



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Spielfeinfähigkeit von Erziehern/Erzieherinnen als zentrales Kriterium einer Erzieher/innen-Kind-Bindung

**Die Darstellung zentraler Bindungskriterien von Kleinkindern zu ihren Bezugspersonen
als Ausgangspunkt für eine Reflexion über die Anwendung der SCIP-Skala in der Erzie-
her/innen-Kind-Bindungsforschung sowie für die praktische Anwendung derselben an-
hand eines videografierten Einzelfalls aus der Wiener Kinderkrippenstudie**

Verfasserin
Maria Anderl

gemeinsam mit
Eva Niedermeier

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt
Studienrichtung lt. Studienblatt
Betreuer:

A297
Diplomstudium Pädagogik
Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

Zusammenfassung (EN)

Das zentrale Thema dieser Diplomarbeit ist die Bindungsbeziehung zwischen Erzieher/innen und Kindern. Es wird untersucht, ob das Konzept der Spielfeinfühligkeit, das ist die feinfühligkeitsvolle Herausforderung durch eine erwachsene Bezugsperson während des kindlichen Spiels, Relevanz für die Bindungstheorie und darin besonders für die Erzieher/innen-Kind-Bindung haben kann und ob auf dieser Einschätzung aufbauend die „Sensitive and Challenging Interactive Play Scale“ (kurz: SCIP-Skala) zur Erforschung dieser Bindungsbeziehung herausgezogen werden kann.

Zu Beginn werden zentrale Faktoren der Erzieher/innen-Kind-Bindung mit relevanten Kriterien der Bindungsbeziehungen von Kindern zu ihren Müttern und Vätern verglichen. In der Analyse stellt sich heraus, dass die für die Vater-Kind-Bindung bedeutsame Spielfeinfühligkeit ebenfalls Bedeutung für das Entstehen einer Erzieher/innen-Kind-Bindung haben kann, weil von pädagogischen Fachkräften die Unterstützung des kindlichen Lernprozesses im Rahmen von Explorations- oder Spieltätigkeiten gefordert ist. Die Spielfeinfühligkeit wird in weiterer Folge theoretisch in der Bindungstheorie verankert, indem das ursprüngliche Bindungskonzept im Zuge einer argumentativen Beweisführung um die ebenfalls als bindungsrelevant nennbaren Faktoren positive kindliche Affektivität, kindliches Interesse an Neuartigem und die Funktionalität von Bindung für die Aneignung von Wissen erweitert wird.

Der zweite Teil dieser Diplomarbeit untersucht mögliche methodische Umsetzungen zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung. Eine leicht veränderte Version des Attachment Q-Sort (kurz: AQS), ein Test zur Erhebung der Mutter-Kind-Bindung, wird in der aktuellen Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung angewendet. Die reflexive Auseinandersetzung mit dieser methodischen Herangehensweise zeigt, dass Kriterien, die für die Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung als wesentlich erachtet werden, durch den AQS-E nicht ausreichend erhoben werden können.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnisse wird schließlich in einer empirischen Untersuchung die SCIP-Skala an konkreten Spielsequenzen aus Videomaterial der „Wiener Kinderkrippen Studie“ (kurz: WiKi-Studie) angewandt. Durch den Einsatz des Forschungsinstruments SCIP-Skala kann die Feinfühligkeit des/der Erziehers/Erzieherin im

gemeinsamen Spiel mit dem Kind erhoben werden. Im Gegensatz zum AQS-E fokussiert die SCIP-Skala zur Gänze das Verhalten des Erziehers/der Erzieherin im Spiel und im Umgang mit dem Kind. Während durch den AQS-E anhand eines umfangreichen Item-Kataloges Aussagen über die Bindungssicherheit des Kindes aufgrund des beobachteten kindlichen Verhaltens getroffen werden können, wird mittels der SCIP-Skala die Spielfeinfühligkeit des Erziehers/der Erzieherin untersucht. Die erhobenen Daten durch den AQS-E und die Spielfeinfühligkeit, erhoben durch die SCIP-Skala, werden verglichen. Es werden mögliche Zusammenhänge zwischen diesen beiden Forschungsinstrumenten hergestellt.

Die Diplomarbeit schließt mit der Einschätzung, dass, sowohl aufgrund theoretischer Argumentation als auch erster empirischer Erkenntnisse, die Spielfeinfühligkeit eines Erziehers/einer Erzieherin ein wesentliches Kriterium einer Erzieher/innen-Kind-Bindung ist und die SCIP-Skala als ein mögliches Forschungsinstrument zur Erhebung dieser Bindungsbeziehung eingesetzt werden könnte.

Abstract (MA)

The core topic of this diploma thesis is based on the attachment relationship of a toddler to its child-care provider. The main goal of this paper is to find out whether play sensitivity, which is defined as the ‚Sensitive and Challenging Play‘ of a child’s attachment figure, can expand the reach of John Bowlby’s Theory of Attachment, specifically the knowledge of the emotional attachment relationship of a day-care enrolled toddler to its care provider. Furthermore this thesis questions whether the ‚Sensitive and Challenging Interactive Play Scale‘ (abbr.: SCIP-Scale) can be used as another strategy for researchers to discover more about the attachment relationship between the toddler and the child-care provider.

The thesis begins by comparing the main factors of the toddler-care provider attachment relationship to those of the primary relationship of a toddler to its parents. The analysis shows that play sensitivity, as a central element of the child-father attachment relationship, could also be relevant for the development of a care-center toddler’s attachment to its care provider. This result is derived from theories about the necessity of a care provider to support the child’s learning process during its exploratory play. Following this, Bowlby’s Attachment Theory is related to the main criteria of play sensitivity by arguing that the child’s positive

affectiveness as well as its interest in experiencing the new and unknown can be seen as relevant criteria for Attachment Theory as well as understanding that secure attachment relationships are likely to be of great importance to a toddler's learning process.

The second part of the thesis reviews some empirical methods, to learn more about the characteristics of the toddler to care provider's emotional attachment relationship. The Attachment Q-Sort (abbr.: AQS), a test to gather information about the child-mother attachment relationship, has been adapted to test decisive factors of the attachment relationship between a care-center enrolled toddler to its care provider (abbr.: AQS-E). The analysis shows that certain factors of the child-care provider attachment relationship cannot be tested sufficiently using this method.

With reference to the preliminary findings of the empirical analysis, the thesis uses the SCIP-Scale to gather information on an observed toddler-care provider attachment relationship. This is done by analysing carefully chosen sequences of interactive play taken from the ,Wiener Kinderkrippen Studie's' (abbr.: WiKi-study) video footage. The main goal of this part of the study is to find out more about the child to care provider attachment relationship in the context of the adult's play sensitivity. The results of this study show that the SCIP-Scale focuses on a precisely defined behaviour of the care provider who is in contact with the care center enrolled toddler. The SCIP-Scale can therefore provide information about the care provider's play sensitivity. As opposed to this the AQS-E cannot provide such precise information as it covers a wide range of relevant attachment criteria without focusing on particular factors in detail. Instead it can provide information on the security of a toddler's attachment relationship by rating its observed behavior on the basis of an index containing a broad range of different items. In this diploma thesis data collected with the AQS are compared to those gathered from the SCIP-Scale to find out more about both instruments.

After referring to the theoretical argumentation as well as to the empirical results, the thesis concludes that adult's play sensitivity represents a central criteria of the toddler to care provider's attachment relationship. This emphasises the recommendation of this thesis to apply the SCIP-Scale for future research on the toddler-care provider attachment relationship.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	1
Einleitende Worte zu den einführenden Kapiteln dieser Diplomarbeit.....	5
I. Die Wiener Kinderkrippenstudie (EN).....	5
II. Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)	9
i. Relevanz der Thematik der Erzieher/innen-Kind-Bindung für die Psychoanalytische Pädagogik.....	9
ii. Bildungswissenschaftliche Relevanz der Thematik der Erzieher/innen-Kind Bindung.	13
iii. Psychoanalytisch-pädagogische sowie bildungswissenschaftliche Relevanz der zentralen Forschungsfrage dieser Diplomarbeit.....	16
III. Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)	20
A. Theoretischer Teil.....	27
1. Theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen.....	27
1.1. Differenzierung: Bindung vs. Beziehung, Bindungsbeziehung (MA).....	27
1.2. Bindungssystem (MA)	29
1.3. Bindungsperson, Bindungsfigur, Bindungsrepräsentanz und innere Arbeitsmodelle (MA).....	29
1.4. Bindungsverhalten (MA)	31
1.5. Exploration und sichere Basis (MA).....	31
1.6. Kindliches Spiel (MA)	32
1.7. Soziale und kognitive Kompetenzen (MA).....	33
1.8. Differenzierung: Konzept der Feinfühligkeit vs. Sensibilität (MA).....	34
1.9. Fremde Situation (MA)	36
1.10. Bindungssicherheit (MA).....	36
1.11. Bindungskonzept (MA).....	37
1.12. Bindungskriterien (MA).....	37
1.13. Die Forschungsinstrumente AQS und SCIP (EN)	38
1.14. Die Gütekriterien.....	39
1.14.1. Validität.....	40
1.14.2. Reliabilität, Objektivität	41
1.14.3. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, reflektierte Subjektivität.....	41
2. Forschungsmethodisches Vorgehen des theoretischen Teils (MA).....	41
2.1. Literatursauswahl.....	43
2.2. Methode der Informationsaufbereitung: Die hermeneutische Analyse	44
2.3. Methode der Wissensgenerierung: Dialektische Reflexion und argumentative Beweisführung	45
2.4. Kritische Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse	45
3. Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA).....	46
3.1. Das Entstehen der Mutter-Kind-Bindung im ersten Lebensjahr – mütterliche Feinfühligkeit und Mentalisierungsfähigkeit	46
3.2. Die Mutter-Kind-Bindung im zweiten Lebensjahr – Explorationsunterstützung und Autonomieförderung	52

3.3.	Weitere Kriterien einer sicheren Mutter-Kind-Bindung	56
3.4.	Zusammenfassung der zentralen Kriterien der Mutter-Kind-Bindung	58
4.	Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA).....	60
4.1.	Bindung oder Beziehung? Von der Möglichkeit einer Erzieher/innen-Kind-Bindung 61	
4.2.	Exkurs: Der Bildungsauftrag öffentlicher Betreuungseinrichtungen als Kontextbedingung der Erzieher/innen-Kind-Bindung.....	65
4.3.	Kriterien der Erzieher/innen-Kind-Bindung	70
4.3.1.	Gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensibilität	71
4.3.2.	Empathie	74
4.3.3.	Involvement und Anteilnahme	75
4.3.4.	Problemlösekompetenz	76
4.3.5.	Explorationsunterstützung.....	77
4.3.6.	Weitere mögliche Kriterien einer Erzieher/innen-Kind-Bindung.....	77
4.4.	Zusammenfassung der zentralen Kriterien der Erzieher/innen-Kind-Bindung	79
4.5.	Problematisierung der Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen- Kind-Beziehung	80
4.6.	Erste Schlussfolgerungen über die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung .	84
5.	Die Vater-Kind-Bindung (MA)	88
5.1.	Bindung oder Beziehung? Von der Möglichkeit einer Vater-Kind-Bindung	89
5.2.	Das Familiensystem als Kontextbedingung der Vater-Kind-Bindung.....	94
5.2.1.	Qualität der elterlichen Partnerschaft.....	96
5.2.2.	Väterliche Einflussfaktoren auf die Vater-Kind-Bindung im Rahmen des Familiensystems	99
5.2.3.	Mütterliche Einflussfaktoren auf die Vater-Kind-Bindung im Rahmen des Familiensystems	101
5.2.4.	Zusammenfassung der Relevanz der systemisch vermittelten Vaterrolle für das Entstehen der Vater-Kind-Bindung.....	101
5.3.	Väterliche Spielfeinfähigkeit als ein zentrales Kriterium der Vater-Kind-Bindung 102	
5.3.1.	Der Vater als aufregender Spielgefährte	103
5.3.2.	Der Vater als Herausforderer kindlicher Kompetenzen.....	105
5.3.3.	Väterliche Spielfeinfähigkeit	106
5.4.	Weitere Kriterien der Vater-Kind-Bindung	109
5.4.1.	Einstellung zu Vaterschaft	110
5.4.2.	Väterliche Bindungsrepräsentanzen.....	112
5.5.	Zusammenfassung der zentralen Kriterien der Vater-Kind-Bindung	113
5.6.	Problematik der Anwendung des klassischen Bindungsbegriffs auf die Vater-Kind- Beziehung.....	115
5.7.	Zusammenfassung des Kapitels und Schlussfolgerungen für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung.....	119
6.	Zusammenfassung der bisher gewonnenen Erkenntnisse (MA).....	122
7.	Schlussfolgerungen für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung (MA)	124
7.1.	Kritik am Bindungskonzept und an der Bindungsforschung hinsichtlich der Eingliederung der Spielfeinfähigkeit in dieselben.....	125
7.1.1.	Explorations- und Bindungsverhalten: Ein Widerspruch der Bindungstheorie.....	126
7.1.2.	Bindungsqualität = Bindungssicherheit? Oder: Was ist Bindungsqualität?	130
7.1.3.	Zusammenfassung der Problematisierung der Spielfeinfähigkeit auf Diskursebene 134	

7.2. Über die Anwendbarkeit des Bindungsbegriffs auf die Vater-Kind- und die Erzieher/innen-Kind-Beziehung	135
7.2.1. Die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Vater-Kind-Beziehung	136
7.2.2. Die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung ..	140
7.3. Schlussbemerkungen zu einer möglichen Bedeutung der Spielfeinfähigkeit für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung	146
8. Fazit des theoretischen Teils (MA).....	148
B. Forschungsinstrumente der Bindungsforschung.....	152
9. Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN).....	152
9.1. Vorstellung der Methode AQS.....	153
9.2. Forschungsstand – der Einsatz des Attachment Q-Sorts in der empirischen Bindungsforschung	155
9.2.1. Attachment Q-Sort für Mütter.....	155
9.2.2. Attachment Q-Sort für Erzieher/innen	160
9.3. Die Analyse des Forschungsinstrumentes AQS.....	163
9.3.1. Die einzelnen Schritte der Item-Analyse	163
9.3.2. Item-Analyse des AQS-M.....	165
9.3.3. Item-Analyse des AQS-E.....	172
9.3.4. Schlussfolgerungen	180
10. Die SCIP-Skala (EN).....	182
10.1. Vorstellung der Methode SCIP-Skala.....	182
10.2. Forschungsstand – der Einsatz der SCIP-Skala in der wissenschaftlichen Forschung	189
10.3. Die SCIP-Skala als Möglichkeit zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung.	193
C. Empirischer Teil	196
11. Die Auswahl von Spielinteraktionen für den Einsatz der SCIP-Skala (EN)	196
11.1. Der Entscheidungsprozess zur Auswahl einer zur Anwendung der SCIP-Skala geeigneten Spielsequenz	196
11.2. Einordnung der Spielinteraktionen in den Kontext der Kinderkrippe	198
12. Der Einsatz des Forschungsinstrumentes SCIP-Skala (EN).....	199
12.1. Die einzelnen Schritte des Einsatzes der SCIP-Skala	199
12.2. Darstellung der ersten Spielinteraktion mit einem Holzsteckspiel	202
12.2.1. Linus und die Erzieherin im gemeinsamen Spiel mit dem Holz-Steckspiel....	203
12.2.2. Einschätzung der Spielfeinfähigkeit der Erzieherin auf Basis der Verhaltensindikatoren nach Grossmann und Kassubek (1999)	204
12.2.3. Auswertung der Verhaltensindikatoren der Erzieherin	208
12.3. Darstellung der zweiten Spielinteraktion mit Memorykarten	210
12.3.1. Linus und die Erzieherin im gemeinsamen Spiel mit Memorykarten.....	210
12.3.2. Einschätzung der Spielfeinfähigkeit der Erzieherin auf Basis der Verhaltensindikatoren nach Grossmann und Kassubek (1999)	212
12.3.3. Auswertung der Verhaltensindikatoren der Erzieherin	215
13. Überprüfung des Forschungsprozesses anhand von Gütekriterien (EN).....	216
13.1. Die SCIP-Skala – ein qualitatives oder quantitatives Verfahren?	217
13.2. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, reflektierte Subjektivität	218
13.3. Validität, Reliabilität, Objektivität.....	223
14. Verknüpfung der Ergebnisse der SCIP-Skala mit weiteren Daten aus der WiKi-Studie (EN).....	225

14.1. Beller'sche Entwicklungstabelle (Beller, Beller 2000).....	225
14.2. Toddler Temperamentskala (Fullard 1984)	227
15. Rückführung der Ergebnisse in die Bindungstheorie durch die Gegenüberstellung der Bindungswerte aus SCIP-Skala und AQS-E (EN)	230
15.1. Linus' Bindungswerte zu seiner Erzieherin unter Einsatz des AQS-E.....	230
15.2. Der Vergleich der gewonnenen Erkenntnisse mit den Instrumenten SCIP-Skala und AQS-E.....	231
16. Die Einbettung des empirischen Teils in den Gesamtkontext des Forschungsvorhabens (EN)	235
16.1. Verknüpfung der empirischen Erkenntnisse und der theoretischen Fundierung der Erzieher/innen-Kind-Bindung.....	235
16.2. Fazit der empirischen Untersuchung für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage	237
IV. Resümee und Ausblick (MA/EN).....	239
V. Literaturverzeichnis	242
i. Literatur der Testverfahren	253
ii. Literatur der verwendeten Zitierregeln	253
VI. Abbildungsverzeichnis	254
VII. Anhang	254

Einleitende Worte zu den einführenden Kapiteln dieser Diplomarbeit

Die folgenden Kapitel führen in die vorliegende Diplomarbeit ein. Dabei wird zum einen im Kapitel „Die Wiener Kinderkrippenstudie“ auf die Rahmenbedingungen verwiesen, unter welchen diese Diplomarbeit zustande kam, zum anderen führt das Kapitel „Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft“ das Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit in den Kontext der Psychoanalytischen Pädagogik bzw. der Bildungswissenschaft zurück. Abschließend folgen im Kapitel „Hinführung zur leitenden Forschungsfrage“ ein erster Ausblick auf das konkrete Forschungsvorhaben und ein Überblick über das methodische und inhaltliche Vorgehen der Autorinnen.

I. Die Wiener Kinderkrippenstudie (EN)

Die vorliegende Diplomarbeit beruht auf den Forschungsüberlegungen und Ergebnissen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi-Studie), die von 2007 bis 2012 unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler (Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien) in Kooperation mit Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert (Instituts für Entwicklungspsychologie) durchgeführt wurde. Die Studie beschäftigt sich mit der Frage nach dem Erleben der Eingewöhnung von Kleinkindern in eine Kinderkrippe und die Folgen dieser Erfahrung für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 160). (Fürstaller, Funder, Datler 2011, 22)

Die zentralen Fragestellungen der Studie lauten zitiert nach Datler, Datler und Hover-Reisner (2010, 86):

- *„Wie erleben Kinder den Eintritt in die Kinderkrippe und wie gestalten sich Eingewöhnungsverläufe über die Zeit hinweg?“ (ebd.)*
- *„Welche Faktoren nehmen auf den Eingewöhnungsprozess in förderlicher bzw. hemmender Weise Einfluss?“ (ebd.)*
- *„Welche Konsequenzen sind angesichts der Forschungsergebnisse in Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu ziehen?“ (ebd.)*

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht dabei einerseits die Frage nach einer gelingenden Eingewöhnung, welche in der WiKi-Studie folgende drei Aspekte beinhaltet (ebd., 87f.):

Die Wiener Kinderkrippenstudie (EN)

- Zum einen wird unter einer gelingenden Eingewöhnung verstanden, dass der Prozess derart gestaltet wird, dass dem Kind positive Erfahrungen ermöglicht werden, sodass es nicht so sehr unter der Trennung von den Eltern leidet.
- Weiters gilt ein Kind als erfolgreich in die Kinderkrippe eingewöhnt, wenn es unter der Unterstützung durch den/die Erzieher/in exploratives Verhalten zeigt, das heißt, an der neuen Umgebung interessiert ist und diese bereitwillig erkundet.
- Der dritte Aspekt gelungener Eingewöhnung betrifft die soziale Integration des neuen Krippenkindes in die Gruppe. Es gilt dann als erfolgreich integriert, wenn es an dynamischen, sozialen Austauschprozessen interessiert ist und Anteil nimmt.

Weiters wird angenommen, dass sich in diesen drei Teilbereichen der erfolgreichen Eingewöhnung bereits Bildungsprozesse abbilden. Das Forscher/innen-Team der WiKi-Studie begreift Bildung als einen Prozess der gewünschten bzw. gelungenen Persönlichkeitsentwicklung, die sich durch sinnliche Wahrnehmung vollzieht und im innerpsychischen manifestiert. (Schäfer 2004, 153f.; zit. nach Hover-Reisner, Funder 2009, 184f; Datler, Datler, Hover-Reisner 2010, 87)

Aufbauend auf den Vorstellungen über eine erfolgreiche Eingewöhnung wird im Rahmen der Untersuchung davon ausgegangen, dass sich Bildungsprozesse der frühen Kindheit im Rahmen institutioneller Kleinkindbetreuung folgendermaßen vollziehen (ebd., 87f.):

- Bildung im Sinne einer Ausdifferenzierung der Affektregulation
- Bildung im Sinne des Interesses an Neuem
- Bildung im Sinne des Interesses an dynamischen, sozialen Austauschprozessen

Um möglichst umfangreiche Erkenntnisse über den Eingewöhnungsprozess von Kleinkindern zu gewinnen, wurden im Raum Wien und Umgebung 104 Kinder, die im Alter zwischen 18 und 24 Monaten waren, während der Krippeneintrittsphase von Projektmitarbeitern/Projektmitarbeiterinnen der WiKi-Studie begleitet. (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165; Fürstaller, Funder, Datler 2011, 22) Es wurde darauf geachtet, dass die Stichprobe eine gleichmäßige Verteilung der Anzahl von Jungen und Mädchen enthält und dass die Kinder unterschiedliche Einrichtungen, also sowohl städtische Kinderkrippen, aber auch private oder kirchliche Institutionen, besuchen. (Datler, Funder, Hover-Reisner u.a. 2012, 62)

Die Wiener Kinderkrippenstudie (EN)

Zur Erfassung unterschiedlicher Dimensionen der Eingewöhnung wurde ein multiperspektivisches Forschungsdesign gewählt, welches sowohl empirisch-qualitative als auch empirisch-quantitative Verfahren beinhaltet. Dies sollte eine vielfältige Perspektive auf das Erleben der neuen Umgebung, der fremden Gruppe und der unbekanntenen Bezugspersonen während der Eingewöhnungszeit der Kinder ermöglichen. (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165)

In einem qualitativ-empirischen Vorgehen wurden elf der 104 Kinder mittels der Young Child Observation¹ vor dem Hintergrund eines psychoanalytischen Theorierahmens über sechs Monate hinweg wöchentlich beobachtet. (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165)

Die Eltern stimmten hierfür einer zusätzlichen Beobachtung ihres Kindes zu. Mittels des Forschungsinstruments der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept (Bick 1964) erhielt man somit einen differenzierten Einblick in das Erleben der Kleinkinder während der Eingewöhnungsphase (Jedletzberger 2010, 26ff). Dieses Beobachtungsverfahren wurde von Ester Bick (1964) in London entwickelt und in der Säuglings- und Kleinkindforschung häufig angewendet. Zudem wurden Videoanalysen zu vier unterschiedlichen Zeitpunkten hinsichtlich der formulierten Eingewöhnungskriterien, Affekt, Interesse an Neuem und Eingehen dynamischer Interaktion durchgeführt. Von allen 104 Kindern wurden außerdem zu sechs unterschiedlichen Zeitpunkten über ein Jahr hinweg Daten mittels Fragebögen, Beobachtungen, Interviews und Cortisolmessungen erhoben, die weitgehend quantitativ-empirisch ausgewertet wurden. (ebd.; Power-Point-Präsentation zur Wiener Kinderkrippenstudie 2010, im Anhang)

Zu den quantitativ-empirischen Verfahren, die in der WiKi-Studie verwendet wurden, zählt unter anderem der Attachment-Q-Sort für Erzieher/innen (kurz: AQS-E), welches die Qualität der Bindung zum/zur Erzieher/in messen soll und den forschungsmethodischen Instrumenten der Bindungsforschung zuzurechnen ist. (Hover-Reisner, N., Eckstein, T. (2008): Internes Projektmaterial: Kurzdarstellung Verfahren WiKi, im Anhang) Diese bezieht sich auf die

¹ Die Young Child Observation ist ein Konzept der teilnehmenden Beobachtung, in der ein Kind über einen Zeitraum von 2 Jahren regelmäßig in seinem gewohnten Umfeld beobachtet wird. Dabei greift der/die Beobachter/in nicht in das Geschehen ein, sondern versucht das Erleben des Babys zu erfassen und in einem narrativ-deskriptiven Protokoll anschließend niederzuschreiben. In gemeinsamen Teamsitzungen werden jene Protokolle anschließend besprochen. (Datler, Funder, Hover-Reisner u.a. 2012, 70f.)

Die Wiener Kinderkrippenstudie (EN)

Bindungstheorie nach Bowlby (1969; 1975; 1981; 1989), welche das Verhalten von Säuglingen und Kleinkindern durch die emotionale Bindung zu einer erwachsenen Bezugsperson motiviert begreift und die Qualität der Bindung vordergründig mittels quantitativ-statistischer Verfahren untersucht (Datler 2003, 79ff.). Weil zum Zwecke der psychoanalytisch-pädagogischen Theoriebildung die reine Klassifizierung mittels AQS-E zu kurz greift, zumal das individuelle Erleben eines Kleinkindes damit nicht begriffen werden kann, wurde in elf Einzelfällen die bereits oben erwähnte Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept angewandt. (Datler, Ereky, Strobel 2002, 60) Im Rahmen unseres Forschungsvorhabens werden wir Ergebnisse des Attachment Q-Sorts heranziehen, um Vergleiche zu Ergebnissen unseres Forschungsvorhabens herzustellen. Mittels des Forschungsinstrumentes AQS-E wurden im Rahmen der Untersuchung aller 104 Kinder Bindungswerte zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern erhoben. Im Verlauf der Diplomarbeit werden wir uns auf die Forschungsinstrumente und Ergebnisse aus dieser Studie beziehen.

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Untersuchung der Spezifität der Erzieher/innen-Kind-Bindung und fragt nach alternativen Möglichkeiten zur Einschätzung derselben. Zur Diskussion gestellt wird das Forschungsinstrument Sensitive and Challenging Interactive Play Scale (kurz: SCIP-Skala), welches die feinfühlig Herausforderung einer erwachsenen Bezugsperson im gemeinsamen Spiel mit einem Kleinkind erfasst und hinsichtlich bindungstheoretischer Klassifikationssysteme neben dem AQS-E ebenfalls Erkenntnisse liefern könnte (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a; 2002b).

Das Videomaterial, das im Rahmen der WiKi-Studie entstand, liefert die Basis für unser empirisches Forschungsvorhaben in dieser Diplomarbeit. Aus dem Videomaterial werden beispielhaft zwei Sequenzen herangezogen, um die SCIP-Skala nach Grossmann und Kassubek (1999) anzuwenden.

Zumal die Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien geschrieben wird, ist vor dem Hintergrund der bereits oben identifizierten Unterschiede von Psychoanalyse und Bindungstheorie in weiterer Folge das Forschungsinteresse in den Theorierahmen der Psychoanalytischen Pädagogik einzuarbeiten.

II. Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

„Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz?“ (Datler 2003) So lautet der Titel Datlers Abhandlung über Unterschiede zwischen Bindungstheorie und Psychoanalyse sowie Bereicherungen, welche die Bindungstheorie und –forschung der Psychoanalytischen Pädagogik bieten können. (ebd., 75; 79f.) Zudem stellt sich im Rahmen bildungswissenschaftlich motivierter Forschung die Frage, ob Bindungstheorie von allgemein-pädagogischer Relevanz sein kann. Da in dieser Diplomarbeit großteils mit Wissensbeständen der Bindungstheorie und –forschung gearbeitet wird und Erkenntnisse für diese bereitgestellt werden sollen, sind im Folgenden die psychoanalytisch-pädagogische (i.) und die bildungswissenschaftliche (ii.) Relevanz der Thematik der Erzieher/innen-Kind-Bindung im Allgemeinen zu klären. Abschließend wird die Fragestellung dieser Diplomarbeit der Psychoanalytischen Pädagogik und Bildungswissenschaft (iii.) zugeführt. Die Eingliederung der Diplomarbeit in einen bildungswissenschaftlichen wie auch psychoanalytischen Kontext soll zeigen, in welcher Weise die in weiterer Folge dargestellten Erkenntnisse in eine pädagogische Diskussion Eingang finden können und welchen Blick der/die wissenschaftliche Pädagoge/Pädagogin beim Lesen dieser Diplomarbeit einnehmen kann.

i. Relevanz der Thematik der Erzieher/innen-Kind-Bindung für die Psychoanalytische Pädagogik

Um die Relevanz bindungstheoretischer Fragestellungen für die Psychoanalytische Pädagogik zu argumentieren, ist es notwendig zu Beginn zu klären, was genau unter Psychoanalytischer Pädagogik und Bindungstheorie verstanden wird, in welchen Aspekten sie unterschieden werden müssen und wo Berührungspunkte ausgemacht werden können.

Emotionale Bindung wird von Bowlby (1989, 84ff.) beschrieben als persistierende Anziehung eines Individuums zu einem anderen und ist ein Resultat sozialen Verhaltens. Die Bindungsforschung klassischen Zuschnitts bezieht ihre Erkenntnisse aus der Beobachtung kindlichen Bindungsverhaltens in einer Trennungssituation von der erwachsenen Bindungsperson. In der Fremden Situation nach Ainsworth und Wittig (1969) kann anhand des beobachtbaren kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens eine Klassifizierung der Bindungsbeziehung hinsichtlich des Merkmals Bindungssicherheit vorgenommen werden. Diese wird auf das Verhalten der Bezugsperson bezogen, welches hinsichtlich des Ausmaßes

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

der Feinfühligkeit derselben eingeschätzt wird. In der Bindungstheorie und –forschung wird weitgehend davon ausgegangen, dass die Feinfühligkeit der Bindungsperson die Qualität der Bindung bestimmt.

Datler (2003, 79ff.) merkt an, dass die Bindungsforschung vordergründig mit quantitativ-statistischen Verfahren arbeitet, welche die Einteilung in vorgefertigte Kategorien zur Aufgabe haben. Die neuere Bindungsforschung widmet sich laut Datler (ebd.) vermehrt sogenannten Bindungsrepräsentanzen. Bindungstheoretiker/innen gehen davon aus, dass anhand der im Erwachsenenalter gemessenen Bindungsrepräsentanzen das individuelle Verhalten, Denken und Fühlen erwachsener Personen auf frühe Erfahrungen mit primären Bindungspersonen zurückgeführt werden kann. Dadurch rücken, so Datler (ebd.), individuelle Bindungserfahrungen tendenziell zwar mehr in den Vordergrund, dennoch bleibt die Einordnung in weitgefaste Kategorien im Fokus bindungstheoretischer Fragestellungen.

Die Psychoanalytische Pädagogik fragt laut Datler (ebd.) nach besonderen Inhalten des latenten und manifesten Erlebens von Kindern und ihren Bezugspersonen im Kontext häuslicher Erziehung und professionell-pädagogischer Erziehung, Beratung und (Aus)Bildung vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien. Ihr Forschungsgegenstand ist Trescher (1993) zufolge „die gemeinsame Beziehung, die sich entfaltende Dynamik von Widerstand, Übertragung und Gegenübertragung. ... Forschungsinstrument ist in letzter Konsequenz Selbstreflexion, Reflexion und Metakommunikation, also die teilnehmende Beobachtung und der (nicht nur verbale) Dialog auf beiden Seiten.“ (ebd., 169) Die Psychoanalytische Pädagogik versucht mithilfe der Mittel, welche die Psychoanalyse laut Trescher (1993) zur Verfügung stellt, die Komplexität und Vielschichtigkeit sowie das Spezifische an Einzelfällen durch das Nachdenken über die individuellen Besonderheiten der bewussten und unbewussten sowie „der latenten und manifesten Gefühle, Phantasien, Gedanken oder Impulse“ (Datler 2003, 80) zu erfassen (ebd., 89). (ebd. 79ff.) So fragt diese Disziplin nach dem spezifischen Erleben, den Gefühlen, Gedanken und Verlangen des Kindes und der Bezugsperson und in welcher Weise diese Einfluss auf das Beziehungsgeschehen nehmen. (ebd. 84f.)

Obwohl laut Datler, Gstach, Steinhardt u.a. (2009b, 12) nicht mehr von der einen Psychoanalyse gesprochen werden kann, weil es unterschiedliche Ausdifferenzierungen gibt, ist doch im Hinblick auf die Unterscheidung zur Bindungstheorie darauf hinzuweisen, dass in der Psychoanalytischen Pädagogik „Kasuistisches im Fokus“ (ebd.) steht. Es geht somit um das Verstehen spezifischer Fälle im Gegensatz zur statistischen Abbildung kategorisierter

Einzelfälle. Die Psychoanalyse mit ihren verstehenden, tiefenpsychologischen Methoden steht folglich der Bindungstheorie mit vorwiegend quantitativ-empirischen, statistischen Methoden gegenüber. Doch obwohl beide Theorien unterschiedliche Akzente setzen, kann die Bindungstheorie laut Datler (2003, 75) mittelbare und unmittelbare Bereicherungen für die Psychoanalytische Pädagogik bieten. Im Folgenden werden nur solche vorgestellt, die den Kontext der institutionellen Kleinkindpädagogik betreffen.

Datler, Ereky und Strobel (2002, 72) halten fest, dass besonders bei der Eingewöhnung eines neuen Krippenkindes Erzieher/innen mit starken Gefühlen der Angst, Wut und Trauer aufgrund der Trennung des Kindes von primären Bezugspersonen konfrontiert sind. Den Erziehern/Erzieherinnen falle es oft nicht leicht, anzunehmen, dass die Eingewöhnung für Kinder schmerzhaft ist, obwohl sie doch um einen möglichst sanften Übergang bemüht sind. So fühlten sie sich leicht hilflos, bekämen Schuldgefühle und würden in weiterer Folge auch wütend, weil sie den Ansprüchen des Kleinkindes scheinbar nicht gerecht werden. Das habe zur Folge, dass sich Erzieher/innen häufig emotional zurückziehen.

Die Bindungstheorie macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass Betreuungspersonen feinfühlig agieren müssen, damit das Kind ein Gefühl der Sicherheit zur neuen Bezugsperson entwickeln und in weiterer Folge eine sichere Bindung zu dieser aufbauen kann. Die neuere Bindungsforschung differenziert das Erfordernis einer feinfühlig Interaktion dahingehend, dass eine Bindungsperson gefordert ist, die Gefühle des Kleinkindes wahrzunehmen, sie in sich aufzunehmen und dem Kind in angstfreier Weise zurückzugeben. Laut Datler (2003, 97ff.) erfährt das Kind dadurch einerseits, dass es verstanden wird, gleichzeitig aber wird dessen bedrohlicher Affekt modifiziert, indem die Bezugsperson diesen mit „kontrastierenden Affekten“ (ebd., 101), man könnte auch sagen, beruhigenden Gesten, verbindet. Die in diesem Sinne von Dornes (2004) vorgenommene Weiterentwicklung des Feinfühligkeitskonzepts verbindet dieses mit dem Containment-Modell nach Bion (1990). Gleichzeitig erfährt es eine weitere Ausdifferenzierung durch Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002). Diese argumentieren, den Ausführungen von Datler (2003, 97ff.) folgend, dass das Kleinkind durch die Affektmodulation mit Hilfe der erwachsenen Bezugsperson lernt, seine Affekte mental zu repräsentieren. Das bedeutet, das Kleinkind lernt, eigene Affekte sich selbst und fremde dem Gegenüber zuzuschreiben. Die mentalen Strukturen, die in diesem Prozess ausgebildet werden, nennen die Fonagy und Team (2002) Mentalisierungsfähigkeit. Das Forscher/innen-Team nimmt Datler (2003)zufolge weiters an, dass bestehende Mentalisierungsfähigkeiten

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

dazu dienen, die Befindlichkeit des anderen wahrzunehmen und sich dafür zu interessieren, und der Fähigkeit zum emotionalen Containment vorausgesetzt werden müssen.

Vor dem Hintergrund dieser Weiterentwicklung der Bindungstheorie kann in einer psychoanalytischen Herangehensweise verstanden werden, weshalb Erzieher/innen einer Betreuungseinrichtung die Eingewöhnung eines Kindes durch ihr Verhalten fördern bzw. erschweren können. Eine Betreuungsperson mit ausgeprägten Mentalisierungsfähigkeiten erkennt und versteht die Verzweiflung des Kleinkindes und läuft weniger Gefahr, diese zu übersehen und somit eigene Gefühle der Unzulänglichkeit zu entwickeln. Sie kann deshalb in beruhigender Weise auf das Kind eingehen und ermöglicht diesem somit zusehends die Überwindung negativer Affekte.

Eine Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie zum Zwecke psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung kann somit eine Antwort auf die Frage nach hemmenden bzw. fördernden Faktoren für den Eingewöhnungsprozess in Kinderkrippen liefern. Die Beschäftigung mit der Erzieher/innen-Kind-Bindung führt im Rahmen der WiKi-Studie dazu, ein bindungsrelevantes Kriterium, welches Einfluss auf die Entwicklung der Affektregulierung, das Interesse an Neuartigem und die Beteiligung an dynamischen, sozialen Austauschprozessen nimmt, zu erforschen. Wesentlich zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang jedoch, der Bedeutung von Bindungen für die Eingewöhnung von Kleinkindern in die Kinderkrippe nicht übermäßig Bedeutung beizumessen, denn Ergebnisse der WiKi-Studie zeigen Datler, Hover-Reisner und Fürstaller (2010, 165) zufolge, dass Erzieher/innen erstens höchst individuell auf das je besondere Kind eingehen müssen, um diesem möglichst positive Erfahrungen in der Eingewöhnung zu ermöglichen. Das heißt, Professionalisierungsmaßnahmen griffen zu kurz, würden sie sich bloß auf bindungstheoretische Aspekte der Krippenbetreuung konzentrieren. Vielmehr muss auch auf Erkenntnisse basierend auf psychoanalytisch-pädagogischer Theoriebildung zurückgegriffen werden, um bei den Auszubildenden ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass jede Eingewöhnung besonders und einzigartig ist und einer auf das je spezifische Kind zugeschnittenen Gestaltung seitens der Erzieher/innen bedarf. Zweitens konnte vom Projekt-Team der WiKi-Studie (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165) festgestellt werden, dass keine Eingewöhnung bezüglich der drei Kriterien, Affekt, Interesse und soziale Interaktion, ideal verläuft. Diese drei Bereiche entwickeln sich laut Datler, Hover-Reisner und Fürstaller

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

(ebd.) unabhängig voneinander und so können sie nicht in derselben Weise auf die Bindungssicherheit zum/zur Erzieher/in bezogen werden.

Die Thematik der Erzieher/innen-Kind-Bindung bedarf somit einer besonderen theoretischen Vermittlung, um Eingang in die psychoanalytisch-pädagogische Theorie zu finden. Angeregt von der zentralen Thematik der Bindungstheorie von Sicherheit kann die Psychoanalytische Pädagogik vor dem Hintergrund der neueren Theoriebildung über Feinfühligkeit, Containment-Funktion und Mentalisierungsfähigkeit ihr Augenmerk darauf richten, in welcher Weise das Verhalten einer bestimmten Bezugsperson Einfluss auf das Sicherheitsempfinden eines spezifischen Kindes in einer bestimmten Situation nimmt.

ii. **Bildungswissenschaftliche Relevanz der Thematik der Erzieher/innen-Kind Bindung**

Um Anknüpfungspunkte der Thematik der Erzieher/innen-Kind-Bindung an die Bildungswissenschaft aufzuzeigen, ist es notwendig einen Begriff von Bildung für den Kontext dieser Diplomarbeit zu etablieren. Dabei wird auf den Bildungsbegriff der WiKi-Studie unter Heranziehen der Texte von Datler, Datler und Hover-Reisner (2010) sowie Hover-Reisner und Funder (2009) zurückgegriffen.

Autoren/Autorinnen der WiKi-Studie begreifen Bildung als einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im folgenden Sinne (Textor 2006, 87f.; zit. nach Hover-Reisner, Funder 2009, 184):

- „Bildung ... sowohl als Entwicklung und Schulung innerer Kräfte ... als auch ... (als; Anm. d.V.) Aneignung von Kenntnissen und Erschließung der Welt.“ (ebd.)
- Bildung im Sinne der Selbstbildung, Selbsterschließung und Eigenaktivität als auch vermittelt durch Dritte.
- Bildung im Sinne des Erwerbs von Bildungsgütern als auch die kritische Auseinandersetzung damit und die Abwandlung derselben durch Denkprozesse.
- „Bildung dient sowohl der Entfaltung ... der eigenen Individualität ... als auch ... (der; Anm. d. V.) gesellschaftlichen Nützlichkeit.“ (Textor 2006, 87f.; zit. nach Hover-Reisner, Funder 2009, 184)

Das heißt, Bildung wird nicht bloß als Aneignung von Wissen über die Welt begriffen, sondern auch als persönliche Entwicklung und Entfaltung der individuellen Wahrnehmung.

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

Auf den Bildungsbegriff von Schäfer (2004, 153f.; zit. nach Hover-Reisner, Funder 2009, 184f.) bezogen bedeutet das, dass sich Bildung nicht ausschließlich in kognitiven Denkprozessen, sondern im Rahmen einer Kinderkrippe vor allem auch durch das Erfassen der Welt mit sinnlichen Mitteln vollzieht. Dabei würden bildende Erfahrungen im Inneren verarbeitet, emotional bewertet und geordnet. Diesem Bildungsbegriff folgend wird ersichtlich, weshalb Erkenntnisse der Psychoanalytischen Pädagogik auch für bildungswissenschaftliche Fragestellungen gewinnbringend sein können. Dater, Datler und Hover-Reisner (2010, 87f.) argumentieren, dass im Rahmen einer Krippenbetreuung Bildungsprozesse stattfinden, welche sich, neben der Entwicklung von Affektmodulation, Interesse und sozialer Interaktion, auch in der Ausbildung und Ausdifferenzierung von Selbst- und Objektrepräsentanzen sowie Schemata des Zusammenlebens zeigen. Solche Veränderungen sind vorwiegend im Rahmen einer psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Forschung, aber eben auch im Zusammenhang mit neueren bindungstheoretischen Konzepten wie Containment-Funktion und Mentalisierungsfähigkeit zu erfassen, weil diese laut Datler (2003, 97ff.) als Voraussetzungen psychischer Funktionen einer erwachsenen Bezugsperson für die Entwicklung mentaler Repräsentationen bei Kleinkindern gelten.

Der zweite Punkt der oben angeführten Begriffsbestimmung besagt, dass sich Bildungsprozesse der Definition von Textor (2006, 87f.; zit. nach Hover-Reisner, Funder 2009, 184) zufolge sowohl und vor allem in Eigenaktivität als auch vermittelt durch andere Personen, im Rahmen der Kinderkrippe also durch Erzieher/innen, vollziehen. In Anlehnung an Niedergesäß (2005, 8; zit. nach Hover-Reisner, Funder 2009, 185) führen die Autorinnen aus, dass der Anteil des sich selbst bildenden Subjekts an dessen Bildungs- und Entwicklungsverlauf möglich groß sein soll. Damit postulieren sie eine reflexive Bildungsidee, welche Bildungsprozesse in „dialogisch-entwickelnden“ (König, 2006) Interaktionen verankert, zum Zwecke der Selbstbildung der Subjekte Wissensbestände retrospektiv einer Überprüfung unterzieht und von normativen Bildungsidealen im Sinne eines simplen Für-Wahr-Haltens und einer Indoktrination bestimmter Wissensgüter durch Erzieher/innen Abstand nimmt (Benner u.a. 1998, 306f.).

Zumal in der WiKi-Studie von einem Bildungsgeschehen ausgegangen wird, welches sich in einer reflexiven Auseinandersetzung mit Neuartigem vollzieht, wird Bildung nicht als Prozess der kumulativen Wissensaneignung begriffen, sondern beinhaltet ebenso die Enttäuschung durch kritische Denktätigkeiten und Entwicklungsphasen. Der Prozess der

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

Persönlichkeitsbildung darf somit unter der Anforderung eines reflexiven Bildungsbegriffs nicht als gewünschte (das wäre normativ) und lineare Entwicklung gedacht werden. Es kann argumentiert werden, dass im Zuge der Veränderung psychischer Strukturen nicht nur Neues dazugelernt wird, sondern auch Altes überholt und daher aufgegeben werden muss. Das kann – wie jede Veränderung – zu Beginn beängstigend und enttäuschend sein. Der Bildungsbegriff der WiKi-Studie ist in jedem Falle auch ein kritischer, zumal er mit Rückgriff auf Schäfer (2004, 153f.; zit. nach Hover-Reisner, Funder 2009, 184f.) auf die Ausdifferenzierung mentaler Funktionen, sprachlicher Kompetenzen, sozialer Fertigkeiten und von Wissensbeständen bezogen wird. Diese Annahme beruht auf der Bedeutung des Wortes Krise im Sinne eines Wendepunkts, an dem eine Unterscheidung getroffen wird/werden muss bzw. eine Veränderung stattfindet/stattfinden muss.

Bildungsprozesse können sich demnach unter den drei Aspekten der Eingewöhnung, nämlich Affektregulierung, Interesse und Beteiligung an sozialen Austauschprozessen, vollziehen. Von Erziehern/Erzieherinnen wird erwartet, dass sie solche Entwicklungen begleiten und dem Kind somit bildende Erfahrungen ermöglichen. Auch die Bindungstheorie geht grundlegend davon aus, dass Erzieher/innen zum Zwecke des Entstehens sicherer Bindungen Kindern erstens als Sicherheitsbasis bei affektiver Belastung zur Verfügung stehen, diese zum zweiten in ihrem Erkundungsdrang unterstützen und ihr Interesse an Unbekanntem herausfordern sowie drittens neue Krippenkinder sensibel in den Kontext der Gruppe einführen (siehe dazu Kapitel 4.3.). Dies zeigt, dass die Bindungstheorie von ähnlichen zentralen Merkmalen einer gelingenden Krippenbetreuung ausgeht wie Autoren/Autorinnen der WiKi-Studie und dass diese Kriterien, die in der Bindungsforschung empirisch erhoben werden, in einen Verweisungszusammenhang mit bildungswissenschaftlichen Fragestellungen gestellt werden können.

Der Aspekt der Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in, welcher also sowohl für die Psychoanalytische Pädagogik, als auch die Bildungswissenschaft und die Bindungstheorie und -forschung relevant ist, findet in der vorliegenden Diplomarbeit besondere Erwähnung, zumal die SCIP-Skala als Beobachtungsinstrument im Rahmen des explorativen Spiels zwischen Erzieher/in und Kind eingesetzt wird. Die disziplinäre Verankerung der Diplomarbeit abschließend wird die zentrale Fragestellung dieser Arbeit im letzten Unterpunkt dieses Kapitels erstmals vorgestellt, um deren Relevanz für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft auszuweisen.

iii. Psychoanalytisch-pädagogische sowie bildungswissenschaftliche Relevanz der zentralen Forschungsfrage dieser Diplomarbeit

In der vorliegenden Diplomarbeit werden Fragen gestellt, die zum Nachdenken über die Möglichkeit der Generierung neuer Erkenntnisse über die Erzieher/innen-Kind-Bindung mit dem Forschungsinstrument SCIP-Skala führen. Exemplarisch soll diese zudem in einer Beobachtungsstudie von Erzieher/innen-Kind-Interaktionen angewendet werden, um theoretische und empirische Erkenntnisse auf einander zu beziehen und so ein differenziertes Bild über die Spielfeinfühligkeit von Erziehern/Erzieherinnen zu erhalten. Die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet demnach:

Kann die SCIP-Skala zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung eingesetzt werden?

Zur Beantwortung dieser Frage widmen sich Ausführungen dieser Diplomarbeit zu aller erst der Identifizierung zentraler Kriterien, welche für das Entstehen emotionaler Bindungen eines Kleinkindes zur Mutter, zum Vater sowie zum/zur Erzieher/in anhand der aktuellen Forschungsliteratur festgemacht werden können. Ziel dieser Gegenüberstellung ist es, auszumachen, ob das Kriterium der Explorationsunterstützung, die mittels SCIP-Skala eingeschätzt wird, für die Erzieher/innen-Kind-Bindung ähnliche Bedeutung hat, wie dies von Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002a, 2002b) bereits für die Vater-Kind-Bindung mithilfe der SCIP-Skala festgestellt wurde. An dieser Stelle ist es nicht notwendig den weiteren Verlauf der Diplomarbeit detailliert darzustellen. Vielmehr ist aufgrund der bisherigen Ausführungen festzuhalten, dass die kindliche Exploration sowie die Unterstützung derselben durch primäre Bindungspersonen in dieser Untersuchung einen zentralen Stellenwert einnehmen werden. Folglich wird in diesem letzten Kapitel der disziplinären Anbindung die Relevanz dieser Thematik für die Psychoanalytische Pädagogik sowie für die Bildungswissenschaft vorgestellt.

Aufbauend auf dem Wissen über neuere Erkenntnisse der Bindungsforschung, welche die Entwicklung einer Bindungsbeziehung unter den Aspekten Feinfühligkeit, Containment und Mentalisierungsfähigkeit begreifen, können Spielsituationen mittels SCIP-Skala in einem psychoanalytisch-pädagogischen Bezugsrahmen hinsichtlich der Komplexität des in der spezifischen Situation zum Ausdruck kommenden Verhaltens des Erziehers/der Erzieherin untersucht werden. Durch die Vermittlung der Bindungstheorie mit der Psychoanalyse, wie sie von Datler (2003), Dornes (2004) und Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002) vorgenommen

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

wurde, wird es möglich, Erkenntnisse über die Erzieher/innen-Kind-Bindung, die mittels SCIP-Skala erworben werden, auch für eine psychoanalytisch-pädagogische Theoriebildung nutzbar zu machen. In diesem Sinne wäre es empfehlenswert auf Ergebnissen der empirisch-quantitativen Daten, die durch die Auswertung mittels SCIP-Skala gewonnen werden, eine psychoanalytisch-pädagogisch motivierte Diskussion aufzubauen, die nach dem latenten und manifesten Erleben des Kindes und des Erziehers/der Erzieherin fragt und das spezifische Beziehungsgeschehen zu verstehen versucht. Im konkreten Einzelfall bedeutet das, die feinfühlig herausforderung im gemeinsamen Spiel zu reflektieren und zwar hinsichtlich der Fähigkeit des Erziehers/der Erzieherin zum emotionalen Containment sowie zur mentalen Repräsentation der eigenen und der kindlichen Affekte. Daraus resultierende Erkenntnisse können mit psychoanalytisch orientierten Fragen zum individuellen Entwicklungsprozess des Kindes und der gemeinsamen Beziehung konfrontiert werden.

Ausgehend von einem reflexiven Bildungsbegriff, welcher den Prozess der Selbstbildung in den Vordergrund rückt und zudem der sinnlichen Wahrnehmung Bildungsrelevanz zuspricht, kann vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Bildung des Affekts, Interesses und sozialen Austauschs argumentiert werden, dass das kindliche Spiel in vielerlei Hinsicht als bildend angesehen werden kann. Das Kleinkind lernt im durch den/die Erzieher/in gelenkten, gemeinsamen Spiel aufgrund erfolgreichen Containments seine Affekte zu regulieren, sich auf einen Sozialpartner einzustellen und entwickelt zudem Fertigkeiten im Umgang mit einem neuem Spielmaterial. Diese drei Entwicklungen, die durch das gemeinsame Spiel mit dem/der Erzieher/in gefördert bzw. gestört werden können, weisen bereits auf Bildungsprozesse hin. So führen Veränderungen im Inneren des Kindes bekanntlich zu einer Ausdifferenzierung der Persönlichkeit, was laut Schäfer (2004, 153f.) als bildende Erfahrung gesehen werden kann. An dieser Stelle soll noch einmal klar gemacht werden, dass Bildung nicht gleichzusetzen ist mit gewünschten Ergebnissen der Persönlichkeitsentwicklung. Wenn davon ausgegangen wird, dass jegliche persönliche Weiterentwicklung als bildender Prozess begriffen werden kann, so ist es unter der Verwendung eines reflexiven Bildungsgedankens nicht zulässig, den je individuellen Werdegang eines Kindes, besonders, wenn es die innerpsychische Veränderung betrifft, die nur indirekt einer Beobachtung zugänglich gemacht und einer Einschätzung zugeführt werden kann, zu beurteilen. Um den spezifischen Prozess kindlicher Bildung von Vorurteilen und der Überladung mit normativen Vorstellungen frei zu halten, sollte deshalb jeglicher frühkindlicher Bildungsvorgang sowohl von uns als Wissenschaftler/innen als auch von Erziehern/Erzieherinnen in der Praxis als solcher

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

anerkannt werden. Das bedeutet in letzter Konsequenz, dass im Falle einer mittelmäßigen bis negativen Bewertung der Erzieher/innen-Spielfeinfähigkeit deshalb noch nicht auf eine Mangelhaftigkeit kindliche Bildungsprozesse geschlossen werden kann.

Das bedeutet jedoch nicht, dass mit Ergebnissen der Bindungsforschung keine Reflexionen über Bildungsprozesse des Kindes stattfinden können. Die Möglichkeit steht offen im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Fragestellung über Bildungsprozesse im gemeinsamen Spiel mit dem/der Erzieher/in nachzudenken. Beobachtbar in diesem Zusammenhang ist vor allem, in welchem Ausmaß es dem Kind ermöglicht wird, selbstständige Erfahrungen zu machen und den Spielverlauf nach eigenem Interesse zu gestalten. Die Qualität der Explorationsunterstützung kann somit unter einem bildungswissenschaftlichen Aspekt dahingehend eingeschätzt werden, in welchem Ausmaß der/die Erzieher/in den Prozess der reflexiven Selbstbildung des Kindes durch dessen sinnliche Auseinandersetzung mit einem neuen Spielmaterial aktiv unterstützt oder diesen auch durch häufiges Eingreifen und Zurechtweisen des Kindes stört. Zudem können anhand der Beobachtungsprotokolle über die Erzieher/innen-Kind-Interaktion Überlegungen angestellt werden, in welcher Weise das je besondere Beziehungsgeschehen eine Entwicklung bewusster und unbewusster Interaktionsfiguren und mentaler Repräsentationen und somit von Bildungsprozessen angestoßen haben könnte. Die Suche nach Antworten auf diese Fragen führt wiederum zur Erfordernis eines psychoanalytisch-pädagogischen Nachdenkens und Verstehens des latenten und manifesten Erlebens des Kleinkindes und des/der Erzieher/in.

Aufbauend auf diesen kurzen Ausführungen zur Verschränkung von Bindungstheorie, Psychoanalytischer Pädagogik und Bildungswissenschaft sind folgende pädagogisch relevante Aspekte herauszustreichen:

Zum einen ermöglicht die Ausdifferenzierung der Bindungstheorie einen Zugang zum inneren Erleben eines Kindes und dessen Bindungsperson zu finden. Vor dem Hintergrund der neueren bindungsrelevanten Theoriebildung können psychoanalytisch-pädagogisch motivierte Auseinandersetzungen Bezug nehmen auf den individuellen Verlauf eines gemeinsamen Spiels von Erzieher/in und Kleinkind sowie nach erfolgreichem Containment und der Unterstützung der Entwicklung mentaler Repräsentationen hinsichtlich deren Bedeutung für das latente und manifeste Erleben von Kleinkind und Erzieher/in fragen. Bezugnehmend auf die Kenntnis solcher Persönlichkeitsentwicklungen kann eine bildungswissenschaftliche Diskussion entstehen, die danach fragt, in welcher Weise sich bildungsrelevante Prozesse im

Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik und Bildungswissenschaft (MA)

Rahmen eines explorativen Spiels mit dem/der Erzieher/in entfalten. Es kann vor dem Hintergrund der Theoriebildung der WiKi-Studie davon ausgegangen werden, dass bildende Erfahrungen durch das gemeinsame Spiel hinsichtlich Affektregulation, Interesse und Beteiligung ermöglicht werden. Zudem lässt die feinfühligere Vermittlung des Erziehers/der Erzieherin, vor allem dessen/deren Zurückhaltung zum Zwecke der kindlichen Eigenaktivität, Rückschlüsse auf das Ausmaß der Beteiligung des Kleinkindes am eigenen Selbstbildungsprozess zu.

Nun liegt der (Trug)Schluss nahe, kurzerhand zu behaupten, sichere Bindungen seien somit als oberstes Kriterium gelingender Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu verstehen, weil die Ausführungen suggerieren könnten, dass sichere Bindung mit psychischer Gesundheit oder geglückter Entwicklung gleichzusetzen ist. (Datler 2003, 72) Es ist jedoch Vorsicht geboten, dies zu unterstellen, da zum einen schon die WiKi-Studie gezeigt hat, dass Bindungssicherheit nicht mit einer idealen Eingewöhnung gleichbedeutend ist. (Datler, Hover-Reisner, Fürstaller 2010, 165). Aber nicht nur aus psychoanalytisch-pädagogischer, sondern auch aus bildungstheoretischer Perspektive ist die Vorstellung einer sicheren Bindung als Erziehungs- und Bildungsziel nicht zulässig, denn dann würde der Gedanken der reflexiven Bildungsidee frühkindlicher Pädagogik zum Dogmatismus eines normativen Bildungsideals verkommen.

Im weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit wird im Besonderen auf die Bindungstheorie und –forschung eingegangen. Psychoanalytische sowie bildungswissenschaftliche Fragestellungen und Theorien werden im inhaltlichen Teil nur am Rande erwähnt, sofern sie für die Beantwortung der zentralen Fragestellung, die explizit nach einer bindungstheoretischen Fundierung der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung fragt, gewinnbringend sein können.

Im Anschluss an die inhaltlichen Ausführungen, die sich somit als bindungstheoretische Grundlegung und Diskussion präsentieren werden, folgt eine Darlegung der bildungswissenschaftlichen und psychoanalytisch-pädagogischen Relevanz der zentralen Forschungsergebnisse unserer Arbeit im Rahmen des allgemeinen Ausblickskapitels.

III. Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)

„Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel“

(Johann Wolfgang von Goethe) (Licht, T. 2011, 47)

Kinder benötigen „Wurzeln“, denn diese stärken sie in ihrer persönlichen Entwicklung und ermutigen sie zur Exploration. (Ahnert 2004c, 71) Sie erhalten diese Wurzeln von ihren Bezugspersonen, in der Regel also von ihren Eltern. Diese bieten den Kindern eine dauerhafte Rückzugsmöglichkeit und geben ihnen das Gefühl von Sicherheit. Gerade die Mutter ist in der Tradition der klassischen Bindungstheorie nach Bowlby (1981) oder Ainsworth (1969, 1978) für die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Säuglings zuständig und gilt als der wichtigste Bezugspunkt bei Verunsicherung oder Gefährdung. Die Mutter bietet dem Kind Schutz, unterstützt es emotional und gewährleistet damit eine Sicherheit für das Kind. Die mütterliche Feinfühligkeit gilt weitgehend als Schlüsselkriterium zu einer sicheren Mutter-Kind-Bindung. (Grossmann 2004, 20) Durch ihre Wurzeln gestärkt bilden Kinder „Flügel“ aus und fassen so Vertrauen die sichere Basis allmählich zu verlassen. Mit dem Wissen, jederzeit zu den Wurzeln zurückkehren zu können, beginnen sie ihre Umwelt zu erkunden. (Ahnert, 2005b)

Das Zitat von Goethe weist auf die zentrale Thematik unseres Forschungsvorhabens hin, da die Wurzeln und Flügel von Kleinkindern auch im Interesse dieser Diplomarbeit stehen. Kinder müssen oftmals bereits früh weitere Beziehungen außer jenen zu ihren Eltern aufbauen, da die Betreuung oftmals nicht allein von häufig berufstätigen Eltern gewährleistet werden kann. Die Betreuung von Kleinkindern in Kinderkrippen ist ein wesentlicher Bestandteil der heutigen Gesellschaft. Wir beschäftigen uns in dieser Diplomarbeit insbesondere mit der Beziehung zwischen Erzieher/innen und Kindern und im Zuge dessen wird die Beziehung zwischen Müttern und ihren Kindern, aber auch zwischen Vätern und ihren Kindern betrachtet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Bindungsbeziehungen eines Kindes herauszuarbeiten.

In der Beziehung zwischen Erzieher/innen und Kindern stellen Wurzeln im Sinne einer Stärkung durch eine schutzgebende Person bzw. einer sicheren Basis und Flügel im Sinne der Möglichkeit zu Exploration wichtige Bausteine dar. Das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit liegt zum einen in der Erarbeitung der Kriterien, die zur Entwicklung einer

Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)

Bindung zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind führen. Es wird der aktuelle Forschungsstand der Erzieher/innen-Kind-Bindung dargestellt und mit Erkenntnissen über die Mutter-Kind-Bindung und Vater-Kind-Bindung verglichen und entsprechend erweitert.

Zum anderen ist das Ziel unserer Diplomarbeit die aktuellen Forschungsinstrumente zur Erhebung dieser Bindungsbeziehung zu erarbeiten. Im Rahmen der Erforschung der Eltern-Kind-Bindung mittels der Fremden Situation, einem Testverfahren nach Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969) zur Einschätzung der Qualität von Bindungen, wurde festgestellt, dass Väter gemeinsam mit dem Kind die Umgebung erkunden und dieses bei der Exploration herausfordern, während Mütter dem Kind bei dessen Verunsicherung in der neuen Situation vorwiegend Schutz bieten. (Bowlby 1981,1989; Ahnert 2005b; Grossmann 2006)

Aufgrund der Beobachtungen nach Grossmann, Grossmann, Zimmermann (2002a, 46) wurde die Unterscheidung getroffen, dass, während sich die mütterliche Zuwendung besonders in potenziellen Gefahrensituationen zeigt, der Vater im feinfühligem Spiel als Herausforderer und Lehrer fungiert. Diese Funktionen der väterlichen Bindungsfigur seien Voraussetzung dafür, dass das Kind Neues erkunde und so Beziehungen zur Außenwelt herstelle. Sie trügen also zur sozialen Entwicklung des Kindes bei. (ebd.) Die hier dargestellten Befunde der Vater-Kind-Bindungsforschung geben Anlass dazu, im Rahmen dieser Diplomarbeit eine mögliche Ähnlichkeit der zentralen Bindungskriterien für eine sichere Vater-Kind-Bindung zu jenen einer sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindung hinsichtlich des gemeinsamen Merkmals der Explorationsförderung des Kindes zu erläutern. Es werden Überlegungen hinsichtlich der Fragen angestellt, welche Merkmale sich aus der aktuellen Bindungsliteratur erschließen lassen, die konstitutiv für die Erzieher/innen-Kind-Bindung sind, und Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zu sicheren Bindungsbeziehungen mit den primären Bindungspersonen aufweisen. Es soll herausgearbeitet werden, welche Merkmale einer Vater-Kind-Bindung auch für eine sichere Bindung zwischen Erzieher/in und Kind vorausgesetzt werden können, zumal ein solcher Vergleich in der bisherigen Forschungsliteratur noch nicht stattgefunden hat.

Um diese Frage zu bearbeiten, werden wir ein weiteres Forschungsinstrument, die SCIP-Skala, vorstellen, die vom Forscherehepaar Grossmann (1999) vorrangig zur Erhebung der Vater-Kind-Bindung entwickelt wurde. Es soll untersucht werden, ob das Forschungsinstrument SCIP-Skala eine wissenschaftlich fundierte Alternative zum

Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)

Attachment Q-Sort für Erzieher/innen sein kann, der bis dato als gängiges Forschungsinstrument zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Beziehung Verwendung findet.

In dieser Diplomarbeit wird in diesem Sinne folgende Forschungsfrage im Fokus stehen:

Kann die SCIP-Skala zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung eingesetzt werden?

Zur Beantwortung dieser leitenden Forschungsfrage formulieren wir folgende Subfrage, welche die methodische Herangehensweise dieser Diplomarbeit definiert:

Welche Antworten liefern eine theoretisch-argumentative Beweisführung, eine hermeneutische Item-Analyse der zentralen Forschungsmethoden AQS und SCIP-Skala sowie eine empirische Untersuchung mittels SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Diese Diplomarbeit gliedert sich in drei große Bereiche auf. Zunächst führt der theoretische Teil A in die Mutter-Kind-, die Erzieher/innen-Kind- und die Vater-Kind- Bindung ein. Geleitet wird dieser Teil von folgender Frage:

Welche Antworten liefert eine theoretisch-argumentative Beweisführung auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Im Teil B setzen wir uns in unserem Forschungsvorhaben mit den Forschungsinstrumenten AQS und SCIP-Skala auseinander:

Welche Antwort liefert eine hermeneutische Analyse der zentralen Forschungsmethoden AQS und SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Diese Frage leitet Überlegungen über die Praktikabilität des AQS und der SCIP-Skala zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung.

Im Teil C wird eine exemplarische Untersuchung mittels der SCIP-Skala anhand von Videosequenzen, welche der WiKi-Studie entnommen wurden, durchgeführt. Dabei steht folgende Frage im Zentrum:

Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)

Welche Antwort liefert eine empirische Untersuchung mittels der SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Im folgenden Abschnitt wird kurz in die einzelnen Kapitel dieser Diplomarbeit eingeführt. Im theoretischen Teil A werden aktuelle Erkenntnisse zur Mutter-Kind-Bindung, Vater-Kind-Bindung und Erzieher/innen-Kind-Bindung vorgestellt, welche zur Beantwortung der folgenden Leitfrage des Teils A beitragen sollen:

Welche Antworten liefert eine theoretisch-argumentative Beweisführung auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Nachdem im Kapitel 1 theoretische Grundlagen und wichtige Begriffe vorgestellt und für unsere Arbeit definiert werden, führt Kapitel 2 in das methodische Vorgehen des theoretischen Teils ein. Dabei wird die Auswahl der zur Erarbeitung des aktuellen Forschungsstands verwendete Literatur vorgestellt, ebenso wie die hermeneutische Analyse als Methode der Informationsaufbereitung und die dialektische Reflexion und argumentative Beweisführung als Methode der Wissensgenerierung.

Kapitel 3 stellt wesentliche Erkenntnisse über die Mutter-Kind-Bindung vor. Die Mutter gilt in der Bindungstheorie weitgehend als die primäre Bindungsperson eines Kindes. Daher greifen viele wissenschaftliche Auseinandersetzungen der Bindungstheorie und –forschung auf Erkenntnisse dieser zentralen Bindungsbeziehung von Kindern zur Mutter zurück. In dieser Arbeit werden Erkenntnisse der Mutter-Kind-Bindung vorgestellt, weil diese häufig als Schablone für die wissenschaftliche Konfrontation mit der Erzieher/innen-Kind-Beziehung verwendet werden.

Im Kapitel 4 erfolgt die Darstellung der aktuellen Erkenntnisse über die Erzieher/innen-Kind-Beziehung. Dabei soll zu Beginn die Frage geklärt werden, ob zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern nur von einer Beziehung oder auch von einer Bindung gesprochen werden kann. Des Weiteren sollen wesentliche Kriterien dieser Beziehung vorgestellt werden, da die Beziehung in eine Gruppensituation eingebunden ist und davon ausgegangen werden kann, dass sich die Beziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern anders entwickelt als jene zur Mutter.

Im Kapitel 5 steht die Vater-Kind-Bindung im Vordergrund. Aufgrund der Erkenntnisse des Ehepaars Grossmann über die wesentliche Bedeutung des Vaters für das kindliche Spiel und

Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)

die kindliche Exploration erhält auch dieser eine zentrale Stellung in der Bindungsforschung. Es werden Erkenntnisse zusammengetragen und vorgestellt, die auf eine ähnliche Funktionalität der Vater-Kind-Bindung und der Erzieher/innen-Kind-Bindung hinsichtlich der Unterstützung beim Spielen und Explorieren schließen lassen. Wir erachten es daher als wichtig, auch die Erkenntnisse des wissenschaftlichen Diskurses der Vater-Kind-Bindung vorzustellen und ein Forschungsinstrument namens SCIP-Skala vom Forscherehepaar Grossmann entwickelt wurde und speziell zur Erforschung der Vater-Kind-Bindung herangezogen wird.

Kapitel 6 fasst die Ergebnisse des theoretischen Teils zusammen, bevor in Kapitel 7 im Zuge eines dialektischen sowie kritischen Nachdenkens über die Bindungstheorie und –forschung Schlussfolgerungen für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung durch die Vergleiche der einzelnen Bindungssysteme von Kindern zu ihren unterschiedlichen Bezugspersonen gezogen werden. Kapitel 8 schließt diese theoretische Auseinandersetzung der einzelnen Bindungsbeziehungen von Kindern zu ihren Müttern, Vätern und Erziehern/Erzieherinnen mit einem Fazit und der Beantwortung der für den theoretischen Teil bereits vorgestellten zentralen Forschungsfrage.

Im zweiten theoretischen Teil B dieser Diplomarbeit stehen die Forschungsinstrumente der Bindungsforschung im Zentrum. Folgende Frage leitet die Kapitel zur Forschungsmethodik:

Welche Antwort liefert eine hermeneutische Analyse der zentralen Forschungsmethoden AQS und SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Kapitel 9 beschäftigt sich mit dem Attachment-Q Sort für Mütter und Erzieher/innen. Zu Beginn soll die Methode vorgestellt werden, bevor der wissenschaftliche Forschungsstand zum Einsatz dieses Forschungsinstruments dargestellt wird. Weiters folgt eine hermeneutische Item-Analyse, welche in detaillierter Form die Erhebung der erarbeiteten Kriterien der Mutter-Kind-Bindung bzw. der Erzieher/innen-Kind-Bindung des theoretischen Teils A mittels dieses Forschungsinstrumentes prüft.

Im Kapitel 10 soll das Forschungsinstrument SCIP-Skala beschrieben werden. Darin wird zuerst die Methode vorgestellt. Anschließend wird abermals auf den wissenschaftlichen Diskurs der SCIP-Skala Bezug genommen. Die Darstellung der SCIP-Skala endet mit einer

Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)

ersten Reflexion derselben bezüglich ihrer Anwendbarkeit zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung.

Im Teil C dieser Diplomarbeit folgt eine empirische Anwendung des Forschungsinstrumentes SCIP-Skala anhand von Spielinteraktionen zwischen einer Erzieherin und einem Kind aus Videomaterial der WiKi-Studie. Folgende Frage leitet die folgende empirische Auseinandersetzung:

Welche Antwort liefert eine empirische Untersuchung mittels der SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Zu Beginn (Kapitel 11) werden die einzelnen Schritte des Auswahlprozesses der Videosequenzen angeführt und anschließend die für den Einsatz der SCIP-Skala geeigneten Videosequenzen in den Kontext der Kinderkrippe eingeordnet.

Im Kapitel 12 werden zuerst wichtige Analyseschritte für die Anwendung der SCIP-Skala erneut erwähnt, bevor der Einsatz der SCIP-Skala anhand zweier Spielinteraktionen zwischen Linus (Name des Kindes wurde anonymisiert) und seiner Erzieherin folgt.

Im Kapitel 13 wird ein Fazit über die Erkenntnisse der empirischen Arbeit mit dem Testverfahren SCIP-Skala gezogen. Anhand von klassischen Gütekriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) soll der empirische Forschungsprozess überprüft werden. Auch die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der reflektierten Subjektivität werden aufgegriffen und deren Bedeutung für unseren Forschungsprozess wird dargestellt.

Die erhobenen Daten durch die SCIP-Skala werden mit weiteren zweier Forschungsinstrumente im Kapitel 14 verknüpft. Zum einen werden Ergebnisse aus der WiKi-Studie herangezogen, welche mittels der Beller'schen Entwicklungstabelle (Beller, Beller 2000) von Linus generiert wurden, zum anderen schließt dieses Kapitel die durch die Toddler Temperamentskala (Fullard, Mc Devitt, Carey 1984) erhobenen Daten ein.

Im Kapitel 15 steht der Vergleich der erhobenen Daten mittels AQS-E und der SCIP-Skala im Vordergrund. Vergleiche dieser beiden Forschungsinstrumente soll anhand der generierten Daten untersucht und mögliche Zusammenhänge aufgezeigt werden. Zum Abschluss des empirischen Teils werden die Ergebnisse der SCIP-Skala mit der theoretischen Fundierung der Erzieher/innen-Kind-Bindung aus dem Teil A verknüpft und Erkenntnisse unseres

Hinführung zur leitenden Forschungsfrage (EN)

Forschungsvorhabens auf die leitende Forschungsfrage zurückgeführt. Kapitel 17 schließt diese Diplomarbeit mit einem allgemeinen Resümee und Ausblick.

A. Theoretischer Teil

Im folgenden Abschnitt A der Diplomarbeit wird die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit anhand des aktuellen Forschungsstandes der Bindungsforschung mithilfe einer theoretisch-argumentativen Beweisführung beantwortet. Ziel ist es, den theoretischen Grundstein für die empirische Arbeit mit der SCIP-Skala in Teil C zu legen. Demzufolge lautet die leitende Forschungsfrage dieses Abschnitts:

Welche Antworten liefert eine theoretisch-argumentative Beweisführung auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Zum Zwecke der Veranschaulichung der Gliederung der theoretischen Argumentation des Abschnitts A dieser Diplomarbeit wird an dieser Stelle auf die Einleitung (Kapitel III) verwiesen, die bereits eine erste Darstellung der allgemeinen Gliederung beinhaltet. Es folgt nun der inhaltliche Teil des theoretischen Abschnitts beginnend mit der Definition zentraler Begriffe dieser Diplomarbeit.

1. Theoretische Grundlagen und Begriffsdefinitionen

Weil im Zuge der Recherchen zur vorliegenden Diplomarbeit die Problematik auftauchte, dass zentrale Begriffe der Bindungstheorie in der Literatur zum Teil unterschiedlich verwendet werden, sollen an dieser Stelle Begriffsbestimmungen vorgenommen werden, um eine Orientierung zu geben, in welcher Weise zentrale, sich wiederholende Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden. Um die Begriffsarbeit in der aktuellen Bindungsliteratur zu verankern, werden die Definitionen bekannten Autoren/Autorinnen der Bindungstheorie und Bindungsforschung entnommen.

1.1. Differenzierung: Bindung vs. Beziehung, Bindungsbeziehung (MA)

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit stehen Möglichkeiten der Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung im Rahmen der WiKi-Studie. In der aktuellen Bindungsforschung bleibt die Frage bislang offen, welche Faktoren die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind bedingen. Deshalb ist nicht zweifelsfrei geklärt, ob von einer Erzieher/innen-Kind-Bindung oder einer Erzieher/innen-Kind-Beziehung im weiteren Sinne gesprochen werden kann. (Ziegenhain, Wolff 2000, 185) Da diese Frage die geplante

Diplomarbeit begleiten wird, ist es notwendig, vorab eine Begriffsbestimmung vorzunehmen, die den Bindungsbegriff vom Beziehungsbegriff abgrenzt.

Laut Becker-Stoll (1990, 19) ist *Bindung* „ein intensives, lang anhaltendes Band zu einer ganz bestimmten Person, die nicht austauschbar ist“ (ebd.). Laut Bowlby (1989, 84ff.) haben zwei Menschen, die emotional gebunden sind, die Tendenz, die Nähe zur anderen Person aufrechterhalten zu wollen. Fremde werden als Bedrohung empfunden und abgewehrt. Bowlby interpretiert dieses Verhalten als genetisch verankert, weil es unter Angst-, Trennungs- und Gefahrensituation aktiviert wird und zum Schutz vor körperlichen und emotionalen Verletzungen dient (Haverkock 2007, 12). Das Konzept der Bindung hat nach Bowlbys Definition folgende Merkmale (Bowlby 1989, 154ff.):

- Spezifität: Bindung entsteht zu ein paar wenigen, bestimmten Menschen.
- Dauer: Bindungen halten über lange Zeitspannen des Lebens.
- Emotion: Liebe, Sicherheit und Freude, aber auch Ängstlichkeit, Trauer und Wut.
- Ontogenese: Jede Mutterfigur wird zu einer Bindungsperson.
- Lernen: Unterscheidung des Bekannten vom Fremden.
- Organisation: Bindungsverhalten ereignet sich nach internalisierten Mustern.
- Biologische Funktion: Schutz und damit Artenerhalt.

Bindung ist also ein inhaltlich spezifiziertes Konzept zur Beschreibung einer zwischenmenschlichen Beziehung. Was aber ist eine Beziehung und wie lässt sich dieser Begriff vom Konzept der Bindung abgrenzen?

Der Begriff der *Beziehung* lässt sich grundsätzlich nicht auf den sozialen Kontext reduzieren. Etymologisch ist dieser verwandt mit dem Begriff des Bezugs. Eine Beziehung ist überall dort vorhanden, wo Bezüge zwischen zwei Systemen bestehen. Eine soziale Beziehung ist somit überall dort gegeben, wo Menschen sich aufeinander beziehend verhalten, also in irgendeiner Form miteinander interagieren.

Nach dieser Definition ist der Begriff der Beziehung unspezifisch und gibt keine Auskunft über den Inhalt eines sozialen Bezugs. Das Konzept der Bindung andererseits ist inhaltlich spezifiziert und stellt der Definition nach eine Form der sozialen Beziehung dar, weil Bindung ein Resultat sozialen Verhaltens sei (Bowlby 1989, 84ff.). Bindung setzt also aufgrund der Bedingung einer zwischenmenschlichen Interaktion in jedem Fall auch eine soziale

Beziehung voraus. Aus diesem Grund wird in der Bindungsliteratur häufig der Begriff der *Bindungsbeziehung* verwendet, der eben diese spezielle Form der sozialen Beziehung bezeichnet. Als Unterscheidungskriterium zwischen einem allgemeinen Beziehungsbegriff und dem Begriff der Bindungsbeziehung dienen die bereits oben erwähnten Merkmale des Bindungskonzepts.

1.2. Bindungssystem (MA)

Als ein weiterer Begriff soll jener des *Bindungssystems* eingeführt werden. Der griechische Begriff *systema* ist etymologisch abgeleitet von *systemanai*, was übersetzt *zusammenstellen* bzw. *verknüpfen* heißt, und bezeichnet „das aus mehreren Teilen zusammengesetzt und gegliederte Ganze“ (Drosdowski 1963, 697). (ebd.) Eine Bindungsbeziehung kann als System bezeichnet werden, weil erstens sowohl mehrere Personen wie auch Faktoren am Bestehen einer Bindung beteiligt sind, die zweitens in einer je spezifisch ausdifferenzierten und drittens einer organisierten Art und Weise aufeinander Bezug nehmen. Es kann deshalb gesagt werden, dass eine Bindungsbeziehung zwischen Betreuungsperson und Kind im Rahmen eines Systems besteht. Ein Bindungssystem beinhaltet in der begrifflichen Verwendung der Diplomarbeit sowohl sämtliche Interaktionen, die zwischen Bindungsperson und Kind stattfinden, als auch alle Vorstellungen, Emotionen, Bedürfnisse und Erwartungen, die in dieser Bindungsbeziehung bestehen.

1.3. Bindungsperson, Bindungsfigur, Bindungsrepräsentanz und innere Arbeitsmodelle (MA)

In zwischenmenschlichen Bindungen gibt es zum einen die Rolle der bindungsbedürftigen Person und zum anderen die der *Bindungsperson*. Im Rahmen der Kleinkindforschung spricht man generell vom Kind als bedürftige Person und dem/der Erwachsenen als Bindungsperson.

Der Begriff der Person ist abgeleitet vom lateinischen Begriff *persona*. Dieser bezeichnete ursprünglich die Maske des Schauspielers. (Drosdowski 1963, 502) Die Person im Verständnis des ursprünglichen Begriffsgebrauchs benennt also nicht den tatsächlichen Menschen, sondern dessen Rolle in einer bestimmten sozialen Konstellation. Der Begriff der Bindungsperson bezeichnet deshalb die Rolle des/der Erwachsenen, die er/sie in der Interaktion mit dem Kleinkind einnimmt.

Eine erwachsene Bezugsperson wird dann zur Bindungsperson, wenn die oben genannten Merkmale für Bindungen auf eine Beziehung zwischen Erwachsenem/Erwachsener und Kleinkind zutreffen und das kindliche Bindungsverhalten auf die vermeintlich kompetentere Person ausgerichtet ist. In der Tradition der klassischen Bindungstheorie gilt die Mutter als primäre Bindungsperson ihres Kindes. Sie sei für die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Säuglings zuständig und in der ersten Zeit der wichtigste Bezugspunkt. Die Erfüllung dieser Aufgaben seitens der Mutter wird in der Bindungstheorie als *Pflegeverhalten* bezeichnet. (Bowlby 1989, 157) Ein weiterer Begriff, der in der Bindungsliteratur synonym zum Begriff der Bindungsperson verwendet wird, ist jener der *Bindungsfigur*. Der deutsche Begriff der Figur bezieht seine ursprüngliche Bedeutung vom lateinischen Verb *ingere*, was übersetzt *formen, gestalten* und *ersinnen* heißt. Eine Figur ist demnach etwas entweder physisch oder mental Hergestelltes. (Drosdowski 1963, 166) Der Mensch als Figur ist ebenso wie der Mensch als Person etwas Künstliches, nämlich dessen ausgestaltete Erscheinungsform. Der/Die Erwachsene als Bindungsperson kann auch als Bindungsfigur bezeichnet werden, weil beispielsweise die mütterliche Bindungsfigur vom System Mutter-Kind laut Ahnert (2005b, 14) im Zuge der Interaktion zwischen Mutter und Kind aktiv gestaltet wird. Aufgrund der vergleichbaren etymologischen Bedeutung von Person und Figur und der gleichgesetzten Verwendung der Begriffe Bindungsperson und Bindungsfigur in der aktuellen Literatur werden diese Begriffe in der vorliegenden Diplomarbeit synonym verwendet.

Die in der Mutter-Kind-Interaktion aktiv ausgestaltete Bindungsfigur der Mutter wird in einem mentalen Verarbeitungsprozess in der kindlichen Psyche gespeichert und in dieser Form als *Bindungsrepräsentanz* bezeichnet. Bindungsrepräsentanzen entstehen laut Ahnert (2005b, 22f.) ab dem zweiten Lebensjahr, wenn das Kleinkind beginnt, die eigenen Emotionen ebenso wie die Emotionen anderer bewusster wahrzunehmen. Dies geschieht Ahnert (2004c, 71) zufolge im Rahmen eines dynamischen Verarbeitungsprozesses, in dem sich die Bindungsbeziehung ständig auf die Bedingungen der Umwelt einstellt, um einen psychischen Soll-Zustand im Kleinkind zu erreichen. „Diese Rückkopplungsprozesse führen zu einer mentalen Repräsentation, dem inneren Arbeitsmodell, die es künftig erleichtert, ein bereits bewährtes Verhalten später wieder auszuwählen“ (ebd.). Für die Bindungstheorie ist die Kenntnis der Bindungsrepräsentanzen, oder auch *inneren Arbeitsmodelle*, relevant, weil laut Überzeugung der Bindungstheorie und -forschung (vgl. Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 55ff.) die Einschätzung des eigenen Selbst und der Umwelt in

späteren Lebensjahren von der Qualität dieser in der Kindheit ausgebildeten Bindungsrepräsentanzen abhängt.

In den folgenden Ausführungen werden wesentliche Begriffe der klassischen Bindungstheorie als Merkmale von Bindungsbeziehungen angeführt und inhaltlich ausdifferenziert. Die Begriffsdefinitionen werden hauptsächlich Bowlbys Ausführungen (Bowlby 1989) entnommen. Bindungs- sowie Explorationsverhalten gehen laut Erkenntnissen der Bindungstheorie in einer Erwachsenen-Kind-Bindungsbeziehung vom Kind aus und gelten als die wesentlichen kindlichen Verhaltensäußerungen im Rahmen einer Bindungsbeziehung. Der Begriff der sicheren Basis bezeichnet eine Funktion der schutzbietenden Person, die in einer sicheren Bindungsbeziehung von dieser ausgeführt wird.

1.4. Bindungsverhalten (MA)

Bindungsverhalten ist laut Bowlby (1989, 21) auf eine vermeintlich kompetente Person ausgerichtet und verlangt in potenziell gefährlichen Situationen deren Nähe. Im Zusammenhang mit dieser Diplomarbeit ist unter Bindungsverhalten also jenes Verhalten eines Säuglings oder Kleinkindes gemeint, das es zeigt, wenn es mit einer bestimmten Situation nicht zurechtkommt. Bindungsverhalten wie Schreien, Rufen, Weinen, Nähe-Suche oder Anklammern, Festhalten und Trennungsprotest soll dabei laut Beobachtungen der Bindungsforschung die Aufmerksamkeit der Bindungsperson aktivieren. In unsicheren Bindungsbeziehungen treten zum Verhaltensrepertoire des Kindes außerdem Vermeiden und Ambivalenz, also ein Wechsel zwischen nächesuchendem und -vermeidendem Verhalten, hinzu. (Becker-Stoll, Textor 2007, 16; Grossmann, Grossmann 2005a, 72) In desorganisierten Bindungen, ein von Main und Solomon (1990; zit. nach Roßbach 2005, 69) entwickelter Klassifikationsbegriff für die Beschreibung gestörten Bindungsverhaltens, zeigt sich ein Verhalten, welches deutlich von den genannten Merkmalen kindlichen Bindungsverhaltens abweicht.

1.5. Exploration und sichere Basis (MA)

Die kindliche Exploration wird von Schölmerich und Lengning (2004) näher beschrieben. Exploratives Verhalten entsteht aus Unsicherheiten, die durch neue Sachverhalte ausgelöst werden. Das kindliche Bedürfnis nach der Reduktion dieser Unsicherheiten erweckt dessen Neugier. Diese wird als Triebfeder jeglicher Exploration angesehen und steht im Gegensatz zur Furcht, welche die Exploration beendet und zur Flucht anregt. (ebd., 198) Es gibt laut

Schölmerich und Lengning (ebd.) unterschiedliche Formen des Explorationsverhaltens. So bezeichnet der Begriff nicht ausschließlich Tendenzen, die das Kleinkind bei zunehmender Mobilität durch Annäherung, Berührung und Manipulation des konkreten Aufmerksamkeitsgegenstandes zeigt, sondern ebenso visuelle und auditive Aktivitäten sowie im Zuge des Spracherwerbs epistemisches Verhalten, also das Fragen über unbekannte Sachverhalte. Mobile und taktile Exploration, also ein Verhalten, bei dem das Kind auf Gegenstände des Interesses zugeht und diese mithilfe von Berührungen kennenlernt, erfordert vom Kind allerdings ein höheres Maß an Überwindung der Furcht als die anderen Formen der Exploration. (ebd., 200) Laut Bowlby (1989, 131ff.) unterstützt die Anwesenheit der aufmerksamen Mutter das Kind dabei, die Umgebung angstfrei zu erkunden. Sobald das Kind bei der Exploration verunsichert oder verängstigt sei, könne es zur Mutter zurückkehren. Sei der Sicherheitsbedarf des Kindes niedrig, so könne es frei explorieren. (ebd.) Laut Bowlby (ebd., 157) fungiert die Bindungsperson dann als *sichere Basis* für das Kleinkind, wenn ein Vertrauen zu dieser Person besteht, welches dem Säugling ermöglicht, die Umgebung auszukundschaften, um in Angst- und Gefahrensituationen bei der Bindungsperson Schutz zu suchen.

1.6. Kindliches Spiel (MA)

Zur weiteren Klärung des Begriffs Exploration sei auf Main (1977, 51ff.) verwiesen, die diesen vom Begriff des Spiels unterscheidet. „Von Erkundung wird im allgemeinen dann gesprochen, wenn ein Tier durch sein Verhalten das Aussehen, den Klang, den Geruch und den Geschmack der Gegenstände in seiner Umwelt kennenlernt“ (ebd., 51). Das *kindliche Spiel* hat laut Main (1977) einerseits wie die Exploration die Funktion, die äußere Welt zu assimilieren und dadurch Wissen anzueignen. Unter dem Aspekt der sozialen Entwicklung aber gehe die Funktion des kindlichen Spiels über jene der Exploration hinaus. Eine besondere Form des Spiels sei deshalb das Zusammenspiel. Die Phase des intensiven Spiels fällt Main (ebd.) zufolge zusammen mit der Phase der Prägung, „während der ein junges Tier sich mit dem Anblick, dem Klang, dem Geruch und dem Anfühlen seiner Artgenossen vertraut macht“ (ebd. 51). Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002, 59) gehen davon aus, dass im Als-ob-Spiel das Kind eine Vorstellung vom eigenen Selbst und dem/der Anderen entwickelt. Demnach unterstützt das soziale Zusammenspiel die Entwicklung einer mentalen Repräsentation des Selbst. Ab dem zweiten Lebensjahr ist das das Spielen laut Diem-Wille (2006, 173ff.) ein Ausdrucksmittel für das emotionale Befinden, führt das Kleinkind in die Regelmäßigkeit sozialer Strukturen ein und übt es in Ausdauer und Konzentration.

1.7. Soziale und kognitive Kompetenzen (MA)

König (2006, 23ff.) fasst zusammen, dass die Krippenpädagogik als Bereich des Bildungssystems einen Bildungsauftrag zu erfüllen hat, der im Wesentlichen zwischen der Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen unterscheidet. Für eine bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie, die Erkenntnisse für anschließende Bildungs- und Curriculumsdiskussionen zur Verfügung stellen soll, reicht es deshalb nicht aus, sich auf die emotionale Entwicklung eines Kindes im Rahmen der Krippe zu beschränken. Die Unterstützung der kindlichen Entwicklung hinsichtlich kognitiver und sozialer Fertigkeiten durch den/die Erzieher/in ist somit ein wesentlicher Aspekt der Erzieher/innen-Kind-Beziehung, dem in einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie nachgegangen wird.

Bei Eintritt in eine Kinderkrippe ist die Möglichkeit der Entwicklung sozialer Kompetenzen gegeben, weil das Kind auf eine neue Umwelt trifft, in der andere Normen und Verhaltensregeln als in der Familie gelten. *Soziale Kompetenzen* entstehen laut Autoren/Autorinnen der Bindungs- und Krippenforschung (Rauschke, Weber 1998, 113 – 116; Kasten 2011, 2) durch soziale Interaktion wie Blickkontaktverhalten, Berührungen, Lächeln, Vokalisieren, Nebeneinanderspielen und vor allem Nachahmen. Im Rahmen interaktiver Spiel- und Lernsituationen werden zahlreichen Studien zufolge (Kasten 2011, 1f.; Grossmann 1998, 7; Wüstenberg, Schneider 2003, 150; Rauschke, Weber 1998, 120f.; Roßbach 2005, 66) folgende soziale Kompetenzen erprobt: Kommunikationsfähigkeit, Konfliktmanagement, Kooperationsfähigkeit, Empathie, Perspektivenübernahme, wechselnde Rollenerprobung und -übernahme, Fürsorgeverhalten, Wechselseitigkeit, Komplementarität, Selbstbehauptung, Anerkennen eines Sozialpartners, Anpassungsfähigkeit, Verantwortlichkeit, Unabhängigkeit, Selbstkontrolle und letztendlich prosoziales Verhalten, welches definiert ist als eine Fähigkeit, die dazu führt, dass beim Gegenüber möglichst keine Frustrationen ausgelöst werden.

Kognitive Kompetenzen können anders als soziale Kompetenzen auch ohne soziale Interaktion erlernt werden. Zumal kognitive Kompetenzen im Vorschulalter hinsichtlich späterer schulischer Erfolge durch die empirische Bildungs- und Kleinkindforschung operationalisiert werden, umfassen sie hauptsächlich sprachliche Fähigkeiten, wie Ausdruck und Wortschatz, ebenso wie Mimik und Gestik sowie ein mathematisches Grundverständnis. (König 2006, 26ff.; Roßbach 2005, 67) In Curricula zur Kleinkind- und Vorschulpädagogik (vgl. König

2006, 41) werden außerdem künstlerische Fähigkeiten und Kenntnisse über Natur und Kultur unter den Begriff kognitiver Fertigkeiten gefasst. Weitere Definitionen schließen des Weiteren Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Arbeitsverhalten ebenso mit ein wie Denkfähigkeiten, wie Sinnkonstruktion, Reflexion, Objekthandeln und Symbolisierung, die in engem Zusammenhang zur Sprachentwicklung zu stehen scheinen. (Roßbach 2005, 166, Rauschke, Weber 1998, 121; Ebert 2003, 193, König 2006, 117f.) Der Begriff der kognitiven Kompetenz wird in zahlreichen Quellen häufig mit dem Intelligenzbegriff gleichgesetzt. (Roßbach 2005, 67; König 2006, 32f.) Weil aufgrund der mangelnden Definition des Intelligenzbegriffs in der verwendeten Literatur nicht gesagt werden kann, inwiefern kognitive Kompetenzen mit Intelligenzleistungen vergleichbar sind, möchten wir an dieser Stelle darauf hinweisen, dass wir mit dem Begriff der kognitiven Kompetenz keine messbare Größe wie zum Beispiel den Intelligenzquotienten meinen.

1.8. Differenzierung: Konzept der Feinfühligkeit vs. Sensibilität (MA)

In der Bindungsliteratur werden die Begriffe Feinfühligkeit und Sensibilität häufig scheinbar synonym verwendet. In der vorliegenden Diplomarbeit werden die Begriffe nicht gleichbedeutend verwendet, weil es sich methodisch hierbei um Variablen handelt, die auf unterscheidbaren wissenschaftlichen Herangehensweisen beruhen.

In der Verwendung des Begriffs der Feinfühligkeit orientieren wir uns am *Konzept der Feinfühligkeit*, entwickelt von Ainsworth, Blehar, Waters u.a. (1978; zit. nach Grossmann, Grossmann 2006, 117). Dieses ist eine Skala zur Einschätzung der Interaktion zwischen Mutter und Kind. Eine feinfühlige Mutter versteht der Zusammenfassung Grossmanns zufolge Äußerungen des Babys als Informationsträger, erkennt dessen aktuelle Bedürfnisse, respektiert dessen Autonomie und nimmt es liebevoll in seiner Eigenart an. Es werden vier Merkmale für die mütterliche Feinfühligkeit identifiziert (ebd., 119):

- Wahrnehmung des Befindens des Säuglings: Die mütterliche Aufmerksamkeit gilt als Voraussetzung dafür.
- richtige Interpretation: Die Mutter muss sich in den Säugling hineinversetzen können.
- prompte Reaktion: Diese ist in einer feinfühligem Interaktion unbedingt gegeben, damit der Säugling den Zusammenhang zwischen seinem Verhalten und der Reaktion erkennen sowie sich als wirksames Wesen erleben kann.

- Angemessenheit der Reaktion: Die Mutter muss erkennen, ob der Säugling Bindungsverhalten oder Explorationsverhalten zeigt.

Fonagy und Team (Fonagy, Gergely, Jurist u.a. 2002, 40f.) weisen darauf hin, dass das Konzept der Feinfühligkeit Ähnlichkeit mit dem Containment-Modell von Bion (1990) hat. Für ein erfolgreiches Containment ist Dornes (2004, 54ff.) zufolge die Fähigkeit der Mutter ausschlaggebend, den Affekt des Kindes einerseits zu spiegeln, das heißt, dem Kind zu verstehen zu geben, dass seine emotionale Befindlichkeit nachgefühlt werden kann, und diesem zugleich Coping-Strategien zur Verfügung zu stellen, die diesem einen angstfreien Umgang mit dem Affekt ermöglichen.

Wenn in der vorliegenden Diplomarbeit von Erzieher/innen-*Sensibilität* gesprochen wird, so hat diese sehr viel gemeinsam mit dem Begriff der Feinfühligkeit, ist aber nicht dasselbe. Nach Durchsicht der aktuellen Forschungsliteratur beinhaltet eine für die Entwicklung eines Kleinkindes förderliche Erzieher/innen-Sensibilität Empathie, sensibles Sprachvermögen sowie sprachliche Stimulation, gruppen- und kindbezogenes Involvement bzw. Engagement, Problemlösekompetenz und Stressreduktion, Gewähren von Sicherheit, Zuwendung, Assistenz und Explorationsunterstützung sowie Aufmerksamkeit, Responsivität und Anteilnahme. (vgl. Anderson, Nagle, Roberts u.a. 1981, 59f.; Wüstenberg, Schneider 2003, 147f.; Ahnert 2005b, 36f.; Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 674; König 2006, 112f; Bensel, Haug-Schnabel 2008, 122 – 125) In der aktuellen Bindungsliteratur tritt der Begriff auch unter der Bezeichnung „gruppenbezogene Sensibilität“ (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 667) auf. Gruppenbezogene Sensibilität, bzw. bei Ahnert und Team (ebd.) synonym verwendet *Sensitivität*, bedeutet, dass Erzieher/innen auf die Signale des Kindes reagieren, auf dessen soziale Bedürfnisse achten und in einer Interaktion mit dem Kind die Gruppensituation weiter im Auge behalten. In ihrer Studie zur Bindungssicherheit von Kindern zu ihren außerfamiliären Betreuungspersonen treffen Ahnert und Kollegen/Kolleginnen (2006) zum Zwecke einer detaillierten Erfassbarkeit unterschiedlicher Erzieher/innen-Verhaltensweisen eine Unterscheidung zwischen der dyadischen Feinfühligkeit nach Ainsworth und der gruppenbezogenen Erzieher/innen-Sensibilität. (ebd.) Diese Unterscheidung soll in die vorliegende Diplomarbeit übernommen werden, zumal sich die Bindungskriterien einer Erzieher/innen-Kind-Bindung damit detailliert betrachten lassen.

1.9. Fremde Situation (MA)

Der „Fremde-Situations-Test“ (Ainsworth, Wittig 1969; zit. nach Haverkock 2007, 21) steht als das klassische Instrument zur Beobachtung von Bindungsbeziehungen zwar nicht im Zentrum dieser Arbeit, dennoch werden Forschungsergebnisse, die mit diesem erzielt werden können, eine bedeutsame Rolle in der theoretischen Argumentation dieser Arbeit spielen. Aus diesem Grund ist es notwendig, Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit diesem Test stehen, des Weiteren kurz darzustellen und zu definieren.

Die *Fremde Situation* bezeichnet ein von Ainsworth und Wittig (ebd.) entwickeltes Testverfahren, das zur Erforschung von Bindungsqualitäten zwischen Mutter und Kleinkind verwendet wird. Mit Hilfe der „Fremden Situation“ ist es möglich, durch Beobachtung von kindlichem Verhalten in einer nicht-häuslichen Umgebung in Situationen der Trennung von der Bindungsperson die Bindungsqualität in sicher und unsicher zu klassifizieren. Die zentralen Kriterien der Beobachtung sind die Häufigkeit explorativen Verhaltens sowie das Verhalten gegenüber der Mutter. (Bowlby 1989, 131-134) Die Fremde Situation arbeitet mit Klassifizierungen, die unter dem Begriff der Bindungssicherheit beschrieben werden, welcher im Folgenden erklärt wird.

1.10. Bindungssicherheit (MA)

Die *Bindungssicherheit* ist eine Klassifikationsskala zur Orientierung dafür, wie sicher ein Kind zu seiner Bindungsperson gebunden ist. Die von Ainsworth und Team (Ainsworth, Blehar, Waters 1978) entwickelte Skala trifft eine Unterscheidung zwischen sicher und unsicher gebundenen Kindern aufgrund der Beobachtung von deren Explorations- und Bindungsverhalten im Rahmen der Fremden Situation. (Roßbach 2005, 77) Bindungsbeziehungen werden dabei nach dem A-B-C-D Klassifikationssystem eingeschätzt. Zu der sicheren Bindung (B), wie sie von Bowlby (1989, 128f.) beschrieben wird, werden von Ainsworth, Blehar und Waters (1978) unsicher-vermeidende (A) und unsicher-ambivalente (C) Bindungen hinzugefügt. (Ahnert 2004c, 69) „Nähesuchverhalten und Kontaktaufrechterhaltung trennen dabei A- und C- von B-Bindungen, und Widerstands-Vermeidungstendenzen differenzieren dann noch einmal zwischen A- und C-Bindungen“ (ebd.). Später wird dieses Klassifikationssystem von Main und Solomon (Main, Solomon 1990) um die desorganisierte Bindung (D) erweitert. Die Einschätzung findet in der Fremden Situation aufgrund des kindlichen Verhaltens statt. (Ahnert 2004c, 69)

Häufig synonym für den Begriff der Bindungssicherheit wird in der Literatur der Begriff der *Bindungsqualität* verwendet. Dies ist allerdings nicht zulässig, weil die Bindungssicherheit ein operationalisiertes Merkmal ist und somit als ein Teilaspekt von Bindungsqualität angesehen werden kann. Per Definition ist die Bindungsqualität die Beschaffenheit einer Bindung. (Drosdowski 1963, 541) Somit ist dieser Begriff hinsichtlich dessen synonyme Verwendung zum Begriff der Bindungssicherheit ungenau gewählt, weil sich die Qualität einer Bindungsbeziehung nicht in der Bindungssicherheit derselben erschöpft. Welche Merkmale Bindungsqualität ausmachen, bleibt somit für den weiteren Forschungsprozess offen.

1.11. Bindungskonzept (MA)

In der Literatur ist häufig die Rede vom *Bindungskonzept*. Es wird jedoch wenig bis gar nicht erklärt, was unter dem Bindungskonzept im je spezifischen Kontext gemeint ist. Weil sich keine Definition finden lässt, möchten wir für die geplante Diplomarbeit folgende Faktoren unter den Begriff des Bindungskonzepts fassen:

- Das Bindungskonzept als ein Konzept der dynamischen, sozialen Interaktion.
- Das Bindungskonzept als inhaltlich spezifiziertes Konzept menschlicher Beziehungen.
- Das Bindungskonzept mit den Inhalten von Bindungs-, Explorations- und Pflegeverhalten.
- Das Bindungskonzept mit der Beeinflussung der Bindungsbeziehung durch äußere Einflussfaktoren und Verhaltensweisen von Kind und Bindungsperson.
- Das Bindungskonzept als Klassifikationssystem für Bindungssicherheit und Bindungsqualität.
- Das Bindungskonzept als Konzept der Regulation kindlicher Entwicklung.

1.12. Bindungskriterien (MA)

Weil die Diplomarbeit auf der Unterscheidung zwischen Mutter-Kind-, Erzieher/innen-Kind- und Vater-Kind-Bindung zum Zwecke einer differenzierten Einschätzung und Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Beziehung aufbaut, spielt der Begriff der *Bindungskriterien* ebenfalls eine zentrale Rolle.

Der deutsche Begriff des Kriteriums leitet sich vom griechischen Begriff *kriterion* ab und bedeutet *unterscheidendes Merkmal, Kennzeichen* und *Prüfstein*. Folglich ist es mithilfe eines

Kriteriums möglich Sachverhalte zu prüfen, zu unterscheiden und einzuschätzen. (Drosowski 1963, 372) In der Diplomarbeit ist der Kriteriums-begriff deshalb von Bedeutung, weil zur Unterscheidung von kindlicher Bindung zu unterschiedlichen Bindungspersonen Prüfsteine festgemacht werden müssen, um differenziert über die Eigenart der Erzieher/innen-Kind-Bindung nachzudenken. Mit dem Begriff des Bindungskriteriums sind deshalb in der geplanten Arbeit jene Inhalte des Bindungskonzepts gemeint, die spezifisch sind für Bindungsbeziehungen von Kleinkindern zu bestimmten Bezugspersonen. Wesentliche Bindungskriterien sind zum Beispiel das Konzept der Feinfühligkeit versus das sensible Erzieher/innen-Verhalten sowie die Ausrichtung des erwachsenen Betreuungsverhaltens hinsichtlich schutzbietender oder herausfordernder Funktionen. Unter Bindungskriterien verstehen wir also sowohl Verhaltensweisen von Bindungspersonen als auch die Funktionen derselben für die Entwicklung des Kindes.

1.13. Die Forschungsinstrumente AQS und SCIP (EN)

Dieses Kapitel stellt zwei zentrale Forschungsinstrumente vor, die in der aktuellen Bindungsforschung und in dieser Diplomarbeit einen zentralen Stellenwert einnehmen.

Neben dem Fremde-Situations-Test von Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969) ist das von Waters & Deane (1985) entwickelte *Attachment Q-Sort* (kurz: *AQS*) ein weiteres Instrument zur Erhebung des Bindungsverhaltens zwischen Kindern und ihren Müttern, das eine „ökonomische Ergänzung schaffen und die normative Grundlage von Bindungssicherheit stärken“ (Gloger-Tipelt 2008, 97) soll.

Der AQS wurde in der WiKi-Studie zur Erhebung der Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind und auch zwischen Erzieher/in und Kind verwendet. Das Forschungsinstrument besteht aus einem Katalog von 90 Items, die „a broad range of secure base and exploratory behavior, affective response, social referencing, and other aspects of social cognition“ (Waters, Deane 1985, 46) abdecken. Haverkock (2007, 25ff.) beschreibt den AQS als Instrument, das in der häuslichen Umgebung eines Kindes eingesetzt wird. Die Autorin erwähnt weiters, dass mehrere, länger andauernde Besuche zur Erfassung der Items notwendig sind, um ein möglichst breites Verhaltensrepertoire des Kindes in die Untersuchung einschließen zu können. Die Beobachtung und Beurteilung mittels AQS kann laut Haverkock (ebd.) sowohl von einer außenstehenden Person als auch von der Mutter selbst durchgeführt werden. Im Anschluss an diese Erhebung würden im Rahmen der Auswertung die Ergebnisse mit einem

Experten/Expertinnen-Profil korreliert. Je höher das individuelle Profil mit diesem korreliere, desto sicherer sei die Bindung einzuschätzen und desto öfter werde die Bezugsperson als sichere Basis genutzt. (ebd.) Eine genaue Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsmethode folgt im Kapitel 9 dieser Diplomarbeit.

In dieser Diplomarbeit möchten wir ein weiteres Verfahren, die *Sensitive an Challenging Interactive Play Scale* (kurz: *SCIP-Skala*) vorstellen und im empirischen Forschungsteil dieser Arbeit anwenden. Das Forschungsinstrument SCIP-Skala wurde ursprünglich vom Forscherehepaar Karin und Klaus Grossmann (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a; 2002b) entwickelt und betont die Bedeutung der Spielfeinfähigkeit von Bezugspersonen für die Entwicklung einer Bindung zwischen Bezugsperson und Kind. Grossmanns (ebd. 315ff.) gehen davon aus, dass im Besonderen die Beziehung zwischen Vater und Kind durch das gemeinsame Spiel geprägt wird.

Das Forschungsinstrument SCIP-Skala besteht aus einer 9-stufigen Skala, die die Spielfeinfähigkeit eines Elternteils einschätzt. Dies geschieht in einer Spielsituation, in der das Kind ein neues und kreatives Spielmaterial erhält und gemeinsam mit der Bezugsperson in ein geführtes und herausforderndes Spiel tritt. (ebd.) Eine genauere Einführung in das Forschungsinstrument SCIP-Skala folgt im Kapitel 10.

Anschließend wird die SCIP-Skala im empirischen Teil dieser Diplomarbeit anhand von Spielinteraktionen aus Videomaterial der WiKi-Studie empirisch angewendet und diese Ergebnisse im Vergleich mit den theoretischen Annahmen erläutert.

1.14. Die Gütekriterien

In diesem Kapitel werden die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung definiert und in den Zusammenhang dieser Arbeit gestellt werden. Objektivität, Reliabilität und Validität gelten als die drei klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung. In dieser Arbeit werden sie in den Reflexionen über das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort eine Rolle spielen und auch im eigenen Forschungsvorhaben mit der SCIP-Skala bedacht werden.

Des Weiteren sollen zwei Gütekriterien qualitativer Forschung beschrieben werden, nämlich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die reflektierte Subjektivität von Forschungsprozessen.

1.14.1. Validität

Das Gütekriterium der *Validität* beschreibt laut Mayring (2002, 141) und Uhlendorff und Prengel (2010, 140) die Gültigkeit eines Forschungsinstrumentes zur Erfassung des Vorhabens in einem Forschungsprojekt. Ergebnisse werden dann als valide bezeichnet, wenn sie tatsächlich das erfassen, die erforscht werden wollen. (Mayring 2002, 141, Uhlendorff, Prengel 2010, 140) Die folgende Darstellung über unterschiedliche Formen von Validität bezieht sich auf den Text von Bühner (2006) zur „Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion“ (ebd.). Nach Bryant (2000; zit. nach Bühner 2006, 36) kann die Validität in die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität unterteilt werden. Das genaue Erfassen eines Merkmals durch die aufgestellten Testitems stellt den zentralen Punkt der Inhaltsvalidität dar. (Bühner 2006, 36)

Bei der Kriteriumsvalidität werden Testergebnisse mit außenstehenden Kriterien korreliert. „Die Prüfung der Kriteriumsvalidität basiert auf Zusammenhängen zwischen Testkennwerten und Kriterien“ (ebd., 38). So kann durch eine prädiktive Validität, eine bestimmte Art der Kriteriumsvalidität, ein Zusammenhang zwischen Merkmalen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden, getroffen werden. (ebd.)

„Mit der Konstruktvalidität soll abgeleitet werden, dass der Test auch die Eigenschaft oder Fähigkeit misst, die er messen soll“ (ebd., 39). Eine Unterteilung der Konstruktvalidität kann in konvergente Validität, diskriminante Validität und faktorielle Validität getroffen werden.

Die konvergente Validität ermittelt Korrelation zwischen zwei Messverfahren, die ähnliche Merkmale erheben. Diese Form der Validität wird an späterer Stelle im Diskurs des Attachment Q-Sort genauer betrachtet. (ebd., 39)

Die diskriminante Validität ermittelt hingegen Korrelationen zwischen zwei Messverfahren, die unterschiedliche Merkmale betrachten. Die Anwendung dieser Form der Validierung soll dazu beitragen, die Erkenntnisse gegenüber anderen Bereichen abzugrenzen. (Bühner 2006, 39)

Jene Definitionen der unterschiedlichen Formen der Validierung sollen zum besseren Verständnis des Kapitels über den wissenschaftlichen Diskurs des Attachment Q-Sort beitragen (Kap. 10.1.). An dieser Stelle wird vor allem die prädiktive, die konvergente und die diskriminante Validität im Zentrum der Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses stehen.

1.14.2. Reliabilität, Objektivität

Unter *Reliabilität* versteht man laut Mayring (2002, 141) und Uhlendorff und Prengel (2010, 140) die Genauigkeit eines Forschungsvorhabens. Ein Forschungsprojekt kann als reliabel bezeichnet werden, wenn unter gleichen Bedingungen das gleiche Ergebnis wiederholbar ist. (Mayring 2002, 141, Uhlendorff, Prengel 2010, 140)

Objektivität in einem Forschungsvorhaben ist Uhlendorff und Prengel (2010, 140) dann gegeben, wenn gleiche Ergebnisse unabhängig von der durchführenden Person erzielt werden können. Diese Unabhängigkeit beinhaltet die Erhebungs- und die Auswertungsphase einer Forschung. (ebd.) In unserem eigenen Forschungsvorhaben können wir nur begrenzt Aussagen über Objektivität unseres Forschungsvorgehens treffen, da im Rahmen dieser Diplomarbeit nur exemplarisch mit der SCIP-Skala gearbeitet wird.

1.14.3. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, reflektierte Subjektivität

Laut Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. (2011, 243f.) müssen qualitative Forschungsvorhaben anderen Gütekriterien entsprechen als quantitative Forschung. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* soll als ein Bestandteil guter qualitativer Forschung betrachtet werden. Dies bedeutet, dass der Forschungsprozess für Außenstehende nachvollziehbar und verständlich dokumentiert sein muss. Der Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung muss detailliert und anschaulich dargestellt werden. (ebd.)

Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. (ebd., 244) heben weiters das Gütekriterium der *reflektierten Subjektivität* hervor. Der Forschungsprozess muss durch Selbstbeobachtung und –reflexion begleitet werden. (Steinke 2007, 303f.; zit. nach Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. 2011, 244).

Es stellt sich somit die Frage, ob unser empirisches Forschungsvorhaben im Teil C intersubjektiv nachvollziehbar ist und dem Gütekriterium der reflektierten Subjektivität entspricht.

2. Forschungsmethodisches Vorgehen des theoretischen Teils (MA)

Das Ziel der Diplomarbeit soll sein, Erkenntnisse zu gewinnen, die für die Psychoanalytische Pädagogik von Bedeutung sein können. Das aber, was als pädagogisch bedeutsam gilt, ist laut

Danner (1989, 14) abhängig von den jeweiligen philosophischen Voraussetzungen, die der wissenschaftlichen Tätigkeit zugrunde liegen.

Eine langfristig bestehende Bindung zu einem bestimmten Menschen wird in der Bindungstheorie als Resultat eines sozialen Lernvorgangs betrachtet und setzt in jedem Fall den menschlichen Verstand für die Möglichkeit von Lernen voraus. (Bowlby 1989, 84ff.) Weil die Bindungstheorie in ihrer Begründung von behavioristischen Modellen abgeleitet ist (ebd. 154ff.), ist des Weiteren unbedingt vorausgesetzt, dass sich Resultate menschlichen Lernens im Verhalten äußern, derartige Lernerfolge also beobachtbar sind. Die wissenschaftstheoretische Position dieser Arbeit geht also erstens davon aus, dass der Mensch ein Verstandeswesen ist. Vorausgesetzt wird, dass der Verstand Informationen organisieren und speichern kann, dass der Mensch somit lernfähig ist. Außerdem wird angenommen, dass Ergebnisse von Lernprozessen grundsätzlich einer empirischen Beobachtung zugänglich gemacht werden können. Diese wissenschaftstheoretischen Positionen spielen für die vorliegende Arbeit eine entscheidende Rolle, zumal die Bindungsforschung zum Großteil mit Beobachtungsstudien arbeitet. Somit beziehen wird relevante Informationen für unsere Arbeit aus empirisch gesammelten Daten.

An dieser Stelle soll noch einmal erwähnt werden, was die Diplomarbeit leisten soll. Sie wird im Rahmen der WiKi-Studie geschrieben und soll Erkenntnisse über die spezifische Konstitution von Erzieher/innen-Kind-Bindung bringen, die den Einsatz von bestimmten Methoden zur Erforschung dieser Beziehung rechtfertigen. Bisher wurde diese Bindungsbeziehung mittels AQS untersucht, der ursprünglich zur Einschätzung der Mutter-Kind-Bindung erarbeitet wurde. Die zugrunde liegende Annahme des Einsatzes dieses Forschungsinstruments für die Untersuchung der Erzieher/innen-Kind-Bindung ist, dass auch in der Interaktion mit dem pädagogischen Betreuungspersonal das kindliche Bindungsverhaltenssystem aktiviert wird. (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 664) In anderen Studien zur Erzieher/innen-Kind-Bindung (Ahnert 1998b, 200; Dollase 1998, 138ff.; Merker 1998, 127ff.; Ahnert, Gappa 2008, 87ff.; Wüstenberg, Schneider 2008, 147f.) werden Bindungskriterien identifiziert, die sich vor allem in relevanten Aspekten der Vater-Kind-Bindung, wie sie beispielsweise von Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002b, 309-325) beschrieben werden, wieder finden. Somit stellt sich die Frage, in welcher Hinsicht Kriterien der Erzieher/innen-Kind-Bindung vergleichbar mit jenen der Mutter-Kind- und jenen der Vater-Kind-Bindung sind. Können Parallelen zur Vater-Kind-Bindung gefunden

werden, so empfiehlt es sich, Überlegungen anzustellen, ob Forschungsinstrumente zur Untersuchung der Vater-Kind-Bindung auch in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung ihren Einsatz finden können.

2.1.Literaturauswahl

Zur Identifikation zentraler Bindungskriterien ist eine hermeneutische Analyse der aktuellen Forschungsliteratur notwendig. Wir stützen uns dabei zum einen auf Studien zentraler Autoren/Autorinnen der klassischen Bindungstheorie und -forschung wie Bowlby (1969; 1975; 1981; 1989), Main (1977; Main, Solomon 1990) und Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969; Ainsworth, Blehar, Waters 1978). Zur Identifikation von Bindungskriterien der Mutter-Kind-Bindung ziehen wir Studien der aktuellen Bindungsforschung heran, so von Ahnert und Team (Ahnert 2004a; 2005a; Ahnert, Rickert, Lamb 2000) und Keller (1989; 1998; 2004), ebenso wie neuere theoretische Reflexionen von Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002) und Dornes (2004). An manchen Stellen werden zudem Inhalte der Psychoanalytischen Pädagogik vorgestellt (Erikson 1973; Diem-Wille 2009), um die Argumentation hinsichtlich bindungstheoretisch relevanter Fragestellungen in Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik zu bekräftigen. Zur Erarbeitung des aktuellen Erkenntnisstands über die Erzieher/innen-Kind-Bindung werden Sammelbände von Ahnert (1998a; 2004a; 2005a) und Maywald und Schön (2008) herangezogen. Um das Wissen über spezifische Konstellationen und Bedingungen der Erzieher/innen-Kind-Bindung zu vertiefen, werden zudem zahlreiche Studien (Anderson, Nagle, Roberts u.a. 1981; Sagi, Lamb, Lewkowicz 1985; Vaughn, Deane, Waters 1985; Becker-Stoll 1990; Howes, Galinsky, Kontos 1998; Ahnert, Rickert, Lamb 2000; Ziegenhain, Wolff 2000; Ahnert, Lamb, Pinquart 2006; König 2006; Becker-Stoll, Textor 2007), die in den Primärquellen häufig erwähnt werden, ebenfalls als zentrale Forschungsliteratur für diese Diplomarbeit übernommen. Erkenntnisse über die Vater-Kind-Bindung werden den Sammelbänden von Walter (2002), Steinhardt, Datler und Gstach (2002) sowie Ahnert (2004a) entnommen. Erneut werden oft zitierte Studien (Pedersen, Robson 1969; Sagi, Lamb, Lewkowicz 1985; Fthenakis 1988; Cox, Margand, Tresch-Owen 1992; Corwyn, Bradley 1999; Fitzgerald, Mann, Barratt 1999) als aktuelle Forschungsliteratur herangezogen. An dieser Stelle bedarf es einer besonderen Erwähnung der Berichte zur Vater-Kind-Bindung und zur SCIP-Skala im Rahmen der Bielefelder Längsschnittstudie, die vom Forscher/innen-Team rund um das Ehepaar Grossmann durchgeführt wurde (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a; 2002b; Grossmann, Grossmann 2005a; 2006). Zur Analyse der

Vater-Kind-Bindung sowie der SCIP-Skala werden diese Studien als Primärquellen herangezogen.

2.2.Methode der Informationsaufbereitung: Die hermeneutische Analyse

Danner (1989, 16) nimmt an, dass die empirische Forschung nicht für sich alleine stehen kann, sondern immer auch eine reflexive Auseinandersetzung mit dem empirischen Material braucht, um zu bedeutsamen Erkenntnissen zu gelangen. Deshalb braucht die Empirie philosophische Methoden sowohl bei der Erarbeitung wissenschaftlicher Theorien als auch bei der Analyse von gewonnenen Daten. (ebd.) Vor der geplanten empirischen Untersuchung müssen deshalb zugrunde liegende Konzepte und Theorien in der Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschungsliteratur in Erfahrung gebracht werden, um dann Vergleiche hinsichtlich der Bindungskriterien zwischen den drei Modellen der Mutter-, Vater- und Erzieher/innen-Kind-Bindung ziehen zu können.

Eine Methode, die dies leisten kann, ist die Hermeneutik. Danners Definition zufolge (1989, 30f.) arbeitet sie erstens geschichtlich-verstehend. Das bedeutet, dass die Hermeneutik nicht nur das Verstehen eines vorliegenden Inhaltes, sondern immer auch dessen geschichtliche Entstehung im Blick hat. Wir wollen also die Bindungstheorie im geplanten Vorgehen in ihrer Entwicklung bis zur aktuellen Bindungsforschung aufgrund vorliegender Texte verstehen. Zweitens hat die Hermeneutik strukturierende Funktion. Das geschichtlich Verstandene soll somit logisch strukturiert werden, um „nicht zuletzt eine bestimmte Objektivität des Verstehens-Inhaltes“ (ebd., 31) aufzuzeigen. (ebd., 30f.) Die erste Anforderung einer hermeneutischen Herangehensweise im Zuge dieser Diplomarbeit ist also, bindungstheoretische Texte und Ergebnisse aus der Bindungsforschung hermeneutisch zu erarbeiten. Es soll verstanden werden, welche Bindungskriterien sich als konstitutiv für eine bestehende Mutter-Kind-, Vater-Kind- und Erzieher/innen-Kind-Bindung erweisen und wie diese Bindungsbeziehungen in einer empirischen Beobachtung zum Ausdruck kommen.

Die Auswahl der zentralen Inhalte wird bestimmt durch die Häufigkeit deren Erwähnung in den genannten Quellen und durch die Qualität deren logischen Argumentation bzw. empirischen Beweisführung. Dabei ist vom Leser darauf zu achten, dass der Begriff der zentralen Bindungskriterien ein für die vorliegende Diplomarbeit erarbeiteter ist. Folglich hängen die Hierarchisierung und die Art der Erwähnung zentraler Wissensbestände von der

vorgenommenen hermeneutischen Analyse zahlreicher Texte ab und sind nicht einer Quelle entnommen.

2.3.Methode der Wissensgenerierung: Dialektische Reflexion und argumentative Beweisführung

Mit Hilfe der hermeneutischen Methode soll also vor dem empirischen Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit ein Bewusstsein über den Gegenstand aufgebaut werden, um einen Blick zu entwickeln, an dem wir uns während der empirischen Forschungstätigkeit orientieren können. Sobald wesentliche Inhalte des Gegenstandes erarbeitet worden sind, hängt die Beantwortung der Forschungsfrage im theoretischen Teil dieser Arbeit besonders davon ab, auf welche Weise die drei zur Diskussion gestellten Bindungssysteme in einen Verweisungszusammenhang gestellt werden können, sodass ein dialektisches Nachdenken über den Einsatz der geeigneten empirischen Forschungsmethoden im Rahmen der Erzieher/innen-Kind-Bindung möglich wird. Es werden somit anhand des aktuellen Forschungsstands Thesen über die Relevanz von Bindungskriterien für das empirische Vorhaben dieser Diplomarbeit erarbeitet, die mithilfe einer argumentativen Untermauerung angedachten Antithesen gegenübergestellt werden. Diesem reflexiv-dialektischen Vorgang werden Synthesen in Form der Antworten auf die leitende Forschungsfrage des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit entnommen.

2.4.Kritische Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse

Eine skeptische Haltung bei der Erarbeitung des aktuellen Wissensstandes ist notwendig, um während all dieser Arbeitsschritte stets im Blick zu behalten, welche „prinzipiellen, in kein höheres Wissen überführbaren oder aufhebbaren Grenzen“ (Benner 2000, 29) in all unserem Denken und Handeln als Forscher/innen gegeben sind. „Diese aber zeigen sich erst dort, wo wir bemerken, dass all unser Denken und Tun uneinholbar an die Voraussetzung unserer eigenen Existenz und an diejenige einer Welt außer uns zurückgebunden ist“ (ebd). Wir müssen deshalb stets die Bedingungen der Möglichkeiten unserer sowie wissenschaftlicher und im Zusammenhang mit der Diplomarbeit vor allem aus spezifischen Forschungsmethoden gewonnener Erkenntnis ausloten. Zumal die Bindungstheorie beinahe gänzlich auf empirischen Beobachtungen beruht, können Wissensbestände nicht ohne weitere Reflexionen übernommen werden, sondern müssen hinsichtlich deren logischer Argumentation hinterfragt werden. Diese Denktätigkeit ist zweckdienlich, um zu vergegenwärtigen, was im Zuge von Forschungsarbeiten unter Verwendung der angewandten Forschungsmethoden nicht gewusst

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

werden kann, aber dennoch vorausgesetzt sein muss, um empirisch forschend tätig sein zu können. Außerdem sollen Fehlschlüsse und/oder Kurzschlüsse der aktuellen Wissensbestände aufgedeckt sowie in unserer Denk- und Forschungstätigkeit weitestgehend vermieden werden.

Somit hängen das Fazit dieser Diplomarbeit sowie die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage nicht an der hermeneutischen Analyse aktueller Wissensbestände, vielmehr ergeben sich diese aus einer dialektischen sowie kritischen Reflexion der Bindungstheorie und –forschung ebenso wie der Erkenntnisse über die Mutter-Kind-, Vater-Kind- und Erzieher/innen-Kind-Bindung.

3. Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Im Folgenden wird das Entstehen einer Mutter-Kind-Bindung dargestellt. Dieses Unterkapitel soll die theoretischen Grundlagen für den Vergleich mit Kriterien der Erzieher/innen-Kind-Bindung schaffen, um in weiterer Folge dieser Diplomarbeit zu einer Einschätzung bezüglich des Einsatzes des AQS für Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung zu kommen. Die Forschungsfrage, der im Folgenden nachgegangen wird, lautet:

Welche Kriterien werden in der klassischen und aktuellen Bindungstheorie als zentral für das Entstehen sicherer Mutter-Kind-Bindungen angesehen?

Es wird die Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung über den Zeitraum der ersten zwei Lebensjahre eines Kindes chronologisch dargestellt und aufgezeigt, welche Kriterien mütterlichen Betreuungsverhaltens in bestimmten Phasen der kindlichen Entwicklung für eine sichere Bindung ausschlaggebend sind. In einem weiteren Unterpunkt werden zudem Kriterien, die für das Entstehen von Mutter-Kind-Bindungen als einflussreich betrachtet werden, angeführt. Das Kapitel wird mit einer Einschätzung geschlossen, welche Kriterien grundlegende Voraussetzung für eine sichere Mutter-Kind-Bindung zu sein scheinen.

3.1. Das Entstehen der Mutter-Kind-Bindung im ersten Lebensjahr – mütterliche Feinfühligkeit und Mentalisierungsfähigkeit

Bowlby (1981, 99f.) nimmt an, dass die Mutter die primäre Bindungsperson eines Kindes ist und bezeichnet alle weiteren Bezugspersonen als sekundäre Bindungspersonen. In erster Linie

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

ist deshalb zu klären, ob heutzutage noch von der Mutter als primäre Bindungsperson gesprochen werden kann oder bloß noch von einer primären Bindungsperson im Allgemeinen. Dies ist nicht zweifelsfrei zu klären. Die Ermöglichung vielfacher Familienkonstellationen in der heutigen Gesellschaft ebenso wie die Väterkarenz ermöglicht es auch anderen Bezugspersonen außer der Mutter ein Neugeborenes zu pflegen. In der klassischen Bindungstheorie nach Bowlby (1981; 1989) wurde noch eine klare Unterscheidung getroffen zwischen mütterlichen und väterlichen Erziehungsaufgaben. Diese Art der Zuordnung ist in der heutigen Zeit nicht mehr argumentierbar und bedeutet eine grob vereinfachte Darstellung der heute üblichen, unterschiedlichen Familienkonstellationen ebenso wie eine unzeitgemäße Stereotypisierung.

Dennoch sind wir der Auffassung, dass es gerade in den ersten Lebensmonaten vor allem die Mutter ist, die für die Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse zuständig ist. So kann aufgrund des heute geltenden Mutterschutzgesetzes aus 1979, welches laut Arbeiterkammer Wien (AK 2009) ein Beschäftigungsverbot für Dienstnehmerinnen von acht Wochen nach der Entbindung vorsieht, davon ausgegangen werden, dass die Mutter zumindest in den ersten zwei Lebensmonaten als primäre Bezugsperson die Pflege des Säuglings übernimmt.

Des Weiteren wird von Diem-Wille (2009, 77), einer Vertreterin der Psychoanalytischen Pädagogik, angenommen, dass die Mutter die primäre Bezugsperson eines Neugeborenen ist, weil eine nachhaltige Bindung vor allem beim Stillen des Babys ermöglicht wird. Während dieses intensiven Beisammenseins könne ein intensiver Blickaustausch zwischen Mutter und Kind stattfinden, der eine Kontingenz, das heißt ein gegenseitiges Verstehen und Aufeinander-Eingestelltsein, zwischen Mutter und Kind ermögliche. (ebd., 76ff.) Diese Einschätzung über die Festigung der Mutter-Kind-Beziehung aus der Psychoanalytischen Pädagogik findet an dieser Stelle deshalb Erwähnung, weil auch in der Bindungstheorie (Ahnert 2005b, 14) davon ausgegangen wird, dass die Kontingenz der Interaktion eine wesentliche Voraussetzung für das Entstehen sicherer Bindungen ist.

Auch wenn während des Stillens der Aufbau einer Bindungsbeziehung im Besonderen ermöglicht wird, so wollen wir doch darauf hinweisen, dass sich diese ebenso in anderen alltäglichen Pflegesituationen oder während des Fütterns mit der Flasche entwickeln kann, weil davon ausgegangen wird, dass die Entwicklung einer Bindungsbeziehung nicht vom Inhalt der Interaktion, sondern von der Qualität der Interaktion abhängt. (Bowlby 1989, 99f.) Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass das Stillen zwar ein einzigartiger Zugang

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

einer Mutter zu ihrem Baby sein kann, dass der Aufbau einer Bindung jedoch nicht auf die Situation beim Stillen beschränkt ist und somit auch andere Bezugspersonen Pflege- bzw. Betreuungshandlungen beim Baby verrichten können, welche die Basis für eine tiefgreifende emotionale Beziehung sein können.

In weiterer Folge gehen wir deshalb davon aus, dass die Mutter nach wie vor eine primäre Bindungsperson ihres Kindes ist. Wir lassen jedoch die Möglichkeit offen, dass es neben der Mutter auch andere primäre Bindungspersonen für ein Kind geben kann, können diese Debatte aber in der gegenwärtigen Untersuchung nicht näher vertiefen. Im Folgenden wird auf dieser Annahme aufbauend die Bindungsentwicklung eines Kindes zu seiner Mutter während der ersten zwei Lebensjahre dargestellt.

Die kindliche Bindungsentwicklung zu einer primären Betreuungsperson im ersten Lebensjahr wird von Grossmann und Grossmann (2006, 105) in vier Phasen unterteilt. Demnach befindet sich der Säugling in den ersten drei Monaten in der Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen und grundlegenden Regulationen. In dieser Zeit sei es wichtig, dass die Mutter die Pflegehandlungen nach den physiologischen und psychologischen Grundbedürfnissen ihres Säuglings richte. Laut Ahnert (2005b, 14) erkennt eine feinfühligere Mutter die aktuellen Bedürfnisse ihres Babys anhand dessen Körpersprache, vor allem anhand dessen Blickkontaktverhaltens. Sind Mutter und Kind eine eingespielte Einheit und können die Zeichen des anderen in dessen Blick richtig deuten, so spricht man von einer kontingenten Interaktion. Dies setzt Ahnert (ebd.) zufolge voraus, dass die Mutter zugänglich für die Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse ist. Stellt sich also Kontingenz zwischen Mutter und Kind ein, so wird dadurch der Aufbau einer sicheren Bindung ermöglicht. Dornes (2004, 56ff.) fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass es jenen Müttern, denen es aufgrund ihrer psychischen Verfasstheit, ihrer Erfahrungen in der eigenen Kindheit, ihrer Phantasien über Schwangerschaft, Geburt oder verdrängter ambivalenter Gefühle gegenüber dem Baby nicht möglich ist, sich an die kindlichen Bedürfnisse anzupassen, die vielmehr eigene psychische Anteile in das Baby hineinprojizieren, auch nicht gelingen wird, eine Beziehung zu dem Kind aufzubauen, die diesem eine eigenständige Emotionsregulation gestattet. Diesbezüglich schlussfolgert Ahnert (2005b, 20), dass die primäre Bezugsperson deshalb im Sinne der kindlichen Entwicklung sensibel, prompt und nachvollziehbar, d.h. feinfühlig, agieren muss, damit sich das Kind als liebens- und beschützenswert ebenso wie als tüchtig erleben kann.

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

In diesem Zusammenhang erwähnen Fonagy und sein Forscher/innen-Team (Fonagy, Gergely, Jurist u.a. 2002, 41) die Relevanz der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit als Voraussetzung für das Entstehen sicherer Bindungen.

Ihre Theorie soll im folgenden Absatz dargestellt werden. Mentalisierung ist den Autoren/Autorinnen zufolge die Fähigkeit, das Verhalten anderer vorhersagbar zu machen. Dadurch werden Selbst- und Fremdrepräsentanzen ausgebildet, die in weiterer Folge die Unterscheidung von äußerer und innerer Realität ermöglichen. (Fonagy, Gergely, Jurist u.a. 2002, 32f.) Die Entwicklung einer selbstständigen Regulierung eigener Gefühle durch das Kind wird durch die Mutter ermöglicht, die ihren Säugling als intentionales Wesen wahrnimmt und diesem somit einen mentalen Zustand zuschreibt. Die Attribuierung einer rationalen Persönlichkeit nimmt das Kind auf, um teleologische Modelle zu entwickeln. So beginnt sich der Säugling als rational handelnde Person wahrzunehmen, indem er mittels der Zuschreibung durch primäre Bindungspersonen lernt, seiner Befindlichkeit Bedeutung beizumessen. Das bedeutet, dass das Kind ein erlebtes sinnvolles Handeln verinnerlicht und von diesem Standpunkt aus sein Verhalten sowie das Verhalten anderer beurteilt. Wichtig ist deshalb eine für den Säugling nachvollziehbare Qualität der Interaktion sowie eine prompte Reaktionsbereitschaft der Mutter, wie sie im Feinfühligkeitskonzept hervorgehoben wird, damit das Kind den Zusammenhang zwischen seinem Handeln und der darauf folgenden Reaktion erkennen kann. (ebd., 41) Das Forscher/innen-Team stellt fest, dass die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit eine notwendige Voraussetzung für mütterliche Feinfühligkeit ist. Denn nur, wenn die Mutter in der Lage ist, ihr Kind als intentionales Wesen wahrzunehmen, kann sie angemessen auf dessen Bedürfnisse reagieren. (ebd., 63)

Die Forscher/innen-Gruppe rund um Fonagy geht in ihren Abhandlungen somit über die alleinige Relevanz mütterlicher Feinfühligkeit für die Bindungsentwicklung zu ihrem Kind hinaus und beschreibt Fähigkeiten der Mutter, wie die eben erwähnte Mentalisierungsfähigkeit, die für den Aufbau einer Bindung ähnliche Bedeutung wie die Feinfühligkeit haben dürften. Bezüglich des Konzepts der Feinfühligkeit merken die Autoren/Autorinnen kritisch an, dass es allgemein gehalten ist und so viele Verhaltensweisen abdeckt, die unterschiedliche Bedeutsamkeit für das Entstehen von Bindungen haben können. (ebd., 50f.) Keller (2004, 115) weist in diesem Zusammenhang ebenfalls darauf hin, dass im Feinfühligkeitskonzept davon ausgegangen wird, dass Promptheit, Angemessenheit und Konsistenz in gleichem Ausmaß auftreten. Sie zeigt allerdings, dass die Merkmale des

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Feinfühligkeitskonzepts nicht zusammenhängen und in beliebiger Kombination auftreten können. So kann laut Keller von einer prompten Reaktion nicht auf die Angemessenheit der Reaktion oder die emotionale Wärme geschlossen werden. Mit dieser Kritik untermauert sie die Ansicht von Fonagy und Team, wonach das Feinfühligkeitskonzept zu allgemein formuliert sei.

Für das Team rund um Fonagy (Fonagy, Gergely, Jurist u.a. 2002, 51) zeichnet sich eine sichere Bindung durch das Erlernen zielorientierten und rationalen Verhaltens aus, das innerhalb von Bindungsbeziehungen gelernt wird und zur Regulierung von affektiven Zuständen dient. Dieser Definition folgend können sichere Bindungen am ehesten entstehen, wenn der Affekt des Kindes, ermöglicht durch die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit, am kohärentesten von der Betreuungsperson gespiegelt wird, ohne das Kind mit dem Affekt zu überwältigen. Hier zeigt sich eine Interpretation des oft kritisierten Feinfühligkeitskonzepts im Sinne des Containment-Begriffs von Bion (1990). Die Mutter soll diesem zufolge den Affekt des Babys erkennen, diesen in sich aufnehmen, für das Baby verdauen und schlussendlich in angstfreier Weise an ihren Säugling zurückspiegeln. Es werden also Fähigkeiten der Mutter verlangt, die ein mentales Spiegeln mit dem gleichzeitigen Einsatz von Coping-Strategien erforderlich machen (Dornes 2004, 54ff.).

Die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit sowie deren Fähigkeit, Emotionen ihres Säuglings zu containen, sind Fonagy und Team (2002) sowie Dornes (2004) zufolge als zentral für die psychische Entwicklung des Kleinkindes anzusehen. So beschreiben Grossmann und Grossmann (2006, 114ff.), dass die ursprüngliche externe Emotionsregulation durch die Mutter dem Säugling langsam auch eine interne Regulation ermöglicht. Durch die Fähigkeit, eigene und fremde Affekte zu unterscheiden, wird es Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002, 32f.) zufolge dem Säugling möglich, sich selbst und den anderen als getrennte Wesen wahrzunehmen. Der Selbstzustand werde mit dem von der Mutter gespiegelten Zustand abgeglichen und dadurch organisiert. (ebd.) Deshalb werden psychische Strukturen des Säuglings nicht nur durch eine feinfühligkeitsvolle Interaktion der Mutter mit ihrem Säugling ausgebildet, sondern auch durch deren Fähigkeit zur Mentalisierung und zum emotionalen Containment. Bringt also die Mutter diese Fähigkeiten in die Beziehung ein, so kann folglich ein Gefühl des Vertrauens zur Mutter entstehen, welches zur Ausbildung einer sicheren Bindung führen kann.

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Grossmann und Grossmann (2005, 105f.) zufolge hat das Kleinkind in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres bereits gelernt, das Bekannte vom Fremden zu unterscheiden und ist vermehrt bemüht, aktiv die Nähe zur Bindungsperson herzustellen. Das Bindungsverhalten sei deshalb auf konkrete Bindungspersonen ausgerichtet, weil bereits mentale Selbst- und Fremdrepräsentationen ausgebildet seien. Dies hängt laut Bowlby (1981, 100) damit zusammen, dass bereits Erinnerungen über erlebte Interaktionen mit der Bindungsperson bestehen. Die unbewussten, komplementären Repräsentanzen vernetzten sich nun langsam zu dominanten kognitiven Strukturen. Dieser Prozess der Vernetzung und Aktualisierung mentaler Repräsentanzen, oder in der Bindungstheorie auch interne Arbeitsmodelle genannt, hänge im besonderen Maße vom feinfühligem Betreuungsverhalten der Bindungsperson ab. (Bowlby 1981, 105f.)

In Zusammenhang mit der Bindungsentwicklung in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres betont Dornes (2004, 57f.) nicht nur die Bedeutung der mütterlichen Feinfühligkeit, sondern wiederum die Bedeutsamkeit des Containings und der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit für die kindliche Entwicklung. Die Ursachen für wenig feinfühliges Verhalten ließen sich darauf zurückführen, dass „spezifische Phantasien der Mutter über sich selbst und ihr Kind zu finden sind und dass spezifische Themen auf das Kind übertragen werden“ (Dornes 2004, 57). „Dies zeigt, dass nicht nur formale Aspekte (wie Kohärenz des Erzählens) wichtig sind, sondern sehr wohl auch inhaltliche Aspekte“ (ebd., 58). Das bedeutet für den Aufbau einer sicheren Bindung, dass eine Mutter dann hochgradig feinfühlig mit ihrem Kind interagieren kann, wenn ein bewusster Umgang mit eigenen Gefühlen der Unzulänglichkeit und Erfahrungen aus der Kindheit ebenso wie mit aggressiven Impulsen gegen das Baby seitens der Mutter besteht und solche Impulse nicht unbewusst gehalten und dadurch möglicherweise dem Baby zugeschrieben werden. Für die Unterscheidung kindlicher und eigener psychischer Anteile ist die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit erforderlich. Eine unbewusste Abwehr eben beschriebener Affekte hingegen bedeute eine Verstrickung des Babys in mütterliche bzw. familiäre Abwehrkonstellationen und oftmals auch eine Übertragung von Bindungsunsicherheit. (ebd., 57) Besitzt die Mutter also wenig ausgeprägte Mentalisierungsmodelle, so wird dem Kind ab dem sechsten Lebensmonat die Anpassung innerer Arbeitsmodelle an die äußere Realität erschwert. Diesbezüglich erklärt Bowlby (1981, 105f.), dass bei unsicher-gebundenen Kindern die Entwicklung von einem Gefühl der Omnipotenz hin zu einer realen Selbsteinschätzung erschwert erfolgt.

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Am Ende des ersten Lebensjahres befindet sich das Kind laut Grossmann und Grossmann (2005, 106f.) in der Phase des zielkorrigierten Bindungsverhaltens. Bereits bestehende Modelle mentaler Repräsentationen sind laut Fonagy und Team (Fonagy, Gergely, Jurist u.a. 2002, 42) daran zu erkennen, dass das Kind die Wirkungsweise des eigenen Selbst begreift, indem es sein Verhalten korrigiert und an die gegebene Situation anpasst. Dies finde beispielsweise statt, wenn das kindliche Kontaktaufnahmeverhalten fehlgeschlagen sei und das Kleinkind in einem erneuten Versuch sein Verhalten ändere, um Kontakt zur Bindungsperson auf einem anderen Wege herzustellen. Ist das Kind dazu in der Lage, sein Verhalten an das Bedürfnis der Bindungsperson anzupassen, so besitzt es bereits selbst Mentalisierungsfähigkeiten, weil es das Verhalten der Bindungsperson als Ausdruck derselben erkennt und nicht mehr sich selbst zuschreibt. Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002, 32f.) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass die tatsächliche Einstellung des anderen weniger von Bedeutung für das zielkorrigierte Verhalten des Kindes ist, als vielmehr ein unterstelltes Gefühl bezogen auf das eigene Verhalten. Die Entwicklung des Selbst entsteht somit aus der „Apperzeption des mentalen Zustandes der anderen“ (ebd., 33).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Säugling als selbstwirksam, d.h. tüchtig, erlebt, wenn die Bindungsperson in der Lage ist, diesen als intentionales Wesen wahrzunehmen. So lernt das Kleinkind eigene und fremde innere Anteile zu unterscheiden und aufgrund der sich daraus entwickelnden Mentalisierungsfähigkeit wird es diesem möglich, über sich selbst und andere in getrennter Weise nachzudenken. Ein feinfühligere Umgang seitens der erwachsenen Betreuungsperson, der mit dem Containment-Modell nach Bion (1990) näher beschrieben werden kann, ist deshalb Voraussetzung für das Entstehen sicherer Bindungen. Anzumerken ist an dieser Stelle in aller Kürze, dass noch keine empirische Forschungsbemühungen über den Zusammenhang von mütterlicher Mentalisierungsfähigkeit sowie der mütterlichen Fähigkeit zum Containment und der Bindungsentwicklung zu ihrem Kind bestehen. Die Annahme der Bedeutsamkeit dieser beiden Modelle für die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind beruht ausschließlich auf theoretischen Überlegungen. (ebd.; Dornes 2004)

3.2. Die Mutter-Kind-Bindung im zweiten Lebensjahr – Explorationsunterstützung und Autonomieförderung

Neben der Bedeutsamkeit der vertrauensvoll-sicherheitsgebenden Instanz der Mutter betont Diem-Wille (2009, 74ff.) die bereits von Geburt an angelegte und sich entwickelnde

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Autonomie des Säuglings. Autonomie ist nach der psychoanalytischen Definition Eriksons (1973, 78f.) das Entwicklungsstadium der „freien Selbstäußerung ... (und; Anm. d. V.) Selbstbeherrschung“ (ebd.), also jene Entwicklungsstufe, in der beim Kind das Gefühl von Tüchtigkeit entsteht. Das Tüchtigkeitsbestreben des Kleinkindes wiederum spielt in der Bindungstheorie eine zentrale Rolle, vor allem ab einem Alter des Kindes, in dem die Fähigkeit zur Exploration die Verfügbarkeit der Bindungsperson als sichere Basis erfordert. Den funktionalen Zusammenhang zwischen Tüchtigkeit und Exploration beschreibt Main (1977, 50) mit dem evolutionsbiologischen Erfordernis, Wissen über die Welt anzusammeln und Fertigkeiten zu entwickeln, um in der belebten und unbelebten Umwelt wirkungsvoll zu handeln.

Obwohl die ersten Monate laut Erikson (1973, 59) in erster Linie der Entstehung von Urvertrauen gewidmet sind, Bindungen erst im Entstehen sind und das Stadium der Autonomieentwicklung zu einem späteren Zeitpunkt kindlicher Entwicklung vorherrschend ist, sind alle Phasen der Persönlichkeitsentwicklung von Geburt an vorhanden und spielen in ihrer Frühform bereits eine Rolle für die weitere Entwicklung. Eine feinfühligke Mutter muss deshalb von Anfang an das kindliche Verhalten hinsichtlich dessen Bindungs- und Autonomiebedürfnisses einschätzen können. Grossmann und Grossmann (2006, 121) betonen in diesem Zusammenhang, dass Feinfühligkeit auf keinen Fall Überhütung bedeutet, denn eine feinfühligke Mutter reagiert erst dann, wenn das Kind seine Bedürfnisse äußert. Sie nehme dem Kind nicht ab, was es selbst könne und wolle. Eine feinfühligke Interaktion erfordere deshalb auch eine Bescheidenheit der Mutter gegenüber dem Kind, um dessen Bedürfnis nach Selbstständigkeit gerecht zu werden.

Erikson (1973, 78f.) erläutert, dass ab dem zweiten Lebensjahr die kindlichen Selbstbehauptungstendenzen aufgrund des Bedürfnisses, sich als aktiv handelndes, tüchtiges Wesen zu erleben, wachsen. Das Kind tritt demnach auf eigene Initiative aus der dyadischen Mutter-Kind-Bindung heraus, um Beziehungen zur Außenwelt herzustellen. Jenes Stadium der Autonomieentwicklung ist der Definition nach gekennzeichnet durch das Bedürfnis nach einer „freien Selbstäußerung“ (ebd.) ohne Scham sowie „Selbstbeherrschung ohne Verlust des Selbstgefühls“ (ebd.). Die feinfühligke Bindungsperson erkennt kindliche Autonomiebestrebungen und ermöglicht dem Kind eine selbstständige Aneignung des Gefühls von Halten und Loslassen dadurch, dass sie dem Kind dessen Aktivität nicht vorwegnimmt. Der feinfühligke Erwachsene hält sich deshalb zurück, wenn das Kind

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

exploratives Verhalten zeigt, und steht als sichere Basis bei Verunsicherung des Kindes zur Verfügung. Ebenfalls wesentlich für die Ausbildung reifer Formen von Autonomie ist das Merkmal elterlicher Feinfühligkeit, welches in der Annahme bzw. Zurückweisung des Babys besteht. Dabei sei das Gefühl der Eltern vordergründig, ob sie das Kind in dessen Eigenart annähmen, oder ob sich dieses nach den elterlichen Vorstellungen entwickeln solle. (Grossmann 2006, 117) Die Akzeptanz der Persönlichkeit des Babys lege den Grundstein für Selbstvertrauen und Neugier, die die Basis für die kindliche Exploration bildeten. (Schölmerich, Lengning 2004, 198)

Ahnert (2005b, 22ff.) betont, dass in der Phase der Autonomieentwicklung die positive Zuwendung zum Kind wichtiger ist als die prompte Reaktionsbereitschaft auf Distresssignale. Diem-Wille (2009, 102ff.) beschreibt in diesem Zusammenhang näher, wie eine solche positive Zuwendung aussehen kann und aus welchem Grund sie von Bedeutung für das kindliche Selbstwertgefühl ist. So ist ihren Ausführungen zufolge während der Phase der selbstständigen Bewegungsentwicklung die anteilnehmende Beobachtung der Eltern besonders wichtig für den Ehrgeiz des Kindes, die Exploration auch bei Rückschlägen weiterzuführen. Ermutigende Kommentare während der kindlichen Exploration tragen so zur Aufmerksamkeits- und Ausdauerförderung bei. Wesentlich ist außerdem, dass dem Kind Raum zur freien Exploration gewährt wird, damit es seine Erfahrungen alleine machen und sich als tüchtig erleben kann. Ein ständiges Nachfolgen der Bindungsperson und Eingreifen in das kindliche Erkundungsverhalten bewirkt laut Diem-Wille (2009, 166ff.) beim Kind Zweifel an dessen Selbstwirksamkeit, weil es aufgrund der Beeinträchtigung durch den Erwachsenen kein Gefühl der eigenen Tüchtigkeit entwickeln kann. Während der freien Exploration muss die Mutter allerdings stets kontaktbereit für das Kind bleiben, also als sichere Basis zur Verfügung stehen. Die angesprochene Unterstützung bei der kindlichen Exploration ist ein zentrales Thema in der Bindungstheorie. Aufgrund der noch eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten sei das Kleinkind noch auf die Stimulation der Betreuungsperson und die Explorationsförderung angewiesen. (Ahnert 2005b, 22f.) Die Bindungsperson übernimmt Schölmerich und Lengning (2004, 207f.) zufolge eine aktive Rolle bei der Konfrontation mit der Umwelt und fungiert so einerseits als explorationsunterstützend und andererseits als sichere Basis. In der Bindungstheorie wird dies auch mit der durch den/die Erwachsene/n ermöglichten „sicheren Exploration“ (ebd., 207) beschrieben.

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Die Gewährleistung einer sicheren Exploration kann ihren Ausdruck in der mütterlichen Vermittlungsgüte während des kindlichen Spiels, einer laut Main (1977, 51ff.) speziellen Form der Exploration, finden. Das Konzept der elterlichen Vermittlungsgüte ist laut Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 712f.) gleichzusetzen mit jenem der elterlichen Spielfeinfühligkeit mit dem Kind. Diese erfordert von der Mutter zum einen sicherheitsgewährende Funktionen und zum anderen herausfordernde bzw. die Umwelt vermittelnde Aufgaben während des kindlichen Spiels. Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002, 59) machen darauf aufmerksam, dass Eltern bereits kurz nach der Geburt ihres Kindes mit diesem spielen. Es beginne damit, dass Eltern auf unwillkürliche Verhaltensäußerungen des Kindes reagierten, als seien es willkürliche Mitteilungen. Dadurch werde die Wahrnehmung einer eigenständigen Intentionalität und somit die Ausbildung von Selbst- und Fremdrepräsentanzen auch durch das gemeinsame Spiel gefördert. Diesbezüglich erklärt Main (1977, 51), dass das gemeinsame Spielen nicht nur dazu beiträgt, sich Gegenstände aus der Umwelt vertraut zu machen, sondern ebenso seine Artgenossen zu erkunden.

Über den Zusammenhang von Bindung und Exploration merkt Waters (1982, 733; zit. nach Fthenakis 1988, 268) kritisch an, dass Bowlbys Bindungskonzept „keinen Weg ... zur Integration von Bindungsverhalten mit der Darstellung anderer Verhaltensmuster als Steuerungssystemen wie etwa ... Spiel und Exploration“ (ebd.) weist. Es scheint demnach keinen logischen Zusammenhang zu geben zwischen Bindungsverhalten, welches den Zweck der Wiederherstellung der Nähe zur Bindungsperson erfüllt, und Explorationsverhalten, welches eine räumliche Distanzierung von der Bindungsperson erfordert. Wenn emotionale Bindungen tatsächlich den Zweck haben, die Nähe zum/zur Erwachsenen aufrechtzuerhalten, so argumentiert Waters weiters, es wäre logischer anzunehmen, zum Zwecke der Aufrechterhaltung von Sicherheit erst gar nicht zu explorieren. Die Problematik in Bowlbys Argumentation sieht Waters darin, dass „die komplexen Aspekte des aktiven kindlichen Interesses an seiner Umwelt“ (Waters 1982, 734; zit. nach Fthenakis 1988, 269) übersehen werden. So scheint der kindliche Affekt, seiner Neugierde nachzugehen, zeitweise ausschlaggebender für dessen Verhalten zu sein als das Bedürfnis nach Nähe zur Bindungsperson. Daher stellt sich vorerst die Frage, ob es sich bei der Exploration nicht um eine Tätigkeit handelt, die mit der Bindungstheorie eigentlich nicht zu erklären ist. Cox und Team (1992, 474) merken an, dass Stress reduzierende Faktoren, welche die Funktionalität der emotionalen Bindung ausmachen, bei der kindlichen Exploration keine Rolle spielen. Diese nämlich ist laut Schölmerich und Lengning (2004, 203) getrieben durch Neugier und

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Interesse des Kindes an der Umgebung und erfordert ein bestehendes Sicherheitsgefühl des Kindes. An dieser Stelle eröffnet sich eine mögliche logische Schlussfolgerung von sicherer Bindung auf das Explorationsverhalten. So könnte die erforderliche Nähe zur Bindungsperson mit der emotionalen Nähe zur Bindungsperson besser erklärt werden als mit einer tatsächlich räumlichen Nähe. Eine solche emotionale Nähe setzt natürlich ein bereits bestehendes Vertrauen zur Bindungsperson voraus, welches die Exploration auch bei räumlicher Distanz zur Bindungsperson jedenfalls für eine gewisse Zeit ermöglicht.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden, dass eine zentrale Aufgabe der primären Bindungsperson während des zweiten Lebensjahres des Kindes ist, diesem das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Selbstwert zu vermitteln. Wird dem Autonomiebedürfnis des Kleinkindes zur Genüge Rechnung getragen, so entwickelt sich ein Interesse an der Umwelt, das, getragen durch die Unterstützung der Bindungsperson, entscheidend für die Qualität und das Ausmaß der kindlichen Exploration ist.

3.3. Weitere Kriterien einer sicheren Mutter-Kind-Bindung

Neben der mütterlichen Feinfühligkeit als zentrales Kriterium einer Mutter-Kind-Bindung, ergänzt durch mütterliche Mentalisierungsfähigkeit, mütterliches Containment und Explorationsunterstützung, werden weitere Merkmale als entscheidend für die Bindungsentwicklung zwischen Mutter und Kind angesehen. (Corwyn, Bradley 1999; Roßbach 2005) Die messbare Relevanz derselben wird in der Bindungsforschung oftmals zum Vergleich zwischen Mutter-Kind-Bindung und Vater-Kind- bzw. Erzieher/innen-Kind-Bindung einer Untersuchung unterzogen. Im Folgenden sollen mögliche weitere für die Mutter-Kind-Bindung bedeutsame Einflussgrößen vorgestellt werden.

Corwyn und Bradley (1999, 242) beschreiben fünf Faktoren, die ausschlaggebend für elterliches Engagement sind und in Abhandlungen zur Eltern-Kind-Bindung oftmals in Verbindung mit der Bindungsentwicklung zum Kind gebracht werden:

- Kontextfaktoren
- kindbezogene Faktoren
- mutterbezogene Faktoren
- vaterbezogene Faktoren
- elterliche Beziehung

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Zu den Kontextfaktoren, die auch in der Bindungsforschung untersucht werden, zählen Berufstätigkeit und Zufriedenheit mit bzw. Stress im Beruf. (ebd., 250) So ist eine von Roßbach (2005, 80f.) angenommene Einflussgröße auf die Bindungsqualität zum Kind die Einstellung der Mutter zur Erwerbstätigkeit in Zusammenhang mit der tatsächlichen Erwerbstätigkeit. Untersuchungen von Corwyn und Bradley (1999, 250) zufolge kann die Berufstätigkeit der Mutter ein positiver Faktor für die Bindungsqualität zum Kind sein, weil arbeitende Mütter mehr Freude in der Interaktion mit dem Kind zeigen, besonders wenn die Arbeitsbelastung steigt. So nutzten sie die kurze Zeit, die sie mit dem Kind verbringen, intensiver und qualitativ hochwertiger als nicht berufstätige Mütter.

Zu den kindbezogenen Faktoren zählen Corwyn und Bradley (ebd., 242) das kindliche Temperament und den kindlichen Entwicklungsstand. Der Entwicklungsstand des Kindes scheint keinen Einfluss auf die Betreuungsqualität der Mutter zu haben. Ein ausgeprägtes Temperament des Kindes hingegen stellt sich als ein negativer Faktor für die Interaktionsqualität und somit in weiterer Folge auch für die Bindung zwischen Mutter und Kind heraus. Das kindliche Geschlecht ist ein weiterer von Roßbach (2005, 80f.) erwähnter möglicher Faktor, spielt aber laut einer Studie von Seiffge-Krenke (2001, 54ff.) in der Vater-Kind-Beziehung eine bedeutend größere Rolle für das Betreuungsverhalten als in der Mutter-Kind-Beziehung.

Die mutterbezogenen Faktoren beinhalten laut Roßbach (2005) neben der mütterlichen Feinfühligkeit als zentrales Merkmal zum einen die psychische Verfassung der Mutter. Fitzgerald und Kollegen/Kolleginnen (Fitzgerald, Mann, Barratt 1999, 218) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass mütterliche Depression wesentliche negative Auswirkungen auf die Qualität der Interaktion mit dem Kind hat. Weiters führt Roßbach (2005) die Einstellung zu Erfahrungen aus der eigenen Kindheit und zur Mutterrolle, das Belastungserleben der Kinderbetreuung und das Ausmaß der sozialen Unterstützung als weitere, den mutterbezogenen Faktoren zurechenbare, an. So könne durch eine hochwertige außerfamiliäre Betreuung die Bindungsbeziehung zwischen Mutter und Kind entlastet und dadurch verbessert werden. (Roßbach 2005, 80f.) Laut Ahnert (2005b, 16f.) weisen Gebiete mit hohem außerfamiliärem Betreuungsangebot mehr sichere Mutter-Kind-Bindungen auf, als solche, in denen es wenig Angebote gibt. Außerdem wirkt sich ihren Studien zufolge die Einstellung der Mutter zu außerfamiliärer Betreuung auf die Bindungsqualität zu ihrem Kind aus. Kinder, deren Mütter die Unterbringung in Krippen als Unterstützung ansehen, sind

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

somit häufig sicherer an die Mutter gebunden, als jene, deren Mütter eine negative Einstellung zu außerfamiliärer Betreuung haben. (ebd.) Wie bereits erwähnt, scheint die mütterliche Vermittlungsgüte beim Spielen mit ihrem Kind ebenfalls dem Aufbau einer sicheren Bindung förderlich zu sein. Diese erfordert laut Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 712f.) sowohl die feinfühlig Wahrnehmung kindlicher Bedürfnisse, eine angemessene Reaktion darauf als auch eine sensitive Herausforderung im explorativen Spiel. Die väterbezogenen Faktoren sind in Analogie zu den mutterbezogenen Faktoren zu betrachten. So spielen laut Corwyn und Bradley (1999, 250) und Fitzgerald, Mann und Barratt (1999, 218) die Berufstätigkeit, die Arbeitsbelastung und die psychische Verfassung des Vaters für die Qualität der Mutter-Kind-Interaktion und das mütterliche Engagement ebenfalls eine Rolle.

Die elterliche Beziehungsqualität stellt sich als ein weiterer wesentlicher Faktor für die Bindung zwischen Mutter und Kind dar. (Roßbach 2005, 80f.) In diesem Zusammenhang sind vor allem die Unterstützung der Mutter durch den Vater und die Arbeitsteilung in der Familie zu erwähnen. Weiters scheint die triadische Fähigkeit beider Eltern, also die Fähigkeit zur Interaktion zu dritt, eine wesentliche Voraussetzung für die spätere Interaktion mit dem Kind zu sein. (von Klitzing 2002, 792) Diese ist laut Hildenbrand (2002, 753) bei der Mutter bedingt durch deren Erziehungskompetenz, welche sich unter anderem darin auszeichnet, in welchem Ausmaß sie in der Lage ist, den Vater in die Erziehungsarbeit einzubinden. Diese neueren Erkenntnisse der Eltern-Kind-Bindungsforschung geben Fitzgerald und Team (Fitzgerald, Mann, Barratt 1999, 219) Anlass zur Forderung, die Bindungsforschung nicht mehr auf die Untersuchung dyadischer Beziehungskonstellationen zu beschränken, sondern die Bindungsentwicklung im Kontext des Familiensystems zu begreifen. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass die elterliche Beziehungsqualität stärkeren Einfluss auf die Vater-Kind-Bindung als auf die Mutter-Kind-Bindung haben dürfte. (Herlth 2002, 591f.)

Zusammenfassend lassen sich folgende Faktoren als ebenfalls einflussreich für die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind erwähnen: mütterliche Berufstätigkeit, mütterliche psychische Verfassung, soziale Unterstützung der Mutter, vor allem durch den Vater, und kindliches Temperament.

3.4. Zusammenfassung der zentralen Kriterien der Mutter-Kind-Bindung

Die Mutter-Kind-Bindung beruht laut der klassischen Bindungstheorie auf der mütterlichen Feinfühligkeit. Diese ist ein Konzept zur empirischen Erfassung bindungsrelevanten

Die primäre Bindung der klassischen Bindungstheorie: die Mutter-Kind-Bindung (MA)

Betreuungsverhaltens von Müttern. Masters und Wellmann (1974, 228; zit. nach Fthenakis 1988, 267) hinterfragen die Unabhängigkeit operationalisierter Verhaltensweisen, wie z.B. Feinfühligkeit, von nicht-bindungsrelevanten Variablen, wie etwa kindliches Temperament, und kommen zu dem Schluss, dass nicht nur als bindungsrelevant anerkannte Verhaltensweisen Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Bindung haben. Diese Annahme wird durch zahlreiche andere Autoren/Autorinnen bestätigt (siehe Kapitel 3.3.). So kann davon ausgegangen werden, dass die spezifische Mutter-Kind-Bindung aus einem Konglomerat verschiedenster Einflussfaktoren entsteht. Aussagen der Bindungsforschung zufolge lässt sich das Konzept der Feinfühligkeit trotz möglicher Kritik als ein zentrales Bindungskriterium der Mutter-Kind-Bindung festhalten, denn Feinfühligkeit scheint der Zugang der Mutter zu den Bedürfnissen des sich entwickelnden Kindes zu sein. Fonagy und Team (2002) merken in ihrem Buch „Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst“ (ebd.) an, dass Feinfühligkeit nicht vorausgesetzt werden kann ohne die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit und definieren das Feinfühligkeitskonzept über die Fähigkeit der Mutter, die kindlichen Affekte angemessen und angstfrei zu spiegeln, also zu containen. Die aktuelle Bindungstheorie differenziert somit das Konzept der Feinfühligkeit, indem sie dieses um jene zwei Modelle erweitert, und schätzt folglich jene Kriterien ebenfalls als zentral für eine sichere Mutter-Kind-Bindung ein. Explorationsunterstützung ist ein weiteres bedeutsames Kriterium für die Mutter-Kind-Bindung und ist beeinflusst durch die Fähigkeit der Mutter, das kindliche Bedürfnis nach Exploration zu erkennen und ihr Verhalten daran anzupassen. Die Explorationsunterstützung durch die Mutter bedingt jedenfalls die Mutter-Kind-Bindung auch in hohem Maße, zumal Verhaltensweisen der Mutter, welche die Exploration und die Entwicklung der kindlichen Autonomie hemmen, zu unsicheren Bindungen führen können. So argumentiert Erikson (1973, 78f.), dass bestehende vertrauensvolle Beziehungen durch ein unangemessenes Betreuungsverhalten während der kindlichen Autonomieentwicklung Gefahr laufen, sich zu verschlechtern und zu verunsichern. Weitere Kriterien, die von der Bindungsforschung untersucht werden, scheinen ebenfalls Einfluss auf die Mutter-Kind-Bindung zu haben und sollen im weiteren Verlauf dieser Arbeit Erwähnung finden, sofern sie als zentrale Vergleichspunkte zur Erzieher/innen-Kind-Bindung erneut in den Blick genommen werden können.

Die Bindungssicherheit des Kindes zu seiner Mutter stellt sich somit als komplexes System mit zahlreichen Einflussgrößen dar, unter denen Feinfühligkeit, Explorationsförderung und in

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

der aktuellen Bindungstheorie auch Mentalisierungsfähigkeit und Containment-Funktion der Mutter durchgehend als zentral angesehen werden.

Zumal die wichtigsten Kriterien einer Mutter-Kind-Bindung festgelegt sind, bleibt in weiteren Kapiteln zu klären, ob die Beziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern ebenfalls auf diesen aufbaut. Sollte dies nicht oder nur zum Teil der Fall sein, so sind weitere Überlegungen anzustellen, ob die Erzieher/innen-Kind-Bindung auch auf alternativen Wegen methodisch untersucht werden kann. Um eine solche Einschätzung fundiert treffen zu können, folgen zunächst zentrale Inhalte der momentanen methodischen Herangehensweise mittels AQS.

4. Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Das vorliegende Kapitel liefert Grundlagen zur Beurteilung einer möglichen Bindungsbeziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und den von ihnen betreuten Kindern. Es bietet die Basis für eine im weiteren Verlauf der Diplomarbeit vorzunehmende methodologische Reflexion der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung. Die leitenden Forschungsfragen dieses Kapitels lauten:

Welche Kriterien können anhand der aktuellen Forschungsliteratur für den Aufbau einer Erzieher/innen-Kind-Bindung identifiziert werden? Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Erforschung dieser Bindungsbeziehung?

Zur Beantwortung dieser beiden Fragen wird zu Beginn die aktuelle Forschungsliteratur zur Erzieher/innen-Kind-Bindung dargestellt. Zuerst wird darauf eingegangen, ob und inwieweit im Sinne der Bindungsforschung von einer Bindung oder einer Beziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern gesprochen werden kann (4.1.). Dies soll im Hinblick auf Elemente primärer Bindungsbeziehungen geschehen, um einschätzen zu können, ob und wenn ja, inwiefern die Erzieher/innen-Kind-Beziehung der Mutter-Kind-Bindung ähnlich sein kann. In weiterer Folge werden der Bildungsauftrag von Kinderbetreuungseinrichtungen und dessen curriculare Inhalte vorgestellt, die als wesentliche kontextuelle Bedingungen für das Entstehen der Erzieher/innen-Kind-Beziehung gelten (4.2.). Weiters werden Verhaltensweisen von Erziehern/Erzieherinnen vorgestellt, die in der aktuellen Forschungsliteratur als mögliche Kriterien zur Entstehung einer Bindung zu den betreuten

Kindern diskutiert werden (4.3.). Nach der Zusammenfassung der zentralen Bindungskriterien (4.4.), wird in einer reflexiven Auseinandersetzung kritisch hinterfragt, ob die identifizierten Bindungskriterien mit dem Bindungskonzept vereinbar sind (4.5.). Das Kapitel wird mit der Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen und einer ersten Einschätzung möglicher methodischer Vorgehensweisen in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung geschlossen (4.6.).

4.1. Bindung oder Beziehung? Von der Möglichkeit einer Erzieher/innen-Kind-Bindung

In der aktuellen Forschungsliteratur zur emotionalen Beziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und den von ihnen betreuten Kindern wird häufig zwischen den Begriffen Beziehung und Bindung gewechselt. Während der Bindungsbegriff in der fachspezifischen Literatur als solcher gemeint ist, ist in der erweiterten Bindungsliteratur² oft zu vermuten, dass mit dem allgemeinen Begriff der Beziehung implizit auch eine Bindungsbeziehung gemeint ist. Wir möchten eine solche Begriffsverwirrung für unsere Arbeit vermeiden und klären im Weiteren, ob laut Bindungsforschung eine Bindung zwischen dem Erziehungspersonal und Kindern entstehen kann. Die Frage, der im Folgenden nachgegangen wird, lautet demnach:

Kann im Sinne der Bindungsforschung von einer Erzieher/innen-Kind-Bindung gesprochen werden?

Dass überhaupt die Frage nach einer Erzieher/innen-Kind-Bindung gestellt wird und die Forderung besteht, diese mittels empirischer Methoden systematisch zu erforschen, ist laut Keller (1998, 170) nicht selbstverständlich. Sie weist darauf hin, dass die Art und Weise, wie sich Erzieher/innen-Kind-Beziehungen entwickeln, für unsere Kultur spezifisch ist. So sei die Forderung nach einer außerfamiliären Betreuung, die Ähnlichkeit mit familiären Beziehungen hat, keine a priori Notwendigkeit der Kleinkindbetreuung. In anderen Ländern ist laut Keller (1998) die Krippenbetreuung schulisch aufgebaut und von Erziehern/Erzieherinnen werden keine Verhaltensweisen erwartet, die denen von Vätern oder Müttern ähnlich sind. Das heißt, wenn über die Möglichkeit einer Bindung zwischen Erziehern/Erzieherinnen zu den betreuten

² Wir nennen jene Literatur, die wir als relevant für die vorliegende Diplomarbeit befinden, die sich aber nicht explizit mit der Thematik von emotionaler Bindung beschäftigt, *erweiterte Bindungsliteratur*. Darunter fallen Texte aus der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und –forschung ebenso wie Texte aus der allgemeinen Entwicklungspsychologie und der Psychoanalytischen Pädagogik.

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Kleinkinder gesprochen wird, so geschieht dies stets in einem kulturellen Rahmen, in dem eine Ähnlichkeit von außerfamiliärer und familiärer Betreuung gefordert ist. Weil in unserem Kulturkreis laut Keller (1998, 170) eine solche Forderung der professionellen Kleinkindpädagogik immanent ist, ist es forschungsmethodisch legitim, einen Vergleich zwischen Eltern-Kind-Bindungen und Erzieher/innen-Kind-Beziehungen anzustellen und der Frage nachzugehen, ob eine Bindung auch zwischen dem Betreuungspersonal pädagogischer Einrichtungen und Kindern möglich ist.

In der aktuellen Bindungsliteratur gibt es keinen Zweifel darüber, dass Bindungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und den von ihnen betreuten Kindern entstehen können. (Sagi, Lamb, Lewkowicz 1985, 273; Schleidt 1997; Howes, Galinsky, Kontos 1998; Ziegenhain, Wolff 2000, 181ff.; Ahnert, Gappa 2008, 87ff.; Ahnert, Lamb 2011, 347) Bei Krippeneintritt sind Erzieher/innen Fremde für die Kinder und können deshalb noch nicht als sichere Basis von diesen genutzt werden, weshalb die Krippenpädagogik eine sanfte Eingewöhnung empfiehlt, während der eine Bindungsperson das Kind in den ersten Wochen begleitet. Eine aufmerksame und sensible Betreuung in der Eingewöhnungsphase durch den/die Erzieher/in ermöglicht laut Ziegenhain und Wolff (2000, 181ff.), dass er/sie für das Kind zu einer sicherheitsgebenden Instanz wird. Im Alltag einer Kindertageseinrichtung kann beobachtet werden, dass nach einer gelungenen Eingewöhnung Kinder in belastenden Situationen bei ihren Erziehern/Erzieherinnen Schutz suchen und in deren Anwesenheit weniger weinen, dass Kinder also ein auf Erzieher/innen gerichtetes Bindungsverhalten zeigen. (Ahnert 2004b, 262f.)

Laut Ahnert (2005b, 34ff.) sind der Aufbau einer Bindung zwischen Erzieher/in und Kind und die spezifische Funktion dieser Bindungsbeziehung allerdings nicht auf protektive Funktionen, wie die eben genannten, begrenzt, sondern sind in Abhängigkeit zum Alter des Kindes zu betrachten. Während eine sichere Bindung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern in der frühen Kleinkindphase, das ist per Definition der Zeitraum von der Geburt bis zum 18. Lebensmonat, hauptsächlich durch Kontingenz und eine prompte Reaktionsbereitschaft des Erziehers/der Erzieherin entstehen soll, so scheint in der späteren Kleinkindphase ein Verhalten für die Bindungssicherheit eines bestimmten Kindes ausschlaggebend zu sein, das insbesondere den Explorations- und Selbsterkundungstendenzen sowie der sozial-emotionalen Entwicklung des Kleinkindes Rechnung trägt. (ebd.) Weiters wird davon ausgegangen, dass der Aufbau einer Bindung in der späteren Kleinkindphase vom

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Kontext der Gruppe abhängt und nicht mehr von der dyadischen Interaktion zwischen Erzieher/in und Kind. (Sagi, Lamb, Lewkowicz 1985; zit. nach Ahnert 1998c, 197) Laut Schleidt (Schleidt 1997; zit. nach Ahnert 1998c, 200) ist die Bindung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und älteren Kleinkindern, die im Alter von zwei Jahren oder älter sind, funktional für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes. Die primäre Aufgabe des Erziehers/der Erzieherin besteht laut König (2006, 23ff.) darin, dem älteren Kleinkind fördernde Lernumwelten zur Verfügung zu stellen und laut den momentan geltenden Bildungscurricula der Kleinkindpädagogik vor allem soziale Erfahrungen im Rahmen der Gruppe zu ermöglichen.

Der pädagogische Auftrag macht deutlich, dass sich die Funktion der Erzieher/innen-Kind-Bindung vor allem in der späteren Kleinkindphase von der, wie oftmals behauptet wird, rein Schutz gewährenden Funktion der Mutter-Kind-Bindung unterscheidet. An dieser Stelle allerdings wird die Funktionalität der Mutter-Kind-Bindung deutlich verkürzt. Während in Studien zur Mutter-Kind-Bindung zahlreiche Faktoren als bindungsrelevant bezeichnet werden, wie Zuwendung, Sicherheit, Stressreduktion aber auch Assistenz und Explorationsunterstützung (Ahnert, Gappa 2008, 87ff.), wird in Studien zum Vergleich der Mutter-Kind-Bindung mit Bindungsbeziehung zu anderen wichtigen Bezugspersonen die Mutter-Kind-Bindung häufig auf die protektive Komponente reduziert. An dieser Stelle wird deshalb darauf aufmerksam gemacht, dass eine solche Vereinfachung der Komplexität der Mutter-Kind-Bindung nicht gerecht wird. So erscheint nicht die protektive Funktion der Mutter der assistierenden Funktion eines Erziehers/einer Erzieherin gegenüberzustehen, wie in der Forschungsliteratur häufig behauptet wird, sondern die Funktionen dieser beiden Bindungsbeziehungen unterscheiden sich in Abhängigkeit zum Alter des Kindes hinsichtlich der unterschiedlichen Formen der Interaktion. So ist laut Ahnert und Gappa (2008, 86f.) die Bindung zum Erzieher/zur Erzieherin kein Abbild der dyadischen Beziehung zwischen Mutter und Kind, sondern funktioniert im Kontext einer Gruppe. Eine sichere Bindung könne auf der Basis eines einfühlsamen Verhaltens des Erziehers/der Erzieherin entstehen, der/die eine positive Gruppenatmosphäre schaffe und gleichzeitig die wichtigsten Bedürfnisse einzelner Kinder wahrnehme und beantworte. Weiters liegt die Spezifität der Erzieher/innen-Kind-Bindung darin, dass der/der Erzieher/in dem Kind erweiterte Sozialangebote zur Verfügung stellt, was laut der Studie von Ahnert, Rickert und Lamb (2000, 348) die Mutter-Kind-Bindung oft nicht gewährleisten kann, weil Kinder, die zuhause betreut werden, oft

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

ausschließlich bei der Mutter sind und kaum Kontakt zu Sozialpartnern/Sozialpartnerinnen außerhalb der Kernfamilie haben.

Es scheint aufgrund zahlreicher Forschungsergebnisse wahrscheinlich, dass Bindungen zwischen Erziehern und Erzieherinnen einer Tageseinrichtung zu den von ihnen betreuten Kindern entstehen können, dass diese Bindungen sich aber auch von der Mutter-Kind-Bindung unterscheiden. In der Untersuchung von Ahnert, Lamb und Pinquart (2006, 669f.) wird festgestellt, dass Bindungsbeziehungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern weniger wahrscheinlich zustande kommen, als zwischen Mutter und Kind. Diese Ergebnisse hängen, so das Forscher/innen-Team, insbesondere von dem eingesetzten Forschungsinstrument ab. Unter Verwendung der Fremden Situation sei der Unterschied gegeben, beim Einsatz des AQS nicht. Das liege daran, dass der AQS mehr Bindungskriterien abdecke als die Fremde Situation. Howes und ihr Forschungsteam (Howes, Galinsky, Kontos 1998, 35) kommen in einer Studie zur Messung von Erzieher/innen-Feinfühligkeit ebenfalls zu dem Ergebnis, dass eine Erzieher/innen-Kind-Bindung seltener zustande kommt als eine Bindung zwischen Mutter und Kind. Sie führen diese Erkenntnis allerdings nicht auf das Forschungsinstrument zurück, sondern auf ihre Beobachtungen, die zeigen, dass sich Mütter bei der Pflege ihres Kindes mehr engagieren und feinfühlicher agieren als Erzieher/innen. Deshalb komme eine sichere Bindung zur Mutter mit größerer Wahrscheinlichkeit zustande als zum/zur Erzieher/in. Diese Behauptung wird auch von Ahnert, Rickert und Lamb (2000, 344ff.) unterstützt, die in ihrer Studie zum Vergleich von Heim- und Tagesbetreuung darauf hinweisen, dass dyadische Kommunikation, körperliche Nähe und Beruhigung des Kindes bei Distresssignalen in der Mutter-Kind-Beziehung häufiger zu beobachten sind als im Rahmen einer Fremdbetreuung. Während den Autoren/Autorinnen zufolge Mütter auch auf weniger offensichtliche Distresssignale reagieren, intervenieren Erzieher/innen häufig erst bei Weinen des Kindes. Außerdem reagieren Mütter im Durchschnitt prompter auf kindliche Äußerung als Erzieher/innen, was vor allem bei Kleinstkindern ein wesentlicher Faktor für die Bindungssicherheit ist. Schließlich wird aufgezeigt, dass Kinder vermehrt Distresssignale einsetzen, wenn Mütter anwesend sind, als wenn sie allein mit den Erziehern/Erzieherinnen sind. Dadurch zeigt sich, dass Kinder höhere Ansprüche an die Beziehung zur Mutter stellen als an die Beziehung zum/zur Erzieher/in. (ebd.)

Zusammenfassend kann im Sinne einer erweiterten Auslegung der klassischen Bindungstheorie gesagt werden, dass zu Recht von der Möglichkeit einer Bindungsbeziehung

zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern gesprochen wird, weil sichere Bindungen auch zwischen Erziehern/Erzieherinnen und den von ihnen betreuten Kindern entstehen können. Dies kommt jedoch seltener vor als sichere Bindungen zwischen Müttern und ihren Kindern. Des Weiteren spricht die Studie von Ahnert, Rickert und Lamb (2000) dafür, dass sichere Bindungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern von geringerer Intensität sind als sichere Mutter-Kind-Bindungen, weil auf die Mutter als sichere Basis scheinbar mehr vertraut wird als auf den/die Erzieher/in. Dennoch bleibt zu erwähnen, dass eine sichere Erzieher/innen-Kind-Bindung nicht unterschätzt werden sollte, zumal erwiesen sei, dass negative Erfahrungen mit primären Bindungspersonen, die zu unsicheren Bindungen führen, durch einen sensiblen Umgang seitens des Erziehers/der Erzieherin im Rahmen einer sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindung kompensiert werden können. (Vaughn, Deane, Waters 1985, 132)

4.2.Exkurs: Der Bildungsauftrag öffentlicher Betreuungseinrichtungen als Kontextbedingung der Erzieher/innen-Kind-Bindung

An dieser Stelle ist es wesentlich darauf hinzuweisen, unter welchen Rahmenbedingungen sich eine Erzieher/innen-Kind-Bindung überhaupt entwickelt. Die primäre Aufgabe von Erziehern/Erzieherinnen findet sich nämlich nicht im Beziehungsaufbau selbst, sondern in einem Bildungsauftrag. Dieser ist laut Becker-Stoll (1990, 4) der Kontextqualität der Kindertagesbetreuung hinzuzurechnen und hat wesentlichen Einfluss auf die Struktur des pädagogischen Prozesses und somit auf die Beziehung zwischen Erzieher/in und Kind. Das Erzieher/innen-Verhalten, welches sich in der weiteren Argumentation als ausschlaggebend für das Entstehen sicherer Bindungen erweisen wird, ist somit ausgerichtet auf und bedingt durch geltende Curricula. Um also in weiterer Folge auf die Spezifität der Erzieher/innen-Kind-Bindung einzugehen, ist es vorab von Bedeutung, die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Bindungen entstehen können, zu erläutern. Die an dieser Stelle leitende Forschungsfrage lautet demnach:

In welcher Weise spielt der Bildungsauftrag als Kontextbedingung von Kinderkrippen eine Rolle bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Erzieher/innen-Kind-Bindung?

König (2006) beschreibt in ihrer Dissertation mit dem Titel „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern)“ (ebd.) die geschichtliche Entwicklung des Bildungsauftrags von Kindergärten in Zusammenhang mit den darin

geltenden Curricula sowie mit der jeweils aktuellen pädagogischen Orientierung. Die Arbeit beschäftigt sich demnach zwar nicht hauptsächlich mit der Bindungstheorie, wird jedoch häufig auf diese bezogen. Zentrale Inhalte der Arbeit von König werden an dieser Stelle vorgestellt, zumal die Bindungstheorie und -forschung davon ausgehen, dass Kontextbedingungen, so auch der Bildungsauftrag pädagogischer Betreuungseinrichtungen, wesentlichen Einfluss auf die Beziehungsentwicklung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern haben. (Becker-Stoll 1990, 4; Ahnert 1998c, 34ff.; Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 674) Laut König (2006, 23ff.) muss in der Kleinkindpädagogik der westlichen Kultur seit der Bildungsdiskussion der 1970er Jahre in Deutschland der beginnenden kognitiven Entwicklung des Kindes durch ein passendes Curriculum Rechnung getragen werden. Es wird weiter erläutert, dass Bildungsansprüche, die daran gekoppelt sind, zum einen die Förderung der kognitiven Entwicklung fordern und zum anderen stellen sie sozialpädagogische Fürsorgeansprüche im Hinblick auf soziales Lernen. Beide werden in weiterer Folge dargestellt. Weiters wird aufgezeigt, dass aufgrund des sozialkonstruktivistischen Ansatzes, der unter anderen das heutige Bildungsideal der Krippenpädagogik bestimmt, kognitives und soziales Lernen keine Gegensätze mehr sind. Das heute geltende Menschenbild geht darin vom kompetenten Kind aus, dessen kognitive Entwicklung sich in Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt vollzieht. (König 2006, 40ff.) Dabei soll der/die Erzieher/in im Sinne der entwicklungsangemessenen Erziehung nach Bredekamp (1997; zit. nach König 2006, 44ff.), seinen/ihren Blick auf die nächste Entwicklungsstufe des Kindes richten und eine darauf ausgerichtete anregungsreiche Umwelt zur Verfügung stellen. In kritischen Phasen werde im sozialen Kontext durch die Erfüllung physischer Grundbedürfnisse und mithilfe sicherer Bindungen Lernen ermöglicht. (König 2006, 44ff.)

Jenes Verständnis der automatischen Selbstbildung des Kindes lässt den/die Erzieher/in jedoch als reine/n passive/n Beobachter/in zurück. Dem entgegen hat die Bindungsforschung gezeigt, dass ein hohes Involvement des Erziehers/der Erzieherin, welches sich durch die Nähe zum Kind, die mit dem Kind durchschnittlich verbrachte Zeit und die Art der Interaktion auszeichnet, die explorative Tätigkeit, Lernbereitschaft und Lernfreude von Kindern steigert. (Anderson, Nagle, Roberts u.a. 1981, 55ff.) Es ist nachgewiesen, dass eine sichere Bindung zu den Erziehern/Erzieherinnen eine positive Auswirkung auf das Spielverhalten und die Gruppeninteraktion des Kindes hat. Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft scheinen zudem mit positiven Bindungserfahrungen zu sensiblen und herausfordernden Erziehern/Erzieherinnen zusammenzuhängen. (Ahnert, Lamb 1989,

347) In der EPPE-Studie (Sylva, Melhuish, Sammons u.a. 2004, 55ff.) wird gezeigt, dass die kindliche Neugier dann besonders zunimmt, wenn Begeisterungen, Erfahrungen und Ideen mit erwachsenen Bezugspersonen geteilt werden können.

Dem sozialkonstruktivistischen Ansatz entgegen gestellt und bindungstheoretischen Annahmen zugewandt, ist die didaktische Theorie des „shared thinking“ (König 2006, 120) an der Lebenswelt des Kindes orientiert und soll sich in wechselseitigen Austauschprozessen vollziehen. Dies erfordere Empathie seitens des Erziehers/der Erzieherin, der/die durch gezieltes Nachfragen Denkkonzepte durch Reflexion und Sinnkonstruktion veranschauliche, welche sich im Zuge des Dialogs selbstständig veränderten. (ebd., 117ff.) Das Ideal des darin beschriebenen Krippenkindes ist ähnlich wie im sozialkonstruktivistischen Ansatz ein „kompetenter, lernfähiger und wissbegieriger kleiner Mensch, der durch Selbsttätigkeit im Medium von Spiel und Kreativität sowie im Medium von Interaktion und Kommunikation mit Erwachsenen und anderen Kindern an seiner eigenen Entwicklung aktiv beteiligt ist“ (Ebert 2003, 186). Der Ansatz des shared thinking spricht allerdings gegen die Theorie des sozialkonstruktivistischen Ansatzes, der das Lernen von Instruktionen möglichst unabhängig gestaltet. Dies behindert laut König (2006, 118ff.) oftmals eine angemessene Unterstützung durch den/die Erwachsene/n, weil er/sie sich zu früh aus dem Lernprozess zurückzieht.

Diese Darstellungen führen zu der Annahme, dass Beziehungen nach dem sozialkonstruktivistischen Ansatz erschwert entstehen, weil das Kind mit seinen Fragen und Interessen zum Zwecke dessen eigenaktiven Lernens oft allein gelassen wird. Im Ansatz des shared thinking spielt der/die Erzieher/in hingegen eine aktive Rolle bei der kognitiven Entwicklung des Kindes. So kann vermutet werden, dass durch den Dialog im Sinne des shared thinking die Beziehung zwischen Kind und dessen Erzieher/in gestärkt wird und Bindungen entstehen können. Diese Behauptung wird auf Ergebnisse der Bindungsforschung zurückgeführt, die ein hohes Ausmaß an Empathie und Involvement seitens des Erziehers/der Erzieherin als günstige Faktoren zur Entstehung von Bindungen beschreiben (Grossmann 1998, 8ff.). Folglich kann die These aufgestellt werden, dass im Prozess des shared thinking Bindungen entstehen bzw. gefestigt werden. Diese Ansicht wird von Ahnert und Lamb (1989, 347) geteilt, wonach die Qualität der Bindung zwischen Erzieher/in und Kind von den geltenden Curricula abhängig ist.

Auch die soziale Entwicklung eines Krippenkindes soll durch angemessene Curricula ermöglicht werden. Dies ist ab dem zweiten Lebensjahr möglich, wenn laut Grossmann

(1998, 7) Kinder beginnen, Freundschaften zu entwickeln, zumal ab diesem Zeitpunkt ihre Interaktionsbereitschaft deutlich zunimmt. Peerbeziehungen werden laut Ahnert (2005b, 36f.) nun wichtiger als die dyadische Interaktion mit dem/der Erzieher/in. Diese Behauptung wird durch Ahnerts Studie (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006) zur Erforschung der Bindung zwischen Kindern und nicht-elterlichen Betreuungspersonen gestützt. Den Ergebnissen nach nützen Kinder den/die Erzieher/in weniger als Sicherheitsbasis, wenn sie bereits gut in die Gruppe integriert sind. (ebd., 674) Das deutet darauf hin, dass das Erzieher/innen-Verhalten zum Zwecke der sozialen Entwicklung des Kindes darauf ausgelegt sein sollte, das Kind in die Gruppe zu integrieren und es nicht auf eine dyadische Interaktion zu beschränken. Das wiederum erfordert vom/von der Erzieher/in eine sensible Rücksichtnahme auf die Gruppeninteraktion, eine „Bewusste Orientierung der Kinder aufeinander“ (Rauschke, Weber 1998, 119), und die Zurückhaltung bei Peerinteraktionen. Im symmetrischen Spiel mit Gleichaltrigen nämlich lernen Kinder, Überlegungen von Wüstenberg und Schneider (2003, 150) zufolge, sich aufeinander einzustellen. Das befähige sie dazu, sowohl eigene Wünsche zu äußern und durchzusetzen als auch die Wünsche der anderen nachzuvollziehen.

In der Literatur wird ergänzend angemerkt, dass Peerinteraktionen im Kleinkindalter noch stark konfliktbehaftet sind. Kleinkinder sind demnach noch nicht in der Lage, sich an die Befindlichkeiten anderer anzupassen. (Rauschke, Weber 1998, 116f.) Laut Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002, 40f.) haben ältere Kleinkinder zwar bereits entwickelte Mentalisierungsfähigkeiten, können somit das Verhalten anderer auch diesen und nicht mehr wie in der frühen Kleinkindzeit sich selbst zuschreiben, jedoch sind diese Fähigkeiten noch nicht gepaart mit Coping-Strategien. Diese nämlich setzen einen intentionalen Standpunkt im Kind voraus, welcher diesem ermöglicht, die Emotionen anderer abzufedern. Somit ist die Anpassung an andere noch erschwert, was laut Rauschke und Weber (1998, 116f.) jedoch eine wesentliche Voraussetzung ist, um eine soziale Interaktion positiv zu erleben. Die Studie von Bredendig u.a. (1985; zit. nach Rauschke, Weber 1998, 119) zeigt, dass Kinder mit negativen Erfahrungen in der Peerinteraktion zurückhaltend und verunsichert sind. Durch eine pädagogische Intervention könnten diese in die Gruppe integriert werden, auch wenn weitere negative Erfahrungen nie ausgeschlossen werden könnten. Zum Zwecke der sozialen Kompetenzentwicklung des Kleinkindes sei die pädagogische Aufgabe also auch, die Gruppendynamik und Konflikte bewusst zu regulieren und positive Peererfahrungen zu ermöglichen.

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Diese Annahmen lassen darauf schließen, dass ein Erzieher/innen-Involvement bei Peerinteraktionen nur bei Konflikten der sozialen Entwicklung förderlich ist. Das eigentliche Ziel aber sollte sein, eine positive Gruppendynamik zu gestalten, um sich aus der Gruppe herausnehmen zu können und so den Kindern Erfahrungen zu ermöglichen, welche die Entwicklung sozialer Kompetenzen im Rahmen von Kontakten mit Gleichaltrigen fördern. Die bildungsrelevante Orientierung des Erzieher/innen-Verhaltens steht mit der Forderung nach Zurückhaltung zum Zwecke der sozialen Kompetenzentwicklung curricularen Forderungen im Sinne der kognitiven Kompetenzentwicklung entgegen. Während die Hinwendung zum Kind für die kognitive Förderung von maßgeblicher Bedeutung zu sein scheint, erfordert die Entwicklung der kindlichen sozialen Kompetenzen eine zumindest teilweise soziale und räumliche Distanzierung des Erziehers/der Erzieherin. Die Frage, ob diese beiden Ansätze vereinbar sind bzw. welche Eigenschaften eines Erziehers/einer Erzieherin erforderlich sind, um im konkreten Fall einschätzen zu können, ob die kognitive oder die soziale Entwicklung momentan am stärksten stimuliert wird, kann mit einer erforderlichen gruppenorientierten Erzieher/innen-Sensibilität beantwortet werden. Diese ermöglicht der Betreuungsperson, die kindlichen Bedürfnisse jedenfalls theoretisch im Kontext einer Gruppe empathisch nachzuvollziehen, sie möglichst richtig einzuschätzen und angemessen darauf zu reagieren. In der Praxis scheint diese Forderung jedoch schwer durchsetzbar zu sein. Denn wer kann schon sagen, ob ein kindliches Bedürfnis in einem spezifischen Moment „richtig“ eingeschätzt wird? Möglicherweise stehen sich sogar Bedürfnisse nach Peerinteraktion und kognitiver Förderung zur selben Zeit gegenüber. Kritisch einzuwenden ist also, dass sozialpädagogische Ansätze und Ansätze zur kognitiven Förderung von Kleinkindern im Kontext eines diese beiden Ansätze vermeintlich miteinander vereinenden Bildungsauftrags einer widersprüchlichen Argumentation folgen, indem sie Unvereinbares von Erziehern/Erzieherinnen verlangen.

Die leitende Forschungsfrage dieses Kapitels kann zusammenfassend damit beantwortet werden, dass der Auftrag zur kognitiven und sozialen Förderung von Kleinkindern ein zentrales Kriterium einer Erzieher/innen-Kind-Bindung ist. Der Bildungsauftrag und vor allem die jeweils gültigen Curricula lenken das Erzieher/innen-Verhalten auf bestimmte Aspekte kindlicher Entwicklung und die Gruppeninteraktion. Die Annahme scheint zunächst schlüssig, dass die Bindungsqualität zwischen Erzieher/in und Kind vom geltenden Curriculum abhängt. So konnte anhand des sozialkonstruktivistischen Ansatzes im Vergleich zum Ansatz des shared thinking bereits veranschaulicht werden, wie unterschiedliche

zugrunde liegende didaktische Theorien die Interaktion zwischen Erzieher/in und Kind bestimmen. Die sozio-emotionale Entwicklung des Kleinkindes im Rahmen einer Kinderkrippe scheint stark von der Fähigkeit der Erzieher/innen abzuhängen, Peerkonflikte zu regulieren. Ziel von Interventionen des pädagogischen Fachpersonals soll sein, Interaktionen mit Gleichaltrigen und selbstständige Erfahrungen der Kinder untereinander zu ermöglichen. In weiterer Folge dieser Diplomarbeit werden Kriterien einer Erzieher/innen-Kind-Bindung, die in Zusammenhang mit der Bildungsinstitution Kinderkrippe stehen, erläutert.

4.3. Kriterien der Erzieher/innen-Kind-Bindung

Wenn Erzieher/innen-Kind-Bindungen entstehen können, so tun sie dies in einem bestimmten Kontext. Der eben vorgestellte Bildungsauftrag mit den darin geltenden Curricula ist ein Faktor, der die Möglichkeit einer Erzieher/innen-Kind-Bindung wesentlich beeinflusst. Zum einen, weil die didaktischen Theorien Einfluss auf das Setting und Erzieher/innen-Verhalten haben und zum anderen, weil Inhalte des geltenden Bildungsauftrags selbst eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen einer pädagogischen Einrichtung und Kindern für eine angemessene kindliche Förderung fordern.

Die Argumentation für die zweite der beiden Forderungen leitet sich laut König (2006, 120f.) von der Bindungstheorie ab, welche von Anfang an die kindliche Entwicklung in Zusammenhang mit Bindungen zu erwachsenen Bezugspersonen bringt, weil sie grundlegend davon ausgeht, dass emotionale Bindungen bedeutenden Einfluss auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern haben. So ist es folglich schlüssig anzunehmen, dass sichere Bindungen zwischen Erzieher/innen und Kindern innerhalb einer Betreuungseinrichtung, die einem Bildungsauftrag nachzukommen hat, zur kindlichen Entwicklung beitragen. So behauptet König weiters, dass die soziale Interaktion mit der Betreuungsperson maßgeblich für die Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen ist, weil sich das Kind nur innerhalb einer vertrauensvollen Beziehung der sozialen und materiellen Umwelt zuwendet. (ebd., 110) Wenn also Bindungen im Rahmen der Bildungsinstitution Kinderkrippe eine angemessene Förderung kindlicher Entwicklung unterstützen können und sollen, so ist im Folgenden zu klären, unter welchen Voraussetzungen sich eine Erzieher/innen-Kind-Bindung entwickeln kann. Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Leitfrage:

Welche Kriterien bedingen das Entstehen einer sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindung?

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Die Problematik, die sich in den weiteren Ausführungen stellt, bezieht sich auf den grundsätzlich angenommenen Zusammenhang von emotionalen Bindungen und kindlicher Entwicklung. So wird die Bindungstheorie oftmals für Bindungsforschung und didaktische Konzepte zweckentfremdet, ohne grundlegend zu klären, ob die Anwendung der Bindungstheorie auf den Kontext einer professionellen Erziehung und Bildung gerechtfertigt ist. Im Rahmen der Bindungsforschung werden zwar mögliche Kriterien einer Erzieher/innen-Kind-Bindung untersucht, die Ergebnisse werden jedoch selten in einen Zusammenhang mit dem theoretischen Bindungskonzept gebracht. Im Folgenden werden zum Zwecke der Identifikation von Bindungskriterien immer wieder Rückgriffe auf Kernpunkte des Bildungsauftrags der Krippenpädagogik vorgenommen. Auch daran wird deutlich werden, wie eng der Zusammenhang zwischen Entwicklungsförderung und der Erzieher/innen-Kind-Bindung in der empirischen Bindungsforschung gesehen wird. Folglich ist bei den weiteren Darstellungen darauf zu achten, in welcher Weise die angenommenen Kriterien mit dem theoretischen Bindungskonzept zusammenhängen können. Somit wird an dieser Stelle schon vorweggenommen, dass auf die kommenden Ausführungen eine grundlegende reflexive Auseinandersetzung mit der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung folgen wird.

4.3.1. Gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensibilität

Es scheint so zu sein, dass bindungsrelevantes Erzieher/innen-Verhalten maßgeblich vom Alter des Krippenkindes abhängt. (Vaughn, Deane, Waters 1985, 132; Howes, Galinsky, Kontos 1998, 29ff.; Roßbach 2005, 157; Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 670f.; Bensel, Haug-Schnabel 2008, 140f.) So scheint Feinfühligkeit seitens der Erzieher/innen bei der Betreuung von Kleinstkindern im Alter zwischen ihrer Geburt und dem 18. Lebensmonat die wesentlichste Voraussetzung für die Entstehung sicherer Bindungen zu sein. (Ebert 2003, 187ff.; Ahnert 2005b, 34f.) Die Erzieher/innen-Kind-Bindung wird im Rahmen des WiKi-Projekts allerdings bei Kindern untersucht, die bei Krippeneintritt bereits etwa zwei Jahre alt sind. Die Spätphase der Kleinkindzeit wird bei Ahnert ab dem Alter von eineinhalb Jahren angesetzt. (Ahnert 2005b, 36f.) Wie im Kapitel zur Mutter-Kind-Bindung beschrieben wurde, sind Kinder in dieser Zeit bereits mitten in ihrer Autonomieentwicklung. Die Phase des Aufbaus von Urvertrauen und der damit einhergehenden Notwendigkeit einer kontingenten dyadischen Interaktion sowie einer prompten Antwortbereitschaft seitens des/der Erwachsenen wurde bereits durchlaufen und ermöglichte dem Kleinkind erste Beziehungserfahrungen. Bindungen zu den primären Bezugspersonen sind bereits aufgebaut

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

und durch die gesteigerte Mobilität des Kleinkindes und dessen Erkundungsdrang werden neue Erfahrungen und soziale Interaktion möglich.

In weiterer Folge wird deutlich werden, warum die Unterscheidung zwischen Erzieher/innen-Feinfühligkeit und Erzieher/innen-Sensibilität für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Erzieher/innen-Kind-Bindung von Bedeutung ist, zumal die Bindung zwischen älteren Kleinkindern zu ihren professionellen Betreuungspersonen auf anderen Kriterien aufzubauen scheint als jene zwischen Kleinstkindern und ihren professionellen Betreuungspersonen.

Erzieher/innen sehen sich mit anderen Faktoren konfrontiert, welche die Beziehung zu den betreuten Kindern beeinflussen, als Mütter. Während laut Ahnert (2005b, 34ff.) der Erzieher/innen-Kind-Schlüssel bei altershomogenen Gruppen mit Kleinstkindern bei 1:3 bis 1:5 liegt, wird er für Gruppen mit älteren Kleinkindern bereits bei 1:5 bis 1:10 angesetzt. So müssen Erzieher/innen in Gruppen mit älteren Kleinkindern ihre Aufmerksamkeit auf eine große und inhomogene Gruppe lenken. Deshalb kann ihre Feinfühligkeit nicht so ausgeprägt eingesetzt werden wie in der Mutter-Kind-Interaktion oder auch in der Erzieher/innen-Kleinstkind-Interaktion. Ahnert und Team (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006) schlussfolgern aus Ergebnissen ihrer Studie „Security of Children’s Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis“, dass für eine Erzieher/innen-Kind-Bindung andere Bindungskriterien beschrieben werden müssen als für die Mutter-Kind-Bindung. (ebd., 674) In dieser Studie wurde eine Unterscheidung in dyadische Feinfühligkeit, welche das Feinfühligkeitskonzept nach Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969) bezeichnet, und gruppenbezogene Erzieher/innen-Sensitivität getroffen. Diese erfordert, dass Erzieher/innen auf die Signale des Kindes reagieren, auf dessen soziale Bedürfnisse achten und in einer Interaktion mit dem Kind die Gruppensituation weiter im Auge behalten. Das Forscher/innen-Team wendet in ihrer Studie zur indirekten Messung der Erzieher/innen-Sensitivität Skalen zur Messung von Empathie und Beteiligung im sozialen Geschehen an und kommt zu dem Schluss, dass gruppenbezogene Sensitivität in einer institutionellen Betreuung für die Erzieher/innen-Kind-Bindung ausschlaggebender sein dürfte als ein feinfühliges Erzieher/innen-Verhalten. Dies liegt laut Ahnert und Kollegen (2006) daran, dass Gruppengröße und das Verhältnis von Erzieher/innen zur Anzahl der betreuten Kinder die Möglichkeit einer feinfühlig Interaktion beeinflussen. (ebd., 667ff.)

Weitere Autoren/Autorinnen bestätigen die Bedeutsamkeit der gruppenorientierten Erzieher/innen-Sensibilität für die Erzieher/innen-Kind-Bindung. So fasst Dollase (1998, 139)

zusammen, dass die soziale Integration eines neuen Krippenkindes in die Gruppe unter „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“ (ebd.) stattfinden muss. Ebenso wesentlich sei im Sinne der kognitiven Förderung die Ermöglichung von Freiraum zur Exploration innerhalb des Gruppenkontexts. Diese Aufgaben erforderten ein hohes Maß an gruppenorientierter Sensibilität. Der/Die Erzieher/in müsse dabei einerseits die Gruppe als Ganzes im Blick haben und andererseits stets aufmerksam für die Bedürfnisse einzelner Kinder im Hinblick auf soziale Interaktion und intellektuelle Tätigkeit sein. (Kounin 1976; zit. nach Dollase 1998, 139) Ein/e Erzieher/in, der/die sich zu früh aus dem kindlichen Lernprozess in die Gruppe zurückzieht, kann diesem eine individuelle Unterstützung nicht gewährleisten. Dabei scheint die „Fähigkeit, auf das einzelne Kind im Kontext einer Kindergruppe durch ein sich Zutunemachen der Gruppendynamik angemessen zu reagieren“ (Ahnert 2005b, 43), maßgeblichen Einfluss auf die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes und auf die Qualität der Bindung zu haben. (ebd., 43f.)

Das Gruppenmanagement der pädagogischen Fachkraft ist also entscheidend für die Gruppenatmosphäre ebenso wie für die Bindungsentwicklung zu den Kindern und wird der gruppenorientierten Erzieher/innen-Sensibilität zugeschrieben. Der Bindungsaufbau zu Betreuern/Betreuerinnen einer Einrichtung hängt demnach scheinbar weniger mit der individuellen Beziehungserfahrung zusammen, als vielmehr mit der Art der Betreuung im Gruppenkontext. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Studie von Sagi, Lamb und Lewkowicz u.a. (1985, 273) unterstützt, die zeigt, dass in einer Gruppe mit mehreren Kindern und mehreren Betreuern/Betreuerinnen Kinder zu allen in diese Gruppe involvierten Erzieherin/Erzieherinnen ähnliche Bindungen entwickeln. Die Autoren/Autorinnen gehen deshalb davon aus, dass der Aufbau einer Bindung vom Kontext der Gruppe abhängt und nicht auf einer dyadischen Feinfühligkeit einzelner Erzieher/innen beruht. Howes und Kolleginnen (Howes, Galinsky, Kontos 1998, 29ff.) treffen eine ähnliche Einschätzung, zumal ihre Ergebnisse zeigen, dass die Bindungssicherheit eines Kindes im Kontext der Gruppe auch dann bestehen bleibt, wenn konkrete Betreuer/innen ausgewechselt werden.

Die gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität scheint demnach vordergründig der kognitiven und sozialen Entwicklung der betreuten Kinder dienlich zu sein. Denn ein/e sensible/r Erzieher/in kann das kindliche Bedürfnis nach Exploration und sozialer Interaktion einschätzen und ermöglicht dem Kind jene Erfahrungen, die es im Kontext der Gruppe gerade machen möchte. Widmet sich der/die Erzieher/in der Förderung kindlicher Kompetenzen

aufmerksam und sensibel, so scheint das ein Vertrauen des Kindes in und Sympathie für den/die Erzieher/in zu bewirken, welche zu einer sicheren Bindung zwischen Betreuungsperson und Kind führen können. Eine sichere Bindung ist laut Ahnert, Lamb und Pinquart (2006, 674) daran zu erkennen, dass Kinder den/die Erzieher/in weniger als sichere Basis nutzen, wenn sie bereits in die Gruppe integriert seien. Folglich scheint sich eine sichere Erzieher/innen-Kind-Bindung im kindlichen Sicherheitsgefühl zu äußern, welches zur sozialen Interaktion und Exploration führt.

4.3.2. Empathie

Empathie wird von Grossmann (1998, 8ff.) als eine Form des emotionalen Engagements beschrieben, das dann besteht, wenn sich der/die Erzieher/in auf die Emotionen des Kindes einlässt, um es zu verstehen und zu unterstützen. Empathie in diesem Sinne spielt in der didaktischen Theorie des shared thinking eine entscheidende Rolle für die kognitive Entwicklung des Kindes. So sei ein empathisches Erzieher/innen-Verhalten an der Lebenswelt der Kinder, bzw. an deren „intuitiven Theorien“ (König 2006, 117) ausgerichtet. Diese würden zum Ausgangspunkt des Dialogs zwischen Erzieher/in und Kind gemacht. Im kommunikativen Austausch sei eine empathische Annäherung an die Denkweise von Kindern erforderlich, um die pädagogischen Instruktionmethoden daran auszurichten. So zeigen Studien, dass das gemeinsame Spiel allein nicht entwicklungsfördernd ist, sondern es kommt im besonderen Maße auf die gemeinsam erarbeiteten Gedanken und Entscheidungen an. (König 2006, 117ff.) Shared thinking beinhaltet somit eine intellektuelle Auseinandersetzung der Betreuungsperson mit dem Kind. Diesem Ansatz folgend hat Empathie zumindest theoretisch wesentlichen Einfluss auf den kindlichen Lernprozess.

Ungeachtet einer Analyse des behaupteten Lernerfolgs mittels shared thinking, geben die Ausführungen von König (ebd.) Grund zu der Annahme, dass während eines derart gestalteten pädagogischen Prozesses Bindungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern entstehen können, weil sich der/die Erzieher/in interessiert an der kindlichen Denkweise zeigt. Folglich ist es möglich, dass durch das intensive Gespräch zwischen Erzieher/in und Kind eine sichere Bindung zwischen ihnen entsteht.

Grossmann (1998, 8ff.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Empathie seitens des Erziehers/der Erzieherin oftmals nicht einfach zu gewährleisten ist, weil die Gefühle kleiner Kinder sehr schnell und oft wechseln und es zudem schmerzhaft ist, ein geliebtes Kind an

eine weiterführende Institution zu verlieren. Aus diesem Grund zögen es Erzieher/innen häufig vor, sich emotional zu distanzieren. Dies habe jedoch zur Folge, dass keine Bindung entstehen könne. Auch die bereits erwähnte Studie von Ahnert und Team (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 667) misst der Empathie des Erziehers/der Erzieherin Bedeutung für die Bindungsentwicklung zu betreuten Kindern bei, zumal diese als Indikator für die als zentral bindungsrelevant erachtete gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität herangezogen wird.

4.3.3. Involvement und Anteilnahme

Der Involvement Score, ein Test zur Quantifizierung des Engagements von Erziehern/Erzieherinnen, definiert Involvement im Rahmen der Gruppe mit der Nähe zum Kind, der mit dem Kind durchschnittlich verbrachten Zeit und der Qualität der Interaktion. (Anderson, Nagle, Roberts u.a. 1981, 55) Der Kommunikationsstil der Erzieher/innen lässt demnach ebenfalls Rückschlüsse auf deren Involvement zu. So stellen hoch involvierte Erzieher/innen häufig offene Fragen, lassen sich auf Phantasiespiele mit dem Kind ein, geben oft direkte Anweisungen und handeln gemeinsame Lösungen aus. Folglich agieren involvierte Betreuer/innen ganz im Sinne des shared thinking. Dass Involvement direkt mit der Bindungssicherheit von Erziehern/Erzieherinnen zu betreuten Kindern zusammenhängt, belegt eine Studie von Anderson und Team (Anderson, Nagle, Roberts u.a. 1981, 59f.). Sie finden heraus, dass Kinder bei einem hohen Erzieher/innen-Involvement vermehrt Bindungs- und Explorationsverhalten zeigen und den/die Erzieher/in deutlich vor einer fremden Personen bevorzugen, während Kinder bei einem niedrigen Erzieher/innen-Involvement wenig bindungsrelevantes Verhalten oder Exploration zeigen und sich häufig einer fremden Person eher zuwenden als der bekannten Betreuungsperson.

Neben der Empathie und dem Involvement wird häufig auch die Anteilnahme des Erziehers/der Erzieherin als relevant für die Beziehung zum Kind erwähnt. Für die Bereitstellung passender Bildungsangebote ist es laut Wüstenberg und Schneider (2003, 147f.) wichtig, dass der/die Erwachsene das Kind genau beobachtet, es in seiner Eigenart versteht und sich auf das Kind einstellt. Anteilnahme in dem Sinne einer generellen Aufmerksamkeit und Offenheit gegenüber dem Kind kann somit als eine Grundvoraussetzung für andere Kriterien bindungsrelevanten Erzieher/innen-Verhaltens erachtet werden.

4.3.4. Problemlösekompetenz

Wie bereits erwähnt wurde, sind frühe Peerinteraktionen häufig konfliktbelastet. Oft sind laut Rauschke und Weber (1998, 119) Kinder, die sehr früh und sehr lang betreut werden, aggressiver als andere. Eine Studie von Bredendig u.a. (1985; zit. nach Rauschke, Weber 1998, 119) zeigt außerdem, dass Kinder mit negativen Erfahrungen in der Peerinteraktion häufig auch mit Zurückhaltung und Verunsicherung reagieren. Das ist laut Autoren/Autorinnen der Bindungstheorie und –forschung darauf zurückzuführen, dass vom Betreuer/von der Betreuerin keine passenden Problemlösungsstrategien zur Verfügung gestellt und Kinder schon sehr früh mit Konflikten überfordert werden. (Bredendig u.a. 1985; zit. nach Rauschke/Weber 1998, 119; Bensel, Haug-Schnabel 2008, S. 140f.) Eine häufig erwähnte wesentliche pädagogische Aufgabe ist deshalb die Gruppendynamik und Konflikte innerhalb der Gruppe bewusst zu regulieren und positive Peererfahrungen zu ermöglichen, denn den meisten Kleinkindern ist es noch nicht möglich, selbstständig auf ihre Wünsche zu verzichten. (Rauschke, Weber 1998, 119; Grossmann 1998, 7f.) Erst die Beeinflussung der Peerinteraktion durch den/die Erzieher/in sowie die Zuneigung zum/zur Erzieher/in und der Wunsch, von ihm/ihr gelobt zu werden, ermöglichen dem Kind, die eigenen Wünsche aufzuschieben und selbstständig Probleme auszuhandeln. (Grossmann 1998, 7f.; König 2006, 115f.) Folglich kann die Ausbildung der sozialen Kompetenzen bei Kleinkindern mit hohen Problemlösekompetenzen von Erzieher/innen in Verbindung gebracht werden.

Problemlösekompetenzen von Erzieher/innen werden von Bensel und Haug-Schnabel (2008, 116f.) argumentativ mit Bindungssicherheit in einen Zusammenhang gebracht. Demnach setzt eine harmonische Interaktion mit Gleichaltrigen voraus, dass Kinder keinem Stress ausgesetzt sind. Stehen Kinder im Rahmen einer Kindergruppe unter emotionaler Belastung, so zeigen sie entweder bei einer unsicheren Bindung zum/zur Erzieher/in Abseitsverhalten oder suchen Schutz beim Erzieher/bei der Erzieherin und nutzen diese/n somit als sichere Basis, wenn sie sicher an diese/n gebunden sind. (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 116f.; Ziegenhain, Wolff 2000, 181ff.) So kann das soziale Interesse laut Bensel und Haug-Schnabel (2008), das teilweise durch die Problemlösekompetenz der Erzieher/innen ermöglicht wird, in einen Zusammenhang mit der Bindungssicherheit gebracht werden.

4.3.5. Explorationsunterstützung

Für die Qualität der Bindung und des kindlichen Lernprozesses ist laut Merker (1998, 127) das Ermöglichen von Bewegungsdrang und Exploration ebenso wichtig wie die Einführung des Kindes in den Gruppenkontext. Bezogen auf das Lernen in der Gruppe zeigen Studien von Grossmann (1998, 8), dass die Krippe im Vergleich zur familiären Betreuung oft den Nachteil bringt, dass Kinder voneinander aufgrund der mangelnden Sprachkompetenz, der häufigen Unruhe und des hohen Lärmpegels nur in geringem Maße lernen können. Es wird deshalb darauf hingewiesen, dass die Erziehungsperson wichtig ist, um das Kind zum einen sprachlich zu stimulieren und um ihm zum anderen den Rücken für explorative Tätigkeiten freizuhalten. Das erfordere von dem/der Erzieher/in Anteilnahme und Antwortbereitschaft ebenso wie das Vermögen, das kindliche Bedürfnis nach Nähe und Distanz einzuschätzen und auszubalancieren (Ebert 2003, 196.; Bensel, Haug-Schnabel 2008, 122ff.) Diese Forderung könnte bereits auf einen Zusammenhang zur SCIP-Skala weisen. Während des kindlichen Spiels wird die Spielfeinfühligkeit der erwachsenen Bezugsperson auch hinsichtlich deren Fähigkeit gemessen, Nähe und Distanz zum Kind einzuschätzen. Denn dem Kind sollen einerseits selbstständige Erfahrungen ermöglicht werden und es soll andererseits unterstützend herausgefordert bzw. bei Verunsicherung beruhigt und wieder aufgebaut werden. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 712f.) Anders als beim Spiel mit den Eltern erfolgt die Unterstützung durch den/die Erzieher/in jedoch bewusst bildungsorientiert und das macht die Zuwendung zum Kind, die Assistenz und die Explorationsunterstützung zu zentralen Aufgaben eines Erziehers/einer Erzieherin in der Arbeit mit älteren Krippenkindern. Diese Aufgaben werden von Ahnert und Gappa (2008, 87ff.) als wesentliche Wirkkomponenten für das Entstehen sicherer Erzieher/innen-Kind-Bindungen erfasst.

4.3.6. Weitere mögliche Kriterien einer Erzieher/innen-Kind-Bindung

Ebenso wie zuvor für die Mutter-Kind-Bindung sollen an dieser Stelle für die Erzieher/innen-Kind-Bindung weitere Einflussfaktoren berücksichtigt werden, die für die Qualität der Bindung ausschlaggebend sein können. In einer Auseinandersetzung mit möglichen Forschungsinstrumenten der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung sollen gegebenenfalls wieder Rückgriffe auf die hier dargestellten Kriterien gemacht werden, sofern sie sich als zentral für den Forschungsprozess herausstellen.

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Becker-Stoll teilt Einflussfaktoren auf die Qualität von Betreuungseinrichtungen auf fünf Ebenen auf (Becker-Stoll 1990, 1ff.):

- Ebene der Kontextqualität
- Ebene der Orientierungsqualität
- Ebene der Strukturqualität
- Ebene der Organisationsqualität
- Ebene der Prozessqualität

Auf der Ebene der Kontextqualität spielen überregionale Bildungspläne eine Rolle für die Beziehung zwischen Kleinkindern und Erziehern/Erzieherinnen. Das Leitbild der Einrichtung hat auf der Ebene der Orientierungsqualität Einfluss auf die Erzieher/innen-Kind-Bindung. (ebd.) König (2006, 112f.) widerspricht dem und merkt an, dass das pädagogische Konzept der Einrichtung geringe Auswirkungen auf das Erzieher/innen-Verhalten und die Beziehung zwischen Erzieher/in und Kindern hat. Die Strukturqualität beinhaltet Erzieher/innen-Kind-Schlüssel und Gruppengröße. Diese werden bei zahlreichen Autoren/Autorinnen ebenfalls als wesentliche Einflussgrößen auf das Verhalten des Betreuungspersonals und die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind angesehen. So seien Feinfühligkeit und Involvement abhängig von der Gruppengröße. (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 674; Ahnert, Rickert, Lamb 2000, 348) Dollase (1998, 138ff.) und König (2006, 112f.) wiederum sind der Ansicht, dass die Gruppengröße nicht unbedingt Einfluss auf die Gruppendynamik haben muss, wenn das pädagogische Konzept eine Komplexitätsreduktion ermöglicht und die gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität stark ausgeprägt ist. Ahnert und Lamb (1989, 335) erwähnen außerdem die Altersstruktur der Gruppe als wesentlichen Faktor der Strukturqualität. Häufig wird argumentiert, dass altersgemischte Gruppen für das Gruppengefüge von Vorteil sind, weil ältere Kinder sich um jüngere kümmern können, was den Erziehern/Erzieherinnen ermöglicht, sich intensiv mit der Eingliederung neuer Krippenkinder zu beschäftigen. (Merker 1998, 129; Roßbach 2005, 162) Weiters sei für die Strukturqualität die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte sowie Vor- und Nachbereitungszeiten von Bedeutung. (Becker-Stoll 1990; Ebert 2003, 192; König 2006, 112f.)

Die Ebene der Organisationsqualität umfasst laut Becker-Stoll (1990, 1ff.) die Zufriedenheit der Erzieher/innen, die Arbeitsaufteilung, die Kompetenz der Leitung und Fortbildungsmaßnahmen. Die Prozessqualität beinhaltet sämtliche Einflussfaktoren auf den

Prozess in der Gruppe. Es werden Kontinuität, Sicherheit und Wohlbefinden sowie Reflexion und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern angeführt. (ebd.) Die Responsivität von Erziehern/Erzieherinnen wird außerdem von Bensel und Haug-Schnabel (2008, 135f.) erwähnt, zumal sie für bindungsrelevantes Verhalten der pädagogischen Fachkräfte, wie gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität, Empathie und Explorationsunterstützung, vorausgesetzt werden muss. Zudem fließen laut Ahnert, Lamb und Pinquart (2006, 672f.) kindbezogene Merkmale in die Prozessqualität ein, wie kindliches Geschlecht und bereits gemachte Erfahrungen mit Bindungspersonen.

An einzelnen Stellen wird außerdem die Erzieher/innen-Feinfühligkeit als wichtiges Kriterium einer sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindung angeführt. (Howes, Galinsky, Kontos 1998, 29ff.; Ziegenhain, Wolff 2000, 181ff.) Howes und Team finden einen Zusammenhang zwischen Erzieher/innen-Feinfühligkeit und der Bindungssicherheit zu den betreuten Kindern, was zunächst den Ergebnissen des Forschungsteams rund um Ahnert (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 670f.), die Feinfühligkeit als kein wesentliches Kriterium einer Erzieher/innen-Kind-Bindung ansehen, scheinbar widerspricht. Die unterschiedlichen Ergebnisse mögen am Einsatz der unterschiedlichen Messinstrumente für Feinfühligkeit liegen, denn in der Howes' Studie wird die Arnett Rating Scale (Arnett 1989; zit. nach Howes, Galinsky, Kontos 1998, 30f.) zur Messung der Erzieher/innen-Feinfühligkeit angewendet, die andere Aspekte untersucht als das Konzept der Feinfühligkeit von Ainsworth. Somit fehlt die Vergleichbarkeit dieser beiden Studien. Feinfühligkeit kann folglich nicht als zentrales Merkmal einer Erzieher/innen-Kind-Bindung klassifiziert werden, weil Studien ausbleiben, die die Relevanz des Feinfühligkeitskonzepts von Ainsworth für die Bindung zwischen älteren Kleinkindern und Erziehern/Erzieherinnen bestätigen.

4.4. Zusammenfassung der zentralen Kriterien der Erzieher/innen-Kind-Bindung

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung entwickelt sich in engem Zusammenhang mit einem Bildungsauftrag, der im Rahmen institutioneller Betreuung definiert wird. Dies wird durch Ahnert, Lamb und Pinquarts Studie (2006, 674) bestätigt, die zeigt, dass im Rahmen neuerer, global ausgearbeiteter Bildungsmodelle, die den Fokus des Erzieher/innen-Verhaltens mehr auf die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten als auf eine emotionale Beziehung zwischen Pädagogen/Pädagoginnen und Kind legen, Bindungen seltener zustande kommen als vor etwa dreißig Jahren. Der Erziehungsauftrag kann somit als ein zentrales Einflusskriterium einer Erzieher/innen-Kind-Bindung auf kontextueller Ebene beschrieben werden.

Auf struktureller und prozeduraler Ebene bedingt der Kontext der Gruppe das Erzieher/innen-Verhalten sowie die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind. In der Literaturanalyse bildeten sich vor allem gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität, Empathie, Involvement, Problemlösekompetenzen und Explorationsunterstützung als zentrale Kriterien einer Erzieher/innen-Kind-Bindung heraus. Diese erfordern ein hohes Ausmaß an Anteilnahme, damit das Betreuungspersonal die Bedürfnisse der Gruppe und einzelner Kinder erkennen können. Mütterliche Bindungskriterien spielen folglich in der Bindung zwischen Erziehern/Erzieherinnen zu älteren Kleinkindern keine zentrale Rolle für die Qualität der Bindung. Weil die Bindung zu einem/einer Erzieher/in auf anderen Prinzipien beruht als jene zur Mutter, schlussfolgert Ahnert (1999b, 200), dass die Einschätzung von Bindungen zu anderen als den primären Bezugspersonen womöglich nicht unter denselben Kategorien erfolgen sollte, sondern kontextspezifisch erarbeitet werden muss. Damit drückt sie indirekt Zweifel daran aus, dass der Einsatz der Fremden Situation oder des AQS in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung angemessen dafür ist, die Spezifität dieser Bindungsbeziehung zu erfassen.

4.5. Problematisierung der Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung

Im Folgenden sollen die erbrachten Ergebnisse der hermeneutischen Analyse einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Kenntnisse über die Erzieher/innen-Kind-Bindung werden dahingehend überprüft, ob tatsächlich von einer Bindung gesprochen werden kann. Folglich werden Überlegungen angestellt, die sich mit der nachstehenden Frage auseinandersetzen:

Ist die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung gerechtfertigt?

Auf diskursiver Ebene merkt Fthenakis (1988, 267) kritisch an, dass eine generelle Problematik des Bindungskonzepts darin besteht, dass beobachtbares kindliches Verhalten auf Bindung zurückgeführt wird. Der Interaktion wird demnach ein Konzept unterstellt, unter welches die Verhaltensäußerungen eingeordnet werden. Somit beschränkt das Bindungskonstrukt die beobachtbare Beziehung auf bestimmte Aspekte zwischenmenschlicher Interaktion. Es wird weiters erwähnt, dass bei der Erforschung nicht ausgeschlossen werden kann, dass das vom Kind gezeigte Verhalten nicht nur auf Bindung,

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

sondern auch auf andere Merkmale zurückgeführt werden kann (z.B. Temperament, Intelligenz, etc.). (ebd.)

Die Anwendung des Bindungskonzepts auf Beziehungen zu sekundären Bezugspersonen bringt zudem die Frage mit sich, ob es im Sinne der Bindungstheorie legitim ist, dem Bindungskonzept weitere Aspekte zuzurechnen, die speziell in der Erzieher/innen-Kind-Beziehung in Zusammenhang mit einer Gruppe und somit anderen Personen stehen. So ist die gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität nicht beschränkt auf eine dyadische Interaktion mit dem Kind. Stattdessen entsteht und vollzieht sich die Erzieher/innen-Kind-Beziehung im Kontext der Gruppe. Hierbei stellt sich die Frage, ob dies noch eine Bindung sein kann, wenn die Beziehung nicht mehr mittels einer Dyade aufgebaut ist, sondern vermittelt durch andere Menschen entsteht. Daraus ergeben sich Fragen nach dem indirekten Einfluss der anderen Krippenkinder auf die Beziehung zum/zur Erzieher/in und nach dem direkten Einfluss der Anderen auf das Sicherheitsgefühl eines Kindes in der Gruppe.

So scheint sich das Problem des Einflusses von nicht-bindungsrelevanten Merkmalen im Rahmen der Erzieher/innen-Kind-Beziehung noch einmal zu verstärken. Zum Beispiel wird die Relevanz von Freundschaften beim Sicherheitsempfinden des Kindes innerhalb der Gruppe nicht mit bedacht bzw. wenn eine harmonische Interaktion zwischen Gleichaltrigen in die Betrachtung einfließt, wird diese zurückgeführt auf ausgeprägte Problemlösekompetenzen der Erzieher/innen. Eine freundschaftliche Interaktion könnte jedoch ebenso mit Merkmalen wie Sympathie, Temperament oder Intelligenz der Kinder zusammenhängen.

Es stellen sich also bis jetzt folgende Probleme dar: erstens kann die Erzieher/innen-Kind-Beziehung nicht unter einem dyadischen Beziehungsaspekt gesehen werden und zweitens werden nicht-bindungsrelevante Kriterien zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens außer Acht gelassen.

Weiters wurden Beobachtungen erwähnt, die zeigen, dass nach erfolgreicher Integration eines Krippenkindes in die Gruppe auch beim Austausch der Bindungsperson durch eine/n neue/n Erzieher/in die Bindungssicherheit des Kindes im Rahmen der Gruppe bestehen bleibt. (Howes, Galinsky, Kontos 1998, 29ff.) Diese Aussage spricht gegen das Spezifitätsmerkmal der Bindungstheorie, wonach Bindungen zu ein paar wenigen, bestimmten Menschen entstehen. (Bowlby 1989, 154ff.) Bindung ist nach der Definition von Becker-Stoll und Textor (2007, 17) „ein intensives, lang anhaltendes Band zu einer ganz bestimmten Person,

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

die nicht austauschbar ist“ (ebd.). Folglich ist Bindung etwas, das sich zwischen zwei Menschen herausbildet, von anderen Personen weitgehend unabhängig ist und sich außerdem nicht auf andere Personen übertragen lässt. Es ist mit dem Bindungskonzept deshalb nicht zu erklären, warum der/die Erzieher/in als Bindungsperson beliebig austauschbar ist.

Weiters besagt die Bindungstheorie, dass bei Trennung von einer Bindungsperson, Trauerreaktionen beim Kind zu beobachten sind. (Grossmann, Grossmann 2005a, 68f.) Das Ausmaß der Trauerreaktion und ob die Trennung beim Kind ein Trauma auslöst oder nicht, sind laut Feststellung von Fthenakis (1988, 270) aber abhängig von der Ersatzperson und der Qualität der Ersatzbefriedigung. Eine Trauerreaktion soll bei Kindern, die bereits eine Objektpermanenz besitzen, jedenfalls stattfinden. (ebd.) Es ist also weiters mit dem Bindungskonzept nicht zu erklären, warum Kinder, sofern eine harmonische Gruppenatmosphäre besteht, keine Trauerreaktionen zeigen, wenn geliebte Erzieher/innen die Institution verlassen. Folglich ist es möglich, dass das Sicherheitsgefühl der Kinder im Rahmen der Gruppe weniger oder nicht nur auf die Bindung zum/zur Erzieher/in zurückzuführen ist, sondern vielmehr direkt auf das Erzieher/innen-Verhalten oder auch auf den Halt, den Freundschaften dem Kind innerhalb der Gruppe bieten.

Weitere Probleme der Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung ergeben sich also drittens durch die Fragwürdigkeit der Spezifität derselben und viertens durch das Ausbleiben von Trauerreaktionen bei Abbruch derselben.

Eine fünfte Problematik bezieht sich auf die Explorationsförderung des Erziehers/der Erzieherin. So soll im Sinne des institutionellen Bildungsauftrags die kognitive Entwicklung des Kindes angemessen und angeregt unterstützt werden. Der kindliche Erkundungsdrang setzt laut Schölmerich und Lengning (2004, 203) eine positive Stimmung des Kindes voraus. Die Autoren beschreiben weiters, dass das Kind bei niedrigem Sicherheitsbedarf frei explorieren kann, während es bei erhöhtem Sicherheitsbedarf das Explorationsverhalten einstellt. Die Bindungstheorie jedoch bezieht ausschließlich negatives kindliches Verhalten, wie Verunsicherung oder Trennungsprotest, auf eine bestehende Bindung und beschreibt das Aufrechterhalten eines Sicherheitsgefühls zu jeder Zeit als ein spezifisches Merkmal der Bindungstheorie. Demzufolge sei das oberste Ziel des Kindes, die Nähe zur Bindungsperson zum Zwecke des eigenen Schutzes aufrechtzuerhalten. (Fthenakis 1988, 268; Bowlby 1989, 154ff; Keller 2004, 114) Waters (1982; zit. nach Fthenakis 268) merkt diesbezüglich kritisch an, dass mit der Bindungstheorie nicht zu erklären ist, warum kindliche Exploration überhaupt

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

stattfindet. Diese Problematik wird in einem späteren Kapitel zur diskursiven Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie behandelt und nicht an dieser Stelle, weil dies zu weit vom Thema der Erzieher/innen-Kind-Bindung wegführen würde. Momentan ist festzuhalten, dass die Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in mit dem Bindungskonzept im engeren Sinne eigentlich nicht zu erklären ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erzieher/innen-Kind-Beziehung erstens nicht auf einer dyadischen Interaktion aufbaut, zweitens durch erweiterte soziale Kontakte möglicherweise beeinflusst wird, drittens keine Spezifität aufweist und viertens bei Abbruch der Beziehung kein Bindungsverhalten beim Kind auslöst. All diese sind typische Merkmale des Bindungskonzepts. Folglich lassen sich Merkmale einer Erzieher/innen-Kind-Beziehung identifizieren, die mit dem Bindungskonzept nicht erklärt werden können. Dass Kinder auf ihre Erzieher/innen ausgerichtetes Bindungsverhalten wie Trost suchen, Nachfolgen und Weinen zeigen, lässt Ahnert (2004b, 262f.) wiederum darauf schließen, dass Bindungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern entstehen können. Vergleichende Studien kommen ebenfalls zu dem Schluss, dass Bindungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern entstehen können (siehe Kapitel 4.1.). Folglich ist eine Einschätzung, ob das Bindungskonzept auf die Erzieher/innen-Kind-Bindung anwendbar ist oder nicht, schwer zu treffen und kommt auf den Maßstab der Überprüfung an.

Auf Objektebene kann durchaus ein Vergleich zwischen primären Bindungen und Erzieher/innen-Kind-Bindungen bezüglich einzelner Bindungskriterien (z.B. kindliches Bindungsverhalten, Feinfühligkeit, etc.) stattfinden. Jedoch ist auf einer Metaebene festzustellen, dass sich Erzieher/innen-Kind-Beziehungen unter anderen Bedingungen entwickeln als es für Bindungsbeziehungen beschrieben wird. Außerdem sind sie von grundlegend unterschiedlicher Qualität als die Mutter-Kind-Bindung. Das allein kann noch nicht zum Verwerfen der Möglichkeit einer Erzieher/innen-Kind-Bindung führen, denn es sind auch bindungsrelevante Verhaltensweisen bei Kindern in der Interaktion mit ihren Erziehern/Erzieherinnen zu beobachten. Somit sprechen einige Aspekte der Erzieher/innen-Kind-Beziehung für die Möglichkeit einer Bindung und andere wiederum gehen bereits über das klassische Bindungsmodell hinaus. Demnach kann geschlussfolgert werden, dass das Konstrukt Bindung auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung „passt“, wenn auch nicht „wie angegossen“. Eine weitere Möglichkeit der Reflexion bietet sich auf diskursiver Ebene. So sei das Bindungskonzept vordergründig ein Konstrukt, das auf beobachtbarem Verhalten gründe.

(Fthenakis 1988, 264) Demzufolge ist die Anwendung des Bindungskonzepts auf zwischenmenschliche Beziehung selbst schon eine spezifische Form der Herangehensweise an Wirklichkeit, die nicht-bindungsrelevante Aspekte der Beziehung von der Betrachtung ausschließt. Auf diskursiver Ebene lässt sich das Bindungskonstrukt als solches kritisieren. Die Kritik auf Diskursebene führt auch zum Thema der kindlichen Exploration, welche vom Kind eine positive Grundstimmung verlangt, was die Bindungstheorie jedoch nicht ohne weiteres erklären kann. Eine argumentative Eingliederung dieser Thematik muss deshalb erst noch stattfinden. Darum sei an dieser Stelle auf das Kapitel 7.1. verwiesen, in dem die Streitfrage des Bindungskonstrukts auf diskursiver Ebene behandelt werden wird.

4.6. Erste Schlussfolgerungen über die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung

In den theoretischen Grundlegungen zur Mutter-Kind-Bindung wurde dargestellt, welche Funktion dieselbe für die kindliche Entwicklung hat und auf welchen Prinzipien sie beruht. Unbedingte Voraussetzungen für eine im Sinne der Bindungstheorie und Psychoanalyse ideale kindliche Entwicklung sind die Feinfühligkeit, näher beschrieben als die Fähigkeit zum Containment, und Mentalisierungsfähigkeit der Mutter. Während die Beziehung zwischen Mutter und Kind in den ersten Lebensmonaten der Gewährleistung von physischen und psychischen Grundbedürfnissen gewidmet ist, hat eine sich daraus entwickelnde Bindung zwischen Mutter und Kind wesentlichen Einfluss auf die Selbstkonzeptbildung und das Selbstvertrauen des Kleinkindes. Positive Erfahrungen in den ersten Lebensmonaten begünstigen eine erhöhte Exploration und die Kontaktbereitschaft mit der sozialen Umwelt. In den nächsten Jahren sind das Vertrauen in sich selbst und die Verfügbarkeit der Mutter als sichere Basis ausschlaggebend für kindliche Tüchtigkeitsbestrebungen und die Autonomieentwicklung.

Während die Bindung zwischen Kleinkind und Mutter auf Kriterien aufbaut, die mit der mütterlichen Feinfühligkeit in Zusammenhang stehen, baut die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind im Rahmen der Gruppe zunächst auf der gruppenbezogenen Sensibilität des Erziehers/der Erzieherin auf. Diesbezüglich macht Ahnert (2004b) darauf aufmerksam, dass die Erzieher/innen-Kind-Beziehung keinesfalls ein „Abbild der dyadischen Mutter-Kind-Bindung“ (Ahnert 2004b, 276) ist, sondern als „eigenständiges Interaktionssystem“ (ebd., 276) gesehen werden muss, das im Gruppenkontext besteht und funktioniert. Ausschlaggebend für das Entstehen einer emotionalen Bindung eines Erziehers/einer

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Erzieherin zu den betreuten Kindern sind nach Durchsicht der aktuellen Forschungsliteratur neben der gruppenorientierten Erzieher/innen-Sensitivität auch Empathie, Involvement, Anteilnahme, Explorationsunterstützung und Problemlösekompetenzen.

Obwohl eine gefestigte und intensive Beziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern also nicht auf denselben Kriterien beruht wie die Mutter-Kind-Bindung, wird dennoch von einer Erzieher/innen-Kind-Bindung gesprochen. Das wird auf Beobachtungen zurückgeführt, die auf den/die Erzieher/in gerichtetes Bindungsverhalten von Kindern beschreiben. Einige Faktoren der Erzieher/innen-Kind-Bindung können mit dem klassischen Bindungskonzept nicht erklärt werden. So erfüllt diese Beziehung nicht die Kriterien eines dyadischen Beziehungsaufbaus, was zur Folge hat, dass viele Faktoren hinzukommen, die Einfluss auf das kindliche Verhalten und die Beziehung zum/zur Erzieher/in haben können. Weiters erfüllt sie nicht das Kriterium der Spezifität und auch nicht ausschließlich das Kriterium der unbedingten Notwendigkeit von Sicherheit, ebenso wenig wie sich typische Trauerreaktionen bei Abbruch der Beziehung feststellen lassen.

Aufgrund zahlreicher Faktoren, die gegen die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung sprechen, schlägt Ahnert (1998b, 200) vor, dass die Einschätzung der Bindungssicherheit zwischen Erzieher/in und Kind unter anderen Kategorien erfolgen soll, als jenen zur Erforschung der Mutter-Kind-Bindung. Das kann für die Verwendung des Bindungskonzepts für die Erzieher/innen-Kind-Beziehung gelten, ebenso wie für die Kategorisierung in sichere und unsichere Bindung nach Ainsworth. (Ainsworth, Wittig 1969) Es kann aber auch den Anlass dazu geben, die verwendeten Forschungsmethoden zu hinterfragen. Die Beurteilung der Mutter-Kind-Bindung mittels AQS findet im häuslichen Kontext statt, wo das Kind die ungeteilte Aufmerksamkeit der Mutter genießt, und bezieht sich weitestgehend auf eine dyadische Interaktion. Das feinfühliges Interaktionsverhalten der Mutter kann dabei erfasst werden, ebenso wie deren Einfluss auf das kindliche Interaktions- und Bindungsverhalten. In der Kinderkrippe besteht die Bindungsbeziehung in einem Gruppenkontext, in dem die Aufmerksamkeit des Erziehers/der Erzieherin auf mehrere Kinder aufgeteilt ist. Weil die öffentliche Tagesbetreuung Teil des Bildungssystems ist, hat der/die Erzieher/in anders als die Mutter einen Bildungsauftrag zu erfüllen, der die Ermöglichung von Lernerfahrungen im sozialen Kontext vom pädagogischen Fachpersonal fordert. So ist das Erzieher/innen-Verhalten nicht ausschließlich liebevoll auf das Kind gerichtet, sondern beeinflusst von einem pädagogischen Auftrag, der die aktive

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Anregung zum Spiel und die Herausforderung zu Lernsituationen zu zentralen Aufgaben von Erziehern/Erzieherinnen macht.

In der aktuellen Forschungslandschaft gibt es bis heute noch kein Instrument, das mit eigens erarbeiteten Kategorien der Erzieher/innen-Kind-Beziehung bzw. -Bindung arbeitet. Deshalb wurden in dem vorliegenden Kapitel Erkenntnisse zusammengetragen, unter deren Bezugnahme mögliche Forschungsinstrumente diskutiert werden können. Das gilt auch für den Einsatz des AQS zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung. Es sind zwar mittels AQS bereits wertvolle Ergebnisse in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung erzielt worden, die auf eine Ähnlichkeit zwischen Erzieher/innen-Kind- und Mutter-Kind-Bindung schließen ließen, dem ist jedoch entgegen zu halten, „dass der Messprozess selbst den Zustand des zu messenden Objekts verändert“ (Demtröder 2005, 99). Folglich darf das Ergebnis nie unabhängig von dem ihm zugrunde liegenden Messinstrument betrachtet werden. Dem entsprechend ist es möglich, dass mittels AQS zwar durchaus wertvolle Erkenntnisse über die Erzieher/innen-Kind-Bindung erzielt werden, dass die Spezifität derselben darin jedoch nicht oder nur teilweise zum Ausdruck kommt. Es kann deshalb die Frage gestellt werden, ob Ähnlichkeiten zwischen Mutter-Kind- und Erzieher/innen-Kind-Bindung auch unter der Verwendung anderer Messinstrumente zutage treten würden, oder ob neue Erkenntnisse generiert werden könnten, die das Wissen über die Erzieher/innen-Kind-Beziehung erweitern könnten.

Des Weiteren ist anzumerken, dass allein die unterschiedlichen Anforderungen, die an Erzieher/innen im Rahmen einer Kleinstkind- im Vergleich zu einer Kleinkindbetreuung gestellt werden, in der aktuellen Forschungslandschaft weitestgehend unter den Tisch gekehrt werden. Gewonnene Erkenntnisse im Zuge der Recherchen zu der vorliegenden Diplomarbeit lassen darauf schließen, dass Bindungen von pädagogischen Fachkräften zu Kleinstkindern auf anderen Kriterien beruhen als jene zu älteren Kleinkindern. Demnach könnte die Bindung zwischen Kleinstkindern und Erziehern/Erzieherinnen tatsächlich auf ähnlichen Kriterien beruhen, wie die Mutter-Kind-Bindung. Wie im vorliegenden Kapitel allerdings festgestellt wurde, gilt dies nicht für die Bindung zwischen älteren Kleinkindern und Erziehern/Erzieherinnen. Die Bindungsforschung hat dahingehend noch Aufholbedarf, diese Unterschiede detaillierter herauszuarbeiten und die Ergebnisse für die pädagogische Praxis zur Verfügung zu stellen. Jedenfalls gibt diese Erkenntnis ebenfalls Anlass darüber nachzudenken, ob im Falle der Erforschung von Bindungen zwischen

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung (MA)

Erziehern/Erzieherinnen und älteren Kleinkindern der AQS ein angemessenes Forschungsinstrument ist.

Weil es noch kein unabhängiges Forschungsinstrument zur Messung der Beziehung zwischen Erzieher/in und Kind gibt, werden im Zuge der nächsten Kapitel Informationen zusammengetragen und Überlegungen angestellt, ob die SCIP-Skala, ein Messinstrument, welches gehäuft für die Einschätzung der Bindung zwischen Vater und Kind eingesetzt wurde, für die Erzieher/innen-Kind-Bindung nutzbar gemacht werden kann. Die SCIP-Skala, eine Methode zur Messung der „feinfühligem Herausforderung im Spiel“ (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 48), misst die aktive Instruktion und Unterstützung durch den/die Erwachsene/n bei kindlichen Lernerfahrungen im Spiel. (ebd.) Es soll in weiterer Folge untersucht werden, ob die feinfühligem Assistenz des Vaters beim kindlichen Spiel Ähnlichkeiten mit dem Kriterium der Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in haben könnte. Diese Vermutung stützen wir auf das Wissen von Grossmann und Team (ebd., 46), wonach der Vater in der Fremden Situation das Kind bei der Erforschung der neuen Umgebung aktiv unterstützt, während die Mutter als Sicherheitsbasis erst bei Verunsicherung des Kindes eine zentrale Rolle für den manipulativen Explorationsprozess spielt. Die aktive Rolle des Vaters bei der kindlichen Exploration scheint vorerst vergleichbar mit der aktiven Rolle des Erziehers/der Erzieherin bei der kognitiven Entwicklung des Kindes zu sein. Da auch in der Mutter-Kind-Beziehung die Explorationsunterstützung durch die Mutter eine zentrale Rolle spielt, soll kurz erklärt werden, weshalb sich diese Diplomarbeit bezüglich der Explorationsförderung auf den Vergleich zwischen Vater-Kind und Erzieher/innen-Kind-Bindung stützt. Vergleichende Studien von Grossmann und Team (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 719f.) zeigen, dass zahlreiche Faktoren elterlichen Verhaltens für die Mutter-Kind-Bindung relevanter sind als für die Vater-Kind-Bindung. Lediglich die Spielfeinfühligkeit des Vaters ist für die Bindungsentwicklung des Kindes von größerer Bedeutung als die Spielfeinfühligkeit der Mutter. Demzufolge hat eine feinfühligem Explorationsunterstützung für die Vater-Kind-Bindung größere Relevanz als für die Bindung zwischen Mutter und Kind. Deshalb werden in dieser Diplomarbeit Vergleiche mit der Vater-Kind-Bindung hinsichtlich des Kriteriums der Explorationsunterstützung angestellt, obwohl bekannt ist, dass diese für die Qualität der Mutter-Kind-Bindung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt. In weiterer Folge ist somit zu klären, unter welchen Kriterien die Vater-Kind-Beziehung genau entsteht und inwiefern sie vergleichbar mit der Erzieher/innen-Kind-Bindung sein kann. Ausgehend von dieser Gegenüberstellung kann eine Einschätzung

getroffen werden, ob der SCIP zur Erfassung der Erzieher/innen-Kind-Bindung geeignet sein kann. Folglich widmet sich das nächste Kapitel der Vater-Kind-Bindung und stellt die zentralen Kriterien dieser Bindungsbeziehung vor.

5. Die Vater-Kind-Bindung (MA)

In diesem Kapitel geht es darum, die Bindungsbeziehung des Kindes zu seinem Vater darzustellen, um abschließend Kriterien der Vater-Kind-Bindung mit jenen der Erzieher/innen-Kind-Bindung zu vergleichen. Letzten Endes soll festgestellt werden können, ob die SCIP-Skala, die in der Vaterforschung von Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002b) verwendet wird, für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung geeignet sein kann. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welche Kriterien können anhand der aktuellen Forschungsliteratur für den Aufbau einer Vater-Kind-Bindung identifiziert werden? Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung?

Anfänglich wird darauf eingegangen, wie in der empirischen Väterforschung die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Vater-Kind-Beziehung eingeschätzt wird und welche Konsequenzen sich aus der aktuellen Quellenlage für den Forschungsprozess der vorliegenden Diplomarbeit ergeben. (5.1.) Darauf aufbauend wird der systemtheoretische Ansatz der Väterforschung (5.2.) vorgestellt, welcher eine familial vermittelte Vaterrolle proklamiert und die Familie als Kontextbedingung für das Entstehen der Vater-Kind-Bindung begreift. In weiterer Folge wird auf die väterliche Spielfeinfähigkeit (5.3.) als ein zentrales Bindungskriterium eingegangen, welche von der Rolle des Vaters als aufregender Spielgefährte und Herausforderer kindlicher Kompetenzen abgeleitet ist. Die inhaltliche Darstellung der Vater-Kind-Bindungsforschung schließt mit den Kriterien Einstellung zu Vaterschaft und väterliche Bindungsrepräsentationen (5.4.), die ebenfalls häufig erwähnte Merkmale der Bindung zwischen Vater und Kind sind. Nach der Zusammenfassung der zentralen Bindungskriterien (5.5.), wird eine theoretische Reflexion hinsichtlich der Anwendbarkeit des Bindungskonzepts auf diese Beziehung vorgenommen (5.6.). Abschließend wird ein Vergleich der Vater-Kind-Bindung mit der Erzieher/innen-Kind-

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Bindung vorgenommen, um die Möglichkeit des Einsatzes der SCIP-Skala für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung zu diskutieren (5.7.).

5.1. Bindung oder Beziehung? Von der Möglichkeit einer Vater-Kind-Bindung

Die Vater-Kind-Bindungsforschung stellt Wissenschaftler/innen vor das Problem, dass sie noch kein einheitliches Bild der Vater-Kind-Bindung abzubilden vermag. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 247f.) In der Literatur werden zahlreiche Einflussfaktoren genannt, die für die Qualität der Bindung möglicherweise entscheidend sein können. Diese Darstellungen präsentieren sich meistens wenig strukturiert. So lässt sich kaum erkennen, welche Kriterien zentral für das Entstehen einer Vater-Kind-Bindung sein dürften und welche als periphere Einflussfaktoren mit in Betracht gezogen werden. Diesbezüglich stellen Kindler und Grossmann (2004, 248) fest, dass die interaktiven Wurzeln der Vater-Kind-Bindung zu wenig erforscht sind. Das liege daran, dass man oftmals zu Vergleichszwecken die Fremde Situation anwendet, welche sich jedoch für die Erforschung der Vater-Kind-Bindung als ungeeignet herausstelle, zumal Kriterien der Mutter-Kind-Bindung nicht auf die Vater-Kind-Bindung übertragen werden könnten. (Youngblade, Belsky 1992; zit. nach Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 707) Weil sich die Väterforschung somit als kompliziert zu erfassendes Feld herausstellt und die Beziehung zwischen Vätern und ihren Kindern scheinbar auf anderen Kriterien als jenen der klassischen Bindungstheorie aufbaut, soll folgende Forschungsfrage zu Anfang der inhaltlichen Ausführungen beantwortet werden:

Kann im Sinne der Bindungstheorie und –forschung von einer Vater-Kind-Bindung gesprochen werden?

In der klassischen Bindungstheorie ist das bindungsrelevante Verhalten der Erwachsenen auf die Pflege des Kindes beschränkt, das hat, so Baacke (1999, 270f.), zur Folge, dass der Vater als Bindungsfigur als nebensächlich eingeschätzt wurde. Mittlerweile gibt es zahlreiche Studien zur Väterforschung. (Cox 1992; Corwyn, Bradley 1999; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a; ebd. 2002b; Grossmann, Grossmann 2006, u.v.m.) Kindler und Grossmann (2004, 247f.) stellen jedoch fest, dass es nach wie vor kein konsistentes Bild über die Zusammenhänge zwischen väterlichen Verhaltensweisen und der Bindungsentwicklung zum Kind gibt. So zeige sich im Gegensatz zur Mutter beispielsweise keine Auswirkung feinfühligere Fürsorglichkeit des Vaters auf die Bindungssicherheit seines Kindes. Fitzgerald, Mann und Barratt (1999, 216) kommen in einer Studie zum Vergleich der Väterforschung der

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

1970er Jahre mit jener der 1990er Jahre zu dem Schluss, dass Gründe für die zum Teil fehlenden Kenntnisse der Vater-Kind-Bindung sind, dass erstens häufig Rückschlüsse auf die Vater-Kind-Beziehung von der Vaterabwesenheit anstatt der Vateranwesenheit gezogen werden. Zweitens konzentriert sich die Bindungsforschung zu sehr auf den Vergleich mit der Mutter-Kind-Bindung, anstatt eigene Kategorien für die Bindung zwischen Vater und Kind zu erarbeiten. Drittens ist die Rolle des Vaters im Kontext der Familie nicht deutlich genug definiert und viertens hat sich die Forschung lange Zeit zu sehr mit dem Faktor der verbrachten Zeit mit dem Kind beschäftigt, anstatt mit der Qualität der Interaktion.

Diesbezüglich wird vermehrt festgestellt, dass ein hohes zeitliches Engagement des Vaters mit seinem Kind keine Notwendigkeit für eine sichere Bindung darstellt. (Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 481) Die Konsistenz der Betreuung wird in der klassischen Bindungstheorie jedoch als ein wesentlicher Faktor für die Bindungsqualität zwischen Betreuungsperson und Kind dargestellt. So argumentiert Bowlby (1969, 26), dass Kinder auf die Trennung von einer Bindungsperson, unabhängig von der Qualität der Ersatzbetreuung, mit Trennungsprotest und Verzweiflung reagieren. Die Studie von James und Joyce Robertson (1975) über die „Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennung von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen“ (ebd., 626) zeigt jedoch, dass die Variablen „Grad der Ich-Reife und Objektkonstanz“ (ebd., 648), bestehende Eltern-Kind-Bindung und Abwehrverhalten, „Dauer der Trennung“ (ebd.) und Qualität der Ersatzbemutterung sowie fremde oder vertraute Umgebung Einfluss auf das kindliche Erleben von Trennungen von der Mutter haben. Mit dieser Untersuchung liefert das Forscherehepaar die Grundlage, die Annahme Bowlbys einer unbedingten Notwendigkeit konsistenter Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern zu relativieren.

Der Unterschied des zeitlichen Engagements von Vätern und Müttern zeigt sich in mehreren Studien vielmehr darin, dass sich dieses im Rahmen der Vater-Kind-Bindung häufig negativ auf die Qualität der Bindung auswirkt, was bei der Mutter-Kind-Bindung nicht der Fall ist. Dem zufolge wird eine Bindung zwischen Vater und Kind unsicherer, je mehr Zeit sie miteinander verbringen. (Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 481; Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 699f.) Der Grund dafür konnte bislang noch nicht ermittelt werden, doch vermuten Cox und Team, dass Väter, die viel Zeit mit ihrem Kind verbringen, dies nicht tun, weil sie es wollen, sondern weil die Mutter unter Stress steht und sie das fehlende zeitliche Engagement der Mutter kompensieren müssen. (Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 481)

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Weiters ist in der klassischen Bindungstheorie ein typisches kindliches Bindungsverhalten der Protest bei Trennung von der Bindungsperson. Fthenakis (1988, 299) merkt diesbezüglich jedoch an, dass Kinder dieses Verhalten bei einer Trennung vom Vater seltener als bei einer Trennung von der Mutter zeigen. Stattdessen zeigt sich laut Pederson und Robson (1969; zit. nach Fthenakis 1988, 299) das kindliche Bindungsverhalten zum Vater eher in der ausgedrückten Freude bei der Wiedervereinigung. Ein Grund für diese Beobachtungen kann laut Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002a, 45) sein, dass Kinder eine zeitweilige Trennung vom Vater bereits aufgrund dessen Berufstätigkeit gewohnt sind.

Obwohl also Feinfühligkeit, Konsistenz der Interaktion und kindlicher Trennungsprotest keine zentralen Merkmale der Vater-Kind-Beziehung sind, gehen bedeutende Autoren/Autorinnen der Väterforschung davon aus, dass Bindungen zwischen Vätern und ihren Kindern aufgrund anderer zentraler Faktoren entstehen. (Fthenakis 1988, 209ff.; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 45) Laut Grossmann und Team (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 45) zeigen Kinder jedenfalls auch gegenüber ihren Vätern bindungsrelevantes Verhalten, wie Nähesuchen bei Verunsicherung, Eifersucht auf andere Kinder und Sicherheit bei der Exploration in Anwesenheit des Vaters. In diesem Zusammenhang sei erneut auf die Problematik der Väterforschung verwiesen, wonach sich diese zu sehr mit einem Vergleich zur Mutter-Kind-Bindung aufhält, anstatt die Eigenheiten der Vater-Kind-Beziehung zu erforschen. Cox und Team (Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 474) merken ebenfalls an, dass zu hinterfragen ist, ob das Konzept der Bindung auf die Vater-Kind-Beziehung in ähnlicher Weise anwendbar ist wie auf die Mutter-Kind-Beziehung, weil Stress reduzierende Faktoren für die Vater-Kind-Interaktion weniger wichtig sind als stimulierendes Vaterverhalten. So scheinen andere Faktoren als die für Bindung üblichen bei der Erforschung der Vater-Kind-Beziehung wichtig zu sein.

Ein Team von Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen, das sich mit der Erarbeitung eigener Indikatoren der Vater-Kind-Bindung auseinandersetzt, ist die Gruppe rund um das Ehepaar Grossmann. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b; Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002) Die Darstellung der Ergebnisse der Bielefelder Längsschnittstudie der 1970er bis -90er Jahre von Grossmann und Kollegen/Kolleginnen zeigt weitere Verhaltensweisen von Erwachsenen, die für das Entstehen einer Bindung wichtig sind. In einer Zusammenfassung wesentlicher Einflussfaktoren auf die Vater-Kind-Bindung fasst Baacke (1999, 270f) die am häufigsten erwähnten zusammen. So werden vor allem die

Relevanz von Spielaktivitäten, affektiver Zuwendung, sozialen Aktivitäten mit dem Kind, Einstellungen zur Vaterrolle und allgemeiner Verfügbarkeit ebenso erwähnt, wie die Bedeutung der Beteiligung am familiären Entscheidungsprozess, der Anwesenheit bei der Geburt, der Versorgung der Familie während und kurz nach der Geburt, der Aufforderung zur verbalen Exploration und der Unterstützung der Mutter vor, während und nach der Geburt. Am Beispiel von Baacke wird deutlich, dass sich die Väterforschung einem bedeutend größeren Bereich an möglichen Einflussfaktoren widmet, als die Mutter-Kind-Bindungsforschung.

In der Vaterforschung wird unter einer Ausweitung des Bindungskonzepts davon ausgegangen, dass emotionale Bindungen von Kindern zu ihren Vätern entstehen können. Die Durchsicht der klassischen sowie aktuellen Literatur zur Vater-Kind-Bindung zeigt jedoch folgende Probleme, welche die Eingliederung dieser Thematik in die vorliegende Diplomarbeit erschweren:

- Es werden nicht selten in ein und derselben Quelle bis zu fünfzehn Faktoren als einflussreich für die Bindung zwischen Vater und Kind angesehen, angefangen von Persönlichkeitsmerkmalen des Vaters, wie Selbstbewusstsein und persönlichen Einstellungen, über die Beziehung zwischen Vater und Mutter, bis hin zu Berufstätigkeit von Vater und Mutter. (Grossmann, Grossmann 2005a; Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992; Fthenakis 1988; Corwyn, Bradley 1999, u.v.m.). Dabei wird selten ausgewiesen, ob und in welcher Weise diese Variablen für die empirische Forschung operationalisiert worden sind. Somit stellt sich die Väterforschung als komplexes System dar, in dem der Durchblick fehlt, um die diffizilen Zusammenhänge zwischen abhängigen Variablen (Bindungsqualität) und unabhängigen Variablen (Einstellungen des Vaters, Persönlichkeitsmerkmale, u.v.m.) zu erkennen. Weiters ist aufgrund der enormen Anzahl an erklärten unabhängigen Faktoren zu vermuten, dass sie so unabhängig gar nicht sind, sondern miteinander selbst in Zusammenhang stehen und voneinander abhängen könnten. So lässt sich in der Dichte der angeführten Merkmale kaum noch erkennen, welche eigens für sich stehen und welche miteinander in Verbindung stehen, Ähnliches meinen oder aber auch als Überkategorien von anderen formuliert werden könnten.
- Zumal häufig kein genauer Nachweis der methodischen Vorgehensweise erbracht wird, ist nicht mehr, oder nur auf Umwegen, festzustellen, welche Faktoren als zentral

für die Vater-Kind-Bindung aus subjektiven Beobachtung bloß angenommen werden und welche Merkmale tatsächlich operationalisiert wurden. Untersuchungen mit operationalisierten Variablen wurden vermehrt bei Vergleichen zwischen der Mutter- und Vaterforschung angewendet, jedoch gibt es laut Kindler und Grossmann (2004, 248) noch kein konsistentes Konzept der Vater-Kind-Bindung, das die interaktiven Wurzeln dieser Beziehung unabhängig von der Mutter-Kind-Bindung abzubilden vermag.

- Es ist dem Forscher/innen-Team rund um Grossmann (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a) zu verdanken, dass vor allem ein Merkmal väterlichen Betreuungsverhaltens für die Vater-Kind-Bindungsforschung empirisch nutzbar gemacht werden kann. Die väterliche Spielfeinfühligkeit, gemessen an der elterlichen Vermittlungsgüte während des gemeinsamen Spiels, dürfte verlässliche Rückschlüsse auf die Bindungsbeziehung zwischen Vater und Kind sowie die Bindungsentwicklung des Kindes zumindest über die ersten sechzehn Lebensjahre zulassen. Somit scheint die Spielfeinfühligkeit des Vaters eine operationalisierte Variable zu sein, mit der in der quantitativ-empirischen Vater-Kind-Bindungsforschung gearbeitet werden kann. Mittels der SCIP-Skala haben Grossmann und Kollegen/Kolleginnen (ebd.) die väterliche Spielfeinfühligkeit erhoben.

Fragwürdig ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die SCIP-Skala vom Forscher/innen-Team schwer zugänglich gemacht wird. An keiner Stelle lässt sich eine Quellenangabe oder detaillierte bzw. nachvollziehbare Beschreibung des methodischen Vorgehens mittels der SCIP-Skala finden. Es kann deshalb nicht eruiert werden, ob die SCIP-Skala tatsächlich das zu ermitteln vermag, was Grossmann und Kollegen/Kolleginnen behaupten, nämlich die väterliche Spielfeinfühligkeit. Das hat zur Folge, dass die väterliche Spielfeinfühligkeit als relevantes Merkmal der Vater-Kind-Bindung noch keiner Überprüfung standhalten konnte. Folglich kann außerhalb des Forscher/innen-Kreises rund um Grossmann mit Ergebnissen der SCIP-Skala methodisch nur vorsichtig argumentiert werden. Da Grossmanns Ergebnisse jedoch zentral für die aktuelle Väterforschung sind und ebenso der Angelpunkt dieser Diplomarbeit, werden sie unter Vorbehalt der eben erwähnten Einwände zur Kenntnis genommen.

Übergreifend lässt sich sagen, dass laut der Väterforschung der letzten beinahe vierzig Jahre eine Bindung zwischen Vater und Kind zustande kommen kann. Die Erforschung dieser

Beziehung sollte jedoch unter anderen Kategorien erfolgen als unter jenen der Mutter-Kind-Bindung, um die Eigenheiten der Beziehung des Kindes zu seinem Vater abbilden zu können. Studien zur Väterforschung scheinen vor dem Problem zu stehen, dass sich noch zu wenige Kriterien als argumentier- oder fundierbar unter anderen Merkmalen herauskristallisieren, um ein strukturiertes Bild der Vater-Kind-Bindungsbeziehung präsentieren zu können. Folglich sind jene Kriterien einer Vater-Kind-Bindung, die von Forschern/Forscherinnen aus der Masse aller möglichen hervorgehoben werden, theoretisch und empirisch nicht im selben Ausmaß belegt, wie bereits vorgestellte Merkmale der Mutter-Kind- und Erzieher/innen-Kind-Bindung. Die Auswahl der zentralen väterlichen Bindungskriterien in dieser Diplomarbeit beruht deshalb hauptsächlich auf der Häufigkeit der Erwähnungen in der Forschungsliteratur sowie auf der Qualität deren argumentierter Rechtfertigung.

5.2. Das Familiensystem als Kontextbedingung der Vater-Kind-Bindung

Wie im vorangegangenen Unterkapitel erwähnt, fordern Fitzgerald, Mann und Barratt (1999, 219) eine Änderung der empirischen Väterforschung. Aufbauend auf ihrer Kritik formulieren sie folgende Forderungen an die empirische Vater-Kind-Bindungsforschung.

Erstens sollen Erkenntnisse nicht von mütterlichen Einschätzungen väterlichen Verhaltens abhängig gemacht werden, sondern sich auf direkte Beobachtungen stützen. Zweitens müssen Effekte der Vateranwesenheit betrachtet werden, damit nicht weiter von kindlichem Verhalten aufgrund der Vaterabwesenheit auf mögliche Effekte der Vateranwesenheit geschlossen werden. Drittens erfordert eine differenzierte Sichtweise eine kulturübergreifende Väterforschung. Viertens muss die Rolle des Vaters genauer herausgearbeitet werden. So ist beispielsweise die Rolle als Spielgefährte von den ebenfalls zentralen Rollen des Vaters als Ernährer, Disziplinierer oder Unterstützer der Sozialisation der kindlichen Geschlechtsidentität zu trennen. Fünftens ist es zum Zwecke einer umfassenderen Kenntnis der kindlichen Bindungsentwicklung erforderlich, sich von der dyadischen Sichtweise zu entfernen und die kindliche Sozialisation im Lichte triadischer Familienkonstellationen zu erfassen. Letztere Forderung wird bereits vereinzelt in Studien und Abhandlungen zur Vater-Kind-Bindung eingelöst (Herlth 2002; Hildenbrand 2002; Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002; von Klitzing 2002). Diese stellen erste Kenntnisse zur Verfügung, die auf eine familial vermittelte Vaterrolle schließen lassen und können zudem zu einem komplexeren Erfassen kindlicher Bindungsentwicklung führen. Das vorliegende Unterkapitel dient zur Einführung in die Thematik des familiensystemtheoretischen Ansatzes, welcher die Familie als

Kontextbedingung der Vater-Kind-Bindung definiert und die familial vermittelte Vaterrolle proklamiert. Folglich ist die nachstehende Forschungsfrage für diesen Unterpunkt leitend:

In welcher Weise spielt das Familiensystem als Kontextbedingung der Bindung zwischen Vater und Kind eine Rolle bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Vater-Kind-Bindung?

Der 2002 herausgegebene Band von Walter widmet sich dem Thema der Vater-Kind-Beziehung im Lichte triadischer Familienverhältnisse besonders ausführlich. Autoren/Autorinnen wie Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002), Herlth (2002), Hildenbrand (2002) und von Klitzing (2002) liefern mit ihren Beiträgen in diesem Sammelband einen bedeutenden Beitrag zur Väterforschung. Ihre Erkenntnisse werden im Folgenden dargestellt.

Während sich die konventionelle Bindungsforschung der intimen Beziehung von Kindern zu einzelnen Bezugspersonen widmet, ist die Bindungsforschung unter dem familiensystemtheoretischen Ansatz bemüht, den Einfluss familiärer Konstellationen auf die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes zu erfassen. Von Klitzing (2002, 792) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass es kaum Erkenntnisse über die Bedeutung der triadischen Konstellation für den Aufbau kindlicher Kompetenzen gibt, obwohl mittlerweile davon ausgegangen wird, dass in einer harmonischen triadischen Aktivität mentale Bilder von Dreierbeziehungen beim Kind entstehen, die der sozialen Entwicklung dienlich sind. Dynamische Prozesse werden nach wie vor hauptsächlich hinsichtlich dyadischer Interaktionen untersucht. Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 701) erwähnen diesbezüglich Ergebnisse der Bielefelder Längsschnittstudie, welche die soziale Entwicklung des Kindes hinsichtlich der psychischen Funktionen „Ich-Kontrolle“ (Block, Block 1980; zit. nach Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 701), welche im Idealfall beschrieben wird als das Mittel zwischen überkontrolliert und überexpressiv, und „Ich-Flexibilität“ (ebd.), mit der die Fähigkeit der Einstellung auf belastende Situationen gemeint ist, auf den Einfluss beider Eltern zurückführen. Die soziale Entwicklung eines Kleinkindes ist demnach nicht hinreichend zu verstehen, wenn man sie nur in Beziehung zum entweder väterlichen oder mütterlichen Verhalten setzt. Stattdessen zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen „Ich-Funktionen“ (ebd.) und der Bindungsentwicklung des Kindes unter Bezugnahme der Bindung zu beiden Eltern. Ebenso verhält es sich laut Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 702f.) mit der kognitiven Entwicklung im Sinne

kindlicher Problemlösekompetenzen. Den Ausführungen zufolge kann das Kind sinnvolle Handlungsperspektiven bei antizipierten Problemfällen im Rahmen eigens dafür konzipierter Tests dann am besten entwickeln, wenn sichere Bindungen zu beiden Elternteilen bestehen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Betrachtung der kindlichen Bindungsentwicklung innerhalb des Familiensystems der tatsächlichen Eltern-Kind-Bindung näher kommt als eine getrennte Sichtweise.

Aufgrund dieser ersten Darstellungen gehen wir in dieser Diplomarbeit davon aus, dass die Vater-Kind-Bindung nicht unabhängig von den systemischen Zusammenhängen der Familie betrachtet werden kann, ohne einen wesentlichen Einflussfaktor zu übersehen. Deshalb wird vorerst angenommen, dass die familial vermittelte Vaterrolle ein zentrales Kriterium der Bindungsbeziehung zwischen Vater und Kind ist. In der Forschungsliteratur zur systemischen Sichtweise der Vater-Kind-Bindung wird folgenden Faktoren Bedeutung für die Bindungsqualität beigemessen: Qualität der elterlichen Partnerschaft, väterliche Merkmale, wie Einstellung zu Vaterrolle und triadische Fähigkeiten, und mütterliche Merkmale, wie mütterliche Erziehungskompetenz im Zusammenhang mit ebenfalls triadischen Fähigkeiten. Im Folgenden wird der familiensystemtheoretische Ansatz mit den eben genannten Merkmalen näher erklärt, um zu zeigen, in welcher Weise die Vater-Kind-Bindung von familiären Prozessen abzuhängen scheint.

5.2.1. Qualität der elterlichen Partnerschaft

Die von beiden Elternteilen wahrgenommene Qualität der Partnerschaft wird in zahlreichen Studien als ein zentrales Kriterium für eine sichere Vater-Kind-Bindung angesehen. (Fthenakis 1988, 106; Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 479f.; Baacke 1999, 270f.; Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 705ff.; Herlth 2002; Hildenbrand 2002, 775; von Klitzing 2002, 787; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 309) Die Beziehungsqualität kann daran gemessen werden, wie zufrieden jeder Elternteil mit dem Zusammenleben und der Erfüllung subjektiver Erwartungen an den/die Partner(in) ist. Eine hohe Qualität der elterlichen Partnerschaft zeichnet sich weiters darin aus, dass der/die Partner/in als liebevoll, aufmerksam, emotional aufgeschlossen, wenig machtorientiert und unterstützend erlebt wird. (Herlth 2002, 594) In diesem Sinne spielt väterliche Feinfühligkeit für die Beziehung zu seinem Kind eine Rolle, weil sie einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Mutter mit der Partnerschaft und dem vom Kind wahrgenommenen Unterstützungsverhalten des Vaters hat. (Herlth 2002, 601) Diesbezüglich beschreiben Kindler, Grossmann und

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Zimmermann (2002, 705ff.) den indirekten Einfluss des Vaters auf die Bindungsqualität zu seinem Kind, der nicht nur während der direkten Interaktion mit dem Kind zum Ausdruck kommt, sondern durch andere Familienmitglieder vermittelt ist. Laut Fthenakis (1988, 135f.) und anderen Autoren/Autorinnen der Bindungstheorie ist die emotionale und soziale Unterstützung der Mutter bereits während der Schwangerschaft ausschlaggebend für das Erleben der partnerschaftlichen Qualität und hat nachweisbare Auswirkungen auf die spätere Bindung zwischen Vater und Kind. Während der Geburt scheint der Vater eine aktive Rolle als Vermittler zwischen Klinikpersonal und Frau zu spielen. Außerdem unterstützt er die Frau durch seine Anteilnahme. Laut Fthenakis (1988, 135f.) kann deshalb das gemeinsame Erleben des Geburtsvorgangs die partnerschaftliche Beziehung nachgewiesen festigen.

Die Unterstützung der Mutter durch den Vater muss in Abhängigkeit zu modernisierten Geschlechterrollen betrachtet werden. Eine moderne Vaterrolle ermöglicht laut Herlth (2002, 598f.) die väterliche Familienorientierung, welche in der Einstellung des Vaters zur Beteiligung an Haushalt und Kindererziehung zum Ausdruck kommt. Die Unterstützung der Mutter bei der Kinderpflege und im Haushalt, welche vom Ausmaß der Feinfühligkeit des Vaters ebenfalls mitbestimmt sei, äußere sich dem Kind gegenüber als väterliche Akzeptanz und Zuwendung. (ebd., 594ff.) In diesem Kontext kann es unverständlich wirken, weshalb Feinfühligkeit und väterliche Beteiligung an der Kinderpflege keinen Einfluss auf die Bindung zwischen Vater und Kind haben sollen, wie es von zahlreichen Autoren/Autorinnen behauptet wird. (Fthenakis 1988, 228; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 309; Kindler, Grossmann 2004, 251) Solche Ergebnisse sind nur vor dem Hintergrund einer familial vermittelten Vaterrolle zu verstehen. Erstens ist dieser zufolge für die Qualität der Vater-Kind-Bindung wesentlich, wie die Mutter die Beziehung zwischen Vater und Kind und das Unterstützungsverhalten des Vaters, die sich beide während der Pflege des Säuglings zeigen, wahrnimmt und einschätzt. Insofern hat die Wahrnehmung des Vaters durch die Mutter Einfluss auf die Vater-Kind-Bindung. (Herlth 2002, 596f.) Zweitens kommt Herlth (ebd., 598f.) zu dem Ergebnis, dass sich die väterliche Feinfühligkeit gegenüber allen Familienmitgliedern äußert, im Gegensatz zur mütterlichen Feinfühligkeit, die sich nicht unbedingt auch gegenüber dem Vater zeigen muss. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass die feinfühlige Interaktion des Vaters nicht ausschließlich direkte Auswirkungen auf das Erleben seines Kindes hat, sondern auch indirekte, wenn das Kind die feinfühlige Unterstützung der Mutter durch den Vater erlebt.

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Die partnerschaftliche Kommunikativität ist laut Herlth (2002, 596f.) ein weiterer Faktor, der vor allem die vom Vater wahrgenommene Qualität der Partnerschaft beeinflusst. Sie äußert sich Herlth (2002) zufolge in dem Ausmaß, in welchem sich der Vater in das familiäre Geschehen eingebunden fühlt. Wird er von der Mutter stark in die Beziehung zum Kind eingebunden, so scheint er seine familiäre Rolle bewusster wahrnehmen und ausfüllen zu können. Die väterliche Einschätzung seiner Rolle hängt somit auch von der mütterlichen Erziehungskompetenz ab, die es ihr erlaubt, den Vater an der Beteiligung der Kinderpflege und -erziehung teilhaben zu lassen.

Der indirekte Einfluss des Vaters auf die Bindung zu seinem Kind kann sich nicht nur in der Unterstützung der Mutter äußern. Ebenso kann laut Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 705ff.) das väterliche Verhalten Vorbildwirkung für die Mutter haben. So können sich Mütter mit einem unsicheren Bindungsstil am Interaktionsstil des Vaters orientieren. In diesem Fall habe der Vater indirekten Einfluss nicht nur auf die Vater-Kind-Bindung, sondern ebenso auf die Mutter-Kind-Bindung. Als dritte Möglichkeit des indirekten Einflusses des Vaters auf die Vater-Kind-Bindung nennen Kindler und Kollegen/Kolleginnen (ebd.) die indirekt-zirkuläre Wirkung gewalttätiger Äußerungen gegenüber der Mutter. Demnach hat eine unharmonische, feindselige oder gar gewalttätige Beziehung zwischen Mutter und Vater negative Auswirkungen auf die Beziehung des Vaters zu seinem Kind sowie auf die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes. (von Klitzing 2002, 787)

Im Zusammenhang mit der Qualität der partnerschaftlichen Beziehung der Eltern soll die Konstellation moderner Familiensysteme und deren Einfluss auf die Vater-Kind-Bindung kurz behandelt werden. Wenn von der Qualität der elterlichen Partnerschaft gesprochen wird, so stellt sich die Frage, welche Auswirkungen eine elterliche Trennung auf diese haben kann. Diesbezüglich fasst Gilgenmann (1994) „die Erwachsenen dyade nicht mehr als konstitutiven Bestandteil von Familie“ (ebd., 212) auf. Das triadische Modell, in dem sich die Sozialisation des Kindes vollzieht, muss laut Hildenbrand (2002, 774f.) dennoch nicht aufgegeben werden, weil die Verabschiedung von der traditionellen kleinbürgerlichen Familie nicht gleichzeitig die Verabschiedung der triadischen Struktur zur Folge hat. Unter veränderten Familienkonstellationen könne dennoch die „sozialisatorische Triade mit ihren unverzichtbaren Bestandteilen von Dauer, Verlässlichkeit und affektiver beziehungsweise erotischer Solidarität interaktiv und immer wieder aufs Neue ins Werk gesetzt werden“ (2002, 775). Im Hinblick auf die Untersuchung von Vater-Kind-Bindungen in Familien, in denen

Eltern getrennt und mit neuen Partnern/Partnerinnen leben, kann deshalb behauptet werden, dass es auf die Qualität des elterlichen Miteinanders eher ankommt als auf die Art des Familienzusammenlebens. So muss die Qualität der elterlichen Beziehung als Einflussfaktor auf die Vater-Kind-Bindung nicht unbedingt von einer Trennung abhängen, sondern kann sowohl bei Trennung als auch bei Zusammenleben hoch oder gering sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder umso sicherer an ihre Väter gebunden sind, je harmonischer die elterliche Beziehung ist. Ein familienorientierter Vater kann für die Mutter Unterstützung und Vorbild zugleich sein. Die vom Kind und von der Mutter wahrgenommene Zuwendung des Vaters ist dabei für die Qualität der Vater-Kind-Bindung ebenso ausschlaggebend wie für die kindliche Entwicklung. Diese Erkenntnisse sprechen somit vorerst dafür, dass sich die Vater-Kind-Bindung in einer triadischen Konstellation entwickelt und weniger auf der dyadischen Dynamik zwischen Vater und Kind gründet.

5.2.2. Väterliche Einflussfaktoren auf die Vater-Kind-Bindung im Rahmen des Familiensystems

Die Unterstützung der Mutter sowie die Beteiligung an der Kinderpflege und am Haushalt hängen neben der empfundenen Qualität der Partnerschaft zudem von der Einstellung des Vaters zu Familie, Bindungen und Vaterschaft ab. Die Einstellung zur Vaterrolle und väterliche Bindungsrepräsentationen werden in der Forschungsliteratur häufig als wesentliche Merkmale einer sicheren Vater-Kind-Bindung genannt. (Fthenakis 1988, 106; Cox, Margant, Tresch-Owen, u.a. 1992, 479f.; Baacke 1999, 270f.; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 53; Mosheim 2002, 82; Herlth 2002, 591f.; Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 725f.; Kindler, Grossmann 2004, 251) Um die Thematik des familiensystemtheoretischen Ansatzes nicht allzu weit zu verlassen, wird die detaillierte Beschreibung dieser beiden Kriterien in einem gesonderten Unterpunkt stattfinden. An dieser Stelle soll ausschließlich deren Bedeutung im Rahmen des Familiensystems behandelt werden.

Väter mit einer positiven Einstellung zur Vaterrolle haben laut einigen Autoren/Autorinnen die Absicht, bei der Geburt ihres Kindes dabei zu sein. (Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 479f.; Fthenakis 1988, 141f.) Laut Fthenakis (1988, 141f.) haben diese von Beginn an eine positive Erwartungshaltung gegenüber der Vaterschaft, sind aufgeschlossen für neue Erfahrungen während der Schwangerschaft und haben eine wertschätzende Einstellung zu

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Bindungen allgemein. Diese Annahme wird von Grossmann und Team (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a; ebd. 2002b) in zahlreichen Darstellungen ihrer Ergebnisse der Bielefelder Längsschnittstudie bestätigt. Väter, die bei der Geburt ihres Kindes dabei sein wollen, zeigen sich Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. (1992, 479f.) zufolge auch nach der Geburt als familien- und kindorientiert sowie dem Kind gegenüber emotional positiv eingestellt. So sind sie für die Mutter eine Entlastung und Unterstützung.

Der Zusammenhang zwischen väterlichen Merkmalen der familial vermittelten Vaterrolle und sicheren Bindungsrepräsentationen kann darin gesehen werden, dass sicher-autonom gebundene Erwachsene eine positive Grundeinstellung zu Partnerschaft haben, was die Qualität der Partnerschaft beeinflussen kann. Menschen mit sicheren Bindungsrepräsentationen beziehen Grossmann und Grossmann (2005, 234ff.) zufolge die Ziele und Absichten des Partners/der Partnerin in ihre Planungen mit ein. Außerdem äußern sie offen negative Gefühle oder ihre Wünsche nach Fürsorge gegenüber dem/der Partner/in, was wiederum die Qualität der ehelichen Kommunikativität bestimmen kann. Somit wird deutlich, warum sicher-autonom gebundene Väter von der Mutter und dem Kind vermehrt als unterstützend und wohlwollend wahrgenommen werden und wieso sichere Bindungsstile des Vaters einen positiven Einfluss auf die Bindung zwischen Vater und Kind haben können.

Weiters wird die „triadische Fähigkeit“ (von Klitzing 2002, 792) der Eltern als entscheidender Faktor für die Qualität der Interaktion zu dritt angenommen und somit in weiterer Folge auch für die von Vater, Mutter und Kind erlebte Qualität der partnerschaftlichen Beziehung. Die als sozio-emotional beschreibbare triadische Fähigkeit der Eltern wird definiert als Kompetenz, triadische Beziehungen zu antizipieren und zu konzeptualisieren. (ebd., 792ff.) Eine hohe triadische Fähigkeit geht von Klitzing (2002) zufolge mit hohen kommunikativen Fähigkeiten einher, ist also eine Voraussetzung für die Qualität der partnerschaftlichen Kommunikativität. Dem entgegen äußerten sich geringe triadische Fähigkeiten in vermehrter Feindseligkeit gegenüber dem/der und Eifersucht auf den/die Partner/in, wenn dieser eine aktive Rolle in der Beziehung zum Kind einnehmen will. Folglich ist die triadische Fähigkeit des Vaters entscheidend dafür, ob sich dieser in die Familie einbringen und somit seiner Rolle als Familienmitglied respektive Vater gerecht werden kann.

5.2.3. Mütterliche Einflussfaktoren auf die Vater-Kind-Bindung im Rahmen des Familiensystems

Triadische Fähigkeiten sind zudem von der Mutter gefordert, damit der Vater seinen Platz in der Familie einnehmen kann. Zumal sich die intensive Mutter-Kind-Bindung während der dyadischen Mutter-Kind-Interaktion entwickelt, beispielsweise beim Stillen, ist der Vater oft von der Beziehung ausgeschlossen. Außerdem ist die Abwesenheit des Vaters für eine gewisse Zeit am Tag ein Grund dafür, dass Mutter und Kind oftmals in einer Dyade vereint sein können. So muss die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes häufig nicht mit dem Vater teilen. Wenn der Vater anwesend ist und sich um die Anteilnahme am familiären Geschehen bemüht, hängt laut Hildenbrand (2002, 753) das Ausmaß der väterlichen Erziehungsbeteiligung von der Erziehungskompetenz der Mutter ab. Diese wird beschrieben als Fähigkeit, den Vater in die Erziehungsarbeit einzubinden. Als Voraussetzung dafür kann die triadische Fähigkeit der Mutter gesehen werden. Wenn die Mutter in der Lage ist, den Vater an der Beziehung zum Kind teilhaben zu lassen, ohne mit ihm in Konkurrenz zu treten oder auf die Vater-Kind-Interaktionen eifersüchtig zu sein, trägt sie ebenfalls dazu bei, dass eine sichere Vater-Kind-Bindung entstehen kann.

5.2.4. Zusammenfassung der Relevanz der systemisch vermittelten Vaterrolle für das Entstehen der Vater-Kind-Bindung

Unter Betrachtung der vorliegenden Ausführungen zur systemisch vermittelten Vaterrolle kann an dieser Stelle die Forderung von Fitzgerald und Team (Fitzgerald, Mann, Barratt 1999, 219), dass die Vater-Kind-Bindung in Abhängigkeit zum Familiensystem erfasst und erforscht werden soll, bestätigt werden. So hängt die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind zum einen von der von beiden Elternteilen wahrgenommenen Qualität der elterlichen Beziehung und Kommunikation ab. Die Fähigkeit der Eltern, eine triadische Konstellation zu konzipieren, bestimmt ebenfalls die Bindungssicherheit zwischen Vater und Kind. Ein Vater mit sicheren Bindungsrepräsentationen und ausgeprägten triadischen Fähigkeiten, kann sich in das Familiengeschehen und in die Kindererziehung wirkungsvoll einbringen und so die Bindung zum Kind stärken, indem er einerseits für die Mutter eine Unterstützung und andererseits für das Kind greifbar ist. Das väterliche Engagement für Familie und Kind wird durch die Erziehungskompetenz der Mutter entweder verstärkt oder eingeschränkt. Eine Mutter mit hohen triadischen Fähigkeiten kann zum Zwecke der Stärkung der Vater-Kind-Beziehung die dyadische Einheit mit dem Kind für eine Zeit aufgeben und dem Vater Aufgaben der Obsorge und Pflege des Kindes überlassen.

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Die Ausführungen zur systemisch bedingten Bindungsentwicklung eröffnen die Frage, ob die Mutter-Kind-Bindung nicht auch unter einem triadischen Aspekt untersucht werden soll. In diesem Zusammenhang behauptet Herlth (2002, 592), dass die Bindung zur Mutter von der partnerschaftlichen Beziehung weniger beeinflusst wird und stabiler ist als die Vater-Kind-Bindung. Corwyn und Bradley (1999, 250) sind wiederum anderer Ansicht. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die mütterliche Feinfühligkeit von der Qualität der Partnerschaft abhängt. Bezogen auf die kindliche Entwicklung lässt sich den Ergebnissen der Bielefelder Längsschnittstudie (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 701ff.) folgend, wonach die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung von Kleinkindern am besten durch die sichere Bindung zu beiden Eltern gefördert wird, die begründete Forderung aufstellen, diese mittels einer theoretischen Grundlegung, die an einer systemischen Sichtweise orientiert ist, empirisch zu untersuchen. Jedenfalls kann nicht ohne weiteres die Vater-Kind-Bindung, als familial bedingt, der Mutter-Kind-Bindung, als dyadisches Gefüge, gegenübergestellt werden. Dies ändert jedoch nichts daran, dass die systemisch vermittelte Vaterrolle ein zentrales Bindungskriterium der Vater-Kind-Bindung darstellt. Es eröffnet lediglich die Frage, ob eine familial bedingte Mutterrolle nicht auch Einfluss auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung haben könnte.

5.3. Väterliche Spielfeinfühligkeit als ein zentrales Kriterium der Vater-Kind-Bindung

Wie bereits erwähnt wurde, ist ein Kriterium der Vater-Kind-Bindung unter allen anderen besonders hervorzuheben, weil es in hohem Maße mit der Bindungsentwicklung des Kindes sowie der Qualität der Bindung zwischen Vater und Kind zu korrelieren scheint (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 55ff.). Die Messung der väterlichen Interaktionsqualität während des gemeinsamen Spiels mittels väterlicher Spielfeinfühligkeit ist abgeleitet von Beobachtungen väterlichen Betreuungsverhaltens, welches sich in besonderer Weise während des gemeinsamen Spiels äußert. So zeige sich das väterliche Engagement für sein Kind im Vergleich zur Mutter während einer kürzeren Episode am Tag und nicht primär während Versorgungs- oder Pflegehandlungen, sondern viel mehr bei der aktiven Herausforderung zur Exploration oder während des gemeinsamen Spiels. (Leyendecker 1989; zit. nach Baacke 1999, 278)

Es wird deshalb davon ausgegangen, und wie bereits erwähnt, sprechen Grossmanns Studien (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b) ebenfalls für diese Annahme, dass

der Vater als aufregender Spielgefährte und Herausforderer kindlicher Kompetenzen eine zentrale Rolle für die kindliche Entwicklung einnimmt. Außerdem lassen sich Ergebnissen der Bielefelder Längsschnittstudie zufolge langfristige Auswirkungen väterlicher Spielfeinfühligkeit auf die Bindungsentwicklung des Kindes feststellen. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 55ff.) Aus diesen Gründen wird die Rolle des Vaters als „Spielpartner, Herausforderer und Lehrer“ (ebd., 46) im vorliegenden Unterkapitel hervorgehoben. Dabei soll die Frage beantwortet werden:

Warum kann die feinfühlig Herausforderung im gemeinsamen Spiel als zentrales Kriterium der Vater-Kind-Bindung gesehen werden?

Die Beantwortung dieser Frage teilt sich in drei inhaltliche Teilbereiche auf, die zur erforderlichen Differenzierung gesondert behandelt werden: Der Vater als aufregender Spielgefährte (5.3.1.), der Vater als Herausforderer kindlicher Kompetenzen (5.3.2.) und letztendlich die väterliche Spielfeinfühligkeit (5.3.3.). Aufbauend auf den Argumenten zur Beantwortung der diesen Unterpunkt leitenden Frage kann in späterer Folge die Einschätzung für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung getroffen werden, ob sich Parallelen im Betreuungsverhalten von Vätern und Erziehern/Erzieherinnen zeigen, welche einen begründeten Einsatz der SCIP-Skala in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung zulassen.

5.3.1. Der Vater als aufregender Spielgefährte

Zuallererst soll die Rolle des Vaters als Spielgefährte von dessen Rolle als Explorationsförderer getrennt werden. Der Definition von Exploration und Spiel von Main (1977, 51ff.) folgend, ist das Spiel eine besondere Form der Exploration. So ist weiters die kindliche Exploration für die kognitive Entwicklung zweckmäßig, um sich Wissen über Gegenstände aus der Umwelt anzueignen. Demnach fördert die Explorationsunterstützung des Vaters hauptsächlich die kognitive Entwicklung des Kindes. Das kindliche Spiel hat laut Main(1977) darüber hinaus noch eine Funktion für die soziale Entwicklung, weil sich das Kind während des Zusammenspiels mit Artgenossen diese vertraut machen kann. Außerdem übt sich Diem-Wille (2006, 173ff.) zufolge das Kleinkind während des Spiels mit anderen im Einhalten von sozialen Normen und Regeln. Allerdings ist anzumerken, dass Exploration und Spiel während der Eltern-Kind-Interaktion natürlich oft ineinander greifen und so praktisch schwer voneinander zu trennen sind.

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Dass dem Spiel in der Vater-Kind-Bindung eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird, was von konventionellen Bindungskriterien (Feinfühligkeit, Sicherheit,...) abweicht, ist darauf zurückzuführen, dass die Untersuchung der Vater-Kind-Bindung mittels der Fremden Situation kaum valide Ergebnisse bringt, weil Studien zeigen, dass sich Väter während der kindlichen Exploration anders verhalten als Mütter. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 324) Diesbezüglich erläutert Belsky (1999; zit. nach Grossmann, Grossmann 2005a, 221), dass die Mutter als sichere Basis bei der kindlichen Exploration zur Verfügung steht, während der Vater sein Kind dabei begleitet. Zudem wird in Veröffentlichungen des Forscher/innenkreises rund um Grossmann immer wieder betont, dass Feinfühligkeit und fürsorgliches Engagement als zentrale Kriterien der Bindungstheorie in der Vater-Kind-Beziehung keine entscheidende Rolle spielen. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 309; Kindler, Grossmann 2004, 251; Grossmann, Grossmann 2005a, 221;) Laut Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 704f.) widmen sich Mütter eher vermehrt der Pflege und Fürsorge, während Väter ihre Aufgabe für die kindliche Entwicklung hauptsächlich im gemeinsamen Spiel sehen.

Seiffge-Krenke (2001), eine Vertreterin der Psychoanalyse, beschreibt in ihrer Studie „Väter in der Psychoanalyse. Väter und Söhne, Väter und Töchter“ das unterschiedliche Verhalten des Vaters im Kontakt mit seinem Sohn und seiner Tochter. Auch die Bindungstheorie geht davon aus, dass die geschlechterspezifische Interaktion mit dem Kind Einfluss auf die Bindungsentwicklung und die Qualität der Vater-Kind-Bindung hat. Im Folgenden werden deshalb Seiffge-Krenkes Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Laut der Autorin (2001) ist der väterliche Kontakt während des Spiels körperlich distanzierter als der mütterliche, das heißt, das Kind wird vom Vater weniger auf den Schoß genommen und weniger liebkost. (ebd., 56f.) Allerdings ist das Spiel des Vaters, jedenfalls mit seinem Sohne aufregender, wilder und aggressiver als jenes der Mutter. Obwohl Aggressivität im Spiel mit Söhnen eine wesentliche Komponente ist, sind die spielerischen Aktivitäten zwischen Vater und Sohn auch lustvoller und engagierter als zwischen Vater und Tochter. Einen Grund dafür sieht Seiffge-Krenke (2001) darin, dass Väter ihre Söhne als Spiegelbilder ihrer selbst konzipieren wollen und deshalb strenger, aber eben auch engagierter mit ihnen verfahren als mit ihren Töchtern. (ebd. 58f.) Im Vergleich dazu sind Spielaktivitäten mit Töchtern sanfter, emotional wärmer und beschützend, aber eben auch weniger engagiert und initiativ. (Seiffge-Krenke 2001, 56-60) Diesbezüglich merkt Fthenakis (1988, 294) an, dass Väter mehr auf die Initiative der Töchter reagieren, als sie selbst herauszufordern. Im Vergleich zum

gemeinsamen Spiel mit Söhnen zeigten Väter in der Interaktion mit ihren Töchtern ein eher inkonsistentes und inkonsequentes Stimulationsverhalten.

5.3.2. Der Vater als Herausforderer kindlicher Kompetenzen

Ein engagierter Vater sieht seine Erziehungsaufgabe vor allem in der Herausforderung kindlicher Kompetenzen. Die Förderung derselben kann laut Bindungstheorie und -forschung im Zuge der Unterstützung der kindlichen Exploration stattfinden, wenn das Kind sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt und sich neues Wissen über die Welt aneignet. (Main 1977, 51ff.) Die Güte der väterlichen Explorationsförderung wird zudem vom Ehepaar Grossmann (Grossmann, Grossmann 2005a, 221f.) mit der Bindungsqualität zwischen Vater und Kind in Zusammenhang gebracht. Die besondere Rolle, die Väter bei der kindlichen Exploration spielen, kann den Autoren/Autorinnen zufolge darauf zurückgeführt werden, dass Väter ihren Kindern während des Explorierens mehr Freiraum gewähren als Mütter. Somit kann zum einen beim Kind eine Haltung entstehen, die es ihm später ermöglicht, auch den/die Partner/in in seiner Eigenheit und seinen Freiheitsbestrebungen anzunehmen. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 63) Zum anderen wird davon ausgegangen, dass die durch den Vater ermöglichte freie Exploration die Entwicklung der kindlichen Selbstständigkeit und kognitiven Fähigkeiten unterstützt. Diese nämlich würden von Vätern vermehrt gefordert. Diese Behauptung scheint vor allem für Söhne zu gelten, weil Väter bei diesen generell mehr Eigenständigkeit und kognitive Kompetenz voraussetzen scheinen als bei ihren Töchtern. (Fthenakis 1988, 293; Baacke 1999, 274ff.) Grossmann und Grossmann (2005, 223) merken an, dass eine angemessene Unterstützung der Selbsttätigkeit und Unabhängigkeit eine feinfühligke Balance zwischen Herausforderung und sensibler Unterstützung erfordert. Den Autoren/Autorinnen der Bielefelder Längsschnittstudie zufolge hängt die Einschätzung der väterlichen Herausforderung im Spiel von der qualitativen Angemessenheit für das Kind ab, die „auf den Entwicklungsstand und Entwicklungsaufgaben des Kindes bezogen werden“ (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 711) muss.

Das Einfordern von Selbstverantwortung bringt die Notwendigkeit der Disziplinierung mit sich. Diese ist eine weitere Aufgabe des Vaters als Herausforderer kindlicher Kompetenzen. Der Vater wird in der Väter- und Bindungsforschung als Vermittler der Kultur sowie von Regeln und Normen gesehen. (Grossmann, Grossmann 2005a, 223) Fthenakis (1988, 293) stellt fest, dass die Erwartungshaltung des Vaters hinsichtlich der kindlichen Selbstständigkeit und Disziplin mit der kognitiven Reife des Kindes korreliert. Diesen Zusammenhang führt er

darauf zurück, dass Väter während der kindlichen Exploration weniger vorsichtig sind und dem Kind mehr Bewegungsfreiraum gewähren als Mütter. Somit ermöglichen sie und fordern zugleich das Ausprobieren von Neuartigem und Aufregendem. Fthenakis (ebd., 295) erläutert weiters, dass im Gegensatz dazu häufiges Eingreifen in die kindliche Exploration, autoritäre Kontrollausübung, Ungeduld und geringe spontane Äußerung von Zuneigung negativ mit kognitiven Kompetenzen des Kindes korrelieren. Durch eine feinfühligere Explorationsunterstützung förderten Väter zudem Ausdauer, Konzentration und Ernsthaftigkeit. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 325) Fthenakis (1988, 296ff.) behauptet, dass dies für die kognitive Entwicklung von Söhnen eher gilt als für jene von Töchtern. Er führt diese Erkenntnis darauf zurück, dass Väter tendenziell weniger von ihren Töchtern erwarten. Folglich behauptet der Autor weiters, dass kein Zusammenhang zwischen dem väterlichen Stimulationsverhalten und der intellektuellen Leistung ihrer Töchter festgestellt werden kann.

Grossmann und Grossmann (2005, 221f.) bringen die Explorationsförderung sowie das angeregte, körperbetonte Spiel des Vaters mit dem Kind in Zusammenhang mit der Qualität der Vater-Kind-Bindung. Ihnen zufolge entwickelt sich die Bindungssicherheit des Kindes zu seinem Vater aus der feinfühligeren Unterstützung der kindlichen Exploration. Bei Ängstigung des Kindes werde das Bindungssystem dennoch aktiviert und so könne der Vater auch als sichere Basis für das Kind fungieren. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 325) Das durch den Vater unterstützte Erkundungsverhalten wird von der Forscher/innen-Gruppe rund um Grossmann (ebd.) als sichere Exploration bezeichnet und folgendermaßen beschrieben:

„The hallmark of an attachment figure’s behavior that will foster emotionally secure exploration is, on the one hand, sensitivity to the child’s emotional expressions and, on the other hand, support, cooperation, appropriate scaffolding, and gentle challenges” (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 325).

5.3.3. Väterliche Spielfeinfühligkeit

Die eben beschriebenen Voraussetzungen für eine sichere Exploration werden in der empirischen Forschung zu zentralen Kriterien der väterlichen Spielfeinfühligkeit, auch „Vermittlungsgüte“ (Kassubek 1995; zit. nach Kindler, Grossmann, Zimmermann. 2002, 712) genannt. Diese erfordert erstens eine gewährende Interaktion des Vaters, das heißt, er muss

Signale des Kindes wahrnehmen und angemessen darauf reagieren. (ebd.) Darum muss der Vater Bedürfnisse des Kindes hinsichtlich Selbstständigkeit und Hilfsbedürftigkeit erkennen und entweder handlungsanleitend unterstützen, oder sich aus der Aktion zurückziehen und beobachten. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 710; Fthenakis 1988, 295) Zweitens wird davon ausgegangen, dass eine feinfühlig Herausforderung im Spiel für eine angemessene Förderung des Kindes erforderlich ist. Diese wird beschrieben als Bereitschaft und Fähigkeit, den Umgang mit Neuem angemessen, das heißt, orientiert am kindlichen Handlungsvermögen und Interesse, zu vermitteln. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 712) Die mittels SCIP-Skala gemessene Spielfeinfühligkeit des Vaters steht Ergebnissen der Bielefelder Längsschnittstudie zufolge in Zusammenhang mit sicheren Bindungsrepräsentationen des Kindes in den ersten 16 Lebensjahren, während die in der Fremden Situation gemessene Bindungssicherheit zwischen Vater und Kind kaum Voraussagekraft für spätere Bindungsrepräsentationen hat. (ebd., 720) Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002b, 324) halten in diesem Zusammenhang fest, dass Spielfeinfühligkeit nicht auch bedeutet, dass der Vater ein sicherer Hafen bei Verunsicherung des Kindes sein muss. Aufgrund dessen argumentieren sie durchwegs, dass der Vater als Sicherheitsbasis weniger Bedeutung für die kindliche Bindungsentwicklung hat, als der Vater als feinfühlig herausfordernder Spielgefährte. Folglich ist die Einordnung der Vater-Kind-Bindungsqualität in das Ainsworth'sche Konzept von Bindungssicherheit womöglich keine für die Vater-Kind-Bindung angemessene methodische Herangehensweise.

Neben der zentralen Rolle der Spielfeinfühligkeit für die Bindung zwischen Vater und Kind sowie kindliche Bindungsrepräsentationen hat diese noch weitere Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung. Diese werden hier dargestellt, um eine detaillierte Einsicht in Grossmanns Forschungen zu geben. So könne ein Zusammenhang zwischen väterlicher Spielfeinfühligkeit und sozialer Kompetenz hergestellt werden. Das betreffe die Einstellung zu Freundschaften und partnerschaftlichen Beziehungen ebenso wie den Umgang mit negativen Gefühlen und Konflikten in der sozialen Interaktion. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 719f.; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik 2002a, 61ff.; Grossmann, Grossmann 2005a, 233f.) Weiters wird argumentiert, dass die Spielfeinfühligkeit des Vaters in Verbindung mit kognitiven Problemlösungsstrategien zu bringen ist. Demnach bringen Kinder und Jugendliche mit einst spielfeinfühlig Väter bei antizipierten Problemen sinnvolle Handlungsperspektiven hervor. Ebenso werden ihre Problemlösungen als beziehungsorientiert beschrieben, das heißt, sie beziehen andere in den Prozess der

Lösungsfindung sowie in die Lösung selbst mit ein. Außerdem wird erwähnt, dass Kinder und Jugendliche mit feinfühlig herausfordernden Vätern vermehrt mentale Lösungsstrategien anwenden, das heißt, sie spielen unterschiedliche Lösungsszenarien durch und finden eher Kompromisse, während Kinder mit einem wenig spielfeinfühligem Vater häufig beschwichtigend auf Probleme reagieren. Folglich zeigen Kinder von feinfühlig herausfordernden Vätern vermehrt die „Bereitschaft und (das; Anm. d. V.) Selbstvertrauen durch gedankliche Exploration von Schwierigkeiten zu Lösungen zu gelangen“ (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 718). (ebd., 702ff.)

Vordergründig auf Grossmanns Erkenntnissen zur väterlichen Spielfeinfühligkeit aufbauend, ist die Erhebung derselben zu einem zentralen Kriterium der Vater-Kind-Bindung berechtigt. Laut Grossmann und Grossmann (2005a, 233f.) handeln Kinder und Jugendliche mit einem spielfeinfühligem Vater beziehungsorientiert und können als Erwachsene vermehrt als sicher-autonom gebunden³ klassifiziert werden. Somit scheint eine qualitativ hochwertige spielerische Interaktion zwischen Vater und Kleinkind eine zentrale Voraussetzung für die Bindungsentwicklung des Kindes zu sein. Allerdings können die Spielfeinfühligkeit des Vaters und deren Auswirkung auf kindliche Bindungsrepräsentationen in keinen Zusammenhang mit der klassifizierbaren Bindungssicherheit nach Ainsworth gebracht werden. Es findet sich in Grossmanns Studien keine Relevanz des Bindungssicherheitskonzepts für die Vater-Kind-Bindung und auch in anderen Studien können keine verlässlichen Aussagen mittels der Fremden Situation zur Qualität der Vater-Kind-Bindung getroffen werden. (Fthenakis 1988, 273ff.; Youngblade, Belsky 1992; zit. nach Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 707; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 324; Kindler, Grossmann 2004, 248f.) In Anbetracht dieser Tatsachen wird die väterliche Spielfeinfühligkeit als zentrales Kriterium der Vater-Kind-Bindung aufgrund der stichhaltigen Ergebnisse der Forscher/innen-Gruppe rund um Grossmann für diese Diplomarbeit übernommen. Es stellt sich jedoch bereits jetzt heraus, dass ein objektiver Vergleich mit der Erzieher/innen-Kind- oder der Mutter-Kind-Bindung, die mittels der Fremden Situation eingeschätzt werden, nur begrenzt stattfinden kann.

³ Sicher-autonome Bindungen werden bei Erwachsenen nach dem Adult Attachment Interview nach Main, Kaplan und Cassidy (1985) klassifiziert. Die Einteilung der Bindungssicherheit findet retrospektiv statt und hinterfragt beim/bei der Erwachsenen dessen/deren Bindungsrepräsentationen. Sicher-autonome Bindungen beim/bei der Erwachsenen sind ähnlich einzuschätzen wie sichere Bindungen beim Kleinkind. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 716f.)

5.4. Weitere Kriterien der Vater-Kind-Bindung

Im Folgenden werden weitere Kriterien der Vater-Kind-Bindung vorgestellt, die in der Forschungsliteratur am häufigsten Beachtung finden und sich zudem als logisch argumentiert erweisen. Die Forschungsfrage des vorliegenden Unterpunkts lautet demnach:

Welche weiteren Kriterien bedingen das Entstehen einer sicheren Vater-Kind-Bindung?

Die zu erfassenden Kriterien lassen sich in Analogie zur Mutter-Kind-Bindung in die von Corwyn und Bradley (1999, 242f.) aufgestellten fünf Kategorien einordnen:

- Kontextfaktoren
- kindbezogene Faktoren
- mutterbezogene Faktoren
- vaterbezogene Faktoren
- elterliche Beziehung

In einer Analyse der aktuellen Forschungsliteratur stellen sich aus den Kontextfaktoren die Zufriedenheit im Beruf, der ökonomische Status, die soziale Vaterrolle sowie die familial vermittelte Vaterrolle als bindungsrelevant für die Vater-Kind-Beziehung heraus. Letztere wurde bereits erörtert.

Die sozial vermittelte Vaterrolle wird im Rahmen des vaterbezogenen Faktors „Einstellung zu Vaterschaft“ behandelt, zumal diese in engem Zusammenhang stehen. Laut Corwyn und Bradley (1999, 250) korreliert die Zufriedenheit im Beruf positiv mit dem Engagement des Vaters für sein Kind. Neben der Einstellung zur Vaterschaft gelten als weitere Faktoren väterlicher Merkmale väterliche Bindungsrepräsentationen und väterliche Spielfeinfähigkeit. Diese drei werden in der Literatur am häufigsten erwähnt und aus einer Masse von Einflussgrößen hervorgehoben. Als einflussreicher kindbezogener Faktor wird der kindliche Entwicklungsstand genannt. Corwyn und Bradley (ebd.) zufolge beschäftigt sich der Vater als Herausforderer kindlicher Kompetenzen lieber mit einem kognitiv kompetenten, als mit einem intellektuell weniger weit entwickelten Kind. Auf mutterbezogene Einflussfaktoren für die Vater-Kind-Bindung wird neben jenen innerhalb des familiensystemtheoretischen Ansatzes wenig eingegangen. Corwyn und Bradley (ebd., 250) nennen lediglich die mütterliche Berufstätigkeit als mögliche Einflussgröße, gehen jedoch nicht gesondert darauf ein, in welcher Weise diese für die Vater-Kind-Bindung relevant ist. Zuletzt ist die Qualität

der elterlichen Beziehung ebenfalls ein zentrales Kriterium der Vater-Kind-Bindung, was im Kapitel 5.2. ausführlich besprochen wurde. Da neben den bereits detailliert vorgebrachten Kriterien, wie Qualität der elterlichen Partnerschaft, familial vermittelte Vaterrolle und väterliche Spielfeinfühligkeit, die Einstellung des Vaters zu Vaterschaft und väterliche Bindungsrepräsentationen ebenfalls häufig als zentral für die Bindung zwischen Vater und Kind angesehen werden, findet eine umfassende Darstellung dieser beiden im Folgenden statt.

5.4.1. Einstellung zu Vaterschaft

Die Einstellung des Vaters zur Vaterschaft kann nicht ausschließlich als ein vaterbezogener Faktor gesehen werden. Ebenso ist die Haltung gegenüber der Vaterrolle von Kontextfaktoren abhängig, weil diese als gesellschaftlich vermittelt angesehen wird (Kindler, Grossmann, Zimmermann. 2002, 698f.). So stellen Kindler und Kollegen/Kolleginnen (ebd.) fest, dass sich Väter mehr mit ihren Kindern beschäftigen, wenn Mütter nicht anwesend sind. Sobald jedoch die Mutter anwesend sei, gebe der Vater ein weinendes Kind häufig an die Mutter ab. Dafür kann die gesellschaftlich vermittelte Aufgabenteilung innerhalb der Familie verantwortlich gemacht werden, wonach Mütter vordergründig dafür zuständig sind, dem Kind Trost und Beruhigung zu spenden (ebd., 704f.). Solche Aufgaben übernehme der Vater meist nur, wenn die Mutter nicht greifbar sei. (ebd.)

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Mutterrolle für Mütter nach wie vor einen höheren Stellenwert im Leben einzunehmen scheint als die Vaterrolle für Väter. Corwyn und Bradleys Studie (1999, 250) weist darauf hin, dass sich berufstätige Mütter hauptsächlich mit ihrer Mutterschaft identifizieren. Folglich hätten negative Erfahrungen im Beruf keinen nachteiligen Einfluss auf die Beziehung der Mutter zu ihrem Kind. Im Gegenteil, die Freude mit dem und am Kind nehme zu, wenn die Arbeitsbelastung steige. Im Gegensatz dazu identifiziere sich ein Vater, der unter beruflichem Stress stehe, wenig mit der Vaterrolle. (ebd.) Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass der Vater noch immer eine gesellschaftliche Rolle einnimmt, in der sozialer und ökonomischer Status, beruflicher Erfolg und die Ernährung der Familie wichtiger sind als die Erfüllung der Vaterrolle. (ebd., 242f.).

Eine Studie zum Generationenvergleich der väterlichen Rolle innerhalb der Familie von Eitler und Rollet (1984; zit. nach Rollet, Werneck 2002, 325f.) kommt zu dem Ergebnis, dass eine Entwicklung über drei Generationen männlicher Familienmitglieder festzustellen ist, wonach

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

die Gleichgültigkeit gegenüber Söhnen und autoritäre Erziehereinstellungen und -verhaltensweisen abgenommen, während die „Bereitschaft zur Äußerung von Zärtlichkeit“ (ebd., S. 325), die Identifikation mit dem Sohn und die Bindungsqualität zum Sohn zugenommen haben. Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 699f.) folgern aus Kenntnissen wie diesen, dass keine natürlichen Bindungshierarchien vorgegeben sind, wie ursprünglich von Bowlby (1975) angenommen. Sie sind vielmehr abhängig von gesellschaftlichen Strukturen, die die Geschlechterrollen und damit die Aufgabenteilung innerhalb der Familie definieren.

Nachdem dargestellt wurde, wovon die väterliche Einstellung zur Vaterschaft maßgeblich abzuhängen scheint, wird im nächsten Schritt zusammengefasst, in welcher Hinsicht sich die Einstellung zur Vaterrolle zeigen kann. Da diese im wissenschaftlichen Diskurs äußerst komplex dargestellt und mit einer Masse an weiteren Faktoren in Verbindung gebracht, bzw. diesen zugrunde gelegt wird, werden an dieser Stelle nur die zwei am häufigsten und von unterschiedlichen Autoren/Autorinnen genannten Merkmale vorgestellt.

Zu Vaterschaft positiv eingestellte Väter haben mehreren Autoren/Autorinnen zufolge die Absicht, bei der Geburt ihres Kindes dabei zu sein. (Fthenakis 1988, 141f.; Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 479f.; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 50f.) Fthenakis (1988, 145f.) fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass langfristige Auswirkungen väterlicher Anwesenheit bei der Geburt für die Vater-Kind-Bindung nicht immer gegeben sind. Vielmehr scheint sich der Kontakt zwischen Vater und Kind kumulativ auf die Bindung zwischen beiden auszuwirken. Somit hänge die Vater-Kind-Bindung vom wiederholten Kontakt mit dem Kind ab und nicht so sehr davon, ob der Vater bei der Geburt anwesend sei oder nicht. Ein bedeutender Einfluss des väterlichen Erstkontakts mit dem Kind auf die spätere Bindung zwischen Vater und Kind kann Fthenakis (ebd.) zufolge somit nicht nachgewiesen werden. Dennoch, ein Zusammenhang zwischen bereits vor der Geburt geäußertem Interesse an der Vaterschaft und der späteren Bindungsqualität des Kindes zu seinem Vater scheint aufgrund zahlreicher Hinweise aus der Vaterforschung gegeben zu sein. (Fthenakis 1988, 141f.; Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 479f.; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 50f.) Die Einwände Fthenakis' beschränken sich somit auf vereinzelte Fälle und beziehen sich auf die tatsächliche Anwesenheit des Vaters bei der Geburt.

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Nach der Durchsicht der aktuellen Forschungsliteratur lässt sich jedoch festhalten, dass nicht so sehr die Anwesenheit bei der Geburt ausschlaggebend für die spätere Vater-Kind-Bindung ist, als vielmehr der Wunsch des Vaters, dabei zu sein. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 50f.) Cox und Kollegen/Kolleginnen (Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 479f.) zufolge zeigen sich Väter, die bei der Geburt ihres Kindes dabei sein wollen, zumeist auch nach der Geburt als familien- und kindorientiert sowie dem Kind gegenüber emotional positiv eingestellt.

Ein weiterer Faktor, der für die Vater-Kind-Bindung von wesentlicher Bedeutung sein soll, ist die Einschätzung des Vaters hinsichtlich seines Einflusses auf sein Kind. Je mehr Bedeutung der Vater seiner Rolle für die kindliche Entwicklung beimesse, desto sicherer sei die Bindung zwischen Vater und Kind einzuschätzen. (Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. 1992, 479f.; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 309; Grossmann, Grossmann 2005a, 230) Aktuell gibt es noch kaum Beiträge, die sich mit diesem Zusammenhang explizit auseinandersetzen. Bislang wird jenes Merkmal väterlicher Einstellungen nur am Rande erwähnt, das jedoch immer wieder und bei unterschiedlichen Autoren/Autorinnen.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Grossmann und Team (Kindler, Grossmann und Zimmermann 2002) weisen darauf hin, dass die Einstellung zur Vaterschaft, die Absicht des Vaters, bei der Geburt dabei zu sein, und die Einschätzung der väterlichen Rolle für die Entwicklung des Kindes einen Zusammenhang mit der Interaktionsqualität mit dem Säugling aufweisen. So lässt sich empirisch auch ein Zusammenhang zwischen späterer Spielfeinfähigkeit des Vaters und den eben genannten Faktoren herstellen. Zumal Spielfeinfähigkeit einen hohen Voraussagewert für die Bindung zwischen Vater und Kind ebenso wie für die Bindungsentwicklung des Kindes in dessen ersten 16 Lebensjahren hat, messen Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002b, 309) ebenso wie Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 724) und zahlreiche andere Autoren/Autorinnen (Fthenakis 1988, 141f.; Baacke 1999, 270f.; Herlth 2002, 591f.) der Einstellung des Vaters zur Vaterrolle beginnend mit der Schwangerschaft der Mutter einen hohen Stellenwert für die Vater-Kind-Bindung bei.

5.4.2. Väterliche Bindungsrepräsentanzen

Väterliche Bindungsrepräsentationen scheinen in enger Verbindung mit der Spielfeinfähigkeit des Vaters zu stehen und dieser in gewisser Weise vorausgesetzt zu sein.

So sind Grossmann und Grossmann (2005a, 230) folgend Väter mit einer hohen Wertschätzung für Bindungen sowohl feinfühlicher als auch angemessener herausfordernd im Spiel mit ihren kleinen Kindern. Weiters zeigen sie generell mehr Wertschätzung für Kind und Familie und äußern zum Großteil das Bedürfnis, bei der Geburt dabei zu sein. Diesbezüglich erwähnt Mosheim (2002, 82), dass Väter, die in einem Test als sicher-autonom gebunden eingestuft worden sind, ein erhöhtes Maß an feinfühlicher Unterstützung während des gemeinsamen Spiels zeigen. Zu diesem Ergebnis kommen auch Grossmann und Team (Kindler, Grossmann 2004, 251) sowie Cox, Margand, Tresch-Owen u.a. (1992, 479f.). Im Unterschied dazu scheinen unsicher-gebundene Väter ihre Kinder nicht angemessen spielfeinfühlig herausfordern zu können. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 716f.) So korreliere ein negatives Selbstkonzept des Vaters mit niedrigem Selbstbewusstsein negativ mit der intellektuellen Leistungsfähigkeit, vor allem seines Sohnes. Eine Erklärung dafür ist laut Fthenakis (1988, 302f.), dass kognitive Leistungen bei Jungen abhängig von der Identifikation mit dem Vater sind. Ein negatives Selbstkonzept bezogen auf die Einschätzung der Einflussfähigkeit auf Familie und Kinder korreliere ebenfalls negativ mit der schulischen Leistungsfähigkeit bei Kindern. (ebd.) Ein Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit des Kindes, die mittels der Fremden Situation gemessen wird, und sicheren Bindungsrepräsentationen ist laut Studien von Grossmann und Team (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 735f.) mit 37% gegeben. Allerdings sei dieser Zusammenhang mit 50% bei Müttern stärker. Das kann jedoch daran liegen, dass, wie bereits festgestellt wurde, die Fremde Situation kein geeignetes Instrument ist, um die Vater-Kind-Bindung zu untersuchen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass väterliche Bindungssicherheit die Qualität der Vater-Kind-Interaktion bestimmt. Wenn davon ausgegangen wird, dass diese wiederum ausschlaggebend für die Vater-Kind-Bindung ebenso wie für die kindliche Bindungsentwicklung ist, wird die zentrale Rolle der Bindungserfahrungen des Vaters mit seinen eigenen Eltern für die Bindung zu seinem Kind deutlich.

5.5. Zusammenfassung der zentralen Kriterien der Vater-Kind-Bindung

Die Vater-Kind-Bindungsforschung zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus. Zahlreiche Einflussfaktoren werden in der aktuellen Literatur für die Qualität der Bindung zwischen Vater und Kind genannt, von denen nur wenige operationalisiert und deren Relevanz für die tatsächliche Bindungsentwicklung nur wenig untersucht wurde. Die wenigen Faktoren, die sich im Zuge der Literaturrecherche als einflussreich identifizieren lassen und

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

deren Argumentation sich zudem als zunächst stichhaltig erweist, wurden in den vorangegangenen Kapiteln ausgewiesen. So kann als zentrales Kriterium und zugleich als entscheidende Kontextbedingung der Vater-Kind-Bindung die familial vermittelte Vaterrolle genannt werden. Ergebnisse aus der familiensystemtheoretischen Vaterforschung geben Hinweise darauf, dass die Vater-Kind-Bindung nicht, wie z.B. bei Grossmanns angenommen, nur auf der direkten Interaktion mit dem Kind beruht, sondern ihre Qualität auch durch die Beziehung zur Mutter und eventuell auch zu anderen Familienmitgliedern erhält. In diesem Zusammenhang ist die Qualität der elterlichen Beziehung aus den familienbedingten Faktoren noch einmal herauszuheben, weil sie auch in Abhandlungen der klassischen Bindungsforschung, also jener, die sich nicht auf die triadische Sozialisation des Kindes beruft, häufig als zentral für die Vater-Kind-Bindung erachtet wird. Weitere, von der Kernfamilie unabhängige, zentrale Bindungskriterien sind väterliche Bindungsrepräsentationen und die Einstellung des Vaters zur Vaterschaft. An dieser Stelle kann die Vermutung aufgestellt werden, dass diese beiden Kriterien zusammenhängen, zumal die generelle Einstellung zu Bindungen Einfluss auf die Einstellung zur eigenen Rolle für die Entwicklung des Kindes, so auch die Bindungsentwicklung, haben könnte. Das für die vorliegende Diplomarbeit wesentlichste Bindungskriterium ist die väterliche Spielfeinfühligkeit. Den Ausführungen Grossmanns und Grossmanns (2005, 225ff.) zufolge hat diese bedeutende Auswirkungen auf die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes. Die SCIP-Skala misst die väterliche Vermittlungsgüte an der angemessenen Herausforderung und an der gewährenden Feinfühligkeit während des gemeinsamen Spiels. Die Bindung zwischen Vater und Kind scheint durch die mittels SCIP-Skala gemessene Spielfeinfühligkeit beeinflusst zu werden.

Da sich die Bindung zwischen Vater und Kind auch während des gemeinsamen Spiels entwickelt, welches zudem für die kognitive und soziale Entwicklung zentrale Bedeutung zu haben scheint, liegt der Gedanke nahe, auch die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind, die ebenfalls durch die Explorationsförderung des Erziehers/der Erzieherin maßgeblich beeinflusst wird, mittels der SCIP-Skala zu erforschen, nicht zuletzt auch deshalb, weil es die erklärte Aufgabe von Erziehern/Erzieherinnen ist, die von ihnen betreuten Kinder in ihrer kognitiven und sozialen Entwicklung zu stimulieren. Obgleich die SCIP-Skala als relevantes Forschungsinstrument für die Vater-Kind-Bindung gilt, muss vorab in einem nächsten Schritt geklärt werden, ob die Erkenntnisse über die Beziehung zwischen Vater und Kind die Kategorisierung derselben in das Bindungskonzept eigentlich zulassen. Somit wird die

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

Anwendung des klassischen Bindungsbegriffs auf die Vater-Kind-Beziehung im folgenden Unterpunkt problematisiert.

5.6. Problematik der Anwendung des klassischen Bindungsbegriffs auf die Vater-Kind-Beziehung

Da die mittels SCIP-Skala gemessene Spielfeinfühligkeit auf die Vater-Kind-Bindung und bindungsrelevante Entwicklungen des Kindes Einfluss nimmt, muss an dieser Stelle zuerst geklärt werden, ob eine Bindung zwischen Vater und Kind im klassischen Sinne vorliegt. Wenn sich nämlich herausstellt, dass nicht von einer Bindung gesprochen werden kann, so stellt sich die Frage, worauf die SCIP-Skala hinsichtlich bindungsrelevanter Fragestellungen hindeuten vermag. Besteht keine Bindung zwischen Vater und Kind, so muss erst erklärt werden, warum die väterliche Spielfeinfühligkeit Einfluss auf kindliche Bindungsrepräsentationen nehmen soll. Die Bindungsrelevanz der Spielfeinfühligkeit jedoch ist zentrales Thema der vorliegenden Diplomarbeit. Um also einen argumentativen Kurzschluss von Spielfeinfühligkeit auf allgemeine Bindungskriterien zu vermeiden, soll in diesem Unterpunkt folgender Frage nachgegangen werden:

Ist die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Vater-Kind-Beziehung gerechtfertigt?

Wie bereits in den Ausführungen zur Problematik der Anwendung des klassischen Bindungsbegriffs auf die Erzieher/innen-Kind-Bindung diskutiert wurde, ist es im Sinne der konventionellen Bindungstheorie fragwürdig, das dyadische Beziehungssystem auf ein soziales Umfeld auszuweiten. In der Erzieher/innen-Kind-Beziehung ging es dabei um die anderen Gruppenkinder und Erzieher/innen. In Analogie dazu stellt sich für die Vater-Kind-Beziehung die Frage, ob sich der familiensystemtheoretische Ansatz nicht bereits zu weit weg vom Bindungskonzept entfernt, wenn er sich von einer dyadischen Sichtweise verabschiedet. So können zwar Aspekte der Bindungsentwicklung des Kindes zu seinem Vater, die auf einer dyadischen Interaktion zwischen beiden aufbauen, mit dem Bindungskonzept erklärt werden, triadische Konstellationen jedoch nicht. Deshalb kann behauptet werden, dass im konventionellen Sinne nicht mehr ausschließlich von einer Bindung gesprochen werden kann. Hier dürfte es auch schon um andere Formen der zwischenmenschlichen Beziehung gehen, die komplexere Strukturen beinhaltet, als das Bindungskonzept zu erfassen vermag. Auf diskursiver Ebene lassen Erkenntnisse über die triadische Bindungsentwicklung allerdings auch die Frage zu, ob das Bindungskonzept im klassischen Sinne nicht bereits von der

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

aktuelle Forschung überholt wird und im Sinne neuerer Erkenntnisse über die Bindungsentwicklung eines Säuglings und Kleinkindes überarbeitet werden sollte. Dieser Frage wird in der theoretischen Reflexion auf diskursiver Ebene im Kapitel 7 näher nachgegangen.

Zahlreiche Forscher/innen stellen fest, dass die Fremde Situation keine geeignete Methode ist, um die Bindung zwischen Vater und Kind zu untersuchen, weil der Vater das Kind bei dessen Exploration aktiv unterstützt und nicht, so wie die Mutter, als sichere Basis abwartend zur Verfügung steht. (Fthenakis 1988, 273ff.; Youngblade, Belsky 1992; zit. nach Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 707; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 324; Kindler, Grossmann 2004, 248f.) Aus diesem Grund untersuchen Grossmann und Team die Vater-Kind-Bindung mittels der väterlichen Spielfeinfühligkeit und finden Zusammenhänge zwischen Vater-Kind-Bindung und späteren Bindungsrepräsentationen des Kindes. Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002b, 324) weisen zudem darauf hin, dass Spielfeinfühligkeit keine sichere Basis voraussetzt. Das heißt, ein spielfeinfühligere Vater muss dem Kind nicht auch gleichzeitig Zuflucht bei Verängstigung und Verunsicherung bieten können. So schlussfolgern sie, dass die explorationsfördernde und herausfordernde Funktion des Vaters für die Bindung wichtiger ist als die sicherheitsgebende. Dies spricht jedoch gegen das Merkmal der biologischen Funktion der klassischen Bindungstheorie, wonach Bindungen zum Zwecke der Gewährleistung von Sicherheit und damit Artenerhalt genetisch angelegt sind. (Bowlby 1989, 154ff.) Die Relevanz der Spielfeinfühligkeit des Vaters für die Bindung zu seinem Kind kann somit mit dem klassischen Bindungskonzept nicht erklärt werden, weil Spiel und Exploration nicht das Ziel verfolgen, das Sicherheitsgefühl des Kindes zu erhöhen. Problematisierend kommt hierbei noch hinzu, dass für Spielfeinfühligkeit nicht einmal sicherheitsgewährende Eigenschaften des Vaters erforderlich sind und trotzdem eine qualitativ hochwertige Bindung möglich sein soll.

Das unterschiedliche Verhalten des Vaters während der Fremden Situation im Vergleich zu Müttern erschwert zudem eine Gegenüberstellung auf objektiver Ebene. Während zunächst geklärt ist, dass die Bindungssicherheit zwischen Müttern und Kindern in der Fremden Situation angemessen erfasst werden kann, können Zusammenhänge zwischen väterlichem Verhalten in der Fremden Situation mit der eingeschätzten Bindungsqualität jedoch kaum festgestellt werden. Somit scheint die A-B-C-D-Klassifikation von Ainsworth, Blehar, Waters

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

u.a. (1978) sowie Main und Solomon (Main, Solomon 1990) keine geeignete Methode zu sein, die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind zu messen.

Dies wirft jedoch die Frage auf, wie der Begriff der Qualität für diese Bindungsbeziehung andernfalls definiert werden kann. Eine Definition von Bindungsqualität gibt es bis jetzt nur im Sinne der Klassifikation von Bindungssicherheit. Diese Definition beruht darauf, „daß es nicht Bindungsstärke oder Bindungsintensität gebe, sondern mehr oder weniger intensives Bindungsverhalten, das Ausdruck der von ihr (nämlich Ainsworth; Anm. d. V.) postulierten drei grundlegenden Bindungsqualitäten sei“ (Fthenakis 1988, 266). In diesem Zusammenhang ist auch darauf aufmerksam zu machen, dass Grossmann und Team (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 309) zwar einen Einfluss der väterlichen Spielfeinfähigkeit auf die Bindungssicherheit zum Kind feststellen, gleichzeitig erklärt das Forscher/innen-Team aber, dass eine Klassifikation mittels der Fremden Situation für die Vater-Kind-Bindung nicht geeignet ist, weil Kriterien der Mutter-Kind-Bindung nicht einfach auf diese übertragen werden können. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 707) In diesen grundlegenden Aussagen widersprechen sich die Studien des Forscher/innen-Kreises rund um Grossmann. Es stellt sich daher die Frage, wie Spielfeinfähigkeit mit einer neu definierten Bindungsqualität in Verbindung gebracht werden kann. Eine überarbeitete Definition von Bindungsqualität ist folglich für die Vater-Kind-Bindungsbeziehung vorzunehmen, wenn man überprüfen will, in welcher Weise die väterliche Spielfeinfähigkeit auf die Qualität der Vater-Kind-Bindung Einfluss nimmt. Aus theoretischer Sicht besteht aufgrund der Tatsache, dass sich die Vater-Kind-Bindung nicht in das Konzept der Bindungssicherheit einordnen lässt, kein Grund, anzuzweifeln, dass eine Bindung zwischen beiden bestehen kann. Denn in kritischen Auseinandersetzungen mit der Fremden Situation und dem Bindungskonzept wird deutlich, dass nicht von vornherein eindeutig ist, was Bindungsqualität ausmacht. (Fthenakis 1988, 266) Allerdings ist auch nicht geklärt, ob die feinfühlig herausforderung im Spiel mit einer eigens für die Vater-Kind-Bindung definierten Bindungsqualität in Verbindung zu bringen ist.

Hinsichtlich einer kritischen Reflexion der väterlichen Spielfeinfähigkeit ist folgendes festzuhalten: Diese wird zwar an die spätere Bindungsentwicklung des Kindes geknüpft, es wird jedoch nicht deutlich gemacht, welche konkreten Auswirkungen die Spielfeinfähigkeit auf die momentane Vater-Kind-Bindung hat. Das liegt daran, dass die Bindungssicherheit zwischen Vater und Kind keine Aussagekraft für diese spezifische Beziehung hat und eine inhaltliche Konkretisierung von Bindungsqualität zwischen Vater und Kind nicht

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

nachzuvollziehen ist. Folglich kann zwar ein Zusammenhang zwischen Spielfeinfühligkeit und kindlichen Bindungsrepräsentationen hergestellt werden, eine Ursächlichkeit für die Bindung(squalität) zwischen Vater und Kind stellt sich jedoch empirisch (noch) nicht heraus.

Des Weiteren findet die Messung der väterlichen Vermittlungsgüte mittels der SCIP-Skala in einer Interaktion mit dem Kind statt, in der dieses positive Affekte äußert – kindliche Verhaltensweisen, die mit dem Bindungskonzept nicht erklärt werden, wie Keller (2004, 114) problematisierend anmerkt. Die Bindungstheorie nämlich beschreibt die Bindung zum Erwachsenen nur mit dem Rückzug bei Verunsicherung bzw. mit dem beobachtbaren Leid bei der Trennung vom Erwachsenen. Eine Interpretation der positiven Affektivität des Kindes in der Interaktion mit der Bindungsperson kann mit dem Bindungsmodell nicht erklärt werden. Da laut Schölmerich und Lengning (2004, 203) für explorative und spielerische Tätigkeiten eine positive Stimmung beim Kind vorhanden sein muss, erklärt sich die Bindungsrelevanz der Spielfeinfühligkeit nicht durch eine negative kindliche Affektivität. Für eine reflexive Auseinandersetzung mit der Bindungsrelevanz der väterlichen Spielfeinfühligkeit erscheint folgende Unterscheidung zweckmäßig: Einerseits kann das Bindungskonstrukt den Zusammenhang zwischen positiven kindlichen Affekten und der Bindung zu einer Bezugsperson nicht erklären, andererseits bedeutet dies nicht, dass Bindungen nicht in einer positiven Interaktion entstehen können. Somit muss unterschieden werden zwischen der nicht vorhandenen theoretischen Eingliederung positiver kindlicher Affektivität und der tatsächlichen Bindungsrelevanz derselben. Diese Unterscheidung kann einen Weg weisen, die Spielfeinfühligkeit des Vaters im Bindungskonzept theoretisch doch noch zu verankern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Vergleich der Bindungssicherheit zwischen Vater und Kind sowie Mutter und Kind auf objektiver Ebene wenig Aussagekraft für die spezifische Qualität der Vater-Kind-Bindung hat. Auch andere Merkmale der klassischen Bindungstheorie können zwar verglichen werden, führen aber zu dem Ergebnis, dass sie für die Vater-Kind-Beziehung weniger relevant sind als für die Mutter-Kind-Bindung. Diese Kenntnisse allein genügen jedoch nicht, um die Möglichkeit einer Vater-Kind-Bindung zu verwerfen, sondern deuten lediglich darauf hin, dass diese eine grundlegend andere Qualität hat als die Mutter-Kind-Bindung. Die Vater-Kind-Bindungsforschung begibt sich allerdings auf theoretisch fremdes Terrain, wenn sie eine familial vermittelte ebenso wie eine nicht zwangsläufig sicherheitsgebende Vaterrolle proklamiert. Der dyadische Beziehungsaufbau sowie sicherheitsgewährende Funktionen des/der Erwachsenen sind nämlich zentrale

Merkmale des Bindungskonzepts. Mit der Bindungstheorie sind zudem die hauptsächlich positiven Regungen des Kindes hinsichtlich des Kontakts mit seinem Vater, wie Freude bei der Wiedervereinigung anstatt Trennungsprotest, nicht zu erklären, weil sich diese ausschließlich auf negative kindliche Verhaltensäußerungen konzentriert. Dennoch lassen sich auch bindungsrelevante Verhaltensweisen beim Kind beobachten, wie das Vorziehen des Vaters vor fremden Personen und Eifersucht auf andere Kinder. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 45)

Deshalb kann kritisch angemerkt werden, dass bestimmte Kenntnisse über die Beziehung zwischen Vater und Kind bereits über das Bindungskonzept hinausgehen und deshalb nicht allein mit der Bindungstheorie erklärt werden können. Zuletzt sei die Problematik der Bindungsrelevanz der väterlichen Spielfeinfühligkeit erwähnt. Argumentativ muss erst ein Weg gefunden werden, inwiefern diese in das Bindungskonzept einzugliedern ist. Dieses bezieht nämlich nur negative kindliche Verhaltensäußerungen auf eine bestehende Bindung. Während der Exploration zeigt das Kind aber positive Affekte und bewegt sich zudem von der Sicherheitsquelle der Bindungsperson fort – zwei Verhaltensweisen, die mit dem Bindungskonzept zwar beschrieben werden, damit aber genau genommen nicht erklärt werden können. Warum dies so ist, wird in einem späteren Kapitel zur diskursiven Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie erklärt.

5.7.Zusammenfassung des Kapitels und Schlussfolgerungen für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung

Die Väter- und Bindungsforschung verfolgen im Grunde zwei argumentative Linien, welche die Vater-Kind-Bindung zu erklären versuchen. Einerseits wird das Entstehen der Vater-Kind-Bindung auf die familiäre Situation und die Rolle des Vaters in der Familie zurückgeführt. Dies proklamiert eine triadische Bindungssozialisation des Kindes und lässt auch Fragen hinsichtlich der Eigenheiten der Mutter-Kind-Bindung aufkommen. Andererseits soll sich die Bindung zwischen Vater und Kind hauptsächlich während des gemeinsamen Spiels entwickeln. Dabei soll die Qualität der Bindung maßgeblich von der väterlichen Spielfeinfühligkeit abhängen. Die Unterstützung des Kindes durch den Vater beruht demnach darauf, in welchem Ausmaß dieser bereit und fähig dazu ist, sein Kind altersgemäß herauszufordern und dessen Gefühle zudem richtig einzuschätzen und darauf zu reagieren. Sowohl die familial vermittelte Vaterrolle als auch die väterliche Spielfeinfühligkeit scheinen

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

maßgeblich davon abzuhängen, welche Erfahrungen der Vater in seinem Leben mit Bindungen gemacht hat und wie er aufgrund dessen zu seiner Rolle als Vater steht.

In einem Vergleich mit dem familiensystemtheoretischen Ansatz baut die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind auch auf einer Gruppensituation auf. Die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind scheint maßgeblich davon abzuhängen, inwieweit der/die Erzieher/in das Kind erfolgreich in die Gruppe eingliedern kann. Gelingt die Eingliederung in die Gruppe und ist das Kind beschäftigt und in der Gruppe sowie in den Räumlichkeiten gut orientiert, lässt das laut Bindungsforschung auf eine sichere Bindung zwischen Erzieher/in und Kind schließen. (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 116f.) Die Bindung zwischen Vater und Kind scheint sich zwar auch maßgeblich im Rahmen einer Gemeinschaft zu entwickeln, allerdings kann das System Familie schwer mit dem Gruppensystem einer Kinderkrippe verglichen werden. So werden zwar oberflächlich sowohl die Bindungsbeziehung zum Vater als auch zum/zur Erzieher/in innerhalb sozialer Strukturen geformt und gefestigt, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass diese von solch unterschiedlichem Aufbau und unterschiedlicher emotionaler Qualität sind, dass nicht ohne weiteres Parallelen zwischen einer systemisch vermittelten Bindung zu Erziehern/Erzieherinnen und jener zu Vätern gezogen werden können. Dies würde eine gesonderte Auseinandersetzung mit der systemischen Konstellation der Familie sowie der Kinderkrippe und den darin spezifischen, zum Ausdruck kommenden Dynamiken erfordern, wozu der Rahmen dieser Diplomarbeit nicht genügend Platz bietet.

Hinsichtlich der erforderlichen Explorationsunterstützung durch Vater und Erzieher/in können allerdings Ähnlichkeiten festgestellt werden, die zudem den Einsatz der SCIP-Skala für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung nahe legen. So wurde bereits im Kapitel 4 festgestellt, dass die Explorationsförderung durch den/die Erzieher/in von diesem/dieser Anteilnahme am kindlichen Lernprozess ebenso wie Antwortbereitschaft auf kindliche Signale erfordert und die Fähigkeit und Bereitschaft des Erziehungspersonals, das kindliche Bedürfnis nach Nähe und Distanz einzuschätzen. (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 122ff.; Ebert 2003, 196) Diese Forderungen können hinsichtlich der väterlichen Vermittlungsgüte umformuliert werden, sodass von den Erziehern/Erzieherinnen Fähigkeiten und die Bereitschaft gefordert werden können, einerseits aufmerksam und sensibel auf kindliche Signale während dessen Lernprozesses zu reagieren, und andererseits dieses feinfühlig herauszufordern. Die feinfühlige Herausforderung durch den/die Erzieher/in könnte in Analogie zum feinfühligem Spiel des Vaters darin bestehen, zum Kind Distanz zu halten,

Die Vater-Kind-Bindung (MA)

wenn sich dieses in der selbstständigen Erkundung übt, und es didaktisch zu unterstützen, wenn es Hilfe bei der Herantastung an die Umwelt oder neue Materialien braucht. Diese Forderung kommt der didaktischen Theorie des shared thinking nahe, die den Erziehern/Erzieherinnen eine aktive Rolle beim kindlichen Lernprozess zuspricht. (König 2006, 115ff.)

Wie im reflexiven Teil des Vater-Kind-Bindungskapitels bereits erwähnt, ist die Eingliederung der väterlichen Spielfeinfühligkeit in das Bindungskonzept für diese Arbeit jedoch erst noch vorzunehmen. Ebenso wie die Explorationsförderung des Vaters mit der Bindungstheorie erst argumentativ in Verbindung gebracht werden muss, so muss auch erklärt werden, warum die Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in bindungsrelevant sein soll. Wie bereits erwähnt, sind die Unterstützung bei der kindlichen Exploration und die Herausforderung kindlicher Kompetenzen mit dem Bindungskonzept eigentlich nicht zu erklären, weil sich dieses an negativen kindlichen Verhaltensaüßerungen orientiert und Bindungen nicht mit Interaktionen mit positiver kindlicher Affektivität in Verbindung bringt. Zudem hat die Konzentration auf sicherheitsgebende Funktionen des/der Erwachsenen die Konsequenz, dass eine aktive kognitive Herausforderung des Kindes durch den/die Erwachsene/n in der Bindungstheorie keine Beachtung findet.

Die Problematik, dass die Explorationsförderung durch die Bindungstheorie nicht erklärt werden kann, wird in den folgenden reflexiven Auseinandersetzungen diskutiert. Diese begeben sich auf eine diskursive Ebene. Dabei wird einerseits darauf eingegangen werden, warum nicht ohne weiteres behauptet werden kann, Explorationsförderung und die damit einhergehende positive kindliche Affektivität seien nicht bindungsrelevant. Das wird auf die oben getroffene Unterscheidung zurückgeführt, wonach die bisherige Eingliederung positiver kindlicher Affekte in die Bindungstheorie keine entscheidende Bedeutung für die tatsächliche Bindungsrelevanz derselben haben muss. Sofern die Bindungstheorie die Ausgliederung positiver Affektivität nicht argumentieren kann, bleibt die Möglichkeit, diese in den Rahmen des Bindungskonzepts einzuarbeiten, offen. Die diesbezügliche Argumentation der vorliegenden Diplomarbeit führt zum Aufdecken des Widerspruchs innerhalb der Bindungstheorie hinsichtlich der zwei zentralen Faktoren Bindungsverhalten und Explorationsverhalten. Aufbauend auf der Aufdeckung dieses Widerspruchs werden Lösungsvorschläge von Autoren/Autorinnen für die Eingliederung der Explorationsunterstützung in die Bindungstheorie nutzbar gemacht, um eine abschließende

Bemerkung hinsichtlich der Verwendung der SCIP-Skala für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung abzugeben.

6. Zusammenfassung der bisher gewonnenen Erkenntnisse (MA)

Die Bindungstheorie ist einem ständigen Wandel unterzogen. So zeigen neuere Auseinandersetzungen mit der Mutter-Kind-Bindung, dass das Konzept der Feinfühligkeit ohne weitere Spezifikation keine eindeutige Bindungsrelevanz besitzt. Durch die Ausformulierung hinsichtlich dessen Containing-Funktion in Verbindung mit mütterlichen Mentalisierungsfähigkeiten ermöglicht die aktuelle Bindungstheorie ein spezifiziertes Herangehen an Kenntnisse über die kindliche Bindungsentwicklung.

Folglich führt der Wandel der Bindungstheorie zwar zu immer detaillierteren Erkenntnissen, welche die Wissenschaft vorantreiben, dieser muss jedoch unter kontrollierten Bedingungen stattfinden und darf seinen argumentativen Werdegang nicht übersehen, um neue Einsichten auch theoretisch gesichert zu wissen. Im Zuge der bisherigen theoretischen Arbeit konnten Kenntnisse über die Erzieher/innen-Kind- und Vater-Kind-Bindung zusammengetragen werden, bei denen eine nachvollziehbare Argumentation, die von der klassischen Bindungstheorie logischerweise zu der neuen Sichtweise führt, oftmals nicht identifiziert werden konnte. Arbeiten aus der Bindungsforschung beziehen sich hauptsächlich auf beobachtbares Verhalten und argumentieren rein empirisch, ohne diese Beobachtungen logisch auf die Bindungstheorie zu beziehen. Im Folgenden werden Erkenntnisse der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung ebenso wie solche der Vater-Kind-Bindungsforschung im Hinblick auf deren theoretische Verankerung in der Bindungstheorie zusammenfassend dargestellt, um im nächsten Kapitel darauf aufbauend eine kritische Reflexion derselben ebenso wie der Bindungstheorie allgemein vornehmen zu können.

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung ist der empirischen Forschung zufolge von deren Einbettung in das Bildungssystem ebenso abhängig, wie von Verhaltensweisen der Erzieher/innen, wie gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensibilität, Empathie, Involvement, Problemlösekompetenzen, Explorationsunterstützung und Anteilnahme. Die Vater-Kind-Bindung wiederum ist in den sozialen Kontext der Familie eingebettet und wird von den triadischen Konstellationen darin und der Qualität der elterlichen Partnerschaft mitbestimmt.

Vaterbezogene Faktoren, welche die Bindung maßgeblich beeinflussen, sind väterliche Bindungsrepräsentationen, Einstellung zur Vaterschaft und väterliche Spielfeinfühligkeit. Die feinfühligkeits Herausforderung im Spiel durch den Vater kann als eine Form der Explorationsunterstützung gesehen werden, weil dem Kind durch diesen Umgang mit Neuem angemessen vermittelt wird. Somit stellt sich die Explorationsunterstützung durch Vater und Erzieher/in als Bindungskriterium dar, welches einen Vergleich zwischen diesen beiden Bindungsbeziehungen auf empirischer Ebene ermöglicht. Studien zufolge kann die väterliche Spielfeinfühligkeit zudem mit wesentlichen Bindungskriterien in Verbindung gebracht werden, wie kindliche Bindungsrepräsentationen und die Qualität der Vater-Kind-Bindung. Es kann deshalb empirisch argumentiert werden, dass, wenn die Explorationsunterstützung durch Erzieher/innen als zentrales Bindungskriterium mit jener durch den Vater vergleichbar ist, die Bindung zwischen Erzieher/innen und Kind ebenso mittels der SCIP-Skala untersucht werden kann.

Die empirische Argumentation führt zu theoretischen Fragestellungen, die in den reflexiven Auseinandersetzungen mit der Erzieher/innen-Kind- und Vater-Kind-Bindung bereits vorgestellt wurden. So wurde festgestellt, dass Inhalte der Erzieher/innen-Kind-Beziehung, wie die Bindungsentwicklung innerhalb eines sozialen Systems oder die beliebige Austauschbarkeit eines Erziehers/einer Erzieherin im Rahmen einer harmonischen Gruppe ohne kindliche Trauerreaktionen nicht mehr mit dem Bindungskonzept erklärt werden können. Ebenso gehen die familial vermittelte Vaterrolle sowie eine für die Vater-Kind-Bindung nicht unbedingt erforderliche sichere Basis durch den Vater bereits über das Bindungskonzept hinaus. In beiden Beziehungen werden somit Aspekte beschrieben, die mit einer klassischen bindungstheoretischen Argumentation nicht hinreichend abgehandelt werden können. Das spricht nicht gegen die Möglichkeit einer Bindung zu diesen beiden Bezugspersonen, es zeigt lediglich, dass sich die Beziehung eines Kindes zu Vater und Erzieher/in nicht allein in der Bindung zu denselben erschöpft, bzw., dass die Bindungstheorie nicht alle Aspekte einer emotionalen Beziehung zwischen Kindern und ihren Vätern und Erziehern/Erzieherinnen zu erfassen vermag.

Wie bereits festgestellt wurde, ist die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung unter Einsatz der SCIP-Skala aufgrund empirischer Beweise gerechtfertigt und zu empfehlen. Allerdings zeigen sich in einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Spielfeinfühligkeit Probleme hinsichtlich deren Beziehung zum Bindungskonzept. So wird diese zum einen mit

der Bindungssicherheit zwischen Vater und Kind in Verbindung gebracht, von der häufig behauptet wird, sie habe für die Vater-Kind-Bindung nur geringe Aussagekraft. Des Weiteren, und diese Problemstellung führt unausweichlich in eine Reflexion auf Diskursebene, stellen Autoren/Autorinnen, zusammengefasst von Fthenakis (1988, 268), fest, dass die kindliche Exploration als Voraussetzung für Spielfeinfühligkeit mit dem Bindungskonzept eigentlich nicht zu erklären ist. Da Bindungen das Merkmal der unbedingten Gewährleistung von Nähe und Sicherheit haben und auf Beobachtungen negativer kindlicher Verhaltensäußerungen beruhen, können positives Verhalten des Kindes während dessen Exploration und die damit einhergehende Notwendigkeit der Distanzierung von der sicheren Basis der Bindungsperson mit der Bindungstheorie eigentlich nicht in Verbindung gebracht werden.

Nun basiert das Bindungskonzept allerdings selbst auf empirischen Beobachtungen und ist keine rein logisch erarbeitete Theorie. Aufgrund dessen lassen sich theoretische Ungenauigkeiten bzw. logische Fehlschlüsse innerhalb der klassischen Bindungstheorie feststellen, was die Möglichkeit eröffnet, diese zu präzisieren und so die Explorationsunterstützung und Spielfeinfühligkeit zentraler Bindungspersonen doch noch in die Bindungstheorie einzugliedern. Dies soll im folgenden Kapitel stattfinden.

7. Schlussfolgerungen für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung (MA)

Die Relevanz der Spielfeinfühligkeit für die Bindungsentwicklung eines Kindes zu seinem Vater beruht auf der angenommenen Einflussnahme derselben auf die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind und auf der Überzeugung, die Explorationsunterstützung durch den Vater sei ein wesentliches Merkmal dieser Bindungsbeziehung. Ebenso ist die Qualität der Erzieher/innen-Kind-Bindung wesentlich von der Explorationsförderung durch den/die Erzieher/in abhängig. Folglich kann vermutet werden, die Spielfeinfühligkeit der Erzieher/innen könnte maßgeblich Einfluss auf die Qualität der Bindung eines Kindes zu seinem/seiner Erzieher/in nehmen. Aufbauend auf den Erkenntnissen der letzten Kapitel soll in diesem abschließenden Kapitel eine Einschätzung hinsichtlich der Anwendung der SCIP-Skala für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung stattfinden. Die zu beantwortende Forschungsfrage dieses Kapitels ist demnach folgend formuliert:

Kann die SCIP-Skala theoretisch und empirisch fundiert in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung angewendet werden?

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits angemerkt, ergeben sich Probleme bei der theoretischen Integration der Spielfeinfühligkeit in das Bindungskonzept. Zum einen weil behauptet wird, Spielfeinfühligkeit habe Auswirkungen auf Bindungsqualitäten, die in der Vater-Kind-Bindung jedoch nicht mit der Bindungssicherheit gleichzusetzen sind. Zum anderen weil die Explorationsunterstützung streng genommen Prinzipien des Bindungskonzepts widerspricht. Um die Spielfeinfühligkeit dennoch theoretisch in der Bindungstheorie zu verankern, wird bestehende Kritik am Bindungskonzept und an der Bindungsforschung vorgestellt und diskutiert (7.1.). Das Ziel dieser ersten Ausführungen soll sein, die Bindungstheorie argumentativ so zu präzisieren, dass die feinfühlige Herausforderung im Spiel logisch damit in Verbindung gebracht werden kann. Darauf aufbauend wird die bereits vorgenommene Kritik der Anwendbarkeit des Bindungsbegriffs auf die Beziehungen eines Kindes zu Vater und Erzieher/in erneut herangezogen, um theoretische Schlussfolgerungen detaillierter erarbeiten zu können (7.2.). Die theoretische Arbeit der ersten zwei Unterkapitel soll die Grundlage liefern, um im Abschnitt 7.3. Schlüsse über eine mögliche Bedeutung der Spielfeinfühligkeit für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung zu ziehen.

7.1. Kritik am Bindungskonzept und an der Bindungsforschung hinsichtlich der Eingliederung der Spielfeinfühligkeit in dieselben

Erkenntnisse aus der empirischen Forschung legen nahe, die Erzieher/innen-Kind-Bindung mittels der SCIP-Skala zu untersuchen, weil die Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in mit der Rolle des Vaters als Spielgefährte und Herausforderer kindlicher Kompetenzen vergleichbar ist. Die Qualität der Explorationsförderung durch diese beiden Bezugspersonen hängt laut Bindungsforschung mit der Qualität der Bindung des Kindes zu diesen Personen zusammen. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 55ff.; Ahnert, Gappa 2008, 87ff.) Bevor eine empirische Überprüfung stattfinden kann, muss diese erst noch argumentativ fundiert werden. Die Problematisierung der Explorationsunterstützung und Spielfeinfühligkeit hinsichtlich deren Relevanz für das Bindungskonzept führte in den vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzungen bereits vermehrt zur Erfordernis einer Reflexion auf Diskursebene. Im Zuge der folgenden Ausführungen wird deutlich werden, warum die Eingliederung der Spielfeinfühligkeit und Explorationsunterstützung in die

Bindungstheorie fraglich erscheint und auf welche generellen Problemstellungen der Bindungstheorie und –forschung dies hinweist. Die folgende Problematisierung hinterfragt sowohl das Bindungskonstrukt selbst (7.1.1.) als auch die bestehende Klassifizierung von Bindungsqualität im Sinne der Bindungssicherheit (7.1.2.). Es sollen im Zuge der Argumentation Autoren/Autorinnen herangezogen werden, die Vorschläge zur Lösung der aufkommenden Streitfragen einbringen. Damit soll es möglich werden, zum einen Widersprüche der Bindungstheorie selbst aufzulösen und so zum anderen die Spielfeinfähigkeit argumentativ in den Rahmen des Bindungskonzepts einzugliedern (7.1.3.). Die Forschungsfrage des vorliegenden Unterkapitels lautet:

Auf welche Streitfragen deutet die Problematik der theoretischen Eingliederung der Spielfeinfähigkeit in das Bindungskonzept hin und wie sind diese auf Diskursebene zu behandeln bzw. zu lösen?

7.1.1. Explorations- und Bindungsverhalten: Ein Widerspruch der Bindungstheorie

Die Bindungstheorie ist ein Konzept, welches auf empirischen Beobachtungen beruht. Bowlby schließt von beobachtbarem kindlichem Verhalten auf das Bestehen einer emotionalen Bindung zu einer erwachsenen Bezugsperson. In diesem Zusammenhang stellen einige Autoren/Autorinnen fest, dass das Bindungskonzept vordergründig auf der Betrachtung „negativer“ (Keller 2004, 114) Verhaltensweisen des Kindes aufbaut. (ebd.; Fthenakis 1988, 229f.) Negativ in dem hier gemeinten Sinne bedeutet, dass zum einen der Auslöser, der zum beobachtbaren Verhalten führt, verunsichernd und belastend für das Kind ist, und dass dieses zum anderen durch sein Bindungsverhalten diesem Stress Ausdruck verleiht, indem es die Unterstützung der Bindungsperson einfordert. Keller (2004, 114) kritisiert in diesem Zusammenhang die klassische Bindungsforschung, weil diese hinsichtlich der Reaktionen auf kindliche Signale nicht zwischen positiven und negativen Signalen differenziert. Ainsworth bezieht sich nur auf die Beantwortung stressinduzierter Verhaltensäußerungen in ihrem Feinfühligkeitskonzept. Darin geht es hauptsächlich darum, ob die Mutter das Leid des Kindes erkennt und ob sie prompt und angemessen darauf reagiert. Eine feinfühlige Reaktion der Mutter soll das Kind beruhigen und so zur Ausbildung einer eigenständigen Emotionsregulation beitragen. (Grossmann, Grossmann 2006, 120) Des Weiteren führt Keller (2004) an, dass das Konzept der Bindungssicherheit die Rolle der positiven Emotionalität nicht ausreichend würdigt, weil in der Fremden Situation eine Einschätzung des kindlichen Verhaltens während und nach Stresssituationen beobachtet wird, und nicht während einer

emotional positiven Interaktion. (ebd., 114) Eine Kritik an der Bindungstheorie und -forschung ist somit, dass lediglich von stressinduziertem Verhalten, wie Trennungsprotest oder dem Aufsuchen der sicheren Basis bei Verunsicherung, auf eine bestehende Bindung zwischen Kind und seinen Bezugspersonen geschlossen wird. Die Bindungstheorie beschränkt sich in ihrer Interpretation der Erwachsenen-Kind-Interaktion somit auf eine defizitäre Sichtweise, indem sie Bindungen ausschließlich auf kindliches Verhalten in vermeintlich oder tatsächlich bedrohlichen Situationen zurückführt.

Im Zusammenhang mit der für die Vater-Kind- und Erzieher/innen-Kind-Bindung zentralen kindlichen Exploration erläutern Schölmerich und Lengning (2004, 203), dass die explorative Tätigkeit eine positive Emotionalität beim Kind voraussetzt. Das bedeutet, das Kind muss in einer heiteren Stimmung sein, an der Umwelt interessiert und dem Erwachsenen emotional zugetan, sodass dieser das kindliche Erkundungsverhalten angemessen unterstützen kann. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 48) Ein in diesem Sinne positiver Reiz kann laut Schölmerich und Lengning (2004) keine Verängstigung beim Kind auslösen, denn sobald dieses durch äußere Faktoren verunsichert ist, stellt es die Exploration ein und das Bindungsverhaltenssystem wird aktiviert. (Schölmerich, Lengning 2004, 203) Das auf rein negative kindliche Äußerungen bezogene Bindungskonzept allerdings bringt den Ausdruck positiver Emotionalität in keinen Zusammenhang mit einer bestehenden Bindung. Somit kann die Bindungstheorie die kindliche Exploration eigentlich nicht erklären, weil diese eine positive Affektivität beim Kind voraussetzt.

Ein weiteres zentrales Problem der klassischen Bindungstheorie und -forschung ist, dass die einzige Funktion von Bindungen in der Abwendung von Gefahren gesehen wird. So ist ein von Bowlby (1989, 154ff.) beschriebenes Merkmal emotionaler Bindungen deren biologische Funktion, das heißt, der Schutz des Kindes vor Gefährdung. Das kindliche Bindungsverhaltenssystem erfüllt somit den Zweck, in Gefahrensituationen ein Schutz bietendes Verhalten der Bindungsperson zu aktivieren. Damit werden allerdings nur solche Äußerungen des Kindes erklärt, die rein protektive Funktion haben und Reaktionen auf gefährdende Auslöser sind. Positive kindliche Affekte, wie Zuneigung, Interesse oder Freude, finden in den Merkmalsdefinitionen von Bowlby (1989) keine Erwähnung und scheinen zudem für die biologische Funktion von Bindungsbeziehungen keine Relevanz zu haben, weil sie dem Schutz des Säuglings oder Kleinkindes nicht dienlich sind.

Folglich bedient sich das Bindungskonzept nicht nur einer defizitären Sichtweise auf zwischenmenschliche Beziehungen, sondern interpretiert die Funktion von Bindungen auch einseitig. Der Zweck von Bindungen und damit deren Daseinsberechtigung findet sich lediglich in der Abwendung von Gefährdungen, die von Fremdem und Unbekanntem ausgehen. Deshalb beschreibt Bowlby (1989, 154ff.) neben dem Merkmal der schutzgewährenden Funktion von Bindungen auch jenes der Bevorzugung des Bekannten vor dem Fremden. Der Säugling ist somit biologisch darauf ausgerichtet, sich von Neuartigem verängstigt zurückzuziehen sowie die Nähe zur Bindungsperson herzustellen und aufrechtzuerhalten. (Fthenakis 1988, 268f.) Fthenakis (ebd.) fasst diesbezüglich kritisch zusammen, dass Bowlby nicht argumentiert, weshalb Alternativen zu körperlicher Nähe, wie Vokalisieren und Blickkontakt, ebenfalls wirkungsvoll sein sollen, um das Kind zu beruhigen, zumal diese keinen Schutz vor äußeren Angriffen bieten können. Demnach wäre es zum Zwecke des eigenen Schutzes für das Kind viel effektiver, sich an die Mutter anzuklammern, als ein komplexes Bindungsverhalten auszubilden. Aufgrund der einseitigen Interpretation von kindlichem Verhalten kann die Bindungstheorie somit nicht argumentieren, warum kindliche Exploration stattfinden soll. Denn während der kindlichen Exploration begibt sich das Kleinkind in eine fremde Umgebung und muss sich körperlich von der Bindungsperson distanzieren – ein Verhalten, welches der biologischen Funktion von Bindungsbeziehungen entgegengesetzt ist.

Dennoch beobachtet Bowlby neben kindlichem Bindungsverhalten auch Explorationsverhalten beim Kleinkind und nimmt dieses in die Bindungstheorie auf. Diese verstrickt sich jedoch in einen Widerspruch, wenn sie auf der einen Seite unbedingte Merkmale zweckgebundenen Bindungsverhaltens annimmt und auf der anderen Seite diesem Zweck zuwider gerichtetes Explorationsverhalten.

Der Schutz vor Gefahren durch das Vorziehen des Bekannten vor dem Fremden kann folglich nicht der einzige Zweck für das Bestehen emotionaler Bindungen sein, weil die kindliche Exploration sonst gar nicht möglich wäre. Was das Bindungskonzept laut Waters (1982, 734; zit. nach Fthenakis 1988, 268) generell übersieht, ist das Interesse des Kleinkindes an seiner Umgebung. So schlussfolgert er, dass ein positiver Affekt beim Kind bestehen muss, der größer werden kann als das Bedürfnis nach körperlicher Nähe zur Bindungsperson. Schölmerich und Lengning (2004, 199f.) beschreiben diesbezüglich Neuartigkeit, Komplexität, Überraschung und Ungewissheit als auslösende Reize für exploratives

Verhalten. Diese Erkenntnisse sprechen gegen Bowlbys Annahme, dass das Bekannte dem Fremden stets vorgezogen wird. Wäre dies der Fall, so wäre eine Exploration, die vordergründig durch das Interesse an Unbekanntem ausgelöst wird, gar nicht möglich. Folglich kann die Angst vor Gefahren nicht der einzige Antrieb sein, welcher das Verhalten des Kindes bestimmt.

Nach neueren Erkenntnissen der Bindungstheorie scheinen die klassischen Merkmale Funktionalität von Schutz und Präferenz des Bekannten vor dem Fremden nicht ohne weiteres Gültigkeit zu haben, weil sie die Komplexität übersehen, in welcher das Kind in seine Umwelt eingebunden ist. Da ein wesentlicher Aspekt kindlichen Verhaltens auf ein Interesse an der Umgebung und nicht bloß auf die Schutzbedürftigkeit des Kindes zurückgeführt werden kann, kommen Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002, 35; zit. nach Diem-Wille 2006, 156) zu dem Schluss, dass emotionale Bindungen nicht vordergründig dem Artenerhalt dienen, sondern dem Verstehen der Umwelt. Über die im Rahmen sicherer Bindungen entwickelten inneren Arbeitsmodelle können laut dem Forscher/innen-Team die Gefühle der anderen verstanden werden. Weiters scheint unbestreitbar, dass mittels der kindlichen Exploration Informationen über die Umwelt angeeignet werden. Wird der Zweck von Bindungen neben dem Schutz des Kindes auch im Sinne des Informationsgewinns gesehen, so kann argumentiert werden, dass emotionale Bindungen und die Explorationsunterstützung durch eine Bindungsperson zum Verständnis der Umwelt in zweierlei Hinsicht beitragen: Einerseits wird das Einfühlungsvermögen in die Emotionen anderer ermöglicht, andererseits wird Wissen über die Welt durch die Unterstützung des kindlichen Lernprozesses vermittelt.

Die Annahme eines biologischen Zwecks von Bindungen soll an dieser Stelle nicht aufgegeben, sondern um den Aspekt der Aneignung der Umwelt erweitert werden. Mithilfe einer derartigen Ausweitung der Zweckmäßigkeit von emotionalen Bindungen können sowohl kindliches Bindungsverhalten als auch die kindliche Exploration erklärt werden. Eine Herausforderung für die empirische Bindungsforschung ist es zudem positive Affekte, wie das kindliche Interesse an der Umgebung und an Neuartigem, in die Merkmalsdefinitionen der Bindungstheorie aufzunehmen. So würde sich diese nicht mehr auf das Beobachten ausschließlich stressinduzierter Verhaltensweisen des Kindes beschränken. Folglich könnte auch von der Beobachtung positiver kindlicher Äußerungen auf das Bestehen und die Qualität einer Bindung geschlossen werden. Dies ist im Sinne der Väterforschung wünschenswert, denn Fthenakis (1988, 229f.) merkt an, dass nicht so sehr der kindliche Trennungsprotest ein

Indikator für eine bestehende Vater-Kind-Bindung ist, als vielmehr die Freude des Kindes bei der Wiedervereinigung. Folglich ist es für die Erforschung der Vater-Kind-Bindung problematisch, ausschließlich von der Intensität des Trennungsprotests auf die Intensität der Bindung zu schließen, wie dies in der Fremden Situation geschieht.

Die SCIP-Skala kann im Sinne einer solchen Erweiterung des Bindungskonzepts eine passende Alternative zur viel kritisierten Fremden Situation sein. Dieser stellt eine positive Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind in den Mittelpunkt, nämlich das gemeinsame Spiel. Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002a, 48) weisen darauf hin, dass dieses nur möglich ist, wenn das Kind spielbereit ist und sich dem Partner zuwendet, wenn es also in einer heiteren Stimmung ist und der erwachsenen Bezugsperson emotional positiv zugewandt. Zudem ist der Zweck des gemeinsamen Spiels nicht im Schutz des Kindes zu sehen, sondern in der Wissensaneignung, die durch eine spielfeinfühligke Bindungsperson unterstützt wird. Soll die Spielfeinfühligkeit ein zentrales Merkmal der Bindungstheorie werden, so muss für diese die vorgeschlagenen Ausformulierungen und Ausweitungen vorgenommen werden, weil dadurch die wesentlichen Faktoren von Spielfeinfühligkeit, wie Exploration, Erleben der materiellen und sozialen Umwelt sowie positive Stimmung des Kindes, mit dem Bindungskonzept in Verbindung gebracht werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das klassische Bindungsmodell die Rolle positiver Reize, die zur Äußerung positiver Emotionalität beim Kind führen, nicht hinreichend würdigt. Ebenso gesteht es emotionalen Bindungen bloß protektive Funktionen zu und übersieht deren Rolle für die Begegnung des Kindes mit dessen Umgebung. Die Konsequenz daraus ist, dass das kindliche Explorationsverhalten mit dem klassischen Bindungskonzept nicht erklärt werden kann. Eine Präzisierung desselben hinsichtlich des Zwecks von Bindungen, welche neben der Funktionalität von Schutz auch jene der Aneignung von Wissen über die belebte und unbelebte Umwelt würdigt, und der Anerkennung positiver Affektivität ermöglicht somit nicht nur die Eingliederung der väterlichen Spielfeinfühligkeit in die Bindungstheorie, sondern befreit diese zugleich von deren logischen Widersprüchlichkeit hinsichtlich der Erklärung kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens.

7.1.2. Bindungsqualität = Bindungssicherheit? Oder: Was ist Bindungsqualität?

Ein weiteres Problem der Bindungstheorie und -forschung, welches im Zusammenhang mit der Spielfeinfühligkeit auftritt, betrifft die Behauptung der Forscher/innen-Gruppe rund um

Grossmann (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 309), spielfeinfühliges Verhalten könne mit der Qualität der Vater-Kind-Bindung in Verbindung gebracht werden. Demnach beeinflusst ein hohes Ausmaß an Spielfeinfühligkeit des Vaters die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind positiv. Wie im Kapitel 5.3.3. bereits erwähnt, ist jedoch erst zu klären, wie Bindungsqualität in der Vater-Kind-Bindung beschrieben werden kann.

Traditionellerweise definiert sich Bindungsqualität über die Bindungssicherheit, welche mittels der Fremden Situation erhoben wird. Allerdings können in Studien zur Vater-Kind-Bindung keine aussagekräftigen Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Fremden Situation und späteren Bindungsrepräsentationen des Kindes gefunden werden. Diesem zufolge hat die Bindungssicherheit eines Kindes zu seinem Vater wenig Relevanz für die allgemeine Bindungsentwicklung, die väterliche Spielfeinfühligkeit hingegen schon. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 309) Dass die Fremde Situation für die Vater-Kind-Bindungsforschung keine validen Ergebnisse liefert, kann zum einen daran liegen, dass die Funktion des Vaters als sichere Basis nicht ausschlaggebend für die Bindung zu seinem Kind ist. Stattdessen unterstützen dem Team rund um Grossmann (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 46; ebd. 2002b, 325) zufolge Väter ihre Kinder aktiv während deren Exploration. Folglich findet während der Fremden Situation keine für die Vater-Kind-Bindung typische Interaktion statt und somit wird die Spezifität dieser Bindungsbeziehung mit diesem Messinstrument nicht adäquat abgebildet. Zum anderen liegt ein möglicher Grund für die fehlende Aussagekraft der Fremden Situation für die Vater-Kind-Bindungsforschung darin, dass Kinder eine zeitweilige Trennung vom Vater gewöhnt sein könnten. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 45) Darauf deuten Studien hin, die behaupten, dass Kinder zu ihren Vätern häufiger unsicher gebunden sind als zu ihren Müttern. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 698f.) Es kann jedoch vermutet werden, dass diese Ergebnisse weniger eine tatsächlich unsichere Bindungsqualität abbilden, sondern sich lediglich aus dem mangelnden Trennungsprotest des Kindes ergeben, das bereits gelernt hat, mit einer kurzzeitigen Trennung vom Vater umzugehen. Diesbezüglich wird von Grossmann und Team (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik 2002a, 52) mittels der SCIP-Skala festgestellt, dass mindestens die Hälfte der Väter, deren Kinder in der Fremden Situation als unsicher-gebunden eingestuft werden, zumindest durchschnittlich spielfeinfühlig ist. Außerdem entwickle die Hälfte der unsicher an ihren Vater gebunden klassifizierten Kinder im späteren Verlauf der Entwicklung sichere Bindungsrepräsentationen. Diese

Resultate weisen darauf hin, dass die Einordnung der Vater-Kind-Bindungsqualität in das Bindungssicherheitskonzept nur mangelhaft zulässig ist, weil die Bindung zwischen Vater und Kind dadurch häufig als unsicher eingestuft wird, obwohl diese letztlich eine zumindest durchschnittliche Qualität hat. Auch Fthenakis (1988, 229f.) stellt fest, dass der kindliche Trennungsprotest kein geeigneter Indikator für die Einschätzung der Bindungsqualität zwischen Vater und Kind ist. Somit scheint das Konzept der Bindungssicherheit nicht geeignet zu sein, um die Vater-Kind-Bindung zu untersuchen, weil weder das spezifisch kindorientierte Verhalten des Vaters darin zum Ausdruck kommt, noch kann damit eine längerfristige Prognose für die kindliche Bindungsentwicklung erstellt werden.

Aus theoretischer Sicht ist die Tatsache, dass sich die Vater-Kind-Bindung nicht ohne weiteres in das Konzept der Bindungssicherheit einordnen lässt, kein Grund dafür anzuzweifeln, dass eine Bindung zwischen beiden bestehen kann. Den Ausführungen Fthenakis' (1988, 266) zufolge ist nämlich nicht von vornherein eindeutig, was Bindungsqualität ausmacht. Masters und Wellman (1974; zit. nach Fthenakis 1988, 266f.) merken in einer Studie an, dass über einen längeren Zeitraum gemessen keine Konstanz der in der Fremden Situation untersuchten Merkmale gefunden werden kann. Das sei darauf zurückzuführen, dass die Bindung eines bestimmten Kindes zu dessen Mutter bei wiederholten Testungen nicht immer gleich eingeschätzt werden könne. Somit bildet die Fremde Situation eher eine momentane als eine generalisierbare Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind ab.

Ein weiteres Problem der Fremden Situation ist, dass von beobachtbarem Verhalten des Kindes auf die Bindungssicherheit zu einem Erwachsenen geschlossen wird. Gubernick (1981; zit. nach Fthenakis 1988, 264) weist diesbezüglich darauf hin, „dass es problematisch ist, konkretem beobachtbarem Verhalten in definierten Situationen, wie dies ... Ainsworth ... getan ... (hat; Anm. d. V.), das Konstrukt Bindung zu unterstellen“ (Fthenakis 1988, 264). Damit ist gemeint, dass nicht zweifelsfrei anzunehmen ist, dass das methodische Verfahren das zu messen vermag, was es messen soll. Folglich soll die Fremde Situation zwar Bindungsqualität messen, was nicht bedeutet, dass die gesamte Bandbreite von Bindungsqualität damit abgedeckt ist.

Zudem stellt sich die Frage, ob Faktoren den Messprozess beeinflussen, die nicht operationalisiert werden können oder bei der Planung einer Studie nicht berücksichtigt werden. In einer Überprüfung der Fremden Situation hinsichtlich deren Messgenauigkeit

kommen Masters und Wellmann (1974; zit. nach Fthenakis 1988, 266f.) zu dem Ergebnis, dass die beurteilten Verhaltensweisen nicht übereinstimmend dasselbe Merkmalskonstrukt, nämlich Bindung, messen. Vielmehr könne die Fremde Situation als Index gesehen werden, der von äußeren, nicht bindungsrelevanten Bedingungen beeinflusst wird. Darauf weisen auch zahlreiche Studien hin, die einen Zusammenhang von in der Fremden Situation gemessenem Verhalten zu „belastenden Erfahrungen im Leben des Kindes“ (Fthenakis 1988, 276) unabhängig von der Qualität der Bindung zur Mutter feststellen. In diesem Zusammenhang erwähnt Fthenakis (1988, 276), dass vor allem die Klassifizierung in eine unsichere Bindungskategorie häufig von Faktoren beeinflusst wird, die mit der Bindung nichts zu tun haben. (ebd.)

Folglich ist darauf aufmerksam zu machen, dass die Fremde Situation selbst begrenzte Aussagekraft hat und dass Bindungsqualität nicht mit Bindungssicherheit gleichzusetzen ist. Bindungssicherheit ist lediglich ein Aspekt von Bindungsqualität, der nur einen begrenzten Bereich beobachtbaren, bindungsrelevanten Verhaltens abdeckt. Außerdem zeigen überprüfende Studien zur Fremden Situation, dass Ergebnisse aus derselben nicht ohne weitere Reflexionen für das Bindungskonzept nutzbar gemacht werden können, zumal sich die beobachtbare Beziehung eines Kindes zu seiner Bindungsperson nicht ausschließlich auf die für die Fremden Situation operationalisierten Merkmale reduzieren lässt. Vielmehr wird die Klassifizierung in das Konzept der Bindungssicherheit von zahlreichen Faktoren beeinflusst, die nicht in Zusammenhang mit der Bindung zu einer Bezugsperson zu bringen sind.

Im Kontext der Vater-Kind-Bindungsforschung ist diesbezüglich zum einen festzuhalten, dass es problematisch ist, ausschließlich von kindlichem Trennungsprotest auf die Qualität der Bindung zum Vater zu schließen, vor allem da bekannt ist, dass sich diese Bindungsbeziehung hauptsächlich in einer positiven, spielerischen Interaktion äußert. Zum anderen begünstigen die Gewohnheit der Trennung vom Vater aufgrund dessen Berufstätigkeit und der aus diesem Grund fehlende Trennungsprotest des Kindes, dass die Bindung eines Kleinkindes zu dessen Vater fälschlicherweise als unsicher eingestuft wird. Im Zuge der Beurteilung der Bindungsqualität des Kindes zu seinem Vater ist somit zu bedenken, dass sich diese nicht in der Klassifizierung mittels Bindungssicherheitskonzept erschöpft. Infolgedessen ist ein mangelhafter Zusammenhang zwischen väterlicher Spielfeinfühligkeit und Bindungssicherheit eines Kindes zu seinem Vater kein Indiz dafür, dass Spielfeinfühligkeit

keine Relevanz für die Bindungsqualität hat, sondern hält im Zusammenhang mit den eben erwähnten Studien dazu an, über die begrenzte Aussagekraft der Fremden Situation nachzudenken. Folglich kann mittels der Fremden Situation zwar ein gewisser Aspekt von Bindungsqualität zumindest bis zu einem gewissen Grad abgebildet werden, jedoch weisen Erkenntnisse der Vater-Kind-Bindungsforschung darauf hin, dass noch andere Gesichtspunkte von Bindungsqualität bestehen, die vor allem für die Bindung eines Kindes zu seinem Vater spezifischer sind als die am kindlichen Trennungsprotest gemessene Bindungssicherheit.

7.1.3. Zusammenfassung der Problematisierung der Spielfeinfühligkeit auf Diskursebene

Die Problematisierung der Spielfeinfühligkeit erfordert ein Hinterfragen der Bindungstheorie und –forschung auf diskursiver Ebene. Zum einen beschränkt sich das Bindungskonzept nur auf die Beobachtungen von Äußerungen negativer kindlicher Emotionalität und bezieht diese auf das Bestehen einer emotionalen Bindung zu einer Bezugsperson. Zudem wird der Zweck von Bindungen auf eine rein protektive Komponente reduziert. Die Folge daraus ist, dass die Bindungstheorie mit eigenen Mitteln nicht erklären kann, warum ein Kind exploratives Verhalten zeigt. Dies deutet jedoch weniger darauf hin, dass Exploration keine Relevanz für die Bindungstheorie hat, sondern vielmehr darauf, dass die klassische Bindungstheorie die Komplexität der kindlichen Affektivität nicht hinreichend erfasst.

Deshalb wird für die vorliegende Diplomarbeit vorgeschlagen, das Bindungskonzept um Aspekte positiver kindlicher Emotionalität zu erweitern, um so Äußerungen von Interesse, Freude und Zuneigung bindungstheoretisch erklären zu können. Außerdem soll eine einseitige Sichtweise der Funktionalität von Bindungen aufgegeben werden, um kindliches Verhalten nicht nur hinsichtlich der Schutzbedürftigkeit erklären zu können, sondern auch hinsichtlich des kindlichen Wissensdrangs.

Da die Spielfeinfühligkeit mit dieser Erweiterung des Bindungskonzepts in dasselbe eingliedert werden kann, ist in weiterer Folge deren Bindungsrelevanz zu klären. In welchem Ausmaß also kann Spielfeinfühligkeit ein Indikator für die Qualität emotionaler Bindungen sein?

Üblicherweise werden mögliche bindungsrelevante Faktoren mit der in der Fremden Situation gemessenen Bindungssicherheit verglichen. So lässt sich zum Beispiel für die Mutter-Kind-Bindung ein Zusammenhang zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und der

Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind herstellen. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 313) Das Konzept der Bindungssicherheit hat allerdings wenig Potential, die Spezifität der Vater-Kind-Bindung abzubilden. Deshalb lassen sich nur schwache Zusammenhänge zwischen Ergebnissen der Fremden Situation und der väterlichen Spielfeinfühligkeit feststellen. Somit muss die Bindungsqualität, an der die Relevanz der feinfühligsten Herausforderung im Spiel gemessen wird, für die Vater-Kind-Bindung anders definiert werden als im Konzept der Bindungssicherheit nach Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969). Weil in den Studien von Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002b, 313) eine solche Neudefinition nicht stattgefunden hat, kann an dieser Stelle allerdings keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit die Spielfeinfühligkeit tatsächlich in Zusammenhang mit einer messbaren Bindungsqualität zwischen Vater und Kind steht.

7.2.Über die Anwendbarkeit des Bindungsbegriffs auf die Vater-Kind- und die Erzieher/innen-Kind-Beziehung

Da die Explorationsunterstützung durch den Erwachsenen und die Spielfeinfühligkeit argumentativ in das Bindungskonzept eingebunden werden können, bleibt erneut die Frage zu stellen, ob es möglich ist, die Erzieher/innen-Kind- und Vater-Kind-Bindung vor dem Hintergrund der erweiterten Bindungstheorie in diese einzuordnen. Folglich werden im weiteren Verlauf dieses Unterkapitels die gewonnenen Erkenntnisse aus den oben geführten diskursiven Auseinandersetzungen für eine Einschätzung hinsichtlich der Anwendbarkeit des Bindungsbegriffs auf sekundäre Bindungsbeziehungen im Rahmen empirischer Bindungsforschung herangezogen. Folgende Forschungsfrage wird die weiteren Ausführungen leiten:

Ist die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind- und die Vater-Kind-Beziehung gerechtfertigt?

Die erneute Beantwortung dieser Frage, welche bereits in den Kapiteln 4.5. und 5.6. gestellt und erstmals bearbeitet wurde, ist deshalb von Bedeutung, weil sie nicht mehr vor dem Hintergrund des klassischen Bindungsbegriffs stattfindet, sondern auf die in dieser Diplomarbeit vorgenommene Erweiterung der Bindungstheorie bezogen wird. Folglich ist es möglich, dass die Einschätzung der Anwendung des Bindungskonzepts auf die Vater-Kind- und die Erzieher/innen-Kind-Bindung anders erfolgt als in den vorangegangenen Kapiteln. Aufbauend auf den Erkenntnissen, die im Folgenden gewonnen werden, kann letztendlich

eine Beurteilung hinsichtlich der empirischen Untersuchung der Erzieher/innen-Kind-Bindung mittels der SCIP-Skala stattfinden.

7.2.1. Die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Vater-Kind-Beziehung

Folgende Probleme ergeben sich gemäß dem inhaltlichen Teil zur Vater-Kind-Bindung bei der Einordnung der Vater-Kind-Beziehung in das Bindungskonzept:

- triadische Bindungsentwicklung
- sichere Basis ist kein Merkmal einer qualitativ hochwertigen Bindung
- fehlende Definition der Vater-Kind-Bindungsqualität
- Spielfeinfühligkeit ist mit dem klassischen Bindungskonzept nicht erklärbar

Die Auseinandersetzungen mit den angeführten Streitfragen führten in den vorangegangenen Kapiteln zu der Einschätzung, dass Aspekte der Vater-Kind-Beziehung bestehen, die mit dem Bindungskonzept nicht mehr zu erklären sind. So kann der familiensystemtheoretische Ansatz, mit dem die Entwicklung der Vater-Kind-Beziehung erklärt wird, nicht in die klassische Bindungstheorie übernommen werden, welche von einer Bindungsentwicklung ausgeht, die sich im Rahmen einer dyadischen Interaktion zwischen Säugling und primären Bezugspersonen vollzieht. Weiters widerspricht die Annahme, der Vater müsse keine sichere Basis für sein Kind gewährleisten, gegen typische Merkmale, wie sie von der klassischen Bindungsforschung nach Ainsworth beschrieben werden. Weil sich die klassische Bindungstheorie und –forschung auf die Beobachtung von Äußerungen negativer kindlicher Affektivität beschränken, lässt sich die väterliche Spielfeinfühligkeit mit diesen nicht erklären. Zuletzt kann festgehalten werden, dass die Väterforschung widersprüchliche Aussagen hinsichtlich der Verbindung der väterlichen Spielfeinfühligkeit mit der Bindungsqualität zwischen Vater und Kind liefert. Grossmanns Studien zufolge soll zwar Bindungssicherheit kein geeigneter Maßstab zur Beurteilung der Qualität der Vater-Kind-Bindung sein, allerdings schließt das Forscher/innen-Team von Vergleichen der Ergebnisse aus der Fremden Situation mit jenen aus der SCIP-Skala auf die Bindungsrelevanz der väterlichen Spielfeinfühligkeit. Im Folgenden werden die eben genannten Problemstellungen einer erneuten Reflexion vor dem Hintergrund der erweiterten Bindungstheorie unterzogen.

Im Rahmen der Erforschung der Vater-Kind-Bindung unter dem familiensystemtheoretischen Ansatz werden Erkenntnisse zusammengetragen, die belegen, dass familiäre Konstellationen

bedeutenden Einfluss auf die Bindungsentwicklung des Kindes haben. So wurde bereits festgestellt, dass die sozio-emotionale Entwicklung des Kindes von der Qualität der Beziehung zu beiden Eltern und der Vermittlung triadischer Fähigkeiten sowie dem Erleben der elterlichen Partnerschaft abhängt. Ebenso wird davon ausgegangen, dass das elterliche Betreuungsverhalten als wesentlicher Einflussfaktor für die Bindungsentwicklung des Säuglings abhängig vom Erleben der Unterstützung des Partners und der Qualität der partnerschaftlichen Kommunikativität ist. (Kindler, Grossmann, Zimmermann. 2002, 701ff.; Herlth 2002, 596f.; von Klitzing 2002, 792) 1999 eröffnen Fitzgerald, Mann und Barratt (1999, 216) eine Diskussion innerhalb der Väterforschung rund um die Bedeutung der systemischen Sozialisation des Kindes, indem sie einen Appell an die Forschung des 21. Jahrhunderts richten. Darin proklamieren die Autoren/Autorinnen unter anderem das Erfordernis der Entfernung von einer dyadischen Sichtweise zum Zwecke der Erforschung triadischer Familienkonstellationen. Diese Forderung kann möglicherweise auch für die Bindungsforschung geltend gemacht werden. Wenn nämlich davon ausgegangen wird, dass das Familiensystem bedeutenden Einfluss auf die Bindung zwischen Vater und Kind hat, so stellt sich unter Berücksichtigung der Erkenntnisse von unter anderem Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002), Herlth (2002) und von Klitzing (2002) die Frage, ob nicht auch die Bindung zwischen Mutter und Kind von familiären Einflussfaktoren entschieden mitbestimmt wird. Vereinzelt wird dies untersucht, mit dem Ergebnis, dass manche Studien gegen eine familial vermittelte Mutterrolle sprechen (Herlth 2002, 591f.) und andere wiederum für die Beeinflussung mütterlichen Betreuungsverhaltens durch den Vater (Corwyn, Bradley 1999, 250). So kommt Herlth (2002, 591f.) zu dem Ergebnis, dass die Mutter-Kind-Bindung von der Qualität der elterlichen Partnerschaft weniger abhängig ist als die Vater-Kind-Bindung und im Vergleich zu dieser relativ stabil. Corwyn und Bradley (1999, 250) wiederum zeigen auf, dass die Freude der Mutter am Kind und damit in Verbindung stehend ihr Engagement für die Pflege des Säuglings zunehmen, wenn der Vater einer hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt ist. Diese Beobachtung wird darauf zurückgeführt, dass die Mutter das mangelhafte Engagement des Vaters für die Familie und die Partnerschaft mit der Beziehung zu ihrem Kind kompensieren will. Außerdem beschreiben Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 705ff.) die indirekt-parallele Wirkung väterlichen Verhaltens auf die Mutter. Demnach kann ein sicher-autonom gebundener Vater als Vorbild für die Mutter wirken und damit die Mutter-Kind-Bindung positiv beeinflussen.

Aufgrund der aktuellen Erkenntnisse kann festgehalten werden, dass vieles dafür spricht, die Bindungsforschung auf eine triadische Sichtweise auszuweiten, um die Bindungsentwicklung des Kindes besser in den Blick nehmen zu können. Dabei muss die dyadische Sichtweise nicht aufgegeben werden, sondern kann im Rahmen einer methodischen Kombination zu einem komplexeren Bild über die Entwicklung von Bindungsbeziehungen führen. Unter einer derartigen Ausweitung des Bindungskonzepts bleibt der systemische Beziehungsaufbau kein Spezifikum der Vater-Kind-Beziehung mehr, sondern kann für die Entwicklung emotionaler Bindungen prinzipiell angenommen werden.

Eine weitere Problematik der Väterforschung neben dem familiensystemtheoretischen Ansatz ist, dass das Merkmal der biologischen Funktion für die Qualität der Vater-Kind-Beziehung nicht ausschlaggebend ist, sondern vielmehr die Rolle des Vaters für die Herausforderung kindlicher Kompetenzen im Rahmen des gemeinsamen Spiels und während der kindlichen Exploration. Im Sinne der klassischen Merkmalsdefinitionen nach Bowlby (1989) lässt sich argumentieren, dass dieser Aspekt der Beziehung keine Relevanz für die Bindung zwischen Vater und Kind hat, weil er keine sicherheitsgewährende Komponente hat. Weiters wird erwähnt, dass während der Erkundung der Umgebung positive Emotionen beim Kind vorherrschend sind. Dies berücksichtigt die klassische Bindungsforschung allerdings nicht und die klassische Bindungstheorie ebenso wenig, weil diese grundsätzlich davon ausgehen, dass das Unbekannte beim Kind Angst und deshalb Bindungsverhalten auslöst. Da Bindungsverhalten jedoch während einer qualitativ hochwertigen Exploration nicht beobachtbar ist, kann die Bindungstheorie diese nicht erklären. Wie bereits oben erläutert, liegt die Problematik der Argumentation im Übersehen von drei Faktoren, nämlich der positiven kindlichen Affektivität, dem Interesse des Kleinkindes an Neuartigem und der Funktion von emotionalen Bindungen für die Aneignung von Wissen über die belebte und unbelebte Umwelt. Mit der erweiterten Bindungstheorie, welche diesen drei Merkmalen Bedeutung für die Bindungsentwicklung eines Kindes beimisst, kann die Spezifität der Vater-Kind-Beziehung hinsichtlich deren Bedeutung für die kindliche Exploration erklärt werden.

Die Relevanz der väterlichen Spielfeinfühligkeit für die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind bleibt weiterhin mangelhaft einschätzbar. Das liegt daran, dass die Bindungsforschung dem Bindungssicherheitskonzept nach Ainsworth keine zentrale Bedeutung für die Bewertung der Vater-Kind-Bindung beimisst. (Youngblade, Belsky 1992; zit. nach Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 707; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 52ff.;

Grossmann, Grossmann 2005a, 221) Gleichzeitig wird diese von Grossmann und Kollegen/Kolleginnen (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 313) für die Einschätzung der Relevanz der in der SCIP-Skala gemessenen väterlichen Spielfeinfühligkeit herangezogen, anstatt eigene Maßstäbe zur Beurteilung der Qualität dieser Bindungsbeziehung zu erarbeiten. Dieses Vorgehen scheint jedoch notwendig, um die Spielfeinfühligkeit auf die Qualität der aktuell zum Ausdruck kommenden Bindung zwischen Vater und Kind beziehen zu können. Unter der Betrachtung der gegenwärtig vorliegenden Kenntnisse über die Vater-Kind-Bindung (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 716f.) lässt sich die väterliche Spielfeinfühligkeit also nur auf die Qualität späterer Bindungsrepräsentationen des Kindes beziehen, allerdings nicht auf eine zum selben Zeitpunkt gemessene Bindungsqualität zum Vater. Diesbezüglich formulieren Grossmann und Grossmann (2005a, 222) vorsichtig: „Die Bindung eines Kindes zum Vater könnte sich also aus der Qualität seiner Unterstützung der kindlichen Explorationen parallel zur Mutter-Kind-Bindung entwickeln.“ (ebd.) Die Verwendung des Konjunktivs ist an dieser Stelle wahrscheinlich bewusst gewählt, weil ein Nachweis der Relevanz der väterlichen Spielfeinfühligkeit für die Qualität der Vater-Kind-Bindung aufgrund der methodischen Herangehensweise in Grossmanns Studien nicht erbracht werden kann. Dieses methodische Problem sollte für zukünftige Studien zur Vater-Kind-Bindung gelöst werden, führt jedoch nicht zum Verwerfen der Spielfeinfühligkeit innerhalb der Bindungstheorie. Denn der an dieser Stelle vorgestellte Widerspruch hinsichtlich der Relevanz der Spielfeinfühligkeit für die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind ist nicht auf eine generelle Problematik der SCIP-Skala zurückzuführen, sondern auf eine mangelhafte Methodentriangulierung der Bielefelder Längsschnittstudie.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass unter Heranziehen einer bereits teilweise im vorangegangenen Unterpunkt argumentierten Erweiterung der Bindungstheorie hinsichtlich der Würdigung erstens einer systemischen Bindungsentwicklung, zweitens positiver kindlicher Affektivität, drittens des Interesses eines Kleinkindes an Unbekanntem und viertens der Funktion von Bindungen für die Begegnung mit der Umwelt berechtigterweise von der Möglichkeit einer Vater-Kind-Bindung, welche sich im Rahmen des gemeinsamen Spiels durch die feinfühlig herausfordernde des Kindes durch den Vater entwickelt, gesprochen werden kann. Folglich ist es weiters möglich die Spielfeinfühligkeit als zentrales Kriterium der Vater-Kind-Bindung anzuerkennen, weil diese einen starken Zusammenhang zu späteren Bindungsrepräsentationen des Kindes aufweist. An dieser Stelle kann nicht

eingeschätzt werden, ob die väterliche Spielfeinfühligkeit mit einer aktuell messbaren Bindungsqualität in Verbindung gebracht werden, weil empirische Beweise dafür fehlen.

7.2.2. Die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung

In den Ausführungen des inhaltlichen Teils zur Erzieher/innen-Kind-Bindung wurden folgende Punkte als Einwände gegen das Bestehen einer Bindung im klassischen Sinne vorgebracht:

- kein dyadischer Beziehungsaufbau
- dadurch: Beeinflussung der Beziehung durch Dritte
- keine Spezifität der Beziehung
- keine Trauerreaktionen oder Trennungsprotest
- Explorationsförderung mit dem klassischen Bindungskonzept nicht erklärbar

Reflexionen über die angeführten Punkte ergaben, dass der durch eine Gruppe vermittelte Beziehungsaufbau ebenso wie die fehlende Spezifität der Beziehung mit der Bindungstheorie nicht erklärt werden können. Zudem musste erst auf Diskursebene näher auf die Rolle der kindlichen Exploration für die Bindungstheorie eingegangen werden, um die Relevanz der Explorationsunterstützung durch primäre Bezugspersonen einschätzen zu können. Die bereits identifizierten Problemstellungen werden nun einer abschließenden und umfassenden Reflexion unterzogen, um einschätzen zu können, ob von einer Erzieher/innen-Kind-Bindung gesprochen werden kann, oder nicht.

Die Beziehung zwischen Erzieher/in und Kind scheint davon abzuhängen, ob es dem/der Erzieher/in gelingt, die sozialen Bedürfnisse innerhalb der Gruppe zu erkennen und darauf zu reagieren. (Dollase 1998, 139) Ein neues Krippenkind fühlt sich laut Ahnert, Lamb und Pinquart (2006, 674) dann wohl, wenn es Anschluss an Gleichaltrige findet und in einer harmonischen Gruppenatmosphäre mit diesen möglichst konfliktarm interagieren kann. Ahnert und Team (2006) gehen deshalb davon aus, dass eine sichere Bindung zwischen Erzieher/in und Kind nicht zustande kommt, wenn dieses auf die Interaktion mit dem Erziehungspersonal beschränkt wird, sondern wenn es erfolgreich in die Gruppe integriert wird. Somit scheint Ergebnissen der Bindungstheorie zufolge eine gruppenvermittelnde Erzieher/innen-Rolle zentral für die Ausbildung einer sicheren Bindung zu sein. Die gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität wird deshalb weitestgehend als eines der

obersten Persönlichkeitsmerkmale der Erzieher/innen für das Entstehen einer sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindung angesehen.

Allerdings können mit den Mitteln der klassischen Bindungstheorie gruppenvermittelte bzw. von einer Gruppe abhängige Bindungsbeziehungen nicht ohne weiteres erklärt werden, weil Bindungen üblicherweise in einer dyadischen Interaktion aufgebaut werden. Diese verfolgen klassischerweise einerseits den Zweck, das Kind vor Gefährdungen zu schützen und andererseits, im Sinne der erweiterten Bindungstheorie, tragen sie zur Aneignung der emotionalen und materiellen Umwelt bei. Die soziale Entwicklung, so die Ansicht der Bindungstheorie, erfolgt durch die Vermittlung einer liebevollen Bindungsperson, die dem Kind die Selbstsicherheit mit auf den Weg gibt, sich der sozialen Umwelt in angstfreier Weise zuzuwenden. (Ahnert 2005b, 20f.) In diesem Zusammenhang lässt sich allerdings die Frage stellen, warum komplexe, vielseitige soziale Fertigkeiten ausgerechnet innerhalb eines dyadischen Beziehungsgeschehens entwickelt werden sollen.

Erkenntnisse aus der Väterforschung unter dem familiensystemtheoretischen Ansatz sprechen dafür, dass die klassische Bindungstheorie mit der dyadischen Sichtweise die Sozialisation des Kindes innerhalb einer Familientriade oder auch eines erweiterten Familiensystems übersieht. Innerhalb der Beziehungskonstellation Vater-Mutter-Kind nämlich werden dem Kind Fähigkeiten vermittelt, die als wesentliche Voraussetzungen für den Umgang mit der sozialen Umwelt gesehen werden können. So erlebt das Kind innerhalb der Familie eine partnerschaftliche Beziehung, die sich entweder in gegenseitiger Rücksichtnahme, Zusammenarbeit und hoher Kommunikativität äußert, oder auch in Eifersucht, Konkurrenz und Konflikten. Studien zum Thema des familiensozialisatorischen Ansatzes kommen dabei zu ähnlichen Schlüssen für die sozio-emotionale Entwicklung eines Säuglings und Kleinkindes wie die Bindungstheorie. (Herlth 2002, 591f.; Hildenbrand 2002, 754f.; von Klitzing 2002, 792) Unter Anwendung dieser Erkenntnisse auf Reflexionen zur Sozialisation der kindlichen Entwicklung lässt sich berechtigt die Frage stellen, ob eine umfassende Entwicklung sozialer Kompetenzen nicht viel eher innerhalb komplexer sozialer Strukturen entstehen können als in einem jedenfalls theoretisch nach außen abgeschlossenen, dyadischen System. Soziale Kompetenzen, so kann vermutet werden, können doch in einem vielschichtigen sozialen Geschehen viel eher erlernt werden als im Rahmen einer eingeschränkten dyadischen Beziehung.

Es kann darüber nachgedacht werden, ob Fähigkeiten, die im Rahmen der Familientriade erlernt werden, wie Rücksichtnahme auf einen Dritten, Kommunikativität, Eröffnung einer Interaktion zu dritt, u.v.m. auch im Kontext einer Kindergruppe von Nöten sind, um den Gruppenprozess möglichst konfliktarm zu halten. Wird von dieser Überlegung ausgegangen, so lässt sich schlussfolgern, dass die Bindungstheorie möglicherweise selbst die systemische Sozialisation eines Kindes übersieht und Gruppenprozesse im Aufbau jeder Bindung eine Rolle spielen, nicht nur in jener zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern. Diesbezüglich ist erneut die Forderung Fitzgeralds und seines Teams (Fitzgerald, Mann, Barratt 1999, 219) zu erwähnen, die Bindungsentwicklung eines Kindes generell unter einem triadischen Aspekt zu sehen.

Unter der Annahme dieser Änderungen ist es möglich, die Bindungsentwicklung eines Kindes zu dessen Erzieher/in auch im Rahmen einer größeren Gruppe zu begreifen und macht Fähigkeiten des Erziehers/der Erzieherin notwendig, die von der familiensystemtheoretischen Väterforschung beschrieben werden, wie gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität in Analogie zu einer triadischen Fähigkeit zur Interaktion zu dritt oder auch Problemlösekompetenzen in Analogie zur triadischen Kommunikativität.

Wenn davon ausgegangen wird, dass eine gruppenvermittelte Bindungsentwicklung eines Kindes zu primären Bezugspersonen möglich, vielleicht sogar typisch ist, so ist es wahrscheinlich, dass die gruppenintegrative Erzieher/innen-Sensitivität tatsächlich ein zentrales Kriterium für das Entstehen einer Erzieher/innen-Kind-Bindung ist. In diesem Fall ist methodisch zu bewerkstelligen, dass eine Bindung unter gruppendynamischen Aspekten untersucht werden kann. Dabei könnte eine Einschätzung stattfinden, in welchem Ausmaß sich ein Kind bei Problemen in der Gruppe an den/die Erzieher/in wendet und in welcher Weise es dieser/diesem gelingt, das Kind erneut in den Gruppenprozess zu integrieren.

Unter Ausweitung der Bindungstheorie hinsichtlich einer gruppenvermittelten Sozialisation eines Säuglings und Kleinkindes wird jedoch die Problematik verstärkt, dass äußere Faktoren zusätzlich in empirische Einschätzungen von Bindungen mit einbezogen werden müssen. So kann unter einem triadischen Aspekt beispielsweise die Mutter-Kind-Bindung nicht mehr ausschließlich von mutterbezogenen Merkmalen abhängig gemacht werden, wie Feinfühligkeit oder Mentalisierungsfähigkeit, sondern muss auch vaterbezogene Faktoren in die Beurteilung mit einbeziehen, wie väterliche Berufstätigkeit und väterliche Feinfühligkeit oder auch die Qualität der elterlichen Beziehung.

Diese Problematik auf die Erzieher/innen-Kind-Bindung übertragen, bedeutet, dass Faktoren für das Einschätzen dieser Bindungsbeziehung mit einberechnet werden müssen, wie z.B. die Bindungsqualität zu den Eltern, Gruppenkonstellation oder freundschaftliche Beziehungen zu Gleichaltrigen innerhalb der Gruppe. Wie bereits erwähnt, wird das Wohlfühlen eines Kindes innerhalb der Gruppe in der aktuellen Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung auf eine sichere Bindung zum/zur Erzieher/in zurückgeführt. (Bensel, Haug-Schnabel 2008, 116f.) Ebenso könnte dies jedoch mit der Gruppenkonstellation oder Freundschaften zu anderen Gruppenkindern in Verbindung gebracht werden. In einer Ausweitung des Bindungskonzepts nach der vorgeschlagenen Form ist deshalb zu klären, welche bindungsrelevanten Faktoren für eine empirische Überprüfung bedacht und operationalisiert werden müssen.

Wie bereits weiter oben erläutert, sind nicht nur negative Verhaltensäußerungen eines Kindes, wie das Aufsuchen der Nähe einer erwachsenen Bindungsperson oder Trennungsprotest, ausschlaggebend für die Einschätzung einer Bindungsbeziehung. Im Vergleich zur klassischen Mutter-Kind-Bindung bleibt zu erwähnen, dass jedenfalls in unserem Kulturkreis grundsätzlich die Mutter dem/der Erzieher/in vorgezogen wird. (Ahnert, Rickert, Lamb 2000, 350) Somit kann ein Stück weit erklärt werden, weshalb der kindliche Trennungsprotest kein unbedingter Indikator für eine Bindung zum/zur Erzieher/in ist. Zumal die Mutter-Kind-Bindung für das Kind vorrangig sein dürfte, empfindet das Kind bei der Trennung von einem/einer geliebten Erzieher/in womöglich keine vergleichbare Verzweiflung, wie beim Verlust der Mutter. Für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung ist somit die Fokussierung auf Äußerungen ausschließlich negativer kindlicher Affektivität problematisch, weil der Trennungsprotest bei Austausch eines/einer geliebten Erziehers/Erzieherin oftmals ausbleibt, sofern ein adäquater Ersatz bereit steht. (Howes, Galinsky, Kontos 1998, 35) Folglich kann ähnlich wie in der Vater-Kind-Bindungsforschung die Ausweitung des Bindungskonzepts, welches die positive kindliche Affektivität in Bezug auf eine erwachsene Bezugsperson würdigt, auch für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung gewinnbringend sein.

Eine methodische Orientierung an Äußerungen positiver kindlicher Affektivität kann wertvolle Erkenntnisse aus der Beobachtung der kindlichen Exploration und der Einschätzung der Güte der Explorationsförderung durch den/die Erzieher/in gewinnen. Nach einer erfolgreichen Eingewöhnung ist es nämlich eine wesentliche Aufgabe des Erziehers/der Erzieherin, das Kind bei dessen Exploration zu unterstützen. Dies soll besonders im Rahmen

einer Kindergruppe notwendig sein, weil Kleinkinder in ihrem Wissensdrang von den anderen oftmals gebremst werden. Die Bindungsforschung geht davon aus, dass auch die Explorationsförderung durch den/die Erzieher/in ein wesentliches Bindungskriterium ist, weil das Kleinkind Vertrauen zu einer Person findet, wenn diese die Interessen des Kindes teilt und an dessen Lernprozess Anteil nimmt. Dadurch werde auch die Motivation und Ausdauer für die Exploration gestärkt. (Wüstenberg, Schneider 2003, 147f.) In diesem Sinne kann durch eine sichere Bindung der Bildungsauftrag von Kinderbetreuungseinrichtungen erfüllt werden, weil davon ausgegangen wird, dass die Explorationsförderung durch eine Bindungsperson zur kognitiven Entwicklung des Kindes maßgeblich beiträgt.

In diesem Zusammenhang merkt Keller (2004, 117) kritisch an, dass der Schluss von einer sicheren Bindung auf deren positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung nur vorsichtig gezogen werden darf. Positive Auswirkungen sicherer Bindungen auf kognitive Fähigkeiten des Kindes seien nicht einwandfrei zu argumentieren, zumal dieser Zusammenhang nicht ohne weiteres nachgewiesen werden könne. Keller (2004) hält dies für die Eltern-Kind-Bindung fest, für die es schon zahlreiche Langzeitstudien gibt. Das Problem verstärkt sich noch einmal, wendet man die Kompetenzhypothese auf die Erzieher/innen-Kind-Bindung an. Weil dazu keine Langzeitstudien vorliegen, kann der langfristige Einfluss einer sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindung auf die kindliche Entwicklung nicht belegt werden. Die Argumentation aktueller Curricula sowie mancher Autoren/Autorinnen der Bindungstheorie, dass Bindungen zu Erziehern/Erzieherinnen einen positiven Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern haben, muss demnach vorsichtig erfolgen, weil es keine Belege dafür gibt, dass es tatsächlich die emotionale Bindung zwischen Erzieher/in und Kind ist, die einen positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat. Ebenso können andere Faktoren, die im Rahmen der Bildungseinrichtung eine Rolle spielen, zentral für die kognitive Entwicklung eines Kindes sein. (Merker 1998, 127; König 2006, 110) Diese Ausführungen können nicht als Einwand gegen die Anwendung des Bindungskonzepts auf die Erzieher/innen-Kind-Beziehung gelten. Sie dienen jedoch dazu, emotionalen Bindungen für den Kontext einer Bildungsanstalt nicht voreilig Bedeutung beizumessen.

Unter Berücksichtigung dieser Einwände soll der von Fonagy, Gergely, Jurist u.a. (2002, 35; zit. nach Diem-Wille 2006, 156) beschriebene Zweck von emotionalen Bindungen, die zur Aneignung der Umwelt wesentlich beitragen können, im Zusammenhang mit der Erzieher/innen-Kind-Bindung erneut Erwähnung finden. Anders als Keller (2004)

beanstandet, erarbeiten Fonagy und Team (2002) theoretisch und nicht auf empirische Beobachtungen gestützt die Annahme, dass Bindungen die Funktion haben, dem Kind die Umgebung näher zu bringen, damit sich dieses in späterer Folge der Entwicklung selbstständig in dieser zurechtfindet. Mit dieser Ausweitung der klassischen Bindungstheorie, die sich nicht mehr auf die protektive Komponente von Bindungen beschränkt, kann die Relevanz der Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in erklärt werden. Im Rahmen der Bildungsinstitution Kinderkrippe trägt der/die Erzieher/in vor allem zur Aneignung der materiellen sowie informellen Umwelt bei.

An dieser Stelle kann ein Zusammenhang zur Vater-Kind-Bindung hergestellt werden, die ebenfalls maßgeblich von der Fähigkeit des Vaters abzuhängen scheint, das Kind mit der Welt vertraut zu machen.

Wird die Erzieher/innen-Kind-Beziehung auf das Bindungskonzept bezogen, so muss dieses in vielfacher Weise ausgeweitet werden, um Aspekte dieser speziellen Beziehung erklären zu können. Folglich erscheint sowohl die Annahme der Kompetenzhypothese als Funktion emotionaler Bindungen von Nöten zu sein, um die Explorationsförderung durch den/die Erzieher/in erklären zu können. Ebenso ist es sinnvoll, positive Verhaltensäußerungen von Kindern in empirische Untersuchungen einzubeziehen, weil vor allem Trennungen von dem/der Erzieher/in nicht unbedingt die Äußerung negativer Emotionen bedingen. Dennoch wird beschrieben, dass Kinder auch negative Signale an den/die Erzieher/in aussenden, die von diesem/dieser erkannt und beantwortet werden können. Folglich kann festgestellt werden, dass Erzieher/innen bei Verunsicherungen oder Verängstigungen des Kleinkindes von diesem als sichere Basis genutzt und vor Fremden bevorzugt kontaktiert werden. (Ziegenhain, Wolff 2000, 181ff.) Zuletzt ist die Anwendung des systemtheoretischen Ansatzes auf die Interpretation des Bindungskonzepts für die Erklärung der gruppensystemischen Bindungsentwicklung des Kindes zu seinem/seiner Erzieher/in zu erwähnen. Unter Zuhilfenahme systemischer Begründungen für das Entstehen von emotionalen Bindungen wird deutlich, dass eine Bindung zwischen Erzieher/in und einem betreuten Kind, durch die Gruppe vermittelt, entstehen kann und weshalb die gruppenintegrative Erzieher/innen-Sensitivität als zentrales Kriterium einer qualitativ hochwertigen Erzieher/innen-Kind-Bindung gilt.

7.3.Schlussbemerkungen zu einer möglichen Bedeutung der Spielfeinfühligkeit für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung

Die zentrale Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung wird mit dessen Rolle als Herausforderer kindlicher Kompetenzen und aufregender Spielgefährte während der kindlichen Exploration beschrieben. Ein hochgradig spielfeinfühlicher Vater erkennt während des gemeinsamen Spiels oder der kindlichen Erkundung einerseits kindliche Signale und kann angemessen auf diese reagieren, andererseits spielt er eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von Neuem und fordert das Kind entwicklungsangemessen heraus. Die zentrale Bedeutung des Vaters beruht dabei auf der Lenkung und Herausforderung des zunehmend selbstständigen Kindes und trägt zur kindlichen Entwicklung maßgeblich bei. (Kindler, Grossmann, Zimmermann 2002, 711) Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. (2002a, 55ff.) finden einen Zusammenhang zwischen der Spielfeinfühligkeit des Vaters und der Qualität der kindlichen Exploration, den Schulleistungen des Kindes bei Schuleintritt sowie späteren sozialen Kompetenzen und Bindungsrepräsentationen des Kindes.

Die Erzieher/innen-Kind-Bindung wiederum entwickelt sich im Rahmen einer Gruppe und baut auf der gruppenintegrativen Funktion der Erzieher/innen auf. Diese haben im Rahmen der Kinderkrippe einen Bildungsauftrag zu erfüllen, der die Förderung sozialer und kognitiver Kompetenzen des Kindes erfordert. Da laut Schölmerich und Lengning (2004, 198) die kognitive Entwicklung des Kindes maßgeblich von dessen Neugierverhalten bezüglich der Umgebung abhängt, baut der kindliche Lernprozess auf der Qualität der kindlichen Exploration auf. Die Gruppensituation bringt es jedoch mit sich, dass Kinder oftmals keine Möglichkeit finden, sich in Ruhe mit neuen Materialien zu beschäftigen oder die Umgebung zu erkunden. Das liegt daran, dass Kinder während deren explorativer Tätigkeit von anderen gestört werden. Eine wesentliche Rolle des Erziehers/der Erzieherin wird deshalb darin gesehen, dem Kind den Rücken für eine freie Exploration freizuhalten. Zudem sollen laut aktueller Curricula Erzieher/innen Kinder bei der Aneignung neuen Wissens oder neuer Fertigkeiten aktiv unterstützen. Eine in diesem Sinne angemessene und feinfühligte Förderung der kindlichen Exploration begünstigt laut Merker (1998, 127) das Entstehen sicherer Bindungen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und den von ihnen betreuten Kindern.

Folglich scheint die Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in ebenso wie durch den Vater eine zentrale Rolle in der kindlichen Bindungsentwicklung zu diesen Personen zu spielen. Empirisch wird die Explorationsförderung des Vaters hinsichtlich deren

Bindungsrelevanz mit der väterlichen Spielfeinfühligkeit gemessen. Es wird davon ausgegangen, dass diese die Entwicklung kindlicher Kompetenzen und Selbstständigkeit begünstigt. Außerdem bezieht das Konzept der elterlichen Vermittlungsgüte das momentane Befinden des Kindes mit ein, sodass neben der elterlichen Herausforderung auch die Reaktion auf kindliche Signale erfasst werden kann. Von Erziehern/Erzieherinnen pädagogischer Einrichtungen werden zum Zwecke der kognitiven Förderung eines Kindes ähnliche Verhaltensweisen gefordert. So haben sie einen Bildungsauftrag zu erfüllen, welcher laut König (2006, 23ff.) eine Balance zwischen der Rücksichtnahme auf die sozio-emotionale Entwicklung und der Förderung kognitiver Kompetenzen erfordert. Jene beschriebenen Anforderungen ähneln den in der SCIP-Skala gemessenen elterlichen Verhaltensweisen. Somit kann argumentiert werden, dass auch die Erzieher/innen-Kind-Bindung mittels der SCIP-Skala gemessen werden kann. Methodisch wird es möglich, die Relevanz der Spielfeinfühligkeit für die aktuelle Qualität der Erzieher/innen-Kind-Bindung zu untersuchen, indem Vergleiche zwischen dem Ausmaß der Erzieher/innen-Spielfeinfühligkeit und einer messbaren Erzieher/innen-Kind-Bindungsqualität bzw. -sicherheit gezogen werden.

Allerdings erfordert die Eingliederung der Spielfeinfühligkeit in das Bindungskonzept eine ausgeweitete Interpretation desselben. Bei der Untersuchung einer Bindungsbeziehung während des gemeinsamen Spiels oder der durch eine erwachsene Bezugsperson unterstützten kindlichen Exploration muss deshalb von Merkmalen der klassischen Bindungstheorie Abstand genommen werden. Somit ist ein bestehendes Problem des in diesem Sinne erweiterten Bindungskonzepts, dass dieses, auch wenn es eine komplexere Sichtweise auf das Beziehungsnetzwerk eines Kleinkindes erlaubt, erstens kaum noch mit dem ursprünglichen Konstrukt in Verbindung zu bringen ist. Zudem wird es zweitens methodisch immer schwerer, eine solche Komplexität zu erfassen. Darum ist bei einer Einschätzung der Ausweitung der Bindungstheorie auf Diskursebene vom/von der jeweiligen Wissenschaftler/in stets zu fragen, ob diese/r die klassische Bindungstheorie vertritt oder diese im Sinne der erweiterten Bindungstheorie aufzugeben bereit ist. In der vorliegenden Diplomarbeit wird davon ausgegangen, dass diese Entscheidung nicht mit logischen Argumenten allein getroffen werden kann, sondern von der Einstellung des Forschers/der Forscherin hinsichtlich unterschiedlicher Auslegungen der Bindungstheorie abhängt. Vertreter/innen der klassischen Bindungstheorie können berechtigte Einwände gegen die Ausweitung derselben vorbringen, mit dem Argument, dass es sich hierbei keineswegs mehr um eine Bindung handle, sondern dass derart beschriebene Beziehungen die Entwicklung

Fazit des theoretischen Teils (MA)

einer eigenständigen Theorie erforderten. Weiters ist aufgrund der zunehmenden Komplexität der erweiterten Bindungstheorie zu beachten, dass mittels einer empirischen Überprüfung keine generalisierbaren Aussagen über Bindungsbeziehungen mehr getroffen werden können, wie dies mit der Fremden Situation möglich zu sein scheint. Mit dieser nämlich können Bindungen nach wie vor hinsichtlich des Merkmals Bindungssicherheit klassifiziert und auf ein bestimmtes Verhalten von Bindungspersonen bezogen werden. Unter dem Aspekt der erweiterten Bindungstheorie ist allerdings eine detaillierte Sichtweise erforderlich, welche sich auf die Untersuchung von Teilaspekten konzentriert. So ist vor einer Untersuchung zu klären, ob positive oder negative kindliche Affektivität eingeschätzt wird. Ebenso ist festzulegen, ob das Ausmaß des Schutzes vor Gefahren als bindungsrelevant klassifiziert wird, oder das Ausmaß der Explorationsunterstützung. Zuletzt muss entschieden werden, ob die jeweilige Bindung unter einem systemischen Aspekt untersucht wird, oder ob mit der klassischen dyadischen Sichtweise Ergebnisse für die Bindungstheorie erzielt werden sollen.

Da in den vorangegangenen Ausführungen Widersprüche innerhalb der Bindungstheorie vorgestellt wurden, führt die Argumentation dieser Diplomarbeit hinsichtlich des Einsatzes der SCIP-Skala für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung zur Erfordernis der Annahme einer erweiterten Auslegung der Bindungstheorie im Sinne der Konzentration auf positive kindliche Affektivität und explorationsunterstützende Funktionalität von Bindungen. Eine Untersuchung der Erzieher/innen-Kind-Bindung unter einem systemischen Aspekt wäre eine weitere mögliche Herangehensweise, die allerdings die Anwendung eines anderen Forschungsinstruments als der SCIP Skala oder AQS erfordert. Obwohl für diese Diplomarbeit positive kindliche Emotionalität und die Umwelt vermittelnde Zweckmäßigkeit von Bindungen als Elemente des Bindungskonzepts angesehen werden, geschieht dies im Bewusstsein, dass die diesen Annahmen zugrundeliegende Definition emotionaler Bindungen keine letztbegründbare Gültigkeit für die Bindungstheorie hat und im Sinne der Vertretung der klassischen Bindungstheorie selbst diskussionswürdig ist.

8. Fazit des theoretischen Teils (MA)

Im Folgenden werden die zahlreichen Informationen des theoretischen Teils in Form einer Antwort auf die leitende Forschungsfrage zusammengetragen. Das Fazit des theoretischen Teils schließt mit der Einschätzung, ob und wenn ja unter welchen Voraussetzungen die

SCIP-Skala für die Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung nutzbar gemacht werden kann. Zur Erinnerung an die zentrale Forschungsfrage des theoretischen Teils A sei diese erneut erwähnt:

Welche Antworten liefert eine theoretisch-argumentative Beweisführung auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Ein typisches Merkmal der Bindungstheorie ist, dass innerhalb einer sicheren Bindung die Bindungsperson als sichere Basis bei Verunsicherung des Kindes fungiert und dieses vor Gefahren schützt. (Bowlby 1989, 254ff.) Empirischen Studien zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung zufolge sucht das Kind den/die Erzieher/in ebenfalls bei Verunsicherung auf, lässt sich von ihm/ihr beruhigen und bevorzugt ihn/sie vor fremden Personen. (Ahnert 2004b, 262f.) Somit lassen sich Aspekte der Erzieher/innen-Kind-Bindung identifizieren, die jenen der klassischen Mutter-Kind-Bindung ähnlich sind.

Allerdings wird darauf hingewiesen, dass die Bindung zum/zur Erzieher/in von einer grundlegend anderen Qualität ist als jene zur Mutter. (Ahnert, Rickert, Lamb 2000, 344ff.) So beruht die Bindung zur Mutter hauptsächlich auf deren Feinfühligkeit, die mit dem Containment-Modell nach Bion (1990) näher beschrieben werden kann, ebenso wie auf der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit. Die Mutter reagiert in besonderer Weise prompt und einfühlsam auf kindliche Äußerungen von Distress. Weil ein/eine Erzieher/in mehrere Kinder zu betreuen hat, kann seine/ihre Feinfühligkeit nicht im selben Maße ausgeprägt sein wie jene der Mutter. Somit stellt sich heraus, dass erstens zur Mutter eine intensivere Bindung besteht und zweitens die Bindung zwischen Erzieher/in und Kind auf anderen Kriterien als die Mutter-Kind-Bindung beruht.

Eine Bindung zwischen Erzieher/in und Kind entwickelt sich im Rahmen eines sozialen Gruppengeschehens und baut auf der Fähigkeit des Erziehers/der Erzieherin auf, das Kind in die Gruppe zu integrieren, auf dessen soziale und emotionale Bedürfnisse zu achten und dessen Exploration zu fördern und zu unterstützen. (Ahnert 2005b, 43f.) Diesen Erkenntnissen der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung zufolge lassen sich Aspekte dieser Bindungsbeziehung nennen, welche eine Erforschung derselben mittels eines Tests zur Untersuchung der klassischen schutzbietenden Deutung der Mutter-Kind-Bindung fragwürdig erscheinen lassen. Dabei soll nicht angezweifelt werden, dass unter Einsatz des AQS wertvolle Ergebnisse über die Erzieher/innen-Kind-Bindung generiert werden können,

vielmehr stellt sich die Frage, ob aufgrund der Merkmale, die über jene der Mutter-Kind-Bindung hinausgehen, ein anderes Forschungsinstrument ebenso angewendet werden kann, welches weitere Erkenntnisse über die Besonderheit der Erzieher/innen-Kind-Bindung liefert.

Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Diplomarbeit Merkmale der drei primären Bindungsbeziehungen eines Kindes, nämlich jener zur Mutter, zum Vater und zum/zur Erzieher/in, zusammengetragen und hinsichtlich deren Relevanz für das Entstehen dieser Bindungen analysiert. Das Ergebnis dieser Gegenüberstellungen zeigt, dass die Erzieher/innen-Kind-Bindung besondere Ähnlichkeit mit der Vater-Kind-Bindung hinsichtlich der Merkmale Explorationsförderung und systemische Bindungsentwicklung aufweist. Die aktuelle Väterforschung geht davon aus, dass die Bindung zwischen Vater und Kind auf familiensystemischen Konstellationen beruht. Somit haben die Qualität der elterlichen Partnerschaft und triadische Fähigkeiten beider Elternteile Einfluss auf die Bindung eines Kleinkindes zu dessen Vater. Weiters scheint der Vater als sicherer Hafen für die Bindung zu seinem Kind weniger von Bedeutung zu sein, als seine Rolle im gemeinsamen Spiel und für die Herausforderung kindlicher Kompetenzen während der Exploration. Die väterliche Spielfeinfühligkeit scheint ein Indikator zu sein, der mit der Vater-Kind-Bindung in Verbindung gebracht werden kann. So wird vermutet, dass die Qualität dieser Bindungsbeziehung von der Fähigkeit des Vaters abhängt, während des Spielens oder der kindlichen Exploration einerseits kindliche Signale zu erkennen und feinfühlig darauf zu reagieren und andererseits das Kind entwicklungsangemessen herauszufordern.

Ähnliche Fertigkeiten werden von Erziehern/Erzieherinnen pädagogischer Einrichtungen verlangt, zumal diese nicht nur einen Betreuungs-, sondern vor allem auch einen Bildungsauftrag zu erfüllen haben. Diesem zufolge sollen Kinder in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung gefördert werden. Das kann im Rahmen der Explorationsunterstützung durch eine/n spielfeinfühlige/n Erzieher/in stattfinden. Somit lässt sich empirisch argumentieren, dass die SCIP-Skala als ein weiteres Forschungsinstrument in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung angewendet werden kann.

Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, dass die Explorationsförderung im Grunde mit der klassischen Bindungstheorie nicht vereinbar ist. Diese Behauptung ist darauf zurückzuführen, dass Bindungen im klassischen Bindungskonzept und von der klassischen Bindungsforschung nur auf Äußerungen negativer kindlicher Affektivität bezogen werden. Zudem spricht die biologische Funktion von Bindungen ebenso wie die Auffassung, das

Fazit des theoretischen Teils (MA)

Bekanntes würde vor dem Fremden stets bevorzugt, gegen die Möglichkeit einer manipulativ-explorativen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Um zu verstehen, dass sich das Kind nicht ausnahmslos an den/die Erwachsene/n anklammert und nicht permanent bei diesem Schutz sucht, muss die Bindungstheorie um drei Aspekte ausgeweitet werden. Erstens muss der Ausdruck positiver Emotionalität beim Kind gewürdigt werden, zweitens muss ein Interesse des Kindes an Neuartigem und Unbekanntem angenommen werden und drittens kann vermutet werden, dass Bindungen nicht ausschließlich dem Schutz des Kindes dienen, sondern ebenso der Vermittlung der Umgebung durch eine kompetente Bezugsperson.

Unter der Annahme dieser erweiterten Auslegung der Bindungstheorie lassen sich die Explorationsförderung durch den Vater und den/die Erzieher/in ebenso wie die Relevanz der mittels der SCIP-Skala gemessenen Spielfeinfühligkeit argumentieren.

Weiters führt die Annahme einer grundsätzlich systemisch vermittelten Bindungsentwicklung zu Überlegungen, die Erzieher/innen-Kind-Bindung mit einem Forschungsinstrument zu untersuchen, welches die Bindungsentwicklung unter dynamischen, sozialen Bedingungen zu erheben vermag.

Jedenfalls muss im Rahmen empirischer Studien eine genaue Reflexion darüber stattfinden, welche Beziehungsaspekte in den Blick genommen werden sollen, denn die Fokussierung auf die Messung von Bindungssicherheit allein kann im Zuge des Fortschritts der Wissenschaft nicht allzu lang gewinnbringend sein. Vielmehr muss ein Bewusstsein darüber entstehen, dass mit der Hinwendung auf Teilaspekte von Bindungen komplexere Strukturen erkannt und detailliertere Erkenntnisse über das Entstehen emotionaler Bindung generiert werden können, als dies im Rahmen der klassischen Bindungsforschung allein möglich ist. Ein zukunftsweisender Gedanke kann sein, die klassische Bindungsforschung bewusst mit Forschungsinstrumenten, welche Aspekte der erweiterten Bindungstheorie untersuchen, zu kombinieren.

Somit lautet das Abschlussplädoyer des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit, dass die Untersuchung der Erzieher/innen-Kind-Bindung am umfangreichsten stattfinden kann, wenn neben der Untersuchung derselben mittels der Fremden Situation und dem AQS zusätzlich der Versuch unternommen wird, neue Erkenntnisse unter Einsatz der SCIP-Skala (Grossmann, Kassubek 1999) oder anderer Verfahren, die zum Beispiel systemische Prozesse abbilden können, zu erlangen.

B. Forschungsinstrumente der Bindungsforschung

Im ersten Abschnitt dieser Diplomarbeit wurden zunächst die Mutter-Kind-, die Erzieher/innen-Kind- und die Vater-Kind-Bindung anhand des aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstandes dargestellt und hinsichtlich der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage aufbereitet. Im Sinne der leitenden Forschungsfrage dieser Diplomarbeit werden im nächsten Abschnitt die gängigen Forschungsinstrumente der Mutter-Kind-, der Erzieher/innen-Kind- und der Vater-Kind-Bindungsforschung vorgestellt. Im Folgenden wird folgende Frage Überlegungen leiten:

Welche Antwort liefert eine hermeneutische Analyse der zentralen Forschungsmethoden AQS und SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Die nächsten Kapitel stellen zunächst die Methode, den Forschungsstand und Analysen des Forschungsinstrumentes Attachment Q-Sort vor, welches zur Erforschung der Mutter-Kind- bzw. der Erzieher/innen-Kind-Bindung herangezogen wird. Die nächsten Kapitel werden von folgender Frage geleitet, die in der jeweiligen Darstellung vertiefende Argumente aufgreift, um den Einsatz des Forschungsinstrumentes SCIP-Skala nach Grossmann zu begründen.

9. Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Irene Schubert (2011) setzte sich in ihrer Diplomarbeit differenziert mit dem Forschungsinstrument AQS auseinander. Eine genaue Beschreibung der Erhebung und der Auswertung ist ebenso darin enthalten wie der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand des AQS sowie der Einsatz des AQS im Rahmen der WiKi-Studie. Für das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit werden jene Aspekte des AQS vorgestellt, welche die Darstellung und Ergebnisse des theoretischen Teils A weiter vertiefen und für die anschließende Item-Analyse relevant sind.

Im Kapitel 9.1. wird vorerst die Methode vorgestellt. Anschließend folgt ein kurzer Überblick über den aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstandes von Forschungsvorhaben unter Einsatz des AQS-M (9.2.1.) bzw. des AQS-E (9.2.2.). Eine hermeneutische Item-Analyse (Kapitel 9.3) des AQS soll Erkenntnisse darüber liefern, inwiefern das Forschungsinstrument

in Verknüpfung mit den dargestellten Kriterien im theoretischen Teil A zur Erhebung der Mutter-Kind-Bindung bzw. der Erzieher/innen-Kind-Bindung geeignet scheint.

Lässt sich die SCIP-Skala als eine Alternative zum AQS-E für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung anhand einer hermeneutischen Item-Analyse begründen?

9.1. Vorstellung der Methode AQS

Folgende Informationen dieses Kapitels sind großteils der Diplomarbeit von Schubert (2011) entnommen. Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort besteht aus einem Katalog von 90 Items, welches anhand von Beobachtungen das Verhalten des Kindes zur Ermittlung der Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind erhebt. Im Rahmen der häuslichen Umgebung wird ein Kind in der Regel zwischen einer bis drei Stunden beobachtet, wobei davon ausgegangen wird, dass zwei Besuche im Regelfall zur Erfassung des kindlichen Verhaltens ausreichen. Jedoch können Fälle eintreten, in denen weitere Besuche zur Einschätzung des kindlichen Verhaltens notwendig sind. Dies kann zum Beispiel eintreten, wenn viele Verhaltensitems, die mittels AQS erhoben werden sollen, in den einzelnen Beobachtungsphasen nicht auftreten oder für den/die Beobachter/in das Gefühl auftritt ein besonders atypisches Verhalten des Kindes wahrgenommen zu haben. Um ein bestimmtes Verhalten des Kindes einzuschätzen, können Situationen künstlich hergestellt werden, um damit ein bestimmtes Verhalten beim Kind auszulösen und somit weitere Einschätzungen über das kindliche Verhalten vorzunehmen. (ebd., 54ff.)

Besonders wichtig ist, dass der/die Beobachter/in bereits vor dem Besuch in der häuslichen Umgebung der Familie den Inhalt der einzelnen Items kennt, um in der Beobachtungszeit seine/ihre Konzentration auf das Verhalten des Kindes richten zu können und gezielte Notizen zu erstellen. Während seines/ihrer Aufenthaltes nimmt der/die Beobachter/in eine passive Rolle in der Familie ein.

Nach der Beobachtung sollen die Notizen nochmals durchdacht werden, um im nächsten Schritt eine Zuteilung des kindlichen Verhaltens zu den einzelnen Items vornehmen zu können. Anschließend wird das kindliche Verhalten zu den 90 Items, die allgemeine Verhaltenszüge von Kindern festhalten, zugeordnet und hinsichtlich dreier Kriterien vorsortiert (ebd., 58):

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

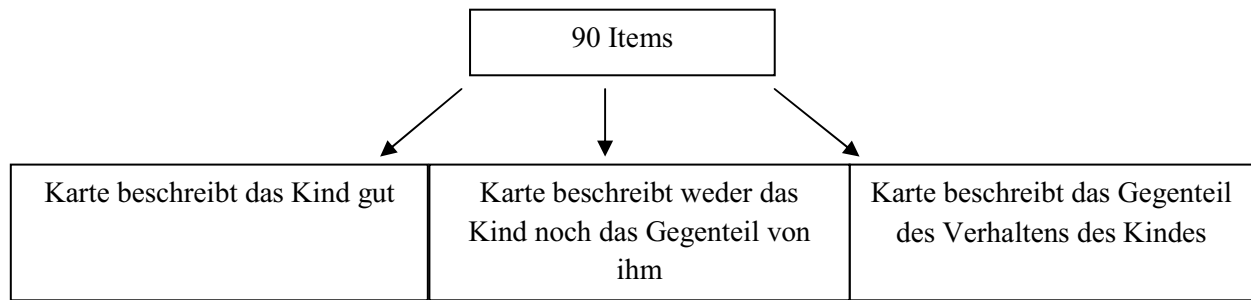


Abbildung in Anlehnung an Schubert (2011, 58) von der Verfasserin dieser Diplomarbeit (EN) erstellt

Die Abbildungen versuchen die einzelnen Schritte der Zuordnung der für das Verhalten des Kindes charakteristischen Itemkarten zu verdeutlichen. Sind die Itemkarten zu den drei Grobgruppierungen zugeordnet, folgt eine präzise Zuteilung zu neun differenzierteren Stapeln. (Schubert 2011, 58)

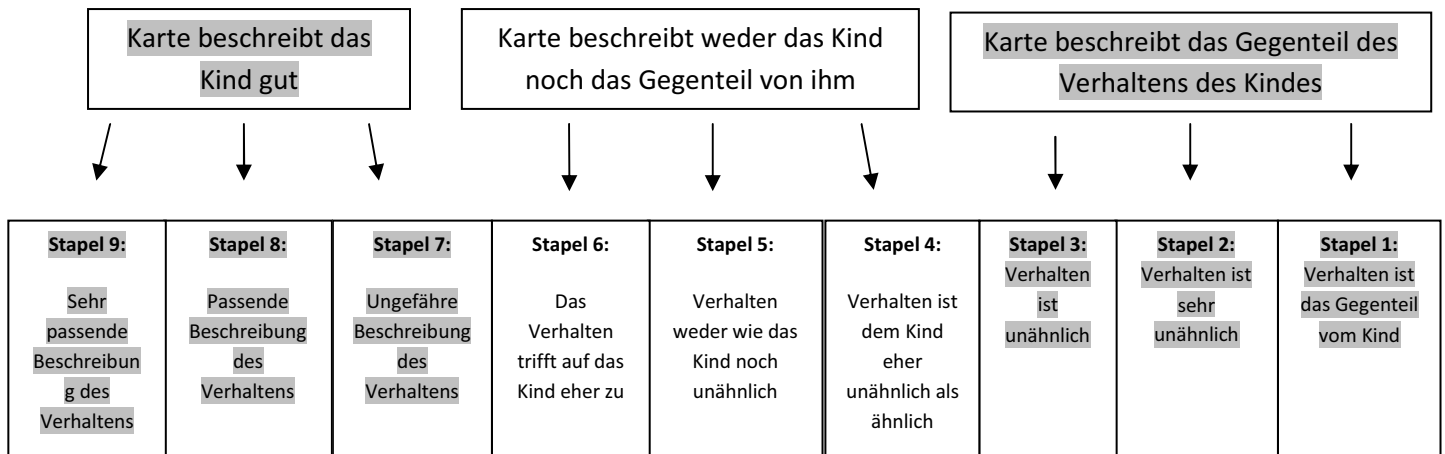


Abbildung in Anlehnung an Schubert (2011, 58) von der Verfasserin dieser Diplomarbeit (EN) erstellt

Neun Kartenstapel à zehn Karten werden von „Sehr passende Beschreibung meines Kindes“ (Stapel 9) bis zu „Das Gegenteil meines Kindes“ (Stapel 1) gebildet. Sollte eine klare Zuordnung zu einem der Stapeln nicht möglich sein, werden die Stapel 9 und 8 erneut zusammengefügt und jene 10 Karten ausgewählt, die auf die Beschreibung des Stapels 9 zutreffen. Die übrigen 10 Karten werden anschließend mit dem darunter liegenden Stapel, also Stapel 7 vermischt und erneut nach dem Prinzip der Zuteilung von 10 Karten zum höheren Stapel sortiert. Diese Vorgehensweise wird bis zu den letzten zwei Stapeln 2 und 1 fortgeführt. Um das Verhalten des Kindes zuordnen zu können, ist es durchaus erlaubt bei den Eltern oder den Erziehern/Erzieherinnen nachzufragen, denn diese gelten als Experten/Expertinnen des Kindes. (ebd., 58)

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Ist die Zuteilung der 90 Items zu den 9 Stapeln beendet, werden die Kartennummern in ein vorgegebenes Raster eingetragen. Somit erhält man ein Schema, in dem zu erkennen ist, welches Item in welcher Ausprägung beim Kind anzutreffen ist. (ebd.)

In der Phase der Auswertung dieser Zuteilung wird mittels SPSS ein Datenprofil des Kindes ermittelt. Dieses wird im Anschluss mit einem deutschen Experten-/Expertinnen-Profil korreliert, welches eine Rangordnung der Items für ein bindungssicheres Verhalten eines Kindes vorgibt. Somit wird ein Korrelationswert ermittelt, der sich zwischen +1 für ein *ideal sicher gebundenes* Kind und -1 für ein *extrem unsicher gebundenes* Kind bewegt. (ebd., 54ff.) Ahnert, Kappler, Eckstein-Mary (2012, 83) zufolge wurde diese Einschätzung in der WiKi-Studie gemäß einer weiteren Differenzierung nach Howes und Kollegen/Kolleginnen (1990) Werte von 0.33 und höher „die Bedeutung von sicheren Bindungen“ (Ahnert, Kappler, Eckstein-Mary 2012, 83) und Werten unter 0.33 „als unsichere Bindungen“ (ebd.) zu bezeichnen.

Im nächsten Kapitel wird der wissenschaftliche Forschungsstand des Attachment Q-Sorts für die Anwendung in der Mutter-Kind-Bindungsforschung dargestellt.

9.2.Forschungsstand – der Einsatz des Attachment Q-Sorts in der empirischen Bindungsforschung

Im Folgenden wird der Einsatz des AQS sowohl für die Erhebung der Mutter-Kind-Bindung (9.2.1.), als auch der Erzieher/innen-Kind-Bindung (9.2.2.) vorgestellt. Es werden sowohl einzelne Ergebnisse vorgestellt und Problematiken dargestellt, welche laut Forscher/Forscherinnen durch die Erhebung mittels AQS, im speziellen für die Erzieher/innen-Kind-Bindung, auftritt.

9.2.1. Attachment Q-Sort für Mütter

In diesem Kapitel folgt ein kurzer Überblick über den wissenschaftlichen Diskurs des AQS für Mütter. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion des AQS-M liefert die Diplomarbeit von Schubert (2011), auf die an dieser Stelle für detaillierte Informationen verwiesen werden soll. Die Autorin stellt in ihrer Diplomarbeit Studien von Vaughn, Deane und Waters (1985) sowie von Howes, Galinsky und Kontos (1998) vor, bis hin zu aktuellen Studien von Ahnert, Lamb und Pinquart (2006) oder De Schipper, Tavecchio und van Ijzendoorn (2008). Schwerpunkt ihrer Zusammenfassung sind Studien, die sich mit der Erzieher/innen-Kind-

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Bindung auseinandersetzen und erste Bezüge zu weiteren Einschätzungen der Entwicklung dieser Bindungsbeziehung in der Eingewöhnungszeit in Kinderkrippen herstellen. (Schubert 2001, 64ff.)

Der Forschungsstand des AQS für die Erhebung der Mutter-Kind-Bindung soll in dieser Diplomarbeit anhand einer Meta-Analyse von van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004) mit dem Titel „Assessing Attachment Security With the Attachment Q-Sort: Meta-Analytic Evidence for the Validity of the Observer AQS” (ebd.) dargestellt werden. Darin werden Ergebnisse aus Forschungsprojekten und Studien mit dem AQS zusammengeführt, wobei die Einhaltung der Güterkriterien beim Einsatz des Forschungsinstrumentes AQS als das zentrale Thema diese Meta-Analyse hervorgehoben wird. (ebd., 1188)

Im Rahmen der Darstellung der Erkenntnisse mittels AQS wird in der Meta-Analyse das Forschungsinstrument der Fremden Situation nach Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969; zit. nach Haverkock 2007) als Vergleichsinstrument zur Erforschung von Bindungsbeziehungen herangezogen, da es lange Zeit als das gängige Instrument zur Erforschung der Mutter-Kind-Bindung galt. (ebd.) Laut van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004, 1188) sehen Forscher/innen trotz der einschlägigen Ergebnisse für die Bindungsforschung, die durch das Forschungsinstrument Fremde Situation erzielt werden konnten, auch Nachteile in der Anwendung dieses Forschungsinstrumentes. Ein Nachteil wird in der Anwendung der Fremden Situation in einer Laborsituation gesehen, da die künstlich hergestellten Trennungssituationen von der Bezugsperson für das Kind eine Stressbelastung darstellen. Desweiteren liefert die Anwendung der Fremden Situation durch die einmalige und künstlich hergestellte Situation pro Testperson nur einmal aussagekräftige Ergebnisse, weil bei einer erneuten Anwendung dem Kind die Testsituation bereits bekannt ist und somit eventuell mit einer anderen Reaktion des Kindes auf die Trennungssituation gerechnet werden muss. Zusätzlich ist die Anwendung der Fremden Situation auf Kinder bis zu ihrem zweiten Lebensjahr beschränkt. (van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. 2004, 1188) Es können somit durch die Erhebung der Fremden Situation nur über einen Zeitraum von zwei Jahren Daten hinsichtlich der Bindungsbeziehung von Kindern zu ihren Müttern gewonnen werden. Jene Nachteile können nach v. Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004, 1188) durch das Forschungsinstrument AQS ausgeglichen werden. Der AQS kann Ergebnisse erzielen, die die Bindungssicherheit von Kindern zwischen 12 bis

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

48 Monaten ermittelt, somit können zu verschiedenen Zeitpunkten Ergebnisse zur Ermittlung der Bindungssicherheit eines Kindes erzielt werden, die in Längsschnittstudien oder Vergleiche einfließen können.

Ein weiterer Vorteil des AQS liegt in der Möglichkeit, dass das Forschungsinstrument sowohl von geschulten Beobachtern/Beobachterinnen, als auch von den Eltern selbst oder dem/der Erzieher/in durchgeführt werden kann. Die Einschätzungen durch außenstehende Beobachter/innen unterscheiden sich jedoch meist von denen durch Bezugspersonen des Kindes. Während Beobachter/innen nur eine beschränkte Zeit lang die Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind erleben, können die Bezugspersonen ihr Urteil bzw. ihre Einschätzung des kindlichen Verhaltens über eine größere Zeitspanne fällen. Desweiteren sind Bezugspersonen meist direkt in die Interaktion mit dem Kind eingebunden, was dazu führen kann, dass die Erhebung und Auswertung des kindlichen Verhaltens beeinflusst wird. (ebd., 1190)

Einen weiteren Vorteil sehen die Autoren/Autorinnen in der erhöhten Validität durch den Einsatz des Forschungsinstrumentes AQS in der häuslichen bzw. in der gewohnten Umgebung des Kindes. Das Kind wird einer geringeren Belastung ausgesetzt und erlebt im Zuge der Untersuchung keine stressvollen Trennungen von der Bezugsperson. Das Verfahren kann zudem auch auf Gruppen angewendet werden oder bei Kindern, für die Trennungen von ihren Müttern unüblichen sind, ohne damit eine Verzerrung der Ergebnisse wie bei dem Forschungsinstrument Fremde Situation zu riskieren. (ebd., 1190)

Ein wesentliches Augenmerk in der Meta-Analyse von van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004, 1193) wurde auf die Validität des Attachment-Q Sort gelegt. Die Autoren/Autorinnen gehen in ihrer Meta-Analyse auf die Validität der Erhebung und Auswertung mittels Attachment Q-Sort ein und bestätigen ihre Darstellungen anhand von Forschungsergebnissen unterschiedlicher Studien. Dabei berufen sie sich auf Forschungsberichte von Waters und Deane (1985), die sich mit der Validität, im Speziellen mit der Inhaltsvalidität des Attachment Q-Sort auseinandersetzen. (ebd.)

Zum einen ist die Prüfung der konvergenten Validität zwischen AQS und dem Forschungsinstrument Fremde Situation zentral. Diese geschieht von Ijzendoorn und Kollegen/Kolleginnen (ebd.) zufolge anhand von Vergleichen der Ergebnisse durch die Instrumente AQS und der Fremden Situation. Die konvergente Validierung wird anhand von

Korrelationen zwischen diesen beiden Instrumenten untersucht, die beide die Bindungssicherheit von Kindern erheben. Die erste Hypothese lautet sinngemäß: Die Parameter des Forschungsinstrumentes AQS liefern konvergente Ergebnisse zur Erhebung der Bindungssicherheit eines Kindes im Vergleich zur Klassifizierung von Bindungssicherheit nach Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters 1978) durch das Forschungsinstrument Fremden Situation. Dies bedeutet, dass die Ergebnisse mittels AQS konvergent valide mit den Einteilungen der Bindungsbeziehung in das Schema „sicher gebunden“, „unsicher-vermeidend“, „unsicher-ambivalent“ und „desorganisiert“ erzielt (vgl. Kap. 1.10). (van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. 2004, 1193) Begründet wird diese Hypothese damit, dass der AQS mit seinen 90 Items ein breites Verhaltensspektrum abdecke und somit Unterschiede zwischen Verhaltensweisen, die Rückschlüsse auf desorganisierte und nicht-desorganisierte Bindungen zulassen, festgestellt und reflektiert werden können. Es konnte festgestellt werden, dass vorrangig jene Erhebungen mittels AQS, die von außenstehenden Beobachtern/Beobachterinnen durchgeführt wurden, eine hohe Korrelation zu den Einschätzungen mittels der Fremden Situation liefern. Die von Bezugspersonen durchgeführten Erhebungen und Auswertungen mittels AQS konnten hingegen nur im geringen Maße mit den Ergebnissen der Fremden Situation verglichen werden. (ebd.) Die Vermutung, dass Kindern, die durch die Fremde Situation als desorganisiert eingestuft werden, auch im AQS extrem niedrige Sicherheitswerte zugesprochen werden können, konnte in fünf Studien wiederentdeckt und begründet werden (Schiller, M. M., Seifer, R. M., Rosnick, S. u.a. 1995; Atkinson, L., Chisholm, V. C., Blackwell, J., u.a. 1999; NICHD Early Child Care Research Network 1999; van Bakel, H. J. A. , Riksen-Walraven, J. M. 2002; Vittorini 2002)

Weiters heben van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004, 1201) die Untersuchung der prädiktive Validität hervor. Man kann von einer prädiktiven Validität sprechen, wenn ein Forschungsinstrument vorhersagbare Korrelationen zu einem weiteren Merkmal erlaubt. Der Attachment Q-Sort kann bezogen auf das Kriterium der Sensitivität der Eltern laut der Autoren/Autorinnen als valide eingeschätzt werden, denn je höher die Sensitivität der Eltern ist, desto höher ist die Bindungssicherheit der Kinder zu ihnen. (ebd.) Abermals konnten aus den Einstufungen durch außenstehende Beobachter/innen deutlichere Ergebnisse hinsichtlich der vorhersagbaren Validität zwischen der mütterlichen Sensitivität und den Einschätzungen der Bindungssicherheit durch den AQS erzielt werden als aus jenen durch die Bezugspersonen.

Dieser Aspekt wird abermals zur Überprüfung der diskriminanten Validität in der Meta-Analyse herangezogen. Das kindliche Temperament gilt als ein Einflussfaktor auf die Sensitivität der Mutter, welche die Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind beeinflusst (vgl. Kapitel 3). Führt ein starkes kindliches Temperament dazu, dass die Mutter weniger sensibel auf das Kind reagiert, könnte dies zur Folge haben, dass sich die Bindung zwischen Mutter und Kind langsamer bzw. mit Unterbrechungen festigt. Somit hätte das kindliche Temperament indirekt Einfluss auf die Bindungssicherheit zwischen Mutter und Kind. Das Forschungsinstrument AQS soll Erkenntnisse über die Bindungssicherheit liefern und sich dabei vom Einfluss des kindlichen Temperaments abgrenzen. Daher überprüfen van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004, 1193) die diskriminante Validität des Attachment Q-Sorts an Studien, welche Ergebnisse mittels des AQSs erheben, und jenen, die das kindliche Temperament untersuchen. Dafür werden Indikatoren wie die temperamentbedingte Reaktivität und/oder weitere Dimensionen wie die kindliche Laune, welche das Temperament widerspiegeln können, von der Forschergruppe für die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Bindungssicherheit und Temperament gewählt. Die Zusammenführung unterschiedlicher Forschungsergebnisse ergab „a substantial negative association between the AQS security and temperamental reactivity. As expected, more attachment security was associated with less reactivity“ (ebd.).

Die Ergebnisse, die durch den Einsatz des AQSs gewonnen wurden, weisen demnach nur einen geringen Zusammenhang mit weiteren Ergebnissen aus Studien der Temperamentsforschung auf. Dies wiederum lässt Rückschlüsse auf die diskriminante Validität zu. Auch wenn das kindliche Temperament Einfluss auf die mütterliche Sensitivität nehmen kann, kann mittels AQS dieser Einflussfaktor weitgehend für die Generierung von Ergebnissen für die Bindungssicherheit eines Kindes reduziert werden.

Desweiteren konnte in diesem Zusammenhang noch festgestellt werden, dass Beobachtungen unter dem Einsatz des AQS durch neutrale Beobachter/innen differenziertere Aussagen zulassen als erzielte Ergebnisse mittels AQS durch Beobachtungen durch die Bezugspersonen des Kindes. Neutrale Beobachter/innen zeigen auf, dass das kindliche Temperament vom Bindungsverhalten getrennt eingeschätzt werden kann: „Therefore, the observer version of the AQS showed the most discriminant validity and was used to explore moderator influences.“ (van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. 2004, 1200)

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass zur Erhebung der Mutter-Kind-Bindung zahlreiche Forscher/innen-Gruppen das Instrument AQS-M verwendeten. Die Meta-Analyse von van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004) führt diese Erkenntnisse zusammen und kann anhand der Studien dem Instrument Attachment Q-Sort eine hohe Validität im Bezug auf die Erhebung der Bindungssicherheit und die Abgrenzung von der Temperamentsforschung bestätigen.

Im nächsten Kapitel folgt der wissenschaftliche Forschungsstand des Einsatzes des AQS in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung.

9.2.2. Attachment Q-Sort für Erzieher/innen

Dieses Kapitel stellt den wissenschaftlichen Forschungsstand des Instrumentes AQS-E im Bereich der Erzieher/innen-Kind-Forschung dar. Van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. (2004) verdeutlichen in ihrer Meta-Analyse, dass eine wissenschaftliche Fundierung der Erzieher/innen-Kind-Beziehung noch in ihren Anfängen steckt:

„Whether child-caregiver relationships may really be interpreted as attachments still is an issue of considerable debate ... More work in this area should be conducted before the validity of the AQS for this group of caregivers can be considered to be established“ (van Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg u.a. 2004, 1204).

Die Autoren/Autorinnen betonen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit der Erzieher/innen-Kind-Bindung, im Detail mit den Voraussetzungen für das Entstehen, aber auch mit dem Einsatz von Forschungsinstrumenten, notwendig scheint. Zwei Themenbereiche werden im wissenschaftlichen Forschungsstand zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung angeführt. Zum einen beinhalten wissenschaftliche Diskussionen die Frage, welche Kriterien für die Erforschung dieser Bindungsbeziehung geltend gemacht werden können, zum anderen führen diese Beiträge zu Diskursen über die methodischen Untersuchungsmöglichkeiten der Erzieher/innen-Kind-Bindung.

Ahnert, Lamb, Piquart (2006) untersuchen in einer Meta-Analyse Studien zur Bindungssicherheit von Kindern zu nicht-elterlichen Bezugspersonen. Dass Kinder eine tiefgehende Beziehung zu ihren Erziehern/Erzieherinnen aufbauen, ist, wie auch im Kapitel zur Erzieher/innen-Kind-Bindung beschrieben, in der Bindungsforschung weitgehend unbestritten.

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Es verwundert daher nicht, dass sich ein Großteil der wissenschaftlichen Beiträge zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung zumeist an der Mutter-Kind-Bindung orientiert. In diesen wissenschaftlichen Ausführungen steht die Forschungsmethodik zweier Forschungsinstrumente stets im Vordergrund. Das ist zum einen die Untersuchung der Erzieher/innen-Kind-Bindung mittels der Fremde Situation nach Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969; zit. nach Haverkock 2007) und zum anderen mittels des Attachment Q-Sort in der Version für Erzieher/innen⁴. Laut Ahnert, Lamb, Pinquart (2006) können die Fremde Situation und der Attachment Q-Sort ähnliche Ergebnisse erzielen, wobei die Autoren/Autorinnen betonen, dass unterschiedliche Aspekte der einzelnen Beziehungen betrachtet und somit die Bindungsbeziehung aufgrund des unterschiedlichen Aufbaus methodischer Vorgehensweisen erforscht wird. (ebd., 666)

Während das Forschungsinstrument Fremde Situation seine Kenntnisse aus einer dyadischen Interaktion zwischen der Bezugsperson und dem Kind heraus erhebt, könne der AQS aufgrund der Bandbreite an Verhaltensmustern, die er abdeckt, die Gruppensituation der Kinderkrippe besser erfassen als die Fremde Situation. (ebd., 673)

Der Zusammenhang der Erzieher/innen-Kind-Bindung mit der gesamten Gruppe und die Bindungsentwicklung im Rahmen der Gruppendynamik muss als ein wesentlicher Bestandteil einer Erzieher/innen-Kind-Bindung berücksichtigt werden. Diesem Kriterium können, so Ahnert, Lamb und Pinquart (ebd.), Untersuchungen mittels AQS gerecht werden. Weiters erfasse der AQS das kindliche Verhalten in Situationen, in denen das Kind nach Aufmerksamkeit oder Unterstützung in seiner Exploration sucht. Dabei stünden in der Beobachtung das Kind und der Erhalt von Aufmerksamkeit und Unterstützung der Exploration durch die jeweilige Bezugsperson im Fokus. Mittels AQS sei es daher möglich das Bindungsverhalten in unterschiedlichen Situationen zwischen einer Bezugsperson und einem Kind zu erheben. (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 673)

Einige Forscher/innen erachten laut Ahnert, Lamb und Pinquart (ebd., 666) den AQS als ein geeignetes Forschungsinstrument, da es das Bindungsverhalten von Kindern erhebt, welches

⁴ Die originale Version des Attachment Q-Sorts ist auf die Bindungssicherheit zur Mutter ausgerichtet, während die Version für Erzieher/innen leichte Umformulierung enthält und auf denselben Kriterien beruhend die Bindung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern erhebt. (Schölmerich, Leyenecker 1999)

sich im Suchen nach Aufmerksamkeit bei den Erziehern/Erzieherinnen oder in der Explorationsunterstützung ausdrückt. Andere Forscher/innen kritisierten jedoch, dass der AQS nur durch geschulte Personen in zeitaufwändigen Beobachtungen angewandt werden könne.

Die Zusammenführung der vorgestellten Ansichten unterschiedlicher Forscher/innen-Gruppen bringt Ahnert, Lamb, Pinquart (2006, 673) in ihrer Meta-Analyse zu der Erkenntnis, dass mittels AQS aufgrund der unspezifischen Testsituation unterschiedliche Aspekte der kindlichen Beziehung zu den Erziehern/Erzieherinnen besser ermittelt werden können als mittels der Fremden Situation.

In dieser Diplomarbeit wird kein weiterer Vergleich der Fremden Situation und des Attachment Q-Sorts folgen, sondern eine detaillierte Analyse des AQS für Erzieher/innen, um in weiterer Folge die mögliche Anwendung der SCIP Skala nach Grossmann (1999) zur Erhebung dieser Bindungsbeziehung theoretisch und empirisch anhand des Vergleichs mit dem AQS zu überprüfen. In der Fundierung des wissenschaftlichen Forschungsstandes im Teil A wurden bereits Ausführungen bezüglich einer Vergleichbarkeit der Erzieher/innen-Kind-Bindung und der Vater-Kind-Bindung angestellt und Kriterien erarbeitet, die in beiden Bindungsbeziehungen zu deren Entstehung und Entwicklung beitragen (vgl. Kapitel 5.5.-5.7.).

Laut der Autoren/Autorinnen ist es trotz der Unterschiedlichkeit der einzelnen Bindungsbeziehungen möglich mittels AQS oder mittels anderer Forschungsinstrumente zur Erhebung der Vater-Kind-Bindung die Beziehung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern zu untersuchen. Da vergleichbare Studien zur Vater-Kind-Bindung nur in geringem Ausmaß existieren, konnten bis dato keine Vergleiche zwischen Vater-Kind und Erzieher/innen-Kind-Bindung hergestellt werden. (ebd., 674)

Es folgt in den nächsten Kapiteln eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Attachment Q-Sort. In einer Item-Analyse soll geprüft werden, inwiefern die erarbeiteten Kriterien der Mutter-Kind-Bindung (Kap.9.3.2.) bzw. der Erzieher/innen-Kind-Bindung (Kap.9.3.3.) durch das Forschungsinstrument AQS erhoben werden können.

9.3. Die Analyse des Forschungsinstrumentes AQS

Die Darstellung des wissenschaftlichen Forschungsstandes der unterschiedlichen Bindungsbeziehungen von Kleinkindern (Kapitel 3 und 4) zeigt, dass die Entstehung einer Mutter-Kind-Bindung und einer Erzieher/innen-Kind-Bindung Ähnlichkeiten aufweist. Zusätzlich zeigen sich auch weitere Kriterien, die zur Entwicklung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung beitragen können. Es wurde erläutert, dass der Attachment-Q-Sort sowohl zur Erhebung der Mutter-Kind-, als auch der Erzieher/innen-Kind-Bindung verwendet wird. Es soll daher in den nächsten Kapiteln geprüft werden, ob dieses Instrument den erarbeiteten Kriterien einer Mutter-Kind- bzw. einer Erzieher/innen-Kind-Bindung im Sinne der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse aus dem dritten und vierten Kapitel gerecht werden kann.

In den nächsten Kapiteln steht eine präzise Analyse des AQS im Vordergrund. Dabei werden zunächst die Durchführungsschritte der Analyse (9.3.1.) dargestellt, bevor der AQS- M (9.3.2.) bzw. AQS-E (9.3.4.) hinsichtlich der Frage untersucht wird, inwiefern die Analyse des AQS durch die Generierung forschungsmethodischer Erkenntnisse zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage beitragen kann. Dafür werden die einzelnen Items des AQS anhand einer hermeneutischen Analyse auf deren Validität zur Erhebung der Mutter-Kind-Bindung bzw. der Erzieher/innen-Kind-Bindung geprüft.

9.3.1. Die einzelnen Schritte der Item-Analyse

Im theoretischen Teil A dieser Diplomarbeit wurden Kriterien erarbeitet, die als Grundlage für das Entstehen einer Bindung zwischen einem Kind und seiner Mutter bzw. einem/einer Erzieher/in gelten können. Im Zentrum der Analyse steht daher die Frage, ob jene Kriterien der Mutter-Kind- bzw. der Erzieher/innen-Kind-Bindung in den Items des AQS auftreten und somit diese Kriterien angemessen widergespiegelt werden können. Alle drei Schritte werden sowohl zur Darstellung der inhaltlichen Validität des AQS für Mütter (9.4.2.), als auch für Erzieher/innen (9.4.3.) angewandt.

Laut Bühner (2003, 36f.) ist es schwierig die inhaltliche Validität eines Forschungsinstrumentes zu bestimmen. Er stellt daher eine Vorgehensweise zur Erfassung der Inhaltsvalidität vor, welche sich an Ausführungen von Murphy und Davidshofer (2001, 150, zit. nach Bühner 2006, 37) orientiert (kursiv angeführt):

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Schritt 1: „Beschreibung der Inhaltsebene des Konstrukts“ (ebd.)

Schritt 2: „Festlegung, welcher Inhaltsbereich durch welches Item erfasst wird“ (ebd.)

Schritt 3: „Vergleich der Teststruktur mit der Struktur des Konstrukts“ (ebd.)

Das Konstrukt, welches wir betrachten wollen, ist im Kapitel 9.4.2. die Mutter-Kind-Bindung. Es wird demnach gemäß des ersten Schrittes nach Murphy und Davidshofer (ebd.) die Inhaltsebene, also die Kriterien, welche unserer Erkenntnis nach zur Entstehung dieser Bindung beitragen, beschrieben. Als zentrale Kriterien wurden in der theoretischen Fundierung die folgenden festgesetzt, welche sich als Gruppierungspunkte in der Item-Analyse (unterstrichen) wiederfinden werden:

- Mütterliche Feinfühligkeit
- Mütterliche Mentalisierungsfähigkeit
- Unterstützung der Exploration des Kindes
- Weitere Kriterien zur Entstehung der Mutter-Kind-Bindung

Zu diesen vier Gruppen werden Items des AQS-M zugeordnet (Schritt 2 nach Murphy und Davidshofer). Diese werden aus der Übersetzung des Originals von Schölmerich und Leyendecker (1999) zitiert und in kursiver Schrift hervorgehoben. Anschließend werden die Items hinsichtlich der Erfassung der unterschiedlichen Kriterien (Schritt 3) hermeneutisch analysiert.

Zusammenfassend wird also überprüft, ob die erarbeiteten Kriterien der Mutter-Kind-Bindung (Kapitel 3) durch Items des AQS-M dargestellt werden können. Es wird untersucht, inwiefern die erarbeiteten Kriterien, welche für die Entstehung und Entwicklung einer Mutter-Kind-Bindung dargestellt wurden (Kapitel 3), durch einzelne Items des AQS bzw. durch eine anschließende hermeneutische Analyse der Items begründet, widerspiegelt werden können.

Die Item-Analyse wird die Annahme überprüfen, ob der AQS-M als ein valides Forschungsinstrument zur Erhebung der Mutter-Kind-Bindung hinsichtlich der erarbeiteten Kriterien zur Entstehung einer Mutter-Kind-Bindung (Kapitel 3) erachtet werden kann.

Dieselben Schritte leiten auch die inhaltliche Item-Analyse des Attachment Q-Sorts für Erzieher/innen (9.4.3.). Es wird die Validität dieses Forschungsinstruments hinsichtlich der erarbeiteten Kriterien zur Entstehung einer Bindung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und

Kindern (Kapitel 4) nach dem Ansatz einer erweiterten Bindungstheorie geprüft. Daher werden für die Item-Analyse die Kriterien wiederum kurz dargestellt und zu folgenden Gruppen zusammengefügt:

- Empathie, Involvement und Anteilnahme
- Explorationsunterstützung
- Der Bildungsauftrag als Kontextbedingung zur Entwicklung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung
- Gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität
- Problemlösekompetenz des Erziehers/der Erzieherin

Zunächst folgt im Kapitel 9.3.2. die Analyse des AQS für Mütter, bevor anschließend der AQS-E analysiert wird (9.3.3.).

9.3.2. Item-Analyse des AQS-M

In diesem Kapitel sollen die Items hinsichtlich ihrer Validität für die erarbeiteten Kriterien zur Entstehung einer Mutter-Kind-Bindung (Kapitel 3) analysiert werden. In dieser Diplomarbeit berufen wir uns auf die Version des Instrumentes AQS für Mütter von Waters übersetzt nach Schölmerich und Leyendecker ((1999), ebd. im Anhang).

Allgemein lässt sich bereits vor Beginn dieser Analyse festhalten, dass die Formulierungen des AQS derart gestaltet sind, dass sie zu einem großen Anteil das Verhalten des Kindes beschreiben. Die Kriterien zur Entstehung der Mutter-Kind-Bindung hingegen, die im dritten Kapitel dieser Diplomarbeit erarbeitet wurden, beziehen sich meist auf die Mutter und ihr Verhalten, welches für die Entstehung einer Bindung zwischen Mutter und Kind relevant ist. Es scheint daher teilweise notwendig das zu analysierende Verhalten oder die Interaktion, welche in den Items beschrieben wird, hinsichtlich der Bedeutung für das Entstehen dieser Bindung zu interpretieren. In dieser Analyse der Items steht die Frage, ob der AQS-M als ein valides Forschungsinstrument zur Erhebung der Mutter-Kind-Bindung im Sinne der erarbeiteten Kriterien gesehen werden kann, im Zentrum. Dafür werden die Kriterien, die im Kapitel 3 als zentrale Bestandteile einer sicheren Mutter-Kind-Bindung festgehalten wurden, angeführt (unterstrichen) und Items (kursiv) des AQS-M, welche unserer Einschätzung nach dieses Verhalten erheben können, zugeordnet.

- mütterliche Feinfühligkeit

Die mütterliche Feinfühligkeit ist laut Ahnert (2005b) und weiteren Forschern/Forscherinnen, wie Keller (2004), ein wesentliches Kriterium für die Entstehung einer Bindung zwischen Mutter und Kind. Sie kann sich in positiver Zuwendung zum Kind, in prompter Reaktionsbereitschaft auf das kindliche Verhalten und/oder in der Fähigkeit der Mutter, die kindlichen Gefühle zu containen, ausdrücken (Bion 1990, Keller 2004, 115; Ahnert 2005b, 20).

Im Folgenden werden jene Items des AQS-M dargestellt, die sich unserer Erkenntnis nach dem Kriterium der mütterlichen Feinfühligkeit zuordnen lassen, wobei festgehalten werden muss, dass selten das mütterliche Verhalten beschrieben wird, sondern Interaktionen zwischen Mutter und Kind, die Rückschlüsse auf ein feinfühliges Verhalten durch die Mutter zulassen könnten. Die Items sollen hinsichtlich ihres Verständnisses für das Kriterium der mütterlichen Feinfühligkeit anschließend analysiert werden.

Item 71: *„Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Mutter es auf den Arm nimmt. Niedrig: Ist nicht leicht zu beruhigen.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,8)

Die Mutter nimmt die Gefühle des Kindes wahr und kann durch die körperliche Nähe das Kind beruhigen. Ein niedriger Wert bei diesem Item würde bedeuten, dass trotz der Zuwendung durch die Mutter die negativen Affekte des Kindes nicht gelindert werden können. Die Mutter wäre demnach nicht in der Lage die Gefühle des Kindes zu containen und somit das Kind zu entlasten. (vgl. theoretische Fundierung aus Kapitel 3.1.1.)

Item 11 *„Das Kind schmust mit der Mutter oder schmiegt sich oft an, ohne daß die Mutter das Kind dazu auffordert. Niedrig: Normalerweise geht die Initiative von der Mutter aus.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,1)

Dieses Item zeigt, dass das Kind oft die Nähe der Mutter sucht. Die enge körperliche Zweisamkeit scheint das Kind als angenehm zu empfinden und lässt vermuten, dass der Wunsch nach dieser körperlichen Nähe von der Mutter auch regelmäßig erwidert wird. Gäbe es keine oder nur eine geringe Reaktionsbereitschaft durch die Mutter, könnte man annehmen, dass das Kind die regelmäßige Ablehnung verinnerlicht hätte und die fehlende körperliche Nähe zur Mutter auf andere Weise kompensieren müsste.

- mütterliche Mentalisierungsfähigkeit

Wie im dritten Kapitel der Mutter-Kind-Bindung gezeigt wurde, führt die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy, Gergely, Jurist u.a. 2002) dazu, dass das Kind sich selbst und in weiterer Folge auch seine Umwelt als handelnde Personen wahrnimmt. Durch die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit kann das Kind folglich sein eigenes Verhalten und das der anderen beurteilen. Rückschlüsse auf die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit können in den Items des AQS nur indirekt erfolgen:

Item 42 *„Das Kind bemerkt, wenn die Mutter verstimmt ist. Es wird dann selbst still oder verstimmt. Es versucht sie zu trösten oder fragt nach, was los ist. Niedrig: Bemerkt es nicht, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,5)

Dieses Item könnte Vermutungen auf die bereits entwickelte kindliche Mentalisierungsfähigkeit zulassen, da das Kind die Gefühle der Mutter wahrnimmt und diese verinnerlicht. Es könnte angenommen werden, dass auf Grund der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit das Kind gelernt hat, das Verhalten der Mutter einzuschätzen und sich selbst als aktive und handelnde Person in dieser Situation zu verstehen.

Item 32 *„Wenn die Mutter ‚Nein‘ sagt oder das Kind bestraft, dann hört das Kind mit dem unerwünschten Verhalten auf (zumindest dieses Mal). Es braucht nicht alles zweimal gesagt bekommen.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,4)

Durch die Analyse dieses Items könnte gefolgert werden, dass das Kind in der Lage ist, sein eigenes Verhalten und die Reaktion der Mutter richtig zu deuten. Die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit würde demnach dazu beigetragen, dass das Kind sein eigenes Verhalten einschätzen und ändern kann.

Anhand der dargestellten Items lässt sich erkennen, dass sich die Formulierungen im Attachment Q-Sort auf das Kind beziehen. Es lassen sich somit Aussagen über die kindliche Mentalisierungsfähigkeit anhand der beschriebenen Items treffen. Rückschlüsse von dieser kindlichen Mentalisierungsfähigkeit auf die der Mutter können somit nur indirekt getroffen werden und haben interpretativen Charakter. Im wissenschaftlichen Forschungsstand der Mutter-Kind-Bindung (Kapitel 3) wurde dargestellt, dass das Erlernen dieser Fähigkeit für ein Kind von der mütterlichen Mentalisierungsfähigkeit abhängt. Wenn die Mutter selbst die Fähigkeit der Mentalisierung ausgebildet hat, kann sie die Gefühle und Emotionen eines

Kindes aufnehmen und containen. Dies führt dazu, dass sich auch das Kind diese Fähigkeit zusehends aneignen kann. (Fonagy, Gergely, Jurist u.a. 2002)

- Unterstützung der Exploration des Kindes

Dieses Kriterium, welches zur Entstehung einer Mutter-Kind-Bindung beiträgt, beinhaltet das mütterliche Verhalten im Spiel mit ihrem Kind sowie die anteilnehmende Beobachtung am kindlichen Spiel. Weiters steht im Vordergrund, inwiefern die Mutter das Kind zur Exploration motivieren bzw. zu weiterer Exploration anregen kann. (Erikson 1993, Schölmerich und Lengning 2004, Ahnert 2005, Grossmann 2006, Diem-Wille 2009)

Die Exploration leistet einen wichtigen Beitrag in der Entwicklung eines Kindes und der Bindungen des Kindes zu seinen Bezugspersonen. Eine Vielzahl von Items des AQS beschreiben das kindliche Spielverhalten, das teilweise konkret das Spiel mit den jeweiligen Gegenständen beschreibt, teils auch die Interaktion zwischen Mutter und Kind im gemeinsamen Spiel beleuchtet.

Item 18: „*Das Kind folgt den Vorschlägen der Mutter bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind. Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.*“ (Schölmerich, Leyendecker 1999,2)

Item 60: „*Das Kind nähert sich oder spielt mit zunächst Angst auslösenden Dingen, wenn die Mutter versichert oder zeigt, daß alles in Ordnung ist. ^{*5}* Mittel wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.*“ (Schölmerich, Leyendecker 1999,7)

Item 18 und Item 60 beschreiben Situationen, in denen das Kind mit einem Spielzeug spielt und durch die verbale Unterstützung durch die Mutter zum Fortfahren in seiner Exploration ermutigt wird. Die Mutter wäre somit in der Lage das Kind in seiner persönlichen Spielweise freie Entfaltung zu gewähren und wenn notwendig das Kind in der Exploration zu unterstützen bzw. in seinem Tun zu bestärken. Beide Items beschreiben, dass die Mutter das Spiel des Kindes aktiv beobachtet und begleitet. Durch ihre verbale Unterstützung werden dem Kind weitere Möglichkeiten im Spiel eröffnet und dennoch ausreichend Freiraum für eine eigenständige und kreative Entfaltung gewährleistet.

⁵ „**“ sind aus der Übersetzung des Originals (Schölmerich, Leyendecker, 1999) übernommen und dienen dazu, die Abstufung zu einem Mittelwert darzustellen.

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Zwei weitere Items beschreiben das kindliche Explorationsverhalten, die in Interaktion mit der Mutter dargestellt wird. Die Mutter nimmt dabei keine aktive Rolle im Spiel mit dem Gegenstand ein wie bei den oben aufgezeigten Items, jedoch lässt sich hier die Wechselwirkung zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten und seine gegenseitige Beeinflussung erkennen.

Item 14: *„Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Mutter oder zeigt ihn ihr von weitem. Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,2)

Auch wenn die Mutter nicht direkt in das Spiel mit dem Gegenstand einbezogen wird, scheint es für das Kind von Bedeutung, dass die Mutter über das Spiel informiert ist und mit lobenden Worten und/oder Interesse am erkundenden Spiel das Kind ermutigt.

Item 36: *„Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Mutter zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter. Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,4)

In diesem Item lässt sich die Wechselwirkung zwischen dem kindlichen Verhalten während der Exploration und dem Bindungsverhalten des Kindes erkennen. Die Mutter scheint demnach als sichere Basis zu fungieren, zu der das Kind während seiner Exploration zurückkehren kann, wenn es dieses benötigt.

Im direkten gemeinsamen Spiel miteinander spricht folgendes Item dafür, dass die Mutter im Spiel feinfühlig mit ihrem Kind umgeht, die beiden ihre Zeit miteinander genießen und spielerisch ihre Bindung festigen:

Item 27: *„Das Kind lacht, wenn die Mutter es neckt. Niedrig: ist leicht verstimmt, wenn die Mutter es neckt. ** Mittel wenn die Mutter das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,3)

Die Analyse der Testitems konnte ein Item ermitteln, welches eine misslingende Explorationsunterstützung durch die Mutter beinhaltet:

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Item 25 *„Die Mutter weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt. Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,3)

Das Item beschreibt Situationen, in denen die Mutter ihrem Kind und seinem Spiel keine Aufmerksamkeit schenkt, sobald dies nicht in ihrer direkten Umgebung stattfindet. Das Kind ist demnach mit seinem Spiel alleine und kann nicht auf Unterstützung der Mutter zurückgreifen, außer, wenn das Kind dies aktiv von der Mutter einfordert.

- Weitere Kriterien zur Entstehung der Mutter-Kind-Bindung

Im Kapitel der Mutter-Kind-Bindung konnten weitere Kriterien zur Entstehung dieser Bindung aufgezeigt werden. Inwiefern ein Zusammenhang zwischen dem Temperament des Kindes und dessen Einfluss auf das Entstehen einer sicheren Bindung besteht, ist in der Darstellung des wissenschaftlichen Forschungsstandes kontrovers diskutiert (Corwyn, Bradley 1990). Unsere Recherchen ergaben, dass ein Zusammenhang zwischen dem kindlichen Temperament und der Entstehung und Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung möglich ist. Das kindliche Temperament kann auf das Verhalten der Mutter Einfluss nehmen, da durch ein starkes kindliches Temperament unter Umständen das feinfühliges Verhalten oder die Unterstützung in der kindlichen Exploration verringert werden könnte. (ebd., 242)

Innerhalb der 90 Items des AQS können keine Items entdeckt werden, die in konkreter Weise das Temperament des Kindes analysieren. Lediglich Interpretationen über das kindliche Temperament könnten aus einzelnen Items angestellt werden:

Item 30: *„Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen.“* (Schölmerich, Leyendecker 1999,4)

Daraus könnte man folgern, dass das Kind schnell erzürnt. Man könnte daraus ablesen, dass sich das Kind auf Grund seines Temperaments schnell ärgert oder frustriert ist. Es könnten auch Rückschlüsse darauf zulassen, dass eine adäquate Explorationsunterstützung durch die Mutter selten stattfindet, und das Kind somit nicht gelernt hat, mit Frustrationen im Spiel umzugehen.

Item 10: *„Das Kind schreit oder leistet Widerstand, wenn die Mutter es zum Mittagschlaf oder abends ins Bett legt.“* ((Schölmerich, Leyendecker 1999,2)

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Dies könnte möglicherweise zeigen, dass das Kind ein lebhaftes Temperament hat und lautstark seine Gefühle kund tut. Es könnte aber auch sein, dass das Kind Verlustängste hat, weil die Mutter emotional oft nicht greifbar ist. Dieses Item kann mehrere Einflüsse erfassen, daher kann keine klare Zuordnung und Beschreibung nicht erfolgen, sondern eröffnet dem/der Forscher/in Möglichkeiten zu weiterführenden Interpretationen.

An dieser Stelle soll daher nochmals erwähnt werden, dass ein starkes kindliches Temperament als ein schwierig zu erfassender Einflussfaktor auf die Interaktion zwischen Mutter und Kind und folglich damit auch auf die Bindung zwischen Mutter und Kind gesehen werden kann. (Corwyn, Bradley 1990) Es kann also festgehalten werden, dass einige hier beispielhaft angeführten Items wage Einschätzungen über das kindliche Temperament ausschließlich durch Interpretationen des Beobachters/der Beobachterin zulassen. Ein direkter Einfluss des kindlichen Temperaments auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung ist nicht möglich.

Weitere Einflussfaktoren, wie die mütterliche psychische Verfassung oder die soziale Unterstützung der Mutter durch den Vater, können mittels Attachment Q-Sort nicht erhoben werden. Keines der 90 Items lässt Schlussfolgerungen auf diese Kriterien zu.

Es lässt sich daher zusammenfassend sagen, dass der Attachment Q-Sort auf Grund seiner Vielfältigkeit und seines Umfangs eine große Bandbreite an Interaktionsmustern und Verhaltensweisen des Kindes abdeckt, von denen vor dem Hintergrund der theoretischen Fundierung der Mutter-Kind-Bindung auch auf das Betreuungsverhalten der Mutter geschlossen werden kann, und somit als ein valides Messinstrument zur Erforschung der Mutter-Kind-Bindung angesehen werden kann. Die Items liefern Ergebnisse, die sich unter anderem auch mit dem theoretischen Konzept der Feinfühligkeit in Verbindung bringen lassen. Das Kriterium der Mentalisierungsfähigkeit wird zwar nicht in direkter Weise betrachtet, kann aber einigen Interaktionen, die in gewissen Items beschrieben werden, zugrundegelegt werden. Auch die Exploration des Kindes im Spiel mit seiner Mutter wird im Attachment Q-Sort erfasst. Die verbale Motivation sowie die non-verbale Unterstützung durch die Mutter kann aus einigen Items herausgefiltert werden. Wenige bis gar keine Anhaltspunkte liefert der AQS auf Einflussfaktoren wie kindliches Temperament oder mütterliche psychische Verfassung.

9.3.3. Item-Analyse des AQS-E

Für die nun folgende Item-Analyse wird dieselbe Vorgehensweise wie in der Analyse des Attachment Q-Sorts für Mütter gewählt. Es werden einzelne Items aus dem AQS-Katalog⁶ Kriterien, welche für das Entstehen einer Erzieher/innen-Kind-Bindung im vierten Kapitel erarbeitet wurden, zugeordnet.

Schwierigkeiten, die sich im folgenden Vorhaben ergeben könnten, entstehen auf Grund der Formulierungen des Attachment Q-Sort. Darin sind wie bereits in voriger Item-Analyse des AQS-M die Items so formuliert, dass sie das Verhalten des Kindes beschreiben (z.B.: Item 4: „Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.“ (Ahnert 2003, 1, ebd. im Anhang), Item 56: „Das Kind verliert das Interesse oder gibt schnell auf, wenn ihm etwas schwierig erscheint.“ (Ahnert 2003, 5)).

Die im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit erarbeiteten Kriterien hingegen beschreiben das erzieherische Verhalten, welches die Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung begünstigt. Es besteht also abermals dieselbe Problematik, die sich bereits in der Item-Analyse des AQS für Mütter ergeben hat. Die Item-Analyse endet mit einer Interpretation jedes Test-Items, in welcher Hinsicht sie den einzelnen Kriterien zugeordnet und verstanden werden können und somit als valide Erhebung dieser Bindungsbeziehung gelten können.

Im vierten Kapitel dieser Diplomarbeit wurden Kriterien zur Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung unter Rücksichtnahme einer erweiterten Bindungstheorie dargestellt. Darunter wird verstanden, dass neben der Feinfühligkeit des Erziehers/der Erzieherin auch anderes Verhalten zur Entstehung und Entwicklung einer Bindungsbeziehung zwischen Erzieher/in und Kind beitragen kann. Diese Bindungskriterien werden daher nochmals kurz vorgestellt:

- Empathie, Involvement und Anteilnahme
- Explorationsunterstützung
- Der Bildungsauftrag als Kontextbedingung zur Entwicklung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung
- Gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensitivität
- Problemlösekompetenz des Erziehers/der Erzieherin

⁶ Die Vorlage des Attachment Q-Sort für Erzieher/innen stammt in der deutschen Übersetzung von Ahnert (2003).

Zu diesen einzelnen Bereichen sollen nun im Anschluss Items zugeordnet werden:

- Empathie, Involvement und Anteilnahme

Darunter werden jene Kompetenzen des Erziehers/der Erzieherin verstanden, die im Sinne eines direkten Kontaktes zwischen Erzieher/in und Kind auftreten (siehe Kapitel 4.3.2./4.3.3.).

Es werden also jene Items zugeordnet und anschließend analysiert, die Rückschlüsse auf das erzieherische Verhalten der Anteilnahme und Antwortbereitschaft des Erziehers/der Erzieherin zulassen ebenso wie das Vermögen, das kindliche Bedürfnis nach Nähe und Distanz angemessen einzuschätzen und auszubalancieren, zulassen. Des Weiteren verstehen wir unter Anteilnahme im Sinne einer generellen Aufmerksamkeit und Offenheit gegenüber dem Kind. (Grossmann 1998, Wüstenberg und Schneider 2003, König 2006, Ahnert 2006)

Betrachtet man den AQS-E im Hinblick auf diese Kriterien, in denen persönliche Kompetenzen wie Empathie des Erziehers/der Erzieherin oder deren Aufmerksamkeit und Offenheit erhoben werden können, lassen folgende Items mögliche Ergebnisse zu:

Item 25: *„Die Erzieherin weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt. Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.“* (Ahnert 2003, 3)

Dieses Item würde dafür sprechen, dass der/die Erzieher/in nur dann seine/ihre Aufmerksamkeit auf das Kind richtet, wenn er/sie in Interaktion mit dem Kind steht bzw. sich das Kind in ihrer direkten Nähe aufhält.

Aufgrund der Gegebenheiten in einer Kinderkrippe ist der/die Erzieher/in stets damit konfrontiert, seine/ihre Aufmerksamkeit auf mehrere Kinder zu richten. Die Gruppensituation kann dazu führen, dass die Erzieher/innen in einigen Momenten nicht alle Kinder im Blick haben können. Dies kann bis zu einem gewissen Grad auf die allgemeinen Umstände eines Kinderkrippenalltages zurückgeführt werden, könnte aber auch andererseits auf mangelnde Aufmerksamkeit durch den/die Erzieher/in hinweisen.

Item 3: *„Das Kind läßt sich von anderen Erzieherinnen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat. Niedrig: Nur die beobachtete Erzieherin kann das Kind trösten.“* (Ahnert 2003, 1)

Die Vergabe einer hohen Wertung („beschreibt das kindliche Verhalten sehr passend“) dieses Items könnte für die persönlichen Kompetenzen der Erzieher/innen in dieser Beobachtungphase sprechen. Sie wären somit in der Lage die kindlichen Gefühle wahrzunehmen, zu containen und durch verbale oder non-verbale Unterstützung das Kind wieder zu beruhigen.

Folgendes Item spiegelt die Fähigkeiten des Erziehers/der Erzieherin das kindliche Bedürfnis nach Nähe und Distanz einzuschätzen und auszubalancieren, wider:

Item 36: *„Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Erzieherin zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter. Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.“* (Ahnert 2003, 4)

In erster Linie nimmt dieses Item das Verhalten des Kindes in den Blick. Ein hoher Wert gemäß der Zuordnung zu den einzelnen Stapeln in der Auswertungsphase des AQS weist darauf hin, dass das Kind gewillt ist sein Umfeld selbstständig zu erkunden. Es zeigt also exploratives Verhalten, das jedoch immer wieder von bindungssuchenden Momenten unterbrochen wird. Dieses Wechselspiel zwischen dem Explorationssystem und dem Bindungssystem ist – wie bereits mehrfach angesprochen – ein typisches Merkmal der Bindungstheorie. Dabei ist es besonders wichtig, dass den Kindern auch diese Möglichkeit gegeben wird. Wird dies erfüllt, könnte dieses Item die Fähigkeit des Erziehers/der Erzieherin ausdrücken die Bedürfnisse des Kindes zur Exploration, aber eben auch nach bindungssuchenden Momenten wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren. Jenes Wechselspiel zwischen Nähe-Suchen und selbstständigem Spiel zeigt sich auch in folgendem Item:

Item 35: *„Das Kind ist sehr selbständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Erzieherin, wenn es spielen möchte. Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Erzieherin zu spielen. ** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.“* (Ahnert 2003, 4)

- Explorationsunterstützung

Das Spielen bestimmt einen großen Zeitraum im Alltag einer Kinderkrippe. Einige Items beschreiben das Spielverhalten des Kindes, das direkt auf die Interaktion zwischen Erzieher/in und Kind abzielt:

Item 14: *„Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Erzieherin oder zeigt ihn ihr von weitem. Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.“* (Ahnert 2003, 2)

Ein kurzer Moment der Aufmerksamkeit durch den/die Erzieher/in genügt oftmals einem Kind sich in seinem Tun bestärkt zu fühlen und selbstständig mit seiner spielerischen Aktivität fortzufahren. Bezieht das Kind den/die Erzieher/in nie oder äußerst selten in sein Spiel mit ein, könnte dies auf eine mangelnde Bindung zwischen Erzieher/in und Kind hinweisen.

Item 27: *„Das Kind lacht, wenn die Erzieherin es neckt. Niedrig: ist leicht verstimmt, wenn die Erzieherin es neckt. ** Mittel wenn die Erzieherin das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt.“* (Ahnert 2003, 3)

Ein gemeinsames Spiel zwischen Erzieher/in und Kind stärkt die Beziehung zwischen beiden. Die ungeteilte Aufmerksamkeit durch den/die Erzieher/in und eine behutsame Umgangsweise beim Spielen mit den aufkommenden Gefühlen im Kind fördert das Entstehen eine Bindung zwischen diesen beiden.

- Der Bildungsauftrag als Kontextbedingung zur Entwicklung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung

Im Kapitel 4.2. dieser Diplomarbeit wird der Einfluss des Bildungsauftrages öffentlicher Einrichtungen auf die Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung dargestellt. Es wird darin auf König (2006) verwiesen, welche die Kontextbedingung des Bildungsauftrages als wesentlichen Einflussfaktor auf die Beziehung zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind beschreibt. (Becker-Stoll 1990, Ahnert 1998c, Ahnert, Lamb, Pinquart 2006) Darunter werden das Darbieten erweiterte Sozialangebote, der Auftrag der kognitiven und sozialen Förderung von Kleinkindern und die Anregung von Lern- und Entwicklungsprozessen zusammengefasst. (Anderson, Nagle, Roberts u.a. 1981, König 2006)

Da keine Items konkret die kognitive und soziale Förderung durch den/die Erzieher/in beschreiben, werden an dieser Stelle Interpretationen der Autorin dieser Diplomarbeit (EN) folgen, um eine Auslegungsmöglichkeit der Items zu veranschaulichen.

Aus dem Item-Katalog des AQS-E können einzelne Items entnommen werden, die mittels Interpretationen des Beobachters/der Beobachterin dem Kriterium zugeordnet werden könnten:

Vorschläge des Erziehers/der Erzieherin können derart gestaltet sein, dass sie das Kind in seinen kognitiven Fähigkeiten fördert. Sind diese so konzipiert, könnten mögliche Aussagen über einen Bildungsauftrag des Erziehers/der Erzieherin getroffen werden:

Item 18: *„Das Kind folgt den Vorschlägen der Erzieherin bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind. Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.“*
(Ahnert 2003, 2)

Betont werden muss an dieser Stelle bereits, dass nicht jeder Vorschlag durch den/die Erzieher/in im Sinne eines Bildungsauftrages verstanden werden muss bzw. kann, somit die Einschätzung dieses Items anhand eines großen Maßes an Interpretation durch den/die Beobachter/in erfolgen würde.

Item 77: *„Wenn die Erzieherin das Kind bittet, etwas zu tun, dann versteht es gleich, was sie will. (Kann gehorchen oder nicht.) Niedrig: Erscheint manchmal verwirrt oder langsam im Verständnis der Wünsche der Erzieherin. ** Mittel wenn das Kind zu jung zum Verstehen ist.“* (Ahnert 2003, 8)

Bitten, die der/die Erzieher/in äußert, könnten derart gestaltet sein, dem Kind eine Sache zu erläutern und es zum Beispiel in seinen persönlichen Fähigkeiten oder in seinem Umgang mit Spielsachen oder anderen Gruppenmitgliedern zu unterstützen. Auch hier gilt wiederum, dass nicht jede Bitte des Erziehers/der Erzieher hinsichtlich der allgemeinen Forderung nach einer Förderung und Bildung der Kinder interpretiert werden kann.

Item 60 könnte Rückschlüsse auf die kognitive Herausforderung durch den/die Erzieher/in erlauben:

Item 60: „*Das Kind nähert sich oder spielt mit zunächst Angst auslösenden Dingen, wenn die Erzieherin versichert oder zeigt, daß alles in Ordnung ist. ** Mittel wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.*“ (Ahnert 2003, 7)

Das Kind lässt sich auf das unbekannte Spiel ein und wird durch den beruhigenden Umgang des Erziehers/der Erzieherin zur Exploration ermutigt.

Bereits hier wird deutlich, dass die Formulierungen des AQS-E die erarbeiteten Kriterien zur kognitiven und sozialen Förderung durch den/die Erzieher/in kaum bzw. nur durch eine sehr breite Interpretation widerspiegeln. Es kann festgehalten werden, dass die Formulierungen des AQS-E für die von uns formulierten Kriterien keine validen Aussagen zulassen, da eine Auslegungen auf diese Kriterien hin großteils auf Interpretationen des Beobachters/der Beobachterin beruhen würden.

- Gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensibilität

Ein wesentlicher Baustein einer Erzieher/innen-Kind-Bindung, welcher im Kapitel der Erzieher/innen-Kind-Bindung hervorgehoben wurde, ist die gruppenorientierte Erzieher/innen-Sensibilität (Dollase 1998, 139). Darunter wird die sensible Rücksichtnahme des Erziehers/der Erzieherin auf die Gruppeninteraktion und auf eine positive Gruppenatmosphäre in der Kinderkrippe verstanden. Da der Aufbau einer Bindung zwischen Erzieher/innen und Kindern vom Kontext der Gruppe abhängig ist und nicht primär auf einer dyadischen Interaktion zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern bzw. auf der Feinfühligkeit einzelner Erzieher/innen beruht, wird diesem Kriterium eine große Rolle zugeschrieben.

Rückschlüsse darauf lassen sich unserer Ansicht nach aber nur schwer im AQS-E ziehen. Alle Items, die auf einen Gruppenkontext schließen lassen, lassen keine Rückschlüsse auf das gruppenorientierte Verhalten des Erziehers/der Erzieherin zu. Es sollen der Vollständigkeit halber trotzdem jene Items kurz vorgestellt werden, die auf das Verhalten in Gruppensituationen abzielen könnte. Auch wenn sie auf das erwähnte Kriterium keine Rückschlüsse ermöglichen, spiegeln sich jedoch Momente von Gruppensituationen wider.

Item 25: „*Die Erzieherin weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt. Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.*“ (Ahnert 2003, 3)

Aufgrund der Gruppensituation könnte es vorkommen, dass die Kinder teilweise auf sich selbst gestellt sind und zeitweise auch ohne die ungeteilte Aufmerksamkeit des Erziehers/der Erzieherin zurechtkommen müssen.

Item 23: *„Wenn die Erzieherin mit anderen Kindern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich zu lenken. Niedrig: Erlaubt der Erzieherin, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.“* (Ahnert 2003, 4)

Jenes Item stellt eine Situation dar, in der die Gruppendynamik eine große Rolle spielt. Jedoch, wie bei den meisten Items des AQS-E, bezieht sich hier die zu treffende Einschätzung auf das Verhalten des Kindes. Für eine Einschätzung der gruppenorientierten Sensibilität müsste hier das Item umformuliert werden und den Fokus auf das Verhalten des Erziehers/der Erzieherin lenken. Dies würde nicht nur für jenes Item gelten, sondern soll hier beispielhaft die Problematik für die Erhebung des Kriteriums der gruppenorientierten Sensibilität aufzeigen.

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass aus unserer Sicht das wesentliche Kriterium der gruppenorientierten Sensibilität nicht angemessen erhoben werden kann. Es gibt unserer Ansicht nach keine Items, die eine konkrete Einschätzung darüber zulassen. Nur durch eine weiterführende Interpretation durch den/die Beobachter/in außerhalb der Item-Beurteilung könnten Aussagen getroffen werden.

- Problemlösekompetenzen des Erziehers/der Erzieherin

Darunter wird im Sinne dieser Diplomarbeit die Kompetenz des Erziehers/der Erzieherin verstanden die Gruppendynamik und Konflikte innerhalb der Gruppe bewusst zu regulieren und positive Peererfahrungen für die Kinder zu ermöglichen. Diesem Kriterium kann unserer Ansicht nach in keinem Item des AQS-E basierend auf einer klaren Grundlage geschlossen werden. Wiederum könnten Folgerungen auf die Problemlösekompetenz des Erziehers/der Erzieherin nur durch weitere Interpretationen durch den/die Beobachter/in gemacht werden, welche in weiterer Folge jedoch nur fraglich der Erfüllung der Gütekriterien der Objektivität und der Reliabilität entsprechen würde. Diese kritische Anmerkung wird ausführlich im Kapitel 9.3.4. aufgegriffen und diskutiert.

Das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort (EN)

Abschließend sollen noch einige Items angeführt werden, die auf eine sichere Bindung zwischen Erzieher/in und Kind schließen lassen. Diese Items legen ihren Fokus auf Verhaltensmerkmale des Kindes, die in der dyadischen Interaktion zwischen Erzieher/in und Kind zum Vorschein kommen.

Item 26: *„Das Kind weint, wenn die Erzieherin weggeht (zur Pause, zum Telefon.....).
Niedrig: Es weint überhaupt nicht.“* (Ahnert 2003, 3)

Die Abwesenheit des Erziehers/der Erzieherin löst scheinbar im Kind ein Gefühl der Unsicherheit aus. Es entsteht wohl ein Gefühl der Angst oder Trauer, dass der/die Erzieher/in das Kind alleine lässt. Wie bereits in vorigen Kapiteln dargestellt, könnte jenes aufkommende Verlustgefühl, das durch das Weinen ausgedrückt wird, auf eine bereits bestehende sichere Bindung bzw. zumindest darauf, dass das Kind in dem/der Erzieher/in eine zentrale Bezugsperson sieht, hinweisen.

Item 28: *„Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Erzieherin aus. Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen. ** Mittel wenn das Kind niemals still sitzt.“* (Ahnert 2003, 3)

Das Kind genießt die körperliche Nähe zum/zur Erzieher/in und kann in den Phasen des Ausruhens Kraft sammeln, um sich dann wieder dem aufregenden Krippenalltag zu widmen. Eine Zuordnung dieses Items zu einem hoher Wertung bei der Auswertung des AQS-E könnte dafür sprechen, dass das Kind den/die Erzieher/in als Bezugsperson bereits akzeptiert hat und ihn/sie als sicherheitsgebende Person wahrnimmt.

In den beiden Analysen wurde der zweite Schritt zur Erfassung der Inhaltsvalidität, nämlich die Zuordnung von Items zu den einzelnen Inhaltsbereichen, vorgenommen. Im folgenden Kapitel sollen nun die gewonnen Erkenntnisse der Item-Analyse für die Beantwortung der Frage nach dem Beitrag für unser Forschungsvorhaben reflektiert werden. Im Vordergrund dieser abschließenden Reflexion des Instruments AQS steht der dritte Schritt, und zwar der Vergleich der Teststruktur mit der Struktur des Konstrukts. Die kritische Item-Analyse des AQS-E wird zeigen, dass die daraus resultierenden Erkenntnisse neben der theoretischen Fundierung (Kapitel 4) als eine argumentative Grundlage dienen können ein weiteres Erhebungsinstrument, nämlich die SCIP-Skala zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung heranzuziehen.

Nach Abschluss der beiden Analysen des AQS sollen die gewonnenen Ergebnisse reflektiert werden unter Bezugnahme der Erkenntnisse des wissenschaftlichen Forschungsstandes des Teils A.

9.3.4. Schlussfolgerungen

Der Attachment Q-Sort ist derart konstruiert, dass er anhand eines großen Verhaltensrepertoires des Kindes möglichst viele Bereiche des kindlichen Verhaltens abdeckt, welche somit auch Rückschlüsse auf unterschiedlichste Bereiche liefern können. Die Analyse des AQS für Mütter konnte zeigen, dass die daraus gewonnenen Ergebnisse mit der theoretischen Fundierung der Mutter-Kind-Bindung (Kapitel 3) verknüpft werden können. Es konnte beispielhaft dargestellt werden, dass Items für die erarbeiteten Kriterien, welche zur Entstehung einer Mutter-Kind-Bindung beitragen, in dem umfangreichen Item-Katalog gefunden werden konnten. Die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit und die Unterstützung der Exploration eines Kindes können unserer Einschätzung nach, welche hier beispielhaft angedeutet wurde, durch einige Items erhoben werden. Vor allem das wesentliche Kriterium der Feinfühligkeit lässt sich aus einigen Items erschließen. Da dies als wichtiger Bestandteil für die Entstehung und Festigung der Bindung zwischen Mutter und Kind, kann dem AQS-M zur Erhebung der Mutter-Kind-Bindung eine hohe inhaltliche Validität zugesprochen werden.

Der Vergleich der Teststruktur des AQS-E mit dem Konstrukt, welches das Instrument erheben soll, wird im folgenden Abschnitt dargestellt:

Im theoretischen Teil A (Kapitel 4) wurde gezeigt, dass es sinnvoll erscheint die Erzieher/innen-Kind-Bindung im Sinne einer erweiterten Bindungstheorie zu betrachten. Dies bedeutet, dass neben den klassischen Bindungskriterien wie der Feinfühligkeit einer Bezugsperson oder ihrer Anteilnahme und/oder ihrem empathischen Verhalten gegenüber dem Kind weitere Kriterien erarbeitet werden konnten, die auf das Entstehen einer Bindung zwischen Erzieher/in und Kind schließen lassen könnten. Wie aus den theoretischen Ausführungen (Kapitel 4) ersichtlich wurde, können neben diesen Bindungskriterien auch weitere Verhaltenskriterien von Erziehern/Erzieherinnen zur Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung beitragen. Als wesentliche Bestandteile sind die gruppenorientierte Sensibilität des Erziehers/der Erzieherin, seine/ihre Problemlösekompetenz in Gruppenprozessen der Kinderkrippe, die Integration von Kindern in das soziale Geschehen einer Gruppe und die Explorationsunterstützung der Kinder herausgearbeitet worden und wurden schließlich als

Kriterien einer „erweiterten Bindungstheorie“ zur Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung bezeichnet.

Geht man schließlich von den Kriterien der erweiterten Bindungstheorie aus, scheinen doch wesentliche Inhalte durch den AQS-E nur ansatzweise analysierbar. Während sich die Feinfühligkeit der Mutter vorrangig auf dyadische Situationen/Interaktionen bezieht, müssten für die Erhebung der Feinfühligkeit der Erzieher/innen neben dyadischen Interaktionen zwischen Erzieher/in und Kind auch weitere Aspekte des feinfühligem Verhaltens des Erziehers/der Erzieherin gegenüber dem Kind im Sinne des Gruppenkontextes einbezogen werden.

Auch die gruppenorientierte Sensibilität könnte unserer Einschätzung nach nicht eindeutig durch den AQS-E erhoben werden. Fragen wie „Wie verhält sich der/die Erzieher/in in der Gruppensituation?“, „Wie reagiert er/sie auf die Gruppendynamik?“, „Wie löst er/sie entstehende Konflikte zwischen den individuellen Bedürfnissen der Kinder und den Gegebenheiten der Gruppensituation?“ würden Einschätzung hinsichtlich dieses Kriteriums zulassen.

Eine weitere Problematik konnte zum Zwecke der Erhebung des Kriteriums der Problemlösekompetenz eines Erziehers/einer Erzieherin aufgezeigt werden. Auf dieses Kriterium könnte nicht auf direktem Weg geschlossen werden, nur über weitere Interpretationen des kindlichen Verhaltens durch den/die Beobachter/in könnte dies eingeschätzt werden. Trotz des großen Repertoires, über das der AQS-E zur Erfassung des kindlichen Verhaltens verfügt, scheinen differenziertere Aussagen vorrangig zu den Aspekten sämtlicher Kriterien, die auf das Gruppengefüge Bezug nehmen, unpräzise zu sein.

Diese Ausführungen sollen nicht den Anschein erwecken, der Attachment-Q Sort für Erzieher/innen sei grundsätzlich ungeeignet. Eher soll aufgezeigt werden, dass einige Aspekte, die für das Entstehen einer Erzieher/innen-Kind-Bindung geltend gemacht werden können, durch den AQS erhoben werden können, andere Aspekte jedoch unserer Erkenntnis nach zu wenig herausgearbeitet werden können. Im Sinne einer erweiterten Bindungstheorie, im speziellen unter Bezugnahme der besonderen Bedeutung der Explorationsförderung des Kindes durch den/die Erzieher/in erscheint der Einsatz eines anderen Forschungsinstrumentes möglich.

Die SCIP-Skala (EN)

Das Forscher/innen-Ehepaar Grossmann (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a; 2002b) entwickelte ein Forschungsinstrument, welches die Spielfeinfühligkeit einer Person gegenüber einem Kind erhebt. Da die Unterstützung der Exploration und das gemeinsame Spiel unserer Einschätzung nach wesentliche Aspekte des Geschehens einer Kinderkrippe darstellen können, soll dieses Instrument näher erläutert und im empirischen Teil C beispielhaft eingesetzt werden. Es folgt daher im nächsten Kapitel dieser Diplomarbeit die Vorstellung des Forschungsinstruments SCIP-Skala. Zudem sollen nach der Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses gewonnene Erkenntnisse auf eine mögliche Anwendung der SCIP-Skala zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung rückgefolgert werden.

10. Die SCIP-Skala (EN)

Die Auseinandersetzung mit den Methoden der Bindungsforschung führt im Kapitel 10 in die SCIP-Skala nach Grossmann (1999) ein. Dabei wird zunächst die Erhebung und Auswertung dieses Forschungsinstrumentes (10.1.) beschrieben, bevor anschließend der wissenschaftliche Forschungsstand (10.2.) dargestellt wird. Abschließend werden Rückschlüsse auf einen möglichen Einsatz dieses Instrumentes zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung und damit auf das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit gezogen (10.3.). Folgende Frage leitet die Überlegungen der anschließenden Kapitel:

Lässt sich die SCIP-Skala als eine Alternative zum AQS-E für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung anhand einer hermeneutischen Item-Analyse begründen?

10.1. Vorstellung der Methode SCIP-Skala

Das Forschungsinstrument SCIP-Skala (Grossmann, Kassubek 1999) ist eine Ratingskala, die das Spielverhalten zwischen einer Bezugsperson und seinem Kind erhebt. Besonders für Väter und ihre Kinder gilt die SCIP-Skala als eine Variante zur Erhebung der Bindung zwischen diesen beiden. Das englische Original von Grossmann und Kassubek ((1999), ebd. im Anhang)⁷ beschreibt den Einsatz der SCIP-Skala und dient als Grundlage für sämtliche empirische Arbeitsschritte dieser Diplomarbeit.

⁷ Das Original wurde von den Autorinnen dieser Diplomarbeit sinngemäß ins Deutsche übertragen.

Die SCIP-Skala (EN)

Die SCIP-Skala wird an einer Spielinteraktion zwischen Bezugspersonen und Kindern angewendet. Folgende Kriterien sollte diese Interaktion aufweisen: „the toddler’s attachment behavioral system is not aroused but rather the toddler is striving for autonomy in a play-partnership (no separation is impending)” (Grossmann, Kassubek, 1999, 1). Weiters soll das Spielmaterial kreativ anwendbar sein, denn „the toddler needs some modeling, scaffolding or teaching and there is no right or wrong solution (i.e. no puzzle or matching game)” (ebd.).

In einer Spielsequenz wird anhand eines 9-Punkte Schemas durch den/die Beobachter/in eingeschätzt, inwiefern das Verhalten der Bezugsperson die Sicherheit zur Exploration beim Kind fördert. Auf folgende neun Verhaltensindikatoren im Spielverhalten der Bezugspersonen soll daher in der Erhebungsphase der SCIP-Skala geachtet werden:

- Die Bezugsperson schafft es weiterhin die Aufmerksamkeit des Kindes durch seine Anwesenheit oder durch unterstützende Worte auf die jeweilige Aktivität zu richten, wenn die Situation vom Explorationssystem zum Bindungssystem des Kindes umzuschlagen droht. Die Bezugsperson schafft es die Sorge und Unsicherheit des Kindes zu lindern. (ebd.)
- Das Verhalten der Bezugsperson weckt das Interesse des Kindes und fördert dabei weitere Fertigkeiten im Kind. Dadurch entstehen neue und interessante Ziele. Gleichzeitig ist die Bezugsperson feinfühlig gegenüber den verbalen und non-verbalen Signalen des Kindes. (Grossmann, Kassubek 1999, 1)
- Das Verhalten beinhaltet ein aktives Zuhören gegenüber dem Kind, Verständnis für das Kind und die Förderung des Ausbaus des verbalen Beitrages des Kindes. (ebd.)
- Die Bezugsperson ist bereit mit dem Kind zu kooperieren, während das Kind angeregt wird, auf unterschiedliche Weise mit dem Spielmaterial zu spielen. Es wird demnach der Initiative des Kindes durch genaues Zuhören gefolgt und das kindliche Interesse durch neue oder vereinfachte Wege zur Erreichung der gewählten Ziele unterstützt. (Grossmann, Kassubek 1999, 1f.) (Beispiel: „the toddler makes a ball, the parent follows but makes a smaller ball, then they cooperate to make a snowman” (ebd.).)
- Die Bezugsperson zeigt aufrichtiges Interesse und Anerkennung für den Beitrag des Kindes. Die Ergebnisse des gemeinsamen Spiels werden als Kunstwerke oder individuelle Strukturen durch die Bezugsperson interpretiert (ebd.). (Beispiel: „look,

you made a plate with your play dough, now I can eat out of it" oder „See, your thing looks like a tree, I will make another tree then we will have a small forest” (Grossmann, Kassubek 1999, 1f.)

- Das Kind erhält individuelles und adäquates Lob durch die Bezugsperson, welches das Kind stolz macht. Innerhalb der Spielsequenz wird die persönliche Entwicklung der Fertigkeiten des Kindes anerkannt. (ebd.)
- Neue Fertigkeiten werden im Einklang mit den kindlichen Möglichkeiten beigebracht, es herrscht weder eine Unterforderung noch eine Überforderung für das Kind. (Grossmann, Kassubek 1999, 2)
- Neue und interessante Ziele werden durch die Bezugsperson ausgesprochen, welche das Kind erreichen kann und somit als machbar gelten. (ebd.)
- Es werden anspruchsvolle sowie sensibel gesetzte Maßstäbe für allgemein gültige Verhaltensregeln gesetzt, die für das Kind im Spiel und in der Interaktion angemessen sind (ebd.). (Beispiel: „not toppling the play table over, not biting the parent as a form of protest. But rules of politeness should be explained and modeled not just demanded” (ebd.).)

Hinsichtlich des Auftretens dieser Verhaltensindikatoren wird das Verhalten der Bezugsperson unter Einsatz der SCIP-Skala eingeschätzt. Grossmann und Kassubek (ebd.) geben in ihrer Anleitung der SCIP-Skala keine weiteren Erklärungen, in welcher Form diese neun Verhaltensindikatoren in die Auswertung einfließen. Es bleibt im Zuge der Recherche offen, mit welchen präzisen Schritten Grossmann und Kassubek (1999) nach der Einschätzung der neun Verhaltensindikatoren auf die Einstufung des Verhaltens der Bezugsperson schließen.

Aus dem Artikel „The Uniqueness of the Child-Father Attachment Relationship: Father’s Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study” (Grossmann K., Grossmann K.E., Fremmer-Bombik, E. u.a. 2002) ist einzig zu entnehmen, dass für die Auswertung der SCIP-Skala in einer ihrer Studien quantitative Verfahren eingesetzt wurden: “Inter-rater agreement of 100% ... was established for 12 parent-toddler pairs with a kappa of .95“ (ebd., 316). Es kann also angenommen werden, dass im Zuge von Auswertungsverfahren Interrater-Reliabilität bestimmt wird, das heißt, dass die Höhe der Übereinstimmung in den Einschätzungen unterschiedlicher Beobachter/innen festgestellt wird. (Hussy, Schreier, Esterhoff 2010, 23) In unserem Forschungsvorhaben werden keine

Die SCIP-Skala (EN)

Einschätzungsvergleiche zur Prüfung der Reliabilität vorgenommen. Relevant hingegen sind für den Forschungsprozess die weiteren Verhaltensbeschreibungen der Bezugsperson der SCIP-Skala durch Grossmann und Kassubek (1999), zu denen das erhobene Verhalten schließlich zugeordnet wird.

Die Zuordnung bzw. Auswertung des Verhaltens folgt einem Einstufungssystem in Skalenwerte von 1 bis 9, wobei Grossmann und Kassubek in ihrer Darstellung der SCIP-Skala von dem Konzept der Vermittlungsgüte sprechen, welches nach Kindler, Grossmann und Zimmermann (2002, 712) dem Konzept der Spielfeinfühligkeit gleich zu setzen ist:

- Wert 9: Optimale Vermittlungsgüte (Very sensitive challenging behavior)
- Wert 7: Befriedigende Vermittlungsgüte (Sensitive challenging behavior)
- Wert 5: Ausreichende Vermittlungsgüte (Sufficient sensitivity in challenging behavior)
- Wert 3: Mangelhafte Vermittlungsgüte (Deficient sensitivity in challenging behavior)
- Wert 1: Ungenügende Vermittlungsgüte (Insensitive challenging behavior)

In der folgenden Darstellung orientiert sich die Beschreibung am Original von Grossmann und Kassubek (1999), somit wird der Ausdruck „Vermittlungsgüte“ für weitere Beschreibungen und den empirischen Einsatz der SCIP-Skala im weiteren Verlauf dieser Diplomarbeit verwendet.

Im folgenden Abschnitt sollen die einzelnen Skalenwerte⁸ nun dargestellt werden:

Skalenwert 9: Optimale Vermittlungsgüte (Very sensitive challenging behavior)

Die Bezugsperson ist gewillt mit dem Kind zu kooperieren und ist aufmerksam gegenüber den Wünschen und Signalen des Kindes. Sie zeigt eine prompte Reaktionsbereitschaft auf das Interesse des Kindes und auf jegliche Signale durch das Kind.

Während des Spiels mit einem bestimmten Spielmaterial kann die Bezugsperson sich in die Erzählwelt des Kindes hineinversetzen und seine Erklärungen auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes abstimmen. Unterschiedliche Beispiele und Erklärungen, wie das Spielzeug funktionieren kann, werden gegeben und dienen dem Kind dazu, die eigene Vorstellung über

⁸ Sie wurden durch die Autorin dieser Arbeit (EN) sinngemäß ins Deutsche übertragen.

Die SCIP-Skala (EN)

das Spiel und seine Funktion auszubauen. Verliert das Kind die Lust am Spielen oder ist frustriert, kann die Bezugsperson das Kind erneut motivieren, ohne dabei Druck aufzubauen oder Ermahnung auszusprechen. Die Bezugsperson ist demnach in der Lage eine Balance zwischen einer aktiven Herausforderung und einer notwendigen Nachsicht zu zeigen. Die Bezugsperson unterstützt das Kind und reagiert nicht mit Ablehnung auf die Eigenständigkeit des Kindes. Wählt das Kind einen anderen Weg im Umgang mit dem Spielzeug oder fragt nach weiteren Möglichkeiten der Handhabung, lässt die Bezugsperson dies zu und stellt die eigenen Ideen und Vorstellungen von „richtig“ und „falsch“ hinten an. Die Bezugsperson versucht bevorstehende Fehler zu vermeiden bzw. interpretiert Misslungenes als einen guten Versuch, um Frustration bzw. die Verringerung des Interesses am Spiel zu minimieren. Braucht das Kind Hilfe, sollte die Bezugsperson versuchen Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, damit das Kind das Gefühl hat, die Lösung selbst herbeigeführt zu haben und Stolz für seine Leistung empfindet. Die Bezugsperson motiviert, lehrt und hilft dem Kind im Rahmen der kindlichen Fähigkeiten. (Grossmann, Kassubek 1999, 2)

Skalenwert 7: Befriedigende Vermittlungsgüte (Sensitive challenging behavior)

Die Bezugsperson ist allgemein am kindlichen Spiel interessiert und versucht dem kindlichen Interesse zu folgen. Die Bezugsperson ist jedoch weniger in der Lage sich für das kindliche Spiel zu interessieren bzw. gewillt seine Aufmerksamkeit auf das Kind zu richten. Sie ist zuweilen in ihr eigenes Spiel oder in andere Gedanken vertieft. In diesen Zeiträumen bleiben daher vor allem non-verbale Signale des Kindes unbeantwortet, außer das Kind besteht auf eine angemessene Aufmerksamkeit durch die Bezugsperson und fordert eine Interpretation der gemeinsamen Kommunikation. In den meisten Fällen sind die Akzente und Herausforderungen durch die Bezugsperson den Fähigkeiten des Kindes angemessen. Sie sind im Allgemeinen in der Lage sich in die Welt des Kindes hineinzusetzen. Die Ziele der Bezugsperson behindern nicht die kindliche Exploration, jedoch verhindern einige Phasen im gemeinsamen Spiel eine höhere Wertung. (Grossmann, Kassubek 1999, 2f.)

Skalenwert 5: Ausreichende Vermittlungsgüte (Sufficient sensitivity in challenging behavior)

Die Bezugsperson ist nur teilweise interessiert daran das kindliche Spiel bzw. sein Interesse daran zu unterstützen. Manchmal zeigt die Bezugsperson Anerkennung und reagiert zuweilen feinfühlig, aber auch unangemessen auf die kindliche Kommunikation. Gemeint ist damit, dass die Bezugsperson zum Beispiel durch eine ermahnende Stimmlage auf das Kind reagiert.

Die SCIP-Skala (EN)

Die Darbietung des Spielmaterials steht nicht in Gänze im Einklang mit den kindlichen Fähigkeiten. Die Bezugsperson bemerkt nicht immer, dass seine Anweisungen das Interesse des Kindes mindern. Die Frustration des Kindes kann nicht aufgefangen werden und Hilfestellungen wirken teilweise störend. Antworten auf die kindlichen Emotionen geschehen oft im Sinne einer Lenkung auf das Ziel bzw. auf das Verständnis der Bezugsperson.

Bei einigen Bezugspersonen kann man anhand ihres Verhalten annehmen, dass sie zwar als sichere Basis dienen, jedoch mangelndes Interesse an der kindlichen Exploration zeigen. Ihr Verhalten spricht die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes nicht an.

Bei anderen Bezugspersonen kann man ein bereits gutes, anweisendes Verhalten erkennen, mit dem Kinder sich bereitwillig einverstanden zeigen. Dies führt jedoch dazu, dass Kinder selten die Chance haben ihre eigenen Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen. Die Aktivität der Bezugsperson lässt dem Kind wenig Raum zur Entfaltung eigener kindlicher Ideen. (Grossmann, Kassubek 1999, 3)

Skalenwert 3: Mangelhafte Vermittlungsgüte (Deficient sensitivity in challenging behavior)

Die Bezugsperson nimmt scheinbar die kindliche Kommunikation und Intention wahr, kann jedoch nicht angemessen darauf reagieren. Die Reaktionen wirken halbherzig, beruhigend, nebensächlich oder irritierend.

Einige Bezugspersonen schränken in übertriebener Weise die kindliche Aktivität ein, in dem ein Großteil des Spielmaterials dem Kind entzogen wird bzw. der Umgang damit durch Vorgabe einer bestimmten Umgangsweise mit dem Material eingeschränkt wird. Die kindliche Kommunikation wird zumeist durch die Sichtweise der Bezugsperson interpretiert. Antworten werden gegeben, wenn das Kind um Hilfe oder Anleitung bittet. Lenkt das Kind das Spiel in eine andere Richtung, neigt die Bezugsperson dies als persönliche Kritik zu interpretieren. Anweisungen der Bezugspersonen stehen meistens nicht im Einklang mit den kindlichen Fähigkeiten. Die Motivation für das Spiel hängt vom Kind selbst ab.

Die Einstufung zu diesem Skalenwert impliziert, dass die Bezugsperson teilweise ihr eigenes unangemessenes und herausforderndes Verhalten bemerkt und daraufhin versucht dies dem Kind adäquat anzupassen, wenn auch nicht immer erfolgreich. (Grossmann, Kassubek 1999, 3)

Skalenwert 1: Ungenügende Vermittlungsgüte (Insensitive challenging behavior)

Kein Interesse kann die Bezugsperson im gemeinsamen Spiel mit dem Kind bzw. an dem Spielmaterial entwickeln. Der Umgang mit dem Material wirkt lustlos. Kommuniziert das Kind laut und deutlich mit der Bezugsperson, kann diese reagieren. Die Interaktion ist jedoch nicht auf die kindliche, explorative Aktivität fokussiert. Während des Spiels könnten die Bezugsperson und das Kind in einen Wettbewerb um das Spielmaterial geraten und sich der Wunsch nach Lob durch das Kind für die Bezugsperson verfestigen. Das Kind wird daher in eine eher passive Rolle versetzt. Fragen des Kindes werden nur beantwortet, wenn sie auf die Aktivität der Bezugsperson gerichtet sind, sogar wenn sie nicht dem Verständnisprozess des Kindes dienen. (Grossmann, Kassubek 1999, 3)

Für den Einsatz der SCIP-Skala in der empirischen Untersuchung dieser Diplomarbeit werden die einzelnen Schritte der Anwendung im Kapitel 12.1. dargestellt. Problematiken, die im Anwendungsprozess aufgrund mangelnder Vorgaben durch Grossmann und Kassubek (1999) entstehen, werden abermals aufgegriffen. Es werden eigene Schritte entwickelt und dargestellt, welche trotz mangelnder Informationen den Einsatz der SCIP-Skala beispielhaft ermöglichen können. Dafür werden in der Einschätzung der Spielfeinfähigkeit die neun Verhaltensindikatoren gebündelt und zu vier Bereichen festgesetzt:

- Förderung der Exploration durch die Anwesenheit des Erziehers/der Erzieherin, Feinfühligkeit des Erziehers/der Erzieherin gegenüber den verbalen und non-verbalen Signalen des Kindes.
- aktives Zuhören und Interesse, Verständnis und adäquates Lob durch den/die Erzieher/in
- Kooperation im gemeinsamen Spiel, Förderung der kindlichen Initiative
- Setzen von erreichbaren Zielen für das Kind zum Erlernen neuer Fertigkeiten

Diese Bündelung wird vorgenommen, da die neun Verhaltensindikatoren nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können und somit eine Zusammenführung einzelner Indikatoren Zusammenhänge zwischen einzelnen Verhaltenszügen präziser darstellbar macht.

10.2. Forschungsstand – der Einsatz der SCIP-Skala in der wissenschaftlichen Forschung

Die SCIP-Skala wurde vom Ehepaar Grossmann (Grossmann, Kassubek 1999) entwickelt, die damit einen weiteren Beitrag in der Erforschung von Bindungen zwischen Bezugspersonen und ihren Kindern leisteten.

Sie begannen mit ihren eigenen Forschungsvorhaben in Anlehnung an die Forschungsansätze und -methodik von Mary Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969). Sie verfolgten in ihren Projekten das Ziel „to replicate the link between maternal care and infant attachment security observed in Ainsworth’s Baltimore study in a German middle-class sample”⁹ (Grossmann, Grossmann, Kindler 2005, 100).

Mit dem Start ihre eigene Studie in Bielefeld (Deutschland) in den Jahren 1976/1977 wurden 49 Familien in die Stichprobe aufgenommen, davon 26 Familien mit Söhnen und 23 mit Töchtern. Die Studie begann mit den ersten Erhebungen bereits vor der Geburt des Kindes, über das Säuglingsalter bis zum 22. Lebensjahr der Kinder. Das Forscherinnen-Team um Grossmann untersuchte neben klassischen Bindungsmustern zwischen der Mutter und ihrem Kind auch die Vater-Kind-Beziehung. Einen weiteren Schwerpunkt setzten sie in ihren Untersuchungen auf das Erfassen kindlicher Gefühle während Phasen, in denen die Kinder explorieren oder während Peer-Interaktionen mit anderen Kindern.

Eine Vielzahl von qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden wurden in dieser Längsschnittstudie vorrangig im häuslichen Settings eingesetzt. Das Ehepaar Grossmann orientierte sich in ihrem Forschungsvorhaben in der Auswahl ihrer Methoden an einer amerikanischen Studie aus Minnesota eines Forscherteams um Sroufe (Suess, Grossmann, Sroufe 1992). Sie stießen jedoch bei der Methodenauswahl auf die Problematik, dass die amerikanischen Methoden nicht mit den deutschen, kulturellen Gegebenheiten kompatibel schienen: „[...] it became quite obvious to us that German infants, children, and their parents had ways of expressing themselves that were captured insufficiently by the rating scales developed in the United States” (Grossmann, Grossmann, Kindler 2005, 101). Das deutsche Forscher/innen-Team war daher aufgefordert ihre Forschungsmethoden anzupassen.

⁹ Die Baltimore Studie ist eine Längsschnittstudie aus den USA von Mary Ainsworth im Jahr 1958, die mittels direkter Beobachtung das Forschungsinstrument der Fremden Situation einführte und somit die Bindungstheorie von Bowlby aufgriff und weiterentwickelte.

Die SCIP-Skala (EN)

Im Zuge dieser Überlegungen wurde das Forschungsinstrument SCIP-Skala entwickelt, das die Spielfeinfühligkeit zwischen einer Bezugsperson und einem Kind erheben sollte: „The Sensitive and Challenging Interactive Play (SCIP) was developed to fill the need for a measure of parents` support of toddler explorations and their efforts to ensure that the child found appropriate challenges during play” (Grossmann, Grossmann, Kindler 2005, 116f.).

Die folgende Tabelle gibt eine kurze Übersicht über das Forschungsdesign der Bielefelder Längsschnittstudie. Zu drei Untersuchungszeitpunkten, nämlich in der frühen Kindheit („Childhood 0-3 years“ (ebd., 109)), der späteren Kindheit („Childhood 5-10 years“ (ebd.)) und im Jugendalter („Adolescence 16-18 years“ (ebd.)) wurden drei verschiedene Variablen erhoben:

- „Child`s strategy, when meeting emotional adversity” (ebd.)
- “Mother`s sensitivity and support” (ebd.)
- “Father`s facilitation and support” (ebd.)

Weiters sind zu dem jeweiligen Forschungszeitpunkt und für die jeweilige Untersuchungsvariabel die jeweilige Person angeführt, die im Zentrum der Forschungsbereiches steht. Die Tabelle zeigt stichpunktartig die Vielfältigkeit des Untersuchungsdesigns um das Ehepaar Grossmann. Innerhalb aller Themenschwerpunkte kamen unterschiedliche Beobachtungsverfahren oder Interviewmethoden zum Einsatz.

Aggregated variables	Infancy 0-3 years	Childhood 5-10 years	Adolescence 16-18 years
Child`s strategy When meeting emotional adversity	Child Strange Situation 12-18 months	Child 5-10 years	Child 16-18 years
Mother`s sensitivity and support	Mother during infancy	Mother during childhood	Mother during adolescence
Father`s facilitation and support	Father during infancy	Father during childhood	Father during adolescence

(Tabelle aus Grossmann, Grossmann, Kindler 2005, 109)

Die SCIP-Skala (EN)

Die SCIP-Skala wurde sowohl zur Erhebung der mütterlichen Feinfühligkeit und Unterstützung, als auch zur Untersuchung der väterlichen Förderung und Unterstützung in allen drei Erhebungsphasen eingesetzt. Die Variable „mütterliche Feinfühligkeit und Unterstützung“ wurde sowohl in Situationen, in denen die Bindungssicherheit, als auch in Situationen, in denen die Exploration des Kindes angesprochen wurde, untersucht. In der frühen Kindheit kam die SCIP-Skala das erste Mal zum Einsatz, als das Kind 24 Monate alt war. Das Forschungsinstrument sollte Ergebnisse über die mütterliche Feinfühligkeit und Unterstützung liefern, in dem die Exploration des Kindes und die dabei entstehende Interaktion zwischen Mutter und Kind beobachtet wird. Des Weiteren verwendete man die SCIP-Skala im Verlauf der Kindheit im Alter von 6 Jahren und in der Adoleszenz mit 16 Jahren des Kindes. Auch zur Erfassung der Variable „väterliche Förderung und Unterstützung“ wurde die SCIP-Skala eingesetzt. Die Zeitpunkte der Messung waren ebenfalls im Alter von 24 Monaten und 6 Jahren des Kindes. (Grossmann, Grossmann, Kindler 2005, 112)

Ein wesentliches Ergebnis der Bielefelder Studie, das durch das Instrument SCIP-Skala erzielt werden konnte, ist die Bedeutung elterlicher Unterstützung und Herausforderung im Spiel während der ersten drei Lebensjahre des Kindes. In diesem Zeitraum werden wichtige Bindungsrepräsentationen ausgebildet, die für die Entstehung späterer enger Beziehungen von Bedeutung sind. Im feinfühligem Spiel zeigen Eltern in ihrem Verhalten Wertschätzung für ihre Kinder und wecken somit Gefühl von Kompetenz und Respekt. Des Weiteren fördert elterliches kooperatives Verhalten die Problemlösungskompetenzen des Kindes. (ebd., 117)

In Weiterführungen des Forschungsvorhabens der Bielefelder Studie schloss das Ehepaar Grossmann 1980 die Regensburger Längsschnittstudie an. 51 Kleinkinder im Alter von 11 Monaten wurden in die Stichprobe aufgenommen. Im Unterschied zur Bielefelder Studie wurden die Familien zu den einzelnen Datenerhebungen in die Räumlichkeiten der Universität Regensburg gebeten. Es wurde also nicht mehr im Rahmen ihrer natürlichen Umgebung untersucht. (Grossmann, Grossmann, Kindler 2005, 123)

In zahlreichen weiteren Rezensionen wurden Ergebnisse aus Untersuchungen mit der SCIP-Skala in Zusammenhang mit Ergebnissen weiterer Forschungsinstrumente gebracht. In einem Beitrag des Ehepaars Grossmann (Grossmann, Grossmann 2005b) mit dem Titel „Universality of Human Social Attachment as an Adaptive Process“ betonen die

Die SCIP-Skala (EN)

Forscher/innen nochmals die Bedeutung des Vaters für den späteren Einfluss auf Beziehungsrepräsentationen:

„This rating of the quality of their interactions was a significant predictor of later security of attachment representation at the ages of 10, 16, and 22 years, and it was a significant predictor of quality of later discourse about later friendship representation at the age of 16 years and partnership representation at the age of 22 years” (Grossmann, Grossmann 2005b, 17).

Zusammenhänge konnten zwischen der Spielfeinfühligkeit des Vaters und der Bindungsentwicklung im Verlauf der kindlichen Entwicklung festgestellt werden.

Ein Beitrag von Grossmann und Kollegen/Kolleginnen (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a) in „Die Bedeutung des Vater in der frühen Kindheit“ (Steinhardt, Datler, Gstach 2002) zeigt weitere Verbindungen auf, die auf Grund der Ergebnisse der Längsschnittstudie aus Bielefeld hergestellt werden konnten. So wurden zum Beispiel korrelative Zusammenhänge der Spielfeinfühligkeit des Vaters mit seinem zweijährigen Kind und Bindungssicherheitswerten des Kindes im Alter von 6,10 und 16 Jahren erstellt. Des Weiteren wurden die Spielfeinfühligkeit und die persönliche Entwicklung des Selbstvertrauens bzw. der Explorationsfähigkeit miteinander korreliert.

Es lässt sich also erkennen, dass die Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Studien eine Vielzahl von weiteren Erkenntnissen hervorgebracht hat, die hier nur exemplarisch angeführt werden können. (Grossman, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a, 52ff.)

In Deutschland läuft seit 2001 ein großangelegtes Projekt namens „Ostapje“ (<http://www.opstapje.de>), welches ursprünglich in den Niederlanden als ein Lern- und Förderprogramm für Kleinkinder entwickelt wurde. Dabei werden im Rahmen des Projektes Familien mit geringen Ressourcen hinsichtlich ihrer finanzieller Mitteln oder ihres Bildungsniveaus im Umgang mit ihren Kleinkindern unterstützt. Im Rahmen des Projektes wurde eine Längsschnittstudie mit 84 Familien an unterschiedlichen deutschen Standorten zur wissenschaftlichen Fundierung und Evaluationen ihrer Vorgehensweise durchgeführt. Eine Vielzahl von Fragestellungen sollten mittels unterschiedlicher Erhebungsverfahren in dieser Studie beantwortet werden. Auch das Forschungsinstrument SCIP-Skala kam zur Erhebung der Qualität der Mutter-Kind-Interaktion zum Einsatz. Erhoben wurde dabei das

Anleitungsverhalten der Mütter in der gemeinsamen Spielinteraktion. Neben dem Forschungsinstrument der SCIP-Skala wurden noch weitere drei Subkomponenten durch die Einschätzungen der SCIP-Skala in die Datenauswertung aufgenommen, um spezifische Änderungen in einzelnen Bereichen klarer erfassen zu können.

- Die Subskala „Responsivität“ erfasst die Aufmerksamkeits- und Reaktionsbereitschaft der Bezugsperson hinsichtlich sämtlicher Signale des Kindes. Angemessen Ziele werden anhand der kindlichen Fähigkeiten gesetzt, sodass sich das Kind mit ausreichend Interesse und Motivation am Spiel beteiligt. (Zimmermann, 4)
- Unter „Scaffolding“, der zweiten Subskala, versteht man die Fähigkeit der Bezugsperson das Kind bei Schwierigkeiten in der Aufgabenbewältigung zu unterstützen und immer wieder aufs Neue zu motivieren. Hilfestellungen und Anleitungen werden in angemessener Weise gegeben. (ebd.)
- Die dritte Subskala beinhaltet die „Kooperation“ der Bezugsperson auf das Kind einzugehen. Die Interessen und Initiativen der Kinder werden durch die Bezugsperson wahrgenommen und weitergeführt und dabei eigene Ideen zurückgestellt. (ebd.)

Es lässt sich abschließend also festhalten, dass die Anwendungsmöglichkeiten der SCIP-Skala vielfältig sind. Es wird sowohl zur Erforschung des Anleitungsverhaltens der Mutter eingesetzt, als auch zur Erhebung der Vater-Kind-Bindung. Das Ehepaar Grossmann (Grossmann, Kassubel 1999, 4) sieht im SCIP eine gute Möglichkeit die Bindungsqualität zwischen Vater und seinem Kind zu erheben, indem die spezielle Interaktion im gemeinsamen Spiel analysiert wird. Ihrer Meinung nach kann die spezielle Bindung zwischen diesen beiden besser über das gemeinsame Spiel betrachtet werden. Laut den Autoren/Autorinnen kann die SCIP-Skala zur Erforschung des väterlichen Verhaltens folgendes beitragen: „more suggestions that do not interfere; responsiveness; less demands for orderly behavior; less ignoring child’s demands; less directive; less rejections; more child-oriented demands; appropriateness of father’s challenges“ (ebd.).(ebd.)

10.3. Die SCIP-Skala als Möglichkeit zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung

Dieses Kapitel reflektiert abschließend das Forschungsinstrument SCIP-Skala mit folgender Leitfrage des forschungsmethodischen Teils B dieser Diplomarbeit:

Lässt sich die SCIP-Skala als eine Alternative zum AQS-E für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung anhand einer hermeneutischen Item-Analyse begründen?

Die Darstellung des wissenschaftlichen Forschungsstandes (10.2.) verdeutlicht, dass die SCIP-Skala bereits in unterschiedlichen Studien zur Erfassung unterschiedlicher Bindungsbeziehungen eingesetzt wurde. Das Ehepaar Grossmann hob die Möglichkeit der Erhebung der Vater-Kind-Bindung durch die SCIP-Skala hervor, da Väter im gemeinsamen Spiel mit ihrem Kind auf eine besondere Weise interagieren. Ergebnisse aus ihren Langzeitstudien bestätigten, dass sich die Bindung zwischen Kindern und ihren Vätern festigt, wenn die Väter im frühen Alter des Kindes ein adäquates Spielverhalten mit ihrem Kind zeigen. Die SCIP-Skala erhob bereits in unterschiedlichen Forschungsprojekten väterliches und/oder mütterliches Verhalten im Spiel mit ihren Kindern. Daraus kann gefolgert werden, dass die SCIP-Skala eine Anwendungsvielfalt bietet, die einen Einsatz des Forschungsinstrumentes zur Erhebung des Spielverhaltens von Erziehern/Erzieherinnen bekräftigt.

Über die Spielinteraktion zwischen der Bezugsperson und dem Kind wird ein anderer Zugang zur Erhebung der Bindungsqualität ermöglicht. Das gemeinsame Spiel zwischen Kindern und Erziehern/Erzieherinnen prägt den Alltag in einer Kindergruppe und nimmt daher eine tragende Rolle in der Interaktion zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern ein. Spielerisch erweitern Kindern in der Kinderkrippe bzw. dem Kindergarten ihre eigenen Fähigkeiten und entwickeln im Kontext der Gruppe ein gemeinschaftliches Miteinander mit anderen Kindern. Die spielerische Förderung und Herausforderung der Kinder ist ein wesentliches Element der erzieherischen Aufgabe.

Wir erachten es daher nach der allgemeinen theoretischen Reflexion von Zusammenhängen und Ähnlichkeiten der Erzieher/innen-Kind-Bindung und der Vater-Kind-Bindung und der Darstellung der Forschungsmethoden AQS und SCIP-Skala in den folgenden Kapiteln für sinnvoll, das Forschungsinstrument SCIP-Skala beispielhaft empirisch anzuwenden.

Auch wenn Aufbau und Struktur des Instrumentes eine mögliche Anwendung der SCIP-Skala in der Erzieher/innen-Kind-Bindungsforschung bestärken, muss festgehalten werden, dass im Zuge der Recherchen nicht ausreichend Informationen über die genaue Umsetzung der SCIP-Skala eingeholt werden konnten. Ein subjektiver Einfluss durch die durchführende Person kann daher nicht vollends ausgeschlossen, jedoch aufgrund der klaren Formulierungen der zu

Die SCIP-Skala (EN)

bewertenden Verhaltensindikatoren und der Verhaltensbeschreibungen für die Zuordnung zu den unterschiedlichen Vermittlungsgütwerten gering gehalten werden.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit kann nicht zur Gänze den Vorgaben für den Einsatz der SCIP-Skala durch das Forscher/innen-Team gerecht werden. In den bisherigen Studien wurde die Spielinteraktion zwischen der Bezugsperson und ihrem Kind künstlich hergestellt und sollte über eine Zeitspanne von zehn Minuten reichen. Im empirischen Teil wird versucht die SCIP-Skala anhand ausgewählter Spielsequenzen aus Videomaterial der WiKi-Studie anzuwenden.

Es stehen somit für diese Arbeit Sequenzen aus dem natürlichen Setting zur Verfügung, in denen so gut wie möglich den Kriterien des Forscher/innen-Teams um Grossmann Rechnung getragen werden soll. Auch wenn man auf Grund der Gruppensituationen und ihrer Dynamik im Kinderkrippenalltag davon ausgehen kann, dass seltener intensive, dyadische Interaktionen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kinder zustande kommen, können die Verhaltensindikatoren, welche in der SCIP-Skala als Grundlage für weitere Auswertungen dienen, in Spielinteraktionen zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern ermittelt werden.

C. Empirischer Teil

Im Teil C folgt nun die empirische Untersuchung. Unter Einsatz der SCIP-Skala werden nun zwei Videosequenzen analysiert, welche aus Videomaterial der WiKi-Studie entnommen wurden. Diese zeigen Spielinteraktionen zwischen einer Erzieherin und einem Kind in natürlichen Kontext des Krippenalltages. Da das Videomaterial der WiKi-Studie nicht primär für den Einsatz der SCIP-Skala erstellt wurde, soll hier exemplarisch versucht werden, die SCIP-Skala auch unter den natürlichen Gegebenheiten einer Krippensituation anzuwenden. Folgende Frage leitet diesen Teil:

Welche Antwort liefert eine empirische Untersuchung mittels der SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

11. Die Auswahl von Spielinteraktionen für den Einsatz der SCIP-Skala (EN)

Der dritte Teil dieser Diplomarbeit widmet sich der empirischen Anwendung des Forschungsinstrumentes SCIP-Skala. Der Einsatz dieses Instrumentes wird in dieser Diplomarbeit anhand einer Analyse von Videomaterial der WiKi-Studie durchgeführt, die Ausschnitte eines Krippenalltags festhalten. Für die Auswahl einer Spielinteraktion zwischen einer Bezugsperson und einem Kind formulierten Grossmann und Kassubek (1999) eine Reihe von Kriterien, welche diese Spielinteraktion zur Durchführung der SCIP-Skala aufweisen müssen. Es wurde daher für den Einsatz des Instrumentes eine circa zehnminütige Spielinteraktion zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind ermittelt, in der sie sich gemeinsam mit einem für das Kind unbekanntem Spielmaterial beschäftigen

11.1. Der Entscheidungsprozess zur Auswahl einer zur Anwendung der SCIP-Skala geeigneten Spielsequenz

In drei Schritten wurden aus den Videobändern der WiKi-Studie zwei Spielinteraktionen ermittelt, die diesen Kriterien entsprechen und für die Anwendung der SCIP-Skala in dieser Diplomarbeit ausgewählt wurden. Zur Sortierung des umfangreichen Videomaterials wurden in einem ersten Schritt Kodierbögen herangezogen, welche von einem weiteren Team der WiKi-Studie das Videomaterial hinsichtlich der kindlichen Aktivität analysierten. Für eine Vorauswahl von geeigneten Spielinteraktionen zwischen einem/einer Erzieher/in und einem

Die Auswahl von Spielinteraktionen für den Einsatz der SCIP-Skala (EN)

Kind wurden jene Werte betrachtet, die eine Einschätzung des Kindes hinsichtlich des sozialen Kontaktes zum/zur Erzieher/in kodiert haben. Dabei wurden unterschiedliche Items wie „das Kind sucht die Nähe des Erziehers/der Erzieherin“ oder „Erzieher/in und Kind treten in eine längerfristige dyadische Interaktion miteinander“ mit einem Zahlenwert zwischen 5 für eine besonders hohe Kodierung des sozialen Kontaktes zum/zur Erzieher/in und 1 für eine besonders niedrige Kodierung steht. Es wurden daher diese Kodierbögen einzeln betrachtet und jene Bewertungen herausgesucht, welche durch die Zuteilung hoher Skalenwerte den sozialen Kontakt zwischen dem/der Erzieher/in und dem Kind einschätzt. Somit konnten in diesem ersten Schritt bereits einige Videobänder ermittelt werden, in denen unserer Vermutung nach das Kind und der/die Erzieher/in über einen längeren Zeitraum miteinander agieren. In dieser Phase des Auswertungsprozesses konnte noch keine Aussage getroffen werden, ob diese sozialen Austauschprozesse zwischen dem/der Erzieher/in ein Spiel mit einem für das Kind unbekanntem Spielmaterial beinhaltet.

In einem zweiten Schritt wurden zu diesen ausgewählten Videobändern die Videoprotokolle herangezogen, in denen die Beobachter/innen einen kurzen Bericht des Krippenalltages beschreiben. Wir erhofften uns durch das Heranziehen dieses Berichtes weitere Informationen hinsichtlich des genauen Geschehens des Krippenalltages zu erhalten.

Im dritten Schritt des Entscheidungsprozesses, welche auf Video festgehaltenen Beobachtungssequenzen sich eignen, um die SCIP-Skala einzusetzen, wurden die ausgewählten Videobänder einzeln angesehen und hinsichtlich der Erfüllung der Kriterien analysiert.

Dabei stellte sich heraus, dass ein Großteil des Videomaterials für die Anwendung der SCIP-Skala ungeeignet war, da sie zumeist mindestens einem Kriterium nicht gerecht werden konnten. Entweder wies die Interaktion zwischen Erzieher/in und Kind kein Spiel mit einem für das Kind unbekanntem Spielzeug auf oder das gemeinsame Spiel zwischen Erzieher/in und Kind wurde zu oft von anderen Kindern unterbrochen und führte daher dazu, dass der/die Erzieher/in während des gemeinsamen Spiels häufig abgelenkt war.

Nach Abschluss dieser Auswahlprozesse konnten zwei Spielinteraktionen zwischen einer Erzieherin und einem Jungen ermittelt werden, die im Zuge der nächsten Kapitel beispielhaft für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung mittels SCIP herangezogen werden.

11.2. Einordnung der Spielinteraktionen in den Kontext der Kinderkrippe

Das Videomaterial, aus dem die Spielinteraktionen zwischen Linus (Name wurde anonymisiert) und der Bezugserzieherin entnommen sind, wurde in der Phase 2 der WiKi-Studie erstellt. Dies bedeutet, dass Linus zum Zeitpunkt der Aufnahme seit ca. zehn Wochen die Kinderkrippe besucht.

Aufgrund des Auslaufens der Elternkarenzzeit entscheiden Linus' Eltern ihn im Alter von einem Jahr und neun Monaten tagsüber in einer Kinderkrippe unterzubringen. Linus besucht gemeinsam mit einem Geschwisterkind den Kindergarten. Zu Beginn seines Krippenbesuches hat Linus zuvor noch keine andere Einrichtung besucht und noch keine Erfahrungen mit anderen Kindergruppen gesammelt. Seine Bezugserzieherin ist 38 Jahre alt und kann bereits auf 19 Jahre Berufserfahrung und zusätzliche Weiterbildungen, wie zum Beispiel Weiterbildungen in der Montessori-Pädagogik, zurückgreifen. Zum Zeitpunkt des Krippenbesuches von Linus studiert die Erzieherin neben ihrer Arbeit in der Kinderkrippe Psychologie an einer Universität.

Im folgenden Abschnitt werden die zwei ausgewählten Spielinteraktionen, die im nächsten Kapitel zum Einsatz der SCIP-Skala verwendet werden, in den Kontext der Videoaufzeichnung des Krippenalltages eingeordnet.

Linus ist ein zarter Junge mit dünnem, kurzem blondem Haar und an diesem Tag mit einer roten Strumpfhose, blau gestreiften Kniestümpfen und einem langärmligen blau-weißem T-Shirt bekleidet. Zum Startzeitpunkt des Videomitschnittes sitzt Linus an einem runden Tisch und betrachtet das Geschehen und das Spielen der anderen Kinder um ihn herum. Mit weit geöffnetem Mund schaut er sich um und konzentriert sich immer wieder auf ein kleines Spielzeug in seiner Hand. Als ein Kind ihm das Spielzeug aus der Hand nimmt, bleibt er ruhig, betrachtet kurz das Kind mit dem Spielzeug und verlässt danach leise die Spielrunde am Tisch. Nach einem kurzen und ziellosen Herumwandern im Krippenraum spielt Linus mit einer Holzkugelbahn. Auch dort kommt schnell ein älteres Kind hinzu und es entsteht ein gemeinsames Spiel zwischen den beiden, wobei beide weniger Beachtung dem eigentlichen Vorgang des Kugelrollens schenken, sondern in einem freudigen Miteinander ständig weitere Kugeln oben einsetzen. Immer wieder nimmt Linus konzentriert das unmittelbare Geschehen um ihn herum wahr und beobachtet das Spiel anderer Kinder mit einer Erzieherin direkt neben ihm. Erst nach einigen Minuten wechselt Linus wieder seinen Platz und geht zu einer

Der Einsatz des Forschungsinstruments SCIP-Skala (EN)

anderen Gruppe im Raum. Es entsteht kein gerichtetes Spiel mit einem bestimmten Spielmaterial, sondern Linus hebt unterschiedliche Bälle oder andere Dinge vom Boden auf, wirft sie ein paar Meter weiter oder legt sie an einer anderen Stelle in seiner Nähe ab. Er bleibt jedoch in seiner Beschäftigung allein.

In den ersten 15 Minuten des Videobandes lässt sich also erkennen, dass Linus ein ruhiger und zurückhaltender Junge ist. Er beschäftigt sich viel allein, kann aber auch das gemeinsame Spiel mit anderen Kindern zulassen. Immer wieder blickt Linus zum Ausgang des Krippenraumes, vor allem wenn neue Kinder in den Gruppenraum eintreten, aber auch ohne ersichtlichen Grund hält sich Linus das eine oder andere Mal in der Nähe des Ausganges auf. Nach einem weiteren Blick aus der Tür ergibt sich in seiner Nähe ein kurzes Gespräch mit der Erzieherin, welches durch keine anderen Kinder gestört wird. Diese fragt Linus, ob er denn gerne etwas mit ihr spielen möchte. Linus nickt zustimmend und sofort wird ein Spielmaterial ausgewählt. Linus sucht sich erst ein Spielzeug aus, mit dem gerade ein anderes Mädchen am Tisch spielt. Als die Erzieherin ihm sagt, dass er sich ein anderes Spielzeug aussuchen müsse, da dieses bereits vergeben sei, geht Linus bereitwillig auf einen alternativen Vorschlag der Erzieherin ein. Die Erzieherin und Linus beginnen ein gemeinsames Spiel. Die folgenden zwei Spielinteraktionen haben wir nun ausgewählt, um das Forschungsinstrument SCIP-Skala beispielhaft anzuwenden. Es sollen daher in den nächsten Kapiteln detailliert jene Spielinteraktionen zwischen der Erzieherin und Linus beschrieben und anschließend unter Einsatz der SCIP-Skala analysiert werden.

12. Der Einsatz des Forschungsinstruments SCIP-Skala (EN)

Ziel der Darstellung dieses Kapitels ist es, eine Analyse der Spielinteraktionen zwischen Linus und seiner Erzieherin mittels SCIP-Skala durchzuführen. Im ersten Schritt werden die einzelnen Schritte des Einsatzes der SCIP-Skala dargestellt (Kap. 12.1.), bevor diese Schritte in den Kapiteln 12.2. und 12.3. durchgeführt werden.

12.1. Die einzelnen Schritte des Einsatzes der SCIP-Skala

Dieses Kapitel verdeutlicht noch einmal, welche einzelnen Schritte in der Arbeit mit der SCIP-Skala gemacht werden müssen, um in weiterer Folge Rückschlüsse auf die Spielfeinfähigkeit der Erzieherin ziehen zu können.

Durch den Einsatz der SCIP- Skala wird das Verhalten der Bezugspersonen hinsichtlich der Förderung der kindlichen Sicherheit bei der Exploration eingeschätzt. Die neun zu erhebenden Verhaltensindikatoren nach Grossmann und Kassubek (1999, 3) sind an dieser Stelle von den Autorinnen dieser Diplomarbeit in vier Gruppen zusammengestellt und werden in weitere Folge auch als Vorlage in der Analyse der Spielinteraktion wiederverwendet. Die allgemein gehaltenen Formulierungen (kursiv), welche von den Autorinnen sinngemäß ins Deutsche übersetzt wurden, beschreiben das zu erhebende erzieherische Verhalten. Zum vertiefenden Verständnis folgt anschließend eine Darstellung des zu beobachtenden Verhalten von Linus' Erzieherin.

- *Laut Grossmann und Kassubek (1999, 1) wird die Aufmerksamkeit des Kindes für die jeweilige Aktivität durch die Anwesenheit der Bezugsperson oder durch unterstützende Worte aufrechterhalten. Die Bezugsperson schafft es, Sorgen und Unsicherheiten des Kindes zu lindern. Die Bezugsperson ist feinfühlig gegenüber den verbalen und non-verbalen Signalen des Kindes.*

In der Analyse der Videosequenz werden diese Kriterien dahingehend analysiert, ob die Erzieherin durch ihre Anwesenheit Linus Aufmerksamkeit für das gemeinsame Spiel anregen und halten kann. Zusätzlich steht die Frage im Zentrum, ob die Erzieherin feinfühlig gegenüber den verbalen und/oder non-verbalen Signalen von Linus ist und diese angemessen deuten kann.

- *Das Verhalten der Bezugsperson beinhaltet ein aktives Zuhören und Verständnis für das Kind. Die Bezugsperson zeigt aufrichtiges Interesse und Anerkennung für den Beitrag des Kindes, welche sich in Form von individuellem und adäquatem Lob durch die Bezugsperson äußern.(ebd.)*

Es gilt also die Spielinteraktionen im Hinblick auf ein Verhalten der Erzieherin zu untersuchen, welches sich durch die Anteilnahme an den kindlichen Erfolgen auszeichnet sowie durch die darauf folgende Reaktion mit einem angemessenen Lob.

- *Nach Grossmann und Kassubek (ebd.) weist das Verhalten der Bezugsperson eine Bereitschaft auf mit dem Kind zu kooperieren, während das Kind dazu angeregt wird, auf unterschiedliche Weise mit dem Material zu spielen. Die Erzieherin folgt demnach durch genaues Zuhören der Initiative des Kindes und unterstützt das kindliche*

Interesse. Es werden neue oder vereinfachte Wege angeboten, die das Kind zur Bewältigung der Ziele im Umgang mit dem Spielmaterial nützen kann.

Im Hinblick auf die eben erwähnten Beobachtungskriterien steht folgendes erzieherisches Verhalten im Fokus: Weist die Erzieherin in ihrem Verhalten eine Form der Kooperation mit Linus' Spielweise auf? Kann sie der Initiative von Linus folgen und Linus Wege des Spielens mit weiteren Hilfestellungen unterstützen?

- *Das Verhalten der Bezugsperson weckt das Interesse des Kindes. Dabei werden weitere Fertigkeiten erlernt, die im Einklang mit den kindlichen Möglichkeiten stehen. Neue und realistische Ziele werden gesetzt. Es herrscht weder eine Unterforderung noch eine Überforderung des Kindes. (Grossmann, Kassubek 1999,1f.)*

Anhand der Entwicklung des Spielprozesses von Linus können somit Rückschlüsse auf die Angemessenheit des Verhaltens der Erzieherin gezogen werden. Im Idealfall findet die Erzieherin demnach in ihrem Verhalten das gesunde Maß zwischen Unterforderung und Überforderung.

Im Zuge der Darstellung des Einsatzes und der weiteren Auswertung der SCIP-Skala werden Rückbezüge zu den Ausführungen über dieses Forschungsinstrument (vgl. Kapitel 11) hergestellt. Diese dargestellten erzieherischen Verhaltenskriterien werden in weiterer Folge der Arbeit in den ausgewählten Spielinteraktionen erhoben. Dies bedeutet, dass in der Erhebungsphase die Spielinteraktionen hinsichtlich des Auftretens dieser Verhaltensindikatoren analysiert werden. Anschließend wird das Verhalten gesamt in einer Ratingskala eingeordnet. Diese reicht vom Wert 9, welcher für eine optimale Vermittlungsgüte steht, bis zur Einordnung zum Wert 1, der einer ungenügenden Vermittlungsgüte entspricht. (Grossmann, Kassubek 1999, 3ff.; vgl. Kapitel 10.1.)

Im Rahmen der Recherchen für diese Diplomarbeit konnten leider keine präzisen Informationen über die methodische Vorgehensweise des Einsatzes und der Auswertung der SCIP-Skala erlangt werden. Ob die Verhaltensindikatoren einzeln bewertet werden und daraus ein Mittelwert errechnet wird, oder ob das Verhalten global eingeschätzt wird, muss an dieser Stelle der Diplomarbeit offenbleiben. Für diese Diplomarbeit wird trotz der Unklarheiten versucht, das erzieherische Verhalten einem Vermittlungsgütewert

Der Einsatz des Forschungsinstruments SCIP-Skala (EN)

zuzuschreiben. Orientierung bietet dabei die in der SCIP-Skala angegebene Verhaltensbeschreibung für den Vermittlungsgütwert.

12.2. Darstellung der ersten Spielinteraktion mit einem Holzsteckspiel

Die Spielsequenz, deren Inhalt im Rahmen unseres Forschungsvorhabens hinsichtlich der Spielfeinfühligkeit der Erzieherin analysiert werden soll, beginnt in Minute 15 der Videoaufzeichnung und dauert ungefähr 6 Minuten.

Die Erzieherin und Linus setzen sich gemeinsam mit ihrem ausgewählten Spielzeug auf den Boden und sind in der Kameraaufnahme gut sichtbar und hörbar. Für ihr gemeinsames Spiel wählt die Erzieherin ein Holzspielzeug aus, das auf dem unteren Bild dargestellt ist.



Bild: Steckspiel Holz, online auf Google Images (Link ist im Abbildungsverzeichnis angeführt)

Das Holzspielzeug besteht aus einer Platte mit vier unterschiedlichen Steckstäben. Die Herausforderung für Kinder in diesem Spiel liegt darin, die passenden Formen zu erkennen und in der richtigen Position auf dem Stäbchen anzubringen. Weiters können Kinder in diesem Spiel Fähigkeiten im Erkennen und Sortieren von farblichen Reihen entwickeln und stärken. Die Plättchen können zum Beispiel nach Farbreihen sortiert werden oder nach bestimmten Mustern gesteckt werden. Die Kinder stärken somit in diesem Spiel ihre kognitiven und feinmotorischen Fähigkeiten. Schwierigkeiten für Kinder bestehen zum einen darin, die passenden Formen der Plättchen zu den einzelnen Stäben zu erkennen und in weiterer Folge auch die richtige Haltung des Plättchens zu wählen, damit es auf das Stäbchen passt. Weitere Ausbaumöglichkeiten bietet die farbliche Gestaltung der einzelnen Plättchen.

12.2.1. Linus und die Erzieherin im gemeinsamen Spiel mit dem Holz-Steckspiel

Linus und die Erzieherin nehmen auf dem Boden Platz, wo die Erzieherin alle Plättchen am Boden ausbreitet. Linus greift beherzt eines an und versucht es sofort auf einem der Stäbe zu platzieren. Die Erzieherin fordert Linus zuerst, auf die Plättchen nach den einzelnen Farben zu sortieren, bevor er mit der Steckaufgabe beginnt. Diese Aufforderung vermittelt die Erzieherin ruhig, aber bestimmt. Linus folgt dieser Aufforderung nicht gleich, sondern versucht weiterhin das Plättchen auf dem passenden Stäbchen zu platzieren. Nach mehrmaliger Aufforderung unterbricht Linus sein Vorgehen und hilft beim farblichen Sortieren der Plättchen, welches die Erzieherin bereits selbstständig begonnen hat. Das Sortieren der einzelnen Farben gestaltet sich schwierig. Linus erhält nur wenig Zeit von der Erzieherin die einzelnen Farben zu erkennen und anschließend richtig zu sortieren, immer wieder übernimmt die Erzieherin selbst die Initiative und vollendet einzelne Farbstapel. Schafft es Linus selbst gleiche Farben zueinander zu fügen, lobt die Erzieherin ihn kräftig. Nachdem die vier Farbstapel fertig zusammengefügt wurden, beginnen sie die einzelnen Plättchen auf die Stäbchen zu stecken. Linus nimmt das erste Plättchen und versucht es auf ein Stäbchen zu stecken. Mit der Frage „da?“ begleitet er seine Versuche. Nach dem ersten gescheiterten Versuch nimmt die Erzieherin ihm das Plättchen aus der Hand und zeigt ihm vor, wie er das Plättchen drehen könnte, um die richtige Position zu finden. Auch beim zweiten Plättchen übergibt Linus nach einem missglückten Versuch das Plättchen der Erzieherin, die dies dann auf das richtige Stäbchen setzt. Die Erzieherin begleitet das gesamte Vorgehen verbal, sie versucht Linus Hilfestellungen zu geben und erklärt ihm, welche Formen die einzelnen Stäbchen hätten oder welche Bewegungen er machen müsse, damit es funktioniere. Die nächsten Plättchen kann Linus dann bereits alleine richtig setzen. Nachdem die ersten vier farblich gleichen Plättchen auf den Stäbchen sind, schiebt die Erzieherin den roten Stapel in seine Nähe. Linus nimmt zuerst die blauen Plättchen wieder hinunter und beginnt die roten aufzustapeln. Er braucht nur noch wenig Unterstützung bei der Zuordnung der Plättchen zu den passenden Stäbchen und schafft es bereits das eine oder andere Mal selbstständig die richtige Position der Plättchen zu wählen, damit sie auf die Stäbe passen.

In der Zwischenzeit haben sich bereits einige Kinder dem gemeinsamen Spiel zwischen der Erzieherin und Linus zugewandt. Die Erzieherin nimmt dies wahr, betont aber immer wieder allen Kindern gegenüber, dass sie jetzt mit Linus spiele und die anderen Kinder sich doch ein eigenes Spielzeug holen sollten. Linus scheint sehr vertieft in sein Spiel, er lässt sich nicht behindern und fährt mit seinem Spiel fort. Linus schafft es einige Plättchen selbstständig,

dabei sehr langsam auf die passenden Stäbchen zu setzen. Als er die rote Bahn fertig auf die vier Stäbe gelegt hat, greift er zu einem grünen Plättchen und legt dies auf das passende Stäbchen. Danach nimmt er ein blaues Plättchen und platziert dies abermals richtig. Die Erzieherin greift in das Spiel ein, in dem sie dies wieder herunternimmt und ihn auffordert, erst alle grünen Plättchen zu vollenden. Linus lässt kurz den Kopf ein wenig hängen, nimmt dann aber wieder das Spiel auf und platziert die restlichen drei grünen Plättchen. Er braucht mittlerweile nur noch wenig Unterstützung. Er erkennt großteils, welches Plättchen auf welches Stäbchen gehört und hat nur noch beim richtigen Drehen ein wenig Schwierigkeiten. Die Erzieherin erkennt dies und unterstützt ihn dabei teils verbal, teils greift sie auch zu Linus' Hand und dreht mit ihm gemeinsam das Plättchen in die richtige Stellung. Auch die weiteren Farben werden auf die einzelnen Stäbchen verteilt. Erst bei den letzten zwei Plättchen tritt ein weiteres Kind aktiv in das Spielgeschehen ein und darf auch ein Plättchen auf das richtige Stäbchen geben. Linus akzeptiert das, bleibt trotzdem mit seiner Aufmerksamkeit dabei und zeigt dem anderen Kind mit seinem Finger, auf welches Stäbchen es die letzten Plättchen platzieren soll.

Aus dieser dyadischen Interaktion entwickelt sich einige Minuten später ein gemeinsames Spiel dreier Kinder mit der Erzieherin. Linus verteilt die Plättchen wieder auf dem Boden und die Kinder beginnen gemeinsam die Plättchen auf die Stäbchen zu setzen. Anfänglich schaut Linus noch zur Erzieherin und fordert durch seinen Blickkontakt und verbale Ausrufe wie „da?“ ihre Unterstützung, diese aber zieht sich langsam aus dem Spiel zurück, steht kurze Zeit später auf und konzentriert sich auf ein anderes Geschehen im Raum. Linus und zwei Kinder vertiefen sich wieder in das Spiel, wobei Linus nicht mehr aktiv in das Spielgeschehen eingebunden ist, sondern die Rolle eines Beobachters einnimmt. Er wirkt angestrengt und kann dem Tempo des anderen Kindes im Stapeln der Plättchen nicht mehr folgen. Das weitere Geschehen ist für unser Forschungsvorhaben in dieser Diplomarbeit nicht mehr relevant, daher soll die Beschreibung der Spielinteraktion an dieser Stelle beendet werden.

12.2.2. Einschätzung der Spielfeinfähigkeit der Erzieherin auf Basis der Verhaltensindikatoren nach Grossmann und Kassubek (1999)

In diesem Kapitel wird anhand der oben dargestellten Spielinteraktion die Erhebung mittels der SCIP-Skala durchgeführt. Das weitere methodische Vorgehen liegt darin, das Verhalten der Erzieherinnen während der Spielinteraktion den zu ermittelnden Verhaltensindikatoren

nach Grossmann und Kassubek (1999), welche bereits im Kapitel 10.1. in vier Gruppen eingeteilt wurden, zuzuordnen.

- Förderung der Exploration durch die Anwesenheit der Erzieherin, Feinfühligkeit der Erzieherin gegenüber den verbalen und non-verbalen Signalen von Linus

Die Aufmerksamkeit der Erzieherin scheint Linus zu gefallen. Anhand der Transkription des Videoausschnittes zeigt sich, dass Linus großes Interesse an der Aussicht eines gemeinsamen Spiels mit der Erzieherin hat. Er blickt interessiert auf das neue Spielmaterial und beginnt sofort eifrig mitzumachen. Linus intensiviert die Interaktion mit der Erzieherin oft mit der Frage „da?“ und fordert sie damit auf aktiv am gemeinsamen Spiel teilzunehmen. Diese geht auf seine Forderung ein und unterstützt Linus während seiner Exploration, indem sie ihm zum Beispiel die einzelnen Formen der Stäbe beschreibt und erklärt oder Linus Hilfestellungen beim Drehen der Plättchen gibt, indem sie gerade zu Beginn des Spiels auch mit ihrer Hand unterstützend eingreift. Des Weiteren lässt sich an ihrem unterstützenden Verhalten erkennen, dass sie versucht, sensibel auf die sichtbaren Schwierigkeiten, die Linus im Umgang mit dem Spielmaterial hat, einzugehen.

Auch wenn das gemeinsame Spiel mit der Erzieherin Linus' Exploration scheinbar fördert, lässt sich festhalten, dass Linus nur wenig Zeit erhält, um selbstständig eine Lösung zu finden. Die Erzieherin greift schnell in das Geschehen ein, sodass Linus nur wenig Zeit hat, selbstständige Schritte in seiner Exploration zu machen. Das ungeduldige erzieherische Verhalten führt vermutlich dazu, dass sich Linus' Frustration erhöht, da er gerade zu Beginn des Spiels nur wenige erfolgreiche Momente im Umgang mit dem Spielmaterial erleben kann. An dem Verhalten der Erzieherin lässt sich erkennen, dass die Erzieherin die non-verbale Signale wie das Bedecken seines Gesichtes mit seiner Hand nicht wahrnimmt. Seinen Wunsch den Spielverlauf selbstständig zu gestalten, kann die Erzieherin nicht wahrnehmen. Anstatt Linus' Art mit dem Spiel zu beginnen zu unterstützen, fordert sie ihn auf die Plättchen erst nach Farben zu sortieren. Auch als Linus bereits ein Plättchen erfolgreich auf die passenden Stäbchen gesteckt hat, nimmt die Erzieherin diese wieder hinunter. Dass dieses Verhalten in Linus Trauer auslöst, weil seine Leistung wieder „zerstört“ wurde, erkennt die Erzieherin nicht und kann folglich auch nicht angemessen reagieren. Sie zeigt vor allem wenig Feinfühligkeit in Bezug auf non-verbale Signale von Linus.

- aktives Zuhören und Interesse, Verständnis und adäquates Lob durch die Erzieherin

Linus erhält im gemeinsamen Spiel Lob und Anerkennung für seine Fertigkeiten und Ideen im Spiel. Die Erzieherin begleitet das Spiel mit verbalen Aussagen wie „gut gemacht, Linus!“, „Richtig, jawohl!“, oder auch „möchtest du wieder alle Blauen runter geben? Das kannst du auch machen, gut“. Auch non-verbale Ermunterung wie ein Kopfnicken erhält Linus. Allerdings werden manche Situationen, in denen Linus Erfolgserlebnisse erzielt, durch die Erzieherin nicht wahrgenommen. In diesen Situationen zeigt die Erzieherin durch ihr Verhalten nur wenig Interesse an Linus' Spielweise. Es bleibt daher adäquates Lob für Linus durch die Erzieherin aus. Folgendes Beispiel kann hier angeführt werden, welches diese Verhalten verdeutlicht: Zu Beginn des gemeinsamen Spiels greift Linus sofort zum ersten Plättchen und kann dieses mit wenigen Versuchen erfolgreich auf das passende Stäbchen setzen. Die Erzieherin nimmt das erfolgreiche Stecken von Linus nicht wahr und zeigt kein Interesse für Linus' Start mit dem Spielmaterial. Linus entscheidet sich seinen Fokus auf die Formen der Plättchen zu richten und ignoriert vorerst die Farben. Dafür zeigt die Erzieherin kein Verständnis, da sie in einem ersten Schritt eine farbliche Sortierung der Plättchen vornehmen möchte. Da sie dies neben Linus bereits begonnen hat, ist sie nicht in der Lage Linus' Erfolg zu erkennen. Sie zeigt in diesem Moment kein Interesse am Spielgeschehen, das von Linus bereits begonnen wurde und Ausdruck seiner eigenen Initiative im Umgang mit dem Spielmaterial ist. Anstelle von Lob und Anerkennung für Linus' Eigeninitiative und die geschaffte Leistung des richtigen Steckens, nimmt die Erzieherin das Plättchen wieder vom Stab hinunter und weist ihn im Umgang mit dem Spielmaterial zurecht, da es nicht ihrem Weg mit dem Spielmaterial umzugehen entspricht. Sie zeigt somit kein Verständnis für Linus' Art des Spiels. Auch im weiteren Verlauf kann Linus ein Plättchen im ersten Versuch richtig zuordnen und die richtige Positionierung dessen auf dem Stäbchen finden. Diese Handlungen bleiben durch die Erzieherin durch fehlendes Interesse an Linus' Spielweise oftmals unerkannt und daher auch unbeantwortet.

- Kooperation im gemeinsamen Spiel, Förderung der kindlichen Initiative

Die Erzieherin lenkt von Beginn an den Verlauf des Spielgeschehens. Sobald alle Plättchen am Boden verteilt sind, greift Linus beherzt zu und beginnt mit dem Stecken auf die Stäbe. Die Erzieherin unterbricht sein Vorhaben und nimmt ihm das Plättchen mit folgendem Kommentar aus der Hand: „Schau, wir sortieren die Plättchen erst mal nach den Farben“. Dieser Aufforderung kommt Linus jedoch nicht nach, er scheint dies nicht verstanden zu

haben oder dieser Anordnung nicht nachgehen zu wollen und fährt in seinen Steckversuchen fort. Er schafft es auf Anhieb ein Plättchen richtig zu platzieren. Dieses Erfolgserlebnis wird jedoch von der Erzieherin nicht wahrgenommen, stattdessen folgt abermals die Aufforderung nach einer farblichen Sortierung. Die Erzieherin nimmt zudem die zwei richtigen Plättchen wieder hinunter. Still akzeptiert Linus das Vorgehen und schließt sich nach mehrmaliger Aufforderung der gewünschten Farbsortierung an. Linus kann also seine Spielstrategie nicht frei wählen. Die Erzieherin gibt ihm den Umgang im Spiel vor, sodass Linus nur wenig Freiraum für eine eigene Initiative entwickeln kann.

Es kann also festgehalten werden, dass das Verhalten der Erzieherin Linus' Spielweise hemmt. Die Erzieherin zeigt nur wenig kooperatives Verhalten im Umgang mit dem Spielmaterial und im Umgang mit Linus' Initiative die Art des Spielverlaufes zu bestimmen.

- Setzen von erreichbaren Zielen für das Kind zum Erlernen neuer Fertigkeiten

Das Spiel zwischen Linus und seiner Erzieherin lässt das Erlernen unterschiedlicher Fähigkeiten zu. Zum einen steht das Erkennen der Formen im Vordergrund, zum anderen das Sortieren von gleichen Farben und in der komplexen Form die richtige Kombination des farblichen Sortierens und der Erkennung der Plättchenformen.

Die Erzieherin formuliert ihrerseits klare Ziele im gemeinsamen Spiel mit Linus. In einem ersten Schritt fordert sie Linus auf die Plättchen nach den einzelnen Farben zu sortieren. Linus tut sich schwer dieses Ziel der Farbsortierung der Plättchen unter dem zeitlichen Druck und der Ungeduld der Erzieherin zu erreichen. Nur mittels Hilfestellungen vonseiten der Erzieherin kann diese erste Aufgabe bewältigt werden.

Das zweite Ziel, welches die Erzieherin formuliert, ist das richtige und zusätzlich farblich korrekte Aufstecken der Plättchen auf die einzelnen Stäbe. Auch dort hat Linus Probleme, da er scheinbar sehr vertieft in das Erkennen der Formen ist, was zur Folge hat, dass die Farben der einzelnen Plättchen in den Hintergrund geraten.

Beide Ziele der Erzieherin orientieren sich nicht an der Spielweise von Linus. Seine Initiative beginnt unabhängig von den Plättchenfarben mit dem Aufstecken der Plättchen auf die einzelnen Stäbe. Die Entdeckung der richtigen Formen schien vorrangig sein Interesse vor der farblichen Sortierung geweckt zu haben. Darin kann Linus auch schnell erste Erfolge erzielen, welche Gefühle des Stolzes und der Freude in ihm erwecken. Die Erzieherin gibt sich jedoch

mit diesem Ziel, welches sich Linus selbst gesetzt hat und offensichtlich zu erreichen in der Lage ist, nicht zufrieden, sondern möchte gern ein anderes Teilziel zuerst bewältigt sehen, um in weiterer Folge die komplexeste Form dieses Spiels mit Linus zu erarbeiten. So wäre es durchaus möglich in einem ersten Spieldurchgang ein kunterbuntes Stecken zuzulassen und dies als einen wichtigen Erfolg gelten zu lassen. In einem zweiten Schritt könnten neue Ziele folgen und mit der neuen Herausforderung der farblichen Sortierung Linus zu einem komplexeren Verständnis des Spiels ermutigen können. Die Erzieherin ist nicht in der Lage sich an Linus' Spielweise zu orientieren und an seiner Initiative orientierte bewältigbare Ziele zu setzen, die Linus zu weiterer Exploration motivieren und ihn im Ausbau seiner Fertigkeiten fördern können.

12.2.3. Auswertung der Verhaltensindikatoren der Erzieherin

Ziel dieser Auswertung ist es, das Verhalten der Erzieherin mittels der SCIP-Skala einzuordnen. Dabei werden immer wieder konkrete Bezüge zu den Verhaltensbeschreibungen der vorigen Kapitel hergestellt.

Die erhobenen Daten führen im Rahmen der Auswertung der Verhaltensindikatoren der SCIP-Skala zu der Einschätzung zu einem Vermittlungsgütwert der ausreichenden Vermittlungsgüte für das erzieherische Verhalten. Diese Einschätzung des erhobenen Datenmaterials soll nun dargestellt und begründet werden. In kursiver Schrift ist die Darstellung von Grossmann und Kassubek (1999) hervorgehoben, welche den ausreichenden Vermittlungsgütwert beschreibt. Darunter finden sich Begründungen aus der Einschätzung der Spielfeinfühligkeit der Erzieherin anhand der Verhaltensindikatoren nach Grossmann und Kassubek (1999), die eine Zuordnung zu diesem Vermittlungsgütwert nachvollziehbar machen soll.

Die allgemeine Beschreibung des erzieherischen Verhaltens (kursiv) ist aus dem englischen Original von Grossmann und Kassubek (1999, 3) von den Autorinnen dieser Diplomarbeit ins Deutsche sinngemäß übersetzt worden. Die allgemeine Beschreibung (kursiv) ist in einzelne Abschnitte gegliedert, zu denen das Verhalten der Erzieherin zugeordnet wird, welches auf Basis der Analyse des erzieherischen Verhaltens zu den vier dargestellten Bereichen dargestellt wurde.

Skalenwert 5: Ausreichende Vermittlungsgüte (Sufficient sensitivity in challenging behavior)

Der Einsatz des Forschungsinstruments SCIP-Skala (EN)

Die Bezugsperson ist nur teilweise daran interessiert das kindliche Spiel bzw. sein Interesse daran zu unterstützen. Manchmal zeigt die Bezugsperson Anerkennung und reagiert zuweilen feinfühlig, aber auch unangemessen auf die kindliche Kommunikation. (ebd.)

Die Erzieherin versucht trotz zahlreicher Kinder, die im Begriff sind am Spiel teilzunehmen, ihre Aufmerksamkeit auf Linus zu richten. Sie findet anerkennende Worte für einzelne Leistungen von Linus. Jedoch bemerkt sie wesentliche Erfolge von Linus nicht und kann ihn in seiner eigenen Spielweise nicht frei agieren lassen.

Die Darbietung des Spielmaterials steht nicht in Gänze im Einklang mit den kindlichen Fähigkeiten. Die Bezugsperson bemerkt nicht immer, dass seine Anweisungen das Interesse des Kindes mindern. Die Frustration des Kindes kann nicht aufgefangen werden und Hilfestellungen wirken teilweise störend. Antworten auf die kindlichen Emotionen geschehen oft im Sinne einer Lenkung auf das Ziel bzw. auf das Verständnis der Bezugsperson. (ebd.)

Non-verbale Signale durch Linus werden durch die Erzieherin nicht immer erkannt. Linus hält sich für einen kurzen Moment die Hand vor das Gesicht, als die Erzieherin ein erfolgreich gestecktes Plättchen wieder hinunternimmt, damit Linus zuerst alle Plättchen nach den richtigen Farben sortieren. Diese Handlung könnte in Linus Frustration auslösen, die er durch den kurzen Moment des Versteckens zu lindern versucht.

Linus ist anfänglich sehr intensiv an der Interaktion beteiligt. Er begleitet seine einzelnen Schritte im Umgang mit den Plättchen mit Fragen wie „da?“ oder auch aber mit Ausrufen „die da!“, wenn er die richtige Antwort auf einzelne Fragen der Erzieherin weiß oder ein Plättchen selbstständig richtig platziert hat. Mit der Zeit wird Linus jedoch ein wenig stiller, seine Blicke zur Erzieherin werden seltener und er konzentriert sich mehr auf die einzelnen Plättchen und ihre Positionierung.

Bei einigen Bezugspersonen kann man anhand ihres Verhaltens annehmen, dass sie zwar als sichere Basis dienen, jedoch mangelndes Interesse an der kindlichen Exploration zeigen. Ihr Verhalten spricht die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes nicht an.

Bei anderen Bezugspersonen kann man ein bereits gutes, anweisendes Verhalten erkennen, mit dem Kinder sich bereitwillig einverstanden zeigen. Dies führt jedoch dazu, dass Kinder selten die Chance haben ihre eigenen Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen. Die Aktivität

der Bezugspersonen lässt Kindern wenig Raum zur Entfaltung eigener kindlicher Ideen.
(Grossmann, Kassubek 1999, 3)

In der Spielsequenz fällt auf, dass Linus durch das ungeduldige Verhalten und das frühzeitige Eingreifen der Erzieherin in seiner persönlichen Entfaltung im Spiel unterbrochen wird. Linus hat kaum Zeit einen eigenen Weg zu entwickeln oder jenen der Erzieherin zu verstehen und gemeinsam mit ihr im Spiel fortzufahren. Sie gibt ihm klare Anweisungen, wie Linus mit dem dargereichten Spielmaterial umgehen soll, jedoch nimmt sie ihm damit oft die Möglichkeit einen eigenen Umgang mit den Plättchen, zu entwickeln.

Anhand der eben vorgenommenen Darstellungen lässt sich die Erzieherin begründet zum Skalenwert der ausreichenden Vermittlungsgüte zuordnen, weil zwar das erzieherische Verhalten in wenige Momenten und Aktionen des Spiels die kindliche Exploration unterstützt und fördert, jedoch viele Verhaltensindikatoren auf eine mangelnde Spielfeinfühligkeit verweisen. Auch die mangelnde Kooperation im gemeinsamen Spiel und die fehlende Feinfühligkeit im Umgang mit Linus' Fähigkeiten und Interessen ergeben in der Auswertung der SCIP-Skala eine Einschätzung einer ausreichenden Spielfeinfühligkeit.

12.3. Darstellung der zweiten Spielinteraktion mit Memorykarten

Die zweite Spielinteraktion beginnt nur einige Minuten nach dem Ende des ersten Spiels mit der Erzieherin. Abermals sucht die Erzieherin ein Spiel aus und beginnt mit Linus dieses Mal an einem Tisch sitzend, die Kärtchen eines Memoryspiels offen auszubreiten. Das Spiel besteht aus ca. 12 Paaren, wobei dort Abbildungen wie zum Beispiel eine Blume, ein Auto oder ein Schuh abgedruckt sind. Nachdem die Kinder, die in unmittelbarer Nähe zu ihnen mit lauten Spielzeugen agieren, von der Erzieherin umgesetzt wurden, kann das Spiel zwischen Linus und der Erzieherin beginnen. Dadurch verschafft sie Linus die Möglichkeit sich ungestört mit dem nächsten Spielmaterial zu beschäftigen. Diese Handlung könnte als explorationsfördernd (durch die Erzieherin) aufgefasst werden.

12.3.1. Linus und die Erzieherin im gemeinsamen Spiel mit Memorykarten

Die Karten liegen noch teils verdeckt, teils mit den Bildner nach oben gerichtet auf dem Tisch, als die Erzieherin ein Schafskärtchen an den linken Tischrand legt und Linus auffordert das zweite Kärtchen mit einem Schaf aus dem gesamten Haufen heraus zu suchen. Linus greift zur nächstmöglichen Karte in seiner Nähe und legt das Kärtchen, auf dem ein Boot

abgebildet ist, neben das Kärtchen mit dem Schaf. Die Erzieherin korrigiert dies und legt Linus gewählte Karte unter dem Schaf in einer neuen Reihe auf. Sie fordert ihn abermals auf nach der zweiten Schafskarte zu suchen. Linus blickt zwar auf den ungeordneten Kartenhaufen, hat jedoch kaum Zeit die zweite Schafskarte zu finden, denn die Erzieherin interveniert nach einigen Sekunden, zieht das zweite Schafskärtchen aus dem Haufen und legt es neben das erste. Währenddessen erklärt sie Linus, dass sie ihm jetzt beim Finden der ersten Karte geholfen hat und dass er jetzt weitere Pärchen selbst entdecken soll. So fahren sie gemeinsam mit der Suche nach den nächsten passenden Pärchen fort. Die zweite Bootskarte schiebt die Erzieherin in Linus' Reichweite, sodass er sie problemlos zur ersten Bootskarte dazulegen kann. Im weiteren Verlauf macht die Erzieherin Linus die Geräusche, die zu den jeweiligen Bildern passen, vor, um ihm so zusätzlich die Suche nach der passenden zweiten Karte zu erleichtern. Linus braucht einige Zeit um die passenden Karten zusammenzufügen, schließlich schafft er es ein Paar mit einem darauf abgebildeten Auto selbstständig zu finden.

Linus lässt sich leicht von Geräuschen in seiner Umgebung ablenken und lenkt seine Aufmerksamkeit während des Spiels auf das Geschehen in seiner Nähe. Er schaut aus dem Fenster und beobachtet das Geschehen draußen. Die Erzieherin reagiert auf die von Linus gemachte Pause nicht verärgert. Sie fragt ihn, was er denn draußen gesehen habe und wartet geduldig ab, bis er von sich aus wieder zum Spiel zurückkehrt.

Sie fahren mit ihrem Spiel fort und Linus scheint jetzt mit mehr Begeisterung am gemeinsamen Spiel teilzunehmen. Die Erzieherin wirkt geduldiger und lässt Linus nun mehr Zeit die einzelnen Kärtchen zu betrachten. Linus ist aber kaum in der Lage das passende Kärtchen aus dem übrigen Stapel herauszusuchen. Er wählt scheinbar willkürlich eines aus und legt es neben das letzte ausgewählte Kärtchen. Es scheint so, als hätte Linus noch nicht verstanden, was er machen solle. Er zieht Kärtchen aus dem Haufen und legt sie scheinbar willkürlich an einer Karte in der linken Reihe an, ohne einen genauen Blick auf die Bilder auf den Kärtchen zu werfen. Die Erzieherin schiebt die Karte daraufhin an die richtige Stelle, bemerkt jedoch nicht, dass Linus dies fast nicht wahrnimmt. Immer wieder schweift sein Blick entweder auf den Kartenhaufen oder auf die in seiner Nähe spielenden Kinder ab, während die Erzieherin noch mit der Korrektur seiner gelegten Kärtchen beschäftigt ist. Als die Erzieherin für einen kurzen Moment ihre Aufmerksamkeit auf ein anderes Kind richtet, schaut Linus kurz zu ihnen, dreht sich dann auf seinem Stuhl wieder herum und fährt selbstständig mit dem Memoryspiel fort. Inzwischen wird Linus langsam sicherer im

Erkennen der einzelnen Bilder, nur die klare Zuordnung zu dem zweiten bereits aufgereihten Kärtchen in der linken Reihe fällt ihm schwer.

Als die Erzieherin ihn fragt, wo denn die Katzen seien, zeigt Linus stolz auf die Katze, die bereits in der linken Pärchenreihe liegt und begleitet dies mit einem freudigen „da!“. Darauf antwortet die Erzieherin, dass es im rechten Haufen noch eine zweite Katze gebe. Linus schaut hinüber und entdeckt die zweite Katze. Er schafft es die Karte neben die andere Katzenkarte zu legen, jedoch bemängelt die Erzieherin an dieser Stelle des Spiels, dass die Katze von ihrem Blickwinkel aus auf dem Kopf stehe, und dreht das Kärtchen schließlich in die richtige Position.

Langsam fängt Linus an auf seinem Stuhl herumzurutschen und kann sich nur noch kurze Momente konzentrieren. Wieder ergreift er aus dem rechten Haufen eine willkürliche Karte und legt sie zu einer anderen dazu. Dann kann er seine Konzentration wieder sammeln und fügt zwei Kärtchen richtig zusammen. Im nächsten Zug lässt die Aufmerksamkeit jedoch wieder nach und Linus kann den Anweisungen der Erzieherin nicht folgen. Als sie das Spiel schlussendlich erfolgreich bewältigt haben, freut sich Linus sichtbar und zufrieden klatscht er in seine Hände. Auch die Erzieherin und ein Mädchen, das bereits geraume Zeit das Spiel der Zwei beobachtet hat, beginnen zu klatschen.

12.3.2. Einschätzung der Spielfeinfähigkeit der Erzieherin auf Basis der Verhaltensindikatoren nach Grossmann und Kassubek (1999)

Zur Erhebung der Verhaltensindikatoren nach Grossmann und Kassubek (1999) werden diese abermals zu den vier Gruppen zusammengefügt und stichpunktartig dargestellt (unterstrichen).

- Förderung der Exploration durch die Anwesenheit der Erzieherin, Feinfühligkeit der Erzieherin gegenüber den verbalen und non-verbalen Signalen von Linus

Die Einladung der Erzieherin zu einem gemeinsamen Spiel nimmt Linus gerne an. Er setzt sich zugleich neben die Erzieherin an den Tisch. Linus beginnt sofort die Kärtchen in die Hand zu nehmen, steigt also neugierig in das Spiel ein. Wie bereits auch in der ersten Spielsequenz zu sehen war, wirkt Linus in der Umgebung der Erzieherin zusehend interessierter und wird zur Exploration angeregt. Aber auch ohne die volle Aufmerksamkeit durch die Erzieherin spielt Linus mit den Karten weiter, als die Erzieherin einen kurzen

Moment abgelenkt ist, um einem anderen Kind beim Anziehen zu helfen. Linus bemerkt dies zwar, fährt aber im Suchen nach gleichen Paaren alleine fort.

Verbale Signale nimmt die Erzieherin wahr, sie beantwortet Linus' Ausrufe und Fragen teils mit Lob teils mit Erklärungen. Non-verbale Signale bleiben jedoch meist unbeantwortet. In diesem Spiel hat Linus offensichtlich erhebliche Schwierigkeiten die an ihn gestellten Aufgaben zu erfüllen. Er erlebt viele Rückschläge beim Zusammenfügen der Memorykärtchen. Die Erzieherin fängt Linus' Frustration, die aufgrund dieser Rückschläge auftreten, nicht auf. Das bedeutet, dass die Erzieherin nicht in der Lage ist, diese aufkommenden Gefühle der Frustration aufzunehmen, zu containen und somit Linus' Gefühl der Unzulänglichkeit zu lindern.

- aktives Zuhören und Interesse, Verständnis und adäquates Lob durch die Erzieherin

Die Erzieherin zeigt Interesse für Linus' Spielweise und bemüht sich Linus bei der Bewältigung der Aufgaben des Spieles zu unterstützen.

Zeitweise erkennt die Erzieherin Linus' Probleme im Umgang mit dem Spielzeug und dem Lösen der Aufgaben und bringt für die Misserfolge von Linus Verständnis auf. Ein Beispiel für eine einfühlsame Reaktion der Erzieherin ist jene Sequenz, in der sich Linus kurz vom Spiel abwendet und aus dem Fenster schaut. In dieser Situation zeigt sich die Erzieherin geduldig und verständnisvoll und gewährt Linus diese Pause. Sie fragt nach, was er draußen Spannendes gesehen habe und zeigt somit auch Interesse für Linus' Bedürfnisse außerhalb der Spielinteraktion.

Lob und Anerkennung erhält Linus nur selten für erfolgreiche Schritte im Spiel, da sie oftmals von der Erzieherin nicht bemerkt werden. Linus hat enorme Schwierigkeiten die an ihn gestellte Aufgabe zu bewältigen. Einzelne Teilerfolge werden durch die Erzieherin zwar mit einem Lob gewürdigt, es folgt jedoch des Öfteren nach anerkennenden Worten eine Korrektur oder ein weiterer Vorschlag, wie etwas besser gemacht werden könnte. Linus erlebt demnach nur kurze Erfolgsmomente, da auf die anerkennenden Worte der Erzieherin oft kritische Anmerkungen folgen.

Als die Erzieherin sich kurz zu einem anderen Kind umdreht, spielt Linus weiter und kann ein weiteres richtiges Pärchen zusammenfügen. Dies ist das erste Pärchen, welches Linus ohne weitere Unterstützung auf Anhieb richtig erkennt, dann passend zusammenfügen kann und die

richtige Positionierung des Bilderpärchens in der links von ihm liegenden Reihe findet. Auch nachdem sich die Erzieherin wieder dem Spiel zugewandt hat, fällt ihr diese Leistung von Linus nicht auf und ein Lob dafür bleibt aus.

- Kooperation im gemeinsamen Spiel, Förderung der kindlichen Initiative

Die Erzieherin beteiligt sich aktiv am gemeinsamen Spiel. Sie ahmt die Geräusche nach, die die einzelnen Tiere und Gegenstände auf den Kärtchen in der Realität erzeugen, und versucht somit Linus nützliche Hilfestellungen zu geben. Sie versucht sich auf die Spielinteraktion mit Linus zu konzentrieren und lässt sich nur einmal kurz von einem anderen Kind ablenken. Trotz ihrer Bemühungen lässt sich festhalten, dass Linus in diesem Spiel seine eigene Kreativität mit dem Spielmaterial und eine eigene Interpretation des Spiels nicht ausleben kann. Durch die klaren Vorgaben der Erzieherin, wie beispielsweise das sorgfältige Auflegen der entdeckten Pärchen in eine Reihe, und die aufgestellten Regeln lassen Linus nur wenig Platz zur Entfaltung einer eigenen Spielinitiative. Das mangelnde Interesse an Linus' Eigeninitiative hemmt ihn zusehend im Verlauf des Spiels und führt vermutlich dazu, dass Linus nicht versucht einen eigenen Weg zu entwickeln. Er zieht eine Karte, legt sie ohne sie genau zu betrachten neben eine weitere in der linken Pärchenreihe und ohne Interesse, ob diese Handlung die richtige ist, wendet er sich bereits den nächsten Kärtchen zu, während die Erzieherin seine Kartenlegung ausbessert. Es entwickelt sich keine Kooperation zwischen der Erzieherin und Linus im gemeinsamen Spiel.

- Setzen von erreichbaren Zielen für das Kind zum Erlernen neuer Fertigkeiten

Linus muss in diesem Spiel mehrere Aufgaben gleichzeitig bewältigen. Zum einen soll er die passende Karte zu einer bereits links in einer anderen Reihe liegenden Karte aus dem Kartenhaufen finden und dann zum anderen diese in der richtigen Positionierung neben die paargleiche Karte legen. Diese beiden Aufgaben scheinen für Linus zu schwierig zu sein. Die Vorgaben der Erzieherin im Umgang mit dem Memorykarten sind nicht auf Linus' Kompetenzen abgestimmt. Die Erzieherin versucht ihn zwar in seinen einzelnen Schritten zu unterstützen, übersieht jedoch, dass Linus durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben nur zu wenigen Erfolgserlebnissen kommt. Es lässt sich erkennen, dass Linus auch im weiteren Verlauf des Spiels die Anforderungen nicht bewältigen kann. Durch die ständige Überforderung ist zu vermuten, dass er seine Fertigkeiten nicht ausbauen kann. Die Erzieherin ist nicht in der Lage ihr Verhalten an Linus' Fähigkeiten anzupassen, sodass Linus

bewältigbare Ziele erhält, die ihn mehr Erfolge erleben ließen, ihm dadurch mehr Freude an dem Spiel bereiten und eine Förderung seiner Fertigkeiten bewirken würde.

12.3.3. Auswertung der Verhaltensindikatoren der Erzieherin

Die erarbeiteten Verhaltensindikatoren sollen nun wiederum einem Vermittlungsgütwert der SCIP-Skala zugeordnet werden. Das Verhalten der Erzieherin in dieser Spielinteraktion führt wie in der Analyse der ersten Spielsequenz zur Einschätzung der Vermittlungsgüte der Erzieherin als ausreichende Vermittlungsgüte.

Skalenwert 5: Ausreichende Vermittlungsgüte (Sufficient sensitivity in challenging behavior)

Die Bezugsperson ist nur teilweise daran interessiert das kindliche Spiel bzw. sein Interesse daran zu unterstützen. Manchmal zeigt die Bezugsperson Anerkennung und reagiert zuweilen feinfühlig, aber auch unangemessen auf die kindliche Kommunikation. Ein Beispiel für eine unangemessene Reaktion ist, dass die Bezugsperson durch eine ermahnende Stimmlage auf das Kind reagiert.

Die Darbietung des Spielmaterials steht nicht in Gänze im Einklang mit den kindlichen Fähigkeiten. Die Bezugsperson bemerkt nicht immer, dass ihre Anweisungen das Interesse des Kindes mindern. Die Frustration des Kindes kann nicht aufgefangen werden und Hilfestellungen wirken teilweise störend. Antworten auf die kindlichen Emotionen geschehen oft im Sinne einer Lenkung auf das Ziel bzw. auf das Verständnis der Bezugsperson. (Grossmann, Kassubek 1999, 3)

In der Darstellung des erzieherischen Verhaltens lässt sich mangelnde Feinfühligkeit in Hinblick auf das Erkennen von Linus' Fähigkeiten sowie eine unpassende Forderung im Umgang mit dem Spielmaterial als für die Einschätzung ausschlaggebendes Verhaltensmerkmal hervorheben. Linus kommt in diesem Spiel deshalb nur zu wenigen Erfolgserlebnissen. Diese werden teilweise anerkannt, jedoch zeigt Linus erst nach Beenden des Spiels ein deutliches Gefühl der Freude und des Stolzes, in dem er lächelnd in die Hände klatscht. Dies bedeutet, dass im Verlauf des Spieles Linus nur selten Gefühle der Freude zeigt. Dies könnte vermutlich daran liegen, dass Linus zwar für vereinzelte Teilerfolge gelobt wird, wesentliche Erfolge von Linus jedoch oft nicht gesehen und/oder anerkannt werden. Oft folgen Verbesserungs- oder Korrekturvorschläge auf lobende Worte. Diese Zurechtweisung mindert bei Linus das Gefühl des Stolzes und die Freude über seinen Erfolg.

Überprüfung des Forschungsprozesses anhand von Gütekriterien (EN)

Bei einigen Bezugspersonen kann man anhand ihres Verhalten annehmen, dass sie zwar als sichere Basis dienen, jedoch mangelndes Interesse an der kindlichen Exploration zeigen. Ihr Verhalten spricht die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes nicht an. Bei anderen Bezugspersonen kann man ein bereits gutes, anweisendes Verhalten erkennen, mit dem Kinder sich bereitwillig einverstanden zeigen. Dies führt jedoch dazu, dass Kinder selten die Chance haben ihre eigenen Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen. Die Aktivität der Bezugsperson lässt dem Kind wenig Raum zur Entfaltung eigener kindlicher Ideen. (Grossmann, Kassubek 1999, 3)

Die Erzieherin ist nicht in der Lage die Schwierigkeitsstufe des Spiels an die Fähigkeiten von Linus anzupassen. Sie gibt ihm zwar gezielte Anweisungen und Hilfestellung, die Linus akzeptiert und teils auch versucht umzusetzen. Das führt vermutlich dazu, dass Linus keinen eigenen Weg im Umgang mit dem Spielmaterial entwickeln kann.

Nach der Darstellung und Analyse der zweiten Spielinteraktion lässt sich festhalten, dass das Verhalten der Erzieherin anhand der SCIP-Skala mit einem ausreichenden Vermittlungsgütwert nach Grossmann und Kassubek (1999) beurteilt werden kann. Im gemeinsamen Spiel mit Linus zeigt sie in einigen Moment feinfühliges Verhalten, kann jedoch häufig die non-verbale Signale von Linus nicht wahrnehmen und somit seine Gefühle nicht auffangen. Ihre Reaktionen tragen folglich auch nicht zur Abschwächung von Linus' Frustration bei.

13.Überprüfung des Forschungsprozesses anhand von Gütekriterien (EN)

In diesem Kapitel werden Überlegungen angestellt, inwiefern im Zuge des Einsatzes der SCIP-Skala das Forschungsvorhaben unterschiedlichen Gütekriterien gerecht wird. Dabei steht zunächst die Frage im Zentrum, inwiefern der Forschungsprozess mittels Einsatz der SCIP-Skala qualitativem bzw. quantitativem Forschungshandeln entspricht (13.1.).

Anschließend werden zum einen die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und der reflektierten Subjektivität nach Aepli, Gasser, Gutzwiller et al. (2011, 243f.), welche für ein qualitatives Forschungsvorhaben relevant scheinen, dargestellt und hinsichtlich der Anwendung der SCIP-Skala an den Spielinteraktionen zwischen der Erzieherin und Linus

reflektiert (13.2.). Die Einschätzungen hierfür beruhen auf den Transkripten der Videosequenzen, welche die einzelnen Arbeitsschritte für den Einsatz der SCIP-Skala nachvollziehbar machen sollten. Zum anderen soll der empirische Forschungsprozess unter Einsatz der SCIP-Skala hinsichtlich der Einhaltung der Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität betrachtet werden (13.3.). Folgende Frage leitet dieses Kapitel im Sinne des empirischen Einsatzes der SCIP-Skala:

Kann die SCIP-Skala nach der Analyse des Forschungsprozesses hinsichtlich allgemein gültiger Gütekriterien als ein geeignetes Forschungsinstrument zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung angesehen werden?

13.1. Die SCIP-Skala – ein qualitatives oder quantitatives Verfahren?

In diesem Forschungsvorhaben wird die SCIP-Skala anhand von Videoaufzeichnungen durch eine passiv-teilnehmenden Beobachtung des Spielgeschehens zwischen einer Bezugsperson und einem Kind eingesetzt. Darunter versteht man laut Aepli, Gasser, Gutzwiller u.a. (2011) dass es keine aktive Beteiligung des Forschers/der Forscherin am zu untersuchenden Geschehen bzw. am Gegenstand gibt. (ebd., 190) Die Videoaufzeichnungen wurden von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen der WiKi-Studie erstellt, die angehalten waren, das zu untersuchende Kind und alle damit verbundenen Geschehnisse des Krippenalltags ohne einen aktiven Eingriff in die Interaktionen des Kindes zu filmen.

Die SCIP-Skala nach Grossmann und Kassubek (1999) ist eine Ratingskala und kann somit als quantitatives Verfahren bezeichnet werden. Die Einstufung der erzieherischen Spielfeinfähigkeit in diesem Forschungsprozess geschieht durch die Zuordnung zu neun verschiedenen Skalenwerten, wobei der Wert 9 für eine besonders hohe Spielfeinfähigkeit und der Wert 1 für eine besonders niedrige Spielfeinfähigkeit eines Erziehers/einer Erzieherin spricht. Da Grossmann und Kassubek (1999) keine detaillierten Informationen über die genaue Zuordnung der Verhaltensindikatoren geben, konnte im Zuge dieser Diplomarbeit ein vollständiger und korrekter Einsatz der SCIP-Skala nicht garantiert werden. Es blieb offen, wie die zu erhebenden Verhaltensindikatoren korrekt in die Ratingskala eingeordnet werden. Es wurden daher eigene Wege entwickelt zumindest beispielhaft die SCIP-Skala an Spielinteraktionen zwischen Erzieher/innen und Kinder einzusetzen.

Da Validität, Reliabilität und Objektivität vor allem Gütekriterien quantitativer Forschung sind, sollen daher Überlegungen zu diesen klassischen Gütekriterien für den

Forschungsprozess dieser Diplomarbeit gemacht werden. Mayring (2002, 19) betont für die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Elemente im Forschungsprozess folgendes: „Qualitatives und quantitatives Denken sind in der Regel in jedem Forschungs- und Erkenntnisprozess enthalten. Jedoch wird bisher das qualitative Denken vernachlässigt“ (ebd.). Da die SCIP-Skala mittels Beobachtungen erhoben werden, welche sich nicht der Subjektivität von Forschern/Forscherinnen entziehen kann, sollen Gütekriterien qualitativer Forschung anhand der Durchführung unseres Forschungsvorhabens im folgenden Kapitel dargestellt werden. Die Darstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit unseres Forschungsprozesses und der reflektierten Subjektivität der Forscherinnen werden als sinnvoll erachtet, da eigene Wege entwickelt werden mussten, um die SCIP-Skala einzusetzen. Einschätzungen verweisen dabei auf die Klarheit des Forschungshandelns anhand dieser beiden Gütekriterien. Weiters wird dem Validitätsbegriff nach Kelle, Kluge, Prein (1999) gefolgt, welche die Validität eines Forschungsvorhabens in der Nähe zum Forschungsfeld und dem klar dokumentierten und nachvollziehbaren Forschungsprozess begründet sehen.

13.2. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, reflektierte Subjektivität

Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. (2011, 243f.) betonen, dass qualitative Forschungsvorhaben anderen Gütekriterien entsprechen müssen als quantitative Forschung. Laut den Autoren/Autorinnen kann die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ein Bestandteil guter qualitativer Forschung betrachtet werden. Dies bedeutet, dass der Forschungsprozess für Außenstehende nachvollziehbar und verständlich dokumentiert sein muss und der Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung detailliert und anschaulich dargestellt werden muss. (ebd.) Es stellt sich somit die Frage, ob unser Forschungsvorhaben, welches sich in seiner Struktur an den Vorgaben von Grossmann und Kassubek (1999) orientiert, als intersubjektiv nachvollziehbar bezeichnet werden kann.

Des Weiteren wird in diesem Kapitel auf das Gütekriterium der reflektierten Subjektivität in unserem Forschungsvorhaben Bezug genommen. Laut Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. (2011, 244) muss in einem Forschungsvorhaben die Rolle des Forschers/der Forscherin reflektiert werden: „Das heisst, der Forschungsprozess sollte laufend durch Selbstbeobachtung und – reflexion begleitet werden, um bspw. festzustellen, ob man Aspekte der Erkenntnisse verdrängt, weil sie einem nicht zusagen“ (Steinke 2007, 303f.; zit. nach Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. 2011, 244).

Überprüfung des Forschungsprozesses anhand von Gütekriterien (EN)

Um die Umsetzung der Vorgaben der Testsituation nach Grossmann und Kassubek (1999) zu reflektieren, sollen an dieser Stelle nochmals kurz die wesentlichen Bedingungen dargestellt werden, welche den Einsatz der SCIP-Skala ermöglichen:

Den Autoren/Autorinnen folgend kann die SCIP-Skala angewandt werden, wenn die Bezugsperson mit ihrem Kind in eine Spielsituation eintritt, in der mit einem bis dato unbekanntem Spielmaterial über einen Zeitraum von mindestens zehn Minuten miteinander agiert wird. In bisherigen Studien wurde die SCIP-Skala unter experimentell hergestellten Situationen durchgeführt (vgl. Kapitel 11).

In dieser Diplomarbeit wurde diese Situation des gemeinsamen Spiels zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind nicht experimentell hergestellt, sondern auf bereits vorhandenes Videomaterial aus der WiKi-Studie zurückgegriffen. Im Unterschied zu den Vorgaben von Grossmann und Kassubek (1999) finden also die Spielinteraktionen in einem natürlichen Kontext statt. Für die Auswahl geeigneter Spielsequenzen zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind standen folgender Kriterien im Zentrum:

- Dyadische Spielinteraktion zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind
- Spiel mit einem für das Kind unbekanntem Spielmaterial
- Spielinteraktion dauert mindestens zehn Minuten

Im Entscheidungsprozess der Auswahl geeigneter Spielsequenzen zwischen einem Kind und einem/einer Erzieher/in traten folgende Probleme auf:

Die erste Schwierigkeit entwickelte sich aus dem Kriterium eine Interaktion zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind zu finden, in der das Kind mit einem für ihn/sie unbekanntem Spielmaterial konfrontiert wird. Das Forscher/innen-Ehepaar Grossmann verwendeten für den Einsatz der SCIP-Skala in ihren Untersuchungen das Spielmaterial Plastilin bzw. ein Holzspielzeug. Spielinteraktionen mit Plastilin konnten zwar im Videomaterial der WiKi-Studie gefunden werden, jedoch schlossen diese Spielinteraktionen immer Gruppenaktivitäten zwischen dem/der Erzieher/in und mehreren Kindern ein, sodass kaum dyadische Momente zwischen dem/der Erzieher/in und einem einzelnen Kind zustande kamen.

Es konnten zwar intensive Interaktionen zwischen Erzieher/innen und Kindern in den Videoausschnitten gefunden werden, in denen die Erzieher/innen und Kinder zum Beispiel gemeinsam in einem Buch lesen, jedoch in keinem gemeinsamen Spiel miteinander interagieren. Des Weiteren wurden Spielinteraktionen (wie beispielsweise ein gemeinsames Spiel mit Puppen) entdeckt, welche unserer Einschätzung nach kein Spiel mit einem für das Kind unbekanntem Spielmaterial widerspiegelt.

Im Auswahlprozess geschaltete es sich gesamt als schwierig einzuschätzen, inwiefern sich der/die Erzieher/in und das Kind mit einem Spielmaterial beschäftigten, das wirklich unbekannt für das Kind war.

Letztendlich fiel die Entscheidung auf die Spielinteraktionen mit dem Memory- und den Plättchenspiel. Zum einen unter der Annahme, dass Linus mit den Spielmaterialien der Kinderkrippe auf Grund seines jungen Alters und seinem erst kurzen Aufenthalt in der Kinderkrippe noch nicht allzu vertraut ist. Zum anderen stellt das Plättchenspiel ein typisches Spielmaterial von Kinderkrippen dar und ist oftmals im häuslichen gewohnten Gebrauch von Kindern nicht vorhanden.

Die zeitliche Auseinandersetzung mit diesem Spielmaterial entwickelte sich zu einer weiteren Problematik in der Phase der Auswahl passender Spielsequenzen. Es konnte keine Spielinteraktion im natürlichen Setting ermittelt werden, die über einen Zeitraum von zehn Minuten und/oder länger anhält. Das Videomaterial, aus welchem Spielinteraktionen entnommen wurde, wurde nicht direkt zur Anwendung der SCIP-Skala des Erziehers/der Erzieherin aufgenommen, da dies nicht im Fokus der WiKi-Studie stand. Es war daher schwierig der zeitlichen Vorgabe von Grossmann und Kassubek (1999) gerecht zu werden, um die Spielfeinfähigkeit des Erziehers/der Erzieherin einzuschätzen.

Zuletzt gestaltete es sich schwierig, eine Spielsequenz zu ermitteln, in der eine dyadische Interaktion zwischen einem/einer Erzieher/in und einem Kind über einen längeren Zeitraum stattfand. Im Rahmen eines Krippenalltages kommen selten Situationen zustande, in der ein/e Erzieher/in seine/ihre volle Aufmerksamkeit über eine längere Zeitspanne einzig einem Kind widmen kann. Der/Die Erzieher/in ist angehalten den Geschehnissen des Krippenalltages und den Anforderungen der gesamten Gruppe gerecht zu werden (vgl. Kapitel 4.3.1.).

Überprüfung des Forschungsprozesses anhand von Gütekriterien (EN)

Es konnten keine Spielinteraktionen gefunden werden, die die angeführten Problematiken vollends ausschließen konnten. Es wurde daher zum Zwecke der Erhebung der Aspekt der zeitlichen Angabe von mindestens zehn Minuten aufgelockert und die Priorität auf die Erfüllung der beiden weiteren Vorgaben nach dem Umgang mit einem unbekanntem Spielmaterial in einer dyadischen Interaktion mit dem/der Erzieher/in Wert gelegt.

Im nächsten Abschnitt wird die Erhebung und Auswertung der SCIP-Skala anhand der exemplarischen Durchführung an zwei Spielinteraktionen diskutiert. In der Erhebungsphase sind die einzelnen Verhaltensindikatoren, die die Spielfeinfähigkeit der Bezugsperson beschreibt, in der SCIP-Skala deutlich aufgelistet. Die Spielinteraktion kann somit nach klaren Vorgaben analysiert werden.

Weiters werden im Rahmen der Erhebungsphase Überlegungen angestellt, inwiefern der Einsatz der SCIP-Skala in unterschiedlichen Testsituationen beurteilt werden kann. Wie bereits dargestellt, wurden in bisherigen Studien Daten in künstlich hergestellten Testsituationen unter sogenannten Laborbedingungen erhoben. In diesem Forschungsvorhaben hingegen wurden die Spielinteraktionen dem natürlichen Kontext eines Krippenalltages entnommen. Das Videomaterial, aus dem die Spielinteraktionen zwischen Linus und seiner Erzieherin entnommen wurde, entstand im Zuge einer passiven Beobachtung von Linus durch Mitarbeiter/innen der WiKi-Studie, welche über einen Zeitraum von einer Stunde das Kind im Krippenalltag mit einer Videokamera aufnahm. Das bedeutet, dass der/die Beobachter/in während der Videoaufnahme bzw. der Beobachtung den Fokus nicht auf die Interaktion zwischen Linus und seine Erzieherin richtete, sondern primär direkt auf Linus. Die Erzieherin wusste zwar, dass sie gefilmt wurde, wenn sie in eine direkte Interaktion mit Linus trat, jedoch wusste sie nicht zu welchem Zwecke diese Videobänder erstellt wurden.

Im folgenden Abschnitt soll diskutiert werden, inwiefern Forschung im Feld bzw. im Labor Auswirkungen auf das erzieherische Verhalten haben kann:

Experimentell hergestellte Testsituationen haben den Vorteil, dass darin Störvariablen weitgehend ausgeschaltet werden können. Forscher/innen können in experimentell hergestellte Situationen bewusst eingreifen, um eine hohe Validität der Forschungsergebnisse zu gewährleisten. (Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. 2011, 45f.) Feldforschung hingegen „will ihren Gegenstand in möglichst natürlichem Kontext untersuchen, um Verzerrungen durch

Eingriff der Untersuchungsmethoden bzw. durch die wirklichkeitsfremde Außenperspektive zu vermeiden“ (Mayring 2002, 54).

In einer experimentell hergestellten Testsituation könnte der/die Erzieher/in im Spiel mit dem Kind bemühter agieren als er/sie es unter den natürlichen Gegebenheiten eines Krippenalltages tun würde. Der/Die Erzieher/in könnte mit dem Wissen, dass sein/ihr Verhalten in der experimentell hergestellten Spielinteraktion mit dem Kind analysiert wird, besonders feinfühlig mit dem Kind umgehen. Dies könnte sowohl seinen/ihren direkten Umgang mit dem Kind betreffen, oder auch besondere Bemühungen seitens des Erziehers/der Erzieherin das Kind durch sprachliche Anweisungen, weitere Hilfestellungen im Umgang mit dem Spielmaterial oder durch besonders sensibles Verhalten zu unterstützen. Das veränderte Verhalten des Erziehers/der Erzieherin kann als sogenannten Beobachtungseffekt bezeichnet werden. (Hüttner, Schwarting 2002, 166; Aepli, Gasser, Gutzwiller u.a. 2011, 190)

Es bleibt zwar an dieser Stelle offen, ob in einer künstlich hergestellten Spielinteraktion ähnliche Erkenntnisse gewonnen und ob diese als aussagekräftiger bezeichnet werden könnten, jedoch sehen wir den Einsatz der SCIP-Skala in einem natürlichen Setting als möglich an. Auch wenn gewisse Einschränkungen aufgrund der angeführten Problematiken im natürlichen Kontext bezüglich der Aussagekraft der Beobachtung nicht außer Acht gelassen werden können, vermuten wir, dass gerade durch die Anwendung in einem natürlichen Setting Einschätzungen über ein natürliches erzieherisches Verhalten getroffen werden können. Daher sehen wir in der Erhebung des erzieherischen Verhaltens in einem natürlichen Rahmen einen Vorteil, da die Einschätzung des erzieherischen Verhaltens weitgehend ohne die Gefahr einer Ergebnisverzerrung durchgeführt werden kann und einen Eindruck des erzieherischen Verhaltens unter den natürlichen Bedingungen eines Krippenalltages zulässt.

In der Phase der Auswertung können die Verhaltensindikatoren den verschiedenen Skalenwerten der Vermittlungsgüte anhand einer ausführlichen Beschreibung des erzieherischen Verhaltens zugeordnet werden. Jedoch stößt man hier auf die Problematik, dass eine genaue methodische Umsetzung der Zuteilung der Verhaltensindikatoren durch Grossmann und Kassubek (1999) nicht näher beschrieben wurde. Trotz intensiver Recherche und direktem Nachfragen bei den Forscherinnen ist es nicht gelungen Zugriff zu diesen Unterlagen bzw. zu detaillierten Informationen hinsichtlich einer präzisen Umsetzung der SCIP-Skala zu erhalten. Es konnte nicht geklärt werden, ob die neun einzuschätzenden

erzieherischen Verhaltensindikatoren einzeln einem Wert von 1 bis 9 zugeordnet werden und daraus dann ein Mittelwert gebildet wird oder ob das Verhalten als ein Gesamtes eingeschätzt wird. Es wurden daher für die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses die einzelnen Analyse- und Zuordnungsschritte dargestellt.

Gemäß dem Gütekriterium der reflektierten Subjektivität nach Aepli, Gasser, Gutzwiller u.a. (2011, 244) lässt sich festhalten, dass für unser Forschungsvorhaben mehr Informationen über die genaue Auswertung der SCIP-Skala nötig gewesen wären, um einen zu großen Interpretationsspielraum für Forscher/innen zu vermeiden. Für unser Forschungsvorhaben, das exemplarisch den Umgang mittels SCIP-Skala zeigen sollte, konnten daher an einigen Stellen nur Vermutungen angestellt werden.

13.3. Validität, Reliabilität, Objektivität

Im Zentrum dieser Überlegungen stehen die Fragen, inwiefern die SCIP-Skala als ein valides Forschungsinstrument betrachtet und der Begriff der Validität für die qualitativen Elemente dieses Forschungsprozesses verstanden werden kann.

Kelle, Kluge, Prein (1993) erörtern in ihrem Beitrag „Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma“ (ebd.), inwiefern Validität ein Gütekriterium qualitativer Forschungsmethodik sein kann und wie sie in diesem Zusammenhang verstanden werden kann. Die Autoren/Autorinnen zeigen unterschiedliche Positionen von Forscher/innen-Gruppen auf und deuten die Kontroverse im Begriffsverständnis an. Qualitative Forschungsmethoden würden nur über mangelnde Validität verfügen, da Erhebungs- und Auswertungsprozesse unkontrolliert und willkürlich erscheinen und Ergebnisse nicht wiederholt werden könnten. Daraus würde gefolgert werden, dass Ergebnisse nicht überprüfbar und somit als nicht reliabel angesehen würden. (Kelle, Kluge, Prein 1993, 9)

Andere Forscher/innen-Gruppen betonen ihre gegenteilige Ansicht der Validität qualitativer Forschung. Ein direkter Zugang zum Forschungsfeld würde für eine besonders hohe Validität qualitativer Forschungsmethoden sprechen. Dieses Begriffsverständnis von Validität kann in unserem Forschungsprozess derart verstanden werden, dass aus dem natürlichen Kontext, aus welchem die Spielinteraktionen entnommen sind, unserer Einschätzung nach vermutlich valide Ergebnisse hervorrufen. Die Spielfeinfähigkeit eines Erziehers/einer Erzieherin wird nicht isoliert nur mit einem Kind eingeschätzt, sondern unter den natürlichen Gegebenheiten

eines Krippenalltages, in dem der/die Erzieher/in einem höheren Stresspotential ausgeliefert ist. Andere Kinder verlangen die Aufmerksamkeit des Erziehers/der Erzieherin, ruhige und ungestörte Momente für ein gemeinsames Spiel zwischen einem Kind und einem/einer Erzieher/in entstehen seltener.

In Artikeln und Forschungsberichten des Forscher/innen-Teams rund um das Ehepaar Grossmann werden keine Hinweise auf die Prüfung der Validität der SCIP-Skala gegeben. (Grossmann, Kassubek 1999; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002a; 2002b; Kindler, Grossmann, Zimmermann u.a. 2002)

Laut Aeppli, Gasser, Gutzwiller u.a. (2011) gilt ein Forschungsvorhaben dann als valide, wenn es reliable und objektive Ergebnisse erzielen kann. Würde man diesem Ansatz für unser Forschungsprojekt folgen, könnte man annehmen, dass dem Gütekriterium der Reliabilität (ebd., 120) unserer Ansicht nach die SCIP-Skala beispielhaft an diesen Spielinteraktionen in dem Sinne gerecht werden könnte, da bereits an der geringen Anzahl an Spielsequenzen ansatzweise erkennbar war, dass einige Verhaltenszüge der Erzieherin in beiden Spielinteraktionen wiederzufinden sind. Um die Zuverlässigkeit und Validität eines Forschungsprojektes zu untermauern, wäre jedoch eine Untersuchung anhand einer größeren Fallanzahl notwendig. Das Gütekriterium der Objektivität (ebd., 119) muss in dieser Untersuchung kritisch betrachtet werden. Die Strukturierung der SCIP-Skala in der Erhebungsphase ist klar und eindeutig formuliert und somit auch unabhängig von den Gegebenheiten der Situation bzw. der räumlichen Bedingungen oder unabhängig von Forschern/Forscherinnen ausführbar. Im Zuge der Auswertung der erhobenen Daten durch die SCIP-Skala kann keine vollständige Objektivität bestätigt werden. Die Objektivität der Verhaltenseinschätzungen durch den/die Forscher/in in der Auswertung der SCIP-Skala entzieht sich keiner vollständigen Interpretationsfreiheit. Besonders kritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass zu wenig detaillierte Informationen aus der für diese Diplomarbeit vorliegenden Testversion gezogen werden können. Auch Forschungsberichte des Ehepaars Grossmann (Grossmann, Kassubek 1999; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik 2002a; 2002b; Kindler, Grossmann, Zimmermann u.a. 2002), in denen bereits die SCIP-Skala angewandt wurde, geben keine Details für die methodische Umsetzung der SCIP-Skala bekannt. Für weitere Einsätze der SCIP-Skala für die Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung wären weitere Details in der genauen Anwendung der SCIP-Skala für die Auswertungsphase nötig.

Verknüpfung der Ergebnisse der SCIP-Skala mit weiteren Daten aus der WiKi-Studie (EN)

Hinsichtlich der Beantwortung der leitende Frage „Kann die SCIP-Skala nach der Analyse des Forschungsprozesses hinsichtlich allgemein gültiger Gütekriterien als ein geeignetes Forschungsinstrument zur Erhebung der Erzieher/innen-Kind-Bindung angesehen werden?“ kann festgehalten werden, dass die Rückführung unseres empirischen Forschungsvorhabens auf allgemeine Gütekriterien zeigen sollte, dass die Anwendung der SCIP-Skala unserer Einschätzung nach für den Einsatz der Erzieher/innen-Kind-Bindung eingesetzt werden könnte. Auch wenn die Prüfung klassischer Gütekriterien nur angedeutet werden konnte, kann allgemein die Durchführung der SCIP-Skala anhand des Videomaterials als umsetzbar angesehen werden. Wir nehmen daher an, dass die SCIP-Skala auch für die Erforschung der Spielfeinfähigkeit als Bestandteil einer Erzieher/innen-Kind-Bindung eingesetzt werden könnte.

14. Verknüpfung der Ergebnisse der SCIP-Skala mit weiteren Daten aus der WiKi-Studie (EN)

Im folgenden Kapitel werden die erhobenen Daten durch die SCIP-Skala mit weiteren Daten, die mittels der Beller'schen Entwicklungstabelle (Beller, Beller 2000) und der Toddler Temperamentsskala (Fullard 1984) im Rahmen der WiKi-Studie erhoben wurden, verknüpft.

14.1. Beller'sche Entwicklungstabelle (Beller, Beller 2000)

Anhand von Beobachtungen werden mittels der Beller'schen Entwicklungstabelle (Beller, Beller 2000) acht unterschiedliche Entwicklungsbereiche von Kindern eingeschätzt, wie zum Beispiel Spieltätigkeit, sozial-emotionale Entwicklung oder die kognitiven Fähigkeiten. Alle acht Entwicklungsbereiche sind insgesamt in 649 Items aufgeschlüsselt (Hellenschmidt 2010, 31ff.). Durch die Entwicklungstabelle können Daten bis zum sechsten Lebensjahr eines Kindes eingeschätzt werden, wobei detaillierte Versionen für die Altersabschnitte von 0 bis 3,5 Jahre und 2 bis 6 Jahre vorliegen.

In der folgenden Grafik sind Linus' Werte, welche mittels der Beller'schen Entwicklungstabelle erhoben wurden, dargestellt. Die Verläufe von drei Entwicklungsbereichen, nämlich der sozial-emotionale, der kognitive und der sprachliche Verlauf, sind in der Grafik abgebildet. Der blaue Balken hebt den „Normalbereich“ des Entwicklungsstandes hervor, welche von Beller und Beller (2000) festgesetzt wurde.

Entwicklungstabelle Kuno Beller

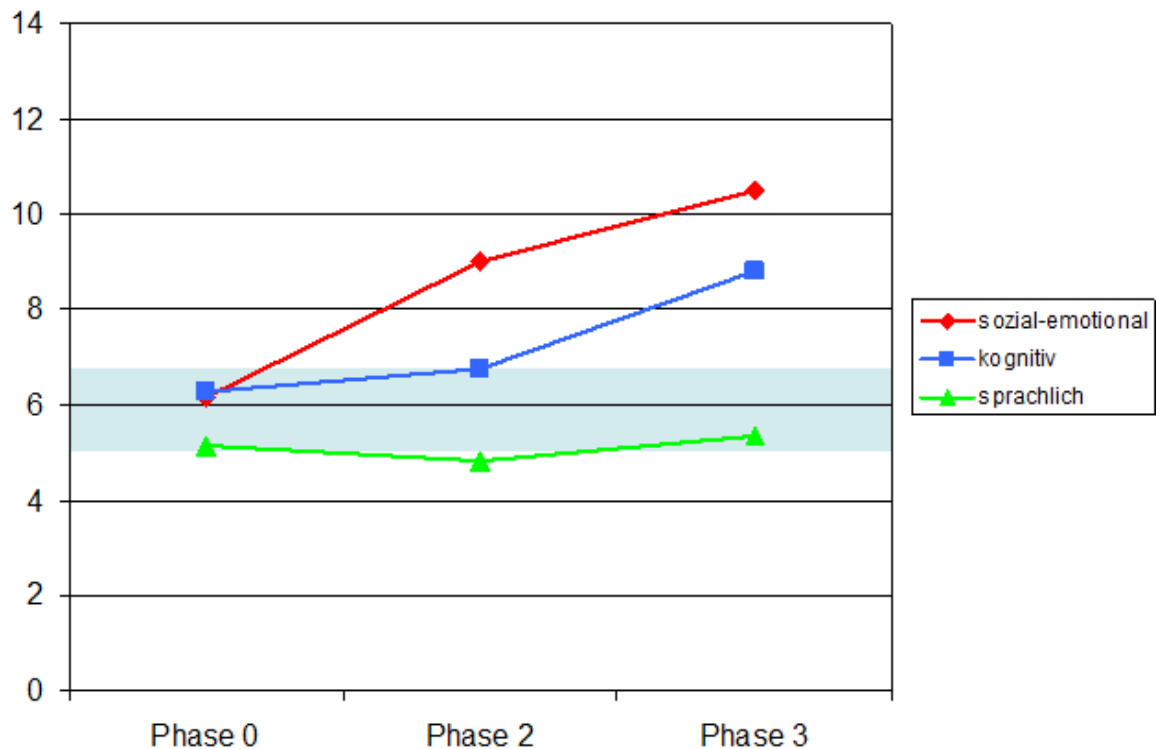


Abbildung aus Datenmaterial der WiKi-Studie, erhoben durch Mitarbeiter/innen der WiKi-Studie

Es lässt sich erkennen, dass sich Linus nach Einschätzung mittels der Beller'schen Entwicklungstabelle im sozial-emotionalen und im kognitiven Entwicklungsbereich über die drei Erhebungszeitpunkte der WiKi-Studie im Vergleich zu einem Hausbesuch (Phase 0), bei dem circa vier Wochen vor Krippeneintritt die ersten Daten von Linus erhoben wurden, deutlich weiterentwickeln konnte. Die Einschätzung von Linus' sprachlicher Entwicklung liegt im normalen Bereich, bleibt jedoch über die einzelnen Phasen weitgehend unverändert.

Eine Datenverknüpfung der Beller'schen Entwicklungstabelle und der SCIP-Skala wird sich nun vorrangig an den erhobenen Daten der Erhebungsphase 2 der WiKi-Studie orientieren, da aus dieser Phase auch die Spielinteraktionen zwischen Linus und seiner Erzieherin entnommen sind. Hellenschmidt (2010, 81) führt in ihrer Diplomarbeit an, dass Kinder im Alter von 19 bis 23 Monaten nach der Beller'schen Entwicklungstabelle in der Lage sind kurze Sätze mit ein bis zwei Worten zu bilden. In der Phase 2 der WiKi-Studie, circa 10 Wochen nach Krippeneintritt, ergibt die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung von Linus leicht rückläufige Ergebnisse im Vergleich zum Hausbesuch bei Linus vor seinem Eintritt in die Kinderkrippe. In der Beschreibung der Spielinteraktionen lässt sich erkennen,

Verknüpfung der Ergebnisse der SCIP-Skala mit weiteren Daten aus der WiKi-Studie (EN)

dass Linus nur vereinzelt seine Sprache als Ausdrucksform nützt. Das Wort „da“ wird von Linus als Ausruf oder als Frage verwendet, um mittels seiner sprachlichen Fähigkeiten mit der Erzieherin zu kommunizieren. Es lässt sich erkennen, dass Linus in der Kommunikation mit seiner Erzieherin noch keine vollständigen Sätze bildet. Diese Einschätzung von Linus stagnerender sprachlicher Entwicklung, welche im Zuge der Transkription des Videoausschnittes entstand, kann durch Ergebnisse durch den Einsatz der Beller'schen Entwicklungstabelle (Beller, Beller 2000) bekräftigt werden.

Im anschließenden Kapitel folgen weitere Verknüpfungen mit der Toddler Temperamentsskala (Fullard 1984).

14.2. Toddler Temperamentskala (Fullard 1984)

1978 entwickelte William Fullard einen Elternfragebogen, der Müttern oder Erzieher/innen zur Einschätzung des Temperaments eines Kindes vorgelegt werden kann. Die Toddler Temperament Skala (Fullard 1984) ist ein Verfahren, welches Indikatoren, die das kindliche Temperament erfassen, von ein- bis 4 ½-jährigen Kindern erhebt. 97 verschiedene Items, die als Indikatoren für das kindliche Temperament gelten, werden zu verschiedenen Kategorien zugeordnet. Die Einschätzung der Mutter oder des Erziehers/der Erzieherin in Kinderkrippen bzw. Kindergärten dient hierbei als Grundlage der Zuordnung zu den Kategorien (Aktivität, Rhythmisiertheit, Zugänglichkeit, Anpassung, Intensität, Stimmung, Beharrlichkeit, Aufmerksamkeit und Empfindsamkeit). Das Temperament wird nach einer Reihung von 1 (fast nie) bis 6 (fast immer) bewertet. (Schultes 2011, 76ff.)

Die zweite Grafik zeigt Linus' Temperamentwerte nach der Toddler Temperament Skala (Fullard, Mc Devitt, Carey 1984). Auch von Linus wurden die einzelnen Kategoriewerte, welche das Temperament widerspiegeln, zu vier Untersuchungszeitpunkten der WiKi-Studie erhoben (x-Achse). In der Grafik sind in der y-Achse die Einstufungswerte angegeben, wobei der Wert 1 mit „fast nie“, 2 mit „selten“, 3 mit „in der Regel nicht“, 4 mit „gewöhnlich“, 5 mit „häufig“ und 6 mit „fast immer“ einschätzt.

Temperamentsskala

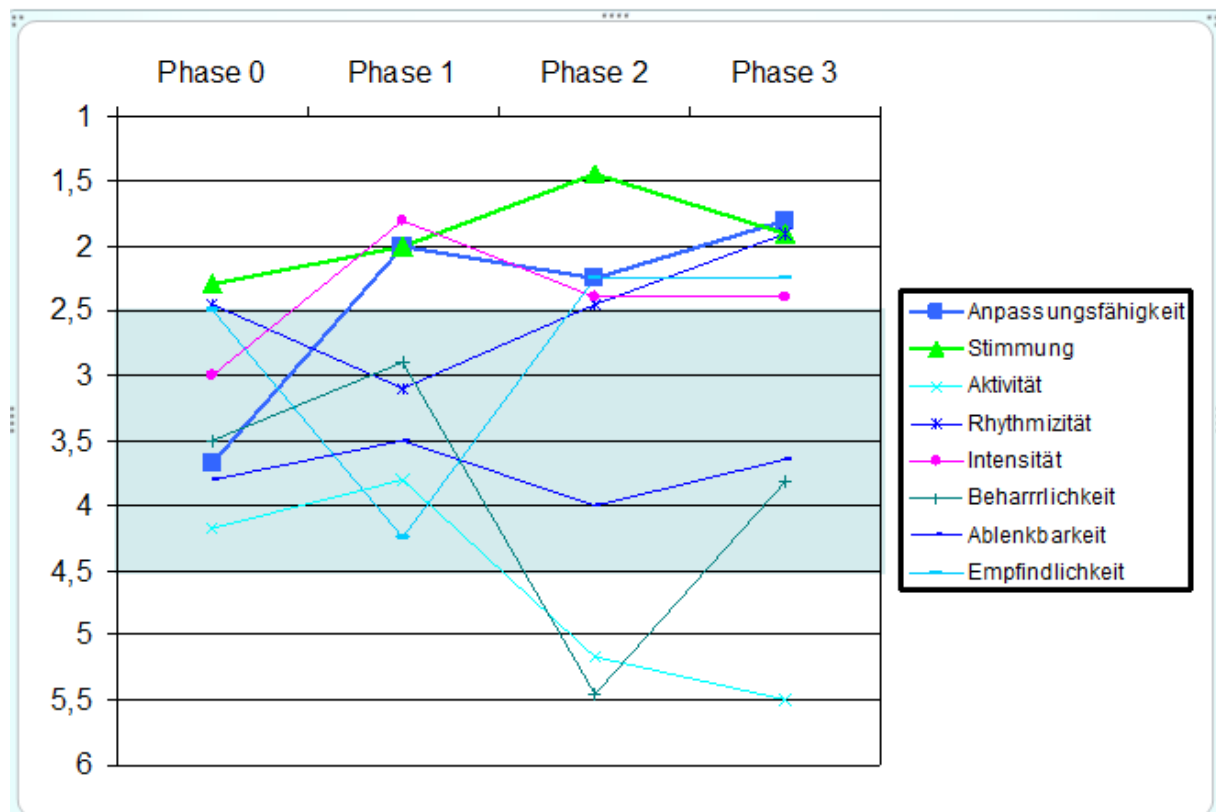


Abbildung aus Datenmaterial der WiKi-Studie, erhoben durch Mitarbeiter/innen der WiKi-Studie

Für die Einschätzung von Linus' Temperament werden an dieser Stelle die Werte der Phase zwei kurz näher betrachtet, da aus dieser Untersuchungsphase der WiKi-Studie die Spielinteraktionen entnommen sind. Nach Fullard (1984) beschreibt Aktivität den Grad der kindlichen motorischen Unruhe bzw. Aktivität. Je höher dieser Wert ist, desto höher ist das Aktivitätsniveau des Kindes. Linus wird zum Zeitpunkt der Phase zwei ein hohes Aktivitätsniveau zugesprochen. Er ist ein aktives Kind, das auch unruhig reagieren kann.

Die Werte der Anpassungsfähigkeit, der Empfindlichkeit und der Intensität werden mit einem Wert um die 2,5 (also eher selten) eingeschätzt. Linus ist also ein Kind, das nur wenige starke Reaktionen zeigt und eine geringe Sensitivität aufweist.

Das Item, welches als Indikator zur Erhebung der kindlichen Stimmung dient, liegt bei Linus zum Zeitpunkt der Phase zwei bei einem Wert von 1,5. Dies bedeutet, dass Linus kein launenhaftes oder weinerliches Kind ist.

Der Grafik nach wird Linus zum Messzeitpunkt der Phase 2 beim Kategoriewert Beharrlichkeit mit 5,5 beurteilt. Dies kann bedeuten, dass Linus sich nicht über einen längeren Zeitraum mit einer Sache beschäftigen kann. Linus gilt auch als ein eher leicht ablenkbares Kind, das noch über keine hohe Konzentrationsfähigkeit verfügt.

Die Darstellung der erhobenen Daten mittels der Temperamentsskala beschreibt Linus als ein aktives Kind, das leicht durch das Geschehen in seinem direkten Umfeld abgelenkt wird. Auch diese Verhaltenszüge können in den zwei Spielinteraktionen wiedergefunden werden. Linus wechselt oft seinen Platz beim Spielen, er schaut zu anderen Kindern im Raum und nimmt sich auch in den beiden gemeinsamen Spielsequenzen mit der Erzieherin oftmals eine Pause, in dem seine Aufmerksamkeit auf die Aktivität anderer Kinder oder seinen Blick aus dem Fenster richtet. Dieses Verhalten von Linus kann abermals mit der Einschätzung mittels der Temperamentsskala verknüpft werden, da der Kategoriewert Beharrlichkeit mit einer hohen Beurteilung bewertet wurde und somit bedeutet, dass Linus Schwierigkeiten hat, sich längerfristig zu konzentrieren. In beiden Spielinteraktionen unterbricht Linus durch verschiedene Handlungen sein aktives Spiel mit der Erzieherin. Im Spiel mit den Memorykarten bricht er einmal das Spiel ab und schaut einige Zeit aus dem Fenster, bevor er wieder weiterspielt. Das Spiel mit den Memorykarten fordert enorme Konzentration von Linus, da die Bewältigung der Suche nach passenden Kartenpärchen ihn sehr anstrengen dürfte. Teilweise fehlt ihm die Konzentration und er fügt scheinbar willkürlich zwei Kärtchen zueinander.

Auch die Einschätzung durch die Temperamentsskala, dass Linus nur wenige starke Reaktionen zeigt, lässt sich im Erkenntnisgewinn durch die SCIP-Skala entdecken. Linus' Frustration wächst, zum einen durch die Vorgaben der Erzieherin im Umgang mit den Spielmaterialien, zum anderen aufgrund der Überforderung durch die Aufgabenschwierigkeit. Diese aufkommenden frustrierenden Momente führen jedoch nur zu geringen erkennbaren Reaktionen bei Linus. Er äußert dies nicht verbal oder zum Beispiel durch Weinen, sondern bleibt eher ruhig und still und zeigt non-verbale Signale, die die Erzieherin jedoch häufig nicht wahrnimmt.

Es zeigt sich wiederum, dass zwei unterschiedliche Forschungsinstrumente, welche verschiedene Merkmale erheben, zu ähnlichen Einschätzungen bezüglich Linus' Verhalten gelangen. Die Beobachtungen des Videomaterials im Rahmen des Einsatzes der SCIP-Skala

Rückführung der Ergebnisse in die Bindungstheorie durch die Gegenüberstellung der Bindungswerte aus SCIP-Skala und AQS-E (EN)

stützen die Temperamentseinschätzungen von Linus, welche mittels der Toddler Temperamentsskala (Fullard 1984) erhoben wurden.

Fasst man die gezogenen Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Forschungsinstrumenten zusammen, kann nach den Ausführungen der Entwicklungstabelle von Beller und Beller (2000) und der Toddler Temperamentskala (Fullard 1984) Linus als stilles Kind beschrieben werden. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung sind seine sprachlichen Kompetenzen noch nicht besonders ausgereift. Linus wird als ein aktives und wenig launenhaftes Kind beschrieben, welches sich schwer über einen längeren Zeitraum auf eine Aufgabe konzentrieren kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Einschätzungen, welche im Zuge der Aufbereitung der Videoausschnitte für den Einsatz der SCIP-Skala und Einschätzung über Linus, welche im Zuge der Analyse des erzieherischen Verhaltens entnommen werden konnten, mit weiteren Daten aus der WiKi-Studie verknüpft werden können und sich somit gegenseitig stützen können.

Im folgenden Kapitel werden die Einschätzungen durch den Einsatz der SCIP-Skala und Daten durch den AQS-E, welche von Linus im Zuge der WiKi-Studie von erhoben wurden, gegenübergestellt.

15. Rückführung der Ergebnisse in die Bindungstheorie durch die Gegenüberstellung der Bindungswerte aus SCIP-Skala und AQS-E (EN)

Dieses Kapitel steht gänzlich im Zentrum der beiden Forschungsinstrumente SCIP-Skala und AQS, welche diese Diplomarbeit von Beginn an begleiten. Erkenntnisse, welche mittels der SCIP-Skala erhoben wurden, werden mit jenen durch den AQS-E zusammengeführt und verglichen.

15.1. Linus' Bindungswerte zu seiner Erzieherin unter Einsatz des AQS-E

Wie bereits im Kapitel 9 dargestellt wurde, wird anhand eines Item- Kataloges des AQS die Bindungssicherheit zwischen einer Mutter oder eines Erziehers/einer Erzieherin und einem Kind eingeschätzt. In der WiKi-Studie wurden erste Veränderungen des AQS durch Howes,

Rückführung der Ergebnisse in die Bindungstheorie durch die Gegenüberstellung der Bindungswerte aus SCIP-Skala und AQS-E (EN)

Rodning, Galluzzo u.a. (1990) in Absprache mit Waters (1999) aufgegriffen und für diese Studie umgesetzt. Bis dahin wurde die Bindungssicherheit mit den Korrelationswerten von +1 für „sicher gebunden“ und -1 für „unsicher gebunden“ festgesetzt. Howes, Rodning, Galluzzo u.a. (ebd.) differenzierten diese Werte hinsichtlich einer Einschätzung von 0.33 und höher als sicher gebunden und Werte unter 0.33 standen für „unsicher gebunden“. (Schubert 2011, 68, Ahnert, Kappeler, Eckstein-Mary 2012, 83)

Linus weist nach dem AQS-M einen Bindungswert von 0.569 in der Erhebungsphase 0 der WiKi-Studie, also circa 2-4 Wochen vor Krippeneintritt, zu seiner Mutter auf. Dies bedeutet, dass Linus zu Beginn seiner Zeit in der Kinderkrippe über eine sichere Bindung zu seiner Mutter verfügt. Die Untersuchung der Bindungssicherheit zu seiner Erzieherin zum Erhebungszeitpunkt Phase 1 (zu Beginn des Krippeneintrittes) mittels der Erhebung durch den AQS-E konnte noch keine sichere Bindung zu seiner Erzieherin nachweisen. Linus ist nach dem Attachment Q-Sort für Erzieher/innen mit einem Wert von 0.285 noch knapp unter dem Richtwert von 0.33 und gilt daher als ein an die Bezugspädagogin unsicher gebundenes Kind.

Auch in der zweiten Erhebungsphase kann mittels AQS-E noch keine sichere Bindung zwischen Linus und der Erzieherin festgestellt werden. Der Bindungswert, der mittels dieses Forschungsinstrumentes erhoben werden konnte, liegt mit 0.296 weiterhin unter dem Grenzwert für eine sichere Bindung von 0.33.

Erst in der dritten Phase der Erhebungen der WiKi-Studie, also 2 Monate nach dem Erhebungszeitpunkt Phase 2 in der Kinderkrippe, besteht eine sichere Bindung zwischen Linus und seiner Erzieherin. Mit einem Wert von 0.384 wird Linus als ein sicher gebundenes Kind an seine Erzieherin eingeschätzt, auch wenn der Bindungswert zwischen Linus und seiner Mutter mit 0.569 deutlich höher ausfällt, woraus man schlussfolgern kann, dass die sichere Bindung zwischen Linus und seiner Mutter bereits stärker gefestigt ist.

15.2. Der Vergleich der gewonnenen Erkenntnisse mit den Instrumenten SCIP-Skala und AQS-E

Unter Einsatz des AQS-E wird die Bindungssicherheit eines Kindes zu einer Bezugsperson gemessen, indem ein großes Verhaltensrepertoire eines Kindes untersucht wird. Im AQS werden viele Facetten des kindlichen Verhaltens aufgegriffen, deren Einschätzungen mit Werten zwischen 1 (Verhalten beschreibt das Gegenteil des Kindes) und 9 (sehr passende Beschreibung des kindlichen Verhaltens) die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner

Rückführung der Ergebnisse in die Bindungstheorie durch die Gegenüberstellung der Bindungswerte aus SCIP-Skala und AQS-E (EN)

Erzieherin widerspiegeln. Im Rahmen der WiKi-Studie wurde auch zum Erhebungszeitpunkt Phase 2 der AQS-E von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen der Studie eingesetzt. Die Erhebung mittels AQS-E zeigt, dass noch keine sichere Bindung zwischen Linus und seiner Erzieherin zu diesem Erhebungszeitpunkt besteht. Linus' Bindungssicherheit liegt mit einem Wert von 0.296 noch knapp unter dem Grenzwert von 0.33 (nach Howes, Rodning, Galluzzo 1988). Demnach besteht noch keine sichere Bindung zwischen Linus und seiner Erzieherin.

Die SCIP-Skala hingegen misst nicht die Bindungssicherheit eines Kindes zu einer Bezugsperson, sondern die Spielfeinfühligkeit dieser Bezugsperson im Umgang mit einem Kind. Die spielerische Feinfühligkeit wird anhand von neun Verhaltensindikatoren eingeschätzt, welche in ihren Formulierungen das Verhalten der Bezugsperson in den Fokus rücken. Bis dato wurde die SCIP-Skala zur Erhebung der mütterlichen und väterlichen Spielfeinfühligkeit durch Forscher/innen rund um das Ehepaar Grossmann eingesetzt. In diesem Forschungsvorhaben wurde erstmals die SCIP-Skala zur Generierung von Erkenntnissen der erzieherischen Spielfeinfühligkeit eingesetzt. Dies wurde nach den Vorgaben von Grossmann und Kassubek (1999) bestmöglich umgesetzt und führte zu der Einstufung des erzieherischen Verhaltens zu der Klassifizierung der ausreichenden Spielfeinfühligkeit. Im Sinne der theoretischen wissenschaftlichen Fundierungen der Erzieher/innen-Kind-Bindung (Kapitel 4) und der empirisch gewonnenen Erkenntnisse wurde festgestellt, dass wesentliche Kriterien im Sinne einer erweiterten Bindungstheorie zur Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung nur im ausreichenden Maße erfüllt werden können. Darunter ist zu verstehen dass neben der Feinfühligkeit eines Erziehers/einer Erzieherin auch der gruppenorientierte Sensibilität, der Problemlösekompetenz des Erziehers/der Erzieherin und der gesteigerte Förderung der kindlichen Exploration im Spiel eine wesentliche Bedeutung im Bindungsaufbau zwischen Erzieher/in und Kind zukommt, auf welche in diesem Forschungsinteresse besonderen Wert gelegt wurde.

Die Feinfühligkeit der Erzieherin im Spiel mit Linus wurde durch die SCIP-Skala differenziert untersucht. Die Reflexion der letzten Kapitel zeigte, dass wir es durchaus als möglich erachten die SCIP-Skala zur Erhebung der erzieherischen Spielfeinfühligkeit einzusetzen.

Da durch das Forschungsinstrument SCIP-Skala die Spielfeinfühligkeit einer Bezugsperson und durch den AQS die Bindungssicherheit zwischen einem Kind und einer Bezugsperson eingeschätzt wird, stellt sich demnach an dieser Stelle die Frage, inwiefern die

Rückführung der Ergebnisse in die Bindungstheorie durch die Gegenüberstellung der Bindungswerte aus SCIP-Skala und AQS-E (EN)

Forschungsinstrumente und ihre Ergebnisse miteinander verglichen bzw. in Zusammenhang gebracht werden könnten. Überlegungen dazu sollen im nächsten Abschnitt angestellt werden.

Beide Forschungsinstrumente sind quantitative Verfahren, welche für diesen Forschungsprozess Daten aus einem natürlichen Setting generieren. In ihrem Aufbau können beide Verfahren miteinander verglichen werden. Wird durch den AQS die Bindungssicherheit anhand eines umfangreichen Item-Kataloges erhoben, werden durch die SCIP-Skala zwar nur einige Verhaltensindikatoren in den Blick gerückt, dafür genauso wie im AQS erfolgt eine Zuordnungen von Skalenwerten zu den einzelnen Verhaltenszügen des Kindes bzw. der Bezugsperson.

Dies führt zum ersten Unterschied dieser beiden Forschungsinstrumente. Dies lassen sich in den verschiedenen Schwerpunkten des jeweiligen Forschungsinstruments erkennen. Steht beim AQS das kindliche Verhalten im Zentrum der Beobachtung, wird für den Einsatz der SCIP-Skala das Verhalten der Bezugsperson analysiert. Bei beiden Forschungsinstrumenten muss festgehalten werden, dass nur einige Aspekte all derjenigen Kriterien erhoben werden, die im Verständnis einer Erweiterung der Bindungstheorie im ersten Teil dieser Diplomarbeit herausgearbeitet werden konnten.

Weiters stellt sich an dieser Stelle konkret die Frage inwiefern die Ergebnisse der Untersuchungen unter dem Einsatz des AQS-E und der SCIP-Skala miteinander verglichen werden können, da durch beide unterschiedliche Merkmale erhoben werden, nämlich die Bindungssicherheit durch den AQS-E und die Spielfeinfühligkeit durch die SCIP-Skala.

Dies bedeutet konkret für diesen Forschungsprozess, wie die noch unsichere Bindung zwischen Linus und seiner Erzieherin, welche durch den AQS-E zum Erhebungszeitpunkt Phase 2 festgestellt wurde, mit der Einschätzung der ausreichenden Spielfeinfühligkeit der Erzieherin (durch die SCIP-Skala) zusammenhängen kann. Zunächst lässt sich festhalten, dass Vergleiche und Zusammenhänge interpretativen Charakter haben müssen, da beide Forschungsinstrumente wie bereits erwähnt unterschiedliche Bereiche untersuchen.

Die Einstufung des erzieherischen Verhaltens zum Wert der ausreichenden Spielfeinfühligkeit könnte bedeuten, dass die Erzieherin in einigen Momenten feinfühlig im gemeinsamen Spiel mit Linus agiert. Dies könnte beispielsweise darauf hinweisen, dass die Erzieherin Linus für Erfolge im Umgang mit dem Spielmaterial lobt, ihn bei Schwierigkeiten unterstützt und

Rückführung der Ergebnisse in die Bindungstheorie durch die Gegenüberstellung der Bindungswerte aus SCIP-Skala und AQS-E (EN)

feinfühlig auf verbale und non-verbale Signale von Linus reagiert. Jedoch treten auch Situationen auf, in denen die Erzieherin kein feinfühliges Verhalten für Linus im Spiel aufbringen kann, da sie die kindlichen Signale oder Erfolgserlebnisse nicht wahrnimmt, und somit Linus' Gefühle nicht containen kann. Dies lässt vermuten, dass Linus im gemeinsamen Spiel nicht zur Gänze durch die Erzieherin in seiner Exploration unterstützt wird.

Die Einschätzung einer ausreichenden Spielfeinfühligkeit der Erzieherin könnte die Vermutung nahelegen, dass die teils unterbrochene Explorationsförderung durch die Erzieherin Auswirkungen auf die Entwicklung einer Bindung zwischen Linus und ihr hat. Diese Auswirkungen könnten darin bestehen, dass die Unterbrechungen der Förderung von Linus' Exploration auch die Festigung einer Bindung zwischen ihnen unterbrechen oder verlangsamen könnte, da die Explorationsunterstützung als ein Bestandteil einer Bindungsentwicklung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern betrachtet werden kann (vgl. Kapitel 4.3.5.). Diese Vermutung könnte durch den AQS unterstützt werden, durch den erhoben werden konnte, dass zum Zeitpunkt der Phase 2 Linus noch keine sichere Bindung zu seiner Erzieherin aufgebaut hat.

Es soll nochmals betont werden, dass diese Überlegungen auf reinen Interpretationen bestehen, da aus den Ergebnissen der SCIP-Skala zunächst keine Rückschlüsse auf die Bindungsentwicklung zwischen Linus und seiner Erzieherin gezogen werden konnten. Um Rückschlüsse dieser Art zu ziehen, müssten in einer größer angelegten Studie Ergebnisse aus der Einschätzung einer Bindungsbeziehung mittels SCIP-Skala mit Ergebnissen zur Messung einer aktuellen Bindungsqualität zwischen einer Bezugsperson und einem Kleinkind hinsichtlich der Korrelation der vier Kategorien von Bindungssicherheit mit den neun Kategorien von Spielfeinfühligkeit verglichen werden. Zumal solche Studien jedoch noch nicht vorliegen, kann im Rahmen dieser Diplomarbeit keine seriöse Aussage im Sinne einer beweisführenden Grundlegung über die Art des Zusammenhangs der Bindungsbeziehung zwischen Erzieher/in und Kind mit der Spielfeinfühligkeit des Erziehers/der Erzieherin getroffen werden. Das nächste Kapitel schließt die empirische Untersuchung des Forschungsvorhabens durch die Einordnung der erhobenen Daten in den Kontext der gesamten Arbeit und im Speziellen in den Kontext der leitenden Forschungsfrage dieser Diplomarbeit ab.

16. Die Einbettung des empirischen Teils in den Gesamtkontext des Forschungsvorhabens (EN)

Inwiefern können die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung in den Kontext des Forschungsvorhabens dieser Diplomarbeit eingebettet werden?

Dabei steht zum einen die Verknüpfungen der empirisch erhobenen Daten mit den theoretisch-argumentativen Überlegungen des Teils A im Zentrum (16.1.) und zum anderen die Einordnung der empirischen Ergebnisse hinsichtlich der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage dieser Diplomarbeit (16.2.).

16.1. Verknüpfung der empirischen Erkenntnisse und der theoretischen Fundierung der Erzieher/innen-Kind-Bindung

Mittels der SCIP-Skala konnte im empirischen Teil dieser Diplomarbeit die Spielfeinfähigkeit der Erzieherin untersucht werden. Inwiefern die Ergebnisse dieser exemplarischen empirischen Untersuchung Rückschlüsse auf die Bindung zwischen der Erzieherin und Linus zulassen, wird im Weiteren dargestellt. Wie in der theoretischen Fundierung unseres Forschungsvorhabens ausführlich dargestellt, kann ein Zusammenhang zwischen Spielfeinfähigkeit und späteren Bindungsrepräsentanzen eines Kindes hergestellt werden. (Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik u.a. 2002b, 324) Da für dieses Forschungsvorhaben keine Werte bezüglich späterer Bindungsrepräsentanzen von Linus vorliegen, können über diesen Zusammenhang keine Aussagen getroffen werden. Weiters können keine Rückschlüsse von der Spielfeinfähigkeit nach Grossmann und Kassubek (1999) auf das Klassifizierungssystem der Bindungssicherheiten nach Ainsworth (Ainsworth, Wittig 1969) gezogen werden.

Eine Einschätzung der Spielfeinfähigkeit auf die Bindungsqualität zwischen der Erzieherin und Linus kann, wie im theoretischen Teil A (vgl. Kapitel 5.7., 110) erörtert, anhand einer Erweiterung der Bindungstheorie geschehen. Darunter wird verstanden, dass neben klassischen Bindungskriterien wie der Feinfähigkeit, welches eine prompte Antwort- und Reaktionsbereitschaft, einen sensiblen Umgang mit dem Kind einer Person beinhaltet (Bion 1990, Keller 2004, 115; Ahnert 2005b, 20), auch weitere Kriterien wie die gruppenorientierte Sensibilität (Dollase 1998, 139) oder die Explorationsunterstützung durch einen/eine Erzieher/in zur Entstehung dieser Bindungsbeziehung beitragen können. Im Sinne dieser Erweiterung können Rückschlüsse auf das Entstehen einer Bindung zwischen einem/einer

Die Einbettung des empirischen Teils in den Gesamtkontext des Forschungsvorhabens (EN)

Erzieher/in und einem Kind anhand kindlicher positiver Affekte erfolgen. Während der kindlichen Exploration, so Schölmerich und Lengning (2004, 203), müssen in jedem Fall eine positive Grundstimmung und ein Interesse des Kindes an der Umwelt gegeben sein. Es kann vermutet werden, dass eine gelingende bzw. hochwertige Explorationsförderung durch den/die Erzieher/in diese Affektivität unterstützt. Im vierten Kapitel wurde dargestellt, dass Explorationsförderung ein wesentliches Kriterium einer Erzieher/innen-Kind-Bindung ist. So soll im Sinne einer angemessenen Explorationsförderung der/die Erzieher/in aufmerksam und sensibel auf kindliche Signale reagieren und dieses feinfühlig herausfordern. (vgl. Kapitel 4 und Kapitel 5.7.,107)

Bezogen auf diese theoretischen Erkenntnisse kann anhand der Darstellungen des empirischen Teils gefolgert werden, dass das Verhalten von Linus' Erzieherin nur in geringem Ausmaß die kindliche Exploration fördert. Die Ungeduld der Erzieherin, die Überforderung von Linus' Fähigkeiten und die Einschränkungen im Umgang mit dem Spielmaterial hemmen Linus' Freude am gemeinsamen Spiel mit der Erzieherin und seine Motivation an einer ausgiebigen Exploration.

Wir nehmen aufgrund unserer Beobachtungen an, dass zum Erhebungszeitpunkt Phase 2 der WiKi-Studie, aus welcher das Videomaterial für unser Forschungsvorhaben entnommen wurde, das Sicherheitsempfinden von Linus zeitweise unterbrochen ist, da seine Exploration durch das erzieherische Verhalten teilweise gehemmt wird. Dies führt zu der Vermutung, dass das kontinuierliche Voranschreiten einer sicheren Bindungsentwicklung zwischen Linus und der Erzieherin unterbrochen ist, da teilweise Linus' Explorationsfreude im Spiel mit der Erzieherin gehemmt ist. Dies entnehmen wir den Beobachtungen des empirischen Teils, die zeigen, dass Linus in beiden Spielinteraktionen vor allem durch non-verbale Signale, wie das Verdecken seines Gesichtes mit einer Hand oder das Rausschauen aus dem Fenster, signalisiert, dass der gewünschte Umgang mit dem Spielmaterial seine Freude am gemeinsamen Spiel mit der Erzieherin schmälert und die Überforderung seine Exploration zusehend hemmt.

Diese Vermutung, dass sich die Bindungsbeziehung zwischen Linus und der Erzieherin aufgrund der geringen Spielfeinfühligkeit der Erzieherin zeitweise langsamer festigt, soll an dieser Stelle durch die Gegenüberstellung mit Linus' Bindungswerten, die mittels AQS-E zum Erhebungszeitpunkt Phase 2 erhoben wurden, untermauert werden. Es folgt daher im

Die Einbettung des empirischen Teils in den Gesamtkontext des Forschungsvorhabens (EN)

nächsten Kapitel (13.2.) die Darstellung der Bindungswerte von Linus, welche mittels AQS-E in der zweiten Phase der WiKi-Studie erhoben wurden.

16.2. Fazit der empirischen Untersuchung für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage

Das Fazit dieser empirischen Untersuchung zweier Spielinteraktionen zwischen einer Erzieherin und einem Kind mittels der SCIP-Skala soll anhand folgender Frage gezogen werden:

Welche Antworten liefert eine empirische Untersuchung unter Einsatz der SCIP-Skala auf die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit?

Im Fokus dieses abschließenden Kapitels werden die Erkenntnisse der Erhebung der Auswertung der SCIP-Skala und die anschließende Verknüpfung der empirischen Ergebnisse und der theoretischen Fundierung des Teils A dieser Diplomarbeit hinsichtlich ihres Erkenntnisgewinns für unsere leitende Forschungsfrage reflektiert.

Anhand der Erkenntnisse der theoretischen Fundierung konnte für die Beantwortung unserer Forschungsfrage gezeigt werden, dass neben den klassischen Bindungskriterien der Feinfühligkeit (Ahnert 2005b, 20ff.) und der Anteilnahme am kindlichen Interesse (Anderson, Nagle, Roberts u.a. 1981, 55ff.) auch weitere Kriterien, wie die gruppenorientierte Sensibilität (Ahnert, Lamb, Pinquart 2006, 667ff.; Dollase 1998, 139; Ahnert 2005b, 43) oder die gesteigerte Explorationsförderung (Merker 1998, 127; Ebert 2003, 196.; Bensel, Haug-Schnabel 2008, 122ff.), zur Entstehung einer Bindung zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Kindern wesentlich beitragen können. Diese erarbeiteten Kriterien ließen erste Vergleiche zwischen der Ähnlichkeit der Vater-Kind-Bindung und der Erzieher/innen-Kind-Bindung zu. Die Explorationsunterstützung eines Kindes im gemeinsamen Spiel durch das Verhalten einer Bezugsperson wurde dabei herausgehoben. Im empirischen Teil unseres Forschungsvorhabens wurde daher die SCIP-Skala als ein mögliches Forschungsinstrument zur Erhebung der Spielfeinfühligkeit, in unserem Forschungsvorhaben die Feinfühligkeit einer Erzieherin im Spiel mit einem Kind, getestet.

Trotz der Schwierigkeit in einem natürlichen Setting den Vorgaben von Grossmann und Kassubek (1999, 1) zur Durchführung der SCIP-Skala gerecht zu werden, konnte die Spielfeinfühligkeit der Erzieherin durch dieses Forschungsinstrument erhoben und

Die Einbettung des empirischen Teils in den Gesamtkontext des Forschungsvorhabens (EN)

ausgewertet werden. Durch ihre beispielhafte Anwendung konnte im Sinne der Beantwortung unserer Forschungsfrage gezeigt werden, dass die SCIP-Skala als ein mögliches Forschungsinstrument zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung eingeschätzt werden kann, da anhand der Gütekriterien die Erhebung und Auswertung der SCIP-Skala bekräftigt werden konnte. Zudem konnte in der Reflexion verdeutlicht werden, dass unserer Einschätzung nach die Anwendung dieses Forschungsinstruments auch im natürlichen Setting einer Kinderkrippe zu aussagekräftigen Resultaten gelangt. Wir sehen den Beitrag dieses empirischen Teils für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage in der Darstellung und Erarbeitung der Praktikabilität der SCIP-Skala zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung.

IV. Resümee und Ausblick (MA/EN)

Zum Abschluss dieser Diplomarbeit soll eine Verbindung zwischen den wichtigsten Erkenntnissen des theoretischen und empirischen Teils hergestellt werden, die unter Beachtung folgender Frage vollzogen wird:

Wie lässt sich die zentrale Forschungsfrage dieser Diplomarbeit mithilfe der Erkenntnisse des theoretischen und empirischen Teils abschließend beantworten?

Zur Erinnerung sei an dieser Stelle die zentrale Forschungsfrage der Diplomarbeit erneut erwähnt:

Kann die SCIP-Skala zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung eingesetzt werden?

Im theoretischen Teil dieser Arbeit konnte erarbeitet werden, dass die Bindung zwischen Mutter und Kind vor allem durch die mütterliche Feinfühligkeit, Mentalisierungsfähigkeit und Explorationsförderung geprägt ist. Diesbezüglich wurde im forschungsmethodischen Teil dieser Diplomarbeit gezeigt, dass das Forschungsinstrument Attachment Q-Sort jene Kriterien durch seine große Bandbreite an Items aufgreift und sich unserer Erkenntnis nach valide Ergebnisse erzielen lassen. Das Entstehen einer Bindung zwischen Erzieher/in und Kind lässt sich nach Betrachtung des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses nicht hinreichend auf das Konzept der Feinfühligkeit zurückführen. Der/Die Erzieher/in muss neben einem feinfühligem Umgang die Fähigkeit aufweisen, das Kind in die Gruppe zu integrieren, auf dessen soziale und emotionale Bedürfnisse zu achten und dessen Exploration zu fördern und zu unterstützen. Diese Kriterien einer sicheren Erzieher/innen-Kind-Bindung sind der vorgenommenen hermeneutischen Item-Analyse zufolge mit dem AQS-E nicht hinreichend abgedeckt.

Hinsichtlich der Explorationsunterstützung bzw. Spielfeinfühligkeit und der systemischen Bindungsentwicklung konnten dafür Ähnlichkeiten mit Kriterien der Vater-Kind-Bindung festgestellt werden. Das Forschungsinstrument SCIP-Skala untersucht gezielt das Bindungskriterium der Spielfeinfühligkeit und durch die Konzentration auf das Verhalten des/der Erzieher/in können fundierte und präzise Aussagen hinsichtlich der Explorationsunterstützung durch den/die Erzieher/in getroffen werden.

Explorative Tätigkeiten erwecken beim Kind einen Ausdruck positiver Emotionalität und erfordern das kindliche Interesse an Neuem und Unbekanntem. In der Literatur wird häufig davon ausgegangen, dass sich daraus kindliche Kompetenzen und Selbstständigkeit entwickeln. Im Rahmen der Erarbeitung der Bindungssysteme von Kindern und der dazugehörigen methodische Vorgehensweisen erwies sich die Spielfeinfähigkeit als ein Indikator, der für die Vater-Kind-Bindungsforschung bereits wertvolle Ergebnisse lieferte und zur Untersuchung der Erzieher/innen-Kind-Bindung im empirischen Teil dieser Arbeit anhand von Videomaterial aus der WiKi-Studie ebenfalls erfolgreich eingesetzt werden konnte.

Allerdings wurde im Zuge theoretischer Reflexionen festgestellt, dass die Explorationsförderung im Grunde mit der klassischen Bindungstheorie nach Bowlby (1969; 1975; 1981; 1989) nicht vereinbar ist. Diese Behauptung ist darauf zurückzuführen, dass Bindungen im klassischen Bindungskonzept und von der klassischen Bindungsforschung nur auf Äußerungen negativer kindlicher Affektivität bezogen werden. Folglich erfordert die Eingliederung der Spielfeinfähigkeit in das Bindungskonzept eine ausgeweitete Interpretation im Sinne der Konzentration auf positive kindliche Affektivität und explorationsunterstützende Funktionalität von Bindungen.

Es lässt sich also zusammenfassend festhalten, dass aufgrund zahlreicher sowohl theoretischer Argumente als auch empirischer Daten und der Analyse der empirischen Forschungsmethoden AQS und SCIP-Skala Erkenntnisse geliefert werden konnten, die einen Einsatz des Forschungsinstrumentes SCIP-Skala zur Untersuchung der Erzieher/innen-Kind-Bindung legitimieren. Die Explorationsförderung und die Spielfeinfähigkeit können unser Erkenntnis nach im Sinne einer erweiterten Bindungstheorie als Indikatoren für die Entstehung einer Erzieher/innen-Kind-Bindung gelten. Das Forschungsinstrument SCIP-Skala kann daher nach einer theoretischen Fundierung und empirischen Erprobung durchaus eine weitere Möglichkeit zur Erforschung der Erzieher/innen-Kind-Bindung darstellen. Der Versuch die SCIP-Skala an Spielinteraktionen zwischen Erzieher/innen und Kindern anzuwenden kam im Vergleich zum Attachment Q-Sort zu ähnlichen Ergebnissen. Es festigte sich durch die Anwendung der SCIP-Skala die Einschätzung der Ergebnisse des AQS-E, dass jenes Testkind aus der WiKi-Studie noch keine sichere Bindung zu seiner Erzieherin aufgebaut hatte. Allerdings muss festgehalten werden, dass eine optimale Vermittlungsgüte nicht gleich auch den Aufbau einer sicheren Bindung zur Folge haben muss. Um diesen Zusammenhang zu legitimieren bedarf es weiterer Untersuchungen, die sich mit der

Korrelation der vier Kategorien von Bindungssicherheit mit den neun Kategorien von Spielfeinfühligkeit auseinandersetzen.

Überlegungen, die von dieser Diplomarbeit ausgehend für die wissenschaftliche Pädagogik angestellt werden können, führen zurück in den Kontext der WiKi-Studie. Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung zeigen in Zusammenhang mit der Beller'schen Entwicklungstabelle eine Weiterentwicklung der sozio-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten von Linus. Natürlich können diese Abbildungen eines zeitlich-linearen Verlaufs Linus' Entwicklung nicht allein als dessen Bildungsprozess verstanden werden, sie liefern jedoch Anhaltspunkte, die darauf schließen lassen, dass Linus bereits Veränderungen in den drei Bereichen Affekt, Interesse und Beteiligung am sozialen Geschehen durchlaufen haben könnte. Bezogen auf die angemessene Spielfeinfühligkeit Linus' Erzieherin kann geschlussfolgert werden, dass diese Linus' Selbstbildungsprozess teilweise im Wege steht, weil sie häufig mit Zurechtweisungen in Linus' Spiel eingreift, anstatt ihn beim Finden eigener Wege der Aneignung des Spiels zu unterstützen.

Bezugnehmend auf das Verhalten der Erzieherin während der zwei Spielsequenzen mit Linus kann zum Zwecke eines psychoanalytisch-pädagogischen Nachdenkens über das latente und manifeste Erleben von Linus und seiner Erzieherin von der bindungstheoretischen Erkenntnis ausgegangen werden, dass die Erzieherin jedenfalls zeitweise nicht dazu in der Lage ist, Linus' Verzweiflung wahrzunehmen oder zu containen. Die spezifischen Spielsequenzen hinsichtlich „der latenten und manifesten Gefühle, Phantasien, Gedanken und Impulse“ (Datler 2003, 80) und deren Einfluss auf das latente und manifeste Erleben des Beziehungsgeschehens zu hinterfragen kann die Aufgabe eines weiteren Forschungsvorhabens sein, welches sich explizit mit der Zusammenführung bindungsrelevanter und psychoanalytisch-pädagogischer Fragestellungen und Theorien auseinandersetzt.

V. Literaturverzeichnis

- Aeppli J., Gasser L., Gutzwiller E. u.a. (2011): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbronn. 2. Auflage.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. (1989): Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung. In: Keller, H. (Hrsg.), 1989, 330-364.
- Ahnert, L. (1998a) (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren. Verlag Hans Huber: Bern.
- Ahnert, L. (1998b): Schlußbetrachtung: Theorien und Tatsachen bei der Erforschung außerfamiliärer Kleinkindbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 1998a, 193-213.
- Ahnert, L. (1998c): Die Betreuungssituation von Kleinkindern im Osten Deutschlands vor und nach der Wende. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 1998a, 29-44.
- Ahnert, L., Rickert, H., Lamb, M. E. (2000): Shared Caregiving: Comparison Between Home and Child-Care Settings. In: *Developmental Psychology* 36 (Heft 3), 339-351. Online im Internet: URL: https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+0h756767633A2F2F6269767166632E676B2E626976712E70627A++/sp-3.4.2a/-CSCO-3h--ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=HKEHFPCFPDDDPJHFNCBLEDFBHNPKAA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3f%26TOC%3dS.sh.15.16.20.24.27%257c5%257c50%26FORMAT%3dtoc%26FIELDS%3dTOC%26S%3dHKEHFPCFPDDDPJHFNCBLEDFBHNPKAA00&directlink=http%3a%2f%2fgraphics.tx.ovid.com%2fovftpdfs%2fPDDNCFBEDHFPD00%2ffs046%2fovft%2flive%2fgv023%2f00063061%2f00063061-200005000-00005.pdf&filename=Shared+Caregiving%3a+Comparisons+Between+Home+and+Child-Care+Settings.&link_from=S.sh.15.16.20.24.27|5&pdf_key=B&pdf_index=S.sh.15.16.20.24.27 (Stand 2.9.2011).
- Ahnert, L. (2003): Attachment Behavior Q-Set for Care Providers.
- Ahnert, L., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. (2012): Eingewöhnung in die Kinderkrippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., König, A. (Hrsg.): *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 74-87
- Ahnert, L. (2004a) (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Reinhardt Verlag: München.
- Ahnert, L. (2004b): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung.- In: Ahnert, L. (Hrsg.), 2004a, 256-277.
- Ahnert, L. (2004c): Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 2004a, 63-81.

- Ahnert, L. (2005a) (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Ahnert, L. (2005b): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 2005a, 9-54.
- Ahnert, L., Lamb, M. E., Pinquart, M.. (2006): Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. In: Child Development 74 (Heft 3), 664-679. Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+dh756767633A2F2F62617976617279766F656E656C2E6A7679726C2E70627A++/doi/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x/pdf> (Stand 28.4.2011).
- Ahnert, L., Gappa, M. (2008): Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.), 2008, 74-95.
- Ahnert, L., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. (2012): Eingewöhnung in die Kinderkrippe: Forschungsmethoden zu Bindung, Stress und Coping. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., u.a. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 74-87
- Ainsworth, M. D. S., Wittig, B. A. (1969): Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In: Foss, B. M. (Hrsg.): Determinants of infant behavior IV. Methuen: London, o.S.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. u.a. (1978): Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, New Jersey.
- AK Wien (2009) (Hrsg.): Mutterschutz-Regelung.- Schriftstück der Onlineberatung der Arbeiterkammer Wien zum Thema Beruf & Familie, Online im Internet: URL: <http://wien.arbeiterkammer.at/online/mutterschutz-regelung-2009.html> (Stand 23.08.2011).
- Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A. u.a. (1981): Attachment to Substitute Caregivers as a Function of Center Quality and Caregiver Involvement. In: Child Development 52, (Heft 1), 53-61. Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1p756767633A2F2F6A6A6A2E77666762652E626574++/stable/pdfplus/1129214.pdf?acceptTC=true> (Stand 2.9.2011).
- Arnett, J. (1989): Caregivers in day care centers: Does training matter? In: Journal of Applied Developmental Psychology 10, 541-552.
- Baacke, D. (1999): Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim, Basel.

- Becker-Stoll, F. (1990): Die Bedeutung der Qualität in der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Online im Internet: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1990.pdf> (Stand 9.8.2011).
- Becker-Stoll, F., Textor, M. R. (2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Cornelsen Verlag: Berlin, Düsseldorf, Mannheim.
- Belsky, J (1999): Interactional and contextual determinants of attachment security. In: Cassidy, J., Shaver, P.R. (Hrsg.): Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications. Guilford Press: New York. 249-264.
- Beller, E.K., Beller S. (2000): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Selbstverlag: Berlin, 2009, 8. Auflage.
- Benner, D. u.a. (1998): Von der Unvereinbarkeit von Bildungsidee und Bildungsideal. Univ.-Prof. Dr. H. Zdarzil (Wien) zu seiner Emeritierung am 20.11.1997. In: Pädagogische Rundschau 52 (Heft 3), 303-322.
- Benner, D. (2000): Pädagogik und Kritik. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Abgrenzung unterschiedlicher Ansätze kritischer Erziehungswissenschaft. In: Helmer, K., Meder, N., Meyer-Drawe, K. u.a. (Hrsg.): Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag. Königshausen & Neumann: Würzburg. 7-34.
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2008): Alltag, Bildung und Förderung in der Krippe. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.), 2008, 103-142.
- Bion, W. (1990): Angriffe auf Verbindungen. In: Spillius, E. (Hrsg.): Melanie Klein Heute. Beiträge zur Theorie. Bd. 1. Internationale Psychoanalyse: München. 110-129.
- Block, J. H., Block, J. (1980): The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: Collins, W. A. (Hrsg.): Minnesota Symposium on Child Psychology 13. Lea: Hillsdale, New Jersey. 39-101.
- Bowlby, J. (1969): Attachment and Loss. Volume 1: Attachment. Basic Books: New York.
- Bowlby, J. (1975): Bindung. Kindler: München.
- Bowlby, J. (1981): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 2008, o. Auflage.
- Bowlby, J. (1989): The Making and Breaking of Affectional Bonds. Routledge: New York, 2005, o. Auflage.
- Bredenkamp, S. (1997): NAEYC Issue Revised Position Statement on Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. In: Young Children 52 (Heft 2), 34-40.
- Bredending, E. u.a. (1985): Zur Sicherung positiver sozialer Erfahrungen und Gefühle bei Kindern mit geringer ausgeprägten sozialen Beziehungen (2. Lebensjahr). unveröffentlichte Diplomarbeit. Humboldt Universität: Berlin.

- Bretherton, I., Waters, E. (1985) (Hrsg.): Growing Points in Attachment Theory and Research. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 50 (Hefte 1-2). Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+1p756767633A2F2F6A6A6A2E77666762652E626574++/stable/pdfplus/3333837.pdf> (Stand 2.9.2011).
- Bryant, F. B. (2000): Assessing the Validity of Measurement. In: Grimm, L. G., Yarnold, P. R. (Hrsg.): Reading and understanding MORE multivariate statistics. American Psychological Association: Washington, DC.
- Bühner, M (2006): Einführung in die Test-und Fragebogenkonstruktion. Pearson Studium: München, 2. Auflage.
- Corwyn, R. F., Bradley, R. H. (1999): Determinants of paternal and maternal investment in children. In: Infant Mental Health Journal 20 (Heft 3), 238-256. Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+dh756767633A2F2F62617976617279766F656E656C2E6A7679726C2E70627A++/doi/10.1002/%28SICI%291097-0355%28199923%2920:3%3C238::AID-IMHJ3%3E3.0.CO;2-%23/pdf> (Stand 9.1.2011).
- Cox, M., Margand, N. A., Tresch-Owen, M. u.a. (1992): Prediction of Infant-Father and Infant-Mother Attachment. In: Developmental Psychology 28 (Heft 3), 474-483. Online im Internet: URL: https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+0h756767633A2F2F6269767166632E676B2E626976712E70627A++/sp-3.4.2a/-CSCO-3h--ovidweb.cgi?WebLinkFrameset=1&S=OFAKFPNFFFDDAEMCNCBMLMHDCJMEAAA00&returnUrl=ovidweb.cgi%3f%26Full%2bText%3dL%257cS.sh.15.16.20.24.27.31%257c0%257c00063061-199205000-00013%26S%3dOFAKFPNFFFDDAEMCNCBMLMHDCJMEAAA00&directlink=http%3a%2f%2fgraphics.tx.ovid.com%2fovftpdfs%2fFPDDNCDMHCFF00%2ffs046%2fovft%2flive%2fgv023%2f00063061%2f00063061-199205000-00013.pdf&filename=Prediction+of+Infant-Father+and+Infant-Mother+Attachment.&pdf_key=FPDDNCDMHCFF00&pdf_index=/fs046/ovft/live/gv023/00063061/00063061-199205000-00013 (Stand 13.11.2011).
- Danner, H. (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. E. Reinhardt: München, Basel. 2. Auflage.
- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K.(2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A., Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Das selbständige Kind (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12). Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77.
- Datler W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 71-108.

- Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J. u.a. (Hrsg.) (2009a): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17] Psychosozial-Verlag: Gießen.
- Datler, W., Gstach, J., Steinhardt, K. u.a. (2009b): Was ist unter Psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J. u.a. (Hrsg.), 2009a, 9-18.
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnografische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. In: Schäfer, G.E., Staage, R., Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Cornelsen: Berlin, 83-94.
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M. (2010): Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Gesichtspunkte unter besonderer Bezugnahme auf die Wiener Krippenstudie. In: Becker-Stoll, F., Berkic, J., Kalicki, B. (Hrsg.): Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Cornelsen: Berlin, 158-167.
- Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N. u.a. (2012): Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Kinderkrippenstudie. In: Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., u.a. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 59-74.
- Diem-Wille, G. (2009): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Kohlhammer: Stuttgart. 2. Auflage.
- Demtröder, W. (2005): Experimentalphysik 3. Atome, Moleküle und Festkörper. Springer: Berlin, Heidelberg. 3. Auflage.
- Dollase, R. (1998): Selbstoptimierungsaufgaben der Praxis in der Tagesbetreuung kleiner Kinder. Die virtuelle Verringerung der Gruppengröße. In: Ahnert, L.(Hrsg.), 1998a, 136-145.
- Dornes, M. (2004): Psychoanalytische Aspekte der Bindungstheorie. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 2004a, 42-62.
- Drosdowski, G. u.a. (1963) (Hrsg.): Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Duden Bd. 7. Dudenverlag: Mannheim, Wien, Zürich.
- Ebert, S. (2008): Krippenerziehung als Profession – Anforderungen an ein modernes Berufskonzept. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.), 2008, 178-197.
- Eitler, G., Rollett, B. (1984): Erziehverhalten in der Generationenfolge. In: Ingenkamp, K. H. (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Bericht über die 34. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung in der DGfE vom 28. – 30.9.1983 in Landau/Pfalz, Erziehungswissenschaftliche Hochschule: Rheinland-Pfalz. 181-189.

- Erikson, E. H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Fitzgerald, H. E., Mann, T., Barratt, M. (1999): Fathers and Infants. In: *Infant Mental Health Journal* 20 (Heft 3), 213-221. Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+dh756767633A2F2F62617976617279766F656E656C2E6A7679726C2E70627A++/doi/10.1002/%28SICI%291097-0355%28199923%2920:3%3C213::AID-IMHJ1%3E3.0.CO;2-G/pdf> (Stand 9.1.2011).
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. u.a. (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Fthenakis, W. E. (1988): Väter. Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. Bd. 1. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.
- Fullard W., McDevitt S.C., Carey W.B. (1984): Assessing temperament in one- to three- year old children. *Journal of Pediatric Psychology*, 9(2), 205-271.
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2011): Wenn Tränen versiegen, doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung in die Kinderkrippe. In: *frühe Kindheit. Zeitschrift der Deutschen Liga für das Kind* 14 (Heft 1), 20-26.
- Gilgenmann, K. (1994): Die Familie als Erziehungsgemeinschaft. Zur Beschreibung der Funktion von Familien in der modernen Gesellschaft. In: *System Familie* 7, 212-228.
- Grossmann, K. E. (1977) (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. Kindler: München.
- Grossmann, K. (1998): Merkmale einer guten Gruppenbetreuung für Kinder unter 3 Jahren im Sinne der Bindungstheorie und ihre Anwendung auf berufsbegleitende Supervision.
- Grossmann, K., Kassubek, B. (1999): Rating Scale for Sensitive and Challenging Interactive Play with a Toddler (SCIP Scale). Definition in global and specific terms for Fathers and their Children Regarding Fathers' Ratings on the SCIP Scale. Regensburg.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E. u.a. (2002a): Väter und ihre Kinder. Die „andere“ Bindung und ihre längsschnittliche Bedeutung für die Bindungsentwicklung, das Selbstvertrauen und die soziale Entwicklung des Kindes. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.), 2002, 43-72.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E. u.a. (2002b): The Uniqueness of the Child–Father Attachment Relationship: Fathers' Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. In: *Social Development* 11 (Heft 3), 307-331. Online im Internet: URL: <http://www.ahealthymind.org/library/Father%20Grossmann%2002.pdf> (3.5.2011).
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2005a): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta: Stuttgart, 2. Auflage.

- Grossmann, K.E. Grossmann, K. (2005b): Universality of human social attachment as an adaptive process. In: C.S. Carter, L. Ahnert, K.E. Grossmann, S.B. Hrdy, M.E. Lamb, S.W. Porges, and N. Sachser (Eds.). Attachment and bonding: A new synthesis. Dahlem Workshop Report 92 (pp.199-229). Cambridge; MA: The MIT Press. Online im Internet: URL: http://www.brown.edu/Departments/Human_Development_Center/Roundtable/Grossman2.pdf (Stand: 12.12.2011).
- Grossmann K., Grossmann, K.E., Kindler H. (2005): Early Care and the Roots of Attachment and Partnership Representations. The Bielefeld and Regensburg Longitudinal Studies. In: Grossman K. E. (Hrsg): Attachment from Infancy to Adulthood. Guilford Press, New York.
- Grossmann, K. E, Grossmann, K. (2006): Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. Online im Internet: URL: http://liga-kind.de/fruehe/606_grossmann.php (Stand 30.09.2010).
- Grossman K. (2004): Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 2004a, 21-38.
- Haverkock, A. (2007): Zur Validität des Attachment Q-Set von Waters & Deane (1985). Eine vergleichende Studie zur Einschätzung der kindlichen Bindungssicherheit im Urteil von Müttern und Beobachtern. Online im Internet: URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2007/4608/pdf/HaverkockAntje-2007-01-09.pdf> (Stand 3.10.2010).
- Hellenschmidt, J. (2010) Kuno Bellers Entwicklungstabelle als Untersuchungsinstrument in der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit, Universität Wien. Online im Internet. URL: http://othes.univie.ac.at/11147/1/2010-09-07_0400801.pdf (Stand: 12.03.2012).
- Herlth, A. (2002): Ressourcen der Vaterrolle. Familiäre Bedingungen der Vater-Kind-Beziehung. In: Walter, H. (Hrsg.), 2002, 585-608.
- Hildenbrand, B. (2002): Der abwesende Vater als strukturelle Herausforderung in der familialen Sozialisation. In: Walter, H. (Hrsg.), 2002, 743-782.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C., u.a. (1990): Attachment and Child Care: Relationships with Other and Caregiver. In: Fox, N., Rein, G. (Hrsg.): Infand Day Care. The Current Debate. Ablex, Norwood: New Jersey, 169-182
- Howes, C., Galinsky, E., Kontos, S. (1998): Child Care Caregiver Sensitivity and Attachment. In: Social Development 7 (Heft 1), 25-36. Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+dh756767633A2F2F62617976617279766F656E656C2E6A7679726C2E70627A++/doi/10.1111/1467-9507.00048/pdf> (Stand 2.9.2011).
- Hover-Reisner, N., Eckstein, T. (2008): Die Wiener Kinderkrippenstudie: Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Posterpräsentation im

- Rahmen der "4. Europäischen Fachkonferenz für Familienforschung", Universität Wien, 12.-14. Juni 2008.
- Hover-Reisner, N., Funder, A. (2009): Krippenbetreuung im Fokus der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Thema "Außerfamiliäre Betreuung von Kleinkindern". In: Datler, W., Steinhardt, K., Gstach, J., Ahrbeck, B. (Hrsg.): Der pädagogische Fall und das Unbewusste. Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17] Psychosozial-Verlag: Gießen, 169-200.
- Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G. (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaft. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg, New York.
- Hüttner, M., Schwarting, U. (2002): Gründer der Marktforschung. Oldenburgverlag: München-Wien-Oldenburg, 7. Auflage.
- Jedletzberger, A. (2010): Vom Trennen, Getrenntsein und der Entdeckung der anderen. eine Einzelfallstudie zur Bedeutung von Beziehungs- und Interaktionserfahrungen für die Bewältigung von Trennung und Getrenntsein von den Eltern bei Eintritt in eine altersgemischte Kindergartengruppe. Diplomarbeit Universität Wien. Online im Internet: URL: <http://othes.univie.ac.at/10977/> (Stand: 08.03.2012).
- Kasten, H. (2011): Soziales Lernen in Kindertageseinrichtungen. Online im Internet: URL: <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/kasten-soziales.html> [Stand 9.8.2011].
- Kelle, U., Kluge S., Prein, G. (1993): Strategien der Geltungssicherung in der qualitativen Sozialforschung. Zur Validitätsproblematik im interpretativen Paradigma. Hrsg: Vorstand des Sfb 186, Arbeitspapier Nr. 24 <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper24.pdf> (Stand: 02.05.2012).
- Keller, H. u.a. (1987): The development of exploratory behavior in the first four years of life. In: Görlitz, D., Wohlwill, F. (Hrsg.): Curiosity, imagination, and play. Erlbaum: Hillsdale, New York, 127-150.
- Keller, H. (1989) (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Huber: Bern, 2011, 4. Auflage.
- Keller, H. (1998): Entwicklung im Kontext. Entwicklungspsychologische Konsequenzen für eine außerfamiliäre Betreuung des Kleinkindes. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 1998a, 164-172.
- Keller, H. (2004): Kultur und Bindung. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 2004a, 110-124.
- Kindler, H., Grossmann, K., Zimmermann, P. (2002): Kind-Vater-Bindungsbeziehungen und Väter als Bindungspersonen. In: Walter, H. (Hrsg.), 2002, 685-741.
- Kindler, H., Grossmann, K. (2004): Vater-Kind-Bindung und die Rollen von Vätern in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 2004a, 240-255.
- König, A. (2006): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens.

- Inaugurationsdissertation an der Universität Dortmund. Online im Internet: URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=99778640x&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=99778640x.pdf (Stand 5.10.2011).
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Huber, Klett-Cotta: Bern, Stuttgart.
- Licht, T. (2011): Erleuchtende Zitate. Über 250 Lebensweisheiten aus aller Welt. Deutsche Nationalbibliothek, 47. URL: http://books.google.at/books?hl=de&lr=&id=qo75I-hl_7YC&oi=fnd&pg=PA6&dq=f%C3%BCgel+wurzeln+goethe&ots=cmGOYZkhby&sig=EEAERZeMEdwCyXkgEsZMzDPz2qU#v=onepage&q&f=false (Stand 05.05.2012)
- Leyendecker, B. (1989): Die ökologische Perspektive: Umweltpsychologie und ökologische Psychologie in der Kleinkindforschung. In: Keller, H. (Hrsg.), 1989, 89-108.
- Main, M. (1977): Sicherheit und Wissen. In: Grossmann, K. E. (Hrsg.), 1977, 47-95.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985): Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to the Level of Representation. In: Monographs of the Society for Research in Child Development 50 (Heft 1-2), Growing Points of Attachment Theory and Research, 66-104.
- Main, M., Solomon, J. (1990): Procedure for identifying infants as disorganized/desoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M.T., Cicchetti, D., Cummings, E. M. (Hrsg.): Attachment in the preschool years: Theory, Research, and Intervention. University of Chicago Press: Chicago, 121-160.
- Masters, J. C., Wellman, H. N. (1974): The Study of Human Infant Attachment: A Procedural Critique. In: Psychological Bulletin 81, 218-237.
- Mayring P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag Weinheim und Basel, 5. Auflage.
- Maywald, J., Schön, B. (2008) (Hrsg.): Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema. Beltz: Weinheim, Basel.
- Merker, H. (1998): Kleinkinder in altersheterogenen Gruppen. In: Ahnert, L. (Hrsg.), 1998a, 125-135.
- Mosheim, R., Steiner, H. J., Hotter, A. u.a. (2002): Können das Väter überhaupt? Eine Studie zur Vater-Kind-Beziehung in der väterlichen Karenzzeit. In: Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (Hrsg.), 2002, 73-86.
- Pedersen, F. A., Robson, K. S. (1969): Father Participation in Infancy. In: American Journal of Orthopsychiatry 39, 466-472.
- Rauschke, I., Weber, C. (1998): Frühe Sozialbeziehungen in altershomogenen Kleinkindgruppen. In: Ahnert (Hrsg.), 1998a, 113-124.

- Robertson, J., Robertson, J. (1975): Reaktionen kleiner Kinder auf kurzfristige Trennungen von der Mutter im Lichte neuer Beobachtungen. In: Mitscherlich, A. (Hrsg.): *Psyche. Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 19, 626-664.
- Rollett, B., Werneck, H. (2002): Die Vaterrolle in der Kultur der Gegenwart und die väterliche Rollenverteilung in der Familie. In: Walter, H. (Hrsg.), 2002, 323-343.
- Roßbach, H. G. (2005): Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Ahnert (Hrsg.), 2005a, 55-174.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Lewkowicz, K. S. (1985): Security of Infant-Mother, -Father, and – Metapelet Attachments among Kibbutz-Reared Israeli Children. In: Bretherton, I., Waters, E. (Hrsg.), 1985, 257-275.
- Schäfer, G. W. (2004): Bildungsprozesse in Krippenalter. In: Niedergesäß, B., Drexler-Wagner, S., Strüber, E. u.a. (Hrsg.): *Die ersten gemeinsamen Schritte in die Welt. Babys in Tageseinrichtungen – Bereicherung oder Belastung für Babys, ihre Familie und Erzieherinnen?* Dagmar Dreves Verlag: Lüneburg, 127-154.
- Schaffer, H., Emerson, P. (1964): The Development of Social Attachments in Infancy. In: *Monograph of the Society for Research in Child Development* 94, 3-75.
- Schleidt, M. (1989): Die humanethologische Perspektive. Die menschliche Frühentwicklung aus ethologischer Sicht.- In: Keller, H. (Hrsg.), 1989, 27-49.
- Schölmerich, A., Lengning, A. (2004): Neugier, Exploration und Bindungsentwicklung. In: Ahnert, L. (Hrsg.) 2004a, 198-210.
- Schölmerich, A., Leyendecker B. (1999): *Attachment Behavior Q-Set. Revision 3.2 GE.* SUNY Stony Brook .
- Schubert, I. (2011): Der Einsatz des ATTACHMENT Q-SORTs im Forschungsprojekt der Wiener Kinderkrippenstudie. Diplomarbeit Universität Wien.
- Schultes, H. (2011) Das Temperament des Kleinkindes und seine Rolle in der Eingewöhnung in die Kinderkrippe. Diplomarbeit, Universität Wien. Online im Internet: URL: http://othes.univie.ac.at/14075/1/2011-04-13_0501602.pdf (Stand: 01.03.2012).
- Seiffge-Krenke, I. (2001): Väter in der Psychoanalyse. Väter und Söhne, Väter und Töchter. In: *Forum der Psychoanalyse* 17 (Heft 1), 391-397, Online im Internet: URL: <https://univpn.univie.ac.at/+CSCO+dh756767633A2F2F6A6A6A2E6663657661747265797661782E70627A++/content/v8rv6vc2krp4tkg5/fulltext.pdf> (Stand 9.1.2011).
- Steinke, I. (2007): Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, U., Grunenberg, H., Dresing, H. (Hrsg.) *Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis.* Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2. Auflage, 176-187. Online im Internet: URL: http://www.caqd.de/attachments/037_Steinke.pdf (Stand 02.05.2012).

- Steinhardt, K., Datler, W., Gstach, J. (2002) (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Psychosozial-Verlag: Gießen.
- Suess G., Grossmann, K.E., Sroufe, L.A. (1992): Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaption in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. u.a. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. Online im Internet: URL: <http://eprints.ioe.ac.uk/5308/1/EPPE12Sylva2004Effective.pdf> (Stand 16.09.2011).
- Uhlendorff H./ Prengel A. (2010): Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In: Friebertshäuser B., Langer, A., Prengel A., 2010 Juventa-Verlag Weinheim und München, 3. Auflage.
- van Ijzendoorn M., Vereijken C., Bakermans-Kranenburg M., Riksen-Walraven J. (2004): Assessing Attachment Security With the Attachment Q Sort: Meta-Analytic Evidence for the Validity of the Observer AQS. In: *Child Development* 75 (Heft 4) 1188-1213. Online im Internet: URL: <http://www.psihologija.edu.rs/literatura/20111206113449.pdf> (Stand: 01.02.2012).
- Textor, M. R. (2006): Die Vergesellschaftung der Kleinkindheit: Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld kontroverser Erwartungen. In: Steinhardt, K., Büttner, C., Müller, B. (Hrsg.): *Kinder zwischen drei und sechs. Bildungsprozesse & Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 15, Psychosozial-Verlag: Gießen, 81-96.
- Trescher, H. G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Trescher, H. G., Muck, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Band 12 von 1989.* Grünewald: Mainz, 167-201.
- Vaughn, B. E., Deane, K. E., Waters, E. (1985): The Impact of Out-Of-Home Care on Child-Mother Attachment Quality: Another Look at Some Enduring Questions. In: Bretherton, I., Waters, E. (Hrsg.), 1985, 110-135.
- Viernickel, S., Edelmann, D., Hoffmann, H., u.a. (Hrsg.): *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele.* Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel, 74-87
- von Klitzing, K. (2002): Vater – Mutter – Säugling. Von der Dreierbeziehung in den elterlichen Vorstellungen zur realen Eltern-Kind-Beziehung. In: Walter, H. (Hrsg.), 2002, 783-810.
- Walter, H. (2002) (Hrsg.): *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie.* Psychosozialverlag: Gießen.
- Waters, E. (1982): Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltenssysteme und Beziehungen: Drei Modelle von Bindung zwischen Kind und Erwachsenen. In: Immelmann, K., Barlow, G. W., Petrinovich, L. u.a. (Hrsg.): *Verhaltensentwicklung bei Mensch und Tier. Das Bielefelder Projekt.* Parley: Berlin, 721-750.

- Waters, E., Deane K. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q- methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In: Bretherton, I., Waters E. (Hrsg.): Monographs of the Society for Research. Child Development 50 (Heft 1-2), 41-65. Online im Internet: URL: <http://www.c-mba.cn/bym/upFile/upDown/20100614091402118.pdf> (Stand: 10.02.2012).
- Wüstenberg, W., Schneider, K. (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In: Maywald, J., Schön, B. (Hrsg.), 2008, 144-177.
- Youngblade, L. M., Belsky, J. (1992): Parent-child antecedents of 5-year-old close friendships. A longitudinal Analysis. In: Developmental Psychology 28, 700-713.
- Ziegenhain, U., Wolff, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem. Bindungsbeziehung und Krippeneintritt. In: Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 176-188.
- Zimmermann P.: Opstapje - Schritt für Schritt. Teilbericht 6 der wissenschaftlichen Begleitung: Mütterliche Anleitungsqualität und Verhalten des Kindes in einer Spielsituation. URL: http://www.opstapje.de/docs/Teilbericht_6.pdf (Stand: 12.12.2012).

i. Literatur der Testverfahren

- Waters E. (Dt Übersetzung: Axel Schölmerich und Birgit Leyendecker) (1999): Attachment Behavior Q-Set. Revision 3.2 GE. SUNY Stony Brook.
- Elicker J., Noppe I., (Dt. Übersetzung: Lieselotte Ahnert) (2003): Attachment Behavior Q-Set for Care Providers.
- Grossmann, K., Kassubek, B. (1999): Rating Scale for Sensitive and Challenging Interactive Play with a Toddler (SCIP Scale). Definition in global and specific terms for Fathers and their Children Regarding Fathers' Ratings on the SCIP Scale. Regensburg.
- Beller, E.K., Beller S. (2000): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Selbstverlag: Berlin 2009, 8. Auflage

ii. Literatur der verwendeten Zitierregeln

- Datler, W. (2011): Zitieren in der Diplomarbeit. Online im Internet: URL: http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/seiten/datler/7uni%20lehre/diplom_zitierweise.htm (Stand 10.12.2011).

Sekundärliteratur:

- Rabl, C. (2006): Einführung in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens: Zitieren. Online im Internet: URL: http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_bildungswissenschaft/Allgem/Skriptum_Zitieren_Rabl.pdf (Stand 10.12.2011).

VI. Abbildungsverzeichnis

Steckspiel aus Holz: Online im Internet: URL:

http://www.google.at/imgres?q=steckspiel+farbe+form&um=1&hl=de&biw=1280&bih=675&tbn=isch&tbnid=V_qTW9U8nl6OwM:&imgrefurl=http://www.ebay.at/itm/Formensortierspiel-Farben-Formen-Lernspiel-Holz-bunt-Steckspiel-Sortierspiel-NEU-/160635682496&docid=cLAcV-BYgj0PgM&itg=1&imgurl=http://cdn03.trixum.de/upload2/R/X/RXsFT9VWNwEz132508583088P4224.jpg&w=800&h=382&ei=_7BbT-2vIOjN4QTW8fDQDw&zoom=1&iact=hc&vpx=160&vpy=344&dur=801&hovh=155&hovw=325&tx=151&ty=77&sig=109031373293581311373&page=1&tbnh=100&tbnw=209&start=0&ndsp=15&ved=1t:429,r:10,s:0 (Stand: 08.03.2012).

VII. Anhang

Wiener Kinderkrippenstudie

WiKi

Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen

Ein Forschungsprojekt der
Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik
 am Institut für Bildungswissenschaft der



Leitung: Ao.Univ.Prof. Dr. Wilfried Datler
 Kooperation: Prof. DDr. Lieslotte Aluert

BASIS-

INFORMATIONEN

Basisinformationen

- **Projekttitel**
Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in Kinderkrippen
- **Finanziert durch**
FWF – der Wissenschaftsfond
- **Projektdauer**
April 2007 bis April 2010
- **Forschungsstätte**
Universität Wien
Institut für Bildungswissenschaft
Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik
Universitätsstraße 7
A-1010 Wien

1. Ein Überblick zur Wiener Kinderkrippenstudie

Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler Projektleitung Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft		Univ. Prof. DDr. Lieslotte Aluert Kooperationspartnerin (Leitung) Universität Wien Institut für Entwicklungspsychologie	
Mag. Nina Hover-Reisner Projektkoordination Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft		Mag. Maria Fürstaller Projektmitarbeiterin Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft	
Dr. Katharina Erekly-Stevens Projektmitarbeiterin Universität Wien / Oxford Institut für Bildungswissenschaft		Dipl.-Relapspsych. (FH) Tina Eckstein Projektmitarbeiterin Universität Wien Institut für Entwicklungspsychologie	
Mag. Dr. Michael Wintinger Projektmitarbeiter Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft		Prof. Dr. Margit Datler Projektmitarbeiterin Universität Wien / KPH Wien/Krems Institut für Bildungswissenschaft	
Mag. Antonia Funder Projektmitarbeiterin Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft		Jenny Hellenschmidt Projektmitarbeiterin Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft	
Univ. Doz. Dr. Tamara Katschnig Projektmitarbeiterin Universität Wien Institut für Bildungswissenschaft			

ERKENNTNISINTERESSE

&

ZIELE DES PROJEKTS

Forschungsinteresse

Zentrale Fragestellungen

- Wie erleben Kleinkinder die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippen?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen
 - den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdrucks von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes sowie den
 - allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Betreuerinnen und Eltern und dem
 - Belastungserleben der Kinder?

Wiener Kinderkrippenstudie
WiKi
Die Eingewöhnungsphase von
Kindern in Kinderkrippen

Ziele der Erhebung

Die Studie zielt darauf ab,

- Faktoren zu identifizieren und zu beschreiben, die sich im Hinblick auf die Eingewöhnung von Kindern in Kinderkrippen förderlich und hemmend erweisen.

Ausgehend davon sollen

- Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung von KleinkindpädagogInnen abgeleitet und hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit diskutiert werden.

Wiener Kinderkrippenstudie
WiKi
Die Eingewöhnungsphase von
Kindern in Kinderkrippen

PROJEKT- VORHABEN

Wiener Kinderkrippenstudie
WiKi
Die Eingewöhnungsphase von
Kindern in Kinderkrippen

Forschungsvorhaben I

Um differenzierte Informationen über das Verhalten und Erleben von sehr jungen Kindern zu gewinnen, werden

- die Eingewöhnungsverläufe von mindestens 100 Kindern aus dem Raum Wien und Umgebung mit einem Bündel aus quantitativ-empirischen und qualitativ-empirischen Verfahren erfasst und ausgewertet.

Wiener Kinderkrippenstudie
WiKi
Die Eingewöhnungsphase von
Kindern in Kinderkrippen

Forschungsvorhaben II

An diesen Kindern wird untersucht, ob und inwiefern ihr Verhalten während der Eingewöhnungszeit in Beziehung steht zu

- der Qualität der jeweiligen Einrichtung
- den jeweiligen Interaktionserfahrungen mit BetreuerInnen
- dem Verhalten der Eltern vor und während des Verabschiedens der Kinder und des Verlassens der Einrichtung
- sowie dem neurobiologischen Stresslevel der Kinder.

Überdies wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss diese Faktoren auf die Veränderung der Verhaltens- und Beziehungsmuster haben, die zu Beginn der Eingewöhnungsphase erhoben wurden.

Wiener Kinderkrippenstudie
WiKi
Die Eingewöhnungsphase von
Kindern in Kinderkrippen

Samplingkriterien I

Um in das Sample der Studie aufgenommen zu werden, mussten die teilnehmenden Kinder (N=104)

- zum Zeitpunkt des Eintritts in die Kinderkrippe (Herbst 07/Herbst 08/Herbst 09) zwischen 1 ½ und 2 ½ Jahre alt
- und im weitesten Sinne gesund (keine Frühgeborenen) sein.

Vorausgesetzt wurde weiters, dass

- zumindest ein Elternteil der Kinder der deutschen Sprache mächtig ist
- und die Kinder den Eintritt in die Kinderkrippe erstmals erleben und insofern noch keine Vorerfahrungen mit der regelmäßigen Betreuung durch Nicht-Verwandte außerhalb des familiären Lebens- und Wohnraumes haben.

Wiener Kinderkrippenstudie
WiKi
Die Eingewöhnungsphase von
Kindern in Kinderkrippen

Samplingkriterien II

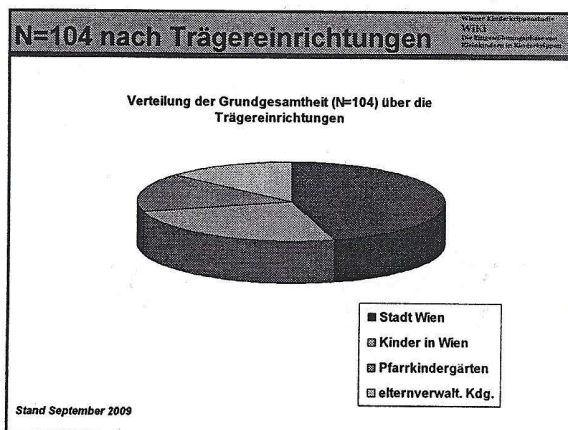
Bei der Zusammenstellung der Grundgesamtheit wurde

- eine möglichst ausgeglichene Geschlechtermischung
- und eine ausgewogene Verteilung über verschiedene Trägereinrichtungen angestrebt.

Die teilnehmenden Kindern mussten ferner aus unterschiedlichen Kinderkrippen- bzw. Kindergartengruppen stammen (pro Gruppe jeweils mögl. ein Kind).



- Beteiligte Trägereinrichtungen**
- Wiener Kinderkrippenstudie
WKI
Die Entwicklungsgeschichte von
Kindern in Kindertageseinrichtungen
- Öffentliche Träger**
- Wiener Kindergärten MA10
- Private Träger**
- Kinder in Wien (KIWI)
 - Katholische Pfarrkindergärten
 - Elternverwaltete Kindergruppen



Wiener Kinderkrippenstudie
WKI
Die Entwicklungsgeschichte von
Kindern in Kindertageseinrichtungen

FORSCHUNGS- DESIGN

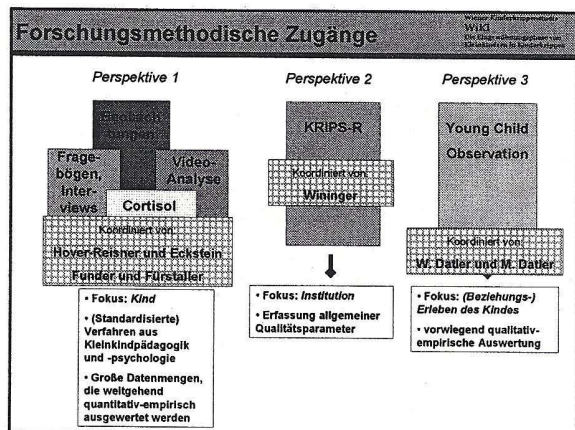
Forschungsmethodik I

Wiener Kinderkrippenstudie
WKI
Die Entwicklungsgeschichte von
Kindern in Kindertageseinrichtungen

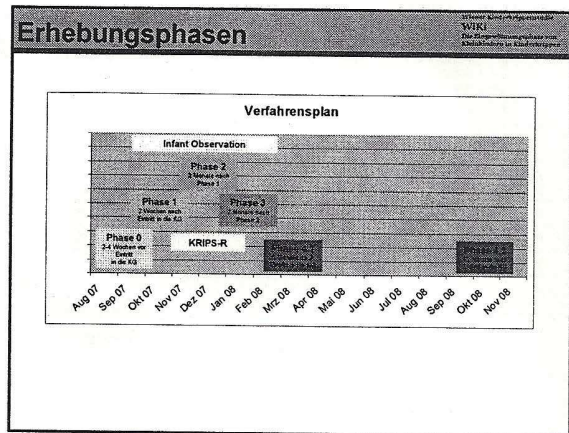
Zur Bestimmung von Einflussfaktoren werden die Eingewöhnungsverläufe der teilnehmenden Kinder aus drei verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen.

In parallel verlaufenden Erhebungsschienen werden

- quantitativ-empirische Daten
- qualitativ-empirische Daten und
- Informationen zur Qualität der Betreuungseinrichtungen erhoben und trianguliert.



Erhebungsbereiche und Erhebungsphasen			Erhebungsbereiche	Phasen
	zeitliche Lagerung	Erhebungsrahmen	Basisdaten (Familiensituationbogen/ Kindertagesituationbogen)	Phase 0 1 2 3
Phase 0	innerhalb von 2-4 Wochen vor Eintritt in die Kinderkrippe	Hausbesuch	Kindl. Temperament (Toddler Temperament Scale)	Phase 0 1 2 3
Phase 1	innerhalb der ersten 2 Wochen, in denen das Kind die Krippe ohne Begleitung durch eine vertraute Bezugsperson besucht	Besuch in der Kinderkrippe	Bindung zur Mütter/Erzieherin (Attachment Q-Sort)	Phase 0 1 2 3 4.1
Phase 2	2 Monate nach Phase 1	Besuch in der Kinderkrippe	Erzieherverhalten (Child Caregiver Interaction Scale)	Phase 1 2 3 4.1
Phase 3	2 Monate nach Phase 2	Besuch in der Kinderkrippe	Entwicklungsstand (Entwicklungstabellen nach Kuno Beller)	Phase 0 2 3
Phase 4.1	6 Monate und 1 Jahr nach Eintritt in die Kinderkrippe	Besuch in der Kinderkrippe Hausbesuch	Kindl. Verhalten (Child Behavior Checklist)	Phase 4.1 / 4.2
			Eingewöhnungsorganisation und -erleben der Eltern (Telefoninterview)	Phase 2-3
			Stressbelastung (Cortisolanalyse von Speichelproben)	Phase 0 1 2 3
			Interaktion/Erleben Videoaufnahmen	Phase 1 2 3



Übersicht der eingesetzten Verfahren			Erhebungs- instrumente	Charakteristik	Erhebungszeitpunkt
			Basisdatenerhebung mit den Eltern / Erzieherinnen	Fragebogen	Phase 0 Phase 1 Phase 2 Phase 3
			Toddler Temperament Scale (TTS)	Fragebogen	Phase 0 Phase 1 Phase 2 Phase 3
			Attachment Q-Sort	Beobachtungsverfahren/ Ratingskala	Phase 0 Phase 1 Phase 2 Phase 3 Phase 4.1
			Child Caregiver Interaction Scale	Beobachtungsverfahren/ Ratingskala	Phase 1 Phase 2 Phase 3 Phase 4.1
			Entwicklungstabellen nach Kuno Beller	Interview/ Einschätzskala	Phase 0 Phase 2

Übersicht der eingesetzten Verfahren			Erhebungs- instrumente	Charakteristik	Erhebungszeitpunkt
			Telefoninterview mit den Eltern	Leitfadengestütztes Interview	Phase 2-Phase 3
			Child Behaviour Checklist	Fragebogen	Phase 4.1 und 4.2
			Entnahme von Speichelproben des Kindes zur Analyse des Cortisolspiegels und Erstellung von Cortisolprofilen zu drei Zeitpunkten im Laufe des Morgens	Verfahren zur Einschätzung der kindlichen Stressbelastung anhand physiologischer Parameter	Phase 0 Phase 1 Phase 2 Phase 3
			Videoaufnahmen des Kindes während der morgendlichen Bring- und Abhol-Situation sowie während des angeleiteten Spielens im Laufe des Vormittags	Beobachtungsverfahren	Phase 1 Phase 2 Phase 3
			Young Child Observation	Beobachtungsverfahren	Ab Eintritt über 4 Monate hinweg sowie zwei weitere Beobachtungen 6 bzw. 8 Monate danach
			KRIPS-R	Beobachtungsverfahren/ Ratingskala	Innerhalb von 6 Monaten nach Eintritt

Perspektive 3 Infant Observation

Infant Observation Folie 1

Entstehungskontext

- In der 60er Jahren von Esther Bick an der Londoner Tavistock Clinic als Aus- und Weiterbildungskonzept entwickelt
- Ziel: über Beobachtung von Babys im familiären Kontext differenzierten Zugang zu frühen Erlebnis-, Entwicklungs- und Beziehungsprozessen zu finden
- heute in adaptierter Form zusehends auch im Forschungskontext eingesetzt

Aufgaben der Beobachterin

- regelmäßige teilnehmende Beobachtung des Kindes in Alltagssituationen
- Einnehmen einer zurückhaltenden Position („lernender Beobachter“)
- durch Zusehen und Zuhören möglichst umfassend aufzunehmen, was dem Kind während der Beobachtung widerfährt bzw. was es an mimischen, motorischen oder anderen Aktivitäten zeigt
- Erstellung eines deskriptiv-narrativen „Beobachtungsprotokolls“ in unmittelbarem Anschluss an die Beobachtung

Perspektive 3 Infant Observation

Infant Observation Folie 2

Arbeit im Seminar

- anonymisierte Beobachtungsprotokolle werden in wöchentlich stattfindendem Seminar (IO-Gruppe) bearbeitet
- Gruppe besteht aus 4 BeobachterInnen + Seminarleiter
- leitende Fragestellung: „Welche Beziehungserfahrungen macht das Kind in der beschriebenen Situation und wie mag es dabei sich und seine Welt erlebt haben?“
- Ablauf der Seminarsitzung



Name des Verfahrens / Gegenstand	Kurzbezeichnung	Art des Verfahrens / Referenzquelle	Datenerhebung / Einschätzung	Auswertung	Arbeitsmaterial
Attachment Q-Set oder: Attachment Q-Sort	AQS	Beobachtungsverfahren Waters, E. 1987	Einschätzung der 90 Items erfolgt durch Beobachtungen im häuslichen Umfeld des Kindes (AQS-M) bzw. in der Einrichtung (AQS-E); jedes Item wird als „zutreffend“, „mittel“ oder „nicht zutreffend“ eingeschätzt;	Bindungsqualität wird über Korrelation mit „Ideal-Kind“ bestimmt. Folgende Items der AQS gehören der „Safe and Secure Scale“ (SASS) an: Zuwendung, Sicherheit, Explorationsunterstützung, Stressreduktion, Assistenz (Bestimmung der Mittelwerte dieser Skalen!)	Beobachtungsprot. AQS-M, AQS-E Auswertungsprotokoll, The Safe and Secure Scale
Caregiver Interaction Scale Erzieherinnenverhalten	CIS	Beobachtungsverfahren Arnett, J. 1989	Einschätzung erfolgt während/nach Beobachtungen in der Einrichtung durch Ankreuzen der 31 Items durch die beobachtende Person: beschrieben Item ist „selten bis nie“, „manchmal bis selten“, „ziemlich bis manchmal“ oder „ziemlich bis häufig“ beobachtbar.	Auswertung erfolgt über Summenbildung der eingetragenen Einschätzungen und Bestimmung des Stanine-Wertes pro Skala; die 31 Items sind den Skalen „Empathie“, „Durchsetzung“, „Toleranz“ und „mangelndes Engagement“ zuzuordnen.	Caregiver Interaction Scale Auswertung: Erzieherverhalten
Temperament-Fragebogen für Kleinkinder / Toddler Temperament Scale Temperament des Kindes (aus der Perspektive der Mutter/ Erzieherin)	TTS	Fragebogen Fullard, W., McDevitt, S.C., Carey, W.B. 1978	Einschätzung erfolgt durch das Ausfüllen des Fragebogens durch die Mutter bzw. die Erzieherin (Erläuterung auf Fragebogen).	Auswertung erfolgt durch Bestimmung der Mittelwerte der neun Skalen „Aktivität“, „Rhythmizität“, „Zugänglichkeit“, „Anpassungsfähigkeit“, „Intensität“, „Stimmung“, „Beharrlichkeit“, „Ablenkbarkeit“, „Empfindlichkeit“	für Mütter/ für Erzieher: Temperamentfragebogen Auswertung Temperamentsinventar

Attachment Behavior Q-Set
Revision 3.2 GE
Everett Waters
SUNY Stony Brook

Deutsche Übersetzung: Axel Schölmerich und Birgit
Leyendecker 1/1999

1. Das Kind gibt der Mutter Spielsachen oder teilt mit ihr, wenn sie danach fragt.

Niedrig: Weigert sich.

2. Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt.

Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Mutter zurückkehrt.

3. Das Kind läßt sich von anderen Erwachsenen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat.

Niedrig: Nur die Mutter kann das Kind trösten.

4. Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.

5. Das Kind ist mehr an Personen interessiert als an Sachen.

Niedrig: Mehr an Dingen interessiert als an Personen.

6. Wenn das Kind in der Nähe der Mutter ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Mutter dorthin zu zerren.

Niedrig: Geht ohne zu quengeln oder an der Mutter zu zerren zu dem Gegenstand, den es möchte.

7. Das Kind lacht und lächelt leicht mit vielen verschiedenen Personen.

Niedrig: Die Mutter kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als sonst irgend jemand.

8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig.

Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.

9. Das Kind ist meistens gutgelaunt und zum Spielen aufgelegt.

Niedrig: Das Kind ist eher ernst oder leicht reizbar.

<p>10. Das Kind schreit oder leistet Widerstand, wenn die Mutter es zum Mittagschlaf oder abends ins Bett legt.</p>	<p>15. Wenn die Mutter es dazu auffordert, dann spricht das Kind mit unbekanntem Personen, zeigt ihnen Spielsachen, oder was es schon kann.</p>
<p>11. Das Kind schmust mit der Mutter oder schmiegt sich oft an, ohne daß die Mutter das Kind dazu auffordert. <i>Niedrig: Normalerweise geht die Initiative von der Mutter aus.</i></p>	<p>16. Das Kind bevorzugt Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere) als Spielsachen. <i>Niedrig: Bevorzugt Bälle, Klötze, Töpfe und Schüsseln, usw.</i></p>
<p>12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Leute oder Dinge, die es zunächst einschüchtern oder ihm Angst machen. <i>** Mittel wenn niemals schüchtern oder ängstlich.</i></p>	<p>17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekanntem Erwachsenen, wenn diese etwas tun, was es nicht mag.</p>
<p>13. Wenn das Kind bei dem Weggehen der Mutter verstimmt ist, dann schreit es weiter oder wird sogar zornig, nachdem sie weggegangen ist. <i>Niedrig: Das Weinen hört auf, gleich nachdem die Mutter gegangen ist.</i> <i>** Mittel wenn Kind nicht durch das Weggehen verstimmt wird.</i></p>	<p>18. Das Kind folgt den Vorschlägen der Mutter bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind. <i>Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.</i></p>
<p>14. Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Mutter oder zeigt ihn ihr von weitem. <i>Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.</i></p>	<p>19. Wenn die Mutter dem Kind sagt, es solle etwas bringen oder ihr etwas geben, dann folgt das Kind. <i>Niedrig: Die Mutter muß sich den Gegenstand selber nehmen oder ihn mit Nachdruck fordern.</i></p>

20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich stößt, hinfällt oder sich erschreckt.
Niedrig: Weint, wenn es sich gestoßen hat, hingefallen ist oder sich erschreckt hat.

21. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Mutter ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und bemerkt, wenn die Mutter in ein anderes Zimmer geht oder wenn sie andere Aktivitäten beginnt.
Niedrig: Es achtet nicht darauf, wo die Mutter ist.
*** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht*

22. Das Kind verhält sich mütterlich und fürsorglich gegenüber Puppen, Tieren oder Säuglingen.
*** Mittel wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Säuglinge um sich hat.*

23. Wenn die Mutter mit anderen Familienmitgliedern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich zu lenken.
Niedrig: Erlaubt der Mutter, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.

24. Wenn die Mutter mit dem Kind schimpft oder es ermahnt, dann wirkt es betroffen oder beschämt.
(Nicht hoch bewerten, wenn das Kind nur wegen der lauten Stimme erschrickt oder Angst vor Strafe hat.)

25. Die Mutter weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt.
Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.

26. Das Kind weint, wenn die Mutter es zuhause mit dem Babysitter, dem Vater oder den Großeltern alleine lässt.

27. Das Kind lacht, wenn die Mutter es neckt.
Niedrig: ist leicht verstimmt, wenn die Mutter es neckt.
*** Mittel wenn die Mutter das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt.*

28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Mutter aus.
Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen.
*** Mittel wenn das Kind niemals still sitzt.*

29. Manchmal ist das Kind so in etwas vertieft, daß es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird.
Niedrig: Sogar wenn es völlig in das Spiel vertieft ist, bemerkt das Kind, wenn es angesprochen wird.

<p>30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen.</p>	<p>35. Das Kind ist sehr selbständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Mutter, wenn es spielen möchte.</p> <p><i>Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Mutter zu spielen.</i></p> <p><i>** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Mutter entfernen darf.</i></p>
<p>31. Das Kind will im Zentrum der mütterlichen Aufmerksamkeit stehen. Wenn die Mutter beschäftigt ist oder sich mit jemandem unterhält, dann unterbricht das Kind sie dabei.</p> <p><i>Niedrig: Es bemerkt es nicht oder kümmert sich nicht darum, wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.</i></p>	<p>36. Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Mutter zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter.</p> <p><i>Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.</i></p>
<p>32. Wenn die Mutter "Nein" sagt oder das Kind bestraft, dann hört das Kind mit dem unerwünschten Verhalten auf (zumindest dieses Mal). Es braucht nicht alles zweimal gesagt bekommen.</p>	<p>37. Das Kind ist sehr aktiv. Es ist ständig in Bewegung. Es bevorzugt aktive Spiele gegenüber ruhigen.</p>
<p>33. Manchmal zeigt das Kind, daß es abgesetzt werden will, wenn die Mutter es auf dem Arm hat. Setzt sie es dann ab, quengelt es und will wieder hochgenommen werden</p> <p><i>Niedrig: Fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.</i></p>	<p>38. Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Mutter. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.</p>
<p>34. Wenn das Kind verstimmt ist, weil die Mutter weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint. Es folgt der Mutter nicht nach.</p> <p><i>Niedrig: Folgt ihr aktiv wenn es verstimmt ist oder weint.</i></p> <p><i>** Mittel wenn niemals durch ihr Weggehen verstimmt.</i></p>	<p>39. Das Kind ist oft ernst und sachlich, wenn es von der Mutter entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.</p> <p><i>Niedrig: Oft albern oder lachend, wenn es von der Mutter entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.</i></p>

40. Das Kind untersucht unbekannte Objekte oder Spielsachen mit großer Gründlichkeit. Es versucht, sie in verschiedener Weise zu benutzen oder auseinanderzunehmen.

Niedrig: Die erste Betrachtung der unbekanntem Gegenstände oder Spielsachen ist meist kurz. (Das Kind kann allerdings später zu ihnen zurückkehren.)

41. Das Kind geht mit der Mutter mit, wenn sie es auffordert.

Niedrig: Weigert sich oder muß geholt werden, wenn es mit etwas beschäftigt ist.

42. Das Kind bemerkt, wenn die Mutter verstimmt ist. Es wird dann selbst still oder verstimmt. Es versucht sie zu trösten oder fragt nach, was los ist.

Niedrig: Bemerkt es nicht, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.

43. Das Kind bleibt näher bei der Mutter oder kehrt öfter zu ihr zurück, als es zur Orientierung über ihren Aufenthaltsort erforderlich wäre.

Niedrig: Der Aufenthalt und die Tätigkeit der Mutter wird nicht genau verfolgt.

44. Das Kind veranlaßt die Mutter, mit ihm zu schmuse, und es freut sich daran.

Niedrig: Nicht besonders daran interessiert. Toleriert es, aber sucht nicht danach, oder aber windet sich, um heruntergelassen zu werden.

45. Das Kind hat Spaß am Tanzen und am Singen, wenn Musik zu hören ist

Niedrig: Hat weder eine besondere Zu- noch Abneigung gegen Musik.

46. Das Kind läuft und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen, oder zu stolpern.

Niedrig: Anstoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen öfter vor.

47. Das Kind hat Spaß an lauten Geräuschen und beim Toben herumgeschubst zu werden oder toleriert das wenigstens, solange die Mutter dabei lächelt und zeigt, daß es als Spaß gemeint ist.

Niedrig: Das Kind fängt an zu weinen, auch wenn die Mutter es als Spaß gemeint hat.

48. Das Kind gibt unbekanntem Erwachsenen Sachen von ihm, wenn diese danach fragen.

49. Das Kind rennt mit einem scheuen Lächeln zur Mutter, wenn unbekannte Personen in die Wohnung kommen.

Niedrig: Auch wenn das Kind später freundlich zu den Besuchern ist, läuft es zunächst ängstlich oder weinend zur Mutter.

*** Mittel wenn das Kind bei Ankunft der Besucher überhaupt nicht zur Mutter läuft.*

50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besucher ist, sie zu ignorieren oder zu meiden, auch wenn es später freundlicher zu ihnen ist.

51. Das Kind hat Spaß daran, mit den Besuchern herumzutoben, wenn es mit ihnen spielt.

Niedrig: Vermeidet Körperkontakt, wenn es mit den Besuchern spielt.

*** Mittel wenn das Kind nicht mit den Besuchern spielt.*

52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Objekten zu spielen oder kleine Dinge zusammenzusetzen.

Niedrig: Sehr geschickt mit kleinen Dingen, Bleistiften, etc.

53. Das Kind legt seine Arme um die Mutter oder legt seine Hand auf ihre Schulter, wenn sie es aufnimmt.

Niedrig: Akzeptiert es, aufgenommen zu werden, aber hilft nicht mit oder hält sich nicht fest.

54. Das Kind scheint zu erwarten, daß die Mutter seine Aktivitäten behindert, auch wenn sie ihm einfach helfen will.

Niedrig: Akzeptiert die Hilfe der Mutter, solange sie das Kind weitermachen läßt.

55. Das Kind ahmt einige Verhaltensweisen der Mutter nach, nachdem es sie beobachtet hat.

Niedrig: Kein Nachahmen feststellbar.

56. Das Kind verliert das Interesse oder gibt schnell auf, wenn ihm etwas schwierig erscheint.

57. Das Kind ist furchtlos.

Niedrig: Kind ist vorsichtig oder ängstlich.

58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend. Es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter.

Niedrig: Interessiert sich sehr für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.

59. Wenn das Kind mit einem Spielzeug oder einer Aktivität fertig ist, dann findet es im allgemeinen etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Mutter zurückzukehren.

Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Mutter zurück, um sich helfen zu lassen, eine neue Beschäftigung zu finden.

60. Das Kind nähert sich oder spielt mit zunächst Angst auslösenden Dingen, wenn die Mutter versichert oder zeigt, daß alles in Ordnung ist.

*** Mittel wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.*

61. Das Kind spielt ruppig mit der Mutter. Beim aktiven Spiel stößt, kratzt oder beißt das Kind die Mutter hin und wieder, auch ohne ihr dabei wehtun zu wollen.

Niedrig: Spielt aktive Spiele, ohne der Mutter weh zu tun.

*** Mittel wenn kein aktives Spiel.*

62. Wenn das Kind gut gelaunt ist, dann bleibt es wahrscheinlich den ganzen Tag so.

Niedrig: Gute Laune kann schnell wechseln.

63. Das Kind versucht, Hilfe zu bekommen, auch wenn es sich noch nicht selbst an der Aufgabe versucht hat.

64. Das Kind turnt auf der Mutter herum, wenn sie spielen.

Niedrig: Will keinen besonders engen Kontakt im Spiel.

65. Das Kind ist leicht verstimmt, wenn die Mutter dafür sorgt, daß es seine Aktivität wechselt, auch wenn die neue Aktivität etwas ist, was dem Kind normalerweise Spaß macht.

66. Das Kind faßt leicht Zuneigung zu Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind.

Niedrig: Faßt nicht leicht Zuneigung zu unbekanntem Personen.

67. Wenn die Familie Besuch bekommt, dann will das Kind dessen Aufmerksamkeit.

68. Im Allgemeinen ist das Kind ein aktiverer Persönlichkeitstyp als die Mutter.

Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind ein weniger aktiver Persönlichkeitstyp als die Mutter.

69. Das Kind bittet die Mutter selten um Hilfe.

Niedrig: Bittet die Mutter oft um Hilfe.

*** Mittel wenn das Kind zu jung zum Fragen ist.*

<p>70. Das Kind begrüßt die Mutter freudig, wenn sie den Raum betritt, oder es zeigt ihr ein Spielzeug. <i>Niedrig: Begrüßt die Mutter nicht, bis sie es begrüßt.</i></p>	<p>75. Das Kind ist verstimmt oder es weint, wenn die Mutter aus dem Zimmer geht. (Kann hinterherlaufen oder nicht.)</p>
<p>71. Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Mutter es auf den Arm nimmt. <i>Niedrig: Ist nicht leicht zu beruhigen.</i></p>	<p>76. Wenn das Kind wählen kann, dann spielt es eher mit Spielsachen als mit Erwachsenen. <i>Niedrig: Spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielsachen.</i></p>
<p>72. Wenn die Besucher lachen oder etwas loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>Niedrig: Die Reaktionen der Besucher beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i></p>	<p>77. Wenn die Mutter das Kind bittet, etwas zu tun, dann versteht es gleich, was sie will. (Kann gehorchen oder nicht.) <i>Niedrig: Erscheint manchmal verwirrt oder langsam im Verständnis der Wünsche der Mutter.</i> <i>** Mittel wenn das Kind zu jung zum Verstehen ist.</i></p>
<p>73. Das Kind hat ein Schmusetier oder eine Schmusedecke, die es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist. (Keine Flaschen oder Schnuller werten, wenn das Kind unter zwei Jahren ist.)</p>	<p>78. Das Kind läßt sich auch gerne von anderen Personen als den Eltern und Großeltern halten oder umarmen.</p>
<p>74. Wenn die Mutter nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Mutter es überhaupt nicht machen. (Quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über, usw.) <i>Niedrig: Wartet eine zumutbare Weile.</i></p>	<p>79. Das Kind ärgert sich leicht über die Mutter. <i>Niedrig: Wird nicht leicht ärgerlich, es sei denn, sie ist sehr aufdringlich oder es ist sehr müde.</i></p>

80.	Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Mutter als eine Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht. <i>Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Mutter zu beachten.</i>
81.	Das Kind schreit, um die Mutter dazu zu bringen, das zu tun, was es will.
82.	Das Kind verbringt die meiste Zeit mit einigen wenigen bevorzugten Spielsachen oder Tätigkeiten.
83.	Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Mutter. <i>Niedrig: Lläuft in der Gegend herum oder tut gar nichts, bis sich etwas ergibt.</i>
84.	Das Kind unternimmt zumindest einige Anstrengungen, um im Haus sauber und ordentlich zu sein. <i>Niedrig: Beschüttet und beschmiert sich und die Fußböden dauernd.</i>

85.	Das Kind wird durch neue Aktivitäten und Gegenstände sehr stark angezogen. <i>Niedrig: Neue Dinge lenken die Aufmerksamkeit nicht von den vertrauten Spielsachen oder Aktivitäten weg.</i>
86.	Das Kind versucht, die Mutter dazu zu bewegen, es nachzuahmen, oder es merkt schnell, wenn die Mutter es aus eigenen Stücken nachahmt (und freut sich darüber).
87.	Wenn die Mutter lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder. <i>Niedrig: Die Reaktionen der Mutter beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i>
88.	Wenn das Kind aufgebracht ist, dann bleibt es da, wo es ist, und weint. <i>Niedrig: Geht zur Mutter, wenn es weint. Wartet nicht darauf, daß die Mutter zu ihm kommt.</i>
89.	Der Gesichtsausdruck des Kindes ist im Spiel eindeutig und verständlich.

90. Wenn sich die Mutter weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muß nicht gerufen oder getragen werden; unterbricht das Spiel nicht und wird nicht verstimmt.)

*** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Mutter entfernen darf.*

Attachment Behavior Q-Set for Care Providers

Jim Elicker & Ille Noppe

Deutsche Übersetzung: Lieselotte Ahnert 10/2003

1. Das Kind tauscht mit der Erzieherin Spielsachen oder überlässt ihr Spielsachen, wenn sie danach fragt.

Niedrig: Weigert sich

2. Manchmal ist das Kind ohne klaren Grund weinerlich, wenn es nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt.

Niedrig: Das Kind ist fröhlich und herzlich, wenn es zwischendurch oder nach dem Spielen zur Erzieherin zurückkehrt.

3. Das Kind lässt sich von anderen Erzieherinnen trösten, wenn es verstimmt ist oder sich wehgetan hat.

Niedrig: Nur die beobachtete Erzieherin kann das Kind trösten.

4. Das Kind geht zart und vorsichtig mit Spielsachen und Tieren um.

5. Das Kind ist mehr an Personen interessiert als an Sachen.

Niedrig: Mehr an Dingen interessiert als an Personen.

6. Wenn das Kind in der Nähe der Erzieherin ist und etwas sieht, was es will, dann quengelt es oder versucht, die Erzieherin dorthin zu zerren.

Niedrig: Geht ohne zu quengeln oder an der Erzieherin zu zerren zu dem Gegenstand, den es möchte.

7. Das Kind lacht und lächelt leicht mit vielen verschiedenen Personen.

Niedrig: Die Erzieherin kann das Kind leichter zum Lächeln oder Lachen bringen als sonst irgend jemand.

8. Wenn das Kind weint, dann weint es heftig.

Niedrig: Wimmert, schluchzt, weint nicht heftig, oder heftiges Weinen dauert niemals lange.

9. Das Kind ist meistens gutgelaunt und zum Spielen aufgelegt.

Niedrig: Das Kind ist eher ernst oder leicht reizbar.

<p>10. Das Kind schreit oder leistet Widerstand, wenn die Erzieherin es zum Mittagschlaf oder abends ins Bett legt.</p>	<p>15. Wenn die Erzieherin es dazu auffordert, dann spricht das Kind mit unbekanntem Personen, zeigt ihnen Spielsachen, oder was es schon kann.</p>
<p>11. Das Kind schmust mit der Erzieherin oder schmiegt sich oft an, ohne daß die Erzieherin das Kind dazu auffordert. <i>Niedrig: Normalerweise geht die Initiative von der Erzieherin aus.</i></p>	<p>16. Das Kind bevorzugt Nachbildungen von Lebewesen (Puppen, Stofftiere) als Spielsachen. <i>Niedrig: Bevorzugt Bälle, Klötze, Töpfe und Schüsseln, usw.</i></p>
<p>12. Das Kind gewöhnt sich schnell an Leute oder Dinge, die es zunächst einschüchtern oder ihm Angst machen. <i>** Mittel wenn niemals schüchtern oder ängstlich.</i></p>	<p>17. Das Kind verliert schnell das Interesse an unbekanntem Erwachsenen, wenn diese etwas tun, was es nicht mag.</p>
<p>13. Wenn das Kind bei dem Weggehen der Erzieherin verstimmt ist, dann schreit es weiter oder wird sogar zornig, nachdem sie weggegangen ist. <i>Niedrig: Das Weinen hört auf, gleich nachdem die Erzieherin gegangen ist.</i> <i>** Mittel wenn Kind nicht durch das Weggehen verstimmt wird.</i></p>	<p>18. Das Kind folgt den Vorschlägen der Erzieherin bereitwillig, auch wenn diese keine Anordnungen sind. <i>Niedrig: Es ignoriert Vorschläge, folgt nur Anordnungen.</i></p>
<p>14. Wenn das Kind etwas Neues zum Spielen findet, dann bringt es den Gegenstand zur Erzieherin oder zeigt ihn ihr von weitem. <i>Niedrig: Spielt still mit dem neuen Spielzeug oder geht an eine Stelle, wo es nicht unterbrochen werden wird.</i></p>	<p>19. Wenn die Erzieherin dem Kind sagt, es solle etwas bringen oder ihr etwas geben, dann folgt das Kind. <i>Niedrig: Die Erzieherin muß sich den Gegenstand selber nehmen oder ihn mit Nachdruck fordern.</i></p>

<p>20. Dem Kind scheint es nichts auszumachen, wenn es sich stößt, hinfällt oder sich erschreckt. <i>Niedrig: Weint, wenn es sich gestoßen hat, hingefallen ist oder sich erschreckt hat.</i></p>	<p>25. Die Erzieherin weiß oft nicht, was das Kind macht, wenn es außerhalb ihres Blickfeldes spielt. <i>Niedrig: Das Kind meldet sich öfter, wenn es außerhalb des Blickfeldes ist.</i></p>
<p>21. Das Kind achtet beim Spiel darauf, wo die Erzieherin ist. Es ruft sie von Zeit zu Zeit und bemerkt, wenn die Erzieherin in ein anderes Zimmer geht oder wenn sie andere Aktivitäten beginnt. <i>Niedrig: Es achtet nicht darauf, wo die Erzieherin ist.</i> <i>** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht entfernen darf.</i></p>	<p>26. Das Kind weint, wenn die Erzieherin weggeht (zur Pause, zum Telefon.....). <i>Niedrig: Es weint überhaupt nicht.</i></p>
<p>22. Das Kind verhält sich mütterlich und fürsorglich gegenüber Puppen, Tieren oder Säuglingen. <i>** Mittel wenn das Kind keine Puppen, Tiere oder andere Säuglinge um sich hat.</i></p>	<p>27. Das Kind lacht, wenn die Erzieherin es neckt. <i>Niedrig: ist leicht verstimmt, wenn die Erzieherin es neckt.</i> <i>** Mittel wenn die Erzieherin das Kind niemals beim Spielen oder während einer Unterhaltung neckt.</i></p>
<p>23. Wenn die Erzieherin mit anderen Kindern zusammensitzt oder sich um sie kümmert, dann versucht das Kind, die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich zu lenken. <i>Niedrig: Erlaubt der Erzieherin, mit anderen herzlich zu sein. Macht vielleicht mit, aber nicht auf eine eifersüchtige Art.</i></p>	<p>28. Das Kind ruht sich gerne auf dem Schoß der Erzieherin aus. <i>Niedrig: Es zieht es vor, sich auf dem Boden oder den Möbeln auszuruhen.</i> <i>** Mittel wenn das Kind niemals still sitzt.</i></p>
<p>24. Wenn die Erzieherin mit dem Kind schimpft oder es ermahnt, dann wirkt es betroffen oder beschämt, dass es die Erzieherin verärgert hat. <i>(Nicht hoch bewerten, wenn das Kind nur wegen der lauten Stimme erschrickt oder Angst vor Strafe hat.)</i></p>	<p>29. Manchmal ist das Kind so in etwas vertieft, daß es nicht zu hören scheint, wenn es angesprochen wird. <i>Niedrig: Sogar wenn es völlig in das Spiel vertieft ist, bemerkt das Kind, wenn es angesprochen wird.</i></p>

<p>30. Das Kind ärgert sich leicht über Spielsachen.</p>	<p>35. Das Kind ist sehr selbständig. Es zieht es vor, allein zu spielen; es löst sich leicht von der Erzieherin, wenn es spielen möchte.</p> <p><i>Niedrig: Zieht es vor, mit oder in der Nähe der Erzieherin zu spielen.</i></p> <p><i>** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.</i></p>
<p>31. Das Kind will im Zentrum der Aufmerksamkeit der Erzieherin stehen. Wenn die Erzieherin beschäftigt ist oder sich mit jemandem unterhält, dann unterbricht das Kind sie dabei.</p> <p><i>Niedrig: Es bemerkt es nicht oder kümmert sich nicht darum, wenn es nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.</i></p>	<p>36. Wenn man darauf achtet, wie das Kind seine Erzieherin zum Erkunden der Umgebung einsetzt, dann wird ein Muster deutlich: es entfernt sich, um zu spielen, kommt in ihre Nähe zurück, bewegt sich wieder weg, um zu spielen, und so weiter.</p> <p><i>Niedrig: Immer entfernt um zu spielen oder immer in der Nähe.</i></p>
<p>32. Wenn die Erzieherin "Nein" sagt oder das Kind bestraft, dann hört das Kind mit dem unerwünschten Verhalten auf (zumindest dieses Mal). Es braucht nicht alles zweimal gesagt bekommen.</p>	<p>37. Das Kind ist sehr aktiv. Es ist ständig in Bewegung. Es bevorzugt aktive Spiele gegenüber ruhigen.</p>
<p>33. Manchmal zeigt das Kind, daß es abgesetzt werden will, wenn die Erzieherin es auf dem Arm hat. Setzt sie es dann ab, quengelt es und will wieder hochgenommen werden</p> <p><i>Niedrig: Fängt gleich an zu spielen, wenn es abgesetzt wird.</i></p>	<p>38. Das Kind ist fordernd und ungeduldig gegenüber der Erzieherin. Es quengelt und gibt nicht nach, bis sie tut, was es will.</p>
<p>34. Wenn das Kind verstimmt ist, weil die Erzieherin weggeht, dann bleibt es da sitzen wo es ist und weint. Es folgt der Erzieherin nicht nach.</p> <p><i>Niedrig: Folgt ihr aktiv wenn es verstimmt ist oder weint.</i></p> <p><i>** Mittel wenn niemals durch ihr Weggehen verstimmt.</i></p>	<p>39. Das Kind ist oft ernst und sachlich, wenn es von der Erzieherin entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.</p> <p><i>Niedrig: Oft albern oder lachend, wenn es von der Erzieherin entfernt oder allein mit seinen Sachen spielt.</i></p>

40. Das Kind untersucht unbekannte Objekte oder Spielsachen mit großer Gründlichkeit. Es versucht, sie in verschiedener Weise zu benutzen oder auseinanderzunehmen.

Niedrig: Die erste Betrachtung der unbekanntem Gegenstände oder Spielsachen ist meist kurz. (Das Kind kann allerdings später zu ihnen zurückkehren.)

41. Das Kind geht mit der Erzieherin mit, wenn sie es auffordert.

Niedrig: Weigert sich oder muß geholt werden, wenn es mit etwas beschäftigt ist.

42. Das Kind bemerkt, wenn die Erzieherin verstimmt ist. Es wird dann selbst still oder verstimmt. Es versucht sie zu trösten oder fragt nach, was los ist.

Niedrig: Bemerkt es nicht, spielt weiter, benimmt sich, als ob alles in Ordnung wäre.

43. Das Kind bleibt näher bei der Erzieherin oder kehrt öfter zu ihr zurück, als es zur Orientierung über ihren Aufenthaltsort erforderlich wäre.

Niedrig: Der Aufenthalt und die Tätigkeit der Erzieherin wird nicht genau verfolgt.

44. Das Kind veranlaßt die Erzieherin, mit ihm zu schmusen, und es freut sich daran.

Niedrig: Nicht besonders daran interessiert. Toleriert es, aber sucht nicht danach, oder aber windet sich, um heruntergelassen zu werden.

45. Das Kind hat Spaß am Tanzen und am Singen, wenn Musik zu hören ist

Niedrig: Hat weder eine besondere Zu- noch Abneigung gegen Musik.

46. Das Kind läuft und rennt umher, ohne sich zu stoßen, hinzufallen, oder zu stolpern.

Niedrig: Anstoßen, Hinfallen oder Stolpern kommen öfter vor.

47. Das Kind hat Spaß an lauten Geräuschen und beim Toben herumgeschubst zu werden oder toleriert das wenigstens, solange die Erzieherin dabei lächelt und zeigt, daß es als Spaß gemeint ist.

Niedrig: Das Kind fängt an zu weinen, auch wenn die Erzieherin es als Spaß gemeint hat.

48. Das Kind gibt unbekanntem Erwachsenen Sachen von ihm, wenn diese danach fragen.

49. Das Kind rennt mit einem scheuen Lächeln zur Erzieherin, wenn unbekannte Personen in die Wohnung kommen.

Niedrig: Auch wenn das Kind später freundlich zu den Besuchern ist, läuft es zunächst ängstlich oder weinend zur Erzieherin.

*** Mittel wenn das Kind bei Ankunft der Besucher überhaupt nicht zur Erzieherin läuft.*

<p>50. Die erste Reaktion des Kindes auf Besucher ist, sie zu ignorieren oder zu meiden, auch wenn es später freundlicher zu ihnen ist.</p>	<p>55. Das Kind ahmt einige Verhaltensweisen der Erzieherin nach, nachdem es sie beobachtet hat. <i>Niedrig: Kein Nachahmen feststellbar.</i></p>
<p>51. Das Kind hat Spaß daran, mit den Besuchern herumzutoben, wenn es mit ihnen spielt. <i>Niedrig: Vermeidet Körperkontakt, wenn es mit den Besuchern spielt.</i> <i>** Mittel wenn das Kind nicht mit den Besuchern spielt.</i></p>	<p>56. Das Kind verliert das Interesse oder gibt schnell auf, wenn ihm etwas schwierig erscheint.</p>
<p>52. Dem Kind fällt es schwer, mit kleinen Objekten zu spielen oder kleine Dinge zusammenzusetzen. <i>Niedrig: Sehr geschickt mit kleinen Dingen, Bleistiften, etc.</i></p>	<p>57. Das Kind ist furchtlos. <i>Niedrig: Kind ist vorsichtig oder ängstlich.</i></p>
<p>53. Das Kind legt seine Arme um die Erzieherin oder legt seine Hand auf ihre Schulter, wenn sie es aufnimmt. <i>Niedrig: Akzeptiert es, aufgenommen zu werden, aber hilft nicht mit oder hält sich nicht fest.</i></p>	<p>58. Das Kind ignoriert Besucher weitgehend. Es findet seine eigenen Aktivitäten interessanter. <i>Niedrig: Interessiert sich sehr für Besucher, auch wenn es zunächst etwas scheu ist.</i></p>
<p>54. Das Kind scheint zu erwarten, daß die Erzieherin seine Aktivitäten behindert, auch wenn sie ihm einfach helfen will. <i>Niedrig: Akzeptiert die Hilfe der Erzieherin, solange sie das Kind weitermachen läßt.</i></p>	<p>59. Wenn das Kind mit einem Spielzeug oder einer Aktivität fertig ist, dann findet es im allgemeinen etwas anderes zu tun, ohne zunächst zur Erzieherin zurückzukehren. <i>Niedrig: Wenn das Kind mit einer Sache fertig ist, kehrt es zur Erzieherin zurück, um sich helfen zu lassen, eine neue Beschäftigung zu finden.</i></p>

<p>60. Das Kind nähert sich oder spielt mit zunächst Angst auslösenden Dingen, wenn die Erzieherin versichert oder zeigt, daß alles in Ordnung ist. <i>** Mittel wenn niemals ängstlich oder vorsichtig.</i></p>	<p>65. Das Kind ist leicht verstimmt, wenn die Erzieherin dafür sorgt, daß es seine Aktivität wechselt, auch wenn die neue Aktivität etwas ist, was dem Kind normalerweise Spaß macht.</p>
<p>61. Das Kind spielt ruppig mit der Erzieherin. Beim aktiven Spiel stößt, kratzt oder beißt das Kind die Erzieherin hin und wieder, auch ohne ihr dabei wehtun zu wollen. <i>Niedrig: Spielt aktive Spiele, ohne der Erzieherin weh zu tun.</i> <i>** Mittel wenn kein aktives Spiel.</i></p>	<p>66. Das Kind faßt leicht Zuneigung zu Erwachsenen, die zu Besuch kommen und freundlich zu ihm sind. <i>Niedrig: Faßt nicht leicht Zuneigung zu unbekanntnen Personen.</i></p>
<p>62. Wenn das Kind gut gelaunt ist, dann bleibt es wahrscheinlich den ganzen Tag so. <i>Niedrig: Gute Laune kann schnell wechseln.</i></p>	<p>67. Wenn die KiTa Besuch bekommt, dann will das Kind die Aufmerksamkeit der Besucher.</p>
<p>63. Das Kind versucht, Hilfe zu bekommen, auch wenn es sich noch nicht selbst an der Aufgabe versucht hat.</p>	<p>68. Im Allgemeinen ist das Kind ein aktiverer Persönlichkeitstyp als die Erzieherin. <i>Niedrig: Im Allgemeinen ist das Kind ein weniger aktiver Persönlichkeitstyp als die Erzieherin.</i></p>
<p>64. Das Kind turnt auf der Erzieherin herum, wenn sie spielen. <i>Niedrig: Will keinen besonders engen Kontakt im Spiel.</i></p>	<p>69. Das Kind bittet die Erzieherin selten um Hilfe. <i>Niedrig: Bittet die Erzieherin oft um Hilfe.</i> <i>** Mittel wenn das Kind zu jung zum Fragen ist.</i></p>

70. Das Kind begrüßt die Erzieherin freudig, wenn sie den Raum betritt, oder es zeigt ihr ein Spielzeug.

Niedrig: Begrüßt die Erzieherin nicht, bis sie es begrüßt.

71. Nachdem das Kind sich gefürchtet hatte oder verstimmt war, hört es schnell auf zu weinen und beruhigt sich, wenn die Erzieherin es auf den Arm nimmt.

Niedrig: Ist nicht leicht zu beruhigen.

72. Wenn die Besucher lachen oder etwas loben, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder.

Niedrig: Die Reaktionen der Besucher beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.

73. Das Kind hat ein Schmusetier oder eine Schmusedecke, die es herumträgt, mit ins Bett nimmt oder festhält, wenn es verstimmt ist.

(Keine Flaschen oder Schnuller wert, wenn das Kind unter zwei Jahren ist.)

74. Wenn die Erzieherin nicht sofort tut, was das Kind will, dann benimmt es sich, als würde die Erzieherin es überhaupt nicht machen.

(Quengelt, wird ärgerlich, geht zu anderen Tätigkeiten über, usw.)

Niedrig: Wartet eine zumutbare Weile.

75. Das Kind ist verstimmt oder es weint, wenn die Erzieherin aus dem Zimmer geht.

(Kann hinterherlaufen oder nicht.)

76. Wenn das Kind wählen kann, dann spielt es eher mit Spielsachen als mit Erwachsenen.

Niedrig: Spielt lieber mit Erwachsenen als mit Spielsachen.

77. Wenn die Erzieherin das Kind bittet, etwas zu tun, dann versteht es gleich, was sie will.

(Kann gehorchen oder nicht.)

Niedrig: Erscheint manchmal verwirrt oder langsam im Verständnis der Wünsche der Erzieherin.

*** Mittel wenn das Kind zu jung zum Verstehen ist.*

78. Das Kind läßt sich auch gerne von anderen Personen als der Erzieherin halten oder umarmen.

79. Das Kind ärgert sich leicht über die Erzieherin.

Niedrig: Wird nicht leicht ärgerlich, es sei denn, sie ist sehr aufdringlich oder es ist sehr müde.

<p>80. Das Kind benutzt den Gesichtsausdruck der Erzieherin als eine Informationsquelle, wenn etwas gefährlich oder bedrohlich aussieht.</p> <p><i>Niedrig: Bewertet die Situation selber, ohne zuerst den Ausdruck der Erzieherin zu beachten.</i></p>	<p>85. Das Kind wird durch neue Aktivitäten und Gegenstände sehr stark angezogen.</p> <p><i>Niedrig: Neue Dinge lenken die Aufmerksamkeit nicht von den vertrauten Spielsachen oder Aktivitäten weg.</i></p>
<p>81. Das Kind schreit, um die Erzieherin dazu zu bringen, das zu tun, was es will.</p>	<p>86. Das Kind versucht, die Erzieherin dazu zu bewegen, es nachzuahmen, oder es merkt schnell, wenn die Erzieherin es aus eigenen Stücken nachahmt (und freut sich darüber).</p>
<p>82. Das Kind verbringt die meiste Zeit mit einigen wenigen bevorzugten Spielsachen oder Tätigkeiten.</p>	<p>87. Wenn die Erzieherin lacht oder etwas gut findet, was das Kind getan hat, dann macht es das immer wieder.</p> <p><i>Niedrig: Die Reaktionen der Erzieherin beeinflussen das Kind nicht in dieser Weise.</i></p>
<p>83. Wenn das Kind Langeweile hat, dann geht es auf der Suche nach Beschäftigung zur Erzieherin.</p> <p><i>Niedrig: Lläuft in der Gegend herum oder tut gar nichts, bis sich etwas ergibt.</i></p>	<p>88. Wenn das Kind aufgebracht ist, dann bleibt es da, wo es ist, und weint.</p> <p><i>Niedrig: Geht zur Erzieherin, wenn es weint. Wartet nicht darauf, daß die Erzieherin zu ihm kommt.</i></p>
<p>84. Das Kind unternimmt zumindest einige Anstrengungen, um in der KiTa sauber und ordentlich zu sein.</p> <p><i>Niedrig: Beschüttet und beschmiert sich und die Fußböden dauernd.</i></p>	<p>89. Der Gesichtsausdruck des Kindes ist im Spiel eindeutig und verständlich.</p>

90. Wenn sich die Erzieherin weit entfernt, dann folgt das Kind nach und setzt sein Spiel dort fort, wohin sie gegangen ist. (Muß nicht gerufen oder getragen werden; unterbricht das Spiel nicht und wird nicht verstimmt.)

*** Mittel wenn das Kind sich aus Platzgründen nicht entfernen kann oder sich nicht von der Erzieherin entfernen darf.*

Rating Scale for
Sensitive and Challenging Interactive Play with a Toddler
(SCIP Scale)

Definition in global and specific terms for Fathers and their Children Regarding Fathers`
 Ratings on the SCIP Scale

(Grossmann, Karin and Kassubek, Bettina, Regensburg, May, 1999)

This 9-point scale was designed for a parent-toddler unstructured play interaction where a) the toddler's attachment behavioral system is not aroused but rather the toddler is striving for autonomy in a play-partnership (no separation is impending) and b) the type of play material is creative in a way that the toddler needs some modeling, scaffolding or teaching and there is no right or wrong solution (i.e. no puzzle or matching game).

The scale aims at the essential elements of Ainsworth's SENSITIVITY (perceiving and interpreting the toddler's signals correctly as well as responding to them appropriately and promptly), COOPERATION (non-interference) and ACCEPTANCE concepts together with the appropriateness of paternal behaviors influencing the arousal and functioning of the toddler's exploratory behavioral system. In fact, the adult's sensitivity to the toddler's emotions and communications in this joint situation serves to keep the attachment-exploration balance of the toddler's behavioral systems on the exploratory side. The parent is not just serving as a secure base from which the child can explore, but the parent actively challenges the toddler's curiosity, mastery motivation and coping capacity. Sensitive challenges during exploratory play are supposed to foster the toddler's emotional security during efforts of coping by supporting curious mastery behaviors versus wariness or retreat during play. Concepts like scaffolding capture the cognitive part of the challenging interactive behaviors and secure base behaviors capture the emotional part. "Good teaching" has been defined this way and is an appropriate analogy, except that teachers are rarely attachment figures that can influence the toddler's emotion regulation as enduring as attachment figures do. If the attachment figure functions as a secure base that is available and cooperative during exploration, curious and competent exploration will become incorporated into the sense of security.

*Fostering **security of exploration** in the toddler independent of her/his cognitive abilities is the function of the described parent/adult behaviors.*

Indicative behaviors are:

#When the child's attention is about to shift from exploration (a goal worth pursuing) to attachment behaviors, the parent, by his/her reassuring presence or with supporting, comforting words, manages to keep the toddler's attention on her/his activities. The parent thus alleviates wariness or insecurity while exploring resulting in resumed security of exploration;

#Challenging the toddler's interest and cooperation towards new skills or goals while being sensitive to the toddler's signals and communications (i.e. the toddler is about to quit but the parent says: "let's get the road (made of wooden plates) a little longer, then we have an Autobahn and your little car can go for a long ride.)

Active listening to the child, indicating understanding and expanding on the child's verbal contribution.

#Readiness to cooperate with the toddler while enticing the child to play in more mature ways, i.e. following the toddler's initiative and listening to what the toddler says but

suggesting interesting new ways or easier methods of achieving the goal (the toddler makes a ball, the parent follows but makes a smaller ball, then they cooperate to make a snowman)

#Genuine interest in and appreciation of the child's contributions which the parent signifies as competent, i.e. serendipitous play products are interpreted as goal oriented pieces of art or structures ("look, you made a plate with your play dough, now I can eat out of it". Or "See, your thing looks like a tree, I will make another tree then we will have a small forest)

#Individually appropriate praise that makes the child proud and acknowledges her/his personal growth in skills within the play session or since the last time.

#Teaching new skills in tune with the toddler's abilities, i.e. demanding neither too much nor too little.

#Setting manageable goals for the toddler.

#Demanding as well as sensitively supporting standards of general behavioral conduct appropriate for the toddler in play and in interaction, i.e. not toppling the play table over, not biting the parent as a form of protest. But rules of politeness should be explained and modeled not just demanded.

9 Very sensitive challenging behavior (Optimale Vermittlungsgüte)

The parent is willing to cooperate with the toddler. He/she is attentive, knows what the child would like to do or have, reacts promptly in the interest of the child, even if the toddler shows only subtle signals. The parent can take the child's point of view when he/she explains the toy. The explanations are appropriate for the child's cognitive level. The parent offers diverse examples of how the toy can be used, causes and consequences of various functions. The examples and explanations provide a structure for the child on which she/he can expand. If the toddler gets distracted or frustrated the parent can motivate the child anew without using force or reprimanding the child. The parent succeeds in keeping a good balance between actively challenging the child on the one hand and being lenient or taking the child's lead when the child explores with interest. Suggestions by the parent are usually attractive to the toddler to which he/she usually complies. But non-compliance is not interpreted as rejection by the parent. Instead the parent reacts to non-compliance as if the child had thought of a better way and asks for it. The parent is not driven by his/her own ideas of what is the "right" way to handle the material. The parent praises appropriately, often but not too often. In general, the parent manages to prevent impending failures or reinterprets failures as a "good try", thus minimizing frustration and loss of interest in play. If help is necessary, the parent helps the child in such a way that the toddler seems to have managed herself, i.e. the toddler feels proud of her/his success. The parent never takes over, performs the task himself or puts the child into a role of an admiring onlooker. The parent motivates, teaches or helps in tune with the toddler's abilities and never pushes the toddler to over-achieve.

7 Sensitive challenging behavior (Befriedigende Vermittlungsgüte)

The parent is generally interested in the toddler's play and tries to cooperate with the toddler's interest. But the parent is less able or willing to keep his/her attention on the child, he/she is sometimes absorbed in his/her own play or other matters. During those inattentive episodes, some initiations of the child are not responded to, especially if the toddler communicates more non-verbally. But if the toddler insists the parent neither ignores nor interprets the communications incorrectly. Then, also this parent can mediate the play material in tune with the toddler's abilities. Initiations and challenges of the parent are mostly appropriate and the parent is usually able to see his/her actions from the toddler's point of view. In general, the

goals or standards of the parent do not interfere with the toddler's exploratory activity. Phases of parallel play prevent a higher rating.

5 Sufficient sensitivity in challenging behavior (Ausreichende Vermittlungsgüte)

The parent is only partially interested in supporting the toddler's play or interests. Sometimes the parent acknowledges and reacts sensitively to the child's initiatives, interests or emotions. But sometimes the parent ignores the toddler's communications, reacts inappropriately (i.e. with a reprimanding tone of voice complains about the child's interference) or insists intrusively on the pursuit of his/her ideas. The presentation of the play material is not fully in tune with the toddler's abilities. The parent does not always notice, when his/her instructions lose the child's interest. The parent is not attentive enough to predict the toddler's frustrations and the help given is sometimes interfering. Responsiveness to the toddler's emotions is often used to nudge the child towards the parent's goal. In some parents, secure base behavior is quite good, but the parent seems to have no interest in the toddler's accomplishments, her/his teaching behavior is not intellectually stimulating. In some parents, the teaching behavior is quite good, and the toddler is willing to comply, but the child seems to be trailing the parent and has rarely a chance to initiate own ideas. Such a parent is not overwhelming the cooperative child, but the parent's activities leave no room for following the child's lead.

3 Deficient sensitivity in challenging behavior (Mangelhafte Vermittlungsgüte)

The parents seem to notice the toddler's communications and intentions but the reactions are either inappropriate, half-heartedly, appeasing, incidental or irritable. Some parents restrict the toddler's activity unduly by removing a large part of the play material from the toddler's access or by insisting on a very special way of using the material. The parent interprets the toddler's communications mostly from his/her point of view, being more responsive when the child asks for help or advice. If the child suggests something different the parent tends to interpret this as a criticism. Parental teaching is mostly out of tune with the child's abilities and motivating the child depends on the child's compliance. But in contrast to a lower rating, this rating implies that the parent sometimes notices his/her inappropriate challenging behavior and tries to accommodate to the toddler periodically, albeit with little success.

1 Insensitive challenging behavior (Ungenügende Vermittlungsgüte)

The parent seems not really interested in playing WITH the toddler or get her/him interested in the play material. Because the camera is on both, the parent either handles the material listlessly or plays by him/herself. The parent may react to the child's communications if they are loud and clear, but their interactions are not centered around the child's exploratory activity. If the parent is playing he/she may even compete with the child for the play material or wants praise from the toddler. The child is put in a passive or admiring role. The parent may demonstrate the play material but is not interested in the toddler's implementation of the information. Questions of the toddler are only responded to if they are about the parent's activity ("what are you forming?"), but even then they are not helping the toddler to understand the process.

Defining fathers' global rating on the SCIP scale in terms of correlations with single interactive behaviors during joint play, instructions, prohibitions, and commands showed the following:

less interference/interruptions; more suggestions that do not interfere; responsiveness; less demands for orderly behavior; less ignoring child's demands; less directive; less rejections; more child-oriented demands; appropriateness of father's challenges.

Definition in terms of single interactive behaviors of the toddlers: The SCIP scores correlated with cooperative joint play; toddler's interest in learning from father; attentiveness to father; responsiveness to father; less ignoring; less directive/controlling; less playing alone; more asking for approval.

Mega-Item "Security of Exploration" within the California Q Set (CAQ), age 16:

09. Is uncomfortable with uncertainties and complexities. (-)

19. Seeks reassurance from others (lacks self-confidence). (-)

26. Is productive, gets things done (regardless of speed). (+)

30. Gives up and withdraws when possible in the face of frustration and adversity. (-)

39. Thinks and associates to ideas in unusual ways; has unconventional thought processes. (Either pathological or creative.) (+)

45. Has brittle ego-defense system: has a small reserve of integration; would be disorganized and maladaptive when under stress or trauma. (-)

Correlates $r(45) = .34$, $p = .02$, across 14 years with father's rating on SCIP scale with toddler

Publications on longitudinal relations of paternal SCIP scores:

a) in English:

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2005). The impact of attachment to mother and father at an early age on children's psychosocial development through young adulthood. In Tremblay, R.E., Barr, R.G., Peters, R.De.V. (eds) Encyclopedia on Early Childhood Development (online). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. (see www.CEECD.ca – Encyclopedia – list of topics – attachment – Grossmann)

Grossmann, K., Grossmann, K.E. & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representation in the Bielefeld and Regensburg Longitudinal studies. In K.E Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies (pp.98-136). New York: Guilford Press.

Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (2005). Universality of human social attachment as an adaptive process. In: C.S. Carter, L. Ahnert, K.E. Grossmann, S.B. Hrdy, M.E. Lamb, S.W. Porges, and N. Sachser (Eds.). Attachment and bonding: A new synthesis. Dahlem Workshop Report 92 (pp. 199-229). Cambridge; MA: The MIT Press.

Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as the pivotal variable in a 16-year longitudinal study. Social Development, 11, 307-331.

Grossmann, K.E., Grossmann, K., Winter, M. & Zimmermann, P. (2002) Attachment Relationships and Appraisal of Partnership: From Early Experience of Sensitive Support to Later Relationship Representation. In Lea Pulkkinen & Avshalom Caspi (Eds.). Paths to successful development (pp. 73-105). Cambridge. Cambridge University Press.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2000). Parents and toddlers at play: Evidence for separate qualitative functioning of the play and the attachment system. In P. Crittenden (Ed.), The organization of attachment relationships: Maturation, culture and context. (pp. 13-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications (pp. 760-786). New York: Guilford Press.

b) in German:

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. (Attachment. The composition of psychological security) Stuttgart, Klett-Cotta. Darin:

Teil III: Bindung und Exploration im Kleinkindalter und die Rolle des Vaters als zweite Bindungsperson: Quellen der Sicherheit beim Explorieren

1. *Neue körperliche und geistige Errungenschaften: das beginnende Verständnis für Sprache, Zeit, Gefühle und die Absichten anderer*
2. *Das Streben nach Tüchtigkeit („mastery drive“) und sichere Exploration beim Zweijährigen: Einflüsse aus frühen Beziehungserfahrungen*
3. *Mütterliche Kooperation im Alltag und im Spiel mit dem Zweijährigen als Investition in die soziale und geistige Entwicklung des Kindes*
4. *Väter als Bindungsperson, Helfer beim Explorieren und Herausforderer*
5. *Das Kleinkind und seine Eltern: Zwei separate Bindungsbeziehungen innerhalb der Gemeinschaft der Familie*
6. *Der Aufbau neuer Beziehungen außerhalb der Familie*
7. *Zusammenschau: Bindungs-Sicherheit und Sicherheit beim Explorieren: Eine Erweiterung des Konzeptes Bindungssicherheit zum Konzept der psychischen Sicherheit*

Kindler, H. & Grossmann, K. (2004). Vater-Kind-Bindung und die Rolle der Väter in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder (240-255). In L. Ahnert (Hg.). Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München/Basel: E. Reinhardt Verlag.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2003). Elternbindung und Entwicklung des Kindes in Beziehungen. In Herpertz-Dahlmann, B., Resch, F., Schulte-Markwort, M, Warnke, A. (Hrsg.). Entwicklungspsychiatrie (S. 115-135). Schattauer Verlag.

Grossmann, K., Grossmann, K.E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., Winter, M. & Zimmermann, P. (2002). Väter und ihre Kinder – Die "andere" Bindung und ihre längsschnittliche Bedeutung für die Bindungsentwicklung, das Selbstvertrauen und die soziale Entwicklung des Kindes. In K. Steinhardt, W. Datler u. J. Gstach (Hrsg.). Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit (S. 43-72). Gießen: Psychosozial Verlag.

Grossmann, K. E., Grossmann, K., Winter, M. & Zimmermann, P. (2002). Bindungsbeziehungen und Bewertung von Partnerschaft. Von früher Erfahrung feinfühligere Unterstützung zu späterer Partnerschaftsrepräsentation. In: K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann & L. Köhler (Hrsg.). Bindung und seelische Entwicklungswege. Vorbeugung, Interventionen und klinische Praxis. S. 125 - 164. Stuttgart: Klett-Cotta.



Curriculum Vitae

Maria Anderl

geboren am 26. Jänner 1985 in Wien als erstes Kind von Karin und Gerhard Anderl

Ausbildung

- 05/2012 Fortbildung „*Erlebnispädagogik Wald*“ über das Niederösterreichische Hilfswerk
Schwerpunkte: Biologie des Waldes, Spielpädagogik
- 12/2011 Fortbildung „*Erste Hilfe bei Erkrankungen und Verletzungen im Kindesalter*“ über das Niederösterreichische Hilfswerk in Kooperation mit dem Arbeiter-Samariter-Bund
- 03/2011 Fortbildung „*Kinder in Gefahr – Unfallschutz in der Kinderbetreuung*“ über das Niederösterreichische Hilfswerk in Kooperation mit dem Kuratorium für Verkehrssicherheit
- SS 2008 *Mitbetreuung der Seminare* des Diplomstudiums Pädagogik von Univ.-Prof. Dr. Reinhard Fatke unter der Leitung von Dr. Michael Winger
5.6.1. Klassiker der Psychoanalytischen Pädagogik am Beispiel Fritz Redls -Teil II
5.6.5. Fallstudien aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive - Teil II
- Seit WS 2005 *Diplomstudium Pädagogik* an der Universität Wien
Schwerpunkte: *Psychoanalytische Pädagogik, Theoretische Erziehungswissenschaft*
Wahlfächer: Pädagogik, Medizin, Psychologie
- 07/2001 *Diplôme de Langue Française* am Alliance Française, Cannes, Frankreich
- 09/1999 – 05/2003 *Vienna Bilingual School*, GRG Wien 23, Draschestraße 90-92
Schwerpunkte: Unterrichtssprache Englisch
- 09/1995 – 06/1999 GRG Wien 23, Anton Baumgartnerstraße 123
- 09/1991 – 06/1995 Volksschule Inzersdorf, Wien 23, Draschestraße 96

Extracurriculare Tätigkeiten

- Seit 09/2010 *Angestellte beim Niederösterreichischen Hilfswerk als Freizeitbetreuerin im Rahmen der schulischen Nachmittagsbetreuung der Volksschule Norbertinum Tullnerbach, 3013 Tullnerbach*
- 06/2010 *Unterrichtspraktikum „Deutsch als Fremdsprache“ über das Österreich Institut Budapest in Esztergom, Ungarn. Schwerpunkt: „Von der Idee zum Dokumentarfilm. Theoretische und praktische Auseinandersetzung mit der Entstehung eines Films.“*
- 02/2008 – 09/2009 *Angestellte bei Glaxo Smith Kline Pharma als Assistentin der Geschäftsleitung, Wien 14*
- 09/2006 – 10/2007 *Ärztliche Assistentin der Lungenfachärztlichen Ordination Dr. Edgar Baumgartner, Wien 22*

Sprachkenntnisse

Deutsch, Englisch, Italienisch, Französisch, Latein

EDV-Kenntnisse

MS Office, SPSS, Lotus Notes, Onyx, Internet Explorer, Firefox, Apple Mac-Software

Interessen

Musik, darstellende Kunst, Mode und Design, Fotografie, Architektur, Innenarchitektur, Philosophie, Theorien psychotherapeutischer Schulen, kritische Bildungstheorie, Philosophie, Physik, Astronomie, Mathematik, Germanistik, Konditorei