

Bindungserfahrungen als Risiko

Professioneller Umgang mit frühkindlicher Bindung
und möglichen Entwicklungsstörungen

Verfasst von: Frau Lilian Wolf (Matrikelnummer: [REDACTED])

Eingereicht bei: Herr Prof. Dr. Olaf Geramanis

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit,
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Muttenz

Eingereicht im Januar 2025 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer
Arbeit

Abstract

Diese Bachelorthesis geht der Frage nach, welche Bedeutung die frühkindliche Bindungsqualität zwischen einem Kind im Alter von 0 bis 5 Jahren und dessen primären Bezugsperson für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen hat. Dabei widmet sie sich im Wesentlichen der sozialen und emotionalen Kompetenzentwicklung bei Kindern sowie den Einflussfaktoren und möglichen Entwicklungsstörungen. Die Bindungstheorie von John Bowlby spielt bei der Untersuchung der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Kindern eine wichtige Rolle, da die Qualität der frühkindlichen Bindung zur primären Bezugsperson die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung nachhaltig beeinflusst. Die vorliegende Arbeit untersucht auf dieser Tatsache, wie unsichere oder gestörte Bindungen die Entwicklung beeinflussen und wie eine gezielte Förderung aussehen kann, um die kindliche sozial-emotionale Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Die Frage nach der wirksamen und professionellen Förderung bei beeinträchtigten oder gar fehlenden Kompetenzen gewinnt dabei an grosser Bedeutung, insbesondere im Kontext der Sozialen Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung	4
2.1	Die Rolle der «sensiblen Phase» in der kindlichen Entwicklung	4
2.2	Emotionsbegriff und emotionale Kompetenzen	7
2.3	Soziale Kompetenzen	9
2.4	Bedeutung und Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen	10
2.5	Einflussfaktoren in der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen	12
3	Bindung und Bindungsstörungen	17
3.1	Grundannahmen der Bindungstheorie	17
3.2	Die «fremde Situation» nach Mary Ainsworths, die Klassifikation von Bindungstypen und die mütterliche Feinfühligkeit	21
3.3	Kritische Betrachtung der Bindungstheorie	26
3.4	Bindungsstörungen	27
4	Zusammenhang zwischen Bindung und Bindungsstörungen und der kindlichen Kompetenzentwicklung	30
5	Förderansätze beim nachträglichen Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen	36
5.1	Programme für Kinder	36
5.2	Programme für Bezugspersonen	39
5.3	Programme für unsichere Bindungsmuster und Bindungsstörungen	42
6	Schlussfolgerungen	43
6.1	Beantwortung der Fragestellung	43
6.2	Persönliches Fazit und Ausblick	44
7	Quellenverzeichnis	49

1 Einleitung

Gemäss Kindergesundheit-info.de schätzt die Mehrheit der Studien die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf etwa 10 bis 20 Prozent ein (vgl. Kindergesundheit-info.de 2024: o.S.). So berichten die Fachkräfte im sozialpädagogischen Kontext, dass die sozial-emotionalen Kompetenzen bei jedem fünften Kind im Kindergartenalter nicht altersgerecht entwickelt sind (vgl. Niklas 2014: 84). Die Häufigkeit und Beständigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen verdeutlichen die dringende Notwendigkeit, soziale und emotionale Kompetenzen bereits zu Beginn der Schullaufbahn zu fördern. Entsprechend Hennemann et al. zeigen Studien zudem, dass diese Kinder durch ihre Mitschüler und Mitschülerinnen häufig soziale Ablehnung erfahren, was wiederum erhebliche Auswirkungen auf die persönliche und schulische Entwicklung haben kann. Der Umgang mit Kindern, die von Verhaltensstörungen betroffen sind, stellt für viele Fachkräfte eine grosse berufliche Herausforderung dar. Angesichts von politischen und fachlichen Diskussionen zur Inklusion, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung, gewinnt die Frage nach einer wirksamen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen zur Prävention oder Reduzierung von Verhaltensstörungen zunehmend an Bedeutung (vgl. Hennemann/Hillenbrand/Franke/Hens/Grosche/Pütz 2012: 129f.). An diesem Aspekt setzen die Sozialarbeit sowie Sozialpädagogik an, da sie dadurch gekennzeichnet sind, Menschen, unabhängig ihres Alters, in verschiedenen Lebenslagen zu unterstützen und zu fördern. Dabei geht es z. B. um die Prävention zur Vermeidung von Fehlentwicklungen oder zur Verbesserung bereits fehlgelaufener Entwicklungen und um die allgemeine Förderung der Entwicklung. Dabei sollten Entscheidungen mithilfe von Kenntnissen und Wissen aus verschiedenen Disziplinen getroffen werden (vgl. Rothgang/Bach 2021: 31). Der Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen stellt aufgrund seiner weitreichenden Folgen eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Valentien 2009: 9). Bevor jedoch über eine gezielte Förderung gesprochen werden kann, ist es wichtig, die Faktoren zu identifizieren, die diese Entwicklung beeinflussen.

Während meiner praktischen Erfahrungen in einem Kindergarten fiel mir auf, dass einige Kinder sozial-emotionale Auffälligkeiten zeigten, und zwar sowohl im Umgang mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen als auch gegenüber ihren Müttern. Diese Auffälligkeiten äusserten sich häufig in Form von emotionalen Ausbrüchen und dissozialem Verhalten. Besonders ein Kind, das mir durch sein soziales Verhalten im Kontakt mit anderen Kindern auffiel, weckte mein Interesse an der Frage, ob und inwieweit die Qualität der Bindung zur primären Bezugsperson die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern beeinflussen kann. Gerade bei diesem Jungen war augenscheinlich, dass seine Beziehung zur Mutter im Vergleich zu den anderen Kindern

weniger liebevoll wirkte. In meiner Rolle unterstützte und förderte ich diese Kinder während des Kindergartenalltags durch eine intensivere Betreuung sowie im Austausch mit den Eltern. Dabei irritierte mich, dass zwar erkennbar war, dass diese Kinder in ihrer Kompetenzentwicklung zwar Auffälligkeiten aufwiesen, bisher jedoch entweder keine Abklärungen stattgefunden hatten oder wir Fachkräfte über Defizite oder Diagnosen nicht informiert wurden, um im jeweiligen Bedarfsbereich gezielt fördern zu können. Während dieser Zeit handelte ich häufig intuitiv, denn es fehlte mir an fundiertem Fachwissen über die kindliche Entwicklung, über potenzielle Einflussfaktoren und Störungen sowie konkrete Fördermassnahmen. Diese Ausgangslage weckte mein Forschungsinteresse, herauszufinden, wie eine professionelle Fachkraft in solchen Kontexten kompetent und zielgerichtet handeln kann.

Die Bindungstheorie von Bowlby ist für viele Untersuchungen im Bereich der frühkindlichen Bindungsforschung und deren Einfluss auf die sozial-emotionalen Kompetenzen eines Kindes eine Grundlage (vgl. Pfeffer 2012: 17). Die in dieser Arbeit thematisierten Zusammenhänge zwischen frühkindlicher Bindung und der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen sind für die Soziale Arbeit von grosser Wichtigkeit, da Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die im erzieherischen und sozialpädagogischen Bereich tätig sind, begegnen häufig Kindern und Familien, bei denen Bindungsprozesse gescheitert sind und Verzögerungen in der sozio-emotionalen Entwicklung eine Rolle spielen. Dabei ist es von grosser Bedeutung, Kenntnisse über die Bindungstheorie zu besitzen. Ein fundiertes Verständnis der Beziehung zwischen Bindung und sozial-emotionalen Fähigkeiten ermöglicht es den Sozialarbeitenden, im Bindungsverhalten des Kindes frühzeitig Probleme zu erkennen, einzuordnen, gezielte Massnahmen zu ergreifen und die soziale sowie emotionale Kompetenzentwicklung des betroffenen Kindes zu fördern (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 29). Dabei muss auch einen Blick auf die Entwicklungspsychologie geworfen werden, um die emotionale und soziale Kompetenzentwicklung zu analysieren. Zu diesem Zweck sind Kenntnisse der Entwicklungspsychologie für Fachkräfte der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit sehr zentral und dementsprechend auch eine Grundlage dieser Bachelorthesis (vgl. Jungbauer 2017: 19).

Aufgrund dieser Ausgangssituation setzt sich diese wissenschaftliche Arbeit mit dem Ziel auseinander, herauszufinden, inwieweit sich die frühkindliche Bindung auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern auswirkt und wie eine spezifische Förderung aussehen kann. Dabei ist es bedeutsam, einen Einblick in die Literatur zur Bindungstheorie und zur Entwicklungspsychologie im Bereich der Kompetenzentwicklung zu gewinnen und die dabei erhaltenen Erkenntnisse miteinander zu verknüpfen sowie Fördermöglichkeiten zu finden. In dieser Bachelorthesis wird für die Untersuchung der Fragestellung die Methode der Literaturarbeit herangezogen.

Vor diesem Hintergrund lautet die zentrale Fragenstellung dieser Arbeit:

- Welche Bedeutung hat die Qualität der frühkindlichen Bindung zwischen einem Kind im Alter von 0 bis 5 Jahren und dessen primären Bezugsperson für die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten und welche Auswirkungen hat eine unsichere oder gestörte Bindung auf diese Entwicklung?

Dabei werden in dieser Bachelorthesis weitere Unterfragen bearbeitet, die sich aus der Beantwortung der zentralen Fragestellung ergeben:

- Was sind sozial-emotionale Kompetenzen und wie werden sie erworben respektive sind sie erlernbar, genetisch programmiert oder werden sie durch Umgebungseinflüsse geprägt? Gibt es sensible Entwicklungsphasen, in denen bestimmte sozial-emotionale Kompetenzen am besten erworben werden können und welche Auswirkungen hat es, wenn dieses Lernen in diesen sensiblen Phasen nicht stattfindet?
- Wie lässt sich die Qualität des Bindungsverhaltens zu den primären Bezugspersonen charakterisieren? Ab welchem Punkt ist von einer sicheren Bindung die Rede und welche Anzeichen deuten auf ein unsicheres Bindungsverhalten hin?
- Welchen Einfluss hat ein unsicheres Bindungsverhalten zu den primären Bezugspersonen auf das Erlernen von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern im Alter von 0 bis 5 Jahren und wie stark ist der Zusammenhang zwischen schwierigem Bindungsverhalten und einem Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es, um Kinder beim Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen «nachträglich» zu unterstützen?

Um diese Fragestellungen zu bearbeiten, wird zunächst die Entwicklung und dabei unter anderem die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung von Kindern im Alter von 0 bis 5 Jahren differenziert untersucht. Im zweiten Kapitel wird die Bindungstheorie nach Bowlby vorgestellt und kritisch hinterfragt, um einen theoretischen Rahmen zu schaffen. Ein weiterer Abschnitt innerhalb dieses Kapitels widmet sich den Bindungsstörungen sowie der Untersuchung der Ursachen und Erscheinungsformen. Anschliessend werden die Inhalte dieser beiden theoretischen Kapitel zusammengefasst, wobei der Schwerpunkt auf dem Einfluss von Bindung und Bindungsstörungen auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung des Kindes liegt. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse werden anschliessend Förderprogramme vorgestellt. Diese Arbeit endet mit einer abschliessenden Betrachtung, welche die Ergebnisse zusammenfasst und ein persönliches Fazit der zentralen Erkenntnisse darlegt.

2 Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung

Im folgenden Kapitel werden zunächst die grundlegenden Begriffe der menschlichen Entwicklung vom Säuglingsalter bis zum Kleinkindalter (0 bis 5 Jahren) dargelegt und es wird erläutert, welche Bedeutung in diesem Zeitraum die «sensible Phase» hat. Anschliessend erfolgt eine Definition der Kompetenzentwicklung sowie der damit einhergehenden sozialen und emotionalen Kompetenzen. Darüber hinaus wird der Fokus auf die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen gerichtet, wobei die Faktoren, die den Entwicklungsverlauf beeinflussen können, näher betrachtet werden.

2.1 Die Rolle der «sensiblen Phase» in der kindlichen Entwicklung

Unter «Entwicklung» wird die Veränderung eines Organismus verstanden, wobei etwas Neues entsteht und dementsprechend eine veränderte Qualität des Verhaltens erreicht wird. Dieser Prozess umfasst die Entstehung von Kompetenzen, Verhaltensweisen und Funktionen im Laufe der Zeit, beginnend vom Embryo bis hin zum erwachsenen Individuum (vgl. Metzinger 2014: 10). Kompetenzen sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Kenntnis, wie Wissen in die Lage versetzt, Aufgaben erfolgreich zu meistern (vgl. Münnich 2010: 7). Die Entwicklung dieser Kompetenzen verläuft dabei nicht gleichmässig, sondern ist von Phasen schneller Veränderung geprägt, die sich mit Zeiten scheinbarer Stagnation abwechseln. Der Verlauf und das Tempo dieser Entwicklung variieren von Mensch zu Mensch. Verschiedene Fähigkeiten entwickeln sich unterschiedlich schnell (vgl. Metzinger 2014: 8).

Bereits diese kurze Einführung macht anhand eines kritischen Blickes darauf deutlich, dass es keine einheitliche «menschliche Entwicklung» gibt, sondern dass zahlreiche, inhaltlich durchaus unterschiedliche Vorstellungen davon bestehen (vgl. Rothgang/Bach 2021: 15). Dabei ist es wichtig, zu betonen, dass innerhalb der Entwicklungspsychologie nicht *die eine* Theorie zur Erklärung menschlicher Entwicklung existiert, sondern eine Vielzahl von Modellen und theoretischen Ansätzen, die darauf abzielen, Veränderungen im Erleben und Verhalten zu beschreiben und zu verstehen. Diese Vielfalt ergibt sich unter anderem aus den unterschiedlichen Grundannahmen über das menschliche Wesen und über die Faktoren, die dessen Entwicklung beeinflussen (vgl. ebd.: 108).

Die endogenistische Theorie betrachtet die Entwicklung als eine Entfaltung von bereits vorhandenen Anlagen und Strukturen. Dabei wird die Entwicklung hauptsächlich von inneren Faktoren gesteuert, während weder die Person selbst noch deren Umwelt einen grundlegenden Einfluss auf den Entwicklungsprozess ausüben können (vgl. Rothgang/Bach 2021: 109).

Laut der exogenetischen Theorie kann der Mensch seine Entwicklung weder aktiv beeinflussen noch ist sie durch seine Anlagen festgelegt. Stattdessen betrachtet dieser Theorieansatz die menschliche Entwicklung hauptsächlich als das Ergebnis äusserer Umwelteinflüsse (vgl. ebd.: 111).

Die konstruktivistische Theorie betrachtet den Menschen dagegen als aktiven Mitgestalter seines Entwicklungsprozesses. Demnach ist er in der Lage, seine eigene Entwicklung zu erzeugen. Obwohl Entwicklung stets in einer Umwelt mit spezifischen Merkmalen stattfindet, wird sie nicht allein durch diese Umwelt determiniert. Vielmehr spielen die subjektive Wahrnehmung, Interpretation und Verarbeitung der Umweltgegebenheiten eine entscheidende Rolle, die wiederum vom aktuellen Entwicklungsstand des Individuums abhängen. Der Mensch ist von Natur aus aktiv und setzt sich eigenständig mit seiner Umwelt auseinander (vgl. ebd.).

Im Gegensatz dazu gehen interaktionistische Theorien davon aus, dass sowohl die Person als auch die Umwelt am Entwicklungsprozess aktiv beteiligt sind. Die Person beeinflusst und verändert ihre Umwelt zwar, wird jedoch gleichzeitig auch von ihr beeinflusst und geformt (vgl. ebd.: 114).

Der Mensch durchläuft unabhängig dieser theoretischen Ansätze verschiedene Lebensphasen, was verdeutlicht, dass das menschliche Leben nicht gleichmässig verläuft. Vielmehr gibt es Lebensabschnitte, in denen sich die Entwicklung des Menschen unterschiedlich gestaltet. Diese Lebensabschnitte werden als Phasen bezeichnet. Eine Phase beschreibt dabei einen Entwicklungsabschnitt, der längere Zeit anhält und durch deutlich auffallende und abgrenzende Veränderungen im Verhalten gekennzeichnet ist. Jede Phase ist durch dominierende Verhaltensweisen geprägt, welche die Entwicklung am meisten bestimmen. Die Phasen laufen entsprechend dem Alter in einer bestimmten Reihenfolge ab. Dabei basiert jede Phase auf der vorherigen Entwicklungsphase und wird erst durch diese möglich (vgl. Metzinger 2014: 16).

Die italienische Ärztin, Reformpädagogin und Philosophin Maria Montessori erkannte, dass in der kindlichen Entwicklung Phasen bestehen, in denen das Kind eine besondere Empfänglichkeit für den Erwerb bestimmter Verhaltensweisen und Kompetenzen hat. Während dieser sogenannten «sensiblen Phasen» richtet sich die Aufmerksamkeit des Kindes auf gewisse Bereiche seiner Umgebung (vgl. KiTa.de 2024: o.S.). Jede dieser Phasen legt die Grundlage für die darauffolgende. Montessori identifizierte vier sensible Phasen: In der ersten Phase, von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren, stehen die Entwicklung von Ordnung, Bewegung

und Sprache im Mittelpunkt. Darauf folgt die Phase von drei bis sechs Jahren, in der das Bewusstsein geschärft und die zuvor erworbenen Fähigkeiten vervollkommen werden. In dieser Phase bilden sich die sozialen Kompetenzen weiter aus, in den das Kind nach Kontakten ausserhalb der Familie sucht. Zwischen sechs und zwölf Jahren entwickelt das Kind ein moralisches Bewusstsein und die Fähigkeit zu abstraktem Denken. Abschliessend zeichnet sich die vierte Phase, von zwölf bis achtzehn Jahren, durch ein wachsendes Interesse an Wissenschaft, Gesellschaft und Politik aus (vgl. KiTa.de 2024: o.S.).

Der Begriff der sensiblen Phase beschreibt eine irreversible Form des Lernens. Während diesen in der Regel kurzen und genetisch festgelegten Zeitabschnitten – den sogenannten sensiblen Phasen – lösen konkrete Umweltreize dermassen starke Veränderungen in den Verhaltensweisen aus, dass diese später nicht mehr durch neue Erfahrungen geändert werden können. Demnach ist das Fehlen von erforderlichen Erfahrungen in diesem Lebensabschnitt in aller Voraussicht besonders negativ für die weitere Entwicklung. Sensible Phasen sind beispielsweise in der Entwicklung der Bindung zu den Eltern oder für den Kompetenzerwerb erforderlich (vgl. Pinquart/Schwarzer/Zimmermann 2011: 19). Ausserhalb dieses Zeitraums können diese Verhaltensweisen zwar bis zu einem gewissen Grad noch verändert werden, aber die Empfänglichkeit ist nicht mehr so ausgeprägt (vgl. Metzinger 2014: 16).

Das Konzept der sensiblen Phasen in der Entwicklung ist für die Praxis besonders interessant, da es Entwicklungsabschnitte beschreibt, in denen es sinnvoll ist, gezielte Lern- und Entwicklungsanreize zu setzen oder schädliche Einflüsse besonders zu vermeiden. Gemäss Rothgang und Bach betonten Spitz und Bowlby beispielsweise, wie wichtig die ersten Lebensjahre für den Aufbau stabiler Bindungen zu einer verlässlichen Bezugsperson sind. Allerdings ist der wissenschaftliche Nachweis solcher sensiblen Phasen aus ethischen Gründen kaum möglich. Es wäre unverantwortlich, Menschen während einer vermuteten sensiblen Phase bewusst von förderlichen Umwelteinflüssen abzuschirmen, nur um zu prüfen, ob und in welchem Ausmass diese Einflüsse später noch wirksam werden können. Aus diesem Grund erscheint es wichtiger, flexibel und aufmerksam zu agieren, statt sich auf starre Vorgaben von Fördermassnahmen zum «optimalen Zeitpunkt» zu verlassen. Entscheidend ist eine Haltung, die sorgfältig beobachtet, wie Individuen auf ihre Umwelt reagieren und diese verarbeiten, um anschliessend gezielt und reflektiert darauf einzugehen (vgl. Rothgang/Bach 2021: 126).

2.2 Emotionsbegriff und emotionale Kompetenzen

Im folgenden Abschnitt werden der Emotionsbegriff und die emotionale Entwicklung näher betrachtet. Emotionen beeinflussen das gesamte menschliche Leben. Sie wirken sich auf die Wahrnehmung und das Handeln aus. Dabei erleben Menschen entweder freudige oder nicht freudige Erfahrungen, die sie prägen. Diese sind zudem von Bedeutung, wenn es um die Gesundheit, soziale Kontakte und Beziehungen geht. Gleichwohl ist es in der Wissenschaft umstritten, was Emotionen genau sind (vgl. Klinkhammer/Voltmer/von Salisch 2022: 12).

Zur inhaltlichen Abgrenzung ist zu nennen, dass es für den Begriff «Emotion» viele Synonyme gibt. Hierzu zählen beispielsweise «Gefühle», «Stimmungen» oder «Affekte» (vgl. ebd.: 14). Laut den Evolutionspsychologen sowie -psychologinnen und den Evolutionsbiologen sowie -biologinnen sind Emotionen angeboren und erfüllen wesentliche Grundfunktionen. Dabei hat Charles Darwin bereits im Jahr 1872 die «big six» als Basisemotionen beschrieben, die das gesamte Gefühlsleben bestimmen. Dazu zählen Freude, Überraschung, Traurigkeit, Angst, Ekel und Zorn (vgl. Rothgang/Bach 2021: 156f.).

Wenn die Gefühlswelt ausser Kontrolle gerät, werden der Kontakt zu anderen Personen und die Alltagsbewältigung problematisch. Dies gilt ebenfalls, wenn Gefühle kaum entwickelt sind. Gefühle sind ein bedeutsames Element des Lebens und der Umgang mit ihnen ist eine alltägliche Herausforderung. So hängen das gefühlsmässige Erleben und der Umgang mit Gefühlen stark davon ab, was der Mensch von klein auf von seiner Umgebung erfahren und gelernt hat. Denn für die Entwicklung und die Entfaltung von Gefühlen bei Kindern sind die ersten Bezugspersonen besonders relevant. Sie dienen als Vorbilder sowohl im Umgang mit ihren eigenen Gefühlen als auch in der Gestaltung von Beziehungen zu anderen (vgl. Dimitrova/Lüdmann 2014: 9f.).

Die emotionalen Zustände sind durch unterschiedliche Intensitäten der erlebten Gefühle und durch unterschiedliche Erregungsschwellen jedes Menschen gekennzeichnet. Dabei sind für die physiologische Erregbarkeit unterschiedliche Faktoren verantwortlich, beispielsweise die Genetik (vgl. ebd.: 114). Vor allem die ersten Lebensmonate haben einen enormen Einfluss auf die Emotionen, indem sie deren Auftreten und Auslösen von der Kindheit bis hin zur Pubertät verändern (vgl. Siegler/Eisenberg/DeLoache/Saffran 2016: 365f.). Ein wichtiger Faktor ist dabei die Funktion, wichtige Informationen in der Umwelt von unwichtigen unterscheiden zu können. Beispielsweise können Angst vor Gefahr schützen. Diese Verknüpfung muss jedoch zuerst hergestellt werden. Dabei umfasst die emotionale Kompetenz die Fähigkeit, mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer angemessen umgehen zu können (vgl. Koglin/Petermann 2013: 17).

Dabei ist gemeint, die eigenen Emotionen in der Interaktion mit anderen ausdrücken zu können und die Emotionen des Gegenübers zu erkennen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 9). In den alterstypischen Entwicklungsaufgaben eines Kindes können emotional kompetente Kinder facettenreiche Gefühle voneinander unterscheiden. Ferner können sie ihre Gefühle angemessen ausdrücken und regulieren sowie die Gefühle anderer Menschen erkennen und verstehen (vgl. Pfeffer 2012: 12). Denn das Lernen, mit den eigenen und den Gefühlen anderer umzugehen, ist eine bedeutungsvolle Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit. Bereits ab dem Säuglingsalter verändert und erweitert sich die Kompetenz, das Gefühl und den Gefühlsausdruck anderer zu verstehen sowie über die Gefühle zu sprechen, erheblich. Kinder erwerben bis zum Schulalter eine Reihe von Verhaltensweisen und Fähigkeiten, anhand dieser sie ihre Emotionen grundsätzlich autonom regulieren können (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 13). Diese Fertigkeiten ermöglichen es erst, befriedigende Beziehungen zu anderen aufzunehmen, die eigenen Wünsche zu äussern und sich vor Gefahr zu schützen. Die emotionale Kompetenz erweist sich damit als eine wesentliche Voraussetzung für ein befriedigendes und erfülltes Leben. Dabei erlernen Kleinkinder im Laufe ihrer Entwicklung einige Fertigkeiten, die zu emotionaler Kompetenz führen können (vgl. Koglin/Petermann 2013: 17). Dazu zählen der eigene mimische Emotionsausdruck, das Erkennen des Emotionsausdrucks anderer Menschen, der verbale Ausdruck von Emotionen, das Wissen und Verstehen von Emotionen sowie die Fähigkeit zur selbstgesteuerten Emotionsregulation (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 14). Gemäss Niklas geht Denham auf die Komponenten der emotionalen Kompetenz genauer ein und beschreibt hinsichtlich des emotionalen Ausdrucks die Wichtigkeit, nonverbale emotionale Mitteilungen durch Gesten äussern zu können, gegenüber der Gefühle anderer empathisch zu sein, eigene Gefühle zeigen zu können sowie die Gefühle bei sozialer Ablehnung kontrollieren zu können. Bezüglich des Wissens und Verstehens von Gefühlen ist es relevant, die eigenen Gefühlszustände von den Gefühlszuständen der anderen Personen zu unterscheiden und in der Kommunikation über Gefühle einen angemessenen Emotionswortschatz einsetzen zu können. In der Emotionsregulation kommt es darauf an, mit den eigenen negativen sowie positiven Gefühlen zurechtzukommen (vgl. ebd.: 17). Kinder, die über eine gut entwickelte emotionale Kompetenz verfügen, sind in der Lage, auch in anderen Entwicklungsbereichen zusätzliche Kompetenzen zu entfalten (vgl. ebd.: 19). Insbesondere ein allumfängliches Wissen über die eigenen Emotionen scheint mit anderen elementaren Kompetenzen zusammenzuhängen. Dabei hilft ein allumfängliches Emotionswissen wie die Fähigkeit, Emotionen in Stimmen und mimischen Ausdrücken zu erkennen, dabei, dass die Emotionsregulation zu einer erhöhten Akzeptanz und Wertschätzung von sozialen Kontakten führt (vgl. Niklas 2014: 79).

2.3 Soziale Kompetenzen

Im Folgenden wird der Fokus auf die Grundlagen der sozialen Kompetenz gerichtet. Soziale Kompetenzen sind auf vielfältige Weisen mit der emotionalen Kompetenz verbunden (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 22). Halberstadt, Denham und Dunsmore fassen diese enge Verbindung im Konzept der affektiven sozialen Kompetenzen zusammen. Laut ihnen liegt der Schwerpunkt auf der Interaktion und Kommunikation zwischen zwei Menschen. In der zwischenmenschlichen Interaktion werden dabei unterschiedliche Gefühle gesendet, empfangen und erlebt. Soziale Kompetenzen zeigen sich darin, dass Gefühle beim Senden, Empfangen und Erleben bewusst wahrgenommen und klar identifiziert werden können, dass sie der jeweiligen Situation angepasst sind und im zwischenmenschlichen Kontakt angemessen reguliert werden (vgl. Koglin/Petermann 2013: 17). Darüber hinaus umfasst die soziale Kompetenz weitere Fähigkeiten wie Kommunikations-, Team-, und Konfliktlösungskompetenzen. Ein weiterer wichtiger Bereich ist die Identitätsentwicklung, die im Dialog mit anderen stattfindet und mit der Entwicklung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit eng verbunden ist. Dieser Prozess beinhaltet die Bildung eines eigenen «Ich» in der Interaktion mit anderen. Auch die Auseinandersetzung mit Regeln, Normen und Werten, die die moralischen Standards einer Gemeinschaft repräsentieren, ist Bestandteil sozialer Bildungsprozesse (vgl. Pfeffer 2012: 12).

Soziale Kompetenz wird seit langer Zeit in verschiedenen Forschungsdisziplinen untersucht, wobei unterschiedliche Definitionen den Fokus auf verschiedene Aspekte legen. In der Literatur von Pfeffer werden einige dieser Definitionen aufgeführt.

Hinsch und Pfingsten betrachten soziale Kompetenz als die Fähigkeit einer Person, ihre eigenen Interessen in Interaktionen mit anderen Menschen erfolgreich durchzusetzen. Diese Definition legt den Schwerpunkt auf die Durchsetzungsfähigkeit einer Person.

Im Gegensatz dazu richten DuBois und Felner den Fokus auf die Anpassungsfähigkeit des Individuums. Sie definieren soziale Kompetenz als die Fähigkeit, sich an die sozialen Bedingungen der Umwelt anzupassen, wobei die Normen und Werte des Umfelds eine entscheidende Rolle spielen (vgl. ebd.).

Eine weitere Perspektive bietet Kanning, der die soziale Kompetenz als das Streben nach einem Gleichgewicht der Interessen aller Beteiligten definiert. Laut ihm ist sozial kompetentes Verhalten darauf ausgerichtet, zwischen der Durchsetzung eigener Interessen und der Anpassung an soziale Gegebenheiten eine Balance zu finden (vgl. ebd.: 12f.).

Laut Kanning ist sozial kompetentes Verhalten stets von der jeweiligen Situation und den involvierten Personen abhängig. Dies bedeutet, dass es kein universell sozial kompetentes Verhalten gibt. Vielmehr hängt sozial kompetentes Verhalten unter anderem von den Interessen

der Personen in einer bestimmten Situation und von einer allgemeineren Perspektive wie Normen und Werte ab (vgl. Pfeffer 2012: 13).

Die unterschiedlichen Definitionen sozialer Kompetenz spiegeln die Komplexität dieses Konstrukts wider und zeigen auf, dass es nicht die eine Definition von sozialen Kompetenzen gibt. Dennoch verdeutlicht Pfeffer die Wichtigkeit, dass eine ausgeprägte soziale Kompetenz bei Kindern ausschlaggebend ist, um von Gleichaltrigen eher gemocht zu werden. Dabei besitzt ein sozial kompetentes Kind weniger soziale Ängste und es fällt ihm leichter, soziale Kontakte aufzubauen und an laufende Interaktionen Dritter anzuknüpfen. Das sozialkompetente Kind verfügt über ein gutes Einfühlungsvermögen, kann soziale Situationen hochwertig deuten, fühlt sich zu anderen zugehörig und hat ein gesundes Selbstwertgefühl. Zudem kann ein Kind mit stark ausgeprägten sozialen Kompetenzen die eigenen Emotionen kontrollieren. Es verfügt über Fähigkeiten der Konfliktbewältigung, indem es sich mit anderen auseinandersetzen kann. Hierbei wird deutlich, wie eng emotionale und soziale Kompetenzen im Alltag miteinander verbunden sind und dass Emotionswissen und Emotionsregulation die Grundlage für die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen sind (vgl. ebd.: 14).

2.4 Bedeutung und Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen

Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen emotionalen und sozialen Fähigkeiten wird häufig von sozial-emotionalen oder sozio-emotionalen Kompetenzen gesprochen (vgl. Pfeffer 2012: 10). Darunter wird die Fähigkeit verstanden, die eigenen sowie die Gefühle anderer zu erkennen und zu benennen, verstehen sowie adäquat zu regulieren und auszudrücken (vgl. Niklas 2014: 78). Dabei zeigt sich, dass die Bereiche sozialer und emotionaler Kompetenzen inhaltlich eng miteinander verbunden sind. Dies verdeutlicht, dass der Schwerpunkt sozial-emotionaler Kompetenzen auf der Wechselwirkung zwischen sozialen und emotionalen Fähigkeiten liegt. Emotionale Kompetenzen wie Emotionswissen und Emotionsregulation entwickeln sich insbesondere im Rahmen von sozialen Interaktionen. So weisen beispielsweise Kinder mit ausgeprägter Emotionsregulation häufig auch eine hohe soziale Kompetenz auf. Umgekehrt kann ein Mangel an emotionalen Kompetenzen mit der Entstehung antisozialen Verhaltens in Verbindung gebracht werden (vgl. Frank 2012: 8).

Die Qualität, in welchem Masse die sozial-emotionalen Kompetenzen ausgebildet sind, ist in verschiedenen Lebensbereichen von grosser Bedeutung, und zwar sowohl für das Individuum als auch aus der Perspektive der Gesellschaft (vgl. Pfeffer 2012: 14). Sozial-emotionale Kompetenzen sind für die einzelne Person relevant, sie beeinflussen insbesondere, in welcher Qualität eine Person soziale Beziehungen zu anderen Menschen gestalten und erleben kann,

sei es im privaten, familiären Bereich innerhalb von Familie und Freundschaft oder im schulischen respektive im beruflichen Kontext (vgl. Pfeffer 2012: 14).

Laut der Erziehungswissenschaftlerin Valentien sind diese beiden Fähigkeiten im Gegensatz zu den Basisemotionen jedoch nicht angeboren, sondern müssen in den ersten Lebensjahren erlernt werden (vgl. Valentien 2009: 1). Der frühzeitige Erwerb ist eine entscheidende Entwicklungsaufgabe in der Kindheit und eine wichtige Voraussetzung für die spätere Alltags- und Lebensbewältigung. Es handelt sich dabei um einen lebenslangen Prozess, der in sozialen Interaktionen von Anfang an stattfindet (vgl. Pfeffer 2012: 16).

Im Laufe des Lebens sammeln Kinder Erfahrungen mit Emotionen, die mit ihren eigenen und denen ihrer Mitmenschen verbunden sind. Diese zu verstehen, ist eine essenzielle Aufgabe von Kindern, damit sie vorhersagen können, welche Emotionen ihre Mitmenschen empfinden und ihr eigenes emotionales Ausdrucksverhalten daran auszurichten. Vor dem Eintritt in den Kindergarten beschränken sich die Erfahrungen meist auf Eltern, Geschwister sowie wenige Freunde und Verwandte. Mit dem Eintritt in den Kindergarten steht das Kind einer Vielzahl von neuen Eindrücken und Erfahrungen gegenüber, die es vermehrt allein bewältigen muss. Das Kind wird herausgefordert, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, um auch zukünftigen Anforderungen gewachsen zu sein. Die Kinder sind verpflichtet, den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen im Kontakt mit Gleichaltrigen und (sozial-)pädagogischen Fachkräften zunächst noch zu lernen (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 30).

Ein wichtiger Entwicklungsschritt innerhalb der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung ist – nebst dem Emotionswissen, -ausdruck und der Emotionsregulation – die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme (vgl. ebd.). Die Entwicklung der Kompetenz zur emotionalen Perspektivenübernahme beginnt im zweiten Lebensjahr und nimmt vor allem zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr immens zu (vgl. Pfeffer 2012: 17). Dabei ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine elementare Voraussetzung, um ein umfängliches Verständnis der Verhaltensweisen, Meinungen, Gedanken und Emotionen anderer zu haben. In der Literatur werden drei Unterscheidungen vorgenommen: die visuell-räumliche, die konzeptuelle und die affektive/emotionale Perspektivenübernahme (vgl. Dimitrova/Lüdmann 2014: 3). Die visuell-räumliche Perspektivenübernahme bezieht sich auf die physikalische körperliche Wahrnehmungsperspektive einer anderen Person, während die konzeptuelle Perspektivenübernahme ein tiefgreifendes Verständnis der Situation einer anderen Person meint und befasst sich mit den inneren, nichtdirekt beobachtbaren Prozessen eines Individuum (vgl. ebd.: 4). Die Kompetenz zur affektiven bzw. emotionalen Perspektivenübernahme beinhaltet das Erfassen des emotionalen Zustands anderer (vgl. Pfeffer 2012: 7). Zwischen Empathie und

der affektiven bzw. emotionalen Perspektivenübernahme wird oft keine Unterscheidung vorgenommen. Während Empathie die Fähigkeit beschreibt, die Emotionen einer anderen Person nachzuempfinden, bedeutet die affektive Perspektivenübernahme, diese Emotionen zu erkennen und ein Verständnis dieses Emotionszustands generieren zu können. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich diese Kompetenz bei Kindern früh entwickelt, insbesondere dann, wenn eine Übereinstimmung mit den eigenen Gefühlen besteht. Eine ausgeprägte Kompetenz der Perspektivenübernahme bildet die Grundlage für Empathie, prosoziales Verhalten und für die moralische Entwicklung (vgl. Pfeffer 2012: 7). Kinder lernen dementsprechend zunehmend, zwischen den eigenen und den Gefühlen anderer zu unterscheiden, die Perspektive anderer einzunehmen und deren Emotionszustand korrekt zu erkennen und mitzufühlen. Mit zunehmenden sprachlichen Kompetenzen wächst auch das Vermögen, Emotionen verbal auszudrücken. Kinder verstehen zunehmend konkrete Situationen als Ursache von Emotionen. Ab dem dritten Lebensjahr lernen Kinder, zwischen dem Erleben von Emotionen von dem sichtbaren Ausdruck von Emotionen zu unterscheiden und Situationen als Ursache für Emotionen zu verstehen (vgl. ebd.: 17).

Strategien zur Emotionsregulation müssen in den unterschiedlichen Altersstufen betreffend die Zunahme und Vielschichtigkeit der erlebten Gefühle weiterentwickelt werden. Innerhalb dieser Entwicklung werden die Gefühle zunehmend differenzierter und komplexer. Es kann zu Situationen kommen, in denen unterschiedliche Emotionen gleichzeitig auftreten und das Verhalten erschweren. Dabei können beispielsweise Wut und Trauer miteinander auftreten. Während des Aufwachsens sammeln Kinder im emotionalen Bereich und in sozialen Beziehungen Erfahrungen durch Interaktionen mit Bezugspersonen. Dabei lernen sie das Wissen und den Umgang mit den Emotionen anderer und ihren eigenen. Diese Erfahrungen können breit gefächert und differenziert oder begrenzt sein. Ferner können sie entweder konstruktiv und selbstwertfördernd oder verunsichernd und selbstwertmindernd sein (vgl. ebd.).

2.5 Einflussfaktoren in der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen

Vielfältige Aspekte können das Erleben und die Entwicklung der emotionalen und sozialen Kompetenz bei Kindern beeinflussen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 734). Zum einen wurden bestimmte Gene entdeckt, die möglicherweise zu individuellen Unterschieden im prosozialem Verhalten führen. Diese bestimmte Gene stehen mit dem Hormon Oxytocin in Verbindung, das in verschiedenen Kontexten bei sozialen Verhaltensweisen und Emotionen aber auch im eigenen Bindungsverhalten oder Eltern-Kind Bindung einen Einfluss nehmen kann (vgl. Siegler et al. 2016: 545).

Es ist bewiesen, dass eine hohe Anzahl an Kindern in der sozial-emotionalen Entwicklung Defizite aufweist, darunter Kinder mit einem schwierigen Temperament (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 734). Temperament umfasst individuelle Unterschiede in Selbstregulierung und anderen Aspekten wie Verhaltenshemmung und Aktivitätsniveau der Kinder. Es wird angenommen, dass das Temperament eine biologische Basis hat, jedoch auch durch Umwelterfahrungen, insbesondere soziale Interaktionen, geformt wird. Das Temperament weist über die Zeit zwar eine gewisse Stabilität auf, die jedoch je nach Temperamentsdimension und Individuum variiert. Ein herausforderndes und schwer kontrollierbares Temperament in der Kindheit prognostiziert häufig Verhaltensprobleme und eine geringere soziale Kompetenz sowohl in der Kindheit als auch im Erwachsenenalter. Kinder, die als Kleinkinder ängstlich waren und auf neue Objekte, Orte und Personen negativ reagierten, zeigen später oft Schwierigkeiten in der Interaktion mit anderen, einschliesslich Gleichaltrigen. Kinder, die aufgrund ihres Temperaments zu Anpassungsschwierigkeiten neigen, entwickeln sich jedoch häufig gut, wenn sie angemessene und passende Erziehung erfahren und wenn das Temperament mit der sozialen Umgebung harmoniert. Die Anpassungsfähigkeit und die sozialen Kompetenzen eines Kindes können aufgrund des Zusammenspiels zwischen dem Temperament und den Erziehungsmethoden der Bezugspersonen prognostiziert werden. Dabei beeinflussen sich das Temperament des Kindes und die Bindungstypen zu den Eltern gegenseitig. Das Temperament ist also ein wichtiger Faktor in der Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Kindern (vgl. Siegler et al. 2016: 375). Gemäss Siegler et al. haben Forschungen zur genetischen Veranlagung ergeben, dass bei den Temperamentsunterschieden und dementsprechend auch bei der Entwicklung der Kompetenzen nebst den vererbten Merkmalen auch zahlreiche Umweltfaktoren eine wichtige Rolle spielen. Die wichtigsten dieser Faktoren haben mit der Bindung der Kinder zu den Eltern zu tun (vgl. ebd.: 376).

Die Bindungsqualität von Kindern zu den Eltern kann die sozial-emotionale Entwicklung auf verschiedene Weise beeinflussen (vgl. ebd.). Darauf wird im Kapitel 3 ausführlich eingegangen.

Ein weiterer Einflussfaktor könnte das Geschlecht – Mädchen oder Junge – sein. Der Einfluss des Geschlechts auf die Entwicklung der Kompetenz ist in der Literatur umfassend untersucht worden, wobei die Befunde teils widersprüchlich sind. Laut Klinkhammer et al. wurden im Rahmen von Längsschnittstudien im Bereich des Emotionswissens von Kindern keine Geschlechterunterschiede festgestellt, während eine andere Untersuchung dagegen einige signifikante, jedoch kleine Geschlechtsunterschiede im Emotionsausdruck festgestellt hat (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 64). Deren zufolge zeigen Jungen häufiger Ärger und weitere Emotionen, die sich gegen andere Personen richten, und zwar insbesondere im Kleinkind- und Schulalter.

Mädchen neigen dagegen eher dazu, Emotionen wie Trauer und Angst in kontrollierter Art und Weise zu äussern. Mit zunehmendem Alter verstärkt sich bei Mädchen die Tendenz, im Gesicht mehr positive Emotionen zu zeigen als Jungen. Geschlechtsunterschiede bei positiven Emotionen treten insbesondere im Umgang mit unbekanntem Erwachsenen auf (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 64). Als mögliche Ursache gelten unterschiedliche Sozialisationsbedingungen und geschlechtsspezifische Rollenerwartungen. Während von Mädchen Höflichkeit erwartet wird, wird bei Jungen ein ärgerliches oder sogar aggressives Verhalten eher toleriert. Geschlechtsunterschiede werden bei der Emotionsregulation noch deutlicher sichtbar. Beispielsweise berichten Mädchen in strukturierten Tagebüchern häufiger darüber, dass sie ihren Ärger nicht gezeigt haben. Im Gegensatz dazu geben Jungen öfter an, körperliche Mittel wie Treten oder Schubsen zur Regulation von Ärger einzusetzen. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass das Geschlecht sowohl beim Emotionsausdruck als auch bei der Regulation und dem Verständnis von Emotionen eine Rolle spielt, wobei diese Unterschiede stark von Sozialisationsbedingungen und Rollenerwartungen geprägt sein können (vgl. ebd.: 65).

Darüber hinaus beeinflussen Rahmenbedingungen wie kulturelle, gesellschaftliche und lebensweltliche Faktoren den Entwicklungsprozess von Kindern (vgl. Pfeffer 2012: 17).

Die Menschen sind Teil einer Kultur, in der Werte und Normen durch den Gefühlsausdruck und durch soziale Umgangsformen geformt sind. Hierbei spielen verschiedene regionale und ethische Hintergründe eine wichtige Rolle. Dies wird besonders deutlich, wenn zwei Menschen beispielsweise ihre Vorstellungen über den Ausdruck von Gefühlen und über angemessenes Sozialverhalten miteinander vergleichen. Die Kultur steht dabei immer in einem bestimmten gesellschaftlichen, politischen und historischen Kontext. Der Umgang mit Gefühlen und sozialem Verhalten sollte daher nicht nur auf individueller Ebene betrachtet werden, sondern auch im Hinblick auf die jeweiligen Lebensbedingungen, auf die Ideale der jeweiligen Zeit und auf die Gesellschaft, die das Miteinander formt (vgl. ebd.: 7).

Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor sind Geschwister, die sich oft über viele Jahre hinweg begleiten. Da Geschwister vor dem Schuleintritt aufgrund des gemeinsamen sozialen Umfelds viel Zeit miteinander verbringen und meist eine enge Vertrautheit entwickeln, bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, soziales Verhalten zu üben. Dazu zählen gemeinsames Spielen und Konflikte (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 83). Mitglieder der erweiterten Familie, Erzieher*innen, Lehrkräfte, Nachbarn und Nachbarinnen, Trainer*innen und Betreuungspersonen bieten eine Vielzahl weiterer Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung. Auch die Sprachentwicklung, frühe Verhaltensprobleme, das Erziehungsverhalten und die Beziehung zu Gleichaltrigen können als Einflussfaktoren gelten. Sie können in Wechselwirkung zueinanderstehen und Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nehmen (vgl. Pfeffer 2012: 17). Mit dem Eintritt in

den Kindergarten erweitert sich die soziale Welt des Kindes erheblich (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 84). In dieser neuen Phase verbringt das Kind viele Stunden am Tag mit Gleichaltrigen, weshalb der Umgang mit Freunden sowie Freundinnen und Altersgenossen für die sozial-emotionale Entwicklung an Bedeutung gewinnt und damit ebenfalls einen grossen Einfluss nehmen kann (vgl. ebd.: 85).

Die meisten Kinder erlernen in den ersten Lebensjahren eine Vielfalt an sozial-emotionalen Kompetenzen. Dieser Erwerb kann jedoch durch unterschiedliche Risikofaktoren gestört werden (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 117). In der Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen von besonders gefährdeten Kindern zeigen sich häufig Auffälligkeiten und Verzögerungen. Diese Kinder sind im Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Emotionen anderer häufig beeinträchtigt, was ihr Sozialverhalten beeinflusst. Besonders betroffen sind Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten, beträchtlichen Entwicklungsstörungen oder spezifischen Behinderungen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 733). Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zeigen in den emotionalen Kompetenzen oft Beeinträchtigungen. Diese wiederum erschweren es ihnen, ein angemessenes Sozialverhalten und Sozialkompetenz im Umgang mit anderen aufzuweisen. Kinder mit sozialer Ängstlichkeit zeigen beispielsweise Einschränkungen im eigenen mimischen Emotionsausdruck sowie darin, den Emotionsausdruck anderer Personen zu interpretieren. Ferner zeigen sie unter anderem auch eine geringe Fähigkeit zur Emotionsregulation. Ähnliche Auffälligkeiten zeigen Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Diese Kinder haben Schwierigkeiten, den Emotionsausdruck anderer Menschen korrekt zu erkennen sowie ihre eigenen Emotionen zu regulieren (vgl. ebd.: 734).

Kinder mit einer tiefgreifenden Entwicklungsstörung wie die Autismus-Spektrum-Störung weisen im Umgang mit Emotionen spezifische Auffälligkeiten auf. Oft sind sie sich ihren eigenen emotionalen Befindlichkeiten nicht bewusst und zeigen in ihren Spracheigenschaften weniger Emotionalität. Darüber hinaus ist bei ihnen zu beobachten, dass sie die Emotionen anderer weniger wahrnehmen, als Kinder ohne Entwicklungsstörungen. Autistische Kinder haben ferner weniger Aufmerksamkeit für die emotionalen Gesichtsausdrücke anderer Menschen. Aus diesem Grund ist ihre Fähigkeit, den mimischen Emotionsausdruck anderer Personen zu erkennen, vermutlich vermindert. Vor allem kognitiv stärker beeinträchtigte Kinder weisen geringe Fähigkeiten zur emotionalen Perspektivenübernahme und Empathie auf (vgl. ebd.: 734f.).

Bei Kindern mit Down-Syndrom verläuft die sozial-emotionale Entwicklung im Vergleich zu gesunden Kindern verlangsamt. Sie weisen im Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen eine Entwicklungsverzögerung auf und verfügen über ein eingeschränktes Repertoire an Strategien, um ihre Emotionen zu regulieren (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 735).

Eine grosse Bedeutung hat auch die andere Seite, namentlich die Eltern, die im Kompetenzerwerb ihrer Kinder unter Umständen auch ein Risikofaktor sein können. Dabei ist das Risiko höher, wenn die Eltern psychische Beeinträchtigungen wie depressive Störungen aufweisen. Depressive Eltern zeigen ein unangemessenes Interaktionsverhalten. Im Extremfall – bei einem weiteren Risikofaktor – kann das Elternverhalten gar vernachlässigend oder misshandelnd sein. Solche Bezugspersonen reagieren im Säuglings- und frühen Kindesalter auf die kindlichen Bedürfnisse wenig sensibel. Sie zeigen ihren Kindern gegenüber häufig negativen Gefühlen und unterstützen sie in ihrer Emotionsregulation selten (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 118).

Somit ist festzuhalten, dass eine Kombination genetischer und umweltbedingter Faktoren zu den individuellen Unterschieden im Emotionsverständnis und in der Kompetenzentwicklung des Kindes beiträgt (vgl. Siegler et al. 2016: 369).

3 Bindung und Bindungsstörungen

Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in die Grundlagen der Bindungstheorie. Um ein Grundverständnis zu schaffen, wird auf die wichtigsten Fundamente der Bindungstheorie näher eingegangen. Anschliessend wird auf Basis von Fachliteratur ein kritischer Blick auf die Bindungstheorie geworfen. Als Abschluss wird die klinische Bindungsstörung definiert und es wird auf deren Ursachen und Formen eingegangen.

3.1 Grundannahmen der Bindungstheorie

Wer sich mit der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung eines Kindes beschäftigt, wird unweigerlich auf die Bindungstheorie stossen, denn diese ist eine der am weitesten verbreiteten und damit eine der relevantesten Theorien im Zusammenhang mit der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern (vgl. Hédervári-Heller 2012: 58).

Der Begründer der Bindungstheorie John Bowlby war ein britischer Psychoanalytiker und Kinderpsychiater (vgl. von Klitzing 2009: 6). Der Mediziner wurde im Jahre 1907 geboren und beschäftigte sich in den 1940er-Jahren intensiv mit der Frage, welche Umgebungsfaktoren Einfluss auf die frühkindliche Entwicklung haben könnten (vgl. Rothgang/Bach 2021: 146). Unter anderem forschte er in der Mitte des 20. Jahrhunderts im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation (WHO) zur psychischen Entwicklung von Kriegsweissen und zu den Auswirkungen von fehlender mütterlicher Fürsorge (vgl. Gerburger 2021: 3).

Ist innerhalb der Bindungstheorie von Bindung die Rede, war über eine lange Zeit ausschliesslich der Bindung zwischen Mutter und Kind gemeint. Diese enge und auf die Mutter-Kind-Beziehung fokussierte Betrachtungsweise war in der Bindungstheorie über Jahrzehnte hinweg vorherrschend. Erst in den 1990er-Jahren wurde festgelegt, dass es neben den Müttern weitere Bindungspartner gibt, z. B. die Väter oder anderen Bezugspersonen des Kindes (vgl. Rothgang/Bach 2021: 147). Unter Bindung wird dabei ein lang andauerndes, affektives Band zu bestimmten Personen verstanden, das nicht ohne Weiteres austauschbar ist (vgl. ebd.: 147f.). Die Bindung wird als ein genetisch verankertes Bedürfnis betrachtet, das es dem Kleinkind ermöglicht, zu anderen Menschen enge und emotionale Beziehungen aufzubauen. Die Bindungstheorie von Bowlby besagt, dass Kleinkinder auf die Bindung zu Bezugspersonen angewiesen sind, da diese Bindung als überlebenssichernde Funktion agiert. In Situationen, die mit Angst, Schmerz, Krankheit oder Gefahr ums Überleben einhergehen, ist die Mutter eine Art «sicherer emotionaler Hafen». In solchen Situationen wird das Bindungssystem des Säuglings aktiviert, das mit dem Bedürfnis nach Bindung zur Mutter gleichgestellt ist (vgl. Gerburger 2021: 3).

Für Bowlby ist dieses Bindungssystem innerhalb der Bindungstheorie von zentraler Bedeutung. Er beschreibt es als motivationales System zwischen dem Säugling und dessen Mutter, d. h., das Bindungssystem ist ein emotionales Band zwischen dem sehr kleinen Kind und dessen Mutter (vgl. Rothgang/Bach 2021: 147). Nach Bowlbys Auffassung ist dieses Bindungssystem biologisch festgelegt. Es sichert das Überleben und die psychische Gesundheit des Kindes (vgl. Hédervári-Heller 2012: 59).

Bei der Entwicklung ebendieser Bindung spielt das Hormonen Oxytocin eine wichtige Rolle. Oxytocin ist für das Eintreten der Wehen, für die Rückbildung der Gebärmutter nach der Geburt sowie für den Milchfluss zuständig. Die Produktion von Oxytocin ist bereits während der Schwangerschaft erhöht, weshalb angenommen wird, dass es die Entwicklung einer Bindung zwischen Mutter und dem ungeborenen Kind fördert und dafür sorgt, dass auch das Kind eine Bindung zur Mutter aufbaut. Das Hormon hat auch nach der Geburt einen Nutzen, denn es fördert das Empfinden von Sicherheit und den Willen nach Nähe zur Mutter (vgl. Brisch 2022: 43).

Durch diese Sicherheit der Bezugsperson ist das Kind in der Lage, Wissen und Kompetenzen zu erwerben. Die Bindungsbeziehung scheint dabei ein allgemeines Entwicklungsmerkmal zu sein, das sich bei allen Säuglingen durch bestimmte Anzeichen zeigt. Die Suche nach der Nähe zur Bezugsperson, Angst bei der Trennung von der Bezugsperson, Freude beim Wiedersehen mit der Bezugsperson und das Ausrichten eigener Handlungen nach der Bezugsperson. In der Interaktion mit anderen Menschen zeigen Kleinkinder im Laufe der ersten beiden Lebensjahre jedoch deutlich unterschiedliche Verhaltensweisen. Bowlby hat aufgrund dessen eine Unterteilung dieser Entwicklungen in vier Phasen vorgenommen (vgl. Petermann/Kusch/Niebank 1998: 151). Er unterscheidet in der anfänglichen Entwicklung von sozial-emotionaler Bindung vier Phasen. Drei dieser vier Entwicklungsphasen des Bindungsverhaltens finden im Säuglingsalter statt, während die letzte Phase im Kleinkind- und im Schulalter bewältigt wird (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013: 20).

Die erste Phase wird die «Vorphase der Bindung» genannt. Sie beginnt bei der Geburt und dauert bis zur 6. Lebenswoche. Das Kind zeigt in dieser Zeit angeborene Signale, z. B. das Schreien, um andere zu sich zu rufen. Durch die daraus resultierenden Interaktionen hat das Kind das Gefühl von Trost (vgl. Siegler et al. 2016: 400). Dennoch scheint der Säugling nicht zu bemerken, wenn er mit einem unbekanntem Menschen alleingelassen wird, da er keine Aufregung zeigt (vgl. Petermann et al. 1998: 152).

Die zweite Phase ist die Phase der «entstehenden Bindung». Sie beginnt frühestens ab der 6. Lebenswoche und dauert bis zum 6.–8. Lebensmonat. In dieser Phase reagiert das Kind am Anfang bevorzugt auf vertraute Personen (vgl. Siegler et al. 2016: 400). Der Säugling beginnt, auf bekannte und unbekanntem Menschen unterschiedlich zu reagieren, und zeigt Anzeichen

von Aufregung, wenn er mit unbekanntem Menschen, Situationen oder Gegenständen allein gelassen wird (vgl. Petermann et al. 1998: 152). Üblicherweise lächeln, lachen oder plappern die Kinder in der Anwesenheit ihrer primären Bezugsperson häufiger und lassen sich leichter von ihr beruhigen. In dieser Phase entwickeln Kinder Erwartungen darüber, wie ihre Bezugsperson auf ihre Bedürfnisse reagiert. Zusätzlich erhalten sie ein Gefühl dafür, wie sehr sie ihren Bezugspersonen vertrauen können oder – im schlimmsten Falle – dass sie ihnen kein Vertrauen schenken dürfen (vgl. Siegler et al. 2016: 400).

Die «ausgeprägte Bindung» ist die dritte Phase, die zwischen dem 6. und 8. Lebensmonat beginnt und bis zum 18. Lebensmonat anhält. In dieser Phase sind die Kleinkinder aktiv auf der Suche nach Kontakt zu ihren gewohnten Bezugspersonen. Sie begrüßen die Bezugsperson bei ihrem Erscheinen freundlich und zeigen Trennungsangst sowie Unbehagen (vgl. ebd.). Sie verhalten sich aufgeregt, wenn die Bezugsperson den Raum verlässt. Den meisten Kindern gibt die Bindung in dieser Phase Sicherheit und die Bezugsperson wird zu einer sicheren Basis, von der aus das Kind die Umwelt erforschen kann (vgl. Petermann et al. 1998: 152). Die «reziproke Beziehung» ist die letzte Phase und beginnt zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat. In dieser Phase ermöglichen die rapid zunehmenden kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten es den Kindern, die Gefühle, Ziele und Motive der Eltern zu verstehen. Dieses Verständnis nutzen Kinder, um durch Anstrengungen in der Nähe der Eltern zu sein. Eine wechselseitige geregelte Beziehung ist das Ergebnis dieser Phase (vgl. Siegler et al. 2016: 400). Das Kind wird körperlich mobiler und verbringt immer wie mehr Zeit ohne Bezugsperson (vgl. Petermann et al. 1998: 152). Es nimmt beim Aufbau einer funktionierenden Beziehung zunehmend eine aktive Rolle ein, was die Trennungsangst senkt (vgl. Siegler et al. 2016: 400f.).

Die emotionale Bindung zur Bezugsperson ermöglicht es dem Säugling, zwischen seinen Bedürfnissen nach Sicherheit und dem Drang, seine Umwelt zu erkunden, ein Gleichgewicht zu halten. Eine beginnende Angst vor Fremden geht mit der wachsenden Bindung an die Bezugsperson einher. Diese beiden Prozesse scheinen eng miteinander verbunden zu sein und vollziehen sich am Ende des ersten Lebensjahres. Wenn es zu einem späteren Zeitpunkt zwischen der Mutter und dem Kind immer häufiger zu Trennungssituationen kommt, so verhilft eine stabile Beziehung dem Kind, ein Gefühl der Sicherheit zu verspüren. In dieser Phase beginnt beim Kind bereits die kognitive Entwicklung und kindliche Denkprozesse starten. Dabei muss das Kind als ein denkendes und fühlendes Wesen gesehen werden, das seine Erfahrungen aktiv verarbeiten muss. Zudem werden – wie in jeder Beziehung – sowohl Erinnerungen als auch Erwartungen entwickelt (vgl. Petermann et al. 1998: 152).

Bowlbys Bindungstheorie beschreibt das Explorationsbedürfnis des Säuglings neben dem Bindungsbedürfnis als eine weitere zentrale Komponente. Dabei handelt es sich um zwei getrennte, jedoch eng miteinander verbundene Systeme: das Bindungssystem und das Explorationssystem (vgl. Rothgang/Bach 2021: 150). Bowlby betrachtet das Explorationssystem als ein eigenständiges und ebenso starkes Motivationssystem wie das Bindungssystem. Obwohl beide Systeme unterschiedlichen Motivationen entspringen, stehen sie in einer wechselseitigen Abhängigkeit zueinander (vgl. Brisch 2022: 46). Eine sichere emotionale Bindung zur Bezugsperson ist essenziell, damit der Säugling seine Umgebung erkunden kann. Voraussetzung dafür ist, dass die Mutter als sicherer Hafen fungiert und das Explorationsbedürfnis des Kindes wahrnimmt und bei Bedarf unterstützt (vgl. Rothgang/Bach 2021: 150). Je sensibler die Bezugsperson die Bedürfnisse des Kindes erkennt, desto besser kann das Kind seine Umwelt in sicheren Momenten selbstständig erforschen (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013: 18). In einem Zustand emotionaler Ausgeglichenheit wird das Explorationssystem aktiviert, und das Kind beschäftigt sich intensiv mit seiner Umwelt. In Stresssituationen oder bei emotionaler Belastung gerät das innere Gleichgewicht des Kindes ins Wanken. Es hört auf zu spielen und zu explorieren und sucht stattdessen die Nähe seiner Bezugsperson. Das Bindungssystem bleibt so lange aktiv, bis das Kind sein Gleichgewicht durch die Unterstützung der Bezugsperson oder aus eigener Kraft wiederhergestellt hat (vgl. Hédervári-Heller 2012: 59). Das Kind kann die Umgebung nur dann erkunden, wenn es sich sicher fühlt und die vorübergehende Trennung von der Mutter tolerieren kann – eine sichere Bindung ist dafür die Grundlage (vgl. Rothgang/Bach 2021: 150).

Das Bindungs- und das Explorationssystem stehen in Wechselwirkung zueinander und können nicht gleichzeitig aktiviert sein. Entfernt sich das Kind beispielsweise zu weit von der Mutter, wird das Explorationssystem deaktiviert und das Bindungssystem tritt in den Vordergrund, um Nähe und Sicherheit wiederherzustellen. Problematisch wird es hingegen, wenn die Mutter das Kind übermässig bindet, etwa indem sie es ständig auf dem Schoß hält und ihm keinen Freiraum für eigenständige Erkundungen gewährt (vgl. ebd.).

Das Bindungssystem umfasst auch das Bindungsverhalten der Mutter, da diese Verhaltensweisen innerhalb des Systems erlebt werden. Wie sich das mütterliche Bindungsverhalten ausdrückt, wird von den sogenannten inneren Arbeitsmodellen in den ersten Lebensjahren ausgebildet und anschliessend beeinflusst (vgl. von Klitzing 2009: 7). Durch diese Bindungserfahrungen, die ein Säugling mit seiner Mutter durchlebt, bilden sich in den ersten Lebensmonaten innere Arbeitsmodelle des Verhaltens und damit verbundene Affekte von sich und der Mutter. In welcher Form das Kind Bindung abspeichert, beschreibt das innere Arbeitsmodell (vgl. Rothgang/Bach 2015: 149). Zudem übernimmt dieses Modell eine wichtige Funktion für das Kind, und zwar ermöglicht es, das Verhalten der Bezugsperson und des Kindes in

Bindungssituationen vorhersehbar zu machen. Auf diese Weise vermittelt es Sicherheit und Stabilität. Erfahrungen, in denen die Mutter als sichere Basis zur Verfügung gestanden ist, ermöglichen es dem Kind, seine Umgebung weiter zu erkunden oder sich neuen und unbekannteren Situationen zu stellen. Für jede Bezugsperson, beispielsweise Mutter oder Vater, bilden sich unterschiedliche Arbeitsmodelle der Bindung. Zu Beginn sind diese Modelle noch flexibel, werden im Laufe der kindlichen Entwicklung jedoch stabiler und entwickeln sich letztendlich zu einer «Bindungsrepräsentation». Im gelungenen Fall gibt diese Bindungsrepräsentation Sicherheit und psychische Stabilität. Durch bedeutungsvolle Bindungserfahrungen mit anderen Bezugspersonen können die Bindungsrepräsentationen in eine Richtung verändert werden (vgl. Rothgang/Bach 2015: 149). Durch Verlusterfahrungen kann es aber auch zu negativen Veränderungen des Bindungsrepräsentanten kommen. Eine Anpassung der Bindungsrepräsentanz wird mit zunehmendem Alter unwahrscheinlicher (vgl. ebd.: 149f.).

3.2 Die «fremde Situation» nach Mary Ainsworths, die Klassifikation von Bindungstypen und die mütterliche Feinfühligkeit

Eine wichtige Erkenntnis für die Bindungsforschung stammt von Mary Ainsworth, und zwar dass die Sicherheit oder Unsicherheit von Bindung ein wichtiger Aspekt für das Verständnis von Mutter-Kind-Beziehungen ist (vgl. Petermann et al. 1998: 152). Mary Ainsworth ist im Zusammenhang mit der Bindungstheorie nach Bowlby eine relevante Person. Sie hat mit Bowlby zusammengearbeitet und Untersuchungen sowie Experimente durchgeführt (vgl. Siegler et al. 2016: 401). Um solche Bindungen zwischen Mutter und Kind untersuchen zu können, hat sie ein geeignetes Verfahren namens «fremde Situation» entwickelt (vgl. Petermann et al. 1998: 152). Dieses gilt als eine klassische (Labor-)Beobachtungsmethode zur Erfassung der Bindungsqualität von Kindern im Alter von 11 bis 20 Monaten (vgl. Lengning/Lüpschen 2012: 46). Die «fremde Situation» besteht aus einer Reihenfolge standardisierter Ereignisse mit einer Gesamtdauer von etwa 20 Minuten. Dabei werden Informationen über die gegenwärtige Qualität der Mutter-Kind-Beziehung gesammelt (vgl. Petermann et al. 1998: 152). Ainsworth hat sich insbesondere mit dem Explorationsverhalten von Kindern und der kindlichen Bindungsqualität beschäftigt. In der Testsituation wird das Verhalten des Kindes, wenn möglich, mit einer versteckten Kamera auf Video aufgezeichnet. Der Test wird gemeinsam mit der Bezugsperson in einem unbekanntem Raum mit Spielelementen durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine feste Abfolge von kurzen Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen mit den jeweiligen Bezugspersonen (vgl. Lengning/Lüpschen 2012: 46f.). Diese Methode, das Bindungsverhalten von Kindern aufgrund deren Reaktion auf Fremde in An- und/oder Abwesenheit der Mutter zu beobachten und zu bestimmen. Als zentrale Beobachtung gilt die Verhaltensweise des Kindes bei der Rückkehr der Mutter (vgl. Petermann et al. 1998: 153).

Im Vordergrund der Vorgehensweise des Fremde-Situations-Testes steht eine Aktivierung des Bindungssystems des Kindes, um die Bindungsqualität von Mutter und Kind sichtbar zu machen. Die Situation ist für das Kind neuartig, um dessen Explorationsverhalten auszulösen (vgl. Lengning/Lüpschen 2012: 46f.). Mit jeder Episode werden Verunsicherung und Schutzbedürftigkeit des Kindes gesteigert. Mit dem Fremde-Situations-Test hat Ainsworth drei unterschiedliche Reaktions- und Verhaltensweisen von Kindern entdeckt (vgl. Rothgang/Bach 2021: 151). Sie konnte aus diesen Verhaltensmustern die Qualität und Sicherheit der Mutter-Kind-Beziehung ableiten. Dieses Muster zeigt sich im Verhalten der Kinder in der fremden Situation und besonders beim Wiedersehen mit der Bezugsperson (vgl. Siegler et al. 2016: 401). Aufgrund ihrer Beobachtungen des Verhaltens der Kinder in den Wiedervereinigungs-episoden erkannte Ainsworth dauerhafte qualitativ unterschiedliche Bindungsmuster (vgl. Petermann et al. 1998: 153), anhand deren sie die Bindungsqualität in drei Klassen und in eine Zusatzklasse eingeteilt hat (vgl. Rothgang/Bach 2021: 151).

Den Bindungstypen werden Buchstaben zugeordnet, denen keine bestimmte Bedeutung zukommt. Die erste Kategorie ist die «*sichere Bindung (Typ B)*» (vgl. Bischof-Köhler 2011: 214). Säuglinge und Kleinkinder mit einer sicheren Bindung haben eine qualitativ hochwertige Beziehung zu ihren Bezugspersonen (vgl. Siegler et al. 2016: 401). Um eine sichere Bindung zu entwickeln, benötigen Kinder eine sensible und beständig anwesende Bezugsperson, die auf die Bedürfnisse des Säuglings zuverlässig und feinfühlig reagiert. Eine sichere Bindung fungiert in diesem Fall als «sichere Basis», von der aus das Kind seine Umwelt und zeitgleich neue Verhaltensweisen entdecken und testen kann (vgl. Aust 2017: 125). Dabei machen sicher gebundene Kinder die Bindungserfahrung, dass die Bezugsperson auf ihre Emotionen angemessen reagiert (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013: 29). Wenn Kinder mit einer sicheren Bindung allein gelassen werden, antworten sie mit Beunruhigung oder Weinen. Auf die Wiederkehr der Mutter reagieren sie häufig mit Freude und suchen den Körperkontakt zur Mutter und lassen sich von ihr trösten (vgl. Rothgang/Bach 2021:151). Von einer fremden Person würden sie sich nicht vollumfänglich trösten lassen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2015: 111).

Eine weitere Kategorie ist die «*unsichere Bindung*». Kinder dieser Kategorie haben eine weniger positive Beziehung zu ihrer Bindungsperson als sicher gebundene Kinder. Die unsichere Bindung wird weiter in die folgenden drei Bindungstypen differenziert: «*unsicher-vermeidende Bindung*», «*unsicher-ambivalente Bindung*» und die «*desorganisierte-desorientierte Bindung*» (vgl. Siegler et al. 2016: 402f.).

Säuglinge oder Kleinkinder mit einer «*unsicher-vermeidenden Bindung (Typ A)*» weisen zu ihren Bezugspersonen im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern ebenfalls weniger positive

Beziehungen auf. Dieser Typ bildet sich dadurch, dass negative Bindungserfahrungen gemacht wurden, wobei die betroffenen Kinder früh gelernt haben, mit emotional belastenden Situationen allein fertig zu werden (vgl. Hédervári-Heller 2012: 61f.). Die Bezugspersonen befriedigen die Bindungsbedürfnisse des Kindes nicht (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 37). Beim Alleinsein und bei der Rückkehr der Mutter reagiert das Kind gleichgültig und lässt sich bei Trauer von fremden Personen ebenso beruhigen wie von der Bezugsperson (vgl. Siegler et al. 2016: 402). Im Allgemeinen signalisieren diese Kinder, dass sie eher nicht getröstet werden wollen und keinen Körperkontakt möchten (vgl. Rothgang/Bach 2021: 152).

Säuglinge und Kleinkinder mit einer «*unsicher-ambivalenten Bindung (Typ C)*» reagieren in Trennungssituationen äusserst emotional und lassen sich von der Bezugsperson kaum beruhigen (vgl. Jungmann/Reichenbach 2013: 29). Sie klammern und suchen ständig die Nähe zur Bezugsperson, anstatt ihre Umwelt zu erforschen (vgl. Siegler et al. 2016: 402), da die Bezugsperson inkonsistent und wenig vorhersehbar reagiert (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 37). Insgesamt wirken sie wütend und teilweise auch passiv und depressiv. In Stresssituationen zeigen sie ein ambivalentes Verhalten, da sie einerseits die Nähe zu der Bezugsperson suchen, aber andererseits mit starker aggressiver Zurückweisung reagieren und sich nach der Rückkehr der Mutter kaum beruhigen lassen (vgl. Hédervári-Heller 2012: 62).

Einige Verhaltensweisen der Kinder konnten von Ainsworth keiner der beschriebenen Klassifikationen zugeordnet werden. Zu einem späteren Zeitpunkt wurde daher die Zusatzklassifikation «*desorganisierte-desorientierte Bindung (Typ D)*» geschaffen (vgl. Rothgang/Bach 2021: 152). Diese Kinder haben in Trennungssituationen im Gegensatz zu den anderen unsicher gebundenen Kindern keine eindeutige Verhaltensstrategie. Kinder dieses Bindungstyps können aufgrund von traumatischen Erfahrungen oder Misshandlungen durch die Bezugsperson meistens nicht auf ihre Bindungsperson als Quelle von Schutz und Sicherheit zurückgreifen, sondern verbinden mit der Bezugsperson Angst (vgl. Hédervári-Heller 2012: 62). Dabei sind Kinder der desorganisierten-desorientierten Bindung dadurch charakterisiert, dass sie oft ein konfuses oder sogar widersprüchliches Verhalten aufweisen und häufig benommen oder desorientiert erscheinen (vgl. Siegler et al. 2016: 403).

Gemäss Niklas haben zahlreiche Studien, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden, diese Bindungstypen wiederholt nachgewiesen. Zudem wurde deutlich, dass Bindungstypen innerhalb von Familien weitergegeben werden können (vgl. Niklas 2014: 6). Die Art der Bindung, die die Bezugsperson zu den eigenen Eltern hatte, beeinflusst massgeblich die Wahrscheinlichkeit, dass die eigenen Kinder ein ähnliches Bindungsverhalten entwickeln. Auch wenn sich bestimmte Bindungsmuster häufig über Generation halten, kann es genauso häufig auch zu Veränderungen kommen. So kann sich der Bindungstyp von unsicher gebundenen

Kindern später aufgrund eines deutlich verbesserten Interaktionsverhaltens zwischen den Eltern und dem Kind ändern (vgl. Niklas 2014: 6). Umgekehrt ist nicht auszuschliessen, dass eine zu Beginn sichere Bindung später zu einer unsicheren Bindung wird (vgl. ebd.: 7). Dennoch ist festzuhalten, dass ein sicheres Bindungsmuster eng mit einem feinfühligem Verhalten der Bezugsperson zusammenhängt und für die weitere Entwicklung ein Schutzfaktor ist. Unsichere Bindungsmuster stellen für die sozial-emotionale Entwicklung dagegen ein Risikofaktor dar (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 42).

Laut Rothgang und Bach wurden im Rahmen der Bindungsforschung zahlreiche Studien zur Verteilung der verschiedenen Bindungstypen durchgeführt. Untersuchungen in Deutschland und Europa zeigen dabei eine ähnliche prozentuale Verteilung der Bindungsqualitäten: Etwa 50–60 Prozent der Kinder sind sicher gebunden, rund 30–40 Prozent unsicher-vermeidend und etwa 10–20 Prozent unsicher-ambivalent. Auch bei den Bindungstypen lassen sich verschiedene Einflussfaktoren erkennen. Einerseits spielen das Temperament und die Verhaltensbereitschaft des Säuglings eine entscheidende Rolle. Diese beziehen sich darauf, inwieweit das Kind fähig ist, sich auf Interaktionen einzulassen sowie seine Selbststeuerung und -regulation zu entwickeln, was wiederum eng mit dem Entwicklungsstand zusammenhängt. Ein zentraler Faktor, der die Bindungsqualität massgeblich beeinflusst und ein zentrales Konzept der Bindungstheorie darstellt, ist die mütterliche Feinfühligkeit (vgl. Rothgang/Bach 2021: 147–152).

Die Entstehung eines bestimmten Bindungstyps, wie in den vorherigen Abschnitten beschrieben, ist von den erlebten Bindungserfahrungen beeinflusst, die wiederum vom Kontakt zur Bezugsperson in der frühen Kindheit abhängen. Die entschiedenste Beziehungserfahrung für die Bindungsqualität ist die Feinfühligkeit sowie die Art und Weise, wie sich die Bezugsperson im ersten Lebensjahr gegenüber den Signalen des Säuglings verhält (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 35). Dabei wird unter einem feinfühligem Verhalten der Bezugsperson die Fähigkeit verstanden, kindliche Signale wahrzunehmen, richtig zu deuten und angemessen sowie prompt darauf zu reagieren. Dieses feinfühlige Verhalten geschieht in den alltäglichen Interaktionen mit dem Säugling in der Regel viele Male (vgl. Brisch 2022: 44). Feinfühligkeit erfordert von der Mutter, die Signale des Kindes aufmerksam und ohne Verzögerung wahrzunehmen. Äussere oder innere Belastungen dürfen die Wahrnehmung und Reaktion nicht beeinträchtigen. Anschliessend müssen die wahrgenommenen Signale des Kindes, z. B. ein Weinen aufgrund von Hunger, Unwohlsein oder Langeweile, korrekt interpretiert werden. Dabei besteht die Gefahr, dass elterliche Bedürfnisse die Interpretation verzerren. Feinfühliges Verhalten zeigt sich durch angemessene Reaktionen wie die richtige Dosierung von Nahrung oder eine

Balance zwischen Beruhigung und Stimulation. Abschliessend zeichnet sich feinfühliges Verhalten durch zügiges Handeln aus. Das bedeutet, dass nach der Wahrnehmung und Interpretation eine angemessene Reaktion innerhalb einer für das Kind noch erträglichen Frustrationszeit erfolgt (vgl. Brisch 2022: 53).

Das feinfühlige Verhalten der Bezugsperson ist für die Entwicklung des Bindungstyps des Kindes entscheidend (vgl. Gerburger 2021: 5). Im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt das Kind eine Hierarchie verschiedener Bezugspersonen. Die Rangfolge richtet sich dabei nach Verfügbarkeit und erlebter Trennungsangst. Wenn die Hauptbezugsperson in einer bedrohlichen Situation nicht unmittelbar verfügbar ist, reagiert das Kind mit Angst und sucht nach ihr. Sollte die primäre Bezugsperson, beispielsweise die Mutter, nicht erreichbar sein, kann das Kind zur emotionalen Beruhigung auf eine sekundäre Bezugsperson, etwa den Vater, zurückgreifen (vgl. Brisch 2022: 44). Da die Bindungspersonen hierarchisch nach dem Prinzip der Präferenz und Verfügbarkeit geordnet sind, spielt die primäre Bezugsperson für die psychische und emotionale Entwicklung des Kindes eine entscheidende Rolle. Diese frühe Bindung bleibt in der Regel über einen längeren Zeitraum bestehen und wird von starken emotionalen Empfindungen begleitet. Aus diesem Grund ist es für das Kind besonders wichtig, dass auf diese intensiven Gefühle feinfühlig reagiert wird (vgl. Gerburger 2021: 5).

Im Rahmen von Untersuchungen konnte Ainsworth feststellen, dass Kinder von Müttern mit feinfühligem Verhalten in der fremden Situation gehäuft das Verhaltensmuster eines sicheren Bindungstyps zeigten (vgl. Brisch 2022: 53). Eine sichere Bindung zwischen Mutter und Kind bildet wiederum die Basis für gesunde soziale Kompetenzen in Beziehungen des Kindes zu anderen Menschen (vgl. Gerburger 2021: 5). Umgekehrt wurde festgestellt, dass Kinder von Müttern mit weniger feinfühligem Verhalten einen unsicheren Bindungstyp aufweisen (vgl. Brisch 2022: 53). Wenig bis kein feinfühliges elterliches Verhalten ist für einen gelungenen Bindungsaufbau problematisch. Wenn auf die Bedürfnisse des Säuglings nicht eingegangen wird, ist der Säugling nicht in der Lage, das Gegenüber als verlässliche Bindungsperson wahrzunehmen und eine sichere Bindung aufzubauen (vgl. Rothgang/Bach 2021: 148). Im Extremfall können sich auch Formen der Bindungsstörung entwickeln (vgl. Brisch 2022: 44). Auf diese Bindungsstörungsklassifikationen wird im Kapitel 3.4 genauer eingegangen.

3.3 Kritische Betrachtung der Bindungstheorie

Dieses Unterkapitel hat zum Ziel, die Bindungstheorie nach Bowlby trotz ihrer wissenschaftlich fundierten Erklärungen und Erkenntnisse kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen. Im Folgenden werden einige Kritikpunkte sowie weitere von anderen Experten sowie Expertinnen vorgestellte Punkte aufgeführt.

Die Bindungstheorie wurde lange Zeit als eine Theorie betrachtet, die es ermöglicht, die Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter auf Basis von Beobachtungen im Kleinkindalter vorherzusagen. Allerdings haben gemäss Rothgang und Bach in Längsschnittstudien ergeben, dass die Vorhersagekraft für die weitere Entwicklung von Heranwachsenden begrenzt ist. Darüber hinaus hat sich die Bindungstheorie über viele Jahre hinweg überwiegend auf die Mutter-Kind-Beziehung konzentriert (vgl. Rothgang/Bach 2021:156). Inzwischen wurde belegt, dass auch Väter, Grosseltern, Geschwister oder Pflegeeltern eine wichtige Rolle spielen oder sogar eine Hauptbezugsperson sein können. Vor allem die Vater-Kind-Beziehung hat sich im wissenschaftlichen Bereich erst in den letzten Jahrzehnten etabliert (vgl. Bischof-Köhler 2011: 227). Zuvor lag die Mutter besonders im Fokus, weil die Mütter in den Studien zu den frühkindlichen Interaktionen in den ersten Lebensjahren des Säuglings eine grössere Zeitspanne abdeckten und stärker präsent waren. Obwohl die Mutter in den ersten Lebensjahren eines Säuglings in der Regel die Hauptbezugsperson ist, wurde bewiesen, dass auch weitere Bezugspersonen einen grossen Stellenwert für das Kind einnehmen (vgl. Lohaus/Vierhaus 2015: 105).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die begrenzte Validität der Messinstrumente: Die Ergebnisse aus kurzen, alltagsfernen Beobachtungssequenzen, wie etwa in der fremden Situation von Mary Ainsworth, lassen sich nur bedingt auf den Alltag und auf andere Kontexte übertragen (vgl. Rothgang/Bach 2021:156). Kritisch anzumerken ist bei der fremden Situation zudem, dass es sich um «Momentaufnahmen» handelt (vgl. ebd.: 57).

Im Zusammenhang mit der fremden Situation und den Bindungsmustern entstand eine kritische Debatte darüber, ob die Eigenschaften des Kindes einen Einfluss auf die Bindungsmuster haben, da das Bindungsverhalten auch mit den Unterschieden im Temperament des Kindes erklärt werden kann. Stand heute kann davon ausgegangen werden, dass das Temperament und genetisch bedingte Verhaltensmerkmale eines Kindes einen Einfluss auf die Mutter-Kind-Interaktion im ersten Lebensjahr sowie auf das interaktionelle Verhalten in der fremden Situation haben (vgl. Brisch 2022: 65).

Forscher wie Bischof-Köhler haben auf konzeptioneller Ebene zudem infrage gestellt, ob das Konzept der Bindung überhaupt notwendig ist oder ob die beschriebenen Phänomene nicht

auch im Rahmen der allgemeinen sozialen Entwicklung erklärt werden könnten (vgl. Rothgang/Bach 2021:156).

Eine weitere Problematik zeigt sich in der praktischen Anwendung der Bindungstheorie und dabei insbesondere darin, dass Fachkräfte oft Schwierigkeiten haben, zwischen den verschiedenen Bindungstypen und klinischen Bindungsstörungen zu unterscheiden. Diese Schwierigkeit ist zwar nicht direkt der Bindungstheorie anzulasten, doch es wird darauf hingewiesen, dass die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Bindungsforschung auf andere Bereiche der Sozialen Arbeit, beispielsweise im Kontext von Kindeswohlgefährdungen, begrenzter ist als von Vertretern und Vertreterinnen der Bindungsforschung häufig dargestellt (vgl. ebd.).

3.4 Bindungsstörungen

Der Fokus des vorliegenden Kapitels liegt auf den Bindungsstörungen und auf deren Formen sowie Ursachen. Bindungsstörungen stellen erhebliche Beeinträchtigung von Kindern und Jugendlichen dar und haben sowohl auf die allgemeine Entwicklung als auch auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes eine äusserst langfristige negative Auswirkung. Die Bindungsstörungen erschweren es dem Kind, im Verlaufe seiner Entwicklung vertrauensvolle und intensive Beziehungen aufzubauen. Es handelt sich dabei um eine Problematik, die in den meisten Fällen mit einer Traumatisierung einhergeht (vgl. Rothgang/Bach 2021: 155). Bindungsstörungen sind im Allgemeinen schwerwiegende Normabweichungen in der kindlichen Bindungsqualität. Hauptgründe sind eine unzureichende Fürsorge, wiederholte Wechsel der Bezugspersonen sowie eine unangemessene Kindespflege (vgl. Bolten/Schanz/Equit 2021: 6). Insbesondere wenn Kinder in den ersten Lebensjahren über einen längeren Zeitraum hinweg enorme traumatisierende Erfahrungen durchleben, entwickelt sich nicht nur eine desorganisierende Bindung, sondern vielmehr eine sogenannte «Bindungsstörung» (vgl. Brisch 2021: 108). Hierbei ist anzumerken, dass die Klassifikationen der Bindungstypen nach Kapitel 3.2 von den Bindungsstörungen zu trennen sind. Nur der unorganisierte-desorganisierte Bindungstyp hat viele Überschneidungen mit der reaktiven Bindungsstörung. Dennoch muss er nicht automatisch mit Symptomen einer Bindungsstörung einhergehen. Jedoch sind Säuglinge mit einer genetischen Veränderung im Dopamin-Regulationssystem laut Fachliteratur wahrscheinlich besonders empfänglich, durch wiederholte traumatische Erfahrungen eine Bindungsstörung zu entwickeln (vgl. ebd.: 66). Gemäss Bolten et al. haben mehrere Studien aufgezeigt, dass frühgeborene Kinder ein deutlich erhöhtes Risiko für die Entwicklung einer Bindungsstörung aufweisen (vgl. Bolten et al. 2021: 20).

In der Fachliteratur wird der Begriff «Bindungsstörung» auf unterschiedliche Weisen definiert und verwendet. Empirische Arbeiten beziehen sich häufig auf die Störungsdefinition gemäss der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsproblemen ICD-10 und dem Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen DSM-IV. Andere verstehen unter einer Bindungsstörung hingegen alle Möglichkeiten von psychischen Symptomen, Mustern und Störungsbildern, deren belegtes Risiko in unsicheren Bindungsmustern des ersten Lebensjahres des Kindes besteht (vgl. von Klitzing 2009: 14). Die reaktiven Bindungsstörungen werden unter dem ICD-10-Code F94 zusammengefasst und gehören damit zu den Störungen sozialer Funktionen, die in der Kindheit und Jugend beginnen. Die ICD wird von der WHO herausgegeben und kodiert Krankheiten und verwandte Gesundheitsprobleme systematisch. Sie wird in der Schweiz und in anderen Ländern innerhalb des Gesundheitswesens verwendet. Im Vergleich zum DSM sind in der ICD neben den psychischen Störungen auch physische Krankheiten klassifiziert. Inzwischen ist eine neue überarbeitete Version des ICD-10 erschienen, und zwar das ICD-11. Die grundlegende Überarbeitung des ICD wurde durch internationale Zusammenarbeit realisiert, mit dem Ziel, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse einzubeziehen, das Klassifikationssystem zu erweitern und die Nutzbarkeit zu optimieren (vgl. Infodrog – Schweizerische Koordinations- und Fachstelle Sucht o.J.). Der ICD-10-Code F94 unterscheidet zwischen zwei Formen: «reaktive Bindungsstörung im Kindesalter» (F94.1) und die «Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung» (F94.2) (vgl. von Klitzing 2009: 15).

Die «reaktive Bindungsstörung im Kindesalter» zeichnet sich durch ein aussergewöhnliches ängstliches und blockiertes Verhalten aus. Betroffene Kinder zeigen in sozialen Situationen ein auffälliges und häufig widersprüchliches Verhalten (vgl. Rothgang/Bach 2021: 153f.). Einerseits wirken betroffene Kinder schüchtern und zögern, soziale Kontakten zu knüpfen, andererseits treten sie in einzelnen Momenten sehr forsch auf und verhalten sich in sozialen Situationen unangemessen. Ein weiteres Merkmal dieser Bindungsstörung sind ein deutliches Rückzugsverhalten, extreme Frustration sowie aggressives Verhalten, das sich gegen die eigene Person und gegen andere richten kann. Gegenüber den Bezugspersonen zeigen die betroffenen Kinder ambivalentes Verhalten, indem sie zwar Körperkontakt suchen, die Bezugsperson im nächsten Augenblick jedoch ablehnen, wobei sie sich ihr gegenüber aggressiv verhalten. Auch in den sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen zeigen sich häufig grosse Problematiken, da das soziale Spielen bei Kindern mit dieser Bindungsstörung eingeschränkt oder teilweise gar nicht zu beobachten ist (vgl. ebd.: 154).

Die zweite Form, die «Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung», zeigt sich durch distanzloses und enthemmtes Verhalten (vgl. Rothgang/Bach 2021: 153). Diese Form der Bindungsstörung ist zudem durch unspezifische oder fehlende exklusive Bindungen gekennzeichnet. Das Kind unterscheidet dabei zwischen vertrauten und unbekanntem Personen kaum oder gar nicht. In sozialen Interaktionen weist das Kind ein distanzloses Verhalten auf, beispielsweise sucht es bereits beim Erstkontakt mit einer unbekanntem Person Körperkontakt oder lässt sich auf vermeintlich vertraute Kommunikations- und Interaktionsmuster ein. Ein weiteres Phänomen dieser Bindungsstörung ist ein häufiges selbst- oder fremd-gerichtetes aggressives Verhalten. Aufgrund mangelnder oder gar fehlender Kenntnisse sozialer Normregeln haben Kinder dieser Bindungsstörung oft drastische Schwierigkeiten, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten (vgl. ebd.:154).

Beide Formen stellen eine erhebliche Beeinträchtigung der sozial-emotionalen Kompetenzen dar, die oft mit einem aggressiven Verhalten einhergeht, das sich sowohl gegen die eigene Person als auch gegen andere richten kann (vgl. ebd.: 155). Bindungsstörungen treten zudem häufig mit verschiedenen Begleiterscheinungen auf. Gemäss Bolten et al. haben Untersuchungen gezeigt, dass bei 85 Prozent der Kinder mit Bindungsstörungen mindestens eine komorbide Störung diagnostiziert wurde. Eine dieser Begleiterscheinungen ist die Störung des Sozialverhaltens (SSV). Dennoch liegt die Häufigkeit von Bindungsstörungen in der Allgemeinbevölkerung sowie bei Kindern, die bei ihrer leiblichen Mutter aufwachsen, vermutlich bei unter einem Prozent (vgl. Bolten et al. 2021: 14).

Es bestehen noch weitere Formen der Bindungsstörung, auf die in dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen wird. Dennoch besteht bei allen gestörten Bindungsmustern das Problem, dass es den betroffenen Kindern und Jugendlichen in emotional-belastenden und herausfordernden Situationen an relevanten sozialen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien fehlt (vgl. Gerburger 2021: 9). Konkrete Behandlungs- und Fördermöglichkeiten für Bindungsstörungen werden im nachfolgenden Kapitel 4 ausführlich behandelt.

4 Zusammenhang zwischen Bindung und Bindungsstörungen und der kindlichen Kompetenzentwicklung

In diesem Kapitel wird zwischen den ersten beiden theoretischen Kapiteln ein Zusammenhang hergestellt. Dabei soll der Einfluss, der die Bindungsqualität zwischen Kind und Bezugsperson auf die kindliche Kompetenzentwicklung ausübt, noch näher betrachtet werden.

In den Kapiteln 2.4 und 2.5 wurden bereits einige Faktoren beschrieben, die die sozialen und emotionalen Kompetenzen eines Kindes beeinflussen können. Ein Faktor, der sich als äusserst relevant erwiesen hat, ist die Eltern-Kind-Beziehung. Bindungserfahrungen, die im frühen Kindesalter gemacht und in das innere Arbeitsmodell verankert werden, können auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen Einfluss nehmen (vgl. Valentien 2022: 21). Ein zentraler Aspekt und eine Antriebsfunktion für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindesalter ist daher die Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson (vgl. Frank 2012: 8).

Gemäss Boeger und Lüdmann weist eine grosse Anzahl an Studien darauf hin, dass die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern anhand des Bindungstyps vorausgesagt werden kann (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 38). Denn die Eltern respektive Familienmitglieder bieten einen essenziellen Rahmen, um den Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. In diesem Rahmen werden Kinder mit bestimmten Kompetenzen ausgestattet (vgl. Niklas 2014: 9). Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung hat dementsprechend einen Einfluss auf die soziale und emotionale Kompetenzentwicklung. Die Literatur verdeutlicht, dass die Beziehungsqualität das kindliche Sicherheitsgefühl sowie Empfindungen gegenüber sich selbst und gegenüber anderen Menschen beeinflusst. Diese Gefühle wirken sich wiederum auf die emotionale Verfassung des Kindes aus. So zeigen beispielsweise Kinder, die eine vertrauensvolle Beziehung und damit eine «*sichere Bindung*» zu ihren Eltern haben, mehr positive Emotionen und weniger soziale Ängste oder Wut als Kinder, deren Beziehung zu den Eltern wenig vertrauensvoll und nicht von Unterstützung geprägt ist und die dementsprechend eine «*unsicherer Bindung*» zu ihren Eltern haben. Darüber hinaus sind sicher gebundene Kinder in der Regel offener und ehrlicher im Ausdruck ihrer Emotionsempfindung und besitzen ein grösseres Emotionsverstehen, da die Eltern mit den Kindern in einem grösseren Umfang über Emotionen und Befindlichkeiten sprechen (vgl. Siegler et al. 2016: 376).

Dabei hat aber nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die Intensität, mit der Eltern mit ihren Kindern über Emotionen sprechen, einen Einfluss auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz. Klinkhammer et al. haben festgestellt, dass ausführliche Gespräche über Gefühle zwischen fünfjährigen und deren Müttern mit einem fortgeschrittenen Emotionsverständnis der Kinder einhergeht, wobei eine sichere Bindung an die Mutter Voraussetzung dafür ist (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 76). Im Gegensatz dazu hat eine geringere Ansprechbarkeit der Eltern Folgen für die Kinder, z. B. bleiben die Kinder hinsichtlich ihrer Bedürfnisse, Überzeugungen und Wünsche weitgehend verschlossen. Die fehlende Zugänglichkeit der Gefühlswelt der Eltern erschwert dem Kind die Entwicklung einer emotionalen Perspektivenübernahme, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich unsicher gebundene Kinder gegenüber Gleichaltrigen aggressiv oder antisozial verhalten (vgl. ebd.: 82). Somit haben unsicher gebundene Kinder höchstwahrscheinlich nicht einmal die Chance, dass die Eltern mit ihnen über Gefühle sprechen. Ein gemeinsames Zurückerinnern und Besprechen einer unangenehmen emotionalen Erfahrung mit der Mutter hat einen positiven Einfluss auf das Erkennen und Benennen von Gefühlen und auf die emotionale Perspektivenübernahme (vgl. ebd.: 76).

Es wird ersichtlich, dass sich funktionstüchtige Emotionen nur dann entwickeln, wenn die Bezugsperson die kindlichen Ausdrucksformen angemessen deutet, im eigenen Ausdruck widerspiegelt und mit einer passenden Handlung verknüpft. Dabei kann das Kind funktionstüchtige Emotionen allmählich erlernen (vgl. Niklas 2014: 79). Das erweiterte Emotionsverständnis hilft Kindern mit einer sicheren Bindung, ihre Emotionen zu erkennen, wahrzunehmen und zu regulieren. Somit erhalten Kinder, die positive Bindungserfahrung erleben, eine wertvolle Grundlage für die Entwicklung einer Emotionsregulierung (vgl. Siegler et al. 2016: 376). Entsprechend Aust zeigen mehrere Studien diese Entwicklung. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sowohl ein angemessener Umgang mit Emotionen und dem Emotionsausdruck als auch eine übereinstimmende Reaktion der Bezugsperson auf das Kind die soziale und emotionale Entwicklung positiv beeinflusst (vgl. Aust 2017: 125).

Säuglinge und Kleinkinder sind zur Emotionsregulierung auf die Unterstützung ihrer Bezugspersonen angewiesen. Nur im Kontakt mit Menschen, zu denen sie ein «emotionales Band» (Bindung) haben, können sie überleben und erste Lebenserfahrungen sammeln. Aus der Perspektive der Bindungstheorie beeinflusst die Feinfühligkeit der Bezugsperson in den Interaktionen mit dem Kind, wie dieses seine emotionalen Bedürfnisse wahrnimmt und ausdrückt. Früh erlebte feinfühlig Interaktionen ermöglichen es dem Kind, den Einfluss negativer Emotionen auf die eigene Entwicklung zu verarbeiten, sozial-emotionale Erfahrungen und die damit verbundenen Gefühle klar zu erkennen und kohärent darüber zu sprechen (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 81). Auf diese Weise erlernt das Kind einen anpassungsfähigen Umgang mit sich

selbst und anderen. Kinder mit einer sicheren Bindung entwickeln auf die Weise wirksame Strategien zur Emotionsregulation, die ihnen wiederum helfen, emotionale Herausforderungen angemessen zu bewältigen (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 81). Zudem wurde festgestellt, dass es Kindern von Müttern mit positivem Emotionsausdruck generell leichter fällt, auch bei unbekannt Personen Gefühle (vor allem Freude) zu erkennen. Feinfühliges Elternverhalten konnte entsprechend Klinkhammer et al. in mehreren Studien als Prädiktor für eine positive sozial-emotionale Entwicklung identifiziert werden, während sich wenig feinfühliges Verhalten auf die Entwicklung von Kindern negativ auswirken kann (vgl. ebd.: 77).

Nach Klinkhammer et al. konnten empirische Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die an ein Elternteil sicher gebunden sind, im Vergleich zu Gleichaltrigen mit unsicherer Bindung weniger Schwierigkeiten haben, ihre Emotionen zu erkennen und zu regulieren. Sie sprechen offen über negative Gefühle, anstatt diese zu vermeiden. Generell weisen sicher gebundene Kinder ein fortgeschritteneres Verständnis von Emotionen auf, das Teil ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen ist. Zwischen emotionalem Verständnis und der Bindungssicherheit wurde ein starker Zusammenhang festgestellt: Sicher gebundene Kinder erleben häufiger positive und weniger negative Emotionen und sind besser in der Lage, diese zu regulieren. Eine einfühlsame, wechselseitige und zugewandte Eltern-Kind-Beziehung fördert die kindliche Entwicklung, und dabei insbesondere die Fähigkeit, tragfähige soziale Beziehungen zu anderen aufzubauen. Im Gegensatz dazu zeigen unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Kinder weniger positive Emotionen und haben erhebliche Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation (vgl. ebd.: 81f.). Da sie sich auf ihre Bezugsperson nicht verlassen können, kämpfen sie häufiger mit Selbstzweifeln, geringem Selbstwertgefühl und haben in sozialen Beziehungen oft grosse Angst vor Zurückweisung. In Bezug auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen wurde festgestellt, dass die Bindung zu jedem Elternteil einen eigenständigen und unabhängigen Einfluss auf das Kind hat. Die Väter unterstützen die Kleinkinder insbesondere im Explorationsverhalten und ermöglichen während aktiver Rauf- und Tobespiele das Erleben intensiver positiver Emotionen. Sie scheinen vor allem im Hinblick auf den Selbstwert ihrer Kinder eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. ebd.: 82). Eine Betrachtung der mütterlichen und väterlichen Unterschiede bei Gesprächen über Gefühle mit ihren Kindern zeigt sich, dass die Mütter meistens ein grösseres Emotionsvokabular verwenden und beispielsweise in der Bilderbuchbetrachtung mehr auf die Emotionen eingehen als die Väter. Die Väter neigen dagegen eher dazu, Gefühle nonverbal zum Ausdruck zu bringen, indem sie ihre Kinder z. B. während des Spielens mehr berühren als die Mütter. Es scheint, dass der Einfluss der Mütter bei der Vorhersage des Emotionswissens eine grössere Rolle spielt als der Einfluss der Väter (vgl. ebd.: 76). In diesem Kontext ist es relevant, hervorzuheben, dass die Kompetenz der Eltern für die Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder entscheidend ist. Laut Klinkhammer et

al. hat eine Studie unter anderem festgestellt, dass Kleinkinder von hochkompetenten Müttern über ausgeprägtere sozial-emotionale Kompetenzen verfügen als Kinder mit weniger kompetenten Müttern (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 78).

Wie in der Literatur von Klinkhammer et al. zu entnehmen, haben Aznar und Tenenbaum im Jahre 2013 festgestellt, dass das Emotionswissen von Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren anhand von Emotionsausdrücken der Mütter während einer spielbezogenen Unterhaltung ein halbes Jahr später vorhergesagt werden konnte, während das bei den Vätern nicht der Fall war. Diese Ergebnisse stehen in einem Gegensatz zu denjenigen von Denham im Jahre 2010. Laut Klinkhammer et al. hat Denham anhand einer US-Stichprobe festgestellt, dass Gespräche über Gefühle mit dem Vater das Emotionsverständnis des Kindes beeinflussen. Während die Mutter oft die Rolle einer emotionalen Wegbereiterin einnimmt, fungiert der Vater häufig als liebevoller Spielpartner und leistet so ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur emotionalen Sozialisierung des Kindes. Die unterschiedlichen Ergebnisse könnten auf kulturellen Unterschieden zurückzuführen sein (vgl. ebd.: 76f.) Neben den Gesprächen über Emotionen ist auch das Verhalten der Eltern von Bedeutung, insbesondere wie sie auf die Emotionen ihres Kindes reagieren und ob ihre Worte und Handlungen dabei grundsätzlich im Einklang miteinander stehen (vgl. ebd.: 77).

Es hat sich zudem gezeigt, dass eine geringere Ansprechbarkeit der Eltern dazu führt, dass die Bedürfnisse, Überzeugungen und Wünsche der Kinder weitgehend unerfüllt bleiben. Die emotionale Unzugänglichkeit der Eltern erschwert den Kindern die Entwicklung der Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer hineinzusetzen. Dies könnte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass unsicher gebundene Kinder gegenüber Gleichaltrigen aggressives oder antisoziales Verhalten zeigen (vgl. ebd.: 82). Denn Beobachtungen bestätigen, dass sich sicher gebundene Kleinkinder im Kindergarten mit Gleichaltrigen besser zurechtfinden und sich in Konfliktsituationen kompetenter verhalten als unsicher gebundene Kinder. Ferner zeigen sie weniger Verhaltensprobleme oder feinseliges Verhalten (vgl. Frank 2012: 10). Bindungsverhalten äussert sich nicht nur in der Beziehung zu den Eltern, sondern zeigt sich später auch in ausserfamiliären Beziehungen zu Gleichaltrigen, Freundschaften und im Erwachsenenalter in romantischen Partnerschaften. Jede Beziehung gestaltet sich individuell und spielt in der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes eine Rolle (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 82).

Diese Erkenntnis ist für die angemessene Bewältigung emotional fordernder Situationen wiederum relevant, z. B. bei Übergängen in neue Lebenssituationen oder bei der Entstehung neuer sozialer Beziehungen. Emotional sicher gebundene Kinder haben weniger Schwierigkeiten, sich an neue Lebensabschnitte wie den Übergang in die Kinderkrippe anzupassen, als

unsicher gebundene Kinder. Darüber hinaus gelingt es ihnen besser, ihre individuellen und sozialen Kompetenzen zu nutzen, um Probleme kompetent zu bewältigen. Sicher gebundene Kinder zeichnen sich unter anderem durch eine grössere Ausdauer und eine höhere Frustrationstoleranz aus, was in sozialen Beziehungen eine entscheidende Eigenschaft darstellt (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 38).

Sicher gebundene Kinder haben klare Vorteile, da sie im sozialen Umgang mit Gleichaltrigen wesentlich kompetenter sind. So sind Kinder mit einem sicheren Bindungstyp im späteren Verlauf der Kindheit im Kontakt mit anderen kontaktfreudiger und beliebter als unsicher gebundene Kinder. Da sie beliebter sind und somit von anderen eher Anerkennung erfahren, sind sie auch eher geneigt, soziale Unterstützung aufzusuchen, weil sie von ihrem Umfeld und von sozialen Kontakten Unterstützung erwarten (vgl. Valentien 2022: 21). Ein erfolgreicher Bindungsaufbau in der frühen Kindheit ist für spätere erfolgreiche Beziehungen zu Gleichaltrigen und für den schulischen Erfolg, für das Selbstvertrauen, die Empathie und für die Erarbeitung kompetenter Konfliktlösungsstrategien ebenfalls ausschlaggebend (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 29). Auch im Erwachsenenalter gewinnen die sozial-emotionalen Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Wer heute beruflich erfolgreich sein möchte, benötigt nicht nur berufliches und fachliches Wissen sowie Expertise, denn es wird immer wie häufiger erwartet, dass auch umfangreiche sozial-emotionale Kompetenzen vorhanden sind (vgl. Niklas 2014: 78).

Bindungserfahrungen mit den primären Bezugspersonen allein lassen noch keine eindeutigen Schlussfolgerungen auf die weitere Entwicklung zu. Zwar beeinflussen die Erwartungen, die Kinder an Beziehungen haben, deren persönliche, emotionale und soziale Entwicklung, dennoch sind verschiedene Entwicklungsverläufe möglich. Neben den elterlichen Einflüssen spielen in der Entwicklung der Kompetenzen, wie bereits erwähnt, auch anderer Faktoren eine Rolle. Dazu zählen Geschwister sowie andere Erwachsene, die unterschiedliche Modelle für den Ausdruck und das Verständnis von Gefühlsausdrücken bieten können. Einen direkten Zusammenhang von Bindungserfahrungen und späterem Kompetenzpotenzial gelingt nur, wenn die Umgebung eines Kindes konstant bleibt. Treten Veränderungen im sozialen Umfeld auf, können auch Bindungserfahrungen, die daraus resultierenden Vorstellungen von Beziehung sowie das Verhalten respektive das Kompetenz-Repertoire beeinflusst werden (vgl. Valentien 2022: 21). Sichere Bindungserfahrungen stellen damit einen wichtigen Schutzfaktor dar, der wiederum massgeblich dazu beiträgt, Belastungen erfolgreich zu meistern (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 38).

Gemäss der Literatur von Schleiffer deuten die Forschungsergebnisse darauf hin, dass eine unsichere Bindungsqualität als allgemeiner und unspezifischer Risikofaktor betrachtet werden kann. Dies bedeutet, dass sie die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass das betroffene Kind zu einem späteren Zeitpunkt eine Störung entwickelt (vgl. Schleiffer 2009: 45).

Insbesondere Bindungsstörungen können in der Entwicklung psychischer Störungen, die das soziale und emotionale Erleben stark beeinflussen können, als Risikofaktor gelten (vgl. Gerburger 2021: 12). Kinder mit einer Bindungsstörung haben erhebliche Schwierigkeiten, stabile soziale Beziehungen einzugehen, da es ihnen durch die Störung an sozialen Kompetenzen und Empathievermögen mangelt. Zudem sind die kognitiven und emotionalen Lernprozesse gehemmt. Da ihnen das Explorationsverhalten fehlt, das für die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung ausschlaggebend ist, befinden sie sich in einem dauerhaften Stress- und Angstzustand, was wiederum zur Folge hat, dass Gehirnzellen abgebaut werden. Das hat drastische Auswirkungen auf die weitere Entwicklung und Reifung des Gehirns. Zusätzlich besteht ein Zusammenhang zur Sprachentwicklung, da die betroffenen Kinder in ihrem Emotionsempfinden eingeschränkt sind. Die Kinder können sich in ihrer emotionalen Entwicklung auf einem biologisch auffallend frühen Entwicklungsstand befinden, der unveränderbar sein kann (vgl. ebd.: 8).

5 Förderansätze beim nachträglichen Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen

In diesem Kapitel werden konkrete Handlungsmöglichkeiten vorgestellt, die zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen beitragen können. Dabei werden zunächst die zentralsten Förderprogramme der verschiedenen Ebenen der Kinder und Bezugspersonen mit Hinblick auf die Soziale Arbeit erläutert. Zum Abschluss wird noch einmal auf die Bindungstypen und Bindungsstörungen eingegangen und es werden spezifische Förderprogramme im Kontext von unsicherer und gestörter Bindung erwähnt.

5.1 Programme für Kinder

Angesichts der grossen Relevanz von sozial-emotionalen Kompetenzen für die weitere kindliche Entwicklung sind in den letzten Jahren vermehrt strukturierte Förderprogramme entwickelt worden, deren Ziel es ist, die soziale und emotionale Entwicklung mithilfe von festgelegten Trainingsinhalten und Lernzielen innerhalb eines definierten Zeitraums zu fördern (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 214). Denn die sozial-emotionale Entwicklung schreitet vor allem in der frühen Kindheit schnell voran, da Kinder in dieser Alterspanne eine Vielfalt an Kompetenzen erwerben (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 132). Der frühe Einsatz von Förderprogrammen kann die Risikofaktoren bei Kleinkindern nachweislich reduzieren und Schutzfaktoren aufbauen (vgl. ebd.: 131). Kinder, die Defizite im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen, beispielsweise im Emotionsausdruck, -erkennen oder -regulieren aufweisen, haben ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Störungsbildern (vgl. ebd.: 135). Frühzeitiges förderndes Handeln ermöglicht es insbesondere Kindern mit ersten Verhaltens- und emotionalen Auffälligkeiten, anfängliche oder bereits vorhandene Defizite auszugleichen (vgl. ebd.: 132). Bei der Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz in der frühen Kindheit bestehen die Ziele zum einen darin, anhand präventiver Massnahmen möglichst alle Kinder beim Kompetenzerwerb zu unterstützen, und zum anderen, Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oder Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung und einem damit einhergehenden besonderen Förderbedarf individuell angemessene Fördermassnahmen zukommen zu lassen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 738). Um dabei einen Teufelskreis zu verhindern, der eine negative Kompetenzentwicklung bedeuten würde, setzen viele Präventionsprogramme an der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz an (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 211). In der Fachliteratur ist dabei von präventiven und interventiven Programmen die Rede, da es im Allgemeinen als relevant anzusehen ist, allen Kindern eine bedarfsgerechte Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz zu ermöglichen. Aus diesem Grund geht diese Arbeit von der

allgemeinen Förderung der Kompetenzentwicklung aus (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 211). Fördermassnahmen können an verschiedenen «Systemebenen» ansetzen, z. B. am Individuum als Kind, an den Eltern, an frühpädagogischen Einrichtungen wie Kindergärten oder Schulklassen und deren Lehrkräfte. Umfassende und langfristig angelegte Programme, die mehrere dieser Systemebenen einbeziehen, haben eine grössere Wirksamkeit als einzelne Interventionen (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 132). Eine Förderung des Erwerbs sozial-emotionaler Kompetenzen ist auf der Systemebene im familiären Kontext, darüber hinaus aber auch in frühpädagogischen Einrichtungen, zu realisieren (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 738). Nachfolgend werden drei spezifische Programme vorgestellt, die auf der Kindsebene stattfinden und im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 135).

Ein sehr publizierendes und effektives Programm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, das vermehrt bei Kindern im Kindergartenalter angewendet wird, ist «*Faustlos*» von Cierpka und Schick (vgl. Niklas 2014: 84). Es basiert auf dem amerikanischen Programm «*Second Step*» und wird im Kindergarten durchgeführt, wobei sich eines der Programmbestandteile explizit mit den Themen Empathie, Impulskontrolle und dem Umgang mit Ärger und Wut beschäftigt. Dabei werden in 28 Lektionen und während einer Dauer von 28 Wochen verschiedene Übungen mit den Kindern durchgeführt. Dazu gehören Aufwärmphasen, Geschichten mit Diskussionen sowie 15- bis 25-minütige Rollenspiele (vgl. Frank 2012: 55). Auf diese Weise sollen die Kinder lernen, impulsives Verhalten zu vermeiden und die Perspektive anderer und deren Gefühle zu verstehen (vgl. Niklas 2014: 87).

Das Programm «*Kindergarten plus*» versteht sich als Förderprogramm zur Stärkung der sozialen, emotionalen und kognitiven Bildung und ist für vier- bis fünfjährige Kinder in Kindertageseinrichtungen gedacht. Es wurde von der «Deutschen Liga für das Kind» entwickelt. Die Durchführung erfolgt wöchentlich in Kleingruppen von acht bis zwölf Kindern, die von der jeweiligen Einrichtung zusammengestellt werden. Zwei pädagogische Fachkräfte leiten das Förderprogramm gemeinsam an (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 135). Es besteht aus neun Themenschwerpunkten, die in einem Zeitraum von einem halben Jahr durchgeführt werden. Im Rahmen der ersten beiden Schwerpunkte wird zunächst auf die sensomotorischen Fähigkeiten eingegangen, also auf den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Reizen und dem motorischen Verhalten. Als Grundlage für die späteren Module wird der Schwerpunkt auf den Körper und auf die fünf Sinne (visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch, taktil) gelegt. Das gesamte Programm basiert auf verschiedenen Theorien, unter anderem auf der Bindungsforschung (vgl. ebd.: 136f.).

Ein weiteres Förderprogramm, das sich an die Kindes-, Eltern- und Fachkräfteebene richtet, ist «*Papilio*». Im Nachfolgenden wird vor allem auf die Kindesebene näher eingegangen. Die Fachkräfte führen das Programm nach einer entsprechenden Fortbildung selbst durch. Das Programm ist in drei Untergruppen unterteilt: «*Papilio-U3*», «*Papilio-3bis6*» und «*Papilio-6bis9*», wobei die Zahlen im Programmnamen jeweils dem Alter der Kinder entspricht. Im Folgenden wird nur auf die ersten beiden Programme näher eingegangen, da sich diese Arbeit mit Kindern im Alter von 0 bis 5 Jahren beschäftigt. Die Hauptziele von «*Papilio-U3*» sind der Aufbau einer sicheren Bindung durch Feinfühligkeit, die frühzeitige Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz und damit verbunden die Stärkung der psychosozialen Gesundheit der Kinder. Die Herstellung einer warmen Atmosphäre wie das Moderieren gemeinsamer Aktivitäten und das aktive Begleiten von Spielideen, ohne zu dirigieren, sind Bestandteile und werden im Kita-Alltag dauerhaft umgesetzt, vor allem über das Erziehungsverhalten der Fachkräfte. *Papilio-3bis6* zielt darauf ab, Verhaltensprobleme zu vermindern und die soziale sowie emotionale Kompetenz von drei- bis sechsjährigen Kindern in Kitas zu fördern. Eine Leitidee dabei ist die Reduktion oder das Verhindern von ersten Verhaltensauffälligkeiten sowie die Zunahme von sozialen Kompetenzen bei Kindergartenkindern, um das Risiko zu reduzieren, dass sich Verhaltensprobleme verfestigen und sich zu ernststen Verhaltensstörungen entwickeln (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 138).

Es gibt weitere Programme, die Defizite in einem oder in mehreren Bereichen der sozial-emotionalen Kompetenzen gezielt fördern, die in dieser Arbeit zwar nicht ausführlich behandelt werden, aber dennoch wichtig sind. Dazu gehören Programme wie das «*EMK-Förderprogramm*», «*Social-Emotional Intervention*», «*Emotions Course*», «*Lob aus dem All!*» oder das «*Verhaltenstraining im Kindergarten*» (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 223–227). Diese zielen darauf ab, die Wahrnehmung sowie den Emotionsausdruck zu verbessern, das Emotionsverständnis zu erweitern, eine funktionale Emotionsregulation zu erzielen und auf diese Weise mehr empathische und prosoziale Verhaltensweisen zu etablieren. Zu diesem Zweck sind die Programme dafür ausgelegt, den Emotionsausdruck in Bildern zu erkennen und zusammen zu diskutieren. Dabei liegt der Schwerpunkt darauf, sich über den eigenen emotionalen Zustand und über den Umgang mit negativen Emotionen Gedanken zu machen (vgl. Dimitrova/Lüdmann 2014: 17). Für die gezielte Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in pädagogischen Einrichtungen ist es sinnvoll, eine Kombination aus Förderung im Alltag und im Rahmen von spezifischen Förderprogrammen zu finden (vgl. Frank 2012: 46). Zu diesem Zweck steht eine grosse Vielfalt an Materialien zur Verfügung, z. B. Bücher, Geschichten, Rollenspiele und Lieder, die sich mit unterschiedlichen Aspekten der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung befassen (vgl. ebd.: 47).

5.2 Programme für Bezugspersonen

Eine sicherere Bindungsbeziehung zur primären Bezugsperson ist für eine gelingende sozial-emotionale Entwicklung des Kindes elementar, weil auf die Gefühle der Kinder meist eingegangen wird und weil sich die Kinder in emotional herausfordernden Situationen auf die Bezugsperson verlassen können und im Umgang mit den eigenen Gefühlen Unterstützung erhalten (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 217). Dafür gibt es verschiedene Förderprogramme, die die Möglichkeit bieten, die Kompetenzen von Kindern direkt zu fördern in dem sie Bezugspersonen zu einem angemessenen Umgang mit Emotionen anleiten (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 739).

Das erste Programm *«Feinfühligkeitstraining für Eltern»* wurde in der Schweiz als Training entwickelt, das die Sensitivität von Eltern für die Emotionen ihres Säuglings respektive Kleinkindes erhöht. Die Feinfühligkeit ist hierbei die zentrale Kompetenz, die in spezifischen Trainingseinheiten den Eltern vermittelt wird. Darüber hinaus werden Informationen zur Entwicklung im ersten Lebensjahr gegeben sowie Wissen über den Emotionsausdruck und über nonverbale Signale der Säuglinge vermittelt. Eltern-Kind-Interaktionen werden per Video aufgezeichnet. Anschliessend erhalten die Eltern eine Rückmeldung zu ihrem Interaktionsverhalten. In praktischen Übungen werden sie zu einem sensitiven Umgang mit ihrem Säugling angeleitet (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 218).

Ein weiteres elternorientiertes Förderprogramm ist das *«Tuning in to Kids (TIK)»*, das sich vor allem an die Eltern von Kindern im Kindergartenalter richtet. Dieses Gruppenprogramm vermittelt den Eltern in sechs zweistündigen wöchentlich stattfindenden Sitzungen anhand von praktischen Übungen und Rollenspielen Kompetenzen im Umgang mit Emotionen (vgl. Petermann/Wiedebusch 2013: 741f.). Gemäss Petermann und Wiedebusch haben Evaluationsstudien gezeigt, dass Eltern, die an dem Programm teilgenommen haben, die Emotionen ihrer Kinder öfters ko-regulieren können und weniger ignorieren als Eltern, die am Programm nicht teilgenommen haben. Das Förderprogramm verbessert die elterlichen Kompetenzen in Bezug auf das Eingehen auf die Gefühle ihrer vier- bis sechsjährigen Kinder. Ferner konnte es laut Einschätzung der Eltern bestehende Verhaltensprobleme bei den Kindern zurückbilden. Gemäss der Aussage der Fachkräfte in der Vorschule war die soziale Kompetenz bei den Kindern, deren Eltern am TIK teilgenommen hatten, vergleichsweise stärker ausgeprägt (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 219).

Neben den Eltern, die meist als primäre Bezugspersonen fungieren, nehmen insbesondere (früh-)pädagogische Fachkräfte in der emotionalen Entwicklung junger Kinder eine zentrale Rolle ein. Als wichtige Modellpersonen beeinflussen sie die Entwicklung der Kinder durch ihr Verhalten nachhaltig. Über ihre Vorbildfunktion hinaus haben sie im Kindergarten- oder Schulalltag die Möglichkeit, positive emotionale Reaktionen und empathisches Verhalten der Kinder verbal gezielt zu fördern, unangemessene emotionale Äusserungen oder Verhaltensweisen zu hinterfragen und alternative Lösungsstrategien anzubieten (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 217).

Ähnlich wie im familiären Umfeld spielen auch in der Tagesbetreuung die Beziehung zwischen Kind und Fachkraft und die emotionale Erziehungskompetenz eine wesentliche Rolle bei der Bildung einer sicheren Bindung. Insbesondere die Fähigkeit zur Ko-Regulation negativer Gefühle des Kindes wirkt sich auf die emotionale Entwicklung positiv aus (vgl. ebd.).

Ein Förderprogramm, welches sich ausschliesslich an die Fachkräfte in Kindereinrichtungen richtet, ist das «*Learning to Live Together (LtLT)*». Dieses Programm eignet sich für Vorschulkinder und legt den Fokus auf die sozial-emotionale Entwicklung von zwei- bis dreijährigen Kindern. Die Fachkräfte werden im Rahmen von zwölf Workshops im theoretischen Wissen über die soziale und emotionale Entwicklung in der frühen Kindheit geschult und setzen sich insbesondere mit der Entwicklung von Empathie und Konfliktlösestrategien auseinander. Ausserdem werden sie für den Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Gefühlen der Kinder im pädagogischen Alltag sensibilisiert und über Fördermöglichkeiten sozial-emotionaler Kompetenzen aufgeklärt. In einem praktischen Teil wird das eigene Verhalten anhand videogestützter Beobachtungen analysieren und optimiert. Evaluationsstudien haben gezeigt, dass frühpädagogische Fachkräfte, die an den Workshops teilgenommen haben, die Kinder bei der Bewältigung negativer Gefühle häufiger unterstützten und deren Konfliktbewältigungsstrategien stärker förderten. Darüber hinaus zeigten sich im Verhalten der Kinder indirekte positive Einflüsse des Programms auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Kindern, die von geschulten Fachkräften betreut wurden, zeigten im Vergleich zu den Kindern von ungeschulten Fachkräften seltener aggressive Verhaltensweisen und verfügten über bessere soziale Kompetenzen (vgl. ebd.: 221).

Auch im sozialarbeiterischen Kontext sind förderliche Ansätze in Bezug auf bindungsorientierte Arbeit sehr bedeutsam. Dabei ist klar, dass Sozialarbeitende es sicherlich mit Kindern zu tun haben werden, die bindungsgestört sind (vgl. Gerburger 2021: 10). So begegnen sie in stationären Einrichtungen oder in den psychosozialen Beratungen beispielsweise einer Klienten-

tel, die aus problematischen Lebensumständen stammt, die nicht selten von Gewalt, Missbrauch und sonstigen traumatischen Ereignissen geprägt sind (vgl. Gerburger 2021: 10). Sozialarbeitende müssen wissen, dass ihre Klientel häufig mit einem aktivierten Bindungsbedürfnis kommen. In der Beziehung zur Klientel nimmt die erste Begegnung eine entscheidende Rolle ein. Zeigt die Fachkraft gegenüber dem Kind kein feinfühliges Verhalten, kommt es grundsätzlich zu keinem guten Bindungsverhalten oder es kommt zu einem schnellen Abbruch. Wissen über die bindungstheoretischen Grundlagen ist Voraussetzung für eine positive Beziehung zur Klientel. Ferner ist es auch Voraussetzung, um die zur Verfügung stehenden Förderungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit umzusetzen. So ist jeder kleine Schritt in Richtung Bindungssicherheit für die Betroffenen ein grosser Fortschritt, da er sich auf das gesamte sozial-emotionale und psychische Erleben sowie auf die Lernprozesse in der Entwicklung positiv auswirkt. Ein empathisches Handeln der Fachkräfte ermöglicht es den Kindern ebenfalls, ihr eigenes emotionales Erleben zu verstehen, sich zu reflektieren und neue Verhaltensstrategien aufzubauen (vgl. ebd.). Ferner können die Eltern in die sozialarbeiterische Arbeit miteinbezogen werden, um die Bindungsqualität zwischen den Kindern mit Bindungsunsicherheit sowie Störungen und deren Eltern zu fördern. Durch die zeitliche, räumliche und emotionale Verfügbarkeit der Fachkraft kann eine sichere Bindung zum Kind erstellt werden. Auf diese Weise kann die allgemeine Lebensqualität des Kindes beachtlich gesteigert werden (vgl. ebd.: 12).

Welche Massnahme umgesetzt werden, ist immer von den Gegebenheiten vor Ort, der Gruppendynamik und vom Kind abhängig, weshalb es nicht nur das eine passende Programm oder Hilfsmittel gibt. Die Durchführung solcher Förderprogramme benötigen viel Zeit, Raum und vor allem Anerkennung. Dabei nehmen die Fachkräfte eine relevante Rolle ein, da sie zum einen ein umfangreiches Wissen über die sozial-emotionale Entwicklung und über die dafür geeigneten Förderprogramme und zum anderen den entsprechenden Handlungsspielraum und die notwendigen Kenntnisse, um die Förderprogramme umzusetzen, hohe Fachkenntnisse besitzen müssen (vgl. Frank 2012: 54).

Eine Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen gelingt nur gemeinsam. Damit ist gemeint, dass die Eltern, Familie, Fachkräfte der sozialpädagogischen Einrichtungen und die Fachkräfte der Sozialen Arbeit die soziale und emotionale Kompetenzentwicklung nur in Zusammenarbeit umfassend sichern und fördern können (vgl. Valentien 2022: 1). Gemäss Dimitrova und Lüdmann belegen Längsschnittuntersuchungen den positiven Erfolg der Förderung des Kompetenzerwerbs bei Kindern (vgl. Dimitrova/Lüdmann 2014: 17). Zusammenfassend kommt laut Frank eine Vielzahl an Studien zum Ergebnis, dass diese Förderprogramme zu einer durchschnittlichen Besserungsrate von 15 bis 25 Prozent führen (vgl. Frank 2012: 54).

5.3 Programme für unsichere Bindungsmuster und Bindungsstörungen

Da diese Arbeit einen grossen Schwerpunkt auf die Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern legt, ist es in diesem Zusammenhang wichtig, mögliche Interventionen für unsichere Bindungstypen und Bindungsstörungen kurz zu beleuchten. In der Fachliteratur werden Förderansätze zur sozial-emotionalen Entwicklung sowie zur Verbesserung der Bindungsqualität und der Bewältigung von Bindungsstörungen häufig separat betrachtet. Aus diesem Grund geht diese Arbeit abschliessend auf dieses Themenfeld ein und zeigt dabei Handlungsmöglichkeiten auf. Um sichere Bindungstypen gezielt zu fördern und unsichere Bindungstypen positiv zu beeinflussen, sollte der Fokus auf die Interaktion zwischen dem Kind und der Bezugsperson gelegt werden. In diesem Zusammenhang gibt es verschiedene populäre Förderprogramme wie «*Kreis der Sicherheit (COS)*», «*Steps Toward Effective Enjoyable Parenting (STEEP)*», «*Entwicklungspsychologische Beratung*» oder «*Sichere Ausbildung für Eltern (SAFE)*» (vgl. Lengning/Lüpschen 2012: 82–93). Eine detaillierte Darstellung dieser Programme erfolgt in dieser Arbeit jedoch nicht.

Hinsichtlich der Förderung von Bindungsstörungen zeigt die Fachliteratur, dass bisher noch keine Verfahren oder therapeutische Ansätze etabliert wurden, die als durchgehend erfolgreich bezeichnet werden könnten. Dennoch liegt der Schwerpunkt der therapeutischen Massnahmen auf der Verbesserung der Bindungsqualität zwischen Kind und Bezugsperson. Hierbei kommen Ansätze wie Einzelpsychotherapie zum Einsatz, die eine Traumabearbeitung ermöglichen. Gleichzeitig ist es bedeutsam, den Kindern neue Bindungserfahrungen zu ermöglichen, beispielsweise in Gruppensettings oder im Rahmen von erlebnispädagogischen Massnahmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder mit einer Bindungsstörung über die notwendigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme an Gruppenaktivitäten oft nur eingeschränkt verfügen. Aus diesem Grund sollten solche Interventionen sorgfältig geplant, behutsam umgesetzt und stets unter Supervision durchgeführt werden (vgl. Rothgang/Bach 2021: 155).

Ein zentraler Aspekt ist die begleitende Elternarbeit, da eine erfolgreiche Therapie von Bindungsstörungen die Kooperation der Eltern, Pflegeeltern oder anderer Bezugspersonen voraussetzt. Diese Unterstützung kann in Form bindungsbasierter Elternprogramme wie «SAFE», durch Gruppenpsychotherapie oder durch gezielte Arbeit mit Eltern und Bezugspersonen erfolgen (vgl. ebd.).

6 Schlussfolgerungen

Die Schlussfolgerung umfasst eine Zusammenfassung und Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse, die für die zentrale Fragestellung von Bedeutung sind. Abschliessend folgt ein Fazit mit persönlichen Überlegungen und Schlussgedanken. Schliesslich wird ein Ausblick auf weiterführende Fragestellungen gegeben.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

Die vorliegende Bachelorthesis untersucht, wie die Qualität der frühkindlichen Bindung zwischen einem Kind im Alter von 0 bis 5 Jahren und dessen primären Bezugsperson die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten beeinflusst und welche Auswirkungen eine unsichere oder gestörte Bindung darauf hat. Es hat sich gezeigt, dass die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen eine komplexe, vielseitige und nicht immer einfache Aufgabe im Kindesalter ist. Dieser Kompetenzbereich umfasst unter anderem die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, auszudrücken und zu regulieren (vgl. Niklas 2014: 78), ein Verständnis für die Gefühle anderer und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme (vgl. Pfeffer 2012: 17). Diese sozial-emotionalen Kompetenzen ermöglichen es, in sozialen Interaktionen angemessen und einfühlsam zu agieren (vgl. ebd.: 14). Doch sie sind nicht angeboren, sondern müssen in der frühen Kindheit erworben werden (vgl. Valentien 2009: 1). Der Erwerb kann dabei sowohl positiv als auch negativ verlaufen. Nach der genetisch festgelegten «sensiblen Phasen» ist es nachträglich schwerer bis gar unmöglich, die sozial-emotionalen Kompetenzen zu ändern (vgl. Metzinger 2014: 16). Verschiedene familiäre und umweltbezogene Einflussfaktoren (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 83), kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (vgl. Pfeffer 2012: 17), aber auch genetisch Veranlagungen eines Kindes, können auf diese Phase und dementsprechend auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung Einfluss nehmen (vgl. Siegler et al. 2016: 375). Schliesslich hat aber auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung einen grossen Einfluss auf die soziale und emotionale Kompetenzentwicklung (vgl. Siegler et al. 2016: 376). Sicher gebundene Kinder werden von ihrer primären Bezugsperson, während der sozial-emotionalen Entwicklung in den emotionalen und sozialen Kompetenzen gefördert, während sich wenig feinfühliges Verhalten respektive eine unsichere Bindung auf die Entwicklung des Kindes negativ auswirken kann (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 81). Denn erst durch die Sicherheit der Bezugsperson ist das Kind in der Lage, Wissen und Kompetenzen zu erwerben (vgl. Petermann et al. 1998: 151). Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch die Bezugspersonen ergibt sich dementsprechend als besonders wichtig. Zu diesem Zweck gibt es spezifische Programme, die helfen, die Feinfühligkeit der Bezugsperson zu verbessern (vgl. Petermann/Wiedebusch 2016: 218). Ferner gibt es auch Förderprogramme für

Kinder in sozialpädagogische Einrichtungen sowie Fach- und Lehrkräfte, die eine gute Besserungsrate aufweisen. Eine sichere Bindung stellt dennoch nebst den Förderprogrammen eine gute Grundlage dar, um eine unauffällige sozial-emotionale Kompetenzentwicklung zu durchleben (vgl. Klinkhammer et al. 2022: 132). Im Hinblick auf die Förderung von unsicherer oder gar gestörter Bindung ist festzuhalten, dass die Kooperation aller Beteiligten rund ums Kind entscheidend ist, um dem Kind eine glückliche Kindheit sowie eine Grundbasis zur Kompetenzentwicklung zu ermöglichen (vgl. Valentien 2022: 1). Aus der Fachliteratur geht hervor, dass eine sichere Bindung als Schutzfaktor bzw. eine unsichere Bindung als Risikofaktor für die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung von Kindern angesehen wird (vgl. Boeger/Lüdmann 2023: 42). Allerdings handelt es sich hierbei lediglich um Wahrscheinlichkeiten, was bedeutet, dass diese Erkenntnisse nicht auf alle Kinder zutreffen müssen (vgl. Schleiffer 2009: 45). Zudem sind Bindungserfahrungen mit den primären Bezugspersonen allein noch keine eindeutigen Schlussfolgerungen auf die weitere kindliche sozial-emotionale Entwicklung, denn ein direkter Zusammenhang von Bindungserfahrungen und späterem Kompetenzpotenzial ist nur möglich, wenn die Umgebung eines Kindes konstant bleibt (vgl. Valentien 2022: 21).

6.2 Persönliches Fazit und Ausblick

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Bindungsverhalten und dessen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern war für mich nicht nur aufschlussreich, sondern auch prägend. Zu Beginn hatte ich aufgrund meines Erkenntnisinteresses, das sich vor allem aus meinen praktischen Erfahrungen ergeben hat, die Befürchtung, dass dieses Thema für eine Bachelorthesis nicht geeignet ist. Dennoch hat mich dieses Thema sehr gefesselt, weshalb ich meine Wahl nicht weiter hinterfragt, sondern das Thema einfach auf mich zukommen lassen habe. So war ich dementsprechend positiv überrascht, wie gut die einzelnen Problematiken und Theorieansätze in der Fachliteratur und in der Forschung miteinander in Verbindung gebracht werden.

Besonders bereichernd ist für mich, dass ich nun viele meiner bisherigen Beobachtungen in der Praxis dank den theoretischen Grundlagen besser verstehen kann. Die Rückschlüsse, die ich aus meiner Bachelorthesis ziehe, verdeutlichen mir, warum Kinder auf bestimmte Weise handeln und wie mein eigenes Handeln als Fachkraft dazu beiträgt und unterstützt. Es wurde mir bewusst, wie wichtig es ist, die sensiblen Phasen während der Entwicklung zu nutzen, da diese für die Entstehung von sozial-emotionalen Kompetenzen entscheidend sind. Zudem ist mir besonders aufgefallen, dass in diesen sensiblen Phase eine sorgfältige Haltung von Fachkräften essenziell ist, um zu beobachten, wie Individuen auf Umweltfaktoren reagieren und diese verarbeiten, um anschliessend gezielt und reflektiert darauf einzugehen.

Ferner hat mir die Fachliteratur die bisher nur beobachteten Geschlechterunterschiede im Emotionsausdruck bestätigt. Es ist spannend zu sehen, wie unterschiedlich Jungen und Mädchen ihre Emotionen verarbeiten und ausdrücken, und welche Bedeutung dies für die Praxis hat. Durch diese Erkenntnis konnte ich mein professionelles Handeln reflektieren und bin in der Lage auch in kommenden Situationen in der Praxis oder auch im persönlichen Alltag mit einem Fachwissen über diese Geschlechterunterschiede spezifisch zu reagieren.

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse konnte ich mein eigenes praktisches Handeln hinterfragen und reflektieren. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, habe ich als betreuende Fachkraft im Kindergarten oft viel in die kurzen Momente der Übergabe der Kinder durch die Bezugsperson hineininterpretiert. Wenn ein Elternteil beispielsweise nicht feinfühlig wirkte, nahm ich an, dass das auch im Alltag der Fall sei. Im Zuge der Reflexion wurde mir jedoch bewusst, dass diese Übergabesituationen lediglich Momentaufnahmen darstellen und nicht das gesamte Bindungsverhalten der Bezugsperson widerspiegeln. Dabei wurde mir klar, dass jede Interaktion und Beziehung individuell ist und man keine vorschnellen Urteile, die auf den eigenen Erwartungen basieren, fällen sollte.

Darüber hinaus habe ich der Fachliteratur entnommen, dass es keine einheitliche kindliche Entwicklung gibt. Stattdessen existieren zahlreiche Definitionen, die teilweise inhaltlich stark voneinander abweichen. Dabei wurde mir bewusst, wie wichtig es ist, sich nicht mit der ersten Quelle zufriedenzugeben. Vielmehr sollte man verschiedene Quellen heranziehen, um sich ein umfassenderes Bild machen zu können und auf diese Weise herauszufinden, welche Definitionen und Ansichten sinnvoll und zutreffend erscheinen.

Dennoch verdeutlicht die Fachliteratur, dass die grundlegenden Weichen für die kindliche Entwicklung vor dem Kindergarteneintritt bereits durch die Eltern-Kind-Bindung gelegt werden. Sozialpädagogische Einrichtungen können daher meist erst bei der nachträglichen Förderung ansetzen. Dabei ist es meiner Meinung nach äusserst ernüchternd, dass Bindungsstörungen die Betroffenen beispielsweise ein Leben lang beeinflussen können, ohne dass es wirksame Hilfsmassnahmen oder Unterstützungsmöglichkeiten gibt.

Anschliessend möchte ich betonen, dass es auch im Anschluss an diese Arbeit wichtig ist, die theoretischen Ansätze kritisch zu hinterfragen. Zu Beginn meiner Arbeit habe ich Aussagen aus der Fachliteratur unreflektiert übernommen, doch im Laufe meiner Recherchen stiess ich zunehmend auf kritische Stimmen. Die Auseinandersetzung mit diesen Aussagen hat mir neue Perspektiven eröffnet, insbesondere im Hinblick auf die Kritik an der «fremden Situation» nach Ainsworth.

Auch in Bezug auf die emotionale Welt von Säuglingen wurde mir bewusst, dass bereits Neugeborene über Basisemotionen wie die «big six» verfügen, die durch die Bezugspersonen feinfühlig und aufmerksam wahrgenommen werden sollten. Sowohl im Säuglings- als auch im Kleinkindalter halte ich es für besonders wichtig, die Gefühle der Kinder ernst zu nehmen und mit grosser Sorgfalt darauf einzugehen und bereits früh über Emotionen zu sprechen. Aus meinen Literaturrecherchen habe ich erfahren, dass ein fundiertes Verständnis der eigenen Emotionen die Grundlage für die Entwicklung emotionaler Kompetenzen bildet. Kinder mit gut ausgeprägten emotionalen Fähigkeiten können wiederum zusätzliche Kompetenzen, wie etwa soziale Fähigkeiten, in anderen Entwicklungsbereichen entfalten. Laut der Bindungstheorie ist die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen jedoch eng mit den Erfahrungen innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung verknüpft. Je feinfühligere eine Bezugsperson die Bedürfnisse des Kindes erkennt, desto besser kann das Kind in einer sicheren Umgebung seine Welt selbstständig erkunden und seine emotionalen sowie sozialen Kompetenzen entfalten und weiterentwickeln. Dies verdeutlicht, wie stark all diese Aspekte miteinander verbunden sind und wie wichtig es ist, dass verschiedene Komponenten harmonisch zusammenspielen – mit einer sicheren Bindung als grundlegender Basis. Dies hat mir persönlich erneut erläutert, wie wichtig es ist, dass sowohl Bezugspersonen als auch Fachkräfte einfühlsam auf die Entwicklung von Kindern reagieren und ihr Explorationssystem fördern. Dabei wurde mir klar, dass Kinder in ihrer Kindheit bedeutende Entwicklungsschritte machen, die für uns oft unsichtbar bleiben, für die Kinder selbst jedoch von grosser Bedeutung sind.

Neben der Eltern-Kind-Bindung, die im Fokus dieser Bachelorthesis steht, gibt es weitere Faktoren, die die kindliche Entwicklung beeinflussen können. Zunächst habe ich diese Information nur zur Kenntnis genommen und nicht weiter darüber nachgedacht. Doch insbesondere unter Berücksichtigung genetischer Bedingungen halte ich es für äusserst wichtig, auch die Perspektive der Eltern zu verstehen. In meiner praktischen Tätigkeit gab es beispielsweise einen Fall, in dem eine Mutter verzweifelt um Rat bat. Sie hatte zu ihrem vierjährigen Kind eine Bindung aufgebaut, jedoch kam es dazu, dass sich das Kind gegen die Mutter stellte und den Bindungsaufbau erschwerte. Es war schwierig, festzustellen, ob diese Entwicklung auf Fehler in der Vorstellung der Mutter zurückzuführen war oder ob genetische Faktoren wie das Temperament des Kindes eine Rolle spielten. Solche Situationen sind herausfordernd und verlangen ein sensibles Vorgehen. Umso mehr sehe ich unsere professionelle Verantwortung darin, feinfühlig zu reagieren und sowohl die Eltern- als auch die Kindesperspektive ernst zu nehmen. Denn als Fachpersonen tragen wir die Verantwortung, bindungsfördernd zu arbeiten, um eine vertrauensvolle Beziehung zu der Klientel aufzubauen, was wiederum eine erfolgreiche Zusammenarbeit ermöglicht.

An diesem Punkt möchte ich ansetzen und habe aus Fachliteratur vor allem entnommen, dass nebst den Bezugspersonen – wie Mutter oder Vater – auch Fachkräfte aus den (sozial-)pädagogischen Einrichtungen als eine wichtige Bezugsperson für Kinder fungieren können. Sowohl durch ihr Verhalten als auch als Vorbildfunktion können Fachkräfte die Entwicklung der Kinder nachhaltig prägen. Fachkräfte besitzen die Möglichkeit positive emotionale Reaktionen und empathisches Verhalten bei Kindern gezielt zu fördern und auf unangemessene emotionale Ausdrücke oder Verhaltensweisen einzugehen und den Kindern anhand von Fördermassnahmen ihnen zu helfen. Besonders wichtig erscheint mir dabei, dass auch ich als Fachkraft durch mein empathisches Handeln Kinder unterstützen kann, ihr eigenes emotionales Erleben besser zu verstehen, sich selbst zu reflektieren und neue Verhaltensstrategien zu entwickeln.

Bei den Förderansätzen, die gemäss Fachliteratur eine gute Besserungsrate aufweisen sehe ich in der konkreten Umsetzung eine grosse Gefahr. So musste ich feststellen, dass solche Förderprogramme in der Praxis sehr schwer umzusetzen sind, da es oft an Zeit, Ressourcen und an der Ausbildung der Fachkräfte mangelt. Auch in meiner praktischen Tätigkeit wurde mir deutlich, dass der Zeitmangel ein wesentlicher Hinderungsfaktor ist. Im Kindergarten vergehen die vier Vormittagsstunden oft so schnell, dass neben den täglichen Routinen wie die Ankommenszeit am Morgen, die Spielzeit, die Pause und Aktivitäten ausserhalb des Kindergartens kaum Zeit für zusätzliche Programme bleibt. Statt spezifische Förderprogramme durchzuführen, wurde in meiner Einrichtung daher eher themenspezifisch gearbeitet, z. B. im Rahmen von gruppenzentrierten Projekten, bei denen sich die Kinder gegenseitig halfen, wodurch auch die Empathie und Perspektivenübernahme gefördert wurde.

Die Herausforderung liegt nicht nur in der Umsetzung der Programme, sondern auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern, die möglicherweise nicht bereit oder in der Lage sind, kooperativ mitzuwirken und das Kind über das sozialpädagogische Setting hinaus weiter zu fördern. So habe ich es in meiner praktischen Tätigkeit erlebt, dass es den Eltern nicht immer leichtfällt, zu verstehen, dass das Kind eventuell mehr Unterstützung und Förderung benötigt als andere Kinder. Dies unterstreicht, wie wichtig es ist, sowohl Fachkräfte als auch Eltern besser zu schulen und in den Prozess einzubinden.

Ich hoffe, dass die moderne Technik weiterhin zu neuen Erkenntnissen im Bereich der Bindungen sowie Bindungsstörungen und deren Einfluss auf die Entwicklung führt, sodass immer mehr Kindern geholfen werden kann. Die stetigen Fortschritte in der Technologie eröffnen bereits tiefgreifende Einblicke in die Prozesse des menschlichen Gehirns, was zukünftig neue Möglichkeiten und Denkansätze schaffen wird. Die Bindungstheorie, die eine wichtige Grund-

lage für weitere Forschung darstellt, kann durch kritische Impulse weiterentwickelt und angepasst werden. So könnten bestehende Methoden verbessert und neue Ansätze entwickelt werden, um den Anforderungen der heutigen Zeit gerecht zu werden.

Abschliessend zeigt mir diese Bachelorthesis, wie essenziell es ist, die Themen Bindung, Bindungsstörung und Kompetenzentwicklung bei Kindern sowohl in die Ausbildung als auch in die Weiterbildung von Fachkräften stärker zu verankern. Nur so können wir den Kindern, aber auch den Eltern die notwendige Unterstützung bieten und präventiv handeln, um die Grundlagen für eine gesunde sozial-emotionale Entwicklung zu legen. Denn im Hinblick auf die Bindungsstörung finde ich äussert relevant die Förderung von Bindungsstörungen weiter zu erforschen, um Verfahren zu finden oder zu entwickeln, die eine erfolgreiche Besserung bei Kindern oder Jugendlichen aufzeigen. Zudem sehe ich für die Zukunft die Notwendigkeit, die Kooperation zwischen Fachkräften, Institutionen und den Eltern weiter zu stärken, um den Eltern ein Gefühl der Sicherheit zu vermitteln. Schliesslich geht es um ihre Kinder, und ohne dieses Sicherheitsgefühl ist es schwierig, ihre Bereitschaft zur Kooperation zu gewinnen. Dabei erachte ich es auch aufgrund meiner Praxiserfahrungen als wünschenswert, spezifische Schulungen und Programme stärker zu publizieren und dem Theorie-Praxis-Transfer mehr Betrachtung zu schenken. Daher ergibt sich mir die Fragestellung, wie es gelingen könnte, Förderprogramme weiter stärker zu etablieren, um noch mehr Kinder gezielt in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen und zu fördern.

7 Quellenverzeichnis

Aust, Sabine (2017). Frühe Stresserfahrungen und die Entwicklung emotionaler Fertigkeiten. Individuelle Unterschiede, neuronale Grundlagen und protektive Faktoren. In: Brisch, Karl Heinz (Hrsg.). Bindung und emotionale Gewalt. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. S. 123-143.

Bischof-Köhler, Doris (2011). Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Boeger, Annette/Lüdmann, Mike (2023). Psychologie für Erziehungswissenschaften und Soziale Arbeit. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Bolten, Margarete/Schanz, Christian G./Equit, Monika (2021). Bindungsstörungen. 1. Aufl. (30). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Brisch, Karl Heinz (2021). Bindungsstörungen und Trauma. Grundlagen für eine gesunde Bindungsentwicklung. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.). Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. S. 105-135.

Brisch, Karl Heinz (2022). Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Beratung und Therapie. 19. erweiterte und vollständig überarbeitete Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Dimitrova, Vasilena/Lüdmann, Mike (2014). Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung: Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

Frank, Angela (2012). Kinder in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung fördern. 3. Aufl. Freiburg: Herder Verlag.

Gerburger, Maria (2021). Bindungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Bindungstheorie in der Sozialen Arbeit. München: GRIN Verlag.

Hédervári-Heller, Éva (2012). Bindung und Bindungsstörungen. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.). Frühe Kindheit 0-3: Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkinder. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. S. 57-66.

Hennemann, Thomas/Hillenbrand, Clemens/Franke, Sebastian/Hens, Sonja/Grosche, Michael/Pütz, Kathrin (2012). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion. Evaluation einer selektiven Präventionsmassnahme in

der schulischen Eingangsstufe. Empirische Sonderpädagogik 4. URL: https://www.pe-docs.de/volltexte/2014/9295/pdf/ESP_2012_2_Hennemann_ua_Kinder_unter_erhoehten.pdf [Zugriffsdatum: 27. November 2024].

Infodrog - Schweizerische Koordinations- und Fachstelle Sucht (o.J.). ICD-10 und ICD-11. Präventionslexikon. URL: <https://www.infodrog.ch/de/wissen/praeventionslexikon/icd-10-und-icd-11.html> [Zugriffsdatum: 27. November 2024].

Jungbauer, Johannes (2017). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

Jungmann, Tanja/Reichenbach, Christina (2013). Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: Ein Praxisleitfaden. 3. Aufl. Dortmund: Borgmann Media Verlag.

Kindergesundheit-info.de (2024). Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Psychische Probleme und Verhaltensprobleme bei Kindern. URL: <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/entwicklung/psychische-gesundheit/psychische-probleme/> [Zugriffsdatum: 27. November 2024].

KiTa.de (2024). Sensible Phasen: Definition und Übersicht nach Maria Montessori. URL: <https://www.kita.de/wissen/sensible-phasen/> [Zugriffsdatum: 28. November 2024].

Klinkhammer, Julie/Voltmer, Katharina/von Salisch, Maria (2022). Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen. 2. erweiterte und überarbeitete Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Koglin, Ute/Petermann Franz (2013). Verhaltenstraining im Kindergarten: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. 2. überarbeitete Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Lengning, Anke/Lüpschen, Nadine (2012). Bindung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2015). Frühe Eltern-Kind-Interaktion und Bindung. In: Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc. Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 3. überarbeitete Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. S. 105-114.

Metzinger, Adalbert (2014). Entwicklungspsychologie kompakt: für sozialpädagogische Berufe ; 0-11 Jahre. 3. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS.

Münnich, Sibylle (2010). Basiswissen Soziale Kompetenz: für die sozialpädagogische Erstausbildung ; Kinderpflege, Sozialassistenten. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Niklas, Frank (2014). Mit Würfelspiel und Vorlesebuch: Welchen Einfluss hat die familiäre Lernumwelt auf die kindliche Entwicklung? Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum Verlag.

Petermann, Franz/Kusch, Michael/Niebank, Kay (1998). Entwicklungspsychopathologie: Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlag Union.

Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2013). Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. S. 731-744.

Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2016). Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3. überarbeitete Aufl. (7). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Pfeffer, Simone (2012). Sozial-emotionale Entwicklung fördern: Wie Kinder in Gemeinschaft stark werden. 1. Aufl. Freiburg: Herder Verlag.

Pinquart, Martin/Schwarzer, Gudrun/Zimmermann, Peter (2011). Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Rothgang, Georg-Wilhelm/Bach, Johannes (2021). Entwicklungspsychologie. 4. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schleiffer, Roland (2009). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In: Julius, Henri/Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Kissgen, Rüdiger (Hrsg.). Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 39-64.

Siegler, Robert/Eisenberg, Nancy/DeLoache, Judy/Saffran, Jenny (2016). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Valentien, Stella (2022). wissen kompakt: Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern fördern. Freiburg: Herder Verlag.

Von Klitzing, Kai (2009). Reaktive Bindungsstörungen. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.