

Rahel Dreyer

Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita

Modelle und Rahmenbedingungen
für einen gelungenen Start



HERDER

Rahel Dreyer

Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita

Rahel Dreyer

Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita

Modelle und Rahmenbedingungen
für einen gelungenen Start

HERDER 

FREIBURG · BASEL · WIEN



© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2017

Alle Rechte vorbehalten

www.herder.de

Umschlagkonzeption und -gestaltung:
Schwarzwaldmädel, Simonswald

Fotos auf Seiten 9, 38, 64, 76: Hartmut W. Schmidt, Freiburg
alle anderen Fotos: Rahel Dreyer, Berlin

Layout, Satz und Gestaltung:
Hauptsatz Susanne Lomer, Freiburg

Herstellung: Graspö, Zlín

Printed in the Czech Republic

ISBN Print 978-3-451-32544-1

ISBN E-Book (PDF) 978-3-451-81026-8

Inhalt

Einleitung	7
------------------	---

1. Die Bindungstheorie

1.1 Wurzeln, Konzepte und Einflüsse der Bindungstheorie	10
1.2 Phasen im Aufbau von Bindung	14
1.3 Innere Arbeitsmodelle	15
1.4 Bindungsqualitäten	17
1.5 Elterliche Feinfühligkeit und ihr Einfluss auf die Bindungsentwicklung	24
1.6 Organisation von Bindungsbeziehungen	31
1.7 Bedeutung des emotionalen Familienklimas für die Bindungsbeziehung	31
1.8 Geschlechtsunterschiede in der Bindungsentwicklung	32
1.9 Auswirkung der Bindungserfahrungen auf die weitere kindliche Entwicklung	33
1.10 Zentrale Grundbegriffe der Bindungstheorie	36

2. Die Fachkraft-Kind-Beziehung

2.1 Beschreibung und Herausbildung von Fachkraft-Kind-Bindungen	39
2.2 Einflussfaktoren auf Fachkraft-Kind-Bindungen	42
2.3 Merkmale einer guten Fachkraft-Kind-Beziehung	46
2.4 Möglichkeiten zum Aufbau einer gelingenden Fachkraft-Kind-Bindung	49
2.5 Auswirkungen von Fachkraft-Kind-Bindungen auf die kindliche Entwicklung	63

3. Der Zusammenhang von Bindung und Bildung

3.1 Auswirkungen früher institutioneller Betreuung auf die Bindungsbeziehung und kindliche Entwicklung	66
3.2 Konsequenzen für die pädagogische Arbeit	70

4. Die Eingewöhnung – Modelle und Rahmenbedingungen im Überblick

4.1	Eingewöhnung – ein unverzichtbares Qualitätsmerkmal?	77
4.2	Das Berliner Eingewöhnungsmodell	79
4.2.1	Die Grundlagen des Modells	79
4.2.2	Die praktische Umsetzung des Modells	81
4.3	Das Münchener Eingewöhnungsmodell	89
4.3.1	Die Grundannahmen des Modells	89
4.3.2	Das Handlungskonzept des Modells	91
4.4	Vergleich und Reflexion der Eingewöhnungsmodelle	104
4.5	Die Gestaltung des internen Übergangs – vom Krippen- in den Elementarbereich bzw. vom Nest in die offene Arbeit	107
4.5.1	Vorbereitung und Gestaltung des Übergangs mit dem Team	111
4.5.2	Gestaltung des Übergangs mit dem Kind	113
4.5.3	Gestaltung des Übergangs mit den anderen Kindern	115
4.5.4	Information und Beteiligung der Eltern am Übergangsprozess	116
4.6	Die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern	116
4.6.1	Möglichkeiten eines ersten Kennenlernens in der Kita	120
4.6.2	Das Aufnahmegespräch	122
4.6.3	Der erste Elternabend – Mitgestaltungsmöglichkeiten – Gesprächstermine	128
4.6.4	Professionelle Haltung für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	130
4.7	Organisation in der Kita	133
4.7.1	Aufnahmeverfahren und Aufnahmeplanung	133
4.7.2	Besondere Vorfälle bei der Eingewöhnung	140
4.7.3	Der Tagesablauf	142
4.7.4	Raumgestaltung und Materialangebot	144
4.7.5	Einrichtungs- und Gruppenstruktur	155
4.7.6	Beobachtung und Dokumentation	160
4.8	Die Einrichtungskonzeption – unverzichtbar für den Start ins Kita-Leben	166
4.8.1	Nutzen und Ziele der Konzeptionsentwicklung	168
4.8.2	Inhalte einer Konzeption	169
4.8.3	Arbeitsschritte der Konzeptionsentwicklung	175
	Literatur	178

Einleitung

Kinder bauen von Geburt an Bindungsbeziehungen zu den Menschen auf, die sie pflegen und umgeben. Meistens sind dies zunächst die Eltern, Großeltern oder andere Personen, die sie fortwährend betreuen. Mit der Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege verlassen die Kinder ihr vertrautes Umfeld. Für viele Familien ist dies die erste längerfristige Trennungserfahrung. Die Eltern fragen sich, wie ihr Kind und auch sie selbst den Übergang bewältigen werden. Die Kinder stehen nun vor der Herausforderung, sich in einer unbekanntem Umgebung mit zunächst fremden Personen zurechtzufinden und dem Rhythmus eines bestimmten Tagesablaufes anzupassen.

Besonders kleine Kinder brauchen einige Zeit, bis sie sich sicher fühlen, wieder ihrem Entdeckerdrang folgen und ihre Umgebung erkunden. Dazu benötigen sie pädagogische Fachkräfte, die ihnen Sicherheit geben und zu denen sie eine Bindungsbeziehung aufbauen können. Nur wenn die Kinder sich sicher und wohlfühlen, können sie von den Bildungsangeboten in einer Kita tatsächlich profitieren. Ebenso wichtig ist die anfängliche Begleitung durch eine vertraute Person im Eingewöhnungsprozess. Der Einbezug der Eltern sowie die Kooperation aller Beteiligten sind für eine erfolgreiche Eingewöhnung unerlässlich.

Dieses Handbuch verfolgt das Anliegen, pädagogische Fachkräfte bei der Konzeption der Eingewöhnungsphase zu unterstützen. Es gibt einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten, die Eingewöhnungsphase in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege zu gestalten. Und es soll dazu beitragen, dass die Eingewöhnung von kleinen Kindern als besonders verantwortungsvolle Aufgabe wahrgenommen wird, die von den Pädagoginnen und Pädagogen hohes Engagement, Organisationstalent und die Bereitschaft verlangt, sich immer wieder auf neue intensive Beziehungen einzulassen. Es geht darum, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Eingewöhnung, wenn sie erfolgreich bewältigt wird, die Grundlage für jeden kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess darstellt.

In **Kapitel 1** wird zunächst ein Überblick über die Bindungstheorie gegeben und erläutert, wie sich Bindungsbeziehungen aufbauen, worin sie sich unterscheiden und wie sie organisiert sind. Die Bedeutung der frühen Bindungsmuster und Arbeitsmodelle für die Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes weit über das Kindesalter hinaus ist ein weiterer Bestandteil dieses Kapitels.

Kapitel 2 erläutert, wie und unter welchen Einflussfaktoren Fachkraft-Kind-Bindungen entstehen. Es legt dar, welchen Anforderungen sich pädagogische Fachkräfte stellen müssen, um zu einer sicheren Bindungsperson für die ihnen anvertrauten Kinder zu werden. Auch die Wirkung von Fachkraft-Kind-Bindungen auf die kindliche Entwicklung wird thematisiert.

Kapitel 3 widmet sich den Auswirkungen früher außerfamiliärer Betreuung auf die Bindungsbeziehung und kindliche Entwicklung. Dabei wird ein kurzer Überblick über die zentralen Ergebnisse verschiedener Untersuchungen, wie zum Beispiel der NICHD-Stu-

die, gegeben und hervorgehoben, welche Rahmenbedingungen und Voraussetzungen in Einrichtungen gegeben sein müssen, damit positive Entwicklungs- und Bildungsprozesse bei Kindern gelingen können.

Mit anschaulichen Beispielen, diversen Checklisten und vielen Praxistipps, die sowohl die Situation der pädagogischen Fachkräfte als auch die Situation der Eltern sowie die Perspektive der einzugewöhnenden Kinder in den Fokus nehmen, veranschaulicht **Kapitel 4**, wie eine gelingende Eingewöhnung ablaufen kann. Dabei werden die Grundannahmen sowie die praktische Umsetzung zwei zentraler Eingewöhnungsmodelle exemplarisch dargestellt: zum einen das Berliner Eingewöhnungsmodell von infans sowie zum anderen das Münchener Eingewöhnungsmodell von Anna Winner und Elisabeth Erndt-Doll. Auch die interne Übergangsgestaltung vom Krippen- in den Elementarbereich bzw. vom Nest in die offene Arbeit ist Gegenstand dieses Kapitels.

Darüber hinaus enthält Kapitel 4 vielfältige Hinweise und Tipps, wie das individuelle Ankommen einer Familie in einer Kindertageseinrichtung sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet werden können. Des Weiteren wird erläutert, wie mit einer bedachten Alltagsgestaltung die Anfangsphase für die einzugewöhnenden Kinder erleichtert werden kann. Dazu gehören auch Informationen, was bei der Raumgestaltung sowie der jeweiligen Einrichtungs- und Gruppenstruktur bedacht werden sollte. Die besondere Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation in der Eingewöhnungszeit und auch im weiteren Prozess des Miteinandervertrautwerdens ist ebenso Gegenstand des Kapitels. Weitere Hinweise veranschaulichen, welche Aspekte der Eingewöhnung in der Konzeption angesprochen werden sollten und wie diese gemeinsam im Team entwickelt werden können.



1.

Die Bindungstheorie

In diesem Kapitel erfahren Sie

- wie sich Bindungsbeziehungen aufbauen
- wie sie organisiert sind und worin sie sich unterscheiden
- welche Bedeutung die frühen Bindungsmuster für die weitere kindliche Entwicklung haben

Die Bindungstheorie wurde in Deutschland vor allem durch das Ehepaar Klaus und Karin Grossmann bekannt (vgl. Grossmann & Grossmann 2012). Sie versucht zu erklären, wie sich die frühen Erfahrungen in den ersten Bindungsbeziehungen auf die weitere sozio-emotionale Entwicklung über den Lebenslauf sowie auf das aktuelle psychische Wohlbefinden auswirken. Auch gibt sie Hinweise darauf, wie die ersten Bindungserfahrungen mit den Eltern auf die spätere Fachkraft-Kind-Bindung vorbereiten.

Grossmann u. a. (2003, S. 223) definieren **Bindung** 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)«.

Die Personen, mit denen das Kind eine solche Bindung eingeht, werden als **Bindungspersonen** bezeichnet. Bindungspersonen können neben den Eltern zum Beispiel auch Geschwister, Großeltern, Erzieherinnen und Erzieher, Kindheitspädagoginnen und -pädagogen oder Tagespflegepersonen sein.

1.1 Wurzeln, Konzepte und Einflüsse der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie wurde von dem englischen Psychoanalytiker John Bowlby (1907–1990) formuliert und ist in dem dreibändigen Werk »Bindung« (1969), »Trennung« (1973) und »Verlust« (1980) zusammengefasst. Bowlby war ein britischer Kinderarzt, Kinderpsychiater sowie Psychoanalytiker und gilt als Pionier der Bindungsforschung.

Im Rahmen seiner Arbeit mit straffällig gewordenen Jugendlichen in den 1930er Jahren stellte er fest, dass viele von ihnen über längere Zeit von ihren Müttern getrennt gewesen waren oder als Waisen gelebt hatten. Während des Zweiten Weltkrieges beobachtete er außerdem das Verhalten von Kleinkindern in Krankenhäusern und Heimen. Formen der Trauer und der Apathie deutete er als die sichtbaren Reaktionen der Kinder auf die Trennung von ihren Eltern. In einer eigenen Abteilung für Kinderpsychiatrie in der Tavistock Clinic in England behandelte er später stark traumatisierte Kinder.

Alle seine Beobachtungen und Untersuchungen führten ihn schließlich zu der Erkenntnis, dass die frühen (Trennungs-)Erfahrungen einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben und das kindliche Verhalten in einem direkten Zusammenhang mit diesen frühen Erlebnissen steht. Zur damaligen Zeit war dies noch eine gewagte These und widersprach der vorherrschenden Lehrmeinung (vgl. Bowlby 2008, S. 16ff.; Bowlby 2010, S. 11ff.).

Die spätere Bindungstheorie ist im ethologischen Denken der 1960er Jahre entstanden und verbindet traditionell entwicklungspsychologisches und klinisch-psychoanalytisches Denken mit evolutionsbiologischem Denken:

- ▶ Die **Evolutionbiologie** geht davon aus, dass auch beim Menschen aufgrund von stammesgeschichtlichen Selektionsbedingungen eine angeborene Bereitschaft und Notwendigkeit zur Bindung besteht.
- ▶ Die **Psychologie** untersucht, wie sich unterschiedliche Bindungserfahrungen des Kindes zu Beginn seines Lebens auf den Umgang mit Gefühlen im Laufe des Lebens auswirken.
- ▶ Die **klinische Betrachtungsweise** geht der Frage nach, wie sich Bindungserfahrungen auf sogenannte »zielkorrigierte« Beziehungen zu anderen Menschen auswirken. Sie analysiert also, ob angemessen auf die Motive, Gefühle und Interessen der anderen Menschen eingegangen wird.

Als ihr zentrales Thema untersucht die Bindungstheorie die Bedingungen, die zu Unterschieden in der Organisation der Gefühle führen, und wie diese wiederum Auswirkungen auf den Lebenslauf haben.

Bindungsverhalten und Fürsorgeverhalten

Nach Bowlby (1969 / 2006a) ist jeder Mensch mit mehreren Verhaltenssystemen ausgestattet, die das Überleben sichern. So entwickelt das Kind das System des **Bindungsverhaltens** (attachment), das beim Erwachsenen **Fürsorgeverhalten** (bonding) auslöst. Es sorgt dafür, dass die Bezugsperson in der Nähe bleibt und dem Kind Schutz vor Gefahren sowie Hilfe bei der Adaption gibt.

Das Bindungsverhalten ist ethologisch und funktional zweckgerichtet, das heißt, es wird nur in Alarmsituationen ausgelöst (z. B., wenn die Bezugsperson fortgeht und beim Kind

Verunsicherung und Angst auftreten). Beim Kind können eine Reihe von Verhaltensmustern beobachtet werden, die Ausdruck für seine Bindung an eine bestimmte Person sind.

Beim **Bindungsverhalten** in der frühen Kindheit unterscheidet Bowlby (1969/2006a, S. 336ff.) zwischen:

- ▶ **Signalverhalten** wie zum Beispiel Schreien, Lächeln und Arme ausstrecken, das bewirkt, dass die Bezugsperson zum Kind kommt – und
- ▶ **Annäherungsverhalten** wie der Bezugsperson nachfolgen, sich anklammern, das bewirkt, dass sich das Kind der Bezugsperson nähert.

Der Erwachsene trägt mit seinem ebenso biologisch determinierten **Pflegeverhalten** zum Aufbau der Bindungsbeziehung bei, indem er die Signale des Kindes beantwortet. Die Eltern besitzen ein **intuitives Verhaltensprogramm** zur Pflege ihrer Kinder. Das heißt, sie sind in der Lage, die Äußerungen ihrer Kinder »automatisch« richtig zu interpretieren und darauf angemessen zu reagieren. Das Ehepaar Papoušek spricht in diesem Zusammenhang vom »intuitiven elterlichen Verhaltensrepertoire«, welches den Eltern ermöglicht, »genauestens die individuellen Besonderheiten, den aktuellen Entwicklungsstand und die bisherigen Erfahrungen des Kindes zu erfassen, und die Anregungen entsprechend seiner momentanen Befindlichkeit und Bedürfnisse zu dosieren« (Papoušek, Papoušek & Wiese 1986, S. 62).

Beispiele für intuitives elterliches Verhalten

- ▶ Die Stimmlage des Erwachsenen erhöht sich sofort mit Beginn der Interaktion mit dem Kind.
- ▶ Die elterliche Sprache wird einfacher, rhythmischer, melodischer und wiederholungsreich.
- ▶ Die Laute werden langsam und kontrastreich gesprochen.
- ▶ Gleichzeitig begleiten die Eltern das eigene Vokalisieren mit einer überbetonten, verlangsamten und vereinfachten Mimik.
- ▶ Die Eltern reden in der sogenannten Ammensprache, die überall auf der Welt den gleichen Regeln folgt.

Das **Bindungsverhaltenssystem** und das elterliche **Pflegeverhaltenssystem** sind präadaptiv aufeinander angepasst und bilden die Grundlage zur Ausbildung einer **sozio-emotionalen Beziehung** (affectionate systems).

Die **Bindungsbeziehung** hat die Funktion, die Balance des Kindes zwischen Nähe bzw. Sicherheits-Suchen sowie Exploration und Untersuchung der Umwelt zu steuern. Wenn sich das Kind bindungssicher fühlt, wagt es sich in den Raum und erkundet Personen und Gegenstände. In diesem Fall dominiert das **Erkundungssystem**. Fühlt sich das Kind bedroht und befindet es sich in einer Belastungssituation, dann herrscht das **Bindungsverhaltenssystem** vor.

Das Zusammenspiel zwischen den Systemen des Bindungs- und Erkundungsverhaltens ist komplementär gekoppelt. Das heißt, dass immer nur eines der beiden Verhaltenssysteme aktiviert sein kann. Ohne innere emotionale Stabilität ist ein Entdecken seiner Umwelt, auch wenn diese noch so interessant und anregend gestaltet ist, für das Kind nicht möglich. **Bildung und Lernen** sind nur mit einem **inneren Gefühl der Sicherheit** möglich.

Nach Ainsworth (1967) benutzt das Kind die **Bindungsperson** bei seinen **Explorationen** als **sichere Basis**, bei der es sich mit Blicken rückversichert und zu der es bei Angst und Gefahr immer wieder zurückkehrt.

Die **Bindungsbeziehung** hat also darüber hinaus die Funktion, dem Kind ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln, wenn es aufgrund emotionaler Belastung und/oder erschöpfter eigener Ressourcen auf die Unterstützung der Hauptbindungsperson angewiesen ist (vgl. Grossman u. a. 2003, S. 230).

Während der Ursprung von **Bindung** in der frühen Kindheit liegt und sich auf der Grundlage von »Bezugsperson-Kind-Interaktionen« entwickelt, beschränken sich **Bindungsverhalten** und **emotionale Bindungsbeziehungen** nicht nur auf die Kindheit, sondern bleiben während des gesamten Lebenszyklus erhalten und aktiv (vgl. Hédervári-Heller 2008, S. 65).

1.2 Phasen im Aufbau von Bindung

Bowlby unterscheidet in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des Kindes vier Phasen im Aufbau von Bindungsbeziehungen (vgl. Bowlby 1969/2006a; Ainsworth u. a. 1978):

Vier Phasen im Aufbau von Bindungsbeziehungen

1. Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen (0–3 Monate)

- ▶ Der Säugling ist ohne Unterscheidung der Personen allgemein ansprechbar und noch nicht an eine spezifische Person gebunden.
- ▶ Er richtet seine Signale ohne Unterschied an die Umwelt, auch wenn das gesunde Neugeborene bereits den Geruch und die Stimme seiner Mutter von denen anderer unterscheiden kann.
- ▶ Er orientiert sich zunächst an vielen Personen, indem er Bindungssignale (z. B. Lächeln, Anschauen, Anklammern, Schreien) aussendet.

2. Phase der personenunterscheidenden Ansprechbarkeit (3–6 Monate)

- ▶ Der Säugling lernt Personen zu unterscheiden und richtet seine Signale auf eine oder mehrere besondere Personen.
- ▶ Er reagiert auf seine Hauptbezugsperson(en) schneller und differenzierter als auf andere Personen.
- ▶ Vertraute Personen können nun das Kind zum Beispiel eher zum Lachen und Lautieren bringen und es besser trösten als Fremde.
- ▶ Diese Phase mündet langsam in die Entwicklung von stabilen Bindungen an die vertrauten Personen.

3. Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens (7/8 Monate–3 Jahre)

- ▶ Wird mit dem motorischen Entwicklungsschritt der **Lokomotion** (ab etwa 7/8 Monate) und dem kognitiven Entwicklungsschritt der **Objekt- und Personenpermanenz** eingeleitet.
- ▶ Das heißt, der Säugling kann sich aktiv in die Nähe der Bezugsperson bringen (Lokomotion) und vermisst diese bei Abwesenheit (Objekt- und Personenpermanenz).
- ▶ Er lernt immer besser, die Reaktion der Bezugspersonen auf eigene Bedürfnisäußerungen vorherzusagen und das eigene Verhalten entsprechend anzupassen. Das Kind steuert also zunehmend sein Verhalten gegenüber seinen Bindungspersonen. So weint es zum Beispiel in Trennungssituationen oder eben nicht, je nachdem, wie die Bezugspersonen in ähnlichen Situationen zuvor reagiert haben.
- ▶ Außerdem kann das Kind sein Bindungsverhalten nicht nur auf eine Person (Ziel) hin orientieren, sondern sein Ziel dabei auch der Bindungsperson anpassen, es also »korrigieren« (Grossmann & Grossmann 2012, S. 77). Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Mutter inzwischen ihren Aufenthaltsort gewechselt hat.

- ▶ Um den **achten Lebensmonat** beginnt die Phase des sogenannten **Fremdelns**, das heißt, fremde Personen werden nun auch als fremd wahrgenommen.
- ▶ Die **Bezugspersonen** sind nun der **sichere Hafen**, von dem aus das Kind zu seinen Entdeckungsreisen aufbricht und zu denen es auch wieder zurückkehrt, wenn es sich zum Beispiel ängstlich fühlt oder müde ist.
- ▶ Aufgrund der entstandenen Bindung zeigt das Kind **Trauer und körperliche Stressreaktionen bei Trennungen** von seinen Hauptbezugspersonen. Insbesondere, wenn die Trennungen unvermittelt und länger sind, können sie zu einer Reihe von körperlichen Reaktionen und Stresssymptomen in den Bereichen Essen, Schlafen, Unruhe und Immunschwäche führen.

4. Phase der zielkorrigierten Partnerschaft (ab 3. Lebensjahr)

- ▶ Mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten gewinnt das Kind durch Beobachtung und Erfahrung Einblick in die Motive, Gefühle und Interessen der Bindungsperson.
- ▶ Das Kind bemerkt nun, dass nicht alle anderen Menschen die gleichen Interessen haben wie es selbst, und beginnt darüber nachzudenken, was andere denken. In der Entwicklungspsychologie spricht man in diesem Kontext auch von der **Theory of Mind** (Sodian & Thoermer 2006).
- ▶ Es berücksichtigt diese zunehmend bei der Verwirklichung der eigenen Pläne und Absichten, weshalb man von einer »zielkorrigierten Partnerschaft« (Grossmann & Grossmann 2012, S. 79) spricht.
- ▶ Das heißt, das Kind versucht, je nach Situation das Verhalten der Bindungsperson und von anderen Personen zu beeinflussen.

1.3 Innere Arbeitsmodelle

Innere Arbeitsmodelle als Verdichtung vielfach gesammelter Erfahrungen

Die Erfahrungen, die ein Säugling mit jeder einzelnen Bezugsperson macht, führen bereits im Laufe seines ersten Lebensjahres zu Vorstellungen darüber, ob sie für ihn verfügbar ist und wie sie wohl auf seine Bedürfnisäußerungen reagieren wird. Zuerst sind dies relativ einfache Erwartungen im Hinblick darauf, ob die Bezugsperson zum Beispiel Entspannung bringen und sein Leid beseitigen kann. Der Säugling unterscheidet dabei durchaus zwischen unterschiedlichen Bindungspersonen, weil sich nicht alle ihm gegenüber gleich verhalten.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres entwickeln sich aus diesen fortlaufend gesammelten Erfahrungen generelle Erwartungshaltungen. Bowlby nannte sie **innere Arbeits-**

modelle (internal working models) (vgl. Bowlby 1969/2006a; Bowlby 1973/2006b). Diese inneren Arbeitsmodelle bildet das Kind schrittweise im Hinblick auf seine Umwelt, seine Bindungspersonen und später auch in Bezug auf sich selbst aus. Diese ersten unbewussten (Welt-)Bilder – sogenannte mentale Repräsentationen des Selbst, des Anderen und der Welt – helfen dem Kind vorauszusagen, wie die anderen sich verhalten werden und was mit ihm geschehen wird.

Bowlby (1973/2006b) unterscheidet zwei Arten von Arbeitsmodellen:

- ▶ **Arbeitsmodell von der Welt** als Vorstellung darüber, wer seine Bindungspersonen sind, wo das Kind sie finden kann und wie sie wahrscheinlich reagieren
- ▶ **Arbeitsmodell vom Selbst** als Vorstellung, wie akzeptabel oder inakzeptabel es in den Augen seiner Bezugsperson ist

Das Bild von sich selbst und der Welt steuert zunehmend das Denken und das Handeln bis ins hohe Erwachsenenalter und hat einen erheblichen Einfluss auf die Gestaltung von Beziehungen, auf die Frustrationstoleranz und die Lebenszufriedenheit.

Bethke, Braukhane und Knobloch (2009, S. 16) beschreiben das Funktionieren des inneren Arbeitsmodells zutreffend mit einer Brille, durch die das Kind in die Welt schaut. »Je nach Färbung der Gläser sieht es die Welt anders und steuert entsprechend auch sein Verhalten unterschiedlich. Es braucht dieses ›Werkzeug‹, um die Handlungen der Umwelt und das, was wahrscheinlich mit ihm geschehen wird, abschätzen zu können. Das Kind simuliert praktisch vorher in seinem Kopf, wie Situationen ablaufen werden, und ist so in der Lage, sein Verhalten optimal an seine Umgebung anzupassen.«

Grossmann und Grossmann (2012, S. 82) beschreiben ein **wünschenswertes inneres Arbeitsmodell** wie folgt: »Ein Kind bzw. eine Person hat eine Vorstellung, ein Internales Arbeitsmodell 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.«

Innere Arbeitsmodelle sind stabil, aber veränderbar

Innere Arbeitsmodelle (vergleichbar mit »self-fulfilling prophecies«) existieren zum Teil außerhalb des Bewusstseins und sind relativ stabil. Dennoch können sie sich auch durch neue Erfahrungen verändern.

Mit ansteigendem Alter und der Menge der gemachten Erfahrungen wird eine Veränderung jedoch immer schwerer, da sich das innere Arbeitsmodell mehr und mehr stabilisiert. So werden viel Kraft und Energie benötigt, um das innere Arbeitsmodell eines

Erwachsenen zu ändern, und meistens gelingt dies nur mit professioneller Unterstützung. Im Laufe ihres Lebens geben die meisten Erwachsenen dann ihre »Weltsicht« an ihre eigenen und /oder die zu betreuenden Kinder weiter (vgl. auch Bethke, Braukhane & Knobloch 2009, S. 17).

1.4 Bindungsqualitäten

Mary Ainsworth (1913–1999), eine Schülerin und später enge Mitarbeiterin von John Bowlby, suchte nach empirischen Belegen für dessen Thesen und legte den Fokus ihrer Betrachtung nicht mehr allein auf die Verhaltenssysteme, die für die Entstehung von Bindung verantwortlich sind, sondern auch auf deren Resultate, also die **Qualität** bzw. die **Sicherheit der Bindung**.

Sie hat durch eine Vielzahl von Untersuchungen gezeigt, dass Bindungen zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen sich qualitativ unterscheiden können. Während für die Entstehung einer Bindung ein bestimmtes Ausmaß an Interaktion zwischen dem Kind und einer Bezugsperson notwendig ist, hängt die Bindungsqualität vor allem von der Qualität der Interaktionen ab, die das Kind erfährt.

Diese unterschiedlichen **Bindungsqualitäten**, die sich aus einer bestimmten Art und Weise des Umgangs der Bindungsperson mit dem Kind ergeben, haben wiederum eine Auswirkung auf das **Verhalten des Kindes** und die **Entwicklung des inneren Arbeitsmodells**.

Um die Qualität von Bindung wissenschaftlich feststellen zu können, entwickelte Mary Ainsworth ein standardisiertes Beobachtungsverfahren, das **Fremde-Situations-Test (FST)** (strange situation) genannt wird. Mithilfe dieses Instruments soll die **Qualität der Bindung** zwischen einem 12 bis 18 Monate alten Kind und seiner Mutter – oder einer anderen Bezugsperson – erfasst werden.

Die Fremde Situation basiert auf acht aufeinanderfolgenden dreiminütigen Episoden, die zwei kurze Trennungen von der Mutter beinhalten. In einem für das Kind fremden (Beobachtungs-)Raum wird zu Beginn das Erkundungsverhalten provoziert. Durch die kurze Anwesenheit einer fremden Person und die zweimalige Trennung von der Mutter wird das Kind zunehmend Stress ausgesetzt, wodurch sein Bindungsverhalten aktiviert wird.

Die Fremde Situation

In einem durch Einwegscheiben beobachtbaren Raum mit Spielzeug auf einer Matte im Zentrum und zwei Stühlen an der Seite finden nacheinander die folgenden acht dreiminütigen Episoden statt:

Tab. 1: Episoden des Fremde-Situations-Tests

Episode	Situation
1	Mutter und Kind werden vom Beobachter in den Raum geführt. Mutter setzt Kind auf den Boden.
2	Mutter und Kind sind allein. Mutter liest Zeitschrift. Kind kann die Umgebung und die Spielzeuge erkunden.
3	Eine freundliche Fremde tritt ein, setzt sich, unterhält sich mit der Mutter eine Minute lang und beschäftigt sich dann auch mit dem Kind.
4	Die Mutter verlässt unauffällig den Raum, hinterlässt aber ihre Tasche. Die Fremde bleibt mit dem Kind allein. Sie beschäftigt sich mit ihm und tröstet es, wenn notwendig.
5	Die Mutter kommt zurück, während die Fremde geht. Mutter und Kind sind allein. Die Mutter beschäftigt sich mit dem Kind und versucht, es wieder für das Spielzeug zu interessieren.
6	Die Mutter verlässt mit deutlichem Abschiedsgruß den Raum und lässt das Kind allein.
7	Die Fremde tritt ein. Sie versucht, wenn notwendig, das Kind zu trösten.
8	Die Mutter kommt wieder, die Fremde verlässt gleichzeitig den Raum.

Quelle: Rauh 2008, S. 215

Die Szenen (4), (6) und (7) können notfalls verkürzt werden. Die Mutter kann das Geschehen durch die Einwegscheibe beobachten und über die Dauer der Trennungen entscheiden.

Die **Auswertung des Verhaltens des Kindes** in der Fremden Situation erfolgte vor allem bei den **Szenen 5 und 8**. Bei der Analyse des Verhaltens der Kinder nach dem Trennungsstress, der das Bindungssystem des Kindes aktiviert, wird beurteilt und betrachtet, ob und auf welche Weise das Kind bei der Bindungsperson Beruhigung sucht. Das in dieser Situation beobachtete Verhalten wird mit dem Verhaltensmuster des Kindes gegenüber der fremden Person verglichen, der gegenüber es »unvoreingenommen« ist, weil es mit dieser keine Beziehung hat (vgl. Grossmann & Grossmann 2012, S. 140).

Dabei zeigten die Kinder vier Strategien der Nähe-Distanz- und Emotionsregulation: a) Nähesuchen, b) Kontakthalten, c) Widerstand gegen Körperkontakt und d) Vermeidungsverhalten.

Ainsworth identifizierte anhand einer differenzierten Videoanalyse insgesamt **drei Klassen gut unterscheidbarer kindlicher Verhaltensmuster** während der Trennungs- und Wiedervereinigungsphasen. Später entdeckte die amerikanische Psychologin Mary Main bei ihren eigenen Untersuchungen noch ein **viertes Muster**.

Jede der vier Gruppen der beobachteten kindlichen Reaktionen wurde einer bestimmten Qualität von Bindung zugeordnet. Diese charakterisiert die Art und Weise der Bindung zwischen der Bindungsperson und dem Kind.

Die unsicher-vermeidende Bindung (A)

In den meisten Untersuchungen zeigen 30 Prozent der Kinder in der Fremden Situation eine unsicher-vermeidende Bindung, nur in der Bielefelder Langzeitstudie weist etwa die Hälfte der Kinder dieses Bindungsmuster auf (vgl. Grossmann u. a. 1985). Die unsicher-vermeidende Bindung zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder wenig oder gar keine aktiven Reaktionen auf Trennungen zeigen und auch bei den Wiedervereinigungen passiv sind. Das Kind weint kaum oder lässt sich von der fremden Person trösten. Gegenüber Fremden verhält sich das Kind oft distanzlos und agiert manchmal vertraulicher als mit der eigenen Mutter. Es sucht nicht oder kaum Kontakt zur Mutter, manchmal wendet es sich sogar bewusst von seiner Bindungsperson ab. In allen Sequenzen überwiegt insgesamt das kindliche Erkundungsverhalten, das Kind wirkt selbstständig und unabhängig.

Es wurde zunächst davon ausgegangen, dass diese Kinder emotional besonders stark und dadurch anderen Kindern in der Verarbeitung von Trennungssituationen überlegen sind. Deshalb erhielt dieser Bindungstyp auch die Abkürzung »A«. Spätere Studien haben jedoch anhand der Messung des Herzschlages und des Stresshormons Kortisol im Speichel gezeigt, dass diese Kinder unter massivem Stress leiden, auch wenn sie ihn nicht zeigen.

In späteren Längsschnittstudien konnte aufgezeigt werden, dass unsicher-vermeidend gebundene Kinder nur wenig sensitive Fürsorge erfahren und ihre Bezugspersonen sie häufig bei der Äußerung ihrer Bedürfnisse zurückgewiesen haben. Dadurch haben die Kinder gelernt, diese Bedürfnisse nicht allzu stark zu zeigen.

Bei der vermeidenden Strategie drückt das Kind, entsprechend seinen Erfahrungen, seine Belastung nicht mehr aus. Es sucht nicht bei der Bezugsperson nach körperlicher Nähe und Trost und hat dadurch keine Möglichkeit, aktiv bei ihrer Entlastung zu finden.

Dadurch, dass diese **A-Kinder** kaum Unterstützung in Belastungssituationen erhalten haben und mit dem Gefühl aufwachsen, sich auf niemanden verlassen zu können, entwickelt sich dementsprechend auch ihr **inneres Arbeitsmodell**:

- ▶ Sie versuchen nicht, sich Hilfe zu holen, da sie nicht erwarten, Unterstützung zu erhalten. Dadurch »verbauen« sie sich auch die Möglichkeit, andere positive Erfahrungen zu machen.
- ▶ Aufgrund ihrer negativen Erfahrungen neigen unsicher-vermeidend gebundene Kinder entweder zu einem stark idealisierten oder aber zu einem sehr negativen Selbstbild (vgl. Main, Kaplan & Cassidy 1985).
- ▶ Sie haben Schwierigkeiten, ihre Emotionen angemessen zu zeigen und können schwer mit Niederlagen und Frustrationen umgehen.

Die sichere Bindung (B)

Kulturvergleichende Untersuchungen zeigen, dass das sichere Bindungsmuster in allen Gesellschaften am häufigsten zu finden ist (vgl. Dreyer 2008a, S. 8). Sicher gebundene Kinder erkunden im Fremde-Situations-Test zunächst »sorglos« die Umgebung und spielen selbstständig und interessiert, wenn die Bezugsperson anwesend ist. Gleichzeitig äußern sie, ihr zugewandt, offen ihren Unmut, wenn ihnen etwas Angst macht oder sie ärgert, finden aber durch sie auch Unterstützung, wenn sie neugierig ihre Umgebung erkunden wollen.

Wenn sie in der Fremden Situation alleingelassen werden, reagieren diese Kinder mit deutlichem **Bindungsverhalten** und zeigen in der Regel intensiv und direkt ihren Kummer (z. B. durch Schreien, Weinen und Suchen nach der Mutter), da sie erfahren haben, dass die Bindungsperson immer zuverlässig, zugewandt, prompt und angemessen darauf reagiert.

Sogenannte **B-Kinder** haben die Erfahrung gemacht, dass sie sich auf ihre Bezugsperson verlassen können. Die Bezugsperson wird als sichere Basis empfunden, von der aus das Kind seine Umgebung entdecken kann und bei der es in schwierigen Situationen Zuflucht und Trost erfährt. Es existieren also ein tiefes Vertrauen in die Verfügbarkeit der Bezugsperson und eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Erkundungsverhalten.

Bei der Rückkehr der Bindungsperson (besonders nach der zweiten Trennung) suchen diese Kinder häufig Nähe und können sich nach kurzem Körperkontakt wieder lösen, um erneut zu spielen, wobei sie oft Blickkontakt aufnehmen. Oder sie grüßen ihre Bindungsperson freundlich und ergreifen Initiative zur Interaktion, wenn die Trennung nicht so schlimm war.

Interessanterweise erhöht sich bei den sicher gebundenen Kindern das Stresshormon Kortisol nicht, obwohl die Kinder durch ihr Verhalten und ihren emotionalen Ausdruck (Schreien, Weinen etc.) zunächst deutliche Stresssymptome zeigen. Ihre Verhaltensstrategie, ihre Belastung durch den Körperkontakt mit der Bezugsperson abzubauen, und die Beruhigung, die sie durch diesen Kontakt erfahren, sind offensichtlich so effektiv, dass es zu keinem Kortisolanstieg kommt (vgl. Spangler, Grossmann & Schieche 2002; Grossmann & Grossmann 2012, S. 150).

Die Erfahrung von sicher gebundenen Kindern, sich auf ihre Bezugsperson verlassen zu können und in Belastungssituationen sofortige Hilfe zu erfahren, führt auch zu einem entsprechenden **inneren Arbeitsmodell**:

- ▶ Die Kinder haben Vertrauen in die Welt und in ihre Interaktionspartner.
- ▶ Sie besitzen ein gesundes Selbstwertgefühl und eine recht hohe Frustrationstoleranz.
- ▶ Im Alter von zwei Jahren greifen sie beim Lösen von Problemen eher auf ihre sozialen Netzwerke zurück als unsicher-gebundene Kinder.
- ▶ Sie besitzen soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen sowie vielfältigere und differenziertere Kommunikationsmöglichkeiten.