

14. Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe

Henri Julius

1. Einleitung

Die sehr hohe Prävalenz von Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen ist das hervorstechendste Merkmal, das Kinder, die in Settings der Erziehungshilfe beschult werden, von Regelschulkindern unterscheidet (Julius, 2001a). Bis auf wenige Ausnahmen finden diese Beziehungstraumata innerhalb der Familie statt. Da familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen nicht von der Beziehung der Beteiligten getrennt werden können, sind diese Traumata ein Ausdruck und Teil dieser Beziehungen selbst. Im Kern handelt es sich bei diesen Traumata somit um Beziehungstraumata. Deshalb ist es leicht nachvollziehbar, dass sich diese Erfahrungen in den internalisierten Beziehungsmustern der betroffenen Kinder in Form von unsicheren Bindungsmustern widerspiegeln, wobei der Großteil der unsicher gebundenen Kinder durch eine hochunsichere Bindungsorganisation charakterisiert ist (für Details siehe Kap. 1 in diesem Band).

Die Bedeutung dieser Ergebnisse für die pädagogische Arbeit in der Schule ist v. a. darin begründet, dass in einer inzwischen größeren Anzahl von Studien Verbindungen zwischen unsicheren Bindungsmustern und psychischen Symptomen bzw. dem sicheren Bindungsmuster und Indikatoren psychischer Gesundheit im Kindes- und Jugendalter aufgedeckt wurden (siehe auch Kap. 3 in diesem Band).

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Daten, dass unsicher gebundene Kinder im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern im Vor- und Grundschulalter geringere Sozialkompetenzen ausgebildet haben. Unsicher gebundene Kinder zeigen weniger empathische Reaktionen (Sroufe, 1983), verfügen über weniger effektive Konfliktlösungsstrategien und interpretieren soziale Konfliktsituationen eher feindselig, während sicher gebundene Kinder durch mehr Optimismus in ihrer sozialen Wahrnehmung auffallen (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass unsicher gebundene Kinder – im Gegensatz zu sicher gebundenen – hochsignifikant häufiger feindseliges und aggressives Verhalten gegenüber anderen zeigen (Sroufe & Fleesen, 1988). Die Validität dieser Befunde spiegelt sich auch in den Ergebnissen wider, nach denen sicher gebundene Kinder im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern eher über ein festes Freundschaftsnetz verfügen und häufiger einen besten Freund sowie weniger Probleme mit Gleichaltrigen haben (Dodge & Frame, 1982). Außerhalb dieser Auffälligkeiten im Sozialbereich zeigen die bisherigen Daten, dass unsicher gebundene Kinder durch mehr Ängstlichkeit, Hilflosigkeit und Depressivität sowie einen häufigeren Einsatz vermeidender Coping-Strategien auffallen (Dodge & Frame, 1982; Gliwitzky, 1994; Kobak & Sceery, 1988; Kobak, Sudler & Gamble, 1993; Papini, Roggman & Anderson, 1991; Zimmermann, 1997).

Zwar legen diese Ergebnisse auf eindrucksvolle Weise einen Zusammenhang zwischen unsicherer Bindungsqualität und einer großen Bandbreite von Symptomen nahe. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass diese Symptome nicht unbedingt eine direkte Folge unsicherer Bindung sein müssen. Vielmehr ist anzunehmen, dass sie im Sinne des Risiko-Schutzmodells der Entwicklungspsychopathologie mit unsicherer Bindung assoziiert sind. Demnach führt eine unsichere Bindungsorganisation nicht zwangsläufig zu einer psychischen Störung, sondern sie bildet einen Risikofaktor, durch den die Vulnerabilität gegenüber Belastungen erhöht wird. Einer sicheren Bindung hingegen wird eine Pufferwirkung für potenziell schädigende Einflüsse aus der Umwelt zugeschrieben (Dornes, 1999).

Statistisch wesentlich enger als die organisierten, unsicheren Bindungsmuster ist das hochunsichere Bindungsmuster mit psychischen Symptomen assoziiert (siehe Kap. 3 in diesem Band). Durch dieses Bindungsmuster werden in der klassischen Bindungsforschung Kinder beschrieben, deren Verhaltensstrategien nicht oder nur ungenügend organisiert sind (D).

Frühe, hochunsichere Bindung gilt als maßgeblicher Risikofaktor für spätere Verhaltensprobleme bei Kindern, v. a. dann, wenn sie in Wechselwirkung und Kumulation mit anderen Risikofaktoren wie z. B. familiärer Gewalt auftritt (Guttman-Steinmetz & Crowell, 2006; Moss, Smolla, Cyr, Dubois-Comtois, Mazzarello & Berthiaum, 2006; Osofsky, Hann & Peebles, 1993). Zwar zeigen Kinder dieser Gruppen eine ähnliche Symptomatik wie die unsicher gebundenen Kinder der organisierten Gruppen, allerdings ist ihre Symptomatik stärker ausgeprägt. So fallen hochunsicher gebundene Kinder v.a. durch ausgeprägte, aggressive und feindselige Verhaltenssymptome gegenüber Gleichaltrigen auf (Lyons-Ruth, Easterbrooks & Cibelli, 1997; Speltz, Greenberg & DeKlyen, 1990), durch ein geringes Selbstvertrauen (Jacobsen, Edelstein & Hofmann, 1994), gering ausgebildete Sozialkompetenzen (Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik & Suess, 1994), ein geringes Vertrauen in die eigenen schulischen Fähigkeiten (Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintong, 1998) sowie im Vergleich zu Kindern, die den organisierten Bindungsmustern zugeordnet werden, schlechtere Schulnoten (Moss et al., 1998). Die schlechten Schulnoten sind nach den bisherigen Ergebnissen auf Probleme dieser Kinder bei der Regulation emotionaler Zustände in kognitiven Anforderungssituationen (Zimmermann, 1997) sowie Defizite im formalen Denken (Jacobsen et al., 1994) zurückzuführen.

Zusammenfassend zeigen die vorgestellten Befunde, dass Kinder, die in Schulen für Erziehungshilfe beschult werden, unter einer hohen Prävalenz von familiärer Gewalt, Verlust und Vernachlässigung leiden und dass sich diese Erfahrungen in den internalisierten Beziehungsmustern dieser Kinder in Form von (hoch-)unsicherer Bindung widerspiegeln. Da zudem das hochunsichere Bindungsmuster mit einer Reihe von Symptomen assoziiert ist, die typisch für Schüler von Erziehungshilfeschulen sind, liegt es nahe, Interventionen zu entwickeln, die auf die internalisierten Beziehungskonzepte dieser Kinder fokussieren. Ziel solcher Interventionen müsste es sein, die unsicheren Bindungsmuster der Kinder zu verändern.

2. Sind Bindungsmuster veränderbar?

Dass Bindungsmuster grundsätzlich veränderbar sind, zeigt die Erforschung der Kontinuität und Diskontinuität von Bindung im Lebenslauf (siehe Kap. 4 in diesem Band). Die bisherigen Ergebnisse legen nahe, dass früh erworbene Arbeitsmodelle von Bindung bis zum Jugendalter aufrechterhalten werden, wenn keine tiefgreifenden Veränderungen in den Beziehungen des Kindes zu seinen Bindungsfiguren auftreten. Treten solche Veränderungen ein, dann ist ein Wechsel der Bindungsqualität von sicher zu unsicher und umgekehrt möglich. So zeigen beispielsweise die Ergebnisse von Zimmermann (1997), dass Risikofaktoren in der kindlichen Entwicklung, wie z. B. die Scheidung oder Trennung der Eltern, psychische oder lebensbedrohliche Erkrankungen oder gar der Verlust eines Elternteils eine sichere Bindungsqualität in eine unsichere transformieren können. In Risikostichproben der Arbeitsgruppe um Sroufe konnte ein Wechsel der Bindungsqualität von unsicher zu sicher festgestellt werden, wenn z. B. eine zusätzliche Bezugsperson in die Familie kam oder das Verhalten der Mutter gegenüber dem Kind feinfühlicher wurde (Egeland & Sroufe, 1981; Vaughn, Egeland, Sroufe & Waters, 1979).

3. Pädagogische Implikationen

Bowlby (1980) selbst hat zwei Möglichkeiten der positiven Beeinflussung unsicherer Bindungsqualitäten angenommen. Zum einen seien interne Arbeitsmodelle der Reflexion zugänglich und könnten so verändert werden, und zum anderen ließen sich unsichere Bindungsmuster durch neue Bindungserfahrungen verändern. Menschen, deren unsichere Bindungsorganisation auf diese Weise in eine sichere transformiert wird, werden nach Main (1995) als Menschen mit einer erworbenen, sicheren Bindung („earned secures“) bezeichnet.

Aus Sicht professioneller Interventionen zur Veränderung von Bindungsmustern ist die erstere Möglichkeit wohl eher in therapeutischen Settings zu verorten. Diesbezügliche Methoden werden z. B. von Brisch (1999) beschrieben. Interventionen im Sinne korrigierender Beziehungserfahrungen lassen sich sowohl in therapeutischen als auch in pädagogischen Settings realisieren und können sowohl auf die Beziehung betroffener Kinder in der Ursprungsfamilie als auch auf deren Beziehungen außerhalb der Familie fokussieren.

Intervention, die auf die Veränderung der Bindungsbeziehungen innerhalb der Familie zielen, finden sich z. B. in Form eines Feinfühligkeitstrainings für Mütter (Minde, 1996), als Eltern-Kind-Therapie (Hédervári-Heller, 1999) oder in Form von Elternberatungen (Brisch, 1999). Das Problem, solche Interventionen für Erziehungshilfeschüler zu realisieren, dürfte aus meiner Erfahrung v. a. darin begründet sein, dass bei einem Großteil der Eltern dieser Kinder weder Behandlungseinsicht noch Motivation vorhanden ist. Viele Erziehungshilfeschüler leben allerdings nicht mehr in der Ursprungsfamilie, sondern sind in Heimen oder Pflegefamilien untergebracht. Für diese Kinder lassen sich professionelle Interventionen, die durch ein verändertes Beziehungsverhalten der Bezugserzieher auf eine Veränderung der kindlichen Bindungsmuster zielen, leichter realisieren (siehe Kap. 15 in diesem Band).

Fokus des vorliegenden Artikels sind ebenfalls Interventionen, die auf die Beziehungen von Kindern zu Personen außerhalb des häuslichen Kontextes – aber hier auf das schulische Setting – zielen. Da es kaum andere, im Sozialbereich tätige Professionelle gibt, die so viel Zeit mit Kindern verbringen wie Lehrerinnen und Lehrer, kommt diesen Beziehungen – auch aus bindungstheoretischer Sicht – eine große Bedeutung zu. Insbesondere Kinder der unteren Jahrgangsstufen scheinen ihre familiären Bindungserfahrungen auf diese Bezugsfiguren zu übertragen. Demzufolge besteht auch eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass Kinder, die über einen längeren Zeitraum vernachlässigt, misshandelt oder missbraucht wurden und eine (hoch-)unsichere Bindung entwickelt haben, die gleichen Formen der Vernachlässigung (Nicht-Sorge) oder Misshandlung in neuen Beziehungen erwarten und deshalb in diesen Beziehungen die gleichen Bindungsstrategien einsetzen. Vermittelt über das Verhalten gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern dürfte die Wahrscheinlichkeit steigen, dass wiederum das komplementäre bindungsbezogene Verhalten dieser neuen Bindungsfiguren ausgelöst und somit Kontinuität gefestigt wird (siehe die Einführung zu Kap. 3 in diesem Band).

Sollen die unsicheren Bindungsmuster betroffener Kinder in der Schule nicht zementiert, sondern verändert werden, dann ist es wichtig, diesen Kindern in ihren Beziehungen zum Lehrer Diskontinuitätserfahrungen zu vermitteln. Dies kann durch die Qualität einer pädagogischen Beziehung erreicht werden, die den bisherigen Beziehungserfahrungen widerspricht und die Entwicklung sicherer Arbeitsmodelle von Bindung fördert.

Dass dies möglich sein könnte, legen z. B. die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung von Emmy Werner nahe, in der 698 auf einer Hawaii-Insel geborene Kinder über einen Zeitraum von 40 Jahren begleitet wurden (Werner & Smith, 1977; 1982; 1995). Die Daten über die Familien und ihre Kinder wurden zum Zeitpunkt der Geburt, vier Wochen sowie zwei, zehn, achtzehn, dreißig und vierzig Jahren danach erhoben. Etwa ein Drittel dieser Kinder galt als Hoch-Risiko-Gruppe, da sie gehäuft Risikofaktoren wie z. B. chronischer Armut, elterlicher Psychopathologie oder chronischen Familienkonflikten ausgesetzt waren. Von diesen Kindern entwickelte ungefähr ein Drittel keines der Symptome, die mit den Risiken in der Gesamtstichprobe assoziiert waren. Eines der wichtigsten Merkmale, das diese Kinder von jenen unterschied, die klinisch auffällig wurden, war eine sichere Bindungsbeziehung zu einem anderen Erwachsenen. In vielen Hochrisikofamilien waren diese Personen jedoch nicht die Eltern, sondern die Großeltern oder ältere Geschwister. Aber nicht nur innerhalb der Familie können Personen solche Funktionen erfüllen. Auch außerhalb der Familie dieser Kinder gab es solche Bezugspersonen, und unter diesen waren es insbesondere Lehrerinnen und Lehrer, die von den Kindern aus der Studie von Werner und Smith (1982) als außerfamiliäre Vertrauenspersonen genannt wurden.

4. Pädagogische Strategien

Auf dem Hintergrund dieser Zusammenhänge sollen nun pädagogische Strategien vorgestellt werden, die darauf zielen, Diskontinuitätserfahrungen bei unsicher gebundenen Kindern im Rahmen von Lehrer-Kind-Beziehungen herzustellen. Ziel dieser

Strategien ist es, dem Kind in der Lehrer-Schüler-Beziehung neue Bindungserlebnisse zu ermöglichen, damit sich das Kind von früheren Bindungsmustern lösen kann und ein internes Arbeitsmodell von anderen als responsiv und sorgend und von sich selbst als wertvoll und liebenswert aufbaut.

Das Fürsorgeverhalten der Bezugspersonen, das bei den betroffenen Kindern zu den unsicheren Bindungsmustern geführt hat, ist primär durch Nicht-Feinfühligkeit gekennzeichnet, die sich durch ein fehlendes Verständnis für die kindlichen Bindungsbedürfnisse, Unzuverlässigkeit bzw. Inkonsistenz im Verhalten (bei ambivalent gebundenen Kindern), sowie zurückweisendes Verhalten (bei vermeidend gebundenen Kindern) und Nicht-Wertschätzung des Kindes manifestiert. Sollen in der Beziehungserfahrung zum Lehrer die unsicheren Arbeitsmodelle der betroffenen Kinder mit inkompatiblen Erfahrungen konfrontiert werden, so würde das bedeuten, dass die Lehrkraft sich dem Kind gegenüber feinfühlig verhält, d.h., dass sie die Bindungsbedürfnisse des Kindes wahrnimmt, richtig versteht und angemessen darauf reagiert. Zudem müsste sie in ihrem Zuwendungsverhalten als verlässliche psychische und physische Basis fungieren, konsistent im Verhalten sein und dem Kind eine positive Wertschätzung entgegenbringen.

Dies soll im vorliegenden Beitrag für das ambivalente, vermeidende und desorganisierte Muster getrennt konkretisiert werden.

Ambivalent gebundene Kinder haben innere Arbeitsmodelle, in denen die Bindungsfiguren als unzuverlässig und inkonsistent in ihrem Verhalten abgebildet sind. Das ambivalent gebundene Kind weiß nicht, ob die Bindungsfiguren in einer gegebenen Situation verfügbar, feinfühlig und unterstützend sind, oder nicht. Als Folge ist das Bindungssystem dieser Kinder chronisch oder zumindest sehr häufig aktiviert, was sich im abhängigen Verhalten gegenüber Bezugspersonen und einem eingeschränkten Explorationsverhalten äußert. Um den Erwartungen betroffener Kinder, die auf einem solchen Arbeitsmodell von Bindung basieren, entgegenzuwirken, sollte die Beziehung des Lehrers zum Schüler durch so viel Regelmäßigkeit und Konsistenz wie möglich charakterisiert sein. Dabei sollte eine große Bandbreite von Aspekten der Beziehung zwischen Kind und Lehrer in diese Regelmäßigkeit und Vorhersagbarkeit einbezogen werden. Dies kann z. B. dadurch geschehen, dass der Lehrer sich an jedem Schultag über einen bestimmten, fest vereinbarten Zeitraum mit dem Kind beschäftigt oder indem feste Rituale (z. B. Begrüßungsrituale) eingeführt werden, welche die Idee der Vorhersagbarkeit und Konstanz verstärken.

In diesem Zusammenhang ist es von großer Bedeutung, dass es der Lehrer vermeidet, Verabredungen mit dem Kind abzusagen, zu verschieben oder nicht einzuhalten, da solche Veränderungen, insbesondere zu Beginn der Beziehung zwischen Lehrer und Kind starke Wutreaktionen und Enttäuschung beim Kind auslösen können. Diese starken Reaktionen resultieren aus der Überzeugung des Kindes, dass sich die Erwartung, dass Beziehungspersonen unzuverlässig sind und sich nicht sorgen, erneut bestätigt hat. Bei unvermeidbaren Unterbrechungen der Beziehung wie z. B. durch die Schulferien oder eine längere Erkrankung des Lehrers ist es hilfreich, wenn der Lehrer Übergangsobjekte im Sinne Winnicotts (1976) einführt. So kann er dem Kind für diese Zeit z. B. erlauben, einen Gegenstand, der symbolisch für die pädagogische

Beziehung steht, mit nach Hause zu nehmen. Eine andere Möglichkeit ist beispielsweise, dem Kind eine Postkarte zu schreiben – als Beweis, dass der Lehrer als Bindungsperson durch die Trennung nicht verloren gegangen ist.

Konsistenz und Zuverlässigkeit im Zuwendungsverhalten des Lehrers sollten die Rahmenbedingung in der pädagogischen Arbeit mit ambivalent gebundenen Kindern bilden. Allein mit Hilfe dieser Maßnahmen – von denen hier nur einige beispielhaft genannt werden können – lassen sich die internalen Arbeitsmodelle ambivalent gebundener Kinder jedoch noch nicht verändern. Denn wie bereits beschrieben, ist es wahrscheinlich, dass betroffene Kinder ihr ambivalentes Beziehungsmuster auch auf Personen in schulischen Settings übertragen. Solche Kinder zeigen in der Regel zunächst ein übermäßig abhängiges Verhalten gegenüber dem Lehrer, indem sie z. B. ständig dessen Nähe suchen, ihn nach seiner Telefonnummer und Adresse fragen, oder indem sie die Bitte äußern, den Lehrer zu Hause besuchen zu dürfen. Insbesondere bei Kindern der ersten Klassen kann sich das abhängige Verhalten auch in regressiven Verhaltensweisen gegenüber dem Lehrer manifestieren.

Normalerweise kommt es im schulischen Setting aber zu einem Punkt, an dem das Kind realisiert, dass der Lehrer unfähig ist, dessen massive Bindungsbedürfnisse zu erfüllen. An diesem Punkt zeigen ambivalent gebundene Kinder in der Regel Ärger- und Wutreaktionen gegenüber dem Lehrer (die zudem auch auf andere projiziert werden können). Auf dem Hintergrund des internalen Arbeitsmodells interpretieren die Kinder das Verhalten des Lehrers als einen weiteren Beleg dafür, dass anderen nicht zu trauen ist, und dass sie selbst es nicht wert sind, die Fürsorge einer erwachsenen Bindungsfigur zu erhalten. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass dieses aggressive Verhalten in vielen Fällen wieder dazu führt, dass die Lehrkraft das komplementäre Bindungsverhalten zeigt – indem sie das Kind z. B. zurückweist oder bestraft – und damit das interne Arbeitsmodell der Kinder bestätigt.

Aus bindungstheoretischer Sicht gibt das Auftreten dieser Aggressionen und Provokationen dem Lehrer aber eine sehr gute Gelegenheit, dem Kind Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die mit seinem bisherigen Arbeitsmodell von Bindung nicht vereinbar sind. Anstatt das Kind zurückzuweisen oder zu maßregeln, sollte der Lehrer zunächst adäquate Grenzen für unakzeptables Verhalten – wie z. B. die Lehrkraft zu schlagen oder Schuleigentum zu zerstören – setzen. Solch ausagierendes Verhalten hat in der Regel zur Folge, dass die Angst vor den Reaktionen des Lehrers noch vergrößert wird. Das Setzen klarer Grenzen hingegen kann diese Angst verkleinern und zugleich Wege eröffnen, andere Formen des Umgangs mit Ärger zu erlernen (z. B. Ärgergefühle zu verbalisieren; Axline, 1997; Pearce & Pearce, 1994).

Zur gleichen Zeit ist es wichtig, das Verhalten des Kindes anzuerkennen und empathisch auf die Ärgerreaktionen einzugehen. Dies kann dadurch geschehen, dass der Lehrer Interpretationen für den Grund des kindlichen Verhaltens anbietet. Der Lehrer kann dem Kind z. B. in kindgerechter Sprache sagen, dass er sich vorstellen könnte, dass das Kind ärgerlich ist, weil er nicht in der Lage ist, seine Bedürfnisse nach Nähe zu erfüllen, oder dass es herausbekommen möchte, ob der Lehrer eine sichere Bindungsfigur ist, die es nicht zurückweist oder misshandelt.

Solche Äußerungen zeigen dem Kind, dass der Lehrer feinfühlig ist. Von zentraler Bedeutung ist jedoch, dass das feinfühlige Interaktionsverhalten des Lehrers konstant ist – erst dann wird das internale Arbeitsmodell von ambivalent gebundenen Kindern mit neuen Beziehungserfahrungen konfrontiert. Denn anders als vermeidend gebundene Kinder haben sie ja die Erfahrung gemacht, dass ihre Eltern bzw. primären Bindungsfiguren manchmal feinfühlig sind. Eine Konstanz in der elterlichen Feinfühligkeit haben sie jedoch nie erlebt, da die Eltern zugleich zurückweisend und uneinfühlig waren.

Halten die Provokationen über einen längeren Zeitraum an – hiervon ist bei vielen Kindern auszugehen – ist es sehr wahrscheinlich, dass die Lehrkraft ärgerlich auf das Kind wird. Dieser empfundene Ärger bietet wiederum eine Möglichkeit, die Erwartung des Kindes zu konfrontieren, indem die Lehrkraft ihren Ärger gegenüber dem Kind verbalisiert aber gleichzeitig zu verstehen gibt, dass sie das Kind nicht zurückweisen wird.

Feinfühligkeit sollte natürlich nicht auf diese Ärgerreaktionen beschränkt sein, sondern sich auf das gesamte Interaktionsverhalten des Lehrers zum Schüler beziehen. Insbesondere, wenn die Kinder Ärger zeigen, ist das feinfühlige Verhalten des Lehrers jedoch besonders wichtig, da hier die Gefahr groß ist, dass das alte internale Arbeitsmodell des Kindes zementiert wird.

Da die internalen Arbeitsmodelle von Grundschulkindern in der Regel schon sehr stabil sind – sie basieren auf den Beziehungserfahrungen vieler Jahre – müssen die vorgestellten pädagogischen Strategien (Kontinuität und Vorhersagbarkeit; das Setzen adäquater Grenzen; Feinfühligkeit insbesondere im Umgang mit den aggressiven Verhaltensäußerungen der Kinder; Versicherung, dass der Lehrer die Kinder nicht zurückweisen wird; Verbalisieren eigener Gefühle) auch über einen längeren Zeitraum angewendet werden, bis sie das Potenzial haben, tiefgreifende Veränderungen im Kind zu bewirken. Nur so scheint es in schulischen Settings möglich zu sein, dass sich das unsicher-ambivalente Arbeitsmodell des Kindes in Richtung eines sicheren transformiert oder sich zumindest eine sichere Bindung zum Lehrer einstellt (inzwischen geht man davon aus, dass es auch intraindividuell mehrere Arbeitsmodelle geben kann, die hierarchisch organisiert sind). Dies scheint insbesondere für ambivalent gebundene Kinder zu gelten, die – so Klaus Grossmann (6.5.2001, pers. Mitteilung) – während einer langen Zeit der Beziehung scheinbar nur darauf warten, dass die neue Bindungsfigur uneinfühlig und zurückweisend ist, damit sich ihr bisheriges Beziehungsschema bestätigt.

Anzeichen, dass ein ambivalent gebundenes Kind eine Bindungsbeziehung zum Lehrer aufnimmt, liegen vor, wenn das Kind die beschriebenen Abhängigkeitswünsche und Ärgerreaktionen zeigt. Diese „störenden Verhaltensweisen“ können m. E. erst aus bindungstheoretischer Sicht in ihrer tiefergehenden Motivation verstanden werden. Aus lerntheoretischer Sicht z. B. stehen diese Verhaltensweisen in funktioneller Abhängigkeit von vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen. Eine klassische, verhaltensmodifikatorische Intervention, die sich aus dieser Theorie ableitet, bestünde z. B. darin, dass der Lehrer darauf verzichtet, mit Aufmerksamkeit auf die aggressiven Verhaltenssymptome zu reagieren. Eine solche Intervention steht im

Gegensatz zu den vorgeschlagenen, bindungstheoretisch abgeleiteten Interventionen und wäre aus dieser Sicht kontraindiziert.

Veränderungen, die darauf hinweisen, dass sich eine sichere Bindung zum Lehrer konstituiert, liegen vor, wenn sich die Explorationsseite des Bindungsverhaltenssystems beim Kind stärker ausbildet, indem das Kind z. B. verstärkt an Aktivitäten mit Gleichaltrigen teilnimmt.

Kinder mit einem *vermeidenden Bindungsmuster* haben Angst vor weiterer Zurückweisung oder Misshandlung durch eine Bindungsfigur. Diese Angst äußert sich auch im pädagogischen Setting durch das Verhalten der Kinder, indem sie z. B. den Augenkontakt zum Lehrer meiden, physischen Abstand zum Lehrer aufrechterhalten oder dessen körperliche Nähe abwehren. In solchen Verhaltensweisen manifestiert sich die Weigerung dieser Kinder, eine Beziehung zum Lehrer einzugehen. Viele dieser Kinder verhalten sich zudem überkontrollierend oder omnipotent, indem sie z. B. die Rolle des Unbesiegbaren einnehmen. Dieses Verhalten vermittelt dem Kind ein Gefühl der Kontrolle gegenüber dem Lehrer, von dem es Zurückweisung erwartet, und mindert so seine Vulnerabilität.

Um der Furcht des Kindes, eine Beziehung einzugehen und aufrechtzuerhalten, entgegenzuwirken – und damit Diskontinuitäts Erfahrungen möglich zu machen – stehen verschiedene Strategien zur Verfügung.

Zunächst ist es wichtig, dass der Lehrer die Vermeidungshaltung des Kindes akzeptiert. Eine verfrühte emotionale Annäherung erhöht nur dessen Ängste. Denn feinfühlig zu sein heißt in diesem Kontext, das störungsbedingte Distanzierungsbedürfnis des Kindes wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren.

Eine weitere Strategie besteht darin, zunächst auf die Kontrollbedürfnisse des Kindes feinfühlig zu reagieren. Deshalb wäre es wünschenswert, dass vermeidend gebundene Kinder, die auf eine Schule für Erziehungshilfe überwiesen werden, in der ersten Zeit ein großes Maß an Freiheit über Lernmaterial und -aktivitäten gewährt wird, wie es sich z. B. in offenen Unterrichtsformen realisieren lässt. Das Kind, das so ein Gefühl der Sicherheit und Kontrolle entwickelt, mag beginnen, den Lehrer aus einer positiveren Perspektive zu betrachten. In einem nächsten Schritt sollte der Lehrer sukzessive anfangen, mit dem Kind zu interagieren. Das Ziel ist es, dem Kind schrittweise die Angst vor Bindungsbeziehungen zu nehmen. Mit der Zeit soll das Kind lernen, dass auf seine Erlaubnis, den Lehrer mehr und mehr einzubeziehen, keine Zurückweisung oder Misshandlung folgt.

Zusätzlich zu den bereits für die Arbeit mit ambivalent gebundenen Kindern beschriebenen Strategien, welche dem Kind ein Gefühl der Sicherheit, Vorhersagbarkeit und Verbindlichkeit seitens des Lehrers vermitteln, sollte der Lehrer versuchen, an dyadischen Lern- und/oder Spielaktionen des Kindes teilzunehmen bzw. er sollte versuchen, solche zu initiieren. Ziel dieser Strategien ist es, beim Kind ein Bild vom Lehrer als sorgend und feinfühlig zu verstärken bzw. aufzubauen.

Spielsituationen lassen sich insbesondere in unteren Klassen realisieren und können zum Beispiel im Kontext einer wöchentlich eingerichteten Spielstunde durchgeführt werden. Insbesondere Spielsituationen, in denen das Kind Versorgungssituationen

spielt, indem es z. B. ein Baby oder Tiere füttert oder verwundete Tiere versorgt oder sie vor Gefahren bewahrt – ein sehr häufiges Thema bei vermeidend gebundenen Kindern – bieten eine gute Gelegenheit für den Lehrer, das Bild von sich als positiv und sorgend beim Kind aufzubauen bzw. zu verstärken. In diesen Versorgungsspielen haben vermeidend gebundene Kinder fast immer die Kontrolle über das Spielgeschehen, indem sie die Rolle des Beschützers oder des Versorgenden einnehmen. Das Kind kann es dem Lehrer – zumindest in diesem Stadium – noch nicht erlauben, den Versorgenden zu spielen, da es noch erwartet, dass Erwachsene nicht responsiv sind, nicht zuverlässig und unwillig, sich sorgend um Kinder zu kümmern (Pearce & Pearce, 1994). Der Lehrer kann damit beginnen, diese Wahrnehmung zu verändern, indem er auf einer weniger eindringlichen Ebene versucht, Bindungsbedürfnisse des Kindes zu befriedigen. So kann er z. B. das Essen zubereiten, das das Kind dem Baby in der Spielsituation gibt. Wenn das Kind sich diesen uneindringlichen Versuchen nicht widersetzt und sich dabei wohl fühlt, kann der Lehrer z. B. dazu übergehen, das Baby im Spiel selbst zu füttern.

Andere Kinder spielen Versorgungssituationen, indem sie im Spiel Mahlzeiten für den Lehrer und sich selbst zubereiten. Auch diese Kinder haben in der Regel die Kontrolle über diese Spielsituation, da sie misstrauisch gegenüber der Bereitschaft des Lehrers sind, das Kind zu versorgen. In diesem Fall kann der Lehrer eine aktivere Rolle einnehmen, indem er zunächst Vorschläge zur Zubereitung des Essens macht oder den Tisch deckt. In einer späteren Phase schließlich könnte er das ganze Mahl für das Kind zubereiten, das als ein wichtiger und geschätzter Gast behandelt wird (Pearce & Pearce, 1994).

Ziel dieser beispielhaft skizzierten, symbolischen Erfahrungen ist es, das interne Arbeitsmodell – wie schon bei den ambivalent gebundenen Kindern – mit inkompatiblen Erfahrungen zu konfrontieren. Da im Arbeitsmodell vermeidend gebundener Kinder erwachsene Bezugspersonen als zurückweisend und uneinfühlig repräsentiert sind, kann dies dadurch geschehen, dass der Lehrer feinfühlig auf die Bindungsbedürfnisse des Kindes (d.h. auch auf das störungsbedingte Distanzierungsbedürfnis) reagiert, und dem Kind auf realer und/oder symbolischer Ebene Beziehungsangebote macht.

Eine weitere Möglichkeit, Kindern diese Beziehungserfahrungen zu vermitteln, lässt sich durch eine gute „sachorientierte Beziehung“ zwischen Schüler und Lehrer anbahnen. Unter einer „sachorientierten Beziehung“ versteht man ein eigenständiges Beziehungsgefüge, das die Beziehung zwischen zwei Personen beschreibt, in deren Aufmerksamkeitsmittelpunkt die gemeinsame Auseinandersetzung mit einer gemeinsamen Sache steht (in Abhebung von der Bindungsbeziehung, welche die emotionale Beziehung beschreibt). Sie umfasst alle Interaktionen zwischen diesen beiden Personen, die im Zusammenhang mit interessens- oder sachorientierten Beschäftigungen des Kindes stehen (Stephan, 1997). Nach den Ergebnissen von Stephan (1997) hat die Art der „sachorientierten Beziehung“ einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Sachkompetenz, die den Grad der Fähigkeit eines Kindes umfasst, sich aktiv und auf vielfältige Weise mit der Umwelt zu beschäftigen und sich in ihr als effektiv und wirksam zu erleben (Sachkompetenz ist hier also im Sinne einer heuristischen Kom-

petenz zu verstehen). Wie schon bei der Bindungsbeziehung, so lassen sich auch bei der „sachorientierten Beziehung“ verschiedene Beziehungstypen unterscheiden (für die einzelnen Klassen siehe Stephan, 1997). Dabei zeigte sich, dass Kinder mit der höchsten Sachkompetenz Bezugspersonen hatten, die über ein hohes Einfühlungsvermögen hinsichtlich der Förderung kindlicher Fähigkeiten verfügen. Im einzelnen zeichneten sie sich dadurch aus, dass sie die Motivation der Kinder berücksichtigten, sich eher reagierend als initiativ verhielten, dabei aber die Bedürfnisse des Kindes verfolgten um dann dem Kind begleitend zur Seite zu stehen. In schulischen Settings ließe sich eine solche Form der „sachorientierten Beziehung“ zwischen Lehrer und Schülern z. B. im offenen Unterricht oder im Projektunterricht realisieren.

Eine gute „sachorientierte Beziehung“ muss aber nicht zwangsläufig mit einer sicheren Bindung einhergehen, da mit diesen beiden Konzepten unterschiedliche Beziehungsaspekte beschrieben sind. Allerdings ist die „sachorientierte Beziehung“ auch nicht unabhängig von der Bindungsbeziehung. Die bisherigen Ergebnisse der Bindungsforschung zeigen, dass eine sichere Bindungsbeziehung eine gute Voraussetzung für den Aufbau einer guten und kompetenzfördernden „sachorientierten Beziehung“ ist. Denn da die Eltern sicher gebundener Kinder feinfühlig gegenüber den Bindungsbedürfnissen ihrer Kinder sind, ist es wahrscheinlich, dass sie sich auch hinsichtlich sachbezogener Themen in die Welt ihres Kindes hineinversetzen können. Es müssen aber die bereits oben beschriebenen Faktoren für den Aufbau einer guten Sachbeziehung hinzukommen.

Bisher wurde die Abhängigkeit zwischen Bindungsbeziehung und „sachorientierter Beziehung“ immer nur aus der beschriebenen Perspektive betrachtet. Dabei blieb unberücksichtigt, dass eine gute „sachorientierte Beziehung“ auch für den Aufbau einer sicheren Bindungsbeziehung förderlich sein könnte. Zumindest im Kontext von Lehrer-Schüler-Beziehungen scheint dies nach meiner bisherigen Erfahrung möglich zu sein. Wenn Kinder über einen längeren Zeitraum die Erfahrung gemacht haben, dass ihr Lehrer im Sachbereich feinfühlig ist, so erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, dass betroffene Kinder diese Beziehungserfahrung auch auf bindungsrelevante Situationen übertragen. Aber auch auf dem Hintergrund einer guten „sachorientierten Beziehung“ würde eine zu schnelle emotionale Annäherung des Lehrers dazu führen, dass sich das Kind noch mehr zurückzieht. Denn im Arbeitsmodell dieser Kinder sind erwachsene Bezugspersonen als unsensibel und ggf. bedrohlich abgebildet. Daher ist es wichtig, dass das Kind die Distanz zwischen sich und dem Lehrer selbst bestimmen kann. Dies lässt sich realisieren, indem sich der Lehrer darauf beschränkt, Beziehungsangebote zu machen, die sich zudem in der ersten Zeit der Bindungsbeziehung auf einfache und alltägliche bindungsrelevante Situationen beziehen (z. B. wenn sich das Kind beim Spielen auf dem Schulhof leicht verletzt hat). Nimmt das Kind die Beziehungsangebote in diesen Situationen an, kann der Lehrer dazu übergehen, sich auch in bedeutsameren bindungsrelevanten Situationen als Bezugsperson anzubieten (z. B. wenn ein Elternteil des Kindes schwer erkrankt ist).

Ein sicheres Anzeichen, dass vermeidend gebundene Kinder eine Bindungsbeziehung zum Lehrer eingegangen sind, liegt vor, wenn sie beginnen, alte Beziehungserfahrungen in dieser Dyade auszuagieren. Wenn Beziehungserfahrungen in der Leh-

rer-Schüler-Beziehung reaktiviert werden – solche Kinder werden z. B. häufig aggressiv gegenüber dem Lehrer – stellt dies sehr hohe Anforderungen an die Lehrkraft. Deshalb ist es in diesem Stadium des Beziehungsaufbaus von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft versteht, das sich in diesen Verhaltenssymptomen der Erfolg ihrer Arbeit widerspiegelt, und keine neue Verhaltensstörung (Grossmann, 6.5.2001; pers. Mitteilung). Denn erst dieses Verständnis ermöglicht es ihr, mit den beschriebenen pädagogischen Strategien fortzufahren, die nach meiner Erfahrung insbesondere in diesem Stadium das Potenzial haben, die Bindungsorganisation betroffener Kinder zu verändern.

Unabhängig von der Bedeutung der „sachorientierten Beziehung“ im Kontext der Anbahnung einer Bindungsbeziehung liefert dieses Konzept wichtige Hinweise zur professionellen Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen, wenn es um die Erlangung heuristischer Kompetenzen geht. Denn selbst, wenn es nicht gelingt, eine sichere Bindung zum Kind aufzubauen, so besteht nach den Daten von Stephan (1997) die Chance, eine kompetenzfördernde Sachbeziehung zu den Kindern aufzubauen. Solche Kinder, so die Autorin, „haben die Chance, sich im Interessens- und später im Arbeitsbereich zu bewähren und daraus Anerkennung und emotionale Befriedigung zu ziehen. Bleiben werden aber sicherlich Defizite im eigenen Gefühlserleben und im Beziehungsbereich“ (S. 280).

Kinder, die als *desorganisiert* klassifiziert werden, haben ein Arbeitsmodell von Bindung, in dem sie selbst als vulnerabel und hilflos im Angesicht angstausslösender Situationen repräsentiert sind. Komplementär ist die Bindungsfigur als eine Person repräsentiert, die keine Sicherheit in solchen Situationen bietet (Jacobvitz, 2008; Lyons-Ruth, 2008). Um die schmerzvollen Bindungserfahrungen, die einem solchen Arbeitsmodell zugrunde liegen, zu bewältigen, setzt das Kind nach Bowlby (1980) Abwehrmechanismen ein, die dazu führen, dass diese schmerzvollen Bindungserfahrungen vom Bewusstsein ausgeschlossen werden. Deren Speicherung erfolge in sogenannten abgetrennten Systemen. Die Bindungsrepräsentationen desorganisiert gebundener Kinder spiegeln diese Abwehrprozesse wider. Denn zum einen zeigen diese Kinder Symptome, die auf einen unkontrollierten Durchbruch abgetrennter Erinnerungen, Gefühle, Bilder oder Verhaltensweisen hinweisen. Und zum anderen reflektieren die Kriterien der D-Klassifikation Versuche, den Ausschluss dieser Inhalte aus dem Bewusstsein aufrechtzuerhalten. Im Grundschulalter zeigen viele D-Kinder zudem ein kontrollierendes Verhalten gegenüber ihren Bindungsfiguren, das sich als kontrollierend-straftendes oder kontrollierend-fürsorgliches Verhalten äußert.

Interventionen für Kinder, die eine desorganisierte Bindungsklassifikation aufweisen, sollten in jedem Fall sowohl auf der Repräsentationsebene als auch auf der Verhaltensebene ansetzen.

Auf der Repräsentationsebene müssten die Interventionen auf eine Integration der abgetrennten Systeme fokussieren. Dies ist sicherlich nicht in schulischen, sondern nur in einem therapeutischen Setting möglich.

Auf der Verhaltensebene lassen sich allerdings eine Reihe von Interventionen ableiten, die auch in schulischen Settings realisierbar sind. Diese Interventionen können

sich zum einen auf die desorganisierten Symptome von D-Kindern beziehen und zum anderen auf das kontrollierende Beziehungsverhalten dieser Kinder.

Interventionen, die sich auf desorganisierte Symptome beziehen: Bisherige, allerdings unsystematisch Beobachtungen weisen darauf hin, dass D-Kinder auch in schulischen Settings, ausgelöst durch bindungsrelevante Reize, Stress- oder Hilflosigkeitssituation, mit Desorganisation reagieren. So dissoziieren beispielsweise viele betroffene Kinder während des Unterrichts oder es kommt zu einem unkontrollierten Durchbruch von bindungsbezogenen Affekten oder Verhaltensweisen. Als Beispiel sei hier der Fall eines neunjährigen Jungen vorgestellt, der bis zum Alter von vier Jahren von seinen Eltern extrem vernachlässigt wurde. Die Eltern ließen den Jungen oft bis zu zwei Tagen allein zu Hause. Der Junge, der seit seinem fünften Lebensjahr im Heim wohnte, reagierte auf jedwede Reize in der Schule, die mit den Trennungstraumata assoziiert waren (z. B. wenn die Lehrerin während des Unterrichts den Klassenraum verließ) mit extremen Schreien, das bis zu zwei Stunden andauerte. Die Intervention der Lehrkräfte bestand darin, den Jungen während der Schreiphasen in einen reizarmen Raum zu bringen. Diese Intervention beruhte auf lerntheoretischen Überlegungen, denen zufolge das Zielverhalten nicht auch noch durch die Zuwendung der Lehrer verstärkt werden sollte. Indem sie den Jungen in bindungsrelevanten Situationen zurückwies bzw. in einen Time-out-Raum brachten, zeigten die Lehrkräfte jedoch Reaktionen, die denen der primären Bindungsfiguren vergleichbar waren. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass diese verhaltensmodifikatorischen Interventionen auch nach zwei Jahren noch keinen Erfolg zeigten. Erst eine Intervention aus bindungstheoretischer Sicht, die darin bestand, dass sich eine bestimmte Lehrerin während der ganzen Zeit des Schreiens mit dem Jungen an einen für ihn sicheren Ort begab, an dem es zu Essen und Trinken gab, führte dazu, dass das Schreien des Kindes aufhörte.

Interventionen, die sich auf kontrollierendes Verhalten beziehen: Zusätzlich zu solchen desorganisierten Symptomen manifestiert sich die Symptomatik des D-Musters auch im Beziehungsverhalten betroffener Schüler zum Lehrer. Denn nach den bisherigen Beobachtungen ist das kontrollierende Verhalten nicht auf Interaktionen mit der Bindungsfigur beschränkt. Wie in der Primärbeziehung kann das kontrollierende Verhalten in der Lehrer-Schüler-Beziehung sowohl eine kontrollierend-straftende als auch eine kontrollierend-fürsorgliche Form annehmen.

Sollen Interventionen entwickelt werden, die auf dieses Beziehungsverhalten fokussieren, ist es zunächst notwendig, die Bedingungen zu erhellen, unter denen sich die verschiedenen Formen des kontrollierenden Verhaltens entwickeln.

Die Entwicklung kontrollierend-straftenden Verhaltens wird nach Solomon und George (1999) dann begünstigt, wenn das Bindungssystem des Kindes stark aktiviert wird (durch äußere Reize oder durch die Bezugsperson selbst), und die Bindungsfigur nicht in der Lage ist, durch entsprechendes Fürsorgeverhalten das Bindungsverhalten des Kindes zu beenden. Stattdessen verstarke sie die Aktivierung des Bindungsverhaltens noch, indem sie in solchen Situation häufig selbst außer Kontrolle gerate, das Kind z. B. schlage, Gegenstände nach ihm werfe oder es anschreie. Da das Kind aufgrund der bindungsbezogenen Ängste, die durch das Verhalten der Bin-

dingsfigur ausgelöst werden, nicht in der Lage sei, eine organisierte Bindungsstrategie zu entwickeln, könne das Kind auch nicht lernen, seinen bindungsbezogenen Ärger zu regulieren. Stattdessen übernehme es das aggressive Modell der Bindungsfigur. Sein Ärger manifestiere sich in einem strafend-kontrollierenden Verhalten gegenüber der Bindungsfigur.

Auf dem Hintergrund dieser Annahmen zur Genese strafend-kontrollierenden Verhaltens lassen sich eine Reihe von Interventionen ableiten, deren Ziel es ist, betroffene Kinder mit inkompatiblen Beziehungserfahrungen zu konfrontieren.

So ist es zunächst sehr wichtig, dass die Lehrkräfte nicht mit verbalen Gegenaggressionen auf das strafend-kontrollierende Verhalten des Kindes reagieren. Ein solches Lehrerverhalten ist häufig in Erziehungshilfeschulen zu beobachten und belegt, dass das bindungsbezogene Verhalten von Kindern komplementäres Verhalten auf Seiten von Lehrkräften auslösen kann. Inkompatibles, bindungsbezogenes Verhalten hingegen erfordert vom Lehrer, dass er anerkennt, dass das betroffene Kind nicht in der Lage ist, ihn als sichere Basis zu nutzen. Die Lehrkraft sollte realisieren, dass das strafend-kontrollierende Verhalten ihr gegenüber aus der Erwartung entspringt, geschlagen oder angeschrien zu werden. Aus dieser Einsicht heraus kann der Lehrer beginnen, feinfühlig auf das kontrollierend-strafende Verhalten des Kindes zu reagieren, indem er Interpretationen für dieses Verhalten anbietet, die dem Kind zeigen, dass er feinfühlig ist. Dabei hat sich bewährt, zunächst keine direkten Interpretationen des strafend-kontrollierenden Verhaltens anzubieten, sondern diese in kindgerechte Metaphergeschichten zu kleiden. Als Protagonisten dienen in diesen Metaphergeschichten Tiere, wobei als Hauptfigur (Held) das jeweilige Lieblingstier des betreffenden Kindes gewählt wurde.

Der Großteil der Kinder konnte ohne Lenkung durch die Lehrkraft einen Bezug von den Metaphergeschichten zur eigenen Situation herstellen. Inhaltlich reflektieren die Metaphergeschichten zum einen die Entstehungsbedingungen kontrollierend-strafenden Verhaltens. Und zum anderen bieten sie eine Lösung in der Form an, dass eine Vertrauensfigur empathisch das Verhalten des „Helden“ reflektiert und ihm mitteilt, dass sie nicht außer Kontrolle gerät, sondern fürsorglich ist, wenn er oder sie Bindungsbedürfnisse zeigt.

Hat das Kind einen Bezug von den Metaphergeschichten zur eigenen Situation hergestellt, sollte die Lehrkraft zu direkten Interpretationen des strafend-kontrollierenden Verhaltens übergehen. Parallel muss sich die Lehrkraft als sichere Basis anbieten, indem sie die Bindungsbedürfnisse des Kindes wahrnimmt und adäquat darauf reagiert. Da Kinder, die ein kontrollierend-strafendes Beziehungsverhalten ausgebildet haben, in relevanten Situationen häufig kein Bindungsverhalten zeigen, ist es indiziert, dass die Lehrkraft zunächst selbst die bindungsbezogenen Bedürfnisse des Kindes verbalisiert und feinfühlig und prompt darauf reagiert. Flankierend scheint es nach den bisherigen Erfahrungen notwendig zu sein, alternative Strategien der Ärgerregulation mit diesen Kindern einzuüben.

Wie die Entwicklung kontrollierend-strafenden Verhaltens, so wird auch die Genese der fürsorglichen Variante dieses Verhaltens begünstigt, wenn es zu einer häufigen und starken Aktivierung des kindlichen Bindungssystems kommt, ohne dass die Bin-

dungsfigur diese Aktivierung beendet. Im Falle des kontrollierend-fürsorglichen Verhaltens verstärkt die Bindungsfigur die Aktivierung des Bindungssystems noch, so Solomon und George (1999), indem sie sich von dem Kind zurückzieht, das Kind einschließt oder sich psychologisch vom Kind trennt. Solches Verhalten der Bindungsfigur erfordert vom Kind – will es sich die Nähe seiner Bezugsperson erhalten – dass es seine Bindungsbedürfnisse unterdrückt. Stattdessen stellt es Nähe zur Bindungsfigur her, indem es kontrollierend-fürsorglich ist.

Wie das kontrollierend-straftende Verhalten, so bleibt auch das kontrollierend-fürsorgliche Verhalten nach den bisherigen Erfahrungen nicht auf die primäre Bindungsfigur beschränkt, sondern richtet sich auch auf andere potenzielle Bindungsfiguren, wie z. B. Lehrer. Zeigt ein Kind diese Form des Beziehungsverhaltens gegenüber einer Lehrkraft, ist es wiederum zunächst wichtig, dass der Lehrer die Rolle, die das Kind ihm zuschreibt, nicht annimmt. Stattdessen sollte der Lehrer dem Kind vermitteln, dass er in dieser Beziehung der Ältere und Verantwortliche ist. Auf diesem Hintergrund sollte er beginnen, feinfühlig auf das kontrollierend-fürsorgliche Verhalten des Kindes zu reagieren, indem er kindgerechte Interpretationen für dieses Verhalten in Form von Metaphergeschichten nach obigem Muster anbietet. Entsprechend sollten sich diese Metaphergeschichten zum einen auf die Genese kontrollierend-fürsorglichen Verhaltens beziehen. Zum anderen sollte ein Ende angeboten werden, in dem die Vertrauensfigur dieser Geschichte den Helden nicht allein lässt, wenn er Bindungsbedürfnisse äußert, sondern fürsorglich ist, so dass die Aktivierung des Bindungssystems beendet wird.

Unabhängig davon, ob der Bezug zur eigenen Situation schon hergestellt ist oder nicht, ist es von zentraler Bedeutung, dass die Lehrkraft in bindungsrelevanten Situationen die Rolle des Fürsorgenden einnimmt. Wie bei den Kindern, die primär durch kontrollierend-straftendes Verhalten auffallen, so zeigen auch Kinder mit kontrollierend-fürsorglichem Verhalten in angstausslösenden oder stresshaften Situationen kaum Bindungsverhalten (s. o.). Die Lehrkraft sollte deshalb auch für diese Kinder deren bindungsbezogenen Bedürfnisse verbalisieren und angemessen und prompt darauf reagieren.

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass das kontrollierende Verhalten der D-Kinder in Bezug auf den Lehrer drastisch zurückgeht, wenn die Lehrkräfte die beschriebenen Strategien konsequent über mindestens einen Zeitraum von sechs Monaten anwenden. Ob es zu einer Generalisierung auf andere Bindungsfiguren kommt, ist noch nicht bekannt.

Insbesondere die Arbeit mit D-Kindern erfordert von der Lehrkraft nicht nur ein angemessenes Wissen um die Entstehung dieses Bindungsmusters sowie möglicher Interventionen, sondern auch eine supervisorische Begleitung über einen längeren Zeitraum. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es sinnvoll ist, Lehrer-Schüler-Interaktionen insbesondere in bindungsrelevanten Situationen zu videografieren. Mittels solcher Aufnahmen, die konkrete Lehrer-Schüler-Interaktionen zeigen und die gemeinsam von Supervisor und Lehrer ausgewertet werden, lässt sich die Feinfühligkeit der Lehrkräfte – also die Fähigkeit, kindliche Bindungsbedürfnisse wahrzunehmen und angemessen darauf zu reagieren – besonders effektiv erhöhen.

5. Verabschiedung

Verlässt ein Kind die Schule, weil es z. B. aufgrund von Verbesserungen im Verhalten an eine Regelschule zurückgeführt wird, oder weil die Beschulung an der Erziehungshilfeschule endet (dies ist z. B. im Land Brandenburg schon nach dem 6. Schuljahr der Fall), werden wahrscheinlich eine Reihe von Gefühlen aus früheren Phasen der Beziehung zum Lehrer hervorgerufen. Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung könnten z. B. wieder anfangen sich an den Lehrer zu klammern, insbesondere wenn es sich um eine starke Beziehung gehandelt hat. Misshandelte und vernachlässigte Kinder mögen im Falle einer Rückführung an die Regelschule z. B. denken, dass sie die Schule verlassen müssen, weil sich der Lehrer nicht länger um das Kind sorgen möchte. Wie beschrieben, haben viele Kinder, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden, zahlreiche Trennungen von Bezugspersonen erlebt, ohne dass diese Personen erklärt hätten warum es zur Trennung gekommen ist, und ohne dass sie Gelegenheit gehabt hätten, Verlust- und Ärgergefühle auszudrücken. Die Beendigung der pädagogischen Beziehung ist daher eine gute Möglichkeit, dem Kind eine entgegengesetzte Erfahrung zu vermitteln. Deshalb muss die Trennung in mehreren Sitzungen vorbereitet werden, in denen der Lehrer das Kind ermutigen sollte, seine Gefühle des Verlustes, der Trauer und des Ärgers zu verbalisieren. Dies kann für das Kind dadurch erleichtert werden, dass der Lehrer seine eigenen Gefühle, die mit der Trennung vom Kind verbunden sind, verbalisiert.

Insbesondere für Kinder, die in die Regelschule rückgeschult werden, ist es wichtig, dass der Lehrer dem Kind erklärt, warum der Schulwechsel erfolgt. Er sollte dem Kind versichern, dass dies der Fall ist, weil das Kind gute Fortschritte in der Schule gemacht hat und nicht deshalb, weil der Lehrer enttäuscht ist oder sich nicht länger um das Kind sorgen möchte. Durch ein Ritual (z. B. kleines Fest) oder ein kleines Geschenk schließlich sollte eine Erinnerung an die Beziehung und ihre Wichtigkeit geschaffen werden. Diese Strategie hilft nicht nur dem Kind, seine Gefühle über den Verlust auszudrücken und in einer adaptiveren Art und Weise zu bewältigen, sondern zeigt dem Kind auch, dass der Lehrer feinfühlig für die Bindungsbedürfnisse des Kindes ist. Solche Erfahrungen stehen für Diskontinuität und tragen dazu bei, ein internes Arbeitsmodell von anderen als responsiv und sorgend und von sich selbst als wertvoll und liebenswert aufzubauen.

6. Diskussion

In Lehrbüchern zur Verhaltensgestörtenpädagogik wird immer wieder auf die große Bedeutung aufmerksam gemacht, die der Beziehung von verhaltensgestörten Kindern zu ihren Eltern, Erziehern und Lehrern zukommt. In seinem Lehrbuch der Verhaltensgestörtenpädagogik spricht Hillenbrand (1999) sogar von einem „Primat der Beziehung“ (S. 213) in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern und sieht in dem Beziehungsaspekt die Voraussetzung für erfolgreiches, pädagogisches Handeln. Meines Erachtens zu Recht weist er zudem darauf hin, dass im Gegensatz zur allgemein anerkannten Bedeutung, die dem Beziehungsaspekt für die Genese und Behandlung psychischer Störungen in der Verhaltensgestörtenpädagogik beigemess-

sen wird, bisher keine konkreten, *pädagogischen* Vorschläge zur Gestaltung dieser Beziehungen entwickelt wurden.

Mit den in dieser Arbeit skizzierten pädagogischen Strategien, die aus der Bindungstheorie abgeleitet wurden, lässt sich m. E. diese Lücke – zumindest in einem wesentlichen Bereich – schließen. Denn die Bindungstheorie bietet nicht nur die Möglichkeit, ein tieferes Verständnis für eine große Bandbreite von störenden Verhaltensweisen zu entwickeln (das ist wichtig, damit Lehrkräfte z. B. provokative Aggressionen nicht persönlich nehmen und nicht aus einer persönlichen Verletztheit heraus auf diese Verhaltensweisen reagieren). Die Bindungstheorie bietet zudem wertvolle Möglichkeiten, schulische Interventionen theoriegeleitet zu entwickeln, die auf die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer fokussieren.

Die Evaluation solcher Interventionen, von denen die bedeutsamsten im vorliegenden Artikel ausgeführt wurden, steht jedoch noch am Anfang. Bindungsgeleitete Interventionen für unsicher-ambivalent und unsicher-vermeidend gebundene Kinder sind in ersten Pilotstudien mittels Multipler Baseline-Designs auf ihre Wirksamkeit hin überprüft worden (Taumer, 2004). Die Daten zeigen, dass ambivalent gebundene Kinder im Zeitraum eines halben Jahres signifikant häufiger explorieren und ihre Lehrerinnen und Lehrer außerhalb bindungsrelevanter Situationen signifikant weniger kontaktieren. Vermeidend gebundene Kinder hingegen suchen ihre Bezugslehrer signifikant häufiger in bindungsrelevanten Situationen auf. Sowohl die vermeidend als auch die ambivalent gebundenen Kinder zeigten nach einem halben Jahr signifikant weniger Symptome, insbesondere im externalisierenden Bereich. Die systematische Evaluation bindungsgeleiteter Interventionen für desorganisiert gebundene Kinder steht noch aus. Zwar verweisen die bisherigen Erfahrungen ebenfalls auf deren Wirksamkeit, die Datendecke ist für weitergehende Interpretationen jedoch noch zu dünn.

Aber auch, wenn sich die beschriebenen Interventionen für Kinder aller unsicheren Bindungskategorien als wirksam erweisen – in dem Sinne, dass sich die Bindungsmuster der Kindern verändern lassen und damit Symptomverbesserungen einhergehen – so muss doch grundsätzlich beachtet werden, dass die vorgestellten Interventionen nur eine Komponente einer größeren Strategie sein können, Kindern mit traumatischen Beziehungserfahrungen in Form von zum Beispiel sexuellem Missbrauch, physischer Misshandlung, emotionaler und körperlicher Vernachlässigung oder unverarbeiteten Verlusterfahrungen zu helfen, eine positive Entwicklung zu nehmen.

So zeigt zunächst die im ersten Beitrag dieses Bandes vorgestellte Untersuchung (siehe auch Kap. 1 in diesem Band), in der hohe Prävalenz familiärer Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Erziehungshilfeschülern belegt wurde, dass kinderschützenden Interventionen eine zentrale Bedeutung zukommen muss. Denn von den untersuchten Schülern waren auch zum Zeitpunkt der Untersuchung jeweils etwa ein Drittel körperlicher Misshandlung und Vernachlässigung ausgesetzt, über die Hälfte wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung emotional vernachlässigt und bei über einem Drittel der Kinder waren die Indikatoren für sexuellen Missbrauch so massiv, dass sie diesem Trauma mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Vergangenheit oder auch zum Zeitpunkt der Untersuchung ausgesetzt waren. Unabhän-

gig von allen anderen Interventionen machen diese Daten die Notwendigkeit deutlich, Interventionen zu entwickeln, die darauf zielen, dass betroffene Kinder diesen Beziehungstraumata nicht weiter ausgesetzt sind.

Weiterhin ist davon auszugehen, dass die (hoch-)unsicheren, internalen Arbeitsmodelle von Bindung bei den betroffenen Kindern sehr stabil sind, da sie in der Regel auf den Beziehungserfahrungen vieler Jahre basieren. Auf dem Hintergrund dieser Überlegung leitet sich die Forderung ab, dass Kinder entgegengesetzte Beziehungserfahrungen über einen längeren Zeitraum mit möglichst mehreren Beziehungsfiguren machen müssen, damit ihr inneres Arbeitsmodell erschüttert und eine Neuorganisation möglich wird. Außer einer kontinuierlichen Arbeit mit dem Lehrer müssen daher auch außerhalb der Schule solche Erfahrungen ermöglicht werden. Wünschenswert wäre natürlich in erster Linie, dass die Eltern ihr Beziehungsverhalten gegenüber dem Kind verändern. Dies setzt allerdings eine intensive Arbeit mit den Eltern voraus, die aus schulischen Ressourcen nicht geleistet werden kann. Hinzu kommt, dass viele Eltern von Kindern, die an Erziehungshilfeschulen beschult werden, nicht bereit sind, an solchen Interventionen teilzunehmen. Viele Kinder, die an Schulen für Erziehungshilfe beschult werden, leben jedoch nicht mehr bei ihren Eltern, sondern sind in Heimen oder Pflegefamilien untergebracht. In diesen Settings lässt sich ein Großteil der vorgeschlagenen Interventionen umsetzen.

Wünschenswert wäre es weiterhin, wenn beide von Bowlby angesprochene Ebenen der Intervention realisiert werden. Betroffene Kinder sollten also nicht nur mit neuen Beziehungserfahrungen konfrontiert werden, sondern sie sollten ihre bisherigen Beziehungserfahrungen mit primären Bezugspersonen in therapeutischen Settings reflektieren. Ein solches Vorgehen setzt allerdings voraus, dass sich das Kind nicht in einer aktuellen Misshandlungs-, Missbrauchs- oder Vernachlässigungssituation befindet. Damit die Interventionen der verschiedenen Institutionen aufeinander abgestimmt werden können, wäre es sehr sinnvoll, wenn eine enge Zusammenarbeit zwischen den jeweiligen Therapeuten und Lehrern realisiert würde.

Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass nur ein Teil der psychischen Symptomatik von verhaltensgestörten Kindern mit (hoch-)unsicheren Bindungsmustern assoziiert ist. So fallen beispielsweise misshandelte Kinder gehäuft durch delinquente Verhaltensweisen auf (Langeland & Hartgers, 1998), während sexuell missbrauchte Kinder z. B. häufig ein exzessives Interesse an Sexualität haben (Julius & Boehme, 1997). Solche Symptome haben wahrscheinlich gar nichts oder nur wenig mit der Bindungsorganisation der Kinder zu tun und bedürfen daher anderer Interventionen.

Aber auch bei Symptomen, die mit (hoch-)unsicheren Bindungsmustern assoziiert sind, ist m. E. eine multimodale Interventionspraxis indiziert, wenn Verhaltensstörungen bei Erziehungshilfeschülern nachhaltig abgebaut werden sollen. So ist es z. B. unabdingbar, dass ein Teil der Kinder, die an Erziehungshilfeschulen beschult werden, ein Trainingsprogramm zum Aufbau sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten durchläuft. Weiterhin suchen viele Kinder, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden, die Ursachen für das Verlassenwerden, für physische Misshandlungen, sexuellen Missbrauch und emotionale und körperliche Vernachlässigung nicht bei

den verantwortlichen Erwachsenen sondern bei sich selbst. Solche internalen Attributionen sind in der Regel mit schwerwiegenden Schuldgefühlen und Selbstwertverlusten assoziiert und bedürfen daher kognitiv orientierter Interventionen, wie sie z. B. von Julius und Goetze (1998) in Form eines Attributionstrainings beschrieben wurden. Und auch verhaltensmodifikatorische Interventionen widersprechen nicht zwangsläufig den Zielen von bindungstheoretisch abgeleiteten Interventionen. So ist es z. B. denkbar, dass die Einhaltung von adäquaten Grenzen durch Kontingenzverträge gesichert wird. Diese wenigen Beispiele zeigen, dass durch bindungstheoretisch abgeleitete Interventionen allein das Ziel, Verhaltensstörungen nachhaltig abzubauen, nicht erreicht werden kann.

Aber auch wenn die vorgestellten Interventionen nur ein Teil einer umfassenderen Strategie sein können, so spielen darin die Interventionen, die auf die Schüler-Lehrer-Beziehung fokussieren, m. E. eine zentrale Rolle. Denn es gibt kaum andere, im Sozialbereich tätige Professionelle, die so viel Zeit mit Kindern verbringen, wie Lehrer.

Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass auch Lehrer eine eigene Bindungsorganisation haben. Die bisherigen Erfahrungen mit Lehrertrainings zeigen, dass es Lehrern mit einer sicheren Bindungsorganisation nicht schwer fällt, die Kompetenzen zur Durchführung der vorgeschlagenen Strategien zu erwerben. Denn sicher gebundene Erwachsene haben einen guten Zugang zu ihren eigenen Gefühlen und sind in der Regel feinfühlig gegenüber den Bindungsbedürfnissen anderer. Diese Zusammenhänge werden von systematisch erhobenen Daten gestützt, denen zur Folge es sicher gebundenen Lehrern eher gelingt, adäquat auf die Bindungsbedürfnisse ihrer Schüler zu reagieren (Kennedy & Kennedy, 2004; Kesner, 1994). Lehrer mit einem organisiert unsicheren oder gar einem hochunsicheren Bindungsmuster hingegen scheinen große Schwierigkeiten zu haben, die beschriebenen Strategien umzusetzen. Und auch diese Erfahrungen spiegeln sich in der Datenbasis wider. Demnach haben vermeidend gebundene Lehrer häufig unrealistisch hohe Erwartungen an die Unabhängigkeit und Reife ihrer Schüler und sind in ihrem Verhalten gegenüber ihren Schülern eher emotional distanziert, wenig herzlich sowie wenig verständnisvoll bezogen auf deren Bindungsbedürfnisse (Kennedy & Kennedy, 2004; Pianta, 1999). Unsicher-ambivalent gebundene Lehrer sind auf dem Hintergrund dieser Daten zwar in der Lage, die bindungsrelevanten Bedürfnisse ihrer Schüler zu erkennen und zu befriedigen, ihrem Verhalten fehlt es jedoch an Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit (Kennedy & Kennedy, 2004). Entsprechende Daten für desorganisiert gebundene Lehrer liegen noch nicht vor.

Dieser Beitrag soll nicht beendet werden, ohne noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Veränderung internalisierter Beziehungserfahrungen wahrscheinlich sehr langsam voranschreitet. Denn die betroffenen Kinder, und unter diesen insbesondere jene Kinder mit hochunsicheren Bindungsmustern waren in der Regel jahrelang massiven Beziehungserfahrungen ausgesetzt, auf denen diese Bindungsmuster beruhen. Lehrer brauchen also Geduld und diagnostisches Wissen, um auch kleine Veränderungen wahrnehmen zu können. Es ist unmittelbar einsichtig, dass eine solche pädagogische Arbeit mit einer hohen Belastung auf Seiten der Lehrkräfte verknüpft ist. Daher

sollte zum einen die Anzahl der Kinder, zu denen ein Lehrer eine Bindungsbeziehung eingeht, beschränkt sein. Und zum anderen wäre es wünschenswert, wenn Lehrkräfte bei dieser Aufgabe sowohl professionelle Unterstützung in Form von Supervision als auch emotionale Unterstützung im Kollegenkreis erhalten würden.

Literatur

- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Axline, V. M. (1997). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München: Reinhardt.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *Das Glück und die Trauer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol 2: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. & Water, E. (Eds.). (1985). Growing points in attachment theory and research. *Child Development*, 50, 233-278.
- Brisch, K. H. (1999). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cassidy, J. & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65, 971-991.
- Crittenden, P. (1995). Attachment and Psychopathology. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds.), *John Bowlbys attachment theory: Historical, clinical, and social significance* (pp. 367-406). New York: The Analytic Press.
- Dodge, K. & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dornes, M. (1999). Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko- und Schutzfaktoren. In G. Suess & W. Pfeifer (Hrsg.), *Frühe Hilfen: Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung* (S. 25-64). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, 44-52.
- Fremmer-Bombik, E. (1997). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 109-120). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gliwitzky, J. (1994). *Bindungsrepräsentation, Emotionsregulierung und Identität bei Jugendlichen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Regensburg.
- Grossmann, K. E. (1995). The evolution and history of attachment research and theory. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social development and clinical perspectives* (pp. 85-121). London: Analytic Press.

- Grossmann, K. (1997). Kontinuität und Konsequenzen der frühen Bindungsqualität während des Vorschulalters. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie, Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 191-202). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Guttman-Steinmetz, S. & Crowell, J. A. (2006). Attachment and externalizing disorders: a developmental psychopathology perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 440-451.
- Hédervári-Heller, E. (1999). Bindungstherapie und „Eltern-Kind-Therapie“: Ein Fallbeispiel. In G. Suess & W. Pfeifer (Hrsg.), *Frühe Hilfen: Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung* (S. 200-221). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hillenbrand, C. (1999). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. & Hoffmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, 112-124.
- Jacobvitz, D. (2008). Afterword: Reflections on clinical applications of the adult attachment interview. In H. Steele & M. Steele (Eds.), *Clinical applications of the adult attachment interview* (pp. 471-486). New York: Guilford.
- Julius, H. (2001a). Die Prävalenz familiärer Gewalt-, Verlust-, und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 88-97.
- Julius, H. (2001b). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfeschulen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31, 74-93.
- Julius, H. & Boehme, U. (1997). *Sexuelle Gewalt gegen Jungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. & Goetze, H. (1998). *Resilienzförderung bei Risikokindern – Ein Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster*. Potsdam: Universitätsdruckerei.
- Kennedy, J. H. & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 247-259.
- Kesner, J. E. (1994). *Effects of teacher attachment history on teacher-child relationship* (Research-Report No. 143). Georgia: State University, Department of Early Childhood Education.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28, 133-149.
- Kobak, R. R. & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence. Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kobak, R. R., Sudler, N. & Gamble, W. (1993). Attachment and depressive symptoms during adolescence. *Development and Psychopathology*, 3, 461-474.

- Langeland, W. & Hartgers, C. (1998). Child sexual and physical abuse and alcoholism: A review. *Journal of Studies on Alcohol*, 59, 336-348.
- Littner, N. (1960). The child's need to repeat his past. Some implications for placement. *Social Services Review*, 34, 128-148.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, A. & Cibelli, C. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Lyons-Ruth, K. & D. Jacobvitz (2008). Attachment disorganization: Genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood. In Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment*. New York: Guilford.
- Main, M. (1995). Attachment: Overview with implications for clinical work. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory, social development and clinical perspectives* (pp. 467-474). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Main, M. (1997). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 120-140). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective Development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Minde, K. (1996). Bindung und emotionale Probleme bei Kleinkindern: Diagnose und Therapie. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 361-374). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D. & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age. *Child Development*, 69, 1390-1405.
- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T. & Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and Psychopathology*, 18, 425-444.
- Osofsky, J. D., Hann, D. M. & Peebles, C. (1993). Adolescent parenthood. Risks and opportunities for mothers and infant. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 106-119). New York: Guilford.
- Papini, D. R., Roggman, L. A. & Anderson, J. (1991). Early adolescent perception of attachment to mother and father. *Journal of Early Adolescence*, 11, 258-275.
- Pearce, J. W. & Pearce, T. D. (1994). Attachment theory and its implications for psychotherapy with maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 18, 425-438.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teacher*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Solomon, J. & George, C. (1999). The place of disorganization in attachment theory. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 3-32). New York: Guilford.
- Speltz, M. L., Greenberg, M. T. & DeKlyen, M. (1990). Attachment in preschoolers with disruptive behavior: A comparison of clinic-referred and non-problem children. *Development and Psychopathology*, 2, 31-46.
- Sroufe, L. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Eds.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (pp. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. & Fleesen, J. (1988). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stephan, C. (1997). Bindungsbeziehung – Spielbeziehung – Kompetenzentwicklung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 265-281). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Suess, G. (1987). *Auswirkungen frühkindlicher Bindungserfahrungen auf die Kompetenz im Kindergarten*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Regensburg.
- Suess, G., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Taumer, A. (2004). *Klinische Bindungsforschung an einer Sondererziehungsschule – videogestützte Evaluation eines bindungstheoretisch orientierten Lehrertrainings*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Unzner, L. (1999). Bindungstheorie und Fremdunterbringung. In G. Suess & W. Pfeifer (Hrsg.), *Frühe Hilfen: Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung* (S. 268-289). Gießen: Psycho-sozial-Verlag.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Waters, E. (1979). Individual differences in infant mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development*, 50, 971-975.
- Wartner, U. G., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E. & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany. Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1977). *Kauai's Children come of age*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1995). *Overcoming the odds*. New York: Cornell University Press.
- Winnicott, D. W. (1976). *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München: Kindler.

Zimmermann, P. (1997). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 203-232). Stuttgart: Klett-Cotta.

