigenen negativen Erfahrungen (u. a. Ablehnung, Gewalt, Vorwürfe) in der Erziehung her. Laut DeLozier (1982) wurden diese Mütter als Kind misshandelt oder lebten in ständiger Angst von den Eltern getrennt zu werden, zum Beispiel durch die Unterbringung in einem Heim. Durch diese Erfahrungen wurde die körperliche Gewalt als unabänderlich empfunden (vgl. ebd.).

Schon ab dem zweiten Lebensjahr kann die Tröstungs- und Hilfsbereitschaft in Abhängigkeit von der Mutter-Kind-Beziehung bei Kindern einsetzen, wobei teilweise die Mutter exakt kopiert wird (vgl. Bowlby, 2010a, S. 12).

Dreyer beschreibt die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern als eine Weitergabe der „Weltansicht“ der Erwachsenen an die eigenen oder zu betreuenden Kinder (vgl. 2017, S. 17).

Wenn wir davon ausgehen, dass die Fachkraft-Kind-Bindung ähnliche Merkmale wie die Mutter-Kind-Bindung unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren (siehe Punkt 5) aufweist, spielt die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern in der pädagogischen Arbeit eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Ein Bewusstsein über das eigene Handeln beim Bindungsaufbau und der Interaktionsgestaltung mit den Kindern zeugt von einer professionellen Haltung. Eigene negative Erfahrungen mit Bezugspersonen können für die Fachkraft hinderlich in der Bindungsgestaltung in der Einrichtung sein. Daher gehört die (Selbst-) Reflexion dieser Erfahrungen, aus der eine Verhaltensänderung resultieren kann, zur Qualität in der pädagogischen Arbeit (siehe Punkt 6).

5 Die Fachkraft-Kind-Bindung

„Bindung, Erziehung und Bildung sind die Voraussetzungen dafür, dass sich ein Kind ganzheitlich und positiv entwickeln kann.“ (Becker-Stoll, 2009, S. 152).

In der Zeit, in der das Kleinkind nicht von seinen Eltern betreut wird, geht es eine sekundäre Bindungsbeziehung zu einer Betreuungsperson ein (vgl. Bowlby, 2009, S. 213).

Zum Aufbau dieser sekundären Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und der Fachkraft muss die Betreuung kontinuierlich und persönlich über mehrere Jahre angeboten werden. Dies ist jedoch kein sicheres Kriterium dafür, dass sich eine sichere Bindung entwickelt. Vielmehr ist die Bereitschaft des Pädagogen sich emotional auf das Kind einzulassen der entscheidende Faktor (vgl. Bowlby, 2009, S. 220).

Nur wenn die Bindung des Kindes zu seiner Fachkraft positiv ist, wird es alle Entwicklungschancen nutzen können (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 11).

Durch die Untersuchungen von René Spitz (1945) wurde belegt, dass die Befriedigung der physischen Bedürfnisse nicht für eine gesunde Entwicklung des Kindes genügt, sondern nur die Voraussetzung für weitere Entwicklungsstufen darstellt (vgl. Becker-Stoll, 2009, S. 153).

Um die Betreuung des Kindes ohne die Anwesenheit der Eltern in der Krippe fortführen zu können, muss die Betreuungsperson eine Bindung zu dem Kind aufbauen. Wenn die primäre Betreuungsperson des Kindes nicht anwesend ist, kann das Kind verunsichert und irritiert sein. Daher können die Eltern als primäre Bindungsperson dem Kind die fremde Umgebung in einem Vermittlungsprozess näher bringen (vgl. Ahnert, 2004b, S. 256).

Zwar zeigen Erzieherinnen-Kind-Beziehungen einige Besonderheiten im Gegensatz zu der Mutter-Kind-Bindung auf, trotzdem können ihr bedenkenlos bindungsähnliche Eigenschaften zugesprochen werden. So gibt sie dem Kind Sicherheit, reduziert so seinen Stress und unterstützt es beim Erkunden und Entdecken der Umwelt. Im Kontrast zur ungeteilten Aufmerksamkeit der Mutter bei der Betreuung des Kindes muss die Erzieherin eine ganze Gruppe regulieren (vgl. Ahnert, 2007, S. 31).

In ersten systematischen Beobachtungen konnte erfasst werden, dass Kinder in der Anwesenheit ihrer stabil betreuenden Fachkraft weniger weinten und positive Affekte bei der morgendlichen Trennung von der Mutter zeigten. Die Kinder wendeten sich im Laufe des Tages häufiger dieser Fachkraft zu und ließen sich von ihr schneller beruhigen. Daraus kann geschlossen werden, dass Pädagogen für das Kind zu einer sicherheitsgebenden Person werden können. Es gibt keinen Zweifel, dass das Bindungskonzept und die Kriterien zum Aufbau von Bindungsbeziehungen auch auf Pädagogen angewendet werden kann (vgl. Ahnert, 2007, S. 32).

Wenn die Fachkraft eine positive Bindung zu dem Kind aufbaut und sich somit zur Bezugsperson entwickelt, kann sich das Kind hilfe- und trostsuchend an sie wenden und neue Erkundungen wagen. Dafür muss sie feinfühlig auf das Kind eingehen und ihm emotionale Sicherheit und Geborgenheit bieten (vgl. Becker-Stoll/Textor, 2007, S. 9 f.).

In neueren Forschungen werden die Bindungserfahrungen der Kinder mit dem Pädagogen durch fünf Eigenschaften beschrieben. Neben der Zuwendung, bei der eine liebevolle und emotional warme Kommunikation als Grundlage für die Freude an der Interaktion dient, ist die Sicherheit die zentrale Funktion einer positiven Bindungsbeziehung. Die Fachkraft steht dem Kind bei Eigenaktivitäten verlässlich zur Verfügung, wodurch es die Umwelt intensiver erkunden kann (Explorationsunterstützung). Kommt das Kind nun in eine missliche Lage, dient der Trost und die Unterstützung des Pädagogen zur Stressreduktion. So kann das Kind gemeinsam mit der Bezugsperson seine negativen Emotionen zu einer positiven Stimmungslage regulieren. Durch zusätzliche Informationen und Ermutigungen hilft die Fachkraft dem Kind bei Aufgaben, bei denen es an seine Grenzen stößt (Assistenz). Die Eigenschaften Zuwendung, Sicherheit, Explorationsunterstützung, Stressreduktion und Assistenz bestimmen nach individuellem Maß die Ausprägung der sicheren Fachkraft-Kind-Bindung (vgl. Ahnert, 2007, S. 33 ff.).

In Anlehnung an Kapitel 2.3 sollte sich die sichere Fachkraft-Kind-Bindung in der Feinfühligkeit des Pädagogen ausdrücken. Die prompte und angemessene Reaktion auf die Signale des Kindes ist wie bei der Mutter-Kind-Bindung ausschlaggebend für die Qualität der Bindung (vgl. ebd.).

Da im Gegensatz zur Interaktion zwischen Mutter und Kind die Aufmerksamkeit des Pädagogen auf eine ganze Kindergruppe gerichtet sein muss, sollte die Gruppenatmosphäre durch das emphatische Verhalten gegenüber jedem einzelnen Kind unter Einbeziehung der Anforderung der Gruppe bestimmt werden (vgl. ebd.).

Weitere Einflussfaktoren auf die Fachkraft-Kind-Bindung sind das pädagogische Konzept, die Größe der Kindergruppe, die Geschlechterzusammensetzung der Gruppe und die Altersabhängigkeit im Betreuungsprozess (vgl. Dreyer, 2017, S. 42).⁵

Der Zusammenhang zwischen einer sicheren Erzieherin-Kind-Bindung und der späteren Schulbewährung wurde bereits in neuen Forschungsstudien hergestellt. So zeigten Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen eine hohe Lernmotivation und waren in froher Erwartung auf die neue Beziehung zu den Pädagogen. Außerdem wurden sie als emphatischer und kooperativer, wie auch zielorientierter und unabhängiger beschrieben (vgl. Ahnert, 2007, S. 40).

Abschließend soll die unerlässliche Bedeutung einer Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und der Erzieherin betont, jedoch im Blick auf das Thema dieser Arbeit lediglich erwähnt werden. Eine grundständige Kommunikation und ein Austausch von Wissen über die Vorlieben und individuellen Besonderheiten sowie die Kompetenzen des Kindes tragen zu einer optimalen Entwicklungsbegleitung zum Wohle des Kindes bei (vgl. Ahnert, 2009, S. 90).

Die Fachkraft-Kind-Bindung ist die Grundlage für weitere Entwicklungsschritte des Kindes. Die Fähigkeit, diese Bindung aufbauen zu können, wird bei der Fachkraft durch die eigenen Bindungserfahrungen beeinflusst. Das positive Selbstwertgefühl der Fachkraft ist die Voraussetzung für professionelles Handeln. Sie soll dem Kind als sichere Basis Schutz geben und es in Stresssituationen trösten und beruhigen können. Nur so kann es Bildungsangebote wahrnehmen.

⁵Zur tieferen inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema verweise ich auf diese Literatur: Becker-Stoll, F./Textor M.R. (Hrsg.). (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

5.1 Die Eingewöhnungsmodelle

Wie sich die pädagogische Praxis durch die Einbeziehung der Ergebnisse der Bindungsforschung weiterentwickelt hat, ist an der Entstehung zahlreicher Eingewöhnungsmodelle zu erkennen. Die Eingewöhnung legt den Grundstein für den Aufbau einer Bindungsbeziehung zwischen Kind und Pädagoge. Früher wurden die Kinder am ersten Tag in der Einrichtung abgegeben und die primäre Bezugsperson verließ sofort die Einrichtung. Heute wird die Eingewöhnung in Anlehnung an die Erkenntnisse aus der Bindungsforschung über einen längeren Zeitraum elternbegleitend, bezugspersonenorientiert und abschiedsbewusst gestaltet (vgl. Becker-Stoll, 2009, S. 157).

Die Übergangszeit in eine Krippe oder Tagespflegestelle ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal einer frühen Tagesbetreuung, da sie eine kritische Phase für das Kind darstellt und Risiken vermindern sollte (vgl. Laewen, Andres & Hédervári-Heller, 2011b, S. 15).

Schon Bowlby schrieb in seinen Werken, dass es eine ernste Angelegenheit ist ein Kind unter drei Jahren von seiner Mutter zu trennen. Trotzdem gibt es ausreichende Gründe, die eine Trennung unumgänglich machen. Diese sollte mit großer Sorgfalt geplant werden (vgl. Bowlby, 2010b, S. 15).

5.2 Das Eingewöhnungsmodell von INFANS

Das Eingewöhnungsmodell von INFANS (Institut für angewandte Sozialisationsforschung/ Frühe Kindheit e.V.) ist ein von Beate Andres und Hans-Joachim Laewen entwickeltes Eingewöhnungsmodell für die Krippe oder Tagespflegestelle und begründet sich auf der Bindungstheorie von John Bowlby (vgl. Laewen, Andres & Hédervári-Heller, 2011a, S. 26).

Das Modell bietet Pädagogen eine Richtlinie, nach der sie die Eingewöhnung gestalten können. Im Voraus sollten die Eltern über das Modell, seinen Hintergrund und die Notwendigkeit ihrer Anwesenheit informiert werden, da sie eine zentrale Rolle bei der Eingewöhnung ihres Kindes spielen (vgl. Laewen, Andres & Hédervári-Heller, 2011a, S. 43).

Ein Elternteil bleibt in den ersten drei Tagen in der Krippe als „sichere Basis“ bei dem Kind. Erst langsam erhöhen sich die Zeiten, die das Kind in der Einrichtung

verbringt. Auf der Grundlage der Beobachtung des Verhaltens des Kindes wird entschieden, wann und wie lange eine erste Trennung von Elternteil und Kind geschehen kann (vgl. Laewen, Andres & Hédervári-Heller, 2011a, S. 11). Die Eingewöhnung des Kindes kann als abgeschlossen betrachtet werden, wenn es den Pädagogen als „sichere Basis“ akzeptiert und sich von ihm trösten lässt (vgl. Laewen, Andres & Hédervári-Heller, 2011a, S. 47).

Hierbei sollte die Fachkraft nicht nur feinfühlig auf das Kind, sondern auch auf den begleitenden Elternteil, oftmals die Mutter, eingehen um Sorgen zu nehmen und Fragen zu klären. Um eine qualitativ hochwertige Eingewöhnung zu gewährleisten, sollte der Pädagoge sich über seine eigenen Bindungserfahrungen und die daraus resultierenden Verhaltensweisen, Reaktionen und Gefühle gegenüber dem Kind und seinen Eltern bewusst sein (vgl. Laewen, Andres & Hédervári-Heller, 2011a, S. 43 ff.).

Die Wiener Krippenstudie (2007 bis 2012 von Wilfried Datler in Kooperation mit Lieselotte Ahnert geleitet) zeigte, dass eine gute Eingewöhnung neben der Qualität der Einrichtung, dem Temperament von Kind und Mutter und dem kindlichen Bindungsverhalten auch von dem Verhalten der pädagogischen Fachkraft abhängig ist. Hoch qualifizierte Fachkräfte helfen dem Kind unter anderem sich an die neue Situation zu gewöhnen (vgl. Dreyer, 2017, S. 78).

Da eine genaue Beobachtung des Kindes für eine erfolgreiche Eingewöhnung wichtig ist, sollten die Fachkräfte sich ihrer Subjektivität bewusst sein. Die eigenen Bindungserfahrungen der Fachkraft haben einen großen Einfluss auf den Umgang mit dem Kind in seinen ersten Tagen in der Einrichtung. Durch das Bewusstsein dieses Einflusses kann jedes Kind als Individuum mit besonderen Bedürfnissen betrachtet werden.

6 Die (Selbst-) Reflexion als Teil der pädagogischen Arbeit

„Neben der wörtlichen Bedeutung des „Reflektierens“ (z. B. von Spiegeln) ist auch das rückblickende Betrachten von Situationen, Handlungen oder Gedanken mit dem Begriff Reflexion beschrieben“ (Weltzien, 2014, S. 138).

Die Reflexion ist keine rein kognitive Tätigkeit, sondern schließt die mit der Handlung oder dem Ereignis verbundene Bewertung ein. Dewey (1933) beschreibt die Reflexion als bewussten Prozess des Nachdenkens, der die Möglichkeit zur Veränderung einschließt (vgl. Weltzien, 2014, S. 138).

In dem gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ der Jugend- und Familienministerkonferenz⁶ wurden Qualifizierungen genannt, die für das Berufsfeld der Pädagogen in der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen 0 bis 10 Jahren gefordert sind. Neben dem Wissen und Verstehen von entwicklungspsychologischen Grundlagen sind dort auch personale und soziale Kompetenzen wie die Reflexionsfähigkeit beschrieben (vgl. Weltzien, 2014, S. 28 f.).

Der Prozess der Reflexion kann sowohl alleine, wie auch kooperativ mit anderen Personen geschehen. Eine durch andere Personen unterstützte Reflexion sollte auch immer eine Selbstreflexion zur Folge haben, um einen Erkenntnisgewinn für den Reflektierenden zu bewirken. Daher wird im Folgenden der Begriff der (Selbst-) Reflexion verwendet.

Die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen gestaltet sich als begrenzt vorhersehbarer Ablauf, der im starken Maß situationsabhängig ist. Daher ist es wichtig Handlungskompetenzen zu erwerben, die zu der (Selbst-) Reflexion und Bewertung einer pädagogischen Situation auf der Grundlage von Wissensbeständen führen. Eine fachliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln sollte nie abgeschlossen sein und führt zu immer neuen Erkenntnissen (vgl. Weltzien, 2014, S. 126 f.).

Wenn Pädagogen in der Lage sind die Bedürfnisse der Kinder unverzerrt wahrzunehmen und eine sichere Basis darzustellen, werden insbesondere junge Kinder eine Bindungsbeziehung zu ihnen entwickeln. Inwieweit die Fachkräfte dies leisten können, hängt von ihren eigenen Bindungserfahrungen und ihrem Bindungsmodell ab. Daher sollte neben dem Erwerb von Wissen über die Entwicklungspsychologie und Bindungsentwicklung auch die Reflexion durch bindungsfokussierte Selbsterfahrungen Teil der Ausbildung sein (vgl. Suess, 2011, S. 21).

⁶Siehe auch 10. JFMK-KMK-Jugend- und Familienministerkonferenz 2010.

In der professionellen pädagogischen Arbeit sollten Erlebnisse aus der eigenen frühen Kindheit reflektiert und die eigenen emotionalen Bedürfnisse nicht auf die Kinder übertragen werden. Beratungen und Weiterbildungen sind Möglichkeiten zur Unterstützung einer realistischen und reflektierten Einschätzung der eigenen Kompetenzen. Die eigenen biographisch bedingten Ressourcen können so genutzt werden. Durch die Verknüpfung von Wissen und (Selbst-) Reflexion bemüht sich die Fachkraft um einen vorurteilsbewussten persönlichen Umgang im pädagogischen Alltag (vgl. Nentwig-Gesemann u. a., 2012, S. 36 f.).

Die reflektierten persönlichen Erfahrungen können für die eigene berufsbiographische Entwicklung genutzt werden. Auf der einen Seite kann das Bewusstsein über die persönlichen Stärken im Umgang mit Kollegen, Eltern und Kindern eingesetzt werden. Auf der anderen Seite werden persönlich nicht-bewältigbare Aufgaben oder nicht aufzulösende Dilemma professionell analysiert und überdacht (vgl. Nentwig-Gesemann u. a., 2012, S. 39). Die (Selbst-) Reflexion kann mit bestimmten Methoden gefördert werden, die die Gefahr von Wahrnehmungsfällen verringert (vgl. Weltzien, 2014, S. 125).

Die Fachkraft muss nicht notwendiger Weise sicher gebunden sein um optimale Entwicklungsbedingungen für die Kinder in der Einrichtung zu gewährleisten. Vielmehr geht es um die Reflexion der eigenen Handlungen im Blick auf die Bindungserfahrungen. Es kommt darauf an, dass der Pädagoge sich über seine Möglichkeiten und Einschränkungen auf Grund seiner biographischen Erlebnisse klar wird. Wenn eine Fachkraft sich ihrer Bindungsschwierigkeiten bewusst ist, kann sie professionell mit ihnen umgehen und Fördermöglichkeiten wahrnehmen. Sie kann Kollegen in bestimmten Situationen um Unterstützung bitten, aber auch selbst als Hilfe im Team fungieren. Bei der (Selbst-) Reflexion kann die Fachkraft ihre Kompetenzen, die aus den frühen Bindungserfahrungen gewachsen sind, für die pädagogische Arbeit, aber auch für ihre private Persönlichkeitsentwicklung nutzen.

6.1 Die videotragtztete (Selbst-) Reflexion

In der Aus- und Weiterbildung wird von den pädagogischen Fachkräften eine hohe Reflexionsfähigkeit gefordert. Es wird erwartet, dass sie ihre eigenen Ressourcen, die Bedürfnisse der Kinder, die eigene Rolle als Interaktionspartner und ihre Kommunikationsbereitschaft reflektieren können (vgl. Weltzien, 2014, S. 137).

Videogestützte Analysen bieten Möglichkeiten des „fremden Blicks“ auf eine Situation und sind ein methodengestütztes Mittel zur Reflexion über das eigene pädagogische Handeln. Wahrnehmungsfallen können mit der videotragtzteten Beobachtung erkannt werden (vgl. Weltzien, 2014, S. 141 f.).

Der kollektive Austausch im pädagogischen Team kann erweiterte Möglichkeiten und neue Blickwinkel bieten. Das Mittel der Videografie ist kein Selbstzweck (wie das Festhalten eines besonders schönen Momentes), sondern dient einem Erkenntnisgewinn. Die gewonnenen Erkenntnisse können zum Teil schrittweise auf andere Situationen angewendet werden. Dazu ist eine genaue Analyse des Videomaterials notwendig. Eine systematische Zerlegung der Interaktion mit Fokus auf die Fachkraft soll die Annäherung an eine objektive Betrachtung (die nie vollständig erreicht werden kann) gewährleisten. Anschließend folgt die Reflexion, die hinterfragt, warum wer wie gehandelt haben könnte. In einer Art Reflexionsschleife schärfen sich die Wahrnehmungen und führen zu einer genaueren Analyse (vgl. Weltzien, 2014, S. 146 ff.). Eine Hilfe bei der Reflexion und Analyse kann das Verfremden des Selbstverständlichen („Stummfilmmethode“) oder die mehrfache abschnitthafte Filmbetrachtung und -analyse sein (vgl. Weltzien, 2014, S. 158).

Ziel der videotragtzteten Analyse ist nicht eine abschließende Bewertung der Situation, sondern die konstante Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Arbeiten und die Erweiterung des Handlungsrepertoires (vgl. ebd.). Wie die videotragtztete (Selbst-) Reflexion in einem Programm angewendet wird, soll der folgende Punkt deutlich machen.

6.1.1 Das STEEP Programm

Das videotragt zur optimalen Förderung der beginnenden Bindungsentwicklung zwischen Kind und Eltern bei. Es wurde von Martha Erickson und Bryon Egeland von der University of Minnesota/Center for early education and development in den USA entwickelt und basiert auf der Bindungstheorie. Dieses Programm verfolgt das Ziel den Aufbau einer gelingenden Eltern-Kind-Bindung besonders bei Eltern in Belastungssituationen zu fördern (vgl. Dreyer, 2017, S. 27 f.).

Das STEEP Programm beginnt schon in der Schwangerschaft und geht bis ins dritte Lebensjahr des Kindes. Neben Hausbesuchen und Einzelkontakte mit videotragter Beratung durch einen STEEP-Berater werden auch Eltern-Kind-Gruppen und gemeinsame Aktionen eingesetzt. Als Grundlage der Prozessbegleitung dienen objektive Methoden zur Einschätzung der Interaktionsqualität. Durch den reflexiven Umgang mit der eigenen Biografie und dem eigenen Erziehungsverhalten sollen Eltern erlernen ausreichend gut mit ihren Kindern umgehen zu können. Das Frühinterventionsprogramm setzt auf verschiedene Ebenen an: die Verhaltensebene, die Repräsentationsebene, die helfende Beziehung und die soziale Unterstützung. Bei der Verhaltens- und Repräsentationsebene reflektieren die Eltern durch das Betrachten von Videoaufnahmen ihr Erziehungsverhalten und decken aus der eigenen Kindheit stammende Bindungsmuster der Eltern auf. Ziel der helfende Beziehung ist eine Balance zwischen einer stimmigen Zuwendung und der gebotenen Distanz herzustellen. Bei der sozialen Unterstützung werden den Familien Hilfsangebote aufgezeigt, mit denen sie neben der professionelle Hilfe auch Unterstützungen im sozialen Umfeld erhalten können (vgl. ebd.).

Ähnliche beziehungsorientierte Programme sind die Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern von Ziegenhain, das Hausbesuchsprogramm des Modellprojekts „Pro Kind“ und das SAFE (Sichere Ausbildung für Eltern) Programm (vgl. Dreyer, 2017, S. 28 f.).

Auch wenn das STEEP Programm noch nicht für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen entwickelt wurde, stellt es doch ein gutes Beispiel für die Förderung der Bindungsentwicklung dar. Zusätzlich sollte das STEEP Programm Pädagogen bekannt sein, um es als Unterstützung für Familien in ihrer Einrichtung anbieten zu können. Falls tieferes Interesse an dieser Methode der Unterstützung besteht, können Fachkräfte sich auch als STEEP Berater ausbilden lassen und somit Familien beim Bindungsaufbau helfen.

7 Die (Selbst-) Reflexion in der Praxis: ausgewählte Beispiele

In den folgenden Unterpunkten möchte ich auf verschiedene Möglichkeiten eingehen, wie die (Selbst-) Reflexion der eigenen Bindungserfahrungen in der pädagogischen Arbeit von Fachkräften gefördert werden kann. Ich erhebe mit den anschließenden Beispielen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen sie einen Überblick über bestehende Angebote bieten, der dem Rahmen dieser Arbeit gerecht wird.

7.1 Die Weiterbildung

Das Weiterbildungsseminar „Sensibel wahrnehmen, genau hinschauen, einfühlsam handeln“ der Sozialpädagogischen Fortbildungsstätte Berlin Brandenburg (SFBB) ist Teil des Moduls „Bindung und der positive Blick“. Die Grundlage des Seminars ist das Feinfühlkonzept von Mary Ainsworth. Das zentrale Lernziel ist die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung. An drei Tagen bilden sich aus den höchstens 18 Teilnehmern Kleingruppen, die sich gegenseitig zu den Themen der eigenen Bindungserfahrungen und der Signale eigener Befindlichkeiten und die der Kinder interviewen. Im Anschluss wird im Plenum berichtet, was die Teilnehmer während des Interviews besonders bewegt oder berührt hat. Dadurch sollen die Fachkräfte für das Thema Bindung und die damit verbundenen möglichen Belastungen sensibilisiert werden. Weiterführend werden Videosequenzen gezeigt, in denen die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern im Fokus steht. Die Teilnehmer beschreiben im Plenum das von ihnen Gesehene. Der Dozent notiert die getroffenen

Aussagen respektvoll und wertungsfrei. Hier wird die Wahrnehmung dafür geschult, was sich in den Interaktionen über die Akteure und deren Bindungsqualität dokumentieren lässt. Die verschiedenen Sichtweisen auf die Interaktion zeigt die Subjektivität der Wahrnehmung. Die Teilnehmer lernen zwischen der subjektiv beeinflussten Wahrnehmung, ihrer Intuition und dem, was tatsächlich zu sehen ist, zu unterscheiden (vgl. Nentwig-Gesemann u. a., 2012, S. 43 ff.).

Insgesamt stellte eine Auswertung der Weiterbildung heraus, dass die Teilnehmenden die Inhalte des Seminars sehr berühren. Sie vergleichen das eigene Verhalten mit den gesehenen und besprochenen Kompetenzen, die für die feinfühlige Interaktion mit dem Kind nötig sind. Das Bewusstsein für die Bedeutung der eigenen Bindungserfahrungen und wie die Gefühle, Gedanken und Wertungen die eigene Wahrnehmung beeinflussen ist der Kern dieser Weiterbildung. Die Teilnehmenden sollen für die Signale zur Auskunft ihrer eigenen Befindlichkeit sensibilisiert werden (vgl. ebd.). Weitere Seminare dieser Reihe sind „Kinder spiegeln sich in den Augen der Erwachsenen - Feinfühlige Interaktion“ und „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“.

7.2 Das Hochschulseminar

Das Seminar „Professionelle Responsivität“ wird von der Evangelischen Hochschule Freiburg und Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Prof. Dr. Dorothea Gutknecht angeboten. In mehreren verschiedenen Lehrveranstaltungen wie „Vernetzte Krippenpädagogik“ und „Professionelle Beziehungsgestaltung“ werden die Kompetenzen der Teilnehmer weiter entwickelt und die Selbstwahrnehmung in der Interaktion mit dem Kind gestärkt. Da die Studierenden unterschiedliche Profile mitbringen, werden immer auch individuelle Lernziele in den Blick genommen (vgl. Nentwig-Gesemann u. a., 2012, S. 49).

Bei dem Seminarschwerpunkt des somato-psychischen Antwortverhaltens sind die Körper-Selbstwahrnehmungen der angehenden Fachkraft eine zentrale Methode. Neben dem theoretisch-fachlichen Input werden Berührungskompetenzen und die responsive Assistenz praktisch unter Anleitung des Dozenten

geübt. Die videotragtgestützte Analyse wird in der Form der Stop-and-Go-Methode verwendet. Hier wird die gefilmte Situation immer wieder an den Stellen gestoppt, in denen es um den von dem Fallgeber gesetzten Fokus geht. Das Video wird unter möglichen Alternativen betrachtet und diskutiert (vgl. ebd.).

Eine Herausforderung stellt die benotete Prüfung dar, die im Gegensatz zu einer Weiterbildung am Ende des Seminars abgelegt werden muss. Die Aufgabenstellung sollte möglichst praxisbezogen sein, wie zum Beispiel die Entwicklung von Handlungsoptionen in einem Praxis-Szenario. Außerdem erfolgt zum Ende des Seminars eine Auswertungsrounde, in der die Teilnehmer eine Selbsteinschätzung und den persönlichen Kompetenzerwerb erläutern (vgl. ebd.).

Ein weiteres Beispiel eines ähnlichen Seminars wird an der Hochschule Neubrandenburg angeboten. In „Selbstreflexivität und Berufliche Identität“ wird in einem Blockseminar die Biografie der angehenden Fachkräfte in Kleingruppen durch gegenseitiges interviewen beleuchtet und reflektiert.

7.3 Die Beratung

Die Beratung ist im pädagogisch-psychologischen Kontext zwischen Berater und Ratsuchendem kooperativ angelegt. Sie ist eine Hilfe bei der Bewältigung und Gestaltung von individuellen und gesellschaftlichen Fragen (vgl. Pallasch, Mutzeck & Reimers, 1992, S. 9). Es gibt verschiedene Formen der Beratung auf zwei Ebenen. Die erste Ebene ist die des Beraters. Dieser kann von außen, aus der eigenen Institution oder aus der eigenen Arbeitsgruppe kommen. Die zweite Ebene stellt die Form der Beratung dar. Es gibt Einzel-, Team-, Gruppen- und Institutionsberatungen. Zusätzlich spielt es eine Rolle nach welchem theoretischen Ansatz der Berater arbeitet. Der psychoanalytische, der gesprächstherapeutische oder der systemische Ansatz seien hier nur als Beispiele genannt (vgl. Pallasch, Mutzeck & Reimers, 1992, S. 17 ff.).

Eine Beratung kann dem Ratsuchenden aufzeigen, dass er sich vertiefend mit seinen Bindungserfahrungen und deren Einfluss auseinander setzen will oder sollte. Die Folge dieser Erkenntnis kann eine Therapie sein.

Durch neue, sichere Bindungserlebnisse mit dem Therapeuten kann der Klient trotz alten, destruktiven Bindungserfahrungen eine neu erworbene sichere Bindung entwickeln. Das Bedürfnis nach einer sicheren emotionalen Basis und nach Bindung bleibt lebenslang bestehen. Daher besteht die Chance, dass auch Menschen mit einem gestörten Bindungsverhalten in einer bindungsorientierten Psychotherapie durch neue emotionale Erfahrungen ihr Bindungsmuster verändern können. Diese neue sichere Basis kann zukünftig in belastenden Situationen als Schutzfaktor dienen (vgl. Brisch, 2004, S. 77 f.).

7.3.1 Die Balintgruppe

Die Balintgruppe als Methode ist eine kollegiale Fallbesprechung und kann zur Beratung im sozialpädagogischen Bereich genutzt werden.

Begründer und Namensgeber der Balintgruppe war der 1896 in Budapest geborene Michael Balint. Die entscheidende Idee zur Therapiegestaltung war es, als Arzt nicht nur die körperlich-organischen Defekte als Grundlage für die Störungen beim Patienten zu betrachten, sondern diese als möglichen Ausdruck einer Konfliktsituation zu sehen. Die ersten Ergebnisse für die Arbeit in der Balintgruppe entwickelte sich aus Seminaren für praktische Ärzte und rückten die Arzt-Patienten-Beziehung in den Vordergrund (vgl. Häfner, 2007a, S. 4 f.).

Die Balintgruppe besteht aus 8-12 Teilnehmern und einem Moderator. Der Moderator ist ein speziell weitergebildeter Pädagoge mit entsprechenden eigenen Balintgruppen-Erfahrungen. Die Treffen können wöchentlich, wie auch monatlich angesetzt werden (vgl. Häfner, 2007b, S. 33 f.).

Bei Balint wird in fünf Phasen unterschieden: die Falldarstellung, die Rückfragen, die Diskussion, das Erarbeiten von Vorschlägen und die Rückmeldung durch den Fallbringer. Ein Fallbringer schildert eine Situation und formuliert eine Fragestellung, in der er auf seine eigene Haltung eingehen sollte. Gemeinsam mit dem Moderator konkretisiert er seine Fragestellung, wobei die anderen Teilnehmer als Zuhörer fungieren. In der zweiten Phase können die Teilnehmer Rückfragen stellen, die nur zum besseren Verständnis und nicht zum Vorschlagen von Lösungen dienen sollen. Wenn sich Fragen

wiederholen oder zu weit abschweifen beendet der Moderator diese Phase und geht zur Diskussion über. Der Fallbringer nimmt nicht aktiv an dieser Phase teil sondern beobachtet und notiert sich den Gesprächsverlauf. Der Moderator eröffnet die Diskussion mit Fragen nach Eindrücken und Emotionen der Teilnehmer. Erst in der vierten Phase darf es zu Vorschlägen kommen, die zur Lösung der am Anfang gestellten Frage des Fallbringers beitragen könnten. Der Fallbringer meldet in der fünften Phase zurück, ob und wie er die einzelnen Beiträge der Teilnehmer empfunden hat und welche Gedanken er beim Zuhören hatte. Als Abschluss bedankt sich der Moderator für die konstruktive Zusammenarbeit (vgl. Giesecke, 1983, S. 27 ff.).

Die Balintgruppe hat die Funktion die Struktur des Systems in dem die Teilnehmer arbeiten zu verbessern, indem sie die individuelle psychobiographische Persönlichkeit jedes Teilnehmers verändert (vgl. Giesecke & Rappe-Giesecke, 1983, S. 106). Wenn die Teilnehmer Fachkräfte einer Kindertageseinrichtung sind, soll somit durch die Balintgruppe eine Verbesserung der Arbeit durch die Reflexion der eigenen Biografie und des daraus folgenden pädagogischen Handelns der Fachkräfte erzielt werden.

7.4 Der Beobachtungsbogen

Die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse sollten ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten sein. Erziehung wird in diesem Zusammenhang als das Aufgreifen und Erweitern der Themen der Kinder verstanden. „Bildung ist dann das, was Kinder aus Erziehung machen“ (Laewen & Andres, 2010, S. 109).

Mittlerweile gibt es unzählige verschiedene Beobachtungsbögen, die zur Orientierung bei der Beobachtung für die Pädagogen dienen sollen. Ein Bogen ist im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit als besonders erkenntnisbringend zu erwähnen.

Der Beobachtungsbogen nach Laewen und Andres (vgl. Laewen & Andres, 2010, S. 178) ist in vier Bereiche unterteilt. Neben der möglichst neutralen Beobachtung der Situation und der Interaktion der Kinder spielen die eigenen Emotionen und die Perspektivübernahme der beobachtenden Fachkraft eine

Rolle bei diesem Beobachtungsinstrument. Zusätzlich findet eine fachliche Reflexion mit den Kollegen statt (vgl. ebd.).

Jede Fachkraft sollte regelmäßig 2-3 mal wöchentlich 20-30 minütige Beobachtungen dokumentieren. Diese Aufzeichnungen sind die Grundlage für eine individuelle Reflexion des eigenen Handelns. Neben den handschriftlichen Aufzeichnungen sollten auch Videos, Fotos und Tonaufzeichnungen die Beobachtungen ergänzen (vgl. Laewen & Andres, 2010, S. 183).

Da die Situationen, die beobachtet werden, emotional etwas bei der beobachtenden Fachkraft auslösen und diese Gefühle bei der Auswertung einfließen, werden alle Gefühle und spontanen Ideen notiert. Die individuelle Lebensgeschichte definiert was in das Aufmerksamkeitsfeld des Betrachters fällt. Diese Notizen helfen dabei die eigenen Handlungsmuster im Umgang mit den Kindern aufzudecken. Weiterführend wird die Perspektive des Kindes eingegangen. Dabei muss genau zwischen dem unterschieden werden, was gesehen wird und was in die Gestik und Mimik des Kindes hinein interpretiert wird. Diese Unterscheidung unterstützt die Einschätzung der Kompetenzen und die Deutung des Engagements des Kindes. Abschließend wird im Team die Sichtweise auf die Situation jeder Fachkraft besprochen, wodurch facettenreichere und genauere Annäherungen an die Bildungsthemen des Kindes gewährleistet werden können. Zusammen werden für das pädagogische Handeln Schlüsse gezogen und abgestimmte Änderungen in der Raumgestaltung oder im Materialangebot getroffen (vgl. Laewen & Andres, 2010, S. 179 ff.).

Dieses Beobachtungsinstrument zeigt deutlich die Bedeutung der eigenen Biografie bei der subjektiven Interpretation der Bildungsinteressen und für die optimale Unterstützung der Entwicklungsprozesse des Kindes.

8 Fazit

Die frühen Bindungserfahrungen haben einen lebenslangen Einfluss auf die Bindungsgestaltung des Menschen. Diese Erfahrungen beeinflussen bei vielen Personen das private Leben. Ihre Arbeit fordert keinen Bindungsaufbau in einem professionellen Rahmen. Den Menschen in sozialen Berufen geht es anders; sie gestalten Erziehungspartnerschaften, sind Bezugspersonen und dienen als sicherer Hafen. Ihre frühen Bindungserfahrungen haben einen Einfluss auf die Qualität ihrer Arbeit. Ihr Handeln kann Entwicklungen fördern oder hindern. Für Fachkräfte in Krippen und Kindertageseinrichtungen gehört die (Selbst-) Reflexion früher Bindungserfahrungen zur professionellen Arbeit. Ob die ersten Trennungserfahrung für das Kind positiv oder negativ empfunden werden, können Fachkräfte durch ihr feinfühliges Verhalten beeinflussen. Sie sollen Trost spendend und Sicherheit gebend zu einer Bezugsperson für das Kind werden. Damit es sich in der zunächst ungewohnten neuen Umgebung der pädagogischen Einrichtung eingewöhnen und später wohl fühlen kann, braucht es eine sichere Basis, von der aus es die Umgebung erkunden kann. Bei der Fachkraft kann das Kind Kraft tanken und neue Erfahrungen sammeln. Diese Sicherheit ist die Voraussetzungen dafür, dass die Kinder Bildungsangebote in der Einrichtung überhaupt wahrnehmen können.

Es ist nicht ausreichend die Reflexion der eigenen Biografie, die eigenen Bindungserfahrungen beinhaltend, für Fachkräfte in Kindertagesstätten lediglich als eine Möglichkeit zu betrachten. Wenn wir die frühen Bindungserfahrungen, die im Laufe des Lebens durch verschiedene Bindungen ergänzt werden, als ausschlaggebend für die Persönlichkeitsentwicklung sehen, begründet sich das pädagogische Handeln, meist unbewusst, auf genau diesen Erfahrungen.

Durch die Bindungsrepräsentation im Erwachsenenalter und die transgenerationale Weitergabe von Bindungsmustern kann auf einen Einfluss der frühen Bindungserfahrungen auf die pädagogische Arbeit von Fachkräften geschlossen werden. Wie positiv oder negativ die eigenen Erfahrungen mit den Bindungspersonen waren, beeinflusst die Verhaltenstendenz des Pädagogen beim Bindungsaufbau mit dem Kind. Fachkräfte, die hauptsächlich negative Bindungserfahrungen in der frühen Kindheit gemacht haben, können durch die

(Selbst-) Reflexion dieser Erlebnisse Denk- und Handlungsmuster angemessen verändern. Sie lernen das eigene professionelle Handeln besser zu verstehen und weiterzuentwickeln. Indem sie sich ihrer subjektiven Wahrnehmung bewusst sind, können sie verschiedene Perspektiven einnehmen und so ihr Handlungsrepertoire erweitern.

Ob wir sichere oder unsichere Bindungserfahrungen in unserem Leben gemacht haben entscheidet somit nicht zwangsläufig, ob wir uns als Bezugs-person für das Kind anbieten können. Vielmehr geht es beim professionellen Handeln um einen reflektierten Umgang mit den Kompetenzen und Unsicherheiten, die aus den Bindungserfahrungen resultieren. Neben dem Wissen über die Bedeutung der frühkindlichen Bindung für die Entwicklung des Kindes ist die (Selbst-) Reflexion der eigenen Bindungserfahrungen somit ausschlaggebend um pädagogisch qualitative Arbeit zu leisten.

„Ich persönlich bin nicht dafür, Müttern die ganze Last der Erziehung aufzubürden, denn die Sorge um das Baby oder Kleinkind kann rasch überhand nehmen, so dass der Ehemann, oft auch eine Großmutter oder ältere Tochter, einspringen müssen. Von dieser in vielen Kulturen noch immer wie selbstverständlich praktizierten Form der Kinderbetreuung rücken paradoxerweise gerade die reichsten Gesellschaften ab, weil in unserer kommerziellen Zeit materielle „Produktivität“ ungleich mehr zählt als die „Produktion“ gesunder, ausgeglichener und selbtkritischer Kinder - eine verkehrte Welt.“ (Bowlby, 2010a, S.3 f.)

Dieses Zitat von John Bowlby beschreibt die Wichtigkeit der Qualität in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. „Gesunde, ausgeglichene und selbtkritische“ (vgl. ebd.) Kinder können sich nur in einem System entwickeln, in dem ihre Entwicklungsprozesse unterstützend begleitet werden. Da die positive Bindung zu der Fachkraft die Basis für weitere Entwicklungs-schritte ist, sollten die Pädagogen diesen Bindungsaufbau in seiner Wichtigkeit wahrnehmen und durch eine reflexive Haltung im Rahmen ihrer bio-graphischen Möglichkeiten optimal begleiten können.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004a). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung.* München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Ahnert, L. (2004b). *Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung.* In: Ahnert, L. (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung.* München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag. S. 256-277.
- Ahnert, L. (2007). *Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung?* In: Becker-Stoll, F. & Textor M.R. (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung.* Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. S. 31-41.
- Ahnert, L. (2009). *Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung.* In: Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.). *Wege zu sicheren Bindungen in Familien und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie.* Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH. S. 79-93.
- Becker-Stoll, F. (2007). *Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung.* In: Becker-Stoll, F. & Textor M.R. (Hrsg.). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung.* Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. S. 14-30.
- Becker-Stoll, F. & Textor M.R. (Hrsg.). (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung.* Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Becker-Stoll, F. (2009). *Von der Eltern-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung.* In: Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.). *Wege zu sicheren Bindungen in Familien und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie.* Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH. S. 152-169.

- Bowlby, J. (2010a). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Bowlby, J. (2010b). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Bowlby, R. (2009). *Das Londoner Modell der bindungsorientierten Tagesbetreuung Hintergrund*. In: Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.). *Wege zu sicheren Bindungen in Familien und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH. S. 213-224.
- Bretherton, I. (2012). *Zur Konzeption innerer Arbeitsmodelle in der Bindungstheorie*. In: Gloer-Tippelt, G. (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenen-alter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG. S. 65-92.
- Brisch, K. H. (2004). *Bindungsstörungen, ihre Folgen und die Möglichkeit der Therapie*. In: Gebauer, K. & Hüther, G. (Hrsg.). *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. 4. Auflage. Düsseldorf/Zürich: Patmos Verlag GmbH & Co. KG. S. 64-78.
- Brisch, K. H. (2005). *Bindungsstörungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dreyer, R. (2017). *Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Giesecke, M. (1983). *Phasen im Ablauf einer Balintgruppe*. In: Balint, E. & Luvan-Plozza, B. (Hrsg.). *Kommunikation in Balintgruppen. Ergebnisse interdisziplinärer Forschung*. Stuttgart/New York: Gustav Fischer Verlag. S. 25-58.

- Giesecke, M & Rappe-Giesecke, K. (1983). *Bausteine zu einer kommunikationswissenschaftlichen Analyse des 'Settings' von psychoanalytisch orientierten Supervisionsgruppen und von Balintgruppen*. In: Balint, E. & Luvan-Plozza, B. (Hrsg.). *Kommunikation in Balintgruppen. Ergebnisse interdisziplinärer Forschung*. Stuttgart/New York: Gustav Fischer Verlag. S. 103-120.
- Grossmann, K. E. u.a. (2003). *Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse*. In: Keller, H. (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern u.a.: Huber. S. 223-283.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2004). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. 5., vollständig überarbeitete Ausgabe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Häfner, S. (2007a). *Lebensweg Michael Balints*. In: Häfner, S. (Hrsg.). *Die Balintgruppe. Praktische Anleitung für Teilnehmer. Im Auftrag der Deutschen Balint-Gesellschaft*. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln: Deutscher Ärzte Verlag. S. 3-7.
- Häfner, S. (2007b). *Arbeitsweise der Balintgruppe*. In: Häfner, S. (Hrsg.). *Die Balintgruppe. Praktische Anleitung für Teilnehmer. Im Auftrag der Deutschen Balint-Gesellschaft*. 3. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Köln: Deutscher Ärzte Verlag. S. 33-46.
- Hüther, G. (2004). *Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns*. In: Gebauer, K. & Hüther, G. (Hrsg.). *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. 4. Auflage. Düsseldorf/Zürich: Patmos Verlag GmbH & Co. KG. S. 15-34.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2011a). *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. 7., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG.

- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2011b). *Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippe und Tagespflege.* 5. Auflage. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG.
- Laewen, H.-J. (2010). *Was Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen bedeuten können.* In: Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. S. 33-69.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (Hrsg.). (2010). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertages-einrichtungen.* 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Nentwig-Gesemann, I. u.a. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.* München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Neumann, U. (2004). *Die unsichtbare Wirksamkeit emotionaler Beziehungen zwischen Kindern und ihren Erziehern.* In: Gebauer, K. & Hüther, G. (Hrsg.). *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung.* 4. Auflage. Düsseldorf/Zürich: Patmos Verlag GmbH & Co. KG. S. 144-165.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.). (1992). *Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfelder.* Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Suess, G. J. (2011). *Missverständnisse über Bindungstheorie.* München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

Franziska Heinschke, Neubrandenburg, 26.06.2017