

Barbara Senckel

Lenas Perspektive: Die sichere Bindung

Die heute gerade sieben-jährige Lena ist ein quicklebendiges und motorisch geschicktes geistig behindertes Mädchen. Sie wurde mit dreieinhalb Jahren in einer Heimgruppe mit neun weiteren Kindern und Jugendlichen aufgenommen. Die Familie - insbesondere die Mutter - befanden sich damals an der Grenze ihrer physischen und psychischen Belastbarkeit. Lena, die unter tuberöser Hirnsklerose leidet und mit einem Tumor und Herzen geboren wurde, litt zurzeit der Aufnahme unter schweren Schlafstörungen. Sie schlief immer nur für kurze Zeit, stand dann auf, weckte ihre drei Geschwister, war nicht mehr zur Ruhe zu bekommen... Tagsüber verhielt sie sich „unberechenbar“: blitzschnell bis sie plötzlich zu, zerstörte mutwillig Dinge, verteilte alle diejenigen Substanzen gleichmäßig in ihrer Umgebung - ihren Kot eingeschlossen, masturbierte ausgiebig...

Zum Zeitpunkt der Heimaufnahme sprach Lena nur zwei Wörter: „mimi“ (das bedeutete: ich) und „nein“. Sie setzte auch kaum Gestik und Mimik ein, um sich mitzuteilen. Ihre sonstigen kognitiven Fähigkeiten entsprachen etwa in denen eines Säuglings am Ende des ersten Lebensjahres. Sie spielte mit Materialien Funktionsspiele: z.B. wegwerfen, mit ihnen schlagen, sie verschmieren; aber sie experimentierte noch nicht gezielt. Bei allen lebenspraktischen Tätigkeiten brauchte sie umfassende Hilfestellung; nur das Essen und Trinken gelang ihr selbstständig. Insgesamt zeigte sie einen starken Drang, Dinge selbst auszuprobieren, und schien kaum ein Bedürfnis nach körperlicher oder emotionaler Nähe zu verspüren. Sie suchte weder Trost noch Hilfe, sondern wirkte - und wirkt - sehr autonom.

Die Unabhängigkeit spiegelte sich auch im Beziehungsverhalten zu ihren Eltern, besonders aber im Umgang mit der Mutter bei der Trennungs- und Begrüßungssituation, wenn die Eltern Lena am Wochenende für drei bis vier Stunden nachhause holten.

Lena ließ sich von Anfang an auf der Gruppe problemlos „abgeben“. Sie zeigte keinen Trennungsschmerz, protestierte nicht, sondern rannte von der Mutter weg, kam wieder, rannte wieder weg. Sie weinte nicht, wandte sich den Erziehern zu, rannte weg, kam wieder, reagierte nicht auf den Abschiedsgruß der Mutter. Genauso verhielt sie sich, wenn die Mutter sie für einen Besuch abholte. Auffällig war, dass sie den Kontakt zur Mutter vermied.

Ähnlich verhielt sie sich dem Vater gegenüber, wenn der sie holte oder brachte. Nur, dass sie ihn kurz Andacht, wenn sie angerannt kamen, und dass sie sich lachend von ihm für einige Sekunden auf den Arm nehmen ließ.

Dieselben Reaktionsmuster - die geschlechtsspezifische Unterscheidung eingeschlossen - übertrug Lena von Anfang an auf ihren Umgang mit den Gruppenerziehern.

Lenas schwierige Verhaltensweisen und ihr auffälliges Beziehungsverhalten deuten auf eine frühe emotionale Störung und eine Bindungsstörung hin. Lena hat einen extrem unsicher-vermeidenden Bindungsstil entwickelt. Ihr fehlt somit die „sichere Bindung“, die einem Kind zu emotionaler Stabilität verhilft und ihm dadurch die Regulierung seiner Emotionen und seines Verhaltens erleichtert.

„Sichere Bindung“ – was beinhaltet dieses von John Bowlby in die psychologische Forschung eingeführte Konstrukt? Ein sicher gebundenes Kind weiß aus tiefer Erfahrung, dass es in jedweder Notsituation – immer wenn es sich bedroht fühlt, Angst hat oder einen Mangel empfindet – Schutz, Verständnis und Hilfe bei seiner Bezugsperson findet. Deshalb sucht es in solchen Situationen ihre trost- und hilfreiche Nähe auf, wogegen es sich sonst aktiv und autonom der Welt zuwendet. Im Regelfall ist diese Bezugsperson zunächst die Mutter, der aber bald andere bedeutsame Interaktionspartner – etwa der Vater, die Großeltern, die Erzieherin im Kindergarten – zur Seite treten. Die Bindung an die Bezugsperson(en) bildet sich im ersten Lebensjahr, stabilisiert und differenziert sich jedoch während der gesamten Kindheit.

Welche Qualität die Bindung gewinnt, hängt von den frühen Beziehungserfahrungen des Säuglings ab. Wünschenswert ist, dass diese ihm ermöglichen, sich „sicher“ zu binden.

Wie aber entsteht eine sichere Bindung? Der Säugling braucht eine verlässliche Bezugsperson, die sich auf ihn feinfühlig einstimmt und seine unterschiedlichen Ausdrucksweisen aufmerksam wahrnimmt, zutreffend deutet sowie sehr schnell und angemessen beantwortet. Dann fühlt er sich wahrgenommen und verstanden. Die Mutter „unterhält“ sich mit ihm, lässt ihn nicht unbeachtet schreien, sie weiß, dass er ihrer Zuwendung bedarf. Die verlässliche und allmählich vorhersehbar wiederkehrende Erfahrung vermittelt dem Säugling das Vertrauen, dass er in dieser Welt sicher geborgen ist und Hilfe bei Unbehagen erhält. Er erkennt, dass ihm diese Hilfe von einem bestimmten Menschen, eben der Bezugsperson, zuteil wird und bindet sich vertrauensvoll an sie. Er spürt, dass er selbst die Fähigkeit besitzt, Kontakte zu gestalten und sich mitzuteilen. Er merkt also, dass er „mitreden“ kann und „etwas zu sagen hat“. So wächst auch das grundlegende Vertrauen in Eigeninitiative und Kommunikation. Sicher gebundene Kinder besitzen mithin ein gutes Urvertrauen, das ihnen erlaubt, sich der Welt zu öffnen, sich „auf die eigenen Füße zu stellen“ – Kurz, sie werden ihre Fähigkeiten ausbilden und sich zur rechten Zeit im angemessenen

Maße von der Mutter lösen, in der Gewissheit, bei Bedarf jederzeit zu ihrer hilfreichen Nähe zurückkehren zu können.

Wie erwähnt, hängt die Qualität der kindlichen Bindung stark von der mütterlichen Feinfühligkeit ab; diese wiederum resultiert aus der Wechselwirkung verschiedener Bedingungen, wie z.B. der emotionalen Befindlichkeit der Mutter, ihrer eigenen Bindungsgeschichte, ihrer Bereitschaft zur Mutterschaft und ihrer Erfahrung von gelingender Kommunikation. Nicht zuletzt trägt das Kind durch sein Wesen auch selbst dazu bei, wie sich der Dialog mit der Mutter gestaltet. Empfindet diese das angeborene Temperament des Säuglings und seine Art zu reagieren als angenehm, passen sie zu ihren Erwartungen, so wird sie seine Äußerungen leichter verstehen und eher angemessen beantworten, als wenn ihr sein Wesen fremd und schwierig erscheint. Das ist jedoch bei Kindern mit Intelligenzminderung häufig der Fall.

Lenas Mutter verhält sich ihrer Tochter gegenüber distanziert und kühl. Sie nimmt Lena nicht auf den Arm, schmust weder zum Abschied noch zur Begrüßung mit ihr. Dass sie sich so verhält, lässt sich sicherlich als Reaktion auf Lenas Grunderkrankung deuten. Bei einer tuberösen Hirnsklerose wachsen an unterschiedlichsten Organen - und eben auch am Gehirn - gutartige Tumoren, die die Entwicklung auf nicht einschätzbare Art und Weise beeinträchtigen. Je nachdem, welche Hirnregion betroffen ist, können auch erworbene Kompetenzen wieder verloren gehen. Gegen diesen Schmerz schützt sich die Mutter vermutlich durch Distanz.

Bei der Bindungsentwicklung verankern sich die Beziehungserfahrungen tief in der kindlichen Persönlichkeit und beeinflussen in hohem Maße die weitere Entwicklung. Als Grundmuster von Beziehung überhaupt formen sie nämlich als „inneres Arbeitsmodell“ die kindlichen Erwartungen an spätere Bezugspersonen sowie die Gefühle und den Stil, mit dem das Kind weitere Beziehungsangebote beantwortet. Die sichere Bindung führt zu Verhaltensweisen, die von gutem Selbstvertrauen und hoher sozialer Kompetenz zeugen, wohingegen Kinder mit unsicherem oder desorganisiertem Bindungsstil häufig als emotional labil und im Sozialverhalten problematisch auffallen.

Die frühkindlich erworbenen Bindungsmuster können sich im Laufe der Kindheit bis zum Jugendalter durch einschneidende Veränderungen in den Beziehungserfahrungen wandeln; beispielsweise kann eine sehr konfliktreiche Scheidung der Eltern eine sichere Bindung infragestellen. Weniger schwerwiegende Veränderungen werden in das bestehende Bindungsmuster integriert, weil das innere Arbeitsmodell sich schrittweise als Persönlichkeitsbestandteil stabilisiert hat und nun das Bindungsverhalten sowie die

Emotionen, Kognitionen und Verhaltensweisen in sozialen Situationen regelt. Wie bereits angedeutet, beeinflusst es die Art und Weise, wie enge emotionale Beziehungen im Lauf des Lebens gestaltet werden.

Vielfältige Forschungen belegen die langfristigen Effekte der verinnerlichten Bindungsmuster: Kinder, die mit einem Jahr sicher gebunden waren, zeigen im Kindergartenalter ein adäquateres Sozialverhalten und lösen Konflikte selbstständiger. Beim Spielen entwickeln sie mehr Phantasie und Ausdauer, sie zeigen positivere Affekte und spielen erfindungsreicher und toleranter. Wenn sie verloren haben, strengen sie sich in der nächsten Runde stärker an; unlösbare Aufgaben versuchen sie zunächst selbst zu bewältigen, gelingt ihnen das nicht, dann holen sie sich Hilfe. Zwiespältige Situationen interpretieren sie tendenziell realistisch.

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder gleichen Alters verhalten sich hingegen bei Konflikten aggressiv oder ängstlich, gehen ihnen aus dem Weg oder holen den/die ErzieherIn sofort zu Hilfe, ohne sich um eine eigene Lösung zu bemühen. Bei Überforderung im Spiel geben sie schneller verärgert auf, über- oder unterschätzen sich. Uneindeutige Situationen interpretieren sie eher aggressiv. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder ähneln in ihren Reaktionen den vermeidend gebundenen.

Im Alter von etwa zehn Jahren haben sicher gebundene Kinder eine realistische Anzahl guter, konfliktarmer Freundschaften. Empfinden sie Kummer, so suchen sie Unterstützung bei Bezugspersonen. Sie besitzen also eine hohe soziale Kompetenz. Dagegen fällt es vermeidend gebundenen Kindern schwer, Gefühle wie Kummer und Traurigkeit zu verbalisieren. Sie suchen in diesem Alter nur noch selten Hilfe. Ambivalent gebundene Kinder schließlich haben wenig oder unrealistisch viele Freunde und die meisten persönlichen Probleme gerade mit ihnen. Im Jugendalter setzen sich diese Beziehungsmuster in der Regel fort. Wenn sich jedoch der Bindungsstil bis zum Alter von sechzehn Jahren von „sicher“ in Richtung „unsicher“ veränderte, so traten einschneidende Ereignisse wie die Scheidung oder der Tod eines Elternteils ein, die diese Wandlung nachvollziehbar machen.

Insgesamt lässt sich aufgrund der Ergebnisse von Langzeitstudien feststellen: Sicher gebundene Kinder besitzen eine hohe emotionale Stabilität, die ihnen zugleich erlaubt, altersangemessene Formen der Autonomie und des Sozialverhaltens zu entwickeln, ihre kognitiven und kreativen Potentiale zu entfalten und ihre Kompetenzen optimal einzusetzen. Sie haben ein stabiles Selbstwertgefühl und ein angemessenes Selbstbild. Den unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern mangelt es mehr oder minder an diesem grundlegenden

Vertrauen zu sich selbst und in soziale Beziehungen, weshalb ihre soziale Wahrnehmung getrübt scheint und ihnen konstruktive Bewältigungsmechanismen fehlen. Dadurch sind sie oftmals in ihrer Lernbereitschaft beeinträchtigt, haben vielfältige Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen und sind insgesamt gefährdet, psychische Störungen zu entwickeln.

Die Ergebnisse der Bindungsforschung legen den Schluss nahe, dass die meisten Kinder, die durch psychisch bedingte Lernschwierigkeiten oder durch problematisches Sozialverhalten auffallen, unsicher oder desorganisiert gebunden sind. Das gilt auch für Kinder mit Intelligenzminderung. Beabsichtigt man, ihnen zu mehr emotionaler Stabilität und einer harmonischen Persönlichkeitsentfaltung zu verhelfen, so sollte man die sozial- oder heilpädagogischen Beziehungen so gestalten, dass sie die Erfahrung einer tragfähigen Beziehung und den Erwerb eines sicheren Bindungsstiles ermöglichen.

Wie kann man aber unsicher oder desorganisiert gebundenen Kindern professionell zum Erwerb eines sicheren Bindungsstils verhelfen? Lassen die Arbeitsbedingungen das denn zu? Bewirken bei Kindern, die im Internat oder einer anderen Einrichtungen leben, die institutionellen Strukturen nicht eher, dass sie auch noch den eventuell vorhandenen Rest ihrer Bindungssicherheit einbüßen? Denn der Erwerb einer sicheren Bindung verlangt die emotionale Verfügbarkeit von wenigen Bezugspersonen über einen längeren Zeitraum. Die meisten professionellen Betreuungsangebote zeichnen sich aber dadurch aus, dass Kinder mit vielen Erziehern konfrontiert sind, die sie oftmals nur für eine kurze Zeit begleiten. Häufig wird aus diesem Grunde die Entstehung einer engen emotionalen Bindung sogar abgelehnt. Und die Notwendigkeit der emotionalen Verfügbarkeit wird auch im pädagogischen Alltag nur selten reflektiert. Also: ist die sichere Bindung als Basis für die Persönlichkeitsentwicklung im professionellen Rahmen ein nicht verwirklichtes Ideal? Nun, ein Ideal ist sie sicherlich. Aber Ideale dienen als Leitidee, als Orientierungshilfe; ihr Sinn besteht nicht darin, sie vollständig zu verwirklichen, sondern sich an sie anzunähern. Und eine mehr oder weniger starke Annäherung an das Ziel der sicheren Bindung lässt sich auch in der professionellen Betreuung erreichen. Doch wie?

Schauen wir uns, um eine Antwort zu finden, noch einmal die Bedingungen an, die ein Säugling benötigt, um eine sichere Bindung aufzubauen. Er benötigt Eltern, d.h. möglichst zwei Bezugspersonen, die feinfühlig seine Äußerungen wahrnehmen, sein Verhalten zutreffend interpretieren sowie schnell und angemessen beantworten. Die emotionale Präsenz sowie die Feinfühligkeit, Zuverlässigkeit und Differenzierungsfähigkeit im Kontakt sind die

wichtigsten Merkmale, die eine sichere Bindung entstehen lassen. Diese Merkmale gelten nicht nur für das Säuglingsalter, sondern auch für spätere Lebensphasen.

Soll ein Kind sein unsicheres oder desorganisiertes Bindungsmuster in ein sicheres wandeln können, so benötigt es ebenfalls: erstens wenige Bezugspersonen, die ihm emotional verlässlich zur Verfügung stehen, wenn es sie braucht, die also emotional präsent sind und seine Bedürfnisse und Nöte wahrnehmen. Zweitens müssen sie diese Nöte feinfühlig interpretieren und Verständnis zeigen, indem sie drittens schnell und angemessen reagieren. Die passende Reaktion kann sehr unterschiedlich ausfallen. Mal besteht sie in einer hilfreichen Handlung, mal in verbaler Unterstützung, mal im Gewährenlassen, mal im wahrnehmenden Spiegeln.

Diese drei Elemente – Wahrnehmen, Verstehen, Beantworten – klingen eigentlich recht einfach. Theoretisch sind sie es auch. Doch der Teufel steckt wie immer im praktischen Detail. Scheinen die Bedürfnisse eines Säuglings noch recht leicht nachvollziehbar – wenn sie es wirklich für jedermann wären, gäbe es nicht so viele unsicher gebundene Kinder – so sind es die eines älteren, noch dazu in seinem Verhalten auffälligen bzw. emotional gestörten Kindes sicher nicht mehr. Denn die emotionale Störung bringt es mit sich, dass ungestillte frühkindliche Beziehungsbedürfnisse erhalten bleiben und sich nun mit den altersentsprechenden Wünschen und Ansprüchen paaren. Will man also einem Kindergarten- oder Grundschulkind zu einer sicheren Bindung verhelfen, so muss man sowohl seine frühkindliche Emotionalität mit ihren Verletzungen wahrnehmen als auch die Erfordernisse seiner reiferen Persönlichkeitsbereiche berücksichtigen. In der Beziehung soll das Kind alle Beziehungssehnsüchte und Erlebensformen ausdrücken dürfen, als angenommen erfahren und in einem angemessenen Rahmen befriedigt erleben.

Solch eine die sichere Bindung fördernde professionelle Beziehung verlangt vom Pädagogen zweierlei: 1) eine am Individuum orientierte Grundhaltung, wie sie Carl Rogers beschreibt, und 2) entwicklungspsychologische Fachkenntnisse, die ihm helfen, das Kind in seinem Verhalten und seinen Beziehungsbedürfnissen zu verstehen.

Die personzentrierte Grundhaltung ist sicherlich vielen von Ihnen vertraut. Sie besteht aus drei zentralen Fähigkeiten oder Grundsätzen. Zunächst wäre die Achtung vor dem Kind, die sich als Wertschätzung und Respekt ausdrückt, zu nennen. Denn das alters-, kraft- und kompetenzbedingte Machtgefälle zwischen Erwachsenem und Kind verliert seine Bedrohlichkeit für das Kind nur, wenn es getragen ist von einer Haltung, die auch das Unterlegene, Schwächere - eben das kleine Kind - in seinem Sosein vorbehaltlos respektiert und schätzt. Das bedeutet für die Bezugsperson, dass sie sich „mit ihrem Kopf und ihrem

Herzen“ auf die Persönlichkeit des Kindes einlässt und eine Basis sucht, von der aus sie vorbehaltlos zu ihm „Ja“ sagen kann, gleichgültig wie schwierig ihr einzelne Verhaltensweisen erscheinen mögen.

Sodann sollte der Pädagoge die Fähigkeit besitzen, das Kind zu verstehen. Dazu benötigt er Einfühlungsvermögen, mithin die Gabe, sich in den kindlichen Erlebnishorizont hineinzusetzen. Das bedeutet, dass er vorübergehend gleichsam mit den Augen des Kindes sieht, mit seinen Denkmustern denkt, seine Vorstellungen, seinen Erfahrungshintergrund berücksichtigt, ohne sich jedoch vollständig mit ihm zu „verwechseln“ und die eigene Erwachsenenperspektive zu verlieren. Das identifizierende Einfühlen dient dem Verstehen und hilft angemessene Kommunikationsformen und Umgangsweisen zu finden. Die Aufgabe der Erwachsenenperspektive besteht darin, den Überblick zu wahren, „Gefahren“ auf dem Entwicklungsweg wahrzunehmen und gegebenenfalls hilfreiche Impulse zu setzen.

Wertschätzung und Einfühlung gewinnen ihre hilfreiche Kraft nur, wenn sie mit einer dritten Haltung der Bezugsperson gepaart werden: der Echtheit des Beziehungsangebotes und des eigenen Ausdrucks. Das bedeutet, die Pädagogen müssen ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen ehrlich meinen und so anbieten, dass sie der Beziehung dienen.

Schließlich ist es noch wichtig, dass der Pädagoge selbst an die positiven Entwicklungskräfte, die im Kind schlummern und der Entfaltung harren, glaubt.

Neben der personenzentrierten Grundhaltung sind fundierte entwicklungspsychologische Kenntnisse wichtig, insbesondere solche der sozio-emotionalen Entwicklung, um das Kind in seinen Beziehungsbedürfnissen besser verstehen zu können. Denn die Bindungsentwicklung geht mit dieser Hand in Hand. Das heißt: eine dem emotionalen Entwicklungsstand angepasste Befriedigung der Beziehungsbedürfnisse fördert die Ich-Entwicklung und Beziehungsfähigkeit des Kindes und dient dem Aufbau einer sicheren Bindung.

Anregungen, wie ein entwicklungspsychologisch fundiertes Beziehungsangebot in der Praxis aussehen kann, möchte ich anhand des anfangs skizzierten Beispiels der kleinen Lena geben.

Zunächst einmal machte die dreieinhalb-jährige kleine Lena alle pädagogischen Mitarbeiter hilflos: Sie wuselte wie getrieben umher, urinierte und kotete ständig in jede Ecke, schmierte mit Creme, Zahnpasta, Brei, Butter und verspritzte Wasser, so dass die Erzieher mit dem putzen gar nicht nachkamen. Sie schrie, schlug, biss und wehrte sich gegen Körperkontakt. Was tun? Wie reagieren, wenn man nicht nur strafen und das Kind begrenzen will?

Es war wichtig, die Grundbedürfnisse zu verstehen, die sich hinter Lenas schwierigem Verhalten verbargen, und sie auf eine angemessene, ihrem Entwicklungsniveau entsprechende

Weise zu befriedigen. Ganz deutlich zeigte Lena ihren Wunsch zu matschen und sich zu bewegen. Also wurde am Nachmittag zwischen 14:00 Uhr und 18:00 Uhr - vormittags besuchte sie den Kindergarten - viel mit ihr draußen und drinnen herumgetollt, geschaukelt, Ball gespielt. Man sangen ihre Lieder vor, und sie tanzte dazu.... Außerdem durfte und darf sie täglich baden, mit Wasser planschen, mit Badewannenfarben matschen. Alle akzeptablen Formen zu matschen wurden ihr ermöglicht: mit Kleister, Knete, Sand und Fingerfarben. Möglichst oft durfte sie beim Kuchen backen helfen und den Teig „kneten“. In diesem Zusammenhang akzeptierte sie auch Berührung: man durfte ihre Hände führen und ihr beim Kneten helfen.

Obleich Lena ihre Erzieher scheinbar hauptsächlich „als Mittel der Bedürfnisbefriedigung benutzte“, wuchs „ganz nebenbei“ doch die Beziehung, denn sie entdeckte die Sprache als Kommunikationsmittel. Nach einem halben Jahr begann sie gezielt zu lallen und wenig später einzelne Wörter nachzusprechen. Die Echolalie und die verbalen Spiegeldialoge wurden zu einem intensiven Interaktionsspiel und verhalfen Lena zur raschen Erweiterung ihres Wortschatzes. Nach eineinhalb Jahren sprach sie bereits in 2-3-Wort-Sätzen. Lenas Freude an der Sprache eröffnete eine weitere Nähe bietende Beziehungsform: das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern. Das genoss und genießt sie sehr.

Direkte Nähe suchte Lena auch nach einem halben Jahr noch nicht. Doch zeigte sie ihre Geborgenheitswünsche auf eine andere Art: es war für Lena von Anfang an schwer, nachts in den Schlaf zu finden. Nach einigen Monaten verließ sie nachts das Bett und verkroch sich auf dem Fußboden *unter* dem Bett oder schließlich *unten im* Schrank. Sie suchte allem Anschein nach ein Nest oder eine Höhle. Diese erhielt sie, indem die Erzieher die Matratze auf den Boden legten und sie mit einer Strandmuschel überdachten.

Um die unterschwellig vorhandenen, aber nicht gezeigten Nähebedürfnisse zusätzlich zu befriedigen, gestalten in die Erzieher sehr sorgfältig das Gute-Nacht-Ritual. Sie singen ein Lied, decken sie gut zu und sagen: „Schlaf gesund und kugelrund, bis morgen früh der Kaba kommt“. (An die Stelle von Kaba kann auch der Dienst habende Erzieher oder am Wochenende ein Elternteil treten.) Inzwischen schläft Lena abends schnell und friedlich ein und nachts überwiegend durch.

Übergangsobjekte, die emotionale Sicherheit und Geborgenheit spenden, benutzt Lena immer nur kurzfristig. Zunächst war es ihr Fläschchen, das sie abends im Bett noch trank. Doch nach einem Jahr verzichtete sie von selbst darauf. Für wenige Monate waren dann ein von der Mutter geschenkte Elefant und eine Puppe wichtig, bis Lena beides wieder aus dem Bette verbannte.



Spielsachen sind Lena wichtig, doch nur selten in der Funktion des Übergangsobjektes. Eher sind sie Mittel der Betätigung, werden erkundet, dienen zum Experimentieren, zur Erweiterung ihrer Kompetenzen. Denn sie ist ein lernbegieriges kleines Mädchen. Doch verweigert sie auf der Gruppe alle Förderungsversuche. Beispielsweise versuchten die Gruppenerzieher, als man im Kindergarten mit dem Sauberkeitstraining begann, diesen Prozess fördernd zu unterstützen. Lena reagierte mit gezieltem Einkoten und vermehrter Masturbation. So zeigte sie, dass sie auf der Gruppe noch als Kleinkind anerkannt bleiben wollte. Dieser Wunsch wurde ihr gewährt. Ein halbes Jahr später verzichtete Lena aus freien Stücken auf die Windeln.

Lena nahm also ihre Lernprozesse selbst in die Hand. Und sie lernte viel. Heute, im Alter von sieben Jahren, spricht sie in 4-5-Wort-Sätzen wie ein zweieinhalb-jähriges Kind. Diesem Alter entspricht auch ihr kreatives Verhalten, wenn sie sich mitstiften, Knete oder Duplosteinen beschäftigt. Die Rollenspiele mit ihrer Puppe befinden sich ebenfalls auf diesem Niveau ebenso die Ansätze zum Regelspiel. Was die lebenspraktischen Fähigkeiten und die Handlungsorganisation bei vertrauten Tätigkeiten betrifft, so gleichen ihre Kompetenzen sogar denen eines fünfjährigen Kindes. Denn sie hat einen starken Willen, probiert viel aus, schaut sich viel von anderen Kindern ab und übt einmal erfasste Abläufe eifrig. Doch für diese Wachstumsschritte benötigt sie den Heimatstützpunkt auf der Gruppe. Das heißt, die Erzieher müssen vorwiegend für Sicherheit und Geborgenheit sorgen und auf ihre emotionalen Bedürfnisse eingehen.

Und in Bezug auf Lenas Bindungsverhalten, was hat sich da getan? Schon nach eineinhalb Jahren veränderte sich das Bindungsverhalten gegenüber ihrem Vater, in dem ihr Kommen und Weglaufen zu einem lachenden, herzlichen Interaktionspiel wurde und den Charakter des beziehungslosen Getriebenseins verlor. Wenn im Gute-Nacht-Ritual nun der Satz fiel: „bis morgen Mittag die Mama kommt“, korrigierte sie „der Papa“. Einige Zeit später ließ sie sich, wenn ihr Papa sie auf die Gruppe zurückbrachte, nicht mehr klaglos abgeben. Vielmehr klammerte sie sich an ihn, schrie, schlug ihre anwesenden Geschwister oder Erzieher, akzeptierte die Ablenkung nicht, sondern zog sich schließlich zurück und manipulierte sich genital.

Dieser Verhaltenswechsel deutet an, dass sie zum Vater inzwischen eine stärkere Bindung eingegangen war, die allerdings noch nicht „sicher“ war. Allmählich entspannten sich die schmerzlichen Abschiede wieder. Hilfreich war dafür die Einführung eines wechselseitigen Winkrituals, das in der Folge auch beim Abschied von der Mutter eingesetzt wurde.

Die Beziehung zur Mutter erwärmte sich vor circa einem dreiviertel Jahr, als Lena eine schwere einstellbare Serie lebensbedrohlicher epileptischer Anfälle erlitt. Seitdem kümmert sich die Mutter spürbar herzlicher um ihre Tochter. Seitdem sucht die Lena aber auch körperliche Nähe, wenn sie Angst hat oder es ihr schlecht geht. Sie hat emotional verstanden, dass Menschen ihr Schutz und Geborgenheit vermitteln können. Zudem beruhigt sie sich nun in vielen schwierigen Situationen inzwischen wirkungsvoll selbst, indem sie tröstende Sätze ihrer Erzieher vor sich hin sagt: „Brauchst keine Angst haben, ist alles gut.“

Ihr inneres Arbeitsmodell enthält jetzt also positive Bindungsmuster, auf die sie zurückgreift. Damit hat sie einen weiteren Schritt zur sicheren Bindung und zur emotionalen Objektkonstanz vollzogen, wenngleich dieses Ziel noch keineswegs erreicht ist.

Welche pädagogischen Interventionen waren es nun, die Lena diese Schritte der Bindungsentwicklung ermöglichten?

- die Akzeptanz der schwierigen Verhaltensweisen als sinnvollen Ausdruck eines berechtigten Bedürfnisses, für das allerdings andere Formen der Befriedigung gefunden werden müssen
- das wohlwollende, differenzierte Spiegeln als Kommunikationsform, das hier besonders im Kontext des Spracherwerbs zum Tragen kam
- viele emotionale Nähe und Übereinstimmung bietende gemeinsame Tätigkeiten auf dem Niveau der kognitiven und praktischen Kompetenzen
- Angebote, die die regressiven symbiotischen Bedürfnisse befriedigen (z.B. Baden, Gute-Nacht-Ritual)
- Geborgenheit vermittelnde Gestaltung des Bettplatzes
- der Nähe und emotionalen Halt bietende Einsatz von Ritualen im Tagesverlauf
- der Einsatz eines Übergangsobjektes (in den Phasen, in denen es vorhanden war)
- die Akzeptanz der Rolle „sicherer, emotionaler Rückhalt bietender Heimatstützpunkt“ zu sein, damit zusammen hängt
- der Vorrang der Befriedigung emotionaler Entwicklungsbedürfnisse vor der Förderung kognitiver und lebenspraktischer Kompetenzen
- die Bereitschaft, sich als primäre Bezugsperson und Identifikationsobjekt zur Verfügung zu stellen.

Vermag nun ein Pädagoge auf der Basis seiner personenzentrierten Grundhaltung und mit Hilfe seines entwicklungspsychologischen Wissens die kindlichen Verhaltensweisen angemessen zu deuten, besitzt er zudem genügend methodische Kenntnisse für den

angemessenen Umgang, so wird er auch älteren Kindern den notwendigen emotionalen Schutz und Rückhalt geben können, den sie brauchen, um eine sichere Bindung zu erwerben und psychisch zu reifen.

Damit noch nicht gelöst ist das Problem des häufigen Wechsels der Pädagogen, die ja zur Bezugsperson geworden sind. Der ist und bleibt für ein Kind, das eine Bindung eingegangen ist, ein schmerzliches und problematisches Ereignis. Doch auch solch ein Ereignis, obwohl es jedes Mal eine emotionale Krise auslöst, muss nicht unbedingt zum Verlust des sicheren Bindungsmusters führen. Denn ist dieses einmal etabliert, so werden die Bindungserwartungen des Kindes auch anderen Bezugspersonen gegenüber grundsätzlich positiv gerichtet sein. Hier kommt nun alles darauf an, wie die verbleibenden und neuen Pädagogen mit dem Kind umgehen. Akzeptieren sie seine Trauer, lassen sie ihm Zeit und begleiten sie es in diesem Prozess, bleiben sie selbst als authentische Bezugspersonen verfügbar, so verhelfen sie dem Kind zu neuer emotionaler Stabilität. Die haltende und hilfreiche Kraft der Beziehung wird erneut erlebt, und die Beziehungswunde kann heilen.

Voraussetzung dafür, dass dieser Prozess gelingt, ist allerdings ein Team, dessen Mitglieder einen sicher gebundenen, also positiv aufeinander bezogenen, Umgang miteinander pflegen und das dargestellte Konzept gemeinsam tragen. Sind diese Bedingungen erfüllt, so ist die „sichere Bindung“ als Ziel der pädagogischen Bemühungen in sichtbare Entfernung gerückt und partiell erreichbar. Die von diesem Ziel inspirierte Pädagogik verlangt nicht zuletzt die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit. Doch sie wirkt sich fruchtbringend aus, sowohl für das eigene Selbst als auch für die einer professionellen Beziehung anvertrauten Kinder.

### **Literatur:**

- Bowlby, J., 1975: Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. München
- Bowlby, J., 1976: Trennung: Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind. München
- Grossmann, K. E./Becker-Stoll, F./Grossmann, K./Kindler, H./Schieche, M./Spangler, G./Wensauer, M./Zimmermann, P., 1989: Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin, S. 31--35
- Kaplan, L. J., 1993: Die zweite Geburt. Die ersten Lebensjahre des Kindes. 7. Aufl. München
- Mahler, M. S./Pine, F./Bergman, A., 1980: Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt am Main

- Pfau, Susanne, 2010: Lena. Unveröffentlichtes Manuskript
- Rogers, C. R., 1987: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes. Köln
- Sroufe, A., 1983: Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In Perlmutter, M. (Ed.), Minnesota Symposium in Child Psychology (Vol. 16) (pp. 41--81). Hillsdale
- Sroufe, A., 1985: Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. Child Development, 56, 1--14
- 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
- Zimmermann, P., 1995: Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In: Spranger, G./Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, S. 203--231

### **Die Autorin**

*Dr. B. Senckel*

- *Studium der Germanistik, Philosophie und Psychologie*
- *Psychotherapeutin - klientenzentriert nach Rogers (GwG) und methodenübergreifend (BDP), Supervisorin (BDP)*

*Dozentin an der Ludwig Schlaich Akademie, Fachschule für Heilpädagogik, Waiblingen.*

*Autorin der Bücher:*

- *„Mit geistig Behinderten leben und arbeiten“*
- *„Du bist ein weiter Baum. Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung“*
- *„Wie Kinder sich die Welt erschließen“*
- *Diverse Artikel in Fachzeitschriften zu unterschiedlichen Themen*

*Kontakt: [www.efbe-online.de](http://www.efbe-online.de)*