



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Der Einfluss des Pädagoginnenwechsels auf das Verhalten eines
Kleinkindes in der Kinderkrippe und die Pädagoginnen-Kind-Bindung

Eine Einzelfallstudie im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie

Verfasserin

Nicole-Coralie Frühauf

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig bedanken, welche Interesse für das von mir gewählte Diplomarbeitsthema zeigte und mir im Zuge des DiplomandInnenseminars wertvolle Anregungen für meine Arbeit bot.

Mein weiterer Dank geht an die Projektmitarbeiter Mag. Maria Fürstaller und Dipl. Psych. Tina Eckstein der Wiener Kinderkrippenstudie, welche mir bei der Umsetzung des Forschungsvorhabens in besonderer Weise behilflich waren und mir wichtige Denkanstöße für meine Arbeit gaben.

An dieser Stelle geht mein Dank auch meine Gegenleserin Mag. Barbara Binder, welche mir beim Schreiben der Arbeit verlässlich und kompetent zur Seite stand.

Zudem möchte ich mich bei dem Projektleiter A.o. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler, der Projektkoordinatorin Mag. Nina Hover-Reisner, sowie bei den weiteren ProjektmitarbeiterInnen Dr. Katharina Ereky-Stevens, Mag. Antonia Funder und Dr. Michael Wininger der Wiener Kinderkrippenstudie für die Möglichkeit der wissenschaftlichen Mitarbeit und das Interesse an meinem Forschungsvorhaben bedanken.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern Gabriela und Hubert Frühauf, die stets an mich geglaubt haben, mich bei Schwierigkeiten aufgebaut und gestärkt haben und mich dadurch in meinem Werdegang unglaublich gefördert haben.

Zudem möchte ich auch meinem Lebensgefährten Mag. Stefan Romstorfer danken, der mir bei der Entstehung der Arbeit geduldig zur Seite stand und mich in der finalen Phase meiner Diplomarbeit sehr unterstützt hat.

Auch meiner lieben Freundin Mag. Judith Hütter möchte ich für ihre Hilfe danken.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei den Pädagoginnen und der pädagogischen Leitung der Einrichtung, den Eltern und dem von mir beobachteten Kind bedanken, mit deren Einwilligung und Engagement ich das Forschungsvorhaben erst umsetzen konnte.

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Einzelfallstudie entstand innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie (Wiki-Studie) am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Die Wiener Kinderkrippenstudie richtet ihr Interesse im Besonderen auf die Identifizierung und Beschreibung von Faktoren, welche sich im Hinblick auf die Eingewöhnung eines Kleinkindes in eine außerfamiliäre Tageseinrichtung und die Bewältigung der Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens von den Eltern als förderlich erweisen. In diesem Sinne wurde im Zuge der Einzelfallstudie das Anliegen verfolgt, den Einfluss eines Pädagoginnenwechsels auf den kindlichen Eingewöhnungsprozess zu untersuchen. Dazu wurden das kindliche Verhalten, sowie die Pädagoginnen-Kind-Bindung innerhalb von 13 Beobachtungsterminen 34 Wochen vor, sowie 30 Wochen nach dem personellen Betreuungswechsel der Bezugspädagogin erhoben. Zudem wurde die Interaktionsqualität der einzelnen Pädagoginnen vor, sowie nach dem Wechsel erfasst. Die angewandten Methoden waren hierbei der Attachment Q-Sort (AQS), die Child Caregiver Interaction Scale (CIS) sowie das Videoanalyseverfahren der Wiener Kinderkrippenstudie.

Die Einzelfallstudie ergab, dass das Verhalten des beobachteten Kindes nach dem Wechsel der Bezugspädagogin nachhaltig beeinträchtigt war, da dieses auch acht Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel weniger positiven, dafür aber vermehrt negativen Affekt äußerte und das kindliche Interesse sowie der soziale Kontakt des Kindes gegenüber Peers in seiner qualitativen Ausprägung beeinträchtigt wurden. Zudem wurde nach dem Pädagoginnenwechsel ein Rückzugsverhalten gegenüber den verbleibenden Pädagoginnen beobachtet. Auch die Pädagoginnen-Kind-Bindung war nach dem Verlassen der Bezugspädagogin weniger sicher ausgeprägt, als zuvor. Trotz guter Interaktionsqualität der neuen Pädagogin benötigte das Kind acht Wochen, um wieder eine schwache sichere Bindung gegenüber dieser einzugehen.

Der Pädagoginnenwechsel konnte im Zuge der Einzelfallstudie somit als belastender Faktor für den kindlichen Eingewöhnungsprozess identifiziert werden.

Abstract

The single case study at hand was made within the frame of the *Wiener Kinderkrippenstudie* (Viennese study of day nursery) at the *Institut für Bildungswissenschaft* (Department for Educational Science) at the University of Vienna. The *Wiener Kinderkrippenstudie* is interested particularly in identifying and describing factors which are beneficial for the adaptation of a small child into an out-of-home day care, as well as for his coping with the situation of being separated from and getting left by the parents.

With regard to that, the goal of examining the influence of a change of primary caregiver on the child's process of adaptation was pursued in the course of this single case study. To this end, the child's behaviour and the attachment between caregiver and child were examined in 13 observation dates taking place from 34 weeks before through 30 weeks after the change of caregiver. Additionally, the individual caregivers' quality of interactions both before and after the change was tracked. The methods used in this tracking were the Attachment Q-Sort (AQS), the Child Caregiver Interaction Scale (CIS), and the video analysis instrument of the *Wiener Kinderkrippenstudie*.

The results of the single case study showed that the observed child's behaviour underwent lasting impediments, as he showed fewer positive affects, and more negative affects, for as much as eight weeks after the change of primary caregiver. Also, the child's interest in his environment as well as his social contact with peers were impacted in their qualitative value. In addition to that, a behaviour of withdrawal from the remaining caregivers was observed after the change. The attachment between caregiver and child was also less securely manifest after the primary caregiver had left than it had been before that. Even with a good quality of interaction with the new caregiver, it took the child eight weeks to enter back into a slightly secure attachment with her.

Therefore, a change of caregiver could be identified as a straining factor, impeding the child's process of adaptation.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	1
I Bindung und Trennung im Kleinkindalter	11
I.1 Einleitung.....	11
I.2 Grundzüge der Bindungstheorie: Bindung an die primäre Bezugsperson.....	12
I.2.1 Entwicklung von Bindung.....	15
I.2.2 Das Fürsorgeverhalten und sein Einfluss auf die Bindungsqualität	17
I.2.3 Der Einfluss der Bindungsqualität auf das kindliche Verhalten und Erleben.....	19
I.2.4 Innere Arbeitsmodelle und mentale Bindungsrepräsentationen in ihrer Wirkung und Funktion	21
I.3 Trennungserleben von Kleinkindern	24
I.3.1 Trennungserfahrung beeinflussende Bedingungen der Umgebung.....	29
I.3.1.1 Kindliche Bindungserfahrungen und Trennungserleben	30
I.3.1.2 Bedeutung einer Ersatzmutter für die kindliche Trennungsverarbeitung	34
I.4 Die Eingewöhnung in die institutionelle Tagesbetreuung – eine besondere Herausforderung für das Kleinkind.....	41
I.4.1 Der Eintritt als kindliche Trennungserfahrung.....	41
I.4.2 Der Übergangsprozess der Eingewöhnung und deren Qualitätsanforderungen aus bindungstheoretischer Perspektive	47
I.5 Eine außerfamiliäre Betreuungsperson als sekundäre Bindungsfigur.....	56
I.5.1 PädagogInnen-Kind-Bindung.....	56
I.5.2 Sichere PädagogInnen-Kind-Bindung als bedeutende Komponente einer gelingenden Eingewöhnung in die Tagesbetreuungseinrichtung.....	59
I.6 Abschließende Gedanken und Resümee	62
II Ein PädagogInnenwechsel in seiner Bedeutung für das Kleinkind.....	65
II.1 Einleitung.....	65
II.2 PädagogInnenwechsel als Merkmal außerfamiliärer Betreuung	66
II.3 PädagogInnenwechsel als kindliche Verlusterfahrung.....	70
II.3.1 „Tammys“ Verlust einer Pädagogin.....	72
II.3.2 „Lisas“ Verlust einer Pädagogin	74
II.3.3 „Roses“ Verlust einer Pädagogin	75
II.4 Abschließende Gedanken und Resümee	76
III Einzelfallstudie.....	81
III.1 Forschungsinteresse	81
III.2 Hintergrundinformationen zur Einzelfallstudie: das beobachtete Kind, seine Pädagoginnen und die Einrichtung.....	85
III.3 Forschungsmethoden.....	87
III.3.1 Attachment Q-Sort (AQS) zur Einschätzung der Pädagoginnen-Kind-Bindung.....	87
III.3.2 Caregiver Interaction Scale (CIS) zur Bestimmung des Pädagoginnenverhaltens	89
III.3.3 Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie zur Einschätzung des kindlichen Aktivitätsbereichs und der Interaktionsqualität der Betreuungsperson	90
III. 4 Beobachtungsverlauf innerhalb der Einzelfallstudie.....	93

<i>III.5 Forschungsergebnisse der Einzelfallstudie</i>	<i>95</i>
III.5.1 Ergebnisse zur Bindungssicherheit	95
III.5.2 Ergebnisse zum kindlichen Verhalten	102
III.5.3 Ergebnisse zur Interaktionsqualität der Pädagoginnen	110
III.5.3.1 Ergebnisse zur Interaktionsqualität der Pädagoginnen mittels „Child Caregiver Interaction Scale“ (CIS).....	110
III.5.3.2 Ergebnisse zur Interaktionsqualität der Pädagoginnen mittels „Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie	112
<i>III.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Einzelfallstudie</i>	<i>115</i>
 Literaturverzeichnis.....	 125

Einleitung

Betrachtet man den Anteil der vor dem dritten Geburtstag in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder innerhalb Österreichs, so zeigt sich, dass dieser von 7,7 Prozent im Jahre 2000 auf 15,8 Prozent im Jahre 2009 deutlich angestiegen ist. Die Anzahl an Krippenkindern hat sich hierbei in eben diesem Zeitraum von 572 auf 1117 nahezu verdoppelt (Statistik Austria 2010).

Mit diesem Zuwachs von unter Dreijährigen in institutionellen Tageseinrichtungen wie Kinderkrippen oder altersgemischten Gruppen in Kindertagesstätten gehen vielfach „hitzige Debatten“ (Dornes 2008a, 182) einher. Das Thema birgt einen regelrecht „emotionalen Zündstoff“ (Scheerer 2008, 119), wenngleich die nicht-mütterliche Betreuung von Kleinkindern historisch gesehen nichts Neues darstellt (Dornes 2006a, 247). So verweist u.a. Harsch (2008, 110) in ihrer historischen Betrachtung der frühkindlichen Betreuung auf Phasen innerhalb der letzten Jahrhunderte, in welchen Betreuungsformen außerhalb der Familie vorherrschten. Der Wunsch und die Notwendigkeit, eine außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern in Anspruch zu nehmen, reichen laut Scheerer (2008, 122) somit weit in die Geschichte zurück.

Der sich gegenwärtig abzeichnende Trend der Betreuung von unter Dreijährigen in institutionellen Tageseinrichtungen erfährt zunehmende Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit und wird dabei aus „unterschiedlichen Perspektiven“ mit „unterschiedlicher Gewichtung“ betrachtet und bewertet (Maywald 2008, 11). Eben diese Mehrdimensionalität ist für die Einschätzung der momentanen Entwicklung wertvoll, führt aber aufgrund gegensätzlicher Interessen auch zu kontroversen Diskussionen innerhalb der frühkindlichen Betreuungsdiskussion.

Folgt dieser Trend aus Sicht der Eltern insbesondere dem Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf, beruflicher Selbstverwirklichung und Gleichstellung von Mann und Frau (ebda., 15f), so spielen auch arbeitsmarktpolitische und wirtschaftliche Argumente in der Diskussion rund um die frühkindliche Betreuung und deren Zunahme eine bedeutsame Rolle. Denn mit der Berufstätigkeit beider Elternteile werden die ökonomische Nutzung ausgebildeter Arbeitskräfte und die volkswirtschaftlichen Effekte, wie die Reduktion von Transferleistungen und die Erhöhung der Beschäftigungsrate, verfolgt (ebda., 18f). Mit der innerhalb der Betreuungsdebatte verbreiteten Hoffnung, durch den Ausbau frühkindlicher Betreuungsformen einen Anstieg der Geburtenrate zu begünstigen, werden wiederum

gesellschaftspolitische Forderungen erkennbar (Haug-Schnabel & Bensel 2006, 5; Maywald 2008, 18). Die Diskussion rund um die außerfamiliäre Betreuung von unter Dreijährigen wird daher auch auf Interessensebenen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft geführt. Kritiker äußern hier insbesondere die Gefahr einer „Durchkapitalisierung der Familie“ (Behncke 2006, 249 zit. n. Dornes 2008a, 183; Maywald 2008, 18) aufgrund von wirtschaftlichen und politischen Interessen. Auch eine mögliche „Instrumentalisierung der Kinder für die Zwecke der Zukunftssicherung der Gesellschaft“ (Haug-Schnabel & Bensel 2006, 5) wird befürchtet. Zudem werden unter anderem Bedenken geäußert, dass der Ausbau außerfamiliärer Betreuung, welcher gesellschaftspolitisch auch durch die öffentliche Mitverantwortung in der Erziehung argumentiert wird, „zu einer Verstaatlichung von Erziehung und damit zu einer Entmündigung der Eltern“ (Maywald 2008, 19) beitragen kann. Durch das heutige Wissen um die bereits in den ersten Lebensjahren bestehende Lernkapazität und die nachhaltige Wirkung frühkindlicher Erfahrungen auf den weiteren Entwicklungsprozess wird innerhalb der Debatte rund um das Thema der frühkindlichen Betreuung zudem eine Bildungsdiskussion eröffnet (Stamm 2009, 112). Das schlechte Abschneiden der 15-jährigen SchülerInnen im internationalen Vergleich der PISA-Studie (Schäfer 2003, 11f; Roßbach 2005, 57; Grochla 2008, 18; Scheerer 2009, 196), sowie der in zahlreichen Studien aufgezeigte verminderte Schulerfolg sozial benachteiligter Kinder (Tietze & Viernickel 2007, 9; Stamm 2009, 112, Becker 2010, 129) haben hierbei die Forderung einer Frühförderung propagiert. Die vorschulische Kindertageseinrichtung erweist sich in diesem Sinn auch als „Bildungseinrichtung“ (Datler et al. 2010a, 159; Textor 2006, 85) bzw. als „Ort der Bildung“ (Hover-Reisner & Funder 2009, 184). Institutionellen Tageseinrichtungen, wie Kinderkrippen oder altersgemischten Gruppen in Kindertagesstätten kommen somit, neben dem Betreuungs- und Erziehungsauftrag, insbesondere ein eigenständiger „Bildungsauftrag“ (Schäfer 2003, 103; Haug-Schnabel & Bensel 2006, 8) zu. Durch eine Vielzahl an geschaffenen Erfahrungsmöglichkeiten können und sollen außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen damit zur kindlichen Entwicklung beitragen.

Politik, Wirtschaft und Gesellschaft stellen aufgrund ihrer jeweiligen Interessenslage rund um das Thema der außerfamiliären Betreuung von unter Dreijährigen somit unterschiedliche Anforderungen. Soll sich die Betreuungsdebatte jedoch vordergründig am Wohle des Kindes orientieren, so erscheint vor allem die Perspektive des Kindes maßgeblich.

Um zu ergründen, was nicht-elterliche Betreuung in einer institutionellen Tageseinrichtung für ein Kleinkind unter drei Jahren bedeuten mag, ist jenseits polarisierender Argumente und

ideologischer Positionen um Nutzen und Gefahren frühkindlicher Betreuung ein realistischer Blick auf mögliche Effekte für die kindliche Entwicklung und das kindliche Erleben erforderlich (Maywald 2008, 7f). Die verbreitete Auffassung, dass innerhalb der ersten Lebensjahre¹ „wichtige Weichen für das gesamte weitere Leben gestellt werden“ (ebda., 13), verdeutlicht hierbei die Relevanz, die mit einer nicht-elterlichen Betreuung einhergehenden Risiken und Chancen zu erforschen.

Bereits seit den 1970er-Jahren ist ein zunehmendes Interesse an der wissenschaftlichen Untersuchung möglicher Folgen nicht-elterlicher Betreuung für die kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kleinkindern zu verzeichnen (Dornes 2006a, 248f). Anfängliche, auf der Grundlage der Hospitalismusforschung (Spitz 1945²) bestehende, Befürchtungen eines mit der institutionellen Tagesbetreuung grundsätzlich einhergehenden Entwicklungsnachteils für das Kleinkind, wurden aufgrund entwicklungspsychologischer sowie bindungstheoretischer Studien entkräftet. Innerhalb der zum Teil auch widersprüchlichen Ergebnisse zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen geben insbesondere Roßbach (2005) und Dornes (2006a/2008a) in einer umfangreichen Studienumschau eine fundierte Übersicht über mögliche Risiken und Chancen nicht-elterlicher Tagesbetreuung. Dabei erscheint insbesondere die Qualität der institutionellen Betreuung von unter Dreijährigen für mögliche Auswirkungen auf die kognitive, sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung sowie die Bindungssicherheit des Kindes bedeutsam.

Aktuelle Studienergebnisse, wie jene des bisher umfangreichsten Forschungsprojekts der NICHD Study of Early Care, zeigen, dass eine qualitativ hochwertige institutionelle Betreuung insbesondere auf die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes einen kurz-, zum Teil auch längerfristigen förderlichen Einfluss ausübt (Roßbach 2005, 132ff, Dornes 2006a, 257ff, Textor 2007, 2ff). Tietze (1998, 331; 2008, 24) führt anhand seiner Studien Bildungs- und Entwicklungsunterschiede von bis zu einem Jahr auf die Qualitätsunterschiede in den Kindertageseinrichtungen zurück. Vor allem für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien, Familien mit Migrationshintergrund oder einer niedrigen Einkommensschicht erscheint die Qualität außerfamiliärer Tagesbetreuung hinsichtlich

¹ Die international anerkannte »Zero to Three« Gesellschaft erklärt die ersten drei Lebensjahre für eminent wichtig, da sie in diesen Jahren a) das Vertrauen in andere Menschen b) die Selbstkontrolle c) die Motivation, Herausforderungen zu bewältigen d) die emotionale Grundlage für intellektuelles Lernen zugrunde gelegt sehen (Grossmann & Grossmann 2008, 61).

² SPITZ, René (1945): Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. In: Psychoanalytical Study of the Child, 1, 53-74

möglicher „Interaktionseffekte“ (Roßbach 2005, 149; 159) im besonderen Maße bedeutsam. So kann eine hochwertige außerfamiliäre Betreuungsqualität negative Auswirkungen ungünstiger familialer Merkmale ausgleichen und somit einen kompensatorischen Effekt erwirken, während eine qualitativ minderwertige Tagesbetreuung ein sogenanntes doppeltes Risiko darstellt, welches negative Auswirkungen familialer Risikofaktoren verstärkt (Textor 1996, 5; Dornes 2006a, 257; Ahnert 2007a, 67; Büchner & Spieß 2007, 3; Maywald 2008, 14; Becker 2010, 132;). Die institutionelle Tageseinrichtung stellt damit, neben der Familie als „wichtigste Sozialisationsinstanz“ (Dornes 2008a, 198), einen bedeutsamen ersten öffentlichen Sozialisationsraum für Kleinkinder dar (Tietze 1998, 329). Mit der Erkenntnis, dass ein qualitativ hochwertiges Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarrangement messbare positive Effekte auf die kindliche Entwicklung hat (Viernickel 2006,5) und insbesondere für Kleinkinder sozial unterprivilegierter Familien einen bedeutsamen Beitrag zur Reduzierung ungleicher Bildungschancen leisten kann (ebda., 57), kommt auf Kindertageseinrichtungen eine große „öffentliche Verantwortung“ (Tietze 1998, 338) zu.

Der Trend institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinkindern (Tietze et al. 2005a, 16) und die damit wachsende Verantwortung für frühpädagogische Tageseinrichtungen schüren dabei die seit den 1980er-Jahren bestehende Qualitätsdebatte. Diese wirft insbesondere die Frage auf, welche Anforderungen eine Kindertageseinrichtung erfüllen muss, damit außerfamiliäre Bildung, Betreuung und Erziehung eine positive Erfahrung für das Kleinkind darstellen. Die Forschung, welche sich in einer ersten Welle empirischer Studien im Hinblick auf die für die kindliche Entwicklung vermuteten grundsätzlichen negativen Auswirkungen einer außerfamiliären Betreuung der Untersuchung familiärer und außerfamiliärer Betreuungsformen widmete, richtete ihre Aufmerksamkeit in Folge auf den Einfluss einzelner Qualitätsaspekte institutioneller Tagesbetreuung (ebda., 19ff). Variiert die Auffassung von Qualität nach dem jeweiligen Blickwinkel einzelner Bezugsgruppen, wie beispielsweise jener der Eltern, PädagogInnen oder Einrichtungsträgers (Textor 1996, 2; Viernickel 2006, 24; Tietze 2008, 19; Scheerer 2008,120), so erscheint hierbei die „pädagogische Qualität“ nach Tietze et al. (1998, 20) maßgeblich. Diese nimmt das Interesse des Kindes auf Wohlbefinden, Entwicklung und Bildung zum Ausgangspunkt. Die Qualität einer außerfamiliären Tagesbetreuung zeichnet sich dabei durch das Zusammenspiel einer Vielzahl von Variablen aus (Textor 1996, 6). In standardisierten Instrumenten zur Einschätzung pädagogischer Qualität von Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren, wie insbesondere jenem der Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R)

und der für den deutschen Sprachraum adaptierten Krippenskala (KRIPS-R), werden einzelne Qualitätsbereiche betrachtet (Tietze et al. 2005b, 7). Die Ausprägung der pädagogischen Qualität erweist sich dabei für mögliche Auswirkungen (Outcomes) einer außerfamiliären Betreuungsform auf das kindliche Wohlbefinden, sowie den kindlichen Entwicklungs- und Bildungsstand als maßgeblich (Tietze 2008, 19).

Ist die in einer Tageseinrichtung für unter Dreijährige vorherrschende pädagogische Qualität für das Wohlbefinden, die Entwicklung und Bildung des Kindes von Bedeutung, so scheint insbesondere in Anbetracht des quantitativen Ausbaus der institutionellen Betreuungsplätze die Sicherung eines qualitativen Standards innerhalb der Krippe bzw. altersgemischten Gruppe der Kindertagesstätte erforderlich. Hierbei bietet unter anderem der nationale Kriterienkatalog nach Tietze und Viernickel (2002/2003/2007) einen Orientierungsrahmen für ein pädagogisches Gütesiegel³. Festgelegte wünschenswerte Qualitätsstandards zur Qualitätsoptimierung sowie Mindeststandards zur Qualitätssicherung sollen dabei eine hohe Qualität an Bildung, Betreuung und Erziehung für Kleinkinder gewährleisten (Viernickel 2006, 86ff). Für Österreich wurde in Zusammenarbeit mit dem Charlotte Bühler Institut 2009 ein bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan mit verbindlichen pädagogischen Standards zur Qualitätssicherung und Qualitätsoptimierung in elementaren Kindertageseinrichtungen festgeschrieben (BMUKK 2009).⁴ Einen bedeutsamen Qualitätsstandard institutioneller Tagesbetreuung für unter Dreijährige stellt insbesondere jener der *Eingewöhnung* dar (Ziesche 1999, 67; Viernickel 2005, 90; Haug-Schnabel & Bensel 2006, 30ff; Becker-Stoll 2009, 162).⁵

Die Eingewöhnung als Qualitätsstandard erscheint von Bedeutung, vollzieht das Kind mit dem Eintritt in eine Kinderkrippe bzw. altersgemischte Gruppe einer Kindertagesstätte einen Übergang von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung. Ein wesentliches Merkmal dieses Übergangs stellt die Trennung des Kindes von seiner vertrauten Bezugsperson dar. Die Konfrontation mit nicht vertrauten Personen in einer neuen Umgebung, mit fremden Objekten

³ Das Deutsche Kindergarten Gütesiegel (DKGS) stellt ein Prüf- und Zertifizierungsverfahren pädagogischer Qualität im Vorschulalter dar, welches um die wissenschaftlich begründete Festlegung von Standards bemüht ist. Das wissenschaftsbasierende Qualitätskonzept stellt dabei den Anspruch einer konzeptübergreifenden Gültigkeit mit träger- und bundesländerübergreifender Geltung (Tietze 2008, 28ff).

⁴ Der nationale Kriterienkatalog (Tietze & Viernickel 2007), sowie der bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan (BMUKK 2009) beziehen sich auf die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen für Kinder von null bis sechs Jahren.

⁵ Die Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen wird im nationalen Kriterienkatalog (Tietze & Viernickel 2007, 30), sowie im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (BMUKK 2009, 22f) als eigener Qualitätsbereich hervorgehoben.

und ungewohnten Routinen stellt fernab von der vertrauten Lebenswelt für das Kleinkind eine beunruhigende und belastende Situation dar (Bailey 2008, 159). Bailey (2008, 160) spricht in diesem Zusammenhang von einer multiplen Verlusterfahrung, welche das Kind allmählich verarbeiten muss. Die Gestaltung der vorherrschenden Rahmenbedingungen während der Eingewöhnungsphase erscheinen dabei als ausschlaggebend (Bailey 2008; Laewen et al. 2006).

Eine aktuelle Studie, welche sich im Speziellen der wissenschaftlichen Erforschung der Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in institutionellen Fremdbetreuungseinrichtungen widmet, ist die „*Wiener Kinderkrippenstudie*“ (WiKi-Studie). Da die vorliegende Diplomarbeit im Rahmen dieser besagten Studie verfasst wird, soll das Forschungsprojekt an dieser Stelle kurz vorgestellt werden.

Bei der Wiener Kinderkrippenstudie handelt es sich um ein Forschungsvorhaben, das seit April 2007 am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien unter der Leitung von Ao. Univ. Prof. Dr. Datler durchgeführt wird und in Kooperation mit Univ. Prof. Dr. Liselotte Ahnert (Fakultät für Psychologie) sowie Dr. Katharina Ereky-Stevens (University of Oxford) steht. Die durch den Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) finanzierte WiKi-Studie richtet dabei, unter Anwendung eines Bündels verschiedener quantitativ- sowie qualitativ-empirischer Methoden, ihr Interesse auf das Erleben und Verhalten von insgesamt 104 erstmals institutionell fremdbetreuten Kleinkindern im Alter von eineinhalb bis zweieinhalb Jahren aus dem Raum Wien und Umgebung während der Eingewöhnung in eine Kinderkrippe oder altersgemischte Kindergartengruppe. Dazu werden die Kleinkinder vor und während des ersten Jahres nach dem Eintritt in das institutionelle Betreuungsarrangement zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer Einrichtung sowie zu Hause beobachtet.

Das von der Wiener Kinderkrippenstudie angestrebte Ziel besteht im Besonderen in der Identifizierung und Beschreibung von Faktoren, welche „[...] sich im Hinblick auf die Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und deren Bewältigung des Verlassen-Werdens und Getrennt-Seins von den Eltern als förderlich erweisen“ (Hover-Reisner & Eckstein 2008). In diesem Zusammenhang wird insbesondere der Einfluss der außerfamiliären Betreuungsperson auf die kindliche Bewältigung der innerpsychisch belastenden Erfahrungen beforscht. Die Qualität des Verhaltens der außerfamiliären Betreuungspersonen in der Kindergruppe und die damit verbundenen Interaktionserfahrungen des Kindes mit diesen, werden dabei für eine erfolgreiche Eingewöhnung als bedeutsam erachtet.

In Bezug auf die innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie beforschte Relevanz der außerfamiliären Betreuungsperson für den kindlichen Bewältigungsprozess während der Eingewöhnung wird die Bedeutung des PädagogInnenwechsels für das Kleinkind innerhalb der Diplomarbeit mittels einer Einzelfallstudie untersucht.⁶

Demnach verfolgt die Arbeit das Ziel, den Einfluss des personellen Wechsels auf das kindliche Erleben und Verhalten während des Eingewöhnungsprozesses zu ergründen. Auf Basis der innerhalb der Untersuchung gewonnen Erkenntnisse wird es somit möglich, den PädagogInnenwechsel als Einflussfaktor für den Bewältigungsprozess des Kindes während der Eingewöhnung zu diskutieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass die außerfamiliäre Bezugsperson im Laufe der Eingewöhnung zu einer für das Kind wichtigen sekundären Bindungsperson wird und deren Verlassen für das Kleinkind belastend ist.

Um mögliche Auswirkungen eines Wechsels der Bezugspädagogin während der Eingewöhnung untersuchen zu können, wurde ein an der Wiener Kinderkrippenstudie teilnehmendes Kleinkind vor und nach einem solchen Wechsel der außerfamiliären Betreuungsperson mehrfach in dessen Einrichtung beobachtet.

Dabei richtete sich das Augenmerk auf das beobachtbare kindliche Verhalten und die Pädagoginnen-Kind-Bindung.

Die leitende Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet demnach:

„Inwiefern beeinflusst der Betreuungswechsel von der primären Bezugspädagogin zu anderen Pädagoginnen das Verhalten des beobachteten Kleinkindes und die Pädagoginnen-Kind-Bindung während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe?“

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zur Thematik der Bindung, insbesondere der PädagogInnen-Kind-Bindung, sowie des Wechsels einer außerfamiliären Betreuungsperson wird durch eine Literaturrecherche gewährleistet. Diese bildet die Grundlage für die empirische Untersuchung beobachtbarer Auswirkungen des Pädagoginnenwechsels auf das kindliche Verhalten und die Pädagoginnen-Kind-Bindung während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe.

⁶ Da innerhalb der Einzelfallstudie ausschließlich Frauen als außerfamiliäre Betreuungspersonen auftraten, wird in Bezug auf die Studie ausschließlich die weibliche Form gewählt.

Zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens vor und nach dem Verlassen der Bezugspädagogin wird das von Ereky-Stevens, Fürstaller und Funder entwickelte Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie herangezogen. Die mit Hilfe des Kodiersystems erfassten kindlichen Bereiche sind der kindliche Affekt, das entdeckende und erkundende Interesse, sowie der soziale Kontakt des Kindes innerhalb der Betreuungssituation.

Zur Untersuchung eines möglichen Einflusses des Pädagoginnenwechsels auf die Pädagoginnen-Kind-Bindung wird die Bindungsbeziehung des beobachteten Kindes zu seinen PädagogInnen mittels Attachment Q-Sort (AQS) vor, sowie nach dem Wechsel eingeschätzt. Besteht auf Basis bindungstheoretischer Untersuchungen (Goosens & van IJzendoorn 1990; Ahnert et al. 2000), die Annahme, dass die Interaktionsqualität der Pädagogin die Bindungssicherheit und damit das kindliche Verhalten wesentlich beeinflusst, wird zudem das Pädagoginnenverhalten mittels Child Caregiver Interaction Scale (CIS) und dem Videoanalyseverfahren der Wiener Kinderkrippenstudie eingeschätzt. Die mit Hilfe der Instrumente erfassten Bereiche sind zum einen die gezeigte Empathie der jeweiligen Pädagogin gegenüber der Kindergruppe und zum anderen die affektiv getönte Haltung und die Feinfühligkeit der jeweiligen Pädagogin gegenüber dem beobachteten Kind. Erst wenn ersichtlich wird, welches Ausmaß an Interaktionsqualität vor bzw. nach dem Wechsel gegeben ist, kann der mögliche Effekt des Pädagoginnenwechsels hinsichtlich des kindlichen Verhaltens und der Bindungsbeziehung umfassend diskutiert werden.

Die systematische Bearbeitung der genannten Fragestellung führt dabei zu folgendem Aufbau der Diplomarbeit:

Der **erste Teil** der Arbeit widmet sich dem Thema Bindung und Trennung im Kleinkindalter. Zu Beginn werden die Grundzüge der Bindungstheorie dargestellt, wodurch die Bedeutung einer primären Bindungsperson für die frühkindliche Entwicklung erläutert wird. Im Zuge dessen werden die Entwicklung von Bindungsbeziehungen sowie die Funktionen des Bindungs- und Fürsorgeverhaltens thematisiert. Auch der Einfluss der kindlichen Interaktionserfahrungen auf die Bindungsqualität und die Ausgestaltung innerer Arbeitsmodelle wird dargestellt. Wurde die Bedeutung und Funktion der primären Bindungsperson deutlich, so widmet sich das folgende Unterkapitel dem kindlichen Trennungserleben. Dabei wird insbesondere auf die eine Trennung beeinflussenden Bedingungen der Umgebung eingegangen. Die kindlichen Bindungserfahrungen und das

Ersatzmilieu werden in diesem Zusammenhang als bedeutsame Faktoren für das kindliche Trennungserleben und die kindliche Trennungsverarbeitung charakterisiert. Anschließend widmet sich die Diplomarbeit in einem weiteren Unterkapitel der mit dem Eintritt in die institutionelle Tagesbetreuung einhergehenden Trennungserfahrung von Kleinkindern. Im Zuge der Darstellung der kindlichen Reaktionen werden die erforderlichen Rahmenbedingungen für die kindliche Eingewöhnung offengelegt, welche für eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung wesentlich erscheinen. Dabei wird die Rolle der Pädagogin bzw. des Pädagogen als sekundäre Bindungsfigur als entscheidendes Kriterium charakterisiert. Dies bietet den Ausgangspunkt für die thematische Auseinandersetzung mit der PädagogInnen-Kind-Bindung. Hierbei wird im Besonderen anhand einzelner Studien die Bindungssicherheit gegenüber der Pädagogin bzw. dem Pädagogen als entscheidende Komponente einer gelingenden Eingewöhnung unterstrichen.

Wurde im ersten Teil der Arbeit anhand der Ausführungen zum kindlichen Trennungserleben die besondere Stellung der außerfamiliären Betreuungsperson im Leben des Kindes deutlich, so widmet sich der **zweiten Teil** der Arbeit der Bedeutung eines PädagogInnenwechsels. Dazu wird zum einen der in quantitativen Studien gemessene Einfluss von Betreuungsstabilität auf das Befinden und Verhalten des Kindes sowie dessen Entwicklung dargestellt. Zum anderen wird der auf qualitativen Beobachtungen beruhende Vergleich eines PädagogInnenwechsels als Verlusterfahrung diskutiert.

Der **dritte Teil** der Arbeit widmet sich der Einzelfallstudie zum Pädagoginnenwechsel. Dabei wird in einem ersten Unterkapitel das Forschungsinteresse dargelegt und die innerhalb der Studie bestehenden Annahmen auf Basis des im zweiten Teil aufgearbeiteten Forschungsstandes diskutiert. In weiterer Folge werden in diesem Teil der Arbeit das beobachtete Kind, seine Pädagoginnen und die Einrichtung vorgestellt und die innerhalb der Einzelfallstudie angewandten Forschungsinstrumente beschrieben. Nach einer übersichtlichen Darstellung der einzelnen Erhebungstermine wird dann auf die Forschungsergebnisse eingegangen. Dabei wird im einzelnen auf die mittels Attachment Q-Sort, Videoanalyseverfahren der Wiener Kinderkrippenstudie und Child Caregiver Interaction Scale gewonnenen Daten zur kindlichen Bindungssicherheit, zum kindlichen Verhalten und zur Interaktionsqualität der Pädagoginnen eingegangen. Das anschließende Unterkapitel bietet

die abschließende Diskussion der Forschungsergebnisse der Einzelfallstudie in Bezug auf den innerhalb der Diplomarbeit dargelegten Forschungsstand.

I Bindung und Trennung im Kleinkindalter

I.1 Einleitung

Um die vorliegende Fragestellung zum Einfluss eines Pädagoginnenwechsels auf das kindliche Verhalten und die Entwicklung der Pädagoginnen-Kind-Bindung während der Eingewöhnungsphase zu bearbeiten, wird im ersten Teil der Diplomarbeit auf die Themen Bindung und Trennung im Kleinkindalter eingegangen.

Erfasst man die Bedeutung einer primären Bindungsperson für das Kleinkind sowie die Tragweite einer frühkindlichen Trennung von dieser Person, so wird die Rolle der Pädagogin bzw. des Pädagogen für das Kleinkind während der Phase der Eingewöhnung deutlich. Das Erkennen der Funktionen einer außerfamiliären Betreuungsperson in der Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens von der primären Bindungsperson trägt damit zum Verständnis dessen bei, was ein PädagogInnenwechsel für das Kleinkind bedeuten mag.

In diesem Sinne setzt sich das folgende Unterkapitel mit den Grundzügen der Bindungstheorie auseinander. Anhand der Darstellung zur Bindungsentwicklung wird deutlich, dass bereits das Kleinkind zur Aufnahme sekundärer Bindungsbeziehungen fähig ist. Die Darstellung des Fürsorgeverhaltens erläutert die Funktion und Bedeutung einer primären Bindungsperson für die frühkindliche Entwicklung. In Zuge dessen wird der Einfluss der Interaktionsqualität für das kindliche Verhalten und das kindliche Erleben diskutiert.

Das anschließende Unterkapitel widmet sich dem kindlichen Trennungserleben. Dabei werden insbesondere kindliche Trennungsreaktionen sowie die eine Trennungserfahrung beeinflussenden Bedingungen der Umgebung dargestellt. In diesem Zusammenhang wird zum einen deutlich, dass Kinder je nach Bindungserfahrungen unterschiedlich auf Trennungserfahrungen reagieren. Zum anderen wird bereits an der Stelle auf die Bedeutung des Ersatzmilieus während der Trennung von der primären Bezugsperson eingegangen.

Das folgende Kapitel widmet sich dann der Beschreibung der kindlichen Eingewöhnung und den als wesentlich erachteten Rahmenbedingungen für eine positive Bewältigung der Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens. Dabei soll in dem abschließenden Unterkapitel die tragende Rolle der Pädagogin bzw. des Pädagogen als sekundäre Bindungsperson im Eingewöhnungsprozess deutlich werden.

I.2 Grundzüge der Bindungstheorie: Bindung an die primäre Bezugsperson

Die erste zwischenmenschliche Beziehung des Kindes erscheint in zahlreichen psychologischen sowie psychotherapeutischen Theorien und Konzepten⁷ bedeutsam für die Entwicklung der menschlichen Psyche. Als theoretischer Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird die von John Bowlby in den 1960er-Jahren begründete Bindungstheorie herangezogen.

Bereits in den 1940er-Jahren widmete sich der englische Kinderpsychiater und Psychoanalytiker John Bowlby der Untersuchung von frühen Einflüssen realer Erfahrungen und Umweltbedingungen auf die Genese psychischer Störungen (Grossmann 2008, 38). Auf der Grundlage von klinischen Studien zu psychopathologischen Entwicklungsverläufen sowie Verhaltensbeobachtungen⁸ von Kindern in Heimen und Pflegefamilien postulierte Bowlby bei kurz- oder längerfristiger Mutterentbehrung in der frühen Kindheit nachteilige Folgen für die weitere Entwicklung (Grossmann & Grossmann 2008, 65f). Der Kontinuität und Stabilität der Beziehung des Kindes zu seiner Mutterfigur⁹ schrieb Bowlby damit einen zentralen Stellenwert für den Lebensverlauf des Menschen zu. In seinem Bericht für die Weltgesundheitsorganisation im Jahre 1951 betonte er:

„Für die geistige Gesundheit wird als wesentlich erachtet, daß der Säugling und das Kleinkind eine herzliche, innige und dauerhafte Beziehung zu seiner Mutter (oder dem ständigen Mutterersatz) erlebt, in der beide Glück und Befriedigung finden“ (Bowlby 1951 zit. n. Bowlby 1976, 11).

Bowlby lenkte damit im Diskurs über bedeutsame Einflussfaktoren für das kindliche Wohlbefinden und die Entwicklung das Augenmerk auf die entscheidende Bedingung einer emotionalen und persistenten Beziehung des Kindes zu einer Mutterfigur. Ausgehend vom Interesse an der Entstehung und Entwicklung psychopathologischer Prozesse widmete sich Bowlby mit den Jahren zusehends der Frage nach dem „Wesen“ und dem „Ursprung“ (Bowlby 1969, 176) dieser den Lebenslauf so wesentlich bestimmenden Beziehung zwischen Mutter und Kind (Dornes 2008b, 42). Innerhalb der in der Trilogie „Bindung“ (1969), „Trennung“ (1973) und „Verlust“ (1980) dargelegten Bindungstheorie verknüpft Bowlby phylogenetisch-ethnologische, entwicklungspsychologische und ontogenetische Betrachtungsweisen mit klinischem, psychoanalytischem und systemischem Denken

⁷Einen Überblick zur Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung in unterschiedlichen psychotherapeutischen Schulen bietet u.a. Brisch (1999, 61-73).

⁸ Auf die Verhaltensdokumentation durch James und Joyce Robertson, zwei Mitarbeitern Bowlbys, wird im Besonderen in Kapitel (I.3.1.2) näher eingegangen.

⁹Bowlby (1976, 41) versteht unter einer *Mutterfigur* jene Person, an welche das Kind seine Zuneigung und sein Bindungsverhalten bevorzugt richtet. Dies muss jedoch nicht zwangsläufig die biologische Mutter darstellen.

(Grossmann & Grossmann 2008, 29; Bretherton 2002, 13, Brisch 1999, 35). Die Theorie widmet sich in ihren Annahmen „der menschlichen Neigung, enge emotionale Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, sowie [...] den Konsequenzen für die Persönlichkeitsentwicklung und die psychische Gesundheit im Lebenslauf“ (Oerter & Montada 2008, 689). Der von Bowlby prospektiv ausgerichtete empirische Ansatz der Bindungstheorie erntete zunächst Kritik von psychoanalytischen Kollegen, gewann aber schließlich durch die systematischen Beobachtungen Mary Ainsworths zur Bindungsentwicklung Anschluss an die empirische Forschung (Grossmann & Grossmann 2008, 33; Grossmann 2008, 38f). Die entwicklungspsychologisch und klinisch etablierte Bindungsforschung (Grossmann & Grossmann 2008, 33) untersucht dabei „die Art individueller Verinnerlichung unterschiedlicher Bindungserfahrungen und ihre Auswirkung auf die Organisation der Gefühle, des Verhaltens und der Ziele einer Person“ (ebda., 29).

Das zugrundeliegende zentrale Konzept der Bindungstheorie und der Bindungsforschung zur Erklärung frühkindlicher psychischer Entwicklungsverläufe ist jenes der *Bindung*. Was unter dem Begriff Bindung zu verstehen ist, wird anhand nachstehender Zitate, wie insbesondere jenem von John Bowlby (1983, 427) deutlich:

„Intime Bindungen an andere menschliche Wesen sind der Angelpunkt, um den sich das Leben eines Menschen dreht, nicht nur im Säuglings-, Kleinkind-, oder Schulalter, sondern auch während der Adoleszenz und der reifen Jahre bis hinein in das Alter. Aus diesen intimen Beziehungen bezieht der Mensch seine Stärke und Lebensfreude [...].“

Grossmann und Grossmann (2008, 68) definieren Bindung in Anlehnung an Ainsworth (1979) folgendermaßen:

„Bindung wird als imaginäres Band zwischen zwei Personen gedacht, das in den Gefühlen verankert ist und das über Raum und Zeit hinweg miteinander verbindet.“

Keller (2008, 111) bringt in ihrer Definition weitere wesentliche Aspekte zum Verständnis von Bindung zum Ausdruck. Die Autorin beschreibt Bindung folgendermaßen:

„Bindung wird als das emotionale Band betrachtet, das sich zwischen einem Säugling und seinen wesentlichen Bezugspersonen entwickelt. [...] Es wird angenommen, dass sich Bindung im Kontext konkreter Interaktionen während des ersten Lebensjahres auf Basis der phylogenetisch evolvierten Bindungsbereitschaft entwickelt.“

In Bezug auf diese drei Definitionen lässt sich festhalten, dass Bindung, als besondere gefühlsmäßige Beziehung zwischen bestimmten Personen gesehen werden kann, welche sich durch eine starke emotionale Verbundenheit und Beständigkeit auszeichnet. Sie wird als

Quelle psychischer Stärke und Lebensfreude beschrieben, welche sich durch eine angeborene Bereitschaft auf Grundlage konkreter Interaktionserfahrungen zu wesentlichen Bezugspersonen entwickelt. Wenngleich erste Bindungsbeziehungen innerhalb des ersten Lebensjahres entstehen, beschränken sie sich nicht auf das Kindesalter, sondern erscheinen in ihrer Wirkung für den Menschen jeden Alters wesentlich.

Das Bedürfnis des Menschen Bindungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten begleitet den Menschen damit „von der Wiege bis zum Grabe“ (Bowlby 1969, 204). Das Bindungsbestreben wird dabei aus Sicht der Bindungstheorie als angeborene Neigung betrachtet, welches unabhängig von Triebbedürfnissen, wie beispielsweise jenen nach Nahrung oder Sexualität, stammesgeschichtlich vorprogrammiert ist (Hauser & Endres 2000, 10; Grossmann & Grossmann 2008, 76). Bindung wird daher als ein offenes phylogenetisch präadaptives Programm verstanden, dessen Entwicklungsmotiv umweltstabil ist, wenngleich dessen Ausprägung erfahrungsabhängig und somit umweltlabil erscheint (Grossmann 2001, 210; Grossmann 2008, 28).

Das Bindungsbestreben folgt aus evolutionsbiologischer Sicht einem eigenständigen Motivationssystem, welches die Überlebenschancen jedes einzelnen Individuums und damit der gesamten Art erhöhen soll (Hauser & Endres 2000, 10; Ahnert 2008, 70f). Insbesondere im Säuglings- und Kindesalter besteht aufgrund der Entwicklungsbedürftigkeit des schwachen und unerfahrenen Kindes die biologische Notwendigkeit, eine Bindung zu einer starken und kundigen Person einzugehen, deren Funktion es insbesondere ist, Sicherheit und Schutz zu gewährleisten (Grossmann & Grossmann 2009, 29; Grossman & Grossmann 2008, 67).

Das phylogenetische Erbe verleiht dem Menschen für den Aufbau von Beziehungen bereits von Geburt an grundlegende Fähigkeiten (Grossmann & Grossmann 2008, 38). So zeigen unter anderem die Sinne von Neugeborenen in ihrem Orientierungsvermögen eine Präferenz für menschliche Interaktionspartner, insbesondere für die biologische Mutter (ebda., 101f). Zudem verfügt bereits ein Neugeborenes über evolutionsbiologisch angelegte Verhaltensdispositionen, welche schützende Nähe und Kontakt zur umsorgenden Person sicherstellen sollen (Grossmann 2000b, 63). Von Geburt an verfügt es über verschiedene Verhaltensweisen des Bindungssystems, welche bei innerer Belastung sowie äußerem Stress aktiviert werden (Hedervari-Heller 2008, 66). In Situationen der Schwäche, Verunsicherung oder Bedrohung, welche mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten nicht bewältigt werden können, zeigt das Kind laut Bowlby (1969, 237ff) sogenannte Bindungsverhaltensweisen. Dazu zählen das Signalverhalten wie Rufen, Weinen oder Protestieren sowie das Annäherungsverhalten wie Anklammern, Nachfolgen oder Suchen. Grossmann (2000b, 55) betont, dass diese

Bindungsverhaltensweisen insbesondere im Säuglings- und Kleinkindalter zu beobachten sind, den Menschen aber ein Leben lang begleiten, wenngleich diese in Häufigkeit und Intensität abnehmen.

Zur Ausbildung des angeborenen Potentials des Menschen, Bindungen einzugehen, bedarf es aus bindungstheoretischer Sicht jedoch zudem der Verhaltensbereitschaft einer fürsorglichen Person, welche um das Herstellen und Aufrechterhalten von Sicherheit und Schutz, sowie der zum Überleben notwendigen Fürsorge bemüht ist (Hedervari-Heller 2008, 67; Grossmann & Grossmann 2008, 109). Aus Sicht der Bindungstheorie sind Erwachsene ebenfalls mit biologisch determiniertem *Pflegeverhalten* ausgestattet, welches in einer Wechselbeziehung zum kindlichen Bindungsverhalten aktiviert wird (Bowlby 1969, 180). Damit bilden das Bindungsverhaltenssystem und das komplementär dazu ausgerichtete Fürsorgeverhaltenssystem die Grundlage zur Entstehung von sozio-emotionalen Beziehungen (Grossmann & Grossmann 2008, 38).

I.2.1 Entwicklung von Bindung

Ausgehend von dem evolutionär bedingten Bestreben und den angelegten Verhaltensdispositionen des Menschen, Bindungen aufzubauen, stellt sich die Frage, wie sich diese entwickelt. Die nach Ainsworth (1973 zit. n. Grossmann & Grossmann 2008, 73ff) in vier Phasen gegliederte Bindungsentwicklung ist wie folgt konzipiert:

In der *ersten Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen*, welche in etwa die ersten beiden Lebensmonate umfasst, richtet der Säugling sein Bindungsverhalten noch ohne Präferenz an alle Personen seiner Umgebung. In der *zweiten Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft* zeigt sich das zunehmende Vermögen des Säuglings einer differenzierten, personenbezogenen Wahrnehmung. So bevorzugt dieser bereits mit einem halben Jahr vertraute Personen und reagiert besser und schneller auf deren Interaktionsversuche.

In der ab dem etwa sechsten Lebensmonat beobachtbaren *dritte Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierenden Bindungsverhaltens*, welche durch wesentliche Entwicklungsschritte wie der Lokomotion, Objekt- bzw. Personenpermanenz und einer differenzierten Vokalisation gestützt wird (Oerter & Montada 2008, 214), kommt die Orientierung des Säuglings gegenüber einer bestimmten primären Bindungsperson deutlich zum Ausdruck. In der Regel stellt dies laut Bowlby (1969, 256f) die leibliche Mutter dar,

wenngleich andere dem Kind vertraute Personen, als untergeordnete bzw. sekundäre Bindungspersonen fungieren können. In emotional belastenden Situationen, welche mithilfe eigener Fähigkeiten nicht reguliert werden können, richtet das Kind dann sein aktiviertes Bindungsverhalten im Hinblick auf das gewünschte Ziel an seine Bindungsfigur. In Anbetracht seines erweiterten Repertoires ist es dem Kind nun auch möglich, bei Verunsicherung oder Bedrohung der Mutter aktiv und selbstständig nachzufolgen, sie zu rufen oder zu suchen. Damit kann es seine Verhaltensweisen bereits zielgerichtet auf das Verhalten der Bindungsperson abstimmen.

Mit zunehmendem Sprachverständnis und Sprachvermögen kann das Kind mit ungefähr drei Jahren im Zuge der *vierten Phase der zielkorrigierenden Partnerschaft* auch Absichten und Ziele der Bindungsperson in das eigene Handeln und Denken mit einbeziehen. Dieses Verständnis kann das Kind jedoch nur innerhalb einer stabilen emotionalen Beziehung aufbauen, in welcher es ein individuelles Kommunikationsrepertoire mit seiner Bindungsperson entwickeln konnte, ihm Versorgungsmodi sowie Rhythmen vertraut sind und deren Verhalten damit vorhersehbar wird (Grossmann & Grossmann 1998, 71).

Mit wachsender Vertrautheit und der sich allmählich entwickelnden Bindung zu einer bestimmten Bezugsperson bekommt diese daher einen besonderen Stellenwert im Leben des Kindes und ist damit nicht beliebig austauschbar (Becker-Stoll 2009, 154). Fühlt das Kind sich beispielsweise müde, krank, unsicher oder bedroht, so wird die Bindungsperson zum *sicheren Hafen*, in deren Nähe es Geborgenheit und Schutz sucht. In Situationen emotionaler Sicherheit, in welchen das Bindungsverhalten des Kindes inaktiv ist und sein Explorationsverhalten zum Vorschein kommt, fungiert die Bindungsperson für das Kind wiederum als *sichere Basis* beim Erkunden seiner Umgebung (Schölmerich & Lengning 2008, 203).

Wurden im Zuge der Ausführungen zur Bindungsentwicklung im Säuglings- und Kindesalter die Bindungsverhaltensweisen des Kindes sowie die Sicherheit und Unterstützung gewährleistenden Funktionen einer Bindungsbeziehung herausgearbeitet, so widmet sich die Arbeit in der Folge dem im Bindungssystem wechselseitig bestehenden Bindungsverhalten der Pflegeperson, dem sogenannten Pflege- bzw. Fürsorgeverhalten und dessen Einfluss auf die Bindungsentwicklung.

I.2.2 Das Fürsorgeverhalten und sein Einfluss auf die Bindungsqualität

Die Bindungsentwicklung beruht, wie im Kapitel (I.2) bereits angeführt, auf wechselseitigen Interaktionen zwischen dem Kind und der Bindungsfigur. Komplementär zum beschriebenen Bindungsverhalten des Kindes wird beim Erwachsenen intuitiv das Fürsorgeverhalten aktiviert (Hedervari-Heller 2008, 67). Der kindliche Ausdruck von Emotionen wie beispielsweise Weinen oder Schreien wird von der bemutternden Person als Intention wahrgenommen und durch geeignete Verhaltensweisen wie Aufnehmen, Streicheln oder Wiegen beantwortet (Grossmann & Grossmann 2008, 55). Das Fürsorgeverhalten ist danach ausgerichtet, die durch das kindliche Verhalten ausgedrückten Bedürfnisse zu befriedigen und das Kind damit vor negativen Emotionen zu bewahren. Mac Donald (1992 zit. n. Lohaus et al. 2008, 157) unterscheidet hierbei das Sicherheitssystem von dem Wärmesystem des Fürsorgeverhaltens. Während ersteres die Funktion erfüllt, dem Kind Sicherheit und Schutz zu gewährleisten, so soll letzteres das kindliche Bedürfnis nach sozialer Belohnung befriedigen. Beide Systeme können jedoch unabhängig voneinander durch das Fürsorgeverhalten realisiert werden.

Inwiefern die kindlichen Bedürfnisse in optimaler Weise durch die Fürsorgeverhaltensweisen der Bindungsfigur Befriedigung finden, wird innerhalb der Bindungstheorie als entscheidend für die Entwicklung einer Bindungsbeziehung postuliert. Ist für die Entstehung von Bindung grundsätzlich ein beständiges Maß an Interaktion erforderlich, so bestimmt laut Ainsworth et al. (1978, 154) die Qualität der Interaktionen deren Ausprägung.

Bowlby (1969 zit. n. Ahnert 2008a, 72) betont in seinem Modell der frühen Bindung dabei insbesondere die emotionale Verfügbarkeit sowie die allgemeine Sensitivität der Bindungsperson in der Betreuung des Kindes. Unter emotionaler Verfügbarkeit werden die physische Erreichbarkeit sowie die psychische Zugänglichkeit der Bindungsfigur für das Kind zusammengefasst (Oerter & Montada 2008, 700). Während das Kind bei einer konstanten Verfügbarkeit Vertrauen in die Verlässlichkeit der Bindungsperson entwickelt, so führt aus bindungstheoretischer Sicht eine mangelnde und unstete Verfügbarkeit zur Verunsicherung und Frustration des Kindes (Bowlby 1976, 246; Ahnert 2008a, 72). Das Ausmaß der tatsächlichen Verfügbarkeit ist demnach entscheidend für das kindliche Gefühl der emotionalen Sicherheit. Zudem stellt die emotionale Verfügbarkeit der Bindungsperson eine Bedingung für eine sensitive Betreuung dar, erscheint diese, wie Ahnerts (2008a, 72f) es ausdrückt, als Prädiktor der Bindungsbeziehung.

Ainsworth et al. (1978, 154) begründeten auf Basis verhaltensbezogener Mutter-Kind-Beobachtungen das Konzept der Feinfühligkeit, wonach die Art und Weise des Antwortverhaltens der Bindungsfigur auf die kindlichen Bedürfnisäußerungen entscheidend für die Qualität der sich entwickelnden bzw. bestehenden Bindung ist. Grossmann (2000a, 40) definiert Feinfühligkeit in Anlehnung an Ainsworth anhand von vier Merkmale wie folgt:

„Feinfühligkeit zeichnet sich aus durch die Wahrnehmung der kindlichen Signale, ihre richtige Interpretation und ihre prompte und angemessene Beantwortung.“

Eine feinfühlige Mutter nimmt das Befinden ihres Kindes demnach konsistent und aufmerksam wahr, interpretiert den kindlichen Ausdruck hinsichtlich seines Verlangens und reagiert unmittelbar sowie der Situation, dem Entwicklungsstand und dem Bedürfnis des Kindes entsprechend (Grossmann & Grossmann 2008, 119). Eine prompte Reaktion erlaubt dem Kind dabei eine Assoziation zwischen seinem Ausdruck und der mütterlichen Antwort zu bilden, wodurch der kindliche Ausdruck in zielorientierte Planvorstellungen integriert werden kann und das Gefühl der Wirksamkeit vermittelt wird (ebda., 120). Die im Zuge der Interaktionen erfahrene Zuverlässigkeit und Eigenwirksamkeit sind dabei, wie im Folgenden ersichtlich wird, grundlegend für die sich entwickelnde Bindungssicherheit des Kindes.

„In dem Maße, in dem sich das Kind mit seinen Äußerungen die Zuwendung und Fürsorge der Mutter zuverlässig holen kann, lernt es schon früh, daß seine auf die Bindungsperson gerichteten Signale Leid beenden und Bedürfnisse erfüllen können, so daß es geschützt und in positiver Befindlichkeit seine Umwelt erforschen kann. Dies sind die Grundlagen für eine sichere Bindung“ (Grossmann & Grossmann 2008, 120).

Die Qualität der Interaktionserfahrungen mit einer Bindungsperson beeinflusst damit in Folge die Bindungsqualität maßgeblich. Aus Sicht der Bindungstheorie gilt daher:

„Je häufiger Eltern die Signale des Kindes feinfühlig beantworten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine sichere Bindungsbeziehung entsteht“ (Hedervari-Heller 2008, 72).¹⁰

Ainsworth et al. (1978, 256ff) klassifizierten anhand spezifischer Verhaltensstrategien des Kindes innerhalb des standardisierten Beobachtungsverfahrens der „Fremden Situation“¹¹ drei

¹⁰ Im Vergleich zum Merkmal der Feinfühligkeit scheinen die individuellen Anteile des Kindes (wie insbesondere das Temperamentsmerkmal der Irritierbarkeit) bei der Entstehung der Bindungsqualität eine untergeordnete Rolle zu spielen (Hedervari-Heller 2008, 72f).

¹¹ In der „Fremden Situation“ nach Ainsworth et al. (1978, 256ff) wird das ein- oder eineinhalbjährige Kleinkind durch zwei kurze Trennungen von der Mutter, und der Konfrontation mit einer fremden Person Stress ausgesetzt, welcher das Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Die Reaktionen des Kindes auf diese Situation, sowie die Art und Weise in der es seiner Mutter nach der Rückkehr begegnet, gelten dabei bestimmend für die Einschätzung der Bindungsqualität. Egeland (2002, 310) beschreibt die Prämisse der „Fremden Situation“ damit, dass der erzeugte Stress die individuellen Unterschiede

Ausprägungen der Bindungsqualität: Bindungsstil A unsicher-vermeidend, Bindungsstil B sicher, Bindungsstil C unsicher-ambivalent;

Durch Entdeckung der desorganisierten Bindung (D) von Main und Solomons im Jahre 1999 wurde das dreiteilige Klassifikationssystem in weiterer Folge erweitert (Ahnert 2004, 69).

Welche spezifischen Verhaltensstrategien des Kindes die einzelnen Bindungsstile charakterisieren und inwiefern die Bindungsqualität das Verhalten und Erleben des Kindes maßgeblich beeinflusst, wird Thema des folgenden Kapitels.

I.2.3 Der Einfluss der Bindungsqualität auf das kindliche Verhalten und Erleben

Bereits der Säugling wird durch die Bereitschaft der Bindungsfigur, auf die von ihm zum Ausdruck gebrachten Bedürfnisse einzugehen, geprägt. Die sich innerhalb der Interaktionsgeschichte entwickelte Erwartungshaltung des Kindes führt zur Organisation von Gefühlen und Verhalten in sogenannten Grundmustern, welche die einzelnen Bindungsstile bestimmen (Grossmann 2000a, 41).

Hat ein Kind im Laufe seiner Interaktionsgeschichte die Erfahrung gemacht, dass seine Bindungsperson prompt, angemessen und feinfühlig auf seine Signale und Bedürfnisse reagiert, entwickelt es eine grundsätzlich positive Erwartungshaltung und einen sicheren Bindungsstil (B). Dieser ist durch das Vertrauen in die physische und emotionale Verfügbarkeit der Bindungsfigur, sowie durch die Fähigkeit gekennzeichnet, negative Gefühle offen zu zeigen (Datler et al. 2002, 56). Ein sicher-gebundenes Kind reduziert oder stoppt in verunsichernden oder bedrohlich wirkenden Situationen grundsätzlich sein Explorationsverhalten, signalisiert sein Unbehagen oder seinen Kummer deutlich und sucht die Nähe und den Körperkontakt einer Bindungsfigur, bei welcher es sich Trost und Unterstützung erwartet (Grossmann & Grossmann 2008, 144f). Durch die mit Hilfe der Bindungsfigur in der Regel schnell wiedererlangte emotionale Sicherheit nimmt ein sicher-gebundenes Kind die Exploration der Umgebung erneut auf (ebda., 144). Die Bindungsfigur fungiert dann als sichere Ausgangsbasis (Schölmerich & Lengning 2008, 203)

Im Gegensatz dazu hat ein Kind mit unsicher-vermeidender Bindung (A) die kontinuierliche Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson kaum auf seine Kommunikations- und Interaktionsversuche sowie seinen Emotionsausdruck eingeht (Datler et al. 2002, 57). Es wird aus dem Bestreben, keine Ablehnung und Zurückweisung erfahren zu wollen, seine Annäherungsversuche vermindern und sein Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt nicht

zwischen den Erwartungen sichtbar macht, die das jeweilige Kind aufgrund seiner Erfahrungen über die Verfügbarkeit seiner Pflegeperson in Zeiten der Not gewonnen hat.

offen zeigen (Grossmann & Grossmann 2008, 148). In Situationen emotionaler Belastung wird es damit das Aufkommen von Bindungsgefühlen und Bindungsverhalten vermeiden, sich mit scheinbarer Gleichgültigkeit seiner Umgebung widmen und sich eher von der Bindungsfigur abwenden, als zu versuchen, durch sie Beruhigung zu erfahren (a.a.O.).¹²

Ein Kind mit unsicher-ambivalenter Bindung (C) ist durch das unvorhersehbare Verhalten seiner Bindungsperson zutiefst verunsichert. Es hat erfahren, dass auf seine Signale und Bedürfnisse widersprüchlich und inkonsistent eingegangen wird (Datler et al. 2002, 57). Die Verunsicherung des Kindes hinsichtlich des Antwortverhaltens zeigt sich in emotional belastenden Situationen in Form von ambivalenten Verhaltensweisen gegenüber der Bindungsfigur. Einerseits signalisiert das Kind seine negativen Gefühle intensiv und bringt sein Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt dramatisch zum Ausdruck, andererseits mischt sich in seine Gefühle häufig Ärger über die mangelnde Reaktionsbereitschaft, weshalb es sich gesetzten Beruhigungsversuchen der Bindungsfigur trotzig-wütend widersetzt (Grossmann & Grossmann 2008, 151). Ein Kind mit unsicher-ambivalenter Bindung, dessen Bindungsverhalten bei der geringsten Irritation aktiviert wird, erlangt demnach nur schwer den Zustand emotionaler Sicherheit, in welchem es seine Umgebung exploriert (Schölmerich & Lengning 2008, 205f).

Unsicher gebundene Kinder können offenbar „kein Vertrauen in die Verfügbarkeit ihrer Bezugspersonen entwickeln und negative Gefühle nicht in eine positive Erwartungshaltung integrieren“ (Datler et al. 2002, 56f).

Eine zusätzliche Qualitätsdimension zeichnet sich durch desorganisierte oder desorientierte Verhaltensweisen des Kindes gegenüber der Bezugsperson aus. Ein Kind mit desorganisierter oder desorientierter Bindung (D) lässt keine zielgerichtete Bindungsstrategie erkennen und wirkt in hohem Maße verstört und verängstigt, sein Verhalten scheint unerklärlich, richtungslos und merkwürdig (Zulauf-Logoz 2008, 298). Es mutet an, als stünde ein solches Kind in einem inneren Konflikt zwischen Annäherung und Angst (Oerter & Montada 2008, 217). Es weist daher in bedrohlich wirkenden Situationen kein bestimmtes Verhaltensprogramm zur Regulation seiner Emotionen auf, sondern schwankt vielmehr zwischen widersprüchlichen Verhaltensweisen, wie Nähe-Suchen und Abwenden, oder zeigt Stereotypen (Grossmann & Grossmann 2008, 154). Goldberg (2003 zit. n. Zulauf-Logoz 2008, 306) konnte in diesem Sinne innerhalb einer Studie aufzeigen, dass im Besonderen

¹² Physiologische Studien zeigen, dass das Ausbleiben von Bindungsverhaltensweisen bei unsicher-vermeidenden Kindern keinesfalls mit einer erfolgreicherer Bewältigung belastender Situationen einhergeht. So steigt u.a. die Herzfrequenz bei Kindern unsicher-vermeidender Bindung, wenn sie nach der Trennung von der Mutter Spielverhalten zeigen, während bei sicher- gebundenen Kinder die Herzschlagrate während des konzentrierten Spielens grundsätzlich fällt (Grossmann & Grossmann 2008, 148).

negativ-intrusives, angsterfüllendes und desorientiertes Verhalten sowie Rückzugsverhalten der Bindungsperson mit Desorganisation des kindlichen Bindungsverhaltens einhergeht.¹³

Damit lässt sich festhalten, dass die Art und Weise, wie eine Bindungsperson auf die jeweiligen kindlichen Bedürfnisse eingeht, richtungsweisend für die sich entwickelnde Bindungsqualität ist. Das kindliche Erleben und Verhalten wird dabei insofern durch die Qualität der Interaktionserfahrungen wesentlich geprägt, als das Bindungssystem auf der Grundlage der individuellen Interaktionsgeschichte dafür ausschlaggebend ist, welche Gefühle und Verhaltensweisen in welchen Situationen und gegenüber welchen Personen gezeigt werden dürfen, um das übergeordnete Ziel von Sicherheit zu wahren und aufrechtzuerhalten (Grossmann & Grossmann 2008, 79).

Das Steuerungssystem orientiert sich hierbei zunächst an auf Basis konsistenter Interaktionserfahrungen entwickelter Erwartungshaltungen (a.a.O.). Während konstante feinfühligke Bindungserfahrungen zu einer positiven Erwartungshaltung des Kindes führen, tragen kaum feinfühligke, inkonsistente und unvorhersehbare sowie angsterfüllte Bindungserfahrungen zu einer unsicheren inneren Erwartungshaltung des Kindes bei.

Aus den Erwartungen des Kindes an seine Umwelt, die Bindungsperson und an sich selbst entwickeln sich die von Bowlby (1975) beschriebenen „Internal Working Models“ bzw. „Innere Arbeitsmodelle“ sowie in Folge die mentalen stabilen Bindungsrepräsentationen (Grossmann & Grossmann 2008, 79; Ahnert 2008a, 71). Inwiefern diese die Erwartungshaltung gegenüber neuen Beziehungen sowie die weitere Entwicklung des Kindes beeinflussen, wird in Folge näher ausgeführt.

I.2.4 Innere Arbeitsmodelle und mentale Bindungsrepräsentationen in ihrer Wirkung und Funktion

Das Kind sammelt, wie im vorangegangenen Kapitel (I.2.3) ersichtlich wurde, im Zuge sich wiederholender frühkindlicher Interaktionen mit seiner Bindungsperson Bindungserfahrungen bestimmter Qualität, welche zur Ausbildung eines inneren Arbeitsmodells führen. Bowlby (1973 zit. n. Hedervari-Heller 2003, 117) definiert „innere Arbeitsmodelle als individuelle

¹³Als mögliche Ursachen für die Entstehung eines desorganisierten oder desorientierten Bindungsstils werden laut Zulauf-Logoz (2008, 303f) im Besonderen eine bipolare Depression sowie unverarbeitete traumatische Erfahrungen der Mutter angesehen. Eine depressive sowie traumatische Verfassung der Bezugsperson führt dabei zu abweichenden, nicht vorhersehbaren oder bizarren Verhaltensweisen dem Kind gegenüber. In Situationen, in denen das Kind Kummer empfindet und Trost erwartet, erlebt es somit gleichzeitig Furcht angesichts der unerwarteten Reaktion der Bezugsperson. Auch ein traumatisches Erlebnis des Kindes kann unter anderem zu einem desorganisierten Bindungsverhalten führen.

und unbewusste mentale Repräsentationen des »Selbst«, der Anderen und der Welt.“ Ihre Entstehung steht mit der kognitiven Entwicklung, insbesondere der Objektpermanenz (Kapitel I.3), in engem Zusammenhang (Hedervari-Heller 2008, 68). Ab ungefähr dem sechsten Lebensmonate sind Arbeitsmodelle daher bereits nachweisbar.

Auf Basis der Bindungserfahrungen, die ein Kind im Laufe seiner Entwicklungsgeschichte sammelt, generierte dieses Einschätzungen und Erwartungen von der Umwelt, der Bindungsperson und sich selbst (Grossmann & Grossmann 2008, 79). Präzise ausgedrückt zeichnen diese Vorstellungsmodelle ein Bild über die Verlässlichkeit der Welt, das Verhalten, die emotionale Verfügbarkeit, die Interessen und Fähigkeiten der Bindungsperson sowie über den Wert, die Liebenswürdigkeit und Annehmbarkeit der eigenen Person (Kremser 2003, 25). Als ausschlaggebend für die Ausgestaltung dieser Vorstellungsmodelle definiert Bowlby (1976, 249) hierbei *zum einen* das Vertrauen in die unmittelbare und angemessene Reaktion der Bindungsperson auf geäußerte Bedürfnisse und *zum anderen* das Vertrauen, es der Bindungsfigur wert zu sein, in dieser Art und Weise auf geäußerte Bedürfnisse zu reagieren. Wenngleich das Kind mit unterschiedlichen Bindungspersonen Bindungserfahrungen unterschiedlicher Qualität sammeln kann (Grossmann & Grossmann 2008, 418), so stellt eine primäre Bindungsperson dabei einen „Prototyp sozialer Interaktion“ (Hedervari-Heller 2008, 109) dar, welcher für intrapsychische Entwicklungsprozesse maßgeblich ist. Bowlby (1976, 253) beschreibt das innerhalb der Bindungserfahrungen gewonnene Vertrauen des Kindes zu seinen primären Bindungsfiguren für dessen Persönlichkeitsentwicklung wie folgt:

„Ein Individuum das das Glück hatte, in einem einigermaßen guten Zuhause mit einigermaßen zärtlichen Eltern aufgewachsen zu sein, hat immer Leute gekannt, bei denen es Hilfe, Trost und Schutz suchen und finden konnte. [...] Das gibt ihm eine nahezu unbewußte Zuversicht, daß ihm stets zuverlässige Figuren zur Hilfe kommen werden, wann und wo auch immer er in Schwierigkeiten geraten sollte. Er wird sich der Welt mit Vertrauen nähern und potentiell beunruhigende Situationen wahrscheinlich mit Erfolg in Angriff nehmen oder sich zu diesem Zweck Hilfe suchen. [...] Einigen ist [jedoch] nicht einmal die Existenz von sorgenden oder helfenden Figuren bekannt, für andere waren solche Figuren immer etwas Unsicheres. [...] [So] überrascht es kaum, dass sie keinerlei Vertrauen besitzen, daß ihnen eine sorgende Figur jemals wirklich zuverlässig verfügbar sein wird. Für sie ist die Welt trostlos und unvorhersehbar, und sie reagieren auf sie, indem sie sich entweder von ihr zurückziehen oder sich mit ihr in Streit anlegen.“

In diesem Sinn bauen sicher gebundene Kinder aufgrund ihrer Interaktionsgeschichte Vertrauen zu ihren Bindungsfiguren auf, sehen die Welt als überwiegend sicher an und erfahren sich selbst als liebenswert, gewünscht und selbstwirksam. Unsicher-vermeidend bzw. unsicher- ambivalent gebundene Kinder ziehen sich jedoch aufgrund zurückweisender bzw.

unvorhersehbarer Beziehungserfahrungen von der Umwelt und ihren Bindungspersonen zurück bzw. reagieren ängstlich und verärgert auf diese. Diese Kinder nehmen sich selbst als unerwünscht, nicht liebenswert und unzulänglich wahr. Vor allem desorganisiert gebundene Kinder sind von tiefem Misstrauen und Furcht gegenüber der Bindungsperson sowie der Umwelt erfüllt und weisen zudem keine Strategie auf, Unterstützung oder Sicherheit zu erlangen, wodurch sie sich selbst als unwirksam erleben. Aus bindungstheoretischer Sicht erscheinen demnach auf einer sicheren Bindung beruhende Arbeitsmodelle im Vergleich zu jenen, welche auf einer unsicher-vermeidenden, unsicher-ambivalenten oder desorganisierten Bindung basieren, als wünschenswerter seelischer Zustand (Grossmann & Grossmann 2008, 79).

Die im Säuglings- und Kleinkindalter begründeten inneren Arbeitsmodelle sind dabei für das gesamte weitere Leben von Bedeutung, da sich die entstandenen Vorstellungsbilder über die ersten Lebensjahre hinweg stabilisieren und schließlich zu mentalen Bindungsrepräsentationen¹⁴ führen (Steele 2009, 337; Ahnert 2008a, 71). Die kindlichen inneren Arbeitsmodelle, welche im Dienste des Bindungssystems Gefühle, Aufmerksamkeit, Motive, Wahrnehmungs- sowie Denkprozesse steuern (Grossmann & Grossmann 2008, 76), beeinflussen somit das Erleben und Verhalten des Menschen nachhaltig. In ihnen werden das Selbstwertgefühl und die Identität im Beziehungsgefüge zugrunde gelegt.

Entsprechend der Tatsache, dass entwickelte Verhaltenssysteme selbst bei Veränderung äußerer Reize bzw. innerer Bedingungen die Tendenz zeigen, weiterzubestehen (Bowlby 1975, 155 zit. n. Steele 2009), erscheinen die im Säuglings- und Kleinkindalter entstandenen inneren Arbeitsmodelle letztendlich maßgeblich für die Selbst- sowie Beziehungsentwicklung eines Menschen (Oerter & Montada 2008, 134).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die auf Vorstellungen und Erwartungen beruhenden inneren Arbeitsmodelle dem Mensch jeden Alters Orientierung in der Welt bieten. Durch sie kann er aktuelle Ereignisse einordnen und abwägen, künftige Ereignisse vorhersehen, Pläne konstruieren und Strategien zur Verarbeitung bestimmter Situationen entwickeln (Hedervari-Heller 2008, 68). Innerhalb der Bindungstheorie werden diese mentalen Repräsentationen daher als innerpsychisches Konstrukt verstanden, welches

¹⁴Während innere Arbeitsmodelle Wissen, Vorstellungen und Erwartungen von der Umwelt, Bindungsperson sowie dem Selbst beinhalten und sich dabei ausschließlich auf einer prozeduralen Ebene manifestieren, so zeichnet sich die Ausbildung mentaler Bindungsrepräsentationen durch die Organisation bindungsrelevanter Erinnerungen und Bewertungen der Erfahrungen mit den Bezugspersonen auf deklarativer Ebene aus (Spangler & Zimmermann 1999, 171).

insbesondere in Situationen emotionaler Belastung als Steuerungssystem fungiert (Spangler & Zimmermann 1999, 171).

Eine im besonderen Maße emotional belastende Situation stellt die Trennung von einer geliebten Bindungsperson dar. Inwiefern das Erleben sowie die weitere Entwicklung eines Kleinkindes durch die Trennung von seiner primären Bindungsperson beeinträchtigt ist, wird Thema des folgenden Kapitels sein. Dabei werden getroffene zentrale Aussagen der Bindungstheorie aufgegriffen und in Bezug zum Thema Trennung gesetzt.

I.3 Trennungserleben von Kleinkindern

Intime Bindungen zu anderen Menschen sind, wie bereits im Kapitel (I.2) beschrieben, die Quelle psychischer Stärke und Lebensfreude und stellen den Angelpunkt des Lebens dar (Bowlby 1983, 427). Basierend auf wissenschaftlichen Untersuchungen betont Bowlby (1976, 11) bereits Anfang der 1950er -Jahre die Bedeutung einer herzlichen, innigen und dauerhaften Beziehung des Säuglings bzw. des Kleinkindes zu seiner Mutter (oder dem ständigen Mutterersatz) für dessen geistige Gesundheit und warnt zugleich vor langzeitigen negativen Folgen für die kindliche Entwicklung bei einer frühen Mutterentbehrung. Eine über längere Zeit andauernde sowie eine sich wiederholende unfreiwillige frühe Trennung von der Mutterfigur beschreibt Bowlby (1976, 40) in diesem Sinne als gefährlich, weshalb diese nach Möglichkeit vermieden werden sollte. Bowlby (1976, 221) definiert eine Trennung als vorübergehende Abwesenheit der Bindungsfigur, wodurch diese für das Kind zeitweise nicht zugänglich und verfügbar ist.

Entgegen der bis in die 1970er Jahre verbreiteten Vorstellungen, wonach sich gesunde und der Norm entsprechende Kinder während der Abwesenheit der Mutterfigur an einem fremden Ort mit fremden Leuten nicht aufregen und lediglich verwöhnte oder unter einer Pathologie leidende Kinder der gewünschten Verhaltensnorm nicht entsprechen (Bowlby 1976, 59), zeigt Bowlby anhand seiner Ausführungen zur Bindungsentwicklung und Funktion des Bindungsverhaltens, dass „Kummer¹⁵ über Trennung wider Willen von einer Bindungsfigur ein unlösbarer Bestandteil der Bindung an jemanden ist“ (Bowlby 1976, 79). In diesem Sinne bildet das Trennungsleid die Kehrseite von Bindung (Grossmann & Grossmann 2008, 74). Hat der Säugling aufgrund seiner neurobiologischen Entwicklung vor dem sechsten

¹⁵ Den Begriff Trauer sieht Bowlby (1983, 25f) als passend an, um jeden bewussten und unbewussten psychologischen Prozess zu beschreiben, der durch eine Verlusterfahrung ausgelöst wird. Die Trauer umfasst damit ein weites Spektrum von Reaktionen. Kummer ist nun der über den Verlust empfundene tiefe Schmerz einer Person, welcher in einer offenen oder weniger offenen Weise gezeigt wird.

Lebensmonat, wie im Kapitel (I.2.1) dargestellt, noch keine stabile und selektive Bindung zu seinen primären Bezugspersonen entwickelt, ist es weitgehend vor dem Erfahren einer schmerzhaften Trennung geschützt (Rutter 1993 zit. n. Wustmann 2007, 134).¹⁶ Zu diesem Zeitpunkt erscheint die Sicherstellung einer effektiven, einfühlsamen und beständigen Fürsorge für das Wohlbefinden ausschlaggebend (Grossmann & Grossmann 2008, 119). Mit der ab etwa dem sechsten Lebensmonat entwickelten Bindung an eine bestimmte Person wird jedoch bereits der Säugling das Getrennt-Sein und Verlassen-Werden von dieser unweigerlich als seelischen Schmerz erleben (ebda., 74). Die mit der Trennung einhergehende emotionale Belastungsreaktion des Kindes äußert sich dabei auch in Form physiologisch messbarer Begleiterscheinungen, wie etwa einem erhöhten Ausstoß des Stresshormons Cortisol (Ziegenhain et al. 1998, 85; Grossmann & Grossmann 2008, 44ff).

Innerhalb des gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurses wird eine frühe Trennung des Kindes von seiner primären Bindungsperson als Risikofaktor für die weitere Entwicklung des Kindes betrachtet, da die schmerzhaft Erfahrung der Trennung zu erhöhter Vulnerabilität beitragen kann, wodurch das Individuum wiederum gegenüber späteren Rückschlägen verletzlicher scheint (Wustmann 2007, 130). Entscheidend für die Abschätzung der tatsächlichen Risikobelastung scheinen insbesondere das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes zu sein (ebda., 133). In diesem Sinne zog bereits Bowlby (1976, 73) unter Bezug auf zahlreiche Trennungsexperimente die Schlussfolgerung, dass sich Kinder ab dem vierten Lebensjahr von kurzweiligen Trennungen weit weniger betroffen zeigen, als Kinder im ersten, zweiten und dritten Lebensjahr. Demzufolge steht das kindliche Vermögen, das Getrennt-Sein und Verlassen-Werden von der Bindungsperson zu bewältigen, in einem Zusammenhang mit altersspezifisch entwickelten Fähigkeiten.

Sind insbesondere Säuglinge und Kleinkinder, wie vorausgehend beschrieben, aufgrund ihres mangelhaften Repertoires an Fähigkeiten auf die externe Befriedigung ihrer Bedürfnisse und externe Regulation ihrer Emotionen angewiesen, so scheint verständlich, dass eine Trennung von der vertrauten Bindungsfigur insbesondere in diesen ersten Lebensjahren äußerst beängstigend und bedrohlich wirkt. Aufkommenden negativen Emotionen sieht sich der Säugling bzw. das Kleinkind ohne Bindungsperson schutzlos ausgeliefert. Wenngleich das Kind im Säuglings- und Kleinkindalter im Zuge des Übergangs zur intrapersonalen

¹⁶ In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass ein Säugling bereits im ersten Halbjahr aufgrund des sich individuell entwickelten Kommunikationsrepertoires und des ihm vertrauten Versorgungsmodus mit Missstimmung, Anspannung sowie Ess- und Schlafstörungen auf eine Trennung von seiner primären Bezugsperson bzw. einen Pflegewechsel reagieren kann (Grossmann & Grossmann 1998, 71).

Regulation¹⁷ zunehmend mehr Regulationsanteile übernimmt, so ist es vor allem in Situationen emotionaler Belastung durch die bedingte Wirksamkeit seiner Strategien von der interpersonalen Regulation der Bindungsperson abhängig (Oerter & Montada 2008, 558ff).

Eine neben dem emotionalen Regulationsvermögen für das Trennungserleben und die damit verbundene Trennungsverarbeitung als wesentlich erachtete Entwicklungsaufgabe¹⁸ ist zudem die Fähigkeit zur Objektpermanenz¹⁹ und emotionalen Objekt Konstanz²⁰. Diese Reifungsprozesse sollen zum besseren Verständnis des kindlichen Trennungserlebens kurz dargestellt werden:

Zwischen dem neunten und zwölften Lebensmonat entwickelt das Kind allmählich „die Fähigkeit, an die Weiterexistenz eines Gegenstandes zu glauben, auch wenn er verschwunden ist“ (Dornes 2006b, 90). Wenngleich Piaget die sich entwickelnde Objektpermanenz überwiegend an Objekten demonstrierte, so erlauben zahlreiche Untersuchungen die Schlussfolgerung, dass das Konzept auch hinsichtlich Personen geltend zu machen ist (Bowlby 1983, 417). Die beginnende Objekt- bzw. Personenpermanenz ermöglicht es dem Kind damit allmählich an die Weiterexistenz der primären Bezugspersonen, wie insbesondere der Mutter bei deren Fortgehen zu glauben. Es wird vermutet, dass das Vermissen der Mutter und die bei entwickelter Bindung ausgeprägte Trennungsangst (Kapitel 1.2.1) dieses kognitiven Entwicklungsschritts bedingen (Dornes 2006b, 190; Oerter & Montada 2008, 214). Zunächst bedarf es jedoch eines Hinweisreizes, wie beispielsweise den Mantel der Mutter, um den Glauben an die Fortexistenz nicht zu verlieren (Dornes 2006b, 91). Erst durch die Fähigkeit des freien Evozierens von Bildern und der hypothetischen Repräsentation vergangener Vorstellungen in verändertem Kontext mit etwa 18. Lebensmonaten, kann das Kind sich einerseits die abwesende Mutter vorzustellen, sowie sich andererseits vorzustellen, wo sie ist und dass sie wieder kommen wird (Strobel 2001, 15). Bevor das Kind zwischen

¹⁷ Mit der Entwicklung der intrapersonalen Regulation kann das Kind selbst mit Hilfe verfügbarer Bewältigungshandlungen ohne Rückgriff auf die Unterstützung anderer aktiv Einfluss auf die Wirkung der eigenen Emotionen nehmen (Oerter & Montada 2008, 560).

¹⁸ Grossmann & Grossmann (2008, 191ff) weisen darüber hinaus darauf hin, dass neben sprachlichen und motorischen Entwicklungsschritten vor allem auch das sich im zweiten Lebensjahr allmählich entwickelnde Verständnis von zeitlichen Abläufen und Absichten anderer für die Trennungsverarbeitung wesentlich erscheint. Kinder sind dann in der Lage das Ende einer Trennung abzusehen und das hinter der Trennung liegende Motiv zu erkennen, wodurch das Fortgehen der Bindungsperson nicht mehr als Verlassen-Werden interpretiert wird.

¹⁹ Der Begriff der Objektpermanenz geht auf den Psychologen Jean Piaget (1975) zurück. Wenngleich vielfältige Wiederholungsversuche Piagets Beobachtungen stützen, so wird laut Dornes (1999, 171) seine Theorie der kognitiven Entwicklung auch kontrovers diskutiert. Dies betrifft insbesondere den Zeitpunkt der erworbenen Fähigkeit, bildliche Vorstellungen zu entwickeln. Bereits Bowlby (1983, 416) nimmt an, dass das kindliche Vorstellungsvermögen von Personen, insbesondere der Mutter, jenem von Gegenständen vorausgeht.

²⁰ Die Theorie der »emotionalen Objekt Konstanz« geht auf Mahler (1975) zurück. Dabei erlangt das Kind innerhalb der vierten Phase des Loslösungs- und Individuationsprozesses mit etwa 30 bis 36 Lebensmonaten die Fähigkeit, sich die mütterliche Repräsentanz zu bewahren sowie »gutes« und »böses« Objekt der Mutter zu einem Objekt der Gesamtrepräsentation zu vereinigen (Mahler 1975, 142f). Das Vertrauen in die Mutter sowie die kognitive Zuordnung im Sinne einer symbolischen inneren Repräsentation des permanenten Objekts determinieren dabei laut Mahler (1975, 143) die Herausbildung der emotionalen Objekt Konstanz wesentlich.

dem 18. und 24. Lebensmonat diese Kompetenzen vollständig erworben hat, wirkt eine Trennung äußerst bedrohlich. Denn fehlt einem Kind das Vermögen, sich die Weiterexistenz der Mutter sowie ihr Wiederkommen vorzustellen, so mag eine Trennung als endgültiger Verlust erscheinen.

Innerhalb der Psychoanalyse liegt im Vergleich zur kognitiven Theorie der Objektpermanenz das Augenmerk auf der sich allmählich entwickelnden Permanenz der gefühlhaften Beziehung zwischen Mutter und Kind (Funder 2009, 436). Ähnlich der entwicklungspsychologischen Sicht bezüglich der Objektpermanenz wird aus psychoanalytischer Sicht die Fähigkeit des Kindes zur emotionalen Objektkonstanz als Bedingung betrachtet, bei physischer Abwesenheit des Liebesobjekts ein verlässliches inneres Bild desselben hervorrufen zu können (Mahler et al. 1975, 142ff). Bedeutsam erscheint in Bezug auf die Trennungsbewältigung, dass die emotionale Objektkonstanz noch im Alter von drei Jahren als brüchig beschrieben wird und durch eine Trennung wieder verloren gehen kann (Figdor 2006, 111). Damit bedürfen laut Figdor (2006, 111) auch dreijährige Kinder einer Unterstützung, um das Vorstellungsbild der Mutter und das Vertrauen in ihre Liebe aufrecht erhalten zu können.

In Bezug auf die für das Trennungserleben bedeutsamen Entwicklungsstufen der Objektpermanenz und emotionalen Objektkonstanz wird deutlich, dass erst durch das sich entwickelnde Repräsentationsvermögen des Kindes eine zeitweilige Abwesenheit der primären Bindungsperson als eine vorübergehende Trennung erfahren wird und, wie Bowlby es ausdrückt (Bowlby 1976, 42), nicht als andauernde Trennung und somit als Verlust. Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter scheinen aufgrund der Ausbildung genannter Reifungsprozesse jedoch auch in diesem Zusammenhang besonders gefährdet gegenüber einer Trennung zu sein (Wustmann 2007, 134). Solange das Kind noch nicht gelernt hat, das zeitweilige Vermissen vom dauerhaften Verlust zu unterscheiden, wird nach Lazar (1987 zit. n. Datler et al. 2002, 68) auch eine vorübergehende Trennung ein überwältigendes Gefühl des Verlusts auslösen.

Bowlby (1983, 18f) zeigt unter Bezug auf zahlreiche Untersuchungen, dass die insbesondere im Laufe des ersten bis dritten Lebensjahres gezeigten Reaktionen eines Kindes auf eine lange Trennung von der Mutterfigur mit jenen bei deren Verlust verglichen werden können. Im Besonderen sind hierbei die Beobachtungen von James und Joyce Robertson (1969)²¹ zu

²¹ Die Beobachtungen von James und Joyce Robertson (1969) sind u.a. in einer Reihe von Filmen dokumentiert: „Young children in brief separation. A complementary series of five films“

nennen, welche die schmerzhaften Trennungsreaktionen eineinhalb- bis zweieinhalbjähriger Kleinkinder bei deren erstmaliger mehrtägiger Fremdunterbringung in einem Heim oder bei einer Pflegemutter ausführlich dokumentieren. Darin werden unter anderem die während der Abwesenheit der Mutter ausführlich von Bowlby (1976, 45ff) beschriebenen klassischen Phasen von Protest, Verzweiflung und Gleichgültigkeit bzw. Ablösung sichtbar:²²

So setzt bei der Trennung von der primären Bezugsperson zuerst lautstarker und intensiver *Protest* beim Kleinkind ein. Es versucht mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln die Nähe zu seiner Bindungsperson herzustellen. Weinen, Rufen, Disstresslaute, aber auch intensives Suchen sind Verhaltensmuster des Bindungssystems, welche in der beängstigenden Trennungssituation aktiviert werden und die Wiedervereinigung mit der Bindungsfigur zum Ziel haben. Mit der Trennungsangst treten auch aggressive Verhaltensweisen auf, welche zum einen Ausdruck des intensiven Ärgers über die ausbleibende Reaktion der Bindungsperson sind, zum anderen dem Zweck dienen, etwaige Hindernisse zu überwinden oder Personen zu bekämpfen, die einem Wiedersehen im Wege stehen könnten. Das Kleinkind fühlt sich durch die Trennung wider Willen zwischen tiefer Sehnsucht und großem Ärger hin und her gerissen (Bowlby 1979 zit. n. Grossmann & Grossmann 2008, 248). Dies sind Gefühle die es, wie beschrieben, ohne Unterstützung der Bindungsperson jedoch nicht regulieren und bewältigen kann, sodass es diesen hilflos ausgeliefert ist und allmählich beginnt zu verzweifeln (a.a.O.). Mit anhaltender Trennung folgt somit die Phase der *Verzweiflung*. Das Kleinkind stellt dabei seine lautstarken Forderungen ein, zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu Personen seiner Umgebung auf und verfällt in Depression oder Apathie. Mit der schwindenden Hoffnung auf eine Wiedervereinigung wächst zugleich der Kummer. Wird das Kind während der Trennung von seiner Bindungsfigur in einer ihm unbekannten Umgebung von einer Reihe ihm fremder Personen versorgt, wird der erlebte Kummer ungleich intensiver (siehe Kapitel I.3.1.2). Schließlich erscheint auch eine vorübergehende Trennung als etwas Endgültiges, wodurch diese als Verlust betrauert wird. Die anhaltende Sehnsucht nach der Rückkehr verliert sich dabei jedoch erst mit der Phase der *Gleichgültigkeit bzw. Ablösung*. Das Kleinkind scheint sich dabei von der Bindungsperson emotional zu lösen. Bowlby (1976, 48) beschreibt dies, in Anlehnung an Freuds Überlegungen, als Abwehrfunktion, um mit dem intensiven Schmerz des erlebten Verlusts fertig werden zu können. Die Entfremdung stellt laut Bowlby (1976, 29) dabei „eine besonders charakteristische Verhaltensweise des getrennten Kindes beim Wiedersehen mit der Mutter“ dar, wobei „die Dauer der Entfremdung

²²Während die Robertsons der Ausfälsung sind, mit fürsorglicher Betreuung durch eine Pflegemutter das Einsetzen von Protest, Verzweiflung und Ablösung zu verhindern, so meint Bowlby (1976,40) dadurch lediglich die Intensität der Reaktionen lindern zu können.

des Kindes von seiner Mutter signifikant mit der zeitlichen Länge der Abwesenheit“ korreliert.

Wurden in dem vorangegangenen Abschnitt, anhand der von Bowlby ausführlich beschriebenen Phasen, die Reaktionen und das Erleben von Kleinkindern auf eine Trennung von deren Bindungsfigur dargestellt, so erscheint es bedeutsam zu betonen, dass die Trennungserfahrung letztendlich immer individuell zu bewerten ist. Stellt die Abwesenheit oder Anwesenheit der Bindungsfigur zwar für sich „eine Schlüsselvariable zur Bestimmung des emotionalen Zustandes und des Verhaltens des Kindes“ (Bowlby 1976, 41) dar, so spielen damit unterschiedlichste Bedingungen eine entscheidende Rolle für die Verarbeitung einer Trennung. Unter Bezug auf zahlreiche Untersuchungen wies Bowlby (1976, 13; 21f) darauf hin, dass neben den bereits angeführten bedeutsamen Einflussfaktoren des kindlichen Alters und des kindlichen Entwicklungsstandes insbesondere äußere, das Kind umgebende Bedingungen für das Erleben von Trennung maßgeblich erscheinen.

Dienten vorangegangene Ausführungen dazu, das Erleben und Verhalten von Kleinkindern bei deren Trennung von ihrer Bindungsperson allgemein darzustellen, um in weiterer Folge Rückschlüsse auf das Erleben und Verhalten von unter dreijährigen Kindern bei deren Eingewöhnung in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung ziehen zu können, so scheint in diesem Zusammenhang auch die Berücksichtigung der äußeren Bedingungen für die Trennungsverarbeitung wesentlich zu sein.

I.3.1 Trennungserfahrung beeinflussende Bedingungen der Umgebung

Anhand vorausgehender Ausführungen wurde deutlich, dass Trennungserfahrungen von der primären Bezugsperson grundsätzlich für alle Kleinkinder eine emotionale Belastung darstellen. Welche Auswirkungen eine Trennung auf das kindliche Verhalten und Erleben letztendlich hat, wird nach Bowlby (1976, 22) jedoch nicht nur durch die Dauer der Abwesenheit und das Alter bzw. den Entwicklungsstand des Kindes entscheidend bestimmt, sondern auch durch

„die Voraussetzungen, die im Leben des Kindes über einen längeren Zeitraum vorlagen, [wie] insbesondere die Beziehung zu den Eltern in den Monaten und Jahren vor und nach der Trennung, [sowie durch] die Voraussetzungen, die direkt oder eng mit der Trennung selbst verbunden sind, [wie]

insbesondere die Umstände unter denen das Kind während der Abwesenheit der Mutter versorgt wird.“

In der Resilienzforschung spricht man in diesem Zusammenhang von sozialen Ressourcen des Kindes, welche seine psychische Widerstandsfähigkeit angesichts belastender Lebenssituationen stützen, während in der Risikoforschung entwicklungsgefährdende Vulnerabilitäts- sowie Risikofaktoren in den Blick genommen werden (Wustmann 2007, 121ff).

Inwiefern sich die mit der Trennung einhergehenden sowie die der Trennung vorausgehenden und folgenden Bedingungen des kindlichen Umfelds als protektive oder risikoerhöhende Faktoren erweisen wird in Folge Thema der Arbeit.

I.3.1.1 Kindliche Bindungserfahrungen und Trennungserleben

Bowlby wies wiederholt darauf hin, dass die bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes mit seiner primären Bezugsperson für die Trennungsverarbeitung bedeutsam sind. Inwiefern diese Erfahrungen angesichts dieser für das Kind belastenden Lebenssituation nun als schützender oder risikoerhöhender Faktor betrachtet werden kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

Wie bereits in Kapitel (I.2.2) deutlich wurde, legt die vom Kind erfahrene Art und Weise der Bedürfnisbefriedigung durch die primäre Bezugsperson im Laufe der Interaktionsgeschichte die Bindungsqualität zu dieser zugrunde. Die Qualität bindungsrelevanter Interaktionserfahrungen bestimmt dabei wiederum die Ausgestaltung des „inneren Arbeitsmodells“ (Bowlby 1976, 247) und die sich in weitere Folge daraus entwickelnde „mentale Repräsentation“ (u.a. Ahnert 2008a, 71). Diese beeinflussen die Gefühle, Aufmerksamkeit, Motive, Wahrnehmungs- und Denkprozesse sowie das Verhalten des Kindes dahingehend, dass in ihnen die Erwartungen von der emotionalen Verfügbarkeit, dem Verhalten, dem Interesse, den Fähigkeiten der Bindungsperson, sowie dem Wert und der Wirksamkeit der eigenen Person zugrunde gelegt sind (siehe Kapitel I.2.4). Innere Arbeitsmodelle und mentale Repräsentationen dienen in diesem Sinne als Verarbeitungsstrategie (Hedervari-Heller 2008, 68).

Die bisherigen Bindungserfahrungen stellen folglich insofern einen protektiven bzw. risikoerhöhenden Faktor für das Kleinkind in Trennungssituationen dar, als die auf deren

Grundlage ausgebildeten inneren Arbeitsmodelle das kindliche Verhalten und Erleben auch in emotional belastenden Situationen beeinflussen (Hedervari-Heller 2003, 117).

Ein sicher gebundenes Kleinkind erwartet, wie in Kapitel I.2.3 ersichtlich wurde, in beängstigenden oder belastenden Situationen, entsprechend seines inneren Vorstellungsbildes, von der Bindungsperson Unterstützung zu erfahren und ist angesichts seines Selbstbildes, liebenswert und tüchtig zu sein, bereit, diese Unterstützung der Bindungsperson durch direkten und offenen Ausdruck der negativen Gefühle einzufordern und zu suchen. Es scheint auf Basis seines sicheren inneren Arbeitsmodells auch in einer beängstigenden Trennungssituation mit angemessenen Verhaltensstrategien flexibel auf die Veränderungen reagieren zu können, wobei es die Motive anderer reflektiert und interpretiert (Grossmann 2001, 214).

Das fehlende Vertrauen und die fehlende Zuversicht unsicher-vermeidend oder unsicher-ambivalent gebundener Kinder in die Bindungsfigur werden in beängstigenden oder bedrohlichen Situationen auf der Verhaltensebene insofern sichtbar, als diese Kinder keine Unterstützung der Bindungsperson einfordern und suchen oder ambivalent auf Unterstützungsmaßnahmen reagieren (Grossmann & Grossmann 2008, 140). Entsprechend ihres unsicheren inneren Arbeitsmodells weisen diese Kinder in Angstsituationen eine starre Verhaltensorganisation auf, wobei diese die Aufmerksamkeit von der Trennungssituation abzulenken versuchen bzw. ausschließlich darauf richten (Main 2002, 191). Desorganisiert gebundene Kinder, welche aufgrund ihrer bisherigen Beziehungserfahrungen zutiefst verunsichert und verängstigt erscheinen, sind, ohne Verhaltensstrategie gegenüber der Bindungsfigur, bedrohlichen Trennungssituationen im besonderen Maße ausgeliefert.

Es ist demnach anzunehmen, dass Beziehungserfahrungen, welche die Ausgestaltung einer positiven Erwartungshaltung des Kindes erlauben, die Verarbeitung einer Trennungserfahrung auch dahingehend begünstigen, dass diese Kinder durch ihren klaren Ausdruck von Sehnsucht und Kummer, auch mehr Trost bei anderen finden, als Kinder die ihren Kummer nicht offen zeigen oder durch ihr ambivalentes Verhalten bei anderen Verunsicherung hinsichtlich ihrer Bedürfnisse entstehen lassen (Strobel 2001, 120f).

Fungiert die Bindungsperson als zuverlässige Sicherheitsbasis, so erlangt das Kind in deren Anwesenheit leichter den Zustand emotionaler Sicherheit. Sicher gebundene Kinder beruhigen sich demnach bei der Wiederkehr der Bindungsfigur schneller und besser, als unsicher bzw. desorganisiert gebundene Kinder (Grossmann & Grossmann 2008, 140). Ein sicheres Arbeitsmodell mag die kindliche Trennungsverarbeitung auch insofern erleichtern, da das Vertrauen sicher gebundener Kinder bei emotionaler Belastung, eine Sicherheit und

Schutz gewährende Bezugsperson zu finden, auch die Herstellung neuer Sozialbeziehungen prägt (Wustmann 2007, 136; Schölmerich & Lengning 2008, 205; Ahnert 2008c, 379). Wirkt sich eine sichere Erwartungshaltung grundsätzlich positiv auf den Beziehungsaufbau mit neuen Bezugspersonen aus, so mag dies auch für die während der Trennung, Trost und Halt gebende Person zutreffen.

Welche Rolle die Beziehungserfahrungen unterschiedlicher Qualität schließlich für die mit dem Krippeneintritt verbundene Trennungserfahrung während der Eingewöhnung spielen, soll in Kapitel I.5.1 dargestellt werden.

Wurde in Bezug auf die individuelle Verarbeitung von Trennung insbesondere der Einfluss des innerhalb der Beziehungserfahrung ausgestalteten inneren Arbeitsmodells sowie der mentalen Repräsentation auf die kindlichen Strategien der Kommunikation und Verhaltensanpassung in Angstsituationen dargelegt, so richtet sich das Augenwerk im Folgenden auf die Bedeutung der Beziehungserfahrung für die kindliche Emotionsregulation.

Für die Verarbeitung einer schmerzhaften Trennung sind das Vermögen zur Regulation negativer Emotionen und die Bewältigung von emotionalem Stress von zentraler Wichtigkeit. Die individuelle Interaktionsgeschichte des Kindes innerhalb der Bindungserfahrung erweist sich dabei auch für die, bereits in Kapitel (I.2.4) genannte, emotionale Selbstregulation wesentlich. Denn nach neurobiologischen Erkenntnissen beeinflusst die emotionale Abstimmung zwischen der Bindungsperson und dem Kind die durch Hormonausschüttung gesteuerte Ausbildung wichtiger Synapsen-Schaltkreise im Gehirn des Kindes, welche wiederum den emotionalen Regulationsmechanismus begründet (Ahnert 2011, 64f). Die Qualität der frühen dyadischen Regulation des kindlichen Erregungsniveaus ist somit für das Regulationsvermögen im gesamten weiteren Leben bedeutsam. In diesem Sinne stellt das Vermögen zur Stressreduktion aus bindungstheoretischer Sicht eine bedeutsame Qualitätskomponente der Bindungsbeziehung dar (Booth et al. zit. n. Ahnert 2006, 2).

Inwiefern die Art und Weise der Emotionsregulation die sozial-emotionale Entwicklung prägt, wird im Folgenden deutlich. Die Bindungsperson sicher gebundener Kinder deutet die Ausdrucks- und Körperreaktionen des Kindes angemessen, spiegelt die kindlichen emotionalen Ausdrucksformen wider und reagiert prompt mit motivdienlichen Bewältigungshandlungen, wodurch diese laut Oerter und Montada (2008, 555) ein differenziertes Emotionsrepertoire, ein kontextuelles Verständnis, sowie die „Integration negativer Gefühle in zielgerichtetes Handeln“ (Main et al. 1985 zit. n. Friedman & Boyle

2009, 130) erfahren. Kinder unsicherer oder desorganisierter Bindung jedoch erleben durch distale, inkonsistente und unvorhersehbare Interaktionsformen keine effektive Stressreduktion und damit kein adäquates Stressmanagement (Ahnert 2009, 88; Friedmann & Boyle 2009, 131f). Dies ist für die kindliche Verarbeitung negativer Emotionen insofern relevant, als die innerhalb der Beziehung erfahrenen Regulationsstrategien der interpersonalen Emotionsregulation die Grundlage für die sich allmählich entwickelnde intrapersonale Stressbewältigung des Kindes darstellen (Egeland 2002, 311; Oerter & Montada 2008, 568).

So überrascht es nicht, dass sicher gebundene Kinder in emotional belastenden Situationen ihren Stress effektiver mildern können als unsicher-gebundene Kinder (Oerter & Montada 2008, 698; Ahnert 2008a, 75; Ahnert 2009, 88). Die entwickelten Strategien zur Verhaltens- und Emotionsregulation begünstigen hiermit gemeinsam mit dem Vertrauen in die Antwortbereitschaft der Bindungsperson und der positiven Selbsteinschätzung bei sicher gebundenen Kindern die Bewältigung beunruhigender Situationen. Damit zeigt sich, dass sich die Qualität der Beziehungserfahrungen auf den kindlichen Umgang mit Anforderungssituationen auswirkt (Zimmermann & Spangler 1999, 187). Die sichere Bindung an die Bezugsperson trägt demnach zur psychischen Sicherheit des Kindes bei und stellt im Sinne der Entwicklungspsychopathologie einen zentralen Schutzfaktor gegenüber Belastungsmomenten dar, während eine unsichere Bindung als Risikofaktor erscheint (u.a. Niedergesäß 2004, 55; Dornes 2007, 107; Oerter & Montada 2008, 698; Friedmann & Boyle 2009, 133f; Bowlby 2009, 217;).

Doch was mag dies für die Verarbeitung von Trennungserfahrungen bedeuten? Tatsächlich können Kinder mit sicherer Bindung das Stressniveau bei kurzweiligen Trennungen effektiver senken und damit besser bewältigen, als Kinder unsicherer oder desorganisierter Bindung (Ahnert 2008a, 75; Grossmann & Grossmann 2008, 124). Lang anhaltende Trennungen führen jedoch bei sichergebundenen, wie unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern zu einem vergleichbaren Stressniveau (Ahnert 2008a, 75; Ahnert 2009, 88).

Damit lässt sich festhalten, dass auch die erworbenen Verarbeitungsstrategien eines sicher gebundenen Kindes alleine nicht auszureichen scheinen, um den durch länger anhaltende Trennungen ausgelösten überwältigenden Kummer zu regulieren. Grossmann und Grossmann (1998, 72) beschreiben das Dilemma, in welchem sich das Kind bei der Trennung von seiner Bindungsperson befindet, folgendermaßen:

„Fehlt die Bindungsperson, so fehlt dem Kind genau der externe Regulator, der seine intensivsten Gefühle am besten beruhigen kann.“

Das Kleinkind bedarf demnach gerade bei der Trennungsverarbeitung einer ihm vertrauten und verlässlichen Bindungsfigur, welche ihm Trost spendet und Unterstützung bietet. Damit rückt ein weiterer von Bowlby genannter Faktor der die Trennung begleitenden Umstände für die kindliche Verlustverarbeitung ins Zentrum des Interesses.

I.3.1.2 Bedeutung einer Ersatzmutter für die kindliche Trennungsverarbeitung

Die unfreiwillige Trennung stellt, wie in Kapitel I.3 gezeigt wurde, für jedes Kleinkind eine emotionale Belastung dar. Wie diese schmerzhafteste Erfahrung bewältigt werden kann, hängt nach Bowlby (1976, 22) neben den vorangegangenen Beziehungserfahrungen auch von Begleitumständen bei der Trennung ab. Folgenden, die Reaktionsintensität dämpfenden Umständen spricht Bowlby (1976, 79) hierbei eine besondere Wirksamkeit zu:

„Die einzigen Bedingungen, von denen man bislang weiß, daß sie die Auswirkungen einer Trennung von der Mutter merklich reduzieren, sind vertraute Besitztümer, die Gesellschaft eines vertrauten Kindes und - wie ROBERTSON und ROBERTSON (1971) gezeigt haben - die Bemutterung durch eine fähige und vertraute Pflegemutter.“

Scheinen vertraute Besitztümer, wie bereits Winnicott²³ in seinem Konzept der Übergangsobjekte aufzeigte, sowie Geschwisterkinder²⁴ den Kummer und die Angst in belastenden Trennungssituationen zu lindern, so soll in Anbetracht der in der vorliegenden Diplomarbeit genannten Fragestellung die Rolle der pflegenden und umsorgenden Ersatzmutter für die kindliche Verarbeitung von Trennung näher thematisiert werden.

Ist die *Mutterfigur*, an welche das Kleinkind seine Zuneigung und sein Bindungsverhalten bevorzugt richtet, nicht verfügbar, so bedarf es laut Bowlby (1976,41) einer fürsorglichen und vertrauten *Ersatzmutter*, an welche es jene Verhaltensweisen richten kann. Welche Bedeutung die Anwesenheit und Verfügbarkeit einer Ersatzmutter für das Erleben einer Trennungserfahrung haben, wird insbesondere durch die ausführlichen Beobachtungen von James und Joyce Robertson (1975) von eineinhalb bis zweieinhalbjährigen Kleinkindern im Zuge deren erstmaliger mehrtägiger Fremdunterbringung in einem Heim bzw. bei einer Pflegemutter dokumentiert. Die Beobachtungen sollen in Folge näher ausgeführt werden.

²³ WINNICOTT, Donald W (1971): Vom Spiel zur Kreativität. – Klett-Cotta Verlag: Stuttgart

Vergleicht man die Trennungsreaktionen von Kate, Jane, Thomas und Lucy, welche aufgrund der Geburt eines Geschwisterkindes für zehn bis neunzehn Tage von Joyce Robertson in der Rolle der Pflegemutter betreut wurden, mit jenen Reaktionen von John, einem fünfzehn Monate alten Jungen, der aus demselben Grund für neun Tage in einem Kinderheim untergebracht wurde, so wird deutlich, dass dieser besonders unter der Trennung von seiner Mutter zu leiden hatte.

Während sich Robertson als Pflegemutter im Laufe wechselseitiger Besuche mit jedem einzelnen Kind, dessen Vorlieben, Abneigungen und den gewohnten Pflegemethoden über Wochen vor der Trennung vertraut machte, um die emotionalen Bedürfnisse des Kindes bestmöglich befriedigen zu können, so fand sich John nächtens nach Einsetzen der Wehen seiner Mutter in einem Kinderheim mit ihm unbekannten Schwestern und Kindern wieder. Wurde Kate, Jane, Thomas und Lucy eine umsorgende und fürsorgliche Pflegemutter zu Teil, welche verlässlich um die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse bemüht war und zudem den mit der Abwesenheit der Mutter aufkommenden Gefühlen der Kinder Raum gab, so widmeten sich die häufig wechselnden Schwestern von John vordergründig pflegerischen Tätigkeiten. Obwohl John die Gesellschaft der Schwestern suchte, erfuhr er kaum Trost und Geborgenheit. John hatte im Gegensatz zu Kate, Jane, Thomas und Lucy keinen verständnisvollen Muttersatz gefunden. Zeigten auch Kate, Jane, Thomas und Lucy zunehmend Stressreaktionen, so blieben sie der Pflegemutter grundsätzlich zugewandt und reagierten positiv auf deren Zuwendung. John hingegen hatte letztendlich die Hoffnung auf eine wohlwollende Fürsorge aufgegeben, äußerte kein Bindungsverhalten mehr, lag in apathischem Schweigen auf einem Teddybär und weinte viel. Wenngleich alle von James und Joyce Robertson beobachteten Kinder deutlichen Kummer über die Trennung von der Mutter zeigten, so lies John im Vergleich zu Kate, Jane, Thomas und Lucy, welche zu ihrer Pflegemutter eine Beziehung mit typischen Merkmalen einer stabilen Bindung entwickeln konnten, alarmierende Anzeichen einer Überforderung erkennen (Robertson & Robertson 1975, 626-664; Bowlby 1976, 35ff; Bowlby 1983, 401ff).

Aufgrund der von Robertson und Robertson (1975) dokumentierten Fallbeobachtungen, lassen sich unterschiedliche Merkmale der jeweils erfahrenen Betreuung und deren Wirkung auf die kindlichen Trennungsreaktionen aufzeigen.

Konnten sich Kate, Jane, Thomas und Lucy *zum einen* Wochen vor der Trennung mit der Pflegemutter vertraut machen und mit dieser im Beisein der Mutter allmählich eine Beziehung aufbauen, so fand bei John keine emotionale Annäherung an die ihm unbekannten

Schwestern statt. Zudem erschwerten dem Jungen die häufigen Wechsel der Schwestern den Aufbau einer Beziehung, während die von der Pflegemutter konstant betreuten Kinder eine Beziehung mit stabilen Bindungsmerkmalen entwickelten.

Ein wesentlicher Unterschied lag *zum anderen* darin, dass sich die Pflegemutter, welche sich mit den mütterlichen Verhaltensweisen, kindlichen Vorlieben und Abneigungen vorab vertraut gemacht hatte, um eine verlässliche und liebevollen Bedürfnisbefriedigung des Kindes bemüht hat, während sich die wechselnden Schwestern vorrangig pflegerischen Tätigkeiten widmeten oder ihre Aufmerksamkeit an jene Heimkinder richteten, die ihre emotionalen Bedürfnissen deutlicher, aggressiver oder fordernder zum Ausdruck brachten. John wurde daher mit den während der Trennung aufkommenden schmerzhaften Gefühlen größtenteils allein gelassen, während die Pflegemutter durchwegs um die Regulierung der negativen kindlichen Emotionen von Kate, Jane, Thomas und Lucy bemüht war.

Inwiefern eine günstige Trennungsverarbeitung eine gelingende Regulierung negativer Emotionen durch eine Ersatzperson bedingt und warum die Vertrautheit dieser tröstenden und Halt gebenden Person dabei eine maßgebliche Rolle spielt, soll in weiterer Folge näher ausgeführt werden.

Wie bereits im Kapitel I.3 dargestellt wurde, sind vor allem Kleinkinder in emotional belastenden Trennungssituationen auf eine *externe Regulierung* angewiesen, da das kindliche Vermögen der intrapersonalen Emotionsregulation begrenzt ist und die mit der Trennung aufkommenden Gefühle überwältigend scheinen. Erst im Laufe des Kleinkind- und Vorschulalters und der sich entwickelnden Selbstregulierung kann das Kind ohne Rückgriff auf die Unterstützung anderer Personen aktiv Einfluss auf seine Emotionen nehmen (Oerter & Montada 2008, 690f). Damit gilt: „Je jünger Kinder sind, desto mehr brauchen sie externe, soziale Unterstützung zur Emotionsregulation“ (ebda., 690).

Joyce Robertson als Pflegemutter nahm die mit der Trennung aufkommenden Gefühle der Kinder wahr, gab ihnen Raum diese auszudrücken und auszuagieren, und versuchte diese zu verstehen, um dann in angemessener Art und Weise darauf zu reagieren. Die Ersatzmutter fungierte dabei im Sinne des Containment Konzepts Bions als „Alternativ-Container“ (Lazar 1993,88). Um die postulierte Bedingung einer verlässlichen und liebevollen Ersatzperson zur Regulierung negativer Emotionen in ihrer Bedeutung für eine gelingende Trennungsverarbeitung des Kindes verständlich zu machen, ist eine überblickshafte Darstellung des Containment-Konzepts nach Bion (zit. n. Lazar 1993, 70-82) bedeutsam.²⁵

²⁵ Die Darstellung des Containmentskonzepts nach Bion beruht auf Ausführungen von Lazar (1993).

Bion (zit. n. Lazar 1993, 70f) greift in seinem Konzept des Containments den Aspekt der projektiven Identifikation nach Melanie Klein auf. Darunter wird die Projektion von Teilen der Psyche in ein Objekt verstanden. Vordergründlich geht es hierbei um das Abspalten unerwünschter Affekte, welche in die Mutter hineingeladen und zu einem geeigneten Zeitpunkt modifiziert zurückgeholt oder reintrojiziert werden. Bion (zit. n. Lazar 1993, 71) abstrahiert die Idee des Behälters bzw. Containers, in welchen ein Gehalt projiziert wird, versteht die projektive Identifikation jedoch nicht als eine frühe Form der Abwehr, sondern führt diese in einem Konzept der Kommunikation weiter. Er geht davon aus, dass die vom Kind ausgeschiedenen unerträglichen psychischen Inhalte von der Mutter aufgenommen und verändert werden, um in Folge in verdaubarer Form nach und nach in das Kind projiziert zu werden. Es handelt sich demnach bei Bion um einen dynamischen Prozess zur Entschärfung des Projizierten (Bion zit. n. Lazar 1993, 70ff).

Die Mutter muss sich, um als Container fungieren zu können, in einem sogenannten mentalen Zustand der Reverie befinden, welcher von dem Gefühl der Zuwendung und Liebe sowie dem Ausdruck von Offenheit gespeist ist. In diesem Zustand wird sie von den ausgeschiedenen, unverdauten und unbearbeiteten Sinneseindrücken des Kindes, welche Bion Beta-Elemente nennt, selbst nicht überschwemmt und verliert dadurch auch nicht ihr inneres Gleichgewicht, sondern ist im Stande, die projizierten kindlichen negativen Affekte in sich aufzunehmen. Die Mutter fungiert dabei als Container, welcher die rohen Sinnesdaten bzw. die Beta-Elemente des Kindes aufbewahrt und diese durch deren Verstehen in einem inneren Transformationsprozess, welchen Bion als Alpha-Funktion bezeichnet, zu mentalen Inhalten den sogenannten Alpha-Elementen umwandelt. Diese Alpha-Elemente haben im Gegensatz zum psychischen Rohstoff der Beta-Elemente eine Bedeutung und können damit zum Reflektieren verwendet werden. Erst im Zuge der Introjizierung der Alpha-Elemente kann das Kind allmählich die Alpha-Funktion und somit die Fähigkeit zur selbstständigen Transformation der Beta-Elemente in Alpha-Elemente erlangen (Bion zit. n. Lazar 1993, 77ff).

Mit anderen Worten ausgedrückt, erfährt das Kind den elterlichen Umgang mit seinen negativen Affekten und internalisiert diesen allmählich (Dornes 2008b, 56). Dadurch kann sich die Psyche des Kindes zum Container entwickeln, wo erlebt, wahrgenommen, untersucht und verstanden wird.

Diese Ausführungen erinnern an die bindungstheoretische Darstellung, wonach die Bindungsfigur eines sicher gebundenen Kindes den im Bindungsverhalten ausgedrückten Gefühlen des Kindes in eben dieser zugewandten, liebevollen und offenen Haltung begegnet,

diese versteht, aufnimmt und durch angemessene Reaktionen modifiziert (Dornes 2008b, 55). Ein sicher gebundenes Kind scheint demnach in seiner Mutter eine Person mit gelungener Containment-Funktion gefunden zu haben (a.a.O.).

Steht die Mutter dem Kind aufgrund der Trennung als Container jedoch nicht zur Verfügung und kann das Kind wegen seiner eingeschränkten Containmentfähigkeiten selbst noch nicht als eigener Container fungieren, so bedarf es eines sogenannten „Alternativ-Containers“ (Lazar 1993, 88) bzw. „Ersatz-Containers“ (Lazar 1993, 77). Kate, Jane, Thomas und Lucy hatten in diesem Sinne in ihrer Pflegemutter, welche um eine verlässliche und liebevolle Bedürfnisbefriedigung bemüht war, eine Person gefunden, welche diese Containment-Funktion übernahm.

Doch was passiert, wenn ein Kind, wie John, mit seinem „unverdauten und unbearbeiteten Sinneseindruck, einem Ding-an-sich, das nur zum Ausstoßen und zum Ausscheiden, nicht aber zur mentalen Verdauung und zur Verwendung [...] geeignet ist“ (Bion zit. n. Lazar 1993, 80) sich selbst überlassen bleibt? Bion (a.a.O.) merkt in diesem Zusammenhang an, dass mentales Wachstum und die psychische Entwicklung von der mentalen Verdauungsfähigkeit abhängen. Ist die Alpha-Funktion nicht gegeben, können die unverdauten Gefühle nicht aufgenommen, verstanden und verarbeitet werden. Beta-Elemente werden jedoch dennoch ausgestoßen und führen aufgrund der mangelnden Alpha-Funktion nach Bion (a.a.O.) in weiterer Folge zu einer kompensatorischen Entwicklung, wie Symptombildung, Entwicklungslücken, einer Retardierung oder einem Entwicklungsstillstand.

Dieses Containment-Konzept stützt die bindungstheoretischen Ausführungen zur Trennungsverarbeitung insofern, da auch Bowlby der tröstlichen Gegenwart einer Ersatzperson eine wesentliche Bedeutung für eine günstige Verarbeitung der schmerzhaften Trennung zuschreibt, während er beim Fehlen einer Ersatzperson, die Trennungsverarbeitung maßbeglich beeinträchtigt sieht bzw. ungünstige Auswirkungen für die weitere Entwicklung des Kindes folgert (Bowlby 2006b, 281ff). In diesem Sinne zählen neben dem tatsächlichen Ausmaß der kindlichen Trennungserfahrungen, die Verfügbarkeit einer Ersatzmutter sowie deren fürsorgliche Zuwendung als entscheidende Bedingungen für ein mögliches Deprivationserleben des Kindes und seinen Folgen (Ainsworth 1962, 98).

Das durch das Bionsche-Konzept des Containments gewonnene Verständnis untermauert damit die von Bowlby postulierte Relevanz einer fürsorgenden Ersatzmutter, welche mit wohlwollender, liebevoller und offener Haltung die durch die Trennung ausgelösten Gefühle aufnimmt, versteht und modifiziert. Mit ihrer Hilfe muss das Kleinkind negative Emotionen

nicht verdrängen oder abspalten, sondern kann deren Bedeutung erschließen und sie dadurch ertragen.

Wurde in den vorangegangenen Ausführungen die Angewiesenheit des Kleinkindes auf einen verlässlichen und wirksamen Ersatz-Container zur Emotionsregulation bei Trennungserleben aufgezeigt, so soll nun dargelegt werden, inwiefern die Vertrautheit zur Trost und Halt gebenden Ersatzperson bzw. eine bestehende *Beziehung* zu dieser für die Bewältigung der durch die Trennung ausgelösten negativen Gefühle und die damit einhergehende Trennungsverarbeitung von Bedeutung ist.

Hält man sich vor Augen, dass ein Kind ab dem achten Lebensmonat unter optimalen Umständen mit Neugier, aber auch mit Vorsicht und Verunsicherung auf eine fremde Person reagiert (Dornes 2006b, 187), so scheint es verständlich, dass es unter weniger optimalen Umständen Angst gegenüber Fremden empfindet und dadurch Alarm- sowie Rückzugsreaktionen beim Kind hervorrufen werden. Faktoren, welche für das Auftreten von Fremdenangst²⁶ bzw. deren Intensität als wesentlich bestimmt werden, sind insbesondere die Anwesenheit und Erreichbarkeit der schutzwährenden Bindungsperson, sowie die Vertrautheit der Umgebung (a.a.O.). Ein Kind, welches mit erfahrener Trennung von seiner Bindungsperson unter Trennungsangst leidet, wird sich vor dem Fremden daher mehr ängstigen. Die Trennung verstärkt somit die erlebte Fremdenangst (a.a.O.). Was bedeutet dies nun für die Verarbeitung von Trennung, wenn gerade jene Person, die Trost und Halt schenken soll, dem Kind fremd ist?

Bowlby (1976, 34) merkt in diesem Sinne an, dass

„[...] ein kleines Kind anfänglich vor der fremden Frau Angst hat und ihre Versuche, es zu bemuttern, zurückweist. Später zeigt es ausgesprochenes Konfliktverhalten: Einerseits möchte es von ihr getröstet werden, andererseits weist es sie zurück, weil sie ihm fremd ist. Es gewöhnt sich erst nach Tagen oder Wochen an die neue Beziehung.“

Ein durch die Trennung verängstigtes Kleinkind geht daher nicht offen auf fremde Personen zu, sondern weist deren Bemutterungsversuche zurück. Das darauf folgende Konfliktverhalten kann als Ausdruck des Dilemmas betrachtet werden, in welchem sich das Kind wiederfindet. Es scheint hin und her gerissen zwischen dem Wunsch, Trost zu finden und der Angst vor der

²⁶ Theorien zur Erklärung des Fremdseins sind u.a. bei Oerter (2008, 205) nachzulesen. Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass es sich bei der Fremdenangst und Trennungsangst um zwei unterschiedliche Phänomene handelt, da die Fremdenangst auch bei Anwesenheit der Mutter auftreten kann. Während sich die Fremdenangst etwa mit acht Lebensmonaten zeigt und ihren Höhepunkt zwischen dem neunten und elften Lebensmonat erreicht, so taucht die Trennungsangst in etwa zur selben Zeit auf, hat ihren Gipfel jedoch um das zwölfte bis fünfzehnte Lebensmonat und nimmt dann mit eineinhalb Jahren zunehmend ab (Dornes 2006b, 186f).

unbekannten Person. Erst mit der sich allmählich entwickelnden Beziehung scheint das Kind die stellvertretende Bemutterung zu akzeptieren.

Kate, Jane, Thomas und Lucy war die Pflegemutter bereits vertraut. Im Beisein der Mutter konnten sie über Wochen hinweg allmählich eine Beziehung zu der sie bemutternden Pflegeperson aufbauen, welche schließlich bindungsähnliche Merkmale aufwies. John hingegen waren die Schwestern fremd. Die häufigen Wechsel der im Heim betreuenden Personen verunmöglichten die Entstehung stabiler sozialer Beziehungen. So erfuhr John, wie viele Heimkinder, eine unvorhersehbare Welt, in der bevorzugte Ersatzpersonen meist nicht verfügbar waren und untergeordnete Ersatzpersonen wahllos kamen und gingen (Bowlby 1976, 266). Wie jedoch bereits in Kapitel I.2.2 dargelegt wurde, bildet eine stabile emotionale Beziehung die Voraussetzung zur Entwicklung einer Bindung. In dieser stabilen emotionalen Beziehung baut sich ein individuelles Kommunikationsrepertoire zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson auf, mit gewohnten Rhythmen und vertrautem Versorgungsmodus (Grossmann & Grossmann 1998, 71). In ihr erfährt das Kind durch zielorientierte Verhaltensweisen Unterstützung, wodurch negative Emotionen reguliert werden und das Kind das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit erfährt. Mit zunehmender Reife entwickelt das Kind (siehe Kapitel I.2.1) allmählich eine Vorstellung von der ihm vertrauten Bezugsperson, wodurch sein Bindungsverhalten eine klare Gerichtetheit erfährt. Die Bindungsfigur fungiert dann, abhängig von ihrer für das Kind zunehmend vorhersehbaren Antwortbereitschaft, in belastenden Situationen als Sicherheitsbasis und Fluchttort.

In Anbetracht dessen stellt eine stabile emotionale Beziehung zur Ersatzmutter auch eine Voraussetzung für die effektive und nachhaltige Bewältigung der durch die Trennung ausgelösten kindlichen negativen Gefühle dar. Die Pflegemutter von Kate, Jane, Thomas und Lucy baute über Wochen eine stabile emotionale Beziehung mit Merkmalen einer sicheren Bindung zu den Kindern auf, bevor es zur Trennung von deren Mutter kam (Bowlby 1976, 36ff; Bowlby 1983, 408). Damit konnte die Ersatzmutter in Situationen der Trennungsangst, des Kammers und der Trauer zum Fluchtpunkt der Kinder werden. Es ist anzunehmen, dass zudem das Wissen um die mütterlichen Verhaltensweisen sowie um die kindlichen Vorlieben und Abneigungen halfen, trotz des Pflegewechsels die Vorhersagbarkeit und Feinabstimmung der dem Kind vertrauten Interaktionsformen weitgehend zu erhalten, wodurch eine Dysregulation nach Möglichkeit verhindert werden konnte. Die fremden, häufig wechselnden Schwestern hingegen wurden für John zu keiner Sicherheitsbasis, zu keinem „Ersatz-Container“, wodurch er die durch die Trennung verursachten Gefühle nicht bewältigen und die Trennung somit nicht günstig verarbeiten konnte, was in Folge insbesondere in Form einer

aggressiven Ablösung und einer Angstbindung an die Mutter sichtbar wurde (Bowlby 1976, 274; Bowlby 2006b, 409). Kennt ein Kind seine Ersatzmutter nicht, so kann ein Pflegewechsel somit traumatisierend auf das Kleinkind wirken (Grossmann & Grossmann 2008, 75) und sich in Folge negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken (Wustmann 2007, 132).

In Anbetracht dessen darf die „Zuwendung durch einen verständnisvollen Mutterersatz innerhalb einer wohlwollenden Umgebung“ (Bowlby 1976, 39) als ein das Trennungserleben mitbestimmender Faktor für die Verlaufsgestaltung der kindlichen Trennungsverarbeitung nicht unterschätzt werden. Betont Bowlby (1976, 34) die Relevanz einer „mütterlichen Betreuung durch eine Ersatzmutter“, so verweist er in Anbetracht der dargestellten Untersuchungsergebnisse von Robertson und Robertson (1975) auch auf die Grenzen eines solchen Arrangements (Bowlby 1976, 35).

I.4 Die Eingewöhnung in die institutionelle Tagesbetreuung – eine besondere Herausforderung für das Kleinkind

I.4.1 Der Eintritt als kindliche Trennungserfahrung

Wurde im vorangegangenen Kapitel (I.3) unter besonderer Berücksichtigung bindungstheoretischer Ausführungen die Bedeutung einer unfreiwilligen Trennung von der Bindungsperson für Kleinkinder allgemein herausgearbeitet, so richtet sich der Blick mit der inhaltlichen Auseinandersetzung zur Eingewöhnung von Kleinkindern in Tagesbetreuungseinrichtungen nun im Besonderen auf diese an das Kind gestellte Herausforderung. Denn mit dem Eintritt eines Kleinkindes in eine institutionelle Tagesbetreuung erfährt dieses unweigerlich die Trennung von seinen ihm vertrauten Bezugspersonen. Innerhalb der Entwicklungspsychologie wird dies als eine „normative Trennungserfahrung im Familienzyklus“ beschrieben (Gloger-Tippelt 2002, 133). Scheerer (2008, 121) sieht in der Trennung von Mutter und Kleinkind geradezu den ureigenen Sinn und Zweck einer solchen Einrichtung, wie der Kinderkrippe. Aus der Sicht des Kindes, so Figdor (2006, 110), ist es gerade die Trennung von den engsten Bezugspersonen, die eine Tageseinrichtung charakterisiert. Bailey (2008, 159) hebt den Eintritt in eine Tagesbetreuung hierbei als eine Phase der drastischen Veränderungen für das Kleinkind hervor, indem sie auf die damit unmittelbar verbundenen kindlichen Verlusterfahrungen verweist. So erleidet ein

Kleinkind, nach Bailey (2008, 159f), mit dem Eintritt in eine außerfamiliäre Tagesbetreuung den Verlust seiner Eltern über viele Stunden hinweg, den Verlust der bekannten räumlichen Umgebung sowie den Verlust vertrauter Objekte und routinemäßiger Abläufe. Die Aufnahme in eine außerfamiliäre Tageseinrichtung ist für ein Kleinkind demnach mit zahlreichen Trennungs- bzw. Verlusterfahrungen verbunden.

Wie im Kapitel I.3 beschrieben, stellt mit entwickelter Bindung an die Bezugsperson eine Trennung wider Willen von dieser eine schmerzhaft Erfahrung für das Kleinkind dar. Daher erscheint es wenig verwunderlich, dass die mit dem Eintritt in die Tagesbetreuungseinrichtung „forcierte Trennung“ (Scheerer 2009, 204) von der Bindungsperson eine erhebliche emotionale Belastung für das Kleinkind darstellt (Ahnert 2006, 4; Datler et al. 2010a, 160; Datler et al. 2011a, 20). Denn die Aufnahme in die Tageseinrichtung löst beim Kleinkind starke Gefühle des Abschieds und Verlusts aus (Griebel & Niesel 1998a, 11). Die mit dem Eintritt einhergehende Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens verursacht damit zumeist in erster Linie Verunsicherung, Angst, Wut, Verzweiflung und Kummer auf Seiten des Kindes (Richter 2010, 39; GAIMH 2008, 22; Griebel & Niesel 1998, 11; Datler et al. 2010a, 161). An dieser Stelle soll auf die nach der Tavistock-Methode präzisen Einzelfalldarstellungen von Datler et al. (2002), Twrddy (2003), Amadi-Rinnerhofer (2007), Wottawa (2007), Bock (2007) und Jedletzberger (2010) verwiesen werden, welche einen Einblick geben, welcher seelischen Schmerz ein Kleinkind bei der Abwesenheit seiner Mutter während der Eingewöhnung in eine Tagesbetreuungseinrichtung erfährt.

Doch bedarf das Kleinkind, wie in den Kapiteln (I.2.2/I.3) bereits ausgeführt, aus bindungstheoretischer Sicht gerade in Situationen emotionaler Belastung einer Schutz gewährenden Bindungsperson, welche ihm Geborgenheit und Unterstützung schenkt, mit deren Hilfe es seine Emotionen reguliert und von deren Sicherheit generierender Basis das Kleinkind die verunsichernden und Angst auslösenden Veränderungen erkundet. Steht dem Kleinkind mit dem Eintritt in die Tagesbetreuungseinrichtung keine vertraute Bindungsperson für die Regulation seiner Emotionen zur Verfügung, so besteht die Gefahr, dass das Kleinkind von seinen überwältigenden Gefühlen überschwemmt wird (Datler et al. 2010a, 161).

Inwiefern die mit dem Eintritt in die Tagesbetreuung unfreiwillige Trennung von den primären Bindungsfiguren als herausragender Stressfaktor vom Kleinkind erlebt wird (Laewen et al. 2003, 30; Haug-Schnabel & Bensel 2006, 35; Ahnert 2009, 88; Richter 2010, 39;), wird dabei insbesondere anhand physiologisch messbarer Parameter unmittelbar sichtbar (Ahnert 2004 zit. n. Datler et al. 2011a, 22). So bedingt eine unfreiwillige Trennung von der

Bindungsperson beim Eintritt in die institutionelle Tagesbetreuung eine endokrinologische und kardiovaskuläre Aktivitätserhöhung (Ahnert 1998, 198f).²⁷ Die aufgrund der Trennung bestehende emotionale Belastung des Kindes kann zudem durch körperliche Stresssymptome beim Essen (z.B. Appetitlosigkeit) und Schlafen (z.B. Schlafstörungen) oder durch Unruhezustände zum Ausdruck kommen (Datler et al. 2002, 70; Grossmann & Grossmann 2008, 75; Ahnert 2010, 190). Eine Trennung von der Bezugsperson führt bei Kleinkindern häufig auch zu einer Immunschwäche bzw. einer erhöhten Infektionsrate (Friedrich 1998, 146ff; Grossmann & Grossmann 2008, 75; Scheerer 2009, 197; Ahnert 2010, 190).

Die mit einer Inanspruchnahme außerfamiliärer Tagesbetreuung einhergehenden kindlichen Belastungsreaktionen erscheinen unter anderem vom Alter des Kindes bei dessen Eintritt in die Einrichtung abhängig (Ahnert 2005, 38).

Wie bereits im Kapitel (I.3) dargestellt, steht das kindliche Vermögen, die Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens von der primären Bindungsperson zu verarbeiten, in Zusammenhang mit altersspezifisch entwickelten Fähigkeiten, wie insbesondere jener der Objektpermanenz und emotionalen Objektkonstanz. Auch für das mit dem Eintritt einhergehende kindliche Erleben der Abwesenheit der Bindungsperson erscheint es für das Kleinkind essentiell, das zeitweilige Vermissen vom dauerhaften Verlust unterscheiden zu können (Datler et al. 2002, 68). In Anbetracht der Tatsache, dass die kindlichen Vorstellungsbilder der Bindungsperson, wie bereits dargestellt (Kapitel I.3), im Alter von drei Jahren noch brüchig sind, so erscheint es verständlich, dass Griebel und Niesel (1998, 9), Scheerer (2009, 199) und Bailey (2008, 159) betonen, dass die den Eintritt bedingende Trennung von der Bindungsperson Gefühle des Verlusts beim Kind auslöst. Wird die vorübergehende Abwesenheit der Bindungsperson vom Kind als endgültig wahrgenommen, so führt das überwältigende Gefühl beim Kind auch zu Reaktionen des Verlusts (Bowlby 1983, 18f).

Fein et al. (1993, 266ff) konnten in diesem Zusammenhang innerhalb einer Studie mit 99 Kleinkindern im Alter von etwa elf Lebensmonaten aufzeigen, dass die kindlichen Kummerreaktionen, welche mit dem Eintritt in die Kinderkrippe beobachtbar sind, mit den bereits in Kapitel (I.3) beschriebenen Reaktionen bei andauernder Trennung von der Mutter vergleichbar sind. Demnach protestierten alle Kinder zu Beginn der Trennung, wenngleich bei manchen dieses Verhalten offener und deutlicher erschien als bei anderen. Nach einiger Zeit in der Kinderkrippe ließ der tägliche Protest jedoch nach und die Verzweiflung setzte ein. Die

²⁷Wie u.a. anhand der Studie von Ahnert et al. (2004) oder Grossmann, Schieche & Spangler (2002) belegt werden konnte, führt die Trennung des Kleinkindes von seiner Mutter bei diesem zu einer Beschleunigung der Herzfrequenz, sowie zu einem erhöhten Ausstoß von sogenannten Stresshormonen, wie jenem des Cortisols.

Kinder zeigten sich dann teilnahmslos und inaktiv, sie nahmen auch keinen sozialen Kontakt innerhalb der Krippe auf. Die Sehnsucht nach der Mutter war bei diesen Kindern zwar nicht geringer, jedoch schwand die Hoffnung auf Erfüllung ihrer Bedürfnisse. In weiterer Folge wurde innerhalb der Studie das Einsetzen der Gleichgültigkeit beschrieben. Die Kinder zeigten mehr positive Affekte und beschäftigten sich mit der materiellen Umwelt, gingen aber nur oberflächlichen sozialen Kontakt ein. Fein et al. (1993) zeigen damit auf, dass die nach Bowlby (1983, 18ff) beschriebenen Kummerreaktionen Protest, Verzweiflung und Gleichgültigkeit auch bei Kleinkindern in der Kinderkrippe beobachtbar sind, wenngleich diese offenbar nicht in der gleichen Intensität, wie bei einer andauernden Mutterentbehrung, in Erscheinung treten.

Der Verhaltensbiologe Bensel (zit. n. Scheerer 2009, 201) ist der Auffassung, dass kindliches Protestverhalten während der Tagesbetreuung auch eine gewisse physiologische Reife voraussetzt. Entsprechend seiner Dokumentationen zeigen Kleinkinder mit acht oder neun Monaten weniger Trennungsprotest in der Krippe als Kinder im Alter von 13 bis 15 Monaten (a.a.O.). In diesem Sinne gibt Scheerer (2009, 201) zu bedenken, dass Kleinkinder aufgrund begrenzter Fähigkeiten den Schrecken, den sie bei einer Trennung verspüren, nicht unmittelbar zeigen könnten.

Interessant erscheinen neuere Studien, wonach nicht alle Kleinkinder, trotz physiologisch messbarem Belastungserleben während der Eingewöhnung in einer institutionellen Tageseinrichtung, ihren Kummer über die Trennung durch heftigen Protest oder Weinen deutlich zum Ausdruck bringen (Ahnert 2010, 193).²⁸ Demnach müssen die individuellen Belastungsreaktionen des Kindes nicht grundsätzlich seinem tatsächlichen Belastungserleben entsprechen. Scheerer (2009, 209) betont in diesem Sinne, dass der „Trennungsprotest nicht identisch mit Trennungsstress“ zu sehen sei. So können sogenannte „still leidende Kinder“ (Grossmann & Grossmann 1998 zit. n. Datler et al. 2011a, 24) die während der Eingewöhnungszeit aufkommenden negativen Gefühle nicht offen zeigen. Vielmehr verleihen diese Kinder ihrem Schmerz durch Abseitsverhalten, sozialen Rückzug oder zielloses Herumwandern Ausdruck. Auch Automanipulationen wie Daumenlutschen, Haare drehen, sowie stereotype Bewegungen oder Hyperaktivität können in diesem Zusammenhang Zeichen stiller Traurigkeit darstellen (Haug-Schnabel & Bensel 2006, 36; Haug-Schnabel & Bensel 2008a, 116; Datler et al. 2011a, 24). An dieser Stelle ist auf den von Heiss (2009) dokumentierten Einzelfall zu verweisen, welcher einen Einblick in den inneren Kampf eines

²⁸ Die Studie „Psychobiologische Grundlagen der Organisation des Bindungsverhaltenssystems im Kleinkindalter“ von Grossmann, Schieche & Spangler (2002) verschafft einen psychobiologischen Einblick in das Trennungserleben von Kindern unterschiedlicher Bindungsqualität.

nach außen hin pflegeleicht erscheinenden Kindes während der Eingewöhnung in eine Kindertagesstätte gibt (Datler et al. 2011b, 34ff; Datler et al. 2010c, 69ff).

Oftmals weisen diese während der Eingewöhnung zurückgezogenen und pflegeleicht wirkenden Kinder eine unsichere Bindungsbeziehung gegenüber der primären Bindungsperson auf (Niedergesäß 2005, 4; Ostermayer 2006, 45; Scheerer 2009, 209). Inwiefern das Kleinkind den mit dem Eintritt in die außerfamiliäre Tagesbetreuung bedingten Trennungsschmerz äußert, ist demnach auch von den bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes abhängig. Wie im Kapitel (I.2.3) dargestellt, bringen unsicher-vermeidend gebundene Kinder im Gegensatz zu sicher und unsicher-ambivalent gebundenen Kindern bei emotionaler Belastung grundsätzlich ihre negativen Gefühle weder offen zum Ausdruck, noch reduzieren sie ihr Explorationsverhalten aus quantitativer Sicht. Die psychobiologische Studie von Ahnert et al. (2004) zeigt jedoch, dass unsicher-vermeidend gebundene Kinder trotz minimalem Ausdruck negativer Gefühle während der Eingewöhnung einen deutlichen Anstieg des Cortisolspiegels²⁹ aufweisen. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder suggerieren durch ihr Verhalten keinen Kummer bei der Trennung von der Bindungsperson und keine Angst vor der fremden Umgebung sowie den fremden Personen zu verspüren. Sie machen dabei einen vermeintlich fröhlichen, aktiven und angeregten Eindruck und laufen so Gefahr, nicht die ausreichende Unterstützung bei der mit dem Eintritt in die außerfamiliäre Tagesbetreuung verbundenen Trennung zu erfahren (Grossmann & Grossmann 1998, 77; Haug-Schnabel & Bense 2008, 111). Diese Kinder zeigen im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern auch lange nach der Rückkehr nach Hause, sowie nach Monaten des Eintritts erhöhte Werte des Stresshormons Cortisol (Scheerer 2009, 210). Diese vermeintlich pflegeleichteten Kinder wirken entgegen ihrem anfänglichen Verhalten oft im zunehmenden Maße irritierbar, verschlossen und erschöpft (Ziegenhain et al. 1998, 85). Vielfach kommen die Trennungsängste dieser Kinder zeitlich verzögert bzw. indirekt durch psychosomatische Symptome zum Vorschein (GAIHM 2008, 22; Scheerer 2009, 202; Beller 2002, 10).

Damit ist das sich aufgrund der Bindungserfahrung unterscheidende Bewältigungsvermögen von Trennungssituationen, welches bereits im Kapitel (II.3.1.1) zum Thema gemacht wurde, für den Verlauf der Eingewöhnung von Bedeutung. Spangler und Zimmermann (1999, 187) sprechen hierbei vom einem prognostischen Wert der Verhaltensorganisation in späteren Anforderungssituationen. Denn verfügt ein sicher gebundenes Kind im Gegensatz zu unsicher gebundenen Kindern insbesondere über das Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit und

²⁹ Bei Cortisol handelt es sich um ein körpereigenes Stresshormon, welches anhand von Speichelproben bestimmt werden kann.

die Antwortbereitschaft einer Halt gebenden Person, sowie über angemessene Verhaltensstrategien und ein adäquates Stressmanagement in Trennungssituationen, so stellen diese mit der Bindungssicherheit einhergehenden Kompetenzen im Umgang mit emotionalen Belastungssituationen eine gute Voraussetzung dar, um Belastungen erfolgreich bewältigen zu können (Zimmermann et al. 2000, 310 zit. n. Wustmann 2007, 156). Eine sichere Bindungsbeziehung trägt in diesem Sinne zur psychischen Sicherheit des Kindes während der Eingewöhnung bei und fungiert als Schutzfaktor des Kindes.

Die im Kapitel (I.3) bereits dargestellte bedingte Wirksamkeit der kindlichen Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu befriedigen und negative Emotionen zu regulieren darf hierbei jedoch nicht außer Acht gelassen werden. Die mit der Trennung an die Kinder gestellten neuen Anforderungen während der Eingewöhnung können, wie Bailey (2008, 159) durch Einzelfallbeobachtungen dokumentiert, aufgrund der eingeschränkten „self-containment“ Funktion in diesem Alter schnell zu einer Überforderung führen (Scheerer 2009, 209). Ist das Kind in dieser Situation auf sich alleine gestellt, droht es von seinen durch den Eintritt verursachten negativen Gefühlen überschwemmt zu werden. Dies kann traumatisierend auf das Kleinkind wirken, bedenkt man, dass sich

„das Erleben traumatischer Situationen genau dadurch auszeichnet, dass sich Menschen bedrohlichen Gefühlen intensiven Ausmaßes ausgesetzt fühlen, ohne über eine Möglichkeit zu verfügen, diese zu mildern“ (Datler & Freilinger 2006 zit. n. Datler et al. 2010a, 161).

Die sogenannten „still leidenden Kinder“ (Grossmann & Grossmann 1998 zit. n. Datler et al. 2011a, 24) scheinen hierbei ungleich gefährdeter die Situation der Eingewöhnung als traumatisierend zu erfahren, da nach Scheerer (2009, 201)

„das innerseelische Verarbeiten und Überwinden eines negativen Gefühls erst möglich wird, wenn es ausgedrückt, externalisiert wird und auf diese Weise auf Resonanz stoßen kann.“

Im Besonderen diese Kinder, welche aufgrund ihres gehemmten Ausdrucks der Trennungsangst oft auf sich alleine gestellt sind, verdrängen oder vermeiden die angesichts des Eintritts in die außerfamiliäre Betreuung aufkommenden überwältigenden Gefühle (Beller 2002, 10). Wenngleich die Hemmung und Abwehr aufkommender negativer Gefühle dazu dienen, das innerpsychische Gleichgewicht des Kindes zu schützen (Datler et al. 2011a, 22), so erscheint dennoch eine aktive Auseinandersetzung mit den negativen Gefühlen und nicht deren Verdrängung und Vermeidung für deren Bewältigung günstig (Beller 2002,10).

Die mit der Eingewöhnung in die Tagesbetreuungseinrichtung erlebten frühkindlichen Trennungs- und Verlusterfahrungen dürfen jedoch nicht mit einer Traumatisierung

gleichgesetzt werden (GAIHM 2008, 21). Wie anhand der bereits im Kapitel II.3.1.2 dargestellten ausführlichen Beobachtungen von Robertson und Robertson (1975) ersichtlich wurde, muss eine unfreiwillige Trennung bzw. eine außerfamiliäre Betreuung keinesfalls wie bei dem kleinen John überwältigend erlebt werden bzw. einen traumatisierenden Verlauf nehmen.

Wenngleich der Eintritt in die Kindertagesstätte durch eine Trennung von der primären Bezugsperson gekennzeichnet ist und genannte Studien belegen, dass dies mit einer emotionalen und physischen Belastung des Kleinkindes einhergeht, kann dieser eine Herausforderung für das Kind darstellen. Die Eingewöhnung geht, wie erwähnt, mit zahlreichen markanten Veränderungen einher. Bailey (2008, 159) betont in diesem Zusammenhang den Verlust der bekannten räumlichen Umgebung sowie den Verlust vertrauter Objekte und routinemäßiger Abläufe. Die Eingewöhnung kann in diesem Sinn als Übergang von der familiären zur außerfamiliären Betreuung beschrieben werden (Griebel & Niesel 2005, 1). Wodurch sich die Eingewöhnung als Übergang auszeichnet, inwiefern eine solch turbulente Übergangszeit auch ein entwicklungsstimulierendes Potenzial darstellt und die Eingewöhnung damit als gelungen angesehen werden kann bzw. welche Bedingungen eine Eingewöhnung erfüllen muss, damit diese nicht vom Trennungsleid dominiert wird, soll in weiterer Folge thematisiert werden.

I.4.2 Der Übergangsprozess der Eingewöhnung und deren Qualitätsanforderungen aus bindungstheoretischer Perspektive

Die Eingewöhnung in eine Kinderkrippe bzw. Kindertagesstätte stellt für viele Kinder den ersten normativen Übergang zwischen Familie und einer Bildungseinrichtung dar (Datler et al. 2010a, 160).

Ein Übergang kann hierbei folgendermaßen charakterisiert werden:

„Übergänge bringen bedeutsame Veränderungen für das Individuum mit sich, die in soziale Prozesse eingebettet sind und mit konzentrierten Lernprozessen bewältigt werden müssen“ (Welzer 1993 zit. n. Griebel & Niesel 2007a, 211).

Wurde im vorangegangenen Kapitel aus bindungstheoretischer Sicht das Augenmerk auf die Trennung des Kindes von seiner primären Bindungsperson und die daraus für das Kind resultierende emotionale Belastung gestellt, so bringt die Eingewöhnung des Kleinkindes in eine Tageseinrichtung vielzählige markante Veränderungen und zahlreiche Anforderungen

mit sich (Griebel & Niesel 1998a, 3). Neben der Regulation starker Emotionen des Abschieds und Verlusts, gehen mit einem solchen Übergang insbesondere Entwicklungsaufgaben, wie der Wandel von der eigenen Identität und Rolle sowie das Eingehen neuer Beziehungen oder die Integration unterschiedlicher Lebenswelten einher (Griebel & Niesel 1998b, 4f; / 2005, 6; / 2007a, 211)

Der Eintritt in eine Kindertagesstätte als durchaus kritisch erscheinendes Lebensereignis³⁰ erfordert in diesem Sinne hohe Anpassungsleistungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene³¹ (Griebel & Niesel 2007a, 220; Griebel 2008, 247, Haug-Schnabel & Bensel 2008a, 112). Der Übergang als Adaptionsprozess, bei welchem alle beteiligten Personen, wie die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte, innerhalb ihres sozialen Systems einbezogen werden (Griebel & Niesel 1998a, 5ff; /2007a, 234;), wird innerhalb der Literatur auch als Transition³² beschrieben (Griebel & Niesel 2007a, 211ff; BMUKK 2009, 22; Datler et al. 2010a, 160).

Die vielzähligen Veränderungen erfordern von allen involvierten Personen eine Neuorientierung und Reorganisation (Griebel & Niesel 1998a 3f). Die gestellten Anforderungen werden dabei immer subjektiv vom Betroffenen bewertet (Griebel 2008, 245). Doch vor allem das Kind befindet sich durch die Kumulation unterschiedlicher Belastungsmomente, wie jenem der Trennung von der primären Bindungsperson, welche tiefen seelischen Schmerz verursacht, während der Eingewöhnung in einer Phase erhöhter Vulnerabilität (Wustmann 2007, 128). Das Kind benötigt all seine Kraft und sein Können, um sich dieser fremden Situation mit unbekannten Personen in neuen Räumlichkeiten mit neuen Gegenständen und neuen Routinen anpassen zu können (Laewen et al. 2006, 22ff). Bailey (2008) bringt die an die Kinder gestellten Anpassungsleistungen innerhalb ihrer Einzelfalldarstellungen deutlich zum Ausdruck.

Die Darstellung des Übergangs von der Familie in eine Kindertagesstätte als normatives kritisches Lebensereignis impliziert bereits, dass dieser eine Chance wie auch ein Risiko für das Kind birgt. Griebel und Niesel (2007, 219) explizieren dies in Anlehnung an Filipp (1995), Montada (1995) und Olbrich (1995) wie folgt:

³⁰ „Veränderungen größeren Ausmaßes und unterschiedlichen Inhalts im Lebenslauf und in der Lebenssituation, die besondere Herausforderungen an das Potenzial zur Bewältigung stellen, sind mit dem Konzept der kritischen Lebensereignisse beschrieben worden“ (Filipp 1995 zit. n. Griebel & Niesel 2007, 219).

³¹ Griebel und Niesel (2007, 212) haben das von Fthenakis (1999) konzipierte Konzept, wonach die Bewältigung familiärer Übergänge auf mehreren Ebenen stattfinden muss, auf Übergänge im Bildungssystem bezogen.

³² „Transition wird nunmehr auf Lebensereignisse bezogen, die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern, und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden“ (Griebel & Niesel 2007, 212).

„Kritisch sind die betrachteten Lebenssituationen insofern, als sie die Bewältigungsressourcen der Person übersteigen und schädigende Wirkungen bedingen können, andererseits aber Impulse für Entwicklung und Förderung von Kompetenzen darstellen können.“

Übersteigen die gestellten Anforderungen die kindlichen Kompetenzen, so wird das Kind den Übergang von der Familie in die institutionelle Kindertagesstätte ohne zusätzliche Unterstützung nicht als Herausforderung, sondern als Überforderung erleben. Innerhalb der Eingewöhnung macht das Kind dann die sich wiederholende Erfahrung, der neuen Situation hilflos ausgeliefert zu sein. Zu den schmerzlichen Gefühlen der Trennung und des Verlusts kommen dann das Gefühl der Desorganisation und des Kontrollverlusts (Griebel & Niesel 1998a, 4). Eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beschreibt Becker-Stoll et al. (2009, 22) in Anlehnung an Waters und Sroufe (1983) jedoch als Voraussetzung für eine günstige Entwicklungsbedingung folgender Lebensabschnitte. Wiederholende Erfahrung von Desorganisation und Kontrollverlust während der Eingewöhnung können daher insofern eine schädigende Wirkung haben, da diese sich auf andere Lebensbereiche und Aufgaben übertragen und nach Seligman (1979 zit. n. Wustmann 2007, 145) zu einer sogenannten „erlernten Hilflosigkeit“ führen können.

Der Übergang in eine Bildungseinrichtung, wie jener in die Kindertagesstätte (Datler et al. 2010a, 159; Textor 2006, 85), kann für das Kleinkind auch insofern eine Chance darstellen, als dieser mit positiver Bewältigung der Anforderungen einen entwicklungsstimulierenden Effekt aufweist. Da vor allem die Erinnerungen und Gefühle der sehr frühen Transitionserfahrungen das Erleben folgender Übergänge prägt (MA10 2006, 62), erscheint eine gelungene Eingewöhnung des Kindes in die Kinderkrippe bzw. Kindertagesstätte wesentlich für das Erleben weiterer Übergänge innerhalb des Bildungssystems. Doch was zeichnet einen gelungenen Übergang bzw. eine gelungene Eingewöhnung aus?

Grieben und Niesel (2007, 240) sprechen von einem erfolgreichen Übergang in eine Bildungseinrichtung, wenn sich das Kind

„wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und die Bildungsangebote für sich optimal nutzt.“

Innerhalb der Wiener Kinder Kinderkrippenstudie (Datler et al. 2010a, 163f) wird die Eingewöhnung in qualitativ anspruchsvoller Weise als gelungen angesehen, wenn

- „sich Kleinkinder in geringer werdendem Ausmaß dem Verspüren von negativen Affekten ausgesetzt fühlen und wenn es ihnen zusehends gelingt, Situationen in der Krippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben.“

- „Kleinkinder bemüht sind, Menschen und Gegenstände, die sie in der Krippe vorfinden, konzentriert wahrzunehmen, zu erfassen, mitzuverfolgen, zu verstehen oder explorierend zu untersuchen.“
- „es Kleinkindern zusehends gelingt, mit anderen Kindern oder Erwachsenen in dynamische soziale Austauschprozesse [...] zu treten.“

Eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung wird in diesem Sinne durch drei Qualitätsindikatoren charakterisiert.

Wie aus dem Kapitel I.4.1 ersichtlich wurde, sieht sich das Kind mit dem Eintritt in die außerfamiliäre Tageseinrichtung mit starken Gefühlen des Abschieds und des Verlusts konfrontiert. So erfährt das Kleinkind im Zuge der Eingewöhnung wiederholt unfreiwillige Trennungen von den primären Bindungspersonen, welche bei ihm vielfach Verunsicherung, Angst, Kummer, Wut und Verzweiflung auslösen. Aber auch die mit dem Übergang einhergehenden markanten Veränderungen der Lebenswelt, der eigenen Rolle und Identität, können eine irritierende, beängstigende und bedrohliche Wirkung auf das Kleinkind haben. Die Eingewöhnung des Kindes kann in diesem Sinne erst als erfolgreich betrachtet werden, wenn es dem Kleinkind *zum ersten* möglich ist, die aufkommenden Gefühle des Abschieds und Verlusts zu lindern oder zu verarbeiten, wodurch es zusehends positive Gefühle, wie Neugier und Freude, welche diesen Übergang ebenfalls begleiten können (Griebel & Niesel 1998b, 2), zum Ausdruck bringen kann. Eine gelungene Eingewöhnung führt demnach zu einer Steigerung des emotionalen Regulationsvermögens (Datler et al. 2010a, 163).

Zum zweiten wird die Eingewöhnung als gelungen beschrieben, wenn das Kleinkind eine interessierte und explorative Haltung gegenüber seiner neuen Umgebung einnimmt. Wie anhand der Darstellungen in den Kapiteln I.2.1/I.3 ersichtlich wurde, zeigt ein Kleinkind bei emotionaler Belastung jedoch kein Explorationsverhalten. Vielmehr lässt es Bindungsverhaltensweisen erkennen bzw. zieht sich ohne Aussicht auf angemessene Unterstützung zurück. Die emotionale Sicherheit des Kindes stellt, wie Becker-Stoll et al. (2009, 32) betonen, die Voraussetzung für eine aktive Auseinandersetzung mit den neuen Gegebenheiten innerhalb der Kinderkrippe bzw. Kindertagesstätte dar. Das oberflächliche Hantieren der vermeintlich pfleglichen Kinder (Grossmann & Grossmann 2008, 148) darf hier jedoch nicht als ein Zeichen gelungener Eingewöhnung missinterpretiert werden, erscheint die Konzentration beim Explorieren als entscheidendes Kriterium. Insbesondere das konzentrierte und kreative Spiel ist im Zusammenhang mit einer gelungenen Eingewöhnung ein wichtiger Indikator (Haug-Schnabel & Bense 2008a, 114). Kann ein Kind nicht spielen, so stellt dies laut Diem-Wille (2003, 182) einen Hinweis für schwere emotionale Probleme dar. Zudem scheint das Spiel als Ausdrucksmittel der Befindlichkeit und als aktive

Reinszenierungsmöglichkeit der Trennungsproblematik (z.B. durch das Guck-Guck-Fort-Da-Spiel) einer erfolgreichen Bewältigung zuträglich und damit eine gelungene Eingewöhnung zu begünstigen (Niedergesäß 1989, 121ff). Die Erfüllung des zweit genannten Qualitätsindikators erweist sich darüber hinaus für den an die Kindertagesstätten gestellten „Bildungsauftrag“ (Schäfer 2003, 103; Haug-Schnabel & Bensel 2006, 8) wesentlich, wird doch das Explorieren als verhaltensbiologische Grundlage des Lernens aufgefasst (Becker-Stoll et al. 2009, 37).

Zum dritten wird innerhalb der Wiki-Studie die aktive Teilhabe am Geschehen durch einen wechselseitigen aufeinander abgestimmten Austausch des Kleinkindes mit den außerfamiliären Betreuungspersonen bzw. den anderen Kindern der Gruppe als wesentliche Komponente einer gelungenen Eingewöhnung angesehen. Wie innerhalb der Kapitel I.2.1/I.3 deutlich wurde, ist ein Kleinkind bei emotionaler Belastung nicht in der Lage, in dynamischen sozialen Kontakt mit unbekannten Personen seiner Umgebung zu treten, vielmehr sucht es den Schutz bzw. die Unterstützung von vertrauten Bindungspersonen bzw. zieht sich zurück. Die im Laufe des Bewältigungsprozesses gewonnene emotionale Sicherheit des einzugewöhnenden Kindes stellt, wie Haug-Schnabel und Bensel (2008a, 115f) anmerken, die Voraussetzung für dessen Bereitschaft und Interesse an einer wechselseitigen Interaktion mit Betreuungspersonen und Peers der Kindertagesstätte dar (Haug-Schnabel & Bensel 2008a, 115f). Die Erfüllung des dritten Qualitätsindikators gelungener Eingewöhnung entspricht dabei ebenfalls dem Bildungsaspekt von Kindertagesstätten, da das Kleinkind im Zuge seines sozialen wechselseitigen Austauschs mit anderen Personen wertvolle Stimulationen für nachhaltige Lernprozesse sammelt (Becker-Stoll et al. 2009, 28).

Ob das Kleinkind den von schmerzhaften Trennungserfahrungen begleiteten Übergang von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung bewältigen und aufgrund einer gelungenen Eingewöhnung nachhaltige Lernerfahrungen innerhalb der Kindertagesstätte sammeln kann, hängt nicht nur von den personalen und familialen Ressourcen des Kindes ab (Griebel & Niesel 2007a, 230), sondern vor allem von der Gestaltung des Eingewöhnungsprozesses.

Die Notwendigkeit der Gestaltung des Übergangsprozesses wurde in den 1980er-Jahren anhand der Forschungsergebnisse von Laewen et al. (2003) deutlich. Diese belegten, dass eine abrupte und nicht von den Eltern begleitete Eingewöhnung vor allem für Kinder vor dem dritten Lebensjahr mit erhöhtem Trennungsstress, einer vierfach erhöhten Erkrankungsrate und Entwicklungsrückständen in Zusammenhang gebracht wurde (Laewen et al. 2003, 34f;

Haug-Schnabel & Bensel 2008b,42). Auch eine Verunsicherung der Mutter-Kind-Bindung konnte bei mangelnder Eingewöhnung beobachtet werden (Laewen et al. 2003, 34f; Haug-Schnabel & Bensel 2008b, 42; Ahnert 2005, 39), welche Ziegenhain et al. (1998, 94) auf die emotionale Enttäuschung des Kindes von der Bindungsperson zurückführen. Beller (2002, 5) deckte im Zuge einer longitudinalen Beobachtungsstudie auf, dass allmählich und moderiert eingewöhnte Kleinkinder nach drei sowie fünfzehn Monaten eine bessere Anpassung aufwiesen. Diese Kinder zeigten unter anderem mehr positiven Affekt, mehr Autonomieverhalten und Kooperationsbereitschaft.

Wurde die Eingewöhnung als Schlüsselsituation erkannt (GAIMH 2008, 21), welche den zukünftigen Werdegang des Kindes in außerfamiliärer Betreuung bestimmt (Becker-Stoll et al. 2009, 47), so erfährt diese innerhalb der Qualitätsdebatte besondere Aufmerksamkeit (Griebel & Niesel 2005, 2) und wird heutzutage als Qualitätsstandard definiert (Ziesche 1999, 67; Haug-Schnabel & Bensel 2006, 30ff; Viernickel 2006, 90; Becker-Stoll et al. 2009, 47).

Eine Reihe von Autoren, wie Kuno Beller (2002) mit seinem Eingewöhnungsmodell, Griebel und Niesel (2007b, 69ff) mit ihrem Transitionsmodell zur Gestaltung des Übergangs von der Familie in die Kindertagesstätte und Zische (1999) mit ihren pädagogischen Qualitätsstufen bieten eine konzeptionelle Orientierung für einen günstigen Verlauf der Eingewöhnung des Kleinkindes in die Tagesbetreuung. Einen besonderen Stellenwert nimmt das vor dem Hintergrund der Bindungstheorie wissenschaftlich fundierte „Berliner Eingewöhnungsmodell“ (1990) von INFANS³³ ein, welches die Ansätze eben genannter Autoren inhaltlich prägt. Sind nähere Ausführungen in Bezug auf die einzelnen genannten Konzepte im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, so erscheint es zielführend, gemeinsame Aspekte einer qualitativen Eingewöhnung aufzuzeigen.

Für einen positiven Verlauf der Eingewöhnung erweist sich ein sanfter, allmählicher Übergang von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung entscheidend, welcher sich durch die Begleitung einer Bindungsperson, wie einem Elternteil, wesentlich auszeichnet (Becker-Stoll et al. 2009, 47; Haug-Schnabel & Bensel 2008b, 42). Führt eine Trennung von der primären Bezugsperson, wie im Kapitel I.3 beschrieben, zu einer emotionalen Belastung des Kleinkindes, wodurch sein Erkundungsverhalten eingeschränkt wird, so ermöglicht die Sicherheit gebende Anwesenheit der Bindungsperson dem Kleinkind sich in einer neuen

³³Bei INFANS (2012) handelt es sich um ein von Laewen und Andres 1988 gegründetes wissenschaftliches Institut für angewandte Sozialforschung und den eingetragenen Verein Frühe Kindheit, welche es sich zum Ziel gemacht haben, durch praxisnahe Konzepte die Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern in Tageseinrichtungen zu verbessern.

Umgebung zu orientieren und Kontakt mit unbekannten Personen aufzunehmen. Laewen et al. (2006, 26) betont in diesem Sinne die Notwendigkeit eines schützenden Nests bzw. einer sicheren Basis im Eingewöhnungsprozess, um sich ohne Überforderung mit der unbekannten Umgebung der Kindertagesstätte und der neuen Betreuungsperson vertraut zu machen. Jedem Kind sollte dazu eine sogenannte Bezugspädagogin bzw. ein Bezugspädagoge zugeordnet sein, welche die zentrale Ansprechperson für Eltern und Kind darstellt (Maywald 2008, 213). Diese Pädagogin bzw. dieser Pädagoge widmet sich dem Kind, lernt seine Gewohnheiten kennen und initiiert im Beisein der primären Bindungsperson behutsam Spielangebote bzw. beteiligt sich am Spiel des Kindes, ohne dieses jedoch zu drängen (Haug-Schnabel & Bensel 2008b, 43; Laewen et al. 2006, 30). Zudem übernimmt die außerfamiliäre Bezugsperson im Beisein der Bindungsperson allmählich pflegerische Aufgaben, wie das Füttern oder Wickeln (Hedervari-Heller 2008, 100). Im Zuge einer sanften Eingewöhnung soll es dem Kind damit allmählich möglich werden, eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zu einer Pädagogin bzw. zu einem Pädagogen aufzubauen, durch welche das Kind aktiv Trost sucht und findet (Haug-Schnabel et al. 1997, 138/ 2008b, 43; Beller 2002, 2).

Konnte das Kleinkind aufgrund einer abrupten Eingewöhnung in die Kindertagesstätte keine Vertrauensbeziehung zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen aufbauen, wird es deren stellvertretende Bemutterungsversuche zurückweisen bzw. werden diese nicht zur gewünschten Erleichterung des Kindes führen. Laewen & Andres (1995, 79) bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

„Bei ungünstigen Voraussetzungen, z.B. bei abrupter Trennung oder mangelnder Eingewöhnung, kann der Eintritt in die neue Umgebung zu traumatisierenden Erlebnissen führen. Ein Kind ist untröstlich, wenn die primäre Bezugsperson plötzlich verschwunden ist. Für einen gelingenden Anpassungsprozeß an die neue Umgebung ist der Aufbau neuer Beziehungen unabdingbar.“

Die Pädagogin bzw. der Pädagoge als berufliche Begleiterin bzw. beruflicher Begleiter des Übergangs nimmt damit eine Schlüsselposition für die positive Bewältigung der im Zuge der Eingewöhnung erfolgenden Trennung von der primären Bezugsperson ein (Griebel & Niesel 1998b, 2 /2007b, 76).

Der richtige Zeitpunkt für die Trennung ist dabei jedoch immer individuell anzusetzen (Griebel 2008, 246; Datler 2010a, 166), bedenkt man, dass das kindliche Bewältigungsvermögen, von personalen und familialen Ressourcen geprägt ist (Griebel & Niesel 2007a, 230). Der Eingewöhnungsprozess steht in diesem Sinne unter anderem mit dem Eintrittsalter (Grossmann & Grossmann 2008, 248) und dem kindlichen Temperament

(Laewen et al. 2006, 35; Griebel & Niesel 1998b, 4) sowie mit bisherigen Übergangs- (MA10 2006, 62) oder Trennungserfahrungen (Grossmann & Grossmann 2008, 247) in Zusammenhang. So führen beispielsweise wiederholte Trennungen eher zur Sensibilisierung als zur Gewöhnung des Kindes (Grossmann & Grossmann 2008, 247), wodurch sich der Eingewöhnungsprozess erschweren kann. Auch die kindlichen Bindungserfahrungen (Beller 2002, 2; Niedergesäß 2005, 3ff) beeinflussen, wie im Kapitel I.4 beschrieben, das kindliche Verhalten und Erleben in Trennungssituationen und damit den Anpassungsverlauf innerhalb der Eingewöhnung. Sicher gebundene Kinder weisen demnach weniger Anpassungsprobleme auf (Spangler & Zimmermann 1999, 99) und bewältigen den Alltag in der Kindertagesstätte besser (Grossmann & Grossmann 2008, 278). Die Loslösung von der primären Bindungsperson und die Beziehungsanbahnung durch die Pädagogin bzw. den Pädagogen während der Eingewöhnungszeit müssen demnach schrittweise im Tempo des Kindes erfolgen (Viernickel 2008, 202; Haug-Schnabel et al. 1997, 140). Die Eingewöhnung als „prozessuales Geschehen“ (Griebel & Niesel 2005, 3) soll damit dem individuellen Adaptionsprozess des Kindes entsprechen.

Wenngleich innerhalb der genannten Autorenschaft Einigkeit über die Charakteristika einer sanften Eingewöhnung herrscht, wonach diese elternbegleitend, bezugspersonenorientiert und abschiedsbewusst durchgeführt werden soll (Haug-Schnabel & Bense 2008b, 42; Becker-Stoll et al. 2009, 47), so divergieren die Vorstellungen darüber, wann der Eingewöhnungsprozess als abgeschlossen betrachtet werden kann.

Innerhalb des Berliner Eingewöhnungsmodells beschreiben Laewen et al. (2003, 52) die Eingewöhnung grundsätzlich nach ein bis drei Wochen für abgeschlossen, wenn das Kind eine Vertrauensbeziehung zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen aufgebaut hat und sich von ihr bzw. ihm trösten lässt. Die Autoren räumen jedoch ein, dass besondere Stresssituationen oder besondere Ereignisse, wie Erkrankung des Kindes oder der Pädagogin bzw. des Pädagogen die Dauer der Eingewöhnung verlängern können. Beller (2002, 4) sieht das Ende der Eingewöhnung durch das kindliche Verhalten bestimmt, wobei er das Annehmen von Trost, das Suchen von Nähe zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen, die Kontaktaufnahme mit Peers und das Äußern von Wohlbefinden in Pflegesituationen als entscheidend deklariert. Bei unsicher-vermeidend gebundenen Kindern, die ihren Kummer über die Trennung oft erst verzögert äußern (siehe Kapitel I.4), postuliert Beller (2002, 2) eine Verlängerung der Eingewöhnungsphase. Eine präzise Angabe über den einzugewöhnenden Zeitraum gibt Beller (2002, 5) nicht, wobei er im Zuge der empirischen Evaluierung des Eingewöhnungsmodells von einer vierwöchigen Eingewöhnungsphase spricht. Um die Trennung von der primären

Bezugsperson positiv bewältigen zu können, wird im Zuge einer sanften Eingewöhnung damit ungefähr ein Zeitraum von ein bis vier Wochen anberaumt (Dornes 2006a, 279; Becker-Stoll et al. 2009, 47).

Einzelfallstudien zur Eingewöhnung von Kleinkindern lassen jedoch daran zweifeln, dass Kleinkinder bereits nach wenigen Wochen die erforderliche Anpassungsleistungen aufbringen können, um die Eingewöhnung als tatsächlich abgeschlossen betrachten zu dürfen. So berichten insbesondere Twrdy (2003, 84), Wottawa (2007, 164), Ahmadi-Rinnerhofer (2007, 136) und Jedletzberger (2010, 185) im Rahmen ihrer Beobachtungsstudien, dass Kleinkinder auch bis zu sechs Monate nach Beginn der sogenannten Eingewöhnungsphase mit der Trennung von der primären Bezugsperson zu kämpfen haben. Datler et al. (2002, 72) beschreiben es daher als Wunschvorstellung, dass der Aufenthalt in der Kindertagesstätte so geplant und gestaltet werden könne, dass das Kleinkind das Getrenntwerden und Getrenntsein als schmerzlos erlebt. Die Ergebnisse der Falldarstellungen ermöglichen in diesem Sinne ein differenziertes Verständnis von Eingewöhnung, da diese zeigen, dass sich die Eingewöhnung des Kindes in die Kindertagesstätte als ein langwieriger Prozess präsentiert, welcher der Neuorientierung und Reorganisation bedarf und daher nach einigen Wochen nicht als abgeschlossen betrachtet werden sollte. Für Griebel (2008, 246) erfolgen in diesem Sinne während der ersten Wochen Eingewöhnungsbemühungen, während sich die tatsächliche Eingewöhnung des Kindes über Monate erstreckt.

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass der Übergang von der familiären in die außerfamiliäre Betreuung vor allem an Kinder unter drei Jahren große Anforderungen stellt. Die sanfte Eingewöhnung stellt sich dabei als „prozessuales Geschehen“ (Griebel & Niesel 2005, 3) dar, welches sich dem kindlichen Adaptionprozess als zuträglich erweist.

Insbesondere die Vertrauensbeziehung des Kindes zu seiner Bezugspädagogin bzw. zu seinem Bezugspädagogen erweist sich für die Bewältigung der im Zuge der Eingewöhnung erfolgten Trennung maßgeblich.

Wodurch sich diese Beziehung auszeichnet und inwiefern diese zu einer gelungenen Eingewöhnung des Kindes betragen kann, wird in der weiteren Folge Thema der Arbeit.

I.5 Eine außerfamiliäre Betreuungsperson als sekundäre Bindungsfigur

I.5.1 PädagogInnen-Kind-Bindung

Im Zuge der Ausführungen der vorangegangenen Kapitel wurde ersichtlich, welche enorme Anpassungsleistungen einem Kleinkind während der Eingewöhnung in eine außerfamiliäre Betreuungseinrichtung abverlangt werden. Das Kind steht vor der Herausforderung, sich in einer fremden Umgebung, mit neuen Objekten, ungewohnten Abläufen und unbekannten Personen zurecht zu finden. Die Trennung von den primären Bindungspersonen, welche sich für ein Kleinkind grundsätzlich als eine emotionale Belastung darstellt, erweist sich während dieser Übergangszeit als besonders bedrohlich. Die Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens während der Eingewöhnung kann in diesem Sinne zu einer Überforderung oder gar traumatischen Erfahrung des Kindes führen, es sei denn, das Kind kann zu einer Pädagogin bzw. einem Pädagogen eine Vertrauensbeziehung aufbauen, in der es Sicherheit, Geborgenheit und Halt findet, um so diese Situation zu bewältigen (Datler et al. 2010a, 161).

Die Pädagogin bzw. der Pädagoge erfüllt damit nicht nur erzieherische Aufgaben, sondern nimmt im Zuge der Eingewöhnung im Idealfall die Rolle einer neuen Sicherheitsbasis für das Kind ein (Grossmann & Grossmann 2008, 246; Ahnert 2008a, 386; Laewen et al. 2003, 31). Sucht das Kind bei Unwohlsein, Schmerzen, Angst oder Frustration die Bezugspädagogin bzw. den Bezugspädagogen auf, lässt es sich durch deren Nähe und den Körperkontakt trösten, um sich nach einer Phase der Beruhigung wieder zu lösen und die Umgebung zu explorieren, hat das Kleinkind die außerfamiliäre Betreuungsperson als emotionale Basis gewonnen (Brisch 2009, 151). Die Beziehung zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen zeigt hierbei deutliche Charakteristika einer Bindungsbeziehung (Laewen & Andres 1995, 95; Ahnert 2010, 126). Richard Bowlby (2009, 213) spricht in diesem Zusammenhang von einer „sekundären Bindungsbeziehung“ zur außerfamiliären Betreuungspersonen.

Auch eine tragfähige Bindungsbeziehung zur Bezugspädagogin bzw. dem Bezugspädagogen wird den kindlichen Schmerz über die Trennung von der primären Bezugsperson nicht verhindern können. So kann das Kind beim Abschied der primären Bindungsperson durchaus weinen und heftig protestieren, jedoch wird es die Trennung dann nicht als Trauma erfahren (Scheerer 2009, 199). Wie im Kapitel I.3 deutlich wurde, ist vor allem das Kind unter drei Jahren aufgrund seiner eingeschränkten Fähigkeit, negative Emotionen zu regulieren (GAIMH 2008, 21), während der Trennung von der primären Bindungsperson auf eine externe emotionale Regulation angewiesen (Grossmann & Grossmann 2008, 248). Ohne

Bindungsfigur, welche das Kind vor negativen Gefühlen schützt bzw. diese lindert läuft das Kind daher Gefahr, von diesen überschwemmt zu werden (siehe dazu Kapitel I.4). Die Bindung an die Pädagogin bzw. den Pädagogen als „sekundäre Bindungsfigur“ ist demnach für das Kleinkind unabdingbar, um die täglich wiederkehrende Trennung von der primären Bindungsperson bewältigen zu können (Bowlby 2009, 216; Hedervari-Heller 2007, 95). Die Pädagogin bzw. der Pädagoge nimmt während der Eingewöhnung daher in Anlehnung an Bowlby (1976, 41) im Idealfall die Rolle einer „Ersatzmutter“ ein. An dieser Stelle sei an die Ausführungen im Kapitel (II.3.1.2) zu den Beobachtungen von James und Joyce Robertson (1975) verwiesen. Kann die Pädagogin bzw. der Pädagoge das Kleinkind darin unterstützen, schmerzhaft Gefühle wahrzunehmen, deren Bedeutung zu erschließen, diese zu ertragen und zu regulieren, laufen diese, wie Laewen et al. (2006,36) es ausdrückt, nicht ins Leere, sondern werden aufgefangen. In Bezug auf Bion (zit. n. Lazar 1993, 77) übernimmt die Bezugspädagogin bzw. der Bezugspädagoge somit im Idealfall die Funktion eines „Ersatzcontainers“, wodurch das Kind von den mit der Trennung ausgeschiedenen, rohen Sinnesdaten nicht überschwemmt wird bzw. es diese nicht verdrängen muss.

Bedenklich scheint die Eingewöhnung damit für jene Kinder zu sein, deren Pädagogin bzw. Pädagoge keine sichere Basis verkörpert.

Ahnert et al. (2000 zit. n. 2008b, 265) wiesen nach, dass nicht jede PädagogInnen-Kind-Beziehung eine Bindungsfunktion erfüllt. Ob bzw. inwiefern die Pädagogin bzw. der Pädagoge für das Kind eine sekundäre Bindungsfigur darstellt, lässt sich anhand der „Fremden Situation“ sowie dem „Attachment Q-Sorts“ (AQS) messen (Ahnert 2008b, 264f). Eine Untersuchung von Howes und Hamilton (1992 zit. n. Textor 2007, 2) ergab, dass 73 Prozent der Kinder sich als sicher gebunden, 14 Prozent als vermeidend und 13 Prozent als ambivalent gebunden an ihre außerfamiliäre Betreuungsperson erwiesen. Wesentlich erscheint dabei, dass die Qualität der PädagogInnen-Kind-Bindung unabhängig von den bisherigen familiären Beziehungserfahrungen besteht (Ahnert 2008b, 264; Ahnert 2010, 125). Ahnert et al. (zit. n. Ahnert 2008b, 267) gelangten anhand einer Meta-Analyse zu dem Schluss, dass

„multiple Bindungsmuster auf voneinander separierbaren Interaktionsgeschichten basieren und demzufolge spezifische Interaktionserfahrungen des Kindes mit der jeweiligen Bindungsperson im jeweiligen Kontext reflektieren. Dies bedeutet in einer letzten Konsequenz dann auch, dass das Bindungsmuster eines Kindes zu seiner Erzieherin maßgeblich vom Erziehverhalten und den Erzieherinnen-Kind-Interaktionen bestimmt wird.“

Ob eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge zu einer Bindungsfigur für das Kind werden kann, hängt daher entscheidend vom ErzieherInnenverhalten ab.

Goossens und van IJzendoorn (1990 zit. n. Ahnert 2008b, 267) argumentieren, dass die Sensitivität, die prompte und angemessene Reaktion der Pädagogin bzw. des Pädagogen jedem einzelnen Kind gegenüber entscheidend für die Ausprägung der Bindungssicherheit ist. Wie innerhalb der Beziehung zur primären Bezugsperson erweist sich auch in der Beziehung zur außerfamiliären Betreuungsperson die Feinfühligkeit entscheidend für die sich entwickelnde Bindungsqualität. Allerdings konnte trotz einiger Studien kein eindeutig klarer Zusammenhang zwischen der Feinfühligkeit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und der Bindungssicherheit eines Kindes festgestellt werden (Ahnert 2008b, 268).

Ahnert et al. (2000 zit. n. Ahnert 2008b, 268) zeigten anhand eigener Studien und unter Bezugnahme auf weitere 39 Studien auf, dass ein empathisches-gruppenorientiertes PädagogInnenverhalten, welches die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt erfüllt, zu einer sicheren Bindung zwischen der Pädagogin bzw. dem Pädagogen und dem Kind beiträgt. Die Pädagogen müssen in diesem Sinne die Balance zwischen kindbezogenen und gruppenbezogenen Interessen wahren (Ahnert & Gappa 2008, 86f). Für die individuumbezogene Bedürfnisbefriedigung scheint dabei insbesondere das Ausmaß an vermittelter Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion, Explorationsunterstützung und Assistenz der Pädagogin bzw. des Pädagogen dem Kind gegenüber entscheidend (Ahnert 2010, 128f; Becker-Stoll et al. 2009, 48f). Insbesondere die Komponenten der Sicherheit und Stressreduktion sind für die Bindungsgestaltung essentiell (Ahnert & Gappa 2008, 88f).

Interessant ist zudem, dass sich in einigen Studien auch das Geschlecht des Kindes für die Entstehung der PädagogInnen-Kind-Bindung als bedeutsam erweist. So brachte die Meta-Analyse von Ahnert et al. (2000 zit. n. 2008b, 272) zum Vorschein, dass Mädchen häufiger eine sichere Bindung zur außerfamiliären Bezugspersonen zeigen als Buben. Dies wird einerseits dadurch begründet, dass Kinder bevorzugt Kontakt zu Personen des gleichen Geschlechts suchen und die außerfamiliären Betreuungspersonen meist weiblich sind (ebda., 273). Andererseits wird vermutet, dass das beschriebene gruppenorientierte PädagogInnenverhalten, geschlechtsstereotypische Verhaltensweisen schwer ausbalancieren kann (a.a.O.). Buben scheinen demnach gegenüber Mädchen bei der Entwicklung einer sicheren PädagogInnen-Kind-Bindung benachteiligt.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung einer sicheren Bindung des Kindes zu der Pädagogin bzw. dem Pädagogen hat die Kontinuität ihrer bzw. seiner Betreuung. Schippert et

al. (2004, 541) zeigen in diesem Sinne auf, dass stabile Betreuungsverhältnisse ohne einen Wechsel der Betreuungsperson zu einer sicheren Bindung beitragen. So beobachteten Cummings und Barnas (1994, 141ff), dass Kinder ihre außerfamiliären Betreuungspersonen bei stabilen Betreuungsverhältnissen häufiger als sichere Basis nutzten. Dementsprechend setzen sie diesen gegenüber häufiger bindungsbezogene Strategien, wie das Suchen von Nähe oder Blickkontakt, zeigen öfter positive Affekte, weinen weniger in deren Gegenwart, legen ein stärker explorierendes Verhalten an den Tag und treten häufiger mit anderen Personen in der Krippe in Kontakt.

Wenngleich Datler et al (2010a, 166) kritisch anmerken, aufgrund der Bindungsqualität gegenüber der außerfamiliären Betreuungsperson nicht automatisch auf den Verlauf der Eingewöhnung schließen zu dürfen, so erscheint in Anbetracht der von Cummings und Barnas (1994, 141ff) angestellten Beobachtungen eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Eingewöhnung darzustellen. Inwiefern eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung das kindliche Wohlbefinden, das kindliche Interesse an seiner Umgebung sowie den sozialen Kontakt des Kindes innerhalb der Betreuungseinrichtung begünstigen kann, soll im Folgenden kurz nachgegangen werden.

I.5.2 Sichere PädagogInnen-Kind-Bindung als bedeutende Komponente einer gelingenden Eingewöhnung in die Tagesbetreuungseinrichtung

Innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie wird, wie im Kapitel I.4.2 beschrieben, eine erfolgreiche Eingewöhnung anhand von drei Qualitätsindikatoren charakterisiert (Datler et al 2010a, 163f). Die AutorInnen (a.a.O.) bestimmen eine gelungene Eingewöhnung dabei *zum ersten* an einer zusehends positiven affektiven Stimmung des Kindes, *zum zweiten* anhand des bestehenden Interesses des Kindes gegenüber Personen und Gegenständen der Einrichtung und *zum dritten* aufgrund des gezeigten dynamischen Austauschs mit Personen der Einrichtung.

Wie vorausgehend dargestellt, bedingen sowohl das Wohlbefinden des Kindes, als auch sein Interesse an der Umgebung und sein sozialer Austausch innerhalb der Einrichtung, der emotionalen Sicherheit. Wird die psychische Sicherheit eines Kindes aus bindungstheoretischer Sicht durch die Sicherheit der Bindung definiert (Grossmann & Grossmann 2008, 251), so kann davon ausgegangen werden, dass auch die sichere Bindung an die Pädagogin bzw. den Pädagogen als sekundäre Bindungsperson zu dieser beiträgt

(Ahnert & Harwardt 2008, 147) und in diesem Sinne zu einer erhöhten Resilienz des Kindes führt (Grossmann & Grossmann 2008, 260; Wustmann 2007, 160ff; Ahnert 1998, 200).

In Bezug auf das kindliche Wohlbefinden als ein entscheidendes Kriterium einer gelungenen Eingewöhnung, zeigt sich anhand der vorangegangenen Ausführungen, dass u.a. Laewen et al. (2003, 52) die Entwicklung einer Vertrauensbeziehung mit der außerfamiliären Betreuungsperson als unabdingbar dafür ansehen, dass das Kind in der Situation der Trennung Trost findet und Wohlbefinden äußert. Die innerhalb der fremden Situation gewonnene Erkenntnis, dass sicher gebundene Kinder sich bei Anwesenheit der primären Bindungsfigur schneller und besser beruhigen als unsicher gebundene Kinder, entsprechen den Beobachtungen Cummings und Barnas (1994), wonach Kinder, die in ihrer außerfamiliären Betreuungsperson eine sichere Basis gefunden haben, öfter positiven Affekt zeigen und weniger weinen. Eine Untersuchung von Schipper et al. (2004) konnte anhand einer Beobachtungsstudie von 128 Kindern im Alter von acht bis 30 Monaten einen direkten Zusammenhang zwischen einer sicheren PädagogInnen-Kind-Bindung und einem gesteigerten kindlichen Wohlbefinden während des Betreuungszeitraums aufzeigen. Weidenauer (2011) bestätigte in einer Studie mit 120 Kindern, die allesamt in einer Kinderkrippe oder von Tagesmüttern betreut wurden, dass eine sichere Bindung zur außerfamiliären Betreuungsperson mit einem erhöhten Ausmaß an kindlichem Wohlbefinden korreliert.

Wird, wie im Kapitel I.2.3 beschrieben, aus bindungstheoretischer Sicht die emotionale Sicherheit des Kindes als Voraussetzung für dessen aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt (Becker-Stoll et al. 2009, 32) sowie für dessen Neugierde an der Umwelt (Laewen 2002, 52f) betrachtet, so erscheint es verständlich, dass eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung für eine offene und neugierige Begegnung des Kindes innerhalb der neuen Einrichtung als zuträglich eingeschätzt wird (BMUKK 2009, 23). Kindliche Explorations- und Spielprozesse erscheinen daher abhängig vom kindlichen Vertrauen in die sicherheitsgebende Funktion der außerfamiliären Bindungsperson (a.a.O.). Ahnert und Harwardt (2008, 157) konnten in diesem Sinne innerhalb einer Studie einen positiven Zusammenhang zwischen kindlichen Beziehungserfahrungen und dem Interesse an spielerischen Aktivitäten nachweisen. Demnach korreliert eine sichere Bindungsbeziehung zur außerfamiliären Betreuungsperson, mit einer ausdauernden und zielorientierten spielerischen Auseinandersetzung des Kindes innerhalb der Einrichtung (Ahnert & Harwardt 2008, 153). Eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung erscheint daher für eine konzentrierte

und interessierte Exploration des Kindes wesentlich. Dies entspricht den Beobachtungen von Cummings und Barnas (1994) insofern, als jene Kinder, welche ihre Pädagogin bzw. ihren Pädagogen als sichere Basis nutzen konnten, mehr explorierendes Verhalten an den Tag legten.

Ruft man sich in Erinnerung, dass das durch die Bindungssicherheit beeinflusste Explorationsverhalten des Kindes die verhaltensbiologische Grundlage des Lernens darstellt (Becker-Stoll et al. 2009, 37), wird einem zudem der „soziale Charakter von Bildungsprozessen“ bewusst (Viernickel 2006, 71).

In Bezug auf das genannte Qualitätskriterium einer gelungenen Eingewöhnung, wonach das Kleinkind mit positiver Bewältigung der Situation des Getrennt-Seins Interesse an Personen und Gegenständen der Einrichtung zeigt, kann anhand der Forschungsergebnisse von Ahnert und Harwardt (2008) sowie Cummings und Barnas (1994) davon ausgegangen werden, dass eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung dies Eingewöhnung begünstigt.

Das Sicherheitsgefühl des Kindes stellt, wie bereits im Kapitel I.2.3 herausgearbeitet, die Voraussetzung für die Bereitschaft und das Interesse des Kindes dar, mit Personen der Tagesbetreuungseinrichtung in Interaktion zu treten (Haug-Schabel & Bensel 2008a, 115f). Hält man sich vor Augen, dass aus bindungstheoretischer Sicht die emotionale Sicherheit des Kindes durch seine Beziehungserfahrungen wesentlich bestimmt wird, ist anzunehmen, dass sich auch eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung für einen dynamischen Austausch des Kindes als zuträglich erweisen kann. Hat nämlich ein sicher-gebundenes Kind auf Basis seiner Erfahrungen mit der Bindungsperson die Erwartung, dass sich soziale Interaktionen lohnend und positiv gestalten, so hat ein unsicher gebundenes Kind die Erfahrung gemacht, dass auf seine Bindungsfigur kein Verlass ist. Aufgrund der negativen Erwartungshaltung, zeigen sich unsicher-ambivalente Kinder demnach sozial wenig aufgeschlossen (Ahnert 2008c, 379) und unsicher-vermeidend gebundene Kinder vermehrt an die unbelebte Umgebung gewandt (Braungart & Stifter 1991 zit. n. Schölmerich & Lengning 2008, 206). Beschreiben die genannten Ergebnisse den Einfluss primärer Beziehungserfahrungen, so zeigte Howes et al. (1992/1993) anhand seiner Studien einen direkten Zusammenhang zwischen einer sicheren PädagogInnen-Kind-Bindung und dem sozialen Kontakt zu Peers auf. An die außerfamiliäre Betreuungsperson sicher gebundener Kinder wiesen laut Howes et al. (1992, 451ff; 1993, 25ff,) daher mehr Peerkontakte auf, als unsicher gebundene Kinder. Zudem unterschied sich der soziale Kontakt auch in qualitativer Hinsicht. Sicher gebundene Kinder verbrachten daher mehr Zeit im gemeinsamen Spiel mit Peers, als unsicher gebundene

Kinder (Howes et al. 1992, 451ff??). Insbesondere unsicher-ambivalent gebundene Kinder erschienen öfter unbeteiligt bzw. als Zuschauer (Howes et al. 1992, 451ff).

Wird der dynamische soziale Austausch des Kindes mit Personen der Einrichtung als wesentliches Kriterium für eine gelingende Eingewöhnung herangezogen, so kann in Anbetracht der Forschungsergebnisse von Howes et al. (1992/1993) angenommen werden, dass eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung diese begünstigt.

Erweist sich, wie im Kapitel I.2.4 beschrieben, die Bindungsqualität zur primären Bindungsperson wichtig für die Anpassung in schwierigen Lebenssituationen (Wustmann 2007, 136), so belegen angeführte Studien, dass eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung für die erfolgreiche Eingewöhnung des Kleinkindes in der Kindertagesstätte von Bedeutung ist. Geht eine gelungene Eingewöhnung mit der positiven Bewältigung der Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens einher, begünstigt eine sichere PädagogInnen-Kind-Bindung in diesem Sinne auch die kindliche Trennungsverarbeitung.

I.6 Abschließende Gedanken und Resümee

Im Mittelpunkt dieses ersten Kapitels standen die kindliche Bindung und das kindliche Trennungserleben. Dabei bot die innerhalb der Bindungstheorie postulierte Auffassung, wonach intime Bindungen an andere menschliche Wesen den Angelpunkt des Lebens ausmachen und für die seelische Entwicklung von herausragender Bedeutung sind, den Ausgangspunkt der Überlegungen.

Es wurde deutlich, dass der Mensch insbesondere im Säuglings- und Kleinkindalter aufgrund seines eingeschränkten Repertoires an Fähigkeiten auf die externe Bedürfnisbefriedigung einer sicherheit- und schutzgewährenden Person angewiesen ist. Die bindungstheoretischen Ausführungen, wonach Kinder bereits ab dem sechsten Lebensmonat eine Bindung zu bestimmten ausgewählten primären Bezugspersonen eingehen, diese Bindungsfiguren einen besonderen Stellenwert in deren Leben einnehmen und daher nicht beliebig austauschbar sind, bildeten die Grundlage für die Auseinandersetzung mit der folgenden Trennungsthematik. Wurde ersichtlich, dass die primäre Bindungsfigur in Situationen emotionaler Belastung als sicherer Hafen fungiert, bei welchem das Kind Geborgenheit, Schutz und Unterstützung findet bzw. in Situationen emotionaler Sicherheit als sichere Basis zum Erkunden der Umgebung dient und zur Quelle positiver Stimulationen wird, so führte dies zum Verständnis, dass deren Verlassen beängstigend und bedrohlich auf das Kind wirkt.

Das folgende Kapitel widmete sich in diesem Sinne dem durch unfreiwillige Trennung von der primären Bindungsperson verursachten seelischen Schmerz des Kindes. Ausführliche Beobachtungen von Robertson und Robertson (1975), sowie physiologisch messbare Belastungsreaktionen belegten hierbei die enorme emotionale Beeinträchtigung des Kindes während der Trennung von der primären Bindungsperson. Die Darstellungen zum Thema Trennung bereiteten dabei den Boden für die Auseinandersetzung mit der Thematik der Eingewöhnung des Kleinkindes in außerfamiliäre Tageseinrichtungen.

Denn auch der Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung erweist sich für das Kind als unfreiwillige Trennung von der primären Bindungsperson, welche als schmerzhaftes Erlebnis charakterisiert wurde. Es zeigte sich, dass vor allem ein Kleinkind unter drei Jahren, dessen emotionale Objektkonstanz noch brüchig erscheint, Gefahr läuft, mit einer vorübergehenden Trennung das überwältigende Gefühl des Verlusts zu erfahren. Studienergebnisse von Fein et al. (1993) konnten in diesem Sinne zeigen, dass Kleinkinder im Laufe der Eingewöhnung in eine Tagesbetreuungseinrichtung Kummerreaktionen zeigen, welche mit jenen von Bowlby (1976/1983) beschriebenen Verlusterfahrungen einhergehen. Es wurde deutlich, dass das Kind aufgrund seiner eingeschränkten Bewältigungsstrategien zur Verarbeitung der mit dem Übergang verbundenen markanten Veränderungen der Unterstützung einer erwachsenen Person bedarf. Denn das Kind läuft ohne externe Regulation seiner intensiven Gefühle, welche durch die Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens während der Eingewöhnung verursacht werden, Gefahr, von diesen überschwemmt zu werden. In diesem Sinne wurde im Zuge der Auseinandersetzung mit den Eingewöhnungskonzepten die Bedeutung der Pädagogin bzw. des Pädagogen als mütterliche Ersatzperson betont.

Da die Anwesenheit einer fremden Person besonders in Situationen emotionaler Belastung beim Kind Angst auslöst, erschien auch im Kontext der Eingewöhnung der Aufbau einer emotionalen Beziehung des Kindes zu seiner außerfamiliären Betreuungsperson für eine nachhaltige und effektive Bewältigung der Trennungsgefühle erforderlich. Es wurde deutlich, dass zum einen die außerfamiliäre Betreuungsperson mit der emotionalen Annäherung im Laufe der Eingewöhnung die Vorlieben und Abneigungen des Kindes kennenlernt und zum anderen das Kind die Möglichkeit hat, sich mit dem veränderten Rhythmus und Versorgungsmodus vertraut zu machen sowie ein individuelles Kommunikationsrepertoire aufzubauen. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass die Pädagogin bzw. der Pädagoge zu einer sekundären Bindungsperson des Kindes werden kann, wodurch dieses die stellvertretenden Bemutterungsversuche annimmt und die Pädagogin bzw. der Pädagoge als Sicherheitsbasis für Explorationsversuche genutzt wird. Ist bei der Entwicklung der Mutter-

Kind-Bindung das feinfühlige Verhalten für die Ausprägung der Bindungsqualität entscheidend, so wurde unter Bezug auf die Studie von Ahnert et al. (2000) deutlich, dass die Bindungssicherheit zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen durch das empathisch-gruppenorientierte Verhalten unter Einbezug der individuellen Bedürfnislage der Kinder bestimmt wird. Konnte bereits anhand bindungstheoretischer Ausführungen aufgezeigt werden, dass eine sichere Bindungsbeziehung das Erleben und Verhalten des Kindes auch in belastenden Trennungssituationen begünstigt, so erwies sich anhand empirisch-quantitativer Studien die Bindungssicherheit gegenüber der Pädagogin bzw. dem Pädagogen ebenso vorteilhaft für die Bewältigung der Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens während der Eingewöhnung.

Die Auffassung, dass die Pädagogin bzw. der Pädagoge als sekundäre Bindungsperson in einer sicherheitsgebenden, assistierenden und unterstützenden Funktion fungiert, bereitet den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen. Wurde deutlich, dass die außerfamiliäre Betreuungsperson als Bindungsperson einen bedeutsamen Stellenwert für die Bewältigung der Eingewöhnung in eine Tageseinrichtung einnimmt, Bindungspersonen jedoch nicht beliebig austauschbar sind und die unfreiwillige Trennung bzw. der Verlust einer solchen seelischen Schmerz verursacht, stellt sich in weiterer Folge die Frage, welche Bedeutung ein PädagogInnenwechsel für das Kleinkind hat.

II Ein PädagogInnenwechsel in seiner Bedeutung für das Kleinkind

II.1 Einleitung

Das Kleinkind, welches durch die Trennung von der primären Bindungsperson seelischen und körperlichen Distress erfährt (Grossmann & Grossmann 2008, 108), bedarf einer Ersatzperson, die seinen Schmerz lindert, es weitgehend vor negativen Emotionen bewahrt und ihm damit hilft, die Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens während der Eingewöhnung erfolgreich zu bewältigen. Wie anhand der vorausgehenden Ausführungen ersichtlich wird, ist eine emotionale vertrauensvolle Beziehung zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen eine Voraussetzung für das kindliche Wohlbefinden, die gesunde Entwicklung und die Bildungsprozesse innerhalb der Tagesbetreuungseinrichtung (Becker-Stoll et al. 2009, 164). Im positiven Fall entwickelt das Kind infolge einer verlässlichen und sensitiven Antwortbereitschaft der Pädagogin bzw. des Pädagogen eine sichere Bindung. Die Konstanz und Wärme der Bezugspädagogin bzw. des Bezugspädagogen, die wiederkehrenden Routinen und Fixpunkte mit dieser bieten emotionalen Rückhalt und führen beim Kleinkind zu einem Gefühl emotionaler Sicherheit (Viernickel 2007, 36).

Doch was vermag es für das Kleinkind zu bedeuten, wenn diese Bezugspädagogin bzw. der Bezugspädagoge, welche für das Kind zu einer sekundären Bindungsperson geworden ist, in deren Beisein es sich gehalten und sicher fühlt, durch einen Betreuungswechsel plötzlich nicht mehr da ist?

Innerhalb der Autorenschaft wird an das Thema des außerfamiliären Betreuungswechsels aus zwei unterschiedlichen Perspektiven herangetreten. Zum einen wird ein solcher Wechsel in zahlreichen empirisch-quantitativen Studien (u.a. Howes & Hamilton 1992, Cummings & Barnas 1994, Schipper et al. 2004, Cryer et al. 2005) unter dem Qualitätskriterium der Betreuungsstabilität innerhalb einer Einrichtung zusammengefasst und als Merkmal außerfamiliärer Betreuung hinsichtlich seines möglichen Effekts für die kindliche Entwicklung diskutiert. Zum anderen wird dieser Wechsel vorzugsweise innerhalb empirisch-qualitativer Studien als kindliche Verlusterfahrung betrachtet (u.a. Bailey 2008, Hardin & Hardin 2000, Hardin 2008, Hardin & Hardin 2009). Zu welchen Ergebnissen die einzelnen Studien in ihrer jeweiligen Betrachtungsweise gelangen, soll in weiterer Folge näher betrachtet werden. In einem ersten Schritt werden die zum Thema des außerfamiliären

Betreuungswechsels recherchierten quantitativen Studien vorgestellt, um in einem weiteren die qualitativen Beobachtungsstudien darzulegen.

II.2 PädagogInnenwechsel als Merkmal außerfamiliärer Betreuung

Kontinuität und Stabilität außerfamiliärer Betreuung wird von AutorInnen quantitativer Studien in deren Forschungsberichten oft in unterschiedlicher Weise definiert. So wird unter anderem die Stabilität in den einzelnen Studien dahingehend charakterisiert, wie viele Wechsel von Betreuungspersonen (Howes & Hamilton 1992, Schipper et al. 2004, Cryer et al. 2005) oder Betreuungsformen das Kleinkind erfährt (Weinraub & Tran 2006) bzw. auch daran, in wie vielen Betreuungseinrichtungen es sich befindet (Weinraub & Tran 2006). Des Weiteren stößt man auf Studien, welche die wechselnden Betreuungszeiträume der Pädagogen und Pädagoginnen bzw. deren tatsächliche Verfügbarkeit (Bailey 2008) beschreiben. Auch finden sich Untersuchungen zur Stabilität der Tagesabläufe oder der Gruppenkonstellation und deren Einfluss auf das kindliche Verhalten (Weinraub & Tran 2006). Anhand dieser Darstellung wird deutlich, wie unterschiedlich Forscher und Forscherinnen den Begriff der Betreuungsstabilität in der Kleinkindbetreuung charakterisieren. Tran und Weinraub (2006, 567) merken in diesem Zusammenhang an, dass „stability of care“ in der Literatur oft als „umbrella term“ oder Sammelbegriff fungiert. Aufgrund der Verständnisvielfalt des Stabilitätsbegriffs in der Kleinkindbetreuung innerhalb des Forschungsdiskurses ist an dieser Stelle herauszustreichen, dass diese Arbeit sich ausschließlich jenen Studien zuwendet, die den Wechsel der außerfamiliären Betreuungsperson erforschen und die Bedeutung kontinuierlich personeller Verfügbarkeit von außerfamiliären Betreuungspersonen untersuchen.

Die empirisch-quantitativen Studien, welche sich dem Effekt des PädagogInnenwechsels widmen, stammen überwiegend aus dem anglo-amerikanischen Raum. Federführend erscheinen hier insbesondere Howes und Hamilton (1992/1993), welche sich unter anderem in ihren Langzeitstudien der Erforschung der Bedeutung von BetreuerInnenkontinuität bei Kleinkindern annehmen.

Howes und Hamilton (1993, 15) machen darauf aufmerksam, dass in Kinderbetreuungseinrichtungen eine 42 prozentige Wechselrate pro Jahr bei Pädagogen und Pädagoginnen besteht und untersuchten in der Folge mögliche Effekte eines solchen

BetreuerInnenwechsels auf die Mutter-Kind-Bindung, die Bindung zur folgenden außerfamiliären Betreuungsperson und auf die soziale Kompetenz des Kindes mit Peers.

Die Langzeitstudien von Howes und Hamilton (1992, 868ff) mit einer Stichprobe von 72 bzw. 106 Kindern im Eintrittsalter von 13 bis 24 Lebensmonaten ergaben, dass die Mutter-Kind-Bindung trotz möglichem Wechsel stabil blieb. Die Betreuer-Kind-Bindung galt jedoch nur dann als stabil, wenn kein BetreuerInnenwechsel stattfand bzw. das Kind bei diesem älter als 30 Monate war. Verlor das Kind seine primäre Bezugspädagogin bzw. seinen primären Bezugspädagogen zwischen dem 18 und 24 Lebensmonat, zeigte es eine weniger sichere Bindung im Alter von zwei Jahren gegenüber der neuen Betreuungsperson, im Gegensatz zu jenen Kindern, welche keinen Wechsel erlebt hatten. Howes und Hamilton (1992, 871) gehen aufgrund der stabilen Bindungswerte ab dem 30. Lebensmonat davon aus, dass ältere Kinder ein Arbeitsmodell der außerfamiliären Betreuungsperson internalisiert haben, wodurch das Kleinkind auch nach einem PädagogInnenwechsel aufgrund einer inneren Erwartungshaltung gegenüber Betreuungspersonen allgemein eine qualitativ vergleichbare Bindungsbeziehung sucht.

In Bezug auf die soziale Kompetenz der Kleinkinder zeigten Howes und Hamilton (1993, 28ff) innerhalb einer Langzeitstudie mit 27 Kindern, welche vom ersten bis zum vierten Lebensjahr halbjährlich beobachtet wurden, auf, dass fehlende Betreuungsstabilität des Betreuungspersonals zwischen dem 18 und 24 Lebensmonat, welche mit zumindest einem personellen Wechsel verbunden war, ungeachtet der bestehenden Bindungsqualität, zu vermehrter Aggressivität der Kinder führte. Ihre Studie (ebda., 26f) ergab, dass sich jene Kinder, welche einen PädagogInnenwechsel erlebten, grundsätzlich introvertierter zeigten. Dies war insbesondere der Fall, wenn das Kind mit der nachfolgenden Pädagogin keine sichere Bindung eingehen konnte. Bei älteren Kindern war das gezeigte Aggressionsverhalten abhängig von der bestehenden Bindungsqualität nach dem Wechsel. Hatten sie danach ein schlechtes Beziehungsverhältnis zu ihrer neuen Betreuungsperson, so entwickelten die Kinder ihr gegenüber eine unsichere Bindung und zeigten sich insgesamt aggressiver (ebda., 26ff). Bestand jedoch nach dem PädagogInnenwechsel eine qualitativ sicherere Bindungsbeziehung gegenüber der neuen außerfamiliären Betreuungsperson, so wirkte sich dies laut Howes und Hamilton (a.a.O.), kompensatorisch auf das bestehende Aggressionspotential des Kindes aus. Anhand der Studien von Howes und Hamilton (1992/ 1993) wird demnach ersichtlich, dass ein BetreuerInnenwechsel bei jüngeren Kindern einen größeren Einfluss auf deren zukünftige Bindungsentwicklung gegenüber der außerfamiliären Betreuungsperson sowie deren Aggressionsverhalten nimmt.

Auch Cryer et al. (2005, 52ff) stellen anhand einer Studie mit insgesamt 38 unter Dreijährigen fest, dass jüngere Kinder grundsätzlich stärker auf einen BetreuerInnenwechsel in Kindertageseinrichtungen reagieren. Ihre Untersuchungen ergaben, dass Kinder im Allgemeinen über drei Wochen hinweg vermehrt negative Affekte nach einem Wechsel der außerfamiliären Betreuungsperson zum Ausdruck brachten, bei jüngeren Kindern dieses Verhalten jedoch verstärkt auftrat. Cryer et al. (2005, 43ff) erfassten innerhalb ihrer Studie zudem die Betreuungsqualität, welche anhand der „Infant and Toddler Environment Rating Scale“ (ITERS) und der „Caregiver Interaction Scale“ (CIS) eingeschätzt wurde. Die Ergebnisse machten deutlich, dass Kinder, welche eine hohe Betreuungsqualität erfuhren, weniger negative Gefühlsausdrücke erkennen ließen, als jene mit schlechter Betreuungseinschätzung. In Bezug auf die Betreuungsstabilität zeigten Cryer et al. (2005, 52ff.) auf, dass Kinder, welche vor dem BetreuerInnenwechsel eine qualitativ hochwertige Betreuung genossen hatten, nach diesem Wechsel mehr negative Affekte zum Ausdruck brachten, als jene Kinder, welche zuvor in qualitativ schlechter Betreuung gewesen waren. Ein von Cryer et al. (2005, 54) beschriebener Erklärungsansatz hierfür ist, dass Kinder in einer besseren Betreuungsqualität eine sichere Betreuer-Kind-Bindung eingehen und ein personeller Wechsel der Betreuungsperson für sie im besonderen Maße bedrohlich wirkt.

Die Bedeutung einer stabilen und kontinuierlichen Betreuung durch eine vertraute Pädagogin bzw. einem vertrauten Pädagogen wird auch in der Studie von Schipper, Van Ijzendoorn und Tavecchio (2004, 544) mit 128 Kindern im Alter zwischen acht und 30 Monaten deutlich. So zeigten deren Forschungsergebnisse auf, dass Kleinkinder gegenüber dem Betreuungspersonal, welches kontinuierlich in einer Kindergruppe arbeitete, öfter eine sichere Bindung eingingen und diesem gegenüber häufiger positive Affekte und Wohlbefinden zeigten, als gegenüber nicht stabil verfügbaren Betreuungspersonen.

Auch Cummings und Barnas (1994, 142ff) machten in ihrer bereits zuvor genannten Studie mit 40 Kindern im Alter zwischen elf und 27 Monaten deutlich, dass Kleinkinder gegenüber einer außerfamiliären Betreuungsperson, welche sie seit über drei Monaten kannten, mehr bindungsbezogene Strategien zeigten. In beängstigenden Situationen suchten die beobachteten Kleinkinder öfter die Nähe von vertrauten Betreuungspersonen bzw. nahmen zu dieser vermehrt Kontakt auf. Auch ließen sich die Kinder von der stabil verfügbaren Betreuungsperson bereitwilliger und schneller beruhigen. In diesem Sinne stellen nach Barnas

und Cummings (1994, 146) vertraute PädagogInnen eine effektivere Sicherheitsbasis für die Kinder dar, als nicht kontinuierlich verfügbare Betreuungspersonen.

Zusammenfassend lässt sich anhand der empirisch-quantitativen Studien festhalten, dass das vermehrte Auftreten negativer Affekte sowie das soziale Rückzugsverhalten (Howes & Hamilton 1993) nach dem Wechsel der außerfamiliären Betreuungsperson (Cryer et al. 2005) auf eine emotionale Belastungsreaktion hinweisen. Zeigten die Kinder vor allem bei einer guten Betreuungsqualität, welche die Entwicklung einer sicheren PädagogInnen-Kind-Bindung begünstigt, nach dem Wechsel besonders viel Disstress (Cryer et al. 2005), so kann vermutet werden, dass Kinder, welche emotionale Sicherheit in der Beziehungserfahrung finden konnten, besonders unter dem Wechsel leiden. Vor allem jüngere Kinder zwischen dem 18 und 24 Lebensmonat scheinen durch einen Wechsel der Pädagogin bzw. des Pädagogen besonders beeinträchtigt, da diese nach deren bzw. dessen Verlassen eine weniger sichere Bindungsbeziehung gegenüber der neuen außerfamiliären Bezugsperson aufbauen und sich aggressiver verhalten (Howes & Hamilton 1992/1993). Die konstante Verfügbarkeit der Betreuungsperson, welche mit bindungsbezogenen Strategien (Cummings & Barnas 1994) bzw. einer sicheren Bindungsbeziehung des Kindes gegenüber der außerfamiliären Betreuungsperson (Schipper et al. 2004) in Zusammenhang steht, erscheint in diesem Sinne als Qualitätsmerkmal außerfamiliärer Betreuung (Textor 1996, 4; GAIMH 2008, 20; Maywald 2008, 213). Der durch die hohe Fluktuation an PädagogInnen bestehende Mangel an Stabilität und Kontinuität kann daher als eine Beeinträchtigung der Betreuungsqualität gesehen werden.

In Anbetracht der empirisch-qualitativen Studien von Hardin (2008) und Bailey (2008), welche einen detaillierten Einblick in das kindliche Erleben eines PädagogInnenwechsels bieten, scheint fraglich, inwieweit empirisch-quantitative Studien die Bedeutung einer solchen Erfahrung erfassen können. Laut Hardin und Hardin (2009, 217) stellt bereits die Titulierung des Verlassen-Werdens von der außerfamiliären Betreuungsperson als Wechsel eine Verharmlosung der Bedeutung und Dramatik dar, erweist sich das Verlassen doch als kindliche Verlusterfahrung mit möglichen nachhaltigen Folgen für das weitere Leben. Hardin und Hardin (2000, 1233) bringen ihre Kritik darüber, dass das Ausmaß des Verlassen-Werdens von einer außerfamiliären Betreuungsperson innerhalb der Forschung zumeist unterschätzt werde, wie folgt zum Ausdruck:

„Most often referred to as »caregiver turnover«, or »number of care arrangements« in childcare research, the loss of a caregiver seems merely a measure to be factored into an assessment of quality of care.“

Es wird deutlich, dass die Autoren in der Konstanz der für das Kind zuständigen Bezugsperson mehr als ein Qualitätskriterium für nicht-elterliche Betreuung sehen.

Ergänzend zu den empirisch-quantitativen Studien erscheinen daher die Ergebnisse der empirisch-qualitativen Studien von Interesse, um die Bedeutung eines PädagogInnenwechsels in seiner Gesamtheit abschätzen zu können.

II.3 PädagogInnenwechsel als kindliche Verlusterfahrung

Bereits Bowlby (1951 zit. n. Bowlby 1976, 11) betont in seinem Bericht für die Weltgesundheitsorganisation die Bedeutung einer herzlichen, innigen und dauerhaften Beziehung zur Mutter *oder* dem ständigen Mutterersatz und warnt vor den negativen Folgen bei deren Trennung oder Verlust für die Entwicklung des Kindes. Bowlby (1983, 431), welcher sich in seinen Ausführungen zu Verlusterfahrungen hauptsächlich auf das Verlassen der Mutter bezieht, merkt an, dass das Verlassen jeder Mutterfigur, die ein Kind bemuttert und an die es gebunden ist, einen Verlust darstellt. In diesem Sinne befand bereits Bowlby (1958 zit. n. Hardin & Hardin 2009, 219) das abrupte Ersetzen der Ersatzmutter als traumatische Verlusterfahrung.

Hardin und Hardin (2009, 214) geben auf Grundlage klinischer Studien über erwachsene Patienten sowie anhand detaillierter Beschreibungen von Patientinnen zu der unmittelbaren Reaktion deren Kinder zu bedenken, dass auch das Verlassen einer außerfamiliären Betreuungsperson, welche aufgrund ihres zeitlichen und emotionalen Engagements für das Kind den Platz einer „defacto“ Mutter eingenommen hat, von diesem als bedrohlicher Verlust erfahren wird.

Dass der durch das Verlassen der außerfamiliären Bindungsperson beim Kind entstandene seelische Schmerz in seiner Tragweite nicht unterschätzt werden darf, bringt Hardin (2008, 137) dabei wie folgt zum Ausdruck:

„Diese Verluste gehören vielleicht zu den häufigsten tiefgreifenden Traumata der frühen Kindheit und können für das Kind katastrophale Folgen haben. Ich habe festgestellt, dass viele Patienten mit solchen frühen Erfahrungen als Erwachsene weder intime Beziehungen noch Trennungen ertragen können. Eine zweite häufige Komplikation bei außerfamiliärer Betreuung ist das Entstehen von Entfremdung zwischen Mutter und Kind, die bis ins Erwachsenenalter fortauern kann.“

So ist der Autor der Auffassung, dass der Verlust einer außerfamiliären Bindungsperson einen Risikofaktor für die gesunde Entwicklung darstellen kann.

An dieser Stelle kann zum einen kritisch angemerkt werden, dass die Darstellung Hardins, wonach eine solche Verlusterfahrung langfristige Auswirkungen auf die Entwicklung haben kann, in erster Linie auf Befunden von Patienten beruhen, wodurch die Frage nach der Quantifizierbarkeit der Aussagen aufkommt. Demnach könnte sich der Wechsel außerfamiliärer Betreuungspersonen, welcher von Kindern weniger stark als Verlust und deshalb weniger traumatisch erlebt wurde, in weiterer Folge dem psychoanalytischen Zugriff entziehen, weil diese Kinder keine Patienten werden (Dornes 2006a, 266). Zum anderen soll in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass Hardin für die Betrachtung dieser kindlichen Verlusterfahrung in den besagten Untersuchungen den Verlust einer primären Betreuungsperson beschrieb. So war beispielsweise das Kindermädchen oder die Nanny für das Kind zur Ersatzmutter geworden, aus welchem Grund sich deren Verlust besonders dramatisch und bedrohlich für das Kind auswirkte. Die Pädagogin bzw. der Pädagoge der Kindertagesstätte wird unterdessen, wie aus dem Kapitel I.5.1 hervorgeht, als sekundäre Bindungsperson angesehen. Deren Verlassen könnte in diesem Sinne weniger traumatisch erlebt werden.

Doch auch wenn aufgrund der vorwiegend retrospektiven Betrachtungsweise die Gefahr eines Betreuungswechsels schwer generalisierbar scheint und die Pädagogin bzw. der Pädagoge die Mutterfigur als sekundäre Bindungsperson nicht ersetzt, bedeutet dies nicht, dass für das einzelne Kind das Verlassen der außerfamiliären Bindungsperson keine schmerzhaftes Verlusterfahrung darstellt und damit kein Risiko für die weitere Entwicklung in sich birgt.

Es ist abzunehmen, dass ein Kleinkind, welches im Laufe der Eingewöhnung eine Bindung zur Pädagogin bzw. zum Pädagogen aufgebaut hat und diese innerhalb des Betreuungsarrangements als sichere Basis und Quelle positiver Stimulationen nutzt, einen PädagogInnenwechsel als schmerzhaften Bruch von Bindung erfahren wird.

In diesem Sinne erleidet das Kind laut Richard Bowlby (2009, 219) durch das Verlassen der Pädagogin bzw. des Pädagogen, welche zur sekundären Bindungsfigur wurden, Verlustschmerz. Scheerer (2008, 131) spricht in diesem Zusammenhang von Trauer und Verlustschmerz, die mit der Bindung an die mütterliche Ersatzperson bei deren Verlust zugelassen werden müssen. Auch in einem Memorandum der Deutschen Psychoanalytischen Vereinigung (2008, 203) wird jeder Krippenwechsel oder Wechsel einer Tagesmutter als

Verlust charakterisiert, stellt die außerfamiliäre Betreuungsperson laut den Autoren doch die sogenannte Übergangs-Mutter dar.

Anhand des von Hardin (2008, 140-149) dargestellten Fallbeispiels „Tammy“, sowie den Beobachtungsstudien Baileys (2008, 162-165) zu „Rose“ und „Lisa“ wird in der Folge aufgezeigt, wie sehr Kleinkinder in ihrem Erleben und Verhalten durch das Verlassen-Werden der Pädagogin bzw. des Pädagogen beeinträchtigt sind. Um erfassen zu können, inwiefern die innerhalb der Beobachtungsstudie gezeigten Verhaltensweisen des Kindes im Zuge eines PädagogInnenwechsels tatsächlich als Reaktionen auf einen Verlust verstanden werden können, sollen hierbei die von Bowlby (1983, 86ff) beschriebenen Verlustreaktionen in Erinnerung gerufen werden. Merkt Bowlby (1983, 86) an, dass jedes Individuum auf seine eigene Art und Weise den Verlust einer geliebten Person betrauert, betont er doch gleichzeitig, dass der Trauerprozess über Wochen und Monate hinweg gewöhnlich in einer Reihe von Phasen verläuft. Wurde im Kapitel I.3 bereits auf die Phase des Protests, der Verzweiflung und Reorganisation infolge eines erfahrenen Verlusts eingegangen, soll vor der Darstellung und Diskussion der Studien zudem auf die Phase der Betäubung verwiesen werden, welche den besagten Reaktionen vorausgeht und über Wochen und Monate andauern kann.

II.3.1 „Tammys“ Verlust einer Pädagogin

Tammy, ein 28 Monate altes Mädchen, besuchte bereits über neun Monate vier bis fünf Tage die Woche über zumindest acht Stunden täglich die Kinderkrippe, als sie nach dem plötzlichen Weggang ihrer als warmherzig und freundlich beschriebenen Pädagogin ihren Eltern durch ihr aggressives Verhalten große Sorgen bereitete. So schlug und boxte sie ihre Mutter beim Zu-Bett-Gehen und befahl ihr, zu weinen. Oft lief Tammy niedergeschlagen durchs Haus und klagte traurig: „Liz weg, Liz weg“. Darüber hinaus verlor sie die Kontrolle über ihre Darm- und Blasenfunktion und ließ ihr Essen unbeachtet. Während nach den Erzählungen der Eltern andere Kinder die Verstörung über den Wechsel der Betreuungsperson schnell überwunden hatten, schien diese bei Tammy nachhaltig. Erst als ihre Eltern sie in ihrer Trauer bestärkten und den Verlust offen beklagten, schwand das auffällige Verhalten.

Wie anhand der Darstellung ersichtlich wurde, verbrachte das Mädchen sehr viel Zeit mit der außerfamiliären Betreuungsperson. Ihr plötzliches Verlassen schien für Tammy eine

schmerzliche Erfahrung zu sein. Dabei brachte sie ihre Sehnsucht nach der Pädagogin zum Ausdruck, indem sie ihren Verlust laut beklagte. Das Laufen durch das Haus könnte hier als ein Suchen interpretiert werden, welches der Intention folgt, die vermisste Pädagogin wieder zu finden. Auch Tammy brachte ihre Wut und ihren Zorn durch aggressive Verhaltensweisen deutlich zum Ausdruck. Wie im Kapitel I.3 beschrieben, sind Wut und Zorn häufige Kennzeichen von Trauer. Bogyi et al. (2006, 20) betonen in diesem Zusammenhang, dass vor allem Kinder ihre Wut und ihren Zorn über einen Verlust oft unmittelbar zeigen. Die Emotionen, wie Hass und Wut, können dabei auch als Schutzreaktion gegen die überwältigenden Gefühle der Sehnsucht, Liebe und Hilflosigkeit gesehen werden (Franz 2002, 93).

Der Verlust der Darm- und Blasenfunktion deutet unterdessen auf einen regressiven Prozess hin. Bogyi et al. (2006, 18) beschreiben die Regression als häufigen Abwehrmechanismus bei Kindern, wobei diese die gewonnene Reife verlieren, um wieder in jene Zeit zurückzukehren, in der die Welt noch in Ordnung war. Tammy war demnach durch das plötzliche Verlassen-Werden durch die Pädagogin sehr verstört. Es war ihr lange Zeit nicht möglich, ihren Kummer zu bewältigen. Wie beschrieben gelang es Tammy erst ihren Schmerz zu überwinden, als ihre Eltern ihre Gefühle benannten und sie versuchten, diese mit ihrer Tochter zu teilen. Dies verweist auf die im Kapitel I.3.1.2 beschriebene Notwendigkeit einer tröstenden und emotional unterstützenden Bindungsperson in Trennungssituationen. Da es vor allem einem Kleinkind nur begrenzt möglich ist, die schmerzlichen Emotionen selbst zu regulieren, ist es auf die Verfügbarkeit eines Containers angewiesen. Hardin und Hardin (2000, 1246) verweisen dabei wie folgt auf die Gefahr, wenn Eltern nicht sensibel auf den Verlust einer außerfamiliären Betreuungsperson eingehen:

„With the loss of EPSM [early primary surrogate mother] it is necessary for surviving family members to mourn openly in order for the bereaved child to become involved in a healthy mourning process. This, however, raises a critical issue: while the loss of the EPSM [...] is almost invariably a tragic event for the child, it is not such for the parent.”

Demnach ist die als bedeutsam beschriebene Bedingung der offenen Trauer dadurch bedroht, dass die Eltern den Wechsel der Pädagogin oft nicht als schmerzhaftes Verlusterfahrung wahrnehmen.

II.3.2 „Lisas“ Verlust einer Pädagogin

Lisa hatte im Alter von neun Monaten und einer Woche innerhalb von drei Monaten, in denen sie bereits die Kinderkrippe besuchte, eine Bindung zu ihrer Pädagogin aufgebaut, als diese die Betreuungsinstitution verließ. Sie reagierte auf das Verlassen der Betreuungsperson mit einem erhöhten Bedürfnis nach Kontakt gegenüber ihren Bezugspersonen und zeigte sich sichtlich niedergeschlagen und zurückgezogen. Auch ihre explorierenden Verhaltensweisen verminderte sie sichtlich. Schließlich wurde Lisa krank und blieb der Einrichtung eine Weile fern. Zwei Wochen nach ihrer Rückkehr suchte Lisa den intensiven Kontakt zu ihrer neuen Pädagogin, welche ihrem ausgeprägten Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit nachkam. Vier Wochen nach ihrer Rückkehr zeigte Lisa schließlich ein Verhalten, welches jenem vor dem Verlassen der Betreuungsperson ähnlich war.

Wie durch die Beobachtungen Baileys ersichtlich wird, wurde Lisa durch das Verlassen der Pädagogin in ihrem Sicherheitsgefühl beeinträchtigt. Das erhöhte Bedürfnis nach Kontakt mit anderen Bezugspersonen kann aus bindungstheoretischer Sicht als Versuch gesehen werden (siehe dazu Kapitel I.2.1), dieses wieder zu erlangen. Aufgrund der Tatsache, dass das Mädchen aber erkrankte, kann davon ausgegangen werden, dass es im Kontakt mit seinen Bezugspersonen nicht ausreichend Entlastung finden konnte. Erhebliche Stresssituationen während der Eingewöhnung von Kleinkindern in institutionellen Betreuungsformen können zu einem Anstieg der Erkrankungsrate führen (Datler et al. 2002, 70). Die Erkrankung des Kindes könnte in diesem Sinne als ein Anzeichen für die enorme emotionale Belastung des Kindes nach dem Wechsel der Pädagogin gedeutet werden. Auch das verminderte Explorationsverhalten weist auf eine deutliche Verunsicherung des Kindes hin. Wie im Kapitel I.2.4 beschrieben, wird ein Kind sich seiner Umgebung nur dann öffnen, wenn es Vertrauen in eine schutzgewährleistende Bindungsperson gefasst hat. Lisa hatte eine Bindung zu ihrer Erzieherin aufgebaut und erlebte deren Verlassen somit als Bindungsverlust. Die Reaktionen der physischen Unbeweglichkeit und Passivität könnten als Zeichen ihrer Trauer über den Verlust verstanden werden. So könnte dies die im Kapitel I.3 beschriebene Verzweiflung ausdrücken. Die Tatsache, dass Lisa erst zwei Wochen nach ihrer Rückkehr den intensiven Kontakt zur neuen Pädagogin suchte, könnte aus bindungstheoretischer Sicht darauf hindeuten, dass diese Pädagogin erst mit der sich entwickelnden Bindung zur neuen Sicherheitsbasis werden konnte, bei welcher Lisa Trost und Halt suchte. Es scheint, dass sich Lisa mit Hilfe der neuen Pädagogin, welche ihr den Beobachtungen zur Folge das Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit gab, innerhalb der Krippe neu orientieren konnte.

II.3.3 „Roses“ Verlust einer Pädagogin

Auch Rose hatte im Alter von elf Monaten und zwei Wochen innerhalb von drei Monaten, in denen sie bereits die Einrichtung besuchte eine Bindung zu ihrer Pädagogin aufgebaut, als diese die Kinderkrippe verließ.

Rose zeigte sich, wie Lisa, nach dem Verlassen der Pädagogin niedergeschlagen und introvertiert. Gleichzeitig brachte sie ihr Bedürfnis nach Kontakt zu ihren Bezugspersonen deutlich zum Ausdruck und verminderte ihr Explorationsverhalten. Schließlich wurde auch Rose krank und blieb der Einrichtung für einige Zeit fern. Nach ihrer Rückkehr bot sich für Rose keine Bezugspädagogin als Bindungsperson an. Die neue Pädagogin verhielt sich passiv gegenüber ihren Kontakthanbahnungen. Da ihre Kontaktversuche gegenüber den Pädagoginnen nicht erfolgreich waren, wirkte sie zunehmend traurig, bis sie schließlich ihr Interesse auf Spielsachen und Gleichaltrige richtete. Ohne erwachsene Begleitung wirkte dieses Verhalten jedoch desorganisiert. Oft brachte sich das Mädchen in gefährliche Situationen, wodurch sie endlich den gewünschten Kontakt mit einer Pädagogin erhielt. Erst fünf Wochen nach ihrer Rückkehr, begann Rose eine Bindung zur ihrer neuen Pädagogin einzugehen, wodurch ihr auch die Trennung von ihrer Mutter leichter fiel. Das Mädchen benötigte jedoch noch weitere fünf Wochen, bis sie an die neue Betreuungssituation angepasst schien.

Wie erkennbar ist, wurde auch Rose durch das Verlassen der Erzieherin sichtlich verunsichert. Sie wirkte traurig und suchte Kontakt zu anderen Bezugspersonen in der Krippe. Wie bereits im Kapitel I.3 beschrieben, sind vor allem Kinder durch die eingeschränkten Fähigkeiten ihres Emotionsregulationssystems auf Bewältigungsformen einer unmittelbaren Bezugsperson angewiesen. Rose scheint jedoch, anders als Lisa, in den verbliebenen Pädagoginnen keine trostspendende und haltgebende Person zu finden. Dies hat zur Folge, dass sich Rose enttäuscht von den Erzieherinnen abwendet. Das erkundende Interesse an Spielsachen und Gleichaltrigen, welches ohne erwachsene Begleitung desorientiert wirkt, erinnert hierbei an die im Kapitel I.4.1 dargestellten Verhaltensweisen sogenannter still leidender Kinder. Stellt Rose die erfolglosen Interaktionsversuche mit den Pädagoginnen ein und zeigt sich nach außen nicht mehr traurig, so scheint ihr desorganisiertes Verhalten jedoch als Ausdruck innerer Verzweiflung. Anhand dieser Beobachtungen wird erneut die maßgebliche Bedeutung der im Kapitel I.2.2 genannten tröstenden und emotional unterstützenden Bindungsperson deutlich, welche das Kind durch ihre wohlwollende, liebende und offene Haltung unterstützt und ihm hilft, den Bindungsverlust zu bewältigen. Zudem wird abermals ersichtlich, dass es dem Kind erst mit entstandener Bindung zur neuen

Pädagogin möglich wurde, sich der neuen Situation anzupassen, wodurch es sich auch leichter von seiner Mutter trennen konnte.

II.4 Abschließende Gedanken und Resümee

Baut das Kleinkind im Zuge einer stabilen emotionalen Beziehung zu der außerfamiliären Betreuungsperson eine sichere Bindung auf (Schipper et al. 2004), sodass sie als Sicherheitsbasis für Explorationen fungiert (Cummings & Barnas 1999), so wurde angenommen, dass ein Wechsel dieser Bindungsperson zwangsläufig zu einem schmerzhaften Bindungsverlust führt. Anhand der empirisch quantitativ und qualitativ gewonnenen Erkenntnisse konnte nun aufgezeigt werden, dass das Verlassen der außerfamiliären Betreuungsperson für das Kleinkind eine erhebliche emotionale Belastung darstellt. Die kindlichen Belastungsreaktionen auf den Wechsel der Pädagogin bzw. des Pädagogen deuten in Bezug auf die von Bowlby genannten Reaktionen eines Kindes auf einen Verlust darauf hin, dass ein PädagogInnenwechsel durchaus als schmerzhaftes Verlusterfahrung ernst zu nehmen ist.

Die enorme emotionale Belastung wird dadurch ersichtlich, dass die Kinder mit dem Wechsel der Pädagogin bzw. des Pädagogen vermehrt negative Affekte zum Ausdruck brachten (Cryer et al. 2005) und sich niedergeschlagen und traurig zeigten (Hardin 2008; Bailey 2008). Zudem war nach dem Verlassen der außerfamiliären Betreuungsperson bei den Kindern ein verstärkt aggressives Verhalten zu erkennen (Howes & Hamilton 1993; Hardin 2008). Wie bereits Bowlby (1983, 87ff) im Zuge seiner Ausführungen zu kindlichen Verlustreaktionen festhielt, sind Wut und Zorn in der Phase des Protests häufig Kennzeichen von Trauer. Auch der Verlust der Kontrolle von Blasen- und Darmfunktion sowie Appetitlosigkeit und zielloses Umherwandern (Hardin 2008) können als Anzeichen einer Stressreaktion verstanden werden (Bogyi et al. 2006, 18; Grossmann & Grossmann 2008, 75). Besteht bei Kleinkindern institutioneller Betreuung eine erhöhte Infektionsrate durch erhebliche Stresssituationen (Datler et al. 2002, 70), so deutet auch eine Erkrankung unmittelbar nach dem PädagogInnenwechsel (Bailey 2008) auf eine emotionale Überforderung des Kindes hin.

Ein weiteres Anzeichen dafür, wie sehr das Verlassen der Pädagogin bzw. des Pädagogen die emotionale Sicherheit des Kindes beeinträchtigt, wird durch das verminderte Explorationsverhalten des Kindes ersichtlich (Bailey 2008). Denn wie bereits im Kapitel I.2.3 ersichtlich, ist bei emotionaler Belastung das kindliche Erkundungsverhalten eingeschränkt. Das beobachtete kindliche Interesse erschien sich in diesem Zusammenhang nicht durch

Konzentration oder Kreativität auszuzeichnen, sondern durch Desorientierung (Bailey 2008). An dieser Stelle soll auf Bowlby (1983, 93) verwiesen werden, welcher Desorientierung als ein Zeichen von Verzweiflung ansah. Für die Phase der Verzweiflung beschreibt er zudem den sozialen Rückzug als charakteristisch (Bowlby 1983, 93f).

Auch innerhalb der Studien zum Einfluss des PädagogInnenwechsels konnte aufgezeigt werden, dass sich Kleinkinder nach dem Verlassen der PädagogIn introvertierter (Howes & Hamilton 1993) zeigten bzw. sich zurückzogen (Bailey 2008). Demnach schienen die Kinder nach dem PädagogInnenwechsel nicht in dynamischen Austausch mit den Personen der Einrichtung zu treten. Ihre Kontaktversuche gegenüber der außerfamiliären Betreuungsperson folgten hierbei dem Bestreben, Sicherheit zu gewinnen (Bailey 2008).

Bis die Kinder eine Bindung zur neuen außerfamiliären Bezugsperson eingingen und scheinbar das Gefühl emotionaler Sicherheit wiedererlangt hatten und sich damit in der von Bowlby (1983, 93) genannten Phase der Reorganisation befanden, dauerte es den Beobachtungen zur Folge Wochen bis Monate (Bailey 2008). Den Ergebnissen von Howes und Hamilton (1994) zur Folge besteht sogar die Gefahr, dass das Kleinkind nach dem PädagogInnenwechsel keine Bindung gleicher Qualität mit einer weiteren außerfamiliären Betreuungsperson eingeht. Die Bindung zur neuen Pädagogin bzw. zum neuen Pädagogen erwies sich laut den Autoren somit nach dem Verlassen als weniger sicher. Diese Ergebnisse entsprechen der Auffassung von Spangler und Zimmermann (1999, 191), wonach ein Kind aufgrund mangelnder Konstanz der Bindungsperson oder häufig wechselnder Betreuungspersonen das Vertrauen verlieren kann, verlässliche Bindungen aufzubauen und dann nur eingeschränkt dazu in der Lage ist, Bindungen einzugehen. Vergewärtigt man sich, welche weitreichende Bedeutung eine sichere Bindungsentwicklung für die gesunde Entwicklung des Kindes hat (siehe Kapitel I.2.4) und kindliche Trennungs- und Verlusterfahrungen die Vulnerabilität des Kindes erhöhen (siehe Kapitel I.3), so darf unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse die mit dem Wechsel der außerfamiliären Bindungsperson für das Kind einhergehende Belastung nicht negiert bzw. unterschätzt werden. Der Wechsel einer Pädagogin bzw. eines Pädagogen sollte daher nach Möglichkeit vermieden werden.

In Anbetracht der hohen Fluktuationsrate des außerfamiliären Betreuungspersonals (Howes und Hamilton 1993, 15; Weinraub und Tran 2006, 567f) und der Tatsache, dass die Dauer der in Anspruch genommenen außerfamiliären Betreuung von Beginn an begrenzt ist und damit unausweichlich an einen Verlust geknüpft ist, stellt der Wechsel der außerfamiliären

Betreuungsperson laut Hardin und Hardin (2009, 214) einen der häufigsten signifikanten Verluste in den westlichen Industriestaaten dar.

Ist der Wechsel einer außerfamiliären Bindungsperson nicht zu verhindern, so können anhand der empirisch quantitativen und qualitativen Studien jedoch Bedingungen aufgezeigt werden, welche die durch den Verlust erfahrene emotionale Belastung vermindern. Beeinflussen unter anderem das kindliche Alter (Howes & Hamilton 1992/1993; Cryer et al. 2005), vorangegangene Trennungs- und Verlusterfahrungen (siehe Kapitel I.3) sowie die Beziehungserfahrungen (siehe Kapitel I.3.1.1) das Erleben und den Umgang mit einem Verlust, so wirkt sich insbesondere die Betreuungsqualität nach dem Wechsel sichtlich auf die kindliche Verlustverarbeitung aus (Howes & Hamilton 1993; Cryer 2005; Bailey 2008). Kinder, die eine hohe Betreuungsqualität erfahren, zeigten daher nach dem Wechsel weniger negativen Affekt (Cryer 2005), während Kinder bei einem schlechten Betreuungsverhältnis nach dem Wechsel eine unsichere Bindung eingingen und aggressiver wirkten (Howes & Hamilton 1993). In diesem Sinne erlangte den Beobachtungen Baileys (2008) zur Folge Lisa mit der feinfühligsten Pädagogin nach wenigen Wochen ihr früheres Anpassungsniveau, während Rose bei einer als passiv beschriebenen Bezugspädagogin mehr als zwei Monate benötigte, um eine Bindung zu dieser einzugehen und sich der neuen Situation anzupassen. Aus diesem Grund erscheint eine gute Betreuungsqualität, welche sich insbesondere durch eine tröstende und unterstützende Bindungsperson auszeichnet, für die Bewältigung dieser belastenden Verlusterfahrung erforderlich. Dies entspricht einer wesentlichen von Bowlby (1983, 297) genannten Bedingung zur erfolgreichen Verlustverarbeitung und bestärkt die im Kapitel I.3.1.2 dargelegten Ausführungen, wonach ein Kleinkind eine feinfühligste Ersatzperson benötigt, um die schmerzhaften Erfahrungen von Trennung und Verlust bewältigen zu können. Die Qualität des Ersatzmilieus nach dem Wechsel erscheint daher als entscheidende Bedingung für eine erfolgreiche Bewältigung desselben.

Der feinfühligste Umgang mit dem emotional belasteten Kind impliziert dabei auch, dass das Verlusterlebnis wahrgenommen und anerkannt wird, um dem Kind nach Scheerer (2008, 134) eine Vorbereitungs-, Übergangs- und Eingewöhnungszeit zu ermöglichen. In diesem Sinne kristallisierte sich für eine positive Verarbeitung des PädagogInnenverlusts die wesentliche Bedingung einer unterstützten offenen Trauer heraus. Das Kleinkind benötigt aufgrund seines eingeschränkten Emotionsregulationsvermögens (siehe Kapitel I.3) Hilfe, um die mit dem Wechsel auftretenden schmerzhaften Gefühle, wie Wut, Schuld und Traurigkeit ertragen zu können (Salzberg-Wittenberg et al. 1997, 181). Damit es nicht zu der von Hardin und Hardin (2009, 231) dargestellten Arretierung im Trauerprozess kommt, bedarf das Kind daher eines

zuverlässigen Ersatzcontainers. Dieser nimmt, wie im Kapitel I.3.1.2 beschrieben, mit wohlwollender, liebevoller und offener Haltung die negativen kindlichen Gefühle auf, setzt sie in einen Verstehenszusammenhang und erträgt und verarbeitet diese. Werden hingegen die mit dem Wechsel aufkommenden negativen Gefühle geleugnet und verdrängt, wird der Trauerprozess laut Hardin und Hardin (2009, 230) gehemmt. Die negativen Gefühle können dann nicht verarbeitet werden, wodurch diese nach Scheerer (2008, 134) immer stärker werden. Wie im Kapitel I.4.1 bereits dargestellt, zeichnet sich eine traumatische Situation genau dadurch aus, dass sich ein Mensch bedrohlichen Gefühlen ausgeliefert sieht, ohne eine Möglichkeit zu erkennen, diese zu mildern. Daher birgt ein PädagogInnenwechsel auch das Risiko, für das Kleinkind im Sinne Hardins (2008, 137) zu einer traumatischen Erfahrung zu werden.

Es sind laut Salzberg-Wittenberg (1997, 180f) auch die mit dem Stillstand der Trauer überwiegend destruktiv verbleibenden Gefühle gegenüber der alten Bindungsperson, welche das Kind daran hindern, nach dem Wechsel neue Bindungsbeziehungen mit anderen Betreuerinnen einzugehen. Daher ermöglicht laut Becker-Stoll et al. (2009, 53) erst der gelungene Abschied, bei welchem die mit dem PädagogInnenwechsel ausgelöste Trauer ernst genommen wird, dem Kleinkind, sich auf neue Beziehungen einzulassen. In diesem Sinne könnten die Studienergebnisse von Bailey (2008) sowie Howes und Hamilton (1992), wonach Kinder nach dem PädagogInnenwechsel zögerten, neue sekundäre Bindungsbeziehungen mit der neuen Pädagogin einzugehen (Bailey 2008) bzw. die neue Bindungsbeziehung weniger sicher erschien (Howes & Hamilton 1992), durch das Vorherrschen negativer Gefühle im neuen Beziehungskontext erklärt werden.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf den PädagogInnenwechsel damit festhalten, dass dieser eine emotionale Belastung für das Kleinkind darstellt, die nicht unterschätzt werden darf. Inwiefern der Verlust der sekundären Bindungsperson für das Kind zu einer bedrohlichen Erfahrung wird, scheint dabei jedoch weitgehend von den Rahmenbedingungen abhängig zu sein.

Inwiefern ein PädagogInnenwechsel während der Eingewöhnungszeit, eine Zeit die für sich bereits besondere Herausforderungen birgt, Kleinkinder beeinträchtigen mag, wird in weiterer Folge Thema der Arbeit sein. Eine im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie durchgeführte Einzelfallstudie, welche sich dem erlebten Betreuungswechsel eines Jungen in der Kinderkrippe widmet, soll Aufschluss darüber bringen, inwiefern dieser Wechsel das kindliche Verhalten sowie die PädagogInnen-Kind-Bindung während der Eingewöhnungsphase beeinflusst.

III Einzelfallstudie

III.1 Forschungsinteresse

Die vorliegende Einzelfallstudie³⁴ zum Pädagoginnenwechsel entsteht im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie.

Die Wiener Kinderkrippenstudie hat sich zum Ziel gesetzt, im Hinblick auf die Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich für die Bewältigung der Situation des Getrennt-Seins und Verlassen-Werdens und damit für den gesamten Eingewöhnungsprozess als förderlich erweisen. Wie bereits eingehend beschrieben (Kapitel I.4.2), wird unter Bewältigung ein Prozess verstanden, welcher es dem Kind trotz der Trennung von der primären Bindungsperson ermöglicht, die Zeit in der Krippe in angenehmer und lustvoller Weise, interessiert und im dynamischen Austausch mit anderen zu erleben. In diesem Zusammenhang wird im Besonderen der außerfamiliären Betreuungsperson ein entscheidender Einfluss für die positive Bewältigung und gelingende Eingewöhnung zugesprochen, erweisen sich doch, wie im Kapitel I.5.2 dargestellt werden konnte, die Interaktionsqualität der Pädagogin bzw. des Pädagogen gegenüber dem Kind und die sich entwickelnde Bindungsbeziehung als bedeutsam.

In Bezug auf die innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie beforschte Relevanz der außerfamiliären Betreuungsperson für den kindlichen Bewältigungsprozess und den Verlauf einer Eingewöhnung, widmet sich die vorliegende Einzelfallstudie dem Einfluss eines Pädagoginnenwechsels. Die Studie verfolgt daher das Anliegen, zu untersuchen, was der Wechsel dieser äußerst bedeutsamen Bezugsperson im Laufe der Eingewöhnung für das Kind bedeuten mag. Der Fokus der Untersuchung richtet sich dabei auf das beobachtbare Verhalten des Kindes innerhalb der Einrichtung und die Pädagoginnen-Kind-Bindung vor, sowie nach dem Wechsel der Pädagogin.

In dem Sinne lautet die Fragestellung der vorliegenden Arbeit folgendermaßen:

³⁴ Da innerhalb der Einzelfallstudie ausschließlich Frauen als außerfamiliäre Betreuungspersonen auftraten, wird in Bezug auf die Studie bei den Ausführungen zu den einzelnen Pädagoginnen ausschließlich die weibliche Form gewählt.

Inwiefern beeinflusst der Betreuungswechsel von der primären Bezugspädagogin zu anderen Pädagoginnen das Verhalten des beobachteten Kleinkindes und die Pädagoginnen-Kind-Bindung während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe?

Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zur Thematik der Bindung, insbesondere der PädagogInnen-Kind-Bindung, der Eingewöhnung als kindliche Trennungserfahrung sowie des Wechsels einer außerfamiliären Betreuungsperson führte zu unterschiedlichen Annahmen, welche in der Folge ausgeführt und erläutert werden.

Wie gezeigt werden konnte, erscheinen die Qualität der Bindungsbeziehung (Kapitel I.2.3) und im Besonderen auch die Qualität der PädagogInnen-Kind-Bindung (Kapitel I.5.2) für das Gefühl der emotionalen Sicherheit des Kindes von herausragender Bedeutung. In Bezug auf diese Erkenntnisse können aufgrund der bestehenden Bindungsqualität des Kindes gegenüber der außerfamiliären Betreuungsperson Rückschlüsse auf das kindliche Befinden während der Eingewöhnung getroffen werden. Eine mit dem Wechsel möglicherweise eintretende Veränderung der Bindungsqualität kann dann hinsichtlich ihrer Auswirkung für die emotionale Sicherheit des Kindes diskutiert werden. Erscheint die Bindungsqualität gegenüber der Pädagogin bzw. dem Pädagogen für den Verlauf der Eingewöhnung bedeutsam (Kapitel I.5.2), so kann angenommen werden, dass eine mit dem Wechsel einhergehende Veränderung der Bindungsqualität auch den kindlichen Bewältigungsprozess beeinflusst. Aufgrund der quantitativen Forschungsergebnisse von Howes und Hamilton (1992), wonach Kinder zwischen dem 18 und 24 Lebensmonat nach einem personellen Wechsel eine wenig sichere Bindungsbeziehungen eingehen, *kann angenommen werden, dass auch das beobachtete Kind nach dem Wechsel der Bezugspädagogin eine Bindungsbeziehung verminderter Qualität gegenüber weiteren Pädagoginnen eingeht.* Dazu muss die Bindungsqualität des Kindes vor, sowie nach dem Wechsel gegenüber den einzelnen Pädagoginnen erhoben werden. *Es besteht auf Basis bindungstheoretischer Ausführungen die Annahme, dass das beobachtete Kind im Laufe der Eingewöhnung eine Bindung zu seinen Betreuungspersonen eingeht, die Qualität jedoch durch den Pädagoginnenwechsel beeinträchtigt wird.*

Wird angenommen, dass die Bindungssicherheit des Kindes unter dem Wechsel leidet, so kann basierend auf den vorgestellten Studienergebnissen (u.a. Ahnert & Harwardt 2008, Howes et al. 1992; Schipper et al. 2004) *in der Folge die Vermutung angestellt werden, dass*

auch der kindliche Bewältigungsprozess während der Eingewöhnung durch den Pädagoginnenwechsel in Mitleidenschaft gezogen wird. In diesem Sinne wird im Rahmen der Einzelfallstudie das kindliche Verhalten vor, sowie nach dem Wechsel hinsichtlich der innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie beschriebenen Qualitätsindikatoren betrachtet. Zur Einschätzung des Verhaltens werden demnach der kindliche Affekt, das kindliche Interesse an seiner Umgebung, sowie der soziale Kontakt mit Personen der Einrichtung beobachtet.

In Bezug auf das beobachtbare Verhalten wird basierend auf den vorgestellten Forschungsergebnissen angenommen, dass dieses durch den Wechsel beeinträchtigt wird. Zeigen vorausgehende Forschungsergebnisse, dass Kinder nach einem PädagogInnenwechsel vermehrten negativen Affekt zum Ausdruck bringen (Cryers et al. 2005), sich niedergeschlagen und traurig (Hardin 2008; Bailey 2008) oder aggressiv zeigen (Hardin 2008; Howes & Hamilton 1993), *so besteht für die Einzelfallstudie die Annahme, dass dieser Wechsel beim beobachten Kind zu einem Anstieg des negativen Affektausdrucks bzw. zu einem verminderten positiven Affektausdruck führt.* Dazu wird der kindliche Affekt vor, sowie nach dem Wechsel der außerfamiliären Betreuungsperson ermittelt.

Wurde anhand der vorangehenden Studien das Verlassen der Pädagogin mit verminderten kindlichen Explorationsverhalten und desorientierten Verhaltensweisen im Spiel in Zusammenhang gebracht, *so besteht in der Folge die Annahme, dass das erkundende und entdeckende Interesse des beobachteten Kindes an seiner neuen Umgebung durch den Wechsel der Pädagogin beeinträchtigt wird.* Dazu wird das erkundende und entdeckende Interesse des Kindes vor sowie nach dem Wechsel der außerfamiliären Betreuungsperson ermittelt.

Konnte anhand der vorangegangenen Studien zudem ersichtlich werden, dass Kinder nach dem Verlassen der Pädagogin bzw. des Pädagogen introvertierter wirken (Howes & Hamilton 1993) oder zurückgezogen scheinen (Bailey 2008), *so wird für das beobachtete Kind der Einzelfallstudie angenommen, dass es seinen sozialen Kontakt gegenüber den Personen der Einrichtung verringert.*

Die Einschätzung des beobachtbaren Verhaltens erscheint dabei für die Erschließung der Bedeutung eines PädagogInnenwechsels essentiell. Besteht laut Ahrbeck (2007, 34ff) anhand rekonstruierender psychoanalytischer Verfahren die Gefahr subjektive Wahrheiten zu erhalten, bietet die Kleinkindbeobachtung ein bevorzugtes Erkenntnismittel, um einen Einblick in die Psyche des Kindes zu erhalten. Geht man davon aus, dass insbesondere bei Kleinkindern ein bestimmter Gesichtsausdruck noch mit einem entsprechenden Gefühl

einhergeht und, dass Denken, Handeln und Fühlen am Anfang noch untrennbar miteinander verbunden sind, ermöglicht diese Beobachtung einen Einblick ins kindliche Erleben (ebda., 38ff). In diesem Sinne kann aufgrund des beobachteten Verhaltens des Kindes ein Einblick in dessen Erleben gewonnen werden. Vergleicht man das kindliche Verhalten vor bzw. nach dem Wechsel, kann eine mögliche Veränderung hinsichtlich seiner Bedeutung für das Erleben diskutiert werden. An dieser Stelle soll jedoch kritisch angemerkt werden, dass bereits die Ausführungen zu den sogenannten still leidenden Kindern (Kapitel I.4.1) zeigen, dass von dem kindlichen Verhalten nicht automatisch auf das kindliche Erleben geschlossen werden darf.

Neben dem kindlichen Verhalten soll auch das Verhalten der Pädagoginnen betrachtet werden. Dies ist von Bedeutung, da Studien zur Folge (Kapitel I.5.1) die Feinfühligkeit der außerfamiliären Betreuungsperson (Goossens & van IJzendoorn 1990) sowie das empathisch-gruppenorientierte PädagogInnenverhalten (Ahnert et al. 2000) für die Ausbildung einer sicheren PädagogInnen-Kind-Bindung entscheidend ist. Ein feinfühliges oder empathisch-gruppenorientiertes Interaktionsverhalten, welches die Entwicklung einer sicheren Bindung begünstigt, wird daher auch einen positiven Einfluss auf den kindlichen Bewältigungsprozess nehmen. In diesem Sinne konnte auch Bailey (2008) aufzeigen, dass die Interaktionsqualität nach dem Wechsel für den Anpassungsprozess wesentlich ist. Durch die Betrachtung des kindlichen Verhaltens in Bezug zur Interaktionsqualität der einzelnen Pädagogin kann untersucht werden, ob bzw. inwiefern das beobachtete Kind sein Verhalten bei guter Interaktionsqualität der verbleibenden Pädagoginnen verändert. Bei einer konstant guten Interaktionsqualität könnte eine mögliche Verhaltensänderung des Kindes damit auf den PädagogInnenwechsel zurückgeführt werden. *Für die Einzelfallstudie besteht die Annahme, dass die Interaktionsqualität der Pädagogin die Bindungssicherheit des Kindes und damit auch das kindliche Verhalten innerhalb der Einrichtung beeinflusst, jedoch auch bei gleichbleibender Interaktionsqualität der verbleibenden Pädagoginnen die Bindungssicherheit vermindert und das kindliche Verhalten hinsichtlich einer gelungenen Bewältigung beeinträchtigt wird.* Dazu werden die Feinfühligkeit und das empathisch-gruppenorientierte Interaktionsverhalten der einzelnen Pädagoginnen vor und nach dem Wechsel erhoben. Die vom Kind erfahrene Interaktionsqualität der einzelnen Pädagoginnen, wird in der Folge mit dem kindlichen Verhalten vor und nach dem Pädagoginnenwechsel in Beziehung gesetzt.

Eine Besonderheit dieser Einzelfallstudie stellt die Einschätzung aller Pädagoginnen der Kindergruppe dar. Beklagen Howes und Hamilton (1993, 30) sowie Schippert et al. (2004, 545) innerhalb ihrer Studien, dass der Einfluss eines PädagogInnenwechsels nicht hinreichend erfasst werden kann, wenn ausschließlich die Bezugspädagogin bzw. der Bezugspädagoge und deren direkte Nachfolgerin bzw. deren direkter Nachfolger im Blick der Untersuchung steht, so schätzt die vorliegende Studie die Bindungssicherheit und Interaktionsqualität gegenüber jeder innerhalb der Gruppe tätigen Pädagogin ein. Dies ermöglicht es, zum einen die Interaktionsqualität der einzelnen Pädagoginnen einander gegenüber zu stellen und mit dem kindlichen Verhalten vor bzw. nach dem Wechsel in Beziehung zu setzen. Zum anderen wird dadurch der Beziehungsverlauf zwischen den jeweiligen Pädagoginnen und dem Kind vergleichbar und die Entwicklung bestehender und neuer Bindungsbeziehungen in Bezug auf den Wechsel sichtbar.

Die basierend auf dem Forschungsstand formulierten Annahmen werden im Rahmen der Einzelfallstudie durch die innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie angewandten Forschungsinstrumente des „Attachment Q-Sort (AQS)“, der „Caregiver Interaction Scale (CIS)“ und des „Videoanalyseinstruments der Wiener Kinderkrippenstudie“ untersucht. Bevor jedoch auf die einzelnen Instrumente eingegangen wird, soll das beobachtete Kind, die Pädagoginnen und die Einrichtung näher vorgestellt werden.

III.2 Hintergrundinformationen zur Einzelfallstudie: das beobachtete Kind, seine Pädagoginnen und die Einrichtung

Bei dem beobachteten Kind, handelt es sich um einen Jungen. Dieser soll in der Einzelfallstudie den Namen Benjamin tragen.

Benjamin kam Anfang September mit 13 Monaten in eine Wiener Kinderkrippengruppe eines öffentlichen Kindergartens. Über fünf Tage hinweg wurde der Junge von seiner Mutter in der Einrichtung begleitet. Nach dem fünften Tag der Eingewöhnung war Benjamin bereits von neun Uhr am Vormittag bis um vierzehn Uhr am Nachmittag ohne Begleitung durch die Mutter in der Krippe. Benjamin nahm daher üblicherweise neben dem Frühstück auch das Mittagessen in der Krippe ein und schlief dort über die Mittagszeit hinweg. Zu Beginn der Eingewöhnungsphase wurde Benjamin gemeinsam mit insgesamt fünfzehn Kindern der Krippengruppe von zwei Pädagoginnen betreut, sie werden in der Studie Doris und Nina genannt. Doris war Benjamins Bezugspädagogin. Nachdem Benjamin innerhalb der ersten

beiden Monate wiederholt erkrankte, entschieden die Eltern, den Jungen für die kommenden Wochen nicht in die Krippe zu geben. Erst mit Anfang Dezember besuchte Benjamin wieder die Einrichtung. Ende April, als Benjamin 20 Monate alt war, verließ seine Bezugspädagogin Doris aufgrund ihrer Schwangerschaft die Einrichtung. Die Pädagogin Nina verblieb in dort. Die Pädagogin, die an Stelle von Doris in die Krippe kam, soll hier Julia genannt werden. Julia war Benjamin allerdings nicht fremd, da diese bereits tageweise zwischen den Gruppen als Springerin eingesetzt war. Am ersten Tag, an dem Doris nicht mehr in der Einrichtung war, war Nina krank, weshalb sie auch nicht in der Einrichtung anwesend war. Die kommenden drei Monate bis zur Sommerpause waren Julia und Nina die Pädagoginnen der Gruppe, wobei sich Nina zur Bezugspädagogin von Benjamin erklärte. Im September, als Benjamin wieder die Krippe besuchte, hatte Julia die Einrichtung verlassen und eine neue Pädagogin, sie soll Sara genannt werden, trat an ihre Stelle. Benjamin war zu diesem Zeitpunkt 25 Monate alt. Für die verbleibenden drei Monate der Untersuchung waren Nina und Sara die Pädagoginnen der Krippengruppe Benjamins.

Um zu untersuchen, inwiefern das Verlassen der primären Bezugspädagogin Doris das Verhalten Benjamins und seine Bindungsbeziehungen gegenüber der verbleibenden Pädagogin Nina und den nachfolgenden Pädagoginnen Julia und Sara beeinflusst, wurden für die Erhebung die innerhalb der Wienerkinderkrippen Studie angewandten Forschungsinstrumente des „Attachment Q-Sort (AQS)“, der „Caregiver Interaction Scale (CIS)“ und des „Videoanalyseinstruments der Wiener Kinderkrippenstudie“ herangezogen. Während der „Attachment Q-Sort (AQS)“ die Bindungssicherheit Benjamins gegenüber seinen Pädagoginnen einschätzt, liefert das „Videoanalyseverfahren der Wiener Kinderkrippenstudie“ Daten zu Benjamins Verhalten und zur Interaktionsqualität der einzelnen Pädagoginnen gegenüber dem Jungen. Die „Caregiver Interaction Scale (CIS)“ gibt im Speziellen Auskunft über das Verhalten der einzelnen Pädagoginnen gegenüber der gesamten Kindergruppe Benjamins.

Die einzelnen Forschungsinstrumente und ihr Einsatz innerhalb der Einzelfallstudie werden in der Folge im Detail vorgestellt.

III.3 Forschungsmethoden

Für die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie durchgeführte Einzelfallstudie, welche den Einfluss eines Betreuungswechsels von der primären Bezugspädagogin zu anderen Pädagoginnen auf das Verhalten des beobachteten Kleinkindes und die Pädagoginnen-Kind-Bindung während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe untersucht, wurden das Attachment Q-Sort (AQS), die Caregiver Interaction Scale (CIS) sowie das innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie entwickelte Videoanalyseverfahren angewandt.

Inwiefern sich die einzelnen genannten Forschungsinstrumente für die Beantwortung der Fragestellung als zuträglich erweisen, wird anhand der folgenden Charakterisierung deutlich.

III.3.1 Attachment Q-Sort (AQS) zur Einschätzung der Pädagoginnen-Kind-Bindung

Das von Waters und Deana 1987 entwickelte, standardisierte Verfahren des Attachment Behaviour Q-Set dient grundsätzlich der Einschätzung der Bindungssicherheit eines zwei- bis sechsjährigen Kindes gegenüber seiner Bindungsperson (Grossmann & Grossmann 2008, 297). Innerhalb der vorliegenden Einzelfallstudie wurde das von Waters 1995 modifizierte Verfahren Attachment-Q-Sort (AQS) in seiner deutschen Fassung angewandt, um vor, sowie nach dem personellen Betreuungswechsel die Bindungssicherheit des einzugewöhnenden Kindes gegenüber den einzelnen PädagogInnen zu erfassen³⁵.

Im Unterschied zur „Fremden Situation“ (Ainsworth et al. 1978), welche innerhalb einer Laborsituation die Bindungsqualität zur Bindungsperson erhebt, wird mittels AQS infolge einer mehrstündigen teilnehmenden Beobachtung im Forschungsfeld die Bindungssicherheit anhand eines Merkmalskatalogs ermittelt. Anhand von 90 Items, welche hinsichtlich ihrer Ausprägung einer neunstufigen Skala³⁶ zugeordnet werden, soll festgestellt werden, ob das Kind eine ausgeglichene Organisation des Bindungs- und Explorationsverhaltens aufweist.

Welchen Wert die einzelnen Merkmale bei einer sicheren oder unsicheren Bindungsbeziehung erzielen, haben Experten der Bindungsforschung bestimmt (Grossmann & Grossmann 2008, 297). Basierend auf der von Booth, Kelly, Spieker und Zuckermann (2003) entwickelten „Safe and Secure Scale“ wird durch die Bündelung ausgewählter Items

³⁵ Innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie wurde der AQS von mehreren geschulten ProjektmitarbeiterInnen durchgeführt. Die Interraterreliabilität betrug dabei 0,78.

³⁶ Je nachdem, ob bzw. in welchem Ausmaß das Verhalten auf das Kind zutrifft (1= das Gegenteil vom Kind, 2=sehr unähnlich, 3= unähnlich, 4= eher unähnlich als ähnlich, 5= weder wie das Kind ist, noch unähnlich, 6= eher ähnlich als unähnlich, 7= ungefähr so, wie das Kind ist, 8= passend, 9= sehr passend) wird das Item der entsprechenden Skala zugeordnet.

die Bindungsbeziehung hinsichtlich der Komponenten „Zuwendung“, „Sicherheit“, „Explorationsunterstützung“, „Stressreduktion“ und „Assistenz“ einschätzbar. Der im Zuge der Auswertung erzielte Wert kann dabei zwischen „1“ und „9“ liegen. Während ein solcher zwischen „1-3“ darauf hindeutet, dass der Bindungsperson die Erfüllung des jeweiligen Bedürfnisses in Bezug auf die entsprechende Komponente nur unterdurchschnittlich gelingt, so deuten Werte von „4“ und „6“ auf einen Normalbereich hin. Der Wert „5“ signalisiert indessen, dass beim Kind kein Verhalten beobachtbar war, um diese Komponente einschätzen zu können. Die Werte „7-9“ zeigen, dass die Bindungsperson das Bedürfnis in Bezug auf seine Komponente überdurchschnittlich gut befriedigen konnte.

Anhand der von Pederson und Moran (1995) gesetzten Aufteilung der 90 Items in die fünf Dimensionen „Secure Base Behavior“, „Affective Sharing“, „Compliance“, „Enjoyment of Physical Contact“ und „Fussy/Difficult“³⁷, können wertvolle Informationen über die Bindungsbeziehung bestimmt werden.

Aufschluss über die Bindungssicherheit wurde innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie zudem durch eine Korrelationsberechnung gewonnen. Dabei wurden die 90 bestimmten Items des zu beobachtenden Kindes mit einem Idealkind korreliert, welches als optimal sicher gebunden eingeschätzt wird. Der ermittelte Wert liegt demnach zwischen „-1“ (maximal unsichere Bindung) und „+1“ (maximal sichere Bindung). Zur Bestimmung der Bindungssicherheit wurde der von Howes et al. (1990) bestimmte Grenzwert von „0,33“ herangezogen. Ab einem Wert von „0,33“ wird in diesem Sinne innerhalb der vorliegenden Studie von einer sicheren Bindung gesprochen, liegt dieser jedoch darunter, wird die Bindung als unsicher eingestuft. Eine hohe positive Korrelation zeigt damit, dass das beobachtete Kind gegenüber der Bindungsperson eine sichere Bindung eingegangen ist.

Eine weitere im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie getroffene Einschätzung ist jene des Abhängigkeitswerts („dependancy“). Diese Dimension gibt Auskunft darüber, inwieweit das beobachtete Kind von seiner Bindungsperson abhängig bzw. unabhängig scheint. Dabei wird

³⁷ - *Secure Base Behavior* umfasst 14 Items, welche im Besonderen einschätzen, inwieweit das Kind die Bindungsperson als sichere Basis beim Explorieren der Umwelt nutzt bzw. inwiefern die Bindungsperson dem Kind das Gefühl der Sicherheit vermitteln kann. Ein Item lautet beispielsweise: „Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Mutter/der Erzieherin als Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Mutter/der Erzieherin zu bewerten.“

- Die Dimension „*Affect Sharing*“ beinhaltet drei Items, wie jenes: „Das Kind begrüßt die Mutter/die Erzieherin freudig, wenn sie den Raum betritt oder zeigt ihr ein Spielzeug. Niedrig: Begrüßt die Mutter/ die Erzieherin nicht, bis sie es begrüßt.“ Diese Kategorie dient im Besonderen der Einschätzung, inwieweit das Kind die Bindungsperson freudig an seinen Aktivitäten teilhaben lässt.

- „*Compliance*“ schätzt anhand von sechs Items ein, inwieweit das Kind den Vorschlägen und Wünschen der Bindungsperson nachkommt bzw. inwiefern es Regeln dieser befolgt. Ein Beispiel dafür ist: „Das Kind geht mit der Mutter/der Erzieherin mit, wenn sie es auffordert. Niedrig: Weigert sich oder muss geholt werden, wenn es mit etwas beschäftigt ist.“

- Die Dimension „*Enjoyment of Physical Contact*“ bezieht sich auf fünf Items zur Einschätzung dessen, inwieweit das Kind den Körperkontakt mit der Bindungsperson als angenehm empfindet. Ein Item ist beispielsweise: „das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter/der Erzieherin aus. Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen.“

„*Fussy/Difficult*“ umfasst 14 Items, welche im Besonderen einschätzen, inwieweit das Kind in seinem Verhalten unausgeglichen wirkt. Im Vergleich zu den anderen Dimensionen ist hier ein niedriger Wert positiv in Bezug auf die Beziehungsqualität zu interpretieren. Ein Item lautet beispielsweise: „Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Mutter/der Erzieherin. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.“

das Kind bei einem Wert unter null als unabhängig eingeschätzt. Ein Wert über null weist unterdessen auf ein abhängiges Kind hin. Je höher der Abhängigkeitswert ist, desto abhängiger ist das Kind demnach von der beobachteten Betreuungsperson.

Für die vorliegende Einzelfallstudie wurden der AQS mit den unterschiedlichen Pädagoginnen der Gruppe infolge von 13 Beobachtungsterminen über einen Zeitraum von 15 Monaten hinweg erhoben. Anhand der kontinuierlichen Bindungseinschätzung zwischen den jeweils vorhandenen Pädagoginnen und dem beobachteten Kleinkind, kann die Bindungssicherheit in ihrer Entwicklung vor, sowie nach dem personellen Wechsel aufgezeigt werden.

Zur Ermittlung der Bindungssicherheit Benjamins gegenüber seinen Pädagoginnen der Gruppe vor, sowie nach dem personellen Wechsel zieht die Studie die Korrelationsberechnung mit dem Idealkind und den Abhängigkeitswert heran. Da für die Ausprägung der PädagogInnen-Kind-Bindung, wie in Kapitel I.5.1 dargelegt, insbesondere die Qualitätskriterien Sicherheit und Stressreduktion wesentlich erscheinen (Ahnert & Gappa 2008, 88f), werden zudem diese Komponenten der Bindung innerhalb der Untersuchung berücksichtigt. Zudem wird die von Pederson und Moran (1995) definierte Dimension „Enjoyment of Physical Contact“ herangezogen, da das Kind aus bindungstheoretischer Sicht die Nähe und den Kontakt der Bezugsperson benötigt, um aufkommende negative Emotionen erfolgreich regulieren zu können.

III.3.2 Caregiver Interaction Scale (CIS) zur Bestimmung des Pädagoginnenverhaltens

Das von Arnett (1989) entwickelte Instrument der Caregiver Interaction Scale (CIS) dient der qualitativen Erfassung des Verhaltens der Pädagogin bzw. des Pädagogen gegenüber der gesamten Gruppe des zu beobachtenden Kindes. Die Wiener Kinderkrippenstudie brachte die deutsche adaptierte Fassung von Ahnert et al. (2000) zum Einsatz. Diese Version umfasst 31 Items zur Einschätzung der gruppenorientierten Interaktionsqualität hinsichtlich der Dimensionen Empathie, Durchsetzung, Intoleranz und mangelndes Interesse.³⁸ Diese

³⁸ Da von Arnett (1989) keine Definition in Bezug auf die einzelnen Dimensionen vorliegt, erscheint die Darstellung einzelner Items der unterschiedlichen Dimension von Interesse.

Die Dimension „*Empathie*“ umfasst insgesamt zehn Items, wie beispielsweise jene: „Spricht in warmen Ton mit den Kindern“, „Erfreut sich an den Aktivitäten und Fortschritten der Kinder“, „Ermutigt die Kinder, sich prosozial anderen Kindern gegenüber zu verhalten (teilen, kooperieren,...)“. Eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge wird daher einen hohen Wert erzielen, wenn sie sich in ihrem Verhalten gegenüber den Kindern der Gruppe offen, wohlwollend, warmherzig und sorgsam zeigt.

Unter „*Durchsetzend*“ werden zehn Items zusammengefasst, welche aufzeigen, inwieweit eine Pädagogin strafendes Verhalten gegenüber den Kindern der Gruppe zum Ausdruck bringt. Items lauten hierbei: „Legt viel Wert auf Gehorsam“, „Ermahnt und bestraft die Kinder ohne Erklärung“, „Verbietet viele Dinge, die die Kinder tun wollen“. Ein hoher Wert dieser Skala gibt folglich darüber Auskunft, dass die Pädagogin bzw. der Pädagoge sich sehr streng und strafend verhält.

einzelnen Verhaltenskomponenten werden auf einer vierstufigen Skala hinsichtlich ihrer Ausprägung (1= selten bis nie, 2= manchmal bis selten, 3= ziemlich bis manchmal, 4= ziemlich bis häufig) eingeschätzt. Die Auswertung erfolgt schließlich innerhalb der einzelnen Dimensionen durch die Bestimmung des jeweiligen Staine-Werts. Stainewerte zwischen 1 und 3 weisen darauf hin, dass dieses PädagogInnenverhalten unterdurchschnittlich ausgeprägt ist, während Stainewerte zwischen 7 und 9 auf eine überdurchschnittliche Ausprägung hinweisen. Die Stainewerte zwischen 4 und 7 deuten auf ein durchschnittliches Verhalten der außerfamiliären Betreuungsperson hin.

Für die vorliegende Einzelfallstudie wurde das PädagogInnenverhalten mittels CIS während 13 Beobachtungsterminen über einen Zeitraum von 15 Monaten hinweg wiederholt erhoben. Die Einschätzung der einzelnen Pädagoginnen der Krippe erlaubt es, deren Verhalten miteinander zu vergleichen, sowie mögliche Verhaltensveränderungen gegenüber der Kindergruppe sichtbar zu machen. Da laut Studien von Ahnert et al. (2000) das gruppenorientiert-empathische Verhalten der außerfamiliären Betreuungsperson für die Ausbildung der Bindungsqualität maßgeblich erscheint, wird innerhalb der Einzelfallstudie der mittels CIS eingeschätzte Empathiewert herangezogen.

III.3.3 Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie zur Einschätzung des kindlichen Aktivitätsbereichs und der Interaktionsqualität der Betreuungsperson

Das innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie von Ereky-Stevens, Fürstaller und Funder (2008) entwickelte Videoanalyseinstrument dient der Einschätzung des kindlichen Verhaltens und der Interaktionsqualität der Bezugspädagogin gegenüber dem Kind.

Die mit Hilfe des Kodiersystems erfassten kindlichen Bereiche sind der kindliche Affekt, das entdeckende und erkundende Interesse, sowie der soziale Kontakt des Kindes innerhalb der Betreuungssituation. Der Affekt des Kindes wird dabei hinsichtlich seiner positiven und negativen affektiven Stimmung bewertet. Die einzelnen Dimensionen des kindlichen

Die Dimension „*Intoleranz*“ umfasst zehn Items. Eine intolerante Betreuungsperson ist innerhalb des CIS mit positiven Werten einzuschätzen, wird dies anhand folgender Verhaltensweisen charakterisiert: „Greift ein, wenn Kinder in Konflikte kommen und sich Fehlverhalten“, „Wendet Gefahren ab“, „Setzt Grenzen im Aktionsbereich und Verhaltensbereich der Kinder.“ Eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge mit einem hohen Wert in der Dimension Intoleranz zeigt sich daher umsichtig hinsichtlich möglicher Gefahrensituationen und setzt den Kindern notwendige Grenzen.

Die Verhaltenskomponente „*mangelndes Engagement*“ fasst sechs Items zusammen, welche Aufschluss darüber geben, inwieweit sich die Betreuungsperson hinsichtlich der Ausübung ihrer Aufgaben engagiert zeigt. Items lauten beispielsweise: „Verbringt erheblich viel Zeit mit Dingen, an denen die Kinder nicht beteiligt sind“, „Ist nicht interessiert an den kindlichen Aktivitäten“, „Greift insistierend in die kindlichen Aktivitäten ein“. Eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge mit einem hohen Wert in dieser Dimension wirkt daher desinteressiert an den Kindern und deren Bedürfnissen.

Aktivitätsbereichs werden dabei auf einer fünfstufigen Skala unter Zuhilfenahme eines Kodierungshandbuchs (Ereky-Stevens et al. 2008) eingeschätzt. Hierbei werden die einzelnen Dimensionen aufgrund des Ausmaßes und der Intensität des beobachtbaren Verhaltens mit einem Wert zwischen „1“ und „5“ versehen (1= nicht charakteristisch, 2= minimal charakteristisch, 3= mittelmäßig charakteristisch, 4= stark charakteristisch; 5= übermäßig stark charakteristisch). Zudem werden hinsichtlich des kindlichen Interesses die Motivation und die Gerichtetheit festgehalten. Die Motiviertheit wird dahingehend erfasst, ob das kindliche Interesse intrinsisch oder/und extrinsisch motiviert ist, wobei das extrinsisch motivierte Interesse des Kindes grundsätzlich durch das Betreuungspersonal, die Eltern oder Peers geweckt werden kann. Bei dem extrinsisch motivierten Interesse durch das Betreuungspersonal unterscheidet man darüber hinaus, ob diese auf Peers und Aktivitäten, Gegenstände oder das Betreuungspersonal selbst gelenkt ist. Auch wird eingeschätzt, ob sich das kindliche Interesse auf Gegenstände, das Betreuungspersonal oder Peers richtet.

Speziell für die Einzelfallstudie wurde in Bezug auf den sozialen Kontakt des Kindes erhoben, mit welcher Pädagogin das beobachtete Kind gegebenen Falls im sozialen Austausch steht.

Neben dem kindlichen Aktivitätsbereich kann mit Hilfe des Videoanalyseinstruments zudem die Interaktionsqualität der außerfamiliären Betreuungsperson gegenüber dem zu beobachtenden Kind eingeschätzt werden. Die einzelnen erfassten Dimensionen beziehen sich auf die affektive Haltung der Pädagogin bzw. des Pädagogen gegenüber dem Kind, der intendierten Förderung des kindlichen Interesses und der Feinfühligkeit gegenüber dem Kind. Die Feinfühligkeit der Pädagogin bzw. des Pädagogen wird dabei unabhängig voneinander in Situationen eingeschätzt, in denen das Kind Unwohlsein ausdrückt und in jenen, in denen sich das Kind in einem Zustand des Wohlbefindens befindet.

Die mittels Videoanalyseinstrument ebenfalls ermittelte Interaktionsqualität der Eltern in der Abschiedssequenz wird aufgrund des bestehenden Forschungsinteresses, welches sich auf die Pädagoginnen-Kind-Interaktionen konzentriert, innerhalb der Einzelfallstudie nicht weiter ausgeführt.

Für diese Einzelfallstudie wurde im Besonderen versucht, die Interaktionsqualität gegenüber dem zu beobachtenden Kind von allen in der Szene vorhandenen Pädagoginnen der Gruppe einzuschätzen.

Die Videoaufnahmen zur Einschätzung des kindlichen Aktivitätsbereichs und der Interaktionsqualität der Pädagogin bzw. des Pädagogen gegenüber dem Kind erfolgten während der sogenannten Abschieds- und Spielsequenz mittels Handkamera. Die insgesamt

20minütige Abschiedssequenz zeigt das Kind mit der Person, welche es in die Tageseinrichtung bringt, ab deren Eintreffen in die Kinderkrippe und während der Verabschiedung, sowie nach der Trennung von dieser Person in der Einrichtung mit dem Betreuungspersonal und Peers. Die 60 minütige Spielsequenz wird im Laufe des Vormittags aufgenommen und zeigt das Kind in der Kinderkrippe mit seinen Betreuungspersonen und Peers. Zur Einschätzung wird der kindliche Aktivitätsbereich in einem fünfminütigen Intervall bewertet. Die standardisierte Beobachtung und Erfassung der Interaktionsqualität der PädagogInnen endet hingegen mit Ende der jeweiligen Szene.

Für die Einzelfallstudie entstanden im Zuge von 13 Beobachtungsterminen, jeweils 13 Videoaufnahmen einer Abschieds- und Spielsequenz, welche von eingeschulten MitarbeiterInnen der Wiener Kinderkrippenstudie eingeschätzt wurden. Die kontinuierlichen Beobachtungen über einen Zeitraum von 15 Monaten erlauben es, das kindliche Verhalten vor bzw. nach dem Pädagoginnenwechsel aufzuzeigen und mögliche Verhaltensveränderungen in Bezug auf diesen Wechsel zu diskutieren. Zudem ermöglicht die parallele Einschätzung der Interaktionsqualität der einzelnen Pädagoginnen der Krippe, zu prüfen, ob bzw. inwiefern das Kind vor bzw. nach dem Pädagoginnenwechsel eine konstante bzw. sich unterscheidende Interaktionsqualität mit den einzelnen Pädagoginnen erlebt.

Für die vorliegende Einzelfallstudie wurde das Verhalten des Kindes und der Pädagogin mittels Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie während 13 Beobachtungsterminen über einen Zeitraum von 15 Monaten hinweg erhoben. Um aufzeigen zu können, inwiefern ein Pädagoginnenwechsel ein Kleinkind in seinem Verhalten beeinflusst, werden für die Einzelfallstudie, die innerhalb der Abschieds- bzw. Spielsequenz gewonnen Mittelwerte zum kindlichen Verhalten herangezogen. Dabei werden die Einschätzungen hinsichtlich der Ausprägung des kindlichen Affektausdrucks, des kindlichen Interesses, sowie des sozialen Kontakts gegenüber Peers und erwachsenen Personen der Einrichtung vor, sowie nach dem Wechsel herangezogen und aufgezeigt.

Die Einschätzung des Verhaltens der einzelnen Pädagoginnen der Krippe erlaubt es, deren Verhalten miteinander zu vergleichen, sowie mögliche Verhaltensveränderungen gegenüber der Kindergruppe sichtbar zu machen. Innerhalb der Einzelfallstudie wird die Einschätzung der affektiv getönten Haltung dem Kind gegenüber, sowie die Feinfühligkeit der Pädagoginnen herangezogen. Dies scheint von Bedeutung, da das gruppenorientiert-empathische Verhalten (Ahnert et al. 2000) sowie die Feinfühligkeit (Goossens & van

IJzendoorn 1990) der außerfamiliären Betreuungsperson für die Ausbildung der Bindungsqualität maßgeblich erscheinen.

Wurden die einzelnen Forschungsinstrumente der Einzelfallstudie vorgestellt, wird zur besseren Übersicht in der Folge der Beobachtungsverlauf mit den einzelnen Erhebungszeitpunkten dargestellt.

III.4 Beobachtungsverlauf innerhalb der Einzelfallstudie

Wie anhand der vorliegenden Tabelle ersichtlich wird, fanden im Rahmen der Einzelfallstudie 13 Beobachtungstermine innerhalb der Einrichtung des Kindes statt. Diese waren allesamt mit den Eltern, den Pädagoginnen der Krippe und der Leitung abgesprochen. Mögliche Unregelmäßigkeiten in den gewählten Zeitintervallen ergeben sich dadurch, dass das Kind aufgrund von Krankheit oder Urlaub der Krippe fernblieb.

Wie aus den Aufzeichnungen hervorgeht, fanden innerhalb der ersten acht Monate nach dem Eintritt Benjamins vier Erhebungstermine statt.

Grundsätzlich konzentrieren sich die Beobachtungstermine um den Zeitraum des Wechsels der Bezugspädagogin Doris. So fanden in den drei Wochen vor dem Wechsel zwei und in der Woche des Wechsels drei Erhebungstermine statt. In den folgenden acht Wochen nach dem Wechsel wurden vier Beobachtungen durchgeführt. Die engmaschige Beobachtung rund um den Pädagoginnenwechsel folgt dem Anliegen, einen detaillierten Einblick in das kindliche Verhalten, die Bindungssicherheit und die erfahrene Interaktionsqualität Benjamins vor, sowie nach dem Verlassen der Bezugspädagogin zu bekommen, um so mögliche Veränderungen im kindlichen Verhalten und der Pädagoginnen-Kind-Bindung in Bezug auf den personellen Betreuungswechsel diskutieren zu können. Die vierzehntägigen Beobachtungen des Kindes enden mit Beginn der Sommerferien Ende Juni. Nach der zweimonatigen Pause finden innerhalb von drei Monaten zwei weitere Beobachtungstermine statt. Damit folgen der Beobachtung zum Pädagoginnenwechsel zwei Erhebungstermine in einem zeitlich größeren Abstand. Dies dient dem Forschungsanliegen, aufzuzeigen, inwiefern mögliche Veränderungen im Verhalten Benjamins oder seiner Bindungsbeziehung, auch nach über einem halben Jahr nach dem Wechsel der Bezugspädagogin, erkennbar sind bzw. ob Benjamin sein vor dem personellen Betreuungswechsel bestehendes Anpassungsniveau innerhalb eines halben Jahres nach dem Verlassen-Werden durch die Bezugspädagogin wieder erlangt.

Tab.1: Beobachtungsverlauf zur Einzelfallstudie

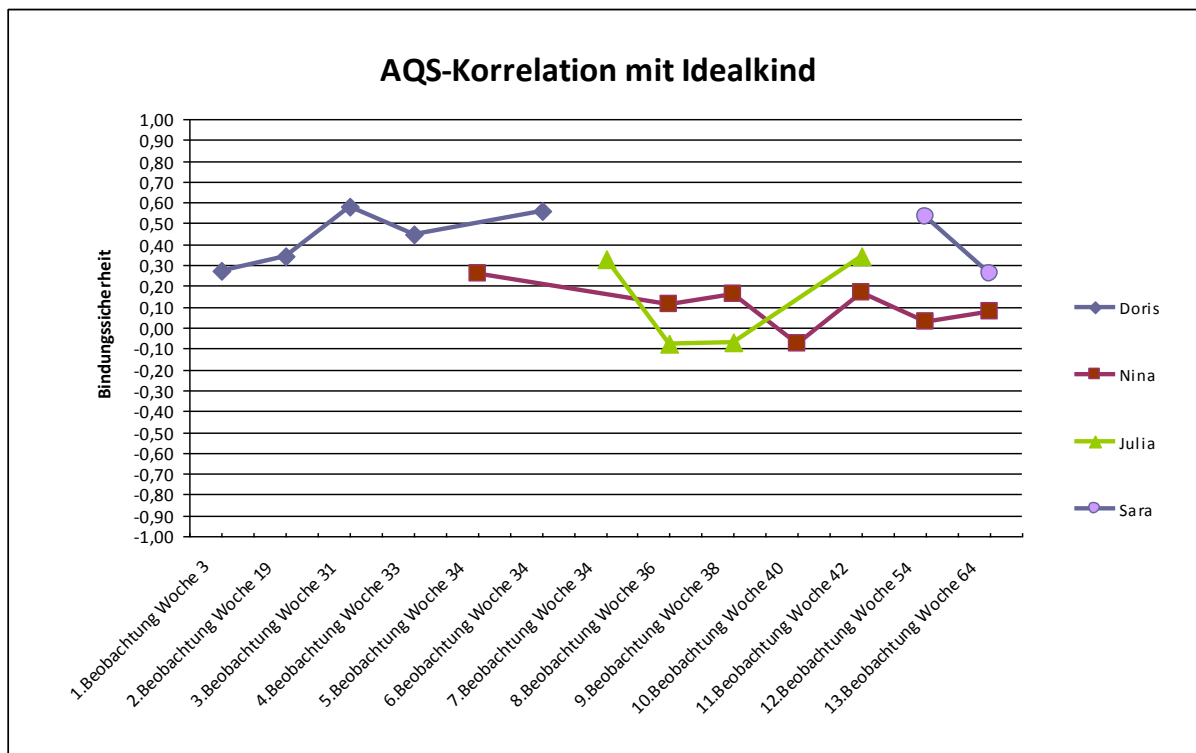
BEOBSACHTUNGS- TERMIN	WOCHEN NACH EINTRITT	VIDEO- ANALYSE	AQS	CIS	NOTIZEN
1. Beobachtung	3. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Doris/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Doris	Pädagoginnenverhalten Doris	- drei Wochen nach Benjamins Krippeneintritt
2. Beobachtung	19. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Doris/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Doris	Pädagoginnenverhalten Doris	- Benjamin blieb krankheitshalber zuvor acht Wochen der Krippe fern
3. Beobachtung	31. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Doris/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Doris	Pädagoginnenverhalten Doris	
4. Beobachtung	33. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Doris/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Doris	Pädagoginnenverhalten Doris	
5. Beobachtung	34. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Doris/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Nina	Pädagoginnenverhalten Nina	- letzte Woche der Bezugspädagogin Doris
6. Beobachtung	34. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Doris/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Doris	Pädagoginnenverhalten Doris	- letzter Tag der Bezugspädagogin Doris
7. Beobachtung	34. Woche	kindliches Verhalten & Pädagogin Julia	Bindungsbeziehung gegenüber Julia	Pädagoginnenverhalten Julia	- erster Tag der neuen Pädagogin Julia - die verbleibende Gruppenpädagogin Nina ist nicht anwesend
8. Beobachtung	36. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Julia/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Julia/Nina	Pädagoginnenverhalten Julia/Nina	- zwei Wochen nach dem Wechsel der Bezugspädagogin Doris
9. Beobachtung	38. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Julia/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Julia/Nina	Pädagoginnenverhalten Julia/Nina	- vier Wochen nach dem Wechsel der Bezugspädagogin Doris
10. Beobachtung	40. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Julia/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Julia/Nina	Pädagoginnenverhalten Julia/Nina	
11. Beobachtung	42. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Julia/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Nina/Julia	Pädagoginnenverhalten Nina/Julia	
12. Beobachtung	54. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Sara/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Sara/Nina	Pädagoginnenverhalten Sara/Nina	- nach der Sommerpause kam es zum Wechsel der Pädagogin Julia - Nachfolgerin Pädagogin Sara
13. Beobachtung	64. Woche	kindliches Verhalten & Pädagoginnen Sara/Nina	Bindungsbeziehung gegenüber Sara/Nina	Pädagoginnenverhalten Sara/Nina	- über sieben Monate nach dem Wechsel der Bezugspädagogin Doris

III.5 Forschungsergebnisse der Einzelfallstudie

III.5.1 Ergebnisse zur Bindungssicherheit

Wie vorausgehend beschrieben, besteht innerhalb der Einzelfallstudie die Annahme, dass die Bezugspädagogin im Laufe der Eingewöhnung zu einer sekundären Bindungsperson wird und ihr Verlassen die Qualität zukünftiger Bindungsbeziehungen des Kindes beeinträchtigt. Zur Einschätzung der Bindungssicherheit Benjamins gegenüber seinen Pädagoginnen der Gruppe vor, sowie nach dem personellen Wechsel zieht die Studie die mittels Attachment Q-Sort ermittelten Korrelationswerte mit dem Idealkind und den Abhängigkeitswerte (dependency) heran. Zudem werden das „Secure base behavior“ nach Pederson und Moran (1995) sowie die Bindungskomponente der „Stressreduktion“ und „Sicherheit“ in den Blick genommen.

Abb.1: Korrelation mit Idealkind (AQS)



Tab.2: Korrelation mit Idealkind (AQS)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Doris	Nina	Julia	Sara
1.Beobachtung Woche 3	0,27			
2.Beobachtung Woche 19	0,34			
3.Beobachtung Woche 31	0,58			
4.Beobachtung Woche 33	0,45			
5.Beobachtung Woche 34		0,26		
6.Beobachtung Woche 34	0,56			

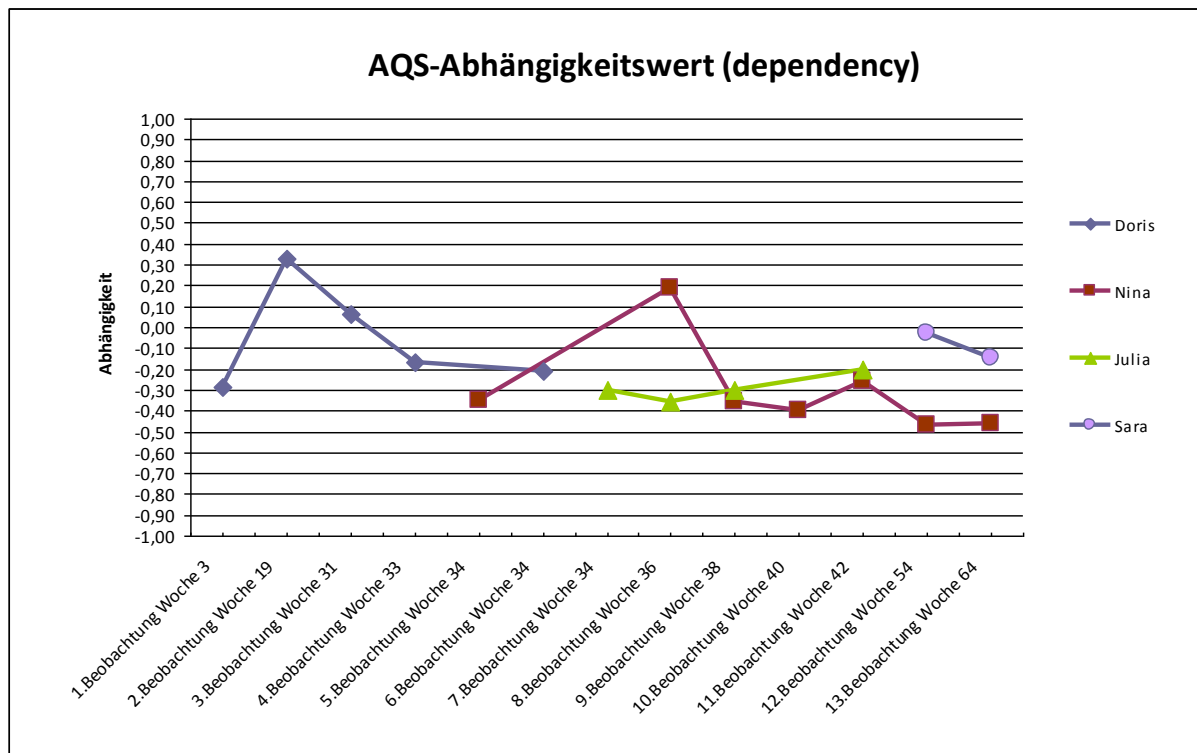
7.Beobachtung Woche 34			0,33	
8.Beobachtung Woche 36		0,11	-0,08	
9.Beobachtung Woche 38		0,16	-0,07	
10.Beobachtung Woche 40		-0,08		
11.Beobachtung Woche 42		0,17	0,34	
12.Beobachtung Woche 54		0,03		0,53
13.Beobachtung Woche 64		0,08		0,26

Anhand der Darstellung der „*Korrelationswerte mit dem Idealkind*“³⁹ wird ersichtlich, dass Benjamin drei Wochen nach Kindergarteneintritt keine sichere Bindung zu seiner Bezugspädagogin Doris aufweist (0,27). Neunzehn Wochen nach dem Eintritt Benjamins in die Kinderkrippe bzw. sieben Wochen nach seiner zweimonatigen krankheitsbedingten Betreuungspause zeigt der Junge eine schwache sichere Bindung gegenüber Doris (0,34). Diese Bindungssicherheit Benjamins gegenüber seiner Bezugspädagogin nimmt über die weiteren Monate zu. In der Woche vor dem Betreuungswechsel weist Benjamin eine sichere Bindung (0,56) gegenüber seiner Bezugspädagogin Doris, jedoch eine unsichere Bindung gegenüber Nina (0,26) auf. Am ersten Tag nach dem Verlassen der Bezugspädagogin weist Benjamin eine schwache sichere Bindung gegenüber der Nachfolgerin Julia auf. Auffallend an diesen Erhebungen erscheint jedoch, dass die Bindungssicherheit gegenüber der verbleibenden Pädagogin Nina und der nachfolgenden Pädagogin Julia zwei Wochen nach dem Verlassen der Bezugspädagogin deutlich abnimmt. So lag der Wert der Bindungssicherheit gegenüber Nina zwei Wochen nach dem Wechsel bei 0,11 und vier Wochen darauf bei -0,16. Der Wert der Bindungssicherheit gegenüber Julia wies zwei Wochen nach dem Wechsel -0,08 und vier Wochen danach -0,06 auf.

Gegenüber der Pädagogin Nina zeigt Benjamin zu keinem Beobachtungszeitpunkt eine sichere Bindungsbeziehung. Sinkt bei der Pädagogin Julia der Bindungswert unmittelbar nach dem Wechsel, so scheint sich die Bindung nach acht Wochen wieder stabilisiert zu haben. Mit einem Wert von 0,33 kann sie als sicher eingestuft werden. Aufgrund der Tatsache, dass Julia die Einrichtung verlässt, findet Benjamin im September eine neue Pädagogin vor. Vier Wochen nach der Sommerpause weist Benjamin eine sichere Bindung gegenüber der Pädagogin Sara auf (0,52). Diese Sicherheit währt jedoch nicht, sodass Benjamin zum letzten Erhebungszeitpunkt weder an Sara (0,26) noch an Nina (0,07) sicher gebunden ist.

³⁹ Grenzwert liegt bei „0,33“ ($x < 0,33$: unsichere Bindung; $x > 0,33$: sichere Bindung)

Abb.2: Abhängigkeitswert (AQS)



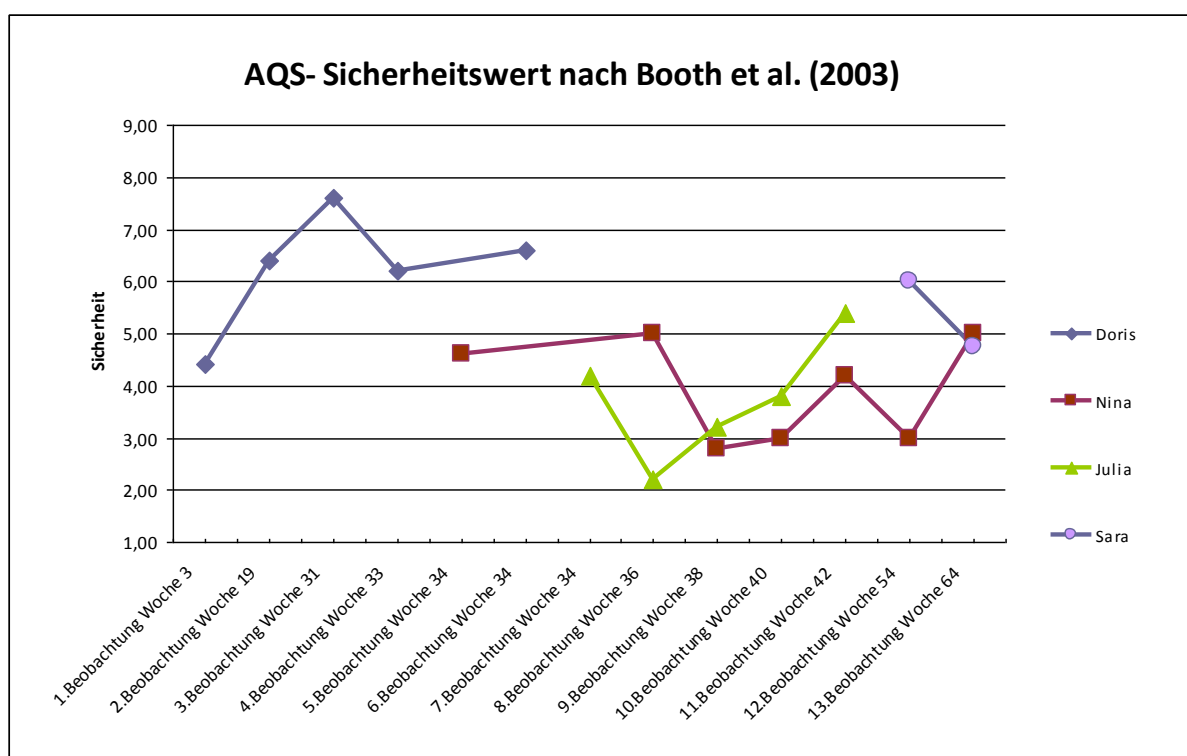
Tab.3: Abhängigkeitswert (AQS)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Doris	Nina	Julia	Sara
1.Beobachtung Woche 3	-0,29			
2.Beobachtung Woche 19	0,33			
3.Beobachtung Woche 31	0,06			
4.Beobachtung Woche 33	-0,17			
5.Beobachtung Woche 34		-0,35		
6.Beobachtung Woche 34	-0,21			
7.Beobachtung Woche 34			-0,30	
8.Beobachtung Woche 36		0,19	-0,36	
9.Beobachtung Woche 38		-0,36	-0,30	
10.Beobachtung Woche 40		-0,40		
11.Beobachtung Woche 42		-0,26	-0,20	
12.Beobachtung Woche 54		-0,47		-0,03
13.Beobachtung Woche 64		-0,46		-0,15

Betrachtet man die Einschätzungen zum *Abhängigkeitswert (dependency-Wert)*, so wird ersichtlich, dass sich Benjamin drei Wochen nach dem Eintritt in die Kinderkrippe unabhängig gegenüber seiner Bezugspädagogin Doris zeigt (-0,29). Sieben Wochen nach der krankheitsbedingten Betreuungspause vermittelt der Junge den Eindruck in einem abhängigen Verhältnis zur der Pädagogin Doris zu stehen (0,33). Diese Abhängigkeit gegenüber der

Bezugspädagogin nimmt jedoch im Laufe der Eingewöhnung ab, bis der Junge in der 33. Woche keine Abhängigkeit mehr gegenüber Doris aufweist (-0,16). Auffallend an der Darstellung scheint, dass sich Benjamin eine Woche vor dem Pädaginnenwechsel noch stark unabhängig von der Pädagogin Nina zeigt (-0,34), während der Junge jedoch zwei Wochen nach dem Betreuungswechsel als stark abhängig (0,18) von der bereits verbleibenden Gruppenpädagogin Nina eingeschätzt wird. Vier Wochen nach dem Verlassen der Bezugspädagogin Doris zeigte Benjamin wieder nahezu dieselbe Ausprägung an Unabhängigkeit (0,35) gegenüber der Pädagogin Nina, wie vor dem Wechsel. Gegenüber der neuen Pädagogin Julia oder der Pädagogin Sara lässt Benjamin zu keinem Erhebungszeitpunkt ein anhängiges Verhalten erkennen.

Abb.3: Sicherheitswert (AQS)



Tab.4: Sicherheitswert (AQS)

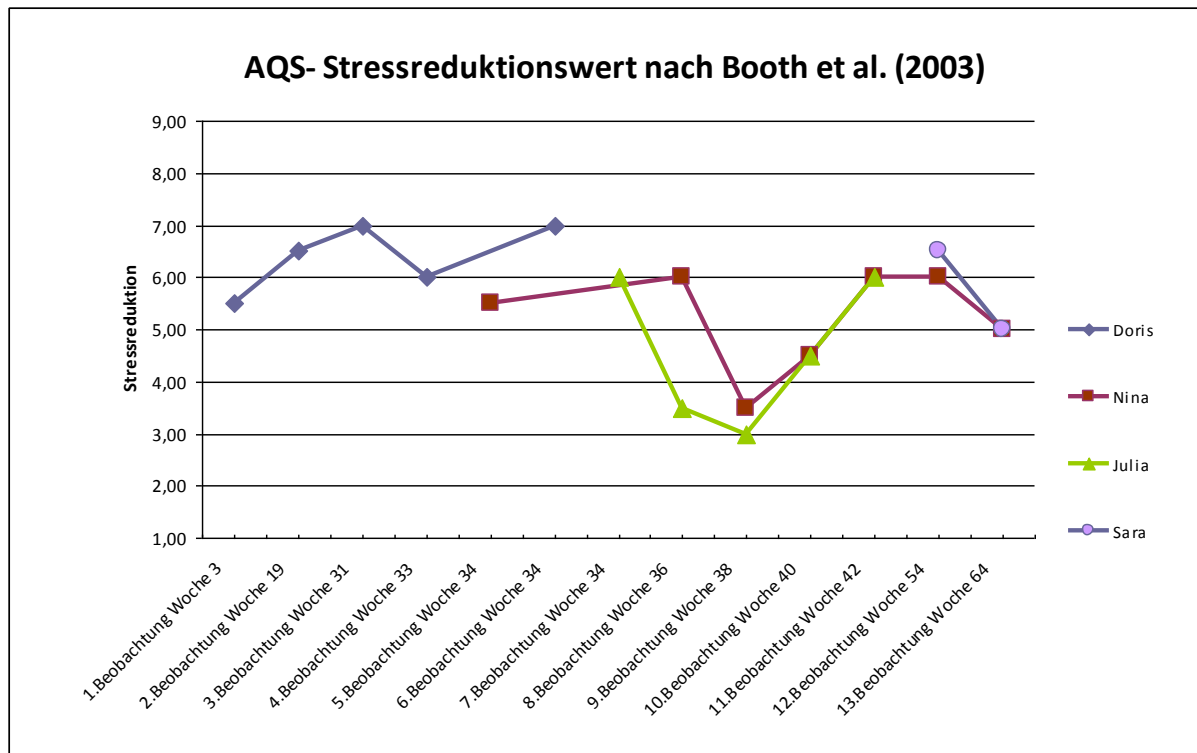
Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Doris	Nina	Julia	Sara
1.Beobachtung Woche 3	4,40			
2.Beobachtung Woche 19	6,40			
3.Beobachtung Woche 31	7,60			
4.Beobachtung Woche 33	6,20			
5.Beobachtung Woche 34		4,60		
6.Beobachtung Woche 34	6,60			
7.Beobachtung Woche 34			4,20	
8.Beobachtung Woche 36		5,00	2,20	

9.Beobachtung Woche 38		2,80	3,20	
10.Beobachtung Woche 40		3,00	3,80	
11.Beobachtung Woche 42		4,20	5,40	
12.Beobachtung Woche 54		3,00		6,00
13.Beobachtung Woche 64		5,00		4,75

Betrachtet man die Einschätzungen zur Dimension *Sicherheit* des AQS-Verfahrens, welche Auskunft darüber geben, inwieweit die einzelnen Pädagoginnen Benjamin das Gefühl der Sicherheit vermitteln können, so wird deutlich, dass die Bezugspädagogin Doris Benjamin im Laufe der Eingewöhnung beständig das Gefühl der Sicherheit vermittelt (Mittelwert: 6,2), während die Pädagoginnen Nina kein verlässliches Maß an Sicherheit bietet. Im Durchschnitt gelingt es der Pädagogin Nina lediglich unterdurchschnittlich, dem Jungen Sicherheit zu gewährleisten (Mittelwert: 3,9).

Zwei Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel lässt die Pädagogin Nina der Einschätzung nach kein Verhalten erkennen, welches erlaubt, die sicherheitsgebende Funktion einschätzen zu können (5,0). Vier (2,8) und sechs Wochen (3,0) nach dem Wechsel zeigt die verbleibende Pädagogin Nina ein unterdurchschnittliches Maß, Benjamin das Gefühl der Sicherheit zu vermitteln. Scheint der Junge am ersten Tag nach dem Wechsel durch die Pädagogin Julia noch eine gewisse Sicherheit gewinnen zu können (4,2), so halbiert sich dieser Wert nach zwei Wochen beinahe (2,2) und erreicht nach vier Wochen einen Wert von (3,2). Erst acht Wochen nach dem Wechsel der Bezugspädagogin Doris scheint Benjamin zumeist ein durchschnittliches Maß an Sicherheit bei den Pädagoginnen zu finden. Auch die Pädagogin Sara erlangt nur einen durchschnittlichen Sicherheitswert von 4,2.

Abb.4: Stressreduktionswert (AQS)



Tab.5: Stressreduktionswert (AQS)

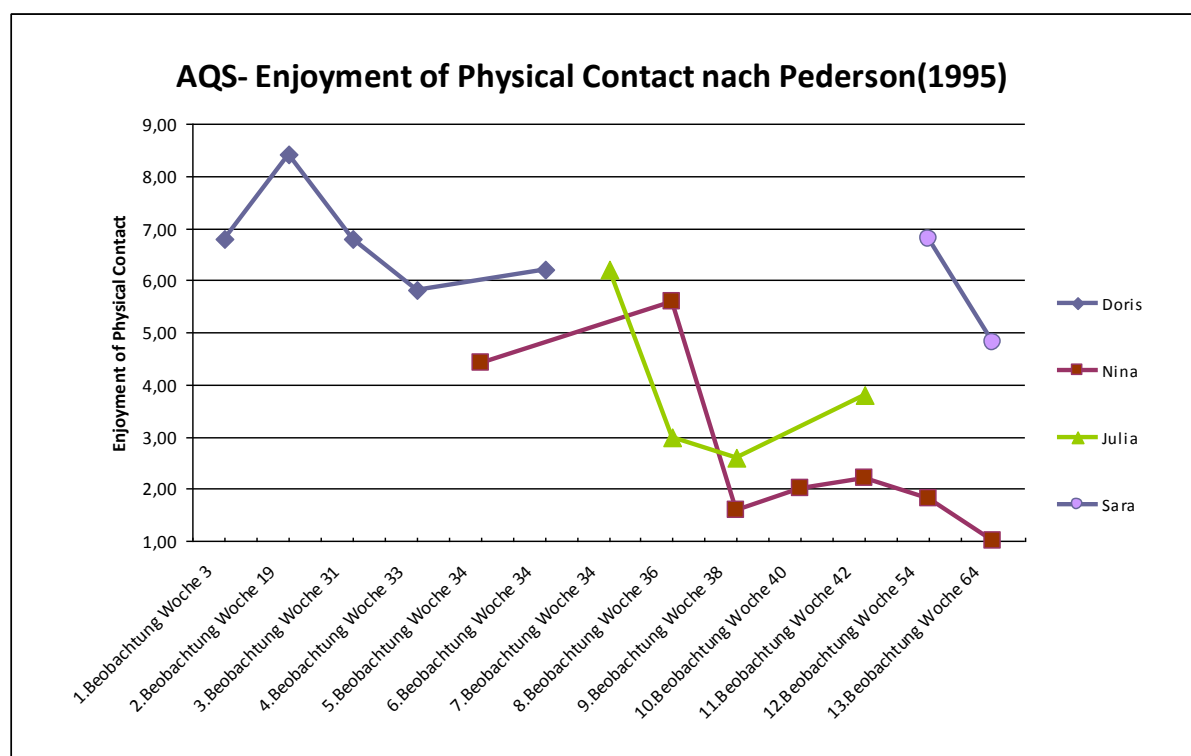
Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Doris	Nina	Julia	Sara
1.Beobachtung Woche 3	5,50			
2.Beobachtung Woche 19	6,50			
3.Beobachtung Woche 31	7,00			
4.Beobachtung Woche 33	6,00			
5.Beobachtung Woche 34		5,50		
6.Beobachtung Woche 34	7,00			
7.Beobachtung Woche 34			6,00	
8.Beobachtung Woche 36		6,00	3,50	
9.Beobachtung Woche 38		3,50	3,00	
10.Beobachtung Woche 40		4,50	4,50	
11.Beobachtung Woche 42		6,00	6,00	
12.Beobachtung Woche 54		6,00		6,50
13.Beobachtung Woche 64		5,00		5,00

Sieht man sich die Ergebnisse zum AQS-Wert *Stressreduktion* an, so kann man auf einen Blick erkennen, dass es der Bezugspädagogin Doris durchgehend am besten gelingt, den Stress des Jungen zu lindern. Kann die Pädagogin Doris den kindlichen Stress bereits drei Wochen nach dem Eintritt durchschnittlich reduzieren (5,5), steigt dieser Wert im Laufe der weiteren Eingewöhnung deutlich. An ihrem letzten Tag in der Krippe gibt der erhobene Wert

(7,0) darüber Auskunft, dass ihr dies in einem überdurchschnittlichen Maße gelingt. Die Pädagogin Nina erlangt 34 Wochen nach dem Eintritt des Jungen in die Krippe denselben Stressreduktionswert, wie die Bezugspädagogin Doris nach drei Wochen. Unmittelbar nach dem Verlassen von Doris kann die nachfolgende Pädagogin Julia (6,0) den Stress von Benjamin durchschnittlich mildern. Zwei Wochen nach dem Wechsel ist der Wert erheblich geringer (3,5) und nach vier Wochen hat sich dieser halbiert. Erst nach acht Wochen ist es Julia wieder möglich, den Stress des Jungen in einem durchschnittlichen Maß zu reduzieren (6,0).

Gelingt es der Pädagogin Nina, den kindlichen Stress zwei Wochen nach dem Wechsel durchschnittlich zu lindern, so erfährt dieser Wert in den kommenden Wochen einen erheblichen Abfall. Der Stressreduktionswert beträgt nach vier Wochen 3,5 und nach sechs Wochen 4,5. Erst nach acht Wochen erreicht dieser wieder einen Wert von 6,0. Die Pädagogin Sara kann Benjamin vier Wochen nach der Sommerpause ein gutes Maß an Stressreduktion bieten.

Abb.5: Enjoyment of Physical Contact (AQS)



Tab.6: Enjoyment of Physical Contact (AQS)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Doris	Nina	Julia	Sara
1. Beobachtung Woche 3	6,80			
2. Beobachtung Woche 19	8,40			

3.Beobachtung Woche 31	6,80			
4.Beobachtung Woche 33	5,80			
5.Beobachtung Woche 34		4,40		
6.Beobachtung Woche 34	6,20			
7.Beobachtung Woche 34			6,20	
8.Beobachtung Woche 36		5,60	3,00	
9.Beobachtung Woche 38		1,60	2,60	
10.Beobachtung Woche 40		2,00		
11.Beobachtung Woche 42		2,20	3,80	
12.Beobachtung Woche 54		1,80		6,80
13.Beobachtung Woche 64		1,00		4,80

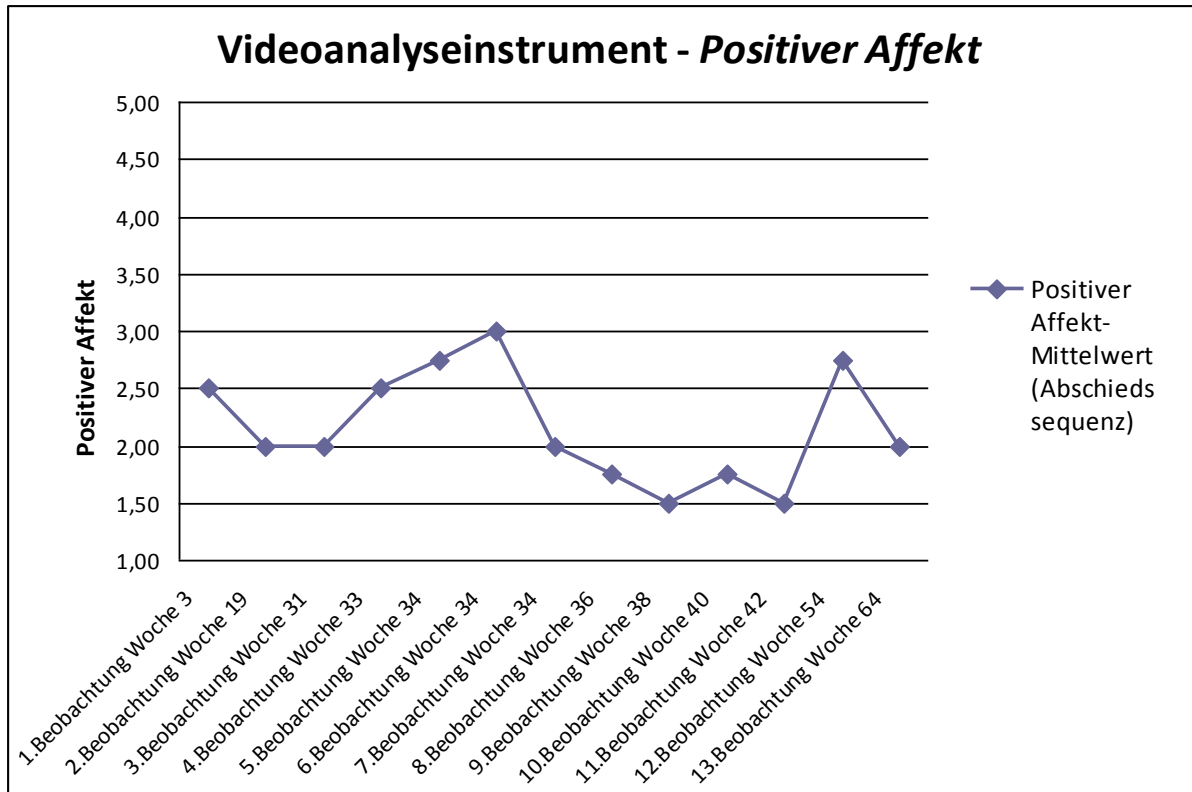
Betrachtet man die Einschätzungen zur Dimension *Enjoyment of Physical Contact*, welche Auskunft darüber gibt, inwieweit das Kind den Körperkontakt mit den einzelnen Pädagoginnen eingeht und als angenehm empfindet, wird deutlich erkennbar, dass die Bezugspädagogin Doris im Vergleich zu den anderen Pädagoginnen einen durchgehend höheren Wert erzielt. Liegt der eingeschätzte Wert der Pädagogin Julia am ersten Tag nach dem Wechsel leicht über dem Normalbereich (6,2), sinkt dieser Wert in den folgenden Wochen markant ab (3,0; 2,6). Auch gegenüber der Pädagogin Nina ist zwei Wochen nach dem Wechsel ein eklatanter Abfall des Werts zu verzeichnen. So weist Benjamin in der vierten (1,6), sechsten (2,0) und achten (2,2) Woche nach Doris Verlassens einen niedrigen Wert auf, welcher sich auch nach der Sommerpause nicht verbessert. Erst mit der Pädagogin Sara erzielt Benjamin wieder einen hohen Wert.

III.5.2 Ergebnisse zum kindlichen Verhalten

Wie vorausgehend beschrieben, besteht innerhalb der Einzelfallstudie die Annahme, dass der Pädagoginnenwechsel das kindliche Verhalten dahingehend beeinflusst, dass dieser zu einem Anstieg des negativen Affektausdrucks, zu einer Abnahme des kindlichen Wohlbefindens, sowie zu einer Beeinträchtigung des Explorations- und Kontaktverhaltens führt und damit den kindlichen Bewältigungsprozess während der Eingewöhnung beeinträchtigt.

Zur Untersuchung des Pädagoginnenwechsels werden daher die mittels Videoanalyseverfahren der Wiener Kinderkrippenstudie gewonnenen Daten zum kindlichen Affekt, in seiner positiven sowie negativen Ausprägung, zum kindlichen Interesse und zum sozialen Kontakt herangezogen.

Abb.6: Kindlicher positiver Affekt (Videoanalyseinstrument)



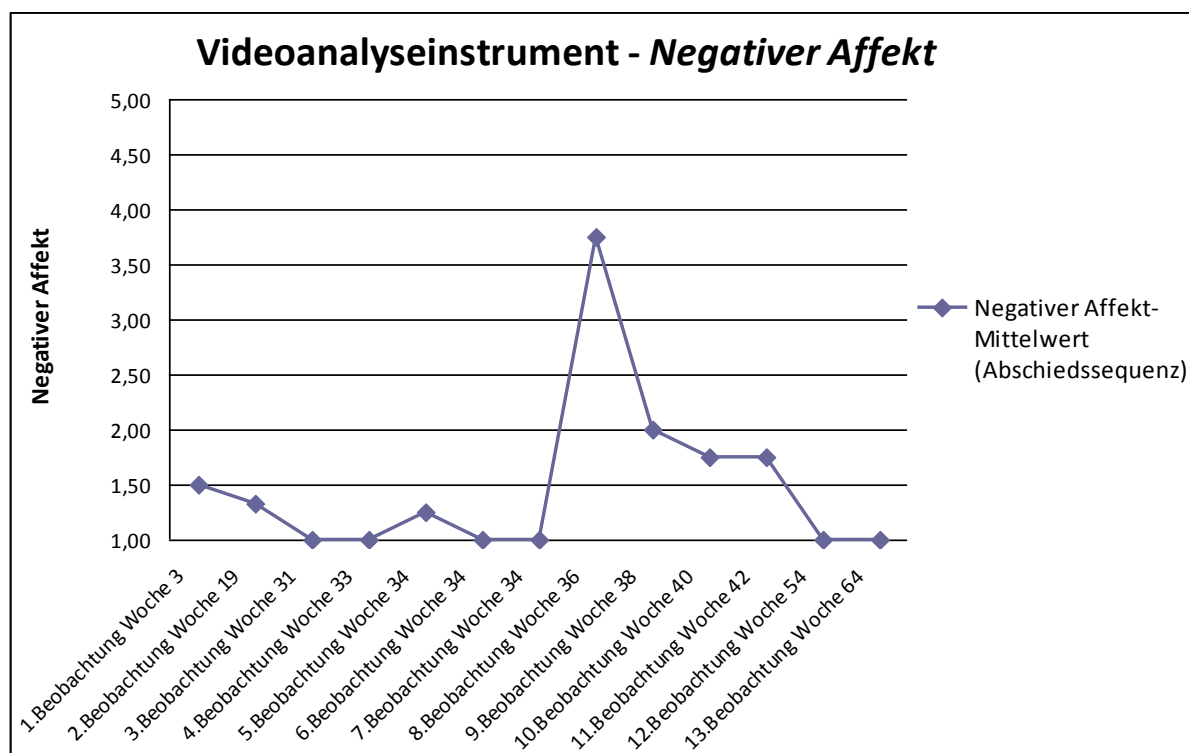
Tab.7: Kindlicher positiver Affekt (Videoanalyseinstrument)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Positiver Affekt-Mittelwerte (Abschiedssequenz)	Maximum	Minimum
1.Beobachtung Woche 3	2,5	3	2
2.Beobachtung Woche 19	2,0	2	2
3.Beobachtung Woche 31	2,0	2	2
4.Beobachtung Woche 33	2,5	3	2
5.Beobachtung Woche 34	2,8	3	2
6.Beobachtung Woche 34	3,0	3	3
7.Beobachtung Woche 34	2,0	2	2
8.Beobachtung Woche 36	1,8	2	1
9.Beobachtung Woche 38	1,5	2	1
10.Beobachtung Woche 40	1,8	2	1
11.Beobachtung Woche 42	1,5	2	1
12.Beobachtung Woche 54	2,8	3	2
13.Beobachtung Woche 64	2,0	2	2

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Benjamin seine positiven Affekte nur in einem geringen Ausmaß zum Ausdruck bringt. So kommt es innerhalb der zwanzig Minuten während der jeweiligen Abschiedssequenz in der Regel zu geringen Veränderungen hinsichtlich der Ausprägung und Intensität des positiven Affekts. Die Darstellung zeigt, dass Benjamin drei Wochen nach Krippeneintritt einen minimal bis gemäßigt positiven Affekt zum Ausdruck

bringt (2,5). Während des zweiten Erhebungstermins, nach der zweimonatigen Betreuungspause, zeigt Benjamin vergleichsweise weniger positiven Affekt (2,0). In dem Monat vor dem Betreuungswechsel steigt der positive Affekt des Jungen stetig an und erlangt am Tag vor dem Verlassen durch Doris den Wert 3,0. Dieser Wert wird dadurch charakterisiert, dass das Kind zufrieden wirkt und dies hin und wieder durch einen Lächeln oder ein gestikulieren mit Armen und Beinen zum Ausdruck bringt (Ereky-Stevens et al. 2008, 11). Bereits am ersten Tag nach dem Wechsel ist der positive Affekt im Durchschnitt nur noch minimal ausgeprägt (2,0) und erlangt auch acht Wochen nach dem Verlassen der Bezugspädagogin nicht mehr dieselbe Ausprägung. Erst nach der Sommerpause zeigt Benjamin einen positiven Affekt ähnlicher Ausprägung, wie vor dem Wechsel (2,8), diese Ausprägung erweist sich jedoch bei der letzten Erhebung als nicht konstant.

Abb.7: Kindlicher negativer Affekt (Videoanalyseinstrument)



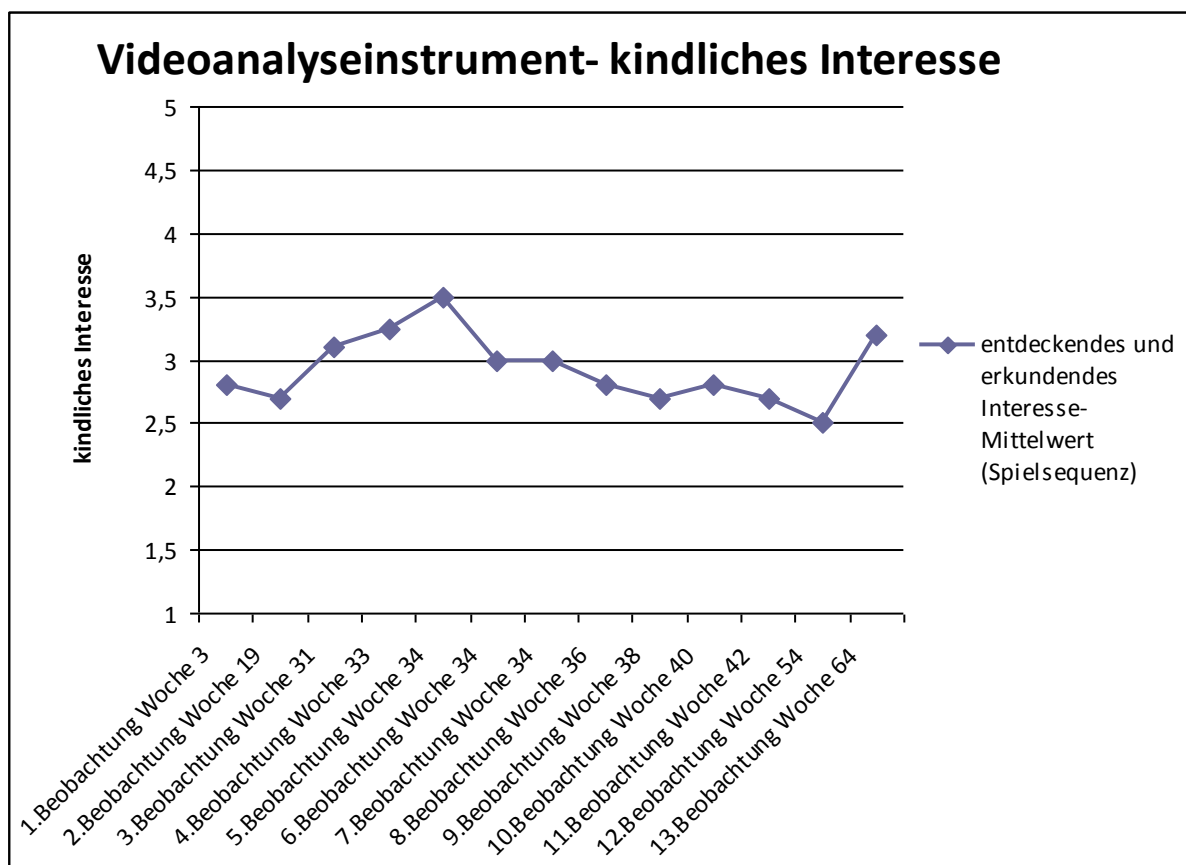
Tab.8: Kindlicher negativer Affekt (Videoanalyseinstrument)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Negativer Affekt-Mittelwerte (Abschiedssequenz)	Maximum	Minimum
1.Beobachtung Woche 3	1,5	2	1
2.Beobachtung Woche 19	1,3	2	1
3.Beobachtung Woche 31	1,0	1	1
4.Beobachtung Woche 33	1,0	1	1
5.Beobachtung Woche 34	1,3	2	1
6.Beobachtung Woche 34	1,0	1	1

7.Beobachtung Woche 34	1,0	1	1
8.Beobachtung Woche 36	3,8	5	3
9.Beobachtung Woche 38	2,0	4	1
10.Beobachtung Woche 40	1,8	4	1
11.Beobachtung Woche 42	1,8	4	1
12.Beobachtung Woche 54	1,0	1	1
13.Beobachtung Woche 64	1,0	1	1

Die Darstellung der Mittelwerte zum erhobenen negativen Affekt des Jungen während der Abschiedssequenz zeigt, dass Benjamin drei Monate nach dem Eintritt in die Kinderkrippe ein minimales Ausmaß (1,5) an negativem Affekt zum Ausdruck bringt. Im Laufe der Eingewöhnung bringt Benjamin während der Abschiedssequenz keinen negativen Affekt bzw. ein minimales Ausmaß desselben zum Ausdruck. Auch noch am ersten Tag nach dem Wechsel der Bezugspädagogin Doris zeigt Benjamin keinerlei negativen Affekt. Zwei Wochen nach dem Verlassen von Doris bringt Benjamin seinen Kummer während der Abschiedssequenz jedoch gemäßigt bis übermäßig stark zum Ausdruck (3,8). Der während dieser Szene von Benjamin gezeigte Kummer lässt sich dadurch charakterisieren, dass dieser von ihm in expressiver Form zum Ausdruck gebracht wird und ihn regelrecht überschwemmt (Ereky-Stevens et al. 2008, 14). Bis zu acht Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel zeigt Benjamin während der Abschiedssequenz Anzeichen starken negativen Affekts (4). Erst nach der Sommerpause lässt Benjamin keinen negativen Affekt während der ersten zwanzig Minuten in der Einrichtung erkennen.

Abb.8: Kindliches Interesse (Videoanalyseinstrument)



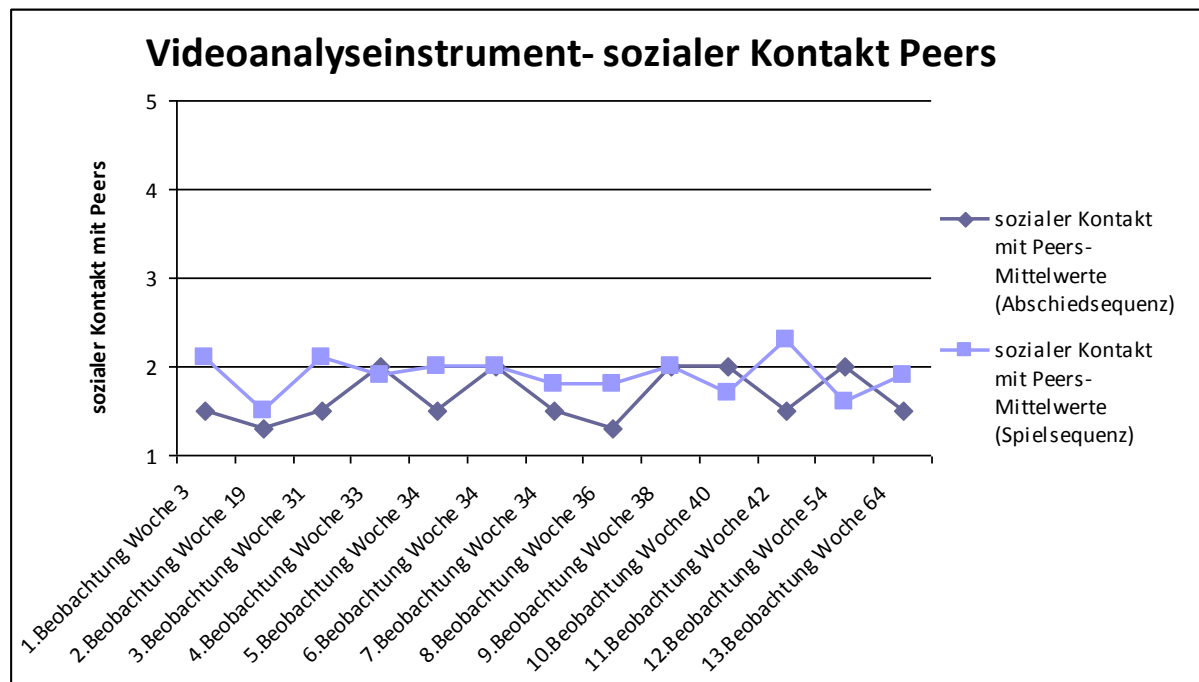
Tab.9: Kindliches Interesse (Videoanalyseinstrument)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	kindliches Interesse-Mittelwert (Spielsequenz)	Maximum	Minimum
1.Beobachtung Woche 3	2,8	4	1
2.Beobachtung Woche 19	2,7	3	2
3.Beobachtung Woche 31	3,1	4	3
4.Beobachtung Woche 33	3,3	4	3
5.Beobachtung Woche 34	3,5	5	3
6.Beobachtung Woche 34	3,0	4	2
7.Beobachtung Woche 34	3,0	4	2
8.Beobachtung Woche 36	2,8	4	2
9.Beobachtung Woche 38	2,7	4	2
10.Beobachtung Woche 40	2,8	5	2
11.Beobachtung Woche 42	2,7	4	2
12.Beobachtung Woche 54	2,5	3	2
13.Beobachtung Woche 64	3,2	5	3

Die Darstellung der Mittelwerte zum erhobenen erkundenden und entdeckenden Interesse des Jungen während der Spielsequenz zeigt, dass Benjamin in den Wochen vor dem Verlassen der Bezugspädagogin Doris ein leicht wachsendes Interesse an der Einrichtung zeigt. Am

letzten Tag der Bezugspädagogin zeigt Benjamin ein erkundendes und entdeckendes Interesse mit einem Mittelwert von 3,0. Dieser Wert wird dadurch charakterisiert, dass sich das Kind Gegenständen oder einer Situation interessiert nähert und diese in konzentrierter Weise kurz betrachtet (Ereky-Stevens 2008, 16). Auffallend erscheint, dass Benjamin zwei Wochen nach dem Verlassen von Doris ein vermindertes Interesse aufweist. Der Junge erreicht auch innerhalb der nächsten acht Wochen nach dem Wechsel nicht das gleiche Ausmaß an Interesse. In Bezug auf die Intensität des gezeigten Interesses ist festzuhalten, dass Benjamin erst acht Wochen, nachdem die Bezugspädagogin die Krippe verlassen hat, erstmals wieder ein außergewöhnliches Interesse zeigt (5,0). Diesen Wert der höchsten Ausprägung, welcher dadurch definiert ist, dass das Kind regelrecht von dem Gegenstand oder der Situation gefesselt scheint, erlangt der Junge acht Wochen nach dem Wechsel im gemeinsamen Spiel mit Julia. Zuletzt zeigte Benjamin ein Interesse dieses Ausmaßes mit der Bezugspädagogin Doris.

Abb.9: Kindlicher sozialer Kontakt mit Peers (Videoanalyseinstrument)



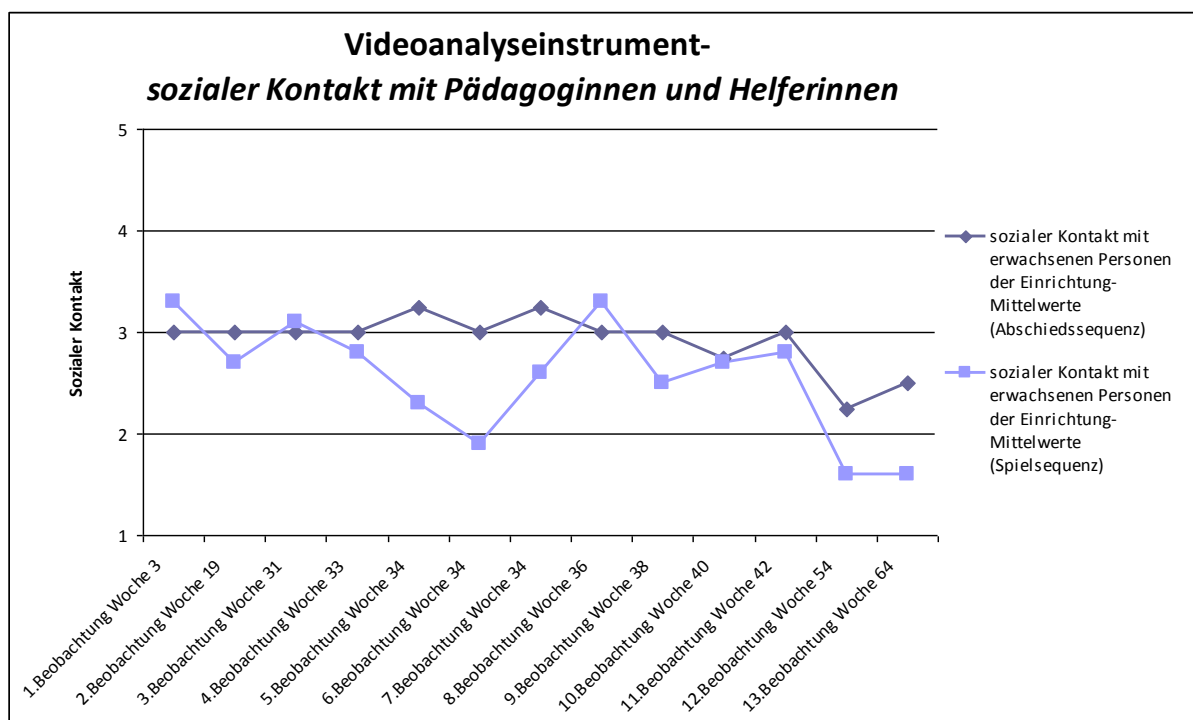
Tab.10: Kindlicher sozialer Kontakt mit Peers (Videoanalyseinstrument)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	soziale Kontakt mit Peers-Mittelwerte (Abschiedssequenz)	Maximum	Minimum	sozialer Kontakt mit Peers-Mittelwerte (Spielsequenz)	Maximum	Minimum
1.Beobachtung Woche 3	1,5	2	1	2,1	3	2
2.Beobachtung Woche 19	1,3	2	1	1,5	3	1
3.Beobachtung Woche 31	1,5	2	1	2,1	3	1
4.Beobachtung Woche 33	2,0	2	2	1,9	3	1

5.Beobachtung Woche 34	1,5	2	1	2,0	3	1
6.Beobachtung Woche 34	2,0	3	1	2,0	2	2
7.Beobachtung Woche 34	1,5	3	1	1,8	2	1
8.Beobachtung Woche 36	1,3	2	1	1,8	2	1
9.Beobachtung Woche 38	2,0	2	2	2,0	2	2
10.Beobachtung Woche 40	2,0	2	2	1,7	2	1
11.Beobachtung Woche 42	1,5	2	1	2,3	3	1
12.Beobachtung Woche 54	2,0	2	2	1,6	2	1
13.Beobachtung Woche 64	1,5	2	1	1,9	3	1

Anhand der Betrachtung der Mittelwerte zum sozialen Kontakt Benjamins mit Peers wird ersichtlich, dass Benjamin über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg lediglich einen minimal ausgeprägten sozialen Kontakt mit Peers zeigt. Vor, sowie nach dem Wechsel beträgt der durchschnittliche Wert des erhobenen sozialen Kontakts mit Peers zwischen 2,0 und 1,0. An dieser Stelle ist anzuführen, dass sich ein minimaler sozialer Kontakt dadurch auszeichnet, dass sich das Kind lediglich in einer Situation der Gemeinsamkeit mit den Kindern der Gruppe befindet, wie beispielsweise beim gemeinsamen Essen (Ereky-Stevens et al. 2008, 22). Zieht man die Mittelwerte zur Beurteilung des sozialen Kontakts mit Peers heran, scheint der Pädagoginnenwechsel keinen Einfluss auf den Jungen genommen zu haben. Betrachtet man jedoch die einzeln erhobenen Werte der jeweiligen Szenen hinsichtlich ihrer höchsten Ausprägung, so wird ersichtlich, dass Benjamin vor dem Wechsel mit Kindern der Gruppe regelmäßig in einem wechselseitigen Austausch stand (3). Nach dem Verlassen der Pädagogin Doris scheint Benjamin lediglich am ersten Tag nach dem Wechsel in der Abschiedssequenz, sowie acht Wochen danach in der Spielsequenz, wieder in einem wechselseitigen Austausch mit Peers (3) zu stehen.

Abb.10: Kindlicher sozialer Kontakt mit Pädagoginnen und Helferinnen (Videoanalyseinstrument)



Tab.11: Kindlicher sozialer Kontakt mit Pädagoginnen und Helferinnen (Videoanalyseinstrument)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	sozialer Kontakt mit erwachsenen Personen der Einrichtung-Mittelwerte (Abschiedssequenz)	Maximum	Minimum	sozialer Kontakt mit erwachsenen Personen der Einrichtung-Mittelwerte (Spielsequenz)	Maximum	Minimum
1.Beobachtung Woche 3	3,0	3	3	3,3	4	2
2.Beobachtung Woche 19	3,0	3	3	2,7	3	1
3.Beobachtung Woche 31	3,0	3	3	3,1	4	3
4.Beobachtung Woche 33	3,0	3	3	2,8	5	1
5.Beobachtung Woche 34	3,3	4	3	2,3	3	1
6.Beobachtung Woche 34	3,0	3	3	1,9	3	1
7.Beobachtung Woche 34	3,3	4	3	2,6	3	1
8.Beobachtung Woche 36	3,0	3	3	3,3	4	3
9.Beobachtung Woche 38	3,0	3	3	2,5	3	1
10.Beobachtung Woche 40	2,8	3	2	2,7	4	1
11.Beobachtung Woche 42	3,0	3	3	2,8	4	1
12.Beobachtung Woche 54	2,3	3	1	1,6	3	1
13.Beobachtung Woche 64	2,5	3	1	1,6	3	1

Die vorliegende Auswertung zeigt, dass sich die durchschnittliche Ausprägung von Benjamins sozialem Kontakt gegenüber den Pädagoginnen und den Helferinnen der Gruppe über den gesamten Beobachtungszeitraum zwischen den Werten 1,6 und 3,3 bewegt. Der Junge zeigt daher äußerst selten im Laufe der Beobachtungen einen dynamischen (4) oder dynamisch komplexen Austausch (5) mit erwachsenen Personen der Gruppe. Auch die

Darstellung der maximalen und minimalen Ausprägung des während der einzelnen Szenen gezeigten Kontaktverhaltens lässt keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich des Ausprägungsgrades vor oder nach dem Wechsel erkennen.

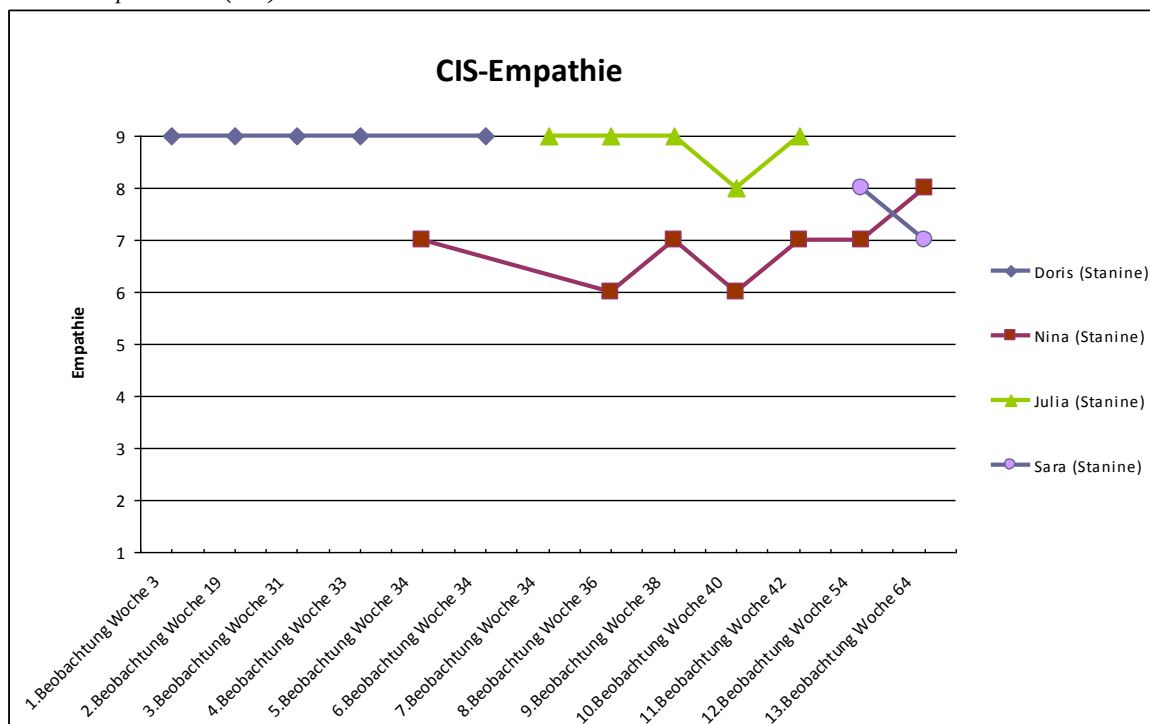
III.5.3 Ergebnisse zur Interaktionsqualität der Pädagoginnen

Wie vorausgehend beschrieben, besteht innerhalb der Einzelfallstudie die Annahme, dass die Interaktionsqualität der Pädagogin die Bindungssicherheit des Kindes und damit auch das kindliche Verhalten beeinflusst, jedoch auch bei gleichbleibender Interaktionsqualität der verbleibenden Pädagoginnen die Bindungssicherheit und das kindliche Verhalten nach dem Wechsel der Bezugspädagogin beeinträchtigt ist.

Zur Einschätzung der Interaktionsqualität der Pädagoginnen wurde die „Child Caregiver Interaction Scale“ (CIS) und das „Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie“ angewandt. Während die CIS mittels der Dimension „Empathie“ das empathisch-gruppenorientierte PädagogInnenverhalten erhebt, ermittelt das Videoanalyseverfahren zum einen das feinfühlige Verhalten der einzelnen Pädagoginnen hinsichtlich des kindlichen Affekts, sowie zum anderen deren affektive Haltung gegenüber dem beobachteten Kind.

III.5.3.1 Ergebnisse zur Interaktionsqualität der Pädagoginnen mittels „Child Caregiver Interaction Scale“ (CIS)

Abb.11: Empathiewert (CIS)



Tab.12: Empathiewert (CIS)

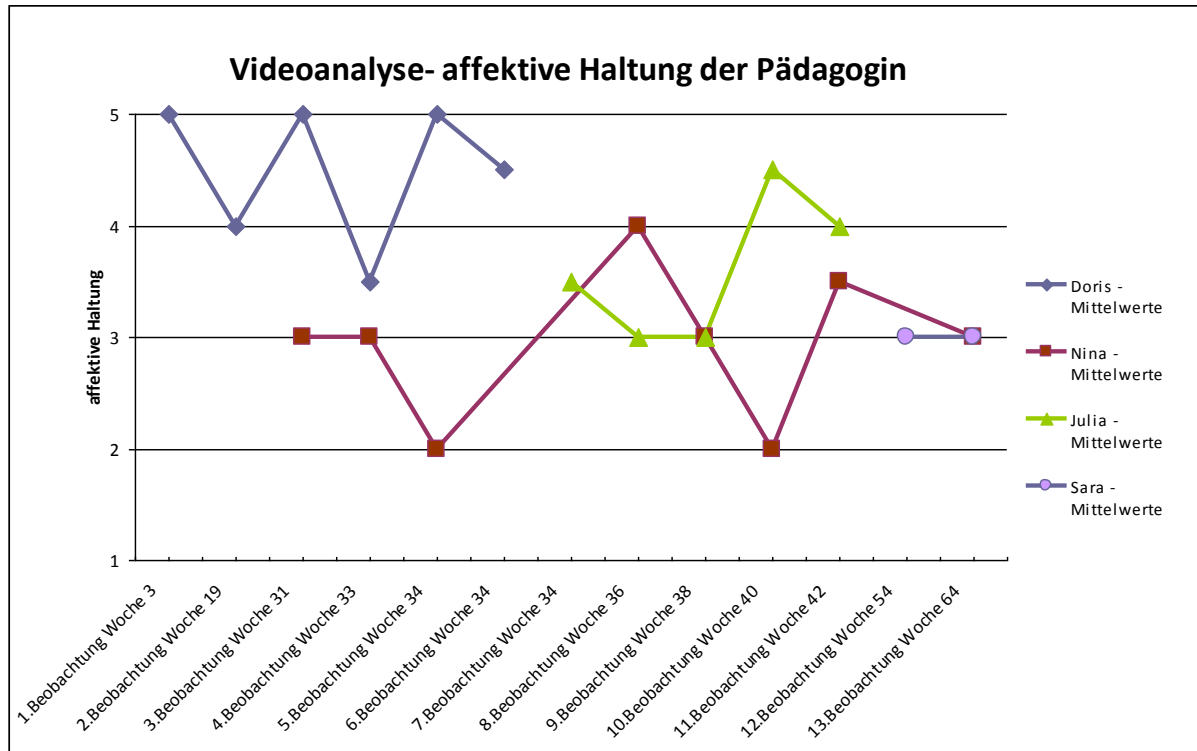
Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Pädagogin Doris	Pädagogin Nina	Pädagogin Julia	Pädagogin Sara
1.Beobachtung Woche 3	9 (34)			
2.Beobachtung Woche 19	9 (36)			
3.Beobachtung Woche 31	9 (39)			
4.Beobachtung Woche 33	9 (37)			
5.Beobachtung Woche 34		7 (27)		
6. Beobachtung Woche 34	9 (38)			
7. Beobachtung Woche 34			9 (39)	
8.Beobachtung Woche 36		6 (26)	9 (35)	
9.Beobachtung Woche 38		7 (28)	9 (37)	
10.Beobachtung Woche 40		6 (25)	8 (31)	
11.Beobachtung Woche 42		7 (27)	9 (38)	
12.Beobachtung Woche 54		7 (29)		8 (32)
13.Beobachtung Woche 64		8 (33)		7 (29)

Das mittels CIS beurteilte Pädaginnenverhalten hinsichtlich der Dimension Empathie bringt zum Vorschein, dass alle Pädagoginnen der Einrichtung als empathisch anzusehen sind.

Die Einschätzung der Mittelwerte zum gruppenorientiert-empathischen Verhalten der Pädagoginnen ergab, dass Doris (Stanine: 9,0; Rohwert: 36,8) und Julia (Stanine: 8,8; Rohwert: 36,0) überdurchschnittlich empathisch agieren. Auch Nina (Stanine: 6,9; Rohwert: 27,8) und Sara (Stanine: 7,5; Rohwert: 30,5) zeigen ein leicht überdurchschnittlich empathisches Verhalten. Während Doris und Julia ein konstant überdurchschnittlich empathisches Verhalten zeigen, so schwankt der Empathiewert von Nina zwischen den einzelnen Einschätzungen stärker (Stanine: 6 bis 8). Demzufolge verhält sich Nina an einzelnen Beobachtungstagen empathischer als an anderen.

III.5.3.2 Ergebnisse zur Interaktionsqualität der Pädagoginnen mittels „Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie“

Abb.12: Affektive Haltung (Videoanalyseinstrument)



Tab.13: Affektive Haltung (Videoanalyseinstrument)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Pädagogin Doris- (Mittelwerte)	Pädagogin Nina- (Mittelwerte)	Pädagogin Julia- (Mittelwerte)	Pädagogin Sara- (Mittelwerte)
1. Beobachtung Woche 3	5,0			
2. Beobachtung Woche 19	4,0			
3. Beobachtung Woche 31	5,0	3,0		
4. Beobachtung Woche 33	3,5	3,0		
5. Beobachtung Woche 34	5,0	2,0		
6. Beobachtung Woche 34	4,5			
7. Beobachtung Woche 34			3,5	
8. Beobachtung Woche 36		4,0	3,0	
9. Beobachtung Woche 38		3,0	3,0	
10. Beobachtung Woche 40		2,0	4,5	
11. Beobachtung Woche 42		3,5	4,0	
12. Beobachtung Woche 54				3,0
13. Beobachtung Woche 64		3,0		3,0

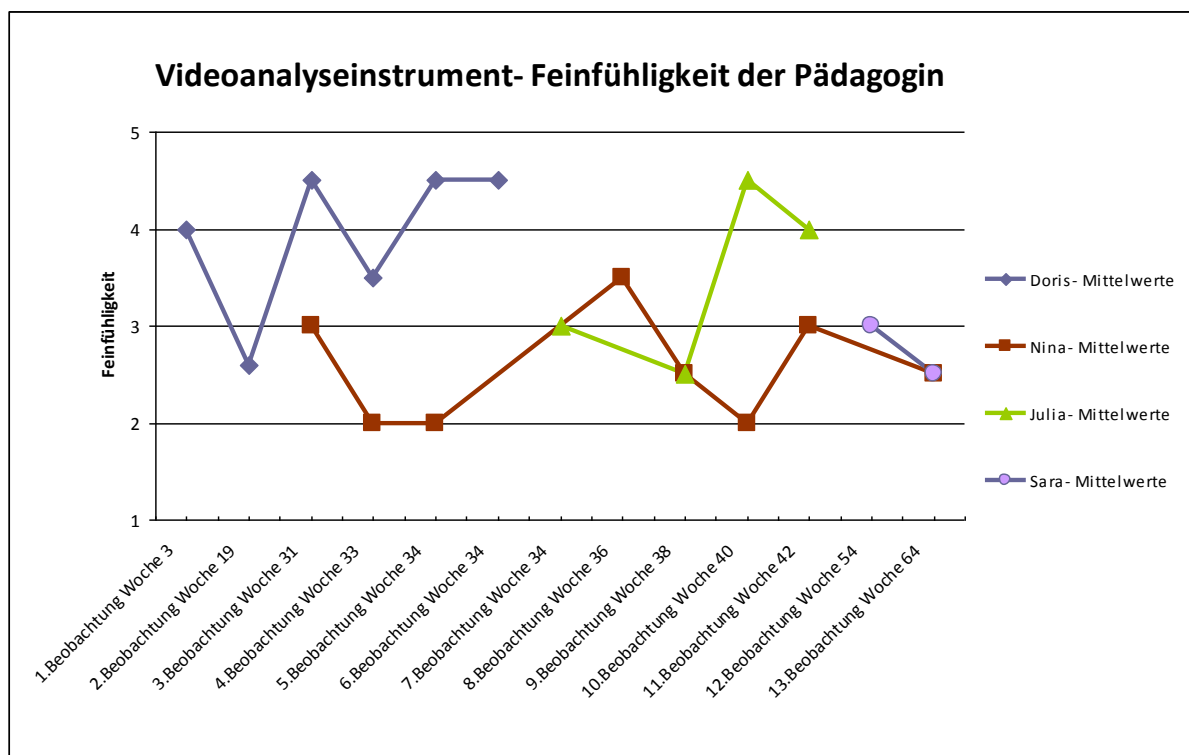
Die Darstellung zeigt die Mittelwerte der affektiven Haltung der einzelnen Pädagoginnen der Gruppe während der Abschieds- und Spielsequenz dem Jungen gegenüber.

Da eine Einschätzung der affektiven Haltung nur erfolgen konnte, wenn die jeweilige Pädagogin während der aufgenommenen Sequenzen der jeweiligen Beobachtung mit dem

Jungen im Austausch stand, liegt nicht für jeden Termin ein Wert aller in der Krippe vorhandenen Pädagoginnen vor.

Wie anhand der Einschätzung ersichtlich wird, erzielt die Bezugspädagogin im Vergleich zu den anderen Pädagoginnen der Gruppe über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg ausschließlich Mittelwerte zwischen 4,0 und 5,0 (Mittelwert gesamt 4,5). Ist die positiv affektive Haltung charakteristisch (4) ausgeprägt, wird die Pädagogin ihre positive Haltung intensiv, offensichtlich und klar zum Ausdruck bringen, wohlgesonnen scheinen und einen negativen Stimmungs Ausdruck nur in geringer Intensität zeigen (Ereky-Stevens et al. 2008, 30). Ist eine positiv gefärbte Haltung stark charakteristisch (5) ausgeprägt, prägt dies das Interaktionsverhalten der Pädagogin dahingehend, dass diese außergewöhnlich positiv und sehr herzlich wirkt, Vergnügen am Zusammensein mit dem Kind zu haben scheint, ohne dem Kind gegenüber einen negativen Stimmungs Ausdruck erkennen zu lassen (ebda., 30f). Die verbliebene Pädagogin Nina hingegen zeigt Mittelwerte zwischen 2,0 und 4,0 (Mittelwert gesamt 2,9). Damit setzt die Pädagogin Nina dem Jungen gegenüber auch Verhaltensweisen, welche eine minimal (2) bzw. mittelmäßig (3) ausgeprägte positive Haltung erkennen lassen. Diese lassen sich dadurch beschreiben, dass die emotionale Verbundenheit wenig ausdrucksstark ist, hölzern oder routiniert wirkt und negativer Stimmungs Ausdruck überwiegt (2) bzw. die Pädagogin dem Kind in moderater wohlwollender Weise mit einer minimalen Ausprägung einer negativen Stimmung begegnet (3) (ebda., 30). Die nachfolgende Pädagogin Julia lässt durchschnittlich eine affektive Haltung zwischen 3,0 und 4,0 erkennen (Mittelwert gesamt 3,6). Dies lässt darauf schließen, dass Julia dem Jungen in moderater oder intensiv positiver Weise begegnet. Auch die Pädagogin Sara erzielt hinsichtlich ihrer affektiv getönten Haltung dem Kind gegenüber den Mittelwert 3,0 (Mittelwert gesamt 3,0). In Bezug auf den Wechsel ist festzuhalten, dass keine Pädagogin nach dem Verlassen der Bezugspädagogin Doris eine ähnlich konstante positive affektive Haltung gegenüber dem Jungen erkennen lässt. Dennoch ist anzumerken, dass Benjamin an jedem Beobachtungstermin nach dem Wechsel zumindest durch eine ihm verbliebene Pädagogin in moderater (3) oder intensiver (4) Art und Weise eine positive affektive Haltung von dieser erfahren hat.

Abb.13: Feinfühligkeit (Videoanalyseinstrument)



Tab.14: Feinfühligkeit (Videoanalyseinstrument)

Beobachtungszeitpunkte nach Eintritt in die Kinderkrippe	Pädagogin Doris- (Mittelwerte)	Pädagogin Nina- (Mittelwerte)	Pädagogin Julia- (Mittelwerte)	Pädagogin Sara- (Mittelwerte)
1.Beobachtung Woche 3	4,0			
2.Beobachtung Woche 19	2,6			
3.Beobachtung Woche 31	4,5	3,0		
4.Beobachtung Woche 33	3,5	2,0		
5.Beobachtung Woche 34	4,5	2,0		
6.Beobachtung Woche 34	4,5			
7.Beobachtung Woche 34			3,0	
8.Beobachtung Woche 36		3,5		
9.Beobachtung Woche 38		2,5	2,5	
10.Beobachtung Woche 40		2,0	4,5	
11.Beobachtung Woche 42		3,0	4,0	
12.Beobachtung Woche 54				3,0
13.Beobachtung Woche 64		2,5		2,5

Die vorliegenden Mittelwerte zeigen, inwieweit sich die einzelnen Pädagoginnen dem Jungen gegenüber während der Abschieds- und Spielsequenz als feinfühlig erwiesen haben. Da eine Einschätzung der Feinfühligkeit nur erfolgen konnte, wenn die jeweilige Pädagogin während der aufgenommenen Sequenzen der jeweiligen Beobachtung mit dem Jungen im Austausch stand, liegt nicht für jeden Termin ein Wert der in der Krippe vorhandenen Pädagoginnen vor.

Wie ersichtlich wird, zeigt die Bezugspädagogin Doris über den Beobachtungsverlauf hinweg ein feinfühligeres Verhalten (Mittelwert gesamt 3,9) als die Pädagoginnen Nina (Mittelwert gesamt 2,3), Julia (Mittelwert gesamt 3,5) und Sara (Mittelwert gesamt 2,8).

In Bezug auf den Pädagoginnenwechsel lässt sich festhalten, dass Benjamin nach dem Wechsel keine Pädagogin vorfand, welche ihm ebenso feinfühlig wie die Bezugspädagogin Doris begegnete. Es ist anzumerken, dass die Pädagogin Julia einen Tag nach dem Wechsel den Wert 3 erlangt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass das feinfühlige Verhalten der Pädagogin „gut genug“ wirkt, wenngleich es manchmal unangemessen erscheint (Ereky-Stevens et al. 2008, 37) Die Feinfühligkeit von Pädagogin Nina bewegt sich zwei Wochen nach dem Wechsel der Bezugspädagogin Doris in den einzelnen Sequenzen zwischen 3,0 und 4,0. Damit zeigt Nina auch ein erhebliches Maß an Feinfühligkeit gegenüber Benjamin, welches dadurch definiert wird, dass die Pädagogin sich durch ein überwiegendes Maß an Feinfühligkeit auszeichnet (a.a.O.). Auffallend erscheint jedoch, dass vier und sechs Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel bei Julia und Nina ein Abfall der eingeschätzten Feinfühligkeit zu verzeichnen ist. Erst ab der achten Woche zeigt sich die nachfolgende Pädagogin Julia gegenüber Benjamin überwiegend (4) und außergewöhnlich (5) feinfühlig.

III.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der Einzelfallstudie

Die Einzelfallstudie ging der Frage nach, inwiefern ein Betreuungswechsel von der primären Bezugspädagogin zu anderen Pädagoginnen das Verhalten des beobachtenden Kleinkindes und die Pädagoginnen-Kind-Bindung während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe beeinflusst.

Infolge werden die innerhalb der vorliegenden Studie gewonnen Ergebnisse zusammengefasst und hinsichtlich der aufgestellten Annahmen diskutiert.

Begonnen wird hierbei mit den Ergebnissen zum kindlichen Verhalten, gefolgt von jenen zur Bindungssicherheit des Kindes. Inwiefern das kindliche Verhalten durch die vor und nach dem Wechsel bestehende Bindungssicherheit und Interaktionsqualität der Pädagoginnen erklärt werden kann, wird in weiterer Folge betrachtet.

Die mittels Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie gewonnen Ergebnisse zum kindlichen Affektausdruck zeigen auf, dass Benjamin nach dem Verlassen der Bezugspädagogin einen deutlichen Stimmungsabfall erlitt. Er brachte daher weniger

Wohlbefinden zu Ausdruck. Diese beschriebene Entwicklung entspricht den Forschungsergebnissen nach Schipper et al. (2004), wonach Kinder gegenüber ihren stabilen Betreuungspersonen mehr positiven Affekt zum Ausdruck bringen.

Die markante Veränderung hinsichtlich des negativen Affektausdrucks des Jungen zwei Wochen nach dem Wechsel der Pädagogin und die andauernde Erhöhung des negativen Affekts bis zur Sommerpause, lassen darauf schließen, dass der Junge durch den Pädagoginnenwechsel in seinem Erleben nachhaltig beeinträchtigt wurde. Die erhöhten Werte des negativen Affekts in der Abschiedssequenz deuten darauf hin, dass dem Jungen nach dem Wechsel die Trennung von seiner Mutter deutlich schwerer fiel. So zeigte er zwei, vier, sechs und acht Wochen nach dem Verlassen der Bezugspädagogin deutliche Anzeichen einer emotionalen Belastung während der Abschiedsszene. Die Ergebnisse der Einzelfallstudie entsprechen den vorgestellten Untersuchungen, wonach Kinder nach dem Wechsel mehr negativen Affekt zum Ausdruck bringen (Cryer et al. 2005) und sich niedergeschlagen und traurig zeigen (Hardin 2008; Bailey 2008).

Das zwei Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel erkennbare reduzierte Interesse des Jungen an der Einrichtung, lässt darauf schließen, dass der Junge durch das Verlassen der Bezugspädagogin in seinem Erleben beeinträchtigt wurde. Wie aus bindungstheoretischer Sicht erklärbar ist, setzt die emotionale Sicherheit des Kindes die Voraussetzung für eine aktive Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten innerhalb der Kinderkrippe dar. Das Explorationsvermögen des Kindes ist somit an das kindliche Wohlbefinden geknüpft. Wie anhand der Ergebnisdarstellung zum negativen Affekt des Kindes deutlich wurde, zeigt sich Benjamin nach dem Pädagoginnenwechsel emotional beeinträchtigt. Diese, den Jungen über den Tag begleitende, Verunsicherung kann daher in diesem Sinne das verringerte erkundende und entdeckende Interesse des Jungen erklären. Dieses Ergebnis der Einzelfallstudie entspricht den von Bailey (2008) gemachten Beobachtungen, wonach ein Kind nach dem Wechsel der außerfamiliären Bindungsperson ein vermindertes Explorationsverhalten aufweist.

Die Auswertung der Daten hinsichtlich des sozialen Kontakts Benjamins mit den Kindern der Gruppe ergaben, dass der Junge vor und nach dem Wechsel keinen intensiven Kontakt zu ihnen pflegte. Auffallend scheint in Bezug auf den Pädagoginnenwechsel jedoch, dass Benjamin ausschließlich vor dem Verlassen der Bezugspädagogin mit Peers regelmäßig in einem wechselseitigen Austausch stand. In diesem Sinne scheint der soziale Kontakt des Jungen nach dem Wechsel hinsichtlich seiner Ausprägung beeinträchtigt zu sein. Dieses Ergebnis der Einzelfallstudie entspricht bereits vorhandenen Untersuchungen insofern, als

beobachtete Kinder nach dem Wechsel einer außerfamiliären Bindungsperson introvertierter (Howes & Hamilton 1993) und zurückgezogener (Bailey 2008) erschienen.

In Bezug auf den sozialen Kontakt mit erwachsenen Personen der Gruppe konnte mittels Videoanalyseverfahren zwischen den einzelnen Erhebungen vor und nach dem Wechsel kein markanter Unterschied in seiner qualitativen Ausprägung aufgezeigt werden. Der soziale Kontakt des Jungen mit erwachsenen Personen der Einrichtung war deshalb in seiner qualitativen Ausprägung ein Monat vor dem Wechsel jenem ein Monat danach sehr ähnlich.

Anhand der Einschätzungen mittels Attachment Q-Sort konnten jedoch Unterschiede im Sozialverhalten des Kindes zwischen den Beobachtungen vor und nach dem Pädagoginnenwechsel sichtbar gemacht werden.

Erschien Benjamin mit Aufbau einer Bindungsbeziehung gegenüber der Bezugspädagogin Doris im Laufe der Eingewöhnung zunehmend unabhängig, so ergab die Darstellung des Abhängigkeitswerts (dependency), dass Benjamin zwei Wochen nach dem Wechsel eine große Abhängigkeit gegenüber der in der Gruppe verbliebenen Pädagogin Nina signalisierte. Die zeitliche Nähe zwischen dem Verlassen der Einrichtung durch Doris und dem Anstieg der Abhängigkeit gegenüber der Pädagogin Nina legt daher die Vermutung nahe, dass diese Abhängigkeit aus dem Verlust der ursprünglichen Bezugspädagogin resultiert. Diese Einschätzung würde sich mit den Studienergebnissen Baileys (2008) decken, wonach die Kinder nach dem Wechsel der Bezugspädagogin ein starkes Bedürfnis nach Anschluss an verbleibende Pädagoginnen zeigten.

Zugleich vermittelt die Darstellung der von Pederson und Moran (1995) definierten Dimension „Enjoyment of Physical Contact“ zur Einschätzung der Bindungssicherheit, dass Benjamin unmittelbar nach dem Verlassen der Bezugspädagogin Doris die körperliche Nähe zur Nachfolgerin Julia bzw. verbleibenden Pädagogin Nina als angenehm empfand. Vier Wochen nach dem Wechsel der Bezugspädagogin zeichnete sich eine markante Veränderung ab. Benjamin schien ab der vierten Woche nach dem Wechsel den körperlichen Kontakt mit keiner Pädagogin als angenehm zu erfahren. Dies könnte auf ein soziales Rückzugsverhalten des Jungen gegenüber den verbliebenen Pädagoginnen hindeuten. Studien haben in diesem Zusammenhang gezeigt, dass sich Kinder nach einem personellen Wechsel zurückziehen, wenn ihre Interaktionsversuche nicht den gewünschten Erfolg bieten (Baileys 2008). Empfand Benjamin, den Einschätzungen nach, den Körperkontakt mit der Bezugspädagogin Doris durchgehend als angenehm, schien der Junge vier Wochen nach dem Wechsel den Körperkontakt mit den Pädagoginnen Nina und Julia nicht mehr als angenehm zu empfinden

bzw. förderte diesen von sich aus nicht. Dies entspricht der Einschätzung, dass sich der Junge von der zweiten auf die vierte Woche plötzlich unabhängig zeigte.

Konnte ein verstärkt introvertiertes Verhalten nach dem Verlassen der Bezugspädagogin mittels Videoanalyseverfahren nur hinsichtlich des Kontaktverhaltens mit Peers aufgezeigt werden, so deuten die Ergebnisse des AQS-Werte darauf hin, dass sich Benjamin ab der vierten Woche nach dem Pädagoginnenwechsel von den verbleibenden Pädagoginnen zurückzog.

Anhand der Forschungsergebnisse zum kindlichen Verhalten können damit die bestehenden Annahmen, wonach der Wechsel der Bezugspädagogin zu einem vermehrten Ausdruck negativen Affekts bzw. verminderten Ausdruck positiven Affekts beim Kind führt und dieser das erkundende und entdeckende Interesse sowie den sozialen Kontakt des Kindes gegenüber den Personen der Einrichtung beeinträchtigt, bestätigt werden.

Wurde eine gelingende Eingewöhnung innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie (Datler et al. 2010a, 136) dadurch definiert, dass die Kinder die Einrichtung in zunehmend angenehmer und lustvoller Weise erleben, ihr negativer Affekt abnimmt, sie die Einrichtung konzentriert wahrnehmen und explorierend untersuchen und zusehends mit Personen der Einrichtung in einem dynamischen sozialen Austausch stehen, so zeigt sich in Anbetracht der mittels Videoanalyseinstrument und AQS erhobenen Daten der Bewältigungsprozess des Jungen nach dem Pädagoginnenwechsel beeinträchtigt.

Damit kann die bestehende Annahme, dass der Pädagoginnenwechsel den kindlichen Bewältigungsprozess während der Eingewöhnung in Mitleidenschaft zieht, bestätigt werden.

Der Frage, inwiefern die kindliche Stimmungslage, das kindliche Interesse und der soziale Kontakt des Jungen durch die nach dem Wechsel bestehende Pädagoginnen-Kind-Bindung beeinflusst sein könnten, wird im Rahmen der folgenden Ergebniszusammenschau zur Bindungssicherheit nachgegangen.

Anhand der Einschätzung der Bindungssicherheit mittels Attachment Q-Sort (AQS) wurde ersichtlich, dass Benjamin im Laufe der Eingewöhnung eine sichere Bindung gegenüber der Bezugspädagogin Doris aufbaute. *Die Annahme, wonach die primäre Bezugspädagogin zu*

einer sekundären Bindungsperson wird, konnte daher innerhalb der Einzelfallstudie bestätigt werden.

Die Tatsache, dass der Junge bereits am ersten Tag nach dem Verlassen der Bezugspädagogin Doris eine leicht sichere Bindung gegenüber der Pädagogin Julia zeigte, könnte dadurch erklärt werden, dass diese Pädagogin dem Kind nicht fremd war, sondern als Springerin bereits innerhalb der Einrichtung tätig war. Markant erschien in Bezug auf den Pädagoginnenwechsel der zu verzeichnende Abfall der Bindungssicherheit gegenüber der nachfolgenden Pädagogin Julia, wie auch gegenüber der verbleibenden Pädagogin Nina wenige Wochen nach dem Verlassen der Bezugspädagogin Doris. In Anbetracht der Forschungsergebnisse von Howes und Hamilton (1992), wonach Kinder nach dem Wechsel der Pädagogin keine Bindung gleicher Sicherheit eingehen, deutet das Ergebnis demnach darauf hin, dass das Verlassen der Bezugspädagogin das Bindungsgefüge zwischen Benjamin und seinen Pädagoginnen Nina bzw. Julia beeinträchtigte. Es entsteht damit der Eindruck, dass der Pädagoginnenwechsel zu einer starken Verunsicherung auf Seiten des Jungen führte, welche sich in der Beziehung zu den verbleibenden Pädagoginnen widerspiegelte. Die Bindungssicherheit des Jungen gegenüber der Pädagogin Julia erfuhr in diesem Sinne Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel einen starken Abfall und wurde erst acht Wochen nach dem personellen Betreuungswechsel mit einem leicht sichern Wert versehen. Auch gegenüber der neuen Pädagogin Sara zeigte Benjamin im Vergleich zur Bezugspädagogin eine weniger sichere Bindung bzw. war diese Bindungsbeziehung über die Monate gesehen nicht stabil.

Zeigte der Junge nach dem Verlassen der Bezugspädagogin keine sichere Bindungsbeziehung bzw. keine sichere Bindungsbeziehung gleicher Ausprägung gegenüber seinen Pädagoginnen, kann die zuvor gestellte Annahme, wonach die Qualität der Pädagoginnen-Kind-Bindung durch den Pädagoginnenwechsel beeinträchtigt wird, innerhalb der Einzelfallstudie bestätigt werden.

Benjamin verbleibt daher nach dem Verlassen der Bezugspädagogin über Wochen ohne sichere Bindungsfigur. In Anbetracht referierter Studien (Kapitel 1.5.1), wonach Kinder mit einer sicheren Pädagoginnen-Kind-Beziehung mehr Wohlbefinden zeigen (Schipper et al. 2005; Weidenauer 2011), sich interessierter ihrer Umgebung zuwenden (Ahnert & Harwardt 2008) und gegenüber Gleichaltrigen sozial aufgeschlossener erscheinen (Howes et al. 1992), ist Benjamins Verhaltensveränderung durch die Beeinträchtigung der bestehenden

Bindungssicherheit gegenüber den verbleibenden Pädagoginnen verständlich. Gewinnt ein Kind, den Studien zur Folge, innerhalb einer sicheren Bindungsbeziehung emotionale Sicherheit, welche sich in dessen Verhalten widerspiegelt, so führt der Bindungsverlust bei Benjamin zu dem mittels Videoanalyseverfahren ermitteltem verringerten positiven Affektausdruck, vermehrten negativen Affekt, reduzierten Interesse und beeinträchtigten sozialen Kontakt gegenüber Peers und erwachsenen Personen der Einrichtung.

Da die Bindungssicherheit aus bindungstheoretischer Sicht auf Interaktionserfahrungen des Kindes beruht, wurde innerhalb der Einzelfallstudie auch das Interaktionsverhalten der Pädagoginnen eingeschätzt. Damit sollte geprüft werden, ob die Veränderung der Bindungssicherheit allein durch die mit dem Verlassen der Bezugspädagogin entstehende emotionale Verunsicherung des Jungen begründet werden kann, oder eine nach dem Wechsel qualitativ schlechter Interaktionsqualität eine weitere Erklärung bietet.

Die Untersuchung zum Interaktionsverhalten mittels Child Caregiver Interaction Scale und Videoanalyseinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie ergab, dass die Bezugspädagogin die höchste konstante Ausprägung feinfühlig und gruppenorientiert-empathischen Verhaltens zeigte. Mittels CIS wurde erhoben, dass auch die nachfolgende Pädagogin Julia ein überdurchschnittliches Maß an Empathie aufwies. Anhand der Einschätzungen mittels Videoanalyseverfahren wurde erkennbar, dass dem Kind zwei, sechs und acht Wochen nach dem Wechsel jeweils durch eine Pädagogin der Gruppe ein durchschnittliches bis außergewöhnlich hohes Maß an Feinfühligkeit entgegengebracht wurde. In der vierten Woche nach dem Verlassen der Pädagogin zeigten sich die nachfolgende, sowie die verbleibende Pädagogin jedoch nur minimal bis durchschnittlich feinfühlig. Die positive affektive Haltung wurde durch mindestens eine Pädagogin nach dem Wechsel in moderater oder intensiver Art und Weise zum Ausdruck gebracht. Den Einschätzungen zur Folge ist die Interaktionsqualität nach dem Wechsel nicht in ähnlich konstanter überdurchschnittlicher Weise gegeben, jedoch erscheint die Betreuungsqualität hinsichtlich des Interaktionsverhaltens der Pädagoginnen auch nach dem Verlassen der Bezugspädagogin zumeist durchschnittlich bis überdurchschnittlich.

Es zeigte sich, dass diese zumeist durchschnittliche bis überdurchschnittliche Interaktionsqualität der verbleibenden Pädagoginnen nicht ausreichte, um eine Beeinträchtigung des Jungen durch das Verlassen dieser höchst feinfühlig und gruppenorientiert-empathischen Bezugspädagogin zu verhindern. Dieses Ergebnis entspricht

den Untersuchungen von Howes und Hamilton (1993), wonach eine nach dem Pädagoginnen-Wechsel schlechtere Betreuungsqualität zur Entwicklung einer unsicheren Bindung führt.

Erscheint grundsätzlich die Interaktionsqualität der Pädagogin für die Ausbildung der Bindungssicherheit entscheidend (Goossens & van IJzendoorn 1990; Ahnert et al. 2000), so zeigt die Einzelfallstudie, dass die Entwicklung gegenüber den verbleibenden Pädagoginnen durch einen Pädagoginnenwechsel entscheidend beeinträchtigt wird. So erlitt die Bindungssicherheit zu beiden verbleibenden Pädagoginnen ungeachtet der jeweiligen Interaktionsqualität nach dem Wechsel einen markanten Abfall. In diesem Sinne konnte auch die Pädagogin Julia, welche sich im Vergleich zu Pädagogin Nina durchschnittlich feinfühlicher und gruppenorientiert-empathischer zeigte, die leicht sichere Bindung gegenüber Benjamin nicht aufrechterhalten. Wie sehr die Bindungsbeziehung nach dem Wechsel gegenüber den verbleibenden und nachfolgenden Pädagoginnen beeinträchtigt wird, wie wichtig aber dennoch deren Interaktionsqualität für die Bewältigung des Wechsels und die Wiederaufnahme einer sicheren Bindung erscheint, wurde anhand der mittels Attachment Q-Sort gewonnenen Ergebnisse zur Komponente Sicherheit und Stressreduktion deutlich.

Die Ergebnisse zur Einschätzung des Sicherheitswerts mittels AQS ergaben, dass keine Pädagogin dem Jungen nach dem personellen Betreuungswechsel im gleichen Ausmaß das Gefühl der Sicherheit vermitteln konnte, wie dies die Bezugspädagogin Doris tat. In Bezug auf den Pädagoginnenwechsel schien auffällig, dass die verbleibende Pädagogin Nina bzw. die nachfolgende Pädagogin Julia dem Jungen vier und sechs Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel nur ein geringes Maß an Sicherheit bieten konnten. Die Tatsache, dass die vermittelte Sicherheit vor bzw. unmittelbar nach dem Wechsel durch die verbliebene Pädagogin Nina noch einem Durchschnittswert entsprach, vier und sechs Wochen danach jedoch erheblich absank, könnte dadurch begründet sein, dass diese Pädagogin zu dieser Zeit ein wenig feinfühliges Verhalten an den Tag legte und ihre positive affektive Haltung minimal oder mittelmäßig ausgeprägt war. Doch auch die nachfolgende Pädagogin Julia, welche dem Jungen nach dem Wechsel nahezu ausnahmslos ein durchschnittliches bis außergewöhnlich hohes Maß an Feinfühligkeit entgegengebracht und in durchgehend moderater oder intensiver Art und Weise eine positive affektive Haltung zeigte, konnte dem Jungen zunächst kein durchschnittliches Maß an Sicherheit ermöglichen. Dies deutet darauf hin, dass Benjamin die mit dem Wechsel der Bezugspädagogin aufkommende Verunsicherung trotz guter Interaktionsqualität der Pädagogin Julia nicht überwinden konnte. Die Tatsache, dass die nachfolgende Pädagogin Julia jedoch bereits vier Wochen nach dem

Wechsel dem Jungen grundsätzlich mehr Sicherheit vermitteln konnte, als die in der Gruppe durchgehend verbliebene Pädagogin Nina, zeigt hier, wie wichtig die Qualität der Betreuung nach dem Wechsel ist. Hält man sich vor Augen, dass das Vermitteln von Sicherheit eine wesentliche Komponente für die Entwicklung einer sicheren Bindung ist (Booth et al. 2003), so erscheint es nachvollziehbar, dass Julia im Gegensatz zu Nina nach dem Wechsel zu einer sicheren Bindungsfigur wurde. Dies entspricht den Untersuchungen von Bailey (2008), insofern, als dass die von ihr beobachteten Kinder gegenüber jenen Pädagoginnen, die ein positives Interaktionsverhalten aufwiesen, weitaus schneller eine Bindung eingingen.

In Bezug auf die mittels AQS gewonnen Ergebnisse zur Komponente Stressreduktion wurde deutlich, dass die Bezugspädagogin Doris Benjamins Stress, im Vergleich zu den anderen Pädagoginnen der Gruppe, am besten lindern konnte. Einen Tag nach dem Wechsel gelang es der nachfolgenden Pädagogin Julia noch durchschnittlich, den kindlichen Stress zu lindern. Auffallend erscheint der bei Julia abfallende Stressreduktionswert zwei Wochen nach dem Wechsel. Zu diesem Zeitpunkt konnte Nina den Stress des Jungen besser lindern. Doch auch dieses Maß an Stressreduktion scheint unbeständig, denn der Junge fand vier Wochen nach dem Wechsel der Bezugspädagogin nur ein unterdurchschnittliches Maß an Stressreduktion durch die ihm verbleibenden Pädagoginnen vor. In Anbetracht der Tatsache, dass Kinder dieses Alters aufgrund ihrer eingeschränkten Fähigkeiten zur Emotionsregulation (Oerter & Montada 2008) und „self-containment“ Funktion (Bailey 2008, 159) weitgehend von dem Regulationsvermögen der vorhandenen Bindungspersonen abhängig sind, verwundert es nicht, dass Benjamin einen erheblichen Anstieg negativen Affekts erkennen ließ. Wird die Stressreduktion des Kindes als wesentliche Komponente bei der Entstehung einer sicheren Bindung angesehen (Booth et al. 2003), so baute Benjamin acht Wochen nach dem Wechsel, mit Wiedererlangen eines durchschnittlichen Stressreduktionswerts, nur gegenüber der Pädagogin Julia eine sichere Bindung auf. Ein durchschnittliches Ausmaß kindlichen Stress zu reduzieren, war in diesem Sinne nicht ausreichend, um bei Benjamin die Ausbildung einer sicheren Bindung zu gewährleisten.

Die mittels AQS gewonnen Ergebnisse zur Komponente Sicherheit und Stressreduktion bestätigen damit die Annahme, dass die Interaktionsqualität der verbliebenen Pädagoginnen die Bindungssicherheit des Kindes nach dem Wechsel beeinflussen, die Bindungssicherheit jedoch durch die Verunsicherung auch bei guter Interaktionsqualität beeinträchtigt wird.

Es muss jedoch eingeräumt werden, dass Benjamin durch den Wechsel sehr wohl Einbußen hinsichtlich der Interaktionsqualität der Pädagoginnen erleiden musste, wenngleich die Pädagogin Julia dem Jungen nach dem Wechsel nahezu ausnahmslos ein durchschnittliches bis außergewöhnlich hohes Maß an Feinfühligkeit entgegenbrachte und sie in durchgehend moderater oder intensiver Art und Weise eine positive affektive Haltung zeigte. Es wäre daher von Interesse, zu untersuchen, wie sich ein Pädagoginnenwechsel auf das kindliche Verhalten und die Pädagoginnen-Kind-Bindung auswirkt, wenn die nachfolgenden Pädagoginnen dem Kind das gleiche Maß an Interaktionsqualität entgegen bringen, wie die ursprüngliche Bezugspädagogin. In diesem Sinne erklärte bereits Bowlby (1976,22) das Ersatzmilieu nach dem Verlust einer Bindungsperson für die Bewältigung der Situation des Verlassen-Werdens als ausschlaggebend.

In Bezug auf die Fragestellung kann daher zusammenfassend festgehalten werden, dass der Wechsel der Bezugspädagogin zu anderen Pädagoginnen das Verhalten des beobachteten Kindes insofern beeinflusste, als dieses weniger positiven Affekt, dafür aber vermehrt negativen Affekt äußerte und das kindliche Interesse sowie der soziale Kontakt des Kindes gegenüber Peers hinsichtlich seiner qualitativen Ausprägung beeinträchtigt wurden. Angesichts der mittels AQS erhobenen Daten konnte auch ein Rückzugsverhalten gegenüber den verbleibenden Pädagoginnen beschrieben werden. Zudem lassen die Ergebnisse zur Bindungssicherheit darauf schließen, dass die Pädagoginnen-Kind-Bindung nach dem Wechsel weniger sicher ausgeprägt war. Diese Ergebnisse führen zur Erkenntnis, dass der Wechsel einer Pädagogin, die im Laufe der Eingewöhnung zu einer Bindungsfigur wurde, eine Verlusterfahrung des Kindes darstellt, die nicht unterschätzt werden darf. Die Ergebnisse wonach das beobachtete Kind erst acht Wochen nach dem Pädagoginnenwechsel wieder ein durchschnittliches Maß an Sicherheit und Stressreduktion fand bzw. wieder eine leicht sichere Bindung einging, erwecken den Anschein, dass dieses Kind den erfahrenen Verlust erst nach acht Wochen bewältigt hatte. Einschätzungen zum kindlichen Affekt und kindlichen Interesse deuten jedoch darauf hin, dass das kindliche Anpassungsniveau, welches vor dem Wechsel gegeben war, auch nach acht Wochen nicht konstant wiedererlangt wurde.

Die innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie durchgeführte Einzelfallstudie konnte daher den PädagogInnenwechsel als belastenden Faktor für die Eingewöhnung identifizieren. Ein personeller Wechsel der Bezugspädagogin bzw. des Bezugspädagogen sollte demnach nach Möglichkeit verhindert werden.

Versteht sich eine Kinderkrippe als „Bildungseinrichtung“ (Datler et al. 20010, 159), welche durch ihre Vielzahl an Erfahrungsmöglichkeiten zur kindlichen Entwicklung beitragen kann, so erscheint die Beeinträchtigung des Eingewöhnungsprozesses durch einen PädagogInnenwechsel für den an die Tageseinrichtung gestellten Bildungsauftrag von Nachteil.

Das Wissen um den hohen Stellenwert der sekundären Bindungsperson im Eingewöhnungsprozess, sowie die nachteilige Wirkung eines Wechsel dieser Person wird nicht jeden PädagogInnenverlust verhindern können, ist dieser bereits mit dem Eintritt in das Betreuungsarrangement unweigerlich verbunden. Doch ist zu hoffen, dass das Wissen um die Bedeutung der sekundären Bindungsperson und die nachteiligen Folgen eines PädagogInnenwechsels für das Kind dazu beiträgt, die außerfamiliäre Bindungsbeziehung zu schützen bzw. einen umsichtigen Umgang mit dem Wechsel der außerfamiliären Betreuungsperson zu pflegen.

Literaturverzeichnis

AHMADI-RINNERHOFER, Leila Amir (2007): Der Treibstoff, der den Motor zum Laufen bringt. Erleben und Bewältigung von Trennung eines 15 Monate alten Kindes ab dessen Eintritt in die Kinderkrippe; Eine Untersuchung unter Einsatz der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock Konzept. – Diplomarbeit, Universität Wien

AHNERT, Lieselotte (1998): Theorien und Tatsachen bei der Erforschung außerfamiliärer Kleinkindbetreuung. In: AHNERT, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Tatsachen und Theorien. – Hans Huber Verlag: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 193-214

AHNERT, Lieselotte; LAMB, Michael E.; SELTENHEIM, Karin (2000): Infant-careprovider attachments in contrasting German child care settings I. Group-oriented care before German reunification. In: Infant Behavior and Development, 23, 197-209

AHNERT, Lieselotte; BARTHEL, Martina; GUNNAR, Megan R.; LAMB, Michael, E. (2004): Transition to Child Care: Associations with Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. In: Child Development.- Blackwell Publishing: Malden, S. 639-650

AHNERT, Lieselotte (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ZWÖLFTER KINDER-UND JUGENDBERICHT (Hg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren.– Verlag Deutsches Jugendinstitut: München, 1. Band, S. 9-54

AHNERT, Lieselotte (2006): Multiple Betreuungserfahrungen - Multiple Bindungsbeziehungen. In: IRSKEN, B.; NIESEL, R.; OBERHUEMER, P. (Hg.): Wach, neugierig, klug. Kinder unter 3. Bildungs- und Entwicklungsaspekte. – Bertelsmann Stiftung: Bern, S. 2-8

AHNERT, Lieselotte (2007a): Herausforderungen und Risiken in der frühen Bildungsvermittlung. In: SPECK, Otto; FEGERT, Jörg M.; NEUHÄUSER, Gerhard; PETERANDER, Franz; SIMONI, Heidi; WALTHES, Renate (Hg.): Frühe Bildung und Erziehung. Frühförderung Interdisziplinär - Zeitschrift für frühe Hilfen und frühe Förderung benachteiligter, entwicklungsauffälliger und behinderter Kinder 2. – Reinhardt Verlag: München, S. 58-65

AHNERT, Lieselotte (2008a): Bindung und Bonding. Konzepte früher Bindungsentwicklung. In: AHNERT, Lieselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhard Verlag: München, 2. Auflage, S. 63- 81

AHNERT, Lieselotte (2008b): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie. Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: AHNERT, Lieselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhard Verlag: München, 2. Auflage, S. 256-277

AHNERT, Lieselotte (2008c): Entwicklung in kombinierter familiärer und außerfamiliärer Kleinkind- und Vorschulbetreuung. In: HASSELHORN, Marcus; SILBEREISEN, Rainer K. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Band 4. – Hogrefe Verlag für Psychologie – Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S.373-408

AHNERT, Lieselotte; GAPP, Maike (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: MAYWALD, Jörg; SCHÖN, Bernhard (Hg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. – Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1.Auflage, S. 74-95

AHNERT, Lieselotte; HARWARDT, Elena (2008): Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. Empirische Pädagogik, 22, 2, S. 145-159 Online: http://www.lieselotte-ahnert.de/sets/set_pub2.htm (01.01.2012)

AHNERT, Lieselotte (2009): Bindungsentwicklung im Spannungsfeld von Familie und öffentlicher Betreuung. In: BRISCHE, Karl Heinz; HELLBRÜGGE, Theodor (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. – Kett Cotta Verlag: Stuttgart, S. 79-93

AHNERT, Lieselotte (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung-öffentlich und privat. – Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg

AHRBECK, Bernd (2007): Angewiesenheit und innerer Konflikt- kritische Überlegungen zur empirischen Säuglingsforschung und einigen ihrer Folgen. In: EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde; FINGER-TRESCHER, Urte; PFORR, Ursula: Frühe Bindungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. – Psychosozial Verlag: Stuttgart, S. 33-56

AINSWORTH, Mary D. S.; BLEHAR, Mary C.; WATERS, Everett; WALL, Sally (1978): Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. – Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.

AINSWORTH, Mary D. S. (1962): Deprivation of maternal care. A reassessment of its effects. – World Health Organisation: Geneva

ARNETT, Jeffrey (1989): Caregivers in daycare centers. Does training matter? In: Journal of Applied Developmental Psychology, 10, S. 541-552

BAILEY, Anne Kathleen (2008): Verlust: Ein vernachlässigtes Thema in der Forschung zur außerfamiliären Betreuung. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, 2, S. 154-170

BECKER, Rolf (2010): Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung - bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? In: BECKER, Rolf; LAUTERBACH, Wolfgang: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. – Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 4. Auflage, S. 129-160

BECKER-STOLL, Fabienne (2009): Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Beziehung. In: BRISCH, Karl H.; HELLBRÜGGE, Theodor (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. – Klett-Cotta Verlag: Stuttgart, S. 152- 169

BECKER-STOLL, Fabienne; NIESEL, Renate; WERTFEIN, Monika (2009): Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung. – Herder Verlag: Freiburg, Basel, Wien, 2. Auflage

BEHNCKE, Burghard (2006): Der sich beschleunigende Kreislauf zwischen der Kleinkindsozialisation in Kinderkrippen und gegenwärtiger Tendenzen in Wirtschaft und Gesellschaft. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 60, 3, S. 237-252

BELLER, Kuno (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. Frühe Kindheit, 5, 2, S. 9-14

BMUKK (2009): Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.xml> (30.7.2011)

BOCK, Agnes (2009): Halt mich fest. Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Eine Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. – Diplomarbeit, Universität Wien

BOGYI, Gertrude; PERKO, Gabriel; VOITLEITHER, Ursula (2006): Seelische Hilfe für Kinder und Jugendliche. Krisenintervention nach traumatischen Erlebnissen. – Interne Unterlagen der „Boje“ Wien

BOOTH, Cathryn L.; KELLY, Jean F.; SPIEKER, Susan J.; ZUCKERMAN, Tracey G. (2003): Toddlers Attachment Security to Child-Care Providers. The Sage and Secure Scale. In: Early Education & Development, 14, 83-100

BOWLBY, John (1969): Bindung. – Ernst Reinhardt Verlag: München

BOWLBY, John (1976): Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. – Kinderverlag: München

BOWLBY, John (1983): Verlust- Trauer und Depression – Ernst Reinhardt Verlag: München

BOWLBY, Richard (2009): Das Londoner Modell der bindungsorientierten Tagesbetreuung. Hintergrund. In: BRISCHE, Karl Heinz; HELLBRÜGGE, Theodor (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. – Klett-Cotta Verlag: Stuttgart, S. 213-224

BRETHERTON, Inge (2002): Konstrukt des inneren Arbeitsmodells. Bindungsbeziehungen und Bindungsrepräsentation in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: BRISCH, Karl Heinz (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. – Klett-Cotta verlag: Stuttgart, S. 13-46

BRISCH, Karl H. (1999): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. – Klett-Cotta Verlag: Stuttgart

BRISCH, Karl H. (2009): Die frühkindliche außerfamiliäre Betreuung von Säuglingen und Kleinstkindern aus der Perspektive der Säuglingsforschung. In: Frühe außerfamiliäre Betreuung. Analytische Kinder und Jugendpsychotherapie. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse und der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie, 142, 2, S. 143-158

BÜCHNER, Charlotte; SPIESS, Katharina C. (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen- Ergebnisse auf Basis von Paneldaten. Discussion Paper 687. Berlin
Online: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.56550.de/dp687.pdf
(25.5.2011)

CRYER, Debby; WAGNER-MOORE, Laura; BURCHINAL, Margaret; YAZEJIAN, Noreen; HURWITZ, Sarah; WOLERY, Mark (2005): Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. In: Early Childhood Research Quarterly 20, S.37-56

CUMMINGS, Mark E.; BARNAS, Mary V. (1994): Caregiver stability and toddlers' attachment-related behavior towards caregivers in day care. In: Infant Behavior and Development 17, 2, S. 141-147

DATLER, Wilfried; EREKY-STEVENSON, Katharina; STROBL, Karin (2002): Allein unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: DATLER, Wilfried

(Hg.): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 12, Psychosozialverlag: Gießen, S. 53-77

DATLER, Wilfried; HOVER-REISNER, Nina; FÜRSTALLER, Maria (2010a): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie In: BECKER-STOLL, Fabienne, KALICKI, Bernhard, BERKIC, Julia (Hg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. – Cornelsen Verlag: Berlin, 1. Auflage, S. 158-166

DATLER, Wilfried; DATLER, Margit; HOVER-REISNER, Nina (2010b): Von den Eltern getrennt und doch nicht verloren. Annäherungen an das Alltagserleben von Krippenkindern unter dem Aspekt von Bildung. In: Schäfer, G.E., STAEGER, R., MEINERS, K. (Hg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. – Cornelsen Verlag: Berlin, 83-94

DATLER, Wilfried; DATLER, Margit, FUNDER, Antonia (2010c): Struggling against a feeling of becoming lost: a young boy's painful transition to day care. In: Infant Observation 13, 1, S.65-87
Online:
http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/datler/Artikel/150_Struggling_Against_the_Feeling_of_Becoming_Lost.pdf (01.01.2012)

DATLER, Wilfried; FÜRSTALLER, Maria; FUNDER, Antonia (2011a): Eintritt und Eingewöhnung von Kindern in die Kindertagesstätte: ein aufregender und emotionaler Prozess. In: Zeitschrift frühe Kindheit, die ersten sechs Jahre 14, 1, S. 20-26

DATLER, Wilfried; DATLER, Margit; FÜRSTALLER, Maria; FUNDER, Antonia (2011b): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In: DÖRR, Margret; GÖPPEL, Rolf; FUNDER, Antonia (Hg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19. – Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 30-54

DEUTSCHE PSYCHOANALYTISCHE VEREINIGUNG (2008): Krippenausbau in Deutschland- Psychoanalytiker nehmen Stellung. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, 2, S.202-205

DIEM-WILLE, Gertraud (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeachtung. – Kohlhammer Verlag: Stuttgart

DORNES, Martin (1999): Der kompetente Säugling. – Fischer Verlag: Frankfurt am Main

DORNES, Martin (2006a): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. – Fischer Verlag: Frankfurt am Main

DORNES, Martin (2006b): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. – Fischer Verlag: Frankfurt am Main, 8. Auflage

DORNES, Martin (2007): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Verlag: Frankfurt am Main

DORNES, Martin (2008a): Frißt die Emanzipation ihre Kinder? Mütterliche Berufstätigkeit und kindliche Entwicklung: Eine Neubetrachtung aus aktuellem Anlaß. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, 2, S.182-201

DORNES, Martin (2008b): Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie. In: AHNERT, Liselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhard Verlag: München, 2. Auflage, S. 42-62

EGELAND, Byron: Ergebnisse einer Langzeitstudie an Hoch-Risiko-Familien. Implikationen für Prävention und Intervention. In: BRISCH, Karl Heinz; GROSSMANN, Karin; GROSSMANN, Klaus E.; KÖHLER, Lotte (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. – Klett Cotta Verlag: Stuttgart, S. 305-324

EREKY-STEVENS, Katharina; FÜRSTALLER, Maria; FUNDER, Antonia (2008): Die Wiener Kinderkrippenstudie. Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen. Videoanalyse Kodierhandbuch. - Unveröffentlichtes Manual. Universität Wien, Wien, 2.

FEIN, G. G., GARIBOLDI, A., Boni, R. (1993): The Adjustment of Infants and Toddlers to Group Care: The First 6 Months. Early Childhood Research Quarterly, 8, S. 1-14

FIGDOR, Helmuth (2006): Psychoanalytische Pädagogik und Kindergarten. Die Arbeit mit der ganzen Gruppe. In: STEINHARDT, Kornelia; BÜTTNER, Christian; MÜLLER, Burkhard (Hg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. – Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 97-126

FRIEDMAN, Sarah L; BOYLE, Ellen (2009): Kind-Mutter-Bindung in der NICHD- Studie »Early Child Care and Youth Development«. Methoden, Erkenntnisse und zukünftige Ausrichtungen. In: BRISCHE, Karl Heinz; HELLBRÜGGE, Theodor (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. – Kett Cotta Verlag: Stuttgart, S. 94-151

FRIEDRICH, Werner: Erkrankungsgefährdung und Infektabwehr im frühen Kindesalter unter Krippenbetreuung. In: AHNERT, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Tatsachen und Theorien. – Hans Huber Verlag: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 146-163

FUNDER, Antonia (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 34, S. 432-459

FRANZ, Margit (2002) : Tabuthema Trauerarbeit. Erzieherinnen begleiten Kinder bei Abschied, Verlust und Tod. – Don Bosco Verlag: München

GAIHM- Gesellschaft für seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (2008): Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen. Online: <http://www.gaimh.org/files/downloads/b8b3d3e77d238fe33d920ad208f30499/Verantwortung.pdf> (01.01.2012)

GLOGER-TIPPELT, Gabriele (2002): Die Beiträge der Bindungsforschung zur klinischen Entwicklungspsychologie der Familie. In: ROLLETT, Brigitte; WERNECK, Harald (Hg.): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. – Hogrefe Verlag: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, S. 118-141

GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (1998a): Der Eintritt in den Kindergarten- eine bedeutsame Transition. In: SCHÜTTLER-JANIKULLA, Klaus (Hg.): Handbuch für Erzieherinnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. – mvg Verlag: München, S. 1-14
Online: <https://www.familienhandbuch.de/cms/Kindertagesbetreuung-Transition.pdf> (01.01.2012)

GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (1998b): Der Übergang von der Familie in den Kindergarten. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 2, S. 4-9 Online: http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/fachbeitraege/paedagogik.html?k_onl_struktur_729519&einzelbeitrag011429&arc_hivansicht=1 (10.08.2009)

GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html> (01.01.2012)

GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (2007a): Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. – Bonn, Berlin, S. 191-251 Online unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (16.09.2011)

GRIEBEL, Wilfried; NIESEL, Renate (2007b) (Hg.): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. – Beltz Verlag, Weinheim, Basel

GRIEBEL, Wilfried (2008): Der Übergang zur Familie mit Kindergartenkind: Theorie und Empirie. In: THOLE, Werner; ROSSBACH, Hans-Günther; FÖLLING-ALBERS, Maria; TIPPELT, Rolf: Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. – Budrich Verlag: Opladen, Farmington Hills, S. 241-251

GROCHLA, Nadine (2008): Qualität und Bildung. Eine Analyse des wissenschaftlichen Diskurses in der Frühpädagogik. Vechtar Beiträge zur Frühpädagogik – Lit Verlag: Berlin, 2. Band

GROSSMANN, Karin; GROSSMANN Klaus E. (1998): Bindungstheoretische Überlegungen zur Krippenbetreuung. In: AHNERT, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Tatsachen und Theorien. – Hans Huber Verlag: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 69- 81

GROSSMANN, Klaus E. (2000a): Die Entwicklung von Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation. Auf der Suche nach der Überwindung psychischer Unsicherheit. In: HAUSER, Susanne; ENDRES, Manfred (Hg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. – Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 38- 53

GROSSMANN, Karin (2000b): Praktische Anwendung der Bindungstheorie. In: HAUSER, Susanne; ENDRES, Manfred (Hg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. – Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 54- 80

GROSSMANN, Klaus E. (2001): Die Entwicklung von Bindungsverhalten und internalen Arbeitsmodellen. In: CIERPKA, Manfred; BUCHHEIM, Peter (Hg.): Psychodynamische Konzepte. – Springer-Verlag: Berlin, S. 209-220

GROSSMANN, Klaus E.; SCHIECHE, Michael; SPANGLER, Gottfried (2002): Psychobiologische Grundlagen der Organisation des Bindungsverhaltenssystems im Kleinkindalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. – Ernst Reinhardt Verlag: München

GROSSMANN, Karin; GROSSMANN, Klaus E. (2008): Bindungen- das Gefüge psychischer Sicherheit. – Klett Cotta Verlag: Stuttgart 4. Auflage

GROSSMAN, Klaus E. (2008): Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: AHNERT, Liselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhardt Verlag: München, 2. Auflage, S. 21-41

GROSSMANN, Karin; GROSSMANN, Klaus E. (2009): Fünfzig Jahre Bindungstheorie. Der lange Weg der Bindungsforschung zu neuem Wissen über klinische und praktische Anwendungen. In: BRISCHE, Karl Heinz; HELLBRÜGGE, Theodor (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. – Kett Cotta Verlag: Stuttgart, S.12-51

HAUSER, Susanne; ENDRES, Manfred (2000): Bindungstheorie und Entwicklungspsychologie-einführende Anmerkungen. In: HAUSER, Susanne; ENDRES, Manfred (Hg.): Bindungstheorie in der Psychotherapie. – Ernst Reinhardt Verlag: München, S. 9- 17

HARDIN, Harry T.; HARDIN, Daniel H. (2000): On the vicissitudes of early primary surrogate mothering II: Loss of the surrogate mother and the arrest of mourning. In: Journal of the American Psychoanalytic Association 48, S. 1229-1258

HARDIN, Harry T. (2008): Weinen, Mama, weinen! Außerfamiliäre mütterliche Betreuung und Verlusterfahrungen. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, 2, S.136-153

HARDIN, Harry T.; HARDIN, Daniel H. (2009): Zu den Schicksalen früher Ersatzmutterchaft. Verlust der Ersatzmutter und Arretierung der Trauer. In: Frühe außerfamiliäre Betreuung. Analytische Kinder und Jugendpsychotherapie. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse und der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie, 142, 2, S. 213-243

HARSCH, Herta G. (2008): Psychoanalytische Überlegungen zur 4000jährigen Geschichte der frühen außerfamiliären Betreuung. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen 62, 2, S. 109-117

HARTMANN, Waltraut; SCHOLL Martina (2001): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Schriftreihe des Charlotte Bühler Instituts – ÖBV Pädagogischer Verlag: Wien

HAUG-SCHNABEL, Gabriele; BENSEL, Joachim; KIRKILIONIS Evelin (1997): Mein Kind in guten Händen. Wie Kinderbetreuung gelingen kann. – Herder Verlag: Freiburg, Basel, Wien

HAUG-SCHNABEL, Gabriele; BENSEL, Joachim (2006): Kinder unter 3. Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern In: Kindergarten heute spezial - Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, 106 – Verlag Herder: Freiburg im Breisgau, 4.Auflage

HAUG-SCHNABEL, Gabriele; BENSEL, Joachim (2008a): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: MAYWALD, Jörg; SCHÖN, Bernhard (Hg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. – Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1.Auflage, S. 103-142

HAUG-SCHNABEL, Gabriele; BENSEL, Joachim (2008b): Alles ist so neu und fremd. In: Kindergarten heute - Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, 38, 5, S. 42-44

HEDERVARI-HELLER, Eva (2003): Frühe Interaktionsstrukturen in der Mutter-kind-Dyade. Interaktionsprozesse sowie Selbst- und Objektrepräsentanzen. In: FINGER-TRESCHER, Urte (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. – Psychosozialer Verlag: Gießen, S. 109- 130

HEDERVARI-HELLER, Eva (2007): Tagesbetreuung in der frühen Kindheit. Bildungs- und Eingewöhnungsprozesse. In: EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde (Hg.): Frühe Beziehungserfahrungen. Die Bedeutung primärer Bezugspersonen für die kindliche Entwicklung. – Psychosozialer Verlag: Gießen, S. 94-117

HEDERVARI-HELLER, Eva (2008): Die Bindungstheorie. In: MAYWALD, Jörg; SCHÖN, Bernhard (Hg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. – Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1.Auflage, S. 65-73

HEISS, Esther (2009): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen; eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen. – Diplomarbeit, Universität Wien

HOVER-REISNER, Nina; FUNDER, Antonia (2009): Krippenbetreuung im Fokus Psychoanalytischer Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema „Außerfamiliärer Betreuung von Kleinkindern“ In: DATLER, Wilfried; STEINHARDT, Kornelia, GSTACH, Johannes; AHRBECK, Bernd (Hg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. – Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 169-200

HOVER-RESNER, Nina; ECKSTEIN, Tina (2008): Die Wiener Kinderkrippenstudie. Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Posterpräsentation am 12. Juni 2008 im Rahmen der 4. Europäischen Fachkonferenz für Familienforschung an der Universität Wien

HOWES, Carollee; HAMILTON, Claire E. (1992): Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. In: Child Development, 63, 4, S. 867-878

HOWES, Carollee; PHILIPS, Deborah A.; WHITEBOOK, Marcy (1992): Thresholds of Quality. Implications for the social Development of Children in Center-based Child Care. In: Child Development 63, 4, 449-460

HOWES, Carollee; HAMILTON, Claire E. (1993): The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peer. In: Early Childhood Research Quarterly 8, 1, S. 15-32

INFANS (2012): Institut für angewandte Sozialforschung/ Frühe Kindheit e.V.
Online: <http://www.infans.net/pdf/Wir-ueber-uns.pdf>

ISRAEL, Agathe (2009): Aspekte der Selbstentwicklung und früher Fremdbetreuung. In: Frühe außerfamiliäre Betreuung. Analytische Kinder und Jugendpsychotherapie. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse und der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie, 142, 2, S. 159-184

JEDLETZBERGER, Agnes (2010): Vom Trennen-Getrenntsein und der Entdeckung der anderen. Eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungs- und Interaktionserfahrungen für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern bei Eintritt in die altersgemischte Kindergartengruppe. – Diplomarbeit, Universität Wien

KREMSER, Michaela Simone (2003): Soziale Zurückgezogenheit bei Kindern: Die Bedeutung von Bindungs- und Beziehungsqualitäten für deren Entstehung und Aufrechterhaltung. – Diplomarbeit, Universität Wien

KELLER, Heidi (2008): Kultur und Bindung. In: AHNERT, Liselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhard Verlag: München, 2. Auflage, S. 110-126

LAEWEN, Hans-Joachim; ANDRES, Beate (1995): Eingewöhnung von Kleinkindern in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen. In: FUCHS, Dieter (Hg.): Das Tor zur Welt. Krippenerziehung in der Diskussion. – Lambertus Verlag: Freiburg, S. 79-104

LAEWEN, Hans-Joachim; ANDRES, Beate, HEDERVARI, Eva (2003): Die ersten Tage- Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. – Beltz Verlag: Weinheim, Berlin, Basel, 4. Auflage

LAEWEN, Hans-Joachim; ANDRES, Beate, HEDERVARI, Eva (2006): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. – Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 4. Auflage

LOHAUS, Arnold; BALL, Juliane; LISSMANN, Ilka (2008): Frühe Eltern-Kind-Interaktion. In: AHNERT, Liselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhard Verlag: München, 2. Auflage, S. 147-161

LAZAR, Ross A. (1993): Container-Contained und die hilfreiche Beziehung. In: ERMANN, Michael: Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. – Vandenhoeck und Ruprecht Verlag: Göttingen, S. 68-91

MA 10 - Magistratsabteilung der Stadt Wien für Wiener Kindergärten (2006): Der Bildungsplan für Wiener Kindergärten. – Holzhausenverlag: Wien

MAHLER, Margaret S.; PINE, Fred; BERGMAN, Anni (1975): Die psychische Geburt des Kindes. Symbiose und Individuation. – Fischer Verlag: Frankfurt am Main, 19. Auflage (2008)

MAIN, Mary (2002): Organisierte Bindungskategorien von Säugling, Kind und Erwachsenen. Flexible bzw. unflexible Aufmerksamkeit unter bindungsrelevantem Streß. In: BRISCH, Karl Heinz; GROSSMANN, Karin; GROSSMANN, Klaus E.; KÖHLER, Lotte (Hg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. – Klett Cotta Verlag: Stuttgart, S. 165-218

MAYWALD, Jörg (2008): Krippenerziehung in Deutschland- eine Bestandsaufnahme. In: MAYWALD, Jörg; SCHÖN, Bernhard (Hg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. – Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1. Auflage

NIEDERGESÄß, Bernd (2005): Gestaltung von Eingewöhnungs- und Bildungsprozessen bei den Mainkrokodilen. Eine Zwischenbilanz der Ergebnisse der Bildungsgruppe. Online: http://www.mainkrokodile.de/pdfs/publ_0405.pdf (01.01.2012)

NIEDERGESÄß, Bernd (1989): Förderung oder Überforderung? Probleme und Chancen der außerfamilialen Betreuung von Kleinstkindern. – Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz

OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hg.) (2008): Entwicklungspsychologie. – Beltz Verlag: Berlin, 6. Auflage

OSTERMAYER, Edith (2006): Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. – Herder Verlag: Freiburg, Basel, Wien

RICHTER, Sandra (2010): Wer bestimmt wann die Eingewöhnungsphase zu Ende ist- Eltern oder Erzieherin? In: Kindergarten heute, 1, S. 39-41

ROSSBACH, Hans-Günther (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ZWÖLFTER KINDER-UND JUGENDBERICHT (Hg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren.– Verlag Deutsches Jugendinstitut: München, 1. Band, S. 55-174

ROBERTSON, James; ROBERTSON, Joyce (1975): Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 29, 7, S. 626-664

SALZBERGER-WITTENBERGER, Isca; HENRY-WILLIAMS, Gianna; OSBORNE, Elsie (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. – WUV-Universitätsverlag: Wien

SCHÄFER, Gerd E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Lernprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. – Beltz Verlag: Weinheim, Berlin, Basel, 1. Auflage

SCHEERER, Ann Kathrin (2008): „Mein Baby wird keine Probleme machen...“ Konfliktanalysen im Zusammenhang mit früher außerfamiliärer Betreuung. In: Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen, 62, 2, S. 118-135

SCHEERER, Ann Kathrin (2009): Zu früh, zu schnell, zu lange, zu allein. Risiken der Krippenbetreuung. In: Frühe außerfamiliäre Betreuung. Analytische Kinder und Jugendpsychotherapie. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse und der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie, 142, 2, S. 195-212

SCHIPPER, Clasien J.; VAN IJZENDOORN, Marinus H.; TAVECCHIO, Louis W. C. (2004): Stability in Center Day Care: Relations with Children's Well-being and Problem Behavior in Day Care. In: Social Development 13, 4, S. 531-550

SCHÖLMERICH, Axel; LENGNING, Anke (2008): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In: AHNERT, Liselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhard Verlag: München, 2. Auflage, S. 198-210

SPANGLER, Gottfried; ZIMMERMANN, Peter (1999): Bindung und Anpassung im Lebenslauf. Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In: OERTER, Rolf; HAGEN, Cornelia; RÖPER, Gisela; NOAM, Gil: Klinische Entwicklungspsychologie. – Beltz Verlag: München, S.170-194

STAMM, Margit (2009): Bildungsqualität in Vorschulsettings. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2,2, S. 111-125
Online: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_publ/2009g_zeit_schrift.pdf (25.5.2011)

STATISTIK AUSTRIA (2010): Kindertagesheime, Kinderbetreuung.
Online: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html (25.5.2011)

STEELE, Miriam (2009): Der Gewinn aus der Bindungstheorie und Bindungsforschung für die klinische Arbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern und ihren Eltern. In: BRISCH, Karl H.; HELLBRÜGGE, Theodor (Hg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie. – Klett-Cotta Verlag: Stuttgart, S. 335-349

STROBEL, Karin (2001): Das Trennungserleben von Kindern im zweiten Lebensjahr beim Eintritt in eine Kinderkrippe. – Diplomarbeit, Universität Wien

TEXTOR, Martin (1996): Qualität von Kindertageseinrichtungen- Internationale Forschungsergebnisse. In: SCHÜTTER-JANIKULLA, Klaus (Hg.): Handbuch für Erziehung in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort 18. – MVG Verlag
Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/363.html> (25.5.2011)

TEXTOR, Martin (2006): Die Vergesellschaftlichung der Kleinkindheit. Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen. In: STINHARDT, Kornelia; BÜTTNER, Christian; MÜLLER, Burkhard (Hg.): Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische

Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. –Psychosozial Verlag: Gießen, S.81- 96

TEXTOR, Martin R. (2007): Die “NICHD Study of Early Child Care“- ein Überblick. In: Kindergartenpädagogik- Online Handbuch
Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html> (25.5.2011)

TEXTOR, Martin R. (2007): Die Erzieher-Kind-Beziehung aus Sicht der Forschung. Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1596.html>

TIETZE, Wolfgang (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Beltz Verlag – Weinheim

TIETZE, Wolfgang; ROSSBACH, Hans-Günther; GRENNER, Katja (2005a): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergärten, Grundschule und Familie. – Beltz Verlag: Weinheim, Basel

TIETZE, Wolfgang; BOLZ, Melanie; GRENNER, Katja; SCHLECHT, Daena, WELLNER, Beate (2005b): Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen – Beltz Verlag: Weinheim

TIETZE, Wolfgang; VIERNICKEL, Susanne (Hg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. – Cornelsen Verlag: Weinheim, Berlin, Basel, 3. Auflage

TIETZE, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: KLIEME, Eckhard, TIPPELT, Rudolf (Hg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik, 54, 53. Beltz Verlag – Weinheim und Basel, S. 16-36

TWRDY, Karin (2003): Die Eingangsphase in die Kinderkrippe. Über das Erleben ein- bis zweijähriger Kinder während dieser Zeit und Hilfestellungen durch Eltern und Erzieher. – Diplomarbeit, Universität Wien

VIERNICKEL, Susanne (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. – Ibus Verlag: Remagen

VIERNICKEL, Susanne (2007): Ja zum Kind- zur aktuellen Krippendebatte. In: Kindergarten heute - Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, 4, S. 36-37

VIERNICKEL, Susanne (2008): Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In: MAYWALD, Jörg; SCHÖN, Bernhard (Hg.): Krippen. Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. – Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 1.Auflage, S. 198-207

WATERS, Everett; DEANE, Katherine. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and organization of behavior in infancy and early childhood. In: BRETHERTON, Inge; WATERS, Everett. (Hrsg.): Growing points of attachment theory and research. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 50, 41-65

WEIDENAUER, Tanja (2011): Sichere Bindungen in außerfamiliärer Betreuung und ihre positiven Folgen für den Betreuungsalltag- Kinderkrippe und Tagespflege im Vergleich. – Diplomarbeit, Universität Wien

WEINRAUB, Marsha; TRAN, Henry (2006): Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of live. Dev. Psychol 42, S. 566-582

WOTTAWA, Karin (2007): Beziehungserfahrungen eines Zweijährigen in der Kinderkrippe und im Kindergarten. Eine Untersuchung zur Eingewöhnungsphase in der Kinderkrippe. – Diplomarbeit, Universität Wien

WUSTMANN, Corina (2007): Resilienz. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16. – Bonn, Berlin, S. 119-189 Online unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (16.09.2011)

ZIESCHE, Ulrike (1999): Werkstatthandbuch zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. – Luchterhand Verlag: Neuwied, Berlin

ZIESCHE, Ulrike; GEBAUER-JORZICK, Silke (2002): Qualitätswerkstatt Kita. Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. – Luchterhand Verlag: Neuwied, Berlin

ZIEGENHAIN, Ute; RAUH, Hellgard; MÜLLER, Bernd (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: AHNERT, Lieselotte (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Tatsachen und Theorien. – Hans Huber Verlag: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, S. 82-98

ZIMMERMANN, Peter; SPANGLER, Gottfried (1999): Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In: OERTER, Rolf; v. HAGEN, Cornelia; RÖPER, Gisela; NOAM, Gil: Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. – Beltz Verlag: München, S. 170-194

ZULAUF-LOGOZ, Marina (2008): Die Desorganisation der frühen Bindung und ihre Konsequenzen. In: AHNERT, Lieselotte (Hg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. – Ernst Reinhard Verlag: München, 2. Auflage, S. 297-312

Tabellarischer Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Nicole-Coralie Frühauf
Geburtsdatum: 5. Februar 1984
Staatsangehörigkeit: Österreich

Ausbildung

1994-2002	Wirtschaftskundliches Bundesrealgymnasium 13, Wenzgasse
2002	Reifeprüfung Juni 2002
2002-2005	Pädagogische Akademie des Bundes in Wien für das Lehramt an Volksschulen
2005	Diplomprüfung für das Lehramt an Volksschulen
seit 2006	Pädagogische Hochschule des Bundes in Wien für das Lehramt an Sonderschulen
2006-2012	Diplomstudium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik sowie Sonder- und Heilpädagogik
seit 2011	Psychotherapeutisches Propädeutikum der Universität Wien

Beruflicher Werdegang

2005-2006	Fremdsprachenlehrerin für Deutsch als Fremdsprache an Grundschulen in Frankreich
2005-2008	Freizeitpädagogische Betreuung von Kindern in der Kurtherme Oberlaa
2004-2011	Außerschulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen bei den Wiener Kinderfreunden während der Sommermonate
2010-2012	Familienbetreuerin beim Pilotprojekt „Vereinbarkeit von Familie, Ausbildung, und Beruf durch soziale Integration“ des Österreichischen Vereins für Individualpsychologie

Wissenschaftliche Vorträge

April 2011	„Masken der Traumatisierung. Aus einem Projekt zur beruflichen und sozialen Integration von traumatisierten Müttern. Ein Fallwerkstattbericht.“ Vortrag von <i>Frühauf Nicole, Salzl Barbara, Stieber Julia</i> am Vereinsabend des ÖVIP, am 4.4.2011
Juli 2011	“They know what it means to be hated children.“ (Adler 1930) Practical experiences pursuing family counselling of traumatized women. Vortrag von <i>Mag. Matschiner-Zollner Margot, Frühauf Nicole, Salzl Barbara, Stieber Julia</i> im Rahmen des 25. Internationalen Kongress für Individualpsychologie 2011 an der Universität Wien, 14.-17. Juli 2011
April 2012	„Gib mir ein bisschen Sicherheit! Zur Relevanz von haltenden Beziehungen und geschützten Räumen für Kinder in der Migration“ Vortrag von <i>Frühauf Nicole, Salzl Barbara, Stieber Julia</i> an der Wiener Psychoanalytischen Akademie, 20. April 2012