

Gerhard J. Suess

Missverständnisse über Bindungstheorie



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach, Vera Deppe
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: Irina Fischer © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-017-2

Gerhard J. Suess

Missverständnisse über Bindungstheorie

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die Bindungsforschung wird mittlerweile von einer breiten Öffentlichkeit rezipiert und insbesondere im Kontext der außerfamiliären Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren viel zitiert. Als unbestritten gilt, dass die Bindungsforschung wichtige Erkenntnisse über die Bedürfnisse von Kindern sowohl nach Sicherheit als auch nach Exploration und Autonomie vermittelt. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass einige Aspekte der Bindungstheorie in der Diskussion zum Teil über Gebühr herangezogen werden, während andere, ebenfalls bedeutsame, weniger Beachtung finden. Für die Fachkräfte ist es deshalb nicht immer einfach zu entscheiden, welche Bedeutung die Erkenntnisse der Bindungsforschung für die praktische Arbeit haben und wo ihre Grenzen liegen.

In der vorliegenden, von der WiFF-Expertengruppe „Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ veranlassten Expertise „Missverständnisse über Bindungstheorie“ bereitet Gerhard Suess den aktuellen Stand der Forschung auf und geht auf mögliche Missverständnisse und „Überinterpretationen“ ein. Damit gibt die Expertise Orientierung zu der Frage, welche Bedeutung die Ergebnisse der Bindungsforschung für die frühpädagogische Praxis und damit auch für die Qualifizierung der Fachkräfte haben.

Die Expertise wurde im Auftrag der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Expertisen, deren Ergebnisse auch in die weiteren Projektarbeiten einfließen, bieten Material für die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten und sollen zudem den fachlichen und fachpolitischen Diskurs anregen.

München, im August 2011



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1	Einleitung	8
2	Missverständnisse – in der Terminologie begründet	10
3	Veränderung und Kontinuität in der Bindungsentwicklung	11
4	Bindung – Abhängigkeit – Autonomie	13
5	Kreis der Sicherheit – Kreis der begrenzten Sicherheit – Desorganisation	14
6	Bindungshierarchie	16
7	Die Krippenerzieherin als Bindungsfigur	18
8	Schlussbemerkung	21
9	Literatur	22

„Bowlby indicated that attachment does not constitute the whole of social relationships“

Rutter: Handbook of Attachment, 2008, S. 959

1 Einleitung

Die Bindungstheorie stieg in der akademischen Entwicklungspsychologie zu einer der erfolgreichsten Beziehungstheorien auf und diente als Rahmen für unzählige empirische Forschungsprojekte. Ihre Aussagen aber führten unter den Anwendern und Praktikern – die eigentliche Zielgruppe, für die ihr Erfinder, John Bowlby, die Bindungstheorie verfasst hatte – zunächst zu erheblichen Spannungen.

Psychoanalytiker wollten Bowlby aus ihren Reihen ausschließen, weil er unter anderem reelle Erfahrungen und nicht die Phantasien als Triebfeder kindlicher Entwicklungen konstatierte.

Zur Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie kam es Anfang der 1970er-Jahre auch im Streit um die Kinderkrippen und Kindertagespflege. Während die einen die Ausdehnung kindlicher Beziehungen und Autonomieentwicklung betonten, verwiesen die anderen auf die negativen Auswirkungen einer allzu frühen Trennung von der Mutter – oftmals mit dem Hinweis auf *Monotropie*, das heißt, die ausschließliche Bedeutung der Mutter für die Kindesentwicklung zu betonen – und auf die Bindungstheorie von John Bowlby.

Lothar Krappmann hat als erster die Spannungen zwischen der Bindungstheorie und den in der Kinder- und Jugendhilfe Tätigen in Deutschland auf gegenseitige Missverständnisse zurückgeführt (Krappmann 2001). So wurde von den einen das in der Bindungstheorie zentrale *Konzept der sicheren Basis* und das darin enthaltene Autonomiekonzept weitgehend übersehen, während die Bindungsforscher oftmals frühkindliche Bindung wie ein *Persönlichkeitsmerkmal* behandelten und ihre *lebensweltliche Einbindung im Lebenslauf* unterschätzten (indem sie beispielsweise andere bedeutsame Beziehungen in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter – z. B. an Erzieher, Freunde und Lehrer – weitgehend vernachlässigten).

Während die einen die Aussagen von John Bowlby ablehnend anführten, beriefen sich die anderen auf seine Aussagen. Beide Positionen halten jedoch einer Überprüfung nicht stand. Entweder wurden Aussagen aus den 1950er-Jahren herangezogen, die John Bowlby so nie getroffen oder später modifiziert hatte, oder

es wurden zentrale Aussagen der Bindungstheorie bzw. ihre unterschiedlichen Forschungstraditionen ignoriert.

In seinem ersten veröffentlichten Band zur Bindungstheorie hat John Bowlby (1969) bereits in einer Fußnote Folgendes klargestellt:

„Es wurde mir zum Beispiel zugeschrieben, dass das Bemuttern von der natürlichen Mutter eines Kindes ausgehen müsse und auch, dass das Bemuttern ‚nicht ohne Gefahr ist, wenn es auf verschiedene Figuren aufgeteilt wird‘ (Mead 1962). Ich habe nie derartige Ansichten ausgedrückt“ (1969; deutsche Fassung 1975, S. 279).

Die Aussagen der Bindungstheorie und die Ergebnisse der Bindungsforschung haben noch nie ausgereicht, entweder pauschal für oder gegen Krippenerziehung Stellung zu beziehen. Sie betonen vielmehr die Bedeutung von Bindungsbedürfnissen im Rahmen von Entwicklung und beschreiben unabhängig von Entwicklungssettings eingehend die zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen, die schließlich normale wie abweichende Entwicklungsverläufe verstehen lassen – ob nun in der Familie oder in der Krippe.

Darüber hinaus werden durch die Anwendung der Bindungstheorie auf die Praxis der Krippenerziehung weitere Fragen aufgeworfen, die wiederum die Bindungsforschung befruchten können (Sroufe 1988).

Generell wurde die Bindungstheorie als eine „offene“ und empirisch überprüfbare Theorie konzipiert. Sie hat von anderen Theorien Anleihen genommen, z.B. von der Psychoanalyse, der Systemtheorie, der kognitiven Theorie von Piaget sowie von der Ethologie. Die Aussagen der Bindungstheorie wurden darüber hinaus nur durch ihre empirische Validierung wertvoll.

Wer in der Krippendiskussion die Bindungstheorie anführt, ohne ihre empirische Basis – ob klare, fehlende oder noch zu erbringende Befunde – zu würdigen, oder bindungstheoretische Aussagen mit anderen unbelegten Aussagen vermengt, hat das Anliegen von John Bowlby gründlich missverstanden, das insbesondere darin besteht, eine in der Wirklichkeit verankerte Theorie mit Hilfe von empirisch-naturwissenschaftlichen Methoden als Grundlage praktischen Handelns zu entwerfen.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Expertise liegt auf Folgendem:

- Darstellen von Missverständnissen im Zusammenhang mit der Bindungstheorie,

- Klären der Missverständnisse und ihrer Hintergründe,
- Erklären und Darstellen wichtiger Begriffe, Konzepte und Ergebnisse der Bindungsforschung.

2 Missverständnisse – in der Terminologie begründet

Bonding und Attachment

Bereits bei der Übersetzung der Begriffe „attachment“ und „bonding“ ins Deutsche können sich Missverständnisse einschleichen. Im Deutschen werden diese höchst unterschiedlichen Konzepte oft gleichlautend mit Bindung übersetzt.

Um Missverständnisse zu vermeiden, hat Hellgard Rauh (1995) für das *Bonding-Konzept* die deutsche Bezeichnung „Prägungsbindung“ vorgeschlagen. Dieser Ausdruck trifft den Inhalt des Bonding-Konzeptes. Das von Klaus und Kennell (1976) entwickelte Konzept der Prägungsbindung ging von einer zwischen Mutter und Kind unmittelbar nach der Geburt erhöhten Bereitschaft aus, eine Bindung zueinander zu entwickeln.

In der Folge führte das Bonding-Konzept zu begrüßenswerten Veränderungen der Geburtshilfepraxis: Die Möglichkeiten zum Frühkontakt zwischen Eltern und Neugeborenen sowie zu einem ausgedehnten Kontakt danach (Rooming-In) wurden ausgebaut (Rauh 1995). Gleichzeitig wuchs der Druck auf Eltern, die sich nach der Geburt erschöpft fühlten oder einen Kaiserschnitt zu bewältigen hatten bzw. negativen Stimmungsschwankungen ausgesetzt waren (z. B. Baby Blues). Sie erlebten Schuldgefühle, für eine gute Beziehung zum Kind nicht optimal gesorgt zu haben – und dies unberechtigter Weise, wie mittlerweile erwiesen.

Die Prognosen des Bonding-Konzeptes konnten empirisch nicht bestätigt werden. Fehlender Frühkontakt, Rooming-In und Vaterabwesenheit bei der Geburt führten langfristig nicht zu Beeinträchtigungen in der Eltern-Kind-Bindung. Die anfänglich beobachteten positiven Effekte von Rooming-In und Frühkontakt wurden nach wenigen Wochen/Monaten durch längerfristige Effekte überlagert (Rauh 1995; Grossmann u. a. 1981).

Von biologischer Seite wird neuerdings für die Förderung der Bindungsbereitschaft der Mutter oftmals das Hormon Oxytocin verantwortlich gemacht, das während des Geburtsvorganges in hohen Dosen

ausgeschüttet wird (Suess/Burat-Hiemer 2009, S. 23). Keine der in der Folge gestarteten Studien „aber kam zu dem Schluss, dass allein aufgrund einer diskontinuierlichen Betreuung nach der Geburt (z. B. im Falle einer Frühgeburt oder bei Früh-Adoption eines fremden Kindes) die mütterliche Fürsorge nur mangelhaft entwickelt wird“ (Ahnert 2004, S. 65).

Sensible Phase

Während man heute mehrheitlich Bindung nicht als einen prägungsartigen Vorgang betrachtet – in dem von Konrad Lorenz ursprünglich entwickelten engen Wortsinn, d. h. ohne Beteiligung von Lernvorgängen und mit einem klar abgegrenzten Innen und Außen –, stellt sich nach wie vor zentral die Frage nach einer sensiblen Phase sowie dem zeitlichen Verlauf von Bindungsentwicklung. Bowlby selbst ging davon aus, dass in den ersten sechs Wochen nicht von Bindung gesprochen werden kann. Wann genau jedoch der Bindungsaufbau im zweiten Quartal des ersten Lebensjahres beginnt, ist nicht gesichert.

Unabhängig vom zeitlichen Beginn stellt die Bindungsentwicklung einen Prozess mit zunehmender Entfaltung und Bedeutung dar. Gegen Ende des ersten Lebensjahres haben sich bei allen normal entwickelten Kindern klar identifizierbare Bindungsmuster herausgebildet (Bowlby 1975, S. 211).

Die Bindungsentwicklung der Kinder tritt mit etwa drei Jahren in eine weitere entscheidende Phase ein, die Bowlby mit „zielkorrigierter Partnerschaft“ umschrieb. Von nun an sind Kinder in der Lage, ihre Bindungsbedürfnisse mit ihren Bindungspartnern zu verhandeln, da sie deren Absichten und Pläne stärker erkennen und einbeziehen können.

Natürlich gilt auch hier, dass Entwicklung einen fortschreitenden Entfaltungsprozess darstellt, der die Angabe von Alterszeitpunkten erschwert. Untersuchungen an Adoptivkindern, Pflegekindern und Heimkindern helfen, den kritischen Bereich in der Bindungsentwicklung zeitlich einzugrenzen. Wenn Kinder nach dem sechsten Lebensmonat in eine neue – ihnen unbekannt – Familie kommen, steigen die Herausforderungen für die Adoptiv- oder Pflegeeltern. Mit dem zunehmenden Alter der Kinder wird es dann auch schwieriger, eine sichere Eltern-Kind-Bindung aufzubauen (Dozier u. a. 2002; Dozier u. a. 1999).

Mit zunehmendem Alter steigt bei Adoption (bzw. Pflege) auch die Wahrscheinlichkeit von negativen

Vorerfahrungen, da Kinder oftmals nicht adäquat in ihren Herkunftsfamilien versorgt werden:

„Further, the literature on adoption of previously institutionalized children shows that institutionalization that ends by 6 months or in some cases 12 months does not have deleterious longer-term effects on problem behavior, but institutionalization after 6–12 months does and prolonged institutionalization does not increase the rates of problem behaviors [...]. This observation is consistent with a sensitive period between 6/12 and perhaps 18/24 months.“ (The-St.-Petersburg-USA-Orphanage-Research-Team 2008, S. 237)

Die derzeit verfügbare Datenlage spricht demnach für eine kritische Periode in der Bindungsentwicklung im weiteren Sinne vom sechsten bis zum 24. Lebensmonat und im engeren Sinne vom zwölften bis zum 18. Lebensmonat. Verfügt ein Kind in dieser Lebensphase nicht über die Möglichkeit für eine spezielle Bindungsbeziehung, sind die schädigenden Einflüsse bis in die körperliche Entwicklung hinein bemerkbar. Selbst wenn diese Entwicklungsphase eine besonders kritische darstellt, so ist die Bedeutung von Bindungsprozessen nicht allein darauf beschränkt, sondern spielt im gesamten Lebenslauf eine Rolle, gleichsam von der Wiege bis zur Bahre.

3 Veränderung und Kontinuität in der Bindungsentwicklung

In der Diskussion über die Bedeutung und den Einfluss von Bindung auf die weitere Entwicklung taucht immer wieder die Frage nach der Veränderbarkeit frühkindlicher Bindungsmodelle auf.

Während in manchen Längsschnittstichproben *Kontinuität* von frühkindlichen Bindungsmustern bis ins Erwachsenenalter festgestellt werden konnte (Hamilton 2000; Waters u.a. 2000), stand bei anderen *Veränderung* im Vordergrund (in einem Fall eine Hoch-Risiko-Stichprobe: Becker-Stoll u.a. 2008; vgl. auch: Grossmann u.a. 2008; Weinfield u.a. 2000).

In allen Studien konnten die Veränderungen auf einschneidende Lebensereignisse (z.B. Kindesmisshandlung, Depression der Eltern, Scheidung und allgemeiner Lebensstress) zurückgeführt werden – selbst in denen, die signifikante Kontinuitäten fanden. Letzteres erklärt auch den nicht signifikanten Zusammenhang von Bindung in der frühen Kindheit zur Bindung im Übergang zum Erwachsenenalter in der einzigen Hoch-Risiko-Studie.

Veränderung ist demnach nicht zufällig, sondern folgt bestimmten Regeln:

Wenn sich die Erfahrungsgrundlage nachhaltig ändert, ändern sich auch die inneren Modelle von Bindung und damit ihre Qualität.

In den Bindungsrepräsentationen sind die Gründe für Kontinuität und Veränderung zu suchen. Sie bilden die Bindungserfahrungen ab und fassen sie in einem Modell zusammen, das der Einschätzung und Bewertung von Interaktionen dient und – einmal ausgebildet und dann natürlich in wachsendem Ausmaß über die Zeit hinweg – auch für eine gewisse Trägheit und Beharrlichkeit gegenüber Veränderungseinflüssen im Entwicklungsverlauf sorgt. Die sich entwickelnde Person löst nicht nur Reaktionen bei anderen aus, sondern interpretiert Erfahrungen immer auch passend zu ihren inneren Modellen.

Der von John Bowlby konzipierten Bindungstheorie liegt demnach ein *dynamisches Entwicklungskonzept* zugrunde, das von Entwicklungspfaden ausgeht und

Kräfte am Werk sieht, die die Person auf einen Pfad bringen, darauf festhalten sowie Kräfte, die schließlich auch dafür sorgen, dass die Person einen anderen Pfad einschlägt. Die ausgebildeten Bindungsmodelle ändern sich nur dann, wenn der Sogwirkung dieser Kräfte in der Begegnung widerstanden und korrigierende Erfahrungen ermöglicht werden (Bowlby 1975). Diese Sogwirkung von Bindungsmodellen ist nicht zu unterschätzen, wenngleich im Falle sicherer Bindungsmodelle positiv zu bewerten.

Führen neuartige Erfahrungen im späteren Leben zu einer Änderung von Bindungsmodellen, dann heißt das nicht, dass die früheren Erfahrungen und ihre Repräsentationen überschrieben und ausradiert werden:

Innerhalb der *Minnesota-Studie* (Sroufe 2009; Sroufe u.a. 2005) wurde eine Gruppe von Kindern (mit sicherem und unsicherem Bindungshintergrund), die Probleme in der mittleren Kindheit hatten, genauer untersucht. Hätte die Studie zu diesem Zeitpunkt geendet, wäre die Schlussfolgerung naheliegend gewesen, dass die positive Sogwirkung aufgrund frühkindlicher sicherer Bindungsmodelle aufgebraucht war. In weiteren Untersuchungsabschnitten stellte es sich jedoch heraus, dass eine spätere Rückkehr auf einen positiven Entwicklungspfad durch eben diese frühkindliche Bindungssicherheit erklärt werden kann:

Kinder mit sicherem Bindungshintergrund im zweiten Lebensjahr überwandern diese Probleme in der mittleren Kindheit signifikant häufiger als Kinder mit unsicherem Bindungshintergrund. Die frühkindlichen Erfahrungen von Bindungssicherheit waren also keineswegs ausradiert oder verschwunden. Entwicklung lässt sich demnach nur durch das dynamische Zusammenspiel von kumulierten Bindungserfahrungen in der Vergangenheit und gegenwärtigen Beziehungserfahrungen verstehen (Sroufe 2009; Sroufe u.a. 2005).

Krippenerzieherinnen und Krippenerzieher können also in der Gegenwart für positive und korrigierende Erfahrungen bei den ihnen anvertrauten Kinder sorgen, wenn sie als sichere Basis dienen – gerade in Phasen der Verunsicherung. Abhängig von den biografischen Vorerfahrungen der Kinder in bindungsrelevanten Situationen wird dies allerdings unterschiedlich schwerfallen, da die Kinder eine Sogwirkung entfalten und bei den Erzieherinnen und Erziehern zu ihrem jeweiligen Bindungsmodell passende Reaktionen auslösen.

Neben dem Wissen um diese dynamischen Aspekte der Bindungsentwicklung erfordert dies aufseiten der Erzieherinnen und Erzieher auch eine Auseinandersetzung mit den in ihnen durch das jeweilige Kind ausgelösten Gefühlen und Reaktionstendenzen. Diese geben nicht nur Auskunft über den Bindungshintergrund des jeweiligen Kindes (Suess/Burat-Hiemer, 2009; Sroufe u.a. 2005), sondern sie sind natürlich auch vom Bindungshintergrund der Erzieherin bzw. des Erziehers beeinflusst.

Für die erwünschten korrigierenden Erfahrungen der anvertrauten Kinder sind folgende Voraussetzungen unerlässlich:

- Kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bindungsgeschichte,
- Team-Reflexionen über die Erfahrungen der Erzieherinnen und Erzieher mit den einzelnen Kindern in der Krippe,
- Informationen zur Biografie der Kinder.

Die Rolle der (Krippen-)Erzieherin und des (Krippen-) Erziehers wird im Kapitel 7 näher ausgeführt.

4 Bindung – Abhängigkeit – Autonomie

Der deutsche Begriff „Bindung“ weckt häufig Vorstellungen von einem Kind, das auf die Mutter zuläuft oder an ihrem Rockzipfel hängt, und weniger von einem Kind, das die Mutter als Ausgangsbasis für die Erkundung der Umgebung nutzt bzw. von einem Kind, das auf ihrem Arm in die Welt hinausblickt.

In den Anfängen der Bindungsforschung wurden gerade in Deutschland Kinder mit sicheren Bindungen häufig als unselbstständig und Kinder mit unsicher-vermeidenden Bindungsbeziehungen als autonom und im positiven Sinne kontrolliert von denen betrachtet, die mit den Grundannahmen der Bindungstheorie nicht vertraut waren oder ihnen ablehnend gegenüberstanden. John Bowlby selbst hat auf die unterschiedliche Bedeutung von Abhängigkeit und Bindung verwiesen:

„Das Wort ‚Abhängigkeit‘ bezieht sich in einem logischen Sinne darauf, inwieweit eine Person sich auf eine andere für seine Existenz verlässt, und besitzt also eine funktionale Bedeutung, während Bindung in dem hier verwendeten Sinne sich auf eine Verhaltensform bezieht und rein deskriptiv ist. Als eine Folge dieser verschiedenen Bedeutungen lässt sich feststellen, dass bei der Geburt die Abhängigkeit ihren Maximalwert aufweist und mehr oder weniger stetig sich verringert, bis die Geschlechtsreife erreicht wird, während Bindung bei der Geburt noch völlig fehlt und erst, wenn das Kind über 6 Monate alt ist, sichtbar in Erscheinung tritt. Die Begriffe sind also weit davon entfernt, synonym zu sein.“ (Bowlby 1975, S. 215)

Empirische Daten kehrten das Bild der von den Kritikern unterstellten größeren Autonomie *unsicher-vermeidend gebundener Kinder* ins Gegenteil um. Bei Konflikten mit Gleichaltrigen im Kindergarten suchten sie sofort die Nähe erwachsener Erzieherinnen, während *Kinder mit sicherem Bindungshintergrund* den Konflikt durch Verhandlungen zu lösen suchten – also selbstständiger waren. Insgesamt verbrachten Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungshintergrund viel Zeit bei den Erzieherinnen und zeigten ihnen gegenüber viele Formen von Abhängigkeitsverhalten –

dieselben Kinder, die in der „Fremde Situation“ (nach Ainsworth) im zweiten Lebensjahr so cool wirkten und bei Trennungsstress ihre Mütter vermieden und sich durch geschäftiges Spielen ablenkten (Suess 2001; Suess u. a. 1992; Sroufe 1983; Sroufe u. a. 1983).

Inzwischen liegen auch physiologische Daten vor, die das Verhalten von Kindern in der „Fremde Situation“ nach kurzer Trennung von ihren Bindungspersonen im Sinne der Bindungstheorie interpretieren lassen. Danach können die Strategien von Kindern mit sicherem Bindungshintergrund als kompetent bezeichnet werden, nämlich ihren Trennungsstress dem jeweiligen Bindungspartner direkt zu kommunizieren sowie den Trost und die Zuwendung in dem von ihnen benötigten Maße einzufordern. Sie beruhigen sich nicht nur beobachtbar in ihrem Verhalten, sondern waren durch den Trennungsstress (in der „Fremde Situation“) auch im Gegensatz zu Kindern mit unsicherem Bindungshintergründen nicht physiologisch belastet. Dies zeigten Studien, die erstmals neben den Verhaltensmaßen auch psychophysiologische Maße zeitgleich zur „Fremde Situation“ erhoben (Spangler/Grossmann 1993; Sroufe/Waters 1977).

Reaktionen des autonomen Nervensystems (Parasympathische/Sympathische: beispielsweise Bestimmung bzw. Veränderungen der Herzrate) und der HPA-Achse (z. B. Cortisol-Werte) werden seitdem als Korrelate von Bindungsverhalten untersucht. Die Zusammenhänge sind jedoch sehr komplex. So hängt die Herzrate zudem von anderen Faktoren ab (z. B. motorische Aktivität und Atmung) und die Ausschüttung des Stresshormones Cortisol (HPA-Achse) unterliegt neben Tagesschwankungen auch individuellen Schwankungen, was die Zuschreibung von psychologischer Bedeutung zu den erhobenen physiologischen Maßen erschwert. Hier bahnt sich jedoch eine Forschungstradition an, die neben anfänglichen uneinheitlichen Ergebnissen (Fox/Hane 2008; Gunnar u. a. 1991) für die Zukunft ein vertieftes Verständnis des Bindungsprozesses, aber auch des Erlebens des Krippenalltages durch Kleinkinder verspricht (Ahnert u. a. 2004).

Schon jetzt zeichnet sich ab, dass das Bindungssystem als Puffer für Stressreaktionen in Abhängigkeit von individuellen Temperamentscharakteristiken dient (Fox/Hane 2008; Schieche/Spangler 2005; Nachmias u. a. 1996). Kontinuität und Veränderung im Bindungsprozess werden danach auf der Ebene des Individuums durch vertikale und horizontale

Wechselwirkungen zwischen Verhaltenssystemen und Repräsentationssystemen sowie physiologischen Systemen erklärbar.

Bereits vor Bekanntwerden der physiologischen Forschungsergebnisse konstatierte Bowlby (1975) selbst zwei lebenserhaltende Systeme, die miteinander in Verbindung stehen:

- Das Bindungsverhaltenssystem,
- die physiologischen Systeme.

Empirische Daten weisen nun darauf hin, dass Bindungssicherheit Stressbewältigung durch optimierte Verhaltenssysteme erlaubt, während Bindungsunsicherheit dies nur durch eine Mobilisierung physiologischer lebenserhaltender Systeme ermöglicht – dies ist nicht nur ein interessantes Phänomen für die Erforschung psychosomatischer Entwicklungen, sondern auch eine Bestätigung bindungstheoretischer Annahmen.

5 Kreis der Sicherheit – Kreis der begrenzten Sicherheit – Desorganisation

Im Rahmen eines Interventionsprogrammes für hoch belastete Mütter mit Kleinkindern haben Marvin u.a. (2003) die Grafik „Kreis der Sicherheit“ entworfen, die bildungsfernen Müttern den Kern der Bindungstheorie nahebringen kann (Marvin u.a. 2003; www.circleofsecurity.org).

Zentraler Bestandteil dabei ist das *Konzept der sicheren Basis* von Mary Ainsworth (Ainsworth u.a. 1978; vgl. auch Waters/Cummings 2000). Die Verbreitung dieser Grafik ist hilfreich, um Missverständnisse in Bezug auf die Bindungstheorie auszuräumen, da sie die Doppelfunktion von Bindung betont, nämlich das Trösten und die Unterstützung des Erkundungsdranges. Gerade in Deutschland wurde in vielen (vor allem Praktikern zugänglichen) Veröffentlichungen lange Zeit das Trösten (*sicherer Hafen*) zu sehr betont und weniger die Unterstützung der Erkundung und des Explorationsdranges (*sichere Basis*).

Im „Kreis der Sicherheit“ wird im oberen Halbkreis die Funktion der *sicheren Basis* und im unteren Halbkreis die Funktion des *sicheren Hafens* beschrieben. Beide charakterisieren eine Bindungsbeziehung und lassen die unterschiedlichen, empirisch bestätigten Bindungsqualitäten abbilden.

Im Rahmen einer sicheren Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind können sich Kinder von der jeweiligen Bindungsperson lösen und ihrem Bedürfnis nachgehen, die Welt zu erkunden und zu erobern. Die Bindungsperson unterstützt sie dabei, behält sie im Auge und wacht darüber, dass der Erkundungsdrang nicht zu riskanten Situationen führt; sie unterstützt das Kind subtil dabei, eigene Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln, und freut sich schließlich mit dem Kind über dessen Leistungen. Bei manchen Eltern-Kind-Paaren gelingt dieses Lösen und Unterstützen von Exploration allerdings nicht so gut. Die Kinder erfahren bei aufkeimendem Erkundungsdrang, dass die Eltern sich unwohl fühlen, und dieses Unwohlsein überträgt sich dann mit der Zeit auf die Kinder, sodass sie sich von sich aus nur schwer lösen können und

sich diesem Elternteil gegenüber als Nähe-bedürftig zeigen – so die Ausführungen von Marvin u.a. (2003).

In der „Fremde Situation“ werden diese Bindungsbeziehungen als unsicher-ambivalent eingestuft. Die Kinder haben in der Vergangenheit die jeweilige Bindungsperson als unbeständig feinfühlig erlebt und haben gelernt, dass sie ein tolerierbares Ausmaß an Nähe nur dadurch erreichen können, wenn sie den Ausdruck ihrer Bindungsbedürfnisse maximieren. Diese Strategie ist den zurückliegenden Erfahrungen angepasst, da die betroffenen Kinder – wie es Längsschnittauswertungen zeigen – aufgrund der unbeständig erfahrenen Feinfühligkeit wenig Vertrauen in die psychologische Verfügbarkeit dieser Bindungsperson aufbauen konnten (de Wolff/van Ijzendoorn 1997; Grossmann u.a. 1985). Sie sind deswegen auch in unverfänglichen Situationen alarmiert, ihr Bindungsverhaltenssystem wird schnell aktiviert und sie beruhigen sich auch im Körperkontakt mit der Bindungsperson nur schwer. Die erfahrene Feinfühligkeit verändert also über die Ausbildung von Bindungsmodellen den subjektiven Lebensraum von Kindern (Kurt Lewin; vgl. Bretherton/Munholland 1999).

Bei sicheren Bindungen fördert die Anwesenheit der Bindungsperson die Explorationsfreude der Kinder. Sie können sich darauf verlassen, dass diese nicht nur während ihrer Exploration über ihre Sicherheit wacht, sondern sie auch nicht abweist, wenn sie das Bedürfnis nach Nähe zu ihr haben. Sie können darauf vertrauen, dass sie bei Verunsicherung Trost bei ihr finden, zwischendurch von ihr erfahren können, dass sie Freude am Kind hat, oder auch, dass sie sich an sie wenden können, um ihre Gefühlswelt wieder in Ordnung zu bringen, wenn diese (aus welchen Gründen auch immer) aus den Fugen geraten ist (Marvin u.a. 2003).

Manche Kinder haben gelernt, dass die Bindungsperson gerade in solchen Situationen blind gegenüber ihren Bedürfnissen nach Nähe ist, und dass sie gerade dann sogar mit Zurückweisung zu rechnen haben. Da es schwerer auszuhalten ist, mit seinen Bindungsbedürfnissen zurückgewiesen zu werden, als diese zurückzuhalten, handeln diese Kinder nach der Devise „Nah, aber nicht zu nah“ und vermeiden ihre jeweilige Bindungsperson gerade in Phasen von innerer Verunsicherung. Die Qualität dieser Bindungsbeziehung wird folgerichtig „unsicher-vermeidend“ bezeichnet.

Mit der Übung „shark music (Hai-Musik)“ versuchen Marvin u.a. (2003) – ganz im Sinne der Bindungsthe-

orie – die zugrunde liegende Psychodynamik zu veranschaulichen: Sie führen einen Film-Clip von einer ansprechenden Küstenlandschaft an der Westküste der USA vor und unterlegen ihn einmal mit einer erhebenden Musik und daraufhin mit der bedrohlich klingenden Eingangsmusik aus dem Film „Der Weiße Hai“. Die Szenen lösen dementsprechend unterschiedliche Gefühle im Beobachter aus.

Dieser Versuch zeigt folgendes Ergebnis: Bei manchen Eltern werden aufgrund ihrer Vorerfahrungen immer dann Ängste und andere Bedrohung signalisierende Gefühle ausgelöst, wenn ihre Kinder sich mit Bindungsbedürfnissen an sie wenden – im Bild von Marvin u.a. (2003) lösen diese Szenen in ihnen „Hai-Musik“ aus. Die Eltern schützen sich vor diesen Angst auslösenden Situationen, indem sie ihre Kinder dann zurückweisen. Die Kinder wiederum lernen dadurch, gerade bei Verunsicherung die Äußerung von Bindungsbedürfnissen zu minimieren, um nicht zurückgewiesen zu werden. Mary Main (1982) umschrieb diese Strategie mit „Vermeidung im Dienste der Nähe“.

Der Kreis der Sicherheit wurde gewinnbringend in der Arbeit mit Hoch-Risiko-Müttern eingesetzt und kann demzufolge auch gewinnbringend in der Ausbildung und dem Training von Krippenerzieherinnen eingesetzt werden, um Bindungssicherheit und Bindungsunsicherheit (in der Terminologie von Marvin u.a. 2003: „begrenzte Sicherheit“) sowie Bindungsdesorganisation zu verstehen.

Bindungssicherheit bedeutet, dass sich das Kind auf beiden Halbkreisen (*sichere Basis* und *sicherer Hafen*) mit ausreichender Qualität bewegen kann. Bei Unterbrechungen in der Beziehung bemüht sich die Bindungsperson, diese wiederherzustellen. Dadurch lernt das Kind, auch mit Beziehungen, die in schwere Wasser geraten, umzugehen und sie nicht als Bedrohung wahrzunehmen – es lernt also vertiefte Beziehungskompetenz.

Dies alles gilt nur in eingeschränktem Ausmaß für die beiden beschriebenen Varianten unsicherer Bindungsbeziehungen, die folgerichtig mit „eingeschränkter Kreis der Sicherheit“ bezeichnet werden. Bei Bindungsdesorganisation kann ein Kind keine Strategie zur Wiedererlangung von Sicherheit aufrechterhalten.

Erzieherinnen und Erzieher in Krippen sollten für ein Kind als *sichere Basis* und als *sicherer Hafen* dienen. Dies gelingt jedoch nur, wenn die Erzieherin bzw. der

Erzieher den Bindungshintergrund kritisch reflektiert und wenn das Kind Vertrauen aufgebaut hat, was die Bedeutung von Eingewöhnungskonzepten (Laewen u.a. 2003; Burat-Hiemer 2011; Haug-Schnabel/Bensel 2006) für die Krippe aus bindungstheoretischer Sicht unterstreicht. Während letztere für den Krippenbereich mittlerweile weithin Akzeptanz erfahren, taucht immer wieder die Frage auf, inwieweit Kinder zu den Erzieherinnen und Erziehern Bindungsbeziehungen aufbauen, und wenn ja, inwieweit diese Bindungen sich von der Eltern-Kind-Bindung unterscheiden.

6 Bindungshierarchie

John Bowlby (1969/1982, 1975) hat entgegen anderslautenden Berichten sehr früh die Vielfalt kindlicher Bindungen betont. Er verweist auf die Beobachtungen von Schaffer und Emerson aus dem Jahre 1964 an schottischen Kindern, wonach 29 Prozent der Kinder von Anfang an Bindungsverhaltensweisen an mehr als eine Person richteten; nach weiteren vier Monaten hatten die meisten Kinder bereits fünf unterschiedliche Bindungsfiguren und mit 18 Monaten waren es nur noch wenige Kinder (13 Prozent), die nur eine Bindungsfigur hatten (Bowlby 1969, S. 304).

Bowlby sah darin keinen Widerspruch in der Formulierung seiner Theorie unter der Prämisse von mehreren Bindungsfiguren und der Exklusivität von Bindung. Um jedoch keine Verwirrung zu stiften, wenn alle Personen als Bindungsfigur bezeichnet werden, schlug er vor, eine Hierarchie von Bindungen mit *Haupt-* und *Nebenfiguren* einzuführen.

„Es leuchtet ein, dass die Wahl der Hauptbindungsfigur eines Kindes und die Zahl der anderen Figuren, an die es sich bindet, zum großen Teil davon abhängt, wer für es sorgt und wie der Haushalt, in dem es lebt, zusammengesetzt ist. Es ist eine empirische Tatsache, dass in fast jeder Kultur die betreffenden Personen meist seine natürliche Mutter und sein Vater, seine älteren Geschwister und vielleicht auch die Großeltern sind und dass sich das Kind aus diesen Figuren wahrscheinlich seine Hauptbindungsfigur und seine Nebenfiguren wählt“ (Bowlby 1975, S. 280).

Von Anfang an wies Bowlby darauf hin, dass die Hauptbindungsfigur nicht die leibliche Mutter sein muss, sondern die *Person ist, die für das Kind hauptsächlich sorgt*. Wenn ein Kind mehrere Bindungspersonen zur Auswahl hat, wird es sich in dem einen oder anderen Fall auch diejenige Person wählen, die zwar nicht überwiegend für es sorgt, aber durchgehend einfühlsam ist, wenn dies für die hauptsorgende Figur nicht in dem Maße zutrifft. Dies traf für eine kleine Anzahl von Kindern aus der bereits zitierten *schottischen Beobachtungsstudie* zu (Schaffer/Emerson 1964, zitiert nach Bowlby 1969, S. 306), ebenso bei der *Uganda-Studie* von Mary Ainsworth (1967), in der die Hauptbindungspersonen die Väter und die Großeltern waren.

Wenn andere Personen hauptsächlich für das Kind sorgen, wird die Qualität dieser Bindungsbeziehung für die weitere Entwicklung der Kinder unter Umständen nicht nur bedeutsamer, sondern es stellt sich dann auch die Frage, inwieweit die Bindungsqualität zu den Eltern negativ beeinflusst wird. Mary Ainsworth zeigte in ihrer *Uganda-Studie* als erste und damit sehr früh, „that the decisive factors for attachment security were not the number of caretakers per se, but the continuity and quality of the mother-infant interaction“ (van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz 2008, S. 880).

Dass auch die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion durch Krippenunterbringung sich verändern und eine Quelle negativer Auswirkungen von Krippenerfahrung sein kann, wird im Kapitel 7 nochmals aufgegriffen.

Ein einmaliges Feld für die Untersuchung dieser Frage stellen israelische *Kibbutzim* dar. Vor mehr als 20 Jahren wurden Kinder hier nicht nur tagsüber von nichtelterlichen Bezugspersonen betreut, sondern nach kurzer Zeit im Hause der Eltern von diesen dorthin zurückgebracht, wo sie im Kinderhaus die Nacht – ohne ihre Eltern – verbrachten. Erst später hat sich dies geändert, und die Kinder verbrachten dann auch die Nacht über bei den Eltern zuhause. Nur 48 Prozent der Kinder erwiesen sich im alten Setting als sicher gebunden an die Eltern, der überwiegende Teil war unsicher-ambivalent gebunden (Sagi u.a. 1985).

In einer weiteren Studie verglichen die Forscher Kinder, die die Nacht im Kinderhaus schliefen, mit denen, die über Nacht in der Familie bei ihren Eltern waren (Sagi u.a. 2002). Kibbutz-Kinder mit Schlaf-Arrangement in der Familie erwiesen sich nun zu 80 Prozent als sicher gebunden, wohingegen Kinder mit kollektivem Schlaf-Arrangement nur zu 48 Prozent sicher gebunden waren. Nach Kontrolle vielfältig alternativer Einflüsse weist dieses Ergebnis auf die Bedeutung von Schlaf-Arrangements (wo verbrachten diese Kinder die Nacht über) für eine sichere Eltern-Kind-Bindung hin.

Auch in Afrikanischen Kulturen, in denen Kinder von mehreren Betreuerinnen versorgt wurden, zeigte sich Folgendes: Von entscheidender Bedeutung für die Eltern-Kind-Bindung ist, dass Eltern die Nacht mit dem Kind verbringen – zumal in der Nacht als eine Zeit erhöhter Unsicherheit die Eltern besonders schützend und umsorgender erlebt werden können (van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz 2008).

Die Kinder aus den israelischen Kibbutzim wurden im Kindergartenalter auf ihre Kompetenzentwicklung hin untersucht (Oppenheim u.a. 1988), und dabei erwies sich die Bindungsbeziehung zur für das Kind zuständigen Erzieherin (Metapelet) als bedeutendster Prädiktor für die weitere sozioemotionale Entwicklung der Kinder. Wurden jedoch alle Bindungsbeziehungen eines Kindes in die Vorhersage einbezogen, so zeigte sich die herausragende Bedeutung des erweiterten Bindungsnetzwerkes (Vater-Mutter-Metaplot). Hiermit lies sich kindliche Entwicklung weit besser vorhersagen als bei alleiniger Betrachtung des Familienbindungsnetzes (Vater und Mutter) (van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz 2008).

Dieses und weitere Ergebnisse aus Afrikanischen Kulturen – wonach Armut nicht zu erhöhter Bindungsunsicherheit führte – veranlasste van Ijzendoorn, zu einer stärkeren Untersuchung und Berücksichtigung von Bindungsnetzwerken aufzurufen: „The concept of attachment networks may be fruitfully applied to further cross-cultural studies of the competence hypothesis“ (van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz 2008, S. 900).

Für die Entwicklung der Bindungstheorie waren ethologische Konzepte und hier wiederum das Konzept der Umwelt der evolutionären Anpasstheit von zentraler Bedeutung. Darum sind Bindungsstudien an afrikanischen Kulturen, wie die der !Kung (Grenze von Namibia zu Botswana) und der Efe (Zaire) bedeutsam (Ahnert 2010; van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz, 2008b). Hier konnten nicht nur multiple Betreuungssysteme beobachtet werden, sondern Bindungsverteilungen, die unseren in westlich-industrialisierten Kulturen gefundenen vergleichbar waren – es überwogen sichere Bindungsqualitäten.

„Nach Hrdy müssen es multiple Betreuungssysteme gewesen sein, die es unseren Vorfahren erlaubten, ihre Nachkommen so erfolgreich aufziehen und gleichzeitig bessere Lebensbedingungen in neuen Lebensräumen erschließen zu können.“ (Ahnert 2010, S. 100)

Aber die Nächte wiederum verbrachte das Efe-Kind bei der Mutter: „So erhielt die Efe-Mutter eine Sonderstellung im Rahmen des multiplen Betreuungssystems“ (Ahnert 2010, S. 105).

Multiple Betreuung ist nicht nur in den meisten Kulturen weit verbreitet, es zeigt sich immer auch die Bedeutung der nichtmütterlichen Bezugspersonen für die Entwicklung des Kindes:

„The infants who were securely attached to their non-maternal caregivers had higher scores on the Bayley

Scales of Infant Development than the insecurely attached infants.“ (van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz 2008, S. 883)

In den afrikanischen Studien war bezüglich der Mutter-Kind-Bindung keine Beziehung zwischen Bindungssicherheit und kognitiver Entwicklung (Bayley Scales) zu finden, allerdings für den Gesundheits- und Ernährungszustand. Bindungssicherheit scheint eine differenzielle Wirkung auf die Kindesentwicklung zu haben – abhängig vom Kontext, in dem diese Bindung sich entwickelte (van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz 2008, S. 884).

7 Die Krippenerzieherin als Bindungsfigur

Inwieweit Krippenerzieherinnen und Krippenerzieher Bindungsfiguren für Kinder sind bzw. sein sollen und inwieweit diese Bindungsbeziehung mit der von Eltern und Kind vergleichbar ist, ist Gegenstand vielfältiger Diskussionen.

Die Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte beziehen sich unter anderem auf folgende Aspekte:

- Für mehrere Kinder gleichzeitig sorgen,
- den Kindern als *sichere Basis* und als *sicherer Hafen* dienen (fortan zusammengefasst *sichere Basis* genannt),
- die Kinder sprachlich und kognitiv anregen,
- ihnen in der weiteren Entwicklung Grenzen setzen,
- die Kinder bei der Impulskontrolle unterstützen,
- gleichzeitig die nötigen Abstimmungen mit den Eltern vornehmen.

Diese Anforderungen können bei schlechter Krippenqualität schnell zur Überforderung führen. Darüber hinaus wehren sich manche Fachleute und Fachkräfte gegen die Vorstellung, diese professionelle Beziehung zum Kind würde ebenso eine Bindungsbeziehung darstellen wie die familiär gebildeten Bindungsbeziehungen des Kindes.

Bislang wurden verschiedentlich Untersuchungen durchgeführt, in denen die Bindungsbeziehungen von Kindern mit ihren Krippenerzieherinnen erfasst wurden (Ahnert/Lamb 2000; Ahnert u.a. 2000; Goossens/van Ijzendoorn 1990; Oppenheim u.a. 1988; Sagi 1985).

Nur wenige Erzieherinnen-Kind-Paare ließen sich mittels der „Fremde Situation“ (nach Ainsworth u.a. 1978), dem Standard-Instrument zur Bestimmung der Bindungsqualität, nicht einstufen. Einzig in der Studie von Lieselotte Ahnert konnten die Erzieherinnen vor dem Krippeneintritt und fünf Monate später wieder mit dem Kind beobachtet werden. Zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich bindungsrelevanter Aspekte im Umgang des Kindes mit der Erzieherin nach einem Zeitraum von fünf Monaten, so gingen die Forscherinnen und Forscher davon aus, dass keine Bindung vorliegt.

In der Studie von Lieselotte Ahnert (Ahnert/Lamb 2000; Ahnert u. a. 2000) waren es 10 Prozent, in einer holländischen Studie (Goossens/van Ijzendoorn 1990) zeigten 19 Prozent der Kinder zu Erzieherinnen keine Bindung und insgesamt nicht weniger sichere Bindungen zu Erzieherinnen als zu ihren Eltern (Vater und Mutter). 28 Prozent der holländischen Kinder hatten zu allen drei Bindungsfiguren eine sichere Bindung und 19 Prozent der Kinder zu beiden Eltern eine unsichere Bindungsbeziehung entwickelt. Bei letzteren konnten Erzieherinnen in 10 Prozent aller Fälle den Kindern kompensatorisch sichere Bindungserfahrungen bieten, die restlichen 9 Prozent erfuhren keinerlei Bindungssicherheit, also auch keinerlei korrigierende Erfahrungsmöglichkeiten in der Krippe.

Die Berücksichtigung von Bindungsnetzwerken lässt nach dem derzeitigen Stand die Entwicklung von Kindern am besten vorhersagen. Dies zeigte sich schon in Längsschnittstudien, in denen die Bindungen an Vater und Mutter erfasst wurden. Kinder mit sicheren Bindungen zu beiden Eltern konnten demnach am besten im Kindergartenalltag bestehen, Kinder mit unsicheren Bindungen zu beiden Eltern am wenigsten (Suess u. a. 1992).

Ungeachtet der Diskussionen um die Bedeutung unterschiedlicher Bindungsbeziehungen in unterschiedlichen Kontexten, ob zu Eltern oder zu den pädagogischen Fachkräften, besteht Konsens über die Bedeutung einer sicheren Basis für Kinder – umso mehr, je jünger die Kinder sind. Sie brauchen konstante Bezugspersonen, die sie bei Bedarf trösten, ihnen dabei helfen, ihre Gefühle und Erregungen zu kontrollieren, sie unterstützen und ihnen Sicherheit spenden, um den interessanten, aber oft auch überfordernden Krippenalltag zu meistern.

Alle Untersuchungen zeigen, dass der Krippenalltag besonders stressig für kleine Kinder ist und bei ihnen im Unterschied zu Kindern, die zuhause betreut werden, das Stresshormon Cortisol im Laufe des Krippentages ansteigt (Watamura u. a. 2003).

Das Konzept der sicheren Basis dürfte also besonders bedeutsam für die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher sein, um den Krippenalltag stressfreier für die Kinder zu gestalten.

Wie die pädagogischen Fachkräfte sichere Bindungsbeziehungen zu den ihnen anvertrauten Kindern entwickeln, wurde bisher nur auf der Ebene von Variablen untersucht – mit unterschiedlichen

Ergebnissen. So werden neben individuellen insbesondere auch gruppenorientierte Strategien betont (Ahnert u. a. 2006), wobei in der *Ostdeutschen Wendestudie* von Lieselotte Ahnert der Anstieg von sicheren Erzieherinnen-Kind-Bindungen auf insgesamt 45 Prozent nach der Wende auf eine veränderte Praxis in den Krippen mit einem Anstieg der Feinfühligkeit und der Empathie bei den Erzieherinnen zurückgeführt wird:

„Our observations over a 4-month period revealed that group activities and control predominated before reunification, whereas empathic behaviors in the group context, as well as attentiveness and responsiveness to individual infants, were consistently higher following reunification than before.“ (Ahnert/Lamb 2000, S. 219)

Von besonderem Interesse dürfte für Praktiker sein, dass es Erzieherinnen in den jeweiligen Stichproben gab, die zu all den ihnen anvertrauten Kindern eine sichere Bindung entwickelten:

„Six of the eight secure infant-care provider attachments involved the same two providers, to each of whom three infants were securely attached.“ (Ahnert u. a. 2000, S. 203)

Von einer genaueren Betrachtung solcher Subgruppen könnten wir lernen, wie die Balance zwischen Gruppenorientierung und individueller Zuwendung hergestellt werden kann. Sie stellen uns Best Practice-Modelle zur Verfügung.

Neben einer individuellen Betreuung scheint die gelungene Integration in die Gruppenaktivitäten gerade für die Zweijährigen (Toddlers) bedeutsam. Für sie war der Cortisolanstieg dann nicht auffallend, wenn sie gut in die Peer-Gruppe integriert waren und gut mit den anderen Kindern spielen konnten (Watamura u. a. 2003). Der Peer-Kontakt erwies sich in dieser Untersuchung – wie in vielen anderen – als eine Funktion des Alters und somit müssen sich auch die Strategien von Erzieherinnen und Erziehern in Abhängigkeit vom Alter der Kinder ändern.

Allein während der ersten drei Lebensjahre ändern sich die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte enorm – mit zunehmendem Alter sind nämlich ein *individuelles Eingehen* auf die Kleinen sowie eher *gruppenorientierte Strategien* gefordert. Hinzu kommen die *individuellen Unterschiede* der Kinder: Es gibt furchtsame, leicht erregbare und sogenannte pflegeleichte Kinder. Das bedeutet: Bei all diesen Kindern werden unterschiedliche Strategien notwendig

werden, um eine „ausreichend gute“ Erziehung in der Krippe zu gewährleisten:

„Through hours of routine interaction in caring for and playing with the infant, there is ample opportunity to learn about the ... particular infant and to read the infant's signals. Generally, infants are quite clear in communicating their needs and desires. All that is required is sufficient experience with them.“ (Sroufe 1988, S. 285/286)

Dies alles erfordert Zeit und spricht für kleine Gruppengrößen. Nur so können Kinder Vertrauen aufbauen und sich als sozial kompetent in Beziehungen erleben.

Neben dieser Balance zwischen dem Eingehen auf das individuelle Kind und der Förderung von Gruppenaktivitäten rückt eine weitere Komponente in den Vordergrund: Die *Balance* zwischen den *Erfahrungen des Kindes* in der *Krippe* und denen im *Zuhause*. Kinder sammeln unterschiedlichste Erfahrungen zuhause und kommen unter Umständen schon gestresst in die Krippe. Während des Krippenalltages kann sich weiterer Stress aufbauen und es können Situationen entstehen, in denen es Erzieherinnen nicht ausreichend gelingt, ein Kind dabei zu unterstützen, sich wieder herunterzuregulieren und eine innere Balance zu finden. Holen die Eltern dieses Kind nachmittags aus der Krippe ab, setzt sich dieser Stress oft zuhause fort. So können sich Interaktionen zuhause und in der Krippe weiterhin negativ und progressiv beeinflussen. Insofern ist es ein wichtiges Ziel, eine *Balance* zwischen dem *Alltag zuhause* und dem *Alltag in der Krippe* herzustellen (Ahnert u. a. 2004; Ahnert/Lamb 2003).

Vielfach wird diskutiert, inwieweit sich erst dann negative Folgen von Krippenbetreuung einstellen, wenn sich beispielsweise aufgrund von Ängsten oder Schuldgefühlen die Interaktionen zwischen Eltern und Kind nachhaltig verschlechtern (Sroufe 1988).

Der Übergang zur Krippe fordert also nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern heraus, und beide brauchen Unterstützung vonseiten der Erzieherinnen und Erzieher. Auf jeden Fall sollten die pädagogischen Fachkräfte in der Elternarbeit geschult werden und auf die Eltern zugehen, um sich mit ihnen abstimmen zu können, und keinesfalls gegen sie arbeiten, indem sie beispielsweise die „besseren“ Eltern sein wollen.

In der Literatur über Bindung und über multiple Betreuung in unterschiedlichen Kulturen wird immer wieder erwähnt, dass die Eltern nach der Krippe

in der verbleibenden Zeit mit dem Kind besonders intensiv spielen, kuscheln sowie gute Übergänge durch gezielte Routinen schaffen (Ahnert 2010; van Ijzendoorn/Sagi-Schwartz 2008a; Ahnert/Lamb, 2003).

8 Schlussbemerkung

Wenn Erzieherinnen und Erzieher die Bedürfnisse von Kindern in den Mittelpunkt rücken und in der Lage sind, diese unverzerrt wahrzunehmen, prompt und angemessen auf deren Verhalten zu reagieren sowie eine *sichere Basis* für die Kinder zu sein, dann werden insbesondere kleine Kinder über die Zeit hinweg Bindungsbeziehungen zu ihnen entwickeln.

Diese Bindungsbeziehung erfordert eine gewisse Kontinuität bzw. das sorgsame Gestalten von Übergängen. Es ist also nicht die Entscheidung von Erwachsenen, inwieweit Kinder sich binden – außer sie minimieren die Zeit im Umgang und bauen Distanz zu den Kindern auf – es ist vielmehr die „Entscheidung“ der Kinder. Je kleiner diese sind, umso eher werden Krippenerzieherinnen und Krippenerzieher auch zu Bindungsfiguren.

Bei zwei- bis dreijährigen Kindern kann es jedoch sein, dass diese sich entwickelnde Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften qualitativ gut ist und nicht in eine Bindungsbeziehung einmündet.

In jedem Falle sollte die pädagogische Fachkraft eine sichere Basis für die ihnen anvertrauten Kinder bieten. Inwieweit sie dies wiederum leisten kann, hängt von ihrem eigenen Bindungshintergrund sowie von ihren Bindungsmodellen ab.

In die Ausbildung von Krippenerzieherinnen und Krippenerzieher sollte deshalb neben vertieftem Wissen in Entwicklungspsychologie und Bindungsentwicklung auch Bindungs-fokussierte Selbsterfahrung integriert werden.

9 Literatur

- Ahnert, L. (2004): Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. München/Basel
- Ahnert, L. (2010): Wieviel Mutter braucht ein Kind. Bindung – Bildung – Betreuung: Öffentlich und privat. Heidelberg
- Ahnert, L./Gunnar, M. R./Lamb, M. E./Barthel, M. (2004): Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion and cortisol elevations. In: *Child Development*, 75. Jg., H. 3, S. 639–650
- Ahnert, L./Lamb, M. E. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings: II. Individual-oriented care before German reunification. In: *Infant Behavior and Development*, 23. Jg., H. 2, S. 211–222
- Ahnert, L./Lamb, M. E. (2003): Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. In: *Child Development*, 74. Jg., H. 4, S. 1044–1049
- Ahnert, L./Lamb, M. E./Seltenheim, K. (2000): Infant-care provider attachments in contrasting child care settings: I. Group-oriented care before German reunification. In: *Infant Behavior and Development*, 23. Jg., H. 2, S. 197–209
- Ahnert, L./Pinquart, M./Lamb, M. E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. In: *Child Development*, 77. Jg., H. 3, S. 664–679
- Ainsworth, M. D. S. (1967): *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Oxford, England: Johns Hopkins Press
- Ainsworth, M. D. S./Blehar, M. C./Waters, E./Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum
- Becker-Stoll, F./Fremmer-Bombik, E./Wartner, U./Zimmermann, P./Grossmann, K. E. (2008): Is attachment at ages 1, 6 and 16 related to autonomy and relatedness behavior of adolescents in interaction towards their mothers? In: *International Journal of Behavioral Development*, 32. Jg., H. 5, S. 372–380
- Bowlby, John (1969/1982): *Attachment and loss*. Vol I: Attachment (2. Aufl.). New York: Basic Books
- Bowlby, John (1975): *Bindung*. München
- Bretherton, I./Munholland, K. (1999): Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In: Cassidy, J./Shaver, P. (Hrsg.): *Handbook of attachment*. New York: Guilford, S. 89–111
- Burat-Hiemer, E. (2011): *Ein gelungener Start in die Kita. Behutsame Eingewöhnung von 0- bis 3-jährigen*. Berlin
- Dozier, M./Albus, K. E./Fisher, P. A./Sepulveda, S. (2002): Interventions for foster parents: Implications for developmental theory. In: *Development and Psychopathology*, H. 14, S. 843–860
- Dozier, M./Stovall, K. C./Albus, K. E. (1999): A transactional intervention for foster infants' caregivers. In: Cicchetti, D./Toth, S. L. (Hrsg.): *Rochester symposium on developmental psychopathology: Developmental approaches to prevention and intervention*. Rochester: University of Rochester Press, S. 196–219
- Fox, N. A./Hane, A. A. (2008): Studying the biology of human attachment. In: Cassidy, J./Shaver, P. R. (Hrsg.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl.). New York, NY, US: Guilford Press, S. 217–240
- Grossmann, K./Grossmann, K. E./Kindler, H./Zimmermann, P. (2008): A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In: Cassidy, J./Shaver, P. R. (Hrsg.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2. Aufl.). New York, NY, US: Guilford Press, S. 857–879
- Grossmann, K./Grossmann, K. E./Spangler, G./Suess, G./Unzner, L. (1985): Maternal sensitivity and newborns orientation responses as related to quality of attachment in northern Germany. In: Bretherton, I./Waters, E. (Hrsg.): *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 1–2, Ser. No. 209, S. 233–256
- Grossmann, K./Thane, K./Grossmann, K. E. (1981): Maternal tactile contact of the newborn after various postpartum conditions of mother-infant care. In: *Developmental Psychology*, H. 17, S. 158–169
- Gunnar, M. R./Mangelsdorf, S./Larson, M./Hertsgaard, L. (1991): Attachment, temperament, and adrenocor-

- tical activity in infancy: A study of psychoendocrine regulation. Philadelphia, PA, US: Brunner/Mazel
- Goossens, F. A./Ijzendoorn, M. H. van (1990): Quality of Infants' Attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. In: *Child Development*, 61. Jg., H. 3, S. 832–837
- Hamilton, C. E. (2000): Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. In: *Child Development*, 71. Jg., H. 3, S. 690–694
- Haug-Schnabel, G./Bensel J. (2006): Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. *Kindergarten heute, Spezial*
- Ijzendoorn, M. H. van/Sagi-Schwartz, A. (2008): Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In: Cassidy, J./Shaver, P. (Hrsg.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York/London: The Guilford Press, S. 880–905
- Klaus, M./Kennell, J. H. (1976): *Maternal-infant-bonding: The impact of early separation or loss on family development*. St. Louis: Mosby
- Krappmann, Lothar (2001): Bindungsforschung und die Praxis der Kinder- und Familienhilfe. In: Suess, G.J./Scheuerer-Englisch, H./Pfeifer, W.-K.P. (Hrsg.): *Bindungstheorie und Familiendynamik*. Gießen
- Laewen, H.-J./Andres, B./Hédervári, E. (2003): *Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung von Kindern in der Krippe und Tagespflege (4.Aufl.)*. Weinheim
- Main, M. (1982): Vermeidung im Dienste von Nähe: Ein Arbeitspapier. In: Immelmann, K./Barlow, G./Petritnowitsch, L./N. Main, N. (Hrsg.): *Verhaltensentwicklung bei Mensch und Tier: Das Bielefeld-Projekt*. Berlin, S. 753–791
- Marvin, R. S./Cooper, G./Hoffman, K./Powell, B. (2003): Das Projekt „Kreis der Sicherheit“: Bindungsgeleitete Intervention bei Eltern-Kind-Dyaden im Vorschulalter. In: Scheuerer-Englisch, H./Suess, G. J./Pfeifer, W. P. (Hrsg.): *Wege zur Sicherheit – Bindungswissen in Diagnostik und Intervention*. Gießen, S. 25–50
- Mead, M. (1962): A cultural anthropologist's approach to maternal deprivation. In: *Deprivation of Maternal Care: A reassessment of its Effects*. Public Health Papers No. 14. Geneva: WHO
- Nachmias, M./Gunnar, M./Mangelsdorf, S./Parritz, R. H. (1996): Behavioral inhibition and stress reactivity: The moderating role of attachment security. In: *Child Development*, 67. Jg., H. 2, S. 508–522
- Oppenheim, D./Sagi, A./Lamb, M. E. (1988): Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development 4 years later. In: *Developmental Psychology*, 24. Jg., H. 3, S. 427–433
- Rauh, H. (1995): Frühe Kindheit. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, S. 167–248
- Rutter, M. (2008): Implications of Attachment Theory and Research for Child Care Policies. In: Cassidy, J./Shaver, P.R.: *Handbook of Attachment*. N.Y., London: Guilford, S. 958–974
- Sagi, A./Koren-Karie, N./Gini, M./Ziv, Y./Joels, T. (2002): Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. In: *Child Development*, 73. Jg., H. 4, S. 1166–1186
- Sagi, A./Lamb, M.E./Lewkowicz, K.S./Shoham, R./Dvir, R./Estes, D. (1985): Security of infant – mother, – father, and – metapelet attachments among kibbutz-reared israeli children. *Monographs of the Society for Research*. In: *Child Development*, 50. Jg., H. 1–2, S. 257–275
- Schieche, M./Spangler, G. (2005): Individual differences in biobehavioral organization during problem-solving in toddlers: The influence of maternal behavior, infant-mother attachment, and behavioral inhibition on the attachment-exploration balance. In: *Developmental Psychobiology*, 46. Jg., H. 4, S. 293–306
- Spangler, G./Grossmann, K. E. (1993): Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. In: *Child Development*, 64. Jg., H. 5, S. 1439–1450
- Sroufe, L. A. (1983): Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In: Perlmutter, M. (Hrsg.): *Minnesota symposium in child psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 41–81
- Sroufe, L. A. (1988): A developmental perspective on day care. In: *Early Childhood Research Quarterly. Special Issue: Infant Day Care*, 3. Jg., H. 3, S. 283–291
- Sroufe, L. A. (2009): The concept of development in developmental psychopathology. In: *Child Development Perspectives*, 3. Jg., H. 3, S. 178–183
- Sroufe, L. A./Egeland, B./Carlson, E. A./Collins, W. A. (2005): *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York, NY, US: Guilford Publications

- Sroufe, L. A./Fox, N. E./Pancake, V. R. (1983): Attachment and dependency in developmental perspective. In: *Child Development*, 54. Jg., H. 6, S. 1615–1627
- Sroufe, L. A./Waters, E. (1977): Heart rate as a convergent measure in clinical and developmental research. *Merrill-Palmer Quarterly*. In: *Journal of Developmental Psychology*, 23. Jg., H. 1, S. 3–27
- Suess, G. J. (2001): Eltern-Kind-Bindung und kommunikative Kompetenzen kleiner Kinder. Die Bindungstheorie als Grundlage für ein integratives Interventionskonzept. In: Schlippe, A. von/Lösche, G./Hawellek, C. (Hrsg.): *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs*. Münster, S. 39–66
- Suess, G. J./Burat-Hiemer, E. (2009): *Erziehung in Krippe, Kindergarten, Kinderzimmer*. Stuttgart
- Suess, G. J./Grossmann, K. E./Sroufe, L. A. (1992): Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. In: *International Journal of Behavioral Development*, H. 15, S. 43–66
- The-St.-Petersburg-USA-Orphanage-Research-Team (2008): *The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children* Monographs of the Society for Research in Child Development. Malden, MA: Blackwell Publishing
- Watamura, S. E./Donzella, B./Alwin, J./Gunnar, M. R. (2003): Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. In: *Child Development*, 74. Jg., H. 4, S. 1006–1020
- Waters, E./Cummings, E. M. (2000): A secure base from which to explore close relationships. In: *Child Development*, 71. Jg., H. 1, S. 164–172
- Waters, E./Merrick, S./Treboux, D./Crowell, J./Albersheim, L. (2000): Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. In: *Child Development*, 71. Jg., H. 3, S. 684–689
- Weinfield, N. S./Sroufe, L. A./Egeland, B. (2000): Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. In: *Child Development*, 71. Jg., H. 3, S. 695–702
- Wolff, M. S. de/Ijzendoorn, M. H. van (1997): Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. In: *Child Development*, 68. Jg., H. 4, S. 571–591




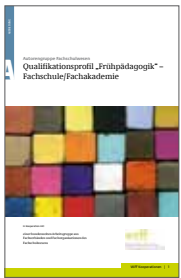
Zum Autor



Dr. Gerhard J. Suess ist seit 2003 Professor für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie am *Department Soziale Arbeit* an der Hamburger Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Als wissenschaftlicher Assistent von Prof. Dr. Klaus Grossmann an der Universität Regensburg sowie von Prof. Dr. Alan Sroufe an der University of Minnesota war er aktiv an drei Längsschnittstudien zur Bindungsentwicklung und Entwicklungspsychopathologie beteiligt. Die Anwendung daraus gewonnener Erkenntnisse in Beratung und Therapie bildet den Schwerpunkt seines beruflichen Wirkens.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen	WiFF Studien	WiFF Wegweiser Weiterbildung	WiFF Kooperationen
<p>Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF</p>	<p>Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik</p>	<p>Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten</p>	<p>Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik</p>
			
<p>Band 13: Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel</p>	<p>Band 10: Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote</p>	<p>Band 2: Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung</p>	<p>Band 1: Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie</p>
<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 12: Helga Andresen: Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren</p> <p>Band 11: Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen – Folgerungen für die Entwicklungsförderung</p> <p>Band 10: Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren im Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache</p> <p>Band 9: Iris Füssenich: Vom Sprechen zur Schrift</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 9: Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen</p> <p>Band 8: Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern</p> <p>Band 7: Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten</p> <p>Band 6: Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte</p> <p>Band 5: Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 1: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung</p>	<p>Zuletzt erschienen:</p> <p>Band 1: Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung</p>

Stand: August 2011

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

In der Diskussion um die institutionelle Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren spielt die Bindungstheorie und Bindungsforschung eine zentrale Rolle. Dabei kommt es immer wieder zu Missverständnissen und Fragen, zum Beispiel: Ab wann entwickelt sich „Bindung“? Welche Rolle spielen die verschiedenen Bindungstypen für die Praxis der Fachkräfte? In dieser Expertise werden verschiedene Missverständnisse über die Bindungsforschung aufgegriffen und vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse diskutiert. Der Autor beschreibt auf der Grundlage dieser Ergebnisse die Anforderungen, die sich an die Fachkräfte hinsichtlich eines guten Beziehungsaufbaus mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren stellen.