



# QUEBIN

QUALITÄTS  
ENTWICKLUNG  
BINDUNGSBEZOGENER  
INTERAKTIONEN

Dörte Weltzien, Klaus Fröhlich-Gildhoff,  
Annika Lorenzen, Denise Maag & Jessica Ferber

## Schulungsmanuskript

Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen  
pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen  
(Quebin)



EVANGELISCHE  
HOCHSCHULE  
FREIBURG



Zentrum für  
Kinder- und  
Jugendforschung  
ZfKJ



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

**Evangelische Hochschule Freiburg**  
**Institut für Angewandte Forschung (IAF)**  
**Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ)**  
Bugginger Straße 38  
79114 Freiburg

# Schulungsmanuskript

Qualitätsentwicklung  
bindungsbezogener Interaktionen  
pädagogischer Fachkräfte in  
Kindertageseinrichtungen  
– Quebln –

## Projektleitung

Prof.in Dr.in Dörte Weltzien  
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

## Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Annika Lorenzen, M.A.  
Denise Maag, M.A.  
Jessica Ferber, M.A.

## Unter Mitarbeit von

Dr. Jesper Hohagen

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Das diesem Manuskript zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 03VP10200 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

© 2025 FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre  
im Institut für Angewandte Forschung  
der Evangelischen Hochschule Freiburg

Lektorat: Denise Maag und Annika Lorenzen

Korrekturat: Susanne Albrecht

Layout: Annika Lorenzen und Denise Maag

Copyright Coverfoto: © Vanessa Karré Illustration

Bestelladresse:

Verlag FEL, EH Freiburg, Bugginger Straße 38, D – 79114 Freiburg

Tel.: 0049 (0)761-47812-570

E-Mail: [fel@eh-freiburg.de](mailto:fel@eh-freiburg.de)

<https://www.fel-verlag.de>

**ISBN: 978-3-949777-11-0**



FORSCHUNG  
ENTWICKLUNG  
LEHRE

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b> .....	<b>ix</b>
<b>Modul I: Grundlagenwissen – Bindung im Kontext frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung</b> .....	<b>A1</b>
<b>MI.1_Wissen</b> .....	<b>A1</b>
<b>Einführung in das Thema Bindung</b> .....	<b>A1</b>
Bindung als enges emotionales Band.....	A1
Entstehung von Bindungsrepräsentationen I.....	A2
Entstehung von Bindungsrepräsentationen II.....	A2
Feinfühligkeit.....	A4
Bindungserfahrungen und Bindungsverhalten.....	A4
Bindung und Exploration.....	A7
Entwicklung der Bindungsrepräsentationen.....	A8
Funktionen bindungsbezogenen Verhaltens.....	A10
Bindungsbezogene Risiken.....	A11
Literatur zu MI.1_Wissen.....	A12
<b>MI.1_Praxis</b> .....	<b>A13</b>
<b>Chancen und Risiken von (un-)sicherer Bindung: Hineinversetzen in ein Kind mit (un-)sicherer Bindung</b> .....	<b>A13</b>
<b>MI.2_Wissen</b> .....	<b>A13</b>
<b>Kultursensitivität und Bindung</b> .....	<b>A13</b>
Autonomie/Stärkung der Individualität vs. Bezogenheit/Eingliederung in die Gemeinschaft.....	A13
„Universell ist sicher das Bedürfnis, Beziehungen zu bilden.“ (Ahnert & Keller, 2020, S. 52).....	A15
Die kulturelle Gewordenheit verstehen.....	A16
Literatur zu MI.2_Wissen.....	A17
<b>MI.2_Reflexion</b> .....	<b>A17</b>
<b>Reflexion zu Kultursensitivität und Bindung</b> .....	<b>A17</b>
<b>MI.3_Wissen</b> .....	<b>A17</b>
<b>Die Bedeutung pädagogischer Fachkräfte beim Aufbau sicherer Beziehungserfahrungen und entsprechender Bindungsrepräsentationen</b> .....	<b>A17</b>
Veränderung der inneren Beziehungen.....	A17
Kennzeichen entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung.....	A18
Kreislauf professionellen Handelns.....	A20
Literatur für MI.3_Wissen.....	A21
<b>MI.3_Praxis</b> .....	<b>A21</b>
<b>Kinder in ihren Bindungsbedürfnissen verstehen lernen</b> .....	<b>A21</b>
<b>MI.4_Reflexion</b> .....	<b>A21</b>
<b>Nachdenken über eigene Bindungserfahrungen</b> .....	<b>A21</b>
<b>Literatur zu Modul I</b> .....	<b>A22</b>

<b>Modul II: Bindungs- und entwicklungsförderliches Interaktionsverhalten in der Kita .....</b>	<b>B1</b>
<b>MII.1_Wissen .....</b>	<b>B1</b>
<b>Die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA): Hintergründe zur videogestützten Analyse mit Filmbeispiel .....</b>	<b>B1</b>
Begriffliche Abgrenzungen .....	B1
Fachkraft-Kind-Interaktionen: Merkmale.....	B2
Merkmal: Wechselseitiges Geschehen und gegenseitige Bezugnahme (Reziprozität) .....	B4
Merkmal: Vielfältige Signale und Botschaften, verbales und nonverbales Ausdrucksverhalten .....	B5
Merkmal: Teilen von Interessen und Themen, emotionaler Gehalt .....	B6
Merkmal: Beteiligung einzelner oder mehrerer Personen .....	B7
Die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Einführung.....	B7
GInA: Ziele und Vorgehen .....	B8
GInA: Grundfragen .....	B10
GInA: Sechs Arbeitsschritte .....	B11
GInA: Arbeitsschritte (1) und (2) – Filmsequenz ‚Aquarium‘ .....	B12
GInA: Arbeitsschritt (3).....	B13
GInA: Arbeitsschritt (4).....	B14
GInA Merkmale: Bestärken und ermutigen (Merkmal 17) .....	B14
Wahrnehmung und Signale der Interaktion .....	B16
Literatur zu MII.1_Wissen .....	B17
<b>MII.1_Praxis.....</b>	<b>B18</b>
<b>Analyse und Reflexion nach dem GInA-Verfahren .....</b>	<b>B18</b>
<b>MII.2_Wissen .....</b>	<b>B18</b>
<b>Entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung und ethische Aspekte .....</b>	<b>B18</b>
Ethische Grundlagen der GInA-Methode.....	B18
Gründe für das Nicht-Verwenden von Videosequenzen.....	B20
Würde der beteiligten Kinder schützen.....	B21
Bereitschaft zur fachlichen Weiterentwicklung .....	B22
Die Bedeutung entwicklungsförderlicher Interaktionen in Gruppenkontexten .....	B23
Unterschiede zu familialen Bindungen .....	B23
Ko-Regulation emotionaler Erregungszustände im Gruppengeschehen .....	B25
Begleitung des kindlichen Bedürfnisses nach Regeneration und Rückzug .....	B26
Unterstützung der sozialen und kulturellen Orientierung .....	B27
Kooperation und Beteiligung .....	B29
Zusammenfassung.....	B30
Literatur zu MII.2_Wissen .....	B31
<b>MII.2_Praxis.....</b>	<b>B31</b>
<b>Reflexion und Austausch zur beziehungsvollen Interaktionsgestaltung .....</b>	<b>B31</b>
<b>Literatur zu Modul II .....</b>	<b>B32</b>

<b>Modul III: Das EiBiS-Beobachtungsverfahren: Grundlagen und Übungen .....</b>	<b>C1</b>
<b>MIll.1_Wissen .....</b>	<b>C1</b>
<b>Hintergrund, Zielsetzung und Aufbau des EiBiS-Bogens .....</b>	<b>C1</b>
EiBiS: Hintergrund .....	C1
Zielsetzung .....	C2
Verfahren zur Bindungseinschätzung .....	C2
Der EiBiS-Beobachtungsbogen – Bindungsbereiche und Subskalen .....	C4
Bindungsbereiche.....	C5
Beobachtungssituationen .....	C6
Bindungsbereich A: Nähe suchen und zulassen .....	C7
Bindungsbereich B: Umgang mit sozial belastenden Situationen .....	C8
Bindungsbereich C: Offenheit für Neues und Explorationsfreude .....	C9
Bindungsbereich D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck .....	C10
Zusammenfassung.....	C11
Literatur zu MIll.1_Wissen .....	C12
<b>MIll.1_Praxis.....</b>	<b>C12</b>
<b>Kennenlernen des EiBiS-Bogens .....</b>	<b>C12</b>
<b>MIll.2_Wissen .....</b>	<b>C12</b>
<b>Anwendung des EiBiS-Bogens .....</b>	<b>C12</b>
Einsatzbereich .....	C12
Hinweise zum Ausfüllen des Bogens .....	C14
Antwortoptionen .....	C15
Fallvignette Frederick .....	C16
Gemeinsame Einschätzung.....	C16
Literatur zu MIll.2_Wissen .....	C19
<b>MIll.2_Praxis.....</b>	<b>C19</b>
<b>EiBiS-Anwendung: Fallvignette ‚Frederick‘ .....</b>	<b>C19</b>
<b>MIll.3_Wissen .....</b>	<b>C19</b>
<b>Beobachten – Verstehen – Handeln: Zusammenführung der Module .....</b>	<b>C19</b>
EiBiS Ergebnisse ‚Frederick‘ .....	C19
Auswertung – Schnellübersicht ‚Frederick‘ .....	C22
Ausführliche Ergebnisse.....	C23
Interpretation .....	C24
Normwerttabellen .....	C25
Handlungsempfehlungen.....	C26
Ergebnissicherung.....	C27
Zusammenfassung – Ergebnisse ‚Frederick‘ .....	C27
Analysieren und Verstehen.....	C28
Vielfalts- und Kultursensitivität.....	C29
Individuelles kindliches Verhalten .....	C30
Handlungsplanung und Handeln .....	C31

Fazit und Ausblick .....	C32
Literatur zu MIII.3_Wissen .....	C33
<b>Literatur zu Modul III .....</b>	<b>C34</b>
<b>Modul IV: Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit .....</b>	<b>D1</b>
<b>MIV.1_Wissen .....</b>	<b>D1</b>
<b>Bindungsspezifisches Interaktionsverhalten – Ziele, Merkmale, Anwendung .....</b>	<b>D1</b>
Einordnung des Moduls in Quebln .....	D1
Zielsetzung .....	D3
Entstehung von Bindungsrepräsentationen [→ siehe auch MI.1_Wissen] .....	D3
Kreislauf professionellen Handelns .....	D5
Handlungsebenen .....	D6
Schlüsselsituationen .....	D7
Interactive repair .....	D8
Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit .....	D9
Kreislauf professionellen Handelns .....	D10
Literatur zu MIV.1_Wissen .....	D12
<b>MIV.2_Wissen .....</b>	<b>D13</b>
<b>Einführung zur simulierten Praxis I: Schlüsselsituationen .....</b>	<b>D13</b>
Pädagogische Schlüsselsituationen .....	D13
Struktur- und Orientierung gebende Funktion .....	D15
Dialog- und Beteiligungsfunktion .....	D16
Gruppenkohärenzfunktion (,Wir-Gefühl') .....	D17
Engagiertheitsstärkende Funktion (Interessen und Themen des Kindes) .....	D18
Simulierte Praxis I: Bindungsspezifische Gestaltung von Schlüsselsituationen im Alltag .....	D19
Literatur zu MIV.2_Wissen .....	D20
<b>MIV.2_Praxis .....</b>	<b>D20</b>
<b>Simulierte Praxis I: Bindungsspezifische Gestaltung von Schlüsselsituationen im Alltag .....</b>	<b>D20</b>
<b>MIV.3_Wissen .....</b>	<b>D21</b>
<b>Einführung zur simulierten Praxis II: interactive repair .....</b>	<b>D21</b>
Interactive repair – Begriffsbestimmung .....	D21
Interactive repair – Einschränkungen .....	D23
Simulierte Praxis II: Ziele .....	D24
Simulierte Praxis II: Fallvignette ,Martha' .....	D25
Einnehmen der kindlichen Perspektive (,Martha') .....	D27
Mit GlnA-Merkmalen Ideen für ein interactive repair entwickeln .....	D29
Literatur zu MIV.3_Wissen .....	D33
<b>MIV.3_Praxis .....</b>	<b>D33</b>
<b>Simulierte Praxis II: interactive repair zur Förderung der Bindungssicherheit .....</b>	<b>D33</b>
<b>MIV.4_Reflexion .....</b>	<b>D33</b>
<b>Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit .....</b>	<b>D33</b>

<b>Literatur zu Modul IV.....</b>	<b>D34</b>
<b>Glossar.....</b>	<b>I</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>XV</b>

---



# Quebln – Einführung



# Einführung

## Die wichtigsten Eckpunkte zum Projekt Quebln im Überblick



### Quebln – Auf einen Blick:

- **Qualitätsentwicklung** bindungsbezogener **Interaktionen** pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen = ‚**Quebln**‘
- Durchführung durch das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Institut für Angewandte Forschung (IAF) an der Evangelischen Hochschule Freiburg
- Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); Förderlinie: „Validierung des technologischen und gesellschaftlichen Innovationspotenzials wissenschaftlicher Forschung – VIP+“
- Laufzeit von 08/2022 bis 07/2025
- Ziel: Konzeption und Validierung von zielgruppenspezifischen Schulungskonzepten für die Aus- und Weiterbildung, um die Wissensbestände und Handlungskompetenzen in der Gestaltung von bindungsbezogenen Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu erweitern und in positiver Weise zu unterstützen
- Kostenfreie Bereitstellung der umfangreichen und vielfältigen Schulungsmaterialien im Online- und Präsenzformat nach Abschluss des Projekts
- Drei Zielgruppen: Pädagogische Fachkräfte in Kita-Teams, Auszubildende in der praxisintegrierten Ausbildung und der ‚Regel‘-Ausbildung zum bzw. zur Erzieher:in, Studierende der Kindheitspädagogik
- Projektleitungen: Prof.in Dr.in Dörte Weltzien und Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff  
Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen: Annika Lorenzen, Denise Maag und Jessica Ferber

Weitere Informationen und Materialien unter:



[www.quebin.de](http://www.quebin.de)

## Zielsetzung, Inhalte und Aufbau des Schulungsmanuskripts

Dieses Schulungsmanuskript enthält die fachlichen Impulse der Quebln-Schulung. Gegliedert nach den vier Quebln-Modulen werden zu den jeweiligen Präsentationsfolien theoretische Hintergründe und nähere Erläuterungen ausformuliert. Für die Dozierenden der Quebln-Schulung bildet das Schulungsmanuskript damit die theoretische Grundlage zur Vorbereitung und Präsentation der Wissensinputs. Darüber hinaus kann das Schulungsmanuskript auch der Lerngruppe zur Vor- und Nachbereitung der Schulungseinheiten zur Verfügung gestellt werden.

Die fachlichen Impulse im Schulungsmanuskript sind bewusst so formuliert, dass sie einem mündlichen Vortrag gleichkommen und bilden dadurch die Grundlage für die foliengestützten Quebln-Audiovorträge (Quebln-Audios), bei welchen die Wissensinputs von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff und Prof.in Dr.in Dörte Weltzien vorgetragen werden. Die Quebln-Audios können ergänzend zur Vor- bzw. Nachbereitung der Wissensinputs sowohl von den Dozierenden als auch von der Lerngruppe genutzt werden (verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>).

Neben den Präsentationsfolien sowie den fachlichen Impulsen enthält das Schulungsmanuskript zudem ein Glossar zur näheren Beschreibung der wichtigsten Begrifflichkeiten in Quebln. Hinweise auf Glossar-Begriffe sind im Text durch einen grünen Pfeil (→) markiert und werden am Ende jeder Wissensseinheit zusätzlich aufgeführt. Das Glossar ist am Ende des Schulungsmanuskripts in alphabetischer Reihenfolge zu finden. Der Lerngruppe kann das gesamte Glossar oder Auszüge aus diesem für ein vertieftes Verständnis zur Verfügung gestellt werden.

Da die Quebln-Schulung als Symbiose aus theoretischen Wissensinputs einerseits und praktischen (Transfer-)Übungen andererseits zu verstehen ist, enthält das Schulungsmanuskript an den entsprechenden Stellen Verweise auf die jeweiligen Arbeitsblätter der vier Module (siehe grün gerahmte Kästen). Nähere Informationen zu den zeitlichen Umfängen sowie zur konkreten Umsetzung der praktischen Übungen sind im ‚Begleitheft für Dozierende‘ zu finden (verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>).

Grundsätzlich ist der Anspruch des Schulungsprogramms Quebln, dass die (zukünftigen) pädagogischen Fachkräfte in der Aus- und Weiterbildung Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, Fachkraft-Kind-Interaktionen so zu gestalten, dass das bindungsbezogene Verhalten der Kinder beantwortet wird. Quebln dient dazu, die Qualitätsentwicklung bindungsbezogener Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (Kitas) gezielt zu unterstützen.

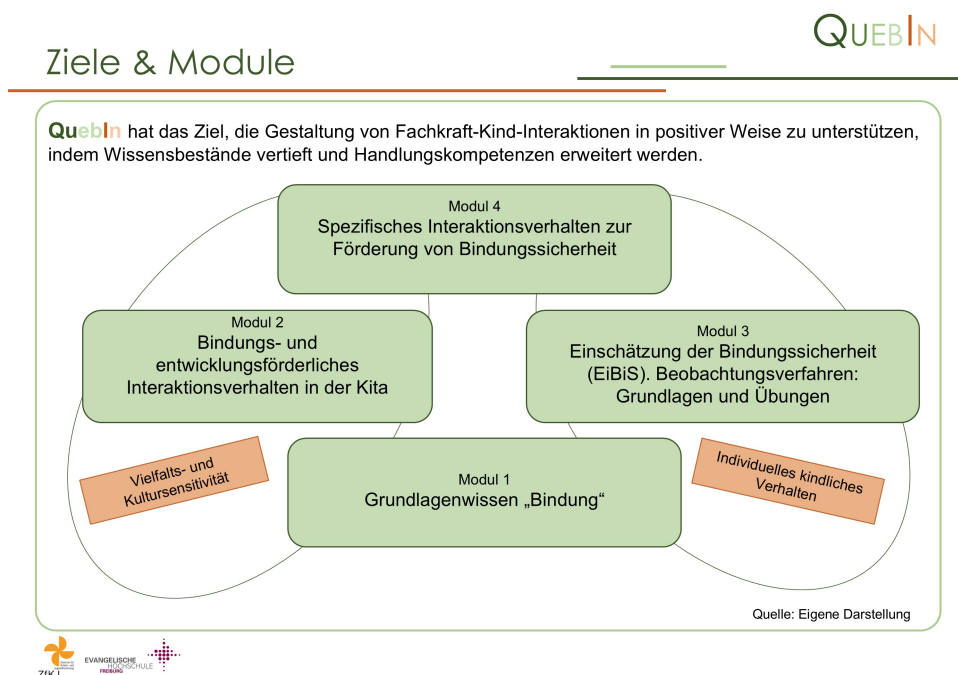


Abbildung 1. Übersicht zu den Zielen und Modulen von Quebln

---

# Modul I

Grundlagenwissen – Bindung  
im Kontext frühkindlicher  
Bildung, Betreuung und  
Erziehung

MMI

# Modul I: Grundlagenwissen – Bindung im Kontext frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

## MI.1\_Wissen

### Einführung in das Thema Bindung

#### Bindung als enges emotionales Band

Mit Bindung wird das enge emotionale Band zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen, zunächst meist den Eltern, bezeichnet (→ Bindung). Die klassische Bindungsforschung und deren Begründer, John Bowlby (ursprünglich 1969), gehen davon aus, dass das Bedürfnis eines Säuglings nach festen sicheren Bindungen von der ersten Lebensminute an angeboren ist – entsprechend gibt es auf der Seite der (elterlichen) Bezugsperson eine „intuitive elterliche Kompetenz“ (Papoušek, Schieche & Wurmser, 2004), auf das Kind und seine Bindungsbedürfnisse einzugehen.

Genau genommen kann ‚Bindung‘ nicht direkt in der Interaktion zwischen Kind und Bezugspersonen gestaltet werden (→ Interaktion). Sowohl die Bezugsperson als auch das Kind treten miteinander in Interaktion und aus einer Vielzahl von Interaktionserfahrungen entstehen dann Beziehungserfahrungen, die sich wiederum zu einem inneren Abbild verdichten. Dieses innere Abbild hat einen verallgemeinernden Status (siehe MI.1\_Folie 1).

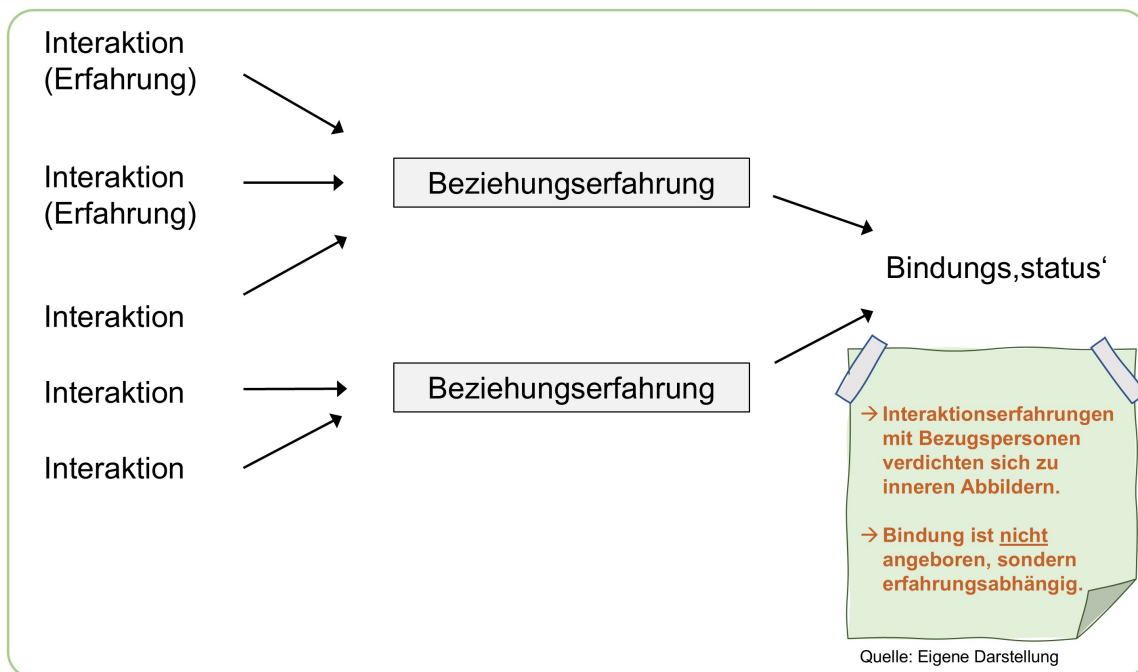
⇒ **Glossar: Bindung, Interaktion**

QUEBIN

Modul I

## Interaktion – Beziehung – Bindung

MI.1\_Wissen



## Entstehung von Bindungsrepräsentationen I

Aus dem Interaktionsverhalten der Bezugsperson entstehen also Beziehungserfahrungen und hieraus die innerseelischen Abbilder von Bindungen (→ Bindungsrepräsentation). Die Psychologie spricht hier von mentalen Bindungsrepräsentationen, die Bindungsforschung von dem „internal working model of attachment“ (Bowlby, 1969). Dieses Arbeitsmodell beschreibt eine Verdichtung der grundlegenden Erfahrungen, die ein Kind in der Interaktion mit den Bezugspersonen gemacht hat. Es ist verallgemeinert über die Vielzahl dieser Erfahrungen hinweg. Grundsätzlich lassen sich hier die Erfahrungen von sicherer Bindung – die Bezugspersonen sind regelmäßig zuverlässig für mich da – und unsicherer Bindung – die Bezugspersonen sind nicht regelmäßig oder zuverlässig für mich da – unterscheiden. Kategorien für das Interaktionsverhalten der Bezugspersonen sind vor allem Regelmäßigkeit, Verlässlichkeit und *Feinfühligkeit* (siehe MI.1\_Folie 2).

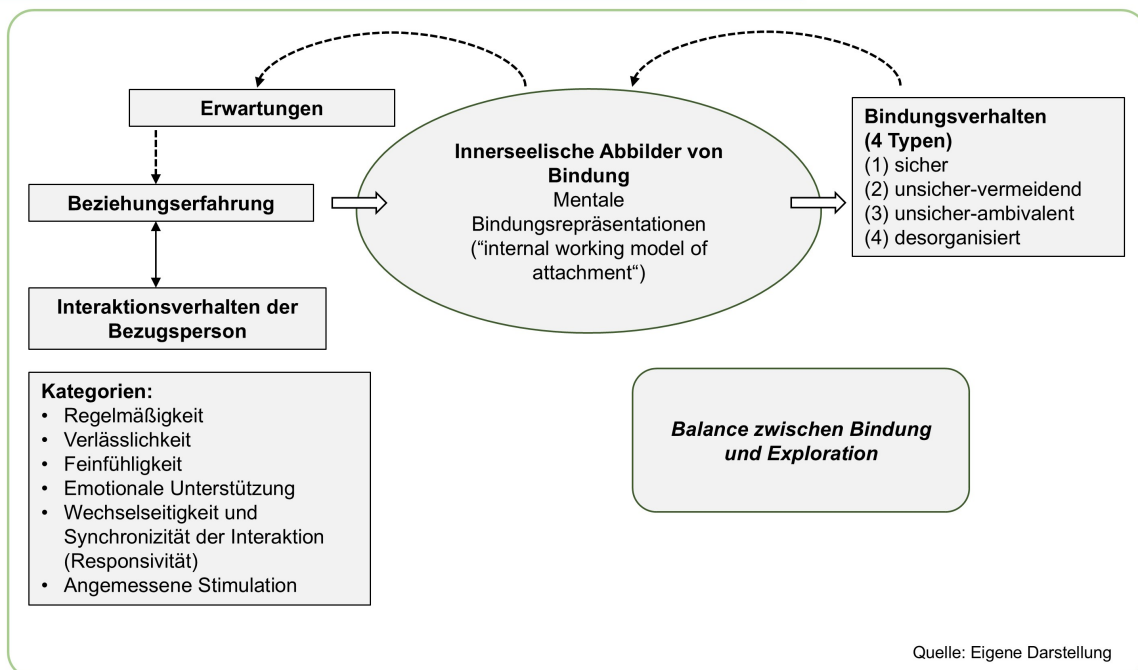
⇒ **Glossar: Bindungsrepräsentation**

## Grundmodell: Entstehung von Bindungsrepräsentationen I

QUEBIN

Modul I

MI.1\_Wissen



## Entstehung von Bindungsrepräsentationen II

Die Abbilder der Interaktions- und Bindungserfahrungen können sich durch neue – kontinuierliche und reflexiv gestaltete – Interaktionen verändern. Dies lässt sich an vier Schritten verdeutlichen (siehe MI.1\_Folie 3):

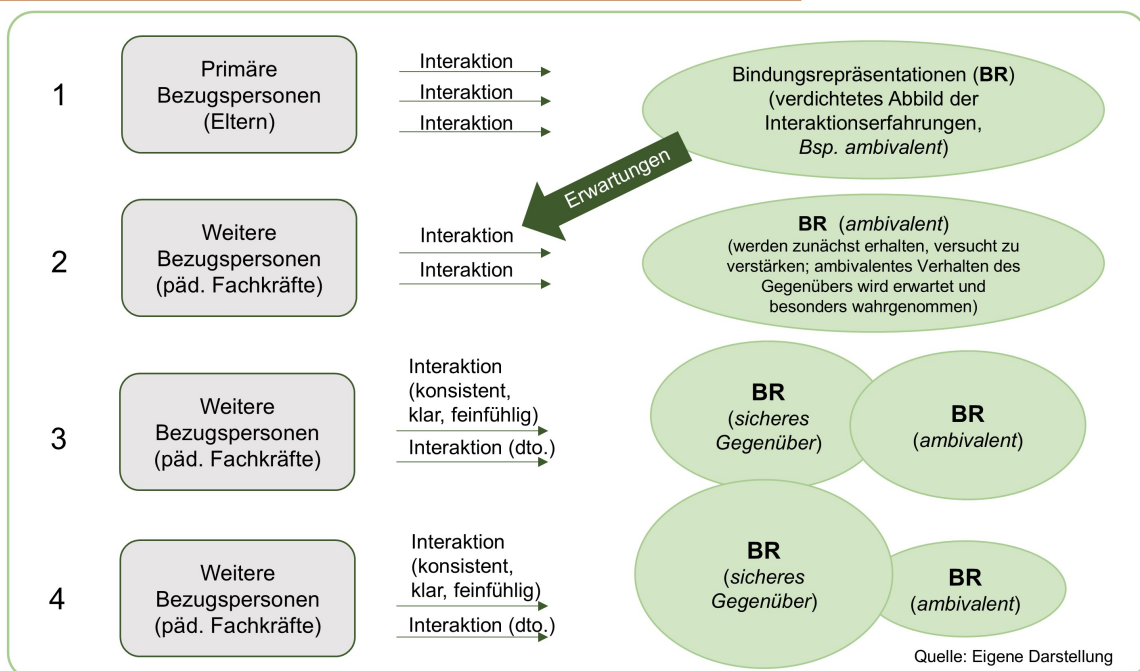
(1) Wie schon erläutert: Aus den Interaktionserfahrungen mit den primären Bezugspersonen (in der Regel die Eltern) bilden sich innere Abbilder (Bindungsrepräsentationen, BR) dieser Erfahrungen, die sich zunehmend verdichten und verfestigen. Diese Abbilder sind die Grundlage für die Erwartungen, die an andere, neu ‚auftauchende‘ Personen gerichtet werden, und sie sind Grundlage für die eigenen Verhaltensweisen („Bindungstyp“).

(2) Kommt das Kind in regelmäßigen Kontakt mit anderen Personen – beispielsweise pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung (Kita) –, so erwartet es zunächst, dass diese Personen entsprechend den bisherigen Erfahrungen mit ihm interagieren. Neue Formen der Interaktion werden erst einmal nicht wahrgenommen, sondern ausgeblendet. Es wird vor allem das Verhalten des Gegenübers wahrgenommen, das zu den bisherigen Erfahrungen passt. Wenn beispielsweise die primären Bezugspersonen sich gegenüber dem Kind durchgängig ambivalent verhalten haben, so wird ambivalentes Verhalten des Gegenübers erwartet und besonders wahrgenommen. Es wird dann eher gesehen, wenn sich die Fachkraft auch anderen Kindern zuwendet, den Raum verlässt etc.

(3) Wenn die Fachkraft ihre Interaktion mit dem Kind konsistent, klar und feinfühlig gestaltet – also unterschiedlich zu den bisherigen Erfahrungen des Kindes –, dann entsteht aus diesen Erfahrungen ein zweites inneres Abbild dieser Erfahrungen, das gewissermaßen ‚neben‘ die bisherigen Bindungsrepräsentationen tritt: Das Kind entwickelt aus diesen neuen Erfahrungen ein neues inneres Abbild bzw. ‚Arbeitsmodell‘ und kann diese beiden Abbilder auch in unterschiedlichen sozialen Situationen nutzen. Es entwickelt nach und nach unterschiedliche Erwartungen (und bindungstypische Verhaltensweisen) an unterschiedliche Personen.

(4) Bei längerem entsprechend konsistentem Interaktionsverhalten der Fachkraft wird die ‚neue‘ Bindungsrepräsentation gestärkt und kann gegenüber der ‚alten‘ ein Übergewicht gewinnen. Das Kind wird offener für neue Interaktionserfahrungen und kann diese wahrnehmen – und entsprechende Erwartungen bilden. Wenn auch andere Interaktionspartner:innen entsprechend ihre Begegnungen mit dem Kind gestalten, werden diese ‚neuen‘ (hier: sicheren) Bindungsmuster bzw. -repräsentationen generalisiert.

## Grundmodell: Entstehung von Bindungsrepräsentationen II



## Feinfühligkeit

Im Sinne der Bindungsforschung bedeutet Feinfühligkeit die Fähigkeit der Bezugspersonen, die Signale des Kindes wahrzunehmen, diese richtig zu interpretieren sowie prompt und angemessen zu beantworten (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Prompt umfasst bei einem Säugling die Dauer von zwei Sekunden. Die Dauer verlängert sich im Laufe der Entwicklung (siehe MI.1\_Folie 4).

QUEBIN

Modul I

MI.1\_Wissen

## Feinfühligkeit

im Sinne der Bindungsforschung (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978)

ist die Fähigkeit der Bezugsperson(en),

- die Signale des Kindes **wahrzunehmen**,
- diese **richtig** zu **interpretieren** sowie
- **prompt**
- und **angemessen** zu beantworten.

→ Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und die Bereitschaft, sich vertieft in das Kind einzufühlen, sind wichtige Voraussetzungen für Feinfühligkeit im Sinne der Bindungsforschung.

## Bindungserfahrungen und Bindungsverhalten

Aus den innerseelischen Abbildern von Bindung – den Bindungsrepräsentationen – resultieren zwei Dinge:

Zum einen bilden sich Erwartungen, wenn ein Kind oder später auch ein:e Erwachsene:r in Kontakt zu anderen tritt. Aus den bisher gemachten Beziehungserfahrungen wird bei neuen Interaktions- oder Beziehungssituationen zunächst einmal das bekannte Bild, wie sich andere Menschen mir gegenüber verhalten, im Vordergrund stehen. Wenn ich die Erfahrung gemacht habe, dass andere nicht zuverlässig sind und ich mich nicht darauf verlassen kann, bin ich zunächst vorsichtig, zurückhaltend, vielleicht auch misstrauisch.

Aus den innerseelischen Abbildern von Bindung lassen sich, nach den Untersuchungen zunächst von Mary Ainsworth und dann späteren Studien, etwa im Alter von 18 bis 24 Monaten relativ klar vier Typen von Bindungsverhalten differenziert beobachten. Diese unterschiedlichen Bindungsverhaltenstypen wurden anhand des sogenannten *Fremde-Situations-Test* (Ainsworth & Wittig, 1969; Ainsworth et al., 1978) unterschieden. Der Fremde-Situations-Test ist ein standardisiertes Vorgehen, bei dem sich zunächst Bezugsperson und Kind in einem Raum befinden. Die Bezugsperson lässt das Kind den Raum erkunden, dann tritt eine fremde Person hinzu und hält sich im Hintergrund auf. Sie unterhält sich mit der Bezugsperson und versucht, Kontakt zum Kind aufzunehmen. Nach wenigen Minuten geht dann die Bezugsperson aus dem Raum und lässt das Kind mit der fremden Person allein. Es wird dann gezielt beobachtet, wie sich das Kind in dieser Trennungssituation verhält. Nach einigen Minuten kommt die

Bezugsperson zurück, begrüßt das Kind oder, falls nötig, tröstet es. Auch hier wird genau beobachtet, wie das Kind auf das Wiederkommen der Bezugsperson reagiert. Die fremde Person verlässt den Raum. Anhand dieser, hier etwas verkürzt wiedergegebenen, standardisierten Situation lassen sich vier unterschiedliche Typen von Verhaltensweisen differenzieren (siehe auch MI.1\_Folie 5):

Bei der *sicheren Bindung* – diese Muster kommen in einer Häufigkeit von 50 bis 60 % vor, die Spannweite ergibt sich aus unterschiedlichen Studien (Überblick: Lohaus & Vierhaus, 2019; deutsche Studie: Zimmermann, Suess, Scheuerer-Englisch & Grossmann, 1999) – hat das Kind ein grundsätzliches Vertrauen in die Beziehung zur Bezugsperson entwickelt. Das Kind hat bisher in seinem Leben die Erfahrung gemacht, wenn es bestimmte Bedürfnisse äußert, insbesondere dann, wenn es in seelischer Not ist, ist die Bezugsperson zuverlässig und präsent da. Es reagiert im Fremde-Situations-Test, wenn die Bezugsperson den Raum verlässt, traurig, lässt sich aber dann, nach einer Weile, möglicherweise auf die fremde Person ein. Das Kind freut sich bei der Wiederkehr der Bezugsperson. Es kennt Trennungssituationen und weiß, dass die Bezugsperson zuverlässig zurückkommt.

Beim *unsicher-vermeidenden Bindungstyp* haben die Kinder die Erfahrung gemacht, dass die Bezugspersonen nicht zuverlässig für sie da waren. Sie haben körperliche Fürsorge erlebt, allerdings nicht im ausreichenden Maße eine Spiegelung ihrer Bedürfnisse und auch eine zu geringe wirkliche innerpsychische Präsenz der Bezugsperson(en). Aus dieser Situation hat sich das Kind, gewissermaßen als Notreaktion, selbst organisiert. Es zeigt vielleicht etwas über-erwachsenes Verhalten, lässt sich nicht trösten, sorgt für sich selbst. Es ist gegenüber Beziehungsangeboten (zunächst) sehr vorsichtig. Im Fremde-Situations-Test zeigt das Kind keinen Kummer bei Trennungen, lässt sich möglicherweise sehr leicht auf den oder die Fremde ein und wenn die Bezugsperson dann zurückkommt, wird sie mehr oder weniger ignoriert. Dieser Bindungstyp kommt etwa bei 30 bis 40 % der Kinder vor.

Kinder, die Verhalten nach dem *unsicher-ambivalenten Bindungstyp* zeigen, haben sehr wechselhafte, ambivalente Erfahrungen in der Interaktion mit ihren Bezugspersonen gemacht. Diese waren phasenweise sehr präsent, dann allerdings haben sie sich nicht in ausreichender Weise dem Kind zugewandt. Dies führt beim Kind dazu, dass es tendenziell unsicherer ist, wie zuverlässig es sich auf eine andere Person verlassen kann. Aus dieser Unsicherheit heraus, besonders bei Trennungen oder Kontakten zu neuen Personen, muss es immer nach dieser Sicherheit suchen und herausfinden, wie viel Zuwendung es von der anderen Person erhalten kann. Dies wirkt manchmal, als würde das Kind nach ‚Aufmerksamkeit‘ suchen, dahinter kann aber das tiefere, nicht gestillte Bindungsbedürfnis stehen sowie eine grundsätzliche Unsicherheit in der Beziehung. Im Fremde-Situations-Test zeigt das Kind starken Kummer bei der Trennung, der sehr deutlich und lautstark gezeigt wird. Es kommt zu einer übermäßigen Freude und Zuwendung, wenn die Bezugsperson dann zurückkommt. Dieser Bindungstyp tritt bei 10 bis 20 % der Kinder auf.

Der Bindungstyp der *desorganisierten Bindung* ist dadurch geprägt, dass diese Kinder gar kein klares inneres Muster von Bindung entwickelt haben. Diese Kinder haben sehr oft die Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson(en) mal sehr überschwänglich da waren oder sie auch über längere Zeit völlig ignoriert wurden. Dies kommt z. B. bei Sucht- oder stark psychisch kranken Eltern bzw. Bezugspersonen vor. Das bedeutet aus der Sicht der Kinder, die Welt ist unzuverlässig, und in unklaren Situationen, wie z. B. bei Trennungen (auch im Fremde-Situations-Test), konnten sie kein passendes Verhaltensmuster entwickeln. Es kommt manchmal zu sehr bizarrem Verhalten bei Übergängen bzw. bei unsicheren Situationen, was sich in einer sehr hohen Unruhe äußern oder auch zu einem Erstarren der Kinder führen kann. Die Häufigkeit dieses Bindungstyps differiert in verschiedenen Untersuchungen stark. Man kann davon ausgehen, dass etwa 3 bis 5 % der Kinder solche Bindungsmuster zeigen.

Wichtig ist, dass alle Bindungstypen Reaktionen auf Erfahrungen sind, die das Kind gemacht hat. Es sind Anpassungsleistungen auf die – zum Teil unsichere – Umwelt. Oft kommen die Bindungstypen nicht in ‚Reinform‘ vor, allerdings sticht ein Muster hervor. Dabei sind unsicher-vermeidende, aber auch unsicher-ambivalente Bindungsmuster und entsprechende Verhaltensweisen nicht als krankhaft (psychopathologisch) zu bewerten, sie sind keine seelischen Störungen. Die Kinder versuchen mit ihren Anpassungsleistungen, Struktur in der Welt zu finden.

Das ist eher als Narbe in der Seele des Kindes zu verstehen, die auch immer wieder aufbrechen kann. Bei deutlichen Merkmalen des Typs der desorganisierten Bindung kann man jedoch von

Bindungsstörungen sprechen und das Risiko für spätere seelische Erkrankungen ist hier sehr hoch. Wenn ein solches Verhalten und der Verdacht auf einen desorganisierten Bindungstyp vorliegen, ist dringend professionelle, auch therapeutische Unterstützung des Kindes nötig.

Zu beachten ist auch, dass unterschieden werden muss, wie der grundlegende Bindungsstatus eines Kindes ist – und wann in akuten Belastungen oder Herausforderungen das Bindungsbedürfnis erhöht ist. Es muss beim Betrachten der Bindungsbedürfnisse und des Bindungsverhaltens genau die Gesamtsituation beurteilt und berücksichtigt werden, dass bestimmte Krisen, wie z. B. Trennung der Eltern, oder Entwicklungsphasen mit ihren spezifischen Herausforderungen auch dazu führen können, dass das Bindungsbedürfnis zeitweise erhöht ist – und dies beispielsweise nicht ein genereller Ausdruck von Bindungsunsicherheit ist (siehe MI.1\_Folie 5).

QUEBIN

Modul I

MI.1\_Wissen

## Bindungsverhalten: Typen

Bindungstyp	Charakteristika	Häufigkeit
<b>Sichere Bindung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertrauen in die Beziehung (Bezugsperson kommt zurück)</li> <li>• Trauer bei Trennung, Freude bei Wiederkehr</li> </ul>	50 - 60 %
<b>Unsicher-vermeidende Bindung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distanz, Abstand, Vorsicht gegenüber Beziehung</li> <li>• Kein/sehr geringer Kummer bei Trennung</li> <li>• Ignorieren bei Rückkehr</li> <li>• Teilweise Distanzlosigkeit gegenüber Fremden</li> </ul>	30 - 40 %
<b>Unsicher-ambivalente Bindung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambivalentes Kontaktverhalten (teilweise Kontaktsuche, teilweise Ignorieren, letztlich: Suche nach Klarheit)</li> <li>• Kummer bei Trennung wird deutlich und lautstark gezeigt</li> </ul>	10 - 20 %
<b>Desorganisierte Bindung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kein Verhaltensprogramm für Trennungssituation, z.T. seltsam bizarres Verhalten (Grimassieren, hohe Unruhe oder Erstarren)</li> </ul>	3 - 5 % (Restkategorie)

Quelle: Castello, 2016, S. 46 | Carl Linik/Wolters Kluwer

In aktuellen Krisen oder bei besonderen Herausforderungen kann das grundlegende Bindungsbedürfnis besonders aktiviert sein – das muss bei der Beurteilung des Bindungsverhaltens immer berücksichtigt werden!

## Bindung und Exploration

Das Bindungssystem verhält sich zum Explorationssystem, das die Welterkundung und -aneignung des Kindes motivational speist, wie in einem Waageverhältnis: Das Bindungssystem wird aktiviert bei Angst, Unsicherheit, Krankheit, Müdigkeit und Überforderung. Erst wenn das Bindungssystem gesättigt ist, also gewissermaßen bei einem grundlegenden Gefühl von Sicherheit, wird es deaktiviert. Dann kann das Explorationssystem vollständig aktiviert werden und das Kind zeigt Interesse, Neugier und erkundet die Welt. Eine (sichere) Bindung ist also eine wesentliche Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse (→ Exploration).

Bei unsicheren, besonders ambivalenten Bindungserfahrungen wird die seelische Kraft vorrangig dafür benötigt, Sicherheit in der Situation zu gewinnen: Wie steht der/die andere zu mir? Kann ich vertrauen, mich auf ihn/sie verlassen oder nicht? Dadurch steht weniger innerseelische Kapazität für Explorations- und Lernprozesse zur Verfügung (siehe MI.1\_Folie 6).

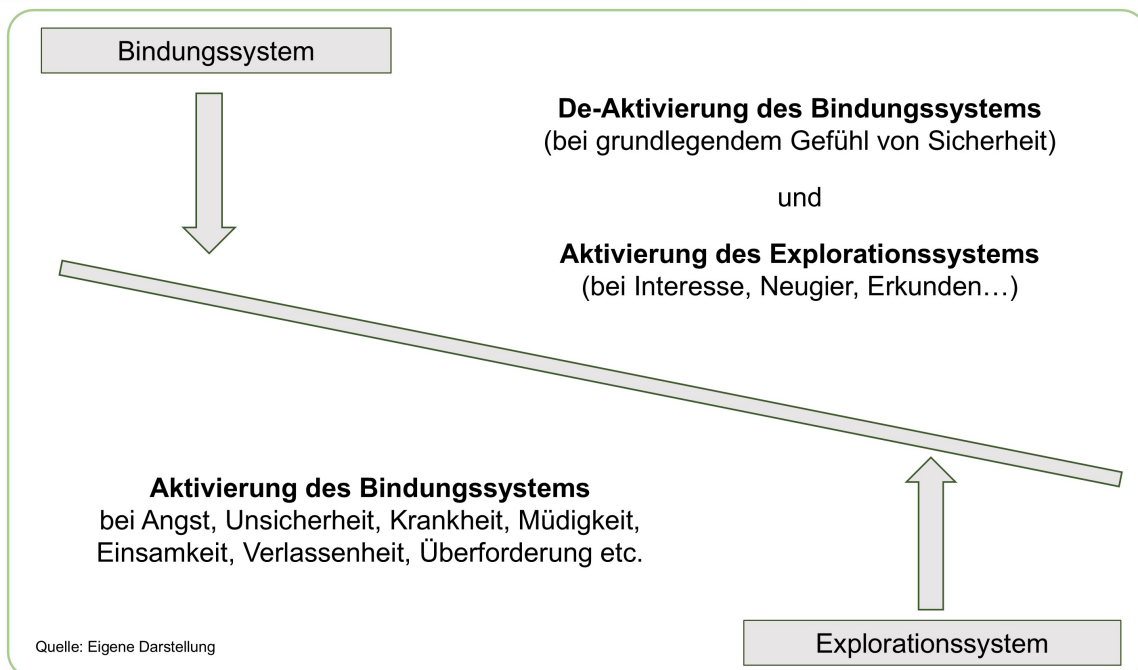
⇒ **Glossar: Exploration**

QUEBIN

Modul I

## Bindung und Exploration

MI.1\_Wissen



## Entwicklung der Bindungsrepräsentationen

Die innerseelischen Abbilder (→ Bindungsrepräsentationen) entwickeln sich nach dem Konzept der klassischen Bindungsforschung grob in vier Phasen: Wenn ein Kind auf die Welt kommt, dann gibt es zunächst unspezifische Reaktionen: Kind und Bezugspersonen kennen sich noch nicht und müssen sich miteinander abstimmen und einschwingen. Das Kind bringt Voraussetzungen hierfür mit: die Fähigkeit zum Erkennen von Gesichtern gegenüber gesichtsähnlichen Mustern, aber auch überlebenswichtige Verhaltensweisen wie Anschauen oder Schreien.

Daraufhin folgt die Phase der unterschiedlichen sozialen Bezogenheit: Das Beziehungsverhalten des Säuglings wird spezifischer und differenzierter. Das bedeutet, dass vertraute Personen bevorzugt werden und sich auch zunehmend Erwartungen an das Verhalten von Personen bilden (siehe MI.1\_Folie 7).

⇒ **Glossar: Bindungsrepräsentation**

## Entwicklung der Bindungsrepräsentationen I

QUEB|N

Modul I

MI.1\_Wissen

### 1) Phase der „unspezifischen Reaktion“ (bis ca. 2 Monate)

- Erste Abstimmung zwischen Kind und Bezugspersonen, „Einschwingen“
- Voraussetzungen Kind: Gesichtserkennung, „überlebenswichtiges Verhalten“ (Anschauen, Schreien, etc.)

### 2) Phase der „unterschiedlichen sozialen Bezogenheit“ (ca. 3 bis 8 Monate)

- Beziehungsverhalten des Säuglings wird spezifischer und differenzierter
- vertraute Personen werden bevorzugt
- Entwicklung von Erwartungen

In der dritten Phase des ‚gezielt korrigierenden‘ Bindungsverhaltens, bis etwa zum zweiten Lebensjahr, unterscheiden die Kinder zunehmend klarer zwischen Bezugspersonen und fremden Menschen. Sie werden fremden Menschen gegenüber zumindest vorübergehend vorsichtiger, auch Trennungen können schwieriger werden. Es kommt zu einer immer feineren Abstimmung mit den Bezugspersonen und dann eben zur Herausbildung von konstanten inneren Bildern, den Bindungsrepräsentationen.

Ab etwa 24 Monaten erfolgt die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft. Das bedeutet, das innere Arbeitsmodell gewinnt zunehmend an Stabilität, aber es kann auch zu einer immer klareren Differenzierung der Bindungsbeziehung zu unterschiedlichen Personen kommen. Das Kind kann sein Bindungsverhalten und seine Erwartungen auch zunehmend differenzierter an das Handeln anderer anpassen (siehe MI.1\_Folie 8).

## Entwicklung der Bindungsrepräsentationen II

QUEBIN

Modul I

MI.1\_Wissen

### 3) Phase des „gezielt korrigierenden Bindungsverhaltens“ (bis ca. 2. Lebensjahr)

- Vorsicht gegenüber Fremden
- Trennung kann schwieriger werden
- klarere Abstimmung mit Bezugspersonen
- Herausbildung von konstanten inneren Bildern

### 4) Phase der „zielkorrigierten Partnerschaft“ (ab ca. 24 Monate)

- Stabilität des inneren Arbeitsmodells
- Differenzierung der (Bindungs-)Beziehungen zu unterschiedlichen Personen: Kind kann sein Bindungsverhalten und seine Erwartungen zunehmend differenzierter an das Handeln anderer anpassen
- „Das Kind kann auf zielkorrigierte Weise mit der Bezugsperson um Zeitpunkt und Ausmaß von Nähe verhandeln und benötigt zunehmend weniger körperlichen Kontakt zur emotionalen Regulation.“ (Sprangler & Reiner, 2017, S. 27)

## Funktionen bindungsbezogenen Verhaltens

Ahnert (2007) hat, in Anlehnung an Booth und Kolleg:innen (2003), das Zusammenspiel von Bindungen und Bindungsverhalten der Bezugspersonen beschrieben, die auch eine Bedeutung für pädagogische Prozesse haben. Ahnert (2007) spricht hier von ‚Funktionen‘ des bindungsbezogenen Verhaltens. Diese fünf Funktionen sind, erstens, eine klare Zuwendung in Form von Aufmerksamkeit, Präsenz, aber auch emotionaler Wärme. Zum Zweiten: Sicherheit; das bedeutet Zuverlässigkeit und das Zur-Verfügung-Stehen in Belastungssituationen. Die dritte Funktion ist die (Bindungs-)Stressreduktion. Diese umfasst die Beruhigung und Ko-Regulation bei besonders belastenden Erregungszuständen. Darüber hinaus kann dies aber auch die Unterstützung beim Aufbau von Selbstregulationsstrategien bedeuten (→ Selbstregulation). Der vierte Punkt, die Explorationsunterstützung, bedeutet, das Kind in seiner Neugier und seinem Welterkundungsverhalten zu unterstützen und ihm auch schrittweise Autonomie zu ermöglichen (→ Exploration). Assistenz, die fünfte Funktion, bezieht sich auf die konkrete Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen, wie z. B. das Geben von unterstützendem Feedback etc. (siehe MI.1\_Folie 9).

⇒ **Glossar: Exploration, Selbstregulation**

QUEBIN

Modul I

MI.1\_Wissen

## Funktionen bindungsbezogenen Verhaltens

- **„Zuwendung“** in Form von Aufmerksamkeit/Präsenz und emotionaler Wärme.
- **„Sicherheit“** bedeutet Zuverlässigkeit, das Zur-Verfügung-Stehen in Belastungssituationen.
- **„Stressreduktion“** umfasst zunächst die Beruhigung und die Ko-Regulation bei besonders belastenden Erregungszuständen, aber auch die Unterstützung des Aufbaus von Selbstregulationsstrategien.
- **„Explorationsunterstützung“** bedeutet, das Kind in seiner Neugier und seinem Welterkundungsverhalten zu unterstützen, ihm schrittweise Autonomie zu ermöglichen, ohne die Sicherheit der Beziehung infrage zu stellen.
- **„Assistenz“** bezieht sich auf die konkrete Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen, das Geben von stützendem Feedback etc.

## Bindungsbezogene Risiken

Es muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass unsichere Bindungsmuster, also die inneren Abbilder der Erfahrungen von und mit Verhaltensweisen der Bezugspersonen, per se keine Störungen sind, sondern eben, wie sichere Bindungen auch, ein Resultat von Anpassungsleistungen des Kindes. Aber unsichere Bindungen und entsprechende innere Bindungsabbilder können einen Risikofaktor für die weitere Entwicklung eines Kindes und für die Entstehung seelischer Auffälligkeiten darstellen. Hierzu hat Karl-Heinz Brisch (2012, 2017) über viele Jahre ausführlich geforscht. Es bestehen zum Teil auch Zusammenhänge zwischen psychischen Störungen und Erkrankungen und zugrunde liegenden Bindungsmustern. Die psychodiagnostischen Klassifikationssysteme haben Bindungsstörungen in den Katalog von Diagnosen aufgenommen. So gibt es im ICD-11 zum einen die reaktive Bindungsstörung im Kindesalter und zum anderen Bindungsstörungen des Kindes mit Enthemmung. Es sei nochmals betont: Desorganisierte Bindungsmuster bedeuten ein sehr hohes Risiko für die Entstehung psychischer Störungen und müssen, wenn sie erkannt sind, frühzeitig deutlich und professionell behandelt werden (siehe MI.1\_Folie 10).

## Bindungsstörungen

- Unsichere Bindungsmuster (innere Abbilder der Erfahrungen und Verhaltensweisen) sind per se keine Störungen, sondern – wie sichere Bindungen auch – Anpassungsleistungen des Kindes an seine Umwelt.
- Unsichere Beziehungserfahrungen und entsprechende Bindungsrepräsentationen **können** allerdings einen Risikofaktor für die weitere Entwicklung und für die Entstehung seelischer Auffälligkeiten darstellen (z. B. Brisch, 2009, 2012, 2020; Überblick: z. B. Seiffge-Krenke, 2017; weitere störungsspezifische Ausführungen in Strauss & Schauenburg, 2017).
- Psychodiagnostische Klassifikationssysteme haben „Bindungsstörungen“ in den Katalog von Diagnosen aufgenommen (ICD-11: Reaktive Bindungsstörung im Kindesalter [F94.1]; Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung [F94.2]).
- Desorganisierte Bindungsmuster bedeuten ein sehr hohes Risiko für die Entstehung psychischer Störungen.

### Literatur zu MI.1\_Wissen

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-old in a stranger situation. In B. M. Foss (ed.), *Determination of Infant Behavior* (S. 113-136). London: Methuen.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14, 83-100.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brisch, K.-H. (2009). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.). (2012). *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.). (2017). *Bindung und Psychosomatik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (2020). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie* (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Castello, A. (2016). Entwicklung von Funktionsbereichen. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik Band 2* (4. Aufl.; S. 43-135). Köln/Kronach: Carl Link/Wolters Kluwer.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). Frühe Eltern-Kind-Interaktion und Bindung. In A. Lohaus & M. Vierhaus, *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. (4. Aufl.; S. 119-130). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5_8)
- Papoušek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.). (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Frühe Risiken – frühe Hilfen. Bilanz aus 10 Jahren Münchner Sprechstunde für Schreibabys*. Bern: Huber.
- Seiffge-Krenke, I. (2017). Bindungsbezogene Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung* (S. 137-150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spangler, G. & Reiner, I. (2017). Bindungsentwicklung im Kindesalter. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin* (S. 25-40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, B. & Schauenburg, H. (Hrsg.). (2017). *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 36-48.

## MI.1\_Praxis

Chancen und Risiken von (un-)sicherer Bindung: Hineinversetzen in ein Kind mit (un-)sicherer Bindung

MI.1\_Praxis → MI.1\_Arbeitsblatt (.pdf)

## MI.2\_Wissen

Kultursensitivität und Bindung

### **Autonomie/Stärkung der Individualität vs. Bezogenheit/Eingliederung in die Gemeinschaft**

Die klassischen Erkenntnisse der Bindungsforschung sind vor allem vom Leben und von den Erziehungszielen amerikanischer/europäischer Familien aus der Mittelschicht abgeleitet; Forschung hat oft in diesem Zusammenhang stattgefunden (z. B. Zimmermann et al., 1999; Überblick: Spangler & Reiner, 2017). Seit einigen Jahren besteht eine deutliche Kritik an dieser kulturspezifischen Sichtweise (→ Kultursensitivität/Vielfaltssensitivität). In Deutschland hat sich vor allem Heidi Keller engagiert, eine ehemalige Professorin an der Universität Osnabrück. Der Titel eines ihrer Bücher ist „Mythos Bindungstheorie“ (Keller, 2019).

Keller (2019) legte den Schwerpunkt auf die Analyse von Studien über das Aufwachsen von Kindern in anderen Kulturen, beispielsweise in Kamerun, Indien und Mexiko, und begründet hieraus die kulturvergleichende Bindungsforschung. Während in Nordamerika und Mitteleuropa das Modell der Kleinfamilie vorherrscht, hat in sehr vielen anderen Kulturen die Gemeinschaft bzw. das Leben in der Großfamilie eine große Bedeutung. Untersucht wurden von Keller und anderen vor allem Gemeinschaften mit einer ländlichen (dörflichen) Lebensweise. So ist es für das Leben der Gemeinschaft wichtig, dass die Mutter das Kind zwar stillt, es aber dennoch früh an andere Mitglieder der Gemeinschaft, zum Teil auch an andere, ältere Kinder abgibt, um selbst in der Gemeinschaft arbeiten zu können. Andere Mitglieder der Gemeinschaft begleiten dann die Kleinkinder und betreuen sie. Sozialisationsziel ist nicht in erster Linie, wie in westlichen Kulturen, die Stärkung von Autonomie und die Stärkung von Individualität, sondern vor allem die Bezogenheit auf die Gemeinschaft, die Verbundenheit, wie auch das Eingliedern in die Gemeinschaft. Dieses Sozialisationsziel findet sich in vielen nicht-westlichen Kulturen, nicht nur im ländlichen Raum (→ Sozialisation).

Keller (2019) berichtet von einem Vergleich: Wenn in Deutschland eine Mutter mit Kind und eine weitere Bezugsperson, die auch schon Kontakt mit dem Kind hat, in einem Raum zusammen sind und das Kind weint und getröstet werden muss, so lässt es sich fast ausschließlich und nachhaltig von der Mutter trösten. In einem Kreis von Personen im Dorf in Kamerun ist es so, wenn das Kind, aus welchen Gründen auch immer, weint, dann können auch andere Personen aus dem Kreis das Kind beruhigen und trösten – und sie machen das auch aktiv (siehe MI.2\_Folie 1).

⇒ **Glossar: Kultursensitivität/Vielfaltssensitivität, Sozialisation**

## Kultursensitivität und Bindung I

- Studien über das Aufwachsen von Kindern und die Beziehungsgestaltung von Kindern und Bezugspersonen in anderen Kulturen (z. B. Kamerun, Indien, Mexiko) zeigen:

**Das ‚klassische‘ Konzept von Bindung, das anhand von Beobachtungen der Interaktion in europäischen/amerikanischen Mittelschichtsfamilien entwickelt wurde, ist nicht universell gültig** (zusammenfassend: Keller, 2019).

- In unterschiedlichen Kulturen unterscheiden sich die Sozialisationsziele, v. a. hinsichtlich: Autonomie/Stärkung der Individualität vs. Bezogenheit/Eingliederung in die Gemeinschaft

→ starke Diskussion um den „Mythos Bindung“ (ebd.)

**„Universell ist sicher das Bedürfnis, Beziehungen zu bilden.“ (Ahnert & Keller, 2020, S. 52)**

Aus den Erkenntnissen der kulturvergleichenden oder kultursensiblen Erforschung des Aufwachsens von Kindern wird damit die Allgemeingültigkeit der Bindungstheorie infrage gestellt. Eine Einigkeit besteht darin: Säuglinge und kleine Kinder brauchen sichere Bedingungen des Aufwachsens und sie brauchen andere Menschen, um sich seelisch gesund zu entwickeln. Keller beschreibt selbst: „Universell ist sicher das Bedürfnis, Beziehungen zu bilden“ (Ahnert & Keller, 2020, S. 52) (siehe MI.2\_Folie 2).

QUEBIN

Modul I

## Kultursensitivität und Bindung II

MI.2\_Wissen

- Allerdings Einigkeit in der wissenschaftlichen Diskussion: **„Universell ist sicher das Bedürfnis, Beziehungen zu bilden“** (Ahnert & Keller, 2020, S. 52).
- Kulturell unterschiedlich verankert ist, *wie* (sichere) Beziehungen gebildet und gelebt werden → dies wirkt sich dann verschieden auf Beziehungserwartungen und -wahrnehmungen aus.
- Vor diesem Hintergrund sollten die ‚klassischen‘ Bindungstypen kritischer betrachtet und nicht für alle Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen als ‚gültig‘ gesehen werden.

Allerdings ist zum Teil sehr unterschiedlich kulturell verankert, *wie* Beziehungen gebildet und gelebt werden. Dies wirkt sich aufseiten der Kinder auf die Beziehungsgestaltung, auf die Beziehungserwartung, auf die Wahrnehmung und die Gefühlsentwicklung aus. Das Gefühl von Beziehungssicherheit kann sich auch aus Beziehungsnetzwerken entwickeln. Es muss nicht *die eine* Bezugsperson sein.

Vor diesem Hintergrund müssen dann auch die Bindungstypen kritisch betrachtet werden: Bei einer traditionell ländlichen Kultur, den kamerunischen Nso, „ist die häufigste kindliche Bindungsstrategie ein extrem passives und emotionsloses Verhalten, das aus Sicht der traditionellen Bindungstheorie auf eine wenig adaptive Strategie hinweisen würde. Unter Umständen könnte solch ein Verhalten sogar zu der Klassifikation Desorganisation führen. Nso-Mütter schätzen diese Passivität jedoch, da ruhige Kinder problemlos von verschiedenen Bezugspersonen betreut werden können und dadurch ihren Müttern ermöglichen, ihrer alltäglichen Arbeit nachzugehen“ (Otto & Keller, 2012, S. 11).

## Die kulturelle Gewordenheit verstehen

Vielfalt ist ein allgemeingültiges Kennzeichen von Leben und von Aufwachsen. Dies muss auch in der Pädagogik und eben auch in den Interaktionen in der Kita berücksichtigt werden. Das betrifft ebenso die Lernstrategien, die sich aufgrund verschiedener kultureller Hintergründe unterscheiden können. Die wichtigste Konsequenz daraus: Jedes Kind und seine Familie müssen auch in der eigenen kulturellen Gewordenheit verstanden werden. Erfahrungen der eigenen Sozialisation oder auch entsprechende pädagogische Konzepte sollen nicht als allgemeingültig betrachtet werden, sondern sie können sogar zu Vorurteilen werden. Dies gilt auch für die Dichotomisierung ‚individualistischer‘ gegenüber ‚gemeinschaftsbezogener/verbundenheitsorientierter‘ Kultur bzw. einer entsprechenden Sozialisation (→ Sozialisation). Es ist eher von einem Kontinuum von Kulturen und entsprechenden Sozialisationserfahrungen auszugehen.

Auf diese Weise kann es zu einer Vielzahl von Missverständnissen kommen. „So finden traditionelle Vorstellungen im Alltag in Deutschland oft keine Entsprechung oder führen zu Missverständnissen: Eine Mutter mit einem solchen Migrationshintergrund [= nicht westlich-individualistische Kulturen, Anm. d. Aut.] mag den Sinn einer Eingewöhnungsphase in der Kita nicht sehen, da das Kind doch längst gelernt haben sollte, mit verschiedenen Bezugspersonen umzugehen; diese Mutter wird eine Erzieherin [pädagogische Fachkraft, Anm. d. Aut.], die sie zum Bleiben und Begleiten des Kindes auffordert, als inkompetent einschätzen. Jeder kann doch mit einem Kind klarkommen und gerade eine Erzieherin sollte doch nicht auf die Mutter des Kindes angewiesen sein! Umgekehrt empfindet es die Erzieherin als Zumutung, dass hier ein neues Kind einfach an der Tür abgegeben wird und die Mutter sich nicht die Zeit nimmt, die Eingewöhnungsphase gemeinsam mit dem Kind zu meistern“ (Otto & Keller, 2012, S. 12) (siehe MI.2\_Folie 3).

⇒ **Glossar: Sozialisation**

QUEBIN

Modul I

## Kultursensitivität und Bindung III

MI.2\_Wissen

- **Die wichtigste Konsequenz: Jedes Kind und seine Familie muss in der je eigenen kulturellen Gewordenheit gesehen und verstanden werden.**
- Die Erfahrungen mit dem eigenen Aufwachsen, den eigenen kulturellen Werten und Formen der Beziehungsgestaltung sollten (immer mal wieder) reflektiert werden – und nicht als allgemeingültig betrachtet werden, denn dann können sie zu Vorurteilen werden.
- In der Interaktionsgestaltung mit Kindern und ihren Familien sind die kulturellen Hintergründe und die damit verbundene Vielfalt unbedingt und immer wieder zu berücksichtigen.

### Literatur zu MI.2\_Wissen

- Ahnert, L. & Keller, H. (2020). Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik – ein Streitgespräch. *Frühe Kindheit*, 44(3), 44-53.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie: Konzept. Methode. Bilanz*. Weimar: das netz.
- Otto, H. & Keller, H. (2012). *Bindung und Kultur* (nifbe Themenheft Nr. 1). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/entwicklung/materialien-downloads/themenhefte/150-bindung-und-kultur/file>
- Spangler, G. & Reiner, I. (2017). Bindungsentwicklung im Kindesalter. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin* (S. 25-40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 36-48.

## MI.2\_Reflexion

### Reflexion zu Kultursensitivität und Bindung

MI.2\_Reflexion → MI.2\_Arbeitsblatt (.pdf)

## MI.3\_Wissen

Die Bedeutung pädagogischer Fachkräfte beim Aufbau sicherer Beziehungserfahrungen und entsprechender Bindungsrepräsentationen

### Veränderung der inneren Beziehungen

Pädagogische Fachkräfte können durch ihr Interaktionsverhalten feste Beziehungsmuster bei Kindern aufbauen, die dann über eine Vielzahl solcher Beziehungserfahrungen zu einer Veränderung der inneren Bindungsmuster führen. Dieses zielgerichtete und passgenaue Interaktionsverhalten kann im Sinne gezielter (selektiver) Prävention auch einen unsicheren Bindungsstatus verändern. Dazu müssen allerdings die Fachkräfte in der Lage sein, sowohl den Bindungsstatus eines Kindes zu erkennen als auch dann entsprechend passgenau zur Situation des Kindes und selbstreflexiv zu handeln.

Eine Reihe von Studien (Zusammenfassung z. B. bei Glüer, 2017) zeigen, dass sich mit der Erfahrung von Bindungssicherheit beispielsweise das Sozialverhalten bei Kindern mit zuvor unsicheren Bindungserfahrungen – also ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens – positiv entwickeln kann. Dazu ist es allerdings nötig, dass die pädagogischen Fachkräfte kontinuierlich und klar entwicklungsförderliche Interaktionen mit den Kindern gestalten. Es ist ein „Stück harter pädagogischer Arbeit“, wie Ahnert dies beschreibt (Ahnert & Keller, 2020, S. 51) (siehe MI.3\_Folie 1).

## Veränderung der inneren Bindungsrepräsentationen

- Zielgerichtetes und passgenaues Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte – im Sinne universeller oder selektiver Prävention – kann Auffälligkeiten verhindern, sofern der Bindungsstatus eines Kindes erkannt und entsprechend reflektiert gehandelt wird (Ahnert, 2004, 2007; Glüer, 2017).
- Mit der Erfahrung von Bindungssicherheit verbessert sich besonders das **Sozialverhalten** von Kindern mit ungünstigen Bedingungen des Aufwachsens:

„Diese Kinder in den Kita-Alltag zu integrieren, bedeutet jedoch harte pädagogische Arbeit durch vertrauensbildende Maßnahmen. Dies zahlt sich jedoch in der Regel langfristig aus, da Bindungssicherheit die Entwicklungsbegleitung erheblich erleichtert.“ (Ahnert & Keller, 2020, S. 51)

→ Sicherheit in Beziehungen unterstützt Exploration und soziale Kompetenzen.

→ Unsicherheit erschwert Gefühlsregulation und Konfliktbewältigung.

### Kennzeichen entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung

Kennzeichen einer entwicklungsförderlichen Beziehungsgestaltung sind Verlässlichkeit, Regelmäßigkeit und Kontingenz (dies meint ein immer wiederkehrendes, gleichartiges Interaktionsverhalten der Bezugspersonen). Besonders wichtig ist auch die Präsenz der Bezugspersonen. Hiermit sind die innerliche Aufmerksamkeit und die Zuwendung dem Kind gegenüber gemeint.

Die klassischen Kennzeichen einer positiven Interaktion nach Rogers (2009), hier bezeichnet als Variablen, nämlich Zuwendung, Wertschätzung und bedingungslose Akzeptanz, sind wichtige Basisvariablen im Kontakt mit allen Kindern, besonders zu solchen Kindern, die bindungsunsicheres Verhalten zeigen.

Bindungssicherheit hängt zusammen mit der Variable der Feinfühligkeit, auf die schon eingegangen wurde (siehe MI.1\_Wissen). Ebenso bedeutsam ist die Responsivität, also die angemessene Spiegelung der Lebensäußerungen des Kindes (→ Responsivität). Das Kind benötigt zum Aufbau innerseelischer Strukturen und eines Selbst-Bildes Resonanz auf seine Laute, auf seinen Gesichtsausdruck, auf seinen Körperausdruck und natürlich später auf die sprachlichen Äußerungen. Dabei ist zunächst das möglichst genaue Spiegeln dieser Lebensäußerungen bedeutsam. Dies kann verbal, aber auch nonverbal immer wieder erfolgen.

In kritischen Situationen brauchen Kinder eine Stressreduktion und damit eine Unterstützung der eigenen Selbstregulation durch eine angemessene Nähe, manchmal auch den Körperkontakt, beruhigende Worte etc. Kinder brauchen im Kontakt auch Sicherheit. Das bedeutet, es ist wichtig, den Kindern zum einen Halt zu geben, aber zum anderen auch adäquat, d. h. altersangemessen Grenzen zu setzen (→ Selbstregulation).

Auf einen weiteren Aspekt der entwicklungsförderlichen Beziehungsgestaltung, den der Assistenz und Explorationsunterstützung, wurde schon hingewiesen. Dabei geht es darum, herausfordernde, aber bewältigbare Anforderungen zu stellen (→ Exploration). Wichtig ist, immer wieder Ermutigungen auszusprechen und Erfolgsmeldungen zu geben (→ Encouragement).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die reflektierte Kongruenz, also die Echtheit im Kontakt mit dem Kind (→ Kongruenz). Dies bedeutet nicht, ungefiltert die eigenen Gefühlsäußerungen dem Kind gegenüber zu zeigen, aber eben auch nicht dem Kind etwas vorzumachen über die eigene Gefühlslage. Wenn ich zum Beispiel über das Verhalten eines Kindes verärgert bin, ist es wichtig, mir diesen Ärger einzugestehen und zugleich zu reflektieren, was hat dies mit mir zu tun? Und: Wie kann ich dem Kind zeigen, dass es z. B. über meine Grenzen hinweggegangen ist?

Dabei ist wichtig: Es kommt nicht auf die Quantität, sondern vor allem auf die Qualität der Beziehungsgestaltung an. Die Interaktionsbedürfnisse von Kindern – gerade von solchen, die bisher unregelmäßige, sprunghafte oder nicht passgenaue Begegnungsantworten erhalten haben – scheinen oft unbegrenzt bzw. ‚unendlich‘. Gerade im pädagogischen Alltag von Kitas wird es aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen und/oder des Belastungserlebens der pädagogischen Fachkräfte nicht möglich sein, auf diese ungestillten Bedürfnisse ständig einzugehen. Wichtig sind hier sehr regelmäßige, von Präsenz und gemeinsam geteilter Aufmerksamkeit getragene Episoden im Tagesverlauf (siehe MI.3\_Folie 2).

⇒ **Glossar: Encouragement, Exploration, Kongruenz, Selbstregulation, Responsivität (sensitive)**

## Kennzeichen entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung

QUEB|N

Modul I

MI.3\_Wissen

- Verlässlichkeit, Regelmäßigkeit, Kontingenz, PRÄSENZ
- Zuwendung, Wertschätzung, bedingungslose Akzeptanz
- Feinfühligkeit (Signale erkennen, richtig interpretieren, prompt und angemessen beantworten)
- Responsivität, angemessene Spiegelung
- Stressreduktion, Unterstützung der Selbstregulation
- Sicherheit, Halt *und* adäquate (altersangemessene) Grenzsetzung
- Assistenz und Explorationsunterstützung: herausfordernde, aber bewältigbare Anforderungen stellen und dabei individuelle und passgenaue Unterstützung anbieten
- Ermutigung aussprechen und Erfolgsmeldung geben
- Reflektierte Kongruenz (Echtheit im Kontakt)

**MERKE: Nicht die Quantität, sondern die Qualität der Beziehung(-sgestaltung) ist entscheidend!**

## Kreislauf professionellen Handelns

Grundsätzlich basiert entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung mit Kindern auf dem bekannten Kreislauf professionellen Handelns. Es geht darum, ein Kind und sein Verhalten zu beobachten, das Beobachtete zu verstehen und zu analysieren, also vor allem die Frage zu stellen: Warum verhält sich das Kind so, wie es sich verhält? Dies bedeutet, dass analysiert und verstanden werden muss, welche seelischen Grundbedürfnisse des Kindes nicht erfüllt sind, wo es Sicherheit und/oder Entfaltungsraum braucht etc. So können Hypothesen entwickelt werden, die den ‚Sinn‘ des kindlichen Verhaltens erkennen lassen. Aufbauend auf diesem Verstehen kann es zu einer gezielten Handlungsplanung kommen. Diese Planung wird dann im Handeln umgesetzt und später wird überprüft, ob damit Veränderungen verbunden sind (→ Reflexion). Ist dies nicht der Fall, so beginnt der Kreislauf von vorne (Fröhlich-Gildhoff, Hoffer & Rönna-Böse, 2021; Fröhlich-Gildhoff, Rönna-Böse & Tinius, 2020). Dieses systematische Vorgehen wird sich nicht in jeder Situation umsetzen lassen – allerdings ist es wichtig, zumindest im Nachhinein das eigene Handeln zu analysieren. Bei der grundsätzlichen Betrachtung eines Kindes, z. B. in einer Fallbesprechung im Team, ist es unbedingt sinnvoll, in der beschriebenen Weise systematisch vorzugehen. Das oftmals beobachtete Vorgehen, direkt vom Beobachten zum Handeln zu kommen, ist letztlich Abkürzungspädagogik (siehe MI.3\_Folie 3).

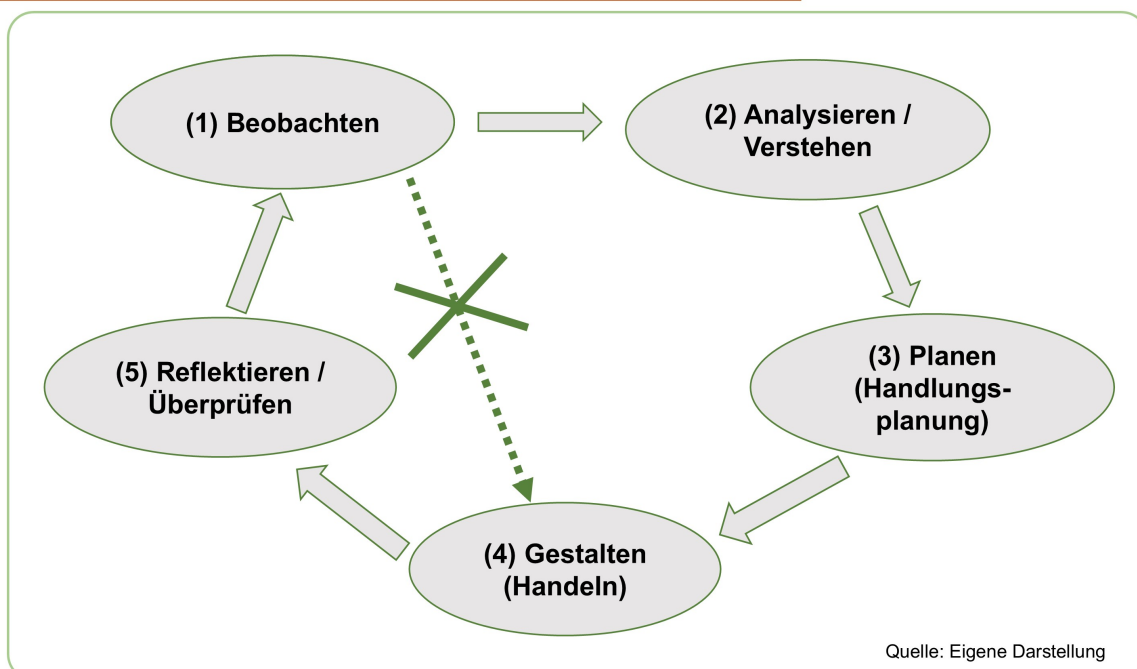
⇒ **Glossar: Reflexion**

QUEBIN

Modul I

## Kreislauf professionellen Handelns

MI.3\_Wissen



### Literatur für MI.3\_Wissen

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. & Keller, H. (2020). Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik – ein Streitgespräch. *Frühe Kindheit*, 44(3), 44-53.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönna-Böse, M. (2021). *Kinder mit herausforderndem Verhalten in der KiTa. Eine Handreichung für ressourcenorientiertes Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, C. R. (2009). *Eine Theorie der Psychotherapie*. München: Ernst Reinhardt.

### MI.3\_Praxis

Kinder in ihren Bindungsbedürfnissen verstehen lernen

MI.3\_Praxis → MI.3\_Arbeitsblatt (.pdf)

### MI.4\_Reflexion

Nachdenken über eigene Bindungserfahrungen

MI.4\_Reflexion → MI.4\_Arbeitsblatt (.pdf)

## Literatur zu Modul I

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. & Keller, H. (2020). Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik – ein Streitgespräch. *Frühe Kindheit*, 44(3), 44-53.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-old in a stranger situation. In B. M. Foss (ed.), *Determination of Infant Behavior* (S. 113-136). London: Methuen.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.). (2012). *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.). (2017). *Bindung und Psychosomatik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (2020). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie* (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Castello, A. (2016). Entwicklung von Funktionsbereichen. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik Band 2* (4. Aufl.; S. 43-135). Köln/Kronach: Carl Link/Wolters Kluwer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönna-Böse, M. (2021). *Kinder mit herausforderndem Verhalten in der KiTa. Eine Handreichung für ressourcenorientiertes Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie: Konzept. Methode. Bilanz*. Weimar: das netz.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. (2019). Frühe Eltern-Kind-Interaktion und Bindung. In A. Lohaus & M. Vierhaus, *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Aufl.; S. 119-130). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5_8)
- Otto, H. & Keller, H. (2012). *Bindung und Kultur* (nifbe Themenheft Nr. 1). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/entwicklung/materialien-downloads/themenhefte/150-bindung-und-kultur/file>
- Papoušek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.). (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Frühe Risiken – frühe Hilfen. Bilanz aus 10 Jahren Münchner Sprechstunde für Schreibabys*. Bern: Huber.
- Rogers, C. R. (2009). *Eine Theorie der Psychotherapie*. München: Ernst Reinhardt.
- Seiffge-Krenke, I. (2017). Bindungsbezogene Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung* (S. 137-150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spangler, G. & Reiner, I. (2017). Bindungsentwicklung im Kindesalter. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin* (S. 25-40). Stuttgart: Kohlhammer.

Strauss, B. & Schauenburg, H. (Hrsg.). (2017). *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 36-48.

---

## **Modul II**

Bindungs- und  
entwicklungsförderliches  
Interaktionsverhalten  
in der Kita

MMI

## Modul II: Bindungs- und entwicklungsförderliches Interaktionsverhalten in der Kita

### MII.1\_Wissen

Die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA):  
Hintergründe zur videogestützten Analyse mit Filmbeispiel

#### Begriffliche Abgrenzungen

Die Bildungspläne der Bundesländer verweisen – so unterschiedlich sie sind – einvernehmlich auf die immense Bedeutung von verlässlichen Beziehungserfahrungen für das kindliche Aufwachsen (→ Bindung). So steht beispielsweise im Orientierungsplan Baden-Württemberg: „Verlässliche, tragfähige und kontinuierliche Beziehungen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft sind Voraussetzung für förderliche Bildungs- und Erziehungsprozesse. Dies gilt umso mehr, je jünger die Kinder sind. Kinder mit früher Bindungssicherheit sind begeisterungsfähiger, weniger frustriert und aggressiv“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2014, o. S.). Der Auftrag, der damit für die pädagogischen Fachkräfte verbunden ist, lautet: Wenn es gelingt, die Interaktionen mit dem Kind in einer feinfühlig, angemessenen Weise zu gestalten, also seine Bedürfnisse in den Blick zu nehmen und passgenau zu reagieren, werden tragfähige Beziehungen hergestellt, in denen sich Kinder entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen gut entwickeln können (→ Interaktion) (siehe MII.1\_Folie 1).

⇒ **Glossar: Bindung, Interaktion**

QUEB|N

Modul II

### Begriffliche Abgrenzungen

MII.1\_Wissen

- „Verlässliche, tragfähige und kontinuierliche Beziehungen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft sind Voraussetzung für förderliche Bildungs- und Erziehungsprozesse.
- Dies gilt umso mehr, je jünger die Kinder sind. Kinder mit früher Bindungssicherheit sind begeisterungsfähiger, weniger frustriert und aggressiv.“

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014, o. S.)

Wie lassen sich Interaktionen von Beziehungen abgrenzen? Vereinfacht können wir sagen: Interaktionen kann man in den Videografien sehen oder hören – Beziehungen nicht. Wenn man in einer realen Situation ist und Interaktionen erlebt, ist davon auszugehen, dass Interaktionen mit allen Sinnen wahrgenommen werden können. Bei Beziehungen handelt es sich um tiefer liegende Konstrukte, die

so nicht ohne weiteres zu erkennen sind. Wenn man wie hier auf dem Standbild – entnommen aus dem Lehrfilm „Momente gestalten“ (Ferdinand, 2014; siehe MII.1\_Folie 2) – die Beteiligten sieht, ist beispielsweise nicht zu erkennen, ob die Kinder schon sehr lange in der Kindertageseinrichtung sind, ob sie die Fachkraft schon sehr gut kennen oder ob es sich um tragfähige Beziehungen handelt. Zu erkennen ist aber gut, dass die Fachkraft und die Kinder miteinander interagieren. Auf dem Bild erkennt man eine gemeinsame Aufmerksamkeit, sie beobachten und staunen gemeinsam. Sie sind also in einer Interaktion, diese Beobachtung liegt sehr nahe. Aber, und das ist eine wichtige Unterscheidung, es ist in diesen Videografien nicht zu erkennen, *wie* die Qualität der Beziehung ist. Das bedeutet, wir schauen uns die Interaktionen an und versuchen, etwas über die Interaktionen herauszufinden, halten uns aber mit einer Bewertung der Beziehungs*qualität* bewusst zurück.

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

## Begriffliche Abgrenzungen

### „Interaktionen kann man sehen – Beziehungen nicht“



Bildnachweis: Film „Momente gestalten“ (Ferdinand, 2014)

### Fachkraft-Kind-Interaktionen: Merkmale

Interaktionen können beschrieben werden als *wechselseitiges Geschehen* zwischen den Interaktionspartner:innen. Interaktion bedeutet dabei also ein aufeinander bezogenes Handeln. Dafür sind mindestens zwei Personen erforderlich und eine Wechselseitigkeit (Reziprozität) liegt vor.

Das *verbale und nonverbale Ausdrucksverhalten* ist ein weiteres Merkmal für Interaktionen. Wir beobachten nicht nur die Sprache und das, was verbal ausgetauscht wird, sondern auch die nonverbalen Signale: Körperspannung, Mimik, Gestik, Blickrichtung, möglicherweise auch nicht-sprachliche, aber lautierende Ausdrücke wie Lachen oder Staunen.

Es muss betont werden, dass Interaktionen sehr *vielfältige Signale und Botschaften* beinhalten und weit über den Austausch von Informationen hinausgehen. Interaktionen enthalten zum Beispiel Ich-Botschaften (wie es mir geht), Wir-Botschaften (bezogen auf die Gruppe) oder ein Wir-Gefühl, Botschaften mit Aufforderungscharakter oder Botschaften, die eher auf der Gefühlsebene ablaufen. Es können auch Du-Botschaften enthalten sein, die allerdings oftmals eher hinderlich für den Beziehungsaufbau wirken – vor allem, wenn sie mit Zuschreibungen oder Schuldzuweisungen (‘immer du’) verknüpft sind.

Auch lässt sich sagen, dass in Interaktionen immer eine *gegenseitige Bezugnahme (Reziprozität)* vorliegt. Interaktionen sind klassischerweise dadurch gekennzeichnet, dass Signale abgegeben und empfangen werden. Es gibt also in irgendeiner Weise eine Reaktion auf das, was man in der Interaktion sieht oder hört.

Weitergehend können wir feststellen, dass Interaktionen im Kita-Alltag sehr häufig von einem *Teilen von Interessen und Themen* geprägt sind. Das müssen nicht unbedingt die gleichen Interessen und Themen der Interaktionspartner:innen sein, aber es findet oft ein Mitteilen von Interessen und Themen statt. Diese können schon einmal aneinander vorbeilaufen oder sich kreuzen, aber Interaktionen im Kita-Alltag beinhalten – wenn man genau zuhört – oftmals Mitteilungen über die aktuellen Interessen und Themen der Kinder.

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Fachkraft-Kind-Interaktionen ist der *emotionale Gehalt*, der in diesen Interaktionen liegt. Die Emotionalität in den Interaktionen ist ein sehr wichtiger Aspekt, weil er die Beziehungsqualität beeinflusst, idealerweise in positiver Richtung: Ein von Wärme, Freundlichkeit, Zuwendung und Aufmerksamkeit geprägter Interaktionsstil führt zu guten, tragfähigen, verlässlichen Beziehungen. Allerdings ist das auch in umgekehrter Richtung feststellbar: Wenn Interaktionen durch wiederkehrende Irritationen, möglicherweise auch Angst oder Vermeidung geprägt sind, können sie das tiefer liegende Konstrukt *Beziehung* in negativer Weise beeinflussen.

Das letzte Merkmal bezieht sich auf den Aspekt der Gruppe, denn wir können im Kita-Alltag meist nicht von 1:1-Situationen ausgehen. Diese gibt es selten im pädagogischen Alltag, weil sich, anders als beispielsweise in therapeutischen Beziehungen, fast alle Interaktionen im Gruppengeschehen abspielen. Deswegen nehmen wir die Beteiligung einzelner oder mehrerer Personen, eigentlich aller Personen, die in Interaktionen involviert sind, in den Blick. Das können direkt Beteiligte oder auch indirekt Beteiligte (z. B. zuhörende, beobachtende Kinder) sein (siehe MII.1\_Folie 3).

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Merkmale

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

### Interaktionen können beschrieben werden als

- wechselseitiges Geschehen,
- verbales und nonverbales Ausdrucksverhalten,
- vielfältige Signale und Botschaften,
- gegenseitige Bezugnahme (Reziprozität),
- Teilen von Interessen und Themen,
- emotional geprägte Momente,
- Beteiligung einzelner oder mehrerer Personen.

### Merkmale: Wechselseitiges Geschehen und gegenseitige Bezugnahme (Reziprozität)

Auf diesem Standbild (siehe MII.1\_Folie 4) ist das wechselseitige Geschehen gut zu sehen, in diesem Fall eine gemeinsame Beobachtung über einen Zeitungsartikel. Möglicherweise wird darüber gesprochen. Es sind Zeigegesten zu sehen und es ist zu vermuten, dass die Beteiligten sich über das Beobachtete austauschen. Zudem ist auch eine gegenseitige Bezugnahme (→ Reziprozität) zu sehen: Die Fachkraft spricht mit den Kindern, die Kinder sprechen mit ihr. Möglicherweise wird eine Frage gestellt, über die die Beteiligten nachdenken und ihre jeweiligen Ideen einbringen.

⇒ **Glossar: Reziprozität**

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Merkmale

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

Wechselseitiges Geschehen



Gegenseitige Bezugnahme  
(Reziprozität)

Bildnachweise: Film „Momente gestalten“  
(Ferdinand, 2014)

### Merkmale: Vielfältige Signale und Botschaften, verbales und nonverbales Ausdrucksverhalten

In Interaktionen gibt es sehr vielfältige Signale und Botschaften. Auf den Standbildern ist gut zu erkennen, dass die Kinder in einer Gesprächsrunde mit einer pädagogischen Fachkraft ein gemeinsames Interesse haben, in diesem Fall scheint sich das Interesse auf Fußball zu beziehen. Das verbale und nonverbale Ausdrucksverhalten ist meist ebenfalls gut in Videosequenzen oder auch Fotos oder Standbildern zu sehen: Es wird gelacht, miteinander gesprochen, man beobachtet, schaut sich an und nimmt aufeinander Bezug (siehe MII.1\_Folie 5).

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Merkmale

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen



Vielfältige Signale  
und Botschaften



Verbales und nonverbales  
Ausdrucksverhalten

Bildnachweise: Film „Momente gestalten“  
(Ferdinand, 2014)

### Merkmale: Teilen von Interessen und Themen, emotionaler Gehalt

Dieses Standbild zeigt das Teilen von Interessen und Themen. Es sind Zeigegesten zu sehen, möglicherweise wird gezählt und verglichen, wer das Wettspiel gewonnen hat. Oftmals werden diese Zeigegesten auch verbal oder lautsprachlich begleitet. Auch der emotionale Gehalt ist in Interaktionen oft sehr einfach zu erkennen. Emotional geprägte Momente können auch einen Ausdruck der Überraschung beinhalten. Nicht nur Freude, sondern auch gemeinsames Staunen oder Missverständnisse haben eine hohe Emotionalität. Wut und Ärger können in Interaktionen ebenfalls sichtbar werden. Auch in Diskussionen, die sehr emotional geführt werden, sind oftmals starke Gefühle enthalten (siehe MII.1\_Folie 6).

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Merkmale

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen



Teilen von Interessen  
und Themen

Emotionaler Gehalt



Bildnachweise: Film „Momente gestalten“  
(Ferdinand, 2014)

### Merkmale: Beteiligung einzelner oder mehrerer Personen

Auf diesem Standbild ist zu sehen, dass einzelne oder auch mehrere Beteiligte direkt oder indirekt in Interaktionen involviert sein können (→ Kooperation). Diese erleben das wechselseitige Geschehen und die Emotionalität und reagieren darauf. Man sieht beispielsweise, dass der Junge im gestreiften Pullover nicht der direkte Interaktionspartner, aber trotzdem emotional involviert ist. Er freut sich mit dem Jungen links von ihm mit, denn dieser hat gerade ein Wettgeschenk bekommen (siehe MII.1\_Folie 7).

⇒ **Glossar: Kooperation**

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Merkmale

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

Beteiligung einzelner oder  
mehrerer Personen



Bildnachweise: Film „Momente gestalten“  
(Ferdinand, 2014)

### Die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Einführung

Das Ziel videogestützter Analysen ist, dass wir auf Grundlage gemeinsamer Betrachtungen von Videosequenzen die Aufmerksamkeit für die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) im pädagogischen Geschehen erhöhen können. Dies ist das wesentliche Grundprinzip des GInA-Verfahrens (Weltzien, 2014, 2016; Weltzien et al., 2017; Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018). Wir haben also mithilfe von Videosequenzen die Möglichkeit, gemeinsam theorie- und methodengeleitete Analysen durchzuführen. Nicht mit dem Ziel, etwas zu bewerten, sondern das komplexe Handlungsgeschehen zu verstehen und erklären zu können. Die Videosequenzen haben gegenüber schriftlichen Notizen oder Beobachtungen im pädagogischen Alltag den großen Vorteil, dass sie die beschriebenen Feinsignale, die Vielfalt von verbalen und non-verbalen Signalen und auch die Gleichzeitigkeit und Reziprozität sichtbar machen. Das ist die wesentliche Begründung für unsere Arbeit mit Videosequenzanalysen.

Eine weitere Bedeutung der Videosequenzanalysen ist die Möglichkeit, in einen fachlichen Dialog über verschiedene Wahrnehmungen und Deutungen zu kommen. Wenn man die Videosequenzen in einer Gruppe analysiert, stellt man fest, dass die Perspektiven der Beteiligten sehr unterschiedlich sein können. Das hat subjektiv-biografische, vielleicht auch kulturspezifische Gründe. Es gibt aber auch fachliche, berufsspezifische Einflüsse auf die Wahrnehmung. Es lässt sich sagen, dass verschiedene

Professionen, wie beispielsweise pädagogische Fachkräfte, Fachkräfte aus der Heilpädagogik, der Therapie oder Logopädie die videografierten Situationen sehr unterschiedlich wahrnehmen, ausgehend von ihrer fachlichen Perspektive. Das ist, im Hinblick auf eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, eine sehr große fachliche Bereicherung.

Bedeutend ist auch, dass wir über Videosequenzanalysen eine vertiefte systematische Reflexion über konkrete Alltagssituationen herbeiführen können. Mit der Analyse von Videosequenzen reflektieren wir diese nicht ad hoc – aus dem Bauch heraus – sondern methodengeleitet anhand bestimmter Kriterien oder Fragestellungen.

Letztlich gibt uns die Videosequenzanalyse die Möglichkeit des Transfers: Wir können das aus den Analysen Gelernte für zukünftige Interaktionen mit Kindern nutzen. Videosequenzanalysen ermöglichen also einen sichtbaren Kompetenzzuwachs, der dann für zukünftige Interaktionen genutzt werden kann. Dabei geht es nicht um schablonenhaftes, rezepthaftes Handeln oder das Kopieren auf andere Alltagsinteraktionen. Transfer bedeutet vielmehr, dass man das Gesehene nach Gelingensfaktoren untersucht, wie eine Abstimmung zwischen den Interaktionspartner:innen gelingt (‘interactive repair’; Beebe et al., 2011; Schore, 2003; Tronick & Gianino, 1986; vgl. hierzu auch Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2016). So entwickelt man zukünftige Kompetenzen, um dann wiederum in sehr komplexen Alltagsgeschehen intuitiv und angemessen handeln zu können (siehe MII.1\_Folie 8).

## Videogestützte Analysen: Grundlagen I

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

### **Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA)**

(Weltzien, 2014; Weltzien, 2016; Weltzien et al., 2017; Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018)

#### **Ziele:**

- Aufmerksamkeit für Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind(ern) im pädagogischen Geschehen erhöhen,
- Theorie- und methodengeleitete Analyse von Videosequenzen,
- Fachlicher Dialog über verschiedene Wahrnehmungen und Deutungen,
- Vertiefte, systematische Reflexion konkreter Alltagssituationen,
- Transfer: Kompetenzzuwachs bei zukünftigen Interaktionen.

### **GInA: Ziele und Vorgehen**

Wenn wir mit Videosequenzen arbeiten, kommt es zu einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Interaktionen. Diese erhöhte Aufmerksamkeit und auch die Anerkennung und Wertschätzung für alltagsintegrierte Interaktionen mit Kindern basieren auf dem geteilten fachlichen Wissen im Rahmen von Videosequenzanalysen.

Die Wissensbestände vertiefen sich über theoriegeleitetes Fachwissen. Dieses vermitteln wir über Fragen wie die folgende: „An welchen Merkmalen kann man erkennen, wie sich die Selbstwirksamkeit der Kinder entwickelt?“ Neben dem theoriegeleiteten Fachwissen vertieft sich auch das erfahrungsbasierte Fachwissen dadurch, dass in diesen gemeinsamen Analysen und Reflexionen viel Erfahrungswissen zusammenkommt (→ Reflexion).

In den Analysen von Videosequenzen gehen wir theorie- und methodengeleitet vor. Wir führen das Gesehene zurück auf Systematiken, die wir heranziehen. Damit wird dafür Sorge getragen, dass wir uns in einer Analyse bewegen und nicht in eine Bewertungshaltung ‚rutschen‘, die für diese Videosequenzanalysen nicht zielführend ist. Über den fachlichen Dialog hinsichtlich der verschiedenen Wahrnehmungen und Deutungen kommen wir in eine vertiefte systematische Reflexion über diese Situationen im pädagogischen Alltag. Die Reflexion über eigenes Interaktionsverhalten, über das Interaktionsverhalten derjenigen, die wir beobachten konnten, und über die Implikationen für die Zusammenarbeit im Team. Dafür stellen wir die folgenden Fragen: *Wie* konnte es gelingen, dass sich die Fachkraft auf die Interessen und Themen der Kinder einlassen konnte? *Warum* ist eine Absprache im Team notwendig, damit diese Gespräche mit Kindern respektiert, anerkannt und nicht unterbrochen werden? *Wie* sorgen die Teams dafür, dass die Fachkraft nicht aus dem Dialog gerissen wird? *Wie* wird ihr in diesen Momenten intensiver Interaktion der Rücken freigehalten?

In den Analysen wird anschließend zum Transfer angeregt mit der Frage: Was nimmt man für die zukünftige Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag an Erkenntnissen mit? Die Analysen sollen das Gefühl dafür vermitteln, wie wichtig diese Interaktionen (im ‚ganz normalen Gruppengeschehen‘) sind. Es stärkt die Anerkennung und Wertschätzung für die Leistungen der pädagogischen Fachkräfte in der Gestaltung dieser Alltagsinteraktionen. In diesem Zusammenhang sprechen wir auch über die ethischen und rechtlichen Grundsätze für die Gestaltung solcher Interaktionen (siehe MII.1\_Folie 9).

⇒ **Glossar: Reflexion**

## Videogestützte Analysen: Grundlagen II

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

### Ziel

Mithilfe einer differenzierten, theorie- und methodengeleiteten Analyse von Videosequenzen werden der Verlauf und die Gestaltung der Interaktionen durch die pädagogische Fachkraft in den Blick genommen.

### Vorgehen

- (1) Fokussierung der Aufmerksamkeit („Stummfilm-Methode“)
- (2) Gerichtete Wahrnehmung (4-Minuten-Sequenz mit Ton)

- (3) Offene Beobachtungs- und Reflexionsfragen

- (4) Kriteriengeleitete Analyse („GInA-Merkmale“)

- (5) (Selbst-)Reflexion

- (6) Transfer

(Weltzien, 2014; Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018)

## GInA: Grundfragen

Wir stellen bei den videogestützten Analysen die gleichen Grundfragen. Uns geht es explizit nicht darum, künstliche Laborsituationen herbeizuführen, in denen ein bestimmtes Setting vorbereitet ist und Interaktionen in einer gewissen Abfolge durchgeführt werden. Sondern wir beschäftigen uns mit der Frage, welche Gelegenheiten zur Interaktion in der videografierten Situation entdeckt werden können.

Diese Videosequenzen werden im Kita-Alltag aufgenommen und können alle möglichen Alltagssituationen umfassen, es geht immer um die Interaktion von einer pädagogischen Fachkraft mit einem oder mehreren Kindern.

In der Analyse stellen wir folgende drei Grundfragen:

(1) „Welche Gelegenheiten zur Interaktion können wir in dieser Videosequenz entdecken?“

Hier geht es also zunächst darum, die Wahrnehmungen in der Gruppe zusammenzutragen: Wer hat welche Gelegenheiten zur Interaktion entdeckt? Welche Gelegenheiten boten sich in der Situation an? Es werden also die verschiedensten Gesprächsanlässe, aber auch die Gelegenheiten zum gemeinsamen Staunen, Lachen, Nachdenken oder Beobachten zusammengetragen.

(2) „Wie werden diese Gelegenheiten gestaltet?“

In dieser Kernfrage fragen wir weniger danach, *was* geschieht (ob Mahlzeit, Spiel oder andere tägliche Routinen), sondern eher danach, *wie* diese Gelegenheiten zur Interaktion aus unserer Perspektive gestaltet werden.

(3) „Welche Merkmale der Interaktion und welche Wirkung auf das Verhalten der Beteiligten erkennen wir?“

Hier versuchen wir, die Interaktionen systematisch nach den erkennbaren Merkmalen zu analysieren. Im Hinblick auf die Wechselseitigkeit von Interaktionen und die gegenseitige Bezugnahme (Reziprozität) fragen wir danach, welche Wirkungen das Verhalten der einzelnen Beteiligten auf das Verhalten der anderen hat (und an welchen Signalen wir diese Wirkungen feststellen) (siehe MII.1\_Folie 10).

## Videogestützte Analysen: Grundlagen III

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

### Drei Grundfragen

- (1) Welche Gelegenheiten zur Interaktion können wir in einer videografierten Situation entdecken?
- (2) Wie werden diese Gelegenheiten gestaltet (wie nehmen wir sie wahr)?
- (3) Welche Merkmale der Interaktion und welche Wirkungen auf das Verhalten der Beteiligten erkennen wir?

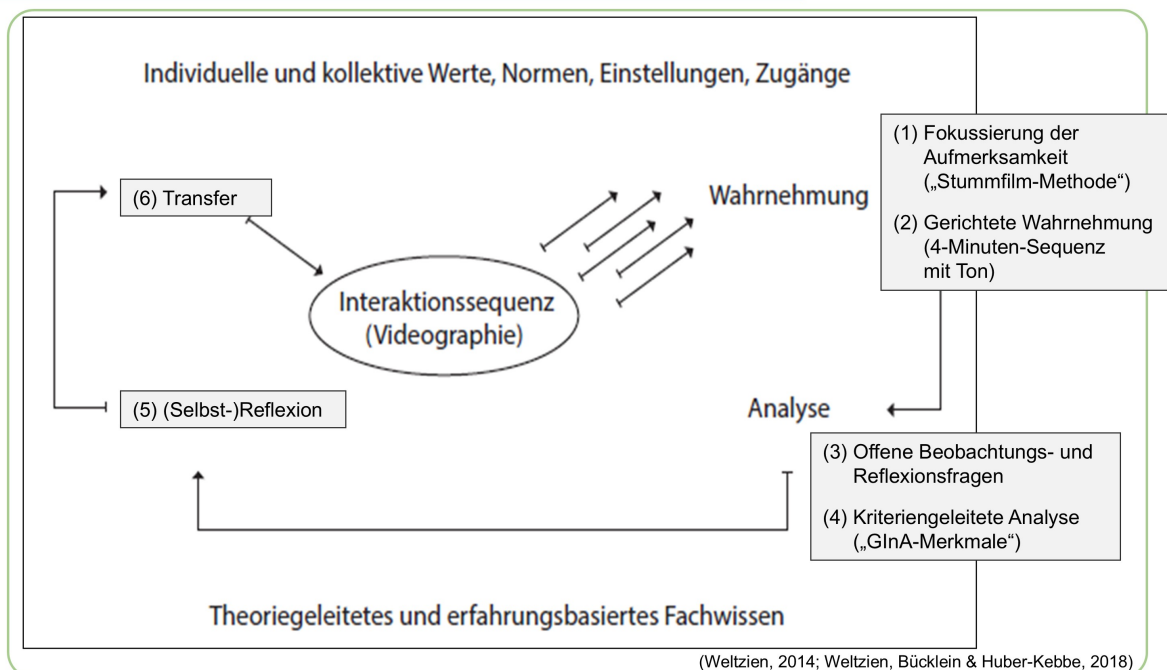
(Weltzien, 2014; Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018)

**GInA: Sechs Arbeitsschritte**

Dieses Vorgehen kann als Regelkreislauf dargestellt werden (siehe MII.1\_Folie 11). Ziel der differenzierten und methodengeleiteten Analyse von Videosequenzen ist es, den Verlauf und die Gestaltung der Interaktion durch die pädagogische Fachkraft in den Blick zu nehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein sechsstufiges Verfahren entwickelt, das sich in vielen Praxiszusammenhängen bewährt hat. In der Mitte steht als Ausgangspunkt die Videografie: eine Interaktionssequenz, die im pädagogischen Alltag aufgenommen wurde. Die sechs Schritte des GInA-Verfahrens sind in eine vertiefte Reflexion, den Austausch über die individuellen und kollektiven Werte, Normen, Einstellungen und Zugänge zu der Gestaltung von Interaktionen eingebettet. Dies stellt den Rahmen dar. Wir kontextualisieren diesen Rahmen also im Hinblick auf Fragen der Kultursensitivität, in Bezug auf die Vielfalt, die Inklusion und Partizipation von Kindern im pädagogischen Alltag. Das Verfahren wird dann gespeist vom theoriegeleiteten und/oder erfahrungsbasierten Fachwissen, welches in der Auswertungsgruppe besteht und sich kontinuierlich vertieft. Dieses Fachwissen ziehen wir für die Analysen und die Reflexion heran.

Die Schritte (1) und (2) sollen die Wahrnehmung für alltägliche Interaktionen erhöhen. Dafür werden die Videosequenzen zweimal gezeigt. Einmal zeigen wir die in der Regel vier bis sechs Minuten lange Videosequenz ohne Ton. Die sogenannte ‚Stummfilm-Methode‘ führt zu einer gewissen Verfremdung der Situation, denn Sprache und Ton sind in unserer Wahrnehmung sehr dominant. Diese Irritation führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit. Beim zweiten Zeigen des Films wird der Ton angeschaltet. Zu diesem Zeitpunkt haben wir schon eine gerichtete Wahrnehmung auf das Geschehen. Die Schritte (3) und (4) umfassen die Analyse. Während bei Schritt (3) der Fokus auf der offenen Beobachtung und Reflexion anhand von offenen Fragen liegt, beinhaltet Schritt (4) die kriteriengeleitete Analyse anhand der sogenannten GInA-Merkmale. Dies sind Merkmale, die im Laufe unserer Studien systematisch kategorisiert und auf ihre Struktur hin getestet wurden (Skalenbildung). Sie gelten damit aus wissenschaftlicher Sicht als geeignet für die Analyse der Videosequenz (Weltzien et al., 2017). Schritt (5) beinhaltet eine vertiefte Reflexion über das Wahrgenommene, die Erkenntnisse, die Bezüge zum eigenen Verhalten und zu der eigenen Haltung. Schritt (6) ist der Transfer auf die zukünftige Gestaltung von Interaktionen im pädagogischen Alltag (siehe MII.1\_Folie 11).

**GInA: Sechs Arbeitsschritte**



(Weltzien, 2014; Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018)

## GInA: Arbeitsschritte (1) und (2) – Filmsequenz ‚Aquarium‘

Filmbeispiel: Die Arbeitsschritte erfolgen mithilfe eines Filmbeispiels. Diese Videosequenzen stehen alle kostenlos zur Verfügung und können für Fortbildungszwecke genutzt werden unter:

<https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>


[Hinweis: Bei der Filmsequenz „Aquarium“ ist es möglich, die „Stummfilm-Methode“ wegzulassen und die Filmsequenz direkt mit Ton gemeinsam anzuschauen (siehe MII.1\_Folie 12).]

QUEBIN

Modul II

## GInA: Arbeitsschritte (1) und (2)

MII.1\_Wissen



(1) Fokussierung der Aufmerksamkeit („Stummfilm-Methode“)

(2) Gerichtete Wahrnehmung (4-Minuten-Sequenz mit Ton)

**Filmsequenz „Aquarium“**

Bezugsquelle der DVD: Ferdinand, 2016.

### GInA: Arbeitsschritt (3)

Hier sind noch einmal die offenen Beobachtungs- und Reflexionsfragen für den ersten Schritt der Analyse abgebildet. Durch diese analysieren wir, welche Gelegenheiten zur Interaktion entdeckt und wie diese gestaltet werden können und welche Wirkung die Interaktionen auf die Kinder und Beteiligten haben.

[Hinweis: *Es folgt ein Austausch zwischen den Teilnehmenden.*]

(siehe MII.1\_Folie 13)

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

## GInA: Arbeitsschritt (3)

### (3) Offene Beobachtungs- und Reflexionsfragen

- Welche Gelegenheiten zur Interaktion können wir in einer videografierten Situation entdecken?
- Wie werden diese Gelegenheiten gestaltet (wie nehmen wir sie wahr)?
- Welche Merkmale der Interaktion und welche Wirkungen auf das Verhalten der Beteiligten erkennen wir?



**AUSTAUSCH**

## GInA: Arbeitsschritt (4)

Im nächsten Schritt wird der Fokus auf die 22 GInA-Merkmale für eine kriteriengeleitete Analyse dieser Videosequenzen gerichtet (siehe MII.1\_Folie 14). Die Merkmale sind aufgeteilt in die folgenden drei Skalen:

Skala 1: *Beziehungen gestalten* mit 11 Merkmalen

Skala 2: *Denken und Handeln anregen* mit 7 Merkmalen

Skala 3: *Sprechen und Sprache anregen* mit 4 Merkmalen

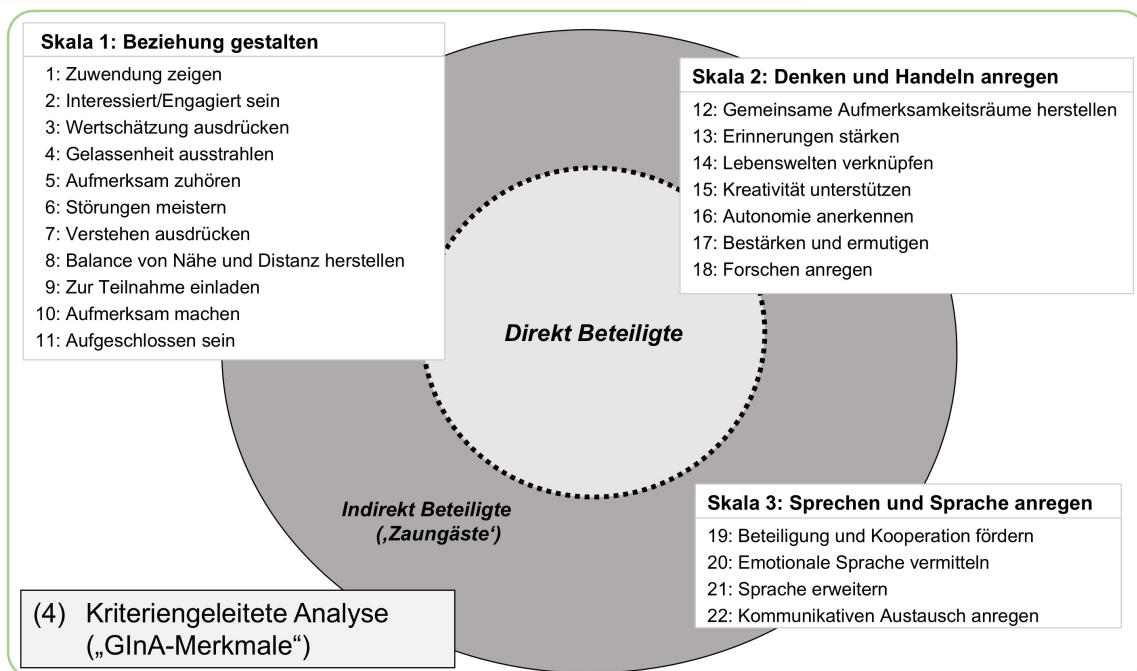
Anhand dieser Merkmale lassen sich praktisch alle Videosequenzen, die nach dem GInA-Verfahren erhoben wurden, auswerten. Die Videosequenzen haben als Grundbedingung nur, dass sie vier bis sechs Minuten lang sein sollten und dass in der überwiegenden Zeit *eine* pädagogische Fachkraft in der Interaktion mit einem oder mehreren Kindern zu sehen sein sollte. In dieser Videografie folgen wir der Fachkraft, nicht den Zielkindern. Die Kinder, die Interaktionen und Themen können wechseln und dennoch können wir die unterschiedlichen Videosequenzen anhand der GInA-Merkmale kriteriengeleitet analysieren (siehe MII.1\_Folie 14).

QUEBIN

Modul II

MII.1\_Wissen

## GInA: Arbeitsschritt (4)



### GInA Merkmale: Bestärken und ermutigen (Merkmal 17)

Ein Beispiel: Bei dem GInA-Merkmal 17 ‚Bestärken und ermutigen‘ steht: „Durch eine feinfühlig Begleitung der Kinder bei neuen Herausforderungen oder Erfahrungsgelegenheiten kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ausgedrückt, können Stärken und Ressourcen benannt oder Mut gemacht werden, etwas zu probieren. Das Merkmal ‚Bestärken und ermutigen‘ geht auf das von Bandura (1986) beschriebene ‚Encouragement‘ und die große Bedeutung für die sozial-kognitive Entwicklung zurück (→ Encouragement). In den Fokus genommen werden die Ermöglichung neuer Erfahrungen und das bestärkende und ermutigende Interaktionsverhalten“ (Bandura, 1986) (siehe MII.1\_Folie 15 und MII.2\_Folie 16).

⇒ **Glossar: Encouragement**

## GInA-Merkmale I

22 GInA-Merkmale

Merkmal 17  
**BESTÄRKEN UND ERMUTIGEN**

(Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018)



## GInA-Merkmale II

Merkmal 17  
**BESTÄRKEN UND ERMUTIGEN**

Durch eine feinfühligte Begleitung der Kinder bei (neuen) Herausforderungen oder Erfahrungsgelegenheiten kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ausgedrückt, können Stärken und Ressourcen benannt oder Mut gemacht werden, etwas zu probieren.

Das Merkmal ‚Bestärken und ermutigen‘ geht auf das von Bandura (1986) beschriebene „encouragement“ und die große Bedeutung für die sozial-kognitive Entwicklung zurück. In den Fokus genommen werden die Ermöglichung neuer Erfahrungen und das bestärkende und ermutigende Interaktionsverhalten.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018)



### Wahrnehmung und Signale der Interaktion

In der Analyse fragen wir dann: „Woran erkenne ich, dass die Fachkraft in dieser Videosequenz ihr pädagogisches Wissen und Können im Hinblick auf dieses Merkmal ‚Bestärken und ermutigen‘ einbringt?“ Wir beantworten das wie folgt: „Nach meiner Wahrnehmung werden die Kinder bestärkt, sich neuen Herausforderungen zuzuwenden und werden ermutigt. In der Feinanalyse kann ich Signale erkennen, dass die Fachkraft ihr pädagogisches Wissen und Können im Hinblick auf das Merkmal ‚Bestärken und ermutigen‘ einbringt.“ Diese Signale werden aufgeschrieben.

Die Frage, die man sich stellen muss, ist also die folgende: „Wenn ich der Einschätzung bin, dass die Kinder in dieser Sequenz bestärkt und ermutigt werden: An welchen (verbalen und nonverbalen) Interaktionssignalen und Botschaften der Fachkraft lässt sich festmachen, dass die Kinder tatsächlich bestärkt und ermutigt werden?“ Über diese Signale, die die verschiedenen Teilnehmenden in der Gruppe feststellen, wird dann in der Gruppe diskutiert (Gibt es Unterschiede oder sind sich die Teilnehmenden einig über bestimmte Signale/Botschaften?). Es wird also gemeinsam reflektiert, wie dieses Merkmal ‚Bestärken und ermutigen‘ auf das kindliche Verhalten wirkt (siehe MII.1\_Folie 17).



Modul II

MII.1\_Wissen

## GInA-Merkmale III

### Woran erkenne ich, dass die pädagogische Fachkraft ihr pädagogisches Wissen und Können einbringt?

- 1) Nach meiner Wahrnehmung ...  
werden die Kinder bestärkt, sich neuen Herausforderungen zuzuwenden und werden ermutigt.
- 2) Kann ich in der Feinanalyse Signale erkennen, dass die pädagogische Fachkraft ihr pädagogisches Wissen und Können einbringt?

Signale: .....

### Literatur zu MII.1\_Wissen

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K. A., Chen, H., Cohen, P., Kaitz, M., Markese, S., Andrews, H., Margolis, A. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother–infant self- and interactive contingency. *Infant Mental Health*, 32(2), 206.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: WW Norton.
- Tronick, E. & Gianino, P. A. (1986). Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. *Zero to Three*, 6(3), 1-6.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2016). *Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern* (kindergarten heute. Wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Ein Kita Praxisbuch*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.

### Filmquelle:

- Ferdinand, S. (2014). *Momente gestalten. Dialoge in Kitas* [Film]. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>
- Ferdinand, S. (2016). *Momente fühlen. Gefühl und Mitgefühl von Kindern begleiten und fördern* [Film]. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>

## MII.1\_Praxis

### Analyse und Reflexion nach dem GInA-Verfahren

MII.1\_Praxis → MII.1\_Arbeitsblatt (.pdf)

## MII.2\_Wissen

### Entwicklungsförderliche Interaktionsgestaltung und ethische Aspekte

#### Ethische Grundlagen der GInA-Methode

Wichtig bei den Videoaufnahmen allgemein sowie bei der videografischen Analyse und Reflexion von Interaktionen im Kita-Alltag sind datenschutzrechtliche und ethische Aspekte. Es ist zentral, dass wir neben datenschutzrechtlichen Aspekten stets die Verletzlichkeit (Vulnerabilität) der Kinder bei der GInA-Methode im Blick behalten. Daher fassen wir im Folgenden einige zentrale Grundsätze zusammen.

Die Videografie berührt besonders sensible Bereiche im Hinblick auf den Datenschutz, die Persönlichkeitsrechte und auch ethische Aspekte. Denn allgemein können Videosequenzen nur sehr begrenzt anonymisiert werden. Es dürfen grundsätzlich nur Personen gezeigt werden, die ihr schriftliches, informiertes Einverständnis gegeben haben. Bei den Kindern ist das Einverständnis der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erforderlich. Alle anderen Personen dürfen nicht im Bild sein bzw. die Videosequenzen dürfen bei fehlendem Einverständnis nicht gezeigt werden (siehe MII.2\_Folie 1).

1. *Anonymisierung*: Es hat keinen Sinn, Personen zu anonymisieren, indem man einen schwarzen Balken verwendet, da man dann keine Möglichkeit mehr hat, die Feinsignale in Mimik und Gestik zu deuten.

2. *Minderjährige*: Weiterhin ist es so, dass die Videosequenzen, die wir verwenden, aus Kitas stammen und damit besonders vulnerable Gruppen (also Minderjährige) zu sehen sind.

3. *Institutionen*: Ein sensibler Aspekt ist auch, dass die Videosequenzen in institutionellen Kontexten erhoben werden. Nicht nur die einzelnen Personen, sondern auch die Institutionen haben Rechte, die nicht verletzt werden dürfen. Auch hier muss besonders sorgfältig mit dem Videomaterial umgegangen werden. Das bedeutet: Keine Videografie ohne das schriftliche, informierte Einverständnis aller Beteiligten!

## Ethische Grundlagen I

Die Videografie berührt besonders sensible Bereiche im Hinblick auf:

- Datenschutz,
- Persönlichkeitsrechte und
- ethische Aspekte.

**Denn:**

- Allgemein können Videosequenzen nur sehr begrenzt anonymisiert werden.
- Auf Videosequenzen in Kitas sind besonders vulnerable Gruppen (Minderjährige) zu sehen.
- Die Videosequenzen werden in institutionellen Kontexten aufgenommen.



**Keine  
Videografie ohne  
schriftliches  
informiertes  
Einverständnis  
aller Beteiligten!**

## Gründe für das Nicht-Verwenden von Videosequenzen

Abgesehen von den persönlichkeitsrechtlichen und datenschutzbezogenen Aspekten gibt es weitere Aspekte, die bei der Verwendung oder dem Erstellen von Videografien beachtet werden müssen. Selbst wenn das Einverständnis für die weitere Nutzung vorliegt, gibt es immer noch Gründe, die Videosequenzen nicht zu zeigen oder aufzubewahren. Darauf weisen in Forschungskontexten explizit auch alle möglichen Fachgesellschaften hin, mit denen wir zusammenarbeiten. Gründe für das Nicht-Verwenden von Videosequenzen können, aus unserer Sicht, besonders herausfordernde oder auch verletzend und diskriminierende Verhaltensweisen der videografierten Akteur:innen sein. Wenn wir Videosequenzen zeigen würden, die aus ethischer Sicht nicht vertretbar sind, könnte das zu einer fortwährenden Beschämung, Ausgrenzung oder Demütigung der Betroffenen führen. Aus diesem Grund stellen wir grundsätzlich nur Videosequenzen bereit, in denen Kinder nicht beschämt, ausgegrenzt oder in ihrer Würde verletzt werden. Also nur Videosequenzen, in denen kein grenzverletzendes Verhalten von Beteiligten oder besonders herausforderndes Verhalten von Kindern gezeigt werden. Wir sind der Ansicht, dass Kinder fortwährend über das Zeigen dieser Videosequenzen in ihren Rechten verletzt werden würden und das dem Kinderschutz widerspricht (siehe MII.2\_Folie 2).

## Ethische Grundlagen II

Abgesehen von persönlichkeitsrechtlichen und datenschutzbezogenen Aspekten:

Selbst, wenn das Einverständnis für eine weitere Nutzung vorliegt, gibt es Gründe, dies nicht zu tun (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 2016; Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), 2017).

### Gründe für das Nicht-Verwenden von Videosequenzen:

- Herausfordernde oder verletzend Verhaltenweisen,
- Beschämung, Ausgrenzung oder Demütigung der Betroffenen,
- aus ethischer Sicht nicht vertretbar.

### Würde der beteiligten Kinder schützen

Bei dem GInA-Verfahren wird grundsätzlich nicht mit Videosequenzen gearbeitet, in denen die Würde der beteiligten Kinder verletzt wird. Natürlich sehen wir dennoch problematische Szenen im Kita-Alltag. Auch diese Situationen nehmen wir teilweise auf. Wir zeigen das Bild zwar nicht, aber arbeiten trotzdem mit diesen Situationen, die wir erlebt haben. Um problematische Situationen für Transfer- und Weiterbildungszwecke aufzubereiten, werden diese Videosequenzen als verdichtete Beschreibungen des Zusehenden und Zuhörenden verschriftlicht (transkribiert) und dabei so weit anonymisiert, dass weder auf die Beteiligten noch auf die Institutionen Rückschlüsse möglich sind.

Zudem werden auch keine Szenen gezeigt, in denen ein Kind in einer unglücklichen Situation zu sehen ist (z. B. Erbrechen). Die Intimsphäre wird geschützt: Es gibt keine nackten Kinder, keine Windeln usw. Allerdings sind Situationen, die wir nicht zeigen, aber dennoch für die Weiterbildung aufbereiten, besonders wertvolle und wichtige Situationen. Anhand dieser können wir oft erklären, wie es dazu kommen konnte, dass Konflikte eskaliert sind. Wir versuchen zu analysieren, wieso es nicht gelungen ist, die GInA-Merkmale einzuhalten, die wir eigentlich als die Gelingensfaktoren für Interaktionen beschreiben (wie Gelassenheit ausstrahlen, Aufmerksames Zuhören, Wertschätzung ausdrücken usw.). Wir fragen dann nach den Gründen für Fehlverhalten, beispielsweise der pädagogischen Fachkräfte; den Gründen für unfaires oder grenzüberschreitendes Verhalten. Dafür verwenden wir diese verdichtenden, anonymisierten Beschreibungen, mit denen wir in der Aus- und Weiterbildung arbeiten (siehe MII.2\_Folie 3).

QUEBIN

Modul II

MII.2\_Wissen

## Ethische Grundlagen III

- Die Würde der beteiligten Kinder schützen,
- problematische Situationen als verdichtete Beschreibungen,
- keine Rückschlüsse auf Beteiligte und Institutionen,
- keine Szenen mit unglücklichen Situationen oder Intimsphäre.

(Weltzien, 2024)

### Bereitschaft zur fachlichen Weiterentwicklung

Nicht verhandelbar ist aus unserer Sicht auch, dass wir mit der Videosequenzanalyse immer nur dann arbeiten, wenn wir die Bereitschaft erkennen, dass sich pädagogische Fachkräfte und Auszubildende fachlich weiterentwickeln möchten. Wir verwenden diese Videosequenzen also nicht, um Bewertungen gegenüber den Beteiligten in den Videosequenzen abzugeben. Das Ziel ist, dass wir uns selbst, also unsere analytischen Kompetenzen, unser Fachwissen und unsere Reflexionsfähigkeit weiterentwickeln wollen. Das sind die Gründe für unser Arbeiten mit Videosequenzen.

Die GInA-Merkmale gelten in Lehr- und Lernsettings für beide Seiten: Lehrende und Lernende begegnen sich mit Wertschätzung, Kongruenz und Empathie. Die Merkmale für gelingende Interaktion gelten also auch für diejenigen, die mit der GInA-Methode arbeiten (z. B. in Anleitungs- und Reflexionsgesprächen, in der kollegialen Beratung, Feedback, Teamgesprächen). Die Beteiligten, die über Videosequenzen sprechen, begegnen sich in der gleichen Art und Weise, wie sie dies in den GInA-Merkmalen kennengelernt haben.

Weiterhin ist zu betonen, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Interaktionsverhalten zwar spannend ist, aber auch Ängste auslösen kann. Es ist für uns nicht verhandelbar, dass die pädagogischen Fachkräfte, wenn sie videografiert werden, dies freiwillig tun, eine schriftliche, informierte Einverständniserklärung abgeben und keine Nachteile befürchten müssen, wenn sie dies nicht tun. Der Schutz der Persönlichkeitsrechte ist zu gewährleisten.

Abschließend ist noch einmal zu betonen, dass im Zentrum unseres Handelns auf der Grundlage der Videosequenzanalysen das Wohl des Kindes steht. Alles, was wir mit GInA anbieten, entspringt aus dem Grundsatz, dass das Wohl des Kindes im Vordergrund steht. GInA ist damit ein werteorientiertes Verfahren, in dem Werte und ethische Aspekte wie Kinderschutz, Kinderrechte und Partizipation an vorderster Stelle stehen. Auch treten wir aktiv gegen Diskriminierung und Ausgrenzung ein (siehe MII.2\_Folie 4).

QUEBIN

Modul II

MII.2\_Wissen

## Ethische Grundlagen IV

- GInA setzt Bereitschaft zur fachlichen Weiterentwicklung voraus,
- Lehrende und Lernende begegnen sich mit Wertschätzung, Kongruenz und Empathie,
- Freiwilligkeit, Vertrauen und der Schutz der Persönlichkeitsrechte sind zu gewährleisten,
- im Zentrum unseres Handelns steht das Wohl des Kindes,
- Eintreten für Kinderrechte und Partizipation,
- Tendenzen von Diskriminierung und Ausgrenzung entgegentreten.

## Die Bedeutung entwicklungsförderlicher Interaktionen in Gruppenkontexten

Nachdem wir uns mit den Merkmalen von Fachkraft-Kind-Interaktionen beschäftigt haben und mit der Frage, woran man diese im pädagogischen Alltag erkennen kann, knüpfen wir nun noch einmal an die Inhalte von Modul I an und fragen, welche Bedeutung die Fachkraft-Kind-Interaktionen in pädagogischen Gruppenkontexten haben. Diese schließen an die Grundfunktionen von Bindung an, beziehen aber die Besonderheiten der pädagogischen Praxis, die sich üblicherweise in Gruppen vollzieht, mit ein.

Wenn Kinder in die Krippe oder in den Kindergarten kommen, bringen sie schon sehr differenzierte Beziehungserfahrungen (→ Bindungsrepräsentation) mit, die ihr eigenes Verhalten prägen. Je besser es der pädagogischen Fachkraft gelingt, in einen interaktiven Austausch mit dem Kind zu kommen und es in seinen Bedürfnissen nach Schutz und Geborgenheit angemessen zu unterstützen, desto eher und besser wird sich eine entwicklungsförderliche Beziehung entwickeln. Das ist unabhängig davon, welche Bindungserfahrungen das Kind vorher gemacht hat. Das Grundbedürfnis nach Schutz und Geborgenheit, genauso wie das nach Beziehungen, ist ein universelles Bedürfnis (siehe MII.2\_Folie 5).

⇒ **Glossar: Bindungsrepräsentation**

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte I

QUEB|N

Modul II

MII.2\_Wissen

### Die Bedeutung entwicklungsförderlicher Interaktionen in Gruppenkontexten

- Bereits differenzierte Beziehungserfahrungen bei Eintritt in Krippe oder Kindergarten.
- Alle Beziehungserfahrungen wirken sich auf kindliches Verhalten aus.
- Je besser es gelingt, Bedürfnisse nach Schutz und Geborgenheit angemessen zu unterstützen, desto eher entwickelt sich eine entwicklungsförderliche Beziehung.

→ Wenn das Kind herausforderndes Verhalten zeigt, drückt sich darin oftmals das Grundbedürfnis nach Zuwendung aus.

→ Dieses Bedürfnis ist in emotional schwierigen Situationen besonders groß.

## Unterschiede zu familialen Bindungen

Was sind wesentliche Unterschiede zu familialen Bindungen? Die Beziehungen in Gruppenkontexten, wie sie üblicherweise in Kitas bestehen, auch wenn sie in sehr vielfältigen Konzepten umgesetzt werden, weisen deutliche Unterschiede zu den familialen Bindungen auf. Für pädagogische Fachkräfte ist es wichtig, dies gut zu trennen, denn auch aus Kindersicht wird dies unterschieden (→ Bindung).

Die Beziehungen in der Institution sind in der Kita zeitlich begrenzt. Eine Beziehung auf Zeit: Sie sind begrenzt auf den Tag (Kinder werden gebracht und abgeholt), im Wochenverlauf (die Kinder verbringen mindestens das Wochenende nicht in der Kita) und im Hinblick auf den Lebenslauf (wenn die Kinder in

die Schule kommen, enden in der Regel die Beziehungen zu den Fachkräften). Das sind deutliche Unterschiede zu familialen Bindungen.

Der zweite Aspekt verdeutlicht diese Unterschiede nochmals. Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften sind keine 1:1- oder exklusiven Beziehungen, wie zu Eltern oder anderen nahen Bezugspersonen in der Familie. Fachkraft-Kind-Beziehungen sind Teil der Gruppenbeziehung(en). Die Kinder erleben sich und die Interaktionen zu den Fachkräften als Teil der Gruppe. Selbst wenn sie mit einer Fachkraft für eine bestimmte Zeit eine exklusive Beziehung, wie beispielsweise im Pflegebereich, erleben, nehmen sie dennoch die Fachkraft und sich selbst als Teil der Gruppe wahr. Aus diesem Grund ist die Gruppenatmosphäre für die Eingewöhnung und auch für das Interaktionsverhalten der Kinder sehr entscheidend, weil sich die Kinder an dieser Gruppenatmosphäre orientieren. Kommen sie neu in die Kita, orientieren sie sich daran, wie in der Gruppe miteinander umgegangen wird und wie andere Kinder mit der Fachkraft interagieren. Sie beobachten sehr genau, wie gesprochen wird, und übernehmen das. Nicht unmittelbar oder als Kopie, aber dennoch im Hinblick auf ihre eigenen Anpassungsstrategien – wie sie sich zum Beispiel Gehör verschaffen oder für ihre Interessen/Themen Unterstützung einfordern können. Viele Studien weisen darauf hin: Je besser das Gruppenklima ist, desto leichter ist die Eingewöhnung für neue Kinder, weil sie sich an diesem Gruppenklima orientieren und sich schneller entspannen und auf die Gruppenatmosphäre einlassen können. In einer Atmosphäre, die dagegen von Stress oder Konflikten geprägt ist, entziehen sie sich eher dem Gruppengeschehen und meiden Kontakte (Ahnert & Gappa, 2013; Goossens & van Ijzendoorn, 1990). Auch das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte ist gruppenbezogen, anders als in familialen Beziehungen. Selbst wenn es Kleingruppen-Aktivitäten sind oder die Fachkraft nur mit wenigen Kindern zu tun hat, ist ihr Interaktionsverhalten trotzdem auf Gruppenprozesse hin ausgerichtet.

In internationalen Langzeitstudien ist nachweisbar: Ein Klima von Wärme, Aufmerksamkeit und Zuwendung ist der Faktor, der unmittelbar förderlich für die Fachkraft-Kind-Interaktion ist und für die Kinder eine große Bedeutung für den eigenen Beziehungsaufbau hat (Arnett, 1989; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002) (siehe MII.2\_Folie 6).

⇒ **Glossar: Bindung**

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte II

QUEBIN

Modul II

MII.2\_Wissen

### Unterschiede zu familialen Bindungen

- Fachkraft-Kind-Beziehungen sind auf die Institution der Kita begrenzt („Beziehung auf Zeit“),
- Zumeist keine 1:1-Beziehung, sondern Teil der Gruppenbeziehung(en),
- Gruppenatmosphäre für die Eingewöhnung entscheidend,
- Gruppengeschehen oftmals komplex und herausfordernd für pädagogische Fachkräfte,
- **Ziel:** Gruppenklima geprägt von Wärme, Aufmerksamkeit und Zuwendung (Arnett, 1989; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002).

### Ko-Regulation emotionaler Erregungszustände im Gruppengeschehen

Auch der Zusammenhang von Interaktion und emotionalen Erregungszuständen ist für eine positive kindliche Entwicklung von hoher Bedeutung. Denn mit dem Autonomiebestreben der Kinder trifft das Bindungsverhalten mit dem Explorationssystem zusammen. Neue Entdeckungen und Errungenschaften führen in der Regel zu einem positiven emotionalen Erregungszustand: Die Kinder freuen sich, wenn sie etwas Neues erreichen, entdecken oder erschaffen können (siehe Modul I). Dieser emotionale Zustand ist allerdings fragil, da Neuentdeckungen oftmals mit Fehl- und Rückschlägen verbunden sind: Der Holzturm fällt um, das Kind erreicht die letzte Stufe doch nicht allein oder traut sich etwas noch nicht zu. Im Gruppengeschehen kommen Spiel und Kooperation mit anderen Kindern als ‚Neuentdeckungen‘ hinzu. Für Kinder sind die täglichen Auseinandersetzungen mit anderen Kindern nicht nur mit Freude, sondern auch mit negativen Gefühlen verbunden. Bei Kontrollverlust, Überforderung und Angst benötigen sie eine feinfühlig Begleitung von kompetenten Erwachsenen. Das ist grundsätzlich so, doch je jünger die Kinder sind oder je unsicherer sie (noch) im sozialen Miteinander in der Gruppe sind, desto mehr Unterstützung brauchen sie, um ihre emotionalen Erregungszustände und damit ihre Verhaltensäußerungen kontrollieren zu können.

Weitere wichtige Aspekte der feinfühlig Interaktionsgestaltung beziehen sich auf unerwünschte oder herausfordernde Verhaltensweisen der Kinder. Um ein Gefühl der sicheren Bindungsbeziehung stabil entwickeln und aufrechterhalten zu können, benötigen Kinder auch bei Grenzüberschreitungen und Regelverletzungen eine sichere Basis (dies korrespondiert mit dem personenzentrierten Ansatz von Rogers (1991), bei dem die unbedingte Wertschätzung ein zentrales Kennzeichen ist). Auch wenn es alltägliche Auseinandersetzungen gibt, ist für sie das Gefühl, ein Teil der Gruppe zu sein, unentbehrlich, um wiederkehrende Zustände des Wohlbefindens und der Sicherheit zu erleben. Die pädagogische Fachkraft hat also die Aufgabe, für einen Gruppenzusammenhalt zu sorgen und aktiv gegen Ausgrenzungstendenzen in der Gruppe einzutreten. Ebenfalls deutlich gefragt ist ihre Positionierung gegen Etikettierung und Diskriminierung in der Gruppe (siehe MII.1\_Folie 7).

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte III

QUEB|IN

Modul II

MII.2\_Wissen

### Ko-Regulation emotionaler Erregungszustände im Gruppengeschehen

- Emotionale und soziale Rückversicherung bei Spiel und Kooperation mit anderen Kindern,
- feinfühlig Begleitung bei Kontrollverlust, Überforderung oder Angst,
- Sicherstellen einer „sicheren Basis“ trotz Grenzüberschreitung oder Regelverletzung (unbedingte Wertschätzung; Rogers, 1991),
- Unterstützung der Gruppenkohärenz („Wir-Gefühl“) bei Gruppenkonflikten und Tendenzen der Ausgrenzung,
- Aktives Eintreten gegen Etikettierung und Diskriminierung.

### Begleitung des kindlichen Bedürfnisses nach Regeneration und Rückzug

Nun zu einem Aspekt, der im Gruppengeschehen oftmals eher im Hintergrund steht: Das kindliche Bedürfnis nach Regeneration und Rückzug. Oftmals wird übersehen, dass dieses Bedürfnis für Kinder ebenso bedeutsam ist wie Kontakte, Spiel und Kooperation mit anderen. Kinder haben aber immer wieder im Tagesablauf ein Bedürfnis nach Muße, Regeneration und Rückzug (Weltzien, 2014). Sie haben ein Bedürfnis danach, sich aus dem Gruppengeschehen herausnehmen zu können, um sich zu erholen. Ob sie diesem Bedürfnis allerdings nachgehen, ist stark davon geprägt, ob die Kinder sich in der Gemeinschaft eingebettet und sicher fühlen – und das wird wiederum von den Fachkraft-Kind-Interaktionen unterstützt. Fühlen sie sich sicher, fällt es den Kindern deutlich leichter, sich aus dem Gruppengeschehen für eine Weile zurückzuziehen und sich an einem Rückzugsort zu erholen.

Hier ist es sehr wichtig, dass die Kinder selbst entscheiden können, wann sie am Gruppengeschehen teilnehmen und wann nicht. Treffen sie diese Entscheidungen selbst, machen Kinder bedeutende Selbstwirksamkeitserfahrungen (→ Selbstwirksamkeit). Für die gesunde kindliche Entwicklung ist es sehr wichtig, das eigene Ruhebedürfnis zu erkennen. Es ist ein ebenso großes Grundbedürfnis wie jenes nach Beteiligung, nach Aktivität oder nach Nahrung. Auch ist es wichtig, dass die Kinder eigene angepasste Strategien zur Erholung entwickeln: Die eigene Müdigkeit sowie den Bedarf nach Pause und Erholung selbst zu erkennen und sich entsprechend ausruhen und erholen zu können, gelingt mit zunehmendem Alter. Hierbei ist die feinfühlig Unterstützung der pädagogischen Fachkraft wichtig, die den Kindern Halt, Sicherheit und Geborgenheit in der Gemeinschaft gibt und zudem für Rückzugsräume sorgt, die die Kinder selbstbestimmt nutzen können und in denen sie Geborgenheit erleben (siehe MII.2\_Folie 8).

⇒ **Glossar: Selbstwirksamkeit**

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte IV

QUEBIN

Modul II

MII.2\_Wissen

### Begleitung des kindlichen Bedürfnisses nach Regeneration und Rückzug

- Muße- und Regenerationsspielraum ebenso bedeutsam wie Kontakte und Kooperation,
- Unterstützung des Kindes, das eigene Ruhebedürfnis zu erkennen und Strategien zur Erholung zu entwickeln,
- Angebot einer sicheren, haltenden Umgebung (Gruppenatmosphäre),
- feinfühlig Begleitung der Kinder in ihrem individuellen Ruhebedürfnis,
- Schaffung von Geborgenheit gebenden Rückzugsräumen (innerhalb und außerhalb der Gruppe).

### Unterstützung der sozialen und kulturellen Orientierung

Kommen wir zum nächsten Aspekt der Fachkraft-Kind-Interaktionen, der sozialen und kulturellen Orientierung, welcher für die kindliche Entwicklung von großer Bedeutung ist. Kinder entwickeln bereits im Alter von etwa 18 Monaten ein sehr ausgeprägtes Interesse am Verhalten anderer (Theorie des sozialen Lernens nach Bandura, 1969). Dieses Interesse an den Verhaltensweisen anderer geht einher mit der mentalen Repräsentation von Vorgängen und Ereignissen, auch bezeichnet als sogenannter *Skriptaufbau*, der sich häufig im Spiel der Kinder zeigt (→ Skript/Skriptaufbau). Die Kinder interessieren sich für das, was andere Menschen tun, und versuchen zu antizipieren, welche Ziele mit den Handlungen verbunden sind (→ Theory of Mind). Auch wenn das Kind nicht immer eine Lösung findet, entwickelt es sukzessiv eine bessere Vorstellung davon, welche wiederkehrenden Handlungen im Alltag (tägliche Routinen, Mahlzeiten, Gestaltung usw.) vollzogen werden. Indem Kinder diese Interaktionen im Alltagsgeschehen beobachten und daran teilhaben, erwerben sie soziales, kulturelles Wissen. Zu beachten ist, dass Kinder das beobachtete Verhalten ihrer Bezugspersonen grundsätzlich als relevant begreifen. Das heißt, sie stellen das Verhalten und die Qualität des Verhaltens der Bezugspersonen nicht infrage und entwickeln Strategien, um dieses Ziel ebenfalls zu erreichen. Dieses Grundprinzip prosozialen Verhaltens (Tomasello, 2012) funktioniert allerdings nur, wenn enge, vertrauensvolle Beziehungen bestehen, sodass sich das Kind auf das, was die Bezugsperson tut, einlassen und sich daran orientieren kann.

Dieses Beobachtungslernen kann sich zeitversetzt im eigenen Handeln ausdrücken, welches sich über verschiedene Spielformen (szenisches Spiel oder auch Rollenspiel) entwickelt. Man kann also verschiedene Skripte der Kinder im Alltagshandeln, im Rollenspiel oder in Konstruktionsbereichen wiedererkennen. In diesen drückt sich die Repräsentationsfähigkeit der Kinder aus: ihre Fähigkeit, sich Dinge vorzustellen, die nicht da sind, und sie im eigenen Spiel zu inszenieren. In diesen bauen die Kinder ein bestimmtes Konzept von dem Verhalten anderer und von der Welt auf.

Die Bedeutung dieses Aspektes der Fachkraft-Kind-Interaktionen ist für die Kinder sehr wichtig. Geprägt durch diese Interaktionen übernehmen sie kulturelle Werte und Normen. Soziale Normen, wie Regeln des Alltags, werden also weniger über direktive Anweisungen, sondern über das Beobachten und Übernehmen von Normen der Bezugspersonen vermittelt. Diese werden grundlegend respektiert und nicht infrage gestellt. Das bedeutet, wenn die Beziehungsqualität hoch ist, also die Kinder eine enge Verbundenheit mit den Bezugspersonen haben, ist davon auszugehen, dass die Kinder eher bereit und in der Lage sind, kulturelle Regeln, Werte und soziale Normen zu übernehmen (Tomasello, 2012). Ähnliches gilt für den Gruppenzusammenhalt (→ Gruppenkohärenz), die die pädagogische Fachkraft durch das eigene interaktive und gruppenbezogene Handeln stärken kann, um eine Orientierung für die dort gelebten vielfältigen kulturellen Werte und Normen zu bieten (siehe MII.2\_Folie 9).

⇒ **Glossar: Gruppenkohärenz, Skript/Skriptaufbau, Theory of Mind**

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte V

### Unterstützung der sozialen und kulturellen Orientierung

- Feinfühliges Begleiten des ausgeprägten Interesses an dem Verhalten anderer Menschen ab etwa 18 Monaten (→ Theorie des sozialen Lernens; Bandura, 1969),
- Unterstützung des kindlichen Spiels in aller Vielfalt,
- Vermittlung der sozialen Normen in der Gruppe durch eigenes Verhalten (Modell) und positive Bestärkung,
- Unterstützung des Gruppenzusammenhalts (Kohärenz), um kulturelle Werte und Normen zu stärken.

## Kooperation und Beteiligung

Auch der nächste Aspekt, die Kooperationsbereitschaft und Beteiligungsmöglichkeiten der Kinder, ist abhängig von der Interaktions- und Beziehungsqualität in einer Gruppe. Die pädagogische Fachkraft hat hier einen besonderen Einfluss. Feinfühligkeit Fachkraft-Kind-Interaktionen, die positive Unterstützung der Kooperations- und Spielbeziehungen (→ Kooperation) in der Kindergruppe und das Herstellen einer grundlegend positiven Gruppenatmosphäre können die Kooperationsbereitschaft von Kindern fördern. Umgekehrt wird die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit von Kindern in einem Klima, das von Störungen, Stress und Konflikten geprägt ist, beeinträchtigt. Die Kooperations- und Beteiligungsfähigkeit wird also stärker über das Erleben der Kinder in Gruppenkontexten als über das direkte Erziehungsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Form von Anweisungen, Regeln und das Setzen von Grenzen geprägt. Es gibt empirische Befunde, die zeigen, dass eine deutlich höhere Bereitschaft besteht, soziale Normen und Regeln in Gruppenkontexten zu akzeptieren und sich in die Gruppe zu integrieren, wenn die Kinder ein ‚Wir-Gefühl‘ aufgebaut haben und sich als Teil der Gruppe erleben (Tomasello, 2012). Das wiederum wird moderiert über die Fachkraft-Kind-Interaktionen. Sobald sich die Kinder also als Teil der Gemeinschaft fühlen, gelingt es ihnen eher, sich den sozialen Normen und Gruppenregeln anzupassen. Viele Studien zeigen zudem, dass die von pädagogischen Fachkräften positiv gestalteten Interaktionen dazu beitragen, dass Kinder mit größerer Überzeugung Lern- und Bildungsimpulse annehmen und aufgreifen können (Glüer, 2012; Lamb, 1998; Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Vandell & Wolfe, 2000) (siehe MII.2\_Folie 10).

⇒ **Glossar: Kooperation**

## Fachkraft-Kind-Interaktionen: Gruppenkontexte VI

QUEBIN

Modul II

MII.2\_Wissen

### Kooperation und Beteiligung

- Kooperationsbereitschaft abhängig von der Interaktions- und Beziehungsqualität im Gruppenkontext,
- Feinfühligkeit Fachkraft-Kind-Interaktionen und positive Unterstützung von Peer-Beziehungen stärken Kooperationsbereitschaft,
- Größere Bereitschaft in Gruppenkontexten, soziale Normen und Gruppenregeln zu akzeptieren und sich in die Gruppe zu integrieren,
- Positiv gestaltete Interaktionen tragen dazu bei, dass Kinder mit größerer Überzeugung Lern- und Bildungsimpulse aufgreifen.

(Glüer, 2012; Lamb, 1998; Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006; Vandell & Wolfe, 2000)

## Zusammenfassung

Mit Blick auf den Zusammenhang von Interaktion, Beziehung und Entwicklung lässt sich zusammenfassen, dass die feinfühlig, auf die individuellen und situativen Bedürfnisse des Kindes abgestimmte Interaktionsgestaltung die Grundlagen für sichere Bindungs- und Beziehungserfahrungen in der Kita legt. Damit sind die Voraussetzungen vorhanden, dass die Kinder sich zugehörig fühlen (im Sinne von *Beteiligung*), sich zugleich in ihren eigenen Handlungen als selbstwirksam erleben (*Autonomie*), ein positives Selbstkonzept entwickeln (in ihrem *Selbstwert* gestärkt werden) und wiederkehrende Zustände von *Wohlbefinden* erleben können (allein und in der Gruppe; → Wohlbefinden). Im Hinblick auf die *kulturelle/soziale Orientierung* können sie an den Erfahrungen und Verhaltensweisen anderer partizipieren und sich damit selbst zu verantwortungsvollen Mitgliedern der sozialen *Gemeinschaft* entwickeln (siehe MII.2\_Folie 11). Diese Aspekte werden unter anderem in Modul IV wieder aufgegriffen.

⇒ **Glossar: Wohlbefinden (emotionales)**

QUEBIN

Modul II

MII.2\_Wissen

## Zusammenfassung

**Ziel:** Feinfühlig, auf die individuellen und situativen Bedürfnisse des Kindes abgestimmte Interaktionsgestaltung in Gruppenkontexten.

Damit Kinder ...

- sich zugehörig fühlen (**Beteiligung**),
- sich in ihren eigenen Handlungen als selbstwirksam erleben (**Autonomie**),
- ein positives Selbstkonzept entwickeln (**Selbstwert**),
- wiederkehrende Zustände von Wohlbefinden – allein und in der Gruppe – erleben (**Wohlbefinden**),
- an den Erfahrungen und Verhaltensweisen anderer partizipieren (**kulturelle/soziale Orientierung**),
- sich zu verantwortungsvollen Mitgliedern der sozialen Gemeinschaft entwickeln (**Gemeinschaft**).

### Literatur zu MII.2\_Wissen

- Ahnert, L. & Gappa, M. (2013). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2., aktualisierte Aufl., S. 110-119). München: Ernst Reinhardt.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 231-262). Chicago: Rand McNally.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung\\_etc/Ethikkodex\\_2016.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf)
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goossens, F. A., van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon (series ed.), I. E. Sigel & K. A. Renninger (vol. eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (5<sup>th</sup> ed.; pp. 73-133). New York: Wiley.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2017). *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. Verfügbar unter: [https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD\\_Output9\\_Forschungsethik.pdf](https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD_Output9_Forschungsethik.pdf)
- Rogers, C. R. (1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (3. Aufl.). Köln: GwG-Verlag.
- Schipper, E. J. de, Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. *DfES Research Report 356*. London: Department for Education and Skills.
- Tomasello, M. (2012). *Warum wir kooperieren* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Vandell, D. B. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2024). Videographie als methodischer Zugang der Feldforschung in der Frühen Kindheit. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der Frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (S. 52-67). Weinheim: Beltz Juventa.

## MII.2\_Praxis

### Reflexion und Austausch zur beziehungsvollen Interaktionsgestaltung

MII.2\_Praxis → MII.2\_Arbeitsblatt (.pdf)

## Literatur zu Modul II

- Ahnert, L. & Gappa, M. (2013). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2., aktualisierte Aufl., S. 110-119). München: Ernst Reinhardt.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 231-262). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K. A., Chen, H., Cohen, P., Kaitz, M., Markese, S., Andrews, H., Margolis, A. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother–infant self- and interactive contingency. *Infant Mental Health* 32(2), 206.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung\\_etc/Ethikkodex\\_2016.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf)
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goossens, F. A., Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon (series ed.), I. E. Sigel & K. A. Renninger (vol. eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (5<sup>th</sup> ed.; pp. 73-133). New York: Wiley.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Br.: Herder. Verfügbar unter: [https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA\\_Orientierungsplan\\_2011.pdf](https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf)
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2017). *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. Verfügbar unter: [https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD\\_Output9\\_Forschungsethik.pdf](https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD_Output9_Forschungsethik.pdf)
- Rogers, C. R. (1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (3. Aufl.). Köln: GwG-Verlag.
- Schipper, E. J. de, Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ration on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Schore A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: WW Norton.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. *DfES Research Report 356*. London: Department for Education and Skills.
- Tomasello, M. (2012). *Warum wir kooperieren* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

- Tronick, E. & Gianino, P. A. (1986). Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. *Zero to Three*, 6(3), 1-6.
- Vandell, D. B. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2016). *Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern* (kindergarten heute. wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D. (2024). Videographie als methodischer Zugang der Feldforschung in der Frühen Kindheit. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der Frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (S. 52-67). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Ein Kita Praxisbuch*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.

#### Filmquellen:

- Ferdinand, S. (2014). *Momente gestalten. Dialoge in Kitas* [Film]. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>
- Ferdinand, S. (2016). *Momente fühlen. Gefühl und Mitgefühl von Kindern begleiten und fördern* [Film]. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>



## **Modul III**

# Das EiBiS- Beobachtungsverfahren: Grundlagen und Übungen



## Modul III: Das EiBiS-Beobachtungsverfahren: Grundlagen und Übungen

### MIII.1\_Wissen

#### Hintergrund, Zielsetzung und Aufbau des EiBiS-Bogens

##### EiBiS: Hintergrund

Zu Beginn stellt sich die Frage, was ist EiBiS überhaupt? EiBiS steht abgekürzt für ‚Einschätzung der Bindungssicherheit‘ und ist ein Beobachtungsverfahren, das zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern in Kitas dient (→ Bindung; Bindungsrepräsentation). Mithilfe des EiBiS-Bogens ist es möglich, das *Bindungsverhalten des Kindes in der Kita* einzuschätzen. Das heißt, EiBiS zielt auf das Verhalten des Kindes in der Kita und damit auf die Beziehungen des Kindes zu den pädagogischen Fachkräften ab. EiBiS erfasst damit nicht das Bindungsverhalten des Kindes zu seinen Eltern oder Erziehungsberechtigten.

EiBiS wurde im Zeitraum von 2016 bis 2020 am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelt. Im Folgenden wird zunächst das Verfahren im Hinblick auf die Ziele und Einsatzbereiche kurz vorgestellt, bevor später auf die konkrete Anwendung in der eigenen Praxis umfassender eingegangen wird. Für weiterführende Hintergrundinformationen zum EiBiS-Verfahren möchten wir auf bereits publizierte Handreichungen und Berichte verweisen. Diese stehen kostenfrei zum Download zur Verfügung (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020a, 2020b) (siehe MIII.1\_Folie 1).

⇒ **Glossar: Bindung, Bindungsrepräsentation**

QUEBIN

Modul III

MIII.1\_Wissen

## Hintergrund

### Was ist EiBiS?

- EiBiS = **E**inschätzung der **B**indungssicherheit
- Beobachtungsverfahren zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kindertageseinrichtungen
  - Einschätzung des Bindungsverhaltens in der Kita / zu den pädagogischen Fachkräften; nicht zu den Eltern / Erziehungsberechtigten
- Entwicklung im Zeitraum von 2016 bis 2020 durch das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) in Freiburg



kostenlos als Download erhältlich

z. B. unter: [https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft\\_und\\_Kultur/G\\_K\\_Bindungssicherheit\\_EiBiS\\_Nr.\\_95.pdf](https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Bindungssicherheit_EiBiS_Nr._95.pdf)

## Zielsetzung

Beginnen wir mit der Frage, warum das Beobachtungsverfahren zur Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita eigentlich entwickelt wurde. Grundsätzlich wurde seit Beginn der empirischen Bindungsforschung bis vor einigen Jahren versucht, die Festigung von Bindungsrepräsentationen bei Kindern weitestgehend anhand von wiederkehrenden Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit deren Eltern oder Erziehungsberechtigten zu erklären. Seit einiger Zeit gibt es jedoch auch empirische Belege dafür, dass eine feinfühlig und responsive Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften in der Kita, die am Bindungsstatus des Kindes orientiert ist, eine Änderung des Bindungssystems initiieren bzw. ermöglichen kann (Ahnert, 2004; Glüer, 2012; Luthar, 2006). Das heißt, es ist möglich, eventuelle Entwicklungsrisiken des Kindes, die sich beispielsweise auch in herausfordernd erlebtem Verhalten ausdrücken, gewissermaßen ‚abzupuffern‘, indem neue, positive Beziehungsangebote gemacht werden. Diese Erfahrungen können kompensatorisch zu früheren Beziehungserfahrungen wirken. Notwendig dafür ist jedoch eine am Bindungsstatus des Kindes orientierte Interaktions- und Beziehungsgestaltung. Die pädagogische Fachkraft muss also wissen, welche Interaktionen in welchen Gelegenheiten zum Bindungsbedürfnis des Kindes passen (siehe MIII.1\_Folie 2).

QUEBIN

Modul III

MIII.1\_Wissen

## Zielsetzung

### Warum wurde der EiBiS-Bogen entwickelt?

- Entstehung von Bindungsrepräsentationen zumeist anhand der Interaktionen von Kindern und ihren primären Bezugspersonen (Eltern, Erziehungsberechtigte) erklärt.
- *Aber:* Eine feinfühlig, responsive, am Bindungsstatus des Kindes ‚ansetzende‘ Interaktionsgestaltung der pädagogischen Fachkräfte kann eine Änderung des Bindungssystems initiieren.
- Neue, positive Beziehungserfahrungen können vorherige Risiken ‚abpuffern‘ und kompensatorisch wirken (z. B. Glüer, 2013; s. a. Luthar, 2006).

→ **Notwendigkeit: Orientierung der Interaktions- und Beziehungsgestaltung am Bindungsstatus des Kindes!**

## Verfahren zur Bindungseinschätzung

Um den Bindungsstatus bzw. die Bindungssicherheit eines Kindes verlässlich einschätzen zu können, brauchen pädagogische Fachkräfte Unterstützung in Form von empirisch abgesicherten Verfahren, die helfen, das Bindungsverhalten im Kita-Alltag zu beobachten und zuverlässig einzuschätzen. EiBiS sorgt also dafür, dass Kinder nicht vorschnell anhand von ad-hoc Beobachtungen bewertet werden. Das systematische Beobachtungsinstrument geht über das eigene ‚Augenmaß‘ hinaus. Bis zum Zeitpunkt der Entwicklung des EiBiS-Bogens gab es viele verschiedene Verfahren, anhand derer der Bindungsstatus oder die Bindungssicherheit von Kindern eingeschätzt werden konnte. So wurden beispielsweise mit dem *Fremde-Situations-Test* (Ainsworth et al., 1978) die vier ‚klassischen Bindungstypen‘ entwickelt (siehe hierzu auch Modul I). Auch weitere Verfahren zielen auf die Erfassung

des bindungsbezogenen Verhaltens von Kindern ab.\* Viele der bereits entwickelten Verfahren sind jedoch eher ungeeignet für die Anwendung in der Kita-Praxis bzw. dem Kita-Alltag. Außerdem sind teils umfangreiche Qualifizierungen für die Durchführung der Verfahren notwendig, sodass pädagogische Fachkräfte einen hohen zusätzlichen Qualifizierungsaufwand haben. Hinzu kommt, dass die Anwendung in der pädagogischen Praxis sehr zeitaufwendig und bei den bestehenden Herausforderungen im Alltag kaum umzusetzen ist. Insgesamt scheinen diese Verfahren für die Beobachtung in der Kita-Praxis eher untauglich. Daher wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule in Freiburg ein Beobachtungsinstrument zur *Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kindertageseinrichtung* (der EiBiS-Bogen) entwickelt, das sowohl wissenschaftlichen Gütekriterien genügt als auch in der Kita-Praxis gut einzusetzen ist (siehe MIII.1\_Folie 3).

\*Für Interessierte: Das *Disturbances of Attachment Interview* (DAI, Smyke & Zeanah, 1999) hat das Ziel, mithilfe von zwölf Hauptfragen das Vorhandensein und die Ausprägung verschiedener Symptome von Bindungsstörungen abzuklären. Mithilfe des *Preschool Assessment of Attachment* (Crittenden, 1994) wird das kindliche Verhalten gezielt in Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen beobachtet. Das *Attachment-Q-Sort* (AQS) von Waters und Deane (1985) zielt auf die Beobachtung des bindungsbezogenen Verhaltens von Kindern ab. Dieses wird anhand vorgegebener Kategorien sortiert und in eine Rangreihe gebracht. Weiterhin gibt es verschiedene Geschichten-Ergänzungsverfahren im Puppenspiel, z. B. das *Geschichten-Ergänzungsverfahren GEV-B* (Gloger-Tippelt & König, 2016), bei dem Kinder direkt befragt werden. Bei dem GEV-B werden ihnen fünf bindungsrelevante Geschichten und Material (Puppen und weitere Gegenstände) vorgegeben und sie werden anschließend gebeten, diese Geschichten weiterzuspielen. Die Art des Spiels wird dokumentiert und systematisch ausgewertet, ebenfalls mit dem Ziel, das Bindungsverhalten der Kinder zu verstehen.

## Verfahren zur Bindungseinschätzung

QUEBIN

Modul III

MIII.1\_Wissen

Eine verlässliche Einschätzung des Bindungsverhaltens (Bindungsstatus, Bindungssicherheit) bedarf einer wissenschaftlich abgesicherten Grundlage.

**Bisherige Verfahren zur Beobachtung und Einschätzung des ‚Bindungsstatus‘ von Kindern sind für Kita-Praxis eher untauglich, da:**

- Messung unterschiedlicher Aspekte von Bindung
- Durchführung der Verfahren sehr zeitaufwendig
- Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte (Testleiter:innen) sehr hoch

→ **Entwicklung des ‚EiBiS-Bogens‘, der wissenschaftlichen Gütekriterien entspricht und in der Kita-Praxis unterstützend eingesetzt werden kann.**

## Der EiBiS-Beobachtungsbogen – Bindungsbereiche und Subskalen

Welche Bindungsbereiche umfasst der EiBiS-Beobachtungsbogen und welche Situationen sollen beobachtet und eingeschätzt werden? Ganz grundlegend ist festzuhalten, dass der EiBiS-Bogen in vier verschiedene inhaltliche Bereiche aufgeteilt ist, sie werden hier als Bindungsbereiche (Subskala) bezeichnet.

In Subskala A geht es um das Thema *Nähe suchen und zulassen*. Subskala B setzt sich mit dem *Umgang mit sozial belastenden Situationen* auseinander. Subskala C behandelt die *Offenheit für Neues und Explorationsfreude* und die vierte Subskala D enthält bestimmte Aspekte der *Emotionsregulation* und des *Emotionsausdrucks*. Wenn wir an den eigenen pädagogischen Alltag denken, fallen uns sofort Situationen bzw. Bedürfnisse von Kindern ein, die wir diesen Bindungsbereichen jeweils zuordnen könnten. Der EiBiS-Bogen geht systematisch vor und leitet uns in der Einschätzung der jeweiligen Bedürfnisse und ihrer Zuordnung zu den Bindungsbereichen (siehe MIII.1\_Folie 4).

QUEBIN

Modul III

MIII.1\_Wissen

## EiBiS-Beobachtungsbogen

Der **EiBiS**-Beobachtungsbogen ist in **vier** verschiedene Bereiche unterteilt, die jeweils einen anderen inhaltlichen Teil des Bindungskonstrukts abdecken (Subskalen).

### Vier Subskalen

- A Nähe suchen und zulassen
- B Umgang mit sozial belastenden Situationen
- C Offenheit für Neues, Explorationsfreude
- D Emotionsregulation und Emotionsausdruck

## Bindungsbereiche

Zur systematischen Einschätzung von einzelnen Beobachtungssituationen im Praxisalltag bzw. sogenannter ‚bindungsrelevanter Verhaltensweisen‘ werden im EiBiS-Bogen 36 Beobachtungssituationen aufgelistet. Sie beschreiben ganz konkret und praxisnah die bindungsrelevanten Verhaltensweisen von Kindern. Diese Beobachtungssituationen (auch als *Items* bezeichnet) verteilen sich auf die Bindungsbereiche (auch *Subskalen* genannt) (siehe MIII.1\_Folie 5).

## Bindungsbereiche

Zu jedem dieser vier Bereiche gibt es bindungsrelevante Verhaltensweisen des einzuschätzenden Kindes.

- **Diese insgesamt 36 Beobachtungssituationen werden auch Items genannt.**
- **Jede Subskala hat eine unterschiedliche Anzahl an Items.**

Vor der Nutzung des EiBiS-Bogens ist es wichtig, sich mit allen EiBiS-Items auseinanderzusetzen und die Erläuterungen zu den Beobachtungssituationen zu lesen.

Vor der Anwendung des  
EiBiS-Bogens im eigenen  
Praxis-Alltag:

- **EiBiS-Items lesen!**
- **EiBiS-Übung machen!**

## Beobachtungssituationen

Für die Anwendung des EiBiS-Bogens ist es sehr wichtig, die einzelnen Verhaltensweisen (Items) vor dem Ausfüllen genau durchzulesen und die Erläuterungen zu jedem einzelnen Item zu kennen. Denn die Untersuchungen bei der Entwicklung des EiBiS-Bogens haben gezeigt, dass die Einschätzung des Bindungsverhaltens des Kindes viel genauer wird, wenn die pädagogischen Fachkräfte auf die weitergehenden Erläuterungen zurückgegriffen haben. Deshalb haben wir im Rahmen der QuebIn-Schulung vielfältige Methoden zur Auseinandersetzung mit den Items eingeplant (siehe MIII.1\_Folie 6).

QUEBIn

Modul III

MIII.1\_Wissen

## Beobachtungssituationen

### A. Nähe suchen und zulassen

Bitte schätzen Sie das Verhalten des beobachteten Kindes für die letzten 4 Wochen auf einer sechsstufigen Skala von 0 = (fast) nie (das Verhalten ist nicht oder nur sehr selten zu beobachten) bis 5 = (fast) immer (das Verhalten ist sehr oft/nahezu in allen entsprechenden Situationen zu beobachten) ein.

Lesen Sie die Fragen genau durch und beantworten Sie jede Frage so gewissenhaft wie möglich. Reflektieren Sie dabei in Ruhe die letzten 4 Wochen. Beantworten Sie bitte alle Fragen.

Für nähere Erläuterungen zu den einzelnen Fragen klicken Sie bitte auf das farbig hinterlegte Fragezeichen hinter dem Text.

	fast nie 0	1	2	3	4	fast immer 5
1. Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe/Körperkontakt von/ mit Bezugspersonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Das Kind kann Nähe zulassen, wenn ihm bekannte Erwachsene oder andere vertraute Kinder auf das Kind zugehen, es beispielsweise umarmen möchten.  ihm bekannten Personen zulassen.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
4. Das Kind wendet sich aktiv und aufgeschlossen anderen, ihm bekannten Menschen zu (Blickkontakt, Ansprechen, Zugehen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z.B. die Mutter/den Vater) wieder sieht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Das Kind zeigt keine klare Zuwendung zu mindestens einer Bezugsperson in der Kita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Das Kind schwankt in seinen Kontakten zur Bezugsperson in der Kita zwischen Nähe suchen und Ablehnung (in Form von Ignorieren/Wegstoßen/Rückzug).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bindungsbereich A: Nähe suchen und zulassen

Schauen wir uns nun die Bindungsbereiche anhand von Beispiel-Items etwas genauer an. Aus der Subskala A: *Nähe suchen und zulassen* nehmen wir als erstes Beispiel das Item 2 in den Blick, bei dem es heißt: „Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe/Körperkontakt von/mit Bezugspersonen.“ Neben der Itemformulierung finden sich im EiBiS-Bogen jeweils Erläuterungen zu der dargestellten Beobachtungssituation, sodass das Item leichter zu beantworten ist. In diesem Beispiel sind Situationen gemeint, in denen sich das Kind an die pädagogische Fachkraft kuschelt, ihre Nähe sucht und sich auf ihren Schoß oder in ihre Nähe setzen möchte. Ein weiteres Beispiel für eine Beobachtungssituation aus Subskala A ist das Item 5, das beschreibt: „Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter oder den Vater) wiedersieht.“ Hier geht es um eine gewisse Ausgewogenheit in der Reaktion beim Abholen des Kindes durch eine Hauptbezugsperson. „Inwiefern freut sich das Kind, dass es mit der Hauptbezugsperson nach Hause geht?“ (siehe MIII.1\_Folie 7).

## Bindungsbereich (Skala) A: Nähe suchen und zulassen

### Beispiel-Items:

- 2. Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe / Körperkontakt von / mit Bezugspersonen.**
  - Im Kita-Alltag sucht das Kind ab und zu nach Ruhemomenten und nach der Nähe der Bezugsperson. Es kuschelt sich beispielsweise an die Fachkraft oder möchte auf ihrem Schoß sitzen oder setzt sich in ihre Nähe.
  
- 5. Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter oder den Vater) wiedersieht.**
  - Das Kind strahlt, lächelt die Eltern an, geht auf sie zu. Es ist erkennbar, dass es sowohl die Kita gerne besucht, aber auch gerne mit der / den Hauptbezugsperson(en) nach Hause geht.

(Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020)

## Bindungsbereich B: Umgang mit sozial belastenden Situationen

In Subskala B geht es um den *Umgang mit sozial belastenden Situationen*, z. B. wie in Item 10 beschrieben: „Bei Übergängen in der Kita wirkt das Kind ‚unbeteiligt‘/‚verstummt‘“. Eine konkrete Situation aus dem Kita-Alltag wäre hier beispielsweise der Übergang vom Gruppenraum in den Außenbereich oder auf den Spielplatz. ‚Unbeteiligt‘ meint hier, dass sich das Kind in der Übergangssituation passiv verhält. Es beobachtet das Geschehen nur oder nimmt nicht an den Aktivitäten draußen oder auf dem Spielplatz teil. Ein weiteres Item in dieser Subskala B lautet: „Das Kind zeigt situationsübergreifend deutliche Zeichen der Anspannung“ (Item 15). Dies wird oftmals im Spiel deutlich, wenn sich das Kind nicht auf das Spiel in einer Gruppe einlassen kann, weil es leicht abgelenkt wird und generell eine hohe Anspannung zeigt (siehe MIII.1\_Folie 8).

Achtung: Insbesondere beim Bindungsbereich B sind einige Items ‚negativ‘ ausgerichtet bzw. formuliert. Hiervon sollte man sich bei der Einschätzung des Bindungsverhaltens nicht irritieren lassen, wichtig ist vielmehr ein aufmerksames und genaues Lesen der Items und der weiterführenden Erläuterungen.

QUEBIN

Modul III

## Bindungsbereich (Skala) B: Umgang mit sozial belastenden Situationen \_\_\_\_\_

MIII.1\_Wissen

### Beispiel-Items:

- 10. Bei Übergängen in der Kita wirkt das Kind „unbeteiligt“ / „verstummt“.**  
→ Das Kind zeigt keine aktive Beteiligung an den Übergängen, es beobachtet die Szenerie / Situation aus der „Ferne“. Beispiel: Die Gruppe wechselt vom Gruppenzimmer auf den Spielplatz. Das Kind beteiligt sich nicht / findet nicht ins Spiel, sondern steht auf dem Spielplatzgelände herum.
- 15. Das Kind zeigt situationsübergreifend deutliche Zeichen der Anspannung.**  
→ Das Kind wirkt im Gruppengeschehen und im Kita-Alltag angespannt. Es kann sich schlecht auf die jeweilige Spielsituation einlassen, ist leicht abzulenken.

(Fröhlich-Gildhoff &amp; Hohagen, 2020)

### Bindungsbereich C: Offenheit für Neues und Explorationsfreude

Subskala C enthält verschiedene Beobachtungssituationen, die auf die *Offenheit der Kinder für Neues* verweisen bzw. auf deren *Explorationsfreude*. Hier wäre ein Beispiel-Item: „Das Kind zeigt Freude an der Kooperation mit anderen Kindern“ (Item 19), d. h. es sind Anzeichen von Spaß, Freude, Engagement und sozialer Kooperation mit anderen Kindern beim Spiel erkennbar. Und auch in Item 25 geht es um das Spiel im Gruppenkontext. Hier heißt es: „Das Kind fordert andere Kinder zum Mitspielen auf.“ Eine konkrete Situation aus dem Kita-Alltag könnte hier z. B. das Einbeziehen von anderen Kindern oder Erwachsenen in das eigene Spiel sein, das Kind beginnt z. B. allein mit einem Spiel und fordert dann andere Kinder auf, mit ihm zu spielen (siehe MIII.1\_Folie 9).

QUEB|N

## Bindungsbereich (Skala) C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude

Modul III

MIII.1\_Wissen

### Beispiel-Items:

**19. Das Kind zeigt Freude an der Kooperation mit anderen Kindern.**

→ Beim Spiel des Kindes sind deutliche Anzeichen des Spaßes und der Hingabe am Spiel erkennbar. Es kooperiert gern mit anderen.

**25. Das Kind fordert andere Kinder zum Mitspielen auf.**

→ Das Kind beteiligt andere Kinder und Erwachsene an seinem Erleben und kann diese miteinbeziehen. Es möchte, dass andere mit am eigenen Spiel teilhaben und fordert sie auch dazu auf.

(Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020)

### Bindungsbereich D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck

In Subskala D sind einige Situationen aufgeführt, in denen es um den *Ausdruck von Emotionen* geht, aber auch darum, *Emotionen regulieren* zu können – beides wichtige Aspekte im Zusammenhang mit dem Bindungsverhalten des Kindes und dessen Bindungssicherheit. Item 33 zielt auf die Altersangemessenheit bei der Fähigkeit, sich selbst beruhigen zu können, ab. Das heißt, je nach Situation gibt es auch Momente, in denen das Kind nach einer Erregungsphase selbst wieder in eine Ruhephase findet, auch ohne die Nähe oder die Unterstützung einer Bezugsperson. Das letzte Item des EiBiS-Bogens beschreibt eine Beobachtungssituation zum Thema Hilfesuchen: „Das Kind sucht aktiv von sich aus Hilfe, wenn es besonders aufgeregt, ängstlich, wütend o. ä. ist und sich nicht selbst regulieren kann“ (Item 36). Hier sind Situationen gemeint, in denen die Kinder in einem sehr aufgeregten Zustand durch z. B. Wut, Angst oder Trauer dennoch in der Lage sind, Hilfe von der Bezugsperson oder anderen Fachkräften einzufordern bzw. diese zu suchen, um auf ihre emotionale Erregung aufmerksam zu machen (siehe MIII.1\_Folie 10).

QUEBIN

## Bindungsbereich (Skala) D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck

Modul III

MIII.1\_Wissen

### Beispiel-Items:

**33. Das Kind kann sich altersangemessen selbst beruhigen.**

→ Das Kind kann seine Gefühle und Erregungen altersangemessen selbst regulieren und benötigt dazu nicht immer die Nähe der Bezugsperson (situationsabhängig). Dazu werden altersangemessene Strategien genutzt.

**36. Das Kind sucht aktiv von sich aus Hilfe, wenn es besonders aufgeregt, ängstlich, wütend o. ä. ist und sich nicht selbst regulieren kann.**

→ Das Kind zieht sich in solchen Situationen nicht zurück, sondern sucht die Unterstützung durch die Bezugsperson oder von anderen Kindern, um das Problem zu lösen.

(Fröhlich-Gildhoff &amp; Hohagen, 2020)

## Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Einschätzung des bindungsbezogenen Verhaltens von Kindern mithilfe des EiBiS-Bogens eine wertvolle Grundlage für die weiteren pädagogischen Schritte liefern kann. Allerdings soll abschließend auf drei wesentliche Aspekte hingewiesen werden, die eine qualitätsvolle Anwendung des EiBiS-Bogens in der eigenen pädagogischen Praxis gewährleisten sollen (siehe MIII.1\_Folie 11).

- 1) Der EiBiS-Bogen ist *kein* psychologischer Test und *kein* klinisches Diagnose-Instrument. Die Anwendung des Bogens und die Interpretation der Ergebnisse sollen eine Orientierung geben, um die Interaktion mit dem Kind passgenauer gestalten zu können.
- 2) Der EiBiS-Bogen ist *kein* Ersatz und *keine* Konkurrenz für andere etablierte Beobachtungsverfahren, sondern als Ergänzung gedacht. Er ersetzt auch nicht obligatorische Methoden zur Einschätzung des Verhaltens wie die direkte mehrmalige Beobachtung und das Einfühlen in das Kind oder die Befragung mehrerer Personen im Umfeld des Kindes.
- 3) Die pädagogischen Handlungsempfehlungen des EiBiS-Bogens dienen zur Orientierung und sind *keine* Muster-Anweisungen für pädagogisches Handeln.

QUEBIN

Modul III

MIII.1\_Wissen

## Zusammenfassung

- EiBiS ist *kein* psychologischer Test und *kein* klinisches Diagnose-Instrument, sondern ein wissenschaftlich und testtheoretisch abgesichertes Beobachtungsverfahren.
- EiBiS kann wertvolle Hinweise über das bindungsbezogene Verhalten eines Kindes geben.
- EiBiS ist keine Konkurrenz für kindbezogene Beobachtungsverfahren, sondern ergänzt diese durch bindungsbezogene Aspekte des kindlichen Verhaltens.
- EiBiS liefert die Grundlage für pädagogische Schlussfolgerungen, allerdings werden *keine* Handlungsrezepte gegeben!
- Wichtig ist die korrekte Anwendung des EiBiS-Bogens und die Reflexion der Ergebnisse unter Berücksichtigung aller individuellen, vielfalts- und kulturbezogenen Aspekte.

### Literatur zu MIII.1\_Wissen

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Crittenden, P. M. (1994). *Preschool Assessment of Attachment* (2<sup>nd</sup> ed.). Unpublished manuscript. Miami, FL: Family Relations Institute.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Nr. 95. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft\\_und\\_Kultur/G\\_K\\_Bindungssicherheit\\_EiBiS\\_Nr.\\_95.pdf](https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Bindungssicherheit_EiBiS_Nr._95.pdf)
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). New York: Wiley.
- Smyke, A.T. & Zeanah, C.H. (1999). *Disturbances of Attachment Interview*. Unpublished manuscript.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 41-65.

## MIII.1\_Praxis

### Kennenlernen des EiBiS-Bogens

MIII.1\_Praxis → MIII.1\_Arbeitsblatt (.pdf)

## MIII.2\_Wissen

### Anwendung des EiBiS-Bogens

#### Einsatzbereich

Wie kann der EiBiS-Bogen nun konkret in der eigenen Praxis angewendet werden? Welche wichtigen Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um zu einer zuverlässigen Einschätzung des bindungsbezogenen Verhaltens eines Kindes zu kommen?

Zunächst ist es noch einmal wichtig zu betonen, dass der EiBiS-Bogen *kein* klassisches Testinstrument ist, sondern es sich vielmehr um ein Beobachtungsverfahren für die pädagogische Praxis handelt und hierfür eine Reflexionsgrundlage bietet (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020b). Um jedoch eine zuverlässige Einschätzung zu erhalten und damit zu einem Ergebnis zu kommen, das eine wertvolle Grundlage für die weiteren pädagogischen Schritte (siehe Modul IV) schafft, sind folgende Voraussetzungen zu beachten:

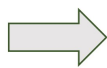
Das EiBiS-Verfahren wurde für Kinder im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren wissenschaftlich erprobt und evaluiert. Daher können nur Kinder zwischen 18 und 55 Monaten zuverlässig mit EiBiS eingeschätzt werden.

Das EiBiS-Verfahren ersetzt nicht vorhandene Beobachtungsverfahren, die im Rahmen der Entwicklungsdokumentation eingesetzt werden, wie beispielsweise das *infans Handlungskonzept* (Andres & Laewen, 2006), die *Bildungs- und Lerngeschichten* (Leu et al., 2007) oder Kompetenzeinschätzungen wie *KOMPIK* (Mayr, Bauer & Krause, 2010). Es versteht sich eher als Ergänzung und wird mit dem Ziel angewendet, das kindliche Verhalten besser zu verstehen und in den Kontext seiner Bindungsbedürfnisse zu stellen. Dabei ist es wichtig, die familiäre und kulturelle Vielfalt, in denen Kinder aufwachsen, ebenso zu berücksichtigen wie die individuellen Ressourcen und besonderen Bedürfnisse des Kindes, die nicht notwendigerweise mit dem Thema ‚Bindungsverhalten‘ verknüpft sein müssen.

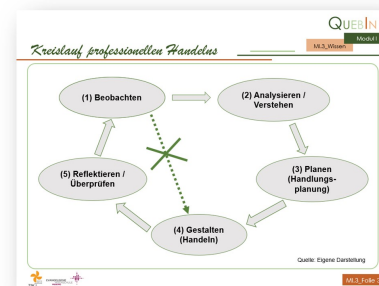
Wichtig ist also, die für eine zuverlässige EiBiS-Einschätzung notwendigen Voraussetzungen zu beachten und gleichzeitig die Ergebnisse dieser Einschätzung in das bisherige Wissen und Verstehen über das Kind einzuordnen. Hierbei sind eine vielfalts- und kultursensible Haltung der pädagogischen Fachkräfte sowie die grundsätzliche Anerkennung und Wertschätzung der Kinder und ihrer individuellen Bedürfnisse, wie sie in den Modulen I und II beschrieben wurden, wichtige Grundlagen (siehe MIII.2\_Folie 1).

## Einsatzbereich

- EiBiS ist nur zuverlässig für Kinder im Altersbereich von 1 ½ bis 4 ½ Jahren
- Wertvolle Ergänzung zu kindorientierten Beobachtungsverfahren in der Kita-Praxis
- Reflexionsgrundlage für ein besseres Verstehen des kindlichen Verhaltens
- Vielfalts- und kultursensible Haltung sowie grundsätzliche Anerkennung und Wertschätzung der Kinder und ihrer individuellen Bedürfnisse



EiBiS ist daher eine wertvolle Informationsgrundlage für den Kreislauf professionellen Handelns (→ Modul I, Folie MI.3\_Folie 3)



### Hinweise zum Ausfüllen des Bogens

Es gibt einige wichtige Hinweise und Bedingungen für den Einsatz des Verfahrens bzw. für das Ausfüllen des EiBiS-Bogens. Es ist wichtig, dass das eingeschätzte Kind *mindestens 18 Monate* alt ist (höchstens 55 Monate). Außerdem sollte die *Eingewöhnungsphase* des Kindes bereits *abgeschlossen* sein. Je nach Eingewöhnungsmodell oder Tempo der Eingewöhnung kann sich dies zeitlich natürlich unterscheiden, aber in jedem Fall sollte das Kind länger als vier Wochen in der Einrichtung betreut werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt liegt in der Sorgfalt beim Ausfüllen. Es ist wichtig, sich *Zeit* zu nehmen, insbesondere, wenn der Bogen zum ersten oder zweiten Mal ausgefüllt wird. Es geht bei der Einschätzung um eine Rückschau auf das bindungsbezogene Verhalten des Kindes in den letzten ca. *vier Wochen*. Zeigt ein Kind beispielsweise am Tag der Einschätzung ein eher außergewöhnliches Verhalten, sollte dies die Gesamteinschätzung nicht überlagern. Für die Auswertung des Bogens ist es wichtig, *alle* 36 Items des Bogens zu beantworten. Sofern ein Item fehlt, kann der Bogen nicht ausgewertet werden. Auch ist zu beachten, dass die Einschätzung eindeutig ist, d. h. es ist nicht möglich, ein Kreuz zwischen zwei Kästchen zu machen oder mehrere Kästchen anzukreuzen, weil dann keine Auswertung erfolgen kann (siehe MIII.2\_Folie 2).

## Voraussetzungen

### Hinweise zum Ausfüllen

- (1) Das Kind muss mindestens 18 Monate alt sein.
- (2) Die Eingewöhnungsphase sollte abgeschlossen sein.
- (3) Das Ausfüllen des Bogens erfordert Zeit und Ruhe. Es sollten Beobachtungen der letzten vier Wochen in die Einschätzung einfließen.
- (4) Alle Fragen (Items) im EiBiS-Bogen müssen beantwortet werden.
- (5) Es kann nur eine einzige Antwortoption angekreuzt werden, ansonsten ist keine Auswertung möglich.

(Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020)

## Antwortoptionen

Für die Einschätzung des bindungsbezogenen Verhaltens sind also nicht tagesspezifische Ereignisse, sondern eine Reflexion der ca. letzten vier Wochen die Grundlage. Die Einschätzung wird anhand einer Skala von 0 ‚fast nie‘ bis 5 ‚fast immer‘ vorgenommen. Anders ausgedrückt ist jeweils zu entscheiden, ob das Verhalten nicht oder nur sehr selten zu beobachten ist bis hin zu sehr oft bzw. nahezu in allen Situationen. Ein besonders wichtiger Hinweis zur Ausfüllpraxis soll auch an dieser Stelle nochmals aufgeführt werden: Manche Fragen sind ‚positiv‘ formuliert, manche ‚negativ‘. Hiervon sollte man sich nicht irritieren lassen. Vielmehr ist es wichtig, die Formulierung der Fragen bzw. Beobachtungssitem genau zu beachten (siehe MIII.2\_Folie 3).

QUEBIN

Modul III

MIII.2\_Wissen

## Antwortoptionen

### Hinweise zum Ausfüllen (Fortsetzung)

Bitte schätzen Sie das Verhalten des beobachteten Kindes **für die letzten vier Wochen** auf einer **sechsstufigen Skala** von ...

**0 = (fast) nie** ... bis ...

**5 = (fast) immer** ein.

Bitte beachten: Manche Fragen sind ‚positiv‘ formuliert, manche ‚negativ‘!

### Ausführliche Erläuterung zu den Antwortoptionen:

- 0 = fast nie:** Das Verhalten ist nicht oder nur einmalig/vereinzelt zu beobachten.
- 1 = sehr selten:** Das Verhalten ist ganz selten und/oder in größeren Abständen zu beobachten.
- 2 = selten:** Das Verhalten ist manchmal in der entsprechenden Situation zu beobachten.
- 3 = oft:** Das Verhalten ist oft zu beobachten, es taucht jedoch nicht in jeder entsprechenden Situation auf.
- 4 = sehr oft:** Das Verhalten wird in den meisten entsprechenden Situationen gezeigt.
- 5 = fast immer:** Das Verhalten wird nahezu in allen entsprechenden Situationen gezeigt, es ist ein durchgängiges Verhaltensmuster.

(Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020)

### Fallvignette Frederick

Zur Vorbereitung auf die Anwendung des EiBiS-Bogens in der pädagogischen Praxis wurde das Fallbeispiel ‚Frederick‘ entwickelt. Die Fallvignette wird auch Teil der nächsten praktischen Übung sein (siehe Arbeitsblatt MIII.2\_Praxis).

Frederick ist 2 Jahre und 8 Monate alt und geht genau seit einem Jahr in die Kita. Er hat keinen Migrationshintergrund und seine Familiensprache ist deutsch. Frederick besucht die Kita meist 30 Stunden in der Woche. Auf der Fallvignette sieht man ihn im Morgenkreis rechts, er klettert auf den Schoß seiner Bezugserzieherin und klammert sich fest (siehe MIII.2\_Folie 4).

[Hinweis: Für ein tieferes Verständnis kann an dieser Stelle bereits Schritt 1 des Arbeitsblatts MIII.2\_Praxis (aufmerksames Durchlesen der Fallvignette) durchgeführt werden, bevor einzelne Items exemplarisch gemeinsam eingeschätzt werden (siehe MIII.2\_Folie 5 bis 8)].

QUEBIN

Modul III

MIII.2\_Wissen

## Fallvignette ‚Frederick‘

Frederick ist ein **32 Monate alter Junge** (2 Jahre, 8 Monate) und seit genau einem Jahr in unserer Kita. Er hat keinen Migrationshintergrund, seine Familiensprache ist deutsch. Er ist meist 30 Stunden pro Woche anwesend. Auf der Fallvignette sieht man ihn im Morgenkreis rechts, er klettert auf meinen Schoß (ich bin seine Bezugsfachkraft) und er klammert sich an mir fest.



© Vanessa Karré Illustration

→ Arbeitsblatt MII.2\_Praxis, Schritt 1

### Gemeinsame Einschätzung

Schauen wir uns nun beispielhaft jeweils die ersten beiden Beobachtungssituationen (Items) der vier Bindungsbereiche an. Wie kann das Verhalten von Frederick auf Grundlage der Beobachtung seiner Bezugserzieherin eingeschätzt werden (siehe MIII.2\_Folie 5 bis 8)?

## Gemeinsame Einschätzung Frederick - Skala A



Modul III

MIII.2\_Wissen

Bitte schätzen Sie das Verhalten von Frederick auf Grundlage der Beobachtung seiner Bezugsperson in den letzten vier Wochen ein.

**0 = fast nie; 1 = sehr selten; 2 = selten; 3 = oft; 4 = sehr oft, 5 = fast immer**

Item	Beobachtung	Punktwert (0 = ‚fast nie‘ bis 5 = ‚fast immer‘)
<i>Skala A: Nähe suchen und zulassen</i>		
1	Frederick kann den Wunsch nach körperlicher Nähe eigentlich immer zum Ausdruck bringen.	5
2	Auch sucht er öfters die körperliche Nähe und auch Körperkontakt mit mir.	3

## Gemeinsame Einschätzung Frederick - Skala B



Modul III

MIII.2\_Wissen

Bitte schätzen Sie das Verhalten von Frederick auf Grundlage der Beobachtung seiner Bezugsperson in den letzten vier Wochen ein.

**0 = fast nie; 1 = sehr selten; 2 = selten; 3 = oft; 4 = sehr oft, 5 = fast immer**

Item	Beobachtung	Punktwert (0 = ‚fast nie‘ bis 5 = ‚fast immer‘)
<i>Skala B: Umgang mit sozial belastenden Situationen</i>		
8	Frederick zeigt sehr oft Unruhe in alltäglichen Übergangssituationen.	4
9	Auch „klammert“ sich Frederick fast immer an seine Mutter oder seinen Vater, wenn sie ihn in die Kita bringen.	5

## Gemeinsame Einschätzung Frederick - Skala C



Modul III

MIII.2\_Wissen

Bitte schätzen Sie das Verhalten von Frederick auf Grundlage der Beobachtung seiner Bezugsperson in den letzten vier Wochen ein.

**0 = fast nie; 1 = sehr selten; 2 = selten; 3 = oft; 4 = sehr oft, 5 = fast immer**

Item	Beobachtung	Punktwert (0 = ‚fast nie‘ bis 5 = ‚fast immer‘)
<i>Skala C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude</i>		
18	Frederick lässt sich sehr oft leicht auf neue Spiele, Anregungen etc. ein.	4
19	Auch zeigt er sehr oft Freude an der Kooperation mit anderen Kindern.	4

## Gemeinsame Einschätzung Frederick - Skala D



Modul III

MIII.2\_Wissen

Bitte schätzen Sie das Verhalten von Frederick auf Grundlage der Beobachtung seiner Bezugsperson in den letzten vier Wochen ein.

**0 = fast nie; 1 = sehr selten; 2 = selten; 3 = oft; 4 = sehr oft, 5 = fast immer**

Item	Beobachtung	Punktwert (0 = ‚fast nie‘ bis 5 = ‚fast immer‘)
<i>Skala D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck</i>		
31	Frederick lässt sich nur schwer und selten beruhigen und trösten.	2
32	Wenn er traurig oder aufgeregt ist, nimmt er meine Versuche der Ko-Regulation nur in manchen Situationen an.	2

### Literatur zu MIII.2\_Wissen

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). *Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik*. Karlsruhe: KVJS Eigenverlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Nr. 95. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft\\_und\\_Kultur/G\\_K\\_Bindungssicherheit\\_EiBiS\\_Nr.\\_95.pdf](https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Bindungssicherheit_EiBiS_Nr._95.pdf)
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Berlin: das netz.
- Mayr, T., Bauer, C. & Krause, M. (2010). *KOMPIK („Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen“)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

## MIII.2\_Praxis

### EiBiS-Anwendung: Fallvignette ‚Frederick‘

MIII.2\_Praxis → MIII.2\_Arbeitsblatt (.pdf)

## MIII.3\_Wissen

### Beobachten – Verstehen – Handeln: Zusammenführung der Module

#### EiBiS Ergebnisse ‚Frederick‘

Auf den folgenden Folien sind die Ergebnisse der EiBiS-Auswertung für das Fallbeispiel ‚Frederick‘ zu sehen. Die jeweilige Einschätzung von Fredericks Bindungsverhalten wurde hierzu in die digitale Version des EiBiS-Bogens für die vier Skalen A bis D eingetragen (siehe MIII.3\_Folien 1 bis 4).

Die digitale Version des EiBiS-Bogens kann *kostenlos* unter folgendem Link aufgerufen und ausgefüllt werden: <https://www.eh-freiburg.de/quebin/eibis-bogen/>

## Einschätzung ‚Frederick‘ – Skala A

## A. Nähe suchen und zulassen

	fast nie 0	1	2	3	4	fast immer 5
1. Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
2. Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe/Körperkontakt von/mit Bezugspersonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Das Kind kann die körperliche Nähe von anderen, ihm bekannten Personen zulassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Das Kind wendet sich aktiv und aufgeschlossen anderen, ihm bekannten Menschen zu (Blickkontakt, Ansprechen, Zugehen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z.B. die Mutter/den Vater) wieder sieht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
6. Das Kind zeigt keine klare Zuwendung zu mindestens einer Bezugsperson in der Kita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Das Kind schwankt in seinen Kontakten zur Bezugsperson in der Kita zwischen Nähe suchen und Ablehnung (in Form von Ignorieren/Wegstoßen/Rückzug).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Einschätzung ‚Frederick‘ – Skala B

## B. Umgang mit sozial belastenden Situationen

	fast nie 0	1	2	3	4	fast immer 5
8. Das Kind zeigt Irritation/Unruhe/Schreckhaftigkeit in alltäglichen Übergangssituationen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Das Kind „klammert“ sich an die Hauptbezugsperson (z.B. die Mutter/den Vater), die es in die Kita bringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10. Bei Übergängen in der Kita wirkt das Kind „unbeteiligt“/„verstummt“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Das Kind zeigt bei (anstehenden) Trennungssituationen in der Kita deutlichen Ausdruck von Angst/Panik/Bedrohung (z.B. Angst, dass die Bezugsperson „verloren“ geht).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
12. In Trennungssituationen (nach der Eingewöhnung), wenn die Hauptbezugsperson (z.B. die Mutter/der Vater) die Kita verlässt, zeigt das Kind Anzeichen von starker Unruhe, Traurigkeit und/oder Verunsicherung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Das Kind „klammert“ sich an pädagogische Fachkräfte in der Kita bei Übergangssituationen/Veränderungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Das Kind ist in vielen Situationen sehr leicht zu irritieren und reagiert deutlich schreckhaft/verängstigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Das Kind zeigt situationsübergreifend deutliche Zeichen der Anspannung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Das Kind zeigt einen „ruhigen“ Umgang mit kurzen Trennungen von der Bezugsperson.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Das Kind drückt eindeutig aus, wenn ihm körperliche Nähe zu viel wird.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

# Einschätzung ‚Frederick‘ – Skala C

## C. Offenheit für Neues, Explorationsfreude

	fast nie 0	1	2	3	4	fast immer 5
18. Das Kind lässt sich leicht auf neue Spiele, Anregungen etc. ein. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Das Kind zeigt Freude an der Kooperation mit anderen Kindern. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Das Kind kann sich gut in Spiele vertiefen. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Das Kind zeigt Zeichen des Erlebens eigener Wirksamkeit (ist stolz auf eigene Produkte; zeigt, was es geschaffen hat). ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Das Kind sucht sich Herausforderungen, die seinem Fähigkeits- und Entwicklungsstand angemessen sind. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Das Spiel des Kindes ist entwicklungsangemessen zumeist strukturiert (Handlungsfaden, Ziel). ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Das Kind wendet sich selbstständig von der Bezugsperson weg und anderen interessanten Dingen/Personen zu. ?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Das Kind fordert andere Kinder zum Mitspielen auf. ?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Das Kind zeigt Anteilnahme an anderen. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Das Kind holt sich Explorationsunterstützung, bindet andere dazu ein. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Das Kind kann altersangemessen Kontakt aufnehmen, halten und beenden. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Das Kind interessiert sich für Mitteilungen, Gespräche, Handlungen etc. anderer (deutliches Beobachten, „Hinbewegung“). ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Das Kind sucht (verbal und nonverbal) aktiv nach Anregungen, neuen Spielen etc. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



# Einschätzung ‚Frederick‘ – Skala D

## D. Emotionsregulation und Emotionsausdruck

	fast nie 0	1	2	3	4	fast immer 5
31. Das Kind lässt sich schnell altersangemessen beruhigen und trösten. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Das Kind lässt sich situationsangemessen beruhigen, wenn es traurig, aufgeregt etc. ist („Annehmen“ der Co-Regulation). ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Das Kind kann sich altersangemessen selbst beruhigen. ?	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Das Kind kann angenehme (z.B. Freude) und unangenehme Gefühle (z.B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in ihrer Vielfalt ausdrücken. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
35. Das Kind kann angenehme (z.B. Freude) und unangenehme Gefühle (z.B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in unterschiedlicher Stärke/Intensität ausdrücken. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Das Kind sucht aktiv von sich aus Hilfe, wenn es besonders aufgeregt, ängstlich, wütend o.ä. ist und sich nicht selbst regulieren kann. ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>



## Auswertung – Schnellübersicht ‚Frederick‘

Wurden alle Items eingeschätzt, geht es im nächsten Schritt um die Einordnung der Ergebnisse zum bindungsbezogenen Verhalten des Kindes. Die digitale Version des EiBiS-Bogens liefert automatisch fünf Werte in Form einer tabellarischen Schnellübersicht, ein händisches Zusammenzählen der Werte entfällt. Es werden dabei die Rohwerte für die EiBiS-Gesamtskala sowie für die vier Bindungsbereiche angezeigt. Bei den *Rohwerten* handelt es sich um die Summe der Punkte für die jeweiligen Items. Diese geben einen ersten Eindruck zur Bindungssicherheit, erlauben jedoch noch keine Beurteilung der Bindungssicherheit. Hierzu benötigt es die dazugehörigen Normwerte, die ebenfalls vom Programm automatisch berechnet werden. Die *Normwerte* ermöglichen die Einordnung der Werte des beobachteten Kindes im Vergleich zur Gesamtheit aller Kinder aus dem Projekt EiBiS (= Normstichprobe; ca. 1.000 Kinder). Der Vergleich mit der Normstichprobe zeigt, wie viel Prozent der Kinder aus der Normstichprobe einen höheren bzw. geringeren Wert als das eingeschätzte Kind aufweisen. Die Auswertung ist dabei abhängig vom Alter und Geschlecht des Kindes. Allgemein gilt: Je höher die Normwerte sind, desto stärker besteht der Hinweis auf eine Bindungssicherheit. Erste Hinweise zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes auf Basis der Normwerte gibt das *Ergebnis* in der letzten Spalte der Schnellübersicht (siehe MIII.3\_Folie 5). Es gibt drei mögliche Ergebnisse:

- Kind zeigt Bindungssicherheit → kein (akuter) Handlungsbedarf;
- Verdacht auf eine (leichtere) Bindungsunsicherheit → Handlung empfohlen;
- Hinweis auf Bindungsunsicherheit → Handlung empfohlen.

## Schnellübersicht ‚Frederick‘

### Ergebnisse des EiBiS-Bogens

#### Schnellübersicht

Schritt 1

#### Angaben zum beobachteten Kind:

Das Kind ist männlich.

Das Kind ist im Altersbereich zwischen 31 und 42 Monaten (= über 2,5 Jahre bis 3,5 Jahre).

#### Welche Punkte hat das beobachtete Kind erreicht?

Skala	Rohwert	Normwert	Ergebnis
<b>Skala A</b> Nähe suchen und zulassen	24	30	Verdacht auf eine (leichtere) Bindungsunsicherheit → Handlung empfohlen
<b>Skala B</b> Umgang mit sozial belastenden Situationen	10	5	Hinweis auf Bindungsunsicherheit → Handlung empfohlen
<b>Skala C</b> Offenheit für Neues, Explorationsfreude	36	15	Hinweis auf Bindungsunsicherheit → Handlung empfohlen
<b>Skala D</b> Emotionsregulation und Emotionsausdruck	17	20	Hinweis auf Bindungsunsicherheit → Handlung empfohlen
<b>Gesamter EiBiS-Bogen</b> EiBiS-Gesamtskala	87	10	Hinweis auf Bindungsunsicherheit → Handlung empfohlen

## Ausführliche Ergebnisse

Der Schnellansicht, die einen ersten Überblick über die Ergebnisse geben soll, folgen ausführliche Ergebnisse für die vier Subskalen und die EiBiS-Gesamtskala (siehe MIII.3\_Folie 6).

QUEB|N

Modul III

## Ausführliche Ergebnisse ‚Frederick‘

MIII.3\_Wissen

### Schritt 2

### Ausführliche Ergebnisse und Handlungsempfehlungen zum EiBiS-Bogen

Im Folgenden erhalten Sie die Ergebnisse zu den von Ihnen eingetragenen Werten im EiBiS-Bogen – einmal für die vier Skalen des EiBiS-Bogens (Skala A, B, C und D) und einmal für den gesamten EiBiS-Bogen (EiBiS-Gesamtskala).

**Hinweis: Bitte klicken Sie auf die einzelnen Skalen, um zur jeweiligen ausführlichen Darstellung zu gelangen.**

#### Skala A: Nähe suchen und zulassen

Ergebnis zur Einschätzung der Bindungssicherheit zur Skala A: Nähe suchen und zulassen

## Interpretation

Durch Klicken auf die Kästen zu den einzelnen Bindungsbereichen öffnen sich die *ausführlichen Ergebnisse* inklusive Informationen zu deren Interpretation.

Schauen wir uns für das Fallbeispiel ‚Frederick‘ die Ergebnisse der Skala A nochmal genauer an: Der EiBiS-Rohwert liegt für Frederick bei einem Wert von 24. Dies entspricht einem Normwert von 30. Das bedeutet also, dass 70 % der Kinder aus der Normstichprobe einen höheren Bindungssicherheitswert erzielen als Frederick und 30 % einen geringeren Wert. Auf Grundlage dieses Ergebnisses ergibt sich der Verdacht einer (leichteren) Bindungsunsicherheit (siehe MIII.3\_Folie 7).

## Interpretation ‚Frederick‘

### Auswertung „Frederick“ Skala A: Interpretation der EiBiS-Normwerte

#### Skala A: Nähe suchen und zulassen

Ergebnis zur Einschätzung der Bindungssicherheit zur Skala A: Nähe suchen und zulassen

#### Welche Punkte hat das beobachtete Kind erreicht?

Der erzielte EiBiS-Rohwert in der Skala A liegt im Bereich von 24  
Dies entspricht einem EiBiS-Normwert in der Skala A im Bereich 30.

#### Was bedeuten die Ergebnisse und welche pädagogische Handlungsempfehlungen lassen sich ableiten?

Bei dem Kind zeigt sich auf Basis Ihrer Beobachtung in der Skala A der Verdacht einer (leichteren) **Bindungsunsicherheit** (70 % der Kinder der Normstichprobe erzielen einen höheren Bindungssicherheitswert als das beobachtete Kind). In diesem Fall ergeben sich Konsequenzen für eine weitere Beobachtung des kindlichen Verhaltens und für ein differenziertes pädagogisches Handeln. Es ist sinnvoll, das pädagogische Handeln anzupassen und passende Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die nachfolgenden pädagogischen Handlungsempfehlungen geben eine Orientierung



**Normwerttabellen**

Um zu verstehen, wie es zu diesem Ergebnis für die Skala A kommt, lohnt sich ein Blick in die *Normwerttabellen*. Frederick ist 32 Monate alt, weshalb die Normwerttabelle der Skala A für den Altersbereich für Kinder von 31 bis 42 Monaten herangezogen wird. Zudem ist Frederick männlichen Geschlechts, was bedeutet, dass die linken beiden Spalten für den Abgleich genutzt werden. Die digitale Version des EiBiS-Bogens hat einen Gesamtwert (= Rohwert) für die Skala A von 24 ergeben. In der Tabelle rechts neben diesem Wert finden wir nun den dazugehörigen Normwert. Dieser beträgt für Frederick 30. Der digitale EiBiS-Bogen übernimmt diesen Abgleich automatisch. Die Normwerttabellen für alle Skalen und Altersbereiche stehen am Ende der Auswertung beim digitalen EiBiS-Bogen bei Bedarf zum Download zur Verfügung (siehe MIII.3\_Folie 8).



Normwerttabelle ‚Frederick‘

**Auswertung ‚Frederick‘ Skala A: Einordnung in die Normwerttabelle (bei Bedarf)**

Tabelle: EiBiS-Normwerte der Skala A für Kinder im Alter von **31 bis 42 Monaten**

Das beobachtete Kind ist **... männlich**

... männlich		... weiblich	
Gesamtwert (erzielte Punkte für Skala A)	EiBiS-Normwert	Gesamtwert (erzielte Punkte für Skala A)	EiBiS-Normwert
entspricht dem Rohwert	entspricht dem Prozentrang (PR)	entspricht dem Rohwert	entspricht dem Prozentrang (PR)
0 - 16	5	0 - 17	5
17 - 18	10	18 - 20	10
19 - 20	15	21 - 22	15
21	20	23 - 24	20
22	25	25	25
<b>23 - 24</b>	<b>30</b>	26	30
25 - 26	30 - 40	27	35
27	45	28	40
28	50	29	45
29	55	30	50 - 55
30	60	31	60 - 65
31	65 - 70	32	70
32	75 - 80	33	75
33	85	34	80 - 85
35	90 - 100	35	90 - 100

Anmerkungen. Tabelle nach Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020). Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung gGmbH.

## Handlungsempfehlungen

Die EiBiS-Auswertung im digitalen EiBiS-Bogen gibt anschließend für jede der vier Skalen allgemeine *pädagogische Handlungsempfehlungen* aus. Für das Fallbeispiel ‚Frederick‘ sind pädagogische Handlungsempfehlungen für die Skala A *Nähe suchen und zulassen* aufgeführt (siehe MIII.3\_Folie 9).

Modul III

MIII.3\_Wissen

## Handlungsempfehlungen ‚Frederick‘

### Auswertung „Frederick“: Pädagogische Handlungsempfehlungen Skala A

Schritt 4

Pädagogische Handlungsempfehlungen sind u. a.:

- Dem Kind – und allen anderen auch – sollte klar sein, wer seine primäre Bezugsperson in der Kita ist – und wer sie „vertritt“, wenn sie einmal nicht da sein sollte.
- Es sollte eine regelmäßige, mehrmals tägliche Begegnung zwischen Kind und Bezugsperson erfolgen, die von aufmerksamer Präsenz geprägt ist.
- Die Fachkraft sollte dem Kind die Möglichkeit geben, sich der Verlässlichkeit der Beziehung mehrfach über Blickkontakt oder verbalen Kontakt zu versichern.
- Das Kind sollte aktiv und mehrfach erfahren, dass die Bezugsperson für das Kind „da“ ist, sich für es interessiert und resonant auf seine Interaktionswünsche reagiert.
- Das Kind sollte Gelegenheit haben, bei Bedarf körperliche Zuwendung zu erhalten; es sollte auch ermutigt werden, sich diese zu suchen, aber auch wahrgenommen werden, wenn ein Kind körperlichen Kontakt als eher unangenehm empfindet. Wichtig ist hier, dem Kind andere Formen der Nähe anzubieten, sich also nicht selbst zurückzuziehen, sondern sich dem Kind als Begegnungs- und Beziehungspartner:in weiter aktiv anzubieten.
- Das Kind sollte motiviert und unterstützt werden (z. B. durch Ermutigung, positive Rückmeldung), aktiv in Kontakt zu anderen Mitmenschen zu treten, sich ihnen mitzuteilen und zu kooperieren.

## Ergebnissicherung

Abschließend ist wichtig darauf hinzuweisen, dass der digitale EiBiS-Bogen keinerlei Daten speichert. Wird der EiBiS-Bogen geschlossen, können die Ergebnisse nicht erneut aufgerufen werden.

Um die Ergebnisse aus der EiBiS-Einschätzung dennoch zu sichern, können sowohl die Schnellübersicht (Kurzfassung der Ergebnisse in tabellarischer Form) als auch die ausführlichen Ergebnisse als PDF-Dateien heruntergeladen, gespeichert und bei Bedarf ausgedruckt werden. Darüber hinaus stehen auch die Handlungsempfehlungen für die vier Subskalen und die EiBiS-Gesamtskala sowie die Normwerttabellen für alle Skalen und Altersbereiche zum kostenlosen Download zur Verfügung.

QUEB|N

Modul III

MIII.3\_Wissen

## Ergebnissicherung ‚Frederick‘

### Abspeichern / Drucken der Ergebnisse

Wir freuen uns, dass Sie die Einschätzung der Bindungssicherheit mit dem EiBiS-Bogen durchgeführt haben!

Wenn Sie möchten, können Sie über die folgenden Buttons alle eingegebenen Werte im EiBiS-Bogen / Ergebnisse sowie die Schnellübersicht als PDF drucken und / oder abspeichern.

Zudem können Sie bei Bedarf auch die pädagogischen Handlungsempfehlungen und die Normtabellen aller Skalen als PDF drucken und / oder abspeichern.

Hinweis: Die Daten aus dem vorliegenden Fragebogen werden nicht gespeichert. Sobald Sie die Seite verlassen, werden die eingegebenen Daten gelöscht. Beachten Sie, dass ein erneuter Aufruf der Ergebnisse des EiBiS-Bogens in diesem Fall nicht mehr möglich ist und Sie die Daten erneut eingeben müssen.

Schritt 5

Alle Empfehlungen als PDF

Alle Normtabellen als PDF

Zurück

Schnellübersicht als PDF

Alle Ergebnisse als PDF

### Zusammenfassung – Ergebnisse ‚Frederick‘

Was haben wir über die differenzierte Beobachtung mithilfe des EiBiS-Bogens über Frederick gelernt? Wie können wir unser Wissen über Bindungsrepräsentationen und Bindungsverhalten sinnvoll nutzen, um daraus Schlussfolgerungen für unser eigenes Verhalten zu ziehen? Wie können wir unsere alltägliche Interaktionsgestaltung auf die spezifischen Bedürfnisse von Frederick ausrichten? Welche Wirkungen im Hinblick auf Fredericks Verhalten erwarten wir und wie können wir diese Wirkungen reflektieren?

Schauen wir noch einmal auf die Ergebnisse der EiBiS-Auswertung: Die Ergebnisse zeigen, dass Frederick ein eher unsicheres Bindungsverhalten zeigt. Der Prozentrang der Gesamtskala liegt bei 10. Das bedeutet, dass ca. 90 % der Kinder der Normstichprobe einen höheren EiBiS-Wert als Frederick aufweisen und ca. 10 % der Kinder einen niedrigeren Wert haben. Damit kann bei Frederick von einem Bindungsrisiko ausgegangen werden. Besonders fällt der geringe Wert bei der Skala B *Umgang mit sozial belastenden Situationen* mit dem Prozentrang von 5 auf. Frederick zeigt deutliche Hinweise auf ein unsicher-ambivalentes Bindungsverhalten.

## Analysieren und Verstehen

Um das eigene Interaktionsverhalten auf die spezifischen Bedürfnisse eines Kindes abzustimmen und es in seinem Grundbedürfnis nach Bindungssicherheit zu fördern, ist ein theoretisches und reflektiertes Erfahrungswissen eine wichtige Grundlage. Dieses Wissen wurde in den beiden Modulen I und II der QuebIn-Schulung vermittelt, in Form verschiedener methodischer Zugänge auf den jeweils eigenen biografischen und professionellen Kontext übertragen und reflektiert. Im Einzelnen sind für die Auseinandersetzung mit dem bindungsbezogenen Verhalten von Frederick und seinen individuellen Bedürfnissen folgende Wissensaspekte wichtig:

Fachwissen über

- die universellen kindlichen Bindungsbedürfnisse,
- die Wirkungen von Sensitivität und Responsivität pädagogischer Fachkräfte (→ Responsivität),
- die Merkmale gelingender Interaktionsgestaltung mit Kindern und
- die Notwendigkeit einer Vielfalts- und Kultursensitivität im pädagogischen Handeln.

Im Hinblick auf die Beobachtung und das Verstehen des individuellen Verhaltens eines Kindes – wie in unserem Fall Frederick – ist darüber hinaus das spezifische Wissen über das bindungsbezogene Verhalten des Kindes im pädagogischen Alltag eine wichtige Wissensgrundlage. Diese Grundlage haben wir uns über den EiBiS-Bogen geschaffen (siehe MIII.3\_Folie 11).

⇒ **Glossar: Responsivität (sensitive)**

QUEBIn

Modul III

MIII.3\_Wissen

## Analysieren und Verstehen

Um das eigene Interaktionsverhalten auf die spezifischen Bedürfnisse eines Kindes abzustimmen und es in seinem Grundbedürfnis nach Bindungssicherheit zu fördern, ist theoretisches und reflektiertes Erfahrungswissen notwendig.

### Vertieftes Fachwissen über

- die universellen kindlichen Bindungsbedürfnisse,
- die Wirkungen von Sensitivität und Responsivität pädagogischer Fachkräfte,
- die Merkmale gelingender Interaktionsgestaltung mit Kindern und
- die Notwendigkeit einer Vielfalts- und Kultursensitivität im pädagogischen Handeln.

Hinzu kommt das spezifische Wissen über das bindungsbezogene Verhalten eines Kindes im pädagogischen Alltag (EiBiS-Bogen).

## Vielfalts- und Kultursensitivität

Im Laufe der bisherigen QuebIn-Module haben wir immer wieder die Bedeutung von Vielfalts- und Kultursensitivität für ein qualitativvolles pädagogisches Handeln thematisiert. Im Rahmen von Modul I wurde betont, dass das Bedürfnis nach Bindung zwar ein universelles Bedürfnis ist (Bowlby & Ainsworth, 2001) – über alle Zeiten und Kulturen der Menschen hinweg. *Wie* sich dieses Bedürfnis ausdrückt, in welcher Weise also Kinder ihr Bindungsverhalten entwickeln, ist dagegen abhängig von familialen und kulturellen Einflussfaktoren, wie neuere Bindungsstudien aufzeigen (Ahnert & Keller, 2020; Borke & Keller, 2020; Keller, 2019; Otto & Keller, 2012). Erziehungs- und Sozialisationsziele prägen die Lebenswelt der Kinder innerhalb und außerhalb der Familie und dies macht sich in ihren Verhaltensweisen – auch beim Aufbau neuer Beziehungen in der Kita – bemerkbar.

Auch in unserem Beispiel wird das Verhalten von Frederick sicherlich durch vielfältige individuelle und familien- sowie kulturspezifische Faktoren beeinflusst (→ Kultursensitivität/Vielfaltssensitivität). Auch wenn sein Bedürfnis nach engen, verlässlichen und tragfähigen Beziehungen vorhanden ist, kann das Erziehungsverhalten seiner Bezugspersonen durchaus von Werten und Normen geprägt sein, die sich von denen anderer Eltern oder von unseren eigenen unterscheiden. Die familiäre und kulturelle Vielfalt grundsätzlich anzuerkennen, bedeutet daher auch, bereit zu sein, sich mit den Familienkulturen auseinanderzusetzen, in denen die Kinder aufwachsen (siehe MIII.3\_Folie 12).

⇒ **Glossar: Kultursensitivität/Vielfaltssensitivität**

QUEB|N

Modul III

## Vielfalts- und Kultursensitivität

MIII.3\_Wissen

- Individuelle und familien- sowie kulturspezifische Faktoren beeinflussen das Bindungsverhalten.
  - Das Erziehungsverhalten der Bezugspersonen kann von den eigenen Erfahrungen und Erwartungen stark abweichen.
  - Die Lebenswelten der Kinder sind von sehr unterschiedlichen Werten und Normen geprägt.
- Die kulturelle Vielfalt grundsätzlich anzuerkennen bedeutet, sich sensibel und reflexiv mit den Familienkulturen auseinanderzusetzen, in denen die Kinder aufwachsen.

## Individuelles kindliches Verhalten

Zu den kulturellen und familialen Einflussfaktoren auf das kindliche Verhalten kommt zudem die eigene Persönlichkeit und Individualität hinzu. Jedes Kind ist einzigartig und hat seine ganz subjektive Sicht auf die Welt. Das bedeutet, es ist wichtig zu reflektieren, dass wir zwar über unser alltägliches Zusammensein mit einem Kind – nehmen wir wieder Frederick als Beispiel – viel wissen. Der EiBiS-Bogen hat zusätzlich wichtige Erkenntnisse über sein Bindungsverhalten in der Kita geliefert. Dennoch: Das Wissen, das wir über ein Kind haben und mit anderen teilen, bedeutet nicht, dass wir *alles* über ein Kind wissen (können).

Halten wir fest: Die theoretischen Wissensbestände, z. B. über Bindungsrepräsentationen und ihren Einfluss auf neue Beziehungen, helfen bei der Handlungsplanung. Das reflektierte Erfahrungswissen kann wertvolle Impulse für die konkrete Interaktionsgestaltung mit Kindern geben. Aber: Es gibt keine Schablonen für Fachkraft-Kind-Interaktionen und keine Rezepte für die gelingende Interaktionsgestaltung mit einem bestimmten Kind in einer konkreten Situation. Das bedeutet, dass eine feinfühlig Interaktionsgestaltung die Anerkennung und grundlegende Wertschätzung der Individualität eines jeden Kindes und seiner Persönlichkeit einschließt (→ Responsivität) (siehe MIII.3\_Folie 13).

⇒ **Glossar: Responsivität (sensitive)**

QUEBIN

Modul III

## Individuelles kindliches Verhalten

MIII.3\_Wissen

- Theoretisches und reflektiertes Erfahrungswissen kann wertvolle Impulse für die konkrete Interaktionsgestaltung mit Kindern geben.
  - Dennoch: Es gibt keine Schablonen für Fachkraft-Kind-Interaktionen und keine Rezepte für die gelingende Interaktionsgestaltung.
- Eine feinfühlig Interaktionsgestaltung schließt die Anerkennung und grundlegende Wertschätzung der Individualität eines jeden Kindes und seiner Persönlichkeit ein (Feinfühligkeit (Ainsworth & Bell, 1974); (Sensitive) Responsivität (Remsperger, 2011)).

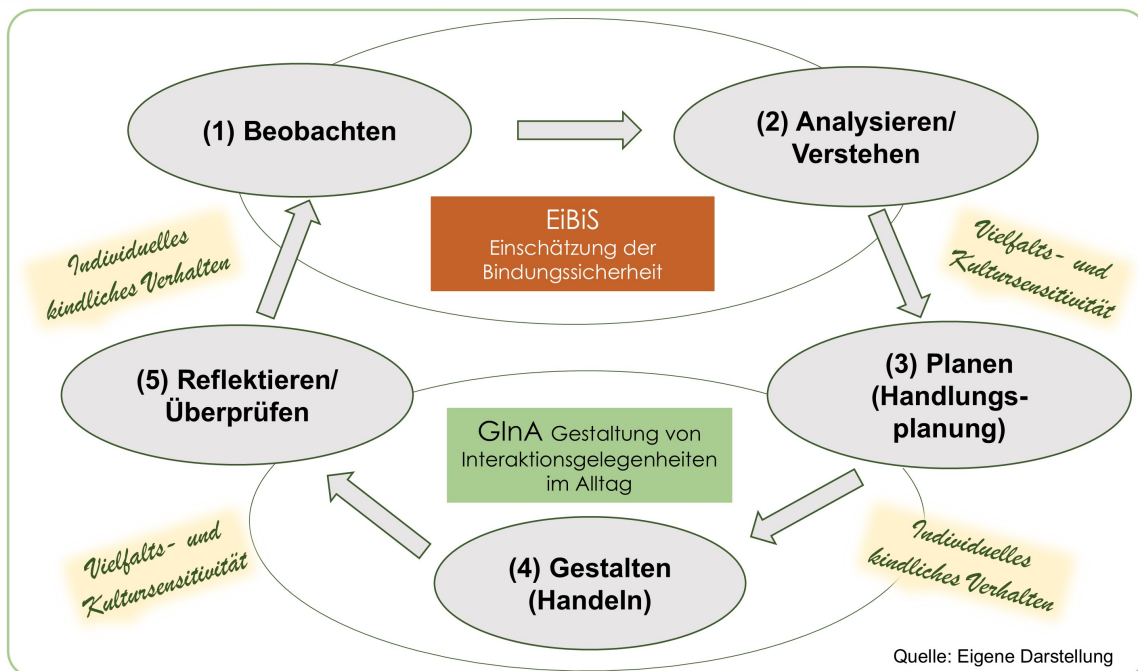
### Handlungsplanung und Handeln

Nehmen wir noch einmal das Kreislaufmodell professionellen Handelns aus Modul I zur Veranschaulichung (siehe Modul I, MI.3\_Folie 3).

Durch die Verknüpfung der Module I (Grundlagen Bindung) und II (GInA) mit den Erkenntnissen aus Modul III zu den kindlichen Bindungsbedürfnissen (EiBiS) lassen sich nun Schlussfolgerungen für die eigene pädagogische Handlungspraxis ziehen. Diese sind – und das ist das Besondere im QuebIn-Programm – nicht allgemein auf die pädagogische Gestaltung der Kita-Praxis ausgerichtet, sondern auf die konkrete Interaktionsgestaltung mit einem Kind. In unserem Beispiel ist für Frederick also danach zu fragen, wie es möglich wäre, ihm mithilfe der alltäglichen Interaktionsgelegenheiten neue Beziehungserfahrungen anzubieten, die seine bisherigen Bindungsrepräsentationen korrigieren (können) (siehe MIII.3\_Folie 14).

Wenn wir zusätzlich die individuellen sowie die familien- und kulturspezifischen Aspekte in das Kreislaufmodell professionellen Handelns einfügen, zeigt sich, dass diese Vielfaltsaspekte wichtig sind, um das kindliche Verhalten besser zu verstehen. Bei Frederick beispielsweise könnte es wichtig sein zu wissen, ob das von uns eingeschätzte Bindungsverhalten in den einzelnen Bereichen möglicherweise auch durch kulturelle und familiäre Sozialisationsmuster beeinflusst wird, die sein Verhalten teilweise erklären können. So könnte eine von uns wahrgenommene Unsicherheit in bestimmten Situationen (Subskala B *Umgang mit sozial belastenden Situationen*) möglicherweise auf fehlende Erfahrungen von Frederick zurückgeführt werden, in Übergangssituationen ohne erwachsene Bezugspersonen zu sein. Dadurch ‚verstummt‘ er beispielsweise bei Übergängen oder zeigt deutliche Zeichen von Anspannung (siehe hierfür EiBiS Bogen, Subskala B, Item 10; siehe MIII.1\_Folie 2). Umgekehrt kann auch ein (vermutlich) eher sicheres Bindungsverhalten auf kulturbedingte Prägungen zurückzuführen sein, die unseren eigenen Nähe-Distanz-Bedürfnissen weitgehend entsprechen. Hier ist zu reflektieren, dass es durchaus unterschiedliche kulturell geprägte Normen für angemessenes Verhalten gibt, die auch die Nähe zu anderen, die Kinder suchen oder zulassen, prägen können. Vielfalts- und Kultursensitivität drückt sich in dem Prozessmodell also durch Reflexionsschleifen aus, die die Ergebnisse des Analysierens und Verstehens jeweils unter den möglichen individuellen und familien-kulturellen Aspekten reflektiert und dies in die Handlungsplanung mit einfließen lässt. Eine weitere vielfalts- und kultursensitive Reflexionsschleife ist in dem Prozessmodell der Schritt ‚Überprüfen/Evaluation‘. Idealerweise werden solche Reflexionsschleifen im kollegialen Austausch mit Teamkolleg:innen oder externen Expert:innen (multiprofessionelle und -kulturelle Zusammenarbeit) durchgeführt. Eine enge Zusammenarbeit mit der Familie des Kindes ist idealerweise ebenfalls Teil dieser vielfalts- und kultursensitiven Reflexionsschleifen (siehe MIII.3\_Folie 14).

## Handlungsplanung und Handeln



## Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das in Modul I erworbene bzw. vertiefte Fachwissen über die kindlichen Bindungsbedürfnisse und die Einflüsse von individueller Vielfalt und familien-kulturellen Prägungen grundlegend ist, um bindungsbezogene Verhaltensweisen erkennen und verstehen zu können. Zusätzlich verfügen wir nun über spezifisches Wissen zum bindungsbezogenen Verhalten eines Kindes im pädagogischen Alltag, welches wir über das EiBiS-Verfahren eingeschätzt haben. Nehmen wir nun für die Gestaltung des eigenen pädagogischen Handelns die grundlegenden Merkmale gelingender Interaktionen (siehe Modul II, GInA-Merkmale) hinzu, richtet sich der Blick wieder stärker auf unser eigenes Verhalten. Mithilfe der GInA-Merkmale haben wir ein systematisches Verfahren zur Verfügung, um unsere Interaktionen mit Kindern im pädagogischen Alltag systematisch nach solchen Merkmalen beobachten, einschätzen und reflektieren zu können. Im nächsten Modul IV geht es nun darum, die eigenen interaktionsbezogenen Handlungskompetenzen weiter zu vertiefen und um bindungsbezogene Aspekte zu erweitern. Daher werden wir uns mithilfe vielfältiger praxisorientierter Methoden mit dem spezifischen Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit im (eigenen) pädagogischen Alltag beschäftigen.

### Literatur zu MIII.3\_Wissen

- Ahnert, L. & Keller, H. (2020). Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik – ein Streitgespräch. *Frühe Kindheit*, 44(3), 44-53.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K. J. Connolly & J. Bruner (eds.), *The growth of competence* (pp. 97-118). London: Academic Press.
- Borke, J. & Keller, H. (2020). *Kultursensitive Frühpädagogik* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie: Konzept – Methode – Bilanz*. Weimar: das netz.
- Otto, H. & Keller, H. (2012). *Bindung und Kultur* (nifbe Themenheft Nr. 1). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/entwicklung/materialien-downloads/themenhefte/150-bindung-und-kultur/file>
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Literatur zu Modul III

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. & Keller, H. (2020). Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik – ein Streitgespräch. *Frühe Kindheit*, 44(03), 44-53.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K. J. Connolly & J. Bruner (eds.), *The growth of competence* (pp. 97-118). London: Academic Press.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). *Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik*. Karlsruhe: KVJS Eigenverlag.
- Borke, J. & Keller, H. (2020). *Kultursensitive Frühpädagogik* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Crittenden, P. M. (1994). *Preschool Assessment of Attachment* (2<sup>nd</sup> ed.). Unpublished manuscript. Miami, FL: Family Relations Institute.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Nr. 95. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft\\_und\\_Kultur/G\\_K\\_Bindungssicherheit\\_EiBiS\\_Nr.\\_95.pdf](https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bwstiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Bindungssicherheit_EiBiS_Nr._95.pdf)
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie: Konzept – Methode – Bilanz*. Weimar: das netz.
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Berlin: das netz.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). New York: Wiley.
- Mayr, T., Bauer, Ch. & Krause, M. (2010). *KOMPIK („Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen“)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Otto, H. & Keller, H. (2012). *Bindung und Kultur* (nifbe Themenheft Nr. 1). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/entwicklung/materialien-downloads/themenhefte/150-bindung-und-kultur/file>
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smyke, A.T. & Zeanah, C.H. (1999). *Disturbances of Attachment Interview*. Unpublished manuscript.

Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 41-65.



## **Modul IV**

Spezifisches  
Interaktionsverhalten zur  
Förderung von  
Bindungssicherheit

MINN

## Modul IV: Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit

### MIV.1\_Wissen

#### Bindungsspezifisches Interaktionsverhalten – Ziele, Merkmale, Anwendung

Worum geht es in diesem Modul IV mit dem Schwerpunktthema ‚Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit‘? Zunächst einmal werden wir das bindungsspezifische Interaktionsverhalten theoretisch rahmen. Dazu werden wir die Ziele definieren, Wissensgrundlagen auffrischen und ein Prozessmodell zum spezifischen Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit entwickeln, in dem wir das bisher erworbene Wissen integrieren und dann auf die Handlungsebene übertragen. Auf dieser Grundlage bieten wir Übungen zur Vertiefung, Anwendung und Reflexion an, die auf das pädagogische Handeln abzielen. Denn das Modul IV hat zum Ziel, aus den Erkenntnissen der Einschätzungen der Bindungssicherheit (EiBiS) ein konkretes pädagogisches Handeln für die Kita-Praxis abzuleiten, das auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet ist.

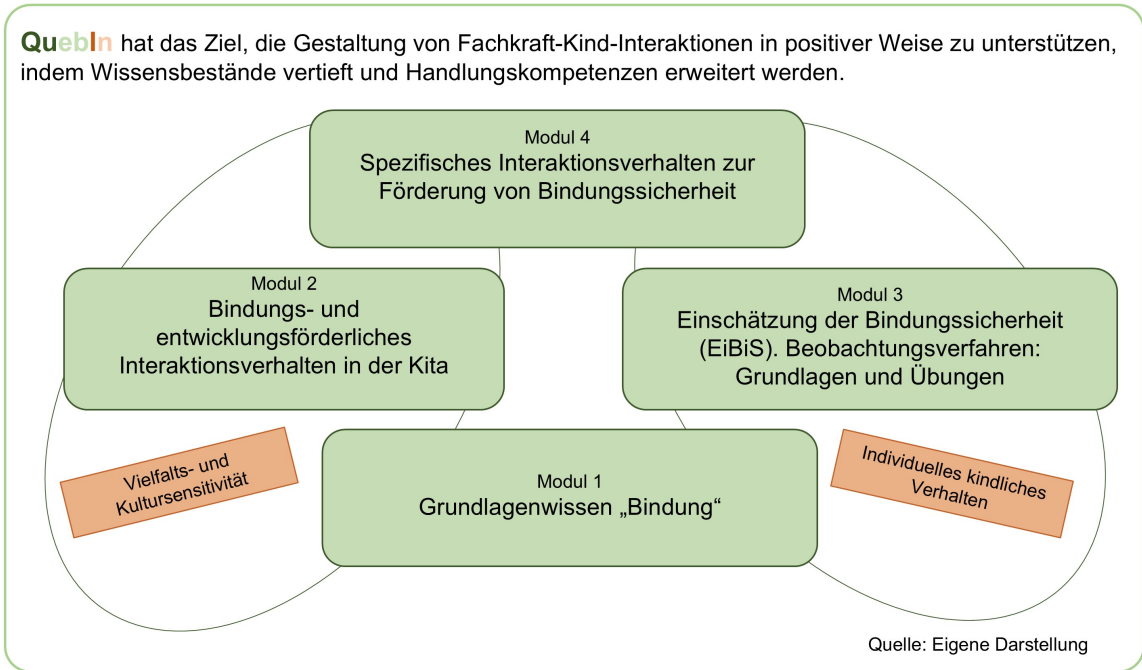
#### Einordnung des Moduls in Quebin

Die folgende Abbildung veranschaulicht, wie sich die Wissensgrundlagen ineinander verschränken: Während Modul I vom Grundlagenwissen Bindung handelte, ging es in Modul II um das bindungs- und entwicklungsförderliche Interaktionsverhalten. Modul III vermittelte das Instrument EiBiS (Einschätzung der Bindungssicherheit), was dazu dient, bindungsbezogene Verhaltensweisen der Kinder besser zu erkennen und zu verstehen. Im Modul IV geht es nun um das spezifische Antwortverhalten, also das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte zur Förderung von Bindungssicherheit. Berücksichtigt in diesem Modell werden einerseits Vielfalts- und Kultur Aspekte (auf den unterschiedlichen Ebenen in Familie und Institution, also z. B. Eltern, Kinder, pädagogische Fachkräfte) und andererseits kindbezogene Aspekte des individuellen Verhaltens, die über bindungsspezifische Aspekte hinausgehen (also z. B. Temperamentsfaktoren, spezifische Kompetenzen oder Einschränkungen). Diese sind mit kontinuierlichen Reflexionsschleifen angedeutet.

Modul IV bezieht sich also auf das konkrete pädagogische Handeln im Kita-Alltag. Es geht im Kern dabei um die Frage, wie die alltägliche Praxis so gestaltet werden kann, dass die spezifischen Bedürfnisse nach Bindungssicherheit entsprechend berücksichtigt und beantwortet werden können (siehe MIV.1\_Folie 1).

# Einordnung des Moduls in Quebln

Quebln hat das Ziel, die Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen in positiver Weise zu unterstützen, indem Wissensbestände vertieft und Handlungskompetenzen erweitert werden.



## Zielsetzung

Mit dem Modul IV setzen wir folgendes Ziel: Ein spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit soll im pädagogischen Alltag den Kindern kontingente (also verlässliche, immer wiederkehrende und positive) Beziehungserfahrungen ermöglichen, welche bisherige negative Bindungserfahrungen und die daraus eventuell entstandenen dysfunktionalen Erwartungshaltungen und -muster in positiver Weise verändern. Kurz gesagt: Wir gehen davon aus, dass es gelingt, mit einem auf die spezifischen Bedürfnisse der Kinder ausgerichteten pädagogischen Verhalten etwas Positives zu bewirken (siehe MIV.1\_Folie 2).

QUEB|N

Modul IV

MIV.1\_Wissen

## Zielsetzung

Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit zielt darauf ab, Kindern im pädagogischen Alltag Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die frühere Bindungserfahrungen und daraus entstandene Verhaltenserwartungen und -muster in positiver Weise verändern.

### Entstehung von Bindungsrepräsentationen [→ siehe auch MI.1\_Wissen]

In dem Modul MI.1\_Wissen wurde ausführlich erläutert, wie Bindungsrepräsentationen entstehen (→ Bindungsrepräsentation). Dieses Arbeitsmodell soll an dieser Stelle noch einmal als Grundlage dienen: Aus dem Interaktionsverhalten der Bezugspersonen entstehen Beziehungserfahrungen und hieraus die innerseelischen Abbilder von Bindungen. Diese mentalen Bindungsrepräsentationen basieren auf den grundlegenden Erfahrungen, die ein Kind in der Interaktion mit Bezugspersonen gemacht hat. Grundsätzlich lassen sich hier die Erfahrungen von sicherer Bindung und unsicherer Bindung unterscheiden (siehe MIV.1\_Folie 3 bzw. auch MI.1\_Folie 2).

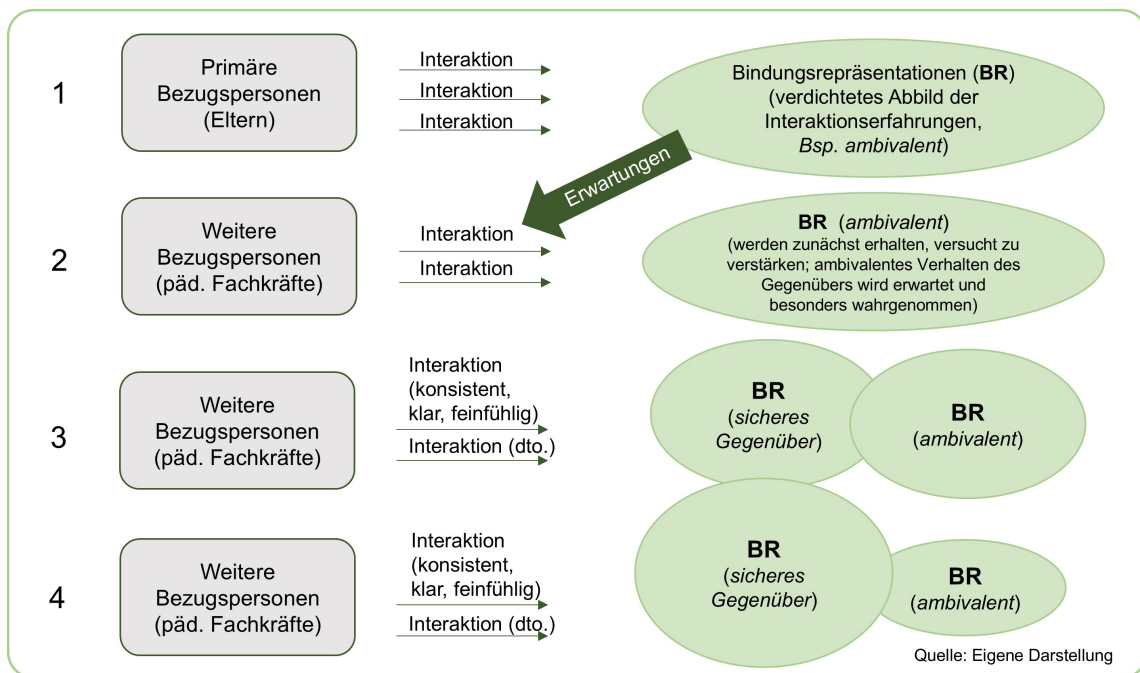
In diesem Zusammenhang wurde bereits auf die große Bedeutung des feinfühligem Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen hingewiesen. Feinfühligkeit im bindungsspezifischen Interaktionsverhalten zeigt sich im pädagogischen Alltag beispielsweise ganz allgemein darin, dass sich die Fachkräfte den Kindern, die eher unsicheres Bindungsverhalten zeigen, immer wieder aktiv zuwenden, ohne sie zu überfordern oder zu bedrängen. Auch kann eine Fachkraft mit dem Kind täglich eine kurze Zeit in Einzelsituationen verbringen, die feinfühlig als besondere Form der Zuwendung und Präsenz gestaltet werden. Diese bindungsspezifischen Angebote müssen allerdings vom Team mitgetragen und abgesichert werden, damit sich die Fachkraft wirklich auf das Kind einlassen kann. Kindern, die eher unsicher-vermeidendes Verhalten zeigen, sollten bei Traurigkeit immer wieder

feinfühlig Angebote von Trost gemacht werden, auch wenn diese oftmals abgelehnt werden. Auch sollte ihnen in schwierigen Situationen Unterstützung angeboten werden, um ihnen das Gefühl zu vermitteln, nicht allein zu sein.

Feinfühliges Verhalten zur Unterstützung der Emotionsregulation kann sich – je nach Erregungszustand des Kindes – ebenfalls sehr unterschiedlich gestalten. So ist ein wichtiges Ziel, das Kind nicht allein zu lassen und es feinfühlig zu beruhigen. Auch können in Erregungssituationen die gezeigten Emotionen kurz benannt werden. Erst zu einem späteren Zeitpunkt, wenn sich das Kind wieder beruhigen konnte, wird die Situation nachbereitet. So können beispielsweise auch verbale und nonverbale Rückmeldungen (z. B. als Zeichen) zu seinem Erregungszustand vereinbart werden, die ihm helfen, seinen emotionalen Zustand selbst besser wahrzunehmen und Strategien zur Beruhigung aufzubauen. In jedem Fall bekommt das Kind Halt und Zuwendung, wenn es (in bestimmten Situationen) seine Erregungen nicht steuern kann, und wird weder bestraft noch ausgeschlossen. Diese beispielhaften Hinweise zum feinfühligem pädagogischen Interaktionshandeln zeigen bereits, dass es die konkreten Interaktionserfahrungen sind, die aus der Perspektive des Kindes zu neuen Erwartungen an das Verhalten erwachsener Bezugspersonen führen. Diese modifizieren die bisherigen Bindungsrepräsentationen.

⇒ **Glossar: Bindungsrepräsentation**

# Grundmodell: Entstehung von Bindungsrepräsentationen (MI.1)



## Kreislauf professionellen Handelns

Auf der Grundlage der bisherigen Wissensbestände können wir uns das spezifische Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit differenziert vorstellen. Wie unterscheidet sich das Interaktionsverhalten, wenn es gezielt auf die Bindungsbedürfnisse der Kinder ausgerichtet bzw. angepasst sein soll? Wie kann es über das, was wir universell als die Beantwortung von Bindungsbedürfnissen (→ Responsivität) bezeichnen, hinausgehen oder abweichen (z. B. bei unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten)?

Hierzu schauen wir uns noch einmal den Kreislauf professionellen Handelns an, wie wir ihn aus Modul I kennen und in dem EiBiS-Modul für die Handlungsplanung weiterentwickelt haben (siehe MI.3\_Folie 3; siehe MIII.3\_Folie 16). In den Kreislauf von Beobachten, Analysieren/Verstehen, Planen, Gestalten (Handeln) und Reflektieren/Überprüfen haben wir die beiden methodischen Zugänge – EiBiS und GInA – verortet. EiBiS dient dazu, das kindliche bindungsbezogene Verhalten besser zu verstehen, während GInA dabei hilft, die Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag systematisch anhand von Gelingensmerkmalen zu reflektieren. Somit erhalten sie als Teil des Kreislaufs professionellen Handelns einen festen Platz.

Auf der Basis von EiBiS (Einschätzung der Bindungssicherheit) beobachten, analysieren, planen sowie reflektieren wir und versuchen, das Verhalten des Kindes zu verstehen und zu erklären. Insbesondere beim Handeln, das heißt also in der Fachkraft-Kind-Interaktion beziehen wir unterstützend die GInA-Systematik mit ihren 22 Merkmalen mit ein. Wir nehmen Situationen sensibel wahr (Sensitivität), handeln und stimmen das Handeln interaktiv ab (→ Responsivität). Über die videografiegestützten Beobachtungen haben wir die Gelegenheit zu vertieften Reflexionen im Team und zur Selbstbeobachtung des pädagogischen Alltags, die wir beispielsweise in der kollegialen Beratung oder in Anleitungsgesprächen umsetzen können. Das Ganze ist eingebettet in das Wissen um die Bedeutung von Bindung und Feinfühligkeit sowie der Kultursensitivität und natürlich in das allgemeine Wissen über die individuelle kindliche Entwicklung (siehe MIV.1\_Folie 4).

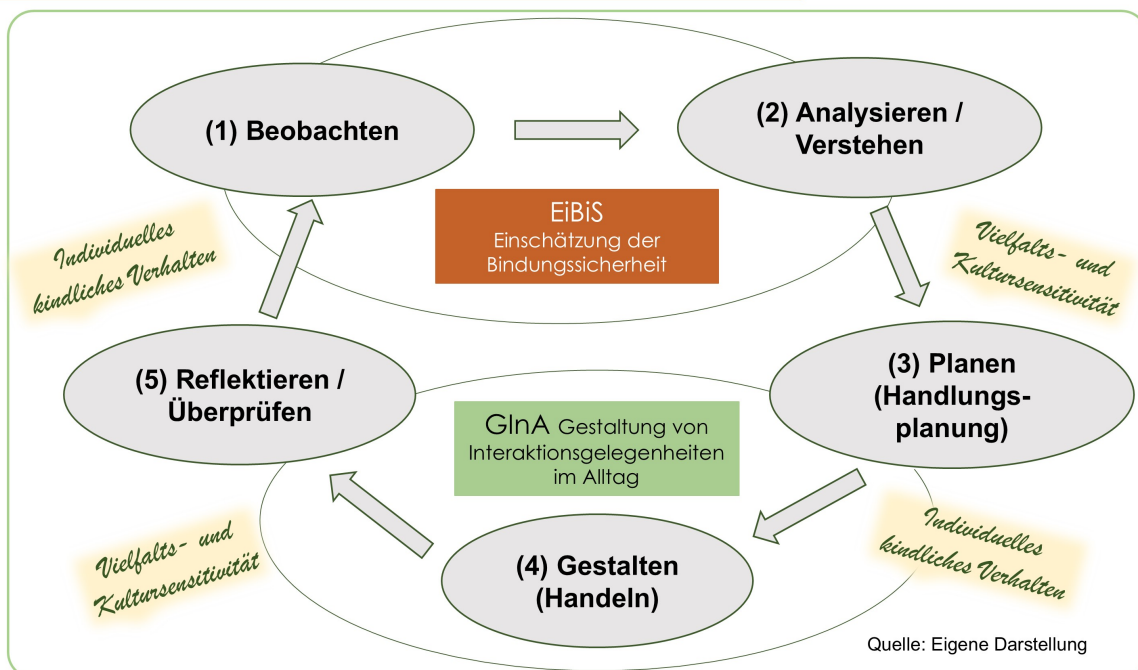
⇒ **Glossar: Responsivität (sensitive)**

QUEBIN

Modul IV

## Kreislauf professionellen Handelns I

MIV.1\_Wissen



## Handlungsebenen

Was bedeutet dies nun für die Handlungsebene? Die Handlungsebene besagt, dass das spezifische Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit grundsätzlich keine andere Form von Fachkraft-Kind-Interaktionen ist. Auch hier geht es selbstverständlich um alltägliche Fachkraft-Kind-Interaktionen, die wir anhand der GInA-Merkmale als gelingend beschreiben würden (siehe Modul II). Bei der Handlungsebene geht es darüber hinaus darum, die spezifischen Bedürfnisse und Verhaltensweisen eines einzelnen Kindes, das nach dem EiBiS-Verfahren in seinem Bindungsverhalten beobachtet, eingeschätzt und reflektiert wurde, feinfühlig und angemessen zu beantworten. Dabei versuchen wir den pädagogischen Alltag in seiner Komplexität und Dichte so in den Blick zu nehmen, dass wir Ansatzpunkte in der pädagogischen Praxis finden, in der man das spezifische Interaktionsverhalten besonders gut zeigen bzw. auch erproben kann, bis es sich zunehmend intuitiv in dem eigenen Handlungsrepertoire verankert. Ein Beispiel hierfür ist die Gestaltung einer kindbezogenen Nähe-Distanz-Regulation. Feinfühligkeit zeichnet sich dadurch aus, dass die Feinzeichen des Kindes (körperliche Anspannung, Blickabwehr etc.) wahrgenommen werden, wenn es keinen Kontakt möchte. Auch gehört dazu, die eigenen Nähe-Bedürfnisse zu reflektieren und die Kinder in ihren spezifischen Bedürfnissen anzuerkennen. Gelingt es, das spezifische Interaktionsverhalten so auszurichten, dass es die Bindungssicherheit der Kinder stärkt, können negative Bindungserfahrungen korrigiert werden. Dysfunktionale Erwartungshaltungen und -muster von Kindern, die auch mit herausforderndem Verhalten einhergehen können, können sich in positiver Weise verändern.

Für diese Phase der Kompetenzentwicklung eignen sich zwei pädagogische Handlungsebenen oder -bereiche im besonderen Maße (siehe MIV.1\_Folie 5):

- die bindungssensitive Gestaltung von *Schlüsselsituationen* und
- der Ansatz des *interactive repair* zur Beantwortung spezifischer kindlicher Bedürfnisse.

QUEBIN

Modul IV

MIV.1\_Wissen

## Handlungsebenen I

Um die spezifischen Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Kinder, die durch Bindungsrepräsentationen bedingt sind, feinfühlig und angemessen zu beantworten, eignen sich **zwei pädagogische Handlungsebenen** in besonderem Maße:

- (1) Bindungssensitive Gestaltung von Schlüsselsituationen
- (2) Interactive repair zur Beantwortung spezifischer kindlicher Bedürfnisse

## Schlüsselsituationen

Die bindungssensitive Gestaltung von *Schlüsselsituationen*: Schlüsselsituationen sind alltäglich wiederkehrende Rituale oder Routinesituationen, die von den Kita-Teams in unterschiedlicher Weise gestaltet werden und zumeist auch von dichten Interaktionen geprägt sind (→ Schlüsselsituationen). Da sie alltäglich stattfinden, sind Schlüsselsituationen gut geeignet, um Kindern sichere Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Allerdings müssen sie sehr gut vorbereitet werden, damit Kinder mit besonderen Bindungsbedürfnissen nicht verunsichert werden, denn oftmals beinhalten sie auch das Risiko der Überforderung (siehe MIV.1\_Folie 6).

⇒ **Glossar: Schlüsselsituationen**

QUEB|N

Modul IV

## Handlungsebenen II

MIV.1\_Wissen

### Bindungssensitive Gestaltung von Schlüsselsituationen

Schlüsselsituationen sind alltäglich wiederkehrende Rituale oder Routinesituationen, die von den Kita-Teams in unterschiedlicher Weise gestaltet werden.

- Sie bieten vielfältige Gelegenheiten zur Gestaltung der Interaktion (→ GInA, Modul II).
- Kinder können sie individuell sehr unterschiedlich erleben und zeigen entsprechend vielfältige Verhaltensweisen, die u. a. auch durch ihre Bindungsrepräsentationen bedingt sind (→ EiBiS, Modul III).

## Interactive repair

Die *interaktive Abstimmung* (→ interactive repair) innerhalb einer aktuell stattfindenden Interaktion mit dem Kind: Hier geht es um die interaktive Abstimmung mit dem Kind, beispielsweise das Erkennen von Missverständnissen und die Versuche, Interaktionsangebote an das Kind so zu variieren, dass sich neue, passgenaue Zugänge ergeben. Die interaktive Abstimmung innerhalb einer konkreten Situation wird auch als ein Reparieren der Situation verstanden (interactive repair; Beebe et al., 2011; Schore, 2003; Tronick & Gianino, 1986; vgl. hierzu auch Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2016). Ziel ist es, die spezifischen kindlichen Bedürfnisse angemessen und feinfühlig im Hinblick auf den Aufbau positiver Beziehungserfahrungen zu beantworten (siehe MIV.1\_Folie 7).

⇒ **Glossar: interactive repair**

QUEBIN

Modul IV

MIV.1\_Wissen

## Handlungsebenen III

### **Interactive repair zur Beantwortung spezifischer kindlicher Bedürfnisse**

- Bei Missverständnissen oder Störungen in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind kann eine intuitive interaktive Abstimmung erfolgen, um das Interaktionsverhalten „in Passung“ zu bringen.
- Hierzu gibt es zahlreiche, vor allem US-amerikanische Forschungsstudien, die sich insbesondere auf die ersten Monate/Jahre der Kinder und ihre Bezugspersonen beziehen (z. B. Beebe & Steele, 2013; Schore & Schore, 2008; Shai & Belsky, 2011; Tronick & Gianino, 1986).



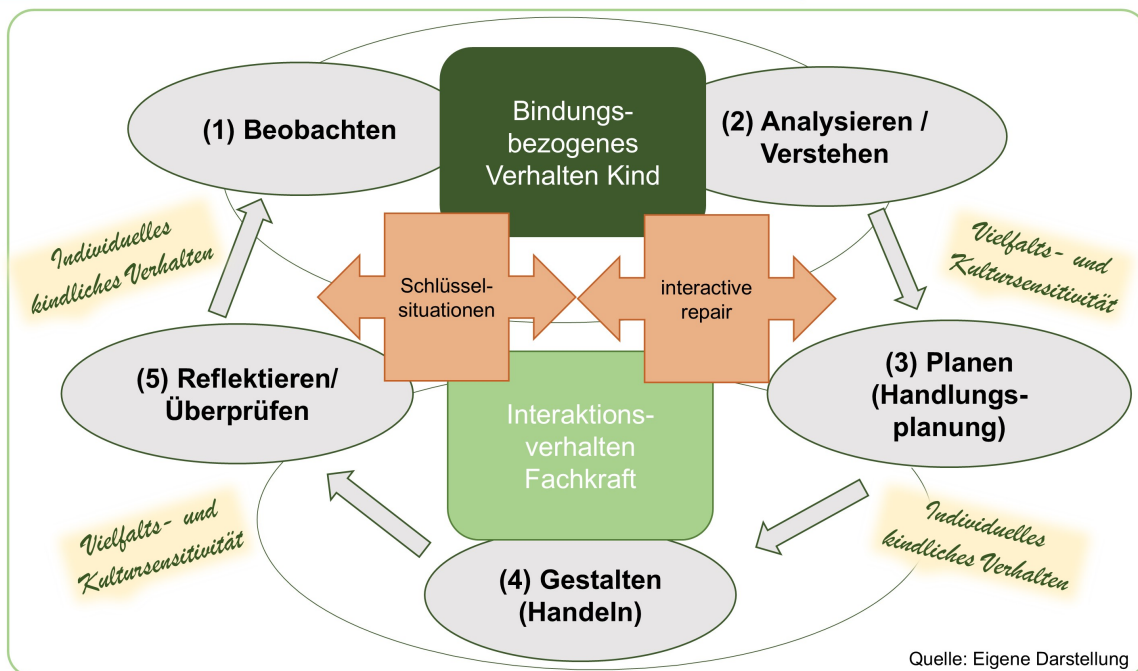
### Kreislauf professionellen Handelns

Wie kann man sich die beiden Möglichkeiten zu besonderen bzw. neuen Zugängen zum Kind im Kreislauf professionellen Handelns vorstellen? Betrachten wir noch einmal die Folie des Kreislaufmodells (siehe MIV.1\_Folie 3). Hier wird deutlich, dass sich Schlüsselsituationen und interactive repair leicht integrieren lassen. So wie die GInA-Methode und das EiBiS Beobachtungsverfahren Instrumente sind, um interaktions- und bindungsbezogene Verhaltensweisen besser verstehen und erklären zu können, werden wir auch Schlüsselsituationen und die Chance des interactive repair als einen Teil des pädagogischen Prozesses begreifen. Im Hinblick auf das bindungsbezogene Verhalten des Kindes und das Interaktionsverhalten der Fachkraft und die jeweiligen Wechselwirkungen lassen sich also Schlüsselsituationen (1) beobachten, (2) analysieren/verstehen; (3) planen; (4) gestalten (handeln); (5) reflektieren/überprüfen.

Wie verhält es sich mit der Chance des interactive repair in Alltagssituationen? Diese interaktive Abstimmung bei Missverständnissen oder Störungen („Nicht-Passungen“) lässt sich nicht planen, weil sie in der Situation selbst von den beiden Interaktionspartner:innen – dem Kind und der Fachkraft – hervorgebracht wird. Jede Interaktion, jedes Gespräch mit dem Kind ist ein eigener Moment und lässt sich nur bedingt auf die nächsten Interaktionsgelegenheiten übertragen. Schon gar nicht ist es möglich, schablonenhaft Sprachstrategien und rezepthafte Verhaltensmuster anzusetzen. Sie würden nicht zu einem Gefühl von Sicherheit bei dem Kind beitragen können, wenn sie nicht tatsächlich passgenau in diesem Moment sind und in diesem Moment ja auch von beiden – Kind und Fachkraft – hervorgebracht werden. Dann wären solche Versuche des ‚Reparierens‘ nicht kongruent und kämen nicht beim Kind an (→ Kongruenz). Im Gegenteil, inkongruente Verhaltensweisen könnten ein verunsichertes Kind zusätzlich irritieren und würden eher für Rückzug und Ablehnung sorgen, um sich zu schützen. Was aber möglich ist, ist die – wiederum prozesshaft angelegte – systematische und professionelle Auseinandersetzung mit solchen Momenten des interactive repair im eigenen Alltag. Auch hier lassen sich Momente des interactive repair mit dem Kreislauf professionellen Handelns kombinieren, also (1) beobachten, (2) analysieren/verstehen; (3) planen; (4) gestalten (handeln); (5) reflektieren/überprüfen. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb von spezifischem Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit sind also kein schablonenhaftes Verhalten und ebenso keine stereotypen Verhaltenserwartungen an das Kind, sondern eine beziehungsvolle, kongruente Anerkennung von Eigenständigkeit und Verschiedenheit wichtig, um positive Wirkungen für das Kind und seine Bindungsrepräsentationen zu entfalten (siehe MIV.1\_Folie 9).

⇒ **Glossar: Kongruenz**

## Kreislauf professionellen Handelns II



Bevor wir in den nächsten Schritten in die konkrete Praxis einsteigen, eine Anmerkung zu Beginn: Im Rahmen dieser Schulung wird es zeitlich nicht möglich sein, auf all diese Schlüsselsituationen einzugehen und in der Tiefe des interactive repair zu erproben. Daher bieten sich verschiedene Formate in den Aus- und Weiterbildungskontexten an (Gruppenarbeiten, Übungen, Arbeitsaufträge etc.). Diese haben zum Ziel, über den Austausch in der Gruppe voneinander zu lernen und Ideen zu entwickeln, wie man Prinzipien des interactive repair in das eigene Verhaltensrepertoire im pädagogischen Alltag einbauen kann. Es geht ausdrücklich *nicht* darum, Rezepte oder schablonenhafte Modelle zu erstellen, die abgearbeitet werden sollen und nur genau in dieser Form funktionieren. Das wäre das Gegenteil von feinfühligem, auf das Kind abgestimmtem Interaktionshandeln und würde seinen spezifischen Bedürfnissen nicht gerecht werden. Vielmehr ist es wünschenswert, das bisherige Verhaltensrepertoire auf Basis dieser neu erlangten Impulse zu reflektieren und im Sinne einer forschenden, reflektierten Haltung zu erweitern. Im Rahmen von QuebIn werden wir also Praxismöglichkeiten kennenlernen, die dann im eigenen Praxisfeld weitergeführt werden können.

### Literatur zu MIV.1\_Wissen

- Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K. A., Chen, H., Cohen, P., Kaitz, M., Markese, S., Andrews, H., Margolis, A. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother–infant self- and interactive contingency. *Infant Mental Health*, 32(2), 206.
- Beebe, B. & Steele, M. (2013). How Does Microanalysis of Mother-Infant Communication Inform Maternal Sensitivity and Infant Attachment? *Attachment & Human Development*, 15(5-6), 583-602.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Schore A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: WW Norton.
- Schore, J. R. & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9-20.
- Shai, D. & Belsky, J. (2011). When Words Just Won't Do: Introducing Parental Embodied Mentalizing. *Child Development Perspectives* 5(3), 173-180.
- Tronick, E. Z. & Gianino, A. (1986). Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. *Zero to Three*, 6(3), 1-6.

## MIV.2\_Wissen

### Einführung zur simulierten Praxis I: Schlüsselsituationen

#### Pädagogische Schlüsselsituationen

Folgende Situationen können als pädagogische Schlüsselsituationen bezeichnet werden:

- (1) alle Übergänge bzw. Mikrotransitionen im Tagesablauf (Wechsel der Aktivität, Wechsel des Formats von Kleingruppe zu Großgruppe usw.), die sehr unterschiedlich gestaltet werden können und sollten;
- (2) die Begrüßungs- und Abschiedsrituale: Formeln, Lieder, Abschiedsrituale mit den Kindern und ggf. ihren Eltern;
- (3) Gemeinschaftsaktivitäten (z. B. Morgenkreis, Kindertreff), alle Formen von kleineren und größeren Gruppen, die im Rahmen von bewegungsorientierten oder kreativ ausgerichteten Angeboten begleitet werden – immer im Hinblick auf die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktionen;
- (4) die Gestaltung der Mahlzeiten, die als wiederkehrendes Ereignis für die Kinder sehr wichtige Schlüsselsituationen im Alltag sind. Die Frage ist also auch hier, wie in der Gestaltung von Mahlzeiten seitens der Fachkräfte bindungsspezifische Bedürfnisse der Kinder beachtet und beantwortet werden können;
- (5) Schlaf- oder Ruhezeiten (Ruhe- und Regenerationsbedürfnis der Kinder), aber auch bindungsbezogene Bedürfnisse in Schlaf- und Ruhezeiten (vor allem im Hinblick auf Nähe und Distanz);
- (6) alle Formen von Pflegesituationen (Wickelsituationen, Waschbereich, Körperpflege, Kommunikation, Umgang mit Ekel usw.);
- (7) Spiel und Kooperation (zwischen den Kindern, Rolle der pädagogischen Fachkräfte in der Moderation, Spielbegleitung oder Unterstützung, Konfliktbearbeitung);
- (8) dialogisch ausgerichtete Bildungsaktivitäten (Bilderbücher, Vorlesen, Erzählen und Singen).

(siehe MIV.2\_Folie 1)

## Schlüsselsituationen

### Als pädagogische Schlüsselsituationen bezeichnet werden:

- Übergänge im Tagesablauf,
- Begrüßung und Abschied,
- Gemeinschaftsaktivitäten (Morgenkreis, Kindertreff, ...),
- Mahlzeiten,
- Regeneration/Schlafen,
- Pflegesituationen,
- Spiel und Kooperation,
- dialogisch ausgerichtete Bildungsaktivitäten (z. B. Bilderbücher, Vorlesen, Erzählen, Singen)
- ...

Diese Schlüsselsituationen sind in aller Regel ‚mitten‘ im pädagogischen Alltag verankert und damit keine besonderen, ungewöhnlichen oder aufwendig arrangierten Situationen (→ Schlüsselsituationen). Sie sind oftmals keine 1:1-Situationen, sondern finden gruppenbezogen statt. Das bedeutet, diese Interaktionsgestaltung ist in vielfacher Hinsicht komplex. Einerseits wird hierbei erwartet, auf die spezifischen Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen. Andererseits besteht der Wunsch, jedes Kind als Teil der Gruppe zu stärken und den Weg in die Gruppe zu unterstützen. Es ist auch die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, die ganze Gruppe in ihren Bedürfnissen nicht außer Acht zu lassen. Das erzeugt eine hohe Komplexität, die sich auch in diesen Schlüsselsituationen tagtäglich widerspiegelt. Diese Anforderungen können Stress erzeugen, bieten aber auch die Möglichkeit der fachlich reflektierten Auseinandersetzung, der zielgerichteten Gestaltung und konzeptionellen Verankerung auf der Teamebene (Qualitätsstandards). Wenn also ein Team Qualitätsstandards entwickelt und sich darauf einigt, dass es bestimmte Formen der Gestaltung gibt, dann können viele Ressourcen, die bereits im Alltag vorhanden sind, genutzt werden. So kann die Belastung der Kinder und der pädagogischen Fachkräfte abnehmen. Insofern lässt sich in diesen Schlüsselsituationen eine direkte Verbindung zur Resilienzförderung herstellen (→ Resilienz).

Zunächst betrachten wir die Funktionen dieser Schlüsselsituationen. Auch wenn sie von Format und Inhalt sehr unterschiedliche Situationen im Alltag darstellen, lassen sich ähnliche Funktionen feststellen.

⇒ **Glossar: Schlüsselsituationen, Resilienz**

## Struktur- und Orientierung gebende Funktion

Eine wichtige Funktion der Schlüsselsituationen, auch aus der Perspektive der Kinder, ist ihre struktur- und orientierungsgebende Funktion. Das bedeutet, dass diese Situationen den Alltag der Kinder strukturieren und es ihnen erleichtern, sich in einem neuen, ungewohnten, vielleicht auch Angst machenden, belastenden Alltag gut zurechtzufinden. In diesem neuen Alltag können sie zunehmend eigenaktiv, selbstwirksam und zufrieden werden, also ihre emotionalen Reaktionen kontrollieren und Belastungen eingrenzen. So können alle Übergänge im Tagesablauf (Mikrotransitionen) daraufhin überprüft werden (→ Reflexion), ob sie für alle Kinder verständlich sind und ob die Strukturen (Symbole, Übergänge, Lautsignale, verbale Signale, Rituale) ausreichend sind, damit sich die Kinder im Tagesablauf orientieren können (→ Skript/Skriptaufbau). Wir können also beispielsweise beobachten, welche Kinder diese Symbole und Signale wahrnehmen und welche Kinder vielleicht zusätzliche Hinweise brauchen (Körperkontakt, persönliche Erinnerung und Ermutigung), um sich an diesen Aktivitäten zu beteiligen und die Übergänge gut zu bewältigen. Wenn es gelingt, alle Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten und Bedürfnisse mitzunehmen, können Überforderungssituationen im Alltag verringert werden. Die Kinder können feinfühlig und persönlich durch den Alltag begleitet werden. Gerade in Übergängen ist die gruppensensitive Begleitung wichtig: Hat die Fachkraft die gesamte Gruppe im Blick und lotst sie die Gruppe sicher durch die Situation, indem ein Halt gebender Rahmen geschaffen wird, sodass sich jedes Kind sicher fühlen kann? Welche Assistenz (siehe MI.1\_Folie 9) brauchen möglicherweise zusätzlich einzelne Kinder, um in diesem Gruppengeschehen aktiv teilhaben zu können? (siehe MIV.2\_Folie 2).

⇒ **Glossar: Reflexion, Skript/Skriptaufbau**

## Funktionen von Schlüsselsituationen I

QUEBIN

Modul IV

MIV.2\_Wissen

### (1) Struktur und Orientierung gebende Funktion

Beispiel: Übergänge im Tagesverlauf (Mikrotransitionen) werden daraufhin überprüft,

- ob sie für alle Kinder verständlich sind,
- ob die Strukturen (Symbole, Lautsignale, verbale Signale etc.) ausreichend sind, um sich im Tagesablauf zu orientieren.

Überforderungssituationen im Alltag werden verringert, indem Kinder feinfühlig und persönlich durch den Alltag begleitet werden (z. B., wenn Räume gewechselt werden).

## Dialog- und Beteiligungsfunktion

Die Dialog- und Beteiligungsfunktion ist die zweite Funktion von Schlüsselsituationen und ihrer Gestaltung. Das bedeutet, dass wir Schlüsselsituationen gezielt unter diesem Fokus betrachten, analysieren, bewerten, aber auch vorbereiten und gestalten können. Kinder, die wir gezielt hinsichtlich ihrer Bindungsbedürfnisse unterstützen möchten, können in besonderer Weise in die Dialoge und Beteiligungsmöglichkeiten in einer Schlüsselsituation einbezogen werden. Auch sollten diese Situationen daraufhin reflektiert werden, ob sie ausreichend Zeit und Ruhe bieten, um eine dialogorientierte, partizipative Gruppenatmosphäre zu ermöglichen. Die fachliche Aufgabe besteht also dann darin, zu überprüfen, ob Begrüßungs- und Abschiedsrituale, Mahlzeiten oder Pflegesituationen so gestaltet werden, dass sich Kinder als selbstwirksam und kompetent erleben und ihre Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit und Zuwendung beantwortet werden. So kann eine wichtige Frage darin bestehen, ob den Kindern hierfür ausreichend Zeit gegeben wird (siehe MIV.2\_Folie 3).

## Funktionen von Schlüsselsituationen II

QUEBIN

Modul IV

MIV.2\_Wissen

### (2) Dialog- und Beteiligungsfunktion

Beispiel: Alle Schlüsselsituationen werden daraufhin überprüft, ob sie ausreichend Zeit und Ruhe bieten, um eine dialogorientierte, partizipative Gruppenatmosphäre zu ermöglichen.

Werden beispielsweise Begrüßungs- und Abschiedsrituale, Garderobensituationen, Mahlzeiten, Pflegesituationen so gestaltet, dass sich Kinder als selbstwirksam und kompetent erleben und ihre Grundbedürfnisse nach Zugehörigkeit und Zuwendung beantwortet werden?

### Gruppenkohärenzfunktion („Wir-Gefühl“)

Die Gruppenkohärenz-Funktion („Wir-Gefühl“) ist eine weitere wichtige Funktion von Schlüsselsituationen, da diese ja in aller Regel in Gruppenkontexten stattfinden (→ Gruppenkohärenz). Denn Kinder mit besonderen Bindungsbedürfnissen sollten nicht nur im Hinblick auf die Interaktionen mit den pädagogischen Fachkräften, sondern auch in ihrem gruppenbezogenen Verhalten in der Kindergruppe gut in den Blick genommen werden. Ängstlichkeit oder Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation in Schlüsselsituationen sind nicht nur für pädagogische Fachkräfte eine Herausforderung, sondern auch für die Kinder in der Gruppe. Umgekehrt können Kinder durch ein nicht angepasstes Interaktionsverhalten in ihren Bedürfnissen verletzt werden, was sich auch auf die Gruppendynamik auswirkt: Wenn eine erwachsene pädagogische Fachkraft ein Kind abweist, muss sie damit rechnen, dass dieses Kind auch von der Gruppe mehr oder weniger stark abgewiesen wird.

All diese Funktionen haben eine große Bedeutung in der Gestaltung und auch der Analyse von Schlüsselsituationen. Beispielsweise können die Gemeinschaftsaktivitäten (z. B. Morgenkreis) daraufhin reflektiert werden, ob das Wohlbefinden *aller* Kinder gewährleistet ist und ihre psychischen Grundbedürfnisse beachtet werden (→ Wohlbefinden). Mögliche Stress- und Konfliktsituationen werden durch eine angemessene Planung von vornherein verhindert. Dabei werden dem Kind beispielsweise feinfühligere Beteiligungsangebote gemacht, ohne es zum Mitmachen zu zwingen oder es bei Fehlverhalten (z. B. Nicht-Beachtung von Regeln) auszugrenzen oder zu beschämen. Ziel ist es, über eine bindungsbezogene und gruppensensitive Gestaltung von Schlüsselsituationen die Gruppenkohärenz-Funktion zu erfüllen und das „Wir-Gefühl“ der beteiligten Kinder zu stärken (siehe MIV.2\_Folie 4).

⇒ **Glossar: Gruppenkohärenz, Wohlbefinden (emotionales)**

QUEBIN

Modul IV

MIV.2\_Wissen

## Funktionen von Schlüsselsituationen III

### (3) Gruppenkohärenzfunktion („Wir-Gefühl“)

Beispiel: Gemeinschaftsaktivitäten (Morgenkreis etc.) werden daraufhin überprüft, ob das Wohlbefinden der Kinder gewährleistet wird und ihre Grundbedürfnisse nach Selbstwert-erhöhung/-schutz sowie Lustgewinn/Unlustvermeidung (Grawe, 1998) beachtet werden.

Mögliche Stress- und Konfliktsituationen (z. B. das Kind möchte sich nicht beteiligen, nicht hinsetzen) werden durch angemessene Planung von vornherein verhindert.

Dem Kind werden feinfühligere Beteiligungsangebote gemacht, ohne es zum Mitmachen zu zwingen oder es bei „Fehlverhalten“ (Regelabweichung) auszugrenzen oder zu beschämen.

### Engagiertheitsstärkende Funktion (Interessen und Themen des Kindes)

Ein weiterer Aspekt ist die engagiertheitsstärkende Funktion. Die Interessen und Themen der Kinder stehen auch in diesen Schlüsselsituationen im Fokus und es ist wichtig, dass die Kinder sich einbringen können, sich wohlfühlen und mitmachen wollen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden Spiel- und Bildungsaktivitäten auf die Interessen und Themen der Kinder abgestimmt. Auf diese Weise kann sich ein Kind beispielsweise über Spielobjekte, Bewegungsaktivitäten oder Kreativangebote auf seine dingliche und soziale Umwelt einlassen. Gelingt es, den Kindern etwas Attraktives anzubieten, werden sie in der Auseinandersetzung mit Räumen oder Materialien auch ohne direkten Kontakt zu pädagogischen Fachkräften oder anderen Kindern eher eine hohe Engagiertheit zeigen. Ist diese Funktion erfüllt (das Kind kann sich einlassen und ist offen), kann das der passende Rahmen für eine pädagogische Fachkraft sein, um in guten Kontakt mit dem Kind zu kommen. Dabei wird der Blick auf die Ressourcen des Kindes gerichtet, diese werden benannt und gestärkt (→ Engagiertheit).

Auch hier kann man Beobachtungsinstrumente einsetzen, die im pädagogischen Alltag ohnehin zur Verfügung stehen. Beispielsweise lässt sich mit der *Leuener Engagiertheitsskala* (siehe Laevers, 1997), die den Fokus auf das Wohlbefinden und die Engagiertheit von Kindern legt, analysieren, ob sich das Kind wohlfühlt. Auch *Bildungs- und Lerngeschichten* fokussieren das Interesse und die Engagiertheit der Kinder und lassen die Beziehung und Interaktionen erst einmal außen vor (Leu et al., 2007). Ebenso kann nach dem *Infans-Konzept* (Andres & Laewen, 2006) vorgegangen und danach gefragt werden, worauf sich das Kind einlässt und wofür es sich interessiert, um etwas über das Kind zu lernen. Das sind ressourcenorientierte Ansätze der Beobachtung und Dokumentation, auf deren Grundlage es gelingen kann, mit dem Kind in diesen Schlüsselsituationen in einen guten Kontakt zu kommen (siehe MIV.2\_Folie 5).

⇒ **Glossar: Engagiertheit**

QUEBIN

Modul IV

MIV.2\_Wissen

## Funktionen von Schlüsselsituationen IV

### (4) Engagiertheitsstärkende Funktion (Interessen und Themen des Kindes)

Beispiel: Spiel- und Bildungsaktivitäten werden auf die Interessen und Themen des Kindes abgestimmt, mit dem Ziel, dass es sich z. B. über Spielobjekte, Bewegungsaktivitäten, Kreativangebote o. Ä. auf seine dingliche und soziale Umwelt einlassen kann.

Dabei wird Blick auf die Ressourcen des Kindes gerichtet und diese werden gestärkt (Engagement, Bandura, 1986).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schlüsselsituationen so gestaltet werden sollten, dass jedes Kind gut mit ihnen zurechtkommt; dass es die Orientierung und Struktur als unterstützend und nicht als beängstigend erlebt. Aus der Sicht des Kindes ist es weiterhin wichtig, dass es sich in Schlüsselsituationen aktiv und selbstwirksam einbringen kann und sich zugehörig fühlt. Das Wohlbefinden und das Sicherheitsbedürfnis des Kindes werden in Schlüsselsituationen auch über das ‚Wir-Gefühl‘ gestärkt, solange das Kind sich nicht gedrängt oder gezwungen fühlt, mitzumachen. Und schließlich bieten Schlüsselsituationen – durch ihren immer wiederkehrenden und für die Kinder prinzipiell sicheren Rahmen – gute Gelegenheiten für Spiel und Exploration. Zu reflektieren ist auch bei Schlüsselsituationen die Bedeutung von Vielfalts- und Kultursensitivität (→ Kultursensitivität/ Vielfaltssensitivität). Zwar gibt es universelle, kulturübergreifende kindliche Bedürfnisse nach Zuwendung, Sicherheit, Assistenz, emotionaler Begleitung, Einbindung, Beziehung, Kontrolle sowie Selbstwertschutz und -erhöhung. Diese grundlegenden Bedürfnisse können sich bei den Kindern in ihren individuellen Verhaltensweisen aber sehr unterschiedlich äußern. Hier sind wiederum bisherige (Bindungs-)Erfahrungen und familien- sowie kulturspezifische Einflüsse zu reflektieren.

⇒ **Glossar: Kultursensitivität/Vielfaltssensitivität**

### Simulierte Praxis I: Bindungsspezifische Gestaltung von Schlüsselsituationen im Alltag

Die folgende Folie leitet nun in eine Übung ein: die simulierte Praxis zur bindungsspezifischen Gestaltung von Schlüsselsituationen. Wir erinnern uns an Modul III, in dem wir den EiBiS-Bogen kennengelernt haben. Die vier Bindungsbereiche bzw. Subskalen sind: A *Nähe suchen und zulassen*, B *Umgang mit sozial belastenden Situationen*, C *Offenheit für Neues, Explorationsfreude* sowie D *Emotionsregulation und Emotionsausdruck*.

Die zentrale Frage auf der Grundlage dieser Bindungsbereiche (Subskalen) von EiBiS ist nun:

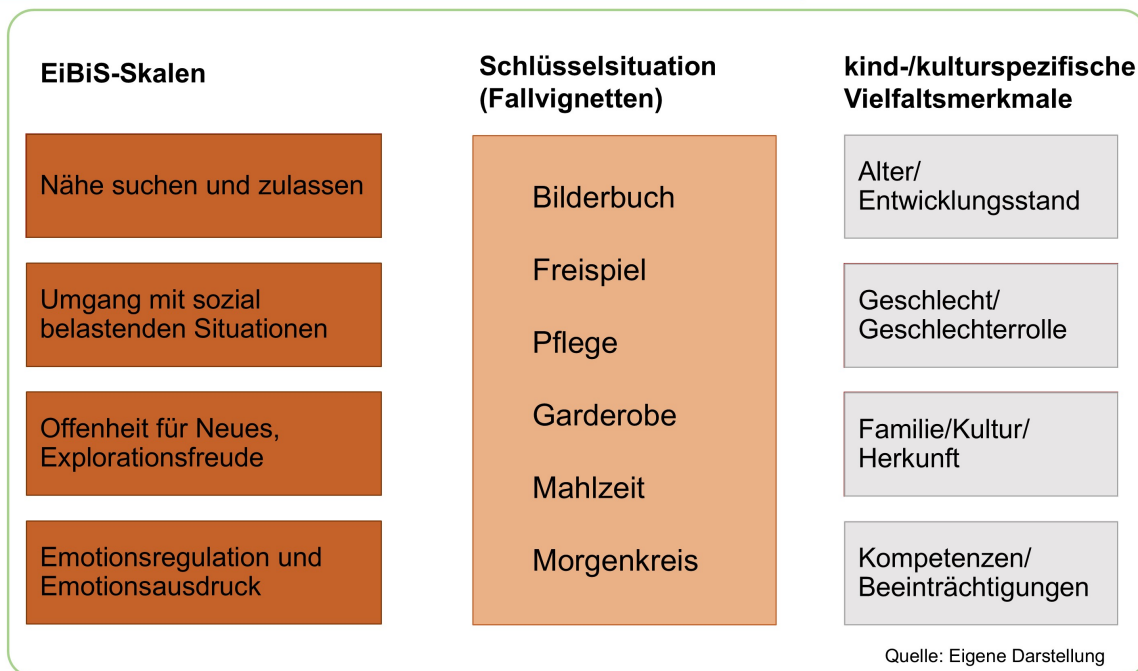
„Wie äußert sich konkret in Schlüsselsituationen das unsichere Bindungsverhalten eines Kindes im Hinblick auf diese vier Subskalen und wie können wir dem Verhalten des Kindes im pädagogischen Alltag feinfühlig begegnen?“

Wenn wir Schlüsselsituationen im Fokus auf Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten beobachten und auswerten, darf es selbstverständlich nicht dazu führen, dass andere Kinder außer Acht gelassen werden. Alle Kinder sollten die alltäglichen Schlüsselsituationen positiv erleben, sich beteiligen und ihre Grundbedürfnisse erfüllen können. Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten werden aber ganz gezielt in den Blick genommen, damit wir ihr Verhalten und ihre Bedürfnisse besser verstehen und beantworten können. Wir beobachten, wie sie mit den Schlüsselsituationen zurechtkommen und ob Veränderungen in unserer interaktiven Alltagsgestaltung die Bedürfnisse der Kinder besser beantworten können (siehe MIV.2\_Folie 6).

# Simulierte Praxis I: Bindungsspezifische Gestaltung von Schlüsselsituationen im Alltag

Modul IV

MIV.2\_Wissen



## Literatur zu MIV.2\_Wissen

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). *Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik*. Karlsruhe: KVJS Eigenverlag.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Laevers, F. (1997). *Die Leuvenner Engagiertheitsskala für Kinder. LES-K*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Berlin: das netz.

## MIV.2\_Praxis

### Simulierte Praxis I: Bindungsspezifische Gestaltung von Schlüsselsituationen im Alltag

MIV.2\_Praxis → MIV.2\_Arbeitsblatt (.pdf)

## MIV.3\_Wissen

### Einführung zur simulierten Praxis II: interactive repair

#### Interactive repair – Begriffsbestimmung

Wir kommen nun zur zweiten Vertiefung des Moduls IV. Das Konzept, mit dem wir uns nun beschäftigen, wird als *interactive repair* (Beebe et al., 2011; Schore, 2003, Tronick & Gianino, 1986; vgl. hierzu auch Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2016) bezeichnet (→ *interactive repair*). *Interactive repair* meint die interaktive Abstimmung zwischen den beteiligten Interaktionspartner:innen innerhalb einer konkreten Situation, also das ‚Reparieren‘ der Situation, wenn es zu einer Nicht-Passung der wechselseitigen Signale und dem jeweiligen Antwortverhalten (kurz: Missverständnissen jeglicher Art) kommt. Dieses eigentlich intuitiv angelegte Interaktionsverhalten ist wie jedes Verhalten erfahrungsgeleitet. Daher kann eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit den Facetten und Möglichkeiten des *interactive repair* dieses Erfahrungswissen erweitern. Im Hinblick auf die bindungsbezogene Interaktionsgestaltung ist das *interactive repair* also als pädagogische Handlungsmöglichkeit zu verstehen mit dem Ziel, die spezifischen kindlichen Bedürfnisse angemessen und feinfühlig zu beantworten. Das Gefühl der Bindungssicherheit der Kinder wird dabei in der unmittelbaren Interaktion im pädagogischen Alltag gezielt gefördert.

Im Falle der bindungsspezifischen Gestaltung von Beziehungen kann das *interactive repair* als eine situative Verhaltensstrategie im unmittelbaren Moment der Interaktion bezeichnet werden, indem gezielt neue Wege gesucht werden, um einen feinfühlig Kontakt zu dem Kind herzustellen und die bisherigen dysfunktionalen Verhaltensstrategien aufzulösen. Das *interactive repair* ist also im Kern eine feinfühlig Abstimmung mit dem Kind, bei der die Bedürfnisse des Kindes im Fokus stehen. Es stellt vielfältige Versuche dar, das Kind mit Interaktionsangeboten besser zu erreichen.

Das feinfühlig Erkennen von Missverständnissen (*mismatches*) und die interaktive Abstimmung mit dem Kind (*interactive repair*) sind wertvoll für den Beziehungsaufbau (siehe GInA in Modul II).

Kinder können durch die interaktive Abstimmung (*interactive repair*) positive Bindungserfahrungen aufbauen und bisherige Muster korrigieren (siehe EiBiS in Modul III) (siehe MIV.3\_Folie 1).

⇒ **Glossar: *interactive repair***

## Interactive repair – Begriffsbestimmung

Bindungs-  
bezogenes  
Verhalten Kind

Interaktions-  
verhalten  
Fachkraft

Bei Missverständnissen oder Störungen (*mismatch*) in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind kann eine intuitive interaktive Abstimmung erfolgen, um das Interaktionsverhalten „in Passung“ zu bringen. Diese Abstimmung kann als *interactive repair* bezeichnet werden (→ Modul IV.1\_Folie 6).

- Das feinfühliges Erkennen von Missverständnissen (*mismatches*) und die interaktive Abstimmung mit dem Kind (*interactive repair*) sind wertvoll für den Beziehungsaufbau (→ GInA, Modul II).
- Kinder können durch die interaktive Abstimmung (*interactive repair*) positive Bindungserfahrungen aufbauen und bisherige Muster korrigieren (→ EiBiS, Modul III).

Nun zur konkreten Handlungspraxis: Wann könnte ein *interactive repair* förderlich für die Bindungssicherheit sein? Bei Missverständnissen oder Störungen – einem sogenannten *mismatch* – in der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind kann eine intuitive, interaktive Abstimmung erfolgen, um das Interaktionsverhalten in Passung zu bringen (→ *mismatch*). In einer Situation, in der ein Kind ein bestimmtes Verhalten zeigt und dieses nicht beantwortet wird (z. B. wenn es nach Trost/Nähe sucht, dies aber abgewehrt wird), handelt es sich um ein solches *mismatch*. Das Bedürfnis des Kindes passt nicht zum Antwortverhalten der anderen Person bzw. umgekehrt, die andere Person reagiert nicht so, wie es aus der Perspektive des Kindes für das Bedürfnis richtig und gut im Sinne des kindlichen Wohlbefindens wäre (vgl. Winnicott, 1965, 2002). Gelingt das *interactive repair*, zeigt sich dies wiederum im kindlichen Verhalten, es zeigt Wohlbefinden oder zumindest nimmt der negative Gefühlszustand (*distress*) ab (→ Wohlbefinden). Das Kind wirkt dann zunehmend entspannt oder nimmt Trost an.

⇒ **Glossar: *mismatch*, Wohlbefinden (emotionales)**

## Interactive repair – Einschränkungen

Diese Versuche, Missverständnisse oder Störungen zu beheben (zu ‚reparieren‘) vollziehen sich interaktiv, d. h. sie gehen von den beteiligten Interaktionspartner:innen aus bzw. werden von den Beteiligten aufgegriffen und beantwortet. Sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern (bereits ab dem frühen Kindesalter) ist die Fähigkeit und Bereitschaft zum interactive repair grundsätzlich angelegt. Die Fertigkeiten zum interactive repair können allerdings auch aufgrund vielfältiger Einflussfaktoren eingeschränkt sein. Es kann damit zu Störungen in alltäglichen Interaktionen kommen, die individuell, erfahrungsbasiert oder auch kulturell bedingt sein können. Wo die Missverständnisse herkommen, spielt beim Konzept des interactive repair keine Rolle, sondern in der interaktiven Begegnung mit dem Kind ist es das Ziel, diese Missverständnisse aufzulösen und einen nächsten kleinen Schritt in Richtung Beziehungsaufbau zu versuchen (siehe MIV.3\_Folie 2).

## Interactive repair – Einschränkungen

QUEB|N

Modul IV

MIV.3\_Wissen

Bindungs-  
bezogenes  
Verhalten Kind

Interaktions-  
verhalten  
Fachkraft

- Interactive repair ist ein interaktiver Prozess. Versuche, Missverständnisse oder Störungen zu beheben (zu „reparieren“), gehen von den beteiligten Interaktionspartner:innen aus bzw. werden von den Beteiligten aufgegriffen und beantwortet.
- Ab dem frühen Kindesalter ist die Fähigkeit und Bereitschaft zum interactive repair grundsätzlich angelegt.
- Die Kompetenzen zum interactive repair können allerdings eingeschränkt sein, z. B. durch unsichere Bindungserfahrungen.

Es ist auch wichtig zu wissen, dass die Ursache für interaktive Missverständnisse keinesfalls unbedingt beim Kind liegen muss. Ebenso können die Fertigkeiten zum ‚Lesen‘ der verbalen und nonverbalen Äußerungen seitens der Fachkräfte eingeschränkt sein, beispielsweise durch fehlendes Wissen über das Kind oder auch durch eine mangelnde Bereitschaft, sich in dem Moment auf das Kind einzulassen. Die Umgebung, in der sich die Interaktionen vollziehen, kann förderlich oder hinderlich für das interactive repair sein. Anzumerken ist hier, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zum interactive repair auch situationsabhängig ist. So gibt es im pädagogischen Alltag Situationen, die von Lautstärke und Stress geprägt sind und in denen die Möglichkeiten, ein mismatch aufzulösen, sehr gering sind. Hier kommen auch wieder die alltäglichen Schlüsselsituationen ins Spiel: Gelingt es, Schlüsselsituationen bewusst so zu gestalten, dass sie den Rahmen bieten, um Kindern passgenaue Beziehungsangebote zu machen (z. B. ein beziehungsvolles Begleiten der Kinder nach dem Aufwachen in einer ruhigen Atmosphäre), kann ein interactive repair besser gelingen.

### Simulierte Praxis II: Ziele

Ziel der nun folgenden simulierten Praxis ist es, bindungsspezifische Aspekte des Interaktionsverhaltens zu analysieren (mithilfe der GInA-Merkmale), die bindungsspezifischen Handlungskompetenzen der Fachkräfte zu vertiefen, Kindern durch interactive repair neue Beziehungserfahrungen in pädagogischen Situationen zu ermöglichen und diese Methodenkompetenzen für die eigene Fachpraxis nutzbar zu machen (siehe MIV.3\_Folie 3).

QUEBIN

Modul IV

MIV.3\_Wissen

## Simulierte Praxis II: Ziele

- Bindungsspezifische Aspekte des Interaktionsverhaltens analysieren (mithilfe der GInA-Merkmale),
- bindungsspezifische Handlungskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte vertiefen,
- Kindern durch interactive repair neue Beziehungserfahrungen in pädagogischen Situationen ermöglichen,
- Methodenkompetenzen für Fallbesprechungen in der Praxis erweitern.

## Simulierte Praxis II: Fallvignette ‚Martha‘

Im Folgenden wird anhand der Fallvignette ‚Martha‘ exemplarisch vorgestellt, wie eine methodengeleitete, systematische und reflexive Auseinandersetzung zum interactive repair erfolgen kann. Die ‚simulierte Praxis II interactive repair‘ basiert immer auf einer Fallvignette aus dem pädagogischen Alltag, die zunächst vorgestellt und anschließend in zwei Arbeitsschritten reflektiert wird (siehe MIV.3\_Folie 4).

## Simulierte Praxis II: Fallvignette „Martha“

QUEBIN

Modul IV

MIV.3\_Wissen



© Vanessa Karré Illustration

Wir sehen hier Martha, ein dreijähriges Kind, bei einer Bilderbuchbetrachtung mit ihrer Bezugsperson und einem weiteren Kind. Martha ist ein eher eigenständiges, aktives und bewegungsfreudiges Kind mit einem bislang eher geringen Sprachverständnis (Deutsch ist ihre Zweitsprache). Die Eingewöhnungszeit war zwar kurz, weil sich Martha recht gut von ihren Eltern lösen konnte und schon bald Räume und Materialien entdeckte (Explorationsverhalten). Es stellt sich jedoch kein richtiger Kontakt mit mir als Bezugsperson ein. Sie ist in Gruppenaktivitäten eher für sich, initiiert keine Interaktionen mit anderen Kindern oder geht auf sie ein und zeigt ihre Gefühle nicht deutlich. Obwohl sie bereits seit fast einem Jahr in der Kita ist, nimmt sie kaum Nähe zu Fachkräften auf. Die Einschätzung nach der EiBiS-Gesamtskala ergab Hinweise auf unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten, insbesondere im Bindungsbereich A *Nähe suchen und zulassen*. Auch der Bindungsbereich D *Emotionsregulation und Emotionsausdruck* gibt Hinweise auf unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten, ihre Gefühle zeigt sie kaum (siehe MIV.3\_Folie 5).

# Anwendungsbeispiel: Unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten

**Anzeichen für unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten**  
**Martha...**  
 ... zeigt ihre Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit nicht  
 ... sucht keinen Kontakt zur pädagogischen Fachkraft  
 ... ist ruhig und zurückgezogen  
 ... hat Schwierigkeiten, Interaktionen mit Peers zu initiieren  
 ... ist mehr auf Spiele als auf Personen konzentriert  
 ... zeigt Gefühle nicht deutlich

**interactive repair:**  
**ZUWENDUNG ZEIGEN**  
**im Freispiel**

Nähe suchen und zulassen
Umgang mit sozial belastenden Situationen
Offenheit für Neues, Explorationsfreude
Emotionsregulation und Emotionsausdruck

Bindungs-  
bezogenes  
Verhalten  
Kind

⇄

Interaktions-  
verhalten  
Fachkraft

		Rohwert	EiBiS- Normwert (Prozentrang)	Ergebnis
EiBiS-Skalen	<b>Skala A</b> Nähe suchen und zulassen	22	15	Hinweis auf Bindungsunsicherheit
	<b>Skala B</b> Umgang mit sozial belastenden Situationen	35	25	Verdacht auf eine (leichtere) Bindungsunsicherheit
	<b>Skala C</b> Offenheit für Neues, Explorationsfreude	42	25	Verdacht auf eine (leichtere) Bindungsunsicherheit
	<b>Skala D</b> Emotionsregulation und Emotionsausdruck	20	25	Verdacht auf eine (leichtere) Bindungsunsicherheit
	<b>EiBiS-Gesamtskala</b>	119	20	Hinweis auf Bindungsunsicherheit

Quelle: Eigene Darstellung



Um Martha Angebote von Aufmerksamkeit und Zuwendung zu machen, lade ich sie zu einer Bilderbuchbetrachtung ein. Martha sitzt links neben mir (der Fachkraft). Sie bleibt nur wenige Minuten in der Bilderbuchbetrachtung und rutscht dann langsam vom Sofa hinunter. Sie nimmt sich ein Murnenspiel, das auf dem Boden liegt und setzt sich auf den Boden, mit dem Rücken zu mir. Ich bin etwas enttäuscht, weil ich Martha zu der Bilderbuchbetrachtung eingeladen hatte und Martha das Buch selbst aussuchen durfte. Eigentlich wollte ich die Situation als dialogische Bilderbuchbetrachtung gestalten, um zu Martha *eine Nähe herzustellen*. Martha hat aber auf meine verbalen und nonverbalen Einladungen, sich daran zu beteiligen, gar nicht reagiert und sich dann nach wenigen Minuten wieder entfernt.

Die simulierte Praxis zum interactive repair erfolgt nun in zwei Arbeitsschritten:

- (1) Wir nehmen die Perspektive des Kindes ein mit dem Wissen aus dem EiBiS-Bogen, dass es sich unsicher-vermeidend verhält. Wo gab es aus der Perspektive von Martha interaktive Störungen, die sie verunsichern könnten (mismatch)?
- (2) Wir entwickeln mithilfe der GInA-Merkmale Ideen (Handlungsplanung) für ein interactive repair in solchen Situationen, die Martha neue Erfahrungen von Sicherheit geben können.

### Einnehmen der kindlichen Perspektive („Martha“)

Nehmen wir nun die Perspektive des Kindes ein, in unserem Beispiel die Perspektive von Martha, in der vorgestellten, ganz konkreten Vorlesesituation. Wie mag Martha das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft ‚gelesen‘ bzw. gedeutet haben? In unserem Beispiel könnten die folgenden Fragen die Reflexionsübung leiten (siehe MIV.3\_Folie 6):

QUEB|N

Modul IV

MIV.3\_Wissen

## Interactive repair: Einnehmen der kindlichen Perspektive

- (1) „Wie kann ich als Kind wissen, dass die pädagogische Fachkraft meine Bedürfnisse nach Sicherheit, aber auch meinen Wunsch nach Autonomie und Selbstständigkeit erkennt und darauf so reagiert, dass ich mich wohlfühle?“
- (2) „Wie signalisiert die pädagogische Fachkraft mir als Kind Aufmerksamkeit und emotionale Beteiligung, auch wenn keine Nähe vorhanden ist oder ich keine körperliche Nähe möchte (z. B. über Körperhaltung, Blickkontakt, Mimik und Gestik)?“
- (3) „Wie gibt die pädagogische Fachkraft mir als Kind Signale von Nähe und Zuwendung, die ich verstehen kann (→ Kongruenz), und wie signalisiert sie mir ihre Grenzen, was gewünscht oder akzeptiert wird, („das möchte ich nicht so gerne“) ohne dass ich mich verletzt fühle?“

- (1) „Wie kann ich (als Kind) wissen, dass die pädagogische Fachkraft meine Bedürfnisse nach Sicherheit, aber auch meinen Wunsch nach Autonomie und Selbstständigkeit erkennt und darauf so reagiert, dass ich mich wohlfühle?“
- (2) „Wie signalisiert die pädagogische Fachkraft mir (als Kind) Aufmerksamkeit und emotionale Beteiligung, auch wenn keine Nähe vorhanden ist oder ich keine körperliche Nähe möchte (z. B. über Körperhaltung, Blickkontakt, Mimik und Gestik)?“
- (3) „Wie gibt die pädagogische Fachkraft mir (als Kind) Signale von Nähe und Zuwendung, die ich verstehen kann (→ Kongruenz), und wie signalisiert sie mir ihre Grenzen, was gewünscht oder akzeptiert wird, („das möchte ich nicht so gerne‘), ohne dass ich mich verletzt fühle?“

In der Perspektive von Martha könnte es beispielsweise sein, dass sie sich durch die Bilderbuchsituation (die körperliche Nähe, das Sitzen auf dem Sofa, die ‚Exklusivität‘ zu dritt, die Haltung/Betrachtung des Buches, die Art der Bilderbuchbetrachtung [Lautäußerungen, Mimik, Gestik, Körperhaltung etc.]) unwohl gefühlt hat. Möglicherweise hat sie die Inhalte meiner Äußerungen gar nicht verstanden, sie war irritiert durch meine ‚Tierlaute‘ oder es hat sie verunsichert, wie engagiert ich mit dem Bilderbuch beschäftigt war. Möglicherweise wäre sie eher an einer ganz ruhigen und für sie weniger aufregenden Bilderbuchbetrachtung (gemeinsam staunen oder einfach nur gemeinsam nebeneinander auf dem Sofa sitzen) weniger überfordert gewesen. Martha hat vielleicht gar nicht erkennen können, dass ich Interesse an der Nähe zu ihr hatte und eigentlich nicht das Bilderbuch im Mittelpunkt meiner Aufmerksamkeit stand. Vielleicht hat Martha sich ‚überflüssig‘ und gar nicht angesprochen gefühlt. Möglicherweise entstand das mismatch in der Situation dadurch, dass sie meine Signale von Nähe und Zuwendung nicht als ‚echt‘ (kongruent; → Kongruenz) empfand und daher nicht deuten konnte. Dass ich mich gefreut habe, sie für eine Bilderbuchbetrachtung ‚gewinnen‘ zu können und das ‚Neben-ihr-sitzen-Dürfen‘ (was normalerweise im Alltag bislang kaum vorkommt, weil sie sich entzieht) als positives Erlebnis empfunden habe, konnte sie nicht erkennen. Vielleicht war aber auch die kurze Zeit der Nähe für sie ausreichend? Vielleicht hatte sie einfach keine Lust mehr auf ein Bilderbuch und hat mich eigentlich ihrerseits kaum wahrgenommen?

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass das Einnehmen der kindlichen Perspektive nicht leicht ist und dass es viele Unsicherheiten (Ambiguitäten) dabei gibt. Es ist nicht das Ziel der Reflexion, zu einem eindeutigen Ergebnis zu kommen. Ziel ist vielmehr, in der Auseinandersetzung mit der kindlichen Perspektive Anhaltspunkte dafür zu bekommen, ob es möglicherweise aus der kindlichen Perspektive eine interaktive Störung (→ mismatch) gab (also Momente der Verunsicherung von Martha) und wie man diese in einer zukünftigen Situation möglicherweise auflösen, also ‚reparieren‘ könnte.

⇒ **Glossar: Kongruenz, mismatch**

### Mit GInA-Merkmalen Ideen für ein interactive repair entwickeln

Die Ausgangsfrage ist wiederum mit dem Ziel verbunden, Martha neue bindungsbezogene Erfahrungen anzubieten über die konkrete Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA). Wenn eine Situation (hier Bilderbuchbetrachtung) nicht dazu beigetragen hat, kann dies natürlich viele Gründe haben, vielleicht hatte Martha in dem Moment einfach ein anderes Interesse und ihr Bedürfnis nach Beziehung/Nähe war gesättigt. Gehen wir aber davon aus, dass Martha verunsichert war und sich deshalb entfernt hat, können wir mithilfe der GInA-Merkmale das ‚Drehbuch‘ neu schreiben.

Wir können also Ideen entwickeln, wie es hätte gelingen können, Martha in dieser Situation Zuwendung zu zeigen, ohne dass sie sich unwohl oder möglicherweise bedrängt fühlte (→ GInA-Merkmal 1: *Zuwendung zeigen*). Ebenso können auch andere GInA-Merkmale herangezogen werden, die für diese Situation besonders passend erscheinen – z. B. ‚Gelassenheit ausstrahlen‘ (GInA-Merkmal 4), ‚Aufmerksam zuhören‘ (GInA-Merkmal 5); ‚Verstehen ausdrücken‘ (GInA-Merkmal 7) oder ‚Balance von Nähe und Distanz‘ herstellen (GInA-Merkmal 8), um nur einige Merkmale zu nennen. Diese Merkmale können jeweils wertvolle Hinweise darauf liefern, wie sich das jeweilige Merkmal hätte zeigen können (welche Signale von der Fachkraft gesendet werden und welche Signale vom Kind verstanden werden) (siehe MIV.3\_Folie 7).

## GInA-Merkmale



Nehmen wir das Merkmal 1 aus der GInA-Skala 1 ‚Zuwendung zeigen‘. Auf den zur Verfügung gestellten Merkmalskarten können die kurzen Erläuterungen helfen, in einen Austausch darüber zu kommen, wie sich diese Zuwendung in der konkreten Situation zeigen könnte. So steht auf der Rückseite der Merkmalskarte 1 ‚Zuwendung zeigen‘ (siehe MIV.3\_Folie 8).

## Simulierte Praxis II: interactive repair – GInA



Modul IV

MIV.3\_Wissen

### Beispiel: GInA-Merkmale 1 ‚Zuwendung zeigen‘

Eine warmherzige, feinfühlig, empathische Grundhaltung sowie eine liebevolle und von emotionaler Wärme geprägte Kommunikation sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder in einer Situation wohlfühlen.

Das Merkmal ‚ZUWENDUNG ZEIGEN‘ nimmt alle Signale in den Blick, die auf die Bereitschaft hinweisen, mit Kindern in Kontakt zu treten. Wichtig ist, in der Zuwendung kongruent zu sein und feinfühlig auf die Heterogenität der Kinder, ihre individuellen Verhaltensweisen und Kompetenzen einzugehen.

→ Simulierte Praxis: ...

(Weltzien, Bücklein & Huber-Kebbe, 2018)

Eine warmherzige, feinfühlig, empathische Grundhaltung sowie eine liebevolle und von emotionaler Wärme geprägte Kommunikation sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich Kinder in einer Situation wohlfühlen. Das Merkmal ‚Zuwendung zeigen‘ nimmt alle Signale in den Blick, die auf die Bereitschaft hinweisen, mit Kindern in Kontakt zu treten. Wichtig ist, in der Zuwendung kongruent zu sein (stimmiges, authentisches Verhalten) und feinfühlig auf die Heterogenität der Kinder, ihre individuellen Verhaltensweisen und Kompetenzen einzugehen (GInA-Merkmal 1 ‚Zuwendung zeigen‘; Weltzien et al., 2017; Weltzien et al., 2018).

Und so könnte das Drehbuch ‚neu geschrieben werden‘. Es beruht auf dem, was wir über Martha wissen (unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten) und auf unserem Ziel, ihr neue, positive Interaktions- und Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die ihre bisherigen Bindungsmuster in positiver Weise modifizieren (siehe MIV.3\_Folie 9).

## Simulierte Praxis II: interactive repair – EiBiS

QUEBIN

Modul IV

MIV.3\_Wissen

### Beispiel: EiBiS-Bogen, Skala A

#### Item 2: Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe/Körperkontakt von/mit Bezugspersonen.

- Martha sucht in der Kita fast nie die körperliche Nähe zu ihrer Bezugsperson oder anderen Erwachsenen.

#### Item 3: Das Kind kann die körperliche Nähe von anderen, ihm bekannten Personen zulassen.

- Martha lässt fast keine körperliche Nähe in der Kita zu und entzieht sich sehr schnell Situationen (z. B. Bilderbuchbetrachtungen), in denen Nähe hergestellt wird.

→ Simulierte Praxis: ...

(Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020)



MIV.3\_Folie 9

Wir setzen da an, wo die Szene aufgehört hat (denn das mismatch ist ja schon passiert und soll nun ‚repariert‘ werden):

Ziel ist dabei ausdrücklich nicht, dass Martha zurückkommt zur Bilderbuchbetrachtung, sondern Ziel ist, Martha feinfühlig solche Interaktionsangebote zu machen (GInA-Merkmal 8 ‚Balance von Nähe und Distanz herstellen‘), die sie emotional nicht überfordern. Es wird vermutet, dass Martha das Sofa verlässt, weil sie die Nähe bzw. die Bilderbuchdialoge als unangenehm empfunden hat, möglicherweise war es ihr einfach zu laut oder sie fühlte sich unwohl, weil sie nicht wusste, was von ihr erwartet wurde. Weil sie sich möglicherweise sicherer auf dem Boden und mit einem Spielobjekt fühlt, entscheidet sich die Fachkraft (‚ich‘/‚mich‘) dafür, ...

Hier könnten nun einige Alternativen/Hypothesen entwickelt werden, z. B. von Zeit zu Zeit Martha positive Aufmerksamkeit zu schenken und wertschätzend über ihr Murmelspiel zu sprechen; oder: sich nach einiger Zeit langsam auch auf den Boden zu setzen und sich selbst auch eine Murmel zu nehmen; oder: Martha in nonverbaler und verbaler Art und Weise mitzuteilen, dass es ‚völlig ok ist‘, dass sie sich etwas anderes zum Spielen ausgesucht hat und auch gerne vom Boden aus weiter zuhören kann, wenn sie mag.

Ziel dieser Interaktionsangebote ist es, den Kontakt zu Martha in positiver Weise aufrechtzuhalten und ihr in ihren (möglichen) Aktivitäten feinfühlig zu folgen oder ihr positive Interaktionsangebote zu machen, die ihrem Nähe-Distanz-Bedürfnis angepasst sind.

Wichtig bei der Entwicklung der Hypothesen zum interactive repair ist die jeweilige Begründung: Warum wäre es nach meiner Einschätzung ein guter Versuch, um die Störung ‚zu reparieren‘? Wie kann die Gestaltung der Interaktion mit ein oder mehreren GInA-Merkmalen begründet werden?

Es gibt also viele Möglichkeiten der ‚Reparaturversuche‘, wie dieses Beispiel zeigen soll und es hätten vielleicht auch ganz andere GInA-Merkmale als ‚Ideengeber‘ dienen können. Es geht also nicht darum, die ‚richtige‘ Lösung zu finden, sondern um Angebote an das Kind, es feinfühlig in seinem aktuellen Bedürfnis wahrzunehmen und ihm Möglichkeiten zu geben, neue positive Beziehungserfahrungen zu machen. Der einzige Qualitätsmaßstab, der an die verschiedenen Varianten angelegt werden sollte, ist,

dass das Kind mit einem positiven Gefühl aus der Interaktion herausgeht. Das positive emotionale Erleben in und nach der Begegnung ist für das Kind der entscheidende Baustein für den Beziehungsaufbau bzw. korrigierende Erfahrungen.

Die Kompetenz des interactive repair baut demnach auf interaktiven Lernerfahrungen auf und entwickelt sich zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft durch die konkreten Erfahrungen des aufeinander abgestimmten Interaktionsverhaltens. Wenn interactive repair einmal gelungen ist, sodass eine Passung hergestellt werden konnte, ist dies eine positive Erfahrung und kann das nächste Mal möglicherweise schneller und einfacher gelingen. Die Interaktionspartner:innen lernen nach dem ‚Trial-and-error-Prinzip‘ miteinander. Das bedeutet, bei der Form des interactive repair spielen beide Interaktionspartner:innen eine Rolle: Sowohl das Verhalten des Kindes (weil es entweder ein mismatch auslöst oder später eine Passung ermöglicht) als auch das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft stellen sich intuitiv auf das Gegenüber ein. Interactive repair bedeutet nicht, dass sich das Kind anpassen muss oder zu einem bestimmten Verhalten gedrängt wird. Es bedeutet auch nicht, dass sich die pädagogische Fachkraft anpassen oder nachgeben muss. Es stellt vielmehr feinfühligere Versuche dar, sich zu verstehen und aneinander emotional anzunähern. Es ist ein Angebot an das Kind, zunehmend positiv erlebte Interaktionserfahrungen im Kita-Alltag zu machen.

### Literatur zu MIV.3\_Wissen

- Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K. A., Chen, H., Cohen, P., Kaitz, M., Markese, S., Andrews, H., Margolis, A. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother–infant self- and interactive contingency. *Infant Mental Health*, 32(2), 206.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Schore A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: WW Norton.
- Tronick, E. Z. & Gianino, A. (1986). Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. *Zero to Three*, 6(3), 1-6.
- Winnicott, D.W. (1965/2002). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Ein Kita Praxisbuch*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.

### MIV.3\_Praxis

Simulierte Praxis II: interactive repair zur Förderung der Bindungssicherheit

MIV.3\_Praxis → MIV.3\_Arbeitsblatt (.pdf)

### MIV.4\_Reflexion

Spezifisches Interaktionsverhalten zur Förderung von Bindungssicherheit

MIV.4\_Praxis → MIV.4\_Arbeitsblatt (.pdf)

## Literatur zu Modul IV

- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). *Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik*. Karlsruhe: KVJS Eigenverlag.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K. A., Chen, H., Cohen, P., Kaitz, M., Markese, S., Andrews, H., Margolis, A. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother–infant self- and interactive contingency. *Infant Mental Health*, 32(2), 206.
- Beebe, B. & Steele, M. (2013). How Does Microanalysis of Mother-Infant Communication Inform Maternal Sensitivity and Infant Attachment? *Attachment & Human Development*, 15(5-6), 583-602.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Laevers, F. (1997). *Die Leuvenner Engagiertheitsskala für Kinder. LES-K*. Universität Leuven: Centre for Experiential Education.
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. *Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Berlin: das netz.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadeppohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Schore A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: WW Norton.
- Schore, J. R. & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9-20.
- Shai, D. & Belsky, J. (2011). When Words Just Won't Do: Introducing Parental Embodied Mentalizing. *Child Development Perspectives*, 5(3), 173-180.
- Tronick, E. Z. & Gianino, A. (1986). Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. *Zero to Three*, 6(3), 1-6.
- Winnicott, D.W. (1965/2002). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Ein Kita Praxisbuch*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönna-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.



# Glossar

## Glossar

**Bindung.** Mit Bindung wird das enge emotionale Band zwischen einem Kind und seinen Bezugspersonen bezeichnet (Bowlby & Ainsworth, 2001). Jedes Kind ist von Beginn an mit einem Verhaltenssystem ausgestattet, das für eine gesunde seelische und körperliche Entwicklung notwendig ist. Dieses Verhaltenssystem ermöglicht, Bindungen zu engen Bezugspersonen aufzubauen. Wird das Bindungssystem aktiviert, sucht das Kind die Nähe zu der Bezugsperson, indem es z. B. Blickkontakt herstellt oder weint. Bindungen innerhalb der Familie sind besonders wichtig für den Aufbau von Bindungsmustern (auch als Bindungsrepräsentationen bezeichnet). Die Form der Zuwendung zum Kind bestimmt darüber, ob das Kind eine sichere Bindung aufbaut oder nicht.

Außerhalb der Familie können Kinder ebenfalls enge Beziehungen aufbauen, die Merkmale sicherer Bindungen aufweisen. Daher wird von multiplen Bindungssystemen ausgegangen, die Kinder im Laufe der Zeit ausbilden. Die ersten Bezugspersonen werden dabei weder ersetzt noch in ihrem Wert zurückgestuft, sobald sich weitere Bezugspersonen anbieten. Bereits sehr früh sind die Kinder in der Lage, zwischen verschiedenen Bezugspersonen zu unterscheiden. Auch zeigen sie in ihrem Verhalten je nach Bezugsperson und Kontext eine große Verhaltensflexibilität. Das bedeutet, dass sie ihr Verhalten auf die jeweiligen Bezugspersonen abstimmen können.

Zwar wird der Beziehungsaufbau in Kitas von bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes beeinflusst, aber es können sich durchaus auch neue Verhaltensweisen entwickeln. Kinder können damit auch enge Beziehungen zu Fachkräften entwickeln, wenn sie bislang weniger sichere Bindungserfahrungen gemacht haben. Umgekehrt sind auch Kinder mit sicheren familiären Bindungen auf einen guten Beziehungsaufbau in Kitas angewiesen, um sich in positiver Weise entwickeln zu können. Die persönliche Involviertheit (Engagiertheit, Eingebundenheit) der Fachkraft, ihre Sensitivität und Responsivität (Feinfühligkeit, Antwortverhalten) sowie ihre Verlässlichkeit sind wichtige Voraussetzungen für einen positiven Beziehungsaufbau.

**Bindungsrepräsentationen.** Über die wechselseitige und wiederkehrende

Interaktion entwickelt ein Kind eine innere Vorstellung (inneres Arbeitsmodell) über Beziehungen, die im Laufe des ersten Lebensjahres immer stabiler wird und auf andere Personen und Beziehungen übertragen wird. Diese generalisierten Vorstellungen werden als Bindungsrepräsentationen bezeichnet. Wenn das Kind die Erfahrung gemacht hat, dass es im Bedarfsfall Nähe und Zuwendung bekommt und sein Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz erfüllt wird, wird das Bindungsverhalten im Laufe der Zeit immer seltener aktiviert. Kinder bringen, wenn sie in eine Einrichtung kommen, bereits differenzierte Beziehungserfahrungen mit und haben mehr oder weniger starke Bindungsrepräsentationen entwickelt, die ihr Verhalten beeinflussen. Ob und in welcher Qualität sich enge Beziehungen zu den Fachkräften entwickeln, hängt stark vom Interaktionsverhalten der Fachkräfte ab.

**Encouragement.** Das Interaktionsverhalten enger Bezugspersonen hat eine große Bedeutung für die sozial-kognitive Entwicklung von Kindern (Bandura, 1986). Mit dem Encouragement (Ermutigung) der Fachkräfte werden Kinder feinfühlig in ihrem Explorationsverhalten begleitet. Die Fachkraft traut dem Kind zu, neue Herausforderungen anzunehmen und bei Schwierigkeiten standzuhalten. Sie ermutigt es, sich mit seinen Fähigkeiten einzubringen und nach seinen Möglichkeiten Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Auch wird das Kind ermutigt, sich mitzuteilen und in Austausch mit anderen zu treten. Die wertschätzende Aufmerksamkeit der Fachkraft kann das Kind ermutigen, sich zu konzentrieren und aufmerksam zu sein, während es zugleich Wohlbefinden zeigt. Das Encouragement der Fachkräfte begleitet und unterstützt die Kinder daher in ihren neuen Erfahrungen.

**Engagiertheit** bezieht sich darauf, mit welcher Intensität sich ein Kind einer Aktivität zuwendet, wie es neue Herausforderungen meistert oder Lösungen entwickelt. Das Konzept der Engagiertheit geht auf die Entwicklungstheorie von Wygotski (1987) zurück und zeigt sich besonders deutlich in ‚Zonen nächster Entwicklung‘. Werden bei neuen Herausforderungen das bisherige Wissen und Können aktiviert, um ein Ziel zu erreichen, dann zeigt das Kind eine hohe Engagiertheit. Die Engagiertheit bezieht sich

nicht auf das Ergebnis einer Handlung (‚Produkt‘), sondern auf die Intensität dieser Handlung (‚Prozess‘). Es wird beobachtet, wie ein Kind etwas tut, wie konzentriert und motiviert es ist und ob es dabei im Einklang mit sich ist. Anzeichen von Engagiertheit sind unter anderem Konzentration, Energie, Komplexität, Ausdauer, Genauigkeit, Reaktionsbereitschaft, Zufriedenheit. Das Überwinden der persönlichen Grenzen ist die Voraussetzung für das Erreichen der nächstmöglichen Entwicklungsstufe. Engagiertheit von Kindern ist kein Zufall, sondern mit den jeweiligen Lernvoraussetzungen und Lernumgebungen verbunden. Ressourcenorientierte Verfahren zur Beobachtung und Entwicklungsdokumentation schätzen das verbale und nonverbale Ausdrucksverhalten hinsichtlich der Engagiertheit (und des Wohlbefindens) des Kindes ein. Positive Anzeichen deuten darauf hin, dass die Kinder neue Lernerfahrungen machen. Zeigt ein Kind hohe Engagiertheit, bedeutet dies, dass das Kind bis an die Grenzen seiner Möglichkeiten geht und sich dadurch weiterentwickelt, während das Fehlen von Engagiertheit und Wohlbefinden über einen längeren Zeitraum darauf hinweist, dass die Lernumgebung das Kind über- oder unterfordert. Sind bei einem Kind jedoch über einen längeren Zeitraum keine Anzeichen von Wohlbefinden und Engagiertheit zu beobachten, besteht die Gefahr von Stagnation und Entwicklungsbeeinträchtigungen.

Mit Blick auf eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung gibt die Engagiertheit des Kindes ebenfalls wichtige Hinweise: Zeigt ein Kind ein hohes Maß an Engagiertheit, geht auf Impulse der Fachkraft ein und zeigt Signale von Wohlbefinden und Zufriedenheit, kann davon ausgegangen werden, dass das Verhalten der Fachkraft angemessen und unterstützend war.

Das Konzept geht davon aus, dass es möglich ist, jedem Kind unabhängig von Alter und Entwicklungsstand eine anregungsreiche Lernumwelt bereitzustellen, in der es sich wohlfühlt und die es sich mit großer Engagiertheit aneignet.

**Exploration** kann als kindliche Welterkundung und -aneignung verstanden werden. Das Explorationssystem verhält sich zum Bindungssystem wie in einem Waageverhältnis: Das Bindungssystem wird aktiviert bei Unsicherheit, Angst, Krankheit, Müdigkeit und Überforderung. Erst wenn das Bindungs-

bedürfnis gesättigt ist und sich ein grundlegendes Gefühl von Sicherheit einstellt, wird das Bindungssystem deaktiviert. Dann kann das Explorationssystem vollständig aktiviert werden und das Kind zeigt Interesse, Neugier und erkundet die Welt. Eine (sichere) Bindung ist damit eine wesentliche Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse. Bei unsicheren oder ambivalenten Bindungserfahrungen wird die innere Kraft des Kindes vorrangig dafür benötigt, Sicherheit in der Situation zu gewinnen; die Möglichkeiten, sich auf Explorations- und Lernprozesse einzulassen, sind dann eingeschränkt.

Das Explorationsstreben ist ein Verhaltenssystem, das ebenso angeboren ist wie das Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit, das sich in dem Bindungsverhalten zeigt. Bereits in den ersten Lebenswochen sucht das Kind eine aktive Auseinandersetzung mit seiner Umgebung, schaut Dinge an, greift nach ihnen oder steckt sie in den Mund. Mit der zunehmenden motorischen Entwicklung des Kindes werden die Möglichkeiten, sich von der Bezugsperson wegzubewegen und aktiv die Umwelt zu entdecken, immer vielfältiger. Auch in diesem Verhalten spielt die Interaktion zur Bezugsperson eine große Rolle. Erkennt sie die kindliche Neugierde und den Drang, die Umgebung zu erkunden, kann sie es feinfühlig und angemessen unterstützen und im Bedarfsfall für Schutz und Sicherheit sorgen. Hemmt die Bezugsperson das Kind dagegen in seinem Explorationsverhalten, kann es nicht die Erfahrung machen, etwas eigenständig bewirken zu können (Selbstwirksamkeitserleben).

Auch wenn Exploration häufig mit Selbsterkundung verbunden wird und zunächst das kindliche Interesse an der materiellen Umwelt sein Verhalten bestimmt, lassen sich Zusammenhänge zwischen der Interaktion mit Bezugspersonen und dem kindlichen Explorationsverhalten feststellen. Wie eng Exploration und Interaktion mit der Bezugsperson verbunden sind, zeigen zwei Formen der sozialen Bezugnahme: Die geteilte Aufmerksamkeit und die soziale Rückversicherung.

Bei der geteilten Aufmerksamkeit folgt das Kind dem Blick der Bezugsperson auf ein Objekt. Geht die Bezugsperson auf das Angebot bzw. das Bedürfnis nach geteilter Aufmerksamkeit feinfühlig und engagiert ein, dann unterstützt sie es in seiner Autonomieentwicklung und

ermöglicht ihm neue Erfahrungen. Verhält sie sich jedoch widersprüchlich oder ignoriert die kindlichen Bedürfnisse, dann lässt das Erkundungsinteresse des Kindes nach.

Soziale Rückversicherung ist zu beobachten, wenn ein Kind auf ein unvorhergesehenes Ereignis trifft und dadurch verunsichert wird. Durch den Explorationsdrang ist das Kind auf der Suche nach neuen Entdeckungen, auf der anderen Seite benötigt es die sichere Basis der Bezugsperson. In solchen Situationen beobachtet das Kind seine Bezugsperson und orientiert sich an ihren Reaktionen. Für das Explorationsverhalten des Kindes ist von großer Bedeutung, wie die Bezugsperson reagiert. Nimmt sie die Situation aufmerksam, aber gelassen zur Kenntnis, beruhigt oder ermutigt sie das Kind je nach Situation angemessen, dann überträgt sich dies positiv auf das Kind und es traut sich mehr zu. In Gruppenkontexten ist das Explorationsverhalten nicht nur auf Objekte und Gegenstände, sondern auch auf andere Kinder (Peers) ausgerichtet. Auch bei diesen frühen Formen sozialer Beziehungen ist es wichtig, eine aufmerksame und feinfühlig Begleitung anzubieten. Kinder sind einerseits fasziniert von anderen Kindern, andererseits auch leicht überfordert, wenn sie an die Grenzen ihrer sozialen Kompetenzen stoßen. Häufig brauchen sie im Beziehungsaufbau mit anderen Kindern kompetente Erwachsene, die sie über ihr Ausdrucksverhalten bestärken, sich neuen Erfahrungen zuzuwenden.

Die beiden Formen der sozialen Bezugnahme zeigen deutlich, dass Exploration ebenso wie Bindung von dem Verhalten der Bezugsperson beeinflusst werden. Für die kindliche Entwicklung ist es wichtig, dass sich dieses Interaktionsverhalten entsprechend den Entwicklungsfortschritten des Kindes weiterentwickelt und nicht in bestehenden Mustern stagniert. Bleibt es beispielsweise bei einem ausschließlich auf Nähe und Schutz ausgerichteten Interaktionsverhalten der Bezugsperson und reagiert sie nicht angemessen auf die Explorationsbedürfnisse des Kindes, ist dies für seine weitere Entwicklung nachteilig. Auch ein überbesorgtes Verhalten der Erwachsenen verhindert angemessene und unterstützende Interaktionen mit dem Kind.

**Gruppenkohärenz** kann mit Zugehörigkeitsgefühl oder kurz ‚Wir-Gefühl‘ beschrieben werden. Ein wichtiges Ziel der pädagogischen Gestaltung von gemeinsamen Aktivitäten ist es, dass sich alle Kinder als Teil

der Gruppe erleben und sich in ihrer Rolle wohlfühlen. Die Fachkraft beeinflusst durch ihr eigenes Verhalten die Gruppenkohärenz. Ist ihr emotionales Ausdrucksverhalten auf Dialog und Partizipation ausgerichtet und weder dominant noch passiv, wird ein Wir-Gefühl hergestellt. Durch Nähe, Zuwendung und Aufmerksamkeit für das Gruppengeschehen sowie eine wertschätzende Kommunikation fördert sie ein positives Gruppenklima und trägt dazu bei, dass sich auch in heterogenen Gruppen ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt.

Alltägliche Schlüsselsituationen haben eine wichtige Bedeutung für die Gruppenkohärenz, da diese häufig im Gruppenkontext stattfinden. Kinder mit besonderen Bindungsbedürfnissen benötigen Unterstützung bei gruppenbezogenen Aktivitäten. Zeigen Kinder in Gruppensituationen Ängste oder Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation, ist ein feinfühliges Antwortverhalten wichtig, um die individuellen Bedürfnisse und die Gruppendynamik in Einklang zu bringen. Denn wird ein Kind in seinen Bedürfnissen abgewiesen oder abgewertet, wirkt sich dies negativ auf seine Rolle innerhalb der Gruppe aus und kann herausforderndes Verhalten noch verstärken. Gemeinschaftsaktivitäten sollten das Wohlbefinden *aller* Kinder im Blick haben und ihre psychischen Grundbedürfnisse beachten. Stress- und Konfliktsituationen sollten möglichst vermieden werden. Kindern sollten feinfühlig Beteiligungsangebote gemacht werden, ohne sie zum Mitmachen zu zwingen.

**Interactive repair** kann als feinfühlig interaktive Abstimmung zwischen Fachkraft und Kind verstanden werden mit dem Ziel, in einer konkreten Situation Missverständnisse, Konflikte oder Probleme zu lösen. Das Interaktionsverhalten zwischen den Beteiligten kann damit als Versuch des ‚Reparierens‘ gedeutet werden. Dem interactive repair ging eine Nicht-Passung wechselseitiger Signale voraus, es kam zu einem Missverständnis jeglicher Art. Die Fähigkeit zum interactive repair ist angeboren und bereits Säuglinge zeigen Kompetenzen, das eigene Verhalten mit den Interaktionssignalen der Bezugspersonen in Einklang zu bringen.

Das interactive repair ist eine Handlungsmöglichkeit der Fachkraft, im Falle einer Nicht-Passung das eigene Interaktionsverhalten dem Kind gegenüber so anzupassen, dass die kindlichen Bedürfnisse angemessen und feinfühlig beantwortet werden. So kann beispiels-

weise das Nähe-Distanz-Verhältnis interaktiv mit dem Kind so ausbalanciert werden, dass das Kind (wieder) Anzeichen von Wohlbefinden zeigt oder das Kind kann feinfühlig ermutigt werden, wenn es in einer Situation unsicher wirkt.

Das feinfühlig Erkennen von Missverständnissen (mismatches) und die interaktive Abstimmung mit dem Kind (interactive repair) sind wertvoll für den Beziehungsaufbau. Kinder können durch die interaktive Abstimmung positive Beziehungserfahrungen machen und bisherige Muster korrigieren. Bei der interaktiven Abstimmung ist sowohl das Verhalten des Kindes als auch das Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft von Bedeutung. Interactive repair bedeutet weder eine (erzwungene) Anpassung vonseiten des Kindes noch ein ‚Nachgeben‘ der Fachkraft. Sondern es ist als positive Erfahrung des Vertrauensaufbaus und der emotionalen Annäherung zu verstehen, die dazu führt, dass sich das Kind verstanden fühlt.

**Interaktion** wird im soziologischen und psychologischen Kontext als das aufeinander bezogene Handeln zweier oder mehrerer Personen verstanden. Eine Interaktion beinhaltet immer den wechselseitigen Bezug (Reziprozität), daher wird eine einzelne Mitteilung erst dann zu einer Interaktion, wenn eine Reaktion des Gegenübers erfolgt. Sie schließt den Austausch verbaler oder nonverbaler Signale ein und setzt weitreichende Kompetenzen (Konstruktionsleistungen) bei den Beteiligten voraus, um ausgesendete Signale und Botschaften empfangen, entschlüsseln und beantworten zu können. Individuelle Interaktionsstile und -kompetenzen sind Resultate eines sozialen Lernprozesses, der in der frühen Kindheit beginnt und unter anderem von den familiären Interaktionsstilen geprägt wird.

Vielfältige, positive Interaktionsgelegenheiten sind von großer Bedeutung für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung. Im Austausch mit anderen ist es möglich, Erlebtes im Gespräch zu rekonstruieren und die damit verbundenen Handlungen und Gefühle in Einklang zu bringen. Ein sozialer Austausch ist mit vertrauten Bezugspersonen besonders intensiv, daher spielt zunächst die Familie eine große Rolle für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen. Mit zunehmendem Alter steigt die Bedeutung von Beziehungen außerhalb der Familie, wobei die Kommunikation mit Gleich-

altrigen und alltägliche Gesprächsanlässe mit vertrauten Fachkräften besonders wirkungsvoll sind. Kinder lernen aus den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten, ihre Absichten und Bedürfnisse so zum Ausdruck zu bringen, dass sie verstanden und ihre Ziele möglichst erreicht werden. Im Laufe der Zeit können sie sich dadurch immer eindeutiger verständlich machen und ihre verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen in Einklang bringen. Zunehmend entwickeln sie Vorstellungen (Repräsentationen) darüber, welche Kommunikations- und Verhaltensmuster in bestimmten Situationen wahrscheinlich sind bzw. erwünscht oder erwartet werden. Interaktionserfahrungen sind daher eng mit der sozial-kognitiven Entwicklung verbunden.

**Kongruenz (Stimmigkeit).** Ein wichtiger Aspekt im Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft ist die reflektierte Kongruenz, also die Echtheit ihrer Äußerungen im Kontakt mit dem Kind. Aus der Perspektive des Kindes ist die Kongruenz dann gegeben, wenn die verbalen und nonverbalen Signale der Fachkraft übereinstimmen. Hierzu gehört vonseiten der Fachkraft die Kompetenz der Selbstregulation, sodass sie bspw. dem Kind gegenüber nicht unreflektiert Gefühlsäußerungen zeigt. Inkongruenzen sind in Situationen festzustellen, in denen ein Macht- und Hierarchiegefälle zu interaktiven Störungen führt und ein dialogischer Austausch gestört ist. Traut sich ein Kind beispielsweise nicht, nachzufragen, wenn es etwas nicht verstanden hat, oder sich zu beschweren, wenn es falsch verstanden wurde, ist von Inkongruenzen auszugehen. Kongruentes Ausdrucksverhalten ist dagegen zu beobachten, wenn die Fachkraft dem Kind signalisiert, dass sie das Kind wahrgenommen hat, bereit ist, sich auf das Kind einzustellen und seine Bedürfnisse anzuerkennen.

**Kooperation** bedeutet wörtlich übersetzt die Fähigkeit und Bereitschaft, sich an gemeinsamen Aufgaben zu beteiligen und mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten. Die Interaktions- und Beziehungsqualität innerhalb einer Gruppe hat großen Einfluss auf die Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft eines Kindes. Das Herstellen einer positiven Gruppenatmosphäre unterstützt die kindliche Kooperation, während sie bei Störungen, Stress und Konflikten beeinträchtigt wird. Kinder, die ein ‚Wir-Gefühl‘ (Gruppenkohärenz) aufgebaut haben und sich als Teil der Gruppe erleben,

zeigen eine höhere Bereitschaft, soziale Normen und Regeln in Gruppenkontexten zu akzeptieren, sich in die Gruppe zu integrieren und an Gruppenaktivitäten teilzunehmen (Tomasello, 2012).

Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation der Kinder wird stärker über positive Erfahrungen innerhalb der Gruppe gefördert als über das direkte Erziehungsverhalten in Form von Regeln und das Setzen von Grenzen. Ein autoritativer Erziehungsstil, der mehr auf Erklärungen und Begründungen als auf direkten Anweisungen beruht, fördert die Kooperationsbereitschaft. Ein auf Responsivität, Wärme und Vertrauen aufbauendes Verhalten der Bezugsperson führt eher zu positiven Wirkungen, während Misstrauen, Druck und Härte eher zu Rückzug, Vermeidung oder herausforderndem Verhalten führt. Die Internalisierung (Verinnerlichung) von Regeln und Grenzen ist in einem dialogorientierten und partizipativen Umfeld wahrscheinlicher als in einem emotional belasteten Kontext. Allerdings haben auch die Bindungserfahrungen einen Einfluss. Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten können oftmals schlechter auf Kooperationsangebote eingehen und benötigen eine feinfühlig unterstützende, beispielsweise bei der Anbahnung von Spielbeziehungen mit anderen Kindern.

### **Kultursensitivität,**

**Vielfaltssensitivität.** Ein qualitativ hochwertiges pädagogisches Handeln zeichnet sich durch ein hohes Maß an Feinfühligkeit im Umgang mit kultureller und individueller Vielfalt aus. Sensitivität bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur die Bereitschaft, sich für die vielfältigen Lebenswelten von Kindern zu interessieren und das eigene Wissen beispielsweise über die Herkunft, die Religionen, Kulturen und Sprachen der Kinder und ihrer Familien kontinuierlich zu vertiefen. Wichtig ist auch eine selbstreflektierende Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen und Stereotypen anderer Menschen gegenüber und das aktive Eintreten gegen Ausgrenzung und Diskriminierung.

Mit Blick auf das Bindungsverhalten von Kindern ist anzuerkennen, dass es kulturell geprägte Erziehungsstile in den Familien geben kann (z. B. Großfamilien), die sich von den eigenen Erfahrungen oder Vorstellungen im Hinblick auf Eltern-Kind-Beziehungen unterscheiden. Eine enge Zusammenarbeit mit der Familie des Kindes und ihre grundlegende

Anerkennung als zentrales Bezugssystem der Kinder ist daher ein wichtiger Bestandteil einer vielfalts- und kultursensiblen Pädagogik. Wie stark kulturelle und soziale Normen das Interaktionshandeln beeinflussen, zeigen kulturübergreifende oder historische Vergleiche, beispielsweise im Hinblick auf die Bedeutung von Nähe und Distanz. Vielfalts- und kultursensitive Handlungskompetenzen sind im Hinblick auf den Beziehungsaufbau zu Kindern daher unabdingbar.

**Mismatch.** Interaktionen zwischen Menschen sind oftmals von Missverständnissen oder Störungen geprägt (*mismatches*), weil sich die beteiligten Personen noch nicht sehr gut kennen und aufeinander eingestellt sind oder wenn die gegenseitigen Erwartungen und Reaktionen nicht im Einklang miteinander stehen. Wird dieses *mismatch* erkannt, kann eine interaktive Abstimmung zwischen den Interaktionspartner:innen (*interactive repair*) erfolgen. So kann beispielsweise ein Missverständnis verbal aufgeklärt oder ein Bedürfnis benannt bzw. feinfühlig erfragt und beantwortet werden. Über die Fähigkeit zur interaktiven Abstimmung verfügen bereits Säuglinge (über Blickkontakt oder Lautäußerungen). Mit zunehmendem Alter entwickeln sich diese Kompetenzen weiter. Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten zeigen allerdings in solchen Situationen oftmals Rückzugs- oder Vermeidungstendenzen oder äußern sich durch als herausfordernd wahrgenommenes, aggressives Verhalten, wenn sie sich in ihren Bedürfnissen nicht verstanden fühlen und emotional überfordert sind. Daher sind besondere Kompetenzen erforderlich, den Kindern durch eine feinfühlig interaktive Abstimmung (*interactive repair*) positive Bindungserfahrungen zu ermöglichen und bisherige ungünstige Beziehungsmuster zu korrigieren.

Die Ursache für interaktive Missverständnisse müssen allerdings nicht unbedingt beim Kind liegen, sondern es kann situative und kontextuelle Gründe geben (z. B. Lautstärke, Stress), warum es nicht gelingt, sich auf das Kind einzulassen und nachfolgend zu einem *interactive repair* beizutragen. Wichtige Ressourcen liegen daher in der Schaffung dialogfreundlicher Rahmenbedingungen im pädagogischen Alltag, um bindungsbezogene Interaktionen feinfühlig zu gestalten und den Kindern korrigierende Erfahrungen zu ermöglichen.

**Reflexion** geht auf den lateinischen Begriff ‚reflexio‘ (Zurückwerfen) zurück und bezieht sich auf das rückblickende Betrachten von Situationen, Handlungen oder Gedanken. Dieses Betrachten ist keine rein kognitive Tätigkeit, wie beispielsweise das Problemlösen, sondern damit sind auch die Auseinandersetzung mit Gefühlen und die Bewertung von Handlungen und Ereignissen verbunden. Reflexion ist ein bewusster Prozess des Nachdenkens, der die Möglichkeit beinhaltet, das zukünftige Verhalten zu verändern. Anlass für Reflexionsprozesse sind kritische Erfahrungen („Misserfolge“), also eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Aufmerksamkeit für das professionelle Handeln. Diese Form der Selbstreflexion ist damit nicht durch Stress oder emotionale Belastung geprägt, sondern durch eine forschende Haltung mit dem Ziel, neue Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen und eigene Handlungskompetenzen in positiver Art und Weise weiterzuentwickeln. Im Hinblick auf die Gestaltung pädagogischer Interaktionen ist die Selbstwahrnehmung bzw. Selbstaufmerksamkeit eine wichtige Grundlage der fachlichen Weiterentwicklung. Um Reflexionen wirksam werden zu lassen, sind Aufgeschlossenheit, Neugierde, Mehrperspektivität, Ernsthaftigkeit und Verantwortungsgefühl für sich und andere notwendig.

Das eigene Verhaltensrepertoire ist in hohem Maße individuell-biografisch geprägt; dies wirkt sich auch auf die reflexive Auseinandersetzung mit beobachtetem Verhalten aus. Verhaltensweisen von anderen, die dem eigenen Habitus eher entsprechen, lassen schneller eine Nähe entstehen als Verhaltensweisen, die (zunächst) fremd erscheinen. Daher ist im Reflexionsprozess zu berücksichtigen, dass es durchaus unterschiedliche kulturell geprägte Normen für angemessenes Verhalten gibt. Ein kollegialer fachlicher Austausch über Vielfalt und Diversität ist daher eine gute Möglichkeit zur Erweiterung der persönlichen Reflexionsfähigkeit.

**Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit)<sup>1</sup>**. Mit dem Begriff Resilienz wird psychische Widerstandsfähigkeit und seelische Stabilität verbunden, die den erfolgreichen Umgang mit Belastungen und schwierigen Lebenssituationen beinhaltet (Wustmann Seiler, 2020). Inzwischen liegt eine Vielzahl an Definitionen vor, in denen Resilienz

als Kapazität, als Prozess oder als Outcome beschrieben werden (Arnold, Schilbach & Rigotti, 2023). Unter Resilienz ist keine angeborene Eigenschaft oder einmal erlernte Fähigkeit zu verstehen, sondern sie verändert sich im Laufe des Lebens. Resilienz ist abhängig von den Erfahrungen und Ereignissen, die bei der Bewältigung von Krisen und Herausforderungen gemacht werden. Resilienz zeigt sich demnach als ein dynamisches Konstrukt, das sich über die Zeit im Kontext der Mensch-Umwelt-Interaktion kontinuierlich weiterentwickelt. Die Definition von Welter-Enderlin und Hildenbrandt (2006, S. 13) wird der entwicklungsorientierten Perspektive am ehesten gerecht: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.“

Von Resilienz wird dann gesprochen, wenn relevante Belastungen (Stressoren) vorliegen, die eine Anpassungsleistung benötigen. Dabei haben die Art (Qualität) des Stressors, die Kumulation (Quantität) und die Dauer von belastenden Ereignissen Einfluss auf den Resilienzverlauf (Lindert, Schick, Reif, Kalisch & Tüscher, 2018). Eine wesentliche Rolle im Resilienzprozess spielen sogenannte Schutzfaktoren, wobei zwischen personalen und sozialen Schutzfaktoren unterschieden wird. Personale Schutzfaktoren werden auf der individuellen Ebene des Menschen wirksam, während soziale Schutzfaktoren aus der Umgebung des Menschen schützend wirken. Als stabilster Faktor für eine resiliente Entwicklung gilt eine unterstützende und zugewandte Beziehung. Groß ist auch die Bedeutung kompensatorischer Beziehungen, z. B. Fürsorgepersonen aus dem erweiterten Familienkreis, Freunde, Partner:innen oder pädagogische/pflegerische Fachkräfte. Dabei ist nicht entscheidend, zu wem diese Beziehung besteht, sondern wie diese Beziehung gestaltet ist (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2024).

Neben dem Schutzfaktor positiver Beziehungserfahrungen wurden sechs weitere zentrale personale Kompetenzen als Resilienzfaktoren identifiziert (Rönnau-Böse, 2013): Angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung, positive Selbstwirksamkeitserwartungen, soziale Kompetenz, Selbst-

---

<sup>1</sup> Auszug aus Lexikoneintrag Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff (2024)

regulations/-steuerungsfähigkeiten, Problemlösefähigkeiten sowie generelle aktive Bewältigungskompetenzen in Anforderungs- und Krisensituationen.

Weiterführende Literatur:

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2025, i. E.). Resilienz. In R.-C. Amthor, B. Goldberg, P. Hansbauer, B. Landes & T. Wintergerst (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

**Responsivität (sensitive)** bedeutet im Kontext des Bindungsaufbaus ein angemessenes Antwortverhalten auf die kindlichen Bedürfnisse nach Nähe und Zuwendung, ebenso wie die feinfühlig angemessene Begleitung des Explorationsdrangs. Mit Bezug auf das Feinfühligkeitskonzept von Ainsworth (1974, 2003) sind eine hohe Wahrnehmungsfähigkeit seitens der Bezugsperson, ihre Fähigkeit und Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sowie eine prompte und angemessene Reaktion zentrale Aspekte des feinfühligten Antwortverhaltens. Das Konzept der sensitiven Responsivität fragt dabei nach der Qualität des jeweiligen Antwortverhaltens (Remsperger, 2011). Während Responsivität nach der allgemeinen Reaktion einer Fachkraft fragt, untersucht die Sensitivität die Feinfühligkeit dieser Reaktion. Aspekte dieser Feinfühligkeit sind eine Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit für die Signale des Kindes, die unverzügliche (prompte) Reaktion, die Richtigkeit der Interpretation, die Haltung (Akzeptanz, Wertschätzung, Interesse sowie Respekt vor der Autonomie des Kindes), das Involvement der Fachkraft (sich zu engagieren und einzubringen), das emotionale Klima in der Situation und die Stimulation (z. B. die Unterstützung bei Herausforderungen, das Setzen von Lernimpulsen).

Wichtige Voraussetzungen im Kontext pädagogischen Handelns sind die Akzeptanz der individuellen Einzigartigkeit des Kindes und eine hohe Bereitschaft zur Kooperation in Gruppen. Da Interaktionen im pädagogischen Alltag von dem Kontext beeinflusst werden, in dem sie stattfinden, ist die Gestaltung der Gruppenatmosphäre durch die Fachkräfte eine wichtige Grundlage für responsives Verhalten. Räume, Strukturen, Angebote und Abläufe bilden den Rahmen für responsive Interaktionen mit Kindern. In einer grundsätzlich positiven, wertschätzenden und durch

emotionale Zuwendung geprägten Gruppenatmosphäre finden Gespräche leichter und ausdauernder statt und sind in ihrem Verlauf stärker durch Responsivität, Dialog und Partizipation geprägt. Neben einem reflektierten Umgang mit den individuellen kindlichen Bedürfnissen und Kompetenzen ist auch das Erkennen von Gelegenheiten zur Gestaltung von Interaktionen mit Kindern eine wichtige Kernkompetenz im pädagogischen Alltag. Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind(ern) entstehen nicht zufällig. Wichtige Voraussetzungen für eine Responsivität in Gruppenkontexten sind die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion und eine dialogische Grundhaltung im Beziehungsgefüge mit den Kindern.

Weiterführende Literatur:

Remsperger-Kehm, R. (2020). *Sensitive Responsivität*. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Sensitive-Responsivitaet>

**Reziprozität.** Die Wechselseitigkeit (Reziprozität) ist ein wesentliches Kennzeichen von Interaktionen, denn interaktives Handeln ist immer auf die jeweils Beteiligten bezogen. Die Reziprozität drückt sich verbal in dem Austausch von Sprache oder in nonverbalem Ausdrucksverhalten aus. Zu beobachten sind hier vielfältige Signale und Botschaften, die von den Beteiligten entschlüsselt und verstanden werden müssen. Dies können unter anderem Körperspannung, Mimik, Gestik, Blickrichtung, möglicherweise auch nicht-sprachliche, aber lautierende Ausdrücke wie Lachen oder Staunen sein. Wechselseitige Interaktionen gehen dabei über den Austausch von Informationen hinaus und sind zuweilen auch von Uneindeutigkeiten (Ambiguitäten) oder Widersprüchen gekennzeichnet.

Gelingt es, einander zuzuhören, aufeinander einzugehen und einen gemeinsamen Gedanken- oder Handlungsfluss zu entwickeln, können sich intensivere Interaktionen ergeben, die beziehungsförderlich sind. Eine wertschätzende, dialogorientierte und offene Fachkraft-Kind-Interaktion bietet für die Kinder daher wichtige Lernerfahrungen und stellt eine große Ressource für kindliche Entwicklungsprozesse dar. Professionelle Handlungskompetenzen zeichnen sich dadurch aus, der Dynamik der kindlichen Themen und Interessen zu folgen und eine Balance zwischen aktivem Zuhören und Setzen von Impulse herzustellen.

## **Schlüsselsituationen (pädagogische).**

Alltäglich wiederkehrende Rituale oder Routinesituationen werden in pädagogischen Settings als Schlüsselsituationen bezeichnet. Hierzu gehören u. a. die Begrüßung und der Abschied, Übergänge im Tagesablauf (Mikrotransitionen), Gemeinschaftsaktivitäten (z. B. Morgenkreis), Spiel und Kooperation, Bildungsaktivitäten, Mahlzeiten, Schlaf- und Ruhezeiten, Pflege- und Hygieneaktivitäten. Da sie regelmäßig stattfinden, können sie im Hinblick auf den Beziehungsaufbau mit Kindern bewusst vorbereitet und gestaltet werden. Bei aller Komplexität und Unvorhersehbarkeit des interaktiven Geschehens ermöglichen wiederkehrende Schlüsselsituationen eine gute Vorbereitung im Hinblick auf die Gestaltung der Strukturen, Abläufe, Regeln, Gruppenformate und Handlungsspielräume. Auch eignen sich Schlüsselsituationen zur fachlichen Reflexion im Hinblick auf das Wohlbefinden, die Engagiertheit, Partizipation und Inklusion der beteiligten Kinder, ebenso wie die Betrachtung von Kinderrechten und Kinderschutz. Auch kritische oder herausfordernde Situationen, Konflikte oder die Ausgrenzung von Kindern können gezielt reflektiert und Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen der Schlüsselsituationen (z. B. Raum, Zeit, Anzahl Kinder) und dem Verhalten der beteiligten Kinder und Fachkräfte reflektiert werden.

Schlüsselsituationen erfüllen aus der Perspektive der Kinder wichtige Funktionen. Zu nennen sind unter anderem die struktur- und orientierungsgebende Funktion, die Dialog- und Beteiligungsfunktion, die Gruppenkohärenz-Funktion (Stärkung des ‚Wir-Gefühls‘) und die engagiertheitsstärkende Funktion. Schlüsselsituationen sollten so gestaltet werden, dass jedes Kind gut mit ihnen zurechtkommt und es Strukturen und Abläufe als unterstützend und nicht als beängstigend erlebt. Auch sollte sich ein Kind in einer Schlüsselsituation aktiv und selbstwirksam einbringen können und sich zugehörig fühlen. Wohlbefinden und Sicherheitsbedürfnisse des Kindes werden in Schlüsselsituationen über das ‚Wir-Gefühl‘ gestärkt, solange es sich nicht gedrängt oder gezwungen fühlt, mitzumachen. Auch bieten Schlüsselsituationen durch ihre immer wiederkehrende und für die Kinder prinzipiell Sicherheit gebende Rahmung gute Gelegenheiten für Exploration und Kooperation.

Die Interaktionsgestaltung ist in Schlüsselsituationen durch komplexe Anforderungen gekennzeichnet. Einerseits sind gruppenbezogene Aspekte zu beachten, andererseits sind die vielfältigen, häufig schwer miteinander zu vereinbarenden Bedürfnisse der einzelnen Kinder innerhalb der Gruppe feinfühlig aufzugreifen (z. B. Bedürfnis nach Aktivität und Rückzug). Diese Anforderungen können Stress erzeugen, bieten aber auch die Möglichkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung von Qualitätsstandards einer Einrichtung. Zu reflektieren ist die Bedeutung von Vielfalts- und Kultursensitivität. Zwar gibt es universelle, kulturübergreifende kindliche Bedürfnisse nach Zuwendung, Sicherheit, Assistenz, emotionaler Begleitung, Einbindung, Beziehung, Kontrolle sowie Selbstwertschutz und -erhöhung; diese grundlegenden Bedürfnisse können sich in den individuellen Verhaltensweisen jedoch sehr unterschiedlich äußern.

## **Selbstregulation (emotionale)**

bezieht sich auf die Fähigkeit des Menschen, das eigene Verhalten zu steuern.

Die Regulation des Verhaltens und der Emotionen ist ein wichtiger Meilenstein in der kindlichen Entwicklung und bildet eine Voraussetzung für vielfältige Lernprozesse. Die Fähigkeit zur Selbstregulation wird durch Einflüsse der sozialen Umgebung sowie durch eigenes und fremdes Verhalten und auch durch biologische Gegebenheiten geprägt.

Mangelnde Regulationsfähigkeiten stehen häufig in Zusammenhang mit Verhaltensproblematiken. Bei der Entwicklung der Emotionsregulation sind Kinder zunächst stark auf die engsten Bezugspersonen angewiesen, die sie bei der Bewältigung von Emotionen feinfühlig unterstützen (Ko-Regulation). Im Laufe ihrer Entwicklung sind sie dann zunehmend in der Lage, Emotionen eigenständig zu regulieren. Zur emotionalen Selbstregulation wenden sie zunehmend komplexere und angepasste Strategien an.

Im Bindungsaufbau ist die Stressreduktion eine wichtige Funktion, die bei belastenden Erregungszuständen oftmals von Zuwendung, Trost und Beruhigung geprägt ist. Ebenso wichtig ist aber auch die Unterstützung beim Aufbau von Selbstregulationsstrategien, sodass das Kind schrittweise Autonomie bei der emotionalen Regulation erwirbt und das stärkende Gefühl von Selbstwirksamkeit erlebt. Selbstregulationsfähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Kinder für

Kooperation und Beteiligung bereit sind, sich auf Lernimpulse einlassen können und damit Entwicklungsaufgaben positiv bewältigen können. Auch im Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) und der Weiterentwicklung prosozialer Verhaltensweisen sind Selbstregulationsfähigkeiten wichtig. Bei dem Erwerb dieser Kompetenzen sind Bezugspersonen erforderlich, die den Kindern im Falle emotionaler Überforderung eine Unterstützung geben und sie bei Herausforderungen, die sie noch nicht alleine bewältigen können, feinfühlig begleiten.

Weiterführende Literatur:

Stahl-von Zabern, J. (2015). *Der Umgang mit den eigenen Gefühlen. Die Entwicklung der Emotionsregulation in der Kindheit*. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_StahlvZabern\\_Gefuehle\\_2015.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_StahlvZabern_Gefuehle_2015.pdf)

**Selbstwirksamkeit** bezeichnet die Überzeugung einer Person, bestimmte Aufgaben oder Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Diese Theorie geht auf Albert Bandura (1997) zurück, der im Rahmen seiner Lerntheorien die Selbstwirksamkeitserwartung als wichtigen Einflussfaktor für Lernprozesse beschrieben hat. Die Überzeugung, etwas bewirken und Ziele erreichen zu können, beeinflusst demnach die Motivation und das Verhalten einer Person. Im Aufbau früher Bindungsbeziehungen ist die feinfühlig unterstützte Explorationsbedürfnisse durch die Bezugspersonen wichtig, damit Kinder frühe Selbstwirksamkeitserfahrungen erleben.

Wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sie Herausforderungen bewältigen und Entscheidungen selbst treffen können, um ihre Ziele zu erreichen, erleben sie sich als selbstwirksam. In diesen Lernprozessen werden sie durch die Ermutigung ihrer Bezugspersonen sowie ressourcenorientierte Rückmeldungen bestärkt. Diese Erfahrungen können sich im Laufe der Entwicklung zu einem allgemeinen Gefühl der Selbstwirksamkeit („Wenn ich mich anstrengte, kann ich etwas schaffen“) entwickeln und die Lernmotivation sowie das Lernverhalten positiv beeinflussen. Allerdings ist kritisch zu betrachten, dass das Gefühl von Selbstwirksamkeit auch durch strukturelle oder soziale Einflüsse geprägt werden kann, sodass bspw. durch Vorurteile oder Diskriminierungen das Selbstwirksamkeitserleben von Menschen beeinträchtigt wird. Damit tragen Fachkräfte in pädagogischen Settings die Verantwortung

dafür, jedem Kind in seinen individuellen Voraussetzungen und Interessen Möglichkeiten anzubieten, sich als selbstwirksam zu erleben.

Im Hinblick auf die Kooperation mit anderen Kindern und die aktive Beteiligung am Gruppen geschehen machen Kinder ebenfalls zunehmend Selbstwirksamkeitserfahrungen. Im Aufbau von gelingenden Spiel- und Kooperationsbeziehungen sind sie dabei durch die Fachkräfte feinfühlig zu begleiten, um beispielsweise Konfliktsituationen und emotionale Überforderungen zu bewältigen.

**Skript, Skriptaufbau.** Im Zuge der sozial-kognitiven Entwicklung des Kindes entwickeln sich zunehmend Vorstellungen (mentale Repräsentationen) über die Vorgänge und Ereignisse, die das Kind in seiner alltäglichen Lebenswelt erfährt. Skripte können als drehbuchartig festgelegte Abläufe, die die Übernahme bestimmter Rollen beinhalten, verstanden werden, die im autobiografischen Gedächtnis gespeichert sind und das eigene Handeln beeinflussen. Skripte zeigen sich oftmals im Rollenspiel der Kinder und drücken die Vielfalt und Diversität der Lebenswelten aus, in denen sie aufwachsen. Verbunden mit dem Skriptaufbau ist die zunehmende Kompetenz, die Perspektive von anderen zu übernehmen und sich mit den Zielen und Absichten anderer Menschen auseinanderzusetzen (Theory of Mind). Das Kind entwickelt somit zunehmend eine Vorstellung davon, welche wiederkehrenden Handlungen im Alltag (tägliche Routinen, Mahlzeiten, Gestaltung usw.) vollzogen werden. Indem Kinder diese Interaktionen im Alltagsgeschehen beobachten und daran teilhaben, erwerben sie soziales und kulturelles Wissen.

Im Hinblick auf den Skriptaufbau der Kinder ist der Einfluss enger Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Familie sehr groß. Kinder stellen das elterliche Verhalten grundsätzlich nicht infrage, sondern bauen dieses Verhalten intuitiv in ihre Skripte ein. Die beobachteten Verhaltensweisen drücken sich dann im eigenen Handeln aus. Damit ist eine wichtige Kompetenz der Kinder verbunden, nämlich die Fähigkeit, sich Dinge vorzustellen (Repräsentationsfähigkeit) und das eigene Handeln darauf abzustimmen. Die Möglichkeiten zum vielfältigen alltäglichen Spiel sind daher eine wesentliche Voraussetzung für die interaktive Auseinandersetzung mit diesen Lebenserfahrungen; sowohl mit anderen Kindern und ihren Skripten als auch mit pädagogischen

Fachkräften. Im Spiel mit anderen werden u. a. kulturelle Werte, soziale Normen sowie Alltagsregeln geteilt und ausgehandelt. Je enger die Verbundenheit mit den Bezugspersonen ist, desto eher werden Kinder bereit und in der Lage sein, Regeln, Werte und soziale Normen in ihre Skripte zu übernehmen.

Pädagogische Schlüsselsituationen haben im Hinblick auf den Aufbau von Skripten eine wichtige struktur- und orientierungsgebende Funktion. Je beziehungsvoller sie gestaltet werden, desto eher werden sich Kinder in den für sie oftmals ungewohnten, möglicherweise auch überfordernden Alltagsroutinen zurechtfinden und ihre Skripte weiter ausdifferenzieren, um das eigene Handeln daran auszurichten. Dies wiederum ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich die Kinder sicher fühlen und als selbstwirksam erleben können.

Weiterführende Literatur:  
Onlinelexikon: Mentales Skript U3 | U3-Glossar | Kleinstkinder. Verfügbar unter:  
<https://www.herder.de/kk/u3-glossar/mentales-skript-u3/>

**Sozialisation** kann als Hineinwachsen eines Kindes in gesellschaftliche Strukturen, Normen und Werte bezeichnet werden. Damit wird von einem aktiven Prozess der Auseinandersetzung mit der sozialen Lebenswelt innerhalb und außerhalb der Familie des Kindes ausgegangen. Das Kind ist von Beginn an mit einem Verhaltensrepertoire ausgestattet, das aktive Lernprozesse ermöglicht. Auch ist das Kind bereits früh in der Lage, Normen und Regeln zu erkennen und das eigene Verhalten daran auszurichten. Unterstützt wird die Sozialisation durch das erzieherische Verhalten der Bezugspersonen, das wiederum kulturell geprägt und an unterschiedlichen Sozialisationszielen ausgerichtet sein kann. So gibt es Sozialisationsziele, die eher autonomieorientiert oder eher verbundenheitsorientiert sein können. Ebenso gibt es unterschiedliche Erziehungsstile, die mehr oder weniger hierarchisch (autoritär) oder demokratisch (autoritativ) gestaltet sein können. Im Laufe der Sozialisation werden aus den unterschiedlichen Einflüssen zunehmend Einstellungen, Normen oder Verhaltensweisen internalisiert, also als die ‚eigenen‘ erlebt.

In der pädagogischen Praxis treffen Sozialisations- und Erziehungsstile in vielfältigen Formen aufeinander und bestimmen die Verhaltensweisen und Interaktionen aller

Beteiligten. Eine grundsätzliche Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt, die das individuelle kindliche Aufwachsen prägen, ist daher ebenso notwendig wie eine fachliche Orientierung der eigenen pädagogischen Praxis an qualitätsvollen Bildungs- und Erziehungsstandards, die im Dialog mit Eltern und Kindern begründet und erklärt werden. Eine universelle Orientierung bieten dabei die UN-Kinderrechte sowie die rechtlich verbindlichen Vorgaben zum Kindeswohl.

**Theory of Mind.** Ein wichtiger Schritt in der kindlichen Entwicklung ist die Fähigkeit, anderen Menschen eine eigene Vorstellungskraft, eigene Absichten und Einstellungen zu unterstellen. Diese Fähigkeit wird als ‚Theory of Mind‘ (Premack & Woodruff, 1978) bezeichnet. Bereits früh entstehen bei Kindern erste intuitive Theorien darüber, welche Wünsche und Ziele andere Personen haben und wie diese Personen handeln. Dies ist möglich, sobald ein Kind in der Lage ist, sich von der eigenen Perspektive zu lösen und die andere Perspektive einzunehmen (Perspektivenübernahme). Das Kind kann die Wahrnehmung anderer Personen nachvollziehen und begreift zugleich, dass eine Wahrnehmung je nach Perspektive unterschiedlich ist. Die Theory of Mind ist zentraler Bestandteil der sozial-kognitiven Entwicklung im Kindesalter und setzt sowohl individuelle Kompetenzen als auch Lernimpulse durch die Umgebung voraus. Wichtig sind die eigene Fähigkeit zur Repräsentation (Vorstellung) sowie kommunikative Kompetenzen im Austausch mit anderen.

In der pädagogischen Praxis haben Kinder vielfältige Möglichkeiten, soziales und kulturelles Wissen zu erwerben, indem sie sich mit anderen Kindern und Fachkräften interaktiv auseinandersetzen. Mit der Fähigkeit, sich in das jeweilige Gegenüber hineinzusetzen, ist eine wichtige Voraussetzung für kooperatives, prosoziales Verhalten verbunden. Fühlen sich Kinder als Teil der Gruppe und bestehen vertrauensvolle Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen, sind Kinder eher in der Lage und bereit, ihr Verhalten an den Wünschen und Zielen anderer auszurichten. Die feinfühliges Begleitung dieses Kompetenzaufbaus stellt damit eine wichtige Aufgabe bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen dar.

**Wohlbefinden (emotionales).** Das Wohlbefinden eines Kindes drückt aus, ob es mit sich und seiner Umgebung zufrieden ist.

Ist das Wohlbefinden hoch, kann ein Kind ‚es selbst‘ sein und auch schwierige Situationen meistern. Das Wohlbefinden lässt sich in vielfältigen Verhaltensäußerungen beobachten, unter anderem in der Offenheit und Empfänglichkeit für die Umgebung, in der Flexibilität bei Herausforderungen, im Selbstvertrauen, dem Äußern von Wünschen und Bedürfnissen sowie Signalen von Entspannung, innerer Gelassenheit und Freude (Laevers, 1997; Laevers, Vandenbussche, Kog & Depondt, 1999).

Wohlbefinden stellt eine wichtige emotionale Basis dafür dar, sich auf die soziale Umgebung und Lernimpulse einlassen zu können. Ist das Wohlbefinden in einer Situation oder dauerhaft eingeschränkt, ist die feinfühlig Beantwortung dieses Grundbedürfnisses sehr wichtig. Hier sind je nach Entwicklungsstand und Situation feinfühlig Ko-Regulationsstrategien, Zuwendung, Verständnis und Ermutigung wichtige Aspekte des pädagogischen Handelns. Auch wenn es alltägliche Auseinandersetzungen gibt, die Kinder emotional herausfordern, ist das Gefühl, ein Teil der Gruppe zu sein (bzw. auch

bei herausforderndem Verhalten ein Teil der Gruppe zu bleiben), unentbehrlich, um wiederkehrende Zustände des Wohlbefindens und der Sicherheit zu erleben. Es ist demnach eine fachliche Aufgabe, zu einem stabilen Gruppenzusammenhalt (Gruppenkohärenz) beizutragen und sich aktiv gegen Ausgrenzungstendenzen in der Gruppe zu wenden.

Schlüsselsituationen können eine wichtige Funktion im Hinblick auf das kindliche Wohlbefinden einnehmen, da sie durch ihre Gruppenorientierung und Alltagsbezogenheit häufig das „Wir-Gefühl“ stärken, das wiederum zum Wohlbefinden beiträgt. Allerdings darf sich das Kind nicht zum Mitmachen gedrängt oder gezwungen fühlen, sondern muss darauf vertrauen können, dass es in seinen emotionalen Bedürfnissen (z. B. nach Nähe und Distanz) anerkannt wird. Wird das Wohlbefinden durch ein mismatch beeinträchtigt, können angemessene Versuche des interactive repair den negativen Gefühlszustand abfedern, das Kind wirkt dann zunehmend entspannt und kann sich wieder für seine Umgebung öffnen.

---

## Literatur

- Ainsworth, M. (1974/2003). Feinfühligkeit vs. Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys, In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 414-421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K. J. Connolly & J. Bruner (eds.), *The growth of competence* (pp. 97-118). London: Academic Press.
- Arnold, M., Schilbach, M. & Rigotti, T. (2023). Paradigmen der psychologischen Resilienzforschung. Eine kleine Inventur und ein Ausblick. *Psychologische Rundschau*, 74(3), 154-65.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Laevers, F. (1997). *Die Leuvenner Engagiertheitsskala für Kinder. LES-K*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1999). *Beobachtung und Begleitung von Kindern*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Lindert, J., Schick, A., Reif, A., Kalisch, R. & Tüscher, O. (2018). Verläufe von Resilienz – Beispiele aus Längsschnittstudien. *Nervenarzt*, 89, 759-765.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertagesstätte*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2024). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tomasello, M. (2012). *Warum wir kooperieren* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Wustmann Seiler, C. (2020). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.



# Literatur

## Literatur

- Ahnert, L. (Hrsg.). (2004). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.
- Ahnert, L. & Gappa, M. (2013). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In H. R. Leu & A. von Behr (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2., aktualisierte Aufl., S. 110-119). München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, L. & Keller, H. (2020). Die Bindungstheorie in der Frühpädagogik – ein Streitgespräch. *Frühe Kindheit*, 44(3), 44-53.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K. J. Connolly & J. Bruner (eds.), *The growth of competence* (pp. 97-118). London: Academic Press.
- Ainsworth, M. (1974/2003). Feinfühligkeit vs. Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys, In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.), *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (S. 414-421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-old in a stranger situation. In B. M. Foss (ed.), *Determination of Infant Behavior* (pp. 113-136). London: Methuen.
- Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). *Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik*. Karlsruhe: KVJS Eigenverlag.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Arnold, M., Schilbach, M. & Rigotti, T. (2023). Paradigmen der psychologischen Resilienzforschung. Eine kleine Inventur und ein Ausblick. *Psychologische Rundschau*, 74(3), 154-65.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 231-262). Chicago: Rand McNally.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K. A., Chen, H., Cohen, P., Kaitz, M., Markese, S., Andrews, H., Margolis, A. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother–infant self- and interactive contingency. *Infant Mental Health* 32(2), 206.
- Beebe, B. & Steele, M. (2013). How Does Microanalysis of Mother-Infant Communication Inform Maternal Sensitivity and Infant Attachment? *Attachment & Human Development*, 15(5-6), 583-602.
- Booth, C. L., Kelly, J. F., Spieker, S. J. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14, 83-100.
- Borke, J. & Keller, H. (2020). *Kultursensitive Frühpädagogik* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.

- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Brisch, K.-H. (2009). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (9. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.). (2012). *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.). (2017). *Bindung und Psychosomatik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (2020). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie* (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Castello, A. (2016). Entwicklung von Funktionsbereichen. In K. Fröhlich-Gildhoff, C. Mischo & A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik Band 2* (4. Aufl.; S. 43-135). Köln/Kronach: Carl Link/Wolters Kluwer.
- Crittenden, P. M. (1994). *Preschool Assessment of Attachment* (2<sup>nd</sup> ed.). Unpublished manuscript. Miami, FL: Family Relations Institute.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung\\_etc/Ethikkodex\\_2016.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönnau-Böse, M. (2021). *Kinder mit herausforderndem Verhalten in der KiTa. Eine Handreichung für ressourcenorientiertes Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020a). *Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg i. Br.: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020b). *Handreichung zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS). Hintergründe und Erläuterungen zum Verfahren*. Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung Nr. 95. Stuttgart: Baden-Württemberg Stiftung. Verfügbar unter: [https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft\\_und\\_Kultur/G\\_K\\_Bindungssicherheit\\_EiBiS\\_Nr.\\_95.pdf](https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Gesellschaft_und_Kultur/G_K_Bindungssicherheit_EiBiS_Nr._95.pdf)
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2016). *Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goossens, F. A., van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie: Konzept. Methode. Bilanz*. Weimar: das netz.
- Laevers, F. (1997). *Die Leuvenner Engagiertheitsskala für Kinder. LES-K*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F., Vandenbussche, E., Kog, M. & Depondt, L. (1999). *Beobachtung und Begleitung von Kindern*. Leuven: Centre for Experiential Education.

- Lamb, M. E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In W. Damon (series ed.), I. E. Sigel & K. A. Renninger (vol. eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4. Child psychology in practice (5<sup>th</sup> ed.; pp. 73-133). New York: Wiley.
- Leu, H. R., Fläming, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Berlin: das netz.
- Lindert, J., Schick, A., Reif, A., Kalisch, R. & Tüscher, O. (2018). Verläufe von Resilienz – Beispiele aus Längsschnittstudien. *Nervenarzt*, 89, 759-765.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2019). Frühe Eltern-Kind-Interaktion und Bindung. In A. Lohaus & M. Vierhaus, *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4. Aufl.; S. 119-129). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5_8)
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 739-795). New York: Wiley.
- Mayr, T., Bauer, Ch. & Krause, M. (2010). *KOMPIK („Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen“)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i. Br.: Herder. Verfügbar unter: [https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA\\_Orientierungsplan\\_2011.pdf](https://kindergaerten.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf)
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2016). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Otto, H. & Keller, H. (2012). *Bindung und Kultur* (nifbe Themenheft Nr. 1). Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/das-institut/forschung/entwicklung/materialien-downloads/themenhefte/150-bindung-und-kultur/file>
- Papoušek, M., Schieche, M. & Wurmser, H. (Hrsg.). (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Frühe Risiken – frühe Hilfen. Bilanz aus 10 Jahren Münchner Sprechstunde für Schreibabys*. Bern: Huber.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral & Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) (2017). *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. Verfügbar unter: [https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD\\_Output9\\_Forschungsethik.pdf](https://www.konsortswd.de/wp-content/uploads/RatSWD_Output9_Forschungsethik.pdf)
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertagesstätte*. Freiburg i. Br. : FEL Verlag.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2024). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, C. R. (1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (3. Aufl.). Köln: GwG-Verlag.
- Rogers, C. R. (2009). *Eine Theorie der Psychotherapie*. München: Ernst Reinhardt.

- Schipper, E. J. de, Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
- Schore A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. New York: WW Norton.
- Schore, J. R. & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9-20.
- Seiffge-Krenke, I. (2017). Bindungsbezogene Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung* (S. 137-150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Shai, D. & Belsky, J. (2011). When Words Just Won't Do: Introducing Parental Embodied Mentalizing. *Child Development Perspectives*, 5(3), 173-180.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years. *DfES Research Report 356*. London.
- Smyke, A.T. & Zeanah, C. H. (1999). *Disturbances of Attachment Interview*. Unpublished manuscript.
- Spangler, G. & Reiner, I. (2017). Bindungsentwicklung im Kindesalter. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin* (S. 25-40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, B. & Schauenburg, H. (Hrsg.). (2017). *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tomasello, M. (2012). *Warum wir kooperieren* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Tronick, E. & Gianino, P. A. (1986). Interactive mismatch and repair: Challenges to the coping infant. *Zero to Three*, 6(3), 1-6.
- Vandell, D. B. & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: Department of Health and Human Services.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 41-65.
- Winnicott, D.W. (1965/2002). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl Auer.
- Weltzien, D. (2014). Pädagogik: *Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D. (2016). *Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern* (kindergarten heute. wissen kompakt. Themenheft zu fachwissenschaftlichen Inhalten). Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D. (2024). Videographie als methodischer Zugang der Feldforschung in der Frühen Kindheit. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der Frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (S. 52-67). Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Bücklein, C. & Huber-Kebbe, A. (2018). *Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag (GInA) – Ein Kita Praxisbuch*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R. & Tinius, C. (2017). *Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wustmann Seiler, C. (2020). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Zimmermann, P., Suess, G. J., Scheuerer-Englisch, H. & Grossmann, K. E. (1999). Bindung und Anpassung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter: Ergebnisse der Bielefelder und Regensburger Längsschnittstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 36-48.

#### **Filmquellen:**

Ferdinand, S. (2014). *Momente gestalten. Dialoge in Kitas* [Film]. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Verfügbar unter:  
<https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>

Ferdinand, S. (2016). *Momente fühlen. Gefühl und Mitgefühl von Kindern begleiten und fördern* [Film]. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Verfügbar unter:  
<https://www.eh-freiburg.de/quebin/materialien/>