



HINTERGRÜNDE UND ERLÄUTERUNGEN ZUM VERFAHREN

HANDREICHUNG ZUR EINSCHÄTZUNG DER BINDUNGSSICHERHEIT IN DER KITA (EIBIS)



IMPRESSUM

**HANDREICHUNG ZUR EINSCHÄTZUNG DER
BINDUNGSSICHERHEIT IN DER KITA (EIBIS)
HINTERGRÜNDE UND ERLÄUTERUNGEN
ZUM VERFAHREN**

HERAUSGEBERIN

Baden-Württemberg Stiftung gGmbH
Kriegsbergstraße 42
70174 Stuttgart
info@bwstiftung.de
www.bwstiftung.de

VERANTWORTLICH

Birgit Pfitzenmaier,
Baden-Württemberg Stiftung gGmbH

REDAKTION

Sven Walter,
Baden-Württemberg Stiftung gGmbH

AUTOREN

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Jesper Hohagen, M.A.

KONZEPTION UND GESTALTUNG

SRP. Werbeagentur GmbH, Freiburg
www.srp.de

DRUCKEREI

Burger Druck, Waldkirch

BILDMATERIAL

Titelbild, S. 004, S. 011, S. 017, S. 043, S. 051, S. 057,
S. 075: iStock
S. 031, S. 035: shutterstock

© September 2020, Stuttgart
ISSN: 2366-1437

HANDREICHUNG ZUR EINSCHÄTZUNG DER BINDUNGSSICHERHEIT IN DER KITA (EIBIS)

HINTERGRÜNDE UND ERLÄUTERUNGEN ZUM VERFAHREN



INHALT

GRUSSWORT BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG	006
1. VORWORT UND KURZE EINFÜHRUNG	008
2. HINTERGRÜNDE: DIE BEDEUTUNG SICHERER BINDUNGEN	010
3. WEITERE ENTSTEHUNGSGESCHICHTE	018
4. ERGEBNISSE DER TESTTHEORETISCHEN ÜBERPRÜFUNG/TESTKENNWERTE	020
5. HINWEISE ZUR ANWENDUNG	026
6. WEITERGEHENDE ERLÄUTERUNGEN ZU DEN EINZELNEN ITEMS (BEOBACHTUNGSSITUATIONEN)	028
7. HINWEISE ZUR AUSWERTUNG	032
8. PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	036
WEITERFÜHRENDE LITERATUR	044
ANHANG	
A: Literatur	046
B: EiBiS-Bogen	052
C: Auswertungsraster	058
D: Normwerte	062
E: Bezüge zwischen EiBiS-Beobachtungen und den Bindungstypen	074
SCHRIFTENREIHE DER BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG	076

LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

die Baden-Württemberg Stiftung hat in den zurückliegenden Jahren zahlreiche Projekte ermöglicht, die auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, der seelischen Gesundheit und der psychischen Widerstandskraft (Resilienz) bei Kindern ausgerichtet waren. Denn Kinder, die über eine gute Selbstregulation und ein gutes Selbstwertgefühl verfügen, finden sich allgemein im Leben besser zurecht, erreichen häufig höhere Bildungsabschlüsse, sind gesundheitlich weniger anfällig und neigen seltener zu antisozialem Verhalten.

Eine wichtige Grundlage für eine gesunde seelische Entwicklung stellen frühkindliche Bindungserfahrungen in Kindertageseinrichtungen dar. Die Fachkräfte in den Einrichtungen können positiv auf die Entwicklung von Bindungssicherheit einwirken, indem sie lernen, den Bindungsstatus eines Kindes systematisch zu erkennen. So haben die Erzieherinnen und Erzieher die Möglichkeit, für jedes Kind individuelle Beziehungsformen zu gestalten.

Vor diesem Hintergrund wurde unter der Leitung von Professor Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff ein Beobachtungsverfahren zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern in Kindertageseinrichtungen (EiBiS) entwickelt. Mit finanzieller Unterstützung der Baden-Württemberg Stiftung konnte das Verfahren in umfangreichen Stichproben getestet, wissenschaftlich überprüft und in seine nun gültige Form gebracht werden.

Am Ende des Erhebungszeitraums konnten Einschätzungen zu mehr als 1000 Kindern in die Auswertung fließen. Dieser hohe Rücklauf lässt darauf schließen, dass sich das EiBiS-Verfahren gut in den Einrichtungsalltag integrieren lässt und die Chancen hoch sind, dass es auch künftig Anwendung findet.

Das in dieser Publikation vorgestellte EiBiS-Verfahren, inklusive des dazu entwickelten Fragebogens samt Auswertungsrasters, unterstützt Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Kinder im Alter von 1,5 bis 4,5 Jahren systematisch zu beobachten und aus den Ergebnissen passende entwicklungsförderliche pädagogische Begegnungen mit dem Kind zu entwickeln.

Unser Dank gilt dem gesamten Team vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg, das an der Entwicklung und Vollendung des EiBiS-Verfahrens beteiligt war. Auch danken wir den zahlreichen Fachkräften der beteiligten Einrichtungen, deren Engagement die umfangreiche Erprobung und Auswertung erst möglich gemacht hat.

Den Leserinnen und Lesern dieser Publikation wünschen wir, dass sie aus der Lektüre gute und wichtige Erkenntnisse für ihren Arbeitsalltag ziehen können.



Christoph Dahl, Geschäftsführer der
Baden-Württemberg Stiftung

Christoph Dahl



Birgit Pfitzenmaier, Abteilungsleiterin
Gesellschaft & Kultur

Birgit Pfitzenmaier

1. VORWORT UND KURZE EINFÜHRUNG

Frühkindliche Beziehungserfahrungen und die dadurch erlebten Bindungsmuster haben eine große Bedeutung für die Weltbegegnung eines Kindes und für sein späteres Leben. In professionellen pädagogischen Zusammenhängen kann die Entwicklung von Bindungssicherheit unterstützt werden – wenn die pädagogischen Fachkräfte den Bindungsstatus und das Bindungsverhalten eines Kindes kriteriengeleitet beobachten und einzuschätzen vermögen und ihre Interaktion mit dem Kind darauf abstimmen.

Daher wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg über vier Jahre ein Beobachtungsverfahren zur „Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita (EiBiS)“ entwickelt, das eine Aussage darüber ermöglichen soll, wie sicher ein Kind gebunden ist.

Mit dem Verfahren EiBiS können PädagogInnen Kinder im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren beobachten. Es lässt sich dann anhand dieser Beobachtung eine Einschätzung zur Bindungssicherheit vornehmen. Zur Überprüfung des Verfahrens wurde es in einer großen Stichprobe von mehr als 1000 Kindern angewandt und schließlich statistisch ausgewertet.

EiBiS stellt keine Konkurrenz zu bewährten Beobachtungskonzepten wie „Infans“ oder den „Bildungs- und Lerngeschichten“ dar, sondern es ist als Ergänzung zu verstehen.

EiBiS ist kein klassisches klinisch-psychologisches Diagnoseinstrument. Es gibt empirisch abgesicherte Hinweise auf den Bindungsstatus eines Kindes und ist damit wesentlich präziser und objektiver als die „Einschätzung per Augenschein“. Zur Beurteilung des Verhaltens eines Kindes und der dahinter stehenden seelischen Befindlichkeit reicht die Einschätzung über ein Beobachtungs- oder Testverfahren allein niemals aus. Hierzu sind mehrere Einschätzungen mit unterschied-

lichen Methoden erforderlich (direkte mehrmalige Beobachtung, Befragung verschiedener Personen, Einfühlen in das Kind usw.; vgl. Fröhlich-Gildhoff, Tinius & Rönnau-Böse, 2017).

Aus den Erkenntnissen der EiBiS-Beobachtung lassen sich jedoch Schlussfolgerungen für entwicklungsförderliche pädagogische Begegnungen mit dem Kind gewinnen.

Die vorliegende Handreichung erläutert die Hintergründe des EiBiS-Bogens und gibt Erläuterungen zu seiner Anwendung und Auswertung. Darüber hinaus werden Hinweise gegeben für eine Nutzung der Erkenntnisse in den Begegnungen mit dem beobachteten Kind im pädagogischen Alltag.

ZUM AUFBAU DIESER HANDREICHUNG:

- ▶ Wenn Sie sich über die **Hintergründe der Bindungsforschung** und des Bindungskonzepts sowie die damit verbundenen theoretischen Grundlagen des EiBiS-Bogens informieren möchten, so lesen Sie bitte **Kapitel 2**.
- ▶ Wenn Sie Näheres über die **weitere Entstehungsgeschichte** wissen möchten, so lesen sie bitte **Kapitel 3**.
- ▶ Die wichtigsten **Ergebnisse der testtheoretischen Überprüfung** sind in **Kapitel 4** kurz dargestellt – eine ausführliche Beschreibung findet sich im Projekt-Abschlussbericht (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020) und in verschiedenen Fachartikeln.

Wenn Sie den **Bogen anwenden und praktisch nutzen** möchten, so sind folgende Kapitel für Sie wichtig:

- ▶ In **Kapitel 5** finden Sie konkrete **Hinweise zur Anwendung**.
- ▶ In **Kapitel 6** sind die einzelnen Beobachtungsfragen (Items) nochmals ausführlich **erläutert**. Es hat sich bewährt, sich auch dieses Kapitel vorab anzuschauen. Auch beim Ausfüllen des Bogens kann in diesem Kapitel immer wieder nachgelesen werden.
- ▶ **Das Kapitel 7** beschreibt konkret die **Auswertung** des Bogens.
- ▶ Wenn Sie sich – aufbauend auf der Auswertung – über **weitere pädagogische Handlungsempfehlungen** informieren möchten, so finden Sie diese in **Kapitel 8**.

Im **Anhang** befinden sich

- ▶ die **Literaturliste**,
- ▶ der komplette **EiBiS Bogen**,
- ▶ der **Bogen zur Auswertung**,
- ▶ die **Tabelle mit den Normwerten** für die verschiedenen Altersstufen und Geschlechter, um den Beobachtungswert eines Kindes mit dem seiner Vergleichsgruppe ins Verhältnis setzen zu können,
- ▶ Möglichkeiten zum Herstellen von **Bezügen zwischen EiBiS-Beobachtungen und den Bindungstypen**.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei den vielen, vielen pädagogischen Fachkräften in Krippen und Kitas bedanken, die geholfen haben, dass der EiBiS-Bogen entstehen und wissenschaftlich überprüft werden konnte, die sich also an den verschiedenen Untersuchungsphasen beteiligt haben. Ein besonderer Dank geht dabei an Michael Domonell und das Team des Kinderhaus TakaTukaLand in Freiburg, die das Projekt in mehreren Erhebungsphasen unterstützt haben.

Auch im späteren Prozess der Entstehung dieser Handreichung haben uns WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen noch einmal gezielte Rückmeldungen gegeben, die diese Handreichung besser gemacht haben (besonders haben sich hier Andrea Pfitzner, Beate Hupe, Ulrike Hollick, Jutta Kerscher-Becker, Noemi Famula, Iris Nentwig-Gesemann und Sibylle Fischer eingebracht) – danke dafür!

Ferner möchten wir uns bei den Studierenden des Master Studiengangs „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ bedanken, die als ForschungspraktikantInnen und wissenschaftliche Hilfskräfte die empirische Untersuchung unterstützt haben und besondere Fragestellungen durch eigene Arbeiten beantwortet haben. Mitgewirkt haben: Nadja Ernst, Selina Faller, Dorothee Gscheidle, Selina Pfefferle, Michaela Schroff, Canan Ulas, Nadine Werner, Nadine Wollenweber, Carolina Zerr, Marie Paquignon und Felicitas Klering.

Ein Dank geht an die Kolleginnen des ZfKJ, die bei dem langen Entstehungsprozess mitgewirkt (besonders: Sarah Söhnen) und Mut zugesprochen haben.

Ganz besonders bedanken wir uns bei der Baden-Württemberg Stiftung, deren finanzielle Unterstützung die letztlich breite Untersuchung per Normstichprobe ermöglicht hat.

Wir wünschen ein anregendes Arbeiten mit dem EiBiS-Verfahren. Zugleich freuen wir uns über – auch kritische – Rückmeldungen.

Freiburg, Juli 2020
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
und Jesper Hohagen, M.A.

2. HINTERGRÜNDE: DIE BEDEUTUNG SICHERER BINDUNGEN

DIE BEDEUTUNG VON (SICHEREN) BINDUNGSERFAHRUNGEN FÜR DIE (GESUNDE) SEELISCHE ENTWICKLUNG

Das Erleben einer sicheren Bindung stellt die Grundlage für späteres eigenständiges, sicheres Bindungsverhalten dar. Die Bindungsforschung (z. B. Grossmann & Grossmann, 2004) geht davon aus, dass frühe Bindungserfahrungen zu einem „inneren Arbeitsmodell“ (internal working model) führen, das später die Art und Weise des Bindungsverhaltens eines Kindes prägt. Dieses „innere Arbeitsmodell“ – also ein übergeordnetes, innerpsychisches Abbild oder Schema der gemachten Erfahrungen – bildet dann wiederum eine sichere Basis für Neugierverhalten und eine „offene“ Weltbegegnungshaltung – oder verhindert dies bei entsprechenden Beeinträchtigungen.

Abbildung 1 verdeutlicht diesen Prozess: Es finden Interaktionen zwischen dem (kleinen) Kind und seinen Bezugspersonen statt. Diese Interaktionserfahrungen „verdichten“ sich zu Beziehungserfahrungen. Eine Vielzahl von realen Beziehungserfahrungen führen dann zu innerseelischen Abbildungen dieser Erfahrungen; dabei kommt es nicht auf einmalige, sondern auf dauerhafte, wiederkehrende Situationen und entsprechende Erfahrungen an. Die inneren Abbilder wiederum steuern auch die Erwartungen an soziale Interaktionen: Wenn ein Kind oft die Erfahrung von Bindungssicherheit gemacht hat, wird es erwarten, dass es in neuen sozialen Situationen auch feinfühlig, emotional unterstützende Begegnungen erfährt und es wird sich entsprechend offen sowie wenig misstrauisch und vorsichtig verhalten.

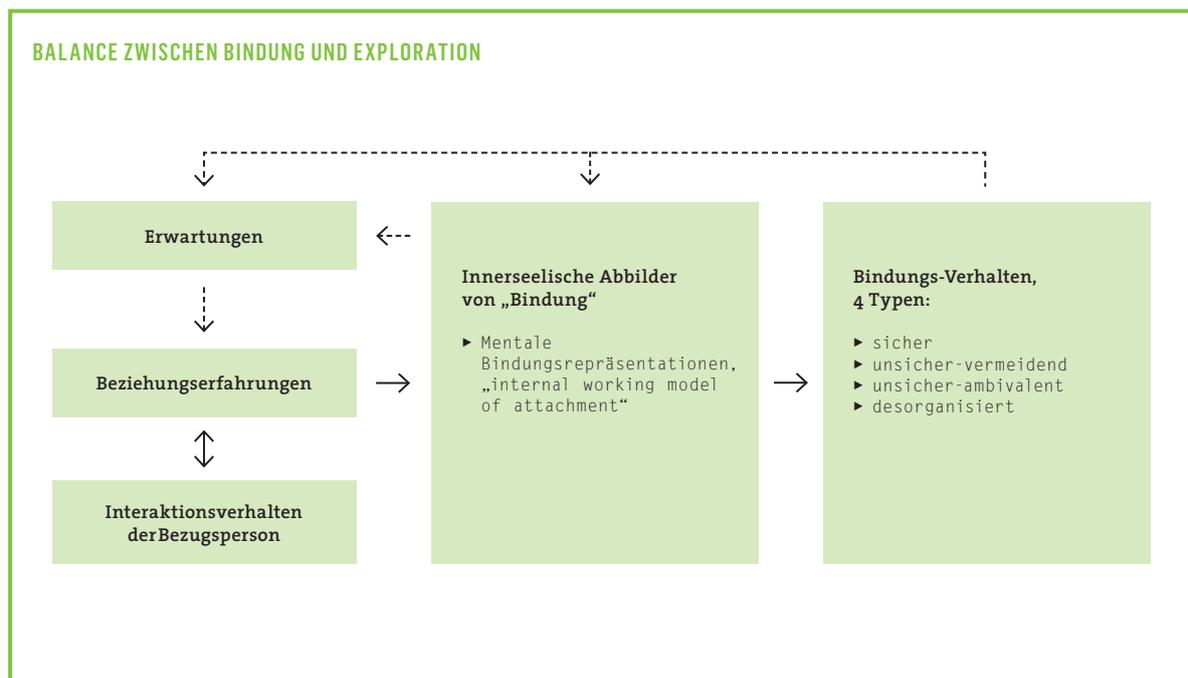


Abb. Nr. 1: Modell der Entstehung von Bindungsrepräsentationen



BINDUNGSTYPEN

In der Bindungsforschung (für Überblicke siehe z. B. bei Glüer, 2017; Großmann & Großmann, 2006) werden klassischerweise vier Typen des Bindungsverhaltens unterschieden:

Sichere Bindung: Wenn Kinder die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Lebensäußerungen feinfühlig beantwortet werden, dass die Bezugspersonen konstant, regelmäßig und innerlich präsent zur Verfügung stehen, dann entsteht ein inneres Muster (inneres Arbeitsmodell), das durch ein grundlegendes Vertrauen des Kindes in seine Bezugspersonen (und später dann andere Menschen) gekennzeichnet ist. Wenn es zu – zunächst kürzeren – Trennungen kommt, kann sich das Kind darauf verlassen, dass die Bezugsperson wiederkommt. Es wird vielleicht ein wenig trauern, sich dann aber leicht beruhigen (lassen). Das Kind gewinnt Eigenständigkeit und kann sich aus dem Beziehungs-Vertrauen heraus auch offen auf neue Sachverhalte einlassen, die Welt entdecken und erforschen.

Unsicher-vermeidende Bindung: Wenn die Lebensäußerungen und Bedürfnisse eines Kindes nicht dauerhaft feinfühlig und regelmäßig beantwortet, sondern sehr oft ignoriert werden, entsteht ein inneres Bild, das von Unsicherheit geprägt ist. Das Kind vertraut nicht darauf, dass eine andere Person zuverlässig für es da ist. Hieraus kann ein Muster von früher Über-Autonomie entstehen, der sogenannte unsicher-vermeidende Bindungstypus. Die Kinder scheinen sehr selbständig, fragen sehr selten nach Unterstützung, wirken als könnten und wollten sie „alles allein regeln“. Sie zeigen ihre Not und ihre Bedürftigkeit nach feinfühligem Begegnung nicht mehr, daher fallen sie im pädagogischen Alltag oft gerade nicht auf – sie glauben fast nicht mehr daran, dass sie Unterstützung bekommen, wenn sie diese brauchen.

Unsicher-ambivalente Bindung: Wenn ein Kind hingegen dauerhaft die Erfahrung macht, dass die Bezugsperson(en) manchmal zur Verfügung stehen und innerlich präsent auf das Kind bezogen sind, manchmal jedoch innerlich oder äußerlich abwesend sind, so entsteht in der Psyche des Kindes ein tiefes Gefühl der Unsicherheit darüber, ob es „gesehen“ wird, ob seine Bedürfnisäußerungen beantwortet werden. Dies kann im Sinne des sogenannten ambivalent-unsicheren Bindungstypus dazu führen, dass ein Kind sehr heftige Reaktionen zeigt, wenn die Bezugsperson sich abwendet, den Raum verlässt etc. – es ist grund-

legend unsicher darüber, ob und wann es wieder Zuwendung erhält und versucht darum zu „kämpfen“. Die Kinder zeigen häufig ein dramatisches Verhalten, das oft so wirkt, als wollten sie Aufmerksamkeit bekommen – dieses Verhalten ist als Notreaktion zu verstehen. Das Kind sendet mit seinem Verhalten Signale und macht darauf aufmerksam, dass es Bindungssicherheit braucht.

Die hier aufgeführten Bindungstypen der unsicheren Bindung sind nicht „krankhaft“, stellen aber ein Entwicklungsrisiko dar: „In einer zunehmenden Anzahl von [...] Längsschnittstudien wurden Zusammenhänge zwischen einer unsicheren Bindung und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder im Vorschul- und im Schulalter gefunden“ (Brisch, 1999, S. 75; s. a. Brisch, 2007).

Desorganisierte Bindung: Der vierte Bindungstypus, der Typus der desorganisierten Bindung, steht in engem Zusammenhang mit (späteren) Verhaltensauffälligkeiten (vgl. z. B. Brisch, 1999; Fonagy et al., 2004). Bei Kindern dieses Bindungstypus handelt es sich jedoch um eine spezifische Risikogruppe. Kinder, die ein entsprechendes Verhalten zeigen – z. B. manchmal „erstarren“, manchmal heftige, schlecht vorhersehbare Handlungsweisen realisieren – haben sehr stark und regelmäßig die Erfahrung gemacht, dass ihre Bedürfnisse und Lebensäußerungen entweder überwiegend ignoriert oder vernachlässigt wurden, oder sie haben extrem und oft widersprüchliche Verhaltensweisen der Eltern (z. B. einerseits körperliche Gewalt, andererseits Überhäufen mit Liebe) erlebt. Dies führt neben dem starken Vernachlässigen der gesamten kindlichen Bindungsbedürfnisse dazu, dass gar kein klares, stabiles inneres Abbild von Bindungen bzw. Beziehungsmustern aufgebaut werden kann und die Kinder dementsprechend keine oder bizarr anmutende Verhaltensweisen vor allem in Beziehungssituationen zeigen.

Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Studien zum Bindungsverhalten und den Bindungstypen in westlichen, individualistisch geprägten Kulturen durchgeführt wurden. Neuere Untersuchungen zum Bindungsverhalten in eher kollektivistisch geprägten Lebensformen und Kulturen bestätigen diese vier Bindungstypen nicht oder nur eingeschränkt (vgl. hierzu: Otto & Keller, o.J., https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Bindung_und_Kultur_online.pdf; Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie. Konzept · Methode · Bilanz*. Kiliansroda: Verlag das netz).

BINDUNGSFÖRDERLICHE BEZIEHUNGSGESTALTUNG

Eine wesentliche Variable für die Entwicklung der Bindungsrepräsentationen ist die „Feinfühligkeit“ (Ainsworth et al., 1978) der Bezugspersonen. Damit ist die Fähigkeit gemeint, die Signale des Kindes (1) wahrzunehmen, (2) richtig zu interpretieren sowie (3) prompt und (4) angemessen zu beantworten.

Weitere Kennzeichen entwicklungsförderlicher Beziehungsgestaltung sind (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020; Wadepohl et al., 2017):

- ▶ Verlässlichkeit, Regelmäßigkeit, Kontingenzen (= regelhafte, wiederholende Begegnungsantwort auf das Kind),
- ▶ Präsenz (= klare innere Bezogenheit),
- ▶ Zuwendung, Wertschätzung und bedingungslose Akzeptanz,
- ▶ Das Vermitteln von Sicherheit; dazu gehört auch „Stressreduktion“ sowie die Co-Regulation bei besonders belastenden Erregungszuständen, ebenso die Unterstützung des Aufbaus von Selbstregulationsstrategien,
- ▶ Halt bieten und adäquat (altersangemessen) Grenzen setzen,
- ▶ Ermutigung aussprechen und Erfolgserückmeldung geben; Dies bedeutet, das Kind in seiner Neugier und seinem Welterkundungsverhalten zu unterstützen, ihm schrittweise Autonomie zu ermöglichen, ohne die Sicherheit der Beziehung infrage zu stellen,

- ▶ Assistenz, Explorationsunterstützung – das bedeutet: herausfordernde, aber bewältigbare Anforderungen stellen und dabei individuelle sowie passgenaue Unterstützung anbieten.

Zwischen dem Bindungssystem und dem Explorationssystem besteht eine enge Beziehung im Sinne einer „Waage“: Wenn die Bindungsbedürfnisse eines Kindes befriedigt sind, kann und wird es aus sich heraus die Umwelt erkunden, sich auch von den Bezugspersonen vorübergehend lösen können. Nach Phasen der Exploration werden dann die Bindungsbedürfnisse wieder aktiviert und stärker. Dies lässt sich oft bei kleineren Kindern beobachten, die sich krabbelnd von der Bezugsperson, beispielsweise der Mutter oder dem Vater, entfernen, sich selbst „beschäftigen“, etwas Interessantes finden, dabei aber immer wieder den Blickkontakt suchen. Nach einer Weile krabbeln sie zur Bezugsperson zurück, kuscheln, um sich anschließend wieder auf die „Forscherreise“ zu begeben. Zur Bedeutung der Art der innerseelischen Abbilder von Bindungserfahrungen, der Bindungsrepräsentationen, und des damit zusammenhängenden Verhaltens für eine (gesunde) seelische Entwicklung gibt es mittlerweile hinreichende Belege (z. B. Großmann & Großmann, 2006; Strauß & Schauenburg, 2017).

Eine zentrale, übereinstimmende Erkenntnis aus Entwicklungspsychologie, Resilienz- und Psychotherapieforschung (z. B. Dornes, 2009; Grawe, Donati & Bernauer, 2001; Luthar, 2006;) besteht darin, dass der

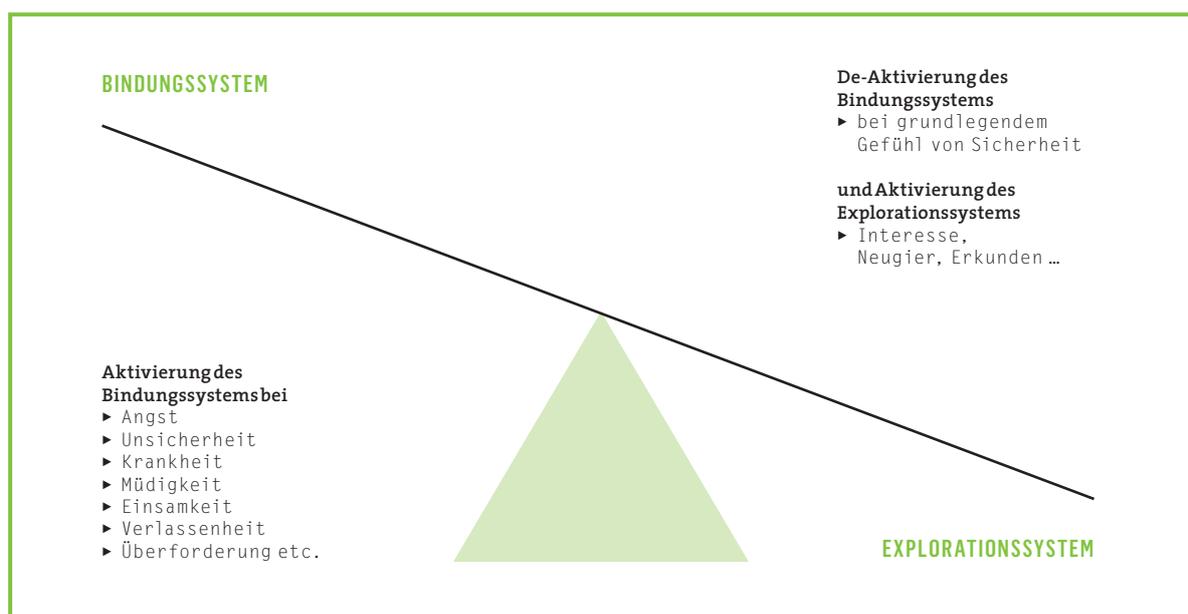


Abb. Nr. 2: Waage zwischen Explorations- und Bindungssystem

wesentlichste Schutzfaktor, der am stärksten zu einer gelingenden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren abmildern kann, die Erfahrung einer stabilen, verlässlichen, wertschätzenden und emotional warmen Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugsperson ist. Umgekehrt birgt das Erleben unregelmäßigen, unsicheren oder gar desorganisierten Bindungsverhaltens der Bezugspersonen ein erhöhtes Risiko für Bindungsstörungen und psychische Erkrankungen (Überblicke z. B. Brisch, 2012, 2017).

BINDUNGSERFAHRUNGEN IN DER KITA

Die Entstehung von Bindungsrepräsentationen wurde lange Zeit vorrangig aus den Interaktionen des Kindes mit seinen unmittelbaren Bezugspersonen, vor allem den Eltern, zu erklären versucht. Mittlerweile gibt es allerdings Hinweise, dass eine feinfühlig, responsive, am Bindungsstatus des Kindes „ansetzende“ Interaktionsgestaltung der pädagogischen Fachkräfte als Bezugspersonen kompensatorisch wirken und eine Änderung des Bindungssystems initiieren kann (z. B. Glüer, 2012; Weltzien et al., 2017).

Dabei muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sich durch mehrfache (oft: vielfache), kontinuierliche Interaktionen der erwachsenen Bezugsperson – hier: der pädagogischen Fachkraft – Beziehungserfahrungen verfestigen. Das Kind erlebt wiederholt: Wenn ihm etwas Angst macht, wenn es beim Bauen nicht mehr weiter weiß usw., dass die Fachkraft dies erkennt und es beruhigt, unterstützt etc. Das Kind macht die Erfahrung einer verstehenden, haltgebenden und unterstützenden Beziehung: Ich kann mich (auf jemanden) verlassen.

Aus vielfachen Beziehungserfahrungen bildet sich dann ein grundlegendes Bild, wie und ob es sich auf andere Menschen verlassen kann, ob es sich sicher fühlen kann. Dies wird als „übergeordnetes“ Abbild der Bindungserfahrungen (oder als Bindungsstatus) beschrieben.

Ahnert (2007) hat in Anlehnung an Booth et al. (2003) über die Feinfühligkeit – also das Wahrnehmen und passgenaue Beantworten der Signale und Lebensäußerungen des Kindes – hinaus weitere wichtige Merkmale beschrieben, die Bestandteil einer entwicklungsförderlichen Interaktion sind und zugleich den Aspekt der Explorations- und Neugierentwicklung unterstützen:

- ▶ *Zuwendung* in Form von Aufmerksamkeit/ Präsenz und emotionaler Wärme,
- ▶ *Sicherheit* bedeutet Zuverlässigkeit, das Zurverfügung-Stehen in Belastungssituationen; das Kind muss die Bezugsperson als „Quelle des Schutzes“ (Glüer, 2017, S. 99) erleben können,
- ▶ *Stressreduktion* umfasst zunächst die Co-Regulation bei besonders belastenden Erregungszuständen; in ruhigen Situationen ist es dann notwendig, Strategien der Selbstberuhigung und Selbstregulation einzuüben,
- ▶ *Explorationsunterstützung* bedeutet, das Kind in seiner Neugier und seinem Welterkundungsverhalten zu unterstützen, es zu ermutigen, an neue Aufgaben heranzugehen – ohne ihm seine Autonomie, sein „Tempo“ zu nehmen,
- ▶ *Assistenz* bezieht sich auf die konkrete Unterstützung bei der Bewältigung von Herausforderungen, das Geben von stützendem Feedback etc.

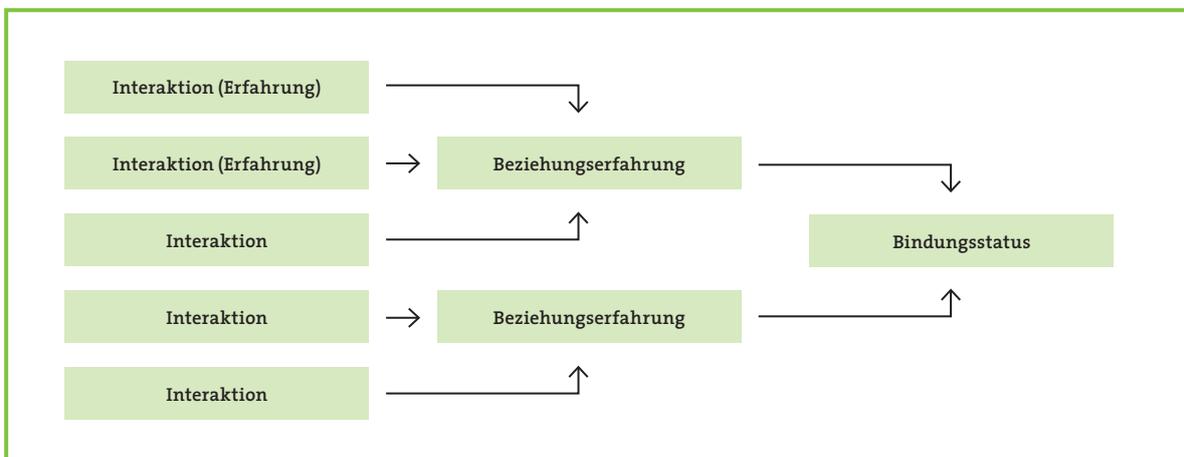


Abb. Nr. 3: Zusammenhang von Interaktion, Beziehung und Bindung

Vor dem Hintergrund dieser empirisch gut abgesicherten Erkenntnisse und weiterer Studien, die zeigen, dass neue, positive Beziehungserfahrungen vorherige Risiken „abpuffern“ und kompensatorisch wirken können (z. B. Glüer, 2017; s. a. Luthar, 2006), ergibt sich die Notwendigkeit, dass pädagogische Fachkräfte ihre Interaktions- und Beziehungsgestaltung am Bindungsverhalten und dem dahinter stehenden „inneren Arbeitsmodell“ eines Kindes orientieren und entsprechende „passgenaue“ Antworten und Impulse zur Weiterentwicklung geben.

Dazu ist es allerdings notwendig, dass pädagogische Fachkräfte (in Kindertageseinrichtungen) auf empirisch abgesicherte Kriterien zurückgreifen können, um eine valide Einschätzung des Bindungsstatus von Kindern vornehmen zu können. Dabei wird im Verfahren EiBiS von einem Kontinuum der Bindungssicherheit ausgegangen – von deutlich unsicherem Bindungsstatus bis zu einem hohen Ausmaß an Bindungssicherheit.

EINSCHÄTZUNG DES BINDUNGSVERHALTENS

Es gibt zur Einschätzung des Bindungsstatus bzw. des Bindungsverhaltens von (Klein)Kindern eine Reihe von Verfahren (Überblicke bei Brisch, 2009; Glüer, 2017; Kirchmann & Strauß, 2008; Kirchmann et al., 2017; Stokowy & Sahar, 2012; Zweyer, 2006):

- ▶ *Fremde-Situations-Test* (Ainsworth, 1978), der auch in der Kita durchgeführt werden kann (Cassidy & Marvin, 1992), jedoch sehr aufwändig ist und eine ausführliche, vorherige Qualifizierung benötigt. Der Fremde-Situations-Test wird in neueren Diskussionen unter ethischen Gesichtspunkten auch kritisch betrachtet (z. B. Keller, 2019).
- ▶ *DAI: Disturbances of Attachment Interview* (Smyke & Zeanah, 1999; dt: Kliewer-Neumann et al., 2015): Dieses Interview besteht aus zwölf Hauptfragen, die das Vorhandensein und die Ausprägung verschiedener Symptome der Bindungsstörungen abklären und von den zentralen Bezugspersonen eines Kindes beantwortet werden.
- ▶ *Preschool Assessment of Attachment* (Crittenden, 1994; ähnlich: Main & Cassidy, 1988): Hier wird das kindliche Verhalten gezielt in Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen beobachtet und dann anhand vorgegebener Kategorien bewertet.
- ▶ *Attachment-Q-Sort* (Waters & Deane, 1985; dt: Ahnert, 2003, Fassung für ErzieherInnen:

AQS-E): Hier wird das bindungsbezogene Verhalten der Kinder beobachtet, anhand vorgegebener Kategorien sortiert und in eine Rangreihe gebracht.

- ▶ *Geschichten-Ergänzungsverfahren* im Puppenspiel, z. B. GEV-B (Gloger-Tippelt, 2004; Gloger-Tippelt & König, 2006): Hierbei werden Kinder direkt befragt. Es werden ihnen fünf bindungsrelevante Geschichten mit vorgegebenem Material (Puppen und weitere Gegenstände) vorgegeben; die Kinder müssen diese Geschichten dann „weitspielen“; die Art des Spiels wird dokumentiert und systematisch kategorial ausgewertet.

Die verschiedenen Verfahren beruhen auf unterschiedlichen theoretischen Konstrukten – z. B. hinsichtlich der Frage, welche Bedeutung die generelle Emotionsregulation eines Kindes bei der Einschätzung des Verhaltens hat. Konzeptionelle Unterschiede bestehen auch in der (Grund)Annahme, ob „Bindung“ eine generalisierte oder personenspezifische Grund-„fähigkeit“ ist.

Weiterhin unterscheiden sich die Verfahren darin, wer befragt wird (Bezugspersonen vs. Kind selbst). Zudem ist die Gültigkeit (Validität) der Verfahren zumindest insofern kritisch zu betrachten, als es nur vereinzelt höhere, statistisch erfassbare Zusammenhänge (Korrelationen) zwischen den Instrumenten gibt. Möglicherweise werden unterschiedliche Aspekte der Bindungsabbilder oder des Bindungsverhaltens gemessen (Zweyer, 2006; Glüer, 2017).

Die Verfahren sind relativ (zeit)aufwändig durchzuführen und daher für den Alltag von Kindertageseinrichtungen unter bestehenden Rahmenbedingungen bzw. Betreuungsrelationen kaum umzusetzen. Zudem erfordert die Durchführung eine zum Teil umfangreiche Qualifizierung der TestleiterInnen, die in den bestehenden Strukturen der Kindertageseinrichtungen gleichfalls nur schwer zu realisieren ist.

Diese Problematik wurde von Zweyer (2006) erkannt, die im Rahmen ihrer Dissertation versuchte, ein Screeningverfahren zur „Bindungseinschätzung durch ErzieherInnen beim Eintritt in den Kindergarten“ zu entwickeln und testtheoretisch abzusichern. Die Autorin verfolgte eine sorgfältige Itemauswahl, die sich an den klassischen vier Bindungsverhaltenstypen (sicher; unsicher-ambivalent, unsicher-vermeidend, desorganisiert) orientierte. Dennoch bewährte sich der Bogen in der testtheoretischen Analyse nicht. Es fanden sich keine bedeutsamen Zusammenhänge

zwischen dem Screeningbogen und anderen Verfahren zur Einschätzung des Bindungsstatus. Ebenso konnten keine Zusammenhänge zwischen dem per Screeningbogen festgestellten Bindungstypus und dem Bindungsverhalten der Kinder 1,5 Jahre später festgestellt werden.

Dieses ernüchternde Ergebnis führte dazu, dass zumindest in Deutschland zehn Jahre lang keine weiteren Versuche unternommen wurden, ein gleichermaßen praktikables wie empirisch fundiertes Instrument zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern im Kindergartenalter zu entwickeln.

PERSPEKTIVE

In einem Workshop von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen (Kita-Leitungen, WeiterbildnerInnen) im Februar 2017 an der Evangelischen Hochschule Freiburg erfolgte im gegenseitigen Austausch eine erste Annäherung an das Thema. Dabei wurde deutlich, dass es hilfreich wäre, ein Screening-Instrument zu entwickeln, das

- ▶ die Einschätzung des Ausmaßes an Bindungssicherheit eines Kindes erlaubt,
- ▶ von pädagogischen Fachkräften ohne vertiefte Fachkenntnisse, gegebenenfalls nach einer „Einweisung“ genutzt werden kann,
- ▶ praktikabel ist und bestehende Beobachtungsinstrumente ergänzt,
- ▶ als Reflexionshilfe dient, damit darauf aufbauend gezielte und passgenaue Beziehungsangebote gestaltet werden können und
- ▶ den wissenschaftlichen Gütekriterien von Testinstrumenten (Objektivität, Reliabilität, Validität) entspricht sowie Informationen über die Dimensionalität (Skalenstruktur) und über entsprechende Indikatoren bereitstellt.

Ausgehend von den Überlegungen – und der von den PraktikerInnen beschriebenen Notwendigkeit für ein solches Verfahren – wurde daraufhin der EiBiS-Bogen entwickelt.



3. WEITERE ENTSTEHUNGSGESCHICHTE

Für die Entwicklung des EiBiS-Bogens wurde zunächst im Rahmen eines studentischen Projekts unter der Leitung von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff im Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ an der Evangelischen Hochschule (EH) Freiburg und unter Mitarbeit von Sarah Aileen Söhnen (wiss. Mitarbeiterin an der EH Freiburg) ein erstes Screeninginstrument mit 39 Items konzipiert und in einem Pre-Test in 190 Beobachtungen in zehn Kindertageseinrichtungen erprobt. Parallel wurden die beteiligten pädagogischen Fachkräfte mittels Fragebogen und drei Gruppengesprächen zur Handhabbarkeit, Verständlichkeit und möglichen Tauglichkeit eines solchen Instruments befragt. Grundsätzlich zeigte sich bei den beteiligten Fachkräften eine sehr positive Resonanz, allerdings wurde auch häufig der Wunsch nach weiterer Qualifizierung bzw. Einführung zum Thema geäußert.

IM EINZELNEN ERFOLGTEN FOLGENDE ENTWICKLUNGSSCHRITTE:

1. Es wurde eine erste Fassung des Fragebogens mit insgesamt 39 Items entwickelt (s. o.), die nochmals von den TeilnehmerInnen des ersten Workshops (Feb 2017) kommentiert wurde; danach wurde die Endfassung EiBiS-4-2017 erstellt.
2. Dieser Fragebogen wurde an zehn verschiedene Kindertageseinrichtungen (Unterschiede in Größe, Struktur, Konzept) aus Freiburg und dem weiteren Umfeld mit der Bitte verteilt, die Bögen von einer möglichst großen Anzahl von Fachkräften ausfüllen zu lassen. Ebenso wurde darum gebeten, einzelne Kinder von mehreren (mindestens zwei) Fachkräften einschätzen zu lassen (Pretest 1).
3. Im Zeitraum Mai bis Juni 2017 kamen 190 nutzbar ausgefüllte Fragebögen an das Forschungsteam zurück.
4. Bei drei Kitas fanden zusätzlich Rückmelderunden im Team statt (Gruppengespräche), die dokumentiert wurden.
5. Es erfolgte dann die Auswertung mit quantitativen (statistische Analyse) und qualitativen (inhaltsanalytische Auswertung der „freien“ Anmerkungen zum Fragebogen allgemein und zu den jeweiligen Items und der Team-Rückmeldungen) Methoden.
6. In einem zweiten Workshop mit WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen (Juli 2017, gleiche Besetzung wie im ersten Workshop) wurden die Ergebnisse diskutiert. Entsprechend der Rückmeldungen aus der ersten Erprobungsphase sowie den statistischen Analysen wurden die einzelnen Items verändert und eine modifizierte Skalenstruktur erarbeitet (Fassung EiBiS-7-2017).

7. Diese Fassung wurde noch einmal statistisch und inhaltlich geprüft (Söhnen, 2017) und anhand dessen wiederum leicht modifiziert; so entstand die Fassung EiBiS-10-2017. Die Analysen bis zum Erstellen dieser Fassung sind in den Artikeln von Fröhlich-Gildhoff & Söhnen (2018) bzw. Fröhlich-Gildhoff et al. (2017) publiziert.

8. Die Fassung EiBiS-10-2017 wurde im Zeitraum Oktober bis Dezember 2017 erneut in einer begrenzteren Anzahl von Kindertageseinrichtungen erprobt und im Anschluss ausgewertet (Prüfung auf Objektivität, Reliabilität sowie hinsichtlich des Inhaltes und formell auf Basis von Empfehlungen zur Fragebogenkonstruktion) und modifiziert (Söhnen, 2018).

9. Die daraus resultierende, nochmals von externen WissenschaftlerInnen geprüfte Version EiBiS-10-2018 (vorläufige Endfassung) mit 38 Items wurde bis März 2020 an einer großen Stichprobe ($N > 1000$) getestet und normiert. Nach den Analysen wurde die Anzahl der Beobachtungsfragen (Items) auf 36 reduziert. Normwerte stehen als Bezugswerte für drei Altersgruppen (alle 12 Monate von 1 ½ bis 4 ½ Jahren) sowie geschlechtsbezogen zur Verfügung. Eine weitere Differenzierung nach kulturellem Hintergrund erwies sich aufgrund der statistischen Analysen als nicht sinnvoll.

Zudem wurde das Verfahren auf mehrfache Weise validiert (ExpertInnenratings, Vergleich der Einschätzungen einer begrenzten Anzahl von Kindern mit einem anderen Verfahren zur Erfassung des Bindungstyps AQS-E; Ahnert, 2003). Weitere ExpertInnenratings erlaubten einen Vergleich der EiBiS-Ergebnisse mit den „klassischen“ Bindungstypen.

Es liegen Normwerte (Prozentränge [PR] und sog. T-Werte) vor. Dabei wird grundsätzlich von einem Kontinuum der Bindungssicherheit ausgegangen.

10. Es liegt jetzt ein wissenschaftlich abgesichertes und praxiserprobtes Verfahren vor, das kostenfrei der Praxis zur Verfügung gestellt wird. Zudem gibt es ein evaluiertes Konzept einer Kurzschulung, das gleichfalls frei verfügbar ist und im Rahmen der Aus- und Fortbildung eingesetzt werden kann.

4. ERGEBNISSE DER TESTTHEORETISCHEN ÜBERPRÜFUNG/TESTKENNWERTE

In diesem Kapitel sind die wichtigsten Ergebnisse der testtheoretischen Überprüfung des EiBiS-Beobachtungsbogens dargestellt. Da diese Handreichung vor allem für die praktische Anwendung konzipiert ist, erfolgt die Darstellung sehr knapp – alle wichtigen Kennwerte und Berechnungen sind ausführlich im Abschlussbericht des Projekts (Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020) vorgestellt.

4.1 UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE – DARSTELLUNG UND DESKRIPTIVE ANALYSEN SOZIODEMOGRAFISCHER VARIABLEN

4.1.1 UNTERSUCHUNGSZEITRAUM UND STRUKTURMERKMALE DER TEILNEHMENDEN EINRICHTUNGEN

Die Akquise von Kindertageseinrichtungen für die Teilnahme an der Haupterhebungsphase der Einschätzungen zur Bindungssicherheit mittels des EiBiS-Bogens durch pädagogische Fachkräfte fand vom September 2018 bis zum April 2020 statt. In diesem Zeitraum wurden EiBiS-Bögen an 159 Einrichtungen aus verschiedenen Bundesländern (siehe Tab. 1) und unter unterschiedlicher Trägerschaft (siehe Tab. 2) verschickt.

STATISTISCHE KENNWERTE UND ABKÜRZUNGEN

Abkürzung	Statistischer Kennwert
<i>M</i>	(arithmetischer) Mittelwert
<i>Min</i>	Minimaler Wert
<i>Max</i>	Maximaler Wert
<i>N</i>	Größe der Gesamtstichprobe
<i>n</i>	Größe der Teilstichprobe
<i>p</i>	Wahrscheinlichkeit
<i>r</i>	Pearsons Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient
<i>r_s</i>	Spearman's Rang-Korrelations-Koeffizient
<i>SD</i>	Standardabweichung

Insgesamt konnten EiBiS-Bögen von 124 Einrichtungen für die Gesamtstichprobe zur Normierung des EiBiS-Beobachtungsbogens für die Analysen verwendet werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote auf Einrichtungsebene von 78,0%.

TAB. 1: VERTEILUNG DER TEILNEHMENDEN EINRICHTUNGEN AUF VERSCHIEDENE BUNDESLÄNDER

Bundesländer	n	%
Baden-Württemberg	72	61.0
Bayern	9	7.6
Berlin	5	4.2
Hamburg	2	1.7
Hessen	18	15.2
Nordrhein-Westfalen	5	4.2
Rheinland-Pfalz	1	1.2
Saarland	1	1.2
Sachsen	1	1.2
Thüringen	3	2.5
Gesamt	118	100

Anmerkung: N=118; 6 Einrichtungen konnten aufgrund von fehlenden Angaben keinem Bundesland zugeordnet werden

TAB. 2: VERTEILUNG DER TEILNEHMENDEN EINRICHTUNGEN AUF VERSCHIEDENE TRÄGER-ARTEN

Träger-Art	n	%
Öffentlich	52	49.0
Kirchlich	31	28.2
Privat	35	22.8
Gesamt	118	100

Anmerkung: N=118; 6 Einrichtungen konnten aufgrund von fehlenden Angaben keiner Trägerart zugeordnet werden

4.1.2 ALLGEMEINE ZAHLEN ZUR UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE UND SOZIODEMOGRAFISCHE ANGABEN DER TEILNEHMENDEN KINDER

Innerhalb des Erhebungszeitraums wurden 2806 EiBiS-Fragebögen an Kindertageseinrichtungen postalisch versendet, von denen 1379 ausgefüllt und zurückgeschickt wurden (Rücklaufquote 49.1%). Der relativ hohe Rücklauf ist sowohl auf das grundsätzliche Interesse der Einrichtungen an einem gut handhabbaren Beobachtungsinstrument zur Einschätzung der Bindungssicherheit, als auch auf die rückgemeldete Praktikabilität des Einsatzes des Bogens im Kita-Alltag (ca. 15 min pro Einschätzung) zurückzuführen. Von den 1379 Einschätzungen mussten 236 aufgrund von fehlenden oder fehlerhaften Angaben aussortiert werden (z. B. zu hohes oder zu niedriges Alter des Kindes, fehlende Angaben zu Alter und Geschlecht des Kindes, fehlende Einschätzungen zu den einzelnen EiBiS-Items; Sort-Out-Quote 16.5%). Von den gültigen 1151 Einschätzungen gab es 267 Mehrfacheinschätzungen, d. h. 130 Kinder wurden von zwei oder drei verschiedenen Fachkräften eingeschätzt. So ergab sich letztendlich eine Gesamt-Normstichprobe von 1014 unterschiedlichen Kindern mit jeweils nur einer Einschätzung.

Ein Einschlusskriterium für eine gültige Einschätzung der Bindungssicherheit anhand des EiBiS-Bogens war das Alter des Kindes. Dies sollte zwischen 1 ½ und 4 ½ Jahren liegen. Durchschnittlich betrug das Alter der 1014 Kinder 37.34 Monate ($SD=30.42$, $Min=18$, $Max=55$). Tabelle 3 zeigt die Verteilung der Kinder hinsichtlich des Alters in Jahresschritten – diese Unterteilung erwies sich nach den statistischen Analysen als die sinnvollste. Die Kinder verbrachten bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Durchschnitt 13.60 Monate in der Kindertageseinrichtung ($SD=8.70$, $Min=1$, $Max=48$; $N=999$).

TAB. 3: VERTEILUNG DER KINDER AUF DIE ALTERSSTUFEN IN JAHRESSCHRITTEN

Altersstufen (Monate)	n	%
18-30	318	31.4
31-42	326	32.1
43-55	370	36.5
Gesamt (18-55)	1014	100

516 Kinder waren männlich (50.9%), 495 weiblich (49.1%). Die Eltern von 664 Kindern wurden in Deutschland geboren (68.8%), von 150 Kindern wurde ein Elternteil im Ausland geboren (15.5%) und bei 151 Kindern wurden beide Elternteile im Ausland geboren (15.6%, $n=965$). 23.4% der Kinder sprechen in ihrem Haushalt vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch ($n=989$).

4.1.3 SOZIODEMOGRAFISCHE ANGABEN DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE (EINSCHÄTZERINNEN)

Die EiBiS-Bögen für die 1014 Kinder wurden von insgesamt 545 unterschiedlichen pädagogischen Fachkräften ausgefüllt (Alter: $n=514$, $M=3.6$ Jahre, $SD=12.0$, $Min=18$, $Max=64$; 93.7% weiblich). Von den Fachkräften ($n=525$) gaben 43 (8.2%) an, im Haushalt überwiegend eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, 482 sprechen vorwiegend Deutsch (91.8%). Zusätzlich wurden die pädagogischen Fachkräfte um eine subjektive Einschätzung ihrer Vertrautheit mit Beobachtungsverfahren allgemein und mit der Bindungstheorie gebeten (siehe Tab.4).

TAB. 4: VERTRAUTHEIT DER FACHKRÄFTE MIT BEOBACHTUNGSVERFAHREN UND BINDUNGSTHEORIE

Erfahrungsbereiche	n	M	SD	Min	Max
Beobachtungsverfahren	535	7.77	1.74	0	10
Bindungstheorie	534	7.41	1.80	0	10

Anmerkung: Wertebereich für Vertrautheit Beobachtungsverfahren und Vertrautheit Bindungstheorie von 0=*gar nicht vertraut* bis 10=*sehr vertraut*.

4.2 ERGEBNISSE DER TESTTHEORETISCHEN ÜBERPRÜFUNG

4.2.1 DESKRIPTIVE ITEM- UND SKALENANALYSEN

Der EiBiS-Beobachtungsbogen (EiBiS-Gesamtskala) besteht aus insgesamt 36 Items, die wiederum 4 Skalen bzw. „Unterbereichen“ zugeordnet sind. Diese Skalen konnten durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse nochmals empirisch für die Gesamtstichprobe abgesichert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020). Tabelle 5 bietet einen Überblick über die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der einzelnen Items sowie eine Übersicht der erzeugten Mittelwerts- und Summenvariablen, jeweils für die EiBiS-Gesamtskala und die einzelnen Teil-Skalen ($A-D$).

TAB. 5: DESKRIPTIVE STATISTIKEN DER EIBIS-ITEMS, EIBIS-SKALEN UND DER EIBIS-GESAMTSKALA

EiBiS-Skalen	EiBiS-Items (Kurzform)	M	SD	Min	Max
A Nähe suchen und zulassen (Mittelwertsvariable)		3.97	0.85	1.00	5.00
A Nähe suchen und zulassen (Summenvariable)		27.79	5.91	7.00	35.00
	A1 „Körperliche Nähe“	3.79	1.40	0	5
	A2 „Nähe Bezugsperson“	3.75	1.38	0	5
	A3 „Nähe zulassen“	4.01	1.09	0	5
	A4 „Aktive Zuwendung“	4.05	1.11	0	5
	A5 „Freude Bezugsp.“	4.36	0.96	0	5
	A6r „Keine Zuwendung“	3.84	1.58	0	5
	A7r „Schwanken“	3.98	1.30	0	5
B Umgang mit soz. bel. Situationen (Mittelwertsvariable)		4.01	0.82	0.90	5.00
B Umgang mit soz. bel. Situationen (Summenvariable)		40.06	8.24	9.00	50.00
	B8r „Irritation Übergang“	3.86	1.33	0	5
	B9r „Klammern Bezugsp.“	3.55	1.51	0	5
	B10r „Unbeteiligt Übergang“	4.04	1.26	0	5
	B11r „Angst Trennung“	4.24	1.13	0	5
	B12r „Unruhe Trennung“	3.99	1.28	0	5
	B13r „Klammern Fachkraft“	4.04	1.24	0	5
	B14r „Leicht irritierbar“	4.16	1.16	0	5
	B15r „Anspannung“	3.93	1.26	0	5
	B16 „Ruhiger Umgang“	4.14	1.33	0	5
	B17 „Ausdruck viel Nähe“	4.11	1.20	0	5
C Offenheit für Neues, Explorationsfreude (Mittelwertsvariable)		3.68	0.92	0.46	5.00
C Offenheit für Neues, Explorationsfreude (Summenvariable)		47.77	12.00	6.00	65.00
	C18 „Einlassen Spiele“	3.87	1.19	0	5
	C19 „Kooperation Kinder“	3.99	1.15	0	5
	C20 „Spiele vertiefen“	3.78	1.24	0	5
	C21 „Eigene Wirksamkeit“	4.02	1.17	0	5
	C22 „Herausforderungen“	3.67	1.24	0	5
	C23 „Strukturiertes Spiel“	3.65	1.27	0	5
	C24 „Zuwendung Dingen“	4.26	1.06	0	5
	C25 „Auffordern Mitspielen“	3.22	1.45	0	5
	C26 „Zeigt Anteilnahme“	3.51	1.28	0	5
	C27 „Holt expl. Unterstütz.“	3.06	1.38	0	5
	C28 „Kontakt aufnehmen“	3.61	1.29	0	5
	C29 „Interesse Gespräche“	3.65	1.25	0	5
	C30 „Suche Anregungen“	3.47	1.29	0	5

EiBiS-Skalen	EiBiS-Items (Kurzform)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
D Emotionsregulation und Emotionsausdruck (Mittelwertsvariable)		3.74	0.94	0.00	5.00
D Emotionsregulation und Emotionsausdruck (Summenvariable)		22.43	5.65	0.00	30.00
	D31 „Schnell trösten“	4.02	1.16	0	5
	D32 „Sit.-angem. beruhigen“	4.01	1.10	0	5
	D33 „Selbst beruhigen“	3.32	1.32	0	5
	D34 „Vielfalt Gefühle“	3.91	1.16	0	5
	D35 „Stärke Gefühle“	3.71	1.22	0	5
	D36 „Hilfe suchen“	3.46	1.43	0	5
Gesamtskala EiBiS (Mittelwertsvariable)		3.78	0.69	1.35	5.00
Gesamtskala EiBiS (Summenvariable)		138.04	25.68	41.00	180.00

Anmerkung: Wertebereich für EiBiS-Items von 0=fast nie bis 5=fast immer; Items A6r bis B15r sind rekodiert; *N*=1014

Die Mittelwerte zeigen, dass die durchschnittliche Bewertung der EiBiS-Items eher im oberen Wertebereich liegt, also über die Einschätzungen aller Kinder hinweg eher auf eine sichere Bindung hinweisen (wobei die Streuungen vereinzelt eher hoch sind) – dieses Ergebnis entspricht anderen Studien zur Erfassung der Bindungssicherheit in der Kita (Glüer, 2012; Zweyer, 2006) und weist zunächst global darauf hin, dass es mehr sicher-gebundene Kinder gibt als unsicher-gebundene.

4.2.2 ITEMSCHWIERIGKEIT, ITEMTRENSCHÄRFE UND INTERNE KONSISTENZ DER EIBIS-SKALEN

Zur Überprüfung der Reliabilität der EiBiS-Skalen wurde für die jeweiligen Teil-Skalen (A-D) und die Gesamtskala die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) berechnet. Die Ergebnisse der Überprüfung der Reliabilität der EiBiS-Gesamtskala sowie der einzelnen Teilskalen zeigen eine hohe (A, B, D) bis sehr hohe (C, Gesamtskala) interne Konsistenz (nach Blanz, 2015: >.7=akzeptabel, >.8=gut, >.9=exzellente; siehe Tab. 6).

TAB. 6: INTERNE KONSISTENZ DER SKALEN UND DES GESAMTTTESTS

Skala	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)
A Nähe suchen und zulassen	.787
B Umgang mit sozial belastenden Situationen	.846
C Offenheit für Neues, Explorationsfreude	.930
D Emotionsregulation, Emotionsausdruck	.855
Gesamtskala	.939

Die Itemschwierigkeit der einzelnen EiBiS-Items ist eher hoch (nach Döring & Bortz, 2016 sollte die Itemschwierigkeit eines Items zwischen 20% und 80% liegen). Bei einigen Items liegt die Itemschwierigkeit knapp über 80%. Dies hängt mit der stark linksschiefen Verteilung aller EiBiS-Items zusammen bzw. der insgesamt eher hoch eingeschätzten Bindungssicherheit über die Items und Teilnehmenden hinweg. Die Trennschärfe der Items kann insgesamt als zufriedenstellend (>.3, siehe Fisseni, 2004) bezeichnet werden (Ausnahme: Item B17).

4.2.3 INTERRATER-RELIABILITÄT (IRR)

Neben der Überprüfung der internen Konsistenz der Skalen als Maß zur Reliabilität des EiBiS-Modells ist es wichtig zu untersuchen, inwiefern die Einschätzungen verschiedener pädagogischer Fachkräfte zur Bindungssicherheit eines Kindes miteinander zusammenhängen bzw. wie zuverlässig die Einschätzungen unterschiedlicher Fachkräfte insgesamt sind. Innerhalb der EiBiS-Gesamtstichprobe konnten Daten von insgesamt 267 Einschätzungen zur Bindungssicherheit von 2 oder 3 RaterInnen pro Kind gesammelt werden. Dabei zeigte sich, dass die Übereinstimmung dieser Einschätzungen zunächst nur mittelmäßig war mit Korrelationen (Pearson-Korrelationskoeffizient)¹ von .377 bei Paar-Einschätzungen und .460 bei Einschätzungen von drei Personen. Es wird vermutet, dass die Interrater-Reliabilität zunächst nur mittelmäßig ausfiel, weil die Fachkräfte evtl. ein unterschiedliches Maß an Vorbereitung zum Ausfüllen des EiBiS-Bogens vorwiesen (z. B. durch Lesen des theoretischen Hintergrundes zur Bindungstheorie und weiteren Beobachtungsverfahren sowie den Erläuterungen zum besseren Verständnis der EiBiS-Items in den beigelegten Handreichungen). Um dies zu überprüfen, wurde anhand einer kleineren Sub-Stichprobe in drei Einrichtungen eine Mikro-Schulung zum EiBiS-Bogen durchgeführt, in dem die Einschätzungen zweier Fachkräfte zu einem Kind gemeinsam mit einem/r MitarbeiterIn aus dem EiBiS-Team diskutiert wurden. Hier kamen Unterschiede in der Wahrnehmung des Kindes aufgrund verschiedener Faktoren zum Vorschein (z. B. Betreuung des Kindes zu unterschiedlichen Tageszeiten, in Kombination mit Peers oder alleine, Beobachtung in unterschiedlichen Räumen etc.). Anschließend sollten die beiden Fachkräfte die Item-Erläuterungen nochmals lesen und dann weitere sechs Kinder mit Hilfe des EiBiS-Bogens doppelt einschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die hier gemittelten Pearson-Korrelationskoeffizienten wesentlich höher sind ($r = .855$).

¹ Weitere Berechnungen zur Interrater-Reliabilität (z. B. Intra-Klassen-Koeffizienten (ICC)-Werte und Werte zu den einzelnen Skalen finden sich bei Fröhlich-Gildhoff & Hohagen (2020)

² Insgesamt konnte bei den ExpertInnen-Ratings bei 28 der 36 Items eine mindestens 70%-Übereinstimmung zu den vier klassischen Bindungstypen festgestellt werden. Für die Analyse wurden jedoch nur die 100%-Übereinstimmungen verwendet.

4.2.4 ÜBERPRÜFUNG DER KONSTRUKTVALIDITÄT DES EIBIS-MODELLS: VERGLEICH MIT DEN BINDUNGSTYPEN

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität des EiBiS-Bogens wurden 10 ExpertInnen-Ratings zur Entsprechung von hohen und niedrigen EiBiS-Ratings zu den vier verschiedenen Bindungstypen eingeholt. Diese subjektive Einschätzung zur Entsprechung von Item-Werten (hoch=EiBiS-Wert 4,5; niedrig=EiBiS-Wert 0,1) und den Bindungstypen (sicher gebunden, unsicher ambivalent, unsicher vermeidend, desorganisiert) erfolgte für jedes der 36 EiBiS-Items. Diejenigen Items mit 100%-Übereinstimmung² in der Zuordnung zu einem Bindungstyp (alle 10 RaterInnen urteilten gleich) wurden als Bedingungen für eine Zuordnung der EiBiS-Fälle ($N=1014$) zu einem Bindungstyp herangezogen (z. B. wenn Item B8r=niedrig & D31=niedrig & D32=niedrig & D33=niedrig – dann Bindungstyp 2 [unsicher ambivalent]). Falls die EiBiS-Einschätzung eines Kindes die Bedingung für diejenigen Items erfüllte, die von den ExpertInnen übereinstimmend als relevant für einen bestimmten Bindungstyp erachtet wurden, konnte das beurteilte Kind einem Bindungstyp zugeordnet werden. Dieses Modell konnte dann durch eine Cluster-Analyse bestätigt werden (Hohagen & Fröhlich-Gildhoff, in Vorb.). Die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen in den einzelnen Items und der Zuordnung zu einem Bindungstyp findet sich im Anhang E dieser Handreichung.

4.2.5 ÜBERPRÜFUNG DER KONVERGENTEN VALIDITÄT DES EIBIS-MODELLS: ZUSAMMENHANG MIT DEM AQS-VERFAHREN

Ein weiteres Gütekriterium bei der Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes und dessen testtheoretischer Absicherung stellt die konvergente Validität dar. Bei der Entwicklung des EiBiS-Bogens stellt sich dabei konkret die Frage, ob das EiBiS-Modell ein ähnliches Bindungskonstrukt misst, wie ein anderes etabliertes Beobachtungsinstrument zur Einschätzung der Bindungssicherheit bzw. ob dem EiBiS-Modell im Vergleich zu einem anderen Screening-Instrument ein ähnliches Konstrukt von Bindung zugrunde liegt. Um dies zu überprüfen, wurden in zwei weiteren Erhebungsphasen mehrere Kinder ($N=39$) der EiBiS-Normstichprobe zusätzlich zur Beobachtung mit EiBiS ebenfalls mit dem Attachment-Q-Sort-Verfahren (AQS-E/G) beobachtet (ursprünglich eingesetzt zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern zu ihren primären Bezugspersonen; Ahnert, 2003; Waters & Deane, 1985; siehe auch Glüer, 2017).

Der AQS-E/G (Ahnert, 2003) setzt sich grundlegend aus drei Untersuchungsschritten zusammen (Waters, 2008): Zunächst erfolgt eine Beobachtung des Kindes zu bindungsspezifischen Verhaltensweisen zu seiner Bezugsperson und darauf, wie das Kind auf fremde Personen (in diesem Fall der/die BeobachterIn) reagiert. Im Anschluss an die Beobachtung schätzen ExpertInnen anhand von 90 Items die beobachtbaren bindungsrelevanten Verhaltensweisen eines Kindes zu seiner Bezugsperson ein (für eine detaillierte Erläuterung der Durchführung des AQS-Verfahrens siehe Hohagen et al., 2020).

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem EiBiS- und dem AQS-Verfahren wurde eine Spearman-Korrelation berechnet. Die ermittelten Spearman-Korrelationskoeffizienten (r_s) zwischen den EiBiS-Gesamtscores sowie Werten der EiBiS-Skalen (A-D) und den AQS-E/G-Ratings sind in Tabelle 7 dargestellt.

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen den AQS-Ratings und den Mittelwerten für die Skala D (Emotionsregulation und Emotionsausdruck) mit einem mittleren Effekt ($r_s = .318$; nach Cohen, 1988). Der Zusammenhang zwischen den AQS-Ratings und den EiBiS-Skalen A, B und C sowie der EiBiS-Gesamtskala ist eher schwach. Eine Erklärung für dieses Ergebnis kann in der kleinen Stichprobe liegen – hier erscheinen weitere Untersuchungen notwendig, die aufgrund der Einschränkungen in den Kitas während der letzten Erhebungsphase nicht durchzuführen waren. Möglicherweise messen beide Verfahren auch unterschiedliche Aspekte des Konstrukts Bindungssicherheit – hierzu sollten ergänzende qualitative Analysen, z.B. eine Befragung der BeobachterInnen zur Begründung ihrer Einschätzungen bzw. Einordnungen, vorgenommen werden.

TAB. 7: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DER BINDUNGSSICHERHEITSWERTEN DES AQS-E/G UND DENEN DES EIBIS-BEOBACHTUNGSBOGENS

EiBiS-Subskalen	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$r_s(\text{EiBiS-AQS})$	<i>p</i>
A: Nähe suchen und zulassen	39	4.21	0.77	.202	.217
B: Umgang mit sozial belastenden Situationen	39	4.22	0.90	.157	.341
C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude	39	4.04	0.92	.134	.417
D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck	39	3.99	0.98	.318	.049*
EiBiS-Gesamtskala	39	4.12	0.78	.234	.070

Anmerkung: r_s (Spearman-Korrelationskoeffizient); *p* (Signifikanzwert; * $p < .05$); *M* (Mittelwert der Mittelwertvariablen EiBiS-Gesamtskala und EiBiS-Skalen A bis D); *SD* (Standardabweichungen der Mittelwertvariablen EiBiS-Gesamtskala und EiBiS-Skalen A bis D); *N*=39

5. HINWEISE ZUR ANWENDUNG

Der EiBiS-Bogen umfasst **bindungsrelevante Verhaltensweisen** mit folgenden Schwerpunkten:

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

Es wird von einer Fachkraft das Verhalten eines Kindes beobachtet und eingeschätzt – dazu sollte diese Fachkraft das Kind gut und länger kennen (z. B. die Bezugsperson).

Dabei werden 36 Verhaltensweisen vorgegeben (s. Kapitel 6 und Bogen im Anhang), die nach ihrem Auftreten (Häufigkeit) bei dem jeweils beobachteten Kind in den letzten 4 Wochen nach folgenden Kriterien eingeschätzt werden:

Für die Einschätzung ist es wichtig, dass das Kind mindestens 18 Monate, maximal 4 ½ Jahre (bzw. 55 Monate) alt und die Eingewöhnungsphase bereits abgeschlossen ist.

Es ist sehr sinnvoll, dass sich die Fachkraft, die den Bogen bearbeitet, die „weitergehenden Erläuterungen zu den einzelnen Items (Beobachtungssituationen)“ im nächsten Kapitel anschaut, wenn Sie das jeweilige Item bearbeitet. In den Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die Beurteilung der Beobachtungen, also das Ankreuzen der jeweiligen Auftretenshäufigkeit, viel genauer wird, wenn auf die Erläuterungen zurückgegriffen wird.

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

HINWEIS

Für Kinder, die aus verbundenheitsorientierten Familien kommen, also Familien, in denen weniger individuums-, sondern gemeinschaftsbezogene Erziehungsvorstellungen und -ziele vorherrschen, ist bei dem Ausfüllen des EiBiS-Bogens deren Hintergrund besonders zu beachten; hierfür zwei Beispiele:

- ▶ Diese Kinder suchen öfters auch den körperlichen Kontakt zu Erwachsenen – dies entspricht ihren bisherigen Erfahrungen von besonderer, häufiger Nähe. Es muss kein Hinweis auf Bindungsunsicherheit sein und sollte nicht „automatisch“ als „zu viel“ wahrgenommen und fehlinterpretiert werden.
- ▶ Diese Kinder explorieren oftmals *aus sich heraus* seltener oder vorsichtiger ihre Umwelt, weil sie dazu in ihrer Familie stärker Anregung oder Aufforderung durch die Erwachsenen erhalten haben. Es fällt ihnen manchmal schwerer, allein die Entscheidung für eine bestimmte Aktivität zu treffen. Sie brauchen erst einmal die Möglichkeit in sich hineinzuhören, zu lernen ihren Interessen zu folgen und dann erst gilt es auszuprobieren, wie sich das anfühlt. Außerdem bedarf es der Legitimation: „Es ist o.k., wenn du jetzt das tust, was du willst.“

RAHMENBEDINGUNGEN UND HINWEISE ZUM AUSFÜLLEN:

1. Für die Einschätzung ist es wichtig, dass das Kind **mindestens 18 Monate, maximal 4 ½ Jahre (55 Monate) alt** ist.
2. Die **Eingewöhnungsphase** soll **bereits abgeschlossen** sein.
3. Es gibt **keinen zeitlich begrenzten Rahmen beim Ausfüllen des EiBiS-Bogens. Nehmen Sie sich Zeit.** Beantworten Sie die Fragen gewissenhaft und lassen Sie sich bei der Einschätzung nicht von tagesaktuellen Erlebnissen leiten. Diese spiegeln nicht immer das gewöhnliche Verhalten des Kindes wider.
4. **Bitte beantworten Sie ALLE Fragen** im Bogen, auch wenn sich diese ähneln. Für die Auswertung des EiBiS-Bogens ist es sehr wichtig, dass **jede Frage beantwortet wird.**
5. Bitte entscheiden Sie sich jeweils für **eine einzige Antwortoption pro Frage.** Kreuze, die Sie **zwischen zwei Kästchen** setzen, können bei der Auswertung leider **nicht berücksichtigt** werden. Kreuzen Sie deshalb bitte die **eine Antwortmöglichkeit** an, die auf das beobachtete Kind **am ehesten zutrifft.**

Weitere Informationen bezüglich der konkreten Beantwortung der Fragen befinden sich im nächsten Kapitel.

6. WEITERGEHENDE ERLÄUTERUNGEN ZU DEN EINZELNEN ITEMS (BEOBACHTUNGSSITUATIONEN)

SKALA A: NÄHE SUCHEN UND ZULASSEN

1. Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.

Das Kind zeigt seinen Wunsch nach Körperkontakt entweder verbal oder indem das Kind beispielsweise auf die Bezugsperson zugeht, -krabbelt etc.

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

Im Kita-Alltag sucht das Kind ab und zu nach Ruhemomenten und nach der Nähe der Bezugsperson. Es kuschelt sich beispielsweise an die Fachkraft oder möchte auf ihrem Schoß sitzen oder setzt sich in ihre Nähe.

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

Das Kind kann Nähe zulassen, wenn ihm bekannte Erwachsene oder andere vertraute Kinder auf das Kind zugehen, es beispielsweise umarmen möchten.

4. Das Kind wendet sich aktiv und aufgeschlossen anderen, ihm bekannten Menschen zu (Blickkontakt, Ansprechen, Zugehen).

Das Kind tritt aktiv in Kontakt zu anderen Mitmenschen. Es geht auf die Personen zu, teilt sich ihnen mit.

5. Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter oder den Vater) wieder sieht.

Das Kind strahlt, lächelt die Eltern an, geht auf sie zu. Es ist erkennbar, dass es sowohl die Kita gerne besucht, aber auch gerne mit der/den Hauptbezugsperson(en) nach Hause geht.

6. Das Kind zeigt keine klare Zuwendung zu mindestens einer Bezugsperson in der Kita.

Das Kind holt sich von der Bezugsperson keine/n Unterstützung/Körperkontakt, wenn es diese/diesen benötigt.

7. Das Kind schwankt in seinen Kontakten zur Bezugsperson in der Kita zwischen Nähe suchen und Ablehnung (in Form von Ignorieren/Wegstoßen/Rückzug).

Die Beziehungsgestaltung zwischen Bezugsperson und Kind hat keinen beständigen Charakter.

SKALA B. UMGANG MIT SOZIAL BELASTENDEN SITUATIONEN

8. Das Kind zeigt Irritation/Unruhe/Schreckhaftigkeit in alltäglichen Übergangssituationen.

Die alltagsbedingten Übergänge, wie z. B. vom Freispiel in den Morgenkreis oder vom Mittagessen in die Ruhephase, bereiten dem Kind Probleme. Dies gilt auch für Spielwechsel etc.

9. Das Kind „klammert“ sich an die Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter oder den Vater), die es in die Kita bringt.

Dem Kind fällt es schwer „loszulassen“, es fordert weiterhin dichten (Körper-)Kontakt zur Hauptbezugsperson ein.

10. Bei Übergängen in der Kita wirkt das Kind „unbeteiligt“/„verstummt“.

Das Kind zeigt keine aktive Beteiligung an den Übergängen, es beobachtet die Szenerie/Situation aus der „Ferne“. Beispiel: Die Gruppe wechselt vom Gruppenzimmer auf den Spielplatz. Das Kind beteiligt sich nicht/findet nicht ins Spiel, sondern steht auf dem Spielplatzgelände herum.

11. Das Kind zeigt bei (anstehenden) Trennungssituationen in der Kita deutlichen Ausdruck von Angst/Panik/Bedrohung (z. B. Angst, dass die Bezugsperson „verloren“ geht).

Die Bezugsperson verlässt den Raum, um beispielsweise in eine Besprechung zu gehen. Das Kind kann diesen Zustand kaum aushalten und klammert sich an die Bezugsperson, es möchte nicht allein gelassen werden.

12. In Trennungssituationen (nach der Eingewöhnung), wenn die Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter oder der Vater) die Kita verlässt, zeigt das Kind Anzeichen von starker Unruhe, Traurigkeit und/oder Verunsicherung.

Sobald die Hauptbezugsperson sich vom Kind verabschiedet, äußert das Kind Angst oder Panik durch Weinen, Schreien, Klammern oder auch auf „stumme“ Art in der Körperhaltung oder Mimik.

13. Das Kind „klammert“ sich an pädagogische Fachkräfte in der Kita bei Übergangssituationen/Veränderungen.

Übergänge werden nicht ohne Hilfe bewältigt bzw. selbstständig umgesetzt, beispielsweise die Situation während des Übergangs vom Freispiel zum Mittagessen: Das Kind kann den Übergang nicht alleine meistern und sucht ausdrücklich die Nähe zur Bezugsperson.

14. Das Kind ist in vielen Situationen sehr leicht zu irritieren und reagiert deutlich schreckhaft/verängstigt.

Spielsituationen sind überwiegend von Unterbrechungen durch Irritation oder Schreck geprägt. Das Kind zeigt vielfach Zeichen von Ängstlichkeit.

15. Das Kind zeigt situationsübergreifend deutliche Zeichen der Anspannung.

Das Kind wirkt im Gruppengeschehen und im Kita-Alltag angespannt. Es kann sich schlecht auf die jeweilige Spielsituation einlassen, ist leicht abzulenken.

16. Das Kind zeigt einen „ruhigen“ Umgang mit kurzen Trennungen von der Bezugsperson.

Das Kind bleibt ruhig bei derartigen Trennungen. Es hat in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson nach bestimmter Zeit zurückkehrt und vertraut darauf.

17. Das Kind drückt eindeutig aus, wenn ihm körperliche Nähe zu viel wird.

Je nach Entwicklungsstufe des Kindes ist dies daran erkennbar, dass die andere Person „weggedrückt“ wird oder dass das Kind durch deutliche Mimik, durch Weggehen oder Kopf wegrehen anzeigt, dass ihm die körperliche Nähe zu viel wird.

**SKALA C.
OFFENHEIT FÜR NEUES, EXPLORATIONSFREUDE**

18. Das Kind lässt sich leicht auf neue Spiele, Anregungen etc. ein.

Dem Kind fällt es sichtlich leicht, neuen Spielen oder Anregungen Aufmerksamkeit zu schenken oder sich auf diese einzulassen. Gegenteil: Das Kind lehnt die angebotenen Anregungen ab, zeigt Desinteresse oder benötigt sehr viel Zuspruch durch die Bezugsperson.

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

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

20. Das Kind kann sich gut in Spiele vertiefen.

Das Kind kann für einen dem Alter entsprechenden Zeitraum mit einem Spiel/einer Aktivität beschäftigt sein und ist in diesen Momenten durch das Geschehen in der Umgebung kaum davon abzulenken/abzubringen (Involviertheit³).

21. Das Kind zeigt Zeichen des Erlebens eigener Wirksamkeit (ist stolz auf eigene Produkte, zeigt, was es geschaffen hat).

Das Kind erfreut sich an eigenen Handlungen. Es ist dem Kind wichtig, das eigene Handeln und seine Wirkungen seinen Mitmenschen mitzuteilen. Es zeigt gerne eigene Werke (Bilder, Gebasteltes etc.) oder Entwicklungsfortschritte (z. B. vom Stuhl springen können). Es kann auch bedeuten, dass es stolz auf soziale Aspekte ist (jemandem helfen, unterstützend wirken, etwas tun für die Gemeinschaft etc.).

³ „Involviertheit“ heißt nicht nur, dass ein Kind bei einer Sache bleibt, dass es sich nicht von seinem Tun abwendet. Darüber hinaus bedeutet dies auch, dass das Kind wieder zu seinem Ausgangspunkt zurückkehrt, über sein Tun spricht, sich anderen mitteilt oder an einer anderen Stelle weiterführende Aspekte für sein Tun behandelt.

22. Das Kind sucht sich Herausforderungen, die seinem Fähigkeits- und Entwicklungsstand angemessen sind.

Es besitzt die Fähigkeit, zumeist bereits im Voraus abzuwägen, welche Herausforderungen zu meistern sind und welche momentan noch nicht allein bewältigt werden können.

23. Das Spiel des Kindes ist entwicklungsangemessen zumeist strukturiert (Handlungsfaden, Ziel).

Das kindliche Spiel verfolgt klare Abläufe. Beispielsweise werden im Rollenspiel bei der Szenerie des Einkaufens bestimmte notwendige Handlungsschritte deutlich: Waren aussuchen, bezahlen und mit nach Hause nehmen. Im Vater-Mutter-Kind-Spiel wird (gemeinsam) bestimmt, welches Kind die jeweilige Rolle übernimmt und was gespielt wird. Zielgerichtetes Verhalten ist auch schon bei Kleinstkindern zu beobachten. Kleinstkinder krabbeln auf etwas zu, bewegen sich in die Richtung des sie interessierenden Objekts und beginnen damit zu hantieren/zu spielen.

24. Das Kind wendet sich selbsttätig von der Bezugsperson weg und anderen interessanten Dingen/Personen zu.

Das Kind geht seinem Interesse der Exploration nach und erkundet seine Umwelt, beispielsweise neue Gegenstände in der Kita. Dafür benötigt es nicht explizit die Aufforderung oder Anleitung durch die Bezugsperson. Bei Kindern, die in verbundenheitsorientierten Familien aufwachsen, muss allerdings berücksichtigt werden, dass die Kinder oftmals gerade auf die Erlaubnis der erwachsenen Person warten, eigenständig die Umwelt zu explorieren.

25. Das Kind fordert andere Kinder zum Mitspielen auf.

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

26. Das Kind zeigt Anteilnahme an anderen.

Das Kind zeigt anderen gegenüber Mitgefühl, z.B. indem es auf ein weinendes Kind zugeht und es durch Streicheln tröstet oder ihm ein Kuscheltier holt.

27. Das Kind holt sich Explorationsunterstützung, bindet andere dazu ein.

Das Kind ist in seinem Spiel und in seiner Entwicklung auf vielen Ebenen aktiv und wirkt „aufgeweckt“. Es holt andere Kinder/Fachkräfte hinzu, möchte sie an der eigenen Exploration teilhaben lassen und signalisiert verbal oder nonverbal, wenn es sich Unterstützung wünscht.

28. Das Kind kann altersangemessen Kontakt aufnehmen, halten und beenden.

Das Kind kann Kontakt mit anderen aufnehmen und diesen aufrechterhalten; es kann sich aber auch nach Beenden einer Handlungssequenz oder einem Spiel für neue Angebote interessieren.

29. Das Kind interessiert sich für Mitteilungen, Gespräche, Handlungen etc. anderer (deutliches Beobachten, „Hinbewegung“).

Beispielsweise in Gesprächsrunden wie im Morgenkreis oder Abschlusskreis oder in einer Bilderbuchpräsentation ist ein aktives Zuhören und Interesse an der Handlung erkennbar. Das Kind bringt sich in Spielsituationen mit anderen Kindern ein und beteiligt sich am Spiel.

30. Das Kind sucht (verbal und nonverbal) aktiv nach Anregungen, neuen Spielen etc.

Kinder im U3 Bereich äußern sich eventuell noch verstärkt mit Gestikulieren und deutlichem Auf-den-interessierenden-Gegenstand-Zeigen oder Krabbeln in die Richtung einer sie interessierenden Situation. Ältere Kinder äußern ihre Bedürfnisse nach neuen Anregungen/Spielen bereits auch verbal und teilen der Bezugsperson mit, was sie tun möchten.

**SKALA D. EMOTIONSREGULATION UND EMOTIONS-
DRUCK**

31. Das Kind lässt sich schnell altersangemessen beruhigen und trösten.

Weint das Kind, beispielsweise aufgrund der Trennungssituation, lässt es sich dennoch, z. B. von der Bezugsperson, beruhigen. Dabei lässt das Kind Nähe zu und kann dann nach gegebener Zeit beispielsweise in die Freispielsituation zurückfinden.

32. Das Kind lässt sich situationsangemessen beruhigen, wenn es traurig, aufgeregt etc. ist („Annehmen“ der Co-Regulation).

In einer Angstsituation oder einer Konfliktsituation, etwa in einem Streit um ein bestimmtes Spielzeug, nimmt das Kind z. B. die Unterstützung der Bezugsperson an und lässt sich trösten. Es teilt der Bezugsperson seine Sorgen mit.

33. Das Kind kann sich altersangemessen selbst beruhigen.

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

34. Das Kind kann angenehme (Freude) und unangenehme Gefühlszustände (Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in ihrer Vielfalt ausdrücken.

Das Kind zeigt den Gefühlsqualitäten entsprechende, unterschiedliche non-verbale Aspekte der Äußerungen: Es weint, nimmt eine angespannte Körperhaltung ein oder im Aspekt der Freude: lacht, lächelt. Gefühle können in höherem Alter verbal beschrieben werden und das Kind teilt sich seinen Mitmenschen dementsprechend mit.

35. Das Kind kann angenehme (z. B. Freude) und unangenehme Gefühlszustände (z. B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen in unterschiedlicher Stärke/Intensität ausdrücken.

Hier geht es nicht um die Vielfalt des Gefühlsausdrucks, sondern um die Intensität: Es kann beispielsweise verschiedene Stärken von Angst, Ärger oder auch Freude ausdrücken. Später (in höherem Alter) kann das Kind beschreiben, welche Zustände mehr Freude bereiten oder trauriger sind.

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

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



7. HINWEISE ZUR AUSWERTUNG

VORBEMERKUNG:

Im Folgenden wird das Procedere zur Auswertung des EiBiS-Beobachtungsbogens beschrieben.

Die Auswertung umfasst mehrere Schritte (s. u.). Dabei werden die ermittelten Beobachtungswerte in sogenannte Normwerte übertragen. Es gibt zwei Formen, die Prozenträge (*PR*) und *T*-Werte. Prozenträge sind für praktische Einschätzungen „zugänglicher“; in wissenschaftlichen Studien sind die *T*-Werte (wegen des Intervallskalenniveaus) besser zu handhaben. Daher sind in den Tabellen im Anhang D beide Formen der Normwerte angegeben.

Grundsätzlich wird von einem Kontinuum der Bindungssicherheit von „sehr unsicher gebunden“ – abgebildet durch einen niedrigen EiBiS-Gesamtwert – bis „sehr sicher gebunden“ (hoher EiBiS-Gesamtwert) ausgegangen.

Um aus dem EiBiS-Ergebnis klare Handlungsempfehlungen ableiten zu können, wurden Grenzwerte festgelegt. Diese Grenzwerte (cut off Werte) sind das Resultat eines Abwägens zwischen statistischen Maßen bzw. Konventionen und der, in verschiedenen Studien erfassten, Verteilung der Bindungssicherheit bzw. -unsicherheit (ausführlich: Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020):

- ▶ So entspricht ein Gesamtwert von *PR*=25 und niedriger einem deutlichen Ausmaß von Bindungsunsicherheit.
- ▶ Im Bereich des Gesamtwertes zwischen *PR*=26 und *PR*=50 kann ein Verdacht der (leichteren) Bindungsunsicherheit bestehen – hieraus ergeben sich Konsequenzen für eine weitere Beobachtung des kindlichen Verhaltens und für ein differenziertes pädagogisches Handeln.
- ▶ Ab einem EiBiS Gesamtwert von größer als *PR*=50 kann von einer bestehenden Bindungssicherheit ausgegangen werden.

Neben dem Gesamtwert – besonders bei einem *PR* von 50 und geringer – sollten allerdings auch die Normwerte der vier Einzelskalen (Bereiche) betrachtet werden. Auch hierfür sind Handlungsempfehlungen formuliert.

SCHRITT 1: ERMITTLUNG DER ROHWERTE

Sie ordnen jeder der von Ihnen angekreuzten Beobachtungen einen Punktwert zu. Dazu nehmen Sie bitte die Auswertungstabelle (Anhang C) zum EiBiS-Bogen hinzu und tragen den Punktwert entsprechend dem Kreuz im Bogen ein – also an der Stelle, an der Sie im Bogen Ihr Kreuz gesetzt haben. Die meisten Punktwerte entsprechen dabei den angekreuzten Werten im EiBiS-Bogen. Da einige Fragen jedoch „negativ formuliert“ sind, werden hier die Punktwerte in umgekehrter Reihenfolge vergeben.

ACHTUNG: Nehmen Sie bitte wirklich die Vorlage aus Anhang C – dort sind die Punktzahlen richtig geordnet.

Dann bilden Sie für die vier Skalen jeweils eine Zwischensumme.

Die (vier) Zwischensummen addieren Sie bitte zum Gesamtwert (dieser kann theoretisch zwischen 0 und 180 schwanken). Die Grundtendenz besagt: Je höher der Gesamtwert, desto stärker weisen die Beobachtungen auf eine sichere Bindung (des Kindes) hin. Allerdings erlaubt der Gesamtwert allein noch keine Beurteilung des Bindungsstatus.

Die jeweiligen Punkte sind sogenannte Rohwerte – diese müssen dann in einen altersspezifischen Normwert übertragen werden.

SCHRITT 2: ERMITTLUNG DES EIBIS-GESAMT-NORMWERTES

Sie vergleichen den addierten Gesamt-Rohwert mit den für das Kind geltenden Geschlechts- und Altersnormwerten. Auf diese Weise erhalten sie einen Gesamtwert (Prozentrang [PR]) der beobachteten Bindungssicherheit. Dazu nehmen Sie die Tabelle der Normwerte (Anhang D) und prüfen, welchem alters- und geschlechtsbezogenen Normwert der ermittelte Gesamt-Rohwert entspricht.

Erläuterung: Ein Prozentrang von 20 bedeutet, dass 80% der Vergleichsgruppe ein gleiches oder höheres Ergebnis bei den EiBiS-Beobachtungen erreicht haben.

BEISPIEL:

Die Beobachtungen ergaben bei einem 34 Monate alten Mädchen einen Gesamt-Rohwert von 134. Dies entspricht – nach der Tabelle 1 – einem Prozentrang von 35,65% aller Kinder sind sicherer gebunden als dieses Mädchen. Oder anders herum: Dieses ist Mädchen in gleicher Weise sicher gebunden, wie maximal 35% aller Kinder.

Manche Rohwerte sind aufgrund der Abstufung von jeweils 5% nicht direkt zuzuordnen. Wenn sich bei dem gleichen Mädchen ein Gesamtrohwert von 136 ergibt, so liegt sie zwischen dem PR=35 und PR=40. Auch hier kann man sagen, dass dieses Mädchen in gleicher Weise sicher gebunden ist wie maximal 35% aller Kinder.

Der Gesamt-EiBiS-Wert dieses Mädchens weist nicht eindeutig auf Bindungssicherheit oder -unsicherheit hin. Es sollten weitere gezielte Beobachtungen gemacht werden und es können Teile der gezielten Handlungsempfehlungen Bedeutung haben. Ebenso sollten die Werte der Einzelskalen genau beachtet werden (s. u.).

Mit dem Ergebnis haben Sie Hinweise, um auf die Handlungsempfehlungen für eine dem Kind angepasste Interaktion zurückzugreifen. So kann beispielsweise bei einer generell unsicheren Bindung ermittelt werden, in welchen Bereichen das Interaktionsverhalten angepasst werden sollte.

SCHRITT 3: ERMITTLUNG DER NORMWERTE FÜR DIE VIER SKALEN

Sie können Normwerte ebenfalls für die jeweiligen Skalen ermitteln. Für die Skalenwerte nehmen Sie den Rohwert der jeweiligen Skala (= Zwischensumme) und vergleichen diesen mit den jeweiligen Alters- und Geschlechtsnormen für diese Skala (s. Tabelle 2 bis 5 im Anhang D).

Mit dem Ergebnis haben Sie dann auch Hinweise, um für jeden Unterbereich (jede Skala) auf die Handlungsempfehlungen für eine dem Kind angepasste Interaktion zurückzugreifen. So kann bei niedrigen Ergebnissen in einem oder mehreren Bereichen ermittelt werden, wie das Interaktionsverhalten angepasst werden sollte.

BEISPIEL:

Bei einem 28 Monate alten Jungen mit einem Gesamt-Rohwert von 140, entsprechend einem Gesamt PR von 50, ergeben sich aus den Beobachtungen folgende Rohwerte in den Einzelskalen (ermittelt durch die Zwischensummen), die dann in entsprechende PR umgewandelt werden:

EiBiS-Skala	Rohwert	Prozentrang (PR)
Skala A: Nähe zulassen und suchen	31	55
Skala B: Umgang mit sozial belast. Situationen	40	40
Skala C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude	51	mind. 60
Skala D: Emotionsregulation und -ausdruck	18	15
Gesamt	140	50

In diesem Beispiel gibt der Gesamtwert Hinweise auf eine wahrscheinlich vorliegende Bindungssicherheit. Allerdings zeigen die Beobachtungs-Ergebnisse der Einzelskalen B und vor allem D, dass der Junge gezielte Entwicklungsunterstützung durch die Bezugspersonen benötigt. Ein besonderes Augenmerk ist auf die passgenaue Unterstützung der Emotionsregulation und des Emotionsausdrucks zu richten.

SCHRITT 4: AUSWERTUNG IN BEZUG AUF DIE BINDUNGSTYPEN

Es lassen sich Bezüge zwischen den EiBiS-Beobachtungen und den vier „klassischen“ Bindungstypen herstellen. Bei einem Gesamtwert, der auf eine sichere Bindung hinweist (s. o.), ist es nicht nötig, diesen zusätzlichen Schritt zu gehen.

Zum Vergleich des EiBiS-Ergebnisses mit den drei weiteren Bindungstypen ist es notwendig, den Gesamt-Normwert zu betrachten sowie die Einzel-Beobachtungen im ausgefüllten Bogen mit den „typischen Mustern“ zu vergleichen (Anhang E: Bezüge zwischen EiBiS-Beobachtungen und den Bindungstypen). Bei einer Übereinstimmung von mindestens 70 % kann mit einer großen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass das beobachtete Verhalten des Kindes auf ein entsprechendes Bindungsmuster hinweist.

BEISPIEL

Die EiBiS-Beobachtungen eines 48 Monate alten Mädchens ergeben einen Gesamtrohwert von 121, dies entspricht einem PR von (leicht unter) 25.

- ▶ a) Es ergibt sich hier also ein deutlicher Hinweis auf eine Bindungsunsicherheit.
- ▶ b) Die Betrachtung der Einzelbeobachtungen (Items) zeigt:

Bei den Items 7, 8, 11, 12, 13 und 15 sind hohe Werte (4 oder 5 angekreuzt) im EiBiS-Bogen (Anhang B) festzustellen; ebenso beim Item 1.

Bei den Items 23 und 24, 31-33 sowie bei Item 22 sind niedrige Werte (0 oder 1) angekreuzt.

Im Anhang E werden Kriterien für das wahrscheinliche Vorliegen eines unsicher-ambivalenten Bindungsverhaltens beschrieben:

„Eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass eine unsicher-ambivalente Bindung vorliegt, besteht dann, wenn die Beobachtungen mit dem EiBiS Bogen einem Gesamt-Normwert des EiBiS Prozentranges [PR] von kleiner als 25 entsprechen und wenn im EiBiS Bogen (Anhang B, nicht im ‚Auswertungsraster‘, Anhang C) die Items 7, 8, 11 bis 15 hoch (d. h. mit 4 oder 5) und die Items 23 bis 25 und 31 bis 33 niedrig (d. h. mit 0 oder 1) eingeschätzt wurden“.

- ▶ c) Im Vergleich zeigt sich eine hohe Entsprechung: Bei 6 von 7 Items finden sich bei den hohen Werten Übereinstimmungen; zudem wurde bei einem weiteren Item ein hoher Wert angekreuzt. Bei 5 von 6 Items finden sich bei den niedrigen Werten Übereinstimmungen; zudem wurde bei einem weiteren Item ein niedriger Wert angekreuzt. Insgesamt gibt es also 11 von 13 Übereinstimmungen und zwei abweichende Einschätzungen. Es handelt sich also um 85 % positive Übereinstimmungen ($11/13 \cdot 100$), unter Einbezug der Abweichungen liegt die Übereinstimmung bei 73 %.
- ▶ d) Bei diesen Übereinstimmungen kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass dieses Kind ein Verhalten zeigt, dass dem unsicher-ambivalenten Bindungstypus entspricht.

EINSCHÄTZUNG EINES KINDES DURCH VERSCHIEDENE FACHKRÄFTE

Wie schon erwähnt, ist es sinnvoll, dass der EiBiS-Bogen von einer Fachkraft ausgefüllt wird, die das Kind gut kennt, im optimalen Fall von der Bezugsfachkraft. Es kann jedoch durchaus sinnvoll sein, dass verschiedene Fachkräfte das gleiche Kind mit dem EiBiS-Bogen einschätzen und dann ihre Einschätzungen vergleichen. Dazu ist es ausreichend, wenn die Bögen unmittelbar miteinander verglichen werden, die Umwandlung der Rohwerte in Normwerte ist nicht unbedingt nötig.

Besonders hilfreich sind auch hierzu die „Weitergehenden Erläuterungen zu den einzelnen Items (Beobachtungssituationen)“ unter Kapitel 6.

Abweichungen der Einschätzungen sollten dann miteinander reflektiert werden. Es geht nicht darum, wer die „richtige“, „bessere“ oder die „genauere“ Einschätzung des Kindes hat. Die Abweichungen bzw. Unterschiedlichkeiten der Einschätzung sind vielmehr eine Chance, darüber nachzudenken, warum das Kind möglicherweise in unterschiedlichen Situationen/bei unterschiedlichen Personen unterschiedliches Bindungsverhalten zeigt.



8. PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

VORBEMERKUNGEN

Aus den Ergebnissen der Beobachtungen mit dem EiBiS-Bogen lassen sich Handlungsempfehlungen für eine Interaktion mit dem beobachteten Kind und auch mögliche Hinweise für die Eltern bzw. weitere Bezugspersonen für die Begegnung mit dem Kind ableiten. Diese geben jedoch nur eine erste Orientierung und müssen auf das jeweilige Kind und seine (Lebens)Situation bezogen werden. Dies erfordert eine weitere kontinuierliche Beobachtung des Kindes und seiner Reaktionen auf das Interaktionsangebot der Erwachsenen sowie eine fortwährende Reflexion des Handelns der PädagogInnen.

Die frühen Bindungserfahrungen eines Kindes verinnerlichen und festigen sich, prägen zunehmend seine Erwartungen an andere Menschen und geben ihm darüber Sicherheit. Dies bedeutet aber auch, dass ein Kind, das beispielsweise lange und oft verunsichernde, vielleicht wechselnde Erfahrungen von Nähe und Ablehnung, von Eingehen und Nicht-Eingehen auf seine Bedürfnisse gemacht hat, zunächst mit dieser „Voreinstellung“ an alle BegegnungspartnerInnen herangeht. Es wird vorsichtig, vielleicht auch deutlich testen, ob der/die andere es mit seinem/ihrer – für das Kind ungewohnten – klaren und feinfühligem Begegnungsverhalten ernst meint. Dies bedeutet auch, dass es, je älter ein Kind ist, umso länger braucht, bis sich neue, sicherere Bindungserfahrungen innerpsychisch verankern.

Im Folgenden werden Möglichkeiten einer bindungsförderlichen Interaktion und Begegnung auf dem Hintergrund der EiBiS-Ergebnisse aufgezeigt. Dabei wird zunächst (1) auf die breite Einschätzung der Bindungssicherheit (sicher/unsicher) eingegangen, dann (2) werden Möglichkeiten einer passgenauen Begegnung auf dem Hintergrund der Ergebnisse der vier Skalen gegeben. Zuletzt (3) werden Handlungsmöglichkeiten in Bezug zu den vier „klassischen“ Bindungstypen aufge-

zeigt. Es kommt in den Darstellungen zwangsläufig zu Überschneidungen oder Wiederholungen, weil es gemeinsame Bezugspunkte gibt.

Abschließend werden einige gezielte Hinweise auf weiterführende Literatur gegeben.

Noch einmal: Es handelt sich bei den dargestellten Handlungsmöglichkeiten um Hinweise zur Orientierung, nicht um „Rezepte“! Im Fokus muss das jeweilige Kind mit seinen (Bindungs-)Bedürfnissen, (Entwicklungs-)Themen und Möglichkeiten stehen. Dazu ist es wichtig, das jeweilige Individuum zu verstehen und darauf aufbauend das eigene, pädagogisch-professionelle Handeln zu planen und zu realisieren (vgl. hierzu Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017; Fröhlich-Gildhoff, Hoffer & Rönnau-Böse, 2020).

Voraussetzung für das Realisieren der aufgeführten Handlungsmöglichkeiten ist das genaue Beobachten des Kindes, das Verstehen und die Reflexion über das eigene Handeln als Fachkraft. Dazu können Fragen hilfreich sein, die sich aus den vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten ableiten, z. B.: Wie zeigt das Kind seine Bindungsbedürfnisse? In welchen Situationen sucht das Kind Nähe, wann lässt es Nähe zu und wie kann ich das als Fachkraft für Einzelzuwendung nutzen? Welche Ressourcen hat das Kind? (Wie) möchte es Kontakt zu anderen Kindern aufnehmen/halten und wie kann ich als Fachkraft das Kind dabei unterstützen?

In den folgenden Ausführungen tauchen die Begriffe *Feinfühligkeit*, *Präsenz* und *Ermutigung* immer wieder auf. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich dabei nicht um Techniken handelt, sondern um Anzeichen einer kindzentrierten Haltung. Alle drei Begriffe drücken aus, dass das einzelne Kind im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Fachkraft steht und dass es darum geht, das Kind in seinen Bedürfnissen

und seiner Form der Weltbegegnung wahrzunehmen, zu verstehen und dann passgenaue (verbale und non-verbale) Begegnungsantworten zu gestalten. Daher sollen die Begriffe noch einmal erläutert werden:

Feinfühligkeit meint im klassischen Sinne der Bindungsforschung, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und dann prompt (das heißt: möglichst unmittelbar) angemessene Antworten zu geben.

Präsenz meint, dass das jeweilige Kind in einem bestimmten Augenblick die volle, wache – und auch innere – Aufmerksamkeit der Bezugsperson erhält. Die Bezugsperson ist nicht abgelenkt durch äußere oder innere Prozesse, sondern im Wortsinne für das Kind „voll da“. Es bietet sich das Bild einer Glasglocke an, unter der Kind und Bezugspersonen sich in Momenten der Präsenz miteinander befinden.

Ermütigung bedeutet mehr als Lob, sondern bedeutet Wertschätzung und Zutrauen in das Gegenüber, die Anregung und Unterstützung, eine Aufgabe zu bewältigen oder einen nächsten Entwicklungsschritt zu gehen. Dies bedeutet zunächst, das Kind in seinen (Entwicklungs-)Bedürfnissen und seinem (Entwicklungs-)Stand wahrzunehmen. Dann gilt es, dem Kind das Herangehen an neue Aufgaben oder Anforderungen zuzutrauen, ihm dies (verbal und non-verbal, z. B. durch ein freundliches Hinschauen oder Zunicken) mitzuteilen und ihm auch Assistenz anzubieten. Dabei gilt es auch, die Vorsicht des Kindes zu akzeptieren. Die Unterstützung des Kindes in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky, 1987), sowie das passgenaue Antworten auf die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand des Kindes haben das systematische Beobachten des Kindes zur Voraussetzung. Dies betrifft „große“ Aufgaben – wie z. B. die Frage, wie ich das zu begleitende Kind unterstützen kann, offener den Kontakt zu anderen zu suchen –, aber auch „kleine“, alltägliche Situationen: Das 14 Monate alte Kind klettert mit Anstrengung und Vergnügen vierfüßig die Treppe hinauf. Auf der Hälfte dreht es sich um, schaut die Erwachsene an – die nonverbale Reaktion entscheidet, wie das Kind sich weiter bewegen wird: Der vorsichtig-ängstliche Blick kann das Kind verunsichern und stoppen, das ermutigende Zulächeln das Kind zum weiteren Explorieren motivieren.

Nach diesen Vorbemerkungen werden im Folgenden Hinweise für konkrete Interaktionsangebote in Entsprechung zu den EiBiS-Ergebnissen gegeben:

(1) GENERELLE BINDUNGSSICHERHEIT/-UN SICHERHEIT (EIBIS-GESAMTERGEBNIS)

Wenn das EiBiS-Gesamtergebnis zeigt, dass das Verhalten des Kindes grundlegende Hinweise auf Bindungssicherheit gibt (Prozentrang [PR] größer 25)⁴, dann ist es nicht nötig, in besonderer Weise das eigene Interaktionsverhalten spezifisch auf den Bindungsstatus des Kindes zu beziehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Kind in den meisten sozialen Situationen Sicherheit und Zuverlässigkeit erlebt hat und sich darauf verlässt. Natürlich benötigen auch bindungssichere Kinder im Alltag feinfühlig Begegnungen und vor allem in kritischen Situationen Unterstützung und gegebenenfalls Trost.

Auch Kinder, deren Bindungsverhalten als sicher eingeschätzt wird, benötigen also Verlässlichkeit seitens der pädagogischen Fachkräfte. Es sollte ebenso darauf geachtet werden, wie und ob sich das bindungsbezogene Verhalten dieser Kinder ändert – möglicherweise ausgelöst durch starke Verunsicherungen im Alltag in der Familie oder Kita. Dann benötigen diese Kinder gleichfalls eine entsprechende Unterstützung.

Wenn das EiBiS-Gesamtergebnis zeigt, dass das Verhalten des Kindes grundlegende Hinweise auf *Bindungsunsicherheit* gibt (Prozentrang [PR] kleiner/gleich 25), ist es wichtig und notwendig in der alltäglichen Interaktion zwischen den Fachkräften in der Kita und dem Kind Sicherheit, Halt und Verlässlichkeit zu zeigen. Dies bedeutet im Besonderen

- ▶ ein möglichst genaues Wahrnehmen der und Eingehen auf die Signale *jedes einzelnen* Kindes – wenn das Kind nach Zuwendung (oft als Suche nach „Aufmerksamkeit“ missverstanden) sucht, sich stark zurückzieht oder andere Signale sendet, die auf das Bedürfnis nach Zuneigung deuten, dann müssen diese Signale ernst genommen und durch positive Zuwendung beantwortet werden. Noch einmal: Die starke Suche nach Aufmerksamkeit – möglicherweise auch durch Verhaltensweisen, die als herausfordernd erlebt werden – ist zumeist eine Notreaktion des Kindes und weist auf ein ungestilltes Bindungsbedürfnis hin,
- ▶ eine innere und äußere Präsenz und Wachheit im jeweiligen Kontakt – wenn zu dem Kind ein

⁴ Dieser Grenzwert (cut off Wert) von PR 25 ist das Resultat eines Abwägens zwischen statistischen Maßen bzw. Konventionen und der, in verschiedenen Studien erfassten, Verteilung der Bindungssicherheit bzw. -unsicherheit (ausführlich: Fröhlich-Gildhoff & Hohagen, 2020).

1:1-Kontakt besteht, ist es wichtig, diesen „abzusichern“, sich nicht ablenken zu lassen, sondern mit seiner ganzen Aufmerksamkeit „beim Kind“, seinen Themen und dem, was es ausdrückt, zu sein,

- ▶ das verlässliche Einhalten von Versprechen – wenn z. B. dem Kind versprochen wird, dass man „gleich“ Zeit für es hat, muss dieses Versprechen eingehalten werden,
- ▶ dem Kind bei stärkeren Erregungszuständen und/oder Unruhe Unterstützung zukommen zu lassen, es zu beruhigen und nicht allein zu lassen oder gar zu isolieren,
- ▶ kleine, bewältigbare Aufgaben und Anforderungen zu stellen und das Kind dabei zu ermutigen sowie ihm Erfolgsrückmeldungen zu geben.

Diese Interaktionsqualität wird im Alltag der Kita (Gruppe) nicht immer und ständig möglich sein. Es ist allerdings wichtig, darauf zu achten, so oft wie möglich entsprechend der beschriebenen Grundprinzipien auf das Kind einzugehen. Manchmal kann es sinnvoll sein, klare „Exklusivzeiten“ präsenter Zuwendung zu vereinbaren, also beispielsweise dreimal am Tag 10 Minuten im 1:1-Kontakt nur für das Kind zur Verfügung zu stehen. Dies sollte aber mit dem Team abgeprochen sein und auch den anderen Kindern gegenüber erklärt werden – wenn es transparent erfolgt, wird es in der Regel von der Gruppe mitgetragen. **Die Qualität der Begegnungs- und Beziehungsgestaltung ist wichtiger als die Quantität der Begegnungsmomente!**

(2) SKALENBEZOGENE ERGEBNISSE

Der EiBiS-Bogen hat vier Untergruppen (Skalen) von Verhaltensweisen, für die jeweils eigene Ergebnisse ausgewertet werden können:

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

Auch in jedem dieser Verhaltensbereiche können den Kindern, bei denen sich ein niedriger Wert (Prozentrang [PR] kleiner/gleich 25) zeigt, gezielte, passgenaue Unterstützungs- und Entwicklungsangebote in der Interaktion gemacht werden:

A NÄHE SUCHEN UND ZULASSEN

In diesem Entwicklungsbereich geht es zunächst generell darum, dem Kind die kontinuierliche Erfahrung zu ermöglichen, dass die Erwachsenen – und besonders die Bezugspersonen – als Bezugspersonen präsent und verlässlich zur Verfügung stehen, seine Themen, Interessen und Bedürfnisse erkennen und beantworten (s. o. – Verhalten bei genereller Bindungsunsicherheit). Dabei ist es hilfreich, regelmäßige Anlässe der Einzelzuwendung zu gestalten.

Im Besonderen sollte

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

B UMGANG MIT SOZIAL BELASTENDEN SITUATIONEN

In diesem Entwicklungsbereich benötigt das Kind generell Sicherheit und Beruhigung in unklaren, neuen Übergangs- und/oder spannungsreichen bzw. konflikthaften Situationen. Dazu sind insbesondere Achtsamkeit und eine situationsangemessene Unterstützung der Fachkräfte sinnvoll und erforderlich.

Im Besonderen

- ▶ sollte die jeweils anwesende Fachkraft damit

rechnen, dass das Kind in derartigen Situationen irritiert und/oder beunruhigt ist. Dabei sollte dem Kind kein Vorwurf gemacht werden, sondern es sollte Schutz und Beruhigung erfahren,

- ▶ sollten Übergangssituationen – wie der Wechsel vom Freispiel zur Essenssituation oder der Übergang in den Außenbereich mit „Anziehnotwendigkeiten“ – möglichst so strukturiert werden, dass Raum und Zeit bleiben, gut auf die Irritation oder Beunruhigung eines Kindes einzugehen. Die Kinder sollen Zeit und Raum haben, sich in kleinen Schritten der irritierenden Situation anzunähern, sich immer wieder selbst zu vergewissern und die Möglichkeit haben, wieder einen Schritt zurück zu gehen.
- ▶ sollte das Kind, das sich beunruhigt oder verängstigt zurückzieht, besonders achtsam und behutsam angesprochen und unterstützt werden, den Übergang – mit enger Begleitung und Ermutigung durch die Erwachsenen – zu bewältigen und positiv zu erleben.
Das Beziehungsangebot in einer solchen Situation sollte so ausgerichtet werden, dass sich das Kind im Schutze dieser Beziehung mutig auf die Situation einlassen kann. Das gibt die Fachkraft dem Kind auch zu verstehen. Die Schritte, die zwischen altem und neuem Zustand (Situation) liegen, werden manchmal auch nur schrittweise bewältigt. „Magst Du mit mir mal bis zur Türe gehen? Wir schauen aus sicherem Abstand eine Minute zu und gehen dann wieder hierher zurück.“
- ▶ sollte die Angst des Kindes bei Trennungssituation (auch nach der Zeit der Eingewöhnung) ernst genommen werden. Es braucht Beruhigung und muss in Ruhe Möglichkeiten erfahren/erproben, mit kurzen Trennungen umzugehen. Dabei sollte das Kind möglichst die Dauer der Trennung mitbestimmen. Kinder können ihre Trennungszeit stoppen, z.B. mit einer Uhr (auch Eieruhren oder ähnliches sind geeignet),
- ▶ sollte ein Kind, das im Gruppengeschehen und im Kita-Alltag oft angespannt ist und/oder sich schlecht auf die jeweilige Spielsituation einlassen kann, Zuwendung und Beruhigung erfahren; es benötigt darüber hinaus gezielt Situationen, in denen es für sich und mit anderen, die es mag, Entspannung und Freude erleben kann,
- ▶ sollte die Fachkraft Übergänge im Alltag frühzeitig ankündigen, damit sich das Kind auf die neue Situation einstellen kann,

- ▶ sollte die Fachkraft bereits in der Planung und Gestaltung des Alltags einen routinierten Ablauf berücksichtigen, damit das Kind diesen als vorhersehbar erlebt.

C OFFENHEIT FÜR NEUES, EXPLORATIONSFREUDE

In diesem Entwicklungsbereich benötigt das Kind generell viel Ermutigung und konkrete Unterstützung, sich auf Neues einzulassen, etwas Neues auszuprobieren und seine Umwelt zu erkunden. Es ist hilfreich für das Kind, bei anstehenden Herausforderungen Unterstützung beim Erlangen der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1987) zu erhalten. Dabei ist darauf zu achten, das Kind nicht zu über- oder unterfordern. Es sollte außerdem ermutigt werden, sich deutlicher Hilfestellung zu holen.

Im Besonderen sollte

- ▶ das Kind Zuspruch und auch konkrete Unterstützung auf der Handlungsebene, z. B. beim Einlassen auf neue Spiele, beim Erproben motorischer Aktivitäten etc. erhalten,
- ▶ die Fachkraft sehr aufmerksam sein, wenn das Kind auch kleine Anzeichen von Interesse(n) an anderen Kindern, Dingen oder Aktivitäten zeigt und diese(s) dann unterstützend fördern,
- ▶ das Kind Ermutigung und Begleitung beim Aufbau von Kontakt(en) zu anderen Kindern erhalten (z. B. geschützte Zweier-Situationen mit Begleitung eines/r Erwachsenen),
- ▶ das Kind oft positive Rückmeldungen erhalten, wenn es sich traut, etwas Neues zu beginnen und/oder sich länger mit einer Sache beschäftigt. Unterstützung oder Assistenz sollten dabei zum richtigen Zeitpunkt erfolgen, d. h. nicht zu früh und nicht zu spät, also dann, wenn deutlich wird, dass die Motivation an einer Sache dran zu bleiben, zu sinken beginnt,
- ▶ das Kind über Rückmeldungen unterstützt werden, sich selbst als wirkmächtig (selbstwirksam) zu erleben. („DU hast das gemacht!“, „Wie hast DU das gemacht?“),
- ▶ das Kind erleben, dass ein „Scheitern“ (z. B. der Turm fällt immer um) dazu gehört und nichts Schlimmes ist. Es braucht Trost – aber auch Unterstützung, eine gewählte Aufgabe/Herausforderung, gegebenenfalls durch eine bessere Strukturierung (z. B. beim Turmbau: unten die großen, oben die kleineren Steine etc.), erneut anzugehen und dann möglichst erfolgreicher zu sein. In einer Phase des Scheiterns sind Kinder aufgeregt, ärgerlich, nervös oder werden wütend etc.

Unterstützung oder Assistenz bedeutet dann, die Kinder darin zu unterstützen zur Ruhe zu kommen, gegebenenfalls auch „abzulenken“. Es geht ebenso um gemeinsame Lösungssuche und/oder Lösungsangebote, die so strukturiert sind, dass Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen des Kindes bleibt,

- ▶ das Kind ermutigt und gegebenenfalls unterstützt werden, sich an Spielen oder Aktivitäten anderer zu beteiligen.

D EMOTIONSREGULATION UND EMOTIONS AUSDRUCK

In diesem Entwicklungsbereich geht es grundsätzlich um die aktive Unterstützung eines Kindes beim Ausdrücken und Regulieren eigener Gefühle. Wenn sich zeigt, dass ein Kind nur ein sehr eingeschränktes Spektrum von Gefühlen zeigt und/oder eigene Erregungen und Gefühlsausdrücke noch nicht altersangemessen steuern/regulieren kann, benötigt es sehr konkrete Unterstützung durch die Erwachsenen – ein Lernen in ruhigen, möglichst spannungsfreien Situationen (idealerweise im 1:1-Kontakt). Manchmal lassen Kinder eine Unterstützung bei der Bewältigung und Co-Regulation starker Erregungen und/oder Gefühle nicht ohne Weiteres zu (sie wollen beispielsweise nicht angefasst werden, drehen sich weg, laufen weg, ...) – dann ist es wichtig, dennoch behutsam den Kontakt mit dem Kind zu halten, es nicht allein zu lassen, sondern das Resonanzangebot aufrecht zu erhalten.

Wenn die Bezugsperson im Einordnen der Gefühle assistiert, leistet sie Übersetzungshilfe: indem sie differenziertere Beschreibungen findet, die das Gefühl in seiner Qualität verstehbar werden lässt; indem sie aufzeigt, dass das Gefühl „normal“ ist; indem sie das Kind darin unterstützt, jene Signale frühzeitig wahrzunehmen, die aufzeigen können, dass sie in die Wut, ins Toben etc. führen; indem sie zeigt, wie das Kind damit umgehen kann.

Im Besonderen

- ▶ sollte ein Kind, wenn es stark erregt ist, schnelle Beachtung, situationsangemessene Unterstützung und Beruhigung (wenn möglich durch die Haupt-Bezugsperson) erfahren. Wenn ein Kind hochoberregt ist, kann es sich oft weder selbst beruhigen, noch aktiv um Regulationsunterstützung bitten. Das Schreien oder Toben, um sich Schlagen, Erstarren etc. sollte als Signal, als „Ruf“ nach Unterstützung verstanden werden,
- ▶ sollten erste, kleine Ansätze von Selbstberuhigung/-steuerung sehr aktiv unterstützt werden.

Solche Ansätze können sein: das Kind erreicht nicht sofort ein hohes Erregungslevel, es zieht sich abrupt zurück oder es zeigt andere Anzeichen von Ablenkung. Dann ist es wichtig, dass die pädagogische Fachkraft dies erkennt und positiv bewertet. Für dieses Kind sind es erste, wichtige Schritte der Selbstberuhigung,

- ▶ sollten dem Kind konkrete Formen der Selbst-Regulation altersangemessen angeboten und mit ihm eingeübt werden – dazu muss es allerdings vorher positive Co-Regulationserfahrungen gemacht haben,
- ▶ sollte das Kind ermutigt werden, sich aktiv Unterstützung zu holen, wenn es sich von Erregungen oder Gefühlen „überrollt“ und hilflos erlebt – so kann beispielsweise in ruhigen Situationen ein einfaches Signal (besonderes Handzeichen, Codewort) vereinbart werden, mit dem das Kind oder die Bezugsperson schnell einen beruhigenden Kontakt herstellen kann,
- ▶ sollte das Kind unterstützt werden, die Vielfalt angenehmer und unangenehmer Gefühle selbst erleben, ausdrücken und benennen zu können (über das Spiegeln von Gefühlen, verbale Rückmeldungen/Verbalisieren vermuteter Gefühle/Erfragen [„Ich glaube Du bist gerade richtig wütend, weil ...“], Erzählaufforderungen [„Was war denn da los, erzähl doch mal was passiert ist“] Bilderbücher, Materialien wie eine „Gefühlsuhr“, usw.) Kinder brauchen oft erst einmal Worte für das, was von ihnen möglicherweise diffus wahrgenommen wird,
- ▶ sollte das Kind in Situationen, in denen keine besondere Emotionsregulation notwendig ist, in denen es z. B. konzentriert spielt, eine Arbeit verrichtet, mit anderen Kindern kooperiert, sich freut etc. wahrgenommen werden und eine positive emotionale Resonanz erfahren.

(3) BEZUG ZU DEN „KLASSISCHEN“ BINDUNGSTYPEN

Mit den Ergebnissen der Auswertung, im Besonderen der Analyse mithilfe des Anhangs E zum Bezug zwischen dem EiBiS-Bogen und den klassischen Bindungstypen, können die Interaktionsangebote pädagogischer Fachkräfte ebenfalls jeweils auf diese Bindungstypen abgestimmt werden.

SICHERE BINDUNG

Kinder mit einem EiBiS-Ergebnis, das auf ein grundsätzlich sicheres Bindungsmuster hinweist, haben –

wie in Kapitel 2 beschrieben – die Erfahrung gemacht, dass die Bezugspersonen konstant, regelmäßig und innerlich präsent zur Verfügung stehen. Es ist ein inneres Muster (inneres Arbeitsmodell) entstanden, das durch ein grundlegendes Vertrauen des Kindes in seine Bezugspersonen (und später dann andere Menschen) gekennzeichnet ist. Dies bedeutet zum einen, dass diese Kinder weiterhin die Erfahrung verlässlicher, wertschätzender und kontinuierlicher Interaktionen und Beziehungsangebote brauchen. Sie sind zum anderen aber auch in der Lage, sich bei Bedarf Nähe und Unterstützung zu holen oder einzufordern. Sie halten Trennungssituationen besser aus, sind weniger irritiert und verunsichert in Übergangs- oder Konfliktsituationen. Kinder mit sicheren Bindungserfahrungen erkunden und explorieren zumeist schneller und intensiver, trauen sich an neue Sachverhalte und soziale Konstellationen heran und zeigen zumeist eine größere Spieltiefe und -kontinuität. Sie sind zudem meist gut in der Lage, ihre Gefühle alters- und situationsangemessen auszudrücken sowie zu regulieren. Sie benötigen auf der Ebene der gezielten, passgenauen – und kompensatorischen – Interaktionsgestaltung weniger Unterstützung als unsicher gebundene Kinder. Allerdings benötigen auch sie Trost und/oder Ermutigung und Anregungen durch die erwachsenen Bezugspersonen. In Krisen oder bei starken Veränderungen (z. B. Erkrankung eines Elternteils, Geburt eines Geschwisterkindes) sollten auch sie einfühlsam und unterstützend begleitet werden.

UNSICHER-VERMEIDENDE BINDUNG

Kinder mit einem EiBiS-Ergebnis, das auf ein grundsätzlich unsicher-vermeidendes Bindungsmuster hinweist, haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Lebensäußerungen und Bedürfnisse nicht dauerhaft feinfühlig beantwortet und sehr oft ignoriert werden. So ist ein inneres Bild entstanden, das von Unsicherheit geprägt ist: „Meine Gefühle und Bedürfnisse werden nicht ernst genommen. Es kümmert sich niemand darum.“ und darüber hinaus: „Ich kann mich nicht darauf verlassen, dass eine andere Person zuverlässig für mich da ist.“ Hieraus kann ein Muster von früher Über-Autonomie entstanden sein: Die Kinder scheinen sehr selbständig, fragen sehr selten nach Unterstützung, sie wirken, als könnten und wollten sie „alles allein regeln“.

Diese Kinder sind im Kita-Alltag zumeist nicht besonders auffallend bzw. auffällig. Dies kann dazu führen, dass ihre Not, ihr tieferer Wunsch nach Gesehen-Werden, nach Unterstützung oder auch Trost von den Er-

wachsenen nicht beachtet wird. Daher ist es besonders wichtig, diese Kinder sensibel wahrzunehmen und ihnen immer wieder aktiv Begegnungs-Angebote zu machen, auch wenn diese möglicherweise zunächst abgelehnt werden – die Kinder glauben nicht mehr an Unterstützung und Be-Achtung.

Die festgelegte Bezugsperson in der Kita sollte immer wieder Blickkontakt pflegen und (Körper-)Kontakt anbieten. In belastenden oder spannungsreichen Situationen sollte das betreffende Kind gezielt angesprochen und ihm Unterstützung zur Bewältigung und/oder Beruhigung angeboten werden. Auch in alltäglichen Situationen – z. B. beim Spielen, Klettern oder Streiten – ist es notwendig, echtes (innerlich präsent) Interesse zu zeigen und Hilfen anzubieten, um dem Kind das Signal zu geben: „Ich sehe Dich.“ und: „Ich bin für Dich da, wenn Du mich brauchst.“ Kinder nehmen dies oft schnell an, reagieren und suchen dann ihrerseits den Kontakt zur Bezugsperson, der wiederum innerlich präsent beantwortet werden muss.

Ebenso ist es sinnvoll, den Gefühlsausdruck in der Breite zu fördern: Es kann für das Kind ein Entwicklungsfortschritt sein, wenn es Traurigkeit, Ärger oder Wut zeigt und dabei von der erwachsenen Bezugsperson ernst- und angenommen wird. Das Spiegeln von Gefühlen ermöglicht es dem Kind, einen Zugang zu seiner Gefühlswelt zu finden.

UNSICHER-AMBIVALENTE BINDUNG

Kinder mit einem EiBiS-Ergebnis, das auf ein grundsätzlich unsicher-ambivalentes Bindungsmuster hinweist, haben die Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson(en) manchmal zur Verfügung stehen und innerlich präsent auf das Kind bezogen sind, manchmal jedoch innerlich und/oder äußerlich abwesend sind. So entsteht in der Psyche der Kinder ein tiefes Gefühl der Unsicherheit darüber, ob sie „gesehen“ werden, ob ihre Bedürfnisäußerungen beantwortet werden. Diese Kinder sind grundlegend unsicher darüber, ob und wann sie wieder Zuwendung erhalten und versuchen, darum zu „kämpfen“. Die Kinder zeigen oft ein dramatisches Verhalten, das manchmal wirkt, als wollten sie Aufmerksamkeit bekommen – dieses Verhalten ist gleichfalls als Notreaktion zu verstehen. Das Verhalten ist als Signal zu verstehen, dass das jeweilige Kind Bindungssicherheit braucht. Für Kinder mit diesem Bindungsmuster ist es besonders wichtig, dass sie kontinuierlich und mit gleichbleibender Qualität die Erfahrung machen, dass ihre Bezugspersonen – und im Besonderen die Bezugspersonen – ihre Signale wahrnehmen, verstehen und dann

zeitnah und zielgerichtet beantworten. Da die betroffenen Kinder ihr unbefriedigtes Bindungsbedürfnis oft sehr dramatisch und manchmal herausfordernd oder „störend“ zeigen, sind auf Seiten der Erwachsenen Geduld und Verständnis notwendig, um angemessen kindzentrierte Interaktionsantworten zu geben. Es wird länger dauern, bis das entsprechende Kind neue, „positive“ Erfahrungen überhaupt annehmen und verinnerlichen kann – und dann in seinem Verhalten weniger „dramatisch“ wirkt.

Darüber hinaus ist es wichtig, in ruhigen Situationen dem Kind Unterstützung in seinem Spiel- und Explorationsverhalten, beim Kontaktaufbau mit anderen Kindern und beim Aufbau von Selbstregulationsstrategien zu geben (s. o., Hinweise zu Skala D, Emotionsregulation).

Es wird im pädagogischen Alltag nicht immer möglich sein, einem Kind durchgehend die Zuwendung zu geben, die es „eigentlich“ zu einer (schnellen) Veränderung seines Bindungsmusters braucht. Es ist dann wichtig, darauf zu achten, so oft wie möglich entsprechend der beschriebenen Grundprinzipien auf das Kind einzugehen. Manchmal kann es – wie beschrieben – sinnvoll sein, klare „Exklusivzeiten“ präsen-ter Zuwendung zu vereinbaren, also beispielsweise dreimal am Tag 10 Minuten im 1:1-Kontakt nur für das Kind zur Verfügung zu stehen. Das muss aber mit dem Team abgesprochen sein und auch den anderen Kindern gegenüber erklärt werden – wenn dies transparent erfolgt, wird es in der Regel von der Gruppe mitgetragen.

DESORGANISIERTE BINDUNG

Kinder mit einem EiBiS-Ergebnis, das auf ein grundsätzlich desorganisiertes Bindungsmuster hinweist, haben sehr stark und regelmäßig die Erfahrung gemacht, dass ihre Bedürfnisse und Lebensäußerungen entweder überwiegend ignoriert oder vernachlässigt wurden und/oder sie haben extrem und oft widersprüchliche Verhaltensweisen der Eltern (z. B. einerseits physische und/oder körperliche Gewalt, andererseits „mit Liebe überhäufen“) erlebt. Dies führt(e) neben dem starken Vernachlässigen der gesamten kindlichen Bindungsbedürfnisse dazu, dass gar kein klares, stabiles inneres Abbild von Bindungen bzw. Beziehungsmustern aufgebaut werden kann/konnte und die Kinder dementsprechend keine oder bizarr anmutende Verhaltensweisen vor allem in Beziehungssituationen zeigen.

Kinder, die in ihrem Verhalten deutliche Hinweise auf ein desorganisiertes Bindungsmuster geben (z. B. „Erstarren“, heftige, schlecht vorhersehbare Handlungs-

weisen, extremer Rückzug), benötigen neben einer haltgebenden und sehr eng unterstützenden pädagogischen Atmosphäre in der gesamten Kita weitergehende professionelle Unterstützung (durch Kinder- und JugendlichenpsychotherapeutInnen, Fachkräfte der pädagogischen Frühförderung, gegebenenfalls auch Ergotherapie). Dazu ist es notwendig, die Eltern zum Wohl des Kindes zur Kooperation zu gewinnen. Die pädagogischen Fachkräfte in der Kita benötigen ihrerseits eine tragfähige und kontinuierliche Unterstützung zur Reflexion ihres Erlebens und ihres Handelns z. B. durch Fachberatung und/oder Supervision – und es bedarf einer engen Abstimmung im Team. Es wird zudem zumeist erforderlich sein, zusätzliche pädagogische Ressourcen (z. B. eine Integrationsfachkraft) für das Kind selbst und zur Unterstützung seiner Integration in die Gruppe zur Verfügung zu stellen!

Die Fachkräfte in der Kita sollten sich nicht er-/abschrecken lassen, wenn Kinder scheinbar alles tun, um eine positiv zugewandte Bezugsperson zum Beziehungsabbruch zu bewegen. Eine Bezugsperson in der Kita kann für solch besonders belasteten Kinder nur eine Fachkraft sein, die selbst sehr stabil ist und Zurückweisungen aushält.



WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Ahnert, L. (2015). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?: Bindung — Bildung — Betreuung: öffentlich und privat*. Berlin: Springer.

und

Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M.R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen.

L. Ahnert hat sich besonders intensiv wissenschaftlich mit dem Themenbereich Bindung und Kita – besonders bei den klein(st)en Kindern – befasst. Das Buch und der Artikel zeigen in verständlicher Weise wesentliche Erkenntnisse aus jahrelanger Forschung.

Becker-Stoll, F., Beckh, K. & Berkic, J. (2018). *Bindung – eine sichere Basis fürs Leben: Das große Elternbuch für die ersten 6 Jahre*. Stuttgart: Kösel.

Das Buch richtet sich zuerst an Eltern und beschreibt neben den bedeutsamen Erkenntnissen der Bindungstheorie anhand vieler Beispiele, wie Eltern die Bindungssicherheit ihrer Kinder stärken können. Vieles davon lässt sich auch auf die Fachkraft-Kind-Interaktion in der Kita übertragen.

Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönna-Böse, M. (2020). *Handreichung für ein systematisches Vorgehen bei der Begegnung mit „Herausforderndem Verhalten“. Hinweise für Fallbesprechungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

In diesem Buch werden konkrete Hinweise gegeben, wie kindliches Verhalten, das von den Kita Fachkräften als herausfordernd erlebt wird, verstanden werden kann und welche systematischen Antwortmöglichkeiten es gibt.

Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der Kita. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

In diesem Buch werden neben bindungstheoretischen Grundlagen, die Entwicklung und Gestaltung von Erzieherinnen-Kind-Bindungen und -Beziehungen, aber auch bisherige Verfahren zur Diagnostik der Bindungs- und Beziehungsqualität vorgestellt. Praktische Hinweise und Interventionen werden immer wieder beschrieben.

Kirschke, K. & Höhrmann, K. (2014). *Grundlagen der Bindungstheorie*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_kirschke_hoermann_2014.pdf
Ein zusammenfassender Überblick über die Bindungstheorie und darauf aufbauendes pädagogisches Handeln.

Schleiffer, R. (2016). *Lernen und Bindung im Kindesalter*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Schleiffer_Lernenund_Bindung_2016.pdf.
Dieser Text legt – nach einer Einführung zur Bindungstheorie – einen Schwerpunkt auf die Möglichkeiten der Stärkung sicherer Bindung im Kontext der Kindertageseinrichtung.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. & Wünsche, M. (2016). *Gefühl und Mitgefühl von Kindern begleiten und fördern. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg*. Freiburg: Herder.
Dieses Buch zeigt anhand konkreter Beispiele auf, wie entwicklungsförderliche Interaktionen mit Kindern in der Kita gestaltet werden können und wie im Besonderen die Emotionsentwicklung und -regulation gefördert werden kann.

ANHANG A: LITERATUR

- Ahnert, L. (2003). *Attachment Behavior Q-set for Care Providers: Deutsche Übersetzung*. Wien: Universität Wien.
- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind-Beziehung zur Erzieherin-Kind-Beziehung? In F. Becker-Stoll, B. Becker-Gebhard & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31–41). Berlin: Cornelsen.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-old in a stranger situation. In B. M. Foss (Hrsg.), *Determination of Infant Behavior* (S. 113–136). London: Methuen.
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2015). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (3., überarb. und akt. Aufl.). Berlin: Springer.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Booth, C. J., Kelly, J. F. & Zuckerman, T. G. (2003). Toddlers' attachment security to child care providers: The safe and secure scale. *Early Education & Development*, 14, 83–100. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_6.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.) (2017). *Bindung und Psychosomatik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (Hrsg.) (2012). *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2009). Diagnostik von Bindungsstörungen. In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 301–310). Göttingen: Hogrefe.
- Brisch, K.-H. (2007). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In W. v. Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 167–181). Göttingen: Hogrefe.
- Brisch, K.-H. (1999). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Cassidy, J. & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in preschool children: Coding guidelines* (5th edition). Unpublished manuscript, Seattle, WA: MacArthur Working Group on Attachment.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd edition). Hillsday, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>.

Crittenden, P. M. (1994). *Preschool Assessment of Attachment* (2nd edition). Unpublished manuscript. Miami, FL: Family Relations Institute.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Dornes, M. (2009). *Der kompetente Säugling*. 14. Auflage. Frankfurt/M.: Fischer.

Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der Psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Hohagen, J. (2020). *Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas – Abschlussbericht des Forschungsprojekts*. Freiburg: FEL. Verfügbar unter: www.fel-verlag.de.

Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R. & Rönnau-Böse, M. (2020). *Handreichung für ein systematisches Vorgehen bei der Begegnung mit „Herausforderndem Verhalten“*. Hinweise für Fallbesprechungen. Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Söhnen, S. A. (2018). Entwicklung eines Screening-Verfahrens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kindertageseinrichtungen (EiBiS). *Frühe Bildung*, 7(2), 119–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000362>.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, K., Söhnen, S. A., Gscheidle, D., Schroff, M., Werner, N. & Wollenweber, N. (2017). Einschätzung der Bindungssicherheit in der Kita – empirische Annäherungen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6 (2, 30-49). Verfügbar unter: https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven%206_2017%20Jahrgang%203%20%282%29.pdf.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Strohmer, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. R. Leu. (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (S. 37–68). Freiburg: FEL.

Fonagy, P., Target, M., Gergely, G., Hellen, J. G. & Bateman, A. (2004). Entwicklungspsychologische Wurzeln der Borderline-Persönlichkeitsstörungen Reflecting functioning und Bindung. *Persönlichkeitsstörungen*, 8(4), 217–229.

Gloger-Tippelt, G. (2004). Methoden zur Erhebung von Bindungssicherheit in der frühen und mittleren Kindheit. In L. Ahnert (Hrsg.), *Ursprünge der Frühentwicklung von Bindungsbeziehungen: Ein Lehrbuch* (S. 82–109). München: Reinhardt.

Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2006). *Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung (GEV-B) für 5- bis 8-jährige Kinder. Manual zur Durchführung und Auswertung*. Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität.

Glüer, M. (2012). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glüer, M. (2017). *Bindungs- und Beziehungsqualität in der Kita. Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.

Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (2001). *Psychotherapie im Wandel – von der Konfession zur Profession* (5. unveränderte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Greguras, G. J. & Robie, C. (1998). A new look at within-source interrater reliability of 360-degree feedback ratings. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 960–968.

Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2006). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Hohagen, J., Faller, S., Pfefferle, S., Ulas, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). Sonderauswertungen im Rahmen der Erstellung des „Beobachtungsbogens zur Einschätzung der Bindungssicherheit in Kitas (EiBiS)“, *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 6(1), 44–68. Verfügbar unter: [https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2020_Jg_6\(1\).pdf](https://fel-verlag.de/files/u757/Perspektiven_1_2020_Jg_6(1).pdf).

Hohagen, J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (in Vorb.). Zum Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Bindungssicherheit mit dem EiBiS-Bogen und den vier Bindungstypen. Erscheint in: „*Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*“, 2/2020.

Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24(1), 53–57. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.1.53>.

Howes, C. & Hamilton, C. H. (1992). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child development*, 63(4), 867–878. <https://doi.org/10.2307/1131239>.

Keller, H. (2019). *Mythos Bindungstheorie: Konzept · Methode · Bilanz*. Weimar: das netz.

Kliewer-Neumann, J., Bovenschen, I., Roland, I., Lang, K., Spangler, G. & Nowacki, K. (2015). Interviewtechnik zur Erfassung von Bindungsstörungssymptomen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64 (10), 759–773.

Kirchmann, H., Singh, S. & Strauß, B. (2017). Methoden zur Erfassung von Bindungsmerkmalen. In B. Strauß & H. Schauenburg (Hrsg.), *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch* (S. 101–121). Stuttgart: Kohlhammer.

Kirchmann, H. & Strauß, B. (2008). Methoden zur Erhebung von Bindungsmerkmalen. *Klinische Diagnostik und Evaluation* (1), 293–327.

- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (S. 739–795). New York, NY: Wiley.
- Main, M., Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24 (3), 415-426. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.3.415>.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2nd ed.). New York, NY: Mc-Graw-Hill.
- Pederson, D. R. & Moran, G. (1996). Expressions of the attachment relationship out-side of the strange situation. *Child development*, 67(3), 915–927. <https://doi.org/10.2307/1131870>.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne* (2. überarb. und aktualis. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schölmerich, A. & van Aken, M. A. G. (1996). Attachment security and maternal concepts of ideal children in northern and southern Germany. *International journal of behavioural development*, 19 (4), 725–738. <https://doi.org/10.1177/016502549601900403>.
- Seifer, R., Schiller, M., Sameroff, A. J., Resnick, S. & Riordan, K. (1996). Attachment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32 (1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.12>.
- Söhnen, S. A. (2018). *Entwicklung und Überprüfung der wissenschaftlichen Güte eines Kurz-Fragebogens (Screening-Verfahrens) zur Messung der Bindungssicherheit bei Kindern in Kindertageseinrichtungen (EiBiS) – Pretest zwei. Exposé einer geplanten Dissertation* (unveröffentl.). Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Söhnen, S. A. (2017). *Weitergehende statistische Analysen des EiBiS-Pretests. Arbeitspapier*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Smyke, A. & Zeanah, C.H. (1999). *Disturbances of Attachment Interview*. New Orleans, LA: Tulane University School of Medicine, Department of Psychiatry.
- Strauß, B. & Schauenburg, H. (Hrsg.) (2017). *Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stokowy, M. & Sahhar, N. (Hrsg.) (2012). *Bindung und Gefahr. Das Dynamische Reifungsmodell der Bindung und Anpassung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Van Ijzendoorn, M. H., Vereijken, C. M. J. L., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the Attachment Q Sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child development*, 75(4), 1188–1213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00733.x>.
- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-sort observations and strange situation classifications of one-year-olds. *Child development*, 61 (6), 1965–1973. <https://doi.org/10.2307/1130850>
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Fröhlich-Gildhoff, K. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.

Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Hrsg.), *Growing points of attachment theory and research (Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 50, No. 1-2, Serial No. 209, S. 39-40). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Waters, E. (2008). Assessing secure base behavior and attachment security using the Q-sort method. Verfügbar unter: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/aqs_method.pdf.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer.

Wirtz, W. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

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

Zweyer, K. (2007). *Lässt sich die Bindung bei Kindergartenkindern über einen Fragebogen erfassen? Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56(5), 429–444.

Zweyer, K. (2006). *Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens*. München: Martin Meidenbauer Verlag.



ANHANG B: DER EIBIS BOGEN

BEOBSACHTUNGSVERFAHREN ZUR EINSCHÄTZUNG DER BINDUNGSSICHERHEIT VON KINDERN IN KINDERTAGES-EINRICHTUNGEN (EIBIS)

EiBiS ist ein Verfahren zur Einschätzung der Bindungssicherheit von Kindern im Alter von 1 ½ bis 4 ½ Jahren. EiBiS ist nicht als klassisches Testinstrument zu verstehen, sondern vielmehr als ein Beobachtungsverfahren als Grundlage für Reflexionsprozesse. Es wurde von einer Arbeitsgruppe aus WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen an der Evangelischen Hochschule Freiburg unter der Leitung von Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff erarbeitet und orientiert sich an bereits bestehenden Einschätzungsverfahren.

Mithilfe der Einschätzung sollen pädagogische Fachkräfte das beobachtete Verhalten des Kindes reflektieren und entsprechend die pädagogische Arbeit und Beziehung gestalten. Dabei versteht sich EiBiS als Ergänzung zu bereits existierenden Beobachtungsverfahren (infans, Bildungs- und Lerngeschichten, o. ä.). Die Vielfalt der Kinder soll ebenso berücksichtigt werden wie individuelle Ressourcen und Stärken. Der Bogen umfasst **bindungsrelevante Verhaltensweisen** mit folgenden Schwerpunkten:

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

Rahmenbedingungen und Hinweise zum Ausfüllen:

1. Für die Einschätzung ist es wichtig, dass das Kind **mindestens 18 Monate** alt ist.
2. Die **Eingewöhnungsphase** sollte **bereits abgeschlossen** sein.
3. **Bitte nehmen Sie sich Zeit beim Ausfüllen des Bogens.** Lassen Sie sich bei der Einschätzung nicht von tagesaktuellen Erlebnissen leiten. Diese spiegeln nicht immer das typische Verhalten des Kindes wider.
4. **Bitte beantworten Sie ALLE Fragen** im EiBiS-Bogen, auch wenn sich diese ähneln. Für die Auswertung des Bogens ist es sehr wichtig, **dass jede Frage beantwortet** wird.
5. Bitte entscheiden Sie sich jeweils für **eine einzige Antwortoption pro Frage**. Kreuze, die Sie **zwischen zwei Kästchen** setzen, können bei der Auswertung **nicht berücksichtigt** werden. Kreuzen Sie deshalb bitte die Antwortmöglichkeit an, die auf das beobachtete Kind am **ehesten zutrifft**.

Bitte schätzen Sie also das **Verhalten des beobachteten Kindes für die letzten 4 Wochen** auf einer **sechsstufigen Skala** von **0 = (fast) nie** (das Verhalten ist nicht oder nur sehr selten zu beobachten) bis **5 = (fast) immer** (das Verhalten ist sehr oft/nahezu in allen entsprechenden Situationen zu beobachten) ein. **Hinweis:** Manche Fragen sind „positiv formuliert“, manche „negativ“. Lassen Sie sich davon bitte nicht irritieren, lesen Sie die Fragen genau durch und beantworten Sie jede Frage so gewissenhaft wie möglich. Reflektieren Sie dabei in Ruhe und für sich alleine **die letzten 4 Wochen**. Beantworten Sie bitte **alle** Fragen.



PDF DES FRAGEBOGENS AUSDRUCKEN

DOWNLOAD UNTER: zfkj.de/images/DerEiBiSBogen.pdf

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

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

C. Offenheit für Neues, Explorationsfreude

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

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



ANHANG C: AUSWERTUNGSRASTER

Achtung: Die Fragen mit umgekehrten Punktwerten sind **fett** dargestellt.

Skala/Frage	Punkte entsprechend dem Kreuz im Beobachtungsbogen						Punkt- wert	Zwischen- summe
Skala A: Nähe suchen und zulassen								
1. Das Kind kann den Wunsch nach körperlicher Nähe zum Ausdruck bringen.	0	1	2	3	4	5		
2. Das Kind sucht entwicklungsangemessen körperliche Nähe/Körperkontakt von/mit Bezugspersonen.	0	1	2	3	4	5		
3. Das Kind kann die körperliche Nähe von anderen, ihm bekannten Personen zulassen.	0	1	2	3	4	5		
4. Das Kind wendet sich aktiv und aufgeschlossen anderen, ihm bekannten Menschen zu (Blickkontakt, Ansprechen, Zugehen).	0	1	2	3	4	5		
5. Das Kind freut sich deutlich wahrnehmbar, aber nicht übertrieben, wenn es seine Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter) widersieht.	0	1	2	3	4	5		
6. Das Kind zeigt keine klare Zuwendung zu mindestens einer Bezugsperson in der Kita.	5	4	3	2	1	0		
7. Das Kind schwankt in seinen Kontakten zur Bezugsperson in der Kita zwischen Nähesuchen und Ablehnung (in Form von Ignorieren/Wegstoßen/Rückzug).	5	4	3	2	1	0		
Zwischensumme Skala A								

Skala/Frage	Punkte entsprechend dem Kreuz im Beobachtungsbogen						Punkt- wert	Zwischen- summe
Skala B: Umgang mit sozial belastenden Situationen								
8. Das Kind zeigt Irritation/Unruhe/Schreckhaftigkeit in alltäglichen Übergangssituationen.	5	4	3	2	1	0		
9. Das Kind „klammert“ sich an die Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter), die es in die Kita bringt.	5	4	3	2	1	0		
10. Bei Übergängen in der Kita wirkt das Kind „unbeteiligt“/„verstummt“.	5	4	3	2	1	0		
11. Das Kind zeigt bei (anstehenden) Trennungssituationen in der Kita deutlichen Ausdruck von Angst/Panik/Bedrohung (z. B. Angst, dass Bezugsperson „verloren“ geht).	5	4	3	2	1	0		
12. Nach der Eingewöhnung: In Trennungssituationen, wenn die Hauptbezugsperson (z. B. die Mutter) die Kita verlässt, zeigt das Kind Anzeichen von starker Unruhe, Traurigkeit und/oder Verunsicherung.	5	4	3	2	1	0		
13. Das Kind „klammert“ sich an pädagogische Fachkräfte in der Kita bei Übergangssituationen/Veränderungen.	5	4	3	2	1	0		
14. Das Kind ist in vielen Situationen sehr leicht irritierbar und reagiert deutlich schreckhaft/verängstigt.	5	4	3	2	1	0		
15. Das Kind zeigt situationsübergreifend deutliche Zeichen der Anspannung.	5	4	3	2	1	0		
16. Das Kind zeigt einen „ruhigen“ Umgang mit kurzen Trennungen von der Bezugsperson.	0	1	2	3	4	5		
17. Das Kind drückt eindeutig aus, wenn ihm körperliche Nähe zu viel wird.	0	1	2	3	4	5		
Zwischensumme Skala B								

Skala/Frage	Punkte entsprechend dem Kreuz im Beobachtungsbogen						Punkt- wert	Zwischen- summe
Skala C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude								
18. Das Kind lässt sich leicht auf neue Spiele, Anregungen etc. ein.	0	1	2	3	4	5		
19. Das Kind zeigt Freude an der Kooperation mit anderen Kindern.	0	1	2	3	4	5		
20. Das Kind kann sich gut in Spiele vertiefen.	0	1	2	3	4	5		
21. Das Kind zeigt Zeichen des Erlebens eigener Wirksamkeit (ist stolz auf eigene Produkte, zeigt, was es geschaffen hat).	0	1	2	3	4	5		
22. Das Kind sucht sich Herausforderungen, die seinem Fähigkeits- und Entwicklungsstand angemessen sind.	0	1	2	3	4	5		
23. Das Spiel des Kindes ist entwicklungsangemessen zumeist strukturiert (Handlungsfaden, Ziel).	0	1	2	3	4	5		
24. Das Kind wendet sich selbstständig von der Bezugsperson weg und anderen interessanten Dingen zu.	0	1	2	3	4	5		
25. Das Kind fordert andere Kinder zum Mitspielen auf.	0	1	2	3	4	5		
26. Das Kind zeigt Anteilnahme an anderen.	0	1	2	3	4	5		
27. Das Kind holt sich Explorationsunterstützung, bindet andere dazu ein.	0	1	2	3	4	5		
28. Das Kind kann altersangemessen Kontakt aufnehmen, halten und beenden.	0	1	2	3	4	5		
29. Das Kind interessiert sich für Mitteilungen, Gespräche, Handlungen etc. anderer (deutliches Beobachten, „Hinbewegung“).	0	1	2	3	4	5		
30. Das Kind sucht (verbal + nonverbal) aktiv nach Anregungen, neuen Spielen etc.	0	1	2	3	4	5		
Zwischensumme Skala C								

Skala/Frage	Punkte entsprechend dem Kreuz im Beobachtungsbogen						Punkt- wert	Zwischen- summe
Skala D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck								
31. Das Kind lässt sich schnell <i>altersangemessen</i> beruhigen und trösten.	0	1	2	3	4	5		
32. Das Kind lässt sich <i>situationsangemessen</i> beruhigen, wenn es traurig, aufgeregt etc. ist („Annehmen“ der Co- Regulation).	0	1	2	3	4	5		
33. Das Kind kann sich altersangemessen selbst beruhigen.	0	1	2	3	4	5		
34. Das Kind kann angenehme (z. B. Freude) und unangenehme Gefühle (z. B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen <i>in ihrer Vielfalt</i> ausdrücken.	0	1	2	3	4	5		
35. Das Kind kann angenehme (z. B. Freude) und unangenehme Gefühle (z. B. Ärger, Trauer) entwicklungsangemessen <i>in unterschiedlicher Stärke/Intensität</i> ausdrücken.	0	1	2	3	4	5		
36. Das Kind sucht aktiv von sich aus Hilfe, wenn es besonders aufgeregt, ängstlich, wütend o. ä. ist und sich nicht selbst regulieren kann.	0	1	2	3	4	5		
Zwischensumme Skala D								
GESAMT-ROHWERT (Summe aller Skalen)								

ANHANG D: NORMWERTE

Erläuterungen zur Normwerte-Tabelle 1:

Mithilfe der Normwerte-Tabelle 1 können Sie den anhand des Auswertungsrasters ermittelten Gesamt-Rohwert (R) mit dem entsprechenden Prozentrang (PR) abgleichen – Sie erhalten so den normierten Gesamtwert des EiBiS-Bogens zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes. Sie ermitteln damit, wie viel Prozent der Kinder der Normstichprobe ($N=1014$) einen höheren oder geringeren EiBiS-Gesamtwert aufweisen. Konkret lesen Sie bitte dafür den Prozentrang in derjenigen Spalte (Alter und Geschlecht des Kindes) und Zeile (Rohwert und Prozentrang der Normstichprobe) ab.

Beispiel zum Ablesen des korrekten Prozentranges:

Liegt der Gesamt-Rohwert des von Ihnen beobachteten Kindes (28 Monate, weiblich) bei 145 Punkten, dann können Sie in der entsprechenden Spalte (18-30 Monate, weiblich) erkennen, dass das Kind knapp über dem Prozentrang (PR) von 45 liegt, somit also ca. 55% der Kinder der Normstichprobe einen höheren EiBiS-Wert aufweisen und ca. 45% einen niedrigeren Bindungssicherheitswert.

Gestrichelte Linie:

Die gestrichelte Linie gibt eine Orientierung zur Interpretation des ermittelten Prozentranges. Sollte dieser unter 25% liegen, deutet dies darauf hin, dass das von Ihnen beobachtete Kind insgesamt eher unsicher gebunden ist und in diesem Fall eine spezifische, angepasste Interaktionsgestaltung zum Kind sinnvoll erscheint. Entsprechende pädagogische Handlungsempfehlungen sind in Kapitel 8 zu finden.

Sonstige Anmerkungen zur Tabelle:

R =Rohwert; PR =Prozentrang; T =T-Wert (für die praxisbezogene Auswertung der Bindungssicherheit nicht relevant); N =Anzahl der Kinder der Normstichprobe; n =Anzahl der Sub-Stichproben hinsichtlich Alter und Geschlecht.

NORMWERTE-TABELLE 1: ALTERS- UND GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ROHWERTE UND PROZENTRÄNGE FÜR DIE EIBIS-GESAMTSKALA (GESAMT-ROHWERT, SUMME ALLER SKALEN)

Normwerte EiBiS-Gesamtskala (N=1014)																	
Alter 18-30 Monate (n=318)						Alter 31-42 Monate (n=326)						Alter 43-55 Monate (n=370)					
Geschlecht männlich (n=173)			Geschlecht weiblich (n=145)			Geschlecht männlich (n=163)			Geschlecht weiblich (n=163)			Geschlecht männlich (n=180)			Geschlecht weiblich (n=190)		
R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T
88	5	31.1	105	5	33.8	80	5	29.8	91	5	30.9	91	5	32.4	89	5	30.5
102	10	36.4	114	10	37.5	95	10	35.7	100	10	34.3	99	10	35.6	102	10	35.6
111	15	40	117	15	38.8	103	15	38.6	111	15	38.3	104	15	37.7	109	15	38.3
116	20	41.9	124	20	41.8	109	20	40.8	119	20	41.3	114	20	41.7	115	20	40.7
123	25	44.4	131	25	44.7	118	25	44.3	126	25	44.2	118	25	43.3	123	25	43.5
128	30	46.5	134	30	46	124	30	46.5	131	30	46.1	122	30	45	128	30	45.7
130	35	47.2	138	35	47.7	126	35	47.4	134	35	47.4	127	35	47	134	35	47.9
133	40	48.5	140	40	48.7	130	40	48.8	139	40	49	130	40	48.1	138	40	49.4
136	45	49.6	144	45	50.4	135	45	50.6	143	45	50.7	133	45	49.5	142	45	51
140	50	51.1	148	50	51.9	139	50	52.2	146	50	51.9	136	50	50.5	147	50	52.9
144	55	52.6	150	55	52.8	141	55	53.1	150	55	53.4	140	55	52.2	149	55	53.7
148	60	54.3	154	60	54.6	145	60	54.5	152	60	54.2	142	60	53	152	60	54.7
151	65	55.3	157	65	55.8	148	65	55.7	154	65	54.9	148	65	55.2	153	65	55.3
157	70	57.5	158	70	56.2	151	70	56.7	156	70	55.7	151	70	56.6	156	70	56.4
159	75	58.3	162	75	57.9	153	75	57.6	161	75	57.6	155	75	58.1	159	75	57.6
160	80	58.8	165	80	59.2	154	80	58	165	80	59.2	160	80	60.1	161	80	58.3
163	85	59.9	166	85	59.6	159	85	59.8	168	85	60.5	163	85	61.4	164	85	59.5
165	90	60.6	169	90	61.1	164	90	61.7	173	90	62.2	166	90	62.7	169	90	61.3
171	95	62.9	173	95	62.6	170	95	63.9	176	95	63.4	170	95	64.2	174	95	63.3
180	100	66.4	179	100	65.1	177	100	66.7	180	100	64.9	179	100	67.9	180	100	65.7

Erläuterungen zur Normwerte-Tabelle 2:

Mithilfe der Normwerte-Tabelle 2 können Sie den anhand des Auswertungsrasters ermittelten Zwischensummen-Rohwert (R) für Skala A des EiBiS-Bogens mit dem entsprechenden Prozentrang (PR) abgleichen. So können Sie ermitteln, wie viel Prozent der Kinder der Normstichprobe ($N=1014$) einen höheren oder geringeren EiBiS-Normwert in Skala A aufweisen. Konkret lesen Sie bitte dafür den Prozentrang in derjenigen Spalte (Alter und Geschlecht des Kindes) und Zeile (Rohwert und Prozentrang der Normstichprobe) ab, der dem jeweiligen Rohwert von Skala A des von Ihnen beobachteten Kindes entspricht.

Beispiel zum Ablesen des korrekten Prozentranges:

Liegt der Rohwert in Skala A des von Ihnen beobachteten Kindes (40 Monate, weiblich) bei 33 Punkten, dann können Sie in der entsprechenden Spalte (31-42 Monate, weiblich) erkennen, dass das Kind bei einem Prozentrang (PR) von 75 liegt, somit also ca. 25% der Kinder der Normstichprobe einen höheren EiBiS-Wert aufweisen und ca. 75% einen niedrigeren Bindungssicherheitswert.

Gestrichelte Linie:

Die gestrichelte Linie gibt eine Orientierung zur Interpretation des ermittelten Prozentranges. Sollte dieser unter 25% liegen, deutet dies darauf hin, dass das von Ihnen beobachtete Kind hinsichtlich Skala A einen deutlich niedrigen Wert aufweist und in diesem Fall eine spezifische, angepasste Interaktionsgestaltung zum Kind sinnvoll erscheint. Entsprechende pädagogische Handlungsempfehlungen sind in Kapitel 8 zu finden.

Sonstige Anmerkungen zur Tabelle:

R =Rohwert; PR =Prozentrang; T =T-Wert (für die Auswertung der Bindungssicherheit nicht relevant); N =Anzahl der Kinder der Normstichprobe; n = Anzahl der Substichproben hinsichtlich Alter und Geschlecht.

NORMWERTE-TABELLE 2: ALTERS- UND GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ROHWERTE UND PROZENTRÄNGE FÜR DIE EIBIS-SKALA A: NÄHE SUCHEN UND ZULASSEN (ZWISCHENSUMME SKALA A)

Normwerte Skala A: Nähe suchen und zulassen (N=1014)																	
Alter 18-30 Monate (n=318)						Alter 31-42 Monate (n=326)						Alter 43-55 Monate (n=370)					
Geschlecht männlich (n=173)			Geschlecht weiblich (n=145)			Geschlecht männlich (n=163)			Geschlecht weiblich (n=163)			Geschlecht männlich (n=180)			Geschlecht weiblich (n=190)		
R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T
18	5	30.2	19	5	28.2	16	5	31.4	17	5	30.1	12	5	28.8	15	5	28.9
20	10	34.3	23	10	36.1	18	10	34.8	20	10	35.4	16	10	35.1	18	10	33.9
22	15	37.9	24	15	38.2	20	15	38.2	22	15	38.8	19	15	39.6	20	15	37.3
24	20	41.4	25	20	40.7	21	20	39.9	24	20	42.3	20	20	41.2	22	20	40.6
25	25	43.2	27	25	44.5	22	25	41.6	25	25	44.1	22	25	44.3	25	25	45.6
27	30	46.7	28	30	46.6	24	30	45	26	30	45.8	23	30	45.8	26	30	47.3
28	35	48.5	29	35	48.7	26	35	48.3	27	35	47.6	24	35	47.4	27	35	48.9
29	40	50.3	29	40	48.7	26	40	48.3	28	40	49.3	25	40	48.9	28	40	50.6
30	45	52.1	30	45	50.9	27	45	50	29	45	51.1	26	45	50.5	29	45	52.3
30	50	52.1	31	50	53	28	50	51.7	30	50	52.8	27	50	51.3	29	50	52.3
31	55	53.9	32	55	55.1	29	55	53.4	30	55	52.8	27	55	52.1	30	55	53.9
31	60	54.6	32	60	55.1	30	60	55.1	31	60	54.6	28	60	53.6	30	60	53.9
32	65	55.6	33	65	57.2	31	65	56.1	31	65	54.6	29	65	55.2	31	65	55.6
33	70	57.4	33	70	57.2	31	70	56.8	32	70	56.3	30	70	56.7	31	70	55.6
33	75	57.4	33	75	57.2	32	75	58.5	33	75	58.1	30	75	56.7	32	75	57.3
34	80	59.2	34	80	59.3	32	80	58.9	34	80	59.8	32	80	59.8	33	80	59
34	85	59.2	34	85	59.3	33	85	60.2	34	85	59.8	33	85	61.2	34	85	60.6
35	90	61	35	90	61.4	35	90	62.9	35	90	61.6	33	90	61.4	34	90	60.6
35	95	61	35	95	61.4	35	95	63.6	35	95	61.6	35	95	64.5	35	95	62.3
35	100	61	35	100	61.4	35	100	63.6	35	100	61.6	35	100	64.5	35	100	62.3

Erläuterungen zur Normwerte-Tabelle 3:

Mithilfe der Normwerte-Tabelle 3 können Sie den anhand des Auswertungsrasters ermittelten Zwischen-Rohwert (*R*) für Skala B des EiBiS-Bogens zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes mit dem entsprechenden Prozentrang (*PR*) abgleichen. So können Sie ermitteln, wie viel Prozent der Kinder der Normstichprobe ($N=1014$) einen höheren oder geringeren EiBiS-Normwert in Skala B aufweisen. Konkret lesen Sie bitte dafür den Prozentrang in derjenigen Spalte (Alter und Geschlecht des Kindes) und Zeile (Rohwert und Prozentrang der Normstichprobe) ab, der dem jeweiligen Rohwert von Skala B des von Ihnen beobachteten Kindes entspricht.

Beispiel zum Ablesen des korrekten Prozentranges:

Liegt der Rohwert in Skala B des von Ihnen beobachteten Kindes (45 Monate, männlich) bei 31 Punkten, dann können Sie in der entsprechenden Spalte (43-55 Monate, männlich) erkennen, dass das Kind bei einem Prozentrang (*PR*) von 15 liegt, somit also ca. 85% der Kinder der Normstichprobe einen höheren EiBiS-Wert aufweisen und ca. 15% einen niedrigeren Bindungssicherheitswert.

Gestrichelte Linie:

Die gestrichelte Linie gibt eine Orientierung zur Interpretation des ermittelten Prozentranges. Sollte dieser unter 25% liegen, deutet dies darauf hin, dass das von Ihnen beobachtete Kind hinsichtlich Skala B einen deutlich niedrigen Wert aufweist und in diesem Fall eine spezifische, angepasste Interaktionsgestaltung zum Kind sinnvoll erscheint. Entsprechende pädagogische Handlungsempfehlungen sind in Kapitel 8 zu finden.

Sonstige Anmerkungen zur Tabelle:

R=Rohwert ; *PR*=Prozentrang; *T*=T-Wert (für die Auswertung der Bindungssicherheit nicht relevant); *N*=Anzahl der Kinder der Normstichprobe; *n*= Anzahl der Sub-Stichproben hinsichtlich Alter und Geschlecht.

NORMWERTE-TABELLE 3: ALTERS- UND GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ROHWERTE UND PROZENTRÄNGE FÜR DIE EIBIS-SKALA B: UMGANG MIT SOZIAL BELASTENDEN SITUATIONEN (ZWISCHENSUMME SKALA B)

Normwerte Skala B: Umgang mit sozial belastenden Situationen (N=1014)																	
Alter 18-30 Monate (n=318)						Alter 31-42 Monate (n=326)						Alter 43-55 Monate (n=370)					
Geschlecht männlich (n=173)			Geschlecht weiblich (n=145)			Geschlecht männlich (n=163)			Geschlecht weiblich (n=163)			Geschlecht männlich (n=180)			Geschlecht weiblich (n=190)		
R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T
23	5	29.6	25	5	29.6	22	5	31.3	24	5	30.5	25	5	30.1	24	5	30.9
27	10	34.7	30	10	35.8	27	10	36.6	28	10	35.6	29	10	35.3	28	10	35.7
31	15	39.5	34	15	40.7	30	15	40.1	31	15	38.8	31	15	37.9	30	15	38
34	20	42.9	36	20	43.2	32	20	42.4	33	20	41.2	33	20	40.5	33	20	41.6
36	25	45.3	38	25	45.1	34	25	44.7	35	25	43.7	36	25	44.4	34	25	42.8
37	30	46.5	39	30	47	35	30	45.8	37	30	46.1	37	30	45.7	36	30	45.2
38	35	47.6	40	35	48.3	36	35	47.4	38	35	47.8	38	35	47	38	35	47.6
40	40	50	41	40	49.6	38	40	49.3	39	40	48.6	39	40	48.3	40	40	50
41	45	51.2	42	45	50.8	39	45	50.4	41	45	51	40	45	50.2	40	45	50
42	50	52.3	44	50	53.4	40	50	51.6	42	50	52.2	41	50	50.9	42	50	52.4
43	55	53.5	44	55	53.4	41	55	52.9	43	55	53.4	43	55	53.5	43	55	53.6
44	60	54.7	45	60	54.7	43	60	55	44	60	54.7	44	60	54.8	44	60	54.8
45	65	55.9	45	65	54.7	43	65	55	45	65	55.9	45	65	56.1	45	65	56
46	70	57	46	70	56.2	44	70	56.1	46	70	57.1	46	70	57.4	46	70	57.2
47	75	58.2	48	75	57.8	45	75	57.3	47	75	58.3	47	75	58.7	47	75	58.4
47	80	58.5	48	80	58.5	46	80	58.4	47	80	58.6	48	80	60	48	80	59.6
48	85	59.4	49	85	59.7	48	85	60.7	48	85	59.6	48	85	60	49	85	60.8
49	90	60.6	49	90	60.2	49	90	61.9	49	90	60.8	49	90	61.3	49	90	60.8
50	95	61.7	50	95	61	50	95	63	50	95	62	50	95	62.6	50	95	62
50	100	61.7	50	100	61	50	100	63	50	100	62	50	100	62.6	50	100	62

Erläuterungen zur Normwerte-Tabelle 4:

Mithilfe der Normwerte-Tabelle 4 können Sie den anhand des Auswertungsrasters ermittelten Zwischen-Rohwert (R) für Skala C des EiBiS-Bogens zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes mit dem entsprechenden Prozentrang (PR) abgleichen. So können Sie ermitteln, wie viel Prozent der Kinder der Normstichprobe ($N=1014$) einen höheren oder geringeren EiBiS-Normwert in Skala C aufweisen. Konkret lesen Sie dafür bitte den Prozentrang in derjenigen Spalte (Alter und Geschlecht des Kindes) und Zeile (Rohwert und Prozentrang der Normstichprobe) ab, der dem jeweiligen Rohwert von Skala C des von Ihnen beobachteten Kindes entspricht.

Beispiel zum Ablesen des korrekten Prozentranges:

Liegt der Rohwert (R) in Skala C des von Ihnen beobachteten Kindes (53 Monate, männlich) bei 60 Punkten, dann können Sie in der entsprechenden Spalte (43-55 Monate, männlich) erkennen, dass das Kind bei einem Prozentrang (PR) von 90 liegt, somit also ca. 10% der Kinder der Normstichprobe einen höheren EiBiS-Wert aufweisen und ca. 90% einen niedrigeren Bindungssicherheitswert.

Gestrichelte Linie:

Die gestrichelte Linie gibt eine Orientierung zur Interpretation des ermittelten Prozentranges. Sollte dieser unter 25% liegen, deutet dies darauf hin, dass das von Ihnen beobachtete Kind hinsichtlich Skala C einen deutlich niedrigen Wert aufweist und in diesem Fall eine spezifische, angepasste Interaktionsgestaltung zum Kind sinnvoll erscheint. Entsprechende pädagogische Handlungsempfehlungen sind in Kapitel 8 zu finden.

Sonstige Anmerkungen zur Tabelle:

R =Rohwert; PR =Prozentrang; T =T-Wert (für die Auswertung der Bindungssicherheit nicht relevant); N =Anzahl der Kinder der Normstichprobe; n = Anzahl der Substichproben hinsichtlich Alter und Geschlecht.

NORMWERTE-TABELLE 4: ALTERS- UND GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ROHWERTE UND PROZENTRÄNGE FÜR DIE EIBIS-SKALA C: OFFENHEIT FÜR NEUES, EXPLORATIONSFREUDE (ZWISCHENSUMME SKALA C)

Normwerte Skala C: Offenheit für Neues, Explorationsfreude (N=1014)																	
Alter 18-30 Monate (n=318)						Alter 31-42 Monate (n=326)						Alter 43-55 Monate (n=370)					
Geschlecht männlich (n=173)			Geschlecht weiblich (n=145)			Geschlecht männlich (n=163)			Geschlecht weiblich (n=163)			Geschlecht männlich (n=180)			Geschlecht weiblich (n=190)		
R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T
20	5	30.2	26	5	31	22	5	29.4	25	5	29.9	25	5	30.7	29	5	31.6
26	10	34.9	30	10	34.4	30	10	36.5	30	10	34.2	30	10	35.1	33	10	35.5
32	15	39.5	36	15	39.4	36	15	40.9	36	15	38.8	34	15	38.5	37	15	38.7
34	20	41.1	38	20	41.1	37	20	42	40	20	41.8	37	20	41.2	39	20	40.9
37	25	43.4	40	25	42.8	39	25	43.7	43	25	44.6	39	25	43	42	25	43.3
41	30	46.5	44	30	46.1	41	30	45.4	46	30	47.1	42	30	45.6	45	30	45.9
43	35	48	47	35	48.8	43	35	47.1	48	35	48.7	43	35	46.5	48	35	48.5
45	40	49.6	48	40	49.6	45	40	48.8	50	40	50.4	45	40	48.6	50	40	50.3
46	45	50.6	49	45	50.5	46	45	49.6	51	45	51.2	47	45	50	51	45	51.2
49	50	52.7	51	50	52.1	48	50	51.3	52	50	52	49	50	51.8	53	50	52.5
49	55	52.7	52	55	53	50	55	53	54	55	53.7	51	55	53.2	54	55	53.8
50	60	53.8	53	60	53.8	52	60	54.7	54	60	53.7	51	60	53.6	55	60	54.6
52	65	55	55	65	55.4	53	65	55.5	55	65	54.5	53	65	55.3	56	65	55.5
53	70	55.8	57	70	57.2	54	70	56.4	56	70	55.3	55	70	56.8	57	70	56.4
55	75	57	58	75	58.1	56	75	58.1	59	75	57.8	56	75	58	58	75	57.3
56	80	58.3	59	80	58.9	57	80	58.9	60	80	58.8	58	80	59.6	60	80	59
58	85	59.7	60	85	59.8	58	85	59.8	63	85	61.1	59	85	60.6	61	85	59.9
61	90	62	62	90	61.5	60	90	61.4	64	90	61.9	60	90	61.5	63	90	61.5
63	95	63.6	64	95	62.9	63	95	64	65	95	62.7	62	95	63.3	64	95	62.5
65	100	65.1	65	100	64	65	100	65.7	65	100	62.7	65	100	65.9	65	100	63.4

Erläuterungen zur Normwerte-Tabelle 5:

Mithilfe der Normwerte-Tabelle 5 können Sie den anhand des Auswertungsrasters ermittelten Zwischen-Rohwert (R) für Skala D des EiBiS-Bogens zur Bindungssicherheit des beobachteten Kindes mit dem entsprechenden Prozentrang (PR) abgleichen. So können Sie ermitteln, wie viel Prozent der Kinder der Normstichprobe ($N=1014$) einen höheren oder geringeren EiBiS-Normwert in Skala D aufweisen. Konkret lesen Sie bitte dafür den Prozentrang in derjenigen Spalte (Alter und Geschlecht des Kindes) und Zeile (Rohwert und Prozentrang der Normstichprobe) ab, der dem jeweiligen Rohwert von Skala D des von Ihnen beobachteten Kindes entspricht.

Beispiel zum Ablesen des korrekten Prozentranges:

Liegt der Rohwert (R) in Skala D des von Ihnen beobachteten Kindes (21 Monate, weiblich) bei 26 Punkten, dann können Sie in der entsprechenden Spalte (18-30 Monate, weiblich) erkennen, dass das Kind bei einem Prozentrang (PR) von 60 bzw. 65 liegt, somit also ca. 35 bis 40 % der Kinder der Normstichprobe einen höheren EiBiS-Wert aufweisen und ca. 60 bis 65 % einen niedrigeren Bindungssicherheitswert.

Gestrichelte Linie:

Die gestrichelte Linie gibt eine Orientierung zur Interpretation des ermittelten Prozentranges. Sollte dieser unter 25 % liegen, deutet dies darauf hin, dass das von Ihnen beobachtete Kind hinsichtlich Skala D einen niedrigen Wert aufweist und in diesem Fall eine spezifische, angepasste Interaktionsgestaltung zum Kind sinnvoll erscheint. Entsprechende pädagogische Handlungsempfehlungen sind in Kapitel 8 zu finden.

Sonstige Anmerkungen zur Tabelle:

R =Rohwert; PR =Prozentrang; T =T-Wert (für die Auswertung der Bindungssicherheit nicht relevant); N =Anzahl der Kinder der Normstichprobe; n = Anzahl der Substichproben hinsichtlich Alter und Geschlecht.

NORMWERTE-TABELLE 5: ALTERS- UND GESCHLECHTSSPEZIFISCHE ROHWERTE UND PROZENTRÄNGE FÜR DIE EIBIS-SKALA D: EMOTIONSREGULATION UND EMOTIONS AUSDRUCK (ZWISCHENSUMME SKALA D)

Normwerte Skala D: Emotionsregulation und Emotionsausdruck (N=1014)																	
Alter 18-30 Monate (n=318)						Alter 31-42 Monate (n=326)						Alter 43-55 Monate (n=370)					
Geschlecht männlich (n=173)			Geschlecht weiblich (n=145)			Geschlecht männlich (n=163)			Geschlecht weiblich (n=163)			Geschlecht männlich (n=180)			Geschlecht weiblich (n=190)		
R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T
12	5	29.2	15	5	30.7	11	5	32.8	11	5	29.1	10	5	29.7	9	5	28.3
16	10	37.2	18	10	36.7	12	10	34.5	15	10	36.5	14	10	36.5	13	10	34.9
18	15	40.9	19	15	38.9	15	15	39.7	17	15	39.3	16	15	40	16	15	39.9
19	20	42.8	21	20	43.3	17	20	42.7	18	20	41.1	17	20	41.8	18	20	43.2
20	25	44.6	22	25	45.5	18	25	44.8	20	25	44.6	18	25	43.5	18	25	43.2
20	30	45	22	30	45.5	19	30	46.5	21	30	46.4	19	30	45.3	19	30	44.8
22	35	48.3	23	35	47.7	19	35	47.2	22	35	48.2	20	35	47	21	35	48.1
22	40	48.3	24	40	50	21	40	49.9	23	40	49.9	21	40	48.8	22	40	49.8
23	45	50.2	24	45	50	21	45	49.9	23	45	49.9	22	45	50.5	22	45	49.8
24	50	52.1	25	50	52.2	22	50	51.6	24	50	51.7	23	50	52.3	24	50	53.1
24	55	52.1	25	55	52.8	23	55	53.3	24	55	52.1	23	55	52.3	24	55	53.1
25	60	53.9	26	60	54.4	23	60	53.3	25	60	53.5	24	60	54	25	60	54.8
25	65	53.9	26	65	54.4	24	65	55	26	65	55.2	25	65	55.2	26	65	56.4
26	70	55.8	27	70	56.6	25	70	56.7	27	70	57	25	70	55.8	26	70	56.4
27	75	57.6	27	75	56.6	26	75	58.4	27	75	57	26	75	57.5	27	75	58.1
28	80	59.5	28	80	58.8	26	80	58.8	29	80	60.5	27	80	59.3	28	80	59.4
29	85	61.3	29	85	61	27	85	60.1	29	85	60.5	28	85	61	28	85	59.7
30	90	62.5	29	90	61	28	90	61.8	30	90	62.3	28	90	61	29	90	61.4
30	95	63.2	30	95	63.2	28	95	61.8	30	95	62.3	29	95	62.8	30	95	63
30	100	63.2	30	100	63.2	30	100	65.2	30	100	62.3	30	100	64.5	30	100	63

Erläuterungen zur Normwerte-Tabelle 6:

Mithilfe der Normwerte-Tabelle 6 können Sie sich zusätzlich einen Überblick über die Verteilung der Rohwerte, Prozentränge und T-Werte für die Gesamtstichprobe (unabhängig von Alter und Geschlecht) machen. Die Rohwert-Entsprechungen des von Ihnen beobachteten Kindes lesen Sie bitte in den Normwerte-Tabellen 1-5 ab.

Sonstige Anmerkungen zur Tabelle:

R=Rohwert; *PR*=Prozentrang; *T*=T-Wert (für die Auswertung der Bindungssicherheit nicht relevant); *N*=Anzahl der Kinder der Normstichprobe

NORMWERTE-TABELLE 6: ROHWERTE UND PROZENTRÄNGE FÜR DIE EIBIS-SKALEN A-D UND DIE EIBIS-GESAMTSKALA DER GESAMT-NORMSTICHPROBE (N=1014)

Normwerte EiBiS-Gesamtstichprobe (N=1014)														
Skala A			Skala B			Skala C			Skala D			EiBiS-Gesamtskala		
R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T	R	PR	T
16	5	30.1	25	5	31.4	25	5	31	12	5	31.1	91	5	31.7
19	10	35.1	28	10	35.4	31	10	35.6	15	10	36.9	102	10	36
21	15	38.5	31	15	39	35	15	39.4	17	15	40.4	110	15	39.1
23	20	41.9	33	20	41.4	37	20	41	18	20	42.2	116	20	41.4
24	25	43.6	35	25	43.9	40	25	43.5	19	25	43.9	122	25	43.8
26	30	47	37	30	46.3	43	30	46	20	30	45.7	128	30	46.1
27	35	48.7	38	35	47.5	45	35	47.7	21	35	47.5	131	35	47.3
27	40	48.7	40	40	49.9	47	40	49.4	22	40	49.2	135	40	48.8
28	45	50.4	41	45	51.1	49	45	51	23	45	51	139	45	50.4
29	50	52.1	42	50	52.4	50	50	51.9	23	50	51	142	50	51.5
30	55	53.7	43	55	53.6	52	55	53.5	24	55	52.8	146	55	53.1
31	60	55.4	44	60	54.8	53	60	54.4	25	60	54.6	149	60	54.3
31	65	55.4	45	65	56	54	65	55.2	25	65	54.6	152	65	55.4
32	70	57.1	46	70	57.2	56	70	56.9	26	70	56.3	155	70	56.6
32	75	57.1	47	75	58.4	57	75	57.7	27	75	58.1	158	75	57.8
33	80	58.8	48	80	59.6	58	80	58.5	27	80	58.1	161	80	58.9
34	85	60.5	48	85	59.6	60	85	60.2	28	85	59.9	164	85	60.1
35	90	62.2	49	90	60.9	62	90	61.9	29	90	61.6	167	90	61.3
35	95	62.2	50	95	62.1	64	95	63.5	30	95	63.4	173	95	63.6
35	100	62.2	50	100	62.1	65	100	64.4	30	100	63.4	180	100	66.3

ANHANG E: BEZÜGE ZWISCHEN EIBIS-BEOBACHTUNGEN UND DEN BINDUNGSTYPEN

Im Unterschied zur Ermittlung der Normwerte geht es beim Herstellen der Bezüge zwischen den Beobachtungen des EiBiS-Bogens und den „klassischen“ Bindungstypen darum, Vergleiche zu ziehen und typische Beobachtungsmuster zuzuordnen.

Die dabei gefundenen Zusammenhänge geben Hinweise darauf, dass das Verhalten des beobachteten Kindes mit größerer Wahrscheinlichkeit mit einem der Bindungstypen übereinstimmt – und dann das pädagogische Handeln noch spezifischer und passgenauer auf die Bindungs-Bedürfnisse dieses Typs abgestimmt werden kann.

Allerdings gilt: Das Verfahren EiBiS hat keine diagnostische Funktion. Um eine sichere Aussage zum Bindungstypus treffen zu können, sollten auf jeden Fall weitere systematische Beobachtungen und Verfahren (vgl. Kap. 2) eingesetzt werden. Hierzu sind dann auch Fachkräfte mit klinisch-psychologischer Kompetenz hinzu zu ziehen.

SICHERE BINDUNG

Eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass eine sichere Bindung vorliegt, besteht dann, wenn die Beobachtungen mit dem EiBiS Bogen einem Gesamt-Normwert mit einem Prozentrang [PR] von größer als 50 entsprechen und wenn im EiBiS Bogen (also im Anhang B, nicht im „Auswertungsraster“, Anhang C)

die Items 1 - 5 und 16 bis 36 hoch (d. h. mit 4 oder 5) und die Items 6 - 8, 10 - 12 und 14 -15 niedrig (d. h. mit 0 oder 1) eingeschätzt wurden.

UNSICHER-VERMEIDENDE BINDUNG

Eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass eine unsicher-vermeidende Bindung vorliegt, besteht dann, wenn die Beobachtungen mit dem EiBiS Bogen einem Gesamt-Normwert mit einem Prozentrang [PR] von kleiner als 25 entsprechen und wenn im EiBiS Bogen (Anhang B, nicht im „Auswertungsraster“, Anhang C)

die Items 6, 16 und 24 hoch (d. h. mit 4 oder 5) und die Items 1, 2, 4, 5, 10 -14 und 36 niedrig (d. h. mit 0 oder 1) eingeschätzt wurden.

UNSICHER-AMBIVALENTE BINDUNG

Eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass eine unsicher-ambivalente Bindung vorliegt, besteht dann, wenn die Beobachtungen mit dem EiBiS Bogen einem Gesamt-Normwert mit einem Prozentrang [PR] von kleiner als 25 entsprechen und wenn im EiBiS Bogen (Anhang B, nicht im „Auswertungsraster“, Anhang C)

die Items 7, 8, 11 - 15 hoch (d. h. mit 4 oder 5) und die Items 23 - 25 und 31 - 33 niedrig (d. h. mit 0 oder 1) eingeschätzt wurden.

DESORGANISIERTE BINDUNG

Eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass eine desorganisierte Bindung vorliegt, besteht dann, wenn die Beobachtungen mit dem EiBiS Bogen einem Gesamt-Normwert mit einem Prozentrang [PR] von kleiner 25 als entsprechen und wenn im EiBiS Bogen (Anhang B, nicht im „Auswertungsraster“, Anhang C)

die Items 7, 8 und 15 hoch (d. h. mit 4 oder 5) und die Items 20, 22, 23, 26 - 31 sowie 33 - 35 niedrig (d. h. mit 0 oder 1) eingeschätzt wurden.

Kennzeichnend für diesen Bindungstyp ist zudem, dass es oftmals schwerfällt, Verhaltensmuster eindeutig einzustufen.



SCHRIFTENREIHE DER BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG

NR.	TITEL	ERSCHIENEN
94	Sag' mal was - Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Familienzentren stärken	2020
93	Struktur und Dynamik des Forschungs- und Wissenschaftsstandorts Baden-Württemberg	2020
92	Sucht im Alter II Ergebnisse der Evaluation des Programms	2019
91	Bildungsprogramm für Familien in besonderen Lebenslagen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	2019
90	Vielfalt gefällt! Orte des Miteinanders Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	2019
89	Informationsbroschüre Schulbegleitung Orientierungshilfe für Schule und Eingliederungshilfe	2019
88	Freizeitangebote für Kinder mit Fluchterfahrung Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	2018
87	Mobiles Baden-Württemberg – Wege der Transformation zu einer nachhaltigen Mobilität Abschlussbericht der Studie	2017
86	Bauprojekte visualisieren – Leitfaden für die Bürgerbeteiligung	2017
85	Advances in Nanotechnology – Fundamentals and Applications of Functional Nanostructures	2017
84	Nachhaltigkeit Lernen II – Kinder gestalten Zukunft Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	2017
83	INNOPÄD U3 – Innovative Pädagogische Angebote für Kinder Unter 3 Jahren Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	2017
82	Inklusionsbegleiter bauen Brücken Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms	2017
81	Schulbegleitung als Beitrag zur Inklusion Bestandsaufnahme und Rechtsexpertise	2016
80	An die Hand nehmen – Kulturlotsen für Kinder Ergebnisse der Begleitforschung	2016
79	10 Jahre Boris – Berufswahlsiegel Baden-Württemberg Eine Erfolgsgeschichte	2015
78	Vielfalt gefällt! 60 Orte der Integration Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung	2015
77	Nachhaltigkeit lernen – Kinder gestalten Zukunft Ergebnisse der Evaluation des Programms	2015
76	Sucht im Alter Ergebnisse der Evaluation des Programms	2014
75	Ältere Menschen mit Behinderung Ergebnisse der Evaluation des Programms „Förderung der Selbstständigkeit älterer Menschen mit Behinderung“	2014
74	Therapie bei Demenz Dokumentation zu Effekten körperlichen Trainings bei Menschen mit Demenz	2014
73	Sprachliche Bildung für Kleinkinder – Sprachförderansätze: Erfahrungen und Reflexionen über die Projekte der Baden-Württemberg Stiftung zur Sprachförderung	2014
72	Gleichartig – aber anderswertig? Analyse zur künftigen Rolle der (Fach-) Hochschulen im deutschen Hochschulsystem	2013
71	Evaluation COACHING4FUTURE Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung des Programms zur MINT-Nachwuchssicherung	2013
70	Strategische Forschung Analyse der operativen Schwerpunkte im Bereich Forschung	2013
69	Nanotechnology – Advances in Nanotechnology	2013
68	Botschafter für Nachhaltigkeit – die Ausbildung von Kulturlandschaftsführern in Baden-Württemberg	2013

67	Kinder psychisch kranker oder suchtkranker Eltern	2012
66	Medienwerkstatt Kindergarten	2012
65	Gartenland in Kinderhand	2012
64	Aktionsprogramm Familienbesucher	2012
63	Gesundheitsförderung in der Grundschule – Evaluation des Programms „Komm mit in das gesunde Boot“	2012
62	Evaluation „Ferienzeit – Gestaltungszeit“	2012
61	Da sein! Könnt ich das? Abschlussbericht des Programms Kinder- und Jugendhospizarbeit	2012
60	BioLab on Tour	2011
59	Gesundheitsförderung im Kindergarten – Evaluation des Programms „Komm mit in das gesunde Boot“	2011
58	Kompetenzen fördern – Erfolge schaffen	2011
57	Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder	2011
56	Nanotechnology – Fundamentals and Applications of Functional Nanostructures	2011
55	Wiedereinstieg „Chancen = Gleichheit“	2010
54	„Neue Brücken bauen ... zwischen Generationen, Kulturen und Institutionen“ Programmdokumentation	2010
53	Erzähl uns was! Kinder erzählen Geschichten und hören einander zu Evaluation des Programms der Stiftung Kinderland	2010
52	Leitfaden mikromakro	2010
51	Nachhaltigkeit macht fit für die Zukunft – Energie nutzen, Umwelt schützen	2010
50	Männer für erzieherische Berufe gewinnen: Perspektiven definieren und umsetzen	2010
49	Studie Strategische Forschung	2010
48	Expeditionsziel: Nachhaltigkeit – Ihr Reiseführer in die Zukunft	2010
47	Familiärer Einsatz als prägender Faktor – Herausforderung für die Suchtprävention Wie Familien für die familienorientierte Suchtprävention zu gewinnen und welche Veränderungen möglich sind	2010
46	Qualifizierung von ehrenamtlichen Prüfern Vorstellung der innovativen Weiterbildungskonzepte „Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von ehrenamtlichen Prüfern“ und „Prüfertraining online“	2010
45	Neue Generationennetzwerke für Familien Evaluationsbroschüre des Förderprogramms der Stiftung Kinderland, das 2007 bis 2010 statt fand	2010
44	Kinder und ihr Umgang mit Geld und Konsum Dokumentation und Evaluation des Förderprogramms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2009
43	Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2009
42	Training bei Demenz Dokumentation der Ergebnisse des Kongresses „Training bei Demenz“ im Dezember 2008	2009
41	Hilfen und schulische Prävention für Kinder und Jugendliche bei häuslicher Gewalt Evaluation der Aktionsprogramme „Gegen Gewalt an Kindern“ 2004 – 2008 in Baden-Württemberg	2009
40	Dokumentation/Evaluation „Zukunftsforen Baden-Württemberg“ (StaLa – FaFo Familienforschung Baden-Württemberg)	2009
39	Evaluation „Naturwissenschaftlich-technische Modellprojekte in Kindergärten“	2008
38	Erfolgsgeschichten – Nachwuchswissenschaftler im Portrait Ergebnisse des Eliteprogramms für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden der Landesstiftung Baden-Württemberg	2008
37	Evaluation „Kinder nehmen Kinder an die Hand – Hilfen für benachteiligte und kranke Kinder“	2008

NR.	TITEL	ERSCHIENEN
36	Zeit nutzen – Innovative pädagogische Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche während der Ferienzeit Dokumentation des Projekts der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2008
35	E-LINGO – Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang (erschieden im gnv Gunter Narr Verlag Tübingen)	2008
34	Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg (erschieden im wbv W. Bertelsmann Verlag Bielefeld)	2008
33	Forschungsprogramm „Klima- und Ressourcenschutz“ Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten der Landesstiftung Baden-Württemberg	2008
32	Nanotechnology – Physics, Chemistry, and Biology of Functional Nanostructures Results of the first research programme “Competence Network Functional Nanostructures”	2008
31	„Früh übt sich...“ Zugänge und Facetten freiwilligen Engagements junger Menschen Fachtagung am 21. und 22. Juni 2007 in der Evangelischen Akademie Bad Boll	2008
30	beo – 6. Wettbewerb Berufliche Schulen Ausstellung, Preisverleihung, 2007 Gewinner und Wettbewerbsbeiträge	2007
29	Forschungsprogramm „Mikrosystemtechnik“ Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten	2007
28	Frühe Mehrsprachigkeit – Mythen – Risiken – Chancen Dokumentation über den Fachkongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim	2007
27	„Es ist schon cool, wenn man viel weiss!“ KOMET – Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche Dokumentation der Programmlinie 2005–2007	2007
26	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Gesellschaft Untersuchungsbericht des Tübinger Instituts für frauenpolitische Sozialforschung TIFS e. V.	2007
25	jes – Jugend engagiert sich und jes connection – Die Modellprojekte der Landesstiftung Baden-Württemberg Bericht der wissenschaftlichen Begleitung 2002-2005	2007
24	Suchtfrei ins Leben Dokumentation der Förderprogramme zur Suchtprävention für vorbelastete Kinder und Jugendliche	2007
23	Häusliche Gewalt beenden: Verhaltensänderung von Tätern als Ansatzpunkt Eine Evaluationsstudie von Monika Barz und Cornelia Helfferich	2006
22	Innovative Familienbildung – Modellprojekte in Baden-Württemberg Abschlussdokumentation des Aktionsprogramms „Familie – Förderung der Familienbildung“	2006
21	Förderung der Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Menschen mit Behinderung Dokumentation der Projekte der Ausschreibung der Landesstiftung Baden-Württemberg 2002 – 2006	2006
20	Raus aus der Sackgasse! Dokumentation des Programms „Hilfen für Straßenkinder und Schulkinder“	2006
19	Erfahrungen, die’s nicht zu kaufen gibt! – Bildungspotenziale im freiwilligen Engagement junger Menschen Dokumentation der Fachtagung am 16. und 17. Juni 2005	2006
18	beo – 5. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation über die Wettbewerbsbeiträge der Preisträgerinnen und Preisträger 2006	2006
17	Forschungsprogramm Nahrungsmittelsicherheit Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten der Landesstiftung Baden-Württemberg	2006
16	Medienkompetenz vermitteln – Strategien und Evaluation Das Einsteigerprogramm start und klick! der Landesstiftung Baden-Württemberg	2006

15	Forschungsprogramm Optische Technologien Zwischenberichte aus den Forschungsprojekten der Landesstiftung Baden-Württemberg	2005
14	Jugend. Werte. Zukunft. – Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter – Eine Studie von Dr. Heinz Reinders	2005
13	4. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2005 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2005
12	Beruf UND Familie – Wie gestalten wir das UND? Ein Leitfaden für Praktiker und Praktikerinnen aus Unternehmen und Kommunen	2005
11	Strategische Forschung in Baden-Württemberg Foresight-Studie und Bericht an die Landesstiftung Baden-Württemberg	2005
10	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Persönlichkeitsentwicklung Untersuchungsbericht des Tübinger Instituts für frauenpolitische Sozialforschung TIFS e. V.	2005
9	Dialog Wissenschaft und Öffentlichkeit Ein Ideenwettbewerb zur Vermittlung von Wissenschaft und Forschung an Kinder und Jugendliche	2005
8	Selbstvertrauen stärken – Ausbildungsreife verbessern Dokumentation innovativer Projekte im Berufsvorbereitungsjahr 2001/2002	2005
7	Faustlos in Kindergärten Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten	2004
6	Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen	2005
5	3. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2004 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2004
4	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Persönlichkeitsentwicklung Dokumentation des Fachtags am 4.12.2003	2004
3	2. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2003 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2003
2	Neue Wege der Förderung freiwilligen Engagements von Jugendlichen Eine Zwischenbilanz zu Modellen in Baden-Württemberg	2003
1	1. Wettbewerb Berufliche Schulen Dokumentation des Wettbewerbs 2002 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2002

Kontakt:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
FIVE Forschungs- und Innovationsverbund an der
Evangelischen Hochschule Freiburg GmbH
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Freiburg (ZfKJ)
Bugginger Straße 38
79114 Freiburg
Tel +49 (0) 761-47812-420
froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de
www.zfkj.de

FIVE
Forschungs- und
Innovationsverbund
an der Evangelischen
Hochschule Freiburg e.V.



DIE BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG setzt sich für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg ein. Sie ebnet den Weg für Spitzenforschung, vielfältige Bildungsmaßnahmen und den verantwortungsbewussten Umgang mit unseren Mitmenschen. Die Baden-Württemberg Stiftung ist eine der großen operativen Stiftungen in Deutschland. Sie ist die einzige, die ausschließlich und überparteilich in die Zukunft Baden-Württembergs investiert – und damit in die Zukunft seiner Bürgerinnen und Bürger.

Baden-Württemberg Stiftung gGmbH
Kriegsbergstraße 42, 70174 Stuttgart
Tel +49 (0) 711 248 476-0 · Fax +49 (0) 711 248 476-50
info@bwstiftung.de · www.bwstiftung.de

**Baden-
Württemberg
Stiftung**

WIR STIFTEN ZUKUNFT

