UNTERSTÜTZUNGSVEREIN
Schulpsychologie Steiermark

Bildungsdirektion
Steiermark

BINDUNG

Grundlage für Lernfähigkeit

Konsequenzen für die schulische Praxis

Abteilung Schulpsychologie & Schulärztlicher Dienst

Bindung – ein wichtiges Thema für die steirische Schulpsychologie

Eine Arbeitsgruppe der steirischen Schulpsychologie hat sich intensiv mit dem Thema „Bindung“ auseinandergesetzt. Entstanden ist eine Handreichung, die wir der Schullandschaft zur Verfügung stellen wollen. Es geht darum, kindliche Bindungsmuster bzw. -defizite zu erkennen, diese richtig zu deuten und daraus geeignete Schlüsse zu ziehen.

Wir alle haben unsere eigene Bindungsgeschichte und diese beeinflusst unser Verhalten gegenüber anderen Menschen. Vieles ereignet sich unbewusst. Gerade Lehrer und Lehrerinnen sind vielfach und komplex gefordert, Beziehungsbereitschaft anzubieten. Gerade auch jenen Schüler/inne/n gegenüber, die Schwierigkeiten bereiten (weil sie selbst Schwierigkeiten haben). Wir wissen, dass Lernen eher gelingt, wenn Beziehungen positiv und annehmend gestaltet sind. Dass dies manchmal so schwer gelingt, hat eben auch mit Bindungsproblemen zu tun, die es situativ richtig zu deuten gilt.

Die steirischen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen stehen gerne bereit, unterstützend und aufklärend tätig zu sein. Insbesondere bieten wir in Einzelfällen eine Diagnostik von Bindungsstilen an; daraus können Konsequenzen für die schulische Praxis und die Beratung von Eltern abgeleitet werden.

Summa summarum erleichtert sich das pädagogische Handeln wesentlich, wenn Lehrerinnen und Lehrer ein fundiertes Wissen über Ergebnisse der Bindungsforschung aufweisen. Wir laden zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dieser Thematik ein.

Ich danke dem Redaktionsteam der ARGE-Bindung für die wertvolle Arbeit:
Mag. Dr. Agnes Scholz, Dr. Birgit Schöffmann-Petri, Dr. Gerald Horn, Dr. Elke Tholen, Dr. Sigrid Gruber-Pretis, Mag. Ulrike Moser

(HR Dr. Josef Zollneritsch)

Bindung als Grundlage für Lernfähigkeit
Konsequenzen für die schulische Praxis

Bolwbys Bindungskonzept für die Schule „wiederentdeckt“

Es ist erstaunlich, wie lange es manchmal braucht, bis sich bahnbrechende psychologische Theorien in der Öffentlichkeit durchsetzen und ihre praktische Relevanz erkannt und umgesetzt wird - vielleicht muss in einer Gesellschaft erst die Zeit reif werden, damit gewisse Stimmen gehört werden. Eine solche Stimme ist mit Sicherheit die von John Bowlby, der gemeinsam mit seinen Forscherkolleg/inn/en bereits in den 1960iger Jahren eine der wichtigsten entwicklungspsychologischen Theorien formuliert hat: die **Bindungstheorie.**

Aufgrund systematischer Beobachtungen in Kinderheimen und an Kinderkliniken stellte Bowlby die These auf, dass soziale Bindung und emotionale Nähe so überlebenswichtig sind wie Nahrung, Schlaf und Bewegung. Wird das Bedürfnis nach Bindung nicht ausreichend befriedigt, kommt es zu Entwicklungsbeeinträchtigungen, gesundheitlichen Problemen und im Extremfall zum Tod des betroffenen Kindes. Der Gedanke, dass positiv erlebter Sozialkontakt einen derart großen Einfluss auf das menschliche Entwicklungsgeschehen und sogar das Überleben haben soll, erschien anfangs schwer nachvollziehbar und überbewertet. Erst in der Folge und verstärkt in den letzten beiden Jahrzehnten konnten systematische Forschungen - u. a. auch im Bereich der neurobiologischen Stressforschung und der Entwicklungspsychopathologie - diesen Befund bestätigen und seine Bedeutung für die frühe Kindheit, aber auch für alle weiteren Lebensabschnitte aufzeigen. Dabei stellte sich heraus, dass nicht nur der Sozialkontakt an sich, sondern auch die Art und Weise, wie dieser gestaltet wird, weitreichende Folgen für die psychische und physische Entwicklung hat.

Diese Forschungsergebnisse eröffnen vor allem für den pädagogischen Bereich wichtige Perspektiven, die bisher noch zu wenig Beachtung fanden. So orientiert man sich im pädagogischen Umgang mit **verhaltensschwierigen** Schülern und Schülerinnen bis heute vorwiegend an lerntheoretisch-verhaltenstherapeutischen Konzepten, in denen versucht wird, mit Verstärkern, d.h. Belohnung und Bestrafung in Form materieller aber auch systematisch eingesetzter sozialer Zuwendung bzw. deren Entzug, Verhaltensänderungen zu bewirken. Warum greifen diese Maßnahmen oft zu kurz und scheinen nach einiger Zeit ihre Wirkung zu verlieren? Eine Erklärung dafür liefert die Bindungstheorie, der zu Folge das kindliche Bedürfnis nach Bindung möglichst bedingungslos erfüllt und der Sozialkontakt oder dessen Verweigerung nicht als Mittel zur Disziplinierung eingesetzt werden sollte. Vielmehr wird der Aufbau einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung ins Zentrum pädagogischen Handelns gestellt.

Was bedeutet „Bindung“?

Sobald ein Kind geboren ist, nimmt es Kontakt zur Mutter auf. Zunächst dadurch, dass es an ihrem Bauch Wärme verspürt, ihren Geruch und weiterhin ihren Herzschlag wahrnimmt. Dieser erste Kontakt außerhalb des Mutterleibes ist wichtig für die Bindung des Kindes zu seiner Mutter. Vom ersten Tag an ist das Verhalten des Kindes danach ausgerichtet, sich an einen erwachsenen Menschen gefühlsmäßig zu binden.
Durch sein instinktives **Bindungsverhalten** (weinen, saugen, anklammern, lächeln) löst es das **Fürsorgeverhalten** der erwachsenen Bezugsperson (trösten, schützen, füttern) aus und festigt damit das emotionale Band, das für das Baby überlebenssichernde Funktion hat.

Durch das Pflegeverhalten der Mutter oder anderer Bezugspersonen erfährt das Kind nicht nur die körperliche Fürsorge, sondern vor allem auch eine enge, warmherzige und beständige Gefühlsbeziehung. So kann es Sicherheit, Schutz und Geborgenheit als eine stabile Lebensbedingung wahrnehmen und macht die Erfahrung, sich in Stresssituationen auf seine Bezugspersonen – in der Regel die Eltern – verlassen zu können.

Wenn es in eine völlig unbekannte Situation gerät, wenn es eine fremde Person als bedrohlich erlebt oder gar körperliche Schmerzen empfindet, dann hilft die Nähe zur Bezugsperson, unmittelbar Sicherheit, Halt und Geborgenheit wieder zu erlangen.
Wenn also die Eltern verlässlich zur Verfügung stehen, sobald sie vom Kind gebraucht werden, entwickelt sich der Heranwachsende in der Regel in seiner Beziehungsfähigkeit sicher und zuversichtlich.

Man spricht in diesem Fall von einem „sicher gebundenen“ Kind.
Dieses grundlegende Empfinden einer positiven Eltern-Kind-Beziehung gilt generell als wichtiger **Schutzfaktor** für sein weiteres Leben.

Phasen der Mutter-Kind-Beziehung

1.Phase: *Das Kind ist allgemein für Signale von Menschen empfänglich (die ersten Tage)*

2.Phase: *Das Kind unterscheidet vertraute von anderen Menschen (die Wochen danach)*

3.Phase: *Das Kind sucht aktiv Nähe zur Bezugsperson – es „fremdelt“ (ab ca. 7 Monaten)*

4.Phase: *Das Kind versteht Gefühle und Verhalten der Mutter – es „interagiert“ (ab ca. 3 Jahren)*

In engem Zusammenhang mit dem Erleben einer sicheren Bindung steht das **Explorationsverhalten**, das heißt die Neugier und Lernbereitschaft eines Kindes.
Nur ein Kind, das sich in einer sicheren Beziehung aufgehoben fühlt und weiß, dass ihm bei Unsicherheit oder Bedrohung immer jemand zur Seite steht, kann Neugier und Selbständigkeit entwickeln und damit offen für neue Erfahrungen sein.
Die Bezugsperson dient dem Kind sozusagen als „sichere Basis“, von der aus es seine Umwelt erkunden und zu der es bei Bedarf zurückkehren kann. Dieses so entstandene „Urvertrauen“ des Kindes wird dann massiv erschüttert, wenn die Bezugspersonen plötzlich nicht mehr zur Verfügung stehen (z.B. im Fall von Trennung oder Tod) oder wenn sie selbst emotionale Belastungen verursachen (physische oder psychische Misshandlung, Missbrauch).

Der Unterschied macht es aus: Bindungsstile

Bei systematischen Beobachtungen des Verhaltens von Kleinkindern, die experimentell Trennungssituationen ausgesetzt wurden, zeigten sich Unterschiede im Verhalten der Kinder, die die Wissenschaftlerin Mary Ainsworth bereits Ende der 1960er Jahre drei Kategorien zuordnete und als „Bindungsstile“ bezeichnete. In den frühen 1990er Jahren wurde noch ein viertes Bindungsmuster unterschieden und hinzugefügt.

Der sichere Bindungsstil:

Beim sicheren Bindungsstil handelt es sich um den biologisch vorgesehenen „Normalfall“, er erweist sich als optimal für die gesamte kindliche Entwicklung. Wenn die primären Bezugspersonen zuverlässig, feinfühlig und unterstützend auf die Signale des Kindes reagieren, wird es lernen, in Stresssituationen Schutz, Trost und Unterstützung bei ihnen zu suchen. Das so entstandene Vertrauen führt dazu, dass das Kind angstfrei die Welt erkunden und neue Erfahrungen machen kann. Ein sicher gebundenes Kind verfügt über ein gutes Selbstwertgefühl. Es wirkt offen und flexibel, ist beziehungsorientiert und hat guten Zugang zu seinen eigenen Emotionen. Laut Henri Julius sind etwa 60% der Kinder im Volksschulalter sicher gebunden (Julius, 2009).

***Der unsicher-vermeidende Bindungsstil**:*

Verhalten sich Eltern ihrem Kind gegenüber distanziert, teilnahmslos oder zurückweisend und wenig unterstützend in Stresssituationen, zeigen also kein feinfühliges Fürsorgeverhalten, so ist das Kind gezwungen, andere Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Um sich selbst zu beruhigen, versucht sich ein Kind mit diesem Bindungsstil durch Aktivitäten abzulenken, die es alleine ausführen kann, und vermeidet in der Folge zunehmend den engen Kontakt zu anderen, um sich weitere Frustrationen zu ersparen. Ein unsicher-vermeidend gebundenes Kind verhält sich meist distanziert und ist kaum an Kontakten interessiert; es erscheint eher sachlich orientiert und ist im Umgang mit Emotionen verschlossen. Der Anteil unsicher-vermeidend gebundener Kinder wird auf 20% geschätzt.

Der unsicher-ambivalente Bindungsstil:

Ist das Fürsorgeverhalten der Eltern unzuverlässig und für das Kind unberechenbar, richten sich die Eltern nicht feinfühlig nach den Bedürfnissen des Kindes, sondern wechseln unvorhersehbar zwischen Überfürsorge und Zurückweisung ab, so entwickelt das Kind eine übermäßige Anhänglichkeit, um die Wahrscheinlichkeit der Nähe in emotional belastenden Situationen zu erhöhen. Es versucht verstärkt, seine Bezugspersonen zu kontrollieren, was bedeutet, dass es bestimmte Verhaltensweisen beim Erwachsenen erzwingen und ihn manipulieren will, oder es reagiert aktiv oder passiv aggressiv. Dem zugrunde liegt ein hohes Angstniveau. Das Kind hat ein geringes Selbstvertrauen und kann seine Emotionen nur schlecht integrieren. Es zeigt auch eine geringere Explorationsbereitschaft, da es in erhöhtem Ausmaß damit beschäftigt ist, sich der Nähe der Bezugspersonen zu versichern. Etwa 8% der Kinder dürften unsicher-ambivalent gebunden sein.

Der desorganisierte Bindungsstil:

Müssen Kinder unter besonders belastenden Bedingungen aufwachsen, indem sie etwa schwere Vernachlässigung, Verluste oder Gewalt erfahren, die von den primären Bezugspersonen ausgehen, brechen alle ihre Strategien im Bindungsverhalten zusammen. Diese unbearbeiteten Traumatisierungen führen dazu, dass die betroffenen Kinder in – oft von außen nicht nachvollziehbaren, subjektiv erlebten – Belastungssituationen „desorganisierte“ Verhaltensweisen wie unvorhersehbare emotionale Ausbrüche, Bewegungsstereotypien oder tranceähnliche Zustände zeigen. Sie haben in ihrem Gedächtnis „abgetrennte Systeme“ entwickelt, in denen die traumatischen Erfahrungen vom Bewusstsein abgespalten worden sind. Die so traumatisierten Kinder sind bestrebt, die Erinnerungen an die psychischen Verletzungen möglichst lange deaktiviert zu halten. Sie haben erfahren, dass sie in besonders bedrohlichen Situationen keine Kontrolle haben und versuchen nun, dies durch massive Kontrolle ihrer Bezugspersonen zu kompensieren, z.B. durch übermäßige Fürsorge gegenüber Erwachsenen („Rollenumkehr“) oder durch extrem aggressive Verhaltensweisen. Werden durch bestimmte Auslöser die abgetrennten Systeme dennoch aktiviert, so kommt es zu Eskalationen wie Wutausbrüchen, Weinkrämpfen, Schreien, Weglaufen oder Erstarren. Das desorganisierte Bindungsmuster ist – im Gegensatz zu den weiter oben beschriebenen Mustern – krankheitswertig und als deutliche psychische Auffälligkeit einzustufen. Der Anteil desorganisiert gebundener Kinder wird auf rund 12% geschätzt.

Bindungsstil	***Eltern - Erziehungsverhalten***	***Kind- Verhalten***
Sicher	*Zuverlässig, feinfühlig, unterstützend*	*Offen, gutes Selbstwertgefühl, Entwicklung von Urvertrauen*
Unsicher-Vermeidend	*Distanziert, teilnahmslos, zurückweisend*	*Distanziert, verschlossen, wenig an Kontakten interessiert*
Unsicher- Ambivalent	*Unzuverlässig, Wechsel von Überfürsorge und Vernachlässigung*	*Ängstlich, wenig Selbstvertrauen*
Desorganisiert	*Vernachlässigung, Beziehungsverluste, Gewalt*	*Übermäßige Fürsorge („Rollenumkehr“) oder aggressiv, emotionale Ausbrüche*

Als langfristige Folgen bei unsicherer und besonders bei desorganisierter Bindung sind weitere Charakteristika für Kinder und Jugendliche belegt: selteneres Auftreten einfühlsamer Reaktionen, hingegen vermehrtes feindseliges, aggressives Verhalten gegenüber Erwachsenen und Peers; eine Tendenz, soziale Konfliktsituationen als feindselig zu interpretieren, weniger beste Freunde zu haben und über weniger effektive Lösungsstrategien zu verfügen.

Wie erkennt man Bindungsstile?

Um die im Alltag durchaus deutlich beobachtbaren Bindungsmuster auch systematisch und wissenschaftlich fundiert erfassen zu können, wurden von Bowlby und Ainsworth spezielle Untersuchungsverfahren entwickelt, die sowohl in der psychologischen Forschung als auch im Zusammenhang mit psychologischen oder psychotherapeutischen Interventionen eingesetzt werden. Exemplarisch sei ein Verfahren genannt, das für die Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter verwendet wird: der **Separation Anxiety Test (SAT)**. Dieser Test basiert auf der Annahme, dass Bindungsmuster von Kindern besonders deutlich in Stresssituationen wie Trennungen von Bezugspersonen zu erkennen sind. Der SAT ist ein bildgestützter projektiver Geschichtenergänzungstest. Die von Henri Julius u.a. entwickelte Auswertung des Verfahrens liefert Ergebnisse, die auf die Ausprägung der unterschiedlichen Bindungsstile beim untersuchten Kind hinweisen. Im Verhalten der untersuchten Kinder zeigen sich meistens Mischformen der Bindungsstile, auch wenn einer vorherrschend ist.

Aus der Forschung: Neurobiologische Erkenntnisse

Auf der Basis aktueller neurobiologischer Forschungsergebnisse haben Julius und Uvnäs-Moberg (2014) die Bindungstheorie Bowlbys mit dem Wissen über hirnphysiologische Abläufe und die Folgen von Stress für die Entwicklung von Kindern verknüpft. Gesichert ist, dass frühkindlicher, lang anhaltender Stress die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen psychischer, psychosomatischer und somatischer Erkrankungen erhöht und die Lebensdauer verkürzt – und unsichere Bindung bedeutet chronisch erhöhtes Stressniveau.

Die körperlichen Reaktionen auf Stress werden von einem speziellen Teil des Gehirns, der Amygdala, gesteuert, in dem alle Erfahrungen, die mit Gefahr verbunden sind, gespeichert werden. Von hier aus werden zwei Achsen des sogenannten „Kampf- und Fluchtsystems“ aktiviert. Die erste Achse aktiviert von einem zentralen Kerngebiet des sympathischen Nervensystems ausgehend über die Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin das Herz-Kreislaufsystem, die Atmung und die Motorik, sodass der Körper in Sekundenschnelle in Kampf- bzw. Fluchtbereitschaft gebracht wird. Die zweite Achse ergänzt diese schnelle Aktivierungsreaktion durch mittel- bis längerfristige Stressreaktionen über Hypothalamus, Hypophyse und Nebennierenrinde. In einer Anpassungsreaktion stellt sich der Körper auf Stressbedingungen ein, wobei es zur Ausschüttung von Cortisol kommt. Ein längerfristig erhöhter Spiegel dieses Stresshormons führt zu tiefgreifenden und schädlichen Umstellungen des Stoffwechsels und der Immunabwehr wie auch zu Beeinträchtigungen der Aufmerksamkeit, der Konzentration und des Gedächtnisses.

Der menschliche Organismus verfügt aber über eine biologische Struktur, die in der Lage ist, regulierend in das Stresssystem einzugreifen. Das sogenannte „Calm- und Connectingsystem“ wird über das Hormon **Oxytocin** aktiviert. Dieses Hypophysenhormon, das den Geburtsvorgang steuert und beim Stillen ausgeschüttet wird, wirkt – wie man erst kürzlich herausgefunden hat – umfassend als beruhigendes und bindungsförderndes System auf die Stresskreisläufe ein.

Durch die Ausschüttung von Oxytocin wird freigesetztes Cortisol wieder abgebaut, sodass physiologische Angst- und Alarmreaktionen beendet werden. Neben der Stressreduktion bewirkt das Oxytocin, dass vom Organismus affektive, kognitive und verhaltensbezogene Impulse für den Aufbau und die Aufrechterhaltung gelingender Beziehungen gesetzt werden.
So wird – sowohl beim Kind als auch beim Erwachsenen – Oxytocin ausgeschüttet, wenn in der Eltern-Kind-Interaktion von der erwachsenen Bezugsperson feinfühlig die vom Kind ausgehenden Reize aufgenommen und beantwortet werden. Dadurch erfährt das Kind auch auf physiologischer Ebene die Wirkung des beruhigenden und schützenden Verhaltens eines Erwachsenen.
Aus der Summe dieser Erlebnisse der Verfügbarkeit von Bindungspersonen wird die emotionale Regulationsfähigkeit des Kindes geformt.

Je nach Bindungsstil ist der basale Oxytocinspiegel und damit das grundlegende physiologische Stressniveau unterschiedlich hoch: Bei sicher gebundenen Kindern ist der Oxytocinspiegel relativ hoch, der Stresslevel niedrig.
Bei vermeidend gebundenen Kindern ist der Oxytocinspiegel niedriger, der Stresslevel aber erhöht; ambivalent gebundene Kinder stehen unter noch höherem Stress und haben eine entsprechend niedrige basale Oxytocinproduktion.
Bei desorganisiert gebundenen Kindern ist das Stressniveau so massiv erhöht und der basale Oxytocinspiegel so niedrig, dass ihr Zustand krankheitswertig ist.

Lernen bzw. Explorationsverhalten kann nur dann optimal ablaufen, wenn der Stresslevel niedrig oder nur mäßig erhöht ist. Daraus folgt, dass Kinder mit unsicheren Bindungsstilen besonders in schulischen Anforderungssituationen gegenüber sicher gebundenen Kindern im Nachteil sind. Entspannung und das Gefühl grundlegender Sicherheit und Geborgenheit setzen die Energie frei, die für das Lernen erforderlich ist.

Schutz- und Risikofaktoren

Menschliche Entwicklung vollzieht sich von Beginn an in Beziehungen. Einer der wichtigsten Schutzfaktoren überhaupt und gleichzeitig auch der bedeutendste Risikofaktor liegt daher in der **Qualität der Beziehungen**, in der Kinder aufwachsen.

Andererseits gelten auch nicht gelingende Beziehungen im primären Umfeld als Hochrisikofaktor für psychische Störungen. Zudem zeigen Längsschnittstudien aus dem Bereich der Resilienzforschung (Forschung zum Phänomen der inneren Widerstandskraft gegen Belastungen), dass eine sichere Beziehung zu mindestens einer Person außerhalb der Familie die wichtigste Variable für den Erhalt der psychischen Gesundheit darstellt.

- **Interne, das heißt personenbezogene Risikofaktoren**: Genetische Belastungen, Komplikationen vor oder während der Geburt sowie ein schwieriges Temperament des Kindes
- **Externe, d.h. umweltbezogene Risikofaktoren**: Psychosoziale Stressfaktoren, die im familiären bzw. näheren sozialen Umfeld des Kindes angesiedelt sind, wie psychische Erkrankung eines Elternteils, dysfunktionales Erziehungsverhalten, familiäre Gewalt oder mangelnde außerfamiliäre soziale Ressourcen
- **Personenbezogene Schutzfaktoren**: Hohe Intelligenz und günstiges kindliches Temperament
- **Umweltbezogene Schutzfaktoren**: Elterliche Anteilnahme, emotionale Wärme und ein unterstützendes, anregendes soziales Netz

Aus dem komplexen Zusammenwirken gewisser Anlagefaktoren und vielfältiger familiärer und außerfamiliärer Umwelteinflüsse entwickelt sich die individuelle Anpassungsfähigkeit eines Menschen, die es ihm ermöglicht, sich positiv zu entwickeln. Kommt es zu einem Ungleichgewicht, bei dem die Risikofaktoren deutlich überwiegen, wird die Anpassungsfähigkeit überfordert und Verhaltensstörungen, psychosomatische Symptome oder psychische Erkrankungen treten mit hoher Wahrscheinlichkeit auf auf. Dabei ist das Problemverhalten immer als Versuch einer Anpassungsleistung zu verstehen.

Was heißt das für die Schule?

Frühe Bindungserfahrungen wirken sich in mehrfacher Hinsicht auf die schulische Entwicklung eines Kindes aus. Sie prägen sein Verhalten, seine Beziehung zur Lehrperson und seine kognitive Lernfähigkeit. Sowohl Verhaltensauffälligkeiten in der Schule als auch Schulleistungsprobleme können möglicher Ausdruck einer ungünstig verlaufenen Bindungsentwicklung sein.

Man weiß aus der Forschung, dass Kinder ihre erworbenen Bindungsstile auf andere wichtige Bezugspersonen, wie etwa Lehrer/innen, übertragen. Ihre emotionalen Beziehungserfahrungen bilden sich in so genannten „internalen Arbeitsmodellen“ ab. Kinder haben ein relativ stabiles Bild davon entwickelt, wie erwachsene Personen auf ihre Bedürfnisse in für sie belastenden Situationen reagieren und danach richten sie ihr eigenes Verhalten aus. Und das gilt in besonderer Weise für die Schule.

Das Verhalten eines **sicher gebundenen Kindes** führt in der Regel kaum zu herausfordernden pädagogischen Situationen. Es zeigt grundsätzlich Interesse am Lernen und ist aufgrund seiner emotionalen Stabilität gut in der Lage, sich kognitiven und sozialen Anforderungen zu stellen. In Belastungssituationen kann es seine Gefühle klar zum Ausdruck bringen und sich Hilfe und Schutz von Lehrpersonen holen.

Anders verhält es sich mit einem **unsicher gebundenen Kind**. Oftmals kann das, was in der Schule als Verhaltensauffälligkeit klassifiziert wird, Zeichen des unsicheren Bindungsstils eines Kindes sein, den es – anfangs unabhängig vom Verhalten der Lehrerin/des Lehrers – zum Ausdruck bringt. Entsprechend seinem Bindungsstil verhält sich ein Kind seinen Lehrern gegenüber emotional distanziert, übermäßig anhänglich oder aggressiv und kontrollierend. Da der Anteil mehr oder weniger unsicher gebundener Kinder auf insgesamt etwa 40% geschätzt wird, kann man sich vorstellen, was das bedeutet: Verhaltensschwierigkeiten, die auf den ersten Blick schwer verständlich erscheinen, müssen unter einem anderen Blickwinkel gesehen werden. Wenn Kinder ihr primär unsicheres Bindungsverhalten im Kontakt mit den Lehrpersonen beibehalten, führt dies häufig dazu, dass sich die Lehrer/innen über kurz oder lang „komplementär“ verhalten. Sie übernehmen als Reaktion auf das Verhalten des Kindes unbewusst den für das Kind gewohnten Fürsorgestil und halten somit einen für alle Beteiligten ungünstigen Kreislauf aufrecht.

Bindungsgeleitetes pädagogisches Handeln

Die Grundidee der bindungsgeleiteten Intervention (Julius, 2009) ist es, dass die Lehrerin/der Lehrer längerfristig durch ein Verhalten, das sich von dem der Eltern deutlich unterscheidet, wesentlich zum Aufbau eines entwicklungs- und lernfördernden Beziehungsverhaltens des Kindes beitragen kann. Voraussetzung für bindungsgeleitetes pädagogisches Handeln ist, dass Lehrerinnen und Lehrer sichere Bindungsfiguren für ihre Schülerinnen und Schüler werden.

Dazu müssen sie nach Bowlby und Ainsworth drei Kriterien erfüllen:

- sie zeigen physische und emotionale Fürsorge,
- beständige und vorhersehbare Präsenz und
- emotionalen Einsatz.

In bindungsrelevanten Situationen wie Trennung, Streit, Ärger, Angst, Stress etc. verhalten sie sich dann **feinfühlig**, wenn sie die Bindungsbedürfnisse des Kindes wahrnehmen, richtig verstehen und angemessen darauf reagieren. Dadurch können verfestigte Verhaltensmuster nach und nach aufgelöst und neue Verhaltensmuster im Sinne eines sicheren Bindungsstils aufgebaut werden.
Nicht erst seit den Studien von John Hattie wissen wir, dass Lehrpersonen einen großen (positiven) Einfluss auf die Entwicklung von Schülern und Schülerinnen haben.
Gerade für Kinder, die aufgrund ihrer familiären Bedingungen suboptimale Beziehungsvoraussetzungen in den Schulalltag mitbringen, ist es wichtig als Lehrer/in mit viel **Feinfühligkeit und Professionalität** die Kinder zu fördern, fordern und begleiten.

Stressabbau durch Synchronisation und tiergestützte Intervention

Zunächst sind nach Julius auf einer ersten Interventionsebene allgemeine Strategien zu empfehlen, die geeignet sind, das Kind für **positive Beziehungserfahrungen** zu öffnen. Dazu zählen stressreduzierende Aktivitäten, die eine Senkung des Cortisolspiegels und eine Erhöhung des Oxytocinspiegels bewirken.

Das sind zum einen verschiedene Rituale oder Übungen, die zu einem Gleichklang mit anderen, zu **Synchronisation**, führen. Gemeinsame Gruppenaktivitäten wie singen, tanzen und trommeln, beten, essen oder gemeinsames Spiel entspannen und erfüllen ein tiefes menschliches Bedürfnis nach Verbundenheit. Synchronisation bewirkt eine vermehrte Oxytocinausschüttung. Dies geht einher mit erhöhtem Vertrauen, geringerer sozialer Ängstlichkeit und erhöhter Empathie und erleichtert die Speicherung sozial positiver Emotionen.

Zum zweiten handelt es sich um tiergestützte Interventionen.
Die Möglichkeit, zum Beispiel einen Hund zu streicheln, erhöht ebenfalls den Oxytocinspiegel und fördert damit den Stressabbau und die Offenheit für Beziehungsangebote.

Strategien im Umgang mit vermeidend gebundenen Kindern

Im nächsten Schritt werden Strategien angewendet, die darauf abzielen, dass das unsicher oder desorganisiert gebundene Kind in eine sichere Beziehung zur Lehrperson kommt. Die Interventionen variieren dabei je nach dem Bindungsmuster des Kindes.

Ein **vermeidend gebundenes** Kind hat die Erfahrung gemacht, dass seine Suche nach Nähe mit Zurückweisung, Distanz und Feindseligkeit beantwortet wird. Um das auch in der Schule zu vermeiden, wird es sich auch in der Beziehung zum Lehrer distanziert und emotional abweisend verhalten.

Es geht dem Lehrer aus dem Weg, reagiert nicht auf Beziehungsangebote und vermeidet den Blickkontakt. Es verhält sich nach dem Motto: "Niemand kann mich verletzen" und „Ich kann es alleine". Wenn es in Not gerät, kann es sich nicht um Unterstützung und Hilfe an die Lehrperson wenden. Es lenkt sich mit anderen Beschäftigungen ab, um nicht in eine Beziehung eintreten zu müssen. Im Klassenverband verhält es sich unauffällig und es stört auch kaum aktiv den Unterricht.

Es ist für den Lehrer/in verführerisch, darauf **komplementär** zu reagieren: Gekränkt von der Zurückweisung durch das Kind oder unter dem Eindruck, das Kind brauche keine Unterstützung, wird kein Beziehungsangebot mehr gemacht und das Kind wird in Ruhe gelassen.
Feinfühliges Verhalten des Lehrers bedeutet in dieser Situation aber, das Beziehungsangebot aufrecht zu erhalten und weiterhin mit dem Kind zu interagieren. Dem Kind sollte dabei grundsätzlich ein großes Maß an Eigenständigkeit zugestanden werden, um ihm zu signalisieren, dass seine Bedürfnisse nach Unabhängigkeit ernst genommen werden. Gleichzeitig kann aber – angepasst an das Alter des Kindes – eine Annäherung in dyadischen Lern- oder Spielsituationen stattfinden, in denen der Lehrer/die Lehrerin eine versorgende und einfühlende Haltung einnimmt.

Reagiert das Kind auf Kontaktangebote mit Abwehr oder Aggression, so kann ihm die Lehrperson in kindgerechter Sprache mitteilen, dass sie den Ärger und den Wunsch des Kindes nach Alleinsein verstehe, dass sie aber zur Verfügung stehe, wenn das Kind sie brauche.

Eine weitere Möglichkeit der sukzessiven Annäherung bietet das Eingehen einer „sachorientierten" Beziehung, indem die Lehrperson die Interessen des Kindes aufgreift und ihm auf dieser Ebene Wertschätzung und Aufmerksamkeit entgegenbringt.
Im Rahmen des Unterrichts lassen sich solche Gelegenheiten zum Beziehungsaufbau mit vermeidend gebundenen Kindern vor allem in Phasen des offenen Lernens oder im Projektunterricht realisieren.

VERMEIDEND - GEBUNDENE KINDER	
Typisches Verhalten	**Intervention**
Beziehungsebene • *wirkt abweisend* • *sucht von sich aus keinen Kontakt* • *wehrt Kontaktangebote ab, reagiert manchmal sogar aggressiv darauf* • *beschäftigt sich meist alleine* • *geht eher mit Gleichaltrigen Beziehungen ein*	*Beziehungsebene* • *Zurückweisung nicht persönlich nehmen, ev. verbalisieren, Gefühle vorsichtig ansprechen („ Ich habe den Eindruck gehabt, dass du traurig bist und wollte dir helfen, aber ich sehe, dass du das alleine lösen willst.“)* • *langsam annähern, Wunsch nach Distanz respektieren* • *Kontaktaufnahme über gemeinsame Beschäftigung mit Aufgaben, Interesse zeigen für Aktivität des Kindes*
Aufgabenebene • *bevorzugt klar strukturierte Aufgaben* • *sprachlicher und schriftsprachlicher Ausdruck reduziert (erkennbar beim freien Schreiben)* • *kaum kreativ* • *bittet von sich aus nicht um Unterstützung*	*Aufgabenebene* • *klare Aufgabenstellungen, nach Möglichkeit mit Lösungshilfen* • *Hilfe beim freien Schreiben (Satzanfänge, relevante Begriffe, Strukturierungshilfen)* • *häufige Möglichkeit zum offenen Lernen, damit das Kind die Aufgaben selbst wählen kann*

Strategien im Umgang mit ambivalent gebundenen Kindern

Ein ambivalent gebundenes Kind hat seine wichtigsten Bindungsfiguren als unzuverlässig und inkonsistent in ihrem Verhalten erlebt. Es weiß nicht, ob diese in einer gegebenen Situation verfügbar, feinfühlig und unterstützend sein werden oder nicht. Der Lehrperson gegenüber verhält es sich daher anfangs übermäßig anhänglich und liebesbedürftig; kann sie die Bedürfnisse des Kindes nicht befriedigen, kann es zu aggressivem und provokantem Verhalten kommen. Reagiert der Lehrer/die Lehrerin dann **komplementär** – in Form von Zurückweisung, Maßregelung oder Ignorieren – fühlt sich das Kind in seinen Erwartungen bestätigt und das ambivalente Bindungsverhalten verfestigt sich. **Feinfühliges Verhalten** von Seiten des Lehrers/der Lehrerin bedeutet in diesem Fall, dem Kind Regelmäßigkeit, Konsistenz und Vorhersagbarkeit, aber auch klare Grenzen zu vermitteln. So ist es für das Kind sehr wichtig, dass Versprechen eingelöst und Verabredungen eingehalten werden. Günstig wirken sich auch Rituale oder fixe Vereinbarungen für Begegnungen aus, in denen das Kind verlässlich Zuwendung und Aufmerksamkeit durch den Lehrer erhält, z.B. eine Viertelstunde gemeinsamen Spiels oder Gesprächs pro Woche zu einem bestimmten Zeitpunkt. Aggressives oder provokantes Verhalten des Kindes kann als „Test“ von Seiten des Kindes verstanden werden, um zu überprüfen, ob die Beziehung des Lehrers zum Kind auch schwierigen Anforderungen standhält. In einem solchen Fall müssen zwar einerseits angemessene Grenzen gesetzt werden, die Lehrperson kann aber auch Verständnis für das dahinterliegende Bedürfnis des Kindes zum Ausdruck bringen und mit ihm passendere Möglichkeiten erarbeiten, seine Gefühle auszudrücken.

AMBIVALENT-GEBUNDENE KINDER	
Typisches Verhalten	**Interaktion**
Beziehungsebene • *wirkt übermäßig anhänglich „klebt“ am/an der Lehrer/in, sucht ständig Kontakt* • *wird aggressiv, wenn Kontakt nicht möglich ist oder Erwartungen nicht erfüllt werden* • *manchmal Schulphobie* • *kann Bedürfnisse nicht gut aufschieben*	*Beziehungsebene* • *Lehrer/in gibt Zeitraum vor, indem er sich regelmäßig mit Kind beschäftigt, z.B. fixe Begrüßungs- und Abschiedsrituale; ¼ Stunde wöchentlich mit dem Kind allein spielen, lernen, sprechen…)* • *Vereinbarungen und Versprechen unbedingt einhalten* • *Einsatz von Übergangsobjekten (Kuscheltier, Maskottchen)* • *Gefühle ansprechen (z.B. „Ich merke, du ärgerst dich, weil…“)*
Aufgabenebene • *kann kaum alleine arbeiten, sucht immer wieder Hilfe, Angst vor Einsamkeit* • *wirkt völlig überfordert bei Veränderungen gewohnter Abläufe* • *kann sich selbstständig kaum Aufgaben suchen* • *kann sich nicht lange auf eine Tätigkeit konzentrieren*	*Aufgabenebene* • *zur Exploration ermutigen* • *Aufgaben in kleine Schritte zerlegen, die das Kind auch alleine lösen kann* • *Anfang und Ende von Arbeitseinheiten mit dem Kind gut vorbereiten* • *Veränderungen und Wechsel von Routine früh genug ankündigen und gemeinsam mit dem Kind vorbereiten*

Strategien im Umgang mit desorganisiert gebundenen Kindern

Kinder mit desorganisiertem Bindungsmuster haben die Erfahrung gemacht, in angstauslösenden Situationen von ihren wichtigsten Bindungsfiguren nicht geschützt zu werden und erleben sich in Stresssituationen als hilflos und verletzlich. Um diese schmerzvollen Bindungserfahrungen zu bewältigen, setzen sie Abwehrmechanismen ein: diese leidvollen Erlebnisse werden vom Bewusstsein ausgeschlossen.
Viele auch im schulischen Alltag auffällige Verhaltensweisen dieser Kinder können als Versuch interpretiert werden, den Ausschluss der traumatischen Inhalte aus dem Bewusstsein aufrecht zu erhalten:

- Kontrollierend – strafendes (ärgerlich-aggressives) Verhalten, oder
- Kontrollierend – fürsorgliches Verhalten

Beide Strategien können Kinder bei schweren Störungen des elterlichen Fürsorgeverhaltens entwickeln und in weiterer Folge auch in ihrer Beziehung zur Lehrperson einsetzen. Sie dissoziieren während des Unterrichts (inneres Wegdriften, abwesend sein, erstarren) oder es kommt zu unkontrollierten Affektdurchbrüchen (Wutausbrüche, weglaufen, aggressive Handlungen).

Langfristige Hilfen für Kinder mit desorganisierter Bindung sollten in jedem Fall in einem **therapeutischen Setting** stattfinden. Dennoch ist auf der Verhaltensebene auch eine Reihe von Interventionen im schulischen Setting realisierbar. Diese können sich zum einen auf die desorganisierten Symptome beziehen und zum anderen auf das kontrollierende Beziehungsverhalten dieser Kinder. Bei affektiven Eskalationen ist es wichtig, das Kind nicht alleine zu lassen, sondern feinfühlige Präsenz und Fürsorgeverhalten zu zeigen.

Bei kontrollierend-strafendem Verhalten des Kindes ist darauf zu achten, nicht mit verbalen Gegenaggressionen zu reagieren, dem Verhalten aber trotzdem klare Grenzen zu setzen. Wenn die Lehrkraft weiß, dass das betroffene Kind aufgrund seiner Bindungserfahrungen nicht in der Lage ist, sie als sichere Basis zu nutzen, fällt es ihr leichter, feinfühlig zu reagieren, etwa indem sie in kindgerechter Form eine Interpretation für sein Verhalten anbietet und dabei auch die bindungsbezogenen Bedürfnisse des Kindes verbalisiert.

Daneben erweist es sich als notwendig, alternative Strategien der Ärgerregulation mit diesen Kindern einzuüben. Zeigt ein Kind kontrollierend – fürsorgliches Beziehungsverhalten gegenüber einer Lehrkraft, ist es wichtig, dass diese die Rolle, die ihr das Kind zuschreibt, nicht annimmt und ihm hingegen vermittelt, dass sie als Erwachsene in dieser Beziehung die Verantwortliche ist.
Von zentraler Bedeutung ist, dass die Lehrkraft in bindungsrelevanten Situationen die Rolle der Fürsorgenden einnimmt.

DESORGANISIERT – GEBUNDENE KINDER	
Typisches Verhalten	**Intervention**
Beziehungsebene • *unerwartete Wutausbrüche* • *Weglaufen, Schreien* • *Stören des Unterrichtes* • *Aggressivität* • *übermäßige Fürsorge gegenüber Erwachsenen („Kontrolle“)*	*Beziehungsebene* • *körperliche Sicherheit und klare, verlässliche Routinen haben oberste Priorität („Die Schule ist ein sicherer Ort für dich.“)* • *Motive für das Verhalten verbalisieren („Du trittst gegen die Türe, weil du Angst hast.“)* • *auf erste Anzeichen achten und reagieren durch beruhigende Maßnahmen, z.B. ein Glas Wasser trinken, Bewegung machen, …*
Aufgabenebene • *beendet Aufgaben nicht oder fängt gar nicht an* • *unterbricht Arbeiten und stört den Unterricht* • *fühlt sich schnell unfähig und reagiert dann verzweifelt oder aggressiv* • *kurze Aufmerksamkeitsspanne*	*Aufgabenebene* • *anfangs eher einfache, sicher zu bewältigende Aufgaben und viel positive Rückmeldung geben* • *Aufgaben in kleine Schritte zerlegen* • *zu Beginn oder bei Unterbrechungen rasche Hilfestellungen geben* • *konkrete, mechanische und rhythmische Aktivitäten haben beruhigende Wirkung (Zählaufgaben, Malen, Sortieren, …)*

Rahmenbedingungen und Grenzen

Die pädagogische Arbeit mit hoch unsicher oder desorganisiert gebundenen Kindern stellt für Lehrpersonen zweifelsohne eine besondere Herausforderung dar. Sie erfordert nicht nur ein umfangreiches Wissen um die Entstehung dieses Bindungsmusters und ein hohes Maß an persönlichem Einsatz und psychischer Stabilität, sondern auch unterstützende Rahmenbedingungen wie kollegiale Unterstützung, fachliche Supervision und Video-Analysen der Lehrer-Schüler-Interaktion. Die Qualifikation für systematische bindungsgeleitete Interventionen sollte daher in einem entsprechenden Lehrertraining erworben werden. Trotz erwiesener Wirksamkeit dieses Ansatzes sind pädagogischen Interventionen gerade bei Kindern mit multifaktoriellen Risikokonstellationen Grenzen gesetzt. Sie können deshalb nur Teil einer umfassenden Gesamtstrategie sein. Zusätzlich sind in diesen Fällen meist psychotherapeutische Angebote, Elterntraining oder auch kinderschützende Maßnahmen nötig.

Regelmäßigkeit, **Vorhersagbarkeit** und **Feinfühligkeit** sind oberste Prinzipien aller pädagogischen Interventionen bei unsicher gebundenen Kindern. Da es sich bei den familiären Beziehungsmustern auch bei einem Volksschulkind bereits über ein jahrelang verfestigtes Interaktionsgeschehen handelt und das Kind noch wenig alternative Erfahrungen gemacht hat, muss damit gerechnet werden, dass sich bindungsgeleitete Interventionen erst nach einem längeren Zeitraum der Anwendung auswirken. Geduld ist also gefragt, macht sich aber bezahlt, wenn man erlebt, wie durch das eigene Handeln Vertrauen entsteht und Lernprozesse möglich werden.

Zum Weiterlesen:

Ahnert, L. (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung: Entstehung und Entwicklung. München: Reinhardt.

Bauer, J. (2010): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In: Pädagogik 7-8/10, 6-9.

Bowlby, J. (Hrsg) (2001): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München/Basel: Heinrich.

Bowlby, J., Endres, M., Ainsworth, M.& Seemann, U.(2005): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München: Reinhardt.

Bowlby, J. (2018, 4. Aufl.): Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie Ernst Reinhardt Verlag

Brisch, K.H. (2019²): Grundschulalter: Bindungspsychotherapie – Bindungsbasierte Beratung und Therapie Bd. 4 Klett Cotta Verlag

https://www.khbrisch.de/

Franz, M., West-Leuer, B. (Hrsg.). (2008): Bindung Trauma Prävention: Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer Beziehungserfahrungen. Gießen: Psychosozial.

Geddes, H. (2012): Bindung, Verhalten und Lernen. In: Brisch, K.H./Hellbrügge, T. (Hrsg.): Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta.

Girardi, C. (2012): Schulwege zur sicheren Bindung. Videogestütztes Lehrertraining auf Basis der Bindungstheorie in der Sonderschule. Univeröffentl. Masterthesis. ARGE Bildungsmanagement. Wien.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2011): Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (Hrsg.). (2009). Bindung im Kindesalter: Diagnostik und Interventionen. Göttingen: Hogrefe.

Julius, H., Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D.C. & Uvnäs-Moberg, K. (2014): Bindung zu Tieren: Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen. Göttingen: Hogrefe.

Jungmann, T. & Reichenbach, Ch. (2013): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Dortmund: Borgmann Media.

Kißgen, R.(2011): Bindungstheorie und Bindungsforschung : Grundlagen und Anwendung. 2 DVD. Universität Köln: Netzwerk Medien.

Uvnäs-Moberg, K. (2013): The Hormone of Closeness. London: Pinter & Martin.

Medieninhaber & Herausgeber: Bildungsdirektion Steiermark,
Abteilung Schulpsychologie & Schulärztlicher Dienst 8010 Graz, Körblergasse 23
Erscheinungsdatum: Mai 2020 (2.Auflage)