

Bindung und Bildung

Attachment and Education

Theresia Herbst

Themenschwerpunkt Bildung und Schule

Zusammenfassung

Gute Beziehungen und ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung und des Vertrauens bieten aus einer integrierten Sichtweise von Bindung und Bildung die beste Grundlage für Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse. Im Rahmen der Bildung überreicht die ältere Generation der jüngeren den Kulturschatz. Der junge Mensch wiederum bildet sich aktiv in seinem schöpferischen Selbstaufbauprozess anhand seiner persönlichen Erfahrungen. Die sozialen Erfahrungen mit den primären Bindungspersonen, meistens der Mutter und dem Vater, bilden den Ausgangspunkt der emotionalen und psychosozialen Entwicklung und sichern das Erkundungsverhalten ab. Inwieweit Bindung und Bildung im kulturellen Kontext zusammenspielen und welche Empfehlungen sich daraus ableiten, wird im folgenden Beitrag nachgegangen.

Abstract

Good relationships and a climate of mutual esteem and trust represent, according to an integrated perspective of attachment and education, the best basis for development, learning and educational processes. In the context of education, the older generation passes on the treasure of culture to the younger. The young people actively educate themselves through their personal experiences in a creative self-construction process. The social experiences with the primary attachment figure, in most cases the mother and the father, represent the starting point of the emotional and psycho-social development and secure explorative behaviour. The following article discusses to what extent attachment and education collaborate within the cultural context, and what recommendations should be made.

1. Einleitung

Seit Mitte der 1970er-Jahre sind die Bildungsaspirationen im westlichen Kulturkreis bei Eltern aller sozialen Schichten gestiegen (Wild & Hofer, 2002). Der Ansturm auf Schulen mit höherem Bildungsabschluss ist durch die Umwälzungen am Arbeitsmarkt ungebrochen, die Kluft zwischen den verfügbaren Kompetenzen der Kinder, den elterlichen Ressourcen und den schulischen Anforderungen für eine nennenswerte Untergruppe erheblich (Fuhrer, 2009). Konflikte wegen der Schule strapazieren meistens die Eltern-Kind-Beziehung. Umgekehrt wirken sich Schwierigkeiten im Familienleben auf die Schulleistungen häufig negativ aus. Viele Eltern sind bereit, für die Bildungschancen ihres Kindes tief in die Tasche zu greifen. Der „Karrieredruck“ im Kleinkindalter wird jedoch paradoxerweise häufig von einer reduzierten persönlichen Zuwendungszeit beruflich intensiv beanspruchter Eltern begleitet. Viele Kinder und Jugendliche aus belasteten Familien, bildungsfernen Schichten bzw. aus Familien mit Migrationshintergrund finden ihrerseits nur beschränkt Zugang zum kulturellen Bildungsangebot. Sie erbringen überrepräsentiert häufig niedrigere Schulleistungsergebnisse. Eine niedrige Bildung erschwert die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Dieser Art Ausgeschlossene schließen sich häufig in abgekapselten Gruppierungen zusammen. Probleme in der Entwicklung, im Verhalten und in der Lern- und Schulleistung gehören zu den häufigsten Vorstellungsgründen in einer klinisch-psychologischen Praxis für Kinder und Jugendliche. Regelmäßig bestehen zum Zeitpunkt der Konsultation bereits ein gefährdetes Bildungsvorkommen und eine ausgeprägte Symptomatik mit psychischen und sozialen Sekundärstörungen. Im Laufe des diagnostischen Prozesses wird ein Ursachenkomplex sichtbar, welcher die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen für die Entstehung und Bewältigung von Entwicklungs- und Lernkrisen aufzeigt.

2. Einordnung der Begriffe Bindung und Bildung

Die Begriffe Bindung und Bildung entstammen unterschiedlichen Forschungszweigen, als deren Drehscheibe die Psychologie gelten kann. Anfang des 20. Jahrhunderts war die Säuglingssterblichkeit v.a. in Heimen und Spitälern sehr hoch. Auf der Suche nach der Ursache richtete sich die Aufmerksamkeit verschiedener Wissenschaften auf die frühe Mutterentbehrung. Auch schienen delinquentes Verhalten, Trennungserfahrungen und Deprivation zusammenzuhängen. Die Pioniere der Bindungsforschung John Bowlby und Mary Ainsworth und ihre Wegbereiter, u.a. Meinhard von Pfandler, René Spitz und Konrad Lorenz entstammten der Medizin, Ethnologie, Psychoanalyse und Psychologie (Nissen, 2005; Grossmann & Grossmann, 2012). Die Bindungsforschung fußt auf der naturwissenschaftlichen Evolutionstheorie. Sie versucht, die psychosoziale und emotionale Entwicklung des Menschen in ihren normalen und pathologischen Varianten zu verstehen und gliedert sich an der Schnittstelle zur klinischen Psychologie und Sozialpsychologie in die Entwicklungspsychologie ein.

Der Begriff Bildung hat in der Alltagssprache seinen fixen Platz. Bildung gilt in unserer Kultur als Wert, Recht und Pflicht. Bildung kann nicht isoliert von Erziehung gedacht werden. Die jeweiligen Vorstellungen über die Bildung und Erziehung des Menschen werden seit der Antike traditionell von den Kulturwissenschaften Philosophie, Theologie und Pädagogik postuliert und diskutiert. In der Frage nach dem Wesen der Bildung und Erziehung spiegeln sich die wechselnden gesellschaftlichen Strömungen und Ideale wider (Böhm, Schiefelbein & Seichter, 2010). Die Bildungspsychologie integriert Fragestellungen der Pädagogischen Psychologie und Schulpsychologie und positioniert sich als junge Disziplin in diesem Diskurs (Spiel, Schober, Wagner & Reimann, 2010).

Die interdisziplinäre wissenschaftliche Aufmerksamkeit beginnt, sich mit dem Beziehungsaspekt im Bildungskontext auseinanderzusetzen. Im Alltag wird man häufig auf diesen Zusammenhang gestoßen, ganz gleich ob im klinisch-psychologischen, schulischen oder familiären Kontext. Die Integration von Bindungs- und Bildungswissen erscheint von der Familie über die Schule bis zur Erwachsenenbildung vielversprechend.

3. Eine integrierte Theorie von Bindung und Bildung

Grossmann und Grossmann (2006) gehen dem Zusammenspiel von Bindung und Bildung nach. Sie zitieren eine Metaanalyse hunderter Studien von Greenberg et al. (2003), in der die sozial-emotionalen Faktoren den höchsten Einfluss auf das erfolgreiche schulische Lernen zeigten. Eine andere, umfassende Studie in London aus den 1980er Jahren (Rutter et al. 1980) verwies auf

den günstigen Einfluss von Schulen mit einem „Schul-ethos“ auf den Lebensweg sozial stark benachteiligten Schülerinnen und Schüler: die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsabschlusses stieg bei gleichzeitigem Rückgang der Delinquenz. Rutter et al. fordern zusammenfassend Jahre später u.a. die Einbeziehung, Gestaltung und Pflege von Bindungen in Bildungszielen (ebd., 2002). Auch aus einer großen Schuluntersuchung in den USA von Cairns und Cairns (1994) wird zitiert. Ihr zufolge profitieren die Schülerinnen und Schüler von der individuellen Unterstützung und dem persönlichen Engagement der Erwachsenen. Die Arbeitschancen besserten sich, die Delinquenz und Schwangerschaften bei sehr jungen Mädchen gingen zurück. „Die Qualitäten des Miteinanders sind – aus der Sicht der Bindungsforschung – der Schlüssel zum Verständnis geringer oder großer Bereitschaft zur Teilhabe auch an anspruchsvollen Lernprozessen“ (Grossmann & Grossmann, 2006, S. 4). Gerade unsichere und desorganisierte Kinder und Jugendliche verbrauchen viel Energie für innere emotionale Konflikte und Ängste. Sie haben den Kopf für das Lernen nicht frei und interessieren sich kaum für den Kulturschatz, die großen Aufgaben und die Mitmenschen auf dieser Welt. Angst mache dumm, lautet ein Sprichwort. Ohne Liebe könne man nicht leben, ein anderes. Grossmann & Grossmann (2006) zitieren Konrad Lorenz: „Junge Leute können Tradition nur von älteren Personen annehmen, die sie respektieren und lieben, so einfach sei das“. Aus Schutz vor neuen Verletzungen entwickeln manche Kinder und Jugendliche ablehnende, ambivalente oder chaotische Verhaltensstrategien. Dieses Verhalten ist schwer zu ertragen und führt häufig wieder zu Ablehnung von Erwachsenen. Es wäre einfach und bequem, aggressives Verhalten angeborenen Charakteranlagen zuzuschreiben und sich als Eltern und Lehrer der Verantwortung zu entledigen, wären sie nicht Zeichen tiefgreifender Beziehungstraumata als Folge direkter familiärer (Gasteiger-Klicpera, 2009) und indirekter gesellschaftlich-struktureller Gewalt, Vernachlässigung und Ablehnung. Die Entwicklung psychischer Sicherheit bzw. Unsicherheit beginnt mit der Schwangerschaft und Geburt und erstreckt sich über den individuellen Lebenspfad. Psychische Sicherheit kann wieder erlangt werden durch neue sichere Beziehungen mit anderen Erwachsenen, die die kindlichen Bedürfnisse erkennen und angemessen auf die zugrundeliegende Beziehungsproblematik reagieren. „Bei Kindern gibt es keine engagierte Bildung ohne persönliche Bindung oder zumindest persönlich engagierte Anteilnahme. Wenn man Bildung will, muss man sich auf Bindung einlassen“ (Grossmann & Grossmann, 2006, S. 5)

4. Bindung und die Entwicklung des Menschen

Als Bindung bezeichnet die Bindungstheorie zunächst die in den Gefühlen verankerte besondere Beziehung des

Kindes zu Personen, die es beständig betreuen. Dieses imaginäre Band verbindet über Raum und Zeit hinweg. In einem weiteren Verständnis gehören Bindungsbeziehungen im Kindesalter zwischen dem Kind und den Eltern sowie Liebesbeziehungen zwischen Erwachsenen durch ihre Tiefe und Intensität zur selben Familie von Beziehungen. Sie alle sind Liebesbeziehungen, die einmal eingegangen nicht freiwillig oder vollständig aufgegeben werden (Vaughn, Heller & Bost, 2001). Ihr Verlust führt zu Kummer und Trauer. Bindungen sind nicht die einzigen, aber die wichtigsten Beziehung in der Kindheit. In den frühen Lebensjahren im Kontext von Bindungsbeziehungen lieben zu lernen, stellt für Bowlby einen Meilenstein für die seelisch geistige Gesundheit und die zwischenmenschliche Anpassung während des gesamten Lebens dar (Waters et al., 1991; zit. ebd.). Die sichere Bindung im ersten Lebensjahr gilt nach Emmy Werners und Ruth Schmiths (Werner & Schmidt, 2001) Langzeitstudie auf Hawaii als mächtigster Schutzfaktor für eine gesunde Entwicklung trotz widriger Lebensumstände. Bindung zählt zu den lebensnotwendigen Grundbedürfnissen und beeinflusst alle weiteren motivationalen Systeme (Lichtenberg & Kindler, 1994). Nach Irenäus Eibl-Eibesfeldt wird der Mensch mit einem Bindungstrieb geboren, welcher den naturgeschichtlich älteren Aggressionstrieb besänftigen soll (Eibl-Eibesfeldt, 1998). Der Bindungsaufbau ist eine Entwicklungsthematik der frühen Kindheit, d.h. eine dominante Verhaltenstendenz von Säuglingen bis in das Kindesalter hinein. Die Bindung stellt die gefühlsmäßige Basis für die Entfaltung der Persönlichkeit und der Denkfähigkeit dar. Die „Bindungs-Explorations-Balance“ der Bindungstheorie geht davon aus, dass das Bindungsgeschehen die Entstehung des „Gefühls der inneren Sicherheit“ ermöglichte, auf dessen Grundlage das Explorationsverhalten abgesichert und die geistig-kognitive Entwicklung angeregt werde.

4.1. Phasen der Bindungsentwicklung und die frühe Bildung

Die primäre Bindung besteht noch nicht bei der Geburt, sondern entwickelt sich während der ersten Monate und Lebensjahren parallel zur Gehirnreifung zu der als „stronger and wiser“ wahrgenommenen Person, welche die Pflege und Betreuung kontinuierlich übernimmt. Meistens handelt es sich dabei um die Mutter. Ihr Fürsorgeverhalten und das Verhalten ihres Säuglings sind evolutionsbiologisch aufeinander abgestimmt, lassen jedoch soziokulturell bedingte Variationen zu. Es lassen sich für den westlichen Kulturkreis vier Phasen der Bindungsentwicklung differenzieren und mit groben, fließend ineinander übergehenden Altersangaben versehen. Im Folgenden werden sie mit den Bezeichnungen Laura Berks vorgestellt und mit der ursprünglichen Nomenklatur Mary Ainsworths ergänzt (Berk, 2011; Ainsworth, 1973):

In der Vorbindungsphase oder nach Ainsworth Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen in den ersten

zwei bis drei Monaten nach der Geburt sucht der Säugling mit angeborenen Verhaltensweisen den Kontakt zu seinen Bezugspersonen. Er schaut, horcht, umklammert, schmiegt sich an, lächelt, saugt und schreit. Die rasante Überproduktion der Synapsen der Hör- und Sehareale der Hirnrinde setzt unmittelbar nach der Geburt ein. Das Gehirn stellt sein Sensorium für die ganze Vielfalt potenziell relevanter akustischer und visueller Reize aus der Umwelt bereit (Thompson & Nelson, 2001, zitiert in Berk, 2011).

Im Alter von etwa zwei bis sechs und acht Monaten, in der beginnenden Bindungsphase bzw. Phase der unterschiedlichen sozialen und zielorientierten Reaktionsbereitschaft reagiert der Säugling auf bekannte Personen zunehmend anders, als auf fremde. Er bahnt die primäre Bindung zu der Person an, mit der er den intensivsten Kontakt hält, meistens der Mutter. „Er streckt nur ihr und wenigen vertrauten Anderen und nicht Fremden seine Ärmchen entgegen“ (Grossmann & Grossmann, 2012, S. 76). Die Synapsenbildung der Hör- und Sehareale hat seinen Höhepunkt überschritten, die Myelinisierung derselben ist abgeschlossen und ermöglicht eine schnellere Erregungsleitung. In den Hör- und Seharealen beginnt der Prozess der „Ausdünnung“. Dabei werden die unnötigen Nervenverbindungen entfernt und die relevanten verstärkt. Durch diese Selektion wird die Wahrnehmungsschärfe z.B. für die Gesichter der wichtigsten Bindungspersonen und für die Laute und Melodie der Muttersprache gesteigert. Die schnelle Synapsenbildung der Sprachareale ist bereits in vollem Gange und stellt die notwendigen offenen Ressourcen für das Erlernen der Muttersprache bereit.

In der dritten Phase der eindeutigen Bindung bzw. der Phase des aktiven und initiierten, zielkorrigierten Bindungsverhaltens zwischen drei bis sechs Monaten und zwei bis vier Jahren ist eine deutliche Bindung zur Bindungsperson erkennbar. Für eine gewisse Zeit scheuen die meisten Säuglinge unbekannt Personen gegenüber, sie „fremdeln“. Krabbelnde Säuglinge und mobil gewordene Kleinkinder können die Nähe zur Bindungsperson zunehmend aktiv herstellen. Im sog. „Rockzipfelalter“ folgen Kleinkinder der Mutter auf Schritt und Tritt, möchten an allen ihren Aktivitäten teilhaben und von ihr lernen. Am eindrucksvollsten dokumentiert sich die Orientierung an der Bindungsperson durch den Erwerb der Muttersprache. Einige Wochen vor dem ersten Geburtstag endet die Myelinisierung der Nervenfasern der Sprachareale. Es setzt Hand in Hand mit der „Ausdünnung“ der Nervenzellen die rezepptive und später die expressive Sprache ein. Die Erfahrungen, die das Kind in dieser für das Gehirn formativen Zeit macht, hängen erheblich vom Kontext ab. Der „Face-to-face“-Kontakt und die persönliche Ansprache wirken sich förderlich auf die Sprachentwicklung und die Entwicklung des Selbst aus. Säuglinge und Kleinkinder, die in der ersten Zeit in Buggys mit Sicht zu den Eltern statt nach vorne fahren, erhalten mehr emotionale und sprachliche Anregung, lächeln mehr und schlafen als Zeichen innerer Entspannung auch häufiger ein (Curtis, 2008, zitiert in Keller

2011, S. 27). Säuglinge und Kleinkinder nutzen die Bindungsperson als „sicheren Hafen“ für ihre Erkundungsgänge. Auf den Fortgang der Bindungsperson reagieren sie mit Protest und versuchen durch Bindungsverhalten (Schreien, Rufen, Festhalten, Anklammern, Trennungsprotest, Nachfolgen, Suchen) die Nähe zu ihr zu erlangen, um das Gefühl der Sicherheit wieder herzustellen. Die Wiedervereinigung bewirkt Freude und Erleichterung. Unfreiwillige längere Trennungen oder der Verlust der Bindungsperson führen zu Leiden und lösen eine Reihe körperlicher Symptome und Stressreaktionen aus (Spangler, Grossmann & Schieche, 2002).

Mit dem Alter von eineinhalb/zwei bis vier Jahren und darüber hinaus erstreckt sich fließend die vierte Phase reziproker Beziehungen bzw. Phase der zielkorrigierten Partnerschaft nach Ainsworth. Sie ist gekennzeichnet durch Prozesse der Differenzierung und Integration der erworbenen Bindungen. Sie kann erst beginnen, wenn das Kleinkind sprechen und verhandeln kann und versteht, was die Bindungsperson beabsichtigt. In dieser Zeit erreicht die Synapsenbildung im Frontallappen des Gehirns seinen Höhepunkt und geht mit dem Erwerb des „Selbstbewusstseins“ in eine lange Ausdünnungsphase über, welche bis in die Pubertät hineinreicht. Die Myelinisierung der Nerven des Frontallappens setzt sich kontinuierlich über viele Jahre bis zum Übertritt in das Erwachsenenalter fort und erreicht in der Pubertät nochmals eine erhöhte Intensität. Diese sehr lange Entwicklungszeit ist charakteristisch für den Menschen und trägt zu seiner Sonderstellung bei. Noch viele Jahre bleibt der heranwachsende Mensch für soziale Erfahrungen offen. Das Kleinkind interessiert sich neben der Mutter für weitere Bindungspersonen, allen voran den Vater, Großeltern und weitere Betreuungspersonen. Diese Bindungspersonen werden die Wegbereiter in die Autonomie. Das Kind bildet eine klare Bindungshierarchie aus. Die frühe Bildung findet in der Interaktion mit seinen Bindungspersonen statt. Mit ihnen geht es auf Entdeckungsreise und bespricht die gemeinsamen Erfahrungen. Dabei lernt das Kind Interpretationen, Bedeutungen und unterschiedliche Sichtweisen. Das Kind ist in der Lage, gemeinsam mit einem Erwachsenen die Aufmerksamkeit auf eine Tätigkeit oder ein Objekt zu richten, z.B. Bilderbücher ansehen und besprechen, einen Käfer beobachten, Schuhe anziehen, etwas kochen, spielen u.v.m. Handlungen dieser Art führen geradewegs in die Kultur hinein und legen das Fundament der Bildung, auf welches der Kindergarten und die Schule aufbauen werden. Die mentalen, sprachlichen und motorischen Fähigkeiten nehmen während der frühen Kindheit rasant zu. Es wird zunehmend zur eigenen Person und zu anderen Personen, zum Raum und zur Zeit orientiert und erlangt sein Bewusstsein. Mit etwa drei bis fünf Jahren ist das Kind in der Lage, sich in Zustände anderer Personen hinein zu versetzen und hat sein „Selbst“ mit dem Ausklingen der sog. „Trotzphase“ am Ende der frühen Kindheit stabilisiert. In weiterer Folge knüpft und erhält der heranwachsende Mensch ausgehend von seinen ersten Bindungen sein ganz persönliches Beziehungsgeflecht.

John Bowlby verstand Bindung als ein Phänomen der ganzen Lebensspanne und nicht nur als ein Charakteristikum der Säuglingszeit. Bindungen blieben seiner Ansicht nach bestehen und würden internal repräsentiert in neue Beziehungen hineingetragen (Bowlby, 1980).

4.2. Bindungsqualitäten und Bindungsrepräsentationen im euroamerikanischen Kontext

Die sozialen Erfahrungen eines Kindes mit seiner Bindungsperson führen zu einem Repertoire angepasster Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen, zu sog. inneren Arbeitsmodellen mit affektiven und kognitiven Komponenten (Bretherton & Munholland, 2008). Bindung kann als Vulnerabilitäts- oder Schutzfaktor wirken. Es kommt auf die Passung der Bindungsqualität zur Umwelt an, inwieweit sich daraus positive individuelle und soziale Ressourcen ergeben, z.B. die Fähigkeit zur adaptiven Emotionsregulation, die Suche nach Unterstützung bei Bezugspersonen bei Belastung oder der Aufbau enger Freundschaftsbeziehungen (Zimmermann, 2007).

Es lassen sich vier Hauptqualitäten der Bindung bestimmen: Die drei organisierten Normvarianten in Form einer sicheren, unsicher-vermeidenden und unsicher-ambivalenten Bindung nach Mary Ainsworth. Die vierte Ausprägung, die desorganisierte/desorientierte Bindung (Main & Solomon, 1986) ist mit Verhaltensstörungen assoziiert und verweist auf eine ungünstige Prognose. 20% der Kinder im westlichen Kulturkreis entwickelt eine desorganisierte/desorientierte Bindung. In Risikostichproben geschlagener, vergewaltigter und deprivierter Kinder beläuft sich die Verteilung dieser Kategorie auf 80%. Das Problem desorganisierter Kinder ist, dass die Bindungsperson, die die Quelle des Schutzes darstellen sollte, gleichzeitig die Ursache des Leidens ist. Gut die Hälfte der Kinder entwickelt eine sichere Bindung zur Bindungsperson und genießt eine Reihe von Vorteilen. Die restlichen Kinder entwickeln eine unsichere Bindung mit vorherrschend vermeidendem oder ambivalentem Verhalten.

Im Bindungsmuster des Kindes spiegelt sich das Fürsorgeverhalten seiner Bindungspersonen wider, aber auch seine weiteren positiven wie negativen Lebenserfahrungen. Es stehen eine Reihe diagnostischer Verfahren zur Einschätzung der Bindungsqualität und der mentalen Bindungsrepräsentationen für das Säuglings-, Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter zur Verfügung, von denen sich einige auch für den Einsatz in einer klinisch-psychologischen Praxis eignen (Suess, Scheuerer-Englisch & Pfeifer, 2001; Julius, GasteigerKlicpera & Kissgen, 2009; Grossmann & Grossmann, 2012).

4.3. Neurowissenschaftliche Aspekte, die klinische Bindungsforschung und das Lernen

Die frühkindlichen emotionalen Erfahrungen beeinflussen die funktionelle Entwicklung des Gehirns. In Tier-

experimenten konnte nachgewiesen werden, dass Unterbrechungen des Eltern-Kind-Kontaktes bei jungen, sozial lebenden Säugetieren zu nachhaltigen Veränderungen im Gehirnstoffwechsel und den synaptischen Verbindungen in limbischen-cortikalen Regionen führen (Bock, Helmeke, Ovtsharoff, Gruß & Braun, 2003; Braun, Helmeke & Bock, 2009). Die limbisch-cortikalen Regionen spielen für emotionales Verhalten, Lernen und Gedächtnis eine Schlüsselrolle. Die entwicklungsbiologische Forschergruppe um Katharina Braun in Magdeburg geht davon aus, dass belastende Ereignisse in der frühen Kindheit, wie der Verlust oder die Trennung der Eltern und Misshandlungen, auch beim Säugling und Kleinkind zu synaptischen Reorganisationsprozessen in den limbischen Emotionsschaltkreisen führen. Braun et al. sehen die neuronalen Fehlverschaltungen als Ursache für Lern- und Verhaltensstörungen und psychische Erkrankungen. Neurophysiologische Untersuchungen bei Tieren und Menschen zeigen, dass früher wiederholter und anhaltender Trennungstress, Misshandlungen und das Fehlern reaktionsbereiter Bindungspersonen bzw. Elterntiere eine Überempfindlichkeit und unangemessene Reaktionen auf Stress verursachen können (z.B. Braun, 2008; Teicher, 2011). Die klinische Bindungsforschung vertritt die Annahme, dass sich in der frühen Bindungsbeziehung entscheidet, ob später einmal dissoziative Symptome auftreten. Dissoziative Symptome sind charakteristisch für ein desorganisiertes Bindungsmuster. Sie spielen eine Rolle bei Fehlanpassungen und psychopathologischem Verhalten und Denken.

Das Gehirn wird so, wie man lebt (vgl. Hüther, 2010). Auswirkungen schwerer Bindungsstörungen sind im späteren Leben schwer korrigierbar. Die Angst vor körperlicher und emotionaler Nähe führt in die Einsamkeit. Wer Glück hat, begegnet jemandem, der einem hilft, wieder eine Beziehung einzugehen und zu vertrauen. Die hohe Anpassungsfähigkeit des Gehirns bietet die Chance, durch positive soziale Erfahrungen bis zum Vorschulalter und noch darüber hinaus in Therapien, welche die Bindungstheorie und Psychotraumatologie einschließen, das Bindungsmuster zu reorganisieren.

4.4. Stabilität und Veränderbarkeit der Bindungsqualität

In der Familie erworbene Bindungsmuster dürften relativ stabil sein, jedoch bleibt eine Offenheit für Änderungen bestehen (vgl. Kißgen, 2009). Kinder tragen frühe Bindungserfahrungen in neue Beziehungen hinein. Sie zeigen erworbene Verhaltensstrategien, die ihrerseits meistens mit komplementären Verhaltensweisen von der neuen Bezugsperson, z.B. der Kleinkindpädagogin oder Grundschullehrerin beantwortet werden. Damit wird die Erwartungshaltung des Kindes bestätigt und das bestehende Bindungsmuster verfestigt. Grundsätzlich sind Bindungsmuster jedoch in beide Richtungen veränderbar. So können Bindungen von sicher zu unsicher kippen, wenn Kinder durch harte Vorgangsweisen wäh-

rend der Krippeneingewöhnung (Ahnert, 2010), durch die Trennung der Eltern, durch lebensbedrohliche Erkrankungen, durch Todesfälle und andere traumatische Erfahrungen massiv verunsichert werden (Zimmermann, 1997). Alle Familien können von Krisen und Schicksalsschlägen betroffen werden, die auch katastrophale Ausmaße haben können. Treten beim Kind desorganisierte Symptome auf, wie der unkontrollierte Durchbruch von Erinnerungen, Gefühlen und Verhaltensweisen, ist auf jeden Fall eine Psychotherapie indiziert. Lehrer aller Schultypen werden täglich mit unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern und Jugendlichen konfrontiert. Nicht selten zeigen krisengebeutelte Kinder und Jugendliche Lernstörungen, die bis zu Schulabbrüchen führen.

Aber auch der umgekehrte Weg ist möglich. Soll das erworbene Bindungsmuster nicht einzementiert werden, ist Diskontinuitätserfahrung nötig. Durch Feinfühligkeitstrainings gelingt es präventiv, Beziehungserfahrungen innerhalb der Familie von unsicher zu sicher zu korrigieren, z.B. durch Safe® (Brisch, 2011) und STEEP™ (Erickson & Egeland, 2009). Durch die Arbeit mit den Eltern können verletzend wiederholende Zwänge und der Kreislauf der Weitergabe von Bindungsunsicherheit von einer Generation auf die nächste durchbrochen werden (Egeland, 2006). Karl-Heinz Brisch (2009) zeigt mit ausgewählten Fallbeispielen, wie sich durch eine bindungsbasierte Psychotherapie Bindungsstörungen und ihre Symptome beheben lassen. Ein sechs Jahre altes Kind bleibt trotz negativer Erfahrungen mit den Eltern offen für neue Beziehungen. Es kann zu seiner Lehrerin eine sichere Bindung aufbauen. Auch während der Pubertät können nochmals die Weichen gestellt werden. Lehrer verbringen viel Zeit mit Kindern und Jugendlichen und haben einen großen Einfluss auf ihre Entwicklung. Verfügen sie über eine eigene sichere Bindungsorganisation, fällt es ihnen leichter, auf die Bindungsbedürfnisse ihrer Schützlinge einzugehen. Das Kind wird sich anfangs misstrauisch verhalten und die Lehrerin auf ihre Verlässlichkeit hin prüfen. Der Prozess der Vertrauensbildung fordert Geduld und Kraft. Die neue sichere Bindung zur Lehrerin muss sich bewähren. Henri Julius (2009) beschreibt anhand konkreter Vorgehensweisen, wie sich vernachlässigte, misshandelte und vergewaltigte Kinder und Jugendliche im Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung in Schulen für Erziehungshilfe von frühen (hoch)unsicheren Bindungsmustern lösen können. Verhält sich der Pädagoge verlässlich und responsiv, steht die vielen Krisen und Gefühlsausbrüche des Kindes mit ihm durch und versteht es dabei, nach bindungstheoretischen (nicht verhaltenstheoretischen!) Überlegungen Grenzen aufzuzeigen, ohne es jemals zu verlassen, kann das Kind ein neues internes Arbeitsmodell von Beziehung aufbauen. Provokationen und Aggressionen von Seiten des Kindes sind eine sehr gute Gelegenheit, ihm in vielen Versorgungs- und Lernsituationen durch neue Beziehungserlebnisse zu zeigen, dass es „wertvoll und liebenswert“ ist (Julius, 2009, S. 297).

5. Gleichaltrigenbeziehung, Gleichaltrigenorientierung und die vertikale Weitergabe der Kultur

Schon früh sind Säuglinge und Kleinkinder von Gleichaltrigen fasziniert. Im Laufe der Kindheit entstehen über die ersten sozialen Kontakte hinausgehend erste Beziehungen zwischen Gleichaltrigen. Die familiären Beziehungen wirken sich auf die soziale Anpassungsfähigkeit des Kindes innerhalb der Gleichaltrigengruppe aus (Vaughn, Heller & Bost, 2001). Sie zitieren folgende Studienbeobachtung bei Vorschulkindern: „Kinderpaare, bei denen beide „sicher“ gebunden waren, verhielten sich im Miteinander harmonischer, weniger kontrollierend, ansprechbarer und fröhlicher als sicher-unsichere Paare. Interessanterweise war es in dieser Studie nicht möglich, unsicher-unsichere Freundschaftspaare zu beobachten, weil es solche in der Stichprobe nicht gab“ (zitiert ebd., S. 63, siehe Parker & Waters 1989, Waters et al. 1995).

In den USA und einigen Ländern Europas verbringt ein hoher Prozentsatz der Jüngsten bereits vor ihrem ersten Geburtstag mehr Wachheitszeit mit Gleichaltrigen in Krippen als mit den Eltern zu Hause. Es wird beobachtet, dass die Gleichaltrigenbeziehungen unter Kleinkindern ihnen helfen, den Schmerz von der Mutter getrennt zu sein, zu überwinden (Ahnert, 2010). Welche Auswirkungen sind aus solchen Konstellationen zu erwarten? Kinder sammeln viele freudvolle wie frustrierende soziale Erfahrungen, zudem fühlt sich die Kleinkindpädagogin in übergroßen Kindergruppen entlastet, wenn sich die Kleinkinder miteinander beschäftigen können. Gordon Neufeld und Gabor Maté (2007) machen andererseits auf ein Phänomen aufmerksam, welches es in dieser Form in unserer Kulturgeschichte noch nie gegeben hat: die zunehmende und in unseren westlichen Gesellschaften bereits als Norm empfundene Gleichaltrigenorientierung. Es wird multiple Gründe dafür geben, dass sich Kinder und Jugendlichen von ihren Erwachsenen abwenden und Peers zuwenden. Was soll Kinder motivieren, Älteren zu folgen, die scheinbar kein Gewissen haben und keine Zeit und keine Interesse für sie aufbringen? Die beiden Autoren sind der Ansicht, dass die Gleichaltrigenorientierung viele negative Effekte mit sich bringe und plädieren für eine Stärkung der Eltern-Kind-Bindung. Ohne die schützende Elternbindung seien Kinder potentiell gefährdeter, Mobbingopfer zu werden. Es leide die vertikale Kultur- und Wertevermittlung, wenn Kinder und Jugendliche überwiegend voneinander annehmen, was sie selbst können. Sie übertragen sich ihr unreifes Verhalten, ihre Wünsche, Motive, ihre fragmentierte Sprache usw. Es bilde sich bis zum Jugendalter ein eigener, von der Erwachsenenwelt abgekapselter Stamm. Nur Erwachsene können Kindern helfen, erwachsen zu werden. „Und nur in guten Beziehungen zu erwachsenen Mentoren – seien es Eltern, andere erwachsene Familienmitglieder, Lehrer oder musikalisch und intellektuell schöpferische Menschen –

können Kinder ihr angestammtes Recht, die Vermittlung des universellen, Jahrtausende alten kulturellen Erbes der Menschheit einlösen. Nur in solchen Beziehungen können sie ihre eigenen Fähigkeiten zu einem freien, individuellen und unverfälschten kulturellen Ausdruck voll entwickeln“ (ebd. S. 101).

6. Die Frage nach der Universalität – Bindung und Bildung im kulturellen und historischen Kontext

Die Bedeutung kultureller und historischer Kontexte für die Bindungsentwicklung ist unbestritten (Keller, 2008). Je nach Lebenswirklichkeit und Menschenbild ergeben sich unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung und Entwicklung. Die Bindungstheorie sieht Heidi Keller im euroamerikanischen Kulturkreis verwurzelt, ihre Annahmen nicht in einer fixen, biologischen Ausstattung vorgegeben. Innerhalb der Bindungstheorie wird übereinstimmend festgehalten, dass die Mütter verschiedener Kulturen das Konzept der sicheren Bindung am meisten schätzen (Cummings & Cummings, 2002) und Kinder aller Erdteile die Bezugsperson als „sicheren Hafen“ nützen. Heidi Keller (2008) trägt verschiedene Forschungsergebnisse zusammen, die verblüffende Ergebnisse liefern. Bei den Dogon in Mali weisen überdurchschnittlich viele Kinder ein desorganisiertes Bindungsmuster auf (True et al., 2001, zit. in Keller, 2008). Bei den Nso (siehe Kap. 6.1.) in Westkamerun, die in einem ähnlichen Kontext leben wie die Dogon, wurde ebenfalls ein desorganisiertes Bindungsmuster gefunden, welches sich durch ein extrem passives und emotionsloses Verhalten auszeichnet (Otto, 2008, zit. ebd.). Gerade dieses Verhalten schätzten die Nso-Mütter jedoch am meisten. Es gilt als Nso-Äquivalent für eine sichere Bindung mit einem gut regulierten Gefühlshaushalt und entsprechender Kortisolkonzentration im Speichel (Keller, 2011). Für eine Nso-Mutter sei es wichtig, dass ihre Kinder leicht durch andere betreubar seien, um ihre tägliche Arbeit zu erledigen. Eine eigene kulturspezifische Fassung von Bindung für Japan berücksichtigt die Balance von Bindung und Anpassung. Japanische Mütter legen mehr Wert auf Anpassung, soziale Harmonie und Normerfüllung, als euroamerikanische Mütter, die „Selbstmaximierung und Unabhängigkeit als Sozialisationsziele schätzen“ (Keller, 2008, S. 113).

Die jeweilige Kultur zu erkennen und den Blick für unterschiedliche „Normalitäten“ zu schärfen mache nach Keller sensibel für den „Multikulti“-Alltag der Kindertagesbetreuung¹⁾, Schulen und Beratungszentren (Keller, 2011, S. 139-150). Die Einstellungen und Erziehungsziele der Herkunftsfamilien stehen häufig konträr zu denen der Pädagoginnen, der Berater und der gesellschaftlichen Anforderungen. Eine abrupte Aufgabe der Kultur und der Muttersprache destabilisiere in der „fremden Umgebung“ in höchstem Maße und berge in sich die Gefahr des Identitätsverlustes. Ein gelingender Prozess

der kulturellen Annäherung und Integration basiert auf zwischenmenschlichen Begegnungen und benötigt Zeit. Wie viel, ist schwer zu sagen. Zwei, drei Generationen dauert es geschätzt, bis eine Familie im neuen Heimatland wirklich ankommt. Bindungen zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen stellen die entscheidende Brücke dar, ob in Freundschaften, Partnerschaften oder z.B. zwischen der Lehrerin, dem Kind und seinen Eltern.

6.1. Zwei kulturelle Prototypen: die Nso-Mutter in Kamerun und die deutsche Mittelschicht-Mutter

Kulturelle Prototypen ähneln sich auf der ganzen Erde und passen zur spezifischen Lebenswirklichkeit. Sie definieren sich durch soziodemographische Variablen, wie durch das formale Bildungsniveau, Alter bei der Erstgeburt, Kinderzahl und Haushaltsgröße. Eltern wollen ihre Kinder durch die Erziehung auf das Leben vorbereiten, welches sie aller Wahrscheinlichkeit nach erwarten wird. Die beiden prototypischen elterlichen Sozialisationsstrategien deutscher Mittelschichtfamilien und der als typische Vertreter traditioneller Bauernfamilien geltenden Nso in Kamerun/Westafrika unterscheiden sich maximal und lassen sich kontrastieren. Viele Elemente treten in ihrer kontextuellen Bedingtheit in beiden Kulturen auf.

Deutsche Mittelschicht-Mütter trainieren hauptsächlich über exklusives, dyadisches Interaktionsverhalten aus der Distanz, durch Sehen und Hören, über „Face-to-face“- Blickkontakt, Sprache und Spielzeug die Kognitionen. Diese distale Strategie zielt auf die Entwicklung psychischer Autonomie ab. Das Ziel ist ein eigenständiges Selbst. Entscheiden, wählen und wünschen, die Entfaltung der Talente und Durchsetzungskraft haben in dieser kindzentrierten Strategie einen hohen Stellenwert. Bildung und gute schulische Leistungen gelten als anzustrebendes Ziel. Kinder lernen vorzugsweise durch Erklärungen und Verständnis, Exploration, Versuch und Irrtum.

Nso-Mütter gehen ihrer Arbeit nach und wenden ihre Aufmerksamkeit nicht exklusiv ihrem Säugling zu. Eine enge Bindung zwischen Mutter und Kind ist nicht vorgesehen, jedoch eine lückenlose Pflege und Versorgung. Sie trainieren durch ständiges Tragen an ihrem Körper und dem von 3-5 anderen festen Bezugspersonen, häufig Geschwistern, die Motorik. Intensive motorische Simulation, Behälter zum Erlernen des Sitzens und Gehilfen zum Laufen-lernen werden eingesetzt. Mit dieser proximalen Strategie soll die hierarchische Verbundenheit erworben werden. Das Ziel ist ein symbiotisches Selbst im sozialen System. Die Eltern wissen, was gut für ihr Kind ist und gehen erwachsenenzentriert vor. Sitzen, stehen, laufen und die frühe Mitarbeit zuhause und auf dem Feld sind bedeutsam. Einen hohen Stellenwert haben die soziale Harmonie und Eingliederung in die Gemeinschaft des großfamiliären Clans, der seinerseits einem König und Priestern untersteht. Der Schulbesuch ist für die Eltern wenig bedeutend. Lange Fußmärsche zur

Schule und die Müdigkeit durch die Mitarbeit im Hause erschweren den Schulbesuch. Während der Feldarbeit fällt er völlig aus. Erwartet wird das Lernen durch Beobachtung und Imitation (vgl. Keller, 2011).

Je nach Wertesystem werden den gleichen elterlichen Verhaltensweisen unterschiedliche Begründungen und Wirkungen zugeschrieben. Nso-Mütter und deutsche Mittelschichtmütter sehen Stillen als wichtigstes mütterliches Pflegeverhalten, verfolgen damit jedoch unterschiedliche Ziele: „Während die westlichen Städterinnen vom Stillen erwarteten, dass es das Baby selbstbewusst und unabhängig macht, erwarteten die Nso-Bäuerinnen durch das Stillen die Eingliederung in die Gemeinschaft, die Entwicklung von ‚Nsoness‘“ (Keller, 2008, S. 113).

6.2. Bildung und der neue Prototyp autonomer Verbundenheit

Mit Zunahme der formalen (schulischen) Bildung bei gleichen kulturellen Wurzeln wandeln sich parallel zu den soziodemographischen Variablen die Wertvorstellung und die Erziehungsstrategie überall auf der Erde in ähnlicher Weise. Hoch gebildete Städterinnen im Kamerun wie in Indien zum Beispiel präferieren ein Interaktionsverhalten zum Kind, in dem Elemente der distalen und proximalen Strategie kombiniert werden. Die Ansprache der inneren Welt und die Förderung der Autonomie nehmen zu, gleichzeitig werden der Körperkontakt und die soziale Harmonie geschätzt. Durch die Kombination elterlicher Erziehungsstrategien entstehen hybride Typen. Oder etwas Neues? Çiğdem Kağıtçıbaşı sieht in der Erziehungsstrategie gebildeter Mütter den dritten Prototyp der autonomen Verbundenheit und bewertet ihn als gesündeste menschliche Anpassung an das Leben. Sie belegt ihre Überzeugung mit Beispielen, die zeigen, dass die Fähigkeit, autonom handeln zu können bei gleichzeitigem Bestand fester Bindungen zu anderen Menschen das emotional stabilste und psychisch gesündeste Lebensmodell ermöglicht (vgl. Keller, 2011, S. 157).

Viele Kinder mit Migrationshintergrund entstammen relational organisierten Familien und sind einen ganz anderen Verhaltens- und Diskursstil gewohnt. Sie geraten häufig in einen Autonomiekonflikt. Ihre Eltern haben andere Vorstellungen zur Kindertagesbetreuung und Schule, als die Pädagoginnen und die Gesellschaft. Das Verständnis und die Akzeptanz der Weltsicht des jeweils anderen sei nach Heidi Keller der Ausgangspunkt eines bidirektionalen Integrationsprozesses, in dessen Rahmen Altes bewahrt und Neues erworben werden kann. Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen sollten Orte sein, in welche alle Kinder gerne gehen. Könnte sich dafür ein Erziehungsmodell eignen, in welchem Autonomie und Verbundenheit zusammenwirken? Sie plädiert für eine reflektierte Sichtweise auf die gängigen Erziehungspraxen und für die Bündelung der Ressourcen verschiedener Gruppen, um die Bildungschancen aller Kinder zu verbessern.

6.3. Erziehungsdoktrin

Auch ein Blick in die Vergangenheit kann aufschlussreich sein. Für die Geschichte des 20. Jahrhunderts geht Sigrid Chamberlain (2003) der Intention und den Mechanismen der Erziehungsdoktrin des Dritten Reiches nach. Im Nationalsozialismus sollte von der Wiege weg ein einzig auf einen Führer ausgerichteter bindungsloser, gewaltbereiter und absolut gehorsamer Typus generiert werden, der in der uniformierten Masse in scheinbarer Verbundenheit schwimmt. Die „harte“ Mutter der NS-Ideologie richtete sich nach Johanna Harrers Erziehungsratgeber „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ und identifizierte sich mit der Weltanschauung der Härte und Unnachsichtigkeit gegenüber Schwachen. Dieses Buch sollte ausdrücklich auf das NS-System hin erziehen und bereits im kleinen Kind die notwendigen Gewohnheiten ausbilden, welche die Erziehungsarbeit in der Schule, den Hitlerorganisationen und des Heeres erleichtern. Es erschien mit leicht verändertem Titel bis in die 1980er Jahre hinein. Rassistisches Denken zersetzte die Familien. Bildungsträger und Kulturschaffende verstummten während dieser finsternen Zeit weitgehend.

Hanne Götze (2011) trägt Innenansichten aus dem DDR-Sozialismus und seiner repressiven staatlichen Erziehung zusammen, die die Individualität hemmen und den Willen brechen sollte. Sie schildert, wie sich das Dogma der Krippenerziehung auf den Familienalltag und die Beziehungen der Familienmitglieder auswirkte, und unter welchen Ausnahmebedingungen es möglich war, ihr zu entgehen, z.B. indem ein Arzt ein Kind wegen ständiger Infekte als krippenuntauglich deklarierte. Eine Studie, die die Überlegenheit des Krippenbesuchs gegenüber der häuslichen Betreuung kleiner Kinder belegen sollte, erbrachte das Gegenteil und wurde vertuscht. Die Klasse aus den „Hauskindern“ mit dem angenehmen Unterrichtsklima und den überdurchschnittlich guten Noten wurde wieder aufgelöst. Es konnte nicht sein, was nicht sein durfte. Die Autorin bezeichnet als schweres psychosoziales Erbe der DDR-Zeiten: überrepräsentiert häufig auftretende psychische Probleme, Schulabbrüche, „Jugendliche außer Rand (Grenzen) und Band (Bindung)“ und eine als selbstverständlich aufgefasste Überzeugung, die frühe Fremdbetreuung als Norm zu betrachten (ebd. S. 124-159).

7. Bindung, ganzheitliche Bildung und die Frage nach der Zuständigkeit

Bildung stellt den Weg und das Ziel der kulturellen Entwicklung dar. Auf formaler Ebene umfasst Bildung den Aufbau und die Art und Weise der sozialen Vermittlung überdauernder Ausprägungen der Persönlichkeit eines Menschen, die aus gesellschaftlich-normativer Sicht wünschenswert erscheint (Spiel, Reimann, Wagner & Schober, 2010). Bildung entfaltet sich durch die soziale Vermittlung, d.h. über die Interaktion zwischen Men-

schen. Die Inhalte der Bildung unterliegen dem gesellschaftspolitischen Wandel und milieubezogenen Vorstellungen. Aktuell wird von der Bildungspsychologie ein ganzheitlicher Bildungsbegriff bevorzugt, welcher neben beruflich-fachlichen Qualitäten und der Beherrschung basaler Kulturtechniken, auch vernetztes Orientierungswissen in zentralen Wissensbereichen, soziokulturelle und persönliche Kompetenzen einschließt. So werden u.a. nach Barz der kommunikativen Kompetenz und Ausstrahlung, nach Hentig der Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, der Wahrnehmung von Glück, dem Bewusstsein von der eigenen Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, der Bereitschaft für Selbstverantwortung, und Verantwortung in der res publica und nach Baumert der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zum Mitempfinden, zur Hilfsbereitschaft, zur Kooperation, zum moralischen Urteil als Komponenten der Bildung betrachtet (zitiert ebd., S. 12). Gerade die soziokulturellen und persönlichen Kompetenzen werden von der primären Bindung beeinflusst. Fonagy et al. (2011) diskutieren in ihrer Theorie der „Mentalisierung“ ausgiebig den Zusammenhang zwischen frühen Bindungsprozessen und der Fähigkeit, sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen. Die Mentalisierungsfähigkeit schafft eine ideale Grundlage für reziproke Interaktionen, Selbstbewusstsein und gegenseitige Anteilnahme. Einem ganzheitlichen Bildungsbegriff fehlt ohne die Einbeziehung von Bindungsphänomenen die Basis. Die Schule gilt seit 200 Jahren als zentraler Ort der Bildung (Fuhrer, 2009), doch inwieweit kann sie einen ganzheitlichen Bildungsprozess ermöglichen? Die Bildungsinhalte schulischer Curricula werden von Expertengremien definiert und konzentrieren sich auf Wissensbestände und ein paar wenige Verhaltensvariablen. Einigkeit im gesamten Bildungsbemühen besteht lediglich darin, „dass möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft möglichst viele der Bildungskomponenten in möglichst hoher Ausprägung aufweisen“ (vgl. ebd., S. 12). Wer ist nun aber wofür zuständig? Wo entstehen Bindungen? Wo findet Bildung statt? In welchem sozialen Netz lebt das Kind? Welche Bildungslandschaft findet es vor? Welche Bildungsmomente übernimmt die Familie, welche die Schule, der Hort, der Kindergarten oder gar die Krippe? Welche die vielen Vereine und Begegnungen in der Freizeit? Welche die Medien und die Kulturstätten? Wo sind die verlässlichen und verfügbaren Bindungspersonen, an denen sich das Kind orientieren kann und bei denen es im Bedarfsfall Zuflucht findet? Verbringen Kinder weniger Zeit in ihrer Familie und mehr in Ganztagschulen und Krippen, müssen diese Fragen vorher geklärt werden. Zeitliche Ausweitungen ohne strukturelle Anpassungen, d. h. ein mehr vom Gleichen am selben engen Ort und das auch noch früher, verlagert den Anpassungsdruck auf das Kind, reduziert seinen Lebensraum und lässt ganzheitliche Bildungsambitionen in den Hintergrund treten.

7.1. Bindungsbasierte Bildungsprozesse in der Familie & in der Kindertagesbetreuung

Die frühen interaktiven Lernerfahrungen beeinflussen aus bindungstheoretischer Sicht über psycho-soziale und motivationale Variablen die Selbstbildung und den weiteren Bildungsweg. Feinfühlende, ko-regulative Reaktionen auf die Bedürfnisse der Säuglinge und Kleinkinder stützen die Entstehung einer sicheren Bindung an die primären Bindungspersonen, die Mutter und den Vater, ggf. auch andere vertraute Bezugspersonen. Mit ihnen, im Alltag und im Spiel, erlebt das Kleinkind unzählige erste und grundlegende Bildungsmomente.

Die frühen Jahre der Selbstbildung sind störungsanfällig. Verbringen Säugling und Kleinkinder viele Stunden in der außerfamiliären Fremdbetreuung, können eine Bindungsverwirrung oder Entfremdungsphänomene auftreten. Solch ein Kind lässt sich von der Mutter in der Nacht und am Wochenende nicht mehr trösten und weint nach der Krippenbetreuerin. Oder manchen wird gar selbstbezogen und geht keine tiefen Beziehungen mehr ein. Der Trennungsstress von der Mutter und der Aufenthalt in großen Gruppen bei Kindern bis zum Alter von ca. vier Jahren kann zu ungünstigen und nachhaltigen Verschiebungen im Kortisol-Tagesprofil führen (Böhm, 2011; Sigman, 2011).

Um die frühe, außerfamiliäre Fremdbetreuung abzusichern, haben Fachgesellschaften eine Reihe von Qualitätsmerkmalen definiert: die „Bezugserzieherin“ als sekundäre Bindungsperson zur Abdeckung des Bindungs- und Sicherheitsbedürfnisses, ein Betreuer-Kind-Verhältnis von 1:2 bis maximal 1:3 für Kinder unter drei Jahren und eine sanfte und individuell maßgeschneiderte Eingewöhnung kennzeichnen eine hohe Betreuungsqualität (GAIMH, 2008; Deutsche Liga für das Kind, 2008; siehe auch Herbst, 2012). Die Umsetzung dieser Qualitätsmerkmale erfordert ein Umdenken in der Frühpädagogik und mehr Betreuungspersonen, welche die Bindungsbedürfnisse der Kinder abzudecken im Stande sind. Häufig sind es die Mütter, die die sanfte Eingewöhnung für ihre Kinder erkämpfen. Bindungsrelevantes Wissen, die Gestaltung der Eingewöhnungszeit und die Selbstreflexion der eigenen Bindungsgeschichte stellen für Karen Strohsand (2009) wichtige Säulen der Weiterbildung in der Frühpädagogik dar. Die Eingewöhnung in die Krippe oder den Kindergarten birgt in sich die Gelegenheit, durch neue, sensitive Verhaltensweisen der Mutter und der Pädagogin frühe Bindungsmuster zu reorganisieren. Mit etwas Geduld kann das Kind mehr Bindungssicherheit entwickeln. Harte Transmissionen hingegen re-etablieren unsichere Bindungsmuster bzw. belasten eine ursprünglich sichere Mutter-Kind-Bindung.

Die Forschergruppe der Wiener Krippenstudie WiKi rund um Winfried Datler vertritt die Ansicht, dass Säuglinge und Kleinkinder das Bildungsangebot der Krippe gar nicht nutzen können, solange sie – teilweise monatelang – durch den Trennungsschmerz und Gruppenstress innerlich blockiert bleiben. Sie empfehlen, die

Erzieherinnen in der Fortbildung für Bindungsprozesse zu sensibilisieren, um einerseits die Weitergabe eigener traumatischer Bindungserfahrungen durch „harte Übergänge“ zu verhindern und andererseits dem Kind die notwendige professionelle Unterstützung zu geben, sich lustvoll, interessiert und aktiv am sozialen Austauschprozess in der Krippe zu beteiligen. Eine besondere Aufmerksamkeit sei auf jene Kinder zu richten, die sich scheinbar ohne Gefühlsregungen von der Mutter trennen. Sie zählen zur Gruppe der „still leidenden Kinder“, die innerlich weinen (vgl. Fürstaller, Funder & Datler, 2011) oder verfügten über keine Bindung. Auch Kindergartengruppen gelten als zu groß, um Bindung und Bildung zufriedenstellen zu fördern.

7.2. Schulische und Berufsbildung, Beziehungen, kleine Klassen und Kommunen

„Der schulische Erfolg eines Heranwachsenden ist das Ergebnis einer langen Geschichte kumulativer Einwirkungen. Von früh an führt ein positives Erziehungsumfeld, sowohl in der Familie als auch in der Schule zu persönlichen Zügen, die Leistungserfolge unterstützen: Intelligenz, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der Wunsch nach Erfolg und Ehrgeiz“ (Berk, 2011, S. 532). Förderlich sind nach Laura Berk (ebd.) in der Familie ein autoritativer Erziehungsstil der Eltern und ihr Engagement für die Schul- bzw. Berufsausbildung. In der Schule fördern fürsorgliche und unterstützende Lehrer, denen es gelingt, die Eltern in den Bildungsprozess aktiv einzubinden und andererseits Lernaktivitäten, die zum Denken auf hohem kognitiven Niveau ermutigen und die aktive Beteiligung der Schüler beinhalten, gute schulische Leistungen. Die Bindungs-Explorations-Balance der Bindungstheorie und der Vorteil der Kooperation zwischen Schule und Familie finden hierin ihre Bestätigung. Für die Berufsbildung Jugendlicher gilt, dass der Qualität der Beziehung zum Ausbilder neben der hochwertigen beruflichen Ausbildung die Schlüsselrolle zukommt. Der Aufbau persönlicher Beziehungen kommt im Bildungssystem aktueller Prägung trotz vieler Hindernisse vor. Generell ist das heutige Schulsystem vorwiegend bindungsvermeidend organisiert und angelegt (Brisch, 2009). Überfüllte Klassenräume hierarchischer Systeme, der erzwungene Gleichschritt im Lernen und eine permanente Bedrohung durch schlechte Noten behindern bei vielen Kindern und Jugendlichen die Entfaltung des Geistes und die Entwicklung verlässlicher Beziehungen, einer „secure base to learn“. Kinder bis ins Grundschulalter hinein lieben ihre Pädagogin, wenn ihrem Bindungsbedürfnis entsprochen wird. Sie bringen ihr als Zeichen der Zuneigung kleine Geschenke, z.B. Bilder mit Herzen und gehen gerne in die Schule. Mit dem Übergang in das Jugendalter verändert sich die Qualität der Beziehung. Jugendliche suchen Persönlichkeiten, die sie achten und an denen sie sich orientieren können. Entstehen Bindungen und Beziehungen, ist das dem persönlichen Engagement einzelner Lehre-

rinnen oder Schulen zu verdanken, welche viel Zeit in die Entwicklung eines Schulethos investieren. Mit der Umsetzung reformpädagogischer Modelle, wie z.B. der Montessori-Pädagogik, lässt sich die Lern- und Beziehungskultur grundlegend verändern und die soziale und akademische Kompetenz der Kinder verbessern (Lillard & Else-Quest, 2006).

Die Auswirkung der Klassengröße auf den Schulerfolg wird kontrovers diskutiert. Die größte Studie dieser Art, die STAR-Studie (Student-Teacher-Achievement-Ratio) aus dem US-Bundesstaat Tennessee, sieht kleine Klassen im Vorteil: Schülerinnen und Schüler kleiner Klassen, d.h. Klassen von 13-17 Kindern, zeigen höhere Schulleistungen und eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen Schulabschluss zu erreichen. Sie gehen lieber in die Schule, zeigten eine höhere Konzentration und aktivere Teilnahme am Unterricht. Die Lehrer benötigten weniger Zeit für Disziplinierungen und konnten mehr Zeit für den Unterricht und einzelne Schüler aufbringen (Berk, 2011).

Als bemerkenswert konsequent und umfassend kann das „Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen“ gelten. Durch das systematische Zusammenwirken aller kommunalen Netzwerke aus Familien, Kindertagesbetreuung, Schulen, Wirtschaftsaktivitäten, Verbänden und Vereinen, Volkshochschulen, Senioren usw. wird die Verantwortung für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gemeinsam getragen. Das Vorankommen in diesem Bemühen wird wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die „lernenden Gemeinschaften“ der Pilotkommunen wollen eine neue Lernkultur etablieren und orientieren sich an Gerald Hüthers Aussage: „Eigentlich braucht jedes Kind drei Dinge: Es braucht Aufgaben, an denen es wachsen kann, es braucht Vorbilder, an denen es sich orientieren kann und es braucht Gemeinschaften, in denen es sich aufgehoben fühlt“ (Vreugdenhil, 2008).

8. Resümee

Bindungen und Bildung entwickeln sich zu 100% durch die Anlage und zu 100% durch die Umwelt. Dies wird durch Heidi Kellers interkulturelle Forschung klar ersichtlich (vgl. 2011, S. 30). Es ist erstaunlich, wie sozial ausgerichtet und offen ein Säugling zur Welt kommt, und wie kulturell geprägt seine primären Bindungspersonen, die Mutter, der Vater und andere Erwachsene durch ihre eigene Biographie und Lebenswirklichkeit erziehen. Der Kristallisationskern der Individuation liegt dort, wo ein Entwicklungspfad beginnt: in der Mutter-Kind-Interaktion, eingebettet in der Beziehung zum Vater und der Familie. Eine vertikale und horizontale Betrachtung elterlicher Sozialisationsstrategien lässt erkennen, dass sich die Bindungserfahrungen auf die Persönlichkeitsausprägungen – Bildung in seinem ganzheitlichen Verständnis – der nächsten Generation zu jeder Zeit und vor jedem kulturellen Hintergrund auswirken. Die Bindungen zu den Eltern, der Familienalltag, die Berufswelt,

der Besuch einer Krippe oder nicht, die Pädagogin und ihr Unterrichtskonzept, die Gruppengröße, die Schaffung eines Schulethos, die Gestaltung der gesamten Bildungslandschaft und der Freizeitaktivitäten usw., alles wirkt sich auf die Entwicklung des jungen Menschen aus. Die Lebenswirklichkeit, v.a. die soziale Lebenswirklichkeit schafft Hirnstrukturen. Sie beeinflusst in unserem Kulturkreis maßgeblich Gesundheit und Krankheit, Bildungserfolg und Misserfolg. Ob sich Eltern, Erziehungsberater und Entscheidungsträger im Bildungssektor der ganzen Tragweite ihrer Handlungen bewusst sind und deren Auswirkungen konsequent durchdenken? Sie sind „stronger“, aber sind sie auch „wiser“? Bieten sie eine Quelle der Sicherheit? Wem dienen Entscheidungen? Wie weit bleiben die Interessen derer gewahrt, die zu jung und zu schwach sind, um für sich zu sprechen? Ein besonderes Gewicht fällt hier wiederum dem Bildungsgrad selbst zu: er verändert elterliches Verhalten. Sozialisationsstrategien werden mehr oder weniger bewusst und mehr oder weniger selbstreflektiert ausgeführt. Aber eines sind sie immer: normativ. Das Erziehungsziel der autonomen Verbundenheit könnte moderne, westliche Kulturen multikultureller Zusammensetzung interessieren, in denen Bildung und Gesundheit, Freiheit und Solidarität, Individualität und Gemeinschaft, Innovation und Kulturtradition Werte darstellen. Es impliziert die durchgängige Pflege und Wertschätzung von sicheren Bindungen in allen Bildungsorten. Im Grunde geht es um soziale Wärme, um Menschlichkeit, um Liebe. Unsere komplexe Lebenswirklichkeit stellt hohe Anforderungen an die Persönlichkeit und ihre Widerstandskraft. Ein hohes Maß an Bildung, starke Nerven und ein sozialer Rückhalt helfen, den Alltag zu bestreiten. Mit einer integrierten Sichtweise von Bindung und Bildung schließt sich hier der Kreis: Auf der sicheren Basis vertrauensvoller Beziehungen lässt sich das Wagnis der Erkenntnis und selbstbestimmten Lebensführung eingehen und absichern.

Literatur

- AHNERT, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht das Kind. Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum Wissenschaft.
- AINSWORTH, M. (1973). *The development of infant-mother attachment*. In: B. M. Caldwell & H. N. Riciutti (Eds.), *Review of child development research*, Bd. 3, (pp. 1-94). Chicago: University of Chicago Press.
- BERK, L. (2011). *Entwicklungspsychologie. Fünfte, aktualisierte Auflage – bearbeitet von Prof. Dr. Ute Schönplflug*. München: Pearson Studium.
- BOCK, J., HELMEKE, C., OVTSCHAROFF JR, W., GRUB, M. UND BRAUN, K. (2003). *Frühkindliche emotionale Erfahrungen beeinflussen die funktionelle Entwicklung des Gehirns*. *Neuroforum* Nr. 2., S. 15-20.
- BÖHM, R. (2011). *Auswirkungen frühkindlicher Gruppenbetreuung auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern*. *Kinderärztliche Praxis*, 82(5), S. 316-321.
- BÖHM, W., SCHIEFELBEIN, E. & SEICHTER, S. (2010). *Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- BOWLBY, J. (1980). Attachment and loss: Band 3: Loss. New York: Basic Books.
- BRAUN, K. (2008). Zum Lernen geboren: Optimierung des Gehirns durch frühe Bindung. *Frühe Kindheit*, 11, S. 6-11.
- BRISCH, K. H. (2006). Bindungsstörungen. Theorie, Psychotherapie, Interventionsprogramme und Prävention. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann, L. Köhler (Hrsg.) *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. 2. Auflage (S. 353-373). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRISCH, K. H. (2009). Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRISCH, K. H. (2011). SAFE® – Sichere Ausbildung für Eltern. Sichere Bindung zwischen Eltern und Kind. Für Schwangerschaft und erste Lebensjahre. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CAIRNS, R. B. & CAIRNS, B. D. (1994). *Life lines and risks. Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMBERLAIN, S. (2003). *Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- CUMMINGS, E. M. & CUMMINGS, J. S. (2002). Parenting and attachment. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting*, Vo. I and II. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- CURTIS, P. (2008). Type of buggy can affect baby development, study finds. *The Guardian*, 21.11.2008. Zitiert in H. Keller, 2011, S. 27.
- DEUTSCHE LIGA FÜR DAS KIND (2008). Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind: Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Berlin: Deutsche Liga für das Kind.
- EGELAND, B. (2006). Ergebnisse einer Langzeitstudie an Hoch-Risiko-Familien. Implikationen für Prävention und Intervention. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann, L. Köhler (Hrsg.) *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. 2. Auflage (S. 305-324). Stuttgart: Klett-Cotta.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1998). *Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen*. München: Piper.
- ERICKSON, M. F. & EGELAND, B. (2009). Die Stärkung der Eltern-Kind-Bindung: Frühe Hilfen für die Arbeit mit Eltern von der Schwangerschaft bis zum zweiten Lebensjahr des Kindes durch das STEEP-Programm. 2. Auflage: Stuttgart: Klett-Cotta.
- FONAGY, P., GERGELY, G., JURIST, E. L. & TARGET, M. (2011). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FUHRER, U. (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. 2., überarbeitete Auflage. Bern: Huber.
- FÜRSTALLER, M., FUNDER, A. & DATLER, W. (2011). Wenn Tränen versiegen doch Kummer bleibt. Über Kriterien gelungener Eingewöhnung. *Frühe Kindheit – Zeitschrift der deutschen Liga für das Kind* 14(1), 20-26.
- FÜRSTALLER, M., FUNDER, A. & DATLER, W. (2012). Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann: Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt WiKo. Ein Wiener Projekt zur Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. Wien: Phaidra. Kontaktadresse: ilse.schauhuber@univie.ac.at, Sekretariat Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler.
- GAIMH – Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (2008). Verantwortung für Kinder unter drei Jahren. Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen. www.gaimh.org > Publikationen > Betreuung in Krippen. Zugriff: 21. Oktober 2012.
- GASTEIGER-KLICPERA, B. (2009). Exkurs: Psychische Folgen familiärer Gewalt und Vernachlässigung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindungen im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 27-38). Göttingen: Hogrefe.
- GÖTZE, H. (2011). *Kinder brauchen Mütter. Die Risiken der Krippenbetreuung – Was Kinder wirklich stark macht*. Graz: Ares.
- GREENBERG, M. T., WEISBERG, R. P., O'BRIAN, M. U., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. & ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- GROSSMANN, K. & GROSSMANN, K. E. (2006). *Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Sicherheit und Kulturellem Lernen. Frühe Kindheit* 6. Originaldokument bei der Geschäftsstelle Deutsche Liga für das Kind anfordern.
- GROSSMANN, K. & GROSSMANN, K. E. (2012). *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit*. Fünfte vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HERBST, T. (2012). Qualitativ hochwertige Betreuung für Kinder unter vier Jahren – Empfehlungen für eine bindungsbasierte Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. *Montessori Österreich*. 36(2), 38-47.
- HÜTHER, G. (2010). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. 9. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JULIUS, H. (2009). Bindungsgeleitete Intervention in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindungen im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 293-315). Göttingen: Hogrefe.
- KELLER, H. (2008). *Kultur und Bindung*. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. Zweite Auflage (S. 110-124). München: Reinhardt.
- KELLER, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- KIßGEN, R. (2009). Kontinuität und Diskontinuität von Bindung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindungen im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 65-83). Göttingen: Hogrefe.
- LICHTENBERG, J. D. & KINDLER, A. R. (1994). A motivational systems approach to the clinical experience. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 42, 405-420.
- LILLARD, A. & ELSE-QUEST, N. (2006). Education Forum: The Early Years: Evaluating Montessori Education. *Science* 26, Vol. 313. No. 5795, pp. 1893-1894.
- LORENZ, K. (1970). The enmity between generations and its probable ethological causes. *The Psychoanalytic Review*, 57(3), 333-377.
- MAIN, M. (1997). Desorganisation im Bindungsverhalten. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 120-139). 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 (Hrsg.), *Affective development in infancy* (S. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- NEUFELD, G. & MATÉ, G. (2007). *Unsere Kinder brauchen uns! Die entscheidende Bedeutung der Eltern-Kind-Bindung*. Bremen: Genius.
- NISSEN, G. (2005). *Kultugeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- OTTO, H. (2008). Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso: Cultural solutions to a universal developmental task. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- PARK, K. A. & WATERS, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, 1076-1081.
- PIANTA, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMER, P. & OUSTON, J. (1980). *Fünfhunderttausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz Verlag.
- RUTTER, M. & MAUGHAN, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- SIGMAN, A. (2011). Mother superior? The Biological Effects of Day Care. *The Biologist* 58(3), 28-32.
- SPANGLER, G., GROSSMANN, K.E., SCHIECHE, M. (2002). Psychobiologische Grundlagen der Organisation des Bindungsverhaltenssystems im Kleinkindalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 102-120.
- STROHBAND, K. (2009). Bindungsgeleitetes Vorgehen in Kindertageseinrichtungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindungen im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 277-292). Göttingen: Hogrefe.
- SPIEL, C., SCHOBER, B., WAGNER, P. & REIMANN, R. (Hrsg.) (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

- TEICHER, M. (2011). Frühe Misshandlungs- und Missbrauchserfahrungen: Gene, Gehirn, Zeit und Pathologie. In K. H. Brisch (Hrsg.), Bindung und frühe Störungen der Entwicklung (S. 105-135). Stuttgart: Klett-Cotta.
- TRUE, M. M. (1994). Mother-infant attachment and communication among the Dogon of Mali. Dissertation. Berkeley: University of California at Berkeley.
- VAUGHN, B. E., HELLER, C. & BOST, K. K. (2001). Bindung und Gleichaltrigenbeziehungen während der frühen Kindheit. In G. J. Süss, H. Scheuerer-Engelisch & W.-K. P. Pfeifer (Hrsg.), Bindungstheorie und Familiendynamik. Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie (S. 53-82). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- VREUGDENHIL, K. (2008). Qualitätsentwicklung in Thüringer Kommunen. Entwicklungsvorhaben „Thüringer Bildungsmodell – Neue Lernkultur in Kommunen“ (nelecom). www.nelecom.de, Zugriff am 21. Oktober 2012
- WERNER, E. E. & SCHMITH, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery. New York: Cornell University.
- WATERS, E., VAUGHN, B., POSADA, G. & KONDO-IKEMURA, K. (Hrsg.). Caregiving, Cultural and Cognitive Perspectives on Secure-Base Behavior and Working Models. New Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60 (2-3, Serial No. 244).
- WATERS, E., KONDO-IKEMURA, K., POSADA, G. & RICHGERS, J. E. (1991). Learning to love. Mechanisms and milestones. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), Self processes and development. The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- WILD, E. & HOFER, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- ZIMMERMANN, P. (2007). Bindungsentwicklung im Lebenslauf. In M. Hasselhorn und W. Schneider (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 326-335). Göttingen: Hogrefe.

Autorin

Mag. rer. nat., Dipl.-Päd. Theresia Herbst

Klinische- und Gesundheitspsychologin, Diplompädagogin mit insgesamt zehn Jahren Unterrichtserfahrung an der Vienna International School und an der privaten Volksschule des Instituts Neulandschulen in Wien-Favoriten, Referentin in der Erwachsenenbildung an Pädagogischen Hochschulen in Wien und Niederösterreich, Dozentin für Montessori-Theorie des Montessori Österreich Bundesverbandes, Klinische Neuropsychologin i.A., seit 2012 Doktoratsstudium an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, niedergelassen in klinisch-psychologischer Praxis für Kinder, Jugendliche und Familien, verheiratet, zwei Kinder.



info@kinderpsychologin.at
www.kinderpsychologin.at
www.sicherebindung.at

¹⁾ Die Bezeichnung „Kindertagesbetreuung“ umfasst in diesem Beitrag alle Formen der öffentlichen und privaten Pflege und Betreuung von Säuglingen und Kindern außerhalb der Familie: z.B. bei der Tagesmutter, in Krippen, Kindergärten und Horten.