



universität
wien

MASTERARBEIT

Empathie- und Feinfühligkeitstraining im Kindergarten

Eine Pilotstudie zur Untersuchung von Empathie und
Feinfühligkeit am Beispiel eines Fokuskindes im Laufe der
Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching*

verfasst von

Kathrin Schnedl, BA, MA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Diese schriftliche Arbeit wurde noch an keiner anderen Stelle vorgelegt.

Wien, September 2015

Kathrin Schnedl

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit stellt eine Pilotstudie zum Thema *B.A.S.E.-Babywatching* im Kindergarten dar. Bei *B.A.S.E.-Babywatching* handelt es sich um ein Programm zur sekundären Prävention aggressiver und ängstlicher Verhaltensweisen, welches der Bindungsforschers Brisch (2013) entwickelt hat. Im Rahmen dieses Programms besucht eine Mutter mit ihrem Baby regelmäßig den Morgenkreis der Kindergartengruppe. Die Kinder können dabei die Interaktion zwischen Mutter und Baby beobachten und sich in die Emotionen einfühlen. Durch diese intensive Beobachtung sollen die Erfahrungen, die Kinder im Zuge von *B.A.S.E.-Babywatching* machen, zu einer Erweiterung von Empathie und Feinfühligkeit führen. Bislang gibt es zwar konzeptionelle Überlegungen und Aussagen von Brisch und Haneder bezüglich der Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching*, aber eine empirische Untersuchung des Prozesses während des *B.A.S.E.-Babywatchings* bleibt bisher ausstehend. Um festzustellen, ob diese Erwartung von Brisch auch bei dem Pilotprojekt der vorliegenden Masterarbeit eintritt, wurde ein Fokuskind innerhalb eines Zeitraumes von Oktober bis Mai während der regelmäßig stattfindenden *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten beobachtet. Es wurde der Frage nachgegangen, welche Veränderungen sich bei einem Fokuskind während dem Verlauf des Projekts zeigen. Im Zuge der Beantwortung dieser Forschungsfrage erfolgen Ausführungen bezüglich der Erstellung und Analysen der Videoaufnahmen während des Projekts.

Im Verlauf der Analyse des vorliegenden Materials konnte keine Zunahme an Empathie- und Feinfühligkeit seitens des Fokuskindes festgestellt werden. Obwohl dieses Ergebnis zeigt, dass nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden kann, dass *B.A.S.E.-Babywatching* bei jedem Kind zu einer Steigerung der Empathie- und Feinfühligkeit führt, kann die Annahme eines präventiven Charakters dieses Projekts nicht grundlegend verworfen werden. In der Arbeit wird diskutiert, welche Konsequenzen sich in Hinblick auf die weitere Beforschung, Konzeption, Durchführung und Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin ergeben.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	1
1. Einleitung.....	3
1.1 Hinführung zur Fragestellung	3
1.2 Forschungsstand, Forschungslücke, Forschungsfragen	7
1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz	10
1.4 Methodisches Vorgehen.....	11
1.5 Aufbau und Gliederung der Masterarbeit	13
2. B.A.S.E.-Babywatching im Kindergarten	16
2.1 Frageebenen der Leitung der B.A.S.E.-Babywatching-Einheiten .	17
2.2 Folgen von B.A.S.E.-Babywatching	19
2.3 Ein weiteres Präventionsprogramm	21
3. Begriffsdefinitionen	22
3.1 Aggression.....	22
3.1.1 Aggression nach Essau und Conradt.....	22
3.1.2 Die Entwicklung von Aggression	24
3.1.3 Aggression nach Parens	26
3.2 Bindung	30
3.2.1 Bindung versus Bindungsverhalten.....	30
3.2.2 Fremde Situation	31
3.2.3 Merkmale der Bindungstheorie.....	33
3.3 Empathie	35
3.3.1 Kognitive Empathie	36
3.3.2 Affektive Empathie	37
3.4 Feinfühligkeit	38
3.4.1 Arten mütterlicher Feinfühligkeit	39
3.4.2 Auswirkungen von Feinfühligkeit.....	40

4. Die Bedeutung der Ausführungen zu den Begriffen Aggression, Bindung, Empathie und Feinfühligkeit im Kontext von B.A.S.E.-Babywatching	42
5. Eine Pilotstudie zum B.A.S.E.-Babywachting-Projekt.....	45
5.1 Vorüberlegungen zur Durchführung des Projekts.....	45
5.2 Gesichtspunkte für die Erstellung der Videos.....	46
5.3 Gesichtspunkte für die Analyse und Interpretation der Videoaufnahmen	50
5.4 Ablauf der Analyse und Interpretation der Videos	55
6. Darstellung der Videos	56
6.1 Vergleich des zweiten und des vierzehnten Videos	56
6.2 Vergleich des zweiten und des vierten Videos	59
6.3 Vergleich des vierten und des sechsten Videos	60
6.4 Vergleich des sechsten und des achten Videos	61
6.5 Vergleich des achten und des zehnten Videos	63
6.6 Vergleich des zehnten und des zwölften Videos.....	64
6.7 Vergleich des zwölften und des vierzehnten Videos	67
7. Analyse und Interpretation der Videos	68
7.1 Analyse des zweiten und vierzehnten Videos	68
7.2 Analyse des zweiten und vierten Videos	70
7.3 Analyse des vierten und sechsten Videos	73
7.4 Analyse des sechsten und achten Videos	75
7.5 Analyse des achten und zehnten Videos	79
7.6 Analyse des zehnten und zwölften Videos.....	82
7.7 Analyse des zwölften und vierzehnten Videos	85
8. Veränderungen des Fokuskindes	88
9. Konsequenzen der Pilotstudie	93

10. Resümee	100
11. Weiterführende Überlegungen des Pilotprojekts	106
Literaturverzeichnis.....	110
Abbildungsverzeichnis.....	115
Lebenslauf.....	116

Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mich während meines Studiums und insbesondere während der Erstellung der vorliegenden Arbeit unterstützt haben. An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler bedanken. Vielen Dank für die konstruktive Kritik, die vielen Anregungen und ausgedehnten Gespräche während der Erstellung der Masterarbeit. Danke auch an meine Gegenleserinnen Carina Griesbaum und Birgit Wiesinger, die meine Arbeit immer wieder gelesen und mir viele Anregungen und Tipps gegeben haben.

Besonderen Dank möchte ich auch an die Leiterinnen und Mitarbeiterinnen des Montessori-Musik-Kindergartens *Happy Kids* richten. Sie haben mir nicht nur die Durchführung des Projekts gestattet, sondern auch mit viel Flexibilität ermöglicht, Studium und Beruf zu vereinbaren. Vielen Dank auch an die Eltern der Sonnengruppe, die so offen waren, ihre Kinder an dem Projekt teilnehmen zu lassen. Der größte Dank gilt vor allem der Mutter und dem Vater, die sich mit ihrem Baby dazu bereit erklärt haben, wöchentlich an dem Projekt teilzunehmen. Vielen Dank für das Vertrauen und die Offenheit, die Ihr mir entgegengebracht habt. Die Zusammenarbeit war sehr harmonisch und wir haben viele schöne Momente miteinander erlebt, welche ich bestimmt nicht so schnell vergessen werde. Diese Momente haben das Projekt zu etwas ganz Besonderem gemacht – vielen Dank dafür.

Mein größter Dank gilt jedoch meiner Familie, die in allen Situationen hinter mir stand und mich bei meinem Vorhaben unterstützt hat. An erster Stelle meinem Verlobten Georg, der mir nicht nur bei technischen Problemen, sondern auch in verzweifelten Momenten mit Rat und Tat zur Seite stand. Ein besonderer Dank gilt auch meinen Eltern, die mir dieses Studium überhaupt erst ermöglicht und mich tatkräftig unterstützt haben.

Vielen Dank auch an alle meine Freundinnen, die in letzter Zeit sehr oft auf mich verzichten mussten. Danke, dass Ihr an mich geglaubt und mir das Gefühl gegeben habt, dass der Tag, an dem ich fertig werde, nicht mehr fern ist.

1. Einleitung

Die Einleitung der vorliegenden Masterarbeit wird zur besseren Übersicht in fünf Unterkapitel gegliedert. Das erste Unterkapitel umfasst die inhaltliche Hinführung zum Thema. Der aktuelle Forschungsstand, die Forschungslücke und die daraus resultierenden Forschungsfragen werden in Kapitel 1.2 dargestellt. Im dritten Unterkapitel wird der Frage nach der bildungswissenschaftlichen Relevanz des Forschungsvorhabens nachgegangen. In Kapitel 1.4 wird das methodische Vorgehen, welches für die Beantwortung der Forschungsfragen von Bedeutung ist, erörtert. Das letzte Kapitel (1.5) der Einleitung gibt einen Überblick über den Aufbau und die Struktur der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit.

1.1 Hinführung zur Fragestellung

„Immer mehr Kinder verhaltensauffällig“, lautet der Titel eines Artikels aus dem Jahr 2011 der Zeitung „Die Welt“. Berichterstattungen wie jene, welche die eindeutige Botschaft einer Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten von Kindergartenkindern enthalten, werden in den Medien immer häufiger. Doch welche Arten von Verhaltensauffälligkeiten treten im Kindergarten auf?

Laut Textor (2006, 1) gibt es eine hohe Bandbreite an Verhaltensauffälligkeiten die in vielfältigen Ursachen gründen und sich sehr unterschiedlich im Kindergartenalltag äußern können. Oft und so auch im Artikel von Textor (ebd.), wird zwischen internalisierenden und externalisierenden Formen der Auffälligkeiten unterschieden. Internalisierende Formen sind gekennzeichnet durch unterschiedliche Arten von Ängsten, bis hin zu depressiven Verhaltensweisen (ebd.). Brisch (2013, 308) versteht unter internalisierenden Störungen ängstlich-depressives, schnell zurückgezogenes und emotional unbeteiligtes Verhalten von Kindern in Konfliktsituationen. Zu externalisierenden Störungen zählen neben hyperkinetischen auch aggressive Verhaltensweisen.

Für den Aggressionsforscher Parens (1995, 18ff) kann Aggression in einer Vielzahl von Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen. Einerseits können sie sich negativ in Feindseligkeiten, andererseits positiv, beispielsweise zur

Selbstbehauptung äußern. Zwischen welchen Formen der Aggression Parens differenziert, wird detaillierter in Kapitel 3.1.3 ausgeführt.

Brisch (2013, 294f) zufolge kann angenommen werden, dass bei Kindern mit Bindungsstörungen und Eltern mit wenig Feinfühligkeit die Fähigkeit für empathisches sowie feinfühliges Verhalten im Umgang mit anderen verloren geht. Dies erklärt aggressive Verhaltensweisen, die oft schwer nachvollziehbar sind, weil sie durch Kleinigkeiten ausgelöst wurden (ebd.). Aus der Sicht von Brisch (ebd.) stehen demzufolge aggressive Verhaltensweisen in Verbindung mit der Bindungsqualität der Person, weshalb in weiterer Folge ein Blick auf die Bindungstheorie geworfen wird.

Die Grundlagen der Bindungstheorie wurden in den 50er Jahren von dem Kinderarzt und Psychoanalytiker John Bowlby erarbeitet. Er war überzeugt davon, dass „reale frühkindliche Erlebnisse in der Beziehung zu den Eltern die Entwicklung eines Kindes grundlegend bestimmen können“ (Brisch 2013, 31). Unterstützung bekam er von der Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth, welche die weitere empirische Fundierung der Bindungstheorie durch eine große Anzahl von Längsschnittstudien vorantrieb. Zur Untersuchung der kindlichen Bindungsqualität entwickelte sie die *strange situation* oder zu Deutsch den *Fremde-Situation-Test*. Bei diesem standardisierten Verfahren werden durch die Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion sowie des kindlichen Verhaltens beim Verlassen des Raumes durch die Mutter und ihrer Rückkehr Rückschlüsse auf die Qualität der Bindung gezogen. Die Klassifikation der Bindungsqualitäten erfolgt laut Ainsworth (ebd., 49ff) in „sicher gebunden“, „unsicher-vermeidend“, „unsicher-ambivalent“ und „unsicher-desorganisiert“. Nähere Ausführungen zum *Fremde-Situation-Test* erfolgen in Kapitel 3.2.2.

Für Bowlby stellt Bindung ein System zwischen Mutter und Kind dar, das sich selbst reguliert sowie wechselseitig bedingt (Brisch 2013, 35). Weiters kann unter Bindung ein besonderes Band zwischen Mutter und Kind verstanden werden. Brisch (ebd.) betont, dass, je nach Feinfühligkeit der Bindungsperson, die kindlichen Signale, welche die emotionalen Bedürfnisse zum Ausdruck bringen, geformt werden. Durch die Reaktion der Mutter spürt das Kind, ob es verstanden

wird. Die unterschiedlichen Arten der mütterlichen Feinfühligkeit wurden von Ainsworth (2003) und Grossmann (2004) erforscht und sind bedeutsam für die Bindungsentwicklung (Grossmann 2008, 30ff). Aus Sicht der Autorinnen ist die Sicherheit der Bindung vom Vertrauen des Kindes in die Bezugsperson gekennzeichnet. In diesem Sinne meint Bindung das „überdauernde emotionale Band zwischen Kind und Bezugsperson“ (Gloger-Trippelt 2008, 82). Weitere Ausführungen zum Thema Bindung erfolgen in Kapitel 3.2.

Den referierenden Autoren zufolge stellt Bindung eine wichtige Basis für eine gesunde Entwicklung dar. Laut Brisch (2013, 294) ist die Entwicklung und Bedeutung von Bindung nicht auf das erste Lebensjahr beschränkt, sondern zieht sich durch das ganze Leben. Die Bindungsforschung zeigt laut Brisch (2013, 294), dass

„vermeidend gebundene Kinder im Kindergartenalter wesentlich weniger prosoziale Lösungen zu Bildergeschichten, die Konflikte darstellen, entwickeln als andere, die mit einem Jahr sicher gebunden waren.“

Folgt man diesen Ausführungen, kann angenommen werden, dass sicher gebundene Kinder feinfühlicher und emphatischer in Konfliktsituationen reagieren als vermeidend gebundene Kinder. Sie können sich besser in andere hineinversetzen und mögliche Lösungen finden.

Aufgrund dieser Überlegungen begann Parens (1993) im Kindergarten Feinfühligkeits- und Empathietrainings mit Müttern und deren Säuglingen durchzuführen. Dieses frühzeitige Training könnte laut Brisch (2013, 295) bei

„Kindergartenkindern und Grundschulern eine korrigierende emotionale Erfahrung darstellen, die es erleichtern würde, einerseits angestaute Aggression aus Bindungserfahrungen mit den Eltern und anderen Bezugspersonen zu verstehen und andererseits Einfühlung zu lernen.“

Das Training ermöglicht es, neue, eventuell korrigierende Bindungserfahrungen zu machen. Laut Brisch (ebd.) können die Kindergartenkinder durch Anleitung der Gruppenleiterin und Beobachtung einer fremden Mutter in der Interaktion mit

ihrem Baby die Mutter-Kind-Interaktion beschreiben und dadurch lernen, sich in das Baby hineinzusetzen.

Brisch (2013, 307) entwickelte, aufbauend auf den Überlegungen von Parens, das Präventionsprogramm *B.A.S.E.-Babywatching* im Kindergarten. Bei diesem Programm besucht eine Mutter mit ihrem Baby regelmäßig die Kindergartengruppe, bis sich das Baby von der Mutter wegzubewegen beginnt. Laut Brisch (ebd.) handelt es sich bei diesem Programm um eine Art der teilnehmenden Interaktionsbeobachtung von Mutter und Säugling im Morgenkreis. Durch diese intensive Beobachtung, so die Erwartung, könnten die Erfahrungen, die Kinder im Zuge von *B.A.S.E.-Babywatching* machen, zu einer Erweiterung von Empathie und Feinfühligkeit bei den Kindern führen. Dadurch erfolgt bei den Kindergartenkindern eine sekundäre Prävention aggressiver und ängstlicher Verhaltensweisen. Im Zuge von *B.A.S.E.-Babywatching* sollen Kindergartenkinder, so Brisch (2013, 307), Absichten, Gefühle und Ziele des Handelns besser verstehen und damit ihre Empathiefähigkeit und selbstreflexiven Kompetenzen steigern. Er betont, dass dies den Umgang untereinander im Kindergarten sowie in der Schule und im Alltag bereichert (ebd.).

Durch die Entwicklung dieser Fähigkeiten, so die Erwartung, verhalten sich Kinder in der Kindergartengruppe

„kooperativer, prosozialer und insgesamt kreativer und aufmerksamer [...], wogegen Verhaltensstörungen wie Aggressivität, Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und oppositionelles Verhalten“ (Brisch 2013, 307)

abnehmen sollen.

Nachdem in diesem ersten Kapitel eine Hinführung zum Forschungsgegenstand erfolgte, werden im zweiten Unterkapitel der aktuelle Forschungsstand zu *B.A.S.E.-Babywatching* sowie die Forschungslücke und die leitenden Forschungsfragen dargestellt, die in dieser Arbeit behandelt werden.

1.2 Forschungsstand, Forschungslücke, Forschungsfragen

Im Zuge der Recherchen wurden zwei Wirksamkeitsuntersuchungen zu *B.A.S.E.-Babywatching* gefunden, die von besonderer Bedeutung für die vorliegende Masterarbeit sind, da sie sich auf wissenschaftlicher Art und Weise mit den Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching* beschäftigen. Es handelt sich dabei um ein Pilotprojekt von Brisch (2005) und um eine Diplomarbeit von Haneder (2011).

In dem zuvor bereits erwähnten Pilotprojekt von Brisch wurden 50 Kinder einer Kindergartengruppe und 50 Kinder einer Kontrollgruppe ein Jahr vor sowie ein Jahr nach dem *B.A.S.E.-Babywatching* mithilfe der Child-Behavior-Checklist (CBCL) sowohl seitens der Erzieherinnen¹ als auch seitens der Eltern eingeschätzt. Beim Vergleich der Ergebnisse mit der Kontrollgruppe wurden signifikante Unterschiede deutlich. Beide Geschlechter waren „weniger aggressiv, zeigten mehr Aufmerksamkeit und weniger oppositionelles“ (Brisch 2013, 308) Verhalten. Weiters konnten auch bei internalisierenden Störungen Veränderungen festgestellt werden. Insbesondere Mädchen klagten nach Einschätzung der Eltern weniger über körperliche Beschwerden und Schlafstörungen nahmen ab. Die beschriebenen positiven Veränderungen konnten in der Kontrollgruppe nicht festgestellt werden.

Haneder (2011) wandte *B.A.S.E.-Babywatching* im Zuge ihrer Diplomarbeit in mehreren Tiroler Schulen an und überprüfte es auf seine Wirksamkeit. Im theoretischen Teil ihrer Arbeit beschäftigte sie sich mit Entstehungstheorien von Angst und Aggression sowie von Empathie und Feinfühligkeit. Der empirische Teil zeichnet sich durch die Prüfung von drei Hypothesen aus, welche die Autorin in Anlehnung der zuvor erwähnten Pilotstudie von Brisch (2013) aufstellte. An ihrer Studie beteiligten sich fünf Volksschulen mit insgesamt 250 Kindern, wobei etwa die Hälfte der Kinder an dem *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt teilnahm,

¹ In der vorliegenden Masterarbeit wird durchgehend die weibliche Form verwendet. Obwohl beide Geschlechter im Berufsfeld oder Familienalltag eingebunden sind, wird aufgrund eines angenehmeren Leseflusses auf die Verwendung der männlichen Form verzichtet, wobei Pädagogen sowie Väter in diesen Ausführungen immer mitbedacht sind.

während die andere Gruppe die Kontrollgruppe bildete (Haneder 2011, 77). Als Messinstrument, sowohl für Eltern als auch für Lehrerinnen, fungierte der Fragebogen SDQ². Haneders erste Hypothese konnte bestätigt werden: Bei beiden Geschlechtern verringerten sich emotionale Probleme und es kam zu Veränderungen im emotionalen Verhalten. Vor allem Mädchen litten weniger unter körperlichen Beschwerden und waren weniger ängstlich. In diesem Sinne profitieren laut Haneder Mädchen auf emotionaler Ebene mehr vom *B.A.S.E.-Babywatching* als Buben (ebd.).

Die zweite Hypothese konnte laut Haneder (2011, 106) ebenso bestätigt werden, da es zu „einer Verbesserung des prosozialen Verhaltens im Gegensatz zur Kontrollgruppe kam“. Eine Verbesserung des Gesamtproblemverhaltens wie Aggressivität und Hyperaktivität sowie im Bereich emotionaler Probleme konnte im Zuge der Überprüfung der dritten Hypothese festgestellt werden. Diese Veränderungen zeigten sich jedoch auch in den Kontrollgruppen, in denen *B.A.S.E.-Babywatching* nicht durchgeführt wurde.

Im Zuge meiner Recherchen konnte ich bislang keine Publikationen, Studien oder Untersuchungen finden, welche die konkrete Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* während des Morgenkreises im Kindergarten in den Blick nehmen. Auch die bereits zuvor genannten Publikationen, in denen die positiven Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching* untersucht wurden, geben keinen näheren Einblick in das Geschehen während der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching*. In diesem Sinne gibt es zwar konzeptionelle Überlegungen und Aussagen von Brisch und Haneder bezüglich der Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching*, aber eine empirische Untersuchung des Prozesses während des *B.A.S.E.-Babywatchings* steht aus.

² Die Abkürzung SDQ kommt aus dem Englischen und lautet Strengths and Difficulties Questionnaires (SDQ, 2014). Der SDQ Fragebogen eignet sich, um psychische Auffälligkeiten oder emotionale Störungen sowie Aufmerksamkeitsstörungen im Sozialverhalten zu erfassen (Bettge, Ravens-Sieberger 2002, 124).

Folglich werden in den genannten Studien keine empirisch gestützten Anhaltspunkte vorgelegt, welche die Annahme stützen, dass die Veränderungen durch Prozesse von *B.A.S.E.-Babywatching* ausgelöst wurden. Dies stellt eine bedeutende *Forschungslücke* dar, weil im Dunkeln bleibt, was während der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten vor sich geht und welche *B.A.S.E.-Babywatching*-Erfahrungen von Kindern die genannten Folgen nach sich ziehen sollen.

Die vorliegende Masterarbeit soll als Pilotstudie einen ersten Beitrag zur Untersuchung der Frage leisten, welche Erfahrungen Kinder während *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten machen und in welcher Weise diese Erfahrungen dazu führen könnten, dass Kindergartenkinder in ihrem Verhalten die erwähnten positiven Veränderungen zeigen, von denen Brisch und Haneder berichten. Dies soll durch die Ausarbeitung der Einzelfallstudie erfolgen, in der erstmals der Fokus auf ein Kind und dessen Verhalten und Erleben in Situationen des *B.A.S.E.-Babywatchings* gelegt wird. Durch die Studie wird überdies transparent gemacht, wie Videoanalysen in einem größeren Rahmen für weitere Studien genutzt werden könnten. In diesem Sinn wird auch darauf eingegangen, welche Bedeutung die vorliegende Einzelfallstudie für die Durchführungen weiterer Projekte zur Untersuchung von *B.A.S.E.-Babywatching*-Prozessen hat.

Die zuvor angeführte Forschungslücke soll demzufolge durch die Erstellung einer Pilotstudie sowie durch die Beantwortung folgender Fragestellungen verkleinert werden. Die erste Forschungsfrage lautet daher:

Welche Veränderungen lassen sich bei einem Fokuskind mithilfe der Analyse von Videoaufnahmen innerhalb eines Zeitraumes von Oktober bis Mai ausmachen, wenn in der Kindergartengruppe regelmäßig B.A.S.E.-Babywatching stattfindet?

Um diese forschungsleitende Fragestellung beantworten zu können, ist es von essenzieller Bedeutung, zunächst die Art und Weise der Erstellung sowie die Analyse der Videos in den Blick zu nehmen:

Wie und nach welchen Gesichtspunkten werden in der Pilotstudie die Videos des vorliegenden Projekts erstellt und analysiert?

Diese Frage bezieht sich darauf, wie die Primärdaten der Pilotstudie gewonnen und welche Aspekte bei der Erstellung der Videoaufnahmen berücksichtigt werden. Darüber hinaus wird aber auch auf die Art und Weise der Videoanalyse Bezug genommen. Die Durchführung der Videoanalyse und die Diskussion der Ergebnisse dieser Analyse wird sowohl zur Beantwortung der ersten als auch der letzten Forschungsfrage führen, die lautet:

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erfahrungen und Analysen, die im Zuge dieser Pilotstudie gemacht wurden, für längerfristige sowie systematische Bearbeitungen von B.A.S.E.-Babywatching-Projekten?

Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen soll demnach auch diskutiert werden, welche Bedeutung die Pilotstudie und ihre Ergebnisse für die Erstellung und Analyse von Videoeinheiten in weiteren Forschungsvorhaben haben. In diesem Zusammenhang werden denkbare Konsequenzen für umfangreichere Projekte explizit dargestellt.

Aufbauend auf die zuvor angestellten Überlegungen bezüglich der leitenden Fragestellungen dieser Masterarbeit ergibt sich die bildungswissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Arbeit, welche im folgenden Kapitel ausgewiesen wird.

1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Wie bereits deutlich wurde, beschäftigen sich die beiden Studien von Brisch (2005) und Haneder (2011) nicht unmittelbar mit der Durchführung von B.A.S.E.-Babywatching im Kindergarten. Somit erfolgte noch keine nähere Betrachtung des Einflusses des Geschehens im Kindergarten auf die Kinder in Bezug auf die Veränderungen, die Brisch (2005) und Haneder (2011) auf die Durchführung von B.A.S.E.-Babywatching zurückführen. Geht man davon aus, dass diese Veränderungen auf Seiten der Kinder aus bildungswissenschaftlicher Sicht als wünschenswert ausgewiesen werden können, so besteht die

bildungswissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Pilotstudie in der Auseinandersetzung mit der Frage, welche Veränderungen auf die Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* zurückgeführt werden können. Überdies wird diskutiert, ob es Sinn macht, die Überlegungen und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung im Zuge der Durchführung weiterer Studien in ein größeres Untersuchungsdesign zu integrieren. Darüber hinaus wird diskutiert, ob aus der Durchführung der Einzelfallstudie und den damit verbundenen Ergebnissen der Analyse eventuelle Folgerungen für die Ausbildung von Personen gezogen werden können, die *B.A.S.E.-Babywatching* in Kindergärten durchführen. Diese Studie soll in diesem Sinne sowohl für den elementaren Bildungsbereich als auch für den Forschungsbereich in Bezug auf *B.A.S.E.-Babywatching* einen wertvollen Beitrag leisten.

Nach der Erläuterung der bildungswissenschaftlichen Relevanz der Masterarbeit wird im folgenden Unterkapitel das methodische Vorgehen dargestellt.

1.4 Methodisches Vorgehen

Zunächst war es nötig, eine Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin zu absolvieren. Im Anschluss daran begann ich ein Forschungstagebuch zu führen. Die einzelnen Schritte bezüglich der Verwirklichung des Projekts, angefangen bei der Organisation einer Mutter mit Baby, welche bereit ist, an *B.A.S.E.-Babywatching* teilzunehmen, bis hin zur Absprache mit dem Kindergarten, in dem ich arbeite, wurden dort dokumentiert. Dieses Forschungstagebuch diente primär der eigenen Orientierung und spielte bei der Erstellung der Studie keine weitere Rolle. Nach Einwilligung der Obfrau des Trägers des Kindergartens, der eine Vereinsstruktur hat sowie nach dem Einverständnis der Leiterin wurde das *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt (Zeitraum Oktober 2014 bis Mai 2015) im Zuge eines Elternabends vorgestellt und Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt.

Start des Projekts war Anfang Oktober 2014. Der wöchentliche, etwa 30-minütige *B.A.S.E.-Babywatching*-Besuch einer Mutter mit Baby im Morgenkreis des Kindergartens wurde mithilfe einer Videokamera festgehalten. Die Idee des

Einsatzes einer Videokamera erschien mir sinnvoll, da ich als aktive Gruppenleiterin im Geschehen eingebunden bin und während des Projekts keine Beobachtungen festhalten kann. Laut Huhn (2000, 189) ist es von besonderer Bedeutung, die Durchführung der Videoaufnahmen genau zu planen. Konkrete Ausführungen bezüglich der methodischen Umsetzung zur Erstellung der Videos erfolgen in Kapitel 5.2. Laut Thiel (1997, 347) ermöglicht der Einsatz einer Videokamera, alles, was im Aufnahmebereich zu sehen ist, aufzunehmen, sodass anschließend entschieden werden kann, was noch mehr analysiert werden soll. In Anbetracht der Tatsache, dass später nur das analysiert werden kann, was ausreichend genau videographisch festgehalten wurde, habe ich beschlossen, den Fokus während des Filmens nicht so sehr auf die Gesamtgruppe, sondern vielmehr auf ein bestimmtes Kind zu legen, welches im Mittelpunkt der Pilotstudie steht. Dies ermöglicht es, das Kind so zu platzieren, dass es im Morgenkreis von der Kamera immer von vorne eingefangen wird, um die Mimik und Gestik des Kindes sowie sein Verhalten beobachten zu können. Zugleich ist es aber auch von Bedeutung, die Gruppenleiterin selbst sowie die eingeladene Mutter und ihr Baby mit der Kamera aufzunehmen, weshalb die Kamera so aufgestellt wurde, dass auch diese Personen immer im Aufnahmebereich liegen.

Was die Auswahl des Fokuskindes anbelangt, so sollte es sich um ein Kind handeln, welches regelmäßig den Kindergarten besucht. Dies sollte gewährleisten, dass es bei möglichst vielen *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten dabei ist, damit schlussendlich umfangreiches Material zur Analyse vorliegt und die Veränderungen des Kindes über die *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten hinweg untersucht werden können. Die Auswahl fiel daher auf ein Mädchen im Alter von sechs Jahren, welches regelmäßig die Kindergartengruppe besucht und sich gerne aktiv im Kreis- und Gruppengeschehen beteiligt. Das Kind, das ich auswählte, zeigt überdies ein hohes Maß an Extrovertiertheit. Dies ließ mich hoffen, in ausreichendem Ausmaß manifeste Verhaltensweisen aufnehmen zu können, die es mir erlauben würden, die angestrebte Analyse durchzuführen.

Für meine Pilotstudie ist es essenziell, das Prozessgeschehen anhand der Analyse des Verhaltens eines Fokuskindes während der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten

zu untersuchen. Um die einzelnen Einheiten im Sinne einer qualitativen Videoanalyse analysieren und interpretieren zu können, ist es von Bedeutung, Gesichtspunkte für den Analysevorgang zu erarbeiten. Darüber hinaus war es aufgrund der Fülle des Materials notwendig, dieses Material in Hinblick auf die Analyse einzuschränken. Es wurde daher entschieden, nur jedes zweite Video zur Analyse und Interpretation heranzuziehen. Dadurch kann gewährleistet werden, dass die Veränderungen des Fokuskindes im Verlauf der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten untersucht werden können. Das genaue Vorgehen der Analyse wird in der vorliegenden Masterarbeit in Kapitel 5.2 näher ausgeführt.

Die Auseinandersetzung mit dem videoanalytischen Vorgehen und den Ergebnissen, die damit erzielt werden, soll eine Basis für die Diskussion der Frage darstellen, ob und inwieweit es sinnvoll sein kann, mit dieser Methode auch in größer angelegten Studien zu arbeiten, in denen der Einfluss der Erfahrungen, die Kinder in *B.A.S.E.-Babywatching*-Situationen machen, bezüglich Veränderungen im Bereich des kindlichen Erlebens und Verhaltens näher untersucht werden.

1.5 Aufbau und Gliederung der Masterarbeit

Nach der Einleitung erfolgt im *zweiten Kapitel* eine nähere Auseinandersetzung mit dem Projekt *B.A.S.E.-Babywatching*. Im Zuge dessen werden das Präventionsprojekt und dessen Ziele erläutert. Dadurch wird deutlich, welche Aspekte bei der methodischen Umsetzung im Kindergarten beachtet werden müssen.

Das *dritte Kapitel* ist in vier Unterkapitel gegliedert, in welchen die wichtigsten theoretischen Begriffe der vorliegenden Masterarbeit dargestellt werden. Die Begriffe werden dabei zunächst aus unterschiedlichen Zugängen erklärt, um dann einen Blick auf das Begriffsverständnis aus bindungstheoretischer Sicht zu werfen. Das erste Unterkapitel 3.1 beinhaltet die Ausführungen des Begriffes *Aggression*. In diesem Kapitel werden auch unterschiedliche Autoren, die sich mit der Definition und Entstehung von Aggression auseinandergesetzt haben, referiert. Im Unterkapitel 3.1.3 wird der Fokus auf die Ansichten des Aggressionsforschers Parens (1993) gelegt, da diese für das *B.A.S.E.-*

Babywatching-Projekt essenziell sind. Im zweiten Unterkapitel 3.2 wird auf den Begriff *Bindung* eingegangen. Nach der Definition und einer Unterscheidung von Bindungsverhalten werden in Kapitel 3.2.2 nähere Ausführungen zu Klassifikationen von Bindungsmustern, welche für die Beantwortung der Forschungsfragen von Bedeutung sind, gemacht. In Kapitel 3.2.3 werden die Merkmale der Bindungstheorie aus Sicht des Bindungstheoretikers Bowlby (2008) beschrieben. Das dritte Unterkapitel 3.3 beschäftigt sich mit dem Begriff *Empathie*. Nach der Definition und Erklärung des Begriffs erfolgt in den Unterkapiteln 3.3.1 und 3.3.2 eine Unterteilung in kognitive und affektive Empathie sowie eine differenzierte Erklärung dieser Begriffe. Das letzte Unterkapitel 3.4 behandelt den Begriff der *Feinfühligkeit*, welche bei *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekten, wie bereits erwähnt, eine wesentliche Rolle spielt. Nach der Definition des Begriffs Feinfühligkeit aus der Sicht von Ainsworth (1974) und Grossmann und Grossmann (2006) erfolgt in einem Unterkapitel die Erläuterung der unterschiedlichen Arten mütterlicher Feinfühligkeit. Das letzte Unterkapitel setzt sich damit auseinander, welche Bedeutung mangelnde Feinfühligkeit für den weiteren Entwicklungsverlauf von Kindern haben kann.

Dieses mehrgliedrige Kapitel der Begriffsdefinitionen bietet eine Grundlage für *Kapitel 4*, in dem die Ausführungen zusammengeführt werden. Es soll dabei verdeutlicht werden, inwiefern diese Begriffe für *B.A.S.E.-Babywatching* von Bedeutung sind und welche Auswirkungen die damit verbundenen Überlegungen wiederum für das *Kapitel 5* haben, welches der Erstellung der Pilotstudie, gewidmet ist.

Zur besseren Übersicht gliedert sich auch das 5. *Kapitel* in vier Unterkapitel. Im ersten Unterkapitel 5.1 werden Vorüberlegungen bezüglich der Durchführung des *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts der vorliegenden Masterarbeit angestellt. Kapitel 5.2 beinhaltet die Erarbeitung wichtiger Gesichtspunkte, welche bei der Erstellung der Videoaufnahmen berücksichtigt wurden. Im Unterkapitel 5.3 werden Überlegungen zur Analyse und Interpretation des vorliegenden Materials der Pilotstudie angestellt. Im letzten Unterkapitel 5.4 erfolgt die Darstellung des Ablaufs der Analyse und Interpretation der Videoaufnahmen.

In *Kapitel 6* werden die Videos inhaltlich wiedergegeben. Zur besseren Übersicht werden dabei jeweils zwei Videoaufnahmen pro Unterkapitel beschrieben. Darauf aufbauend und mit derselben Aufteilung in Unterkapiteln werden die Videos im 7. *Kapitel* analysiert und interpretiert. Im darauffolgenden *Kapitel 8* werden Veränderungen des Fokuskindes herausgearbeitet und im Zuge dessen die erste Forschungsfrage beantwortet. *Kapitel 9* beinhaltet die Konsequenzen, welche aus der vorliegenden Pilotstudie gezogen werden können sowie die Auseinandersetzung mit der Frage, was zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage führt. Eine Zusammenfassung im Sinne eines Resümees erfolgt im 10. *Kapitel*. Abschließend wird im 11. und letzten Kapitel ein Ausblick auf weiterführende Überlegungen zu *B.A.S.E.-Babywatching* gegeben.

2. B.A.S.E.-Babywatching im Kindergarten

Wie bereits in der Einleitung betont, basiert das *B.A.S.E.-Babywatching*-Programm auf den Überlegungen des Aggressionsforschers Parens (1993, 1995). Aufgrund bestimmter Überlegungen bezüglich aggressiven Verhaltens begann er, in Kindergärten Feinfühligkeits- und Empathietrainings über den Zeitraum von etwa einem Jahr durchzuführen. Anhand des Besuchs von Müttern und ihren Babys lernten die Kinder unter Anleitung, die Interaktion zwischen Mutter und Säugling zu beobachten, zu beschreiben und sich in die Akteure hineinzusetzen. Nachdem dieses Programm durchgeführt wurde, zeigte Parens auf, dass die Kinder, die an diesem Programm teilnahmen, feinfühlicher untereinander agierten und auch vermehrt prosoziales Verhalten zeigten (Brisch 2013, 295). Parens entwickelte ähnliche Lernprogramme für Kinder vom Grundschulalter an bis hin zu höheren Schulklassen. Sein Ziel war dabei, Kinder darin zu fördern,

„sich in emotionale Prozesse mit einer empathischen Haltung hineinzusetzen und Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln“ (2013, 295).

Laut Brisch (ebd.) würde eine Etablierung entsprechender Programme gegen Aggression und Gewalt in Institutionen wirken. In diesem Sinne könnte Prävention, nicht nur für Kinder aus Problemfamilien, erfolgen.

Bei *B.A.S.E.-Babywatching* handelt es sich folglich um ein sekundäres Präventionsprogramm im Kindergarten. Dabei steht die Prävention ängstlicher³ und aggressiver Verhaltensweisen drei- bis sechsjähriger Kinder im Mittelpunkt. Bei diesem Programm besucht eine Mutter mit ihrem wenige Wochen alten Baby regelmäßig die Kindergartengruppe, bis sich das Baby von der Mutter wegzubewegen beginnt. Brisch (ebd.) empfiehlt, das Programm von den ersten Wochen nach der Geburt bis zum ersten Geburtstag oder bis zu dem Zeitpunkt, an dem das Kind zu sprechen und sich von der Mutter fortzubewegen beginnt,

³ Brisch (2013) betont neben der Prävention aggressiver Verhaltensweisen auch die Prävention ängstlicher Verhaltensweisen. Da der Fokus vermehrt auf der Prävention aggressiver Verhaltensweisen liegt, wird in der vorliegenden Masterarbeit nicht näher auf die Prävention ängstlicher Verhaltensweisen durch *B.A.S.E.-Babywatching* eingegangen.

kontinuierlich, am besten wöchentlich, durchzuführen. Laut Brisch (2013, 307) handelt es sich bei *B.A.S.E.-Babywatching* um eine Art teilnehmende Interaktionsbeobachtung von Mutter und Säugling im Morgenkreis.

Im circa 30-minütigen Morgenkreis mit Mutter und Baby können die Kinder die Interaktion der beiden beobachten und „sich in die Emotionen und die Motivationen von Mutter/Vater und Kind“ (Homepage *B.A.S.E.-Babywatching*, 2015) einfühlen. Mithilfe spezieller Fragetechniken einer *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin werden die Kinder zur genauen Beobachtung und Beschreibung des Wahrgenommenen angehalten. Im nachstehenden Unterkapitel erfolgt eine differenzierte Beschreibung der Frageebenen während der Durchführung einer *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheit.

2.1 Frageebenen der Leitung der B.A.S.E.-Babywatching-Einheiten

In der Ausbildung zur *B.A.S.E.*-Gruppenleiterin wird, wie in Abbildung 1 dargestellt, die Berücksichtigung verschiedener Frageebenen zur Begleitung der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten empfohlen. Die Kinder werden dabei dazu angehalten, Beobachtungen bzw. Überlegungen in Bezug auf die Mutter und ihr Baby auf unterschiedlichen Ebenen zu artikulieren. Diese beginnen mit der Verhaltensebene und der Beschreibung, was die Mutter oder das Baby macht, bis hin zu Überlegungen, wieso bzw. mit welcher Motivation dieses Verhalten erfolgt. In diesem Sinne fühlen sich die Kinder

„in die emotionale Situation von Mutter bzw. Baby ein und müssen Fragen beantworten, wie es der Mutter und dem Baby in dieser oder jener Form der Interaktion emotional geht“ (Brisch 2013, 308).

Im Folgenden werden zur besseren Übersicht in Abbildung 1 die unterschiedlichen Beobachtungsebenen nach Schlüter (2013, 7) dargestellt:

Beobachtungsebene	Fragen
I: Verhaltensebene	Was macht das Baby gerade? Was macht die Mutter gerade?
II: Motivationsebene	Warum verhält sich das Baby so? Warum verhält sich die Mutter so?
III: Gefühlsebene	Wie fühlt sich das für das Baby an? Wie fühlt sich das für die Mutter an?
IV: a) Identifikationsebene - Handlung	Was würdest du machen, wenn du das Baby wärst?/Was würdest du machen, wenn du die Mutter wärst?
b) Identifikationsebene - Gefühle	Wie würde es sich für dich anfühlen, wenn du jetzt Baby wärst?/Wie würde es sich für dich anfühlen, wenn du jetzt Mutter wärst?

Abbildung 1: Frageebenen zu *B.A.S.E.-Babywatching*

Die erste Ebene, an der sich die *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin orientiert, bezieht sich auf die *Verhaltensebene*. Dabei werden an die Kinder Fragen bezüglich des beobachtbaren Verhaltens von Mutter oder Baby gestellt. Die nächste Ebene ist die *Motivationsebene*. Hier wird hinterfragt, wieso oder warum ein bestimmtes Verhalten bzw. eine Reaktion erfolgt sein könnte. Bei der nächsten Stufe, der *Gefühlsebene*, wird über die Gefühle von Mutter und Baby gesprochen. Eine Frage auf dieser Ebene könnte zum Beispiel lauten: Wie fühlt es sich für das Baby an, wenn es gestillt wird? Die folgende Stufe wird *Identifikationsebene* genannt. Interventionen, die dieser Ebene zuzurechnen sind, sollen das Kind dazu anregen, sich in das Baby hineinzuversetzen und darüber nachzudenken sowie zu sprechen. Die Kinder werden dabei mithilfe spezieller Fragen dazu angehalten zu überlegen, was das Kind tun würde, wenn es zum Beispiel die Mutter oder das Baby wäre (Henzinger 2014, 1). Für den Autor ist die letzte Stufe der Interaktionsbeobachtung die Ebene der Empathie. Dabei sollen die Kinder überlegen, wie es ihnen selbst erginge, wenn sie in der Position der beobachteten Person wären (Brisch 2013, 208). Es handelt sich dabei um die letzte Ebene, nämlich um jene der *Identifikation* hinsichtlich der Gefühle.

Nach der Betrachtung der unterschiedlichen Frageebenen, welche während der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* eine bedeutende Rolle spielen, erfolgt im nächsten Unterkapitel die Darstellung der in bisherigen Publikationen erwähnten Auswirkungen der Interaktionsbeobachtungen von Mutter und Baby im Rahmen von *B.A.S.E.-Babywatching*-Prozessen auf Kindergartenkinder.

2.2 Folgen von B.A.S.E.-Babywatching

Wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen *B.A.S.E.-Babywatching* auf die Kindergartenkinder hat, so kann dabei Folgendes festgehalten werden: Brisch (2013, 308) zufolge führen die Erfahrungen im Rahmen der Interaktionsbeobachtung während *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten zur Ausbildung oder Erweiterung von Empathie und Feinfühligkeit bei Kindern. Darüber hinaus wird auch die Kompetenz zur Selbstreflexion gefördert, wodurch Kinder besser in der Lage sind, Absichten, Gefühle und Intentionen zu verstehen und sich dadurch weniger feindselig bzw. ängstlich anderen gegenüber verhalten. Folglich kommt es durch die intensive Beobachtung der Interaktion zwischen Mutter und Säugling, so erläutern zumindest Brisch (2005) und Haneder (2011), bei Kindergartenkindern zu einer sekundären Prävention aggressiver und ängstlicher Verhaltensweisen. Demnach verhalten sich „die Kinder in der Kindergartengruppe kooperativer, prosozialer und insgesamt kreativer und aufmerksamer“ Brisch (2013, 307). Sowohl Brisch (2005) als auch Haneder (2011) haben jedoch keine Untersuchungen von *B.A.S.E.-Babywatching*-Prozessen vorgelegt, die Einblicke in die Prozesse geben, die während der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* auszumachen sind und die in weiterer Folge entscheidend für die Veränderungen sein sollen, die durch *B.A.S.E.-Babywatching* – aus der Sicht der Autoren – herbeigeführt werden. Dennoch betont Brisch (2013, 307) weiters, dass Kinder auch noch auf andere Art und Weise von *B.A.S.E.-Babywatching* profitieren. Für viele Kinder bietet dieses Projekt die einmalige Möglichkeit, Meilensteine der Entwicklung von Kleinkindern aus nächster Nähe zu erforschen (ebd.). Durch den regelmäßigen Besuch von Mutter und Baby können die Kinder laut Herbst (2013, 39) etwas „über Pflege und Entwicklung eines Säuglings, über menschliches Miteinander und über (non-)

verbale Kommunikation“ lernen. Dies erweitert das Spektrum an Erfahrungen der Kinder enorm.

Neben den durchwegs positiven Folgen, die Brisch (2013, 307) betont, wird anhand einer Evaluation von Herbst (2013) deutlich, was für eine wertvolle Erfahrung *B.A.S.E.-Babywatching* auch für Erwachsene sein kann. Herbst (2013, 40f) evaluierte im Zuge eines Montessori-Seminars der Pädagogischen Hochschule in Wien *B.A.S.E.-Babywatching*. Bei diesem Seminar kam eine Mutter mit ihrem Baby zu Besuch und die Teilnehmerinnen konnten, wie die Kinder im Morgenkreis, das fein abgestimmte Verhalten zwischen den beiden beobachten. Danach wurden die Teilnehmerinnen dazu aufgefordert, einen Evaluationsbogen auszufüllen. Dieser beinhaltete laut Herbst (2013, 40f) die Zuordnung von Adjektivpaaren. Die Teilnehmerinnen hatten zu entscheiden, welche Adjektive sie mit den zuvor erlebten Beobachtungen assoziierten. Die gewählten Adjektive sollten dann gereiht werden. Die Zuordnung der assoziierten Adjektive wurde, so Herbst (ebd.), in folgender Reihenfolge vorgenommen:

„Friedvoll, warm, gut, verbindend, schön, positiv, anziehend, wirkungsvoll, süß, entspannt, konstruktiv und fein.“

Die Adjektive verdeutlichen, dass *B.A.S.E.-Babywatching*, unabhängig vom Alter oder Berufshintergrund der Teilnehmerinnen, durchwegs als positiv empfunden wurde. Auch die darauffolgende Reflexionsrunde der Seminargruppe ergab nach Herbst (ebd.) eine positive Bewertung des Erlebten und eine bejahende Einschätzung des Programms *B.A.S.E.-Babywatching* durch die erwachsenen Teilnehmerinnen. Die Ergebnisse dieser Evaluation verdeutlichen einen weiteren interessanten Aspekt und ergänzen damit die Aussagen von Brisch (2005) und Haneder (2011) zu *B.A.S.E.-Babywatching*, welche in Kapitel 1.2 ausgeführt wurden.

Im Folgenden wird ergänzend ein weiteres Präventionsprojekt des Bindungsforschers Brisch vorgestellt.

2.3 Ein weiteres Präventionsprogramm

Brisch (2013, 296ff) betont die enorme Bedeutung von Präventionsprogrammen. Neben *B.A.S.E-Babywatching*, welches zuvor näher ausgeführt wurde, entwickelte er auch das Programm *SAFE-Sichere Ausbildung für Eltern*. Bei diesem primären Präventionsprogramm werden Kompetenzen von Eltern, die ihr erstes Kind erwarten, gestärkt. Ziel dieses Präventionsprogramms ist es, werdende Eltern dahingehend zu unterstützen, dass sie mit ihren Kindern, trotz schmerzlicher Erfahrungen, die sie selbst in ihrer Kindheit gemacht haben, eine sichere Bindung aufbauen und dadurch möglichen Bindungsstörungen entgegenwirken können. Darüber hinaus soll auch die Weitergabe eigener traumatischer Erfahrungen aus der Kindheit vermieden werden (ebd.).

In diesen Unterkapiteln wurde eine genaue Beschreibung der Inhalte und der methodischen Umsetzung von *B.A.S.E-Babywatching* gegeben. Im Zuge dessen erfolgte auch die knappe Darstellung eines weiteren Präventionsprogramms des Psychoanalytikers und Psychotherapeuten Brisch. Im folgenden Kapitel werden wichtige Begriffe der vorliegenden Masterarbeit erarbeitet und definiert. Diese Begriffe sind von besonderer Bedeutung für *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekte.

3. Begriffsdefinitionen

In den folgenden Unterkapiteln erfolgt nach allgemeinen Ausführungen, die einen Einblick in die unterschiedlichen Aspekte der Begriffe geben, eine Begriffserklärung aus bindungstheoretischer Sicht, welche für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist. Im ersten Unterkapitel steht der Begriff Aggression im Zentrum.

3.1 Aggression

Bevor im Folgenden näher auf Aggression aus der Sicht des Aggressionsforschers Parsens eingegangen wird, erfolgt in diesem Kapitel zunächst auf Basis der Ausführungen von Essau und Conradt (2004) eine Darstellung der unterschiedlichen Perspektiven, aus denen Aggression oft betrachtet wird, sowie eine Beschreibung verschiedener Arten von Aggression. Dieses Kapitel soll verdeutlichen, dass es unterschiedliche Zugänge gibt, wie Aggression gesehen und definiert werden kann.

3.1.1 Aggression nach Essau und Conradt

Die Autoren Essau und Conradt (2004, 16) unterscheiden zwischen der psychiatrischen, psychologischen und gesetzlichen Perspektive, von der aus Aggression betrachtet werden kann. Aus psychiatrischer Sicht wird das aggressive Verhalten meist auf Störungen des Sozialverhaltens zurückgeführt, welche dann vorliegen, wenn in unterschiedlichen Konstellationen altersadäquate Regeln und Normen der Gesellschaft verletzt werden. Eine leichtere Form dieser Art wird oppositionelles Trotzverhalten genannt. Erhöht sich die Anzahl antisozialer Verhaltensweisen, so spricht man von einer Störung des Sozialverhaltens (ebd.).

Die zweite Sichtweise von Aggression wird dem psychologischen Bereich zugeordnet und erinnert an jene von Parsens (1993), da ebenso zwischen externalisierenden und internalisierenden Syndromen unterschieden wird. Bei Essau und Conradt (2004, 16) handelt es sich beim externalisierenden Syndrom um unkontrollierte Verhaltensweisen im Sinne von Impulsivität und Hyperaktivität. In diesem Sinne reicht die Aggressivität aus psychologischer Sicht

von körperlichen Auseinandersetzungen bis hin zu Bedrohungen anderer Mitmenschen. Aus gesetzlicher Sicht werden laut Essau und Conradt (2004, 16) „Verhaltensprobleme häufig in Begriffen von antisozialem Verhalten, Delinquenz und Kriminalität beschrieben.“ Es handelt sich dabei um gesetzliche Verstöße wie Diebstahl, Raub, Brandstiftung oder Vandalismus.

Den Autoren (Essau, Conradt 2004, 15) zufolge impliziert Aggression, eine feindliche Absicht. Die entsprechenden Handlungen können sowohl körperliche als auch seelische Verletzungen zur Folge haben. In diesem Sinne zählen zu aggressiven Handlungen für Essau und Conradt (ebd.) auch die Verbreitung bössartiger Geschichten über ein Kind oder die Verletzung von Tieren.

Essau und Conradt (ebd., 17) unterscheiden zwischen drei Subtypen von Aggression. Der erste Subtyp ist die offene und verdeckte Form von Aggression. Offene Aggression äußert sich beispielsweise in körperlicher Gewalt, die sich meist in Kämpfen äußert. Der Gegensatz dazu ist die verdeckte Aggression, welche „als heimliche aggressive Handlung, die im Verborgenen geschieht“ (ebd.), gesehen werden kann. Verdeckte Aggression drückt sich zum Beispiel durch Diebstahl oder Schulschwänzen aus.

Der nächste Subtyp den Essau und Conradt (ebd., 18) beschreiben, ist die reaktive und proaktive Aggression. Reaktive Aggression wird aufgrund eines äußeren Reizes unterschiedlichster Art ausgelöst und kann als eine Art Rache gesehen werden. Erhöhte Impulsivität und geringe Verhaltenssteuerung sind Kennzeichen von reaktiver Aggression. Proaktive Aggression impliziert geplante sowie absichtlich ausgeführte Handlungen, die Erfolg nach sich ziehen sollen (ebd.).

Bei relationaler Aggression handelt es sich um ein Verhalten, welches darauf abzielt, dass anderen dadurch geschadet wird. Dies äußert sich in der Zerstörung von Freundschaften und Beziehungen oder dem Ausschluss aus Freundschaften (Crick 1996; zit. nach Essau, Conradt 2004, 19).

Koglin und Petermann (2013, 12) beschreiben eine weitere Form von aggressiven Verhaltensweisen. Das Autorinnenteam spricht von oppositionell-aggressivem Verhalten, welches in trotzigen, feindseligen und ungehorsamen Handlungen gegenüber Bezugspersonen und Erzieherinnen zum Ausdruck kommt. Dieses Verhalten äußert sich in Wutausbrüchen und beginnt im Kindesalter meist vor der Einschulung.

Während in diesem Kapitel ein erster Überblick darüber gegeben wurde, wie der Begriff Aggression gefasst werden kann, wird im Weiteren der Frage nachgegangen, wie sich normale Aggression entwickelt.

3.1.2 Die Entwicklung von Aggression

Bevor in diesem Kapitel auf die normale bzw. gesunde Entwicklung von Aggression näher eingegangen wird, ist der Frage nachzugehen, wie normale von anormaler Aggression unterschieden werden kann. Zur Abgrenzung stellt Moeller (2001; zit. nach Essau, Conradt 2004, 24f) allgemeine Richtlinien auf: Die erste Richtlinie betont, dass es um die Art der aggressiven Handlung geht. So zeigt sich etwa, dass körperliche Auseinandersetzungen bei Vor- und Grundschulkindern zwar weit verbreitet, doch diesbezüglich enorme Unterschiede auszumachen sind. Eine Differenzierung kann beispielsweise insofern vorgenommen werden, als ein Unterschied darin besteht, ob Tiere gequält werden oder leichte körperliche Auseinandersetzungen unter den Kindern erfolgen. Laut Moeller (ebd.) kann jedoch erstere als anormale und letztere als normale bzw. gesunde Form der Aggression eingestuft werden. In weiterer Folge geht es bei der zweiten Richtlinie zur Unterscheidung von normaler und anormaler Aggression um die quantitative Anzahl der Ausbrüche. Das bedeutet, dass eine bestimmte Anzahl an Aggressionsausbrüchen im Vorschulalter anders zu bewerten ist als im Grundschulalter. Weiters wird betont, dass auch das Alter einen wesentlichen Faktor darstellt. So werden manche Formen der Aggression in bestimmten Altersstufen als normal eingestuft und andere wiederum nicht. An dieser Stelle wird von Moeller (ebd.) auch auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hingewiesen. Ein siebenjähriges Mädchen verfügt beispielsweise über andere aggressive Verhaltensweisen als ein gleichaltriger Junge. Ein weiteres Kriterium,

welches normale von anormaler Aggression trennt, kommt dann zum Tragen, wenn verschiedene Aspekte der kindlichen Entwicklung, wie zwischenmenschliche Beziehungen oder schulische Leistung, dadurch beeinflusst werden. Abschließend betont Moeller (2001; zit. nach Essau, Conradt 2004, 24f), dass ein Verhalten als anormal aggressiv eingestuft werden kann, wenn das Verhalten oder der Besitz anderer dadurch beeinträchtigt wird.

Wie aber entwickelt sich Aggression? Eine Studie von Holmberg (1977; zit. nach Essau, Conradt 2004, 21) verdeutlicht, dass aggressives Verhalten bereits bei Kleinkindern auftritt und als normal eingestuft werden kann. Bereits im Alter von 12 bis 18 Monaten zeigen Kinder sehr häufig gewaltsames Verhalten in der Interaktion. In diesen frühen Konflikten lernen laut Essau und Conradt (2004, 22) „kleine Kinder effektive soziale Strategien, um sich durchzusetzen und soziale Konflikte zu lösen“. In diesem Sinne machen sie wichtige Erfahrungen, welche für den sozialen Umgang in größeren Gruppen von essentieller Bedeutung sind. Mithilfe eines bestimmten Maßes an Aggression können sich die Kinder besser durchsetzen und dadurch alltägliche Herausforderungen leichter meistern. Auch das Wettbewerbsverhalten, welches im Spiel bedeutsam ist, stellt einen wichtigen Aspekt für die Alltagsbewältigung dar (ebd).

Den Autoren (ebd.) zufolge zeigen sich, je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder, unterschiedliche Formen und Auslöser von Aggression. Im Säuglings- und Krabbelalter beispielsweise können sich die Kinder noch nicht kognitiv in jemand anderen hineinversetzen und deshalb auch keine Aggression zeigen. In Anbetracht der im vorigen Kapitel erwähnten Aussage, dass aggressives Verhalten eine bestimmte Absicht beinhaltet, wird deutlich, dass auch dies für das Säuglings- und Krabbelalter nicht zutreffend sein kann. Laut Sternberg et al. (1983; zit. nach Essau, Conradt 2004, 22) hingegen treten emotionale Wutreaktionen etwa zwischen dem zweiten und siebten Monat auf. Diese Wutausbrüche äußern sich in körperlichem Unwohlsein sowie in der Forderung nach Aufmerksamkeit und in wiederkehrenden Ritualen. Ab dem ersten Lebensjahr tritt aggressives Verhalten bereits im Umgang mit anderen Kindern auf, beispielsweise indem sie anderen Kindern Sachen wegnehmen wollen. Im

zweiten Lebensjahr zeigt sich aggressives Verhalten im Zusammenhang mit Spielzeug (Essau, Conradt 2004, 22). Rauh (2008, 219) betont, dass Trotz und massives bockiges Verhalten ab Mitte des zweiten Lebensjahres auftreten. Trotzverhalten zeigt sich, wenn das Kind ein Handlungsziel hat und dies erreichen möchte. Wird es in dieser zielgerichteten Ausführung gestoppt, steht ihm laut Rauh (ebd.) „kein alternativer Handlungsplan zur Verfügung und es kommt zu einem Systemzusammenbruch“. Obwohl alle Kinder Anzeichen von Trotzverhalten zeigen, gibt es individuelle Unterschiede bezüglich der Häufigkeit, Heftigkeit und Dauer des Trotzalters. Den Höhepunkt erreicht aggressives Verhalten in Form von Wutausbrüchen im Alter von dreieinhalb Jahren (Essau, Conradt 2004, 22). Laut Essau und Conradt (ebd., 22) zeigt sich, dass zwischen drei und fünf Jahren die körperliche Aggression abnimmt. Ein Grund dafür könnte die fortschreitende moralische Entwicklung von Kindern in diesem Alter sein. Das Kind gewinnt in dieser Zeit an Selbstregulationsfähigkeiten und auch die Zunahme der sprachlichen Fähigkeiten hilft dem Kind sich besser verbal auszudrücken und dadurch Aggression sprachlich zu erfassen. Durch die Fähigkeit sich in andere Kinder hineinversetzen⁴ zu können, beginnen die aggressiven Handlungen in dieser Zeit feindseliger zu werden und zielen darauf ab, anderen zu schaden.

Im folgenden Kapitel werden die unterschiedlichen Formen von Aggression nach Parens dargestellt.

3.1.3 Aggression nach Parens

Im Zuge der Aggressionsstudien von Parens (1973, 1979) kommt dieser zu Schlüssen, welche ihn von manchen anderen Wissenschaftlern deutlich abheben. Durch die Beobachtung von Kindern zwischen vier und sechs Monaten wurde die klassisch vorherrschende Auffassung der 70er Jahre, dass Aggression von Geburt an ausschließlich destruktiv ist, in Frage gestellt (Parens 1993, 109f). Diese Tatsache unterscheidet Parens Überlegungen erheblich von der in Kapitel 3.3.1

⁴ Auf die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinversetzen zu können wird in Kapitel 3.3 näher eingegangen.

erläuterten Ansicht von Essau und Conradt bezüglich der Entstehung von Aggression. Im Gegensatz zu Parens betonen diese, dass aggressives Verhalten eine bestimmte Absicht beinhaltet und daher im Säuglingsalter nicht vorkommen kann, denn in diesem Alter können sich die Kinder noch nicht kognitiv in jemand anderen hineinversetzen (Essau, Conradt 2004, 22).

Parens (1995, 18) betont also, dass Aggression oft als Sammelbegriff unterschiedlicher Verhaltensweisen fungiert. Im Gegensatz zu anderen Wissenschaftlerinnen sind im Sinne des Autors sowohl Feindseligkeit als auch Selbstbehauptung Formen der Aggression. Die Verschiedenheit dieser Formen zeigt sich sehr deutlich und dementsprechend unterschiedlich werden diese bewertet. Der Aggressionsforscher (Parens 1995, 18) differenziert zwischen zwei Hauptformen der kindlichen Aggressivität, welche in diesem Kapitel näher ausgeführt werden, nämlich zwischen nicht-destruktiver Aggression und feindseliger Destruktivität.

Sowohl die nicht-destruktive Aggression als auch die feindselige Destruktivität sind beide den in der Einleitung beschriebenen externalisierenden Formen zuzuordnen. Unter nicht-destruktiver Aggression wird Erkundung und Kontaktsuchen verstanden. Für den Aggressionsforscher beinhalten diese Verhaltensweisen keine Feindseligkeit, sondern fungieren als eine Art Schutzfunktion, um sich behaupten und dadurch Wünsche und Ziele umsetzen zu können. Parens (1995, 19) ist der Ansicht, dass diese Form der Aggression bereits bei der Geburt des Kindes vorhanden und somit Teil des angeborenen Systems ist. Auch diese Auffassung unterscheidet Parens von den zuvor erwähnten Autoren Essau und Conradt (2004, 22), da diese, wie bereits in Kapitel 3.1.1 dargestellt, betonen, dass jede aggressive Handlung Feindseligkeit beinhaltet. Parens zeigt jedoch auf, dass dies bei der ersten Form der Aggression nicht der Fall sein muss.

Im Gegensatz dazu ist die zweite Form, feindselige Destruktivität, „bei der Geburt nicht vorhanden, sondern lediglich der Mechanismus, der sie auslöst (erzeugt) oder in Gang setzt“ (Parens 1995, 20). Der Mechanismus der Aktivierung erfolgt durch Unlusterfahrungen, wie Schmerz und Kummer. Aus der Sicht des Autors kann diese Frustration das Resultat einer nicht altersadäquaten Befriedigung von

Bindungsbedürfnissen sein. Parens (1995, 20) betont, dass man bei der Erziehung von Kindern mit diesen Formen der Aggression am häufigsten konfrontiert wird.

Bei der destruktiven Form ist es laut Brisch (2013, 294) kaum vorstellbar,

„welche Gefühle von Wut, Enttäuschung und letztlich Aggression einjährige vermeidende⁵ Kinder unterdrücken müssen, um ihre Bindungsbedürfnisse gegenüber ihren Müttern nicht zu äußern, wie es eigentlich ihrem motivationalen System entsprechen würde“.

Bereits bei unbedeutenden Konflikten mit Anderen können sich diese Gefühle entladen. Die feindselige Destruktivität dient dem Selbstschutz und äußert sich in wütenden und verletzenden Verhaltensweisen.

Für Parens (1995, 21) stellen Wutreaktionen, die bereits bei Neugeborenen auftauchen können, die primitivste Form der Feindseligkeit der Menschen dar. Ab dem Ende des ersten Lebensjahres verspüren Kinder im Zuge von feindseligen Gefühlen den Wunsch, etwas anzurichten. Dies äußert sich zum Beispiel darin, dass ein Kind, welches nicht schlafen gelegt werden will, ärgerlich das Spielzeug durch die Gegend wirft. Feindselige Gefühle stehen für den Autor (Parens 1995, 21) im Zusammenhang mit Erfahrungen von Schmerz und Kummer. Im Zuge seiner Forschungen nannten die Autoren diese Erfahrungen „extreme Unlusterfahrungen“ (ebd.). Parens (1995, 21) ist der Ansicht, dass hinter jedem Wutanfall ein Grund steht. Das Gefühl von Feindseligkeit, welches durch die Erfahrung von Kummer und Schmerz ausgelöst wird, erweckt im Kind den inneren Drang „das zu zerstören, was es für die Ursache seiner extremen Unlust hält“ (ebd.). Die aggressiven Empfindungen können auch in späteren Situationen verarbeitet werden. In diesem Sinne geht Parens (ebd., 24) davon aus, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene andere verletzen, weil sie im Vorfeld selbst emotionale Verletzungen erlebt haben. Die Verletzung des Narzissmus⁶ ist einer der bedeutendsten Gründe für feindseliges Verhalten. Durch diese Form der

⁵ Vermeidend stellt ein Verhaltensmuster dar, in dem der Blick sowie die Haltung vom Sozialpartner weggerichtet wird. Vermeidende Verhaltensmuster können in Bezug auf Bindungsbeziehungen zu Nichtwiedererkennen der Bindungsperson führen (Ahnert 2008, 68).

⁶ Unter Narzissmus wird laut Parens (1995, 24) Selbstliebe und Selbstachtung verstanden.

Aggression entstehen emotionale Konflikte und Ambivalenzen in menschlichen Beziehungen (Parens 1995, 24).

Parens (1995, 20) zufolge wird man bei der Erziehung von Kindern am häufigsten mit beiden Formen der Aggression konfrontiert. Sie werden von frühkindlichen Erfahrungen, vor allem mit solchen, die sie mit den Eltern machen, geprägt und beeinflussen das gesamte emotionale Leben. Während der ersten Lebensmonate zeigt sich jedoch eine Form der Aggression, die nach Parens (1995, 20) weder destruktiv noch feindselig ist. Diese Aggression wird von einer motivierenden Kraft gesteuert, um Selbstvertrauen und Kompetenz zu entwickeln. Durch diese treibende Kraft erfolgt eine Sicherung der Bedürfnisse. Für eine gesunde Selbstbestimmung sowie Anpassungsfähigkeit zur Erreichung individueller Ziele ist es nach Parens (ebd.) von Bedeutung, dass diese Form von Aggression angemessen entwickelt ist. Dies „zeigt sich in dem forschenden Verhalten des Kleinkinds sowie im Bemühen eines Schulkinds oder Teenagers“ (ebd.). Sehr deutlich wird dies, wenn junge Kinder etwas erkunden bzw. sich etwas Neues aneignen.

Zusammenfassend lässt sich laut Parens (ebd., 25) sagen, dass Aggression einerseits konstruktiv zur Anpassung, zum Schutz sowie zur Erfüllung eigener Ziele dient und andererseits eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Umsetzung von Fähigkeiten spielt. In diesem Sinne ist die erste Form, die nicht-destruktive Aggression besonders „erstrebenswert und notwendig, um in der Welt etwas zu erreichen und zu überleben“ (Parens 1995, 25.). Die angeborene Tendenz der feindseligen Destruktivität, kann die Durchsetzungsfähigkeit sowie die Autonomie fördern. Dennoch stellt Aggression im Sinne von feindseliger Destruktivität eine erfahrungsabhängige Tendenz dar (Parens 1993, 111). Eine Äußerung in Hass und Feindseligkeit kann die Folge sein, welche darin gründet, andere oder sich selbst zu verletzen und dadurch selbstzerstörerisch zu sein. Die feindselige Destruktivität führt also zu Verletzung sowie Schmerz. Da diese aufgrund extremer Unlusterfahrungen entsteht, ist es laut Parens (ebd., 27) von Bedeutung, Kinder vor diesen Unlusterfahrungen zu bewahren oder diese abzuschwächen. Der Autor betont jedoch, dass Unlusterfahrungen an sich nicht

vermeidbar und unter günstigen Verhältnissen essenziell für Anpassung und Wachstum sind. Frustration kann helfen, neue Erfahrungen zu machen und dadurch Entwicklungsaufgaben zu meistern. In diesem Sinne geht es für den Aggressionsforscher bei Aggressionsverhalten nicht darum, die Kinder vor Frustration zu schützen, sondern häufige und langfristige Unlusterfahrungen zu vermeiden (Parens 1993, 27).

3.2 Bindung

Für Ainsworth und (2003) sowie Bowlby (1995) ist „die Bindungstheorie [...] ein umfassendes Konzept der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ (Grossmann, Grossmann 2006, 65). John Bowlby gilt seit den 50er-Jahren als Begründer der Bindungstheorie. Durch Mary Ainsworths Umsetzung seiner Thesen in der empirischen Forschung gewann die Bindungstheorie immer mehr an Bedeutung (Spangler, Zimmermann 1999, 1). Doch wie kann Bindung (attachment) definiert werden?

3.2.1 Bindung versus Bindungsverhalten

Der Bindungstheoretiker Bowlby unterscheidet zwischen den Begriffen Bindung und Bindungsverhalten. Unter *Bindungsverhalten* versteht Bowlby (2008, 21)

„jegliches Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Nähe eines vermeintlich kompetenteren Menschen zu suchen oder zu bewahren, ein Verhalten, das bei Angst, Müdigkeit, Erkrankung und entsprechendem Zuwendungs- oder Versorgungsbedürfnis am deutlichsten wird.“

Im Sinne eines schützenden Merkmals tritt das aktivierte Bindungsverhalten auch später immer wieder in unterschiedlicher Form auf. Für Bowlby (2008, 21) stellt Bindung sozusagen ein Überlebensmuster dar und grenzt sich vom Nahrungs- und Sexualtrieb ab. Bowlby (ebd., 22) zufolge gehören Verhaltensweisen, die auf Nähe ausgerichtet sind, zum Bindungsverhalten. *Bindung* hingegen wird von dem Autor als stabiles Merkmal des Bindungssuchenden beschrieben, welches ein starkes Kontaktbedürfnis bezüglich einer Person voraussetzt.

Zusammenfassend erläutern Grossmann und Grossmann (2006, 70) den Unterschied wie folgt:

„Bindungsverhalten wird nur unter Belastung gezeigt, aber eine Bindung besteht kontinuierlich über Raum und Zeit hinweg.“

Aufgrund dieses Zitates wird deutlich, dass Bindungsverhalten dann beobachtbar ist, wenn sich das Kind, aus welchem Grund auch immer, belastet fühlt und deshalb die Nähe seiner Bindungsperson sucht. Das bedeutet, dass in sicheren Momenten kein Bindungsverhalten gezeigt wird, dies jedoch nicht als Abwesenheit von Bindung gedeutet werden kann. Demnach ist für die Erfassung einer bestehenden Bindung eine unfreiwillige Gefährdung der Bindungsbeziehung essenziell (ebd.). Dies geschieht zum Beispiel beim *Fremde-Situation-Test*, welcher von Ainsworth entwickelt wurde, um die kindliche Bindungsqualität zu untersuchen. Im folgenden Unterkapitel wird dieser dargestellt.

3.2.2 Fremde Situation

Um die *Fremde Situation (strange situation)* herzustellen, wurde von Ainsworth im Labor eine Testsituation geschaffen, welche es ermöglicht, die Reaktionen von Kindern zwischen dem 12. und 19. Lebensmonat zu beobachten. Bei dem *Fremde-Situation-Test* soll laut Ainsworth und Bell (1970, 150) beobachtet werden, wie das Kind die Mutter als sichere Basis nutzen kann und ob unter bedrohlichen Bedingungen

„oder im Falle der Trennung von der Mutter bzw. die Wiedervereinigung mit ihr das Bindungsverhalten Übergewicht gegenüber dem Explorationsverhalten“

bekommt. Der gesamte Ablauf dieses Tests ist in 8 Episoden zu je drei Minuten gegliedert und wird für eine spätere Analyse auf Video aufgezeichnet. Laut Brisch (2013, 50) betreten bei der ersten und zweiten Episode Mutter und Kind gemeinsam das unbekannte Spielzimmer. Das Kind beginnt, sich, mit oder ohne Mutter, mit dem fremden Spielmaterial auseinanderzusetzen. In der dritten Episode betritt eine fremde Person das Spielzimmer und fängt nach zwei Minuten an, sich mit der Mutter zu unterhalten. Die Kinder reagieren meist mit Neugier auf

die fremde Person. Ohne das Explorationsverhalten des Kindes einzuschränken, beginnt die fremde Person mit dem Kind zu spielen. In der vierten Episode verlässt die Mutter infolge eines Klopfzeichens das Spielzimmer. Aufgrund der Trennung soll das Bindungssystem des Kindes aktiviert werden. Nachdem das Kind der Mutter zu folgen versucht und eventuell sogar zu weinen beginnt, wird es von der fremden Person, mehr oder weniger erfolgreich, abgelenkt. Brisch (2013, 50) zufolge kommt die Mutter nach drei Minuten wieder in das Spielzimmer zurück und begrüßt ihr Kind bzw. tröstet es bei Bedarf. Währenddessen verlässt die fremde Person das Zimmer und wenn sich das Kind beruhigt hat, geht es wieder seinem Spiel nach. In der sechsten Episode erfolgt die zweite Trennung von der Mutter. Das Kind ist nun alleine im Spielzimmer. Brisch (ebd., 51) betont, dass hier normalerweise eine deutliche Trennungsreaktion mit Bindungsverhalten beobachtbar ist, indem das Kind die Mutter ruft und zu weinen beginnt. In der siebten Episode betritt nicht die Mutter, sondern die fremde Person das Zimmer und versucht das Kind abzulenken. Erst in der letzten Episode erfolgt die Rückkehr der Mutter in das Zimmer. Brisch (ebd.) hebt hervor, dass die Kinder meist nach kurzer Zeit des Tröstens durch die Mutter wieder zum Spiel zurückkehren.

Aufgrund unterschiedlicher Reaktionen und gezeigten Verhaltensweisen definierte Ainsworth (1978; zit. nach Brisch 2013, 49f) Klassifikationen der Bindungsqualität. Die erste Kategorie der Bindungsqualität sind *sicher gebundene Kinder*. Diese Kinder zeigen aufgrund ihrer Reaktion sowohl nach der ersten, als auch nach der zweiten Trennung der Mutter ein deutliches Bindungsverhalten. Weiters reagieren sie mit Freude auf die Rückkehr der Mutter und finden wieder zu ihrem Spiel zurück. Kinder, die *unsicher-vermeidend gebunden* sind, reagieren im Unterschied zur ersten Gruppe mit wenig Protest auf die Abwesenheit der Mutter. Obwohl das Verlassen der Mutter registriert wird, zeigt diese Gruppe wenig Bindungsverhalten. Kehrt die Mutter zurück, wollen sie nicht in den Arm genommen werden und reagieren mit Abwehr. Bei der dritten Gruppe handelt es sich laut Brisch (2013, 52) um *unsicher-ambivalent gebundene Kinder*. Nachdem die Mutter den Raum verlassen hat, zeigen die Kinder enormen Stress und lassen sich auch bei der Rückkehr der Mutter kaum beruhigen. Werden die Kinder in den

Arm genommen, kommt es zu einem Wechsel zwischen Körperkontakt und Abwehr (Brisch 2013, 52).

Da einige Kinder den zuvor beschriebenen Klassifikationen nicht zugeordnet werden konnten, wurde laut den Ausführungen von Main und Solomon (1986; zit. nach Brisch 2013, 52) eine vierte Kategorie definiert, die eine Unterkategorie der unsicher-gebundenen Kinder darstellt, nämlich das *unsicher-desorganisiertes Bindungsmuster*. Bei dieser Klassifikation sind stereotype Muster der Bewegung und des Verhaltens zu beobachten. Das Bindungssystem dieser Kinder wird zwar aktiviert, das Bindungsverhalten äußert sich jedoch nicht in gleichbleibenden Verhaltensstrategien. Brisch (2013, 52) betont, dass „selbst sicher gebundene Kinder [...] in kurzen Sequenzen desorganisierte Verhaltensweisen zeigen.“ Diese Annahme gründet auf den Beobachtungen von stereotypen Bewegungen, welche sich zum Beispiel zeigen, wenn Kinder auf dem Weg zur Mutter plötzlich stehen bleiben (ebd.).

3.2.3 Merkmale der Bindungstheorie

Obwohl Bowlby (2010, 4) überwiegend von der Mutter-Kind-Bindung spricht, betont er, dass das Bindungsverhalten nicht nur bei Kleinkindern, sondern auch bei Jugendlichen oder Erwachsenen aufgrund von Stress oder Angst aktiv werden kann. Deshalb beschreibt er dies als „universales, regelhaft aktivierbares Verhalten“ (ebd.).

Bowlby (1987, 22ff) hat sieben unterschiedliche Merkmale der Bindungstheorie herausgearbeitet. Das erste Merkmal ist die *Besonderheit (specificity)*. Dies bedeutet, dass das Bindungsverhalten auf ein oder mit bestimmter Präferenzfolge auf mehrere Individuen gerichtet ist. Das zweite Kennzeichen ist die *Dauer (duration)*, welche meist über einen langen Zeitraum des Lebens geht. Bindungen können bestehen bleiben oder durch neue ersetzt bzw. erweitert werden. Das dritte Merkmal wird laut Bowlby (ebd.) als *emotionale Anteilnahme (engagement of emotion)* bezeichnet. Für den Bindungstheoretiker wird die Erneuerung einer Bindung als Zustand des „sich Verliebense“ beschrieben. In diesem Sinne kann eine sichere Bindung Halt geben und eine neue Bindung eine Quelle der Freude

darstellen. Beim vierten Merkmal der Bindungstheorie unterstreicht Bowlby (1987, 22ff) die Spezifität dieser Theorie und nennt diese *individuelle Entwicklung (ontogeny)*. Das Bindungsverhalten entwickelt sich bei Babys bis zum 9. Monat gegenüber der Person, die das Kind am meisten versorgt. Durch die Erfahrungen der sozialen Interaktion mit einer Person wird diese zur Hauptbezugsperson. Ein weiteres Merkmal der Bindungstheorie beschreibt Bowlby (ebd.) als *Lernen*. Dabei weist er darauf hin, dass sich Bindung trotz wiederholter Bestrafung durch die Bindungsperson entwickeln kann. Bowlby (ebd.) beschreibt *Organisation* als weiteres Merkmal der Bindungstheorie. In Situationen, in denen sich das Kind fremd, hungrig, müde oder ängstlich fühlt, wird das Bindungssystem aktiviert. Zeigt die Mutter etwa durch Berührung, dass sie für das Kind da ist, hört das Baby auf, Bindungsverhalten zu zeigen und beginnt erneut, die Umwelt zu erkunden. Als letztes Merkmal betont Bowlby (ebd.) dessen *biologische Funktion*. Diese ist ihm zufolge (ebd.) beinahe bei allen Säugetieren zu beobachten. Es zeigt sich, dass ein junges Tier die Nähe zu einem Erwachsenen, meist der Mutter, sucht. Dadurch verdeutlicht der Bindungsforscher, dass das Bindungsverhalten als Schutz fungiert. Die Aufzählung der Merkmale der Bindungstheorie macht die Abgrenzung des Konzepts der Bindung von dem Begriff Abhängigkeit deutlich. Im Gegensatz zur Bindung ist Abhängigkeit meist negativ besetzt und bezieht sich nicht auf ein bestimmtes Individuum und auch nicht auf ein überdauerndes Band zwischen zwei Menschen (ebd.).

Bowlby (1987, 26) betont, dass ein Zusammenhang zwischen den

„Erfahrungen eines Individuums mit seinen Eltern und seiner späteren Fähigkeit besteht, affektive Bindungen einzugehen.“

Je nachdem, wie die Eltern agiert haben, können Eheprobleme, Schwierigkeiten mit eigenen Kindern oder neurotische Probleme die Folge sein. In diesem Sinne ist das Ausmaß, nachdem die Eltern ihrem Kind eine sichere Basis gegeben haben, ausschlaggebend und somit Grundlage für die weitere Erkundung der Umwelt sowie die Annäherung an andere Personen. Durch intuitives und

mitfühlendes Verstehen seitens der Eltern, kann eine sichere Basis als Grundlage für die weitere Entwicklung des Kindes erfüllt werden (Bowlby 1987, 26).

3.3 Empathie

Laut dem Handbuch für psychoanalytische Begriffe wird nach Milch (2000, 148) der aus der angloamerikanischen Literatur stammende Begriff Empathie mit Einfühlung gleichgesetzt. Einfühlung beschreibt die Fähigkeit, sich in den inneren Zustand einer anderen Person hineinversetzen zu können. Durch Empathie können fremdseelische Vorgänge erfasst werden. Dies geschieht aber meist unbewusst und spontan. In manchen Fällen spürt man die Empathie aufgrund der eigenen körperlichen oder affektiven Reaktion in der Anwesenheit anderer (ebd., 147). Weiters betont Milch (ebd., 148), dass der Begriff Empathie nicht mit Sympathie oder Mitgefühl zu verwechseln ist, denn Einfühlung ist wertneutral. Obwohl laut Körner (1998, 2) im alltäglichen zwischenmenschlichen Umgang Empathie häufig eine Rolle spielt, bleibt verborgen, wie dies geschieht. In gewisser Hinsicht kann nach Milch (2000, 148) Empathie „als die systematische Nutzung der Einfühlung verstanden werden, die dazu dient, Informationen über innerseelische Vorgänge“ (ebd.) anderer Menschen zu bekommen.

Körner (1998, 1) betont, dass die Fähigkeit zur Empathie aus unterschiedlichen Kompetenzen, wie Gefühlsansteckung, Perspektivenübernahme und Verständnis sozialer Situationen, besteht. Diese Kompetenzen werden durch soziale Erfahrungen im Umgang mit anderen gelernt. Untersuchungen aus der Säuglingsforschung machen deutlich, dass Säuglinge von Beginn an den Austausch mit anderen suchen. Eine weitere frühkindliche Kompetenz ist die Affektansteckung, die eine kognitiv nicht gesteuerte Reaktion auf die Wahrnehmung arteigener Affekte darstellt. Bereits bei wenige Tage alten Säuglingen wird Affektansteckung durch Lernprozesse überlagert. Für Körner (ebd., 7) bildet Affektansteckung „den affektiven Kern empathischen Geschehens.“

3.3.1 Kognitive Empathie

Laut Bischof-Köhler (1989, 13) gibt es zwei Betrachtungsweisen in Bezug auf den Empathiebegriff. Es wird dabei zwischen einem kognitiven und einem affektiven Aspekt der Empathie differenziert.

Vertreter kognitiver Empathie orientieren sich an „Piagets Stufenmodell der Denkentwicklung“ (Sodian 2012, 388), nach welchem sich Kinder im Alter von zwei bis sieben Jahren in der Phase des präoperationalen Denkens befinden. Dieses Stadium ist gekennzeichnet durch die Ausbildung mentaler Repräsentationen. Dennoch zeigt sich im Sozialverhalten deutlich, dass Kinder sich in dieser Phase auf eine Dimension zentrieren (ebd.). Piaget nannte dies Egozentrismus und meinte damit die Unfähigkeit, „eine von der eigenen Perspektive abweichende Perspektive einer anderen Person einzunehmen“ (ebd., 389). Dem schließt sich Peter (2008, 51) an, indem sie betont, dass Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren die Fähigkeit entwickeln, sich in Standpunkte anderer hineinzusetzen. Die Kinder koordinieren die eigene Perspektive mit anderen und entwickeln die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme.

Diese Ansicht konnte durch neuere Studien widerlegt werden, indem aufgezeigt wurde, dass bereits zu Beginn des zweiten Lebensjahres, Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme festgestellt wurden (Wilkening, Krist 2008, 446). Bischof-Köhler (1994, 349) unterstreicht diese Annahme und betont, dass die Fähigkeit zur Selbstobjektivierung Mitte des zweiten Lebensjahres erfolgt. Durch diese Fähigkeit ist das Kind in der Lage, sich selbst von anderen zu unterscheiden und kann dadurch mitempfundene Emotionen den Betroffenen zuschreiben. Laut Bischof-Köhler (1994, 349) wird „die Selbstobjektivierung auch für das Erkennen des eigenen Spiegelbildes vorausgesetzt“, weshalb empathische Reaktionen erst dann zu erwarten sind, wenn das Kind sich selbst erkennen kann. Aktuell publiziert Bischof-Köhler (2015) auf ihrer Homepage, dass die „Fähigkeit zur synchronen Identifikation für die empathische Reaktion den Ausschlag gibt, da sie die Situation des anderen wie eine eigene erscheinen lässt.“ Synchrone Identifikation ermöglicht sich selbst im Spiegel wahrzunehmen und zu erkennen. Aufgrund von Untersuchungen, in denen festgestellt wurde, dass nur Kinder,

welche sich bereits im Spiegel erkannten, empathische Reaktionen zeigten, betont Bischof-Köhler (2015) erneut, dass Empathie erst dann auftreten kann, wenn das eigene Spiegelbild erkannt wird.

3.3.2 Affektive Empathie

Im Unterschied zur kognitiven Empathie steht bei der affektiven Empathie das gefühlsmäßige Erleben der Person unabhängig von kognitiven Prozessen im Vordergrund. Es handelt sich um das emotionale Erleben des Beobachters. Enz (2008, 21) beschreibt zwei Wege für die Entstehung von Emotionen. Der erste Weg wird von der Autorin mit der bereits im Tierreich beobachtbaren Gefühlsansteckung beschrieben. Durch die Beobachtung des Verhaltens wird die Wahrnehmung des Beobachters beeinflusst und infolgedessen verfällt dieser in denselben emotionalen Zustand. In diesem Sinne kommt es zu einer direkten Übertragung emotionaler Zustände zwischen zwei Personen (Enz 2008, 21).

Beim zweiten Weg der Emotionsentstehung kann sich laut Enz (2008, 21) „der emotionale Zustand der beobachtenden Person als Resultat kognitiv-empathischer Prozesse verändern.“ Im Gegensatz zur zuvor beschriebenen Gefühlsansteckung, unterscheidet sich diese Form der Emotionsentstehung dahin gehend, dass nicht nur eine Übertragung ähnlicher Gefühlszustände vor sich geht, sondern dass es bei der beobachtenden Person zu umfangreicheren Mischzuständen von Emotionen kommen kann.

Im Alter von sechs Jahren entwickeln Kinder das Bewusstsein, dass andere Menschen länger andauernde Gefühlszustände entwickeln können. Dadurch können Kinder laut Peter (2008, 53) „nicht nur unmittelbaren Kummer einer Person nachvollziehen, sondern deren allgemeine Situation“ erfassen. Dies bedeutet, dass Kinder in diesem Alter bereits ein Verständnis für die Lebenssituation einer Person entwickeln.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass neuere Forschungen bezüglich Empathie davon ausgehen, dass beide Komponenten, affektive als auch kognitive Prozesse, maßgeblich für empathische Reaktionen sein können (Enz 2008, 22).

Piaget konzentriert sich sehr auf die kognitiven Anteile der Perspektivenübernahme. Körner (1998, 10) betont jedoch, dass kognitive und affektive Entwicklungen verschränkt sind und sich

„die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme auch auf die Einfühlung in die affektive Situation eines Anderen erstreckt.“

Somit kann mangelhafte Empathie auch mit der unzureichenden Kompetenz der Perspektivenübernahme in Zusammenhang gebracht werden (ebd., 11).

3.4 Feinfühligkeit

Das Konzept der Feinfühligkeit ist laut Brisch (2013, 43) auf die Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth zurückzuführen. Für Grossmann und Grossmann (2006, 54) bildet das Konzept der *sensitivity* oder Feinfühligkeit das Fundament der Bindungsforschung. Den Autoren (ebd., 166) zufolge zeigt sich mütterliche Feinfühligkeit in vielen Ländern als Basis für Bindungssicherheit.

Unter Feinfühligkeit versteht Ainsworth (1974, 414) die

„Fähigkeit der Mutter, die Signale und Mitteilungen, die im Verhalten des Kindes enthalten sind, wahrzunehmen und richtig zu interpretieren.“

Die Feinfühligkeit der Mutter ist nach Ainsworth (1974, 414) von vier Komponenten bestimmt. Die erste Komponente ist die Wahrnehmung der Signale seitens der Bezugsperson. Daran anschließend, als zweite Komponente, ist es von Bedeutung, ob die Signale adäquat gedeutet und drittens angemessen darauf reagiert wird. Die vierte und letzte Komponente bildet die prompte Reaktion auf die Signale des Babys. Bevor die Mutter feinfühlig reagieren kann, muss sich diese laut Ainsworth (ebd., 415), in das Kind hineinversetzen. Die dementsprechende Angemessenheit und Schnelligkeit der Reaktion ist bedeutend für die Feinfühligkeit.

Für Ainsworth (ebd.) ist es von essenzieller Bedeutung, dass die Mutter verfügbar sowie zugänglich hinsichtlich der Mitteilungen des Babys ist und die Signale richtig interpretiert, um in weiterer Folge einfühlsam darauf reagieren zu können.

Dies bedeutet laut Grossmann und Grossmann (2006, 120), dass die Bindungsperson durch genaue Beobachtung herauszufinden versucht ob,

„das Befinden des Säuglings eher Beruhigung (sein Bindungssystem ist aktiv) oder eher Anregung (sein Explorationssystem ist aktiv) braucht und welche der möglichen mütterlichen Antworten der Absicht des Kindes am ehesten “

entsprechen. Feinfühligkeit steht in enger Verbindung mit dem kindlichen Bedürfnis nach Exploration. Je nach Qualität des feinfühligten Verhaltens der Bezugsperson, werden das Interesse und die Motivation des Kindes nach Exploration gesteuert. Durch feinfühligte Reaktionen einer Bezugsperson entsteht Rückhalt und damit Sicherheit beim Explorieren. In diesem Sinne wird durch feinfühligte Bindungspersonen Sicherheit und Nähe entwickelt, welche eine bedeutende Basis für eine adäquate Entwicklung explorativer Bedürfnisse darstellt (Grossmann 2006, 55).

3.4.1 Arten mütterlicher Feinfühligkeit

Ainsworth (1974, 418ff) differenziert zwischen unterschiedlichen Arten der mütterlichen Feinfühligkeit. Die erste Form, *hochgradig feinfühlig (highly sensitive)*, beschreibt eine Mutter, die adäquat die Anliegen ihres Kindes wahrnimmt und diese nicht durch eigene Bedürfnisse abwehrt. Sie erkennt die Signale des Babys, gewährt jedoch nicht jeden Wunsch, sondern erfasst, wann es besser ist, nicht alle Forderungen des Babys zu erfüllen. Dennoch bestätigt sie auch in solchen Situationen die Kommunikation und bietet im Zuge dessen eine Alternative an.

Die Mütter der zweiten Form beschreibt Ainsworth (1974, 418) als *feinfühlig (sensitive)*. Diese Mütter interpretieren die Bedürfnisse des Kindes ebenfalls angemessen und prompt, die Reaktionen sind jedoch weniger feinfühlig. Im Gegensatz zur hochgradig feinfühligten Mutter, ist diese Mutter nicht in der Lage, subtile und versteckte Wünsche des Kindes zu erfassen. Es kann gelegentlich zu Missverständnissen kommen, da nur eindeutige und klare Signale wahrgenommen und adäquat interpretiert werden.

Die dritte Form wird von Ainsworth (1974, 418) als *unbeständig feinfühlig* (*inconsistently sensitive*) bezeichnet. Diese Mutter ist bezüglich ihrer Reaktion sehr unbeständig und kann nur gelegentlich feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes reagieren. Für Ainsworth (ebd.) ist es besonders erstaunlich und verwunderlich, dass eine Mutter, die in manchen Situationen so feinfühlig reagieren kann, in bestimmten Momenten kaum Feinfühligkeit zeigt.

Für die Entwicklungspsychologin stellt die vierte Form die *unfeinfühlig* (*insensitive*) Mutter dar. Im Gegensatz zu den anderen Müttern ist diese nicht in der Lage angemessen und prompt auf die Wünsche des Babys zu reagieren. Nur in wenigen Situationen gelingt es ihr, die Kommunikation des Babys anzunehmen, da sie meist mit anderen Dingen beschäftigt ist und dadurch die Signale nicht deuten kann. Bei unfeinfühlig Müttern kann es passieren, dass sie zwar auf die Bedürfnisse des Babys reagieren, doch die darauffolgende Interaktion zu früh, also noch vor der Zufriedenstellung des Babys, abgebrochen wird.

Die *hochgradig unfeinfühlig* (*highly insensitive*) Mutter ist vermehrt mit ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen beschäftigt und daher nur dann in der Lage auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren, wenn die Signale des Babys stark und andauernd sind. Die daraus resultierende verzögerte Reaktion auf das Bedürfnis des Babys zeigt kein feinfühliges Verhalten, ist meist unangemessen und nicht vollständig (1974, 418ff).

3.4.2 Auswirkungen von Feinfühligkeit

Laut Grossmann, Grossmann, Winter und Zimmermann (2002, 126) ist Feinfühligkeit für jede Partnerschaft von unerlässlicher Bedeutung. Die Autoren (ebd.) betonen,

„dass elterliche Feinfühligkeit für ein Kind wie ein Vorbild für Beziehungen ist, das es später wahrscheinlich auf seine eigenen Beziehungen anwendet.“

Bereits Ainsworth (1974, 415) zeigt auf, dass manche Mütter aufgrund mangelnd ausgebildeter Feinfühligkeit nicht in der Lage sind, feinfühlig auf die Bedürfnisse ihres Kindes zu reagieren. Vielmehr begegnen sie deren Bedürfnissen distanziert

und intellektuell. Insofern stellt die Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind einen bedeutenden Aspekt in Bezug auf die Ausbildung von Feinfühligkeit dar. In diesem Sinne könnte angenommen werden, dass Kinder, welche wenig einfühlsame und warme Antworten seitens der Mutter auf ihre Bedürfnisse bekommen haben, selbst wenig Feinfühligkeit entwickeln und diese Fähigkeit wiederum nicht ausreichend im Zusammenspiel mit ihren Kindern zum Tragen kommen kann. Mütter mit geringer Feinfühligkeit reagieren in der Art und Weise sowie in dem Maß der Reaktion nicht angemessen. Dieser Mangel hat Auswirkungen auf die Gestaltung weiterer Beziehungen, wie auch das zuvor angeführte Zitat verdeutlicht.

Nachdem die wichtigsten Begriffe der vorliegenden Masterarbeit aus bindungstheoretischer Sicht erläutert wurden, erfolgt im nächsten Kapitel eine Zusammenführung der Ausführungen zu den Begriffen Aggression, Bindung, Empathie und Feinfühligkeit mit jenen von Kapitel 2 zu *B.A.S.E.-Babywatching*. In erster Linie wird dabei der Frage nachgegangen, warum konzeptionell aus Brischs Sicht erwartet wird, dass die Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* im Kindergarten zur Steigerung von Empathie und Feinfühligkeit führt.

4. Die Bedeutung der Ausführungen zu den Begriffen Aggression, Bindung, Empathie und Feinfühligkeit im Kontext von B.A.S.E.-Babywatching

Wie bereits erläutert, unterscheidet Parens (1995, 19) zwischen den zwei Aggressionsformen nicht-destruktiver Aggressivität und feindseliger Destruktivität. Die erste Form der Aggression beinhaltet keine Feindseligkeit und fungiert daher als Schutzfunktion. Weit besorgniserregender ist laut Parens (ebd.) die zweite Form. Feindselige Destruktivität ist nicht von Geburt an vorhanden, sondern wird durch eine Vielzahl von Unlusterfahrungen gebildet. Parens (ebd.) betont, dass diese Form der Aggressivität dann entwickelt wird, wenn Bindungsbedürfnisse nicht altersadäquat befriedigt werden. An dieser Stelle kann eine Verknüpfung zu den Ausführungen bezüglich Bindung in Kapitel 3.2 hergestellt werden. Verletzende, feindselige und wütende Verhaltensweisen können somit in mangelnder Befriedigung von Bindungsbedürfnissen gründen. Dies könnte darauf hinweisen, dass Kinder, die besonders viele aggressive Verhaltensweisen zeigen, in den ersten zwei Lebensjahren keine sichere Bindung zu ihrer Bezugsperson aufbauen konnten. Verbindet man die Überlegungen von Kapitel 3.1 (Aggression) und 3.2 (Bindung), könnte angenommen werden, dass die Qualität der Bindung starken Einfluss auf den weiteren Aggressionsverlauf hat.

Verbindet man diese Ansicht mit Brischs (2013, 294) Ausführungen wird deutlich, wieso der Bindungstheoretiker die Annahme vertritt, dass sicher gebundene Kinder im Hinblick auf prosoziales Verhalten anders agieren als Kinder, die unsicher gebunden sind. Wie bereits in Kapitel 1.1 (Hinführung zur Fragestellung) erwähnt, wurde in der Bindungsforschung herausgearbeitet, dass Kinder, die vermeidend gebunden sind, weniger prosoziale Lösungen im Umgang mit anderen finden als jene, die sicher gebunden sind. In gewisser Hinsicht kann aufgrund dieser Überlegungen davon ausgegangen werden, dass eine sichere Bindung, eine Art protektive Schutzfunktion darstellen kann.

Kinder, die sicher gebunden sind, können sich laut Brisch (2013, 294)

„empathischer, feinfühler in die Welt eines anderen hineinversetzen und Lösungsmöglichkeiten finden, die letztendlich wegen der Empathiefähigkeit prosozial orientiert sind.“

Anhand dieses Zitats und den Ausführungen der vorigen Kapitel wird deutlich, wie sehr aggressive Verhaltensweisen in Verbindung mit der Bindungsqualität eines Kindes stehen. Die Bindungsqualität wiederum steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Feinfühligkeit der Bindungsperson. Wie bereits in Kapitel 3.4 (Feinfühligkeit) betont wurde, bildet die Feinfühligkeit das Fundament der Bindung. Die Fähigkeit der Mutter, die Signale und Mitteilungen des Kindes nicht nur wahrzunehmen, sondern prompt und adäquat darauf reagieren zu können, ist von besonderer Bedeutung für die weitere Bindungsqualität des Kindes. Reagiert die Mutter den Bedürfnissen des Kindes entsprechend feinfühlig, so bekommt das Kind ausreichend Sicherheit zum Explorieren. Somit hat die Feinfühligkeit der Bindungsperson Auswirkungen auf die weitere Entwicklung. Wie in Kapitel 3.4.2 betont, können Kinder, die selbst wenig Feingefühligkeit seitens der Bezugsperson erfahren haben, nur erschwert diese Fähigkeit ausbilden. Die Folge dieses Mangels hat Auswirkungen auf die weitere Beziehungsgestaltung. Laut Brisch (2013, 295) kommt es bei Kindern wenig feinfühlicher Eltern nicht nur zu einer mangelnden Fähigkeit, feinfühlig auf das Gegenüber einzugehen, sondern auch die Ausbildung der Fähigkeit, sich empathisch in die Gefühle anderer Mitmenschen hineinzuversetzen, wird dadurch erschwert.

Betrachtet man diese Ausführungen, wird deutlich, wieso Brisch (2013, 295) davon ausgeht, dass

„eine frühzeitige Feinfühligkeits- und Empathieschulung von Kindergartenkindern und Grundschulern eine korrigierende emotionale Erfahrung“

darstellt. Kinder, die aufgrund unfeinfühlicher, wenig empathischer Eltern nicht die Möglichkeit haben, eine sichere, stabile Bindung aufzubauen, können laut Brisch (ebd.) durch *B.A.S.E.-Babywatching* wertvolle Beobachtungen in Hinblick auf feinfühlige und empathische Interaktionen zwischen Mutter und Baby sammeln.

Im Sinne von Brisch könnten Kinder durch diese korrigierende emotionale Erfahrung angestaute Aggressionen besser verstehen, Einfühlung lernen und dadurch neue Bindungserfahrungen machen. Solche positiven Erfahrungen durch die intensive Beobachtung von Mutter und Kind im Rahmen des *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts können Brisch (2013, 295) zufolge korrigierend und bereichernd für die weitere Entwicklung des Kindes sein.

Durch den hier aufgezeigten engen Zusammenhang von Aggression mit Bindungsqualität und dessen Zusammenhang mit Empathie und Feinfühligkeit wird klar, wieso Brisch *B.A.S.E.-Babywatching* als aggressionsprophylaktisches Programm versteht.

In diesem Kapitel wurde deutlich, welchen Zusammenhang die einzelnen Konzepte aus der Sicht von Brisch mit dem sekundären Präventionsprojekt haben. In weiterer Folge ist es essenziell, sich im Zuge des nächsten Kapitels mit der praktischen Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* im Kindergarten auseinanderzusetzen.

5. Eine Pilotstudie zum B.A.S.E.-Babywatching-Projekt

Im vorigen Kapitel wurde ausführlich dargestellt, welche besondere Bedeutung, aus der Sicht von Brisch (2013, 295), die Durchführung des sekundären Präventionsprogramms für die weitere Entwicklung der Kinder hat. Der Fokus der vorliegenden Pilotstudie liegt in der Planung und Organisation sowie in der praktischen Durchführung des Projekts. Es soll deutlich werden, was beachtet werden muss, wenn *B.A.S.E.-Babywatching* im Kindergarten durchgeführt wird.

5.1 Vorüberlegungen zur Durchführung des Projekts

Um ein *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt anbieten zu können, ist es in erster Linie unerlässlich, die Ausbildung zur *B.A.S.E.-Gruppenleiterin* zu machen. Zu Beginn absolvierte ich eine eintägige Ausbildung, in welcher der theoretische Hintergrund sowie Tipps zur praktischen Durchführung gegeben wurden. Danach begannen Gespräche bezüglich der Umsetzung dieses Projektes mit der Obfrau und der Leiterin des Kindergartens, in dem ich auch beruflich als Kindergartenpädagogin tätig bin. Die Suche nach einer Mutter, welche freiwillig einmal wöchentlich mit ihrem Baby in den Kindergarten kommen sollte, gestaltete sich etwas schwierig. Nachdem durch Zufall eine Mutter aus einer anderen Kindergartengruppe gefunden wurde und beide Elternteile an *B.A.S.E.-Babywatching* interessiert waren, musste das Projekt nur noch den Eltern meiner Kindergartengruppe präsentiert werden. Nach der Vorstellung des *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts im Zuge eines Elternabends waren auch diese neugierig darauf. Als auch die Einverständniserklärung der Eltern, Videos während der Durchführung machen zu dürfen, vorlag, stand dem Projekt nichts mehr im Wege. Nach intensiver Literaturrecherche wurde deutlich, dass es bereits zwei Forschungen zu den Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching* gibt (siehe Kapitel 1.2), jedoch noch keine, die im Besonderen den Prozess der Durchführung in den Blick nimmt. Aufgrund dessen beschloss ich, die Chance zu nutzen und mir die praktische Umsetzung im Sitzkreis genauer anzusehen.

Vor Beginn des Projekts mussten viele methodische Überlegungen angestellt werden. Da ich selbst als aktive Gruppenleiterin Teil des Geschehens bin, schloss

dies einige Untersuchungsmethoden aus. So konnten beispielsweise unterschiedliche Formen der Beobachtung aufgrund meiner aktiven Rolle nicht umgesetzt werden. Nach intensiver Literaturrecherche beschloss ich, die einzelnen Besuche im Morgenkreis mit einer Videokamera festzuhalten. Da laut Dinkelaker und Herrle (2009, 15) Videoaufnahmen

„sowohl Hörbares als auch Sichtbares konservieren und das Zusammenspiel von Ereignissen auf beiden Wahrnehmungsebenen zu erfassen in der Lage sind, können über sie tiefe Einblicke in das Interaktionsgeschehen gewonnen werden.“

Das Zusammenspiel von verbalen Äußerungen mit Körperhaltungen, Mimik und Gestik lässt sich mittels Videoaufnahmen besonders gut festhalten. Darüber hinaus können Sequenzen und Interaktionen wiederholt betrachtet werden (ebd.). Dies stellt einen weiteren Grund für die Wahl der Videografie im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie dar. Die Beantwortung des ersten Teils der zweiten Forschungsfrage, *wie und nach welchen Gesichtspunkten die Videos bei der vorliegenden Pilotstudie erstellt wurden*, erfolgt im nächsten Kapitel.

5.2 Gesichtspunkte für die Erstellung der Videos

Wie bereits erwähnt, entschied ich mich aufgrund meiner aktiven Einbindung als Gruppenleiterin dazu, die einzelnen Besuche per Videokamera festzuhalten. Der Einsatz einer Videokamera ermöglicht es, die Aufnahmen zu einem späteren Zeitpunkt zu analysieren. Aufgrund der kritischen Anmerkung von Huhn (2000, 186), dass durch die Annahme von Objektivität einer Videoaufnahme der Aufnahmeprozess nicht mehr methodisch hinterfragt wird, ist es notwendig, im Folgenden aufzuzeigen, nach welchen Gesichtspunkten die Videos im vorliegenden Projekt erstellt werden.

Videotechnik ermöglicht es nach Thiel (1997, 348), den Gegenstand der Untersuchung in einem ikonisch äquivalenten Abbild zu fixieren. Kamera und Mikrophon helfen dabei, die Realität des Aufnahmebereichs festzuhalten. Dadurch kann alles, was im Aufnahmebereich zu sehen ist aufgenommen und die Aufmerksamkeit ohne Selektivität gleichmäßig verteilt werden. Diese besondere Art der Nicht-Selektivität begründet Thiel (ebd., 354) darin, dass es sich beim

technischen Vorgang um „einen Abbildungsvorgang, der frei von Sinnstrukturen ist“, handelt. Thiel (1997, 354) betont jedoch, dass das Subjekt sich nicht in der Lage befindet, Verhalten abzubilden. In diesem Sinne kann aufgrund der Instabilität der Wahrnehmung des Subjekts kein ikonisches äquivalentes Abbild gespeichert werden. Er betont, dass der objektive Aufnahmeprozess erkenntnistheoretisch der Person zugeordnet ist, die diesen technisch erarbeitet hat. Die Bezeichnung von ikonischer Äquivalenz soll bei Thiel (ebd.) den

„grundsätzlichen Unterschied zwischen dem technischen Aufnahmeprozess und dem Wahrnehmungsvorgang des Subjekts zum Ausdruck bringen.“

Aus diesem Grund werden alle Besuche aufgezeichnet und anhand einer Videoanalyse (siehe Kapitel 5.3) am Ende des Projekts bearbeitet und interpretiert. In Bezug auf die geplante Videoanalyse sind auch die Anmerkungen von Huhn (2000, 190) bedeutsam, weil dieser im Gegensatz zu Thiel davon ausgeht, dass die Fixierung bereits Interpretationen enthält und deshalb nicht vom Auswertungsprozess getrennt werden kann. Für den Autor stellt Videotechnik alleine keine Methode dar, vielmehr ist dem Aufnahmeprozess selbst, ein bestimmtes methodisches Vorgehen inhärent, welches „je nach Fragestellung und Forschungsvorhaben“ (Huhn 2000, 190) unterschiedlich ausfallen kann.

Ein weiterer Grund der Erstellung von Videos im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie ist die hohe Wahrscheinlichkeit Neues zu entdecken. Ohne Videotechnik kann nach Thiel (1997, 320) nur das wahrgenommen werden, wofür im Vorfeld Kategorien gebildet wurden. Der Einsatz von videotechnischen Hilfsmitteln ermöglicht beim späteren Durcharbeiten die Entdeckung von Neuem. Der Autor betont jedoch, dass es im Ermessen des Wissenschaftlers liegt, inwieweit er diese Möglichkeit nutzt. Bei der Analyse und Interpretation der Videos möchte ich diesen Punkt daher unbedingt beachten.

Huhn (2000, 187) betont des Weiteren, dass schon durch die Betätigung des Einschaltknopfes der Videokamera und des fixierten Gegenstandes, der durch den Aufnahmewinkel in den Blick kommt, das daraus entstehende Video ein Protokoll der eigenen, subjektiven Wahrnehmung darstellt. Im Sinne des Autors erfolgt

durch die Entscheidung, wie oder wo die Kamera positioniert wird, eine Einschränkung. Laut Dörfler (2000, 195) ist die Kamera nicht nur als technisches Gerät zu betrachten, vielmehr löst die Präsenz dieses Geräts bestimmte Reaktionen bei den Personen aus, die sich ebenfalls im Raum befinden. Dies stellt einen wichtigen Aspekt für die Erstellung der Videos dar. Aus diesem Grund habe ich beschlossen, die Kinder nicht noch zusätzlich durch eine unbekannte Person, die hinter der Kamera steht, zu verunsichern, sondern mithilfe eines Stativs, welches immer gleich positioniert ist, die Videoaufnahmen durchzuführen. Dies ermöglicht mir, durch Betätigung des Einschaltknopfes der Kamera, den Aufnahmevorgang in Gang zu bringen, ich muss jedoch nicht bei der Kamera stehen bleiben, sondern kann am Gruppengeschehen teilnehmen (ebd., 353).

Für Huhn (2000, 189) ist es unerlässlich, die Videoaufnahmen schon vor Beginn des ersten Knopfdruckes genau zu planen. Ein weiterer Gesichtspunkt für die Erstellung der Videos wird anhand der Ausführungen von Huhn (ebd.) deutlich, in denen er betont, dass es wichtig ist, sich bewusst zu machen, dass

„das erzeugte Videomaterial nicht als neutrales Dokument von Realität (zu sehen; Anm. d. Verfasserin) ist, sondern (als; Anm. d. Verfasserin) Dokument für die Sichtweise der Aufnehmenden.“

Aus diesem Grund ist auch die Position des Stativs von wesentlicher Bedeutung für die Erstellung der Videos. Wird das Stativ immer am gleichen Platz aufgestellt oder ist es sinnvoll die Position zu wechseln? Huhn (2000, 189) erläutert, dass der Forschungsgegenstand im Sinne der untersuchbaren Realität nicht planbar ist, dessen Erfassung und Darstellung jedoch schon. Vor diesem Hintergrund kann als weiterer Gesichtspunkt für die Erstellung der Videoaufnahmen im vorliegenden Projekt festgehalten werden, dass die Kamera auf dem Stativ immer in gleicher Höhe und immer am gleichen Platz im Raum positioniert wird. Dadurch haben einerseits alle Videos den gleichen Aufnahmewinkel und zeigen den gleichen Bildausschnitt und andererseits werden die Kinder nicht zusätzlich durch Veränderungen im Raum verunsichert.

Zur weiteren Erarbeitung wichtiger Gesichtspunkte für die Erstellung der Videoaufnahmen ist es sinnvoll die räumliche Situation des Projekts zu beschreiben. Die folgende Abbildung 2⁷ soll diese Beschreibung visualisieren. Die Eltern und das Baby sitzen im rechten Teil des Kreises und haben ausreichend Platz sich innerhalb des Kreises zu bewegen. Im Kreis liegt ein Teppich und darauf wird eine Kuscheldecke ausgebreitet. Die Mutter sitzt auf einer sofaartigen Matratze, welche es ermöglicht, bequemere Sitzpositionen, z.B. während des Stillens oder Wickelns, einzunehmen. Rundherum sitzen die Kinder, wie im Morgenkreis üblich, auf Sesseln. Aufgrund des Kreises ist es mit einer Kamera nicht möglich, alle Kinder von vorne zu sehen. Für die Erstellung der Videoaufnahmen ist es allerdings bedeutsam, die aktiven Akteure, welche für die vorliegende Pilotstudie essenziell sind, von vorne abzubilden. Dies stellt einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt in Hinblick auf die Erstellung der Videoaufnahmen dar. Bei den aktiven Personen handelt es sich um die Mutter oder den Vater, das Baby und das Fokuskind. Auch ich als Gruppenleiterin setze mich bewusst nicht mit dem Rücken zur Kamera. Wie auch in den anderen Morgenkreisen gibt es keine fixe Sitzordnung. Dies ist vor allem dahingehend von Belang, da die Situation für die Kinder möglichst alltagsnah gestaltet werden soll.



Abbildung 2: Kreissituation bei *B.A.S.E.-Babywatching*

⁷ Dieses Foto wurde während der Durchführung des Pilotprojekts gemacht. Die Verfasserin hat alle Einverständniserklärungen der Eltern der teilnehmenden Kinder dieses Foto für die vorliegende Masterarbeit verwenden zu dürfen.

Im Zuge der Erarbeitung wichtiger Gesichtspunkte für die Erstellung der Videos könnte kritisch hinterfragt werden, wieso nicht zwei Kameras eingesetzt wurden. Dies scheint auf den ersten Blick sinnvoll zu sein, da dadurch die Möglichkeit gegeben wäre, alle Kinder von vorne zu sehen. Dinkelaker und Herrle (2009, 24) betonen zwar, dass der Einsatz mehrerer Kameras die Daten ergänzen, dies jedoch auch Auswirkungen auf die Erhebungssituation haben kann. Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass eine zweite Kamera die Kinder eventuell verunsichern würde. Bei der Interpretation und Analyse der Videos versuche ich aber stets zu berücksichtigen, dass das Videomaterial in gewisser Hinsicht meine Sichtweise darstellt und keinesfalls die Gültigkeit eines neutralen Dokuments besitzt. Weiters würde der Einsatz einer zweiten Kamera laut Dinkelaker und Herrle (ebd.) auch dazu führen, dass die Datenlage verkompliziert wird. Nachdem die vorliegende Pilotstudie eine Einzelfallstudie darstellt, ist eine Kamera ausreichend, weil das Fokuskind so positioniert werden kann, dass es von vorne aufgezeichnet wird. Die Abbildung aller Beteiligten von vorne ist für diese Studie nicht notwendig.

Bei der Erstellung der Videos versuche ich mir auch immer der von Huhn (2000, 187) erwähnten Tatsache bewusst zu sein, dass die Videofilme, im Vergleich zur komplexen Wahrnehmung des Menschen, nur reduzierte Zeichen darstellen. Dies führt zum nächsten Kapitel in dem erarbeitet wird, nach welchen Gesichtspunkten die Analyse und Interpretation der Videos erfolgt.

5.3 Gesichtspunkte für die Analyse und Interpretation der Videoaufnahmen

Im Rahmen der nun folgenden Kapitel wird die bereits im vorigen Abschnitt begonnene Auseinandersetzung mit der zweiten Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit weitergeführt, indem in den Blick genommen wird, wie und nach welchen Gesichtspunkten die Videos analysiert werden.

Bevor nach der letzten Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* mit der Analyse begonnen wird, ist es wichtig, sich einen Überblick über das zustande gekommene Material zu verschaffen. Insgesamt wurden vierzehn Videoaufnahmen erstellt.

Wie bereits erwähnt, wird aufgrund des Umfangs der Videos von circa 30 Minuten, nur jedes zweite Video für die Analyse herangezogen.

Trotz intensiver Literaturrecherche bezüglich unterschiedlicher Möglichkeiten, Videomaterial zu analysieren, konnte kein geeignetes Verfahren ausgemacht werden, welches sich zur Analyse des Primärmaterials eignet. Da es sich um eine erkundende Pilotstudie handelt, erfolgt auch die Analyse der Videos offen und erkundend. Terhart (1997, 29) betont, dass die Offenheit des Feldzugangs sehr bedeutend ist, um die Perspektiven der Akteure hinsichtlich ihrer sozialen Wirklichkeit erfassen zu können. In diesem Sinne ist die qualitative Analyse in Anlehnung an Terhart (ebd., 30) zwar geleitet von der Fragestellung bezüglich der Veränderungen des Fokuskindes, es wird jedoch im Vorfeld kein Theoriemodell oder eine bestimmte Struktur verfolgt, sondern die Erkenntnisse werden aus „der möglichst unverstellten Erfahrung des Forschers im Gegenstandsbereich selbst“ gewonnen. Der Anspruch, offen und unvoreingenommen die Analyse zu beginnen, bedeutet jedoch nicht, dass nichts über den Gegenstandsbereich gewusst werden darf. Aufgrund dieser Anmerkung von Oswald (1997, 85), habe ich im Vorfeld sowohl theoretische Erkenntnisse von *B.A.S.E.-Babywatching* als auch unterschiedliche Formen der Videotechnik und -analyse in die Recherche miteinbezogen. Dies ermöglicht laut Oswald (ebd.), „kontrolliert und distanziert mit unseren Annahmen und Vorurteilen“ umzugehen.

Wie bereits im vorigen Kapitel in Anlehnung an Thiel (1997, 320) betont wurde, ermöglicht der Einsatz von videotechnischen Hilfsmitteln beim späteren Durcharbeiten, die Entdeckung von Neuem. Inwieweit diese Möglichkeit genutzt wird, liegt laut Thiel (ebd.) im Ermessen der Wissenschaftlerin. Da dieser Punkt für mich von essenzieller Bedeutung ist, habe ich mich dafür entschieden, mich zu Beginn der Analyse nicht in Details oder Zuordnung bestimmter Kategorien zu verlieren, sondern einen ersten Überblick über das Geschehen im Verlauf der Einheiten zu bekommen. Aufgrund dessen wird, nach der Fokussierung auf jedes zweite Video, zum erstmaligen Herantasten an das Material, das zweite und das letzte (14.) Video des *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts herangezogen. Durch diese Vorgehensweise kann ohne Einengung oder Einschränkung wahrgenommen

werden, was auf den Videos vor sich geht. Obwohl an dieser Stelle aufgrund des theoretischen Hintergrunds von *B.A.S.E.-Babywatching* nach Brisch Kriterien, welche aus konzeptioneller Sicht eine Bedeutung für die Analyse haben, aufgestellt werden könnten, wird versucht, die Videos allgemeiner zu betrachten. Allgemeiner bedeutet in diesem Zusammenhang in erster Linie zu erfassen, ob Veränderungen erkennbar sind und wenn ja, welche und wie diese zu verstehen sind. Somit wird in der vorliegenden Analyse darauf verzichtet, Skalen anzuwenden, um Aggressivität, Feinfühligkeit oder Empathie zu erfassen. Dies ermöglicht, dass der Blick nicht im Vorfeld eingeschränkt ist, und soll dazu dienen, dass generelle Veränderungen und Entwicklungen im Laufe des Projekts sowie zwischen den einzelnen Einheiten wahrgenommen und festgehalten werden können. Wie von Dinkelaker und Herrle (2009, 31) empfohlen, werden die Videos vor dem Transkribieren einmal in Echtzeit angesehen und dabei Notizen gemacht. Durch die Betrachtung der Videos in Echtzeit wird am meisten „Nähe zum untersuchten Interaktionsgeschehen“ (ebd.) hergestellt.

Nun ergibt sich ein erster Eindruck der Videos von der zweiten und der vierzehnten *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheit. Durch den zeitlichen Abstand der Videos kann der Frage nachgegangen werden, ob das zweite Video auch das letzte Video hätte sein können? Oder gibt es Unterschiede zwischen den Videos? Wenn ja, welche? Fallen bei dieser ersten Analyse Veränderungen beim Fokuskind auf? Können Vergleiche zwischen den Videos gezogen werden oder ist dies nicht möglich? Bei der ersten Betrachtung der Videos wird somit ein allgemeiner Blick auf die Interaktion zwischen Fokuskind und Baby sowie Mutter oder Vater gerichtet. Weiters kann auch die Interaktion zwischen Fokuskind und Gruppenleiterin miteinbezogen werden. Für einen ersten Eindruck ist es bedeutsam, ein Gefühl dafür zu bekommen, wer spricht und wie viel in den Videos gesprochen wird. Gibt es einen unmittelbaren Umgang mit dem Baby? Wenn ja, wie ist dieser? Es ist wichtig, die Videos möglichst allgemein zu betrachten, um mögliche Veränderungen des Fokuskindes wahrnehmen zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass versucht wird, die beiden Videos allgemein miteinander zu vergleichen. Dabei ist es, wie bereits erwähnt, nicht von Bedeutung zuvor bestimmte Kategorien zu finden oder eine Zuordnung vorzunehmen. Um dem qualitativen, erkundenden Charakter der vorliegenden Pilotstudie gerecht zu werden, ist es von Relevanz, den Blick möglichst uneingeschränkt zu halten. Diese Offenheit ermöglicht eine Sicht, die abgesehen von der eigenen individuellen sowie subjektiven Wahrnehmung sehr wohl eingeschränkt, aber dennoch offen für mögliche Veränderungen ist. Im Sinne von Thiel (1997, 320) geht es um jenen Blick, der es ermöglicht, offen für Neues zu sein. Erst nach dieser allgemeinen Betrachtung und einem ersten Vergleich der Videos, erfolgt die Transkription der Videos.

Die Transkription wird nach den Transkriptionsregeln von HIAT und der Software „EXMARaLDA Partitur Editor“ vorgenommen. Bei HIAT handelt es sich um ein Transkriptionsprogramm zur Verschriftlichung gesprochener Sprache, welches meist in Bezug auf Mehrsprachigkeit eingesetzt wird. Unterbrechungen während der Äußerung eines Satzes oder Abbrüche von Erzählungen können mithilfe von HIAT erfasst werden. Neben den verbalen Äußerungen ist auch Platz, nonverbale Tätigkeiten, welche vor allem bei Kindern oft sehr interessant sein können, zu protokollieren. Ähnlich einer Partitur können einzelne Spuren für unterschiedliche Sprecher erstellt und dadurch übersichtlich erfasst werden (Rehbein, Schmidt, Meyer u.a. 2004, 11f). Mithilfe des Verfahrens „der Halbinterpretativen Arbeitstranskription“ (Rehbein, Schmidt, Meyer u.a. 2004, 9) können die Besonderheiten von Gesprächsverläufen übersichtlich festgehalten werden.

So entsteht ein Überblick über die verbalen Äußerungen des Fokuskindes und es kann herausgefunden werden, ob und wieviel das Fokuskind äußert. Wenn verbale Äußerungen erfolgen, stellt sich die Frage, wie diese inhaltlich gestaltet sind. Laut Dinkelaker und Herrle (2009, 15) stellen Videoaufnahmen jedoch nicht nur das Verbale in den Mittelpunkt, sondern auch die Mimik und Gestik wird aufgezeichnet, weshalb es bei der Transkription ebenso von Bedeutung ist, dies festzuhalten. Die EXMARaLDA Partitur ermöglicht sowohl verbales als auch

nonverbales Verhalten zeitgleich zu erfassen. Obwohl das Fokuskind im Mittelpunkt der Analyse steht, ist es für ein besseres Verständnis und zur Erfassung von Zusammenhängen zwischen den Interaktionen von wesentlicher Bedeutung, dass auch die Äußerungen der anderen Kinder sowie der Mutter und des Vaters festgehalten werden können. Auch die Gruppenleiterin spielt eine wesentliche Rolle für die Analyse und Interpretation der Videos. Daher ist es essenziell, auch für sie eine sogenannte Sprechakte, eine Transkriptionszeile, einzurichten. Aufgrund dessen und wegen des Forschungsinteresses, mögliche Veränderungen beim Fokuskind festzuhalten, erfolgen, wie in Abbildung 3⁸ ersichtlich, die Transkriptionsspuren in folgender Anordnung:

FK [v]			Müde	Schlafen.
FK [nv]			winkt, sieht zur Tür,	
P [v]		Wie schaut ((Name X)) heute bei der Mama aus?		
P [nv]		Blickkontakt zu Kindern		
Ki [v]			Müde.	Schläft.
Ki [nv]				zeigt auf
M [v]				
M [nv]		Sitzt im Schneidersitz, angelehnt		
Kommentar [v]		X liegt im Tragetuch schläft		

Abbildung 3: Transkriptionsbeispiel Video 2

Die erste Spur mit der Abkürzung *FK* bildet die des Fokuskindes. Sie ist einmal mit dem Zusatz *v* für verbal und *nv* für nonverbal gekennzeichnet. Die dritte Spur mit der Abkürzung *P* beinhaltet die verbalen Äußerungen der Kindergartenpädagogin und *B.A.S.E-Babywatching*-Gruppenleiterin. Danach erfolgt die nonverbale (*nv*) Spur der Kindergartenpädagogin. In weiterer Folge werden die Äußerungen der anderen Kinder (*Ki*) sowohl hinsichtlich verbaler als auch nonverbaler Form festgehalten. Die Spur mit der Abkürzung *M* beinhaltet Äußerungen der Mutter oder, wenn die Kennzeichnung der Spur mit *V* erfolgt, des Vaters. Die letzte Spur der Partitur wird als allgemeine Kommentarspur benutzt.

In weiterer Folge wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, wie der Ablauf der Analyse und Interpretation der Videoaufnahmen der vorliegenden Pilotstudie erfolgt.

⁸ Abbildung 3 stellt einen Ausschnitt aus den Transkriptionsunterlagen der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit dar.

5.4 Ablauf der Analyse und Interpretation der Videos

Wie bereits in den vorigen Kapiteln deutlich wurde, ist es aufgrund des erkundenden Charakters der Pilotstudie von besonderer Bedeutung, mit einem uneingeschränkten Blick die Analyse und Interpretation des Videomaterials zu beginnen. Aus diesem Grund werden anfangs die Videos, die chronologisch am weitesten entfernt voneinander sind analysiert. Da nur jedes zweite Video für die Analyse berücksichtigt werden kann, beginnt der erste Teil der Analyse mit einem Vergleich zwischen zweitem und letztem (14. Einheit) Video. Dadurch kann ein erster Überblick über das Material gewonnen und trotz meiner Teilnahme an der Durchführung herausgefunden werden, ob die Videos überhaupt miteinander vergleichbar sind bzw. ob ein „roter Faden“ in den Videos erkennbar ist. Durch den zeitlichen Abstand der Einheiten können erste Annahmen in Bezug auf die Entwicklung des Fokuskindes innerhalb dieses Projekts aufgestellt werden.

Im Zuge der Analyse chronologisch enger gelegener Videoaufnahmen, welche im weiteren Verlauf vorgenommen wird, können die zunächst aufgestellten Annahmen kritisch hinterfragt, überprüft oder auch argumentativ widerlegt und neue Annahmen hinzugefügt werden. Zur besseren Übersicht werden die chronologisch enger liegenden Videos, wie z.B. Video 2 und Video 4, gemeinsam in einem Unterkapitel (Kapitel 6.2) bearbeitet. Nach der jeweiligen Analyse erfolgt ein resümierender Abschluss, welcher den Übergang zum nächsten Kapitel, in dem wieder zwei Videos miteinander verglichen werden, bildet.

Die inhaltliche Darstellung des Videomaterials der vorliegenden Pilotstudie erfolgt im nächsten Kapitel.

6. Darstellung der Videos

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, erfolgt vor der Analyse und Interpretation der Videoaufnahmen zunächst eine kurze inhaltliche Darstellung des Geschehens während der Aufnahmen sowie ein Vergleich der Einheiten. Es wird dabei mit einer Gegenüberstellung des zweiten und letzten Videos von *B.A.S.E.-Babywatching* begonnen, ehe in weiterer Folge jeweils die zwei Videoaufnahmen miteinander verglichen werden, die in zeitlich nahem Abstand zueinander liegen, beispielsweise das zweite und das vierte Video.

6.1 Vergleich des zweiten und des vierzehnten Videos

Im zweiten Video herrscht eine ruhige Atmosphäre. Zu Beginn der Einheit schläft das Baby bei der Mutter im Tragetuch. Das Fokuskind reagiert häufig auf die Fragen der Gruppenleiterin. Die Antworten fallen dabei meist nicht einsilbig aus, sondern werden in mehrgliedrigen Sätzen gegeben. Es schildert detailliert, was zwischen der Mama und dem Baby passiert und beteiligt sich meist aktiv. Das Fokuskind beschreibt, wie sich das Baby im Tragetuch bei der Mama fühlen könnte und erzählt im Zuge dessen von seinen eigenen Erlebnissen mit der Mama, wenn diese es zu Bett bringt. Auffallend ist dabei, dass es den Blick entweder auf die Pädagogin oder auf die Mutter und das Baby gerichtet hat. Zu Beginn des Videos äußert das Fokuskind den Wunsch, näher beim Baby zu sitzen, indem es sagt: *„Schade, dass ich nicht dort drüben sitze.“* Die Körperhaltung des Fokuskindes ist aufrecht und leicht nach vorne Richtung Mutter und Baby geneigt. Als die Mutter das Baby zu stillen beginnt, erzählen die Kinder, dass sich dies für das Baby sehr warm anfühlt. Das Fokuskind meint, dass es warm für das Baby ist, weil die Milch ja auch warm ist. Auf Nachfragen der Pädagogin, wann man denn noch ein warmes Gefühl im Bauch haben kann, antwortet das Fokuskind: *„Wenn jemand einen lieb hat.“* Daraufhin fragt die Gruppenleiterin, ob es glaubt, dass das so bei der Mama und dem Baby ist. Das Fokuskind nickt

und erklärt lächelnd: *„Ähm. Für den X⁹ ist es glaub ich sehr angenehm und die Mama freut sich darüber, wenn es für den X angenehm ist.“*

In der Mitte des Videos (circa 13. Minute) spielt das Fokuskind etwa zwei Minuten mit seinen Fingern, richtet den Blick nicht auf und äußert sich auch nicht verbal. Als die Gruppenleiterin ihm aber spontan anbietet, auf einen Platz zu wechseln, welcher es näher zum Baby bringt, ist es wieder sofort aufmerksam und verfolgt erneut das Geschehen. Von dieser neuen Position aus kann es beobachten, wie das Baby trinkt. Es beschreibt zum Beispiel, dass das Baby die Augen beim Trinken geschlossen hat und stellt folgende Vermutung auf: *„Ich glaube, dass die Milch für ihn gut schmeckt.“* Da aber das Fokuskind unmittelbar danach einen Knopf seines Kleides verliert, kann die Gruppenleiterin diesbezüglich nicht weiter nachfragen. Nachdem das Baby die Augen noch immer geschlossen hat, merkt das Fokuskind an: *„Vielleicht ist er immer noch ein bisschen müde. Er hat nämlich die Augen zu und er ist ganz ruhig und wackelt nicht.“*

Als das Baby langsam munter wird, beschreibt das Fokuskind auch dies sehr ausführlich. Während die Mutter das Baby kitzelt und es herzlich lacht, erzählt das Fokuskind, dass auch ihr Papa es manchmal kitzelt, wenn es aufwachen soll. Bis zu Minute 28 ist es sehr aktiv am Geschehen beteiligt. Dann beginnt es sich von einem unruhigen Burschen ablenken zu lassen, dies zieht sich bis zum Ende der Aufnahme.

Die letzte, vierzehnte Videoeinheit von *B.A.S.E.-Babywatching* stellt einen ziemlichen Kontrast zum zweiten Video dar. Diesmal ist der Vater mit dem Baby gekommen. Das Baby ist in dieser Einheit viel aktiver als im zweiten Video, denn es kann schon alleine stehen und einige Schritte eigenständig oder mithilfe des Elternteils gehen. Auf die Frage der Gruppenleiterin, wieso heute die letzte Einheit von *B.A.S.E.-Babywatching* stattfindet, antwortet das Fokuskind gleich zu Beginn des Videos: *„Weil dann kann er ja schon gehen, weil er ja schon so groß*

⁹ Aus Gründen der Anonymisierung wird an dieser Stelle statt des Namens des Babys ein „X“ angeführt.

ist.“ Nach dieser treffenden Antwort verhält es sich jedoch eher ruhig, reibt sich die Augen, gähnt und spielt mit seinen Haaren. Nach circa fünf Minuten streckt es dem Baby die Hand entgegen, damit es zu ihm kommt. Das Baby bewegt sich weiterhin aktiv im Kreis und immer wieder versucht das Fokuskind, es zu sich zu „locken“, z.B. indem es liebevoll den Kopf schief legt und das Baby anlächelt (Minute 6:07) oder seine Hand ausstreckt (Minute 4:40). Die Körperhaltung des Fokuskindes ist meist nach vorne Richtung Papa und Baby geneigt. Als das Baby weint, macht das Fokuskind die Weinlaute nach und verzieht das Gesicht wie das Baby. Obwohl sich eindeutig zeigt, dass es mit dem Baby in Interaktion treten will, äußert es sich kaum verbal. Es reagiert auch kaum auf direkte Fragen der Gruppenleiterin, vielmehr wirkt das Fokuskind eine auffallend lange Sequenz hindurch sehr abwesend, da es in der Nase bohrt. Das Baby hingegen ist sehr aktiv, bewegt sich dreimal aus dem Kreis und möchte Spiele ausräumen. Allgemein herrscht eine sehr unruhige, laute Atmosphäre. Vor allem die letzten sieben Minuten der Einheit ist das Fokuskind sehr in eine Interaktion mit zwei Sitznachbarn vertieft. In dieser Zeit verfolgt es nicht das Geschehen zwischen Vater und Baby. Auch der Abschied vom Baby erfolgt seitens des Fokuskindes sehr zurückhaltend. Es sagt lediglich ein leises „Tschüss“, steht dabei aber nicht von seinem Sessel auf.

Wie die Schilderungen verdeutlichen, zeigen die beiden Videos ein besonders konträres Geschehen während der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten. Betrachtet man die Videos, wird eine Veränderung im Verhalten des Fokuskindes erkennbar. Selbst die Atmosphäre im Rahmen des zweiten Videos steht in großem Gegensatz zu jener im letzten Video. Auffallend ist, dass das Fokuskind weniger verbale Äußerungen als in der zweiten Videoaufnahme tätigt und sich auch die Qualität dieser verändert hat. Welcher Eindruck entsteht, wenn zwei Videos, die chronologisch näher beieinander liegen, miteinander verglichen werden? Um dieser Frage nachzugehen, wird im folgenden Unterkapitel das zweite und vierte Video miteinander verglichen.

6.2 Vergleich des zweiten und des vierten Videos

Bei der Betrachtung des vierten Videos fällt auf, dass eine ruhige Atmosphäre herrscht. Die Mutter sitzt im Schneidersitz auf der Couch, das Baby liegt auf dem Rücken vor ihr und versucht sich immer wieder zu drehen. Das Fokuskind beobachtet Mutter und Baby intensiv. Zu Beginn der Einheit erzählt es sehr stolz, dass es die Mutter und das Baby bereits in der Garderobe gesehen hat und dabei war, als es munter wurde. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass das Fokuskind beständig auf die Fragen der Gruppenleiterin antwortet, auch wenn diese Fragen an alle Kinder gerichtet sind. Das Fokuskind lächelt sehr häufig und schaut, neben der intensiven Beobachtung von Mutter und Baby, auch immer wieder zu den anderen Kindern und zur Pädagogin. Das Fokuskind beschreibt das Verhalten von Mutter und Baby. Es weiß zum Beispiel als erstes, dass die Mama das Baby gerade stillt, dass sich das Baby an die Mama kuschelt oder dass es sich von einer Seite auf die andere zu rollen versucht. Das Fokuskind beobachtet sehr genau und intensiv. Auf die Frage der Pädagogin, wieso das Baby während dem Stillen die Augen geschlossen hat, antwortet es sehr empathisch: *„Er tut die Augen zu machen, vielleicht weil er es genießt daran, beim Busen bei der Mama zu sein.“* Die Mutter nickt dem Fokuskind bejahend zu. Auch auf die darauffolgende Frage der Gruppenleiterin, die wie so oft an die Gesamtgruppe gestellt wird, wie sich das wohl für die Mama anfühlt, wenn das Baby so eng bei ihr liegt, antwortet das Fokuskind: *„Sie genießt es auch vielleicht.“* Auf die Frage der Pädagogin, wie das Fokuskind merkt, dass die Mama das Stillen ihres Sohnes genießt, antwortet dieses: *„Ich finde, dass die Mama so zufrieden aussieht.“* Auf weiteres Nachfragen, wie man denn merkt, dass die Mutter zufrieden ist, meint das Fokuskind: *„Weil sie den X anschaut und dabei lächelt.“* In weiterer Folge kann das Fokuskind auch gut artikulieren, wie die Mutter merkt, dass ihr Baby satt ist. Durch die genaue Beobachtung der Mutter-Kind-Interaktion bemerkt es, dass die Mutter weiß, dass ihr Sohn satt ist, wenn dieser seinen Kopf vom Busen wegdreht. Auffallend ist auch, dass das Fokuskind in dieser Einheit nicht wie die Mehrzahl der anderen Kinder, hauptsächlich das Adjektiv „gut“ für die Beschreibung des Gefühlszustandes von Mutter und Baby nutzt, sondern

„genießen und zufrieden“ im Rahmen der Schilderung der Stillsituation verwendet.

Vergleicht man das zweite Video mit dem soeben dargestellten vierten Video lassen sich einige Parallelen ziehen. In beiden Einheiten zeigt sich das Fokuskind sehr interessiert und reagiert auf die Fragen der Gruppenleiterin. Es arbeitet aktiv am Geschehen mit und leistet wertvolle Beiträge. Im Gegensatz zum zweiten Video lassen sich im vierten Video keine Sequenzen finden, wo das Kind unaufmerksam oder mehr mit der Interaktion eines anderen Kindes beschäftigt ist.

Welcher Eindruck entsteht, wenn das vierte und sechste Video von *B.A.S.E.-Babywatching* betrachtet wird?

6.3 Vergleich des vierten und des sechsten Videos

Der Beginn der sechsten Einheit ist gekennzeichnet durch eine ruhige, angenehme Atmosphäre. Das Fokuskind begrüßt das Baby freundlich. Das Baby ist zu diesem Zeitpunkt sechs Monate alt und zeigt sich sehr aktiv im Kreis. Es macht bereits erste Krabbelversuche und bewegt sich zwischen den Kindern hin und her. Das Fokuskind beobachtet das Geschehen und schaut besonders interessiert, als die Mutter verkündet, dass wir staunen werden, wie sehr sich ihr Sohn über die Weihnachtsferien entwickelt hat. Das Fokuskind beschreibt, was das Baby und die Mutter machen und stellt nach einer kurzen Weinsequenz des Babys Überlegungen an, wieso es dazu gekommen ist. Es meint z.B., dass das Baby sich nicht ausziehen lassen wollte oder dass beim Ausziehen seine Beine nach hinten gedrückt wurden. Als das Baby sich zu einem anderen Kind bewegt, fragt die Gruppenleiterin, wie es sich denn da fühlt. Das Fokuskind meinte dazu: „*Neugierig.*“ Auf die Frage hin, wie es das merkt, antwortet es: „*Na weil er so genau schaut.*“ Nachdem das Baby ein anderes Kind berührt hat, sagt das Fokuskind: „*Auch mich, mich kann er auf jeden Fall angreifen.*“ Obwohl das Fokuskind auch immer wieder mit seinen Haaren spielt, verfolgt es das Geschehen. Als das Baby versucht aufzustehen ruft es überrascht: „*Wow, der X ist ja super.*“

In weiterer Folge neigt das Fokuskind seinen Körper zu Mutter und Baby und streckt dem Kleinkind seinen Hausschuh entgegen, woraufhin dieses nah zum Fokuskind will. Es reagiert lächelnd und als das Baby sich bei seinem Fuß fest hält, erzählt das Fokuskind dies den restlichen Kindern im Kreis. Als das Baby sich erneut zu ihm bewegt und unter seinen Sessel zu krabbeln versucht, breitet es die Beine aus, um dem Baby Platz zu machen und berührt es am Kopf.

Gegen Ende dieser Einheit zeigt sich, dass die Atmosphäre allgemein etwas unruhiger wird. Wegen der aktiven Bewegung des Babys im Kreis lachen die Kinder viel und es wird generell etwas lauter. Das Fokuskind redet zwar immer wieder mit, ist aber auch mehr in Interaktionen mit seinen Sitznachbarn verstrickt sowie mit der Pflege seiner Haare. Ab der 22. Minute gibt das Fokuskind keine verbale Äußerung mehr zur Beobachtung von Mutter und Baby ab. Als die Mutter das Baby für das Gehen vorbereitet und anzieht, weint dieses. Das Fokuskind meint jedoch belustigend, dass es vielleicht deswegen weint, weil es noch länger bei den Kindern bleiben will.

Vergleicht man das vierte und sechste Video miteinander zeigt sich, dass das Fokuskind weiterhin sehr viel beobachtet und aktiv am Geschehen mitarbeitet. Im sechsten Video macht es jedoch weniger verbale Äußerungen. Auch qualitativ zeigen sich Unterschiede zwischen den Äußerungen. Obwohl es weniger Aussagen tätigt und dadurch weniger aufmerksam wirkt, wird deutlich, dass es sehr wohl am Geschehen von Mutter und Baby interessiert ist. Im folgenden Unterkapitel wird das achte Video inhaltlich dargestellt und in weiterer Folge mit dem sechsten verglichen.

6.4 Vergleich des sechsten und des achten Videos

Der Beginn der achten Einheit ist sehr ruhig. Die Mutter sitzt auf der Couch und hat das Baby im Tragetuch. Das Baby schläft dicht an sie gekuschelt. Das Fokuskind hat eine zu große Weste an und zupft daran. Es beobachtet aber auch immer wieder Mutter und Kind. Auf die Frage, wie sich das für die Mama anfühlt, wenn das Baby so eng an sie gekuschelt ist, antwortet das Fokuskind: „*Fröhlich*.“ Aufgrund einer Nachfrage der Gruppenleiterin wird das Fokuskind etwas

ausführlicher und meint: *„Angenehm, sie fühlt sich wohl, dass der X so gut schlafen kann.“* Weiters bemerkt es auch sehr schnell, dass die Mama das Baby streichelt. Ein anderes Kind betont, dass es glaubt, dass die Mama den X sehr gern hat. Daraufhin antwortet das Fokuskind lächelnd: *„Natürlich, sie ist ja seine Mama.“*

Als die Mutter das Baby aus dem Tragetuch löst und es langsam aufzuwachen beginnt, beobachtet das Fokuskind zwar immer wieder das Geschehen, ist aber auch mit seiner Weste und seinen Haaren beschäftigt. Obwohl es nicht durchgehend die Mama und das Baby beobachtet, beschreibt es immer wieder, was sie gerade machen bzw. wie sie sich verhalten.

Im weiteren Verlauf beginnt sich das Baby mehr als in den Videos zuvor von der Mama wegzubewegen und tritt in Interaktion mit den anderen Kindern. Vor allem die Kinder, die sich am Ende des offenen Kreises befinden und dadurch besonders nahe bei der Mutter und dem Baby sitzen, werden von ihm berührt. Das Fokuskind beobachtet das Geschehen sehr genau. Nach etwa 15 Minuten tritt das Baby in Interaktion mit der Freundin des Fokuskindes und berührt diese. Auf die Frage der Gruppenleiterin, wie sich das für das Mädchen anfühlt, sagt das Fokuskind: *„Ich glaub fröhlich.“* Nach einer kurzen Pause fügt es hinzu: *„Y¹⁰, ich glaube du bist fröhlich, dass der X bei dir ist.“* Es lächelt dabei das Kind genüsslich an und beobachtet die beiden intensiv. Auf die Frage der Gruppenleiterin hin, wie es merkt, dass Y fröhlich ist, antwortet das Fokuskind: *„Weil sie lächelt.“*

Vor und nach dieser aktiven Sequenz wirkt das Fokuskind jedoch weniger aufmerksam als in den anderen Videos. Es antwortet weniger als sonst auf die Fragen der Gruppenleiterin und tritt vermehrt auch aktiv in Kontakt mit dem Kind neben ihm und wirkt dadurch etwas unaufmerksamer. Es fährt sich immer wieder durchs Haar und richtet seinen Blick, im Gegensatz zum Video sechs, weniger auf das Baby und die Mama. Weiters zeigt sich, dass nicht nur die Quantität der

¹⁰ Aus Gründen der Anonymisierung wird an dieser Stelle statt des Namens des Kindes ein „Y“ angeführt.

Äußerungen sondern auch die Qualität der Aussagen in diesem Video geringer ist. Meist spricht es keine mehrgliedrigen Sätze oder beschreibt nur kurz, anhand eines Adjektivs die Situation.

6.5 Vergleich des achten und des zehnten Videos

Die zehnte Einheit beginnt ähnlich wie die achte Einheit. Die Mutter sitzt auf der Couch und hat das Baby im Tragetuch. Es herrscht eine sehr ruhige Atmosphäre als sie vorsichtig die Träger des Tragetuchs öffnet. Sie streichelt dem Baby behutsam über den Rücken. Das Fokuskind kommentiert, dass das Baby schläft. Auf die Frage der Gruppenleiterin, wie sich das denn für das Baby anfühlt, wenn es von der Mama gestreichelt wird, antwortet es: „*Schön.*“ Das Fokuskind beschreibt sehr ausführlich, wie und wo die Mutter das Baby streichelt und betont, dass sie dies macht, damit es gut schlafen kann.

Als das Baby aufwacht, dreht es die Mutter zu den Kindern. Das Fokuskind sagt: „*Das Baby schaut sehr neugierig drein.*“ Nach etwa fünf Minuten wird die Atmosphäre im Kreis etwas lauter und unruhiger. Das Baby ist aktiver geworden und versucht immer wieder zu stehen. Es bewegt sich und hält sich an den Kindern, die am offenen Kreise sitzend sitzen, fest. Das Fokuskind sitzt vier Plätze von der Mutter entfernt. Es beugt sich vor, als das Baby die Kinder neben ihm berührt. Als das Baby schon länger als sonst steht, kommentiert das Fokuskind lächelnd: „*Oh, das schafft er schon ganz schön lang.*“

Die Mutter kitzelt das Baby und es lacht herzlich. Auf die Frage hin, wie die Mama merkt, dass ihr Sohn kitzlig ist, antwortet das Fokuskind: „*Wenn man ihn kitzelt, dann lacht er.*“ Die Mutter gibt den Hinweis, dass sie nur den Rücken ihres Sohnes sieht, da dieser mit dem Gesicht zu den Kindern sitzt. Wie kann sie denn trotzdem merken, dass er lacht? Das Fokuskind meint, dass wenn das Baby still wird, man den Unterschied merkt und betont selbstbewusst: „*Also ich würde das schon merken*“ (circa 9. Minute).

Das Baby wird nun von einer Hand der Mutter geführt und steuert dabei auf das Fokuskind zu. Es nimmt seine Hand und blickt der Mutter in die Augen. Es

berührt kurz das Ohrläppchen des Babys, schaut danach zur Gruppenleiterin und lächelt verlegen. Es streichelt sehr vorsichtig und behutsam seine Handflächen. Als die Mama wieder die zweite Hand ihres Sohnes nimmt, führt das Fokuskind die andere Hand des Babys zur Mama damit es sicher stehen kann. Das Fokuskind lächelt und blickt dem Baby und der Mutter nach.

Obwohl die Kinder links und rechts neben dem Fokuskind immer wieder reden und sich auch „über das Fokuskind hinweg“ unterhalten, bleibt es sehr aufmerksam. Es spielt immer wieder mit seinen Haaren, scheint aber aufgrund der Blickrichtung doch das Geschehen zu beobachten. Auf die Frage hin, wieso das Baby gerne den Finger von der Mama im Mund haben möchte, antwortet das Fokuskind: *„Vielleicht weil gerade ein Zahn kommt. Das tut weh, weil das tut ein bisschen weh und das lenkt ihn ab.“* Es betont des Weiteren: *„Der Finger macht, dass der Zahn rauskommt und dann weiß die Mama, dass die Zähne kommen.“* Nach dieser Sequenz hat es selber lange einen Finger in seinem Mund und spricht zur Pädagogin: *„Weißt du Kathrin, ich spüre das auch.“* Gegen Ende der Sequenz spricht das Fokuskind weniger und hat immer wieder den Finger im Mund. Im Allgemeinen wird die Stimmung gegen Ende hin etwas unruhiger.

Vergleicht man das achte und das zehnte Video miteinander wird deutlich, dass das Fokuskind im zehnten Video wieder viel aufmerksamer als im achten Video wirkt. Die Anzahl der verbalen Äußerungen ist relativ hoch und vor allem auf beschreibender Ebene wird deutlich, dass das Fokuskind durchgehend das Geschehen im gesamten Morgenkreis und im Besonderen das zwischen Mutter und Baby verfolgt. Obwohl gegen Ende der Einheit die Aufmerksamkeit und die Mitarbeit des Fokuskindes sinkt, wirkt es im Vergleich zum Video acht viel aufmerksamer und mehr im Prozess verstrickt. Die Videos unterscheiden sich auch darin, dass in der zehnten Einheit eine direkte Interaktion zwischen Fokuskind und Baby zustande kommt.

6.6 Vergleich des zehnten und des zwölften Videos

In der zwölften Einheit von *B.A.S.E.-Babywatching* ist der Vater zu Besuch. Das Fokuskind beobachtet ganz genau, was der Papa und das Baby machen. Am

Beginn des Videos wird deutlich, dass das Fokuskind sehr schnell auf Fragen der Pädagogin reagiert und das Verhalten von Vater und Baby beschreibt. Auffällig ist, dass es viel mehr als die anderen Kinder spricht und häufiger auf die Fragen antwortet. Die Atmosphäre ist sehr ruhig und die Kinder blicken sehr interessiert auf das Baby. Als das Baby fast stolpert, lacht das Fokuskind und sagt: *„Ich glaube der X verbeugt sich.“* Es verfolgt mit lächelndem Blick die Bewegungen des Babys. Nach dieser aktiven Sequenz, circa ab der siebenten Minute, nachdem es sehr intensiv auf allgemeine Fragen der Gruppenleiterin reagiert, gähnt es und reibt sich die Augen. Das Fokuskind tritt in Interaktion mit dem Kind neben ihm und verfolgt das Geschehen zwischen Vater und Sohn allem Anschein nach nicht mehr so intensiv.

Dann jedoch bewegt sich das Baby zum Fokuskind und hält vorsichtig seine Hand, doch das Baby verliert das Gleichgewicht und fällt um. Das Fokuskind stützt es, hilft ihm auf und schaut dabei zum Vater. Auf die Frage der Gruppenleiterin, wie sich denn das Baby gefühlt hat, als es sich so weit von dem Papa wegbewegt hat, antwortet das Fokuskind: *„Ich glaube, es war interessant für ihn.“* Auf die Frage der Pädagogin, wie es denn gemerkt hat, dass es interessiert für ihn war, antwortet das Fokuskind: *„Weil er mich so interessiert angesehen hat.“* Nachdem das Baby das Fokuskind berührt, fragt die Gruppenleiterin: „F¹¹, wie hat es sich für dich angefühlt als dich der X berührt hat?“ Das Fokuskind spricht sehr leise, schmunzelt und wirkt leicht verlegen: *„Ich habe gefunden, dass es warm war.“* Es beobachtet weiterhin das Geschehen mit einem Lächeln. Als das Baby mit dem Reißverschluss des Pullovers des Vaters zu spielen beginnt, sagt das Fokuskind: *„Er will den Zippverschluss öffnen.“*

Nach circa 17 Minuten wird die Atmosphäre im Kreis etwas lauter und unruhiger. Das Baby bewegt sich auf das Fokuskind zu und nimmt ihm einen Patschen weg. Das Fokuskind lächelt gespielt verärgert und beobachtet genau, wo es seinen Patschen hinbringt. Nachdem das Baby diesen auf die andere Seite gebracht hat,

¹¹ Aus Gründen der Anonymisierung wird an dieser Stelle statt des Namens des Fokuskindes ein „F“ angeführt.

bringt es ihn wieder dem Fokuskind zurück, woraufhin dieses sehr amüsiert lächelt und sagt: „*Dankeschön, X.*“

Nachdem die Gruppenleiterin feststellt, dass das Baby bereits einige Schritte alleine gehen kann, antwortet das Fokuskind sehr aufgeregt: „*Ja, das habe ich auch schon gesehen, vorher ist er da gestanden und dann ist er zum Papa gegangen.*“ Danach wirkt es für einige Minuten nicht so aufmerksam, gähnt und dreht sich zu Kindern neben ihm. Als das Baby aber auf das Fokuskind zu geht, lächelt es sehr freundlich, reagiert sofort und streckt ihm vorsichtig seine Hand entgegen.

Das Baby geht wieder zum Fokuskind und nimmt erneut seinen Hausschuh. Die Kinder finden das besonders lustig und die Atmosphäre wird etwas unruhiger (circa 17. Minute). Das Fokuskind stellt fest: „*Immer wieder den gleichen Patschen.*“ Auch das Fokuskind wirkt aufgeweckter und es ist schwer, Fragen zu stellen, weil die Lautstärke zunimmt. Gegen Ende, circa 20. Minute, wirkt das Fokuskind nicht mehr so aufmerksam, doch als das Baby auf das Kind zukommt (23. Minute), streckt es ihm seine Hand entgegen, es lächelt und geht sehr liebevoll mit dem Baby um. Am Ende verabschiedet sich das Fokuskind sehr herzlich von dem Baby.

Ein wesentlicher Unterschied des zehnten und zwölften Videos zeichnet sich durch die Tatsache aus, dass nicht die Mama, sondern der Papa mit dem Baby zu Besuch ist. Das Baby ist sehr aktiv, es kann schon schnell krabbeln und mithilfe einer haltenden Hand gehen. Es versucht sogar bereits einige Schritte alleine zu gehen. Im Unterschied zum zehnten Video tritt das Baby noch stärker in Kontakt mit dem Fokuskind. Obwohl das Fokuskind, ähnlich wie im achten Video, die Kontaktaufnahme des Babys sehr genießt und dann auch besonders aufmerksam ist, ist die Aufmerksamkeit im Allgemeinen etwas geringer. Es antwortet weniger auf Fragen der Gruppenleiterin und wirkt in manchen Sequenzen müde und abwesend. Des Weiteren versucht es auch immer wieder, in Kontakt mit dem Kind neben ihm zu treten.

6.7 Vergleich des zwölften und des vierzehnten Videos

Da das 14. Video in Kapitel 6.1 im Zuge des Vergleichs mit dem zweiten Video ausführlich dargestellt wurde, wird dies nun, vor der Gegenüberstellung mit der zwölften *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheit, nur kurz in Erinnerung gerufen: Im vierzehnten Video ist wieder der Vater mit dem Baby zu Besuch. Es herrscht eine lautere, unruhigere Atmosphäre und das Fokuskind verhält sich eher ruhig. Es ist in Interaktionen mit den Kindern neben ihm verstrickt und wirkt durch längeres „Nasebohren“ und aufgrund der Tatsache, dass es kaum auf die Fragen der Gruppenleiterin antwortet, eher abwesend.

Vergleicht man die beiden Videos miteinander wird deutlich, dass das Baby im zwölften Video viel aktiver als in der letzten Einheit ist. Obwohl auch im zwölften Video immer wieder Sequenzen gefunden wurden, in denen das Fokuskind weniger aufmerksam wirkt, zeigt sich jedoch, dass es immer wieder aktiv am Geschehen beteiligt ist. In beiden Videoeinheiten wird deutlich, dass es dann besonders aufmerksam ist, wenn das Baby aktiv mit ihm in Kontakt tritt. Das Fokuskind genießt allem Anschein nach die Interaktion mit dem Baby sehr und sein Verhalten wirkt in beiden Videos sehr behutsam und liebevoll. Vor allem im letzten Video dominieren Momente in denen das Fokuskind gähnt und mit seinen Haaren spielt oder in der Nase bohrt. Beim Vergleich der beiden Videos wird deutlich, dass das Fokuskind in der zwölften Einheit öfter und intensiver auf allgemeine Fragen der Gruppenleiterin reagiert. Auch die Situation des Abschiedes ist in beiden Videoaufnahmen sehr konträr, denn im zwölften Video verabschiedet sich das Fokuskind besonders herzlich und im letzten Video verläuft die Verabschiedung eher beiläufig, obwohl klar ist, dass das Baby mit seinem Vater das letzte Mal zu Besuch kommt.

7. Analyse und Interpretation der Videos

Nachdem im vorigen Kapitel die Einheiten inhaltlich dargestellt und miteinander verglichen wurden, werden die Videos im Folgenden analysiert und interpretiert.

7.1 Analyse des zweiten und vierzehnten Videos

Wie bereits in Kapitel 6.1 deutlich wurde, unterscheidet sich die zweite Videoaufnahme wesentlich von der letzten. Der Unterschied gründet nicht nur in der unruhigeren Atmosphäre und im aktiveren Verhalten des Babys, sondern im geringeren aktiveren Sprachverhalten und der Beteiligung am Gruppengeschehen des Fokuskindes. Das bedeutet, die Quantität der verbalen Aussagen des Fokuskindes ist im letzten Video geringer als im zweiten. Vergleicht man das zweite mit dem letzten Video, kann keine Erweiterung des Wortschatzes festgestellt werden. Es ist auch keine Veränderung bezüglich der Qualität der Aussagen des Fokuskindes auszumachen, denn diese sind eher kurz gehalten. Auffallend ist, dass das Fokuskind bereits im zweiten Video qualitativ hochwertige Aussagen bezüglich des Gefühlszustandes des Babys geben kann. Weiters beschreibt es auch sehr genau, was das Baby oder die Mutter gerade machen bzw. wie sie sitzen. Bereits in der zweiten Einheit kann das Fokuskind sehr gut abstrahieren und schafft es, die letzte Stufe von *B.A.S.E.-Babywatching*, die Identifikationsebene der Gefühle, einzunehmen. Dies zeigt sich z.B., indem es auf die Frage der Gruppenleiterin, wie es sich für das Baby anfühlt im Tragetuch bei der Mama zu schlafen ausführlich antwortet: *„Ähm. Für den X ist es glaub` ich sehr angenehm und die Mama freut sich darüber, wenn es für den X angenehm ist.“* Diese Aussage zeigt sehr deutlich, dass das Fokuskind sich bereits sehr gut in die Gefühle der Mutter sowie des Babys hineinversetzen kann. Es findet auch Vergleiche, um die Gefühlswelt zum Ausdruck zu bringen. So beschreibt es etwa im zweiten Video auf die Frage hin, wie sich das Stillen der Mutter denn für das Baby anfühlen könnte, dass es *„warm“* sei, denn *„er spürt, dass es warm ist, denn es ist ja warme Milch.“* Die Gefühlsebene kann es bereits sehr gut abstrahieren. Eine Beschreibung des Verhaltens, sprich die Verhaltensebene, erfolgt sowohl im zweiten als auch im letzten Video. Dies ist ein

Hinweis dafür, dass das Fokuskind einerseits in beiden Videos das Geschehen verfolgt und andererseits bereits von Beginn an über ausgeprägte empathische und feinfühligke Fähigkeiten verfügt. Im Zuge dieser Überlegungen könnte die Annahme aufgestellt werden, dass die Elternteile des Fokuskindes selbst sehr feinfühlig sind und dies im Sinne von Ainsworth (1974, 415) dazu geführt hat, dass das Kind diese Fähigkeit bereits sehr gut entwickeln konnte.

Im letzten Video entsteht der Eindruck, dass das Fokuskind den Besuch des Vaters mit dem Baby weniger aktiv verfolgt, da vermehrte Interaktionen des Fokuskindes mit den Sitznachbarn beobachtet wurden. Welche Gründe könnte dies haben? Ein wesentlicher Grund für die Veränderung der Aufmerksamkeit des Fokuskindes im zweiten und im vierzehnten Video könnte sein, dass in der letzten Einheit nicht die Mutter, sondern der Vater mit dem Baby gekommen ist. Rein hypothetisch könnte überlegt werden, ob das Fokuskind bei den Besuchen der Mutter leichter die Interaktion verfolgen konnte, als bei jenen des Vaters. Vielleicht hat die Mutter das Fokuskind mehr dazu angeregt, sich am Projektgeschehen zu beteiligen. Möglicherweise kann sich das Fokuskind mehr mit der Mutter als mit dem Vater identifizieren. Das verminderte Interesse des Fokuskindes am Geschehen in der letzten Einheit könnte möglicherweise in Zusammenhang mit der Anwesenheit des Vaters stehen. Des Weiteren kann die veränderte Aufmerksamkeit des Fokuskindes jedoch auch in Zusammenhang mit der Häufigkeit der Einheiten gebracht werden. Die letzte Einheit ist der vierzehnte Besuch von dem Baby und der Mutter bzw. des Vaters. Vielleicht findet das Fokuskind den Besuch nicht mehr so spannend und anregend. Es könnte die Annahme aufgestellt werden, dass der *B.A.S.E.-Babywatching*-Besuch aufgrund der Häufigkeit der Einheiten schon zur Gewohnheit geworden ist und dadurch das Fokuskind unaufmerksamer und mehr in Interaktionen mit anderen Kindern verstrickt ist.

Obwohl weniger verbale Aussagen des Fokuskindes im letzten Video gefunden wurden und auch das allgemeine Interesse an *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten nachzulassen scheint, zeigt sich jedoch anhand des nonverbalen Verhaltens, dass das Fokuskind die direkte Interaktion mit dem Baby spannend findet und diese

regelrecht sucht. Dies äußert sich, indem es ihm die Hand entgegenstreckt oder den Kopf schief hält und dabei das Baby freundlich anblickt. Möglicherweise ist der direkte Kontakt mit dem Baby so aufregend, weil das Fokuskind bereits positive Erfahrungen mit jüngeren Geschwistern oder Babys aus dem Bekanntenkreis gemacht hat und dies in den Einheiten wiedererleben möchte.

Welcher Eindruck entsteht, wenn die chronologisch enger liegenden Einheiten analysiert werden? Dies erfolgt in den nächsten Unterkapiteln.

7.2 Analyse des zweiten und vierten Videos

Wie bereits in Kapitel 6.2 deutlich wurde, lassen sich zwischen der zweiten und der vierten Videoeinheit einige Parallelen ziehen. Die rege Mitarbeit des Fokuskindes ist in beiden Videos erkennbar. Bereits im zweiten Video lässt sich beobachten, dass das Fokuskind sehr intensiv die Mutter und das Baby beobachtet. Aufgrund seiner beschreibenden Verbalaussagen ist anzunehmen, dass es das Geschehen intensiv verfolgt. In beiden Videos wird deutlich, dass sich das Fokuskind nicht nur beschreibend hinsichtlich der Verhaltensebene äußert, sondern auch bereits Aussagen bezüglich der Gefühlsebene von Mutter und Baby tätigt. Neben vielen beschreibenden Äußerungen, macht es auch einige Aussagen, welche die Gefühlsebene von Mutter und Baby betreffen, oder die darauf hinweisen, dass sich das Fokuskind mit der Mutter und dem Baby identifizieren kann.

An dieser Stelle ist es für die Interpretation besonders spannend, folgenden Satz des Fokuskindes während der Stillsituation näher zu betrachten: *„Er tut die Augen zu machen, vielleicht weil er es genießt daran, beim Busen bei der Mama zu sein.“* Diese Aussage macht deutlich, wie sehr das Fokuskind versucht, sich in das Baby hineinzusetzen. Das Fokuskind ist nicht nur in der Lage, das Verhalten des Babys zu beschreiben, nämlich dass es die Augen geschlossen hat, sondern stellt auch Überlegungen an, wieso das Baby diese geschlossen haben könnte. Die Interpretation des Fokuskindes betrifft die Gefühlsebene des Babys. Vielleicht hat es das Stillen aufgrund von Beobachtungen anderer stillender Mütter und ihren Babys positiv in Erinnerung und assoziiert deswegen das Stillen des Babys mit

einem genussvollen Gefühl. Dies bestätigt die zuvor aufgestellte Annahme, dass das Fokuskind bereits über Erfahrungen im Umgang mit Babys in der Familie oder im Bekanntenkreis verfügt. Seine Formulierung enthält das Wort „vielleicht“. Dies kann so interpretiert werden, dass dem Fokuskind bereits zu diesem Zeitpunkt bewusst ist, dass seine Idee nur eine von vielen ist und es nicht zwingend so sein muss.

Da das Fokuskind die Stillsituation zwischen Mutter und Baby sehr positiv beschreibt, kann dies durchaus ein weiterer Hinweis zur Bestätigung der in Kapitel 7.1 aufgestellten Hypothese sein, dass die Bezugspersonen des Fokuskindes im Laufe seiner Entwicklung feinfühlig auf seine Bedürfnisse reagiert haben. Die Annahme, dass das Fokuskind aufgrund des feinfühligem Verhaltens der Eltern bereits selbst ein bestimmtes Maß an Feinfühligkeit entwickelt hat, kann an dieser Stelle auch bekräftigt werden. Die Erzählungen des Fokuskindes von eigenen positiven Erlebnissen, bezüglich des Körperkontakts mit seiner Mutter oder seinem Vater, bestätigen dies ebenfalls. Neben der Annahme, dass die Bezugspersonen des Fokuskindes offenbar sehr feinfühlig auf seine Bedürfnisse reagiert haben, können die Ausführungen auch auf eine sichere Bindung zwischen den Bezugspersonen und dem Fokuskind hinweisen. In Kapitel 3.4 wurde bereits auf den unmittelbaren Zusammenhang von Bindungssicherheit und feinfühligem Reaktionen der Bezugsperson hingewiesen. Wie bereits erörtert, betont Ainsworth (1974, 415), dass Kinder, deren Eltern über einen Mangel an Feinfühligkeit verfügen, selbst weniger Feinfühligkeit entwickeln können. Da die Aussagen des Fokuskindes in beiden Einheiten bereits sehr feinfühlig sind, wird die zuvor aufgestellte Annahme einer sicheren Bindung und einer feinfühligem Mutter seitens des Fokuskindes, durch den theoretischen Hintergrund von Ainsworth gestützt.

Das Fokuskind zeigt anhand bestimmter Aussagen, dass es nicht nur in der Lage ist, das Verhalten zu beschreiben, sondern es bereits schafft, die Identifikationsebene der Gefühle anderer einzunehmen. Dies gelingt dem Fokuskind nicht nur in Bezug auf das Baby, sondern auch hinsichtlich der Mutter. Besonders deutlich wird dies in der folgenden Aussage: „Für den X ist es glaub

ich sehr angenehm und die Mama freut sich darüber, wenn es für den X angenehm ist.“ Wie bereits bei der Interpretation des vorigen Zitates wird auch hier klar, dass das Fokuskind seine Vermutungen vorsichtig äußert. Es verpackt seine Beobachtung und Interpretation in Ich-Botschaften und formuliert behutsam. Im Zuge der Interpretation dieses Zitates wird abermals deutlich, dass sich das Fokuskind in beide Akteure hineinversetzen kann. Dadurch dürfte ihm bewusst sein, dass sich beide bedingen und gegenseitig beeinflussen, weshalb es meint, dass sich die Mama freue, wenn es für das Baby angenehm ist und dies wiederum für die Mama angenehm sei. Setzt man diese Aussage des Fokuskindes in Bezug zu den Ausführungen in Kapitel 3.4.2, dass die Art der Qualität der Interaktion zwischen Mutter und Kind Einfluss auf die weitere Beziehungsgestaltung hat, kann angenommen werden, dass die Bezugsperson dem Fokuskind diese Qualität vermittelt hat. Dies kann beeinflussen, dass das Fokuskind bereits in der Lage ist die Qualität zwischen Mutter und Baby zu erfassen. Dies beeinflusst wie feinfühlig das Fokuskind das Geschehen zwischen Mutter und Baby wahrnimmt. An dieser Stelle soll die Annahme festgehalten werden, dass im Sinne von Ainsworth (1979) beobachtbare Feinfühligkeit zwischen Mutter und Baby auch Einfluss auf das weitere Geschehen haben kann. Durch die Beobachtung des feinfühligsten Verhaltens zwischen Mutter und Baby, kann auch das Fokuskind feinfühlig und empathische Überlegungen bezüglich des Verhaltens des Babys aufstellen. Dies stellt einen weiteren Anhaltspunkt für die feinfühligsten Reaktionen des Fokuskindes während der *B.A.S.E.-Babywaching*-Einheiten dar.

Die Tatsache, dass sich das Fokuskind sowohl in die Mutter als auch in das Baby hineinversetzen kann und es zum Beispiel meint, dass es für die Mama angenehm ist, wenn sie das Baby stillt, verweist auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Dies stellt, wie bereits in Kapitel 3.3 von Körner (1998, 1) erwähnt, eine der Kompetenzen dar, aus denen Empathie besteht. Somit liegt die Annahme nahe, dass die Aussagen bezüglich des Gefühlszustandes von Mutter oder Baby seitens des Fokuskindes bereits auf ein ausgeprägtes Empathievermögen verweisen.

Betrachtet man die Gestik und die Körpersprache des Fokuskindes wird deutlich, dass das Fokuskind in beiden Videoeinheiten eine offene Körperhaltung zeigt. Da sein Körper in Richtung Mutter und Baby geneigt ist, führt mich dies zu der Interpretation, dass das Fokuskind den Besuch sehr anregend findet und die Situation allem Anschein nach genießt. Überdies kann angenommen werden, dass es großes Interesse hat, das Geschehen der Beiden zu beobachten und zu verfolgen. Immer wieder zeichnet sich ein Lächeln am Gesicht des Fokuskindes ab, was nicht nur geschieht, wenn es bestimmte Situationen beschreibt, sondern auch dann, wenn es die Mutter und das Baby beobachtet. Insofern bestätigt dies die Annahme, dass *B.A.S.E.-Babywatching* eine angenehme Situation für das Fokuskind darstellt und es sich wohlfühlt. Diese Beobachtung gilt sowohl für das zweite als auch für das vierte Video, da in beiden Videos die Körperhaltung sehr offen und der Mutter und dem Baby zugewandt ist.

Hinsichtlich der Analyse des zweiten und vierten Videos von *B.A.S.E.-Babywatching* wird deutlich, dass das Fokuskind bereits sehr empathische und feinfühlig Aussagen bezüglich des Gefühlszustandes der Mutter und des Babys trifft. Was zeigt sich, wenn das vierte und sechste Video zur Analyse hinzugezogen werden?

7.3 Analyse des vierten und sechsten Videos

Im sechsten Video wird erkennbar, dass sich das Fokuskind sehr interessiert zeigt und intensiv beobachtet, was zwischen Mutter und Baby passiert. Es beantwortet sehr häufig die Fragen der Gruppenleiterin, hinterfragt auch eigens angestellte Annahmen und überdenkt diese neu. Dies weist, wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, erneut darauf hin, dass das Fokuskind nicht davon ausgeht, dass seine Ideen oder Annahmen bezüglich des Verhaltens von Mutter und Baby zwingend richtig sein müssen. So antwortet es zunächst auf die Frage der Gruppenleiterin, wieso das Baby geweint hat, dass es glaubt, es hätte lieber mit den Fingern der Mama gespielt. Ein anderes Kind wirft ein: *„Ich glaube, dass er sich nicht ausziehen will“*, woraufhin das Fokuskind nun antwortet: *„Oder weil seine Beine so weit nach oben gingen wie die Mama ihn ausziehen wollte.“* Dies zeigt, dass es die Aussagen der anderen Kinder aufnimmt und in seine Überlegungen

miteinbezieht. Weiters wird durch das Zitat deutlich, dass es ihm erneut gelingt, die Identifikationsebene einzunehmen.

Als das Baby nach circa 12 Minuten aktiv auf das Fokuskind zu krabbelt, öffnet es leicht seine Beine, damit es unter seinem Sessel durchkrabbeln kann. Das Fokuskind streicht dem Baby dabei einige Male zärtlich über den Kopf. Der behutsame Umgang kann als sehr empathisch interpretiert werden, da laut Milch (2000, 148) spontane und unbewusste Reaktionen, ein Zeichen für Empathie darstellen. Auch an dieser Stelle kann, wie bereits im vorigen Kapitel, interpretiert werden, dass der feinfühligere Umgang mit dem Baby seitens der Mutter auch Einfluss auf den Umgang des Fokuskindes mit dem Säugling hat. Sein behutsamer Umgang und sein Verständnis, dass das Baby gern unter seinen Sessel krabbeln möchte, zeigen auch, dass es sehr empathisch auf das Explorationsbedürfnis des Babys reagiert. Das Fokuskind beobachtet behutsam und geduldig, was das Baby vorhat und gibt ihm empathisch den sicheren Raum dafür. Weiters kann dadurch abgeleitet werden, dass sich das Fokuskind in der *B.A.S.E.-Babywatching*-Situation sehr wohlfühlt und auch Verständnis dafür zeigt, dass ein Baby mehr Unterstützung braucht und andere Bedürfnisse hat, als es selbst. An dieser Stelle kann beim Fokuskind eine weitere Kompetenz von Empathie ausgemacht werden. Aufgrund des behutsamen Umgangs mit dem Baby kann angenommen werden, dass das Fokuskind ein Verständnis für soziale Situationen hat. Laut Körner (1998, 1) stellt diese Kompetenz einen Teil von Empathie dar, die somit in die Analyse miteinbezogen werden kann. Dadurch wird erneut die Annahme gestützt, dass das Fokuskind bereits über sehr gut ausgeprägte empathische Kompetenzen verfügt.

In dieser Einheit wird auch erkennbar, wie sehr es das Fokuskind genießt, wenn das Baby aktiv mit ihm in Kontakt tritt. Der zuvor beschriebene liebevolle Umgang mit dem Baby verdeutlicht, dass das Fokuskind es als sehr wohltuend empfindet, das Baby so nahe zu spüren. Als das Baby zu einem anderen Kind krabbelt und mit dessen Patschen zu spielen beginnt, erwähnt das Fokuskind, dass es sich noch sehr gut daran erinnern kann wie das Baby seinen Rock berührt hat. Darüber hinaus betont es zum Beispiel: „*Auch mich, mich kann er auf jeden Fall*

angreifen.“ Dies kann als weiterer Hinweis gesehen werden, dass es die Interaktion mit dem Baby als angenehm empfindet und es offen dafür ist, sich auf diese Interaktion einzulassen. Auch aufgrund seiner verbalen Äußerungen bezüglich der positiven Erinnerung als das Baby es berührt hat, kann festgehalten werden, dass das Fokuskind sehr gerne mit dem Baby in Interaktion tritt.

Vergleicht man im Zuge der Analyse und Interpretation die beiden Einheiten wird deutlich, dass das Fokuskind vor allem bis zum zweiten Drittel der Aufnahme eine offene, dem Baby und der Mutter zugewandte Körperhaltung zeigt. Dies bestätigt wiederum das große Interesse des Kindes an der Interaktionsbeobachtung. Obwohl im sechsten Video auch immer wieder Sequenzen gefunden wurden, wo das Fokuskind mit seinen Haaren spielt und aufgrund dessen phasenweise der Eindruck entsteht, dass es das Geschehen nicht so intensiv wie im vierten Video verfolgt, gibt es doch immer wieder Sequenzen, in denen das Fokuskind aktiv auf das Baby zugeht und es ihm gelingt, die fremdseelischen Vorgänge wahrzunehmen und in Worte zu fassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Geschehen in mehreren Videosequenzen verdeutlicht, dass das Fokuskind sowohl feinfühlig, als auch empathische Reaktionen zeigt und sich dementsprechend äußert. Offenbar sind beide Kompetenzen beim Fokuskind schon sehr ausgeprägt.

Welcher Eindruck entsteht, wenn das sechste und achte Video analysiert und interpretiert wird?

7.4 Analyse des sechsten und achten Videos

Bei der Interpretation und Analyse dieser beiden Videos steht die Beobachtung im Mittelpunkt, dass das Fokuskind im achten Video weniger Verbaläußerungen, nicht nur auf quantitativer, sondern auch auf qualitativer Ebene tätigt. Vergleicht man den Beginn der beiden Videos, so zeigt sich, dass das Fokuskind im sechsten Video viel intensiver auf die Fragen der Gruppenleiterin reagiert und seine Antworten unterschiedlich ausfallen. Der Beginn des achten Videos wirkt jedoch so, als sei das Fokuskind abgelenkt. Es wirkt unkonzentrierter als in den vorigen

Videos. Dies lässt sich anhand des Verhaltens und der Körpersprache des Kindes beobachten. Sein Blick ist immer wieder auf seine zu große Weste gerichtet, welche es durch häufiges Zupfen zu richten versucht. Wie kann diese beobachtete Abwesenheit interpretiert werden? Zu Beginn des achten Videos schläft das Baby. Dies kann ein Grund sein, wieso das Fokuskind nicht so intensiv wie sonst das Geschehen zwischen Mutter und Baby beobachtet. Möglicherweise ist die Schlafsituation nicht so spannend für das Fokuskind. Vielleicht gründet dies darin, dass das Kind schon öfter in vorigen Einheiten beobachtet hat, wie das Kind schläft. Es könnte aber auch sein, dass es das Fokuskind bevorzugt, wenn sich das Baby aktiv im Kreis bewegt, denn dann gelingt es dem Fokuskind eher, mit dem Baby in Interaktion zu treten. Gerade diese direkten Interaktionen mit dem Baby, so verdeutlicht die Analyse der bisherigen Videos, genießt das Fokuskind offensichtlich besonders. Weiters zeigt sich, dass das Fokuskind etwas abgelenkt und „mit den Gedanken wo anders“ ist. Allem Anschein nach ist es sehr mit der zu großen Weste beschäftigt, die es vielleicht stört oder die eine willkommene Abwechslung zu dem gerade nicht so spannenden Geschehen darstellt. Da diese Sequenz gleich am Anfang der Einheit zu beobachten ist, kann aber auch gemutmaßt werden, ob das Fokuskind möglicherweise noch etwas Zeit braucht, um sich auf die Einheit einlassen zu können. Vielleicht ist ihr der Abschied von der Mutter an diesem Tag nicht leicht gefallen oder es ist etwas vorgefallen was das Fokuskind allem Anschein nach noch beschäftigt.

Neben diesen Beobachtungen zeigt sich jedoch auch, dass das Fokuskind in dieser achten Einheit vor allem sehr intensiv auf die Fragen der Gruppenleiterin in Hinblick auf die Gefühlsebene der Mutter reagiert. Auf die Frage hin, wieso es glaubt, dass die Mutter fröhlich ist, antwortet das Fokuskind: *„Ich glaube, sie ist fröhlich, dass der X gut schlafen kann.“* Diese Aussage verdeutlicht, dass das Fokuskind neuerlich den Versuch unternimmt, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, warum das Fokuskind in dieser Einheit besonders auf die Gefühlsebene der Mutter eingeht. Ruft man sich nochmals die Abwesenheit des Fokuskindes zu Beginn des Videos ins Gedächtnis und die Hypothese, dass es vielleicht selbst einen schwierigen Abschied von der

eigenen Mutter hatte, so könnte die überwiegende Identifikation mit der Mutter im Rahmen dieser Einheit diese Annahme stützen.

Die Aussage des Fokuskindes, dass die Mutter fröhlich ist, dass der X gut schlafen kann, verweist aber auch neuerlich auf die vorhandene Empathiefähigkeit des Fokuskindes, da es versucht, fremdseelische Vorgänge zu erfassen. Dies ist wie bereits in Kapitel 3.3 erwähnt, ein Aspekt von Empathie. Das Fokuskind fühlt sich also in die Gefühlswelt der Mutter ein und will herausfinden, wie sich die Mutter fühlt. Es bleibt aber nicht dabei, den fremdseelischen Vorgang nur zu beschreiben, vielmehr gibt das Fokuskind auch eine Begründung dafür ab. Das Kind schafft es also eindeutig, wie laut Brisch (2013, 295) durch *B.A.S.E.-Babywatching* erwartet, „sich in emotionale Prozesse mit einer empathischen Handlung hineinzusetzen.“

Nach dieser Sequenz, welche bei der näheren Analyse auf empathisches Verhalten seitens des Fokuskindes hinweist, tätigt das Fokuskind im weiteren Verlauf des achten Videos weniger Äußerungen als im sechsten Video. Die Tatsache, dass das Baby in dieser Einheit zwar nach dem anfänglichen Schlafen sehr aufgeweckt ist, aber insgesamt weniger auf das Fokuskind zugeht und daher kaum Interaktionen mit dem Baby zustande kommen, könnte ein Grund dafür sein. Auch die Körperhaltung des Fokuskindes ist weniger aufrecht und geringer in Richtung Mama und Baby geneigt, als in der vorigen Einheit. Dies könnte darin gründen, dass die allgemeine Atmosphäre etwas unruhiger ist und die Aufmerksamkeit des Fokuskindes daher nicht so sehr auf der Mutter und dem Baby liegt. Warum aber zeigt sich in diesem Video eine so unruhige Atmosphäre? Die Analyse dieses Videos verdeutlicht, dass aufgrund der aktiveren Bewegung des Babys im Kreis und der ersten Abgabe von Lauten um Wohlbefinden und Unlust auszudrücken, auch die Stimmung im Kreis unruhiger wird. Dies könnte auch das „Abgelenkt-Sein“ des Fokuskindes erklären. Es könnte angenommen werden, dass die aktive Bewegung des Babys auch das Fokuskind anregt und es daher erschwert, ruhig die Beobachtung von Mutter und Baby zu verfolgen.

Beim Vergleich des sechsten und achten Videos zeigt sich sehr deutlich, dass sich das Fokuskind nicht nur in die Gefühle der Mutter und des Babys hineinversetzt,

sondern auch Annahmen bezüglich der Gefühlsebene anderer Kinder aufstellt. Als das Baby zu einem Mädchen geht, welches gegenüber vom Fokuskind sitzt, meint es laut: „*Y, ich glaube du bist fröhlich, dass der X bei dir ist.*“ Aufgrund seines Lächelns und der veränderten aufrechten Sitzposition kann interpretiert werden, dass das Fokuskind nicht eifersüchtig auf das Mädchen ist, sondern froh ist, dass sich das Kind über die Interaktion mit dem Baby freut. Auf Nachfragen der Gruppenleiterin, wie das Fokuskind merkt, dass das Mädchen fröhlich ist, antwortet das Fokuskind noch immer lächelnd: „*Weil sie lächelt.*“ In diesem Beispiel wird abermals die ausgebildete Fähigkeit zur Empathie auf Seiten des Fokuskindes erkennbar, weil es ihm gelingt, die Perspektive des anderen Mädchens einzunehmen. Diese Perspektivenübernahme ist ein essenzieller Aspekt von Empathie, wie Körner (1998, 1) betont. Darüber hinaus kann an dieser Stelle ein weiterer Aspekt von Empathie, wie von Kördner (ebd.) beschrieben ausgemacht werden. Durch die freundliche, nicht eifersüchtige Reaktion des Fokuskindes auf die Interaktion zwischen dem Mädchen und dem Baby und die damit verbundene Aussage des Fokuskindes, dass das Mädchen wohl fröhlich ist, weil das Baby bei ihr ist, wird deutlich, dass das Fokuskind ein Verständnis für soziale Situationen hat.

In diesem Sinne wird bei der Interpretation überdies deutlich, dass das Fokuskind sowohl im sechsten als auch im achten Video die Identifikationsebene, also die letzte Ebene der Stufen von *B.A.S.E.-Babywatching* nach Brisch (2013, 308), einnimmt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Fokuskind in der achten Einheit zwar quantitativ weniger Antworten auf die Fragen der Gruppenleiterin gibt, jedoch hinsichtlich der Interpretation der Äußerungen erneut Hinweise für Empathie und Feinfühligkeit gefunden wurden. In diesem Sinne zeigt sich, dass sich das Fokuskind zum damaligen Zeitpunkt nicht nur in die fremdseelischen Vorgänge des Babys, sondern auch in jene der Mutter sowie anderer Kinder hineinversetzen kann. Aufgrund dieser Analyse zeigt sich, dass das Fokuskind offenbar in der Lage ist, sich in die innere Welt einer Person hineinzuversetzen und dementsprechend empathische Fähigkeiten besitzt. Bei der Analyse der

beiden Videos wurde deutlich, dass im sechsten Video mehr Sequenzen zu finden sind, die auf Feinfühligkeit seitens des Fokuskindes hinweisen.

7.5 Analyse des achten und zehnten Videos

Wie bereits in Kapitel 6.5 beschrieben wurde, wirkt das Fokuskind im zehnten Video wieder wesentlich aufmerksamer als im Achten. Das Fokuskind reagiert sehr ausdauernd und intensiv auf die Fragen der Gruppenleiterin. Es stellt Überlegungen an, wieso die Mutter ihr Baby beim Schlafen streichelt und zeigt erneut empathisches Verhalten. Was könnten Gründe dafür sein, dass das Fokuskind in dieser Einheit mehr Aufmerksamkeit zeigt, wenngleich diese Einheit mit einer Schlafsequenz beginnt? Die Tagesverfassung kann in Zusammenhang mit der Aufmerksamkeit des Kindes stehen. Vielleicht ist das Fokuskind an diesem Tag ausgeschlafen und konnte den Abschied der Mutter positiv gestalten und somit den Kindergarten tag besser starten als vor der achten Einheit. Allem Anschein nach aber bestätigt die angeregte Mitarbeit und vermehrte Aufmerksamkeit in dieser Situation jene im vorigen Kapitel aufgestellte Hypothese, dass die zu große Weste in der achten Einheit das Fokuskind sehr gestört hat oder diese eine willkommene Abwechslung zur weniger aufregenden Schlafsituation dargestellt hat. Nachdem das Kind nun, in der zehnten Einheit, nicht durch einen solchen äußeren Umstand abgelenkt ist, liegt der Fokus trotz der Schlafsequenz auf der Mutter und dem Baby.

In der zehnten Einheit identifiziert sich das Fokuskind abermals mit der Mutter und dem Baby. Dies zeigt sich beispielsweise in jener Sequenz, wo die Mutter das Baby mehrmals kitzelt und das Baby dabei laut auflacht. Das Fokuskind beobachtet dies lächelnd und belustigt und kann beschreiben, wie es sich für die Mutter und das Baby anfühlen mag. Vielleicht erinnert diese Interaktion das Fokuskind an ähnliche Momente mit seiner Mutter. Es kann angenommen werden, dass das Fokuskind die Sicht des Babys deswegen so gut einnehmen kann, weil es vermutlich bereits des Öfteren selbst solche Situationen mit seiner eigenen Mutter erlebt hat und die Beobachtung positive Gefühle, die damit verbunden sind, weckt. Letzteres könnte erklären, warum das Fokuskind lächelnd die Situation verfolgt. Wird davon ausgegangen, dass das Fokuskind auch

Vorerfahrungen mit anderen Babys hat, so könnte an dieser Stelle auch interpretiert werden, dass es vielleicht auch schon einmal erfahren hat, wie es sich anfühlt, wenn man ein Baby kitzelt und dies freudig reagiert. Dies könnte dem Fokuskind erleichtern sich in die Mutter hineinzusetzen. Die Reaktion des Fokuskindes jedenfalls verweist auf die Fähigkeit zur Empathie. So betont Milch (2000, 148), dass durch eigene körperliche und affektive Reaktionen Empathie gespürt werden kann. Diese Ausführung von Milch führen zu der Interpretation, dass das Fokuskind durch die lächelnde Anteilnahme an der intimen „Kitzelsituation“ zwischen Mutter und Baby, den inneren Zustand sowohl des Babys als auch der Mutter empathisch erfassen kann. Gestützt wird die Annahme auch durch die verbale Beschreibung des Fokuskindes. Ein Hinweis auf Empathie zeigt sich auch vor dem Hintergrund von Körners Ausführungen (1998, 1), da dieser, wie bereits in Kapitel 3.3 dargestellt, die Gefühlsansteckung als eine der Kompetenzen im Rahmen von Empathie ansieht. Das Lächeln des Fokuskindes steht somit im Sinne der Gefühlsansteckung in enger Verbindung zu dem lauten Auflachen des Babys während es gekitzelt wird.

In weiterer Folge lächelt das Fokuskind das Baby an und streckt ihm seine Hand entgegen. Dies bestätigt die Interpretation, dass das Kind die Interaktion mit dem Baby besonders genießt. Das Fokuskind wirkt sehr sicher im Umgang mit dem Baby. Dies zeigt sich vor allem, als es das Baby mit einer Hand zur Hand der Mutter führt. Auch dies bekräftigt die Annahme, dass das Fokuskind im Bekanntenkreis bzw. in der familiären Umgebung schon öfter die Möglichkeit gehabt hat mit Babys in Kontakt zu treten.

Trotz der lauterer Atmosphäre und der Gespräche seiner beiden Sitznachbarn „über seinen Kopf hinweg“ hört das Fokuskind nicht auf, das Geschehen von Mutter und Baby zu verfolgen und zu beschreiben. So erkennt das Fokuskind beispielsweise beim Lachen des Babys sofort, dass es Zähne bekommen hat und kann sich auch insofern in das Baby einfühlen, als dass es ihm gelingt zu beschreiben, wie es sich anfühlt, wenn man einen Zahn bekommt. Das Fokuskind hat in dieser Sequenz selbst einen Finger im Mund und meint zur Pädagogin gerichtet: *„Weißt du Kathrin, ich spüre das auch.“* Offenbar stützt sich das

Fokuskind bei der Beschreibung auf die eigenen Erfahrungen. Weiters bemerkt das Fokuskind als Erstes den erstmaligen Stehversuch des Babys im Kreis, was verdeutlicht, wie aufmerksam es in dieser Einheit ist. Möglicherweise sind es aber auch gerade diese „Meilensteine der Entwicklung“, welche das Fokuskind bei dem Baby in der zehnten Einheit beobachtet, die das Geschehen für das Fokuskind besonders spannend machen und es zu vermehrter Mitarbeit anregen.

Die Empathiefähigkeit des Fokuskindes zeigt sich im zehnten Video auch als ein direkter Kontakt zwischen dem Baby und dem Fokuskind stattfindet. Als das stehende Baby das Fokuskind berührt, nimmt dieses seine Hand. Auffallend ist, dass das Fokuskind dabei auch den Blickkontakt zur Mutter aufnimmt, die das Baby an der anderen Hand festhält. Es wirkt so, als suche das Fokuskind im Blick der Mutter Bestätigung für seinen Umgang mit dem Baby. Vielleicht ist dem Fokuskind aus Erfahrungen im Bekanntenkreis bewusst, dass die Mutter meist weiß was für das Baby gut und angenehm ist. Insofern deutet diese Stelle darauf hin, dass das Fokuskind bereits über Erfahrungen mit Babys verfügt.

Behutsames Verhalten, welches aufgrund der Empathiefähigkeit des Fokuskindes besonders stark ausgeprägt ist, zeigt sich im Umgang mit dem Baby, als das Fokuskind behutsam das Ohr des Babys berührt. Nach dieser Berührung lächelt das Fokuskind und blickt verlegen zur Gruppenleiterin. Hier wird erneut deutlich, dass das Fokuskind es sehr genießt, in unmittelbaren Kontakt mit dem Baby zu stehen. Durch die Bestätigung der Erwachsenen, welche das Fokuskind anhand des Blickkontakts sowohl mit der Mutter als auch mit der Gruppenleiterin sucht, traut es sich, das Baby zu berühren und das Ohr sowie die Hände des Babys vorsichtig zu streicheln. Feinfühliges Verhalten des Kindes zeigt sich, als sich das Baby von ihm wegzubewegen versucht. Das Fokuskind erkennt den Wunsch des Babys und führt die zweite Hand des Babys vorsichtig aus seiner eigenen in die Hand der Mutter. Als feinfühlig kann dieses Verhalten bezeichnet werden, da das Fokuskind, wie es auch von Ainsworth (1974, 414) beschrieben wird, dazu in der Lage ist die Signale des Babys wahrzunehmen, adäquat zu deuten und prompt darauf zu reagieren. Dieses behutsame Verhalten zeigt, dass es für das Fokuskind sehr wichtig ist, dass das Baby geschützt wird. Bei der Analyse fällt auf, wie

bedacht es darauf ist, die Hände des Babys von seiner Hand zu der Hand der Mutter zu führen.

Aufgrund der Analyse und Interpretation im Zuge des Vergleichs des achten und zehnten Videos wird deutlich, dass das Fokuskind im zehnten Video vermehrt Empathie und Feinfühligkeit im Umgang mit dem Baby zeigt. Was passiert wenn man die zehnte und zwölfte Einheit von *B.A.S.E.-Babywatching* vergleichend analysiert und interpretiert?

7.6 Analyse des zehnten und zwölften Videos

Das Fokuskind ist allem Anschein nach in der zwölften Einheit im Allgemeinen weniger in das Geschehen involviert als dies im zehnten Video zu beobachten war. Die vermehrte Interaktion mit den Kindern neben ihm, lässt darauf schließen, dass die Beobachtung der Interaktion zwischen Vater und Baby nicht so sehr verfolgt wird. Obwohl es auch in der zehnten Einheit einige Sequenzen gab, wo das Fokuskind potentiellen Ablenkungen durch andere Kinder ausgesetzt war, zeigt sich, dass das Fokuskind in der zehnten Einheit darauf nicht eingeht. Weiters ist im zwölften Video die Körperhaltung des Fokuskindes mehr zu den Kindern neben sich gewandt als zu dem Baby. Woran kann dies liegen? Um dieser Frage nachzugehen, ist es notwendig, die allgemeine Stimmung der zwölften Einheit miteinzubeziehen. Die Atmosphäre war im Vergleich zur zehnten Einheit sehr unruhig und die Kinder eher laut. Bezieht man diese Tatsache in die Analyse mit ein, kann dies einen Grund für die geringere Aufmerksamkeit des Fokuskindes darstellen. Die laute Atmosphäre könnte es dem Fokuskind erschwert haben, das Geschehen zwischen Vater und Baby konzentriert zu verfolgen. Möglicherweise war es dem Fokuskind aufgrund der zunehmenden Lautstärke kaum möglich, die Fragen der Gruppenleiterin wahrzunehmen und vermutlich hatte dies Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit des Fokuskindes. Dies könnte erklären, wieso es ein erhöhtes Interesse an der Interaktion mit anderen Kindern zeigt. Bereits im zehnten Video hätte das Fokuskind die Möglichkeit gehabt, in Interaktion mit anderen Kindern zu treten und dadurch das Geschehen von *B.A.S.E.-Babywatching* nicht mehr zu verfolgen. Doch in diesem Video ging es auf jegliche Ablenkung durch andere nicht ein.

Neben Gesprächen mit anderen Kindern lassen sich im zwölften Video auch immer wieder Szenen finden, wo sich das Fokuskind die Augen reibt. Bei der Interpretation dieser Einheit muss daher auch die Tagesverfassung des Kindes miteinbezogen werden. Die Tatsache, dass sich das Fokuskind die Augen reibt, legt die Vermutung nahe, dass das Fokuskind müde ist und deswegen weniger aktiv am Geschehen teilnimmt. Des Weiteren kann es auch sein, dass die Ereignisse nach bereits elf *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten nicht mehr so spannend für das Fokuskind sind und es sich langweilt. Dieser Punkt kann auch einen Grund für die vermehrten Gespräche mit anderen Kindern darstellen.

Ebenso kann der Unterschied, dass diese *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheit vom Vater und nicht von der Mutter begleitet wird einen Grund für die geringe Aufmerksamkeit des Kindes darstellen. Die steigende Müdigkeit des Fokuskindes und das Abgelenkt-Sein könnten Hinweise dafür sein, dass sich das Fokuskind eher auf die Interaktionsbeobachtung einlassen kann, wenn die Mutter die Einheit begleitet. Wie die bisherige Analyse vermuten lässt, hat das Fokuskind möglicherweise eine gute Beziehung zur Mutter und diese scheint feinfühlig mit dem Fokuskind umzugehen. Dies könnten Gründe dafür darstellen, wieso sich das Fokuskind allem Anschein nach besser in die Gefühle der Mutter hineinversetzen kann. Möglicherweise ist die Bindung zum Vater nicht so gut und er reagiert im Gegensatz zur Mutter weniger feinfühlig auf die Bedürfnisse des Fokuskindes. Vielleicht hindert und erschwert dieser Umstand das Fokuskind sich in die Gefühle des Vaters hineinzusetzen. Dies könnte einen Grund darstellen wieso es allem Anschein nach für das Fokuskind weniger interessant ist das Geschehen zu verfolgen, weil es sich schwerer in die Gefühlswelt des Vaters hineinversetzen kann.

Die Aufmerksamkeit des Fokuskindes ist jedoch nicht durchgehend gering. Vor allem wenn das Baby sich in seiner Nähe befindet oder mit ihm in direkten Kontakt tritt, zeigt es Interesse. Die Körperhaltung ist zum Baby gewandt und der freundliche Blick sowie der Versuch, das Baby zu sich zu locken, führen zu der Interpretation, dass die Aufmerksamkeit des Fokuskindes durch den aktiven Kontakt mit dem Baby positiv verstärkt wird. Auch im zwölften Video lässt sich

ein liebevoller Umgang mit dem Baby beobachten. Das Fokuskind verstellt die Stimme, spricht ruhig und freundlich, wenn das Baby zu ihm schaut. Als das Baby seinen Hausschuh nimmt, lacht das Fokuskind und „tut so, als würde es sich ärgern“. Allem Anschein nach versucht es, sich spielerisch auf eine Ebene mit dem Baby zu bewegen, ähnlich wie es die Mutter oder der Vater beim Spielen mit dem Baby machen. Als das Baby den Hausschuh wieder zum Fokuskind zurückbringt, ist es sichtlich überrascht, lächelt und bedankt sich belustigt bei ihm. Bei der Interpretation dieser Szene wird deutlich, wie lustvoll das Fokuskind den aktiven Kontakt mit dem Baby findet. Es wirkt stolz, als das Baby mit ihm interagiert. Vielleicht kann das Kind die fröhliche Reaktion des Babys als Bestätigung erleben.

Im Allgemeinen ist die Atmosphäre in der zwölften Einheit unruhiger als in der zehnten. Die Fragen der Pädagogin werden kaum wahrgenommen. Dies kann den Hintergrund haben, dass nicht nur das Fokuskind, sondern auch die anderen Kinder es sehr lustig finden, wenn das Baby die Hausschuhe nimmt und „versteckt“. Sie lachen und strecken ihm die Hausschuhe hin. Interpretativ kann davon ausgegangen werden, dass es für das Fokuskind spannend und lustig ist, wenn das Baby einen Hausschuh wegnimmt.

Im zwölften Video zeigt sich eine Sequenz, die auf vermehrte Feinfühligkeit seitens des Fokuskindes hinweist. Als das Baby eine Hand des Fokuskindes berührt und dadurch versucht bei dem Fokuskind zu stehen, blickt dieses besonders konzentriert. Während es das Baby an der Hand hält, blickt es zum Vater. Das Fokuskind nimmt also die Bedürfnisse des Babys wahr und reagiert entsprechend, während es im Blick des Vaters Bestätigung bzw. Zustimmung für sein Verhalten sucht. Eine ähnliche Szene spielte sich in der zehnten Einheit mit der Mutter ab. Das Baby hält mit einer Hand das Fokuskind und mit der anderen die Mutter. Auch an dieser Stelle versucht das Fokuskind allem Anschein nach durch den Blickkontakt mit der Mutter Bestätigung zu erhalten. Als das Baby in der zwölften Einheit schließlich alleine bei dem Fokuskind steht, meint dieses auf die Frage der Gruppenleiterin hin, wie es sich für das Baby so weit weg vom Papa wohl fühlt, dass es findet, dass das Baby interessiert ist, weil es das Fokuskind so

interessiert ansieht. Dieser Dialog macht deutlich, dass das Fokuskind nicht nur aus dem Verhalten, sondern auch aus Mimik und Gestik herauszufinden versucht, wie sich das Baby fühlt, was erneut auf erhöhtes Empathievermögen hinweist.

Das Fokuskind verabschiedet das Baby am Ende der Einheit wesentlich herzlicher und intensiver als die anderen Kinder dies tun, sodass dies wiederum ein Hinweis dafür ist, dass das Fokuskind den intensiven Kontakt mit dem Baby auf besondere Art und Weise genießt. Was zeigt die Analyse und Interpretation des das zwölften und des letzten Videos?

7.7 Analyse des zwölften und vierzehnten Videos

Wie bereits in Kapitel 6.7 deutlich wurde, lassen sich sowohl Parallelen als auch Unterschiede zwischen den beiden Videos in Hinblick auf das Verhalten des Fokuskindes finden. Der Eindruck, dass die Aufmerksamkeit des Fokuskindes geringer als in den anderen Einheiten ist, wird im letzten Video sogar noch verstärkt. Das Fokuskind wirkt öfters abwesend, weil es sich die Augen reibt, mit seinen Haaren spielt oder in der Nase bohrt. Welche Bedeutung kann dieses zunehmend unaufmerksamer werdende Verhalten haben? Einerseits könnte die weniger gute Tagesverfassung des Kindes eine Rolle spielen. Vielleicht hat das Kind nicht gut geschlafen oder Ereignisse, die sich zu Hause geschehen sind, beschäftigen das Kind mehr als die Interaktionsbeobachtung. Es könnte aber auch sein, dass sich das Fokuskind einfach gelangweilt fühlt. Möglicherweise ist der vierzehnte Besuch des Babys für das Fokuskind nicht mehr so spannend. Allem Anschein nach fühlt es sich durch den Besuch nicht mehr so angeregt mitzuarbeiten wie in den anderen Einheiten.

Betrachtet man beide Videos im Zuge der Interpretation besonders detailliert wird deutlich, dass in beiden Videos eine unruhige Atmosphäre herrscht. Diese Unruhe dürfte vor allem durch das rege Bewegungsbedürfnis des Babys zustande kommen. Das Baby bewegt sich überdies nicht nur leise im Kreis zwischen den Kindern hin und her, sondern gibt auch Laute von sich, deren Bandbreite von leisem Quieken bis lautem Schreien reicht. Dies könnte ein Grund für die allgemein unruhigere Atmosphäre und die geringere Aufmerksamkeit des

Fokuskindes sein. Sowohl das Fokuskind als auch die anderen Kinder erhöhen aufgrund dessen offenbar auch ihren eigenen Lärmpegel. Es lassen sich insgesamt weniger ruhige Momente ausmachen, denn das Baby liegt nicht mehr schlafend im Tragetuch oder saugend an der Brust der Mama. Möglicherweise fällt es dem Fokuskind durch das erhöhte Bewegungsbedürfnis des Babys schwer das Geschehen im Kreis zu verfolgen.

Tritt das Baby jedoch in Interaktion mit dem Fokuskind, liegt auch in dieser Videoeinheit die Aufmerksamkeit des Fokuskindes sofort auf dem Baby. Das Fokuskind wechselt überraschend schnell den Grad der Aufmerksamkeit und wirkt wie „erweckt“, wenn das Baby die Hand zum Fokuskind streckt. Diese Beobachtung führt zu der Annahme, dass das Fokuskind durch den aktiven Kontakt dazu angeregt wird, das Geschehen zu verfolgen. Welche Gründe kann dies haben? Vielleicht hat die Häufigkeit der Besuche das Fokuskind im Umgang mit dem Baby noch sicherer gemacht. Das Fokuskind wirkt sehr selbstsicher, wenn es vom Baby berührt wird und hat sichtlich Freude im Umgang mit ihm. Möglicherweise ist die direkte Interaktion mit dem Baby spannender für das Fokuskind, da es dabei als aktiver Akteur involviert ist. Es könnte sein, dass das Fokuskind es nach der Vielzahl der Einheiten anregend findet, aktiv mit dem Baby in Kontakt zu treten, während das reine Beobachten eher langweilig geworden ist. Wieso ist es allem Anschein nach für das Fokuskind so anregend, wenn das Baby mit ihm in Kontakt tritt? Der Umstand, dass das Baby auf das Fokuskind zugeht, weckt im Fokuskind möglicherweise angenehme Gefühle. Geht man davon aus, wird auch verständlich, wieso das Fokuskind vor allem dann besonders aufmerksam ist, wenn das Baby in Interaktion mit ihm tritt. Die Analyse macht auch deutlich, dass das Fokuskind sowohl im zwölften als auch im letzten Video von sich aus Versuche unternimmt um diesen Kontakt herzustellen. Dies kann ein weiterer Hinweis dafür sein, dass die aktive Interaktion mit dem Baby vom Fokuskind als positiv empfunden wird. Dies lässt sich auch dadurch bestätigen, dass das Fokuskind das Baby freundlich anlächelt und auch nach der Interaktion mit diesem ein Lächeln im Gesicht hat. Die offene, aufrechte und dem Baby zugewandte Körperhaltung, die angepasste Stimmlage des Fokuskindes im

Umgang mit dem Baby ebenso wie die vermehrten Verbaläußerungen des Fokuskindes bekräftigen dies.

Nachdem nun die einzelnen Videos, die für vorliegende Pilotstudie herangezogen, analysiert und interpretiert wurden, folgt im nächsten Kapitel eine Zusammenfassung der Veränderungen im Verlauf der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* und die Darstellung möglicher Gründe für diese Veränderungen.

8. Veränderungen des Fokuskindes

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Zusammenführung der analysierten Videos und die Darstellung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Forschungsfrage dieser Pilotstudie. Aufgrund dessen wird die Forschungsfrage an dieser Stelle erneut in Erinnerung gerufen: *Welche Veränderungen lassen sich bei einem Fokuskind mithilfe der Analyse von Videoaufnahmen innerhalb eines Zeitraumes von Oktober bis Mai ausmachen, wenn in der Kindergartengruppe regelmäßig B.A.S.E.-Babywatching stattfindet?*

Bereits zu Beginn der Analyse von Video zwei und Video vierzehn, welches die letzte Einheit von *B.A.S.E.-Babywatching* zeigt, entstand ein erster Eindruck hinsichtlich der Veränderungen des Fokuskindes im Laufe des *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts. Wie bereits in Kapitel 7.1 dargestellt, entstand der Eindruck, dass sich die Aufmerksamkeit des Fokuskindes vom zweiten bis zum vierzehnten Video veränderte. Blickt man auf die weiteren Videos, so bestätigt sich diese Annahme. Anhand der Analyse wurde deutlich, dass das Fokuskind zu Beginn der Einheiten ein aktiveres Sprachverhalten und eine intensivere Teilnahme am Gruppengeschehen zeigt. Bereits im zweiten Video ist erkennbar, wie sehr das Fokuskind am Geschehen beteiligt ist. Es beantwortet die Fragen der Gruppenleiterin häufiger als die anderen Kinder und vor allem solche, welche die Verhaltensebene von Mutter und Baby betreffen, werden weitestgehend vom Fokuskind beantwortet. In den weiteren Videos zieht sich diese Linie ebenso durch. Immer wieder ist erkennbar, dass das Fokuskind sich in die Gefühle von Mutter und Baby hineinzusetzen versucht. Wie bereits im Zuge der Analyse und Interpretation deutlich wurde, haben die Aussagen des Fokuskindes von Beginn an empathischen Charakter. Im Umgang mit dem Baby zeigt das Fokuskind auch feinfühliges Verhalten. Besonders interessant ist, dass sich das Fokuskind nicht nur in das Baby und die Mutter bzw. den Vater hineinversetzen kann, sondern auch in die Gefühle anderer Kinder. Es versucht, das seelische Befinden der einzelnen Akteure zu erfassen. Wenngleich sich dies durch die gesamten Einheiten zieht, lassen sich diesbezüglich dennoch Veränderungen feststellen.

Obwohl bei der Analyse der Videos deutlich wurde, dass das Fokuskind beinahe in jeder Einheit Aussagen trifft, welche Hinweise auf die Empathiefähigkeit und Feinfühligkeit des Fokuskindes geben, wird im Verlauf der Einheiten deutlich, dass die Qualität und die Quantität dieser nicht zunimmt. Im Gegensatz zu den Videos am Beginn des Projekts antwortet das Fokuskind in späteren Einheiten mit kurzen Sätzen oder gibt nur Einwortsätze als Antwort. Während es in den ersten Videos vermehrt auf Fragen der Gruppenleiterin reagiert hat, nimmt die Bereitschaft Antworten zu geben, offenbar ab, da das Fokuskind immer weniger Äußerungen tätigt. Demnach kann aufgrund des vorliegenden Materials keine positive Veränderung hinsichtlich der sprachlichen Äußerungen im Allgemeinen bzw. in Bezug auf eine Erweiterung des Wortschatzes festgestellt werden. Die Antworten des Fokuskindes haben nicht an Qualität hinsichtlich der Formulierung gewonnen.

Da das Fokuskind bereits von Beginn der ersten Einheit an viele Äußerungen bezüglich der Verhaltensebene und der Gefühlsebene von Mutter und Baby getätigt hat und sich auch im weiteren Verlauf immer wieder Äußerungen und Verhaltensweisen finden lassen, welche auf eine hohe Empathie- und Feinfühligkeit hinweisen, kann im Rahmen dieser Pilotstudie keine positive Veränderung der Empathie- bzw. der Feinfühligkeit auf Seiten des Fokuskindes ausgemacht werden. Das Fokuskind dürfte vielmehr von Beginn an über gute Fähigkeiten diesbezüglich verfügen und durch die *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten dazu angeregt worden sein, diese auch einzubringen. Es konnte aber darüber hinaus keine Zunahme der Fähigkeiten im Rahmen der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten festgestellt werden.

Die über die Einheiten hinweg geringer werdende Aufmerksamkeit zeigt sich auch in der zunehmenden Interaktion mit den anderen Kindern. Zu Beginn der ersten Einheiten werden nur selten Momente beobachtet, in denen das Fokuskind in Unterhaltungen mit Kindern neben ihm vertieft ist. Im Gegensatz dazu wird vor allem durch die aufrechte und zu Mutter und Baby geneigte Körperhaltung der Eindruck geweckt, dass das Fokuskind das Geschehen sehr interessiert beobachtet. Des Weiteren wird bei der Analyse der ersten Videos auch deutlich,

dass das Fokuskind zu Beginn auf Interaktionsversuche anderer Kinder kaum reagiert, während dies gegen Ende der Durchführung immer öfter zu beobachten ist. Vor allem in den letzten beiden Videos wird die Veränderung der Aufmerksamkeit des Fokuskindes besonders erkennbar, da die Kommunikation mit anderen Kindern dominiert. In diesem Sinne kann aufgrund des vorliegenden Materials als weiterer Veränderungspunkt festgehalten werden, dass die aktive Anteilnahme des Fokuskindes sowohl in Bezug auf die Häufigkeit von Verbalaussagen als auch hinsichtlich der regen Mitarbeit im Laufe des Projekts nicht zugenommen hat. Dies lässt sich auch mit dem Hinweis darauf stützen, dass im Zuge der Analyse neben den Sequenzen, in denen sich das Fokuskind mit anderen Kindern unterhält, auch immer wieder Momente gefunden werden, in denen das Kind abwesend und allem Anschein nach nicht bei der Sache ist. Dies äußert sich in Gähnen, mit den Haaren spielen oder durch das Bohren in der Nase. Zwar lassen sich beinahe in allen Videos kurze Sequenzen dieser Art finden, dennoch wird deutlich, dass diese Momente in den letzten Einheiten zunehmen. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle eine weitere Veränderung festgehalten werden: Vergleicht man das vorliegende Material, wirkt das Fokuskind im Laufe der Einheiten weniger aufmerksam. Dies wird vor allem im Vergleich des zweiten und des letzten Videos deutlich, welche zeitlich am weitesten auseinanderliegen.

Die Steigerung der Aktivität des Säuglings in den späteren Einheiten dürfte allem Anschein nach die Aufmerksamkeit des Fokuskindes, die, wie vorhin erwähnt, allgemein im Verlauf der Einheiten geringer wird, positiv beeinflussen. So zeigt sich im Zuge der Zusammenführung der analysierten Videos, dass das Fokuskind vor allem in Momenten der aktiven Interaktion mit dem Baby besonders aufmerksam und an dem Geschehen interessiert ist. Auch wenn das Fokuskind allgemein weniger konzentriert ist, ist es sofort wieder im Geschehen, wenn sich das Baby in unmittelbarer Nähe befindet bzw. in Kontakt mit ihm tritt. Das Fokuskind sucht sogar von sich aus den Kontakt mit dem Säugling. Offenbar, so wird anhand der Analyse deutlich, genießt das Fokuskind die Interaktionen mit dem Baby besonders, da dies angenehme Gefühle im Fokuskind wecken dürfte. Somit kann festgehalten werden, dass, obwohl im Laufe der Einheiten eine

Abnahme der Aufmerksamkeitsspanne erkennbar ist, das Fokuskind bei aktivem Kontakt mit dem Baby aufmerksam ist und diese Situationen sichtlich genießt.

Zusammenfassend ist erkennbar, dass im Gegensatz zu Brischs (2013, 307f) Ausführungen, keine Verbesserung und Erweiterung des Wortschatzes hinsichtlich der Aussagen des Fokuskindes festgestellt werden kann. Es entsteht der Eindruck, als sei das Fokuskind zu Beginn des Projekts aufmerksamer und interessierter am Geschehen als gegen Ende. Dennoch lassen sich bis zu der letzten Einheit immer wieder Sequenzen und Aussagen finden, welche Hinweise auf eine hohe Empathiefähigkeit des Fokuskindes geben. Des Weiteren ist in beinahe allen analysierten Einheiten auch immer wieder feinfühliges Verhalten seitens des Fokuskindes erkennbar. Obwohl sich dieses Verhalten qualitativ als auch quantitativ nicht verändert hat, zeigt es sich durchgehend. Dies spricht dafür, dass das *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt von Beginn an das Fokuskind dazu angeregt hat, feinfühliges Verhalten und empathische Aussagen bezüglich des Babys, der Mutter oder des Vaters und der anderen Kinder zu machen. Im Sinne der Beantwortung der Forschungsfrage kann jedoch festgehalten werden, dass die Analyse und Interpretation des vorliegenden Materials keine Hinweise darauf geben, dass die Empathie, die das Fokuskind dem Baby, der Mutter oder den anderen Kindern entgegenbringt, gewachsen ist. Es kann keine Zunahme an Empathie und Feinfühligkeit seitens des Fokuskindes festgestellt werden. Somit stützt die Videoanalyse der vorliegenden Pilotstudie nicht die Annahme von Brisch (2013, 307), dass Geschehnisse von *B.A.S.E.-Babywatching* zu einer Zunahme des Empathie- und Feinfühligkeitsverhalten führen. Diese Entwicklung ist anhand der Analyse und Interpretation der Videos des Pilotprojekts nicht erkennbar.

Da es sich bei *B.A.S.E.-Babywatching* um ein Präventionsprojekt in Hinblick auf Aggression handelt, ist es an dieser Stelle bedeutsam zu erwähnen, dass im Zuge der Analyse des Materials der vorliegenden Pilotstudie keine Konfliktsituationen und auch kein aggressives Verhalten von Seiten des Fokuskindes ausgemacht werden konnten. Dementsprechend kann anhand des vorliegenden Materials keine Aussage bezüglich der Prävention aggressiver Verhaltensweisen des Fokuskindes

getroffen werden. Werden diese Überlegungen mit den Ausführungen von Kapitel 4 bezüglich des Zusammenhangs von aggressiven Verhaltensweisen und Qualität der Bindung verknüpft, so wäre es interessant zu untersuchen, ob das Fokuskind über eine sichere Bindung zu seiner Bezugsperson verfügt. Das Fokuskind hat während der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten nie mit aggressiven Verhaltensweisen reagiert. Weder wenn das Fokuskind von einem Kind geärgert wird, noch wenn das Baby nicht auf die Interaktionsversuche des Fokuskindes eingeht, lässt sich aggressives Verhalten beobachten. Aus diesem Grund wäre es interessant zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen dem geringen Maß an Aggressivität und der Bindung zur Mutter, zum Vater oder zur Pädagogin besteht.

Welche Konsequenzen die dargestellten Veränderungen des Fokuskindes für weitere systematische und längerfristige Bearbeitung bezüglich der Folgen der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* haben, wird im nächsten Kapitel erläutert.

9. Konsequenzen der Pilotstudie

Nachdem im vorigen Kapitel im Rahmen der Darstellung der Veränderungen des Fokuskindes im Laufe des Pilotprojekts deutlich wurde, dass die Analyse des vorliegenden Materials keine Hinweise auf eine Zunahme von Empathie und Feinfühligkeit des Fokuskindes während der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten ergab, wird in diesem Kapitel diskutiert, welche Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen gezogen werden können, was zur Beantwortung der letzten Forschungsfrage führt, die lautet: *Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erfahrungen und Analysen, die im Zuge dieser Pilotstudie gemacht wurden, für längerfristige sowie systematische Bearbeitungen von B.A.S.E.-Babywatching-Projekten?*

Im Zuge der Analyse des vorliegenden Materials konnte zwar keine Zunahme an Empathie- und Feinfühligkeitsverhalten seitens des Fokuskindes festgestellt werden, dennoch erfolgten in jeder analysierten Einheit Aussagen des Fokuskindes, die auf ein hohes Empathie- und Feinfühligkeitspotential hinweisen. Offenbar war das Fokuskind bereits vor der Durchführung des *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts sehr empathisch und feinfühlig. Obwohl keine Zunahme an Empathie und Feinfühligkeit seitens des Fokuskindes während der kontinuierlichen Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* festgestellt werden konnte, bedeutet dies nicht, dass das Projekt keinen Ertrag liefert. Das heißt, dass die Ergebnisse nicht ausschließen, dass das Fokuskind trotz allem von dem Projekt profitiert hat. Jedenfalls wurde das Fokuskind dazu angeregt, während der Einheiten intensiv über das Erleben und die Gefühle von Mutter bzw. Vater und Baby nachzudenken und seine Gedanken auch zu äußern. Allem Anschein nach kann davon ausgegangen werden, dass *B.A.S.E.-Babywatching* das Fokuskind dazu angeregt hat, auf diese Fähigkeiten zurückzugreifen. Dies könnte dazu führen, dass das Fokuskind sich nun auch im Alltag sehr empathisch bzw. feinfühlig verhält oder diesbezüglich für den Umgang mit anderen sensibilisiert wurde. Das heißt, dass sich damit die Frage stellt, ob sich dennoch Veränderungen im Verhalten des Kindes im Kindergartenalltag oder in der Familie zeigen, auch

wenn es zu keiner erkennbaren Zunahme von Empathie und Feinfühligkeit im Laufe der Durchführung der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten gekommen ist.

Möchte man herausfinden, ob das Fokuskind im Alltag an Empathie und Feinfühligkeit gewonnen hat, wäre eine wichtige Konsequenz für zukünftige Projekte, das Verhalten und die emotionale Entwicklung vor und nach dem *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt zu erfassen. Dazu könnten, ähnlich wie in der bereits in Kapitel 1.2 erwähnten Pilotstudie von Brisch (2005), die Elternteile des Fokuskindes kurz vor sowie nach der Durchführung des Projekts mittels des CBCL-Fragebogen (Child-Behavior-Checklist) eingeschätzt werden.

Diese Checklist dient laut der Homepage der Testzentrale (2015)

„der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten, emotionalen Auffälligkeiten, somatischen Beschwerden sowie sozialen Kompetenzen von Kindern“

mittels der Einschätzung der Elternteile. Durch die Vergleiche der Checklisten vor und nach dem Projekt, könnte herausgefunden werden, ob eine Veränderung durch das Angebot von *B.A.S.E.-Babywatching* erfolgt. Die Anwendung der Checkliste könnte die Überlegungen der vorliegenden Pilotstudie bezüglich der Durchführung des Projekts ergänzen. In diesem Sinne würden nicht nur die Durchführung des Projekts mittels Videoanalyse, sondern auch das Verhalten und die sozialen Kompetenzen vor sowie nach der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* anhand der Einschätzung der Eltern mittels der CB-Checklist erfasst. Dadurch würde der Fokus nicht nur auf Veränderungen während der Durchführung gelegt, sondern es könnten auch mögliche Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching* im Alltag erfasst werden. Allerdings gilt es dann wiederum genauer zu untersuchen, was dafür spricht, dass die ausgemachten Veränderungen auf die Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* zurückzuführen sind.

Aufgrund der Aussage von Brisch (2013, 307), dass

„sich die Kinder in der Kindergartengruppe kooperativer, prosozialer und insgesamt kreativer und aufmerksamer verhalten“

und dies auf *B.A.S.E.-Babywatching* zurückzuführen ist, wäre es von Bedeutung, auch die Sichtweise der Kindergartenpädagoginnen auf das Kind miteinzubeziehen. Daher sollten nicht nur die Eltern, sondern auch die Kindergartenpädagoginnen des Kindes vor bzw. nach der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* mithilfe der CB-Checklist bezüglich des Verhaltens befragt werden. Dadurch würde nicht nur der familiäre Alltag, welchen die Eltern miterleben, eingeschätzt, sondern auch der Kindergartenalltag, was zu differenzierten Aussagen bezüglich des Einflusses von *B.A.S.E.-Babywatching* auf die Kinder führt. Bei der Auswertung müsste im oben erwähnten Sinn allerdings auch untersucht werden, ob sich trotz der nichtbeobachtbaren Veränderung während der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* bestimmte Entwicklungen im familiären oder pädagogischen Alltag als Folge von *B.A.S.E.-Babywatching* ausweisen lassen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass verschiedene Umstände, sowohl aus dem pädagogischen, als auch dem familiären Umfeld, Einfluss auf die Empathie- und Feinfühligkeitsentwicklung des Fokuskindes haben können. Dies zeigt erneut die Notwendigkeit auf, auch diesen Bereich zu erfassen.

Um das Verhalten des Kindes noch fundierter zu analysieren, könnten in längerfristigen Studien, neben den CBCL-Fragebögen, auch noch Methoden der Beobachtung eingesetzt werden. Durch Beobachtungen im Kindergarten und im Elternhaus könnten sowohl der pädagogische als auch der familiäre Alltag erfasst werden, was das Material optimal ergänzen und dadurch vielseitig interpretierbar machen würde. Die Checklisten aus unterschiedlichen Zeiträumen vor und nach dem Projekt, die Videoaufnahmen und Videoanalyse während der Durchführung sowie die Analyse einzelner Beobachtungsprotokolle, z.B. mit der Methode der Young-Child-Observation nach Esther Bick erstellt, könnten zusammen für weitere Forschungen von besonderer Bedeutung sein und differenzierte Ergebnisse liefern.

Nehmen wir an, dass in der vorliegenden Pilotstudie die Analyse der Checklisten und Beobachtungen des Fokuskindes durchgeführt worden wären und dasselbe Ergebnis wie die tatsächlich durchgeführten Videoanalysen erzielt und demnach keine Hinweise auf eine Zunahme an Empathie und Feinfühligkeit erbracht hätten. Was würde dieses Ergebnis über Brischs Anspruch, dass *B.A.S.E.-Babywatching* prophylaktische Folgen nach sich zieht, aussagen?

Die erste Konsequenz läge darin, deutlich zu machen, dass die Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching*, nicht automatisch und in jedem Fall dazu führt, dass die Empathie und Feinfühligkeit der Kinder zunimmt. Obwohl keine Zunahme auf unterschiedlichen Untersuchungsebenen festgestellt wurde, bedeutet dies aber nicht zwingend, dass *B.A.S.E.-Babywatching* keinen präventiven Charakter einnehmen kann. Ob die Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* präventiv ist, kann durch die zuvor erwähnten methodischen Überlegungen nicht beantwortet werden. Was müsste untersucht werden, um herauszufinden, ob die Durchführung des Projekts, obgleich es keine Hinweise auf eine Zunahme an Empathie und Feinfühligkeit gibt, dennoch präventiv wirken kann?

Im Zuge der Beantwortung dieser Fragestellung wäre es entscheidend, sich im Speziellen das aggressive Verhalten des Fokuskindes vor bzw. nach dem Projekt genauer anzusehen. Durch den Vergleich dieses Verhaltens könnte festgestellt werden, ob der aggressive Umgang nach dem Projekt abgenommen hat. Würde die Abnahme an aggressiven Verhaltensweisen nach der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* Brischs These stützen?

Ja, doch hätte zuvor aggressives Verhalten auf Seiten des Kindes identifiziert werden müssen. Dies hätte sich im vorliegenden Fall aber als schwierig erweisen können, da wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, das Fokuskind während der Einheiten keine aggressiven Verhaltensweisen zeigt und weil nicht sicher ist, ob aggressives Verhalten in anderen Situationen gefunden hätte werden können.

Die vorliegenden Erkenntnisse der Pilotstudie wurden anhand der Untersuchung eines Einzelfalles gewonnen. Ein Einzelfall hat für Fatke (2013, 167)

„zunächst vorläufigen, hypothetischen Charakter, und obwohl die Erforschung eines Einzelfalles bereits starke Hinweise auf Typisches im Individuellen liefert, bedarf es weiterer Fallstudien.“

Wie Fatke (2013, 167) betont, kann eine Einzelfallstudie nicht zu allgemein gültigen Aussagen führen. Wenngleich sie Hinweise auf Typisches liefert, bleibt es doch zunächst immer auf den Einzelfall bezogen und es benötigt weitere Fallstudien, um allgemein gültige Aussagen treffen zu können. Um dem Ergebnis des vorliegenden Einzelfalles sowie den weiteren Überlegungen mehr Gewicht geben zu können, wäre es daher wichtig, die Überlegungen der vorliegenden Pilotstudie in ein größeres Untersuchungsdesign zu integrieren. Um die Repräsentativität der Studie zu steigern, wäre es spannend, die Untersuchung des Pilotprojekts beispielsweise mit 150 Kindern durchzuführen. Die Annahme von Brisch (2013) und die Ergebnisse der zwei erwähnten Studien (Brisch 2005, Haneder 2011), könnten nur dann massiv in Frage gestellt werden, wenn sich die Hypothese als zutreffend erweisen würde und es bei den 150 untersuchten Kindern zu keiner Zunahme an Empathie und Feinfühligkeit sowie zu keiner Abnahme von aggressiven Verhalten in signifikanter Weise kommen würde

Was aber, wenn unterschiedliche Ergebnisvarianten bei den 150 Kindern auftreten? So könnte möglicherweise auch der Fall eintreten, dass bei einer bestimmten Anzahl von Kindern während *B.A.S.E.-Babywatching* keine Zunahme von Empathie und Feinfühligkeit erkennbar ist, jedoch in anderen Situationen diese Fähigkeiten vermehrt zum Ausdruck kommen und aggressive Verhaltensweisen abnehmen. Es könnte sich aber auch zeigen, dass manche Kinder während den *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten Hinweise einer Zunahme von Empathie und Feinfühligkeit zeigen, jedoch in anderen Situationen diese Fähigkeiten nicht zum Tragen kommen und aggressives Verhalten sogar zunimmt. An dieser Stelle könnten noch einige Varianten möglicher Ergebnisse angeführt werden. Für weitere Untersuchungen mit mehreren Kindern wäre es aber in jedem Fall von Bedeutung, die Zusammenhänge dieser unterschiedlichen Ergebnisse

weiter zu erforschen. In diesem Sinne könnte, je nach Ergebnis, herausgefunden werden, ob es einen bestimmten Typus gibt, der beispielsweise im Zusammenhang mit dem Geschlecht, dem Alter oder der familiären Situation steht. Dadurch könnte analysiert werden, ob bei bestimmten Typen von Kindern das aggressive Verhalten trotz *B.A.S.E.-Babywatching* sinkt, gleich bleibt oder steigt.

Je nachdem, wie unterschiedlich die Ergebnisse der Untersuchung der 150 Kinder ausfallen würden, ist es an dieser Stelle von Bedeutung zu betonen, dass die Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* nicht zwangsläufig bei jeder Teilnehmerin zu einer Verbesserung von Empathie und Feinfühligkeit sowie zu einer Abnahme von aggressiven und ängstlichen Verhaltensweisen führt, wie dies ja auch anhand der vorliegenden Pilotstudie deutlich wurde.

Als Konsequenz der Pilotstudie und der dabei angestellten Überlegungen ist im Zusammenhang damit bei weiteren Untersuchungen mitzubedenken, dass die Sinnhaftigkeit von *B.A.S.E.-Babywatching* nicht nur davon abhängig zu machen ist, ob es im Zuge von ihrer Ausführung zu einer möglichen Zunahme an Empathie- und Feinfühligkeitsverhalten von Kindern kommt. Beispielsweise kann die Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin eine Sensibilisierung der Pädagogin zur Folge haben, die Einfluss auf die Gestaltung der pädagogischen Angebote nimmt. Dies könnte dazu führen, dass sie im Kindergartenalltag einen feinfühligere und empathischere Umgang mit den Kindern hegt. In diesem Sinne kann die Haltung der Pädagogin sowie die inhaltliche pädagogische Gestaltung des Alltags, implizit Einfluss auf die Erweiterung der Empathie- und Feinfühligkeitskompetenzen der Kindergartenkinder nehmen.

Eine weitere Konsequenz der vorliegenden Pilotstudie für nachfolgende Untersuchungen liegt darin, miteinzubeziehen, welche Bedeutung es für die Kinder hat, wenn sie von dem Baby berührt werden. Die Analyse des vorliegenden Materials machte deutlich, dass die Kinder sehr unterschiedlich auf die teilweise sehr unerwarteten Berührungen von Seiten des Babys reagierten. Die Verbalaussagen des Fokuskindes und dessen Versuche, immer wieder mit dem Baby in Kontakt zu treten, machten deutlich, dass es die Interaktion mit dem Baby

als sehr wohltuend empfand. Dennoch gibt es Kinder, die mit der Berührung des Babys überfordert sein können. In weiteren Studien wäre es daher lohnenswert zu untersuchen, welche Rolle aktive Interaktionen mit dem Baby für die Kinder spielen und inwiefern dies möglicherweise Einfluss auf das Empathie- und Feinfühligkeitsverhalten der Kinder haben können. Eine spezielle Analyse, die dies in den Fokus der Untersuchungen stellt, könnte darüber Aufschluss geben.

Abschließend soll nochmals in Hinblick auf die längerfristige sowie systematische Bearbeitung von *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekten festgehalten werden, dass trotz der Ausweitung des Untersuchungsdesigns nicht vergessen werden darf, dass mögliche Veränderungen der Kinder nicht zwingend auf das *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt zurückzuführen sind. Veränderungen im familiären sowie pädagogischen Bereich oder der Umgang der Pädagogin mit den Kindern und deren Gestaltung des pädagogischen Alltags können implizit die Empathie- und Feinfühligkeitskompetenzen der Kinder in vielfacher Hinsicht beeinflussen. Für die Gültigkeit der Ergebnisse weiterer Forschungen sollte berücksichtigt werden, dass durch die bereits erwähnte Methodenvielfalt an Fragebogen, Videoanalyse und Beobachtung die Zusammenschau des analysierten Materials zu umfangreichen und differenzierten Ergebnissen führen könnte.

Nachdem in diesem Kapitel die Beantwortung der letzten Forschungsfrage und somit wichtige Überlegungen für weitere Bearbeitungen von *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekten angestellt wurden, erfolgt im nächsten Kapitel das Resümee der vorliegenden Masterarbeit.

10. Resümee

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit, welche am Institut für Bildungswissenschaft in der Abteilung, „Bildung und Entwicklung“ verfasst wurde, erfolgte die Erstellung einer Pilotstudie zur Untersuchung der Veränderungen eines Fokuskindes im Laufe der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching*. Zu Beginn der Arbeit wurde das Präventionsprogramm *B.A.S.E.-Babywatching*, welches auf den Überlegungen des Aggressionsforschers Parens (1993) basiert, dargestellt. Parens führte in Kindergärten Feinfühligkeits- und Empathietrainings durch. Die Teilnahme daran hatte zur Folge, dass sich die Kinder feinfühlicher und prosozialer im Umgang mit anderen Kindern verhielten. Brisch (2013, 307) entwickelte aufbauend auf den Überlegungen von Parens das sekundäre Präventionsprogramm *B.A.S.E.-Babywatching*. Durch die Beobachtung im Zuge des wöchentlichen Besuchs von Mutter und Baby im Morgenkreis können sich die Kinder, so die Ausgangsannahme, „in die Emotionen und die Motivationen von Mutter/Vater und Kind“ (Homepage *B.A.S.E.-Babywatching*, 2015) einfühlen. Im Zuge der teilnehmenden Interaktionsbeobachtung erfolgt nach Brisch (2013, 307) eine Erweiterung von Empathie und Feinfühligkeit sowie selbstreflexiver Kompetenzen. Laut Brisch (ebd.) verhalten sich die Kinder durch *B.A.S.E.-Babywatching* weniger aggressiv, da sie besser in der Lage sind Absichten, Gefühle und Intentionen anderer zu verstehen.

Aufgrund des Hintergrundes von *B.A.S.E.-Babywatching* war es für die vorliegende Masterarbeit von fundamentaler Bedeutung, sich aus bindungstheoretischer Sicht mit den Begriffen Aggression, Bindung, Empathie und Feinfühligkeit genauer auseinanderzusetzen. Dies war deshalb von Belang, da diese Begriffe für *B.A.S.E.-Babywatching* von Bedeutung sind und untereinander in engem Zusammenhang stehen. Wie bereits in Kapitel 4 erörtert, wurde deutlich, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen Aggression und der Bindungsqualität eines Menschen besteht. Die Aggressionsbereitschaft kann mit der mangelnden Befriedigung des Bindungsbedürfnisses einhergehen und somit ist die Qualität der Bindung ausschlaggebend für den weiteren Aggressionsverlauf. Die Bindungsqualität steht wiederum in engem

Zusammenhang mit der Feinfühligkeit der Bezugsperson. Kinder, die Eltern haben, welche wenig feinfühlig und empathisch auf ihre Bedürfnisse eingehen, können kaum eine sichere Bindung aufbauen (Ainsworth 1974, 415). *B.A.S.E.-Babywatching* ermöglicht laut Brisch (2013, 295) wertvolle Beobachtungen hinsichtlich feinfühligere und empathischer Interaktionen zwischen Mutter und Baby zu sammeln, was auch „eine korrigierende emotionale Erfahrung“ (Brisch 2013, 295) darstellen kann.

Im Zuge der Recherchen konnten zwei Studien ausgemacht werden, die sich mit den Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching* auseinandersetzen. Wie bereits in Kapitel 1.2 betont, handelt es sich dabei um die Diplomarbeit von Haneder (2011) und die Pilotstudie von Brisch (2005). Im Zuge der Darstellung des Forschungsstandes wurde aufgezeigt, dass es zwar diese Publikationen zu den positiven Folgen von *B.A.S.E.-Babywatching* gibt, jedoch die Darstellung und Analyse der Durchführung ausständig ist. Dies bildete die Forschungslücke der vorliegenden Masterarbeit, da bis jetzt unerforscht blieb, was sich während der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* zeigt und die bereits erwähnten Folgen des sekundären Präventionsprogramms nach sich ziehen soll. Aufgrund dessen ergab sich die leitende Forschungsfrage: *Welche Veränderungen lassen sich bei einem Fokuskind mithilfe der Analyse von Videoaufnahmen innerhalb eines Zeitraumes von Oktober bis Mai ausmachen, wenn in der Kindergartengruppe regelmäßig B.A.S.E.-Babywatching stattfindet?*

Um mögliche Veränderungen während der Durchführung des vorliegenden *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts erfassen zu können, wurden die einzelnen Einheiten mittels Videokamera aufgezeichnet. Daraus ergab sich die zweite Forschungsfrage: *Wie und nach welchen Gesichtspunkten werden in der Pilotstudie die Videos des vorliegenden Projekts erstellt und analysiert?*

Für die Erstellung der Videoaufnahmen wurden vor allem die Überlegungen von Huhn (2000, 187) berücksichtigt, der davon ausgeht, dass bereits durch die Betätigung des Einschaltknopfes und des fixierten Gegenstandes ein Protokoll der subjektiven Wahrnehmung erstellt wird. Bereits vor dem Start des Projekts musste die räumliche Situation berücksichtigt werden. Ein wichtiger Gesichtspunkt für

die Erstellung der Videos lag darin, dass die Akteure, welche für die Untersuchung der vorliegenden Pilotstudie von Bedeutung sind, von vorne abgebildet werden. Deshalb wurde bereits vor der Aufnahme darauf geachtet, dass das Fokuskind, die Mutter, das Baby und die Gruppenleiterin von vorne zu sehen sind. Ein weiterer Gesichtspunkt für die Erstellung der Videos lag in der Verwendung eines Stativs für die Aufnahmen. Das Stativ wurde immer an der gleichen Position aufgestellt und somit zeigen alle Aufnahmen den gleichen Blickwinkel. Der überlegte Einsatz einer Kamera erfolgte daher, da laut Dörfler (2000, 195) die Präsenz des technischen Geräts Reaktionen und Verunsicherungen bei den Kindern auslösen kann. Dementsprechend sollte es mithilfe der Vorüberlegungen diesbezüglich zu möglichst wenig Irritation während der Einheiten kommen. Rückblickend kann gesagt werden, dass die Verwendung und Positionierung eines Stativs an einem geeigneten Platz, die genaue Erprobung des technischen Geräts, der Einsatz von nur einer Kamera, die Sitzrichtung der im Fokus stehenden Akteure und die präzise Abspeicherung der Einheiten nach dem Besuch, als die wichtigsten Gesichtspunkte für die Erstellung und Sicherung der Videos festgehalten werden können.

Nachdem die Gesichtspunkte zur Erstellung der Videos beschrieben wurden, erfolgte die Bearbeitung des zweiten Teils der vorhin angeführten Forschungsfrage, nämlich *„nach welchen Gesichtspunkten die Videos analysiert werden.“*

Wie bereits in Kapitel 5.3 betont, wurde die Analyse des Materials der Pilotstudie qualitativ-erkundend durchgeführt. Ein wichtiger Gesichtspunkt für die Analyse der Videos war, dass zunächst die chronologisch am weitesten entfernten Einheiten, also das zweite Video und das vierzehnte Video, in den Blick genommen wurden, um einen ersten Eindruck hinsichtlich der Veränderungen des Fokuskindes zu erhalten. In diesem Sinne wurde anfangs versucht, möglichst allgemein zu erfassen, was in den Videos vor sich geht. Wer spricht in den Videos? Wie viel wird gesprochen? Wie ist der Inhalt des Gesprochenen? Gibt es einen unmittelbaren Umgang mit dem Baby? Wenn ja, wie ist der? Diese Fragen leiteten die erste Betrachtung der Videos. Danach wurden auch die weiteren

Videos, die für diese Pilotstudie herangezogen wurden, transkribiert, analysiert und interpretiert.

In Kapitel 6 wurden jeweils zwei Videos inhaltlich dargestellt und miteinander verglichen, um in weiterer Folge in Kapitel 7 die Videos analysieren und interpretieren zu können. Dabei wurde der Fokus auf das veränderte Verhalten des Fokuskindes gelegt. Es wurden dazu nicht nur verbale Aussagen des Kindes analysiert, sondern auch die Körperhaltung sowie die Mimik und die Gestik in die Analyse der Videos miteinbezogen.

Nach der Analyse und Interpretation von sieben der vierzehn aufgezeichneten Einheiten, erfolgte in Kapitel 8 die Zusammenfassung der Ergebnisse und damit die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage bezüglich der Veränderungen des Fokuskindes im Laufe der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* in der vorliegenden Pilotstudie. Es konnten dabei vor allem Veränderungen hinsichtlich der Aufmerksamkeit und Mitarbeit des Fokuskindes ausgemacht werden. Die bereits zu Beginn der Analyse aufgestellte Vermutung, dass es zu keiner Veränderung der Empathie und Feinfühligkeit des Fokuskindes im Laufe der Einheiten kommt, konnte durch die Bearbeitung und Interpretation der chronologisch enger liegenden Videoeinheiten bestätigt werden. Wenngleich sich in allen analysierten Einheiten immer wieder Sequenzen finden ließen, die aufzeigten, dass das Fokuskind über hohe Empathie und Feinfühligkeit verfügt, wurde deutlich, dass diesbezüglich keine Zunahme festgestellt werden konnte. Dieses Ergebnis stützt nicht die Annahme Brischs (2013, 307), der davon ausgeht, dass anhand der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* das Empathie- und Feinfühligkeitsverhalten der Kinder verbessert wird.

Nachdem die Analyse des Materials der vorliegenden Pilotstudie keine Hinweise auf die Zunahme der Feinfühligkeit und Empathiefähigkeit gezeigt hat, erfolgte im 9. Kapitel die Beantwortung der letzten Forschungsfrage: *Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erfahrungen und Analysen, die im Zuge dieser Pilotstudie gemacht wurden, für längerfristige sowie systematische Bearbeitungen von B.A.S.E.-Babywatching-Projekten?*

Im Zuge der Analyse des vorliegenden Materials konnte zwar keine Zunahme an Empathie- und Feinfühligkeitsverhalten seitens des Fokuskindes festgestellt werden, dennoch erfolgten in jeder analysierten Einheit Aussagen des Fokuskindes, die auf ein hohes Empathie- und Feinfühligkeitspotential hinweisen. Offenbar war das Fokuskind bereits vor der Durchführung des *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekts sehr empathisch und feinfühlig. Allem Anschein nach regt *B.A.S.E.-Babywatching* das Fokuskind dazu an, auf diese Fähigkeiten zurückzugreifen. Dadurch wurde aufgezeigt, dass das Fokuskind trotz des Ergebnisses von *B.A.S.E.-Babywatching* profitieren haben kann. Dennoch konnte anhand des Materials nicht betrachtet werden, ob sich Veränderungen hinsichtlich der Empathie und Feinfühligkeit im familiären und pädagogischen Alltag zeigen. Diesbezüglich müsste die vorliegende Pilotstudie durch die Untersuchung des emotionalen Verhaltens des Fokuskindes vor und nach dem Projekt mittels der CB-Checkliste erweitert werden. Würde auch diese Analyse zu dem Ergebnis keiner Zunahme von Empathie und Feinfühligkeit führen, so stellt sich die Frage, ob das *B.A.S.E.-Babywatching*-Programm dennoch, wie von Brisch erwartet, prophylaktisch in Bezug auf aggressives und ängstliches Verhalten wirken kann. Wenngleich die bisherigen Ergebnisse dafür sprechen, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass *B.A.S.E.-Babywatching* automatisch und in jedem Fall zu einer Steigerung des Empathie- und Feinfühligkeitsverhaltens von Kindern führt, kann die Annahme eines präventiven Charakters dieses Projekts nicht grundlegend verworfen werden. Weitere Studien, in denen eine größere Anzahl von Kindern, beispielsweise 150, untersucht und das Forschungsdesign durch Checklistenenerhebung seitens der Eltern und der Pädagogin vor und nach dem Projekt, sowie Beobachtungen erweitert wird, könnten differenziertere Ergebnisse diesbezüglich liefern.

Als Konsequenz sollte für weitere Untersuchungen beachtet werden, dass mögliche positive Befunde bezüglich der Zunahme von Empathie- und Feinfühligkeitsverhalten nicht nur auf das *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt zurückgeführt werden können. Die Pädagogin könnte durch die Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin diesbezüglich besonders sensibilisiert geworden sein, was sich in ihrem Verhalten und in der Gestaltung der

pädagogischen Angebote widerspiegeln könnte. In diesem Sinne sollte bei weiteren Untersuchungen immer wieder hinterfragt werden, ob etwaige Ergebnisse auf die Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* zurückzuführen sind oder eventuell andere Ereignisse im familiären oder pädagogischen Bereich ausschlaggebend für mögliche Veränderungen sein könnten.

11. Weiterführende Überlegungen des Pilotprojekts

Nach dem Resümee, in dem eine Zusammenfassung der Arbeit gegeben und nochmals ein abschließender Blick auf die Forschungsfragen und deren Beantwortung gelegt wurde, erfolgen in diesem letzten Kapitel ergänzende Überlegungen für die Durchführungen von *B.A.S.E.-Babywatching* und die Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin, die im Zuge der Analyse des vorliegenden Materials aufgekomen sind.

Der erste Punkt betrifft die vermehrte Aktivität des Babys und dessen Einfluss auf die Atmosphäre sowie das Gruppengeschehen während der *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten. Durch die aktive Bewegung des Babys im Kreis konnte im Zuge der Analyse mehr Unruhe beim Fokuskind, aber auch bei anderen Kindern beobachtet werden. Aufgrund dieser Tatsache könnte überlegt werden, ob das Projekt, anders als bei Brisch (2013, 307) empfohlen, eventuell zu einem früheren Zeitpunkt beendet werden sollte. Wenngleich in Kapitel 8 betont wird, dass das Fokuskind in den letzteren Einheiten vor allem dann besonders aufmerksam wirkt, wenn das Baby aktiv mit ihm in Kontakt tritt, ist dieser Aspekt durchaus von Bedeutung. Die Interaktion mit dem Baby dürfte das Fokuskind als sehr wohltuend empfinden, doch zeigt sich insgesamt, dass die allgemeine Unruhe durch das aktive Verhalten des Babys eher störend auf die *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten wirkt. Für die Gestaltung der Dauer des Projekts ist es, wie bereits bei Brisch (2013) betont, jedenfalls von Bedeutung, dies nur solange zu machen, bis sich sowohl die Mutter als auch die Gruppenleiterin wohl fühlen.

Durch den aktiven Kontakt des Babys nicht nur mit dem Fokuskind, sondern auch mit den anderen Kindern, wird man als Gruppenleiterin didaktisch herausgefordert. Weder bei Brisch (ebd.), noch auf der Homepage von *B.A.S.E.-Babywatching* lassen sich Anleitungen oder Anregungen finden, wie man damit umgehen soll, wenn das Baby aktiv auf die Kinder zugeht. Wie soll man reagieren, wenn das Baby die Kinder berührt und aktiv mit ihnen in Interaktion treten will? Auch im Zuge der Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin wird dieser Punkt nicht erörtert. Es heißt in der Beschreibung von

B.A.S.E.-Babywatching, dass dies bis zum Ende des ersten bzw. anfangs des zweiten Lebensjahres stattfinden kann. Laut Brisch (2013, 307) kommt es zur Beendigung des Projekts,

„wenn der Säugling zum freien Laufen gekommen ist und die ersten Worte spricht.“

Im Zuge der Analyse des Materials der Pilotstudie wurde deutlich, dass es sein kann, dass der Säugling schon früher beginnt, aktiv auf die Kinder zuzugehen. Die Analyse des vorliegenden Materials zeigt, dass dies auf unterschiedliche Art und Weise, lange bevor das Kind die Fähigkeit zum freien Laufen erwirbt, passiert. Wie man mit dieser Form der Interaktion im Projekt umgehen sollte wird nicht thematisiert. Es wäre daher wünschenswert, wenn im Rahmen der Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin dieser Aspekt besprochen werden würde, damit die Pädagoginnen wissen, wie damit umgegangen werden kann, wenn das Baby aktiv auf die Kinder zugeht. Es gilt zu erarbeiten, wie man Einheiten trotzdem sinnvoll gestalten kann, auch wenn die Interaktionen zwischen dem Baby und den Kindern dominieren und die Fragen der Gruppenleiterin kaum mehr wahrgenommen werden. Auch diese Kompetenz sollte während der Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching* Gruppenleiterin vermittelt werden.

Eine weitere ergänzende Überlegung bezüglich der Durchführung von *B.A.S.E.-Babywatching* steht in direktem Zusammenhang mit der Interaktion von dem Baby mit den Kindern. Wenn das Baby ein Kind berührt, dann löst dies etwas in dem Kind aus. Dies zeigen die unterschiedlichen Reaktionen, die mittels der Videoaufnahmen im vorliegenden Projekt beobachtet wurden. Meist geschieht dies überraschend und das Kind kann sich nicht darauf vorbereiten. Die Berührung des Babys kann angenehm oder auch unangenehm für die Betroffenen sein. Aufgrund meiner Beobachtungen gehe ich davon aus, dass neben der Interaktionsbeobachtung von Mutter und Baby auch der aktive Kontakt mit dem Baby Einfluss auf die Empathie- und Feinfühligkeitsentwicklung der Kinder hat. Weder in den Ausführungen von Brisch (2013), noch in der Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin wird dieser Aspekt erwähnt oder bearbeitet. Für zukünftige Ausbildungen zu *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterinnen könnte dieser Punkt in den Lehrstoff miteinbezogen werden.

Vor allem bei sogenannten Austauschtreffen mit *B.A.S.E.-Babywatching*-Mentorinnen sollte dieser Punkt im Mittelpunkt der Diskussionen stehen.

Das Ergebnis der vorliegenden Pilotstudie gibt den Anstoß zu überlegen, ob die Frequenz der angebotenen *B.A.S.E.-Babywatching*-Einheiten geringer sein sollte. Aufgrund des regelmäßigen Angebots könnte ein bestimmtes Gefühl von Gewohnheit und Alltäglichkeit aufkommen. Diese Überlegung stellt sich gegen jene von Brisch (2013, 307), der betont, dass „die Mutter mit ihrem Säugling einmal pro Woche in den Stuhlkreis“ kommen soll. Die Analyse und Interpretation der Videoaufnahmen der vorliegenden Pilotstudie machen jedoch deutlich, dass mit zunehmender Anzahl an Besuchen von Mutter bzw. Vater und Baby die Aufmerksamkeit des Fokuskindes abnimmt. Daraus ergibt sich die Überlegung, *B.A.S.E.-Babywatching* eventuell weniger häufig anzubieten. Durch die geringere Anzahl der Besuche könnten diese möglicherweise interessanter für die Kinder sein und dementsprechend besser von den Kindern angenommen werden. Folglich könnte eine Reduzierung der Anzahl der Besuche die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder erhöhen.

Für weitere Projekte sollte auch der Wechsel zwischen Mutter und Vater bei den Besuchen überlegt werden. Aufgrund der beginnenden Berufstätigkeit der Mutter kam in der vorliegenden Pilotstudie die letzten drei Male der Vater zu Besuch. Es gab also nicht, wie in der Ausbildung zu *B.A.S.E.-Babywatching* empfohlen, einen kontinuierlichen Wechsel des Besuchs von Vater und Mutter, sondern die Eltern haben sich abgelöst. Für weitere *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekte würde ich einen regelmäßigen Wechsel zwischen den Elternteilen empfehlen.

Weiters könnte überlegt werden, ob die hohe Kinderanzahl einer normalen Kindergartengruppe zu groß für *B.A.S.E.-Babywatching* ist. Die Videoanalysen haben deutlich gemacht, dass es sehr schwer ist, die Aufmerksamkeit aller Kinder während den Einheiten aufrecht zu halten. Die Doppelrolle als Kindergartenpädagogin sowie *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin ist sehr herausfordernd. Damit sich die Gruppenleiterin noch mehr auf die Kinder sowie auf das Wohlbefinden von Mutter und Baby konzentrieren kann, wäre es erstrebenswert zu überlegen, ob dieses besondere Angebot in Teilgruppen

angeboten werden sollte. Das Angebot in einer Kleingruppe durchzuführen, könnte einen positiven Einfluss auf die Atmosphäre und das Sprachverhalten der Kinder haben. Durch die geringe Kinderanzahl würden mehr Kinder die Möglichkeit bekommen, sich zu Wort zu melden und aktiv am *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekt zu beteiligen bzw. könnten sie auch zur Beteiligung angeregt werden. Weiters könnte die Gruppenleiterin mehr auf die Aussagen der Kinder eingehen.

Diese weiterführenden Überlegungen, resultierend aus der vorliegenden Pilotstudie, könnten sowohl für die Ausbildung zur *B.A.S.E.-Babywatching*-Gruppenleiterin als auch für die praktische Durchführung in Kindergärten und Schulen bereichernd sein. Die Berücksichtigung der Konsequenzen wiederum, die aus der Pilotstudie resultieren und bereits in Kapitel 9 beschrieben wurden, sind vor allem aus bildungswissenschaftlicher Sicht für die Erforschung weiterer *B.A.S.E.-Babywatching*-Projekte von Bedeutung. Die vorliegende Untersuchung anhand eines Einzelfalles stellt dabei eine wichtige Basis dar. Das unerwartete Ergebnis der vorliegenden Arbeit kann einen Anstoß für weitere Forschungen im größeren Untersuchungsdesign hinsichtlich der Veränderung der Kinder während des Projekts sowie den Folgen nach der Durchführung im pädagogischen und familiären Alltag geben.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München
- Ainsworth, M., Bell S. (1970): Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In: Grossmann, E., Groossmann, K. (Hrsg.) (2011): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett: Stuttgart, 3. Auflage, 146-169
- Ainsworth, M. (1974): Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, E., Groossmann, K. (Hrsg.) (2011): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett: Stuttgart, 3. Auflage, 414-422
- B.A.S.E. – Babywatching: B.A.S.E.® - Babywatching im Kindergarten/in der Schule zur Förderung von Feinfühligkeit und Empathie, als Prävention gegen Angst und Aggression. Inhalte von B.A.S.E.® - Babywatching. Online: <http://www.base-babywatching.de/paedagogische-fachkraefte/info/base-babywatching-.html> [letzter Zugriff: 7.1.2015]
- Bettge, S., Raven-Sieberer U., Wietzker A. u.a. (2002): Ein Methodenvergleich der Child Behavior Checklist und des Strengths and Difficulties Questionnaire. In: Gesundheitswesen 64 (Sonderheft 1), 119-124
- Bischof-Köhler, D. (1989): Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Verlag Hans Huber: Bern
- Bischof-Köhler, D. (1994): Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. In: Zeitschrift für Psychologie, 349-377
- Bischof-Köhler, D. (2015): Spiegelbild und Empathie. Online: http://www.bischof.com/doris_empathie_selbsterkennen_prosoziales_verhalten.html [letzter Zugriff: 26.3.2015]
- Bowlby, J. (1987): Bindung. In: Grossmann, E., Groossmann, K. (Hrsg.) (2011): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett: Stuttgart, 3. Auflage, 22-29

- Bowlby, J. (2010): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag: München, 6. Auflage
- Brisch, K.H. (2013): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Klett-Cotta: Stuttgart, 12. Auflage
- Die Welt (2011): Immer mehr Kindergartenkinder verhaltensauffällig. Online: <http://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article12999029/Immer-mehr-Kindergartenkinder-verhaltensauffaellig.html> [letzter Zugriff: 8.1.2015]
- Dinkelaker, J., Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Dörfler, M. (2000): Exkurs: Vom Paradox der unsichtbaren Kamera. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag: Weinheim, München, 195-202
- Enz, S. (2008): Empathie als mehrdimensionales Konstrukt im Kontext von sozialen Konflikten in Teamsituationen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg
- Essau, C. A., Conradt, J. (2004): Aggression bei Kindern und Jugendlichen. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel
- Fatke, Reinhard (2014): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag: Weinheim und Basel, 4. Auflage, 159-171
- Gloger-Tippelt, G. (2008): Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München, 21-41
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Winter, M., Zimmermann, P. (2002): Bindungsbeziehungen und Bewertung von Partnerschaften. Von früher Erfahrung feinfühligster Unterstützung zu späterer Partnerschaft. In: Brisch, K. H., Grossmann, K.E., Köhler L. (Hrsg.): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. Klett-Cotta: Stuttgart, 125-164
- Grossmann, K.E., Grossmann, K. (2006): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett: Stuttgart, 3. Auflage

- Grossmann, K. E. (2008): Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt: München, 21-41
- Haneder, A. (2011): B.A.S.E.® - Babywatching – ein Programm für Empathie und Feinfühligkeit & gegen Angst und Aggression. Implementierung und Evaluierung an Tiroler Volksschulen. Diplomarbeit: Universität Innsbruck. Online: http://www.khbrisch.de/files/haneder_base_diplomarbeit.pdf [letzter Zugriff: 5.7.2015]
- Herbst, T. (2013): Ein Baby auf Besuch an der Pädagogischen Hochschule - B.A.S.E.® - Babybeobachtung im Wiener Montessori-Diplomlehrgang. In: Montessori Österreich 2, 39-43
- Huhn, N. (2000): Videografien als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. Am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Juventa Verlag: Weinheim, München, 185-202
- Koglin, U., Petermann F. (2013): Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Hogrefe Verlag: Göttingen, 3. Auflage
- Körner, J. (1998): Einfühlung. Über Empathie. In: Forum der Psychoanalyse (14): 1-17
- Milch, W. (2000): Einfühlung, Empathie. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hrsg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer, 147-151
- Oswald, H. (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 71-87
- Parens, H. (1993): Neuformulierungen der psychoanalytischen Aggressionstheorie und Folgerungen für die klinische Situation. Forum der Psychoanalyse (9), 107-121
- Parens, H. (1995): Kindliche Aggressionen. München: Kösel-Verlag GmbH & Co

- Peter, U. (1998): Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In: Zollinger, B. (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Haupt Verlag: Bern, 3. Auflage, 47-79
- Rauh, H. (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag: München, 6. Auflage, 149-224
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B. (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. Sonderforschungsbereich 538. Mehrsprachigkeit. Universität Hamburg. Online: http://www.exmaralda.org/files/azm_56.pdf [letzter Zugriff: 28.04.2015]
- Schlüter, M. (2013): Babywatching in der Schule - Ein Präventionsprojekt zur Förderung von Empathie in einer ersten Grundschulklasse. Abschlussarbeit Sonderschulen: Stuttgart
- SDQ (2014): Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. Online: <http://www.sdqinfo.com> [letzter Zugriff: 10.12.2014]
- Sodian, B. (2012): Piagets Theorie der Denkentwicklung. In: Schneider, W., Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 7. Auflage, 386-389
- Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.) (1999): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett: Stuttgart, 3. Auflage
- Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 27-42
- Testzentrale (2015): Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Online: <http://www.testzentrale.de/programm/child-behavior-checklist-von-thomas-m-achenbach-deutsche-schulalter-formen.html> [letzter Zugriff: 5.6.2015]

Thiel, T. (1997): Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch für Kleinkindforschung. Hans Huber Verlag: Bern, 2. Auflage, 347-384,

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Frageebenen zu <i>B.A.S.E.-Babywatching</i>	18
Abbildung 2: Kreissituation bei <i>B.A.S.E.-Babywatching</i>	49
Abbildung 3: Transkriptionsbeispiel Video 2	54

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Kathrin Schnedl, BA, MA
E-Mail:	kathrin.schnedl@gmx.at
Staatsangehörigkeit:	Österreich

Ausbildung

seit Oktober 2012	Universität Wien Masterstudium Bildungswissenschaft Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter
02/2012 – 02/2014	Universität Wien – Postgraduate Center Universitätslehrgang (ULG) Psychomotorik, Master of Arts (MA) Master-Thesis: Unterstützung der Entwicklung des Selbstkonzeptes durch Psychomotorik im Kindergarten
10/2009 – 06/2012	Universität Wien Bachelorstudium Bildungswissenschaft, Bachelor of Arts (BA) Schwerpunkte: - Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter - Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf

	Erweiterungscurricula:
	- Psychoanalyse - Psychologie
	Forschungsprojekt:
	„Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (2011/12)
2000 – 2005	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik , mit abschließender Reifeprüfung, Judenburg
	Fachspezifische Arbeit in Leibeserziehung: Kooperative Spiele
1996 – 2000	Hauptschule , Murau
1992 – 1996	Volksschule , Krakaudorf

Berufliche Erfahrung

seit September 2012	Gruppenführende Kindergartenpädagogin, Montessori-Musik-Kindergarten Happy Kids, 2. Bezirk
09/2009 – 08/2012	Kindergartenpädagogin - Springerin und Vertetung bei Kinder in Wien
09/2008 – 09/2009	Gruppenführende Kindergartenpädagogin bei Kinder in Wien, 6. Bezirk
09/2005 – 08/2008 Kindergarten Heidi,	Gruppenführende Kindergartenpädagogin, 17. Bezirk