
IM KERN EIN KIND GEBLIEBEN

**Auswirkungen von Bindungsproblematiken der frühen Kindheit
auf die Lebensbewältigung im Jugend- und Erwachsenenalter**

Alex Thomas Keller & Kathrin Reinmann
Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang Sozialpädagogik

Kurs BB 2013-2017

Alex Thomas Keller

Kathrin Reinmann

Im Kern ein Kind geblieben

**Auswirkungen von Bindungsproblematiken der frühen Kindheit
auf die Lebensbewältigung im Jugend- und Erwachsenenalter**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Juli 2017 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Sozialpädagogik.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2017

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die Bindungstheorie beschreibt die Bindung zu einer Bezugsperson als Ausdruck gefühlter Sicherheit und Schutz vor Gefahr. Die in der frühen Kindheit aufgebaute Bindung zu einer verlässlichen Bezugsperson wird als Grundlage betrachtet, aus welcher ein gesundes exploratives Lernverhalten und eine Gewissheit, bei Bedarf über den notwendigen Rückhalt zu verfügen, entwickelt wird. Die Bindungsqualität hat prägenden Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf des Kindes sowie auf zentrale Ressourcen und Kompetenzen im Jugend- und Erwachsenenalter. Allerdings verfügt nicht jedes Kind über eine verlässliche Bezugsperson, was problematische Bindungsqualitäten zur Folge haben kann.

Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick über mögliche Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf die Lebensbewältigung im Jugend- und Erwachsenenalter. Zunächst wird auf relevante bindungstheoretische Aspekte eingegangen und ausgehend davon der Begriff Bindungsproblematiken hergeleitet und eingegrenzt. Weiter wird auf die Frage eingegangen, wie sich frühkindliche Bindungsproblematiken im Jugend- und Erwachsenenalter auf die sozio-emotionalen Kompetenzen, das Kohärenzgefühl und die Identitätsbildung auswirken und so Einfluss auf die autonome Lebensbewältigung nehmen können.

Basierend auf diesem Wissen wird erklärt, mit welchen spezifische Herausforderungen die Sozialpädagogik im Berufsalltag mit Menschen mit Bindungsproblematiken konfrontiert ist. Abschliessend werden handlungsleitenden Ansätze, die sich der Sozialpädagogik für die Begleitung und Betreuung von Menschen mit Bindungsproblematiken bieten, erläutert.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	IV
Inhaltsverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis.....	VIII
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Fragestellungen und Ziele.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit.....	3
2 Theoretische Auslegungen zur Bindungstheorie und zu Bindungsproblematiken.....	5
2.1 Die frühe Kindheit.....	5
2.1.1 Die Lebensphase der frühen Kindheit.....	5
2.1.2 Frühkindliche Entwicklung.....	6
2.2 Frühkindliche Bindung.....	8
2.2.1 Grundannahmen der Bindungstheorie.....	9
2.2.2 Grundbegriffe der Bindungstheorie.....	9
2.2.3 Phasen in der Bindungsentwicklung der frühen Kindheit.....	11
2.2.4 Qualitäten der frühkindlichen Bindungsentwicklung.....	12
2.2.5 Innere Arbeitsmodelle als Repräsentation frühkindlicher Bindungserfahrungen.....	15
2.2.6 Zur Bedeutung der Bindung für die Entwicklung von psychischer Sicherheit und der Mentalisierungsfähigkeit.....	17
2.3 Bindungsproblematiken der frühen Kindheit.....	20
2.3.1 Von der Bindungserfahrung zur Bindungsproblematik.....	20
2.3.2 Bindungsstörungen sind ein Teil von Bindungsproblematiken.....	21
2.4 Frühkindliche Bindung als Risiko- und Schutzfaktor.....	25

2.5 Bindungsrepräsentation im Jugend- und Erwachsenenalter.....	30
2.5.1 Zur weiteren Entwicklung der Bindungstheorie.....	30
2.5.2 Innere Arbeitsmodelle als Bindungsrepräsentationen.....	31
2.5.3 Das Adult Attachment Interview (AAI).....	31
2.5.4 Die Bindungsqualitäten im Jugend- und Erwachsenenalter.....	32
3 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf das Jugend- und Erwachsenenalter.....	36
3.1 Störungen in der Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen.....	36
3.1.1 Eingrenzung von sozialen und emotionalen Kompetenzen.....	37
3.1.2 Wirkungszusammenhänge sozialer und emotionaler Kompetenzen.....	40
3.1.3 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf sozial-emotionale Kompetenzen.....	42
3.2 Instabilität im Kohärenzgefühl.....	44
3.2.1 Zur Entwicklung des Kohärenzgefühls.....	45
3.2.2 Wirkungsweisen des Kohärenzgefühls.....	46
3.2.3 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf das Kohärenzgefühl.....	46
3.3 Beeinträchtigte Identitätsbildung.....	48
3.3.1 Entwicklung von Identität	48
3.3.2 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf die Identitätsbildung ...	49
4 Relevanz von Bindungsproblematiken im Berufsalltag der Sozialpädagogik.....	51
4.1 Im Spannungsfeld von innerer und äusserer Erlebniswelt.....	51
4.1.1 Im Wechselbad zwischen innerpsychischer Resonanz und Dissonanz der autonomen Handlungsfähigkeit.....	51
4.1.2 Autonome Lebensbewältigung.....	53
4.1.3 Handlungsfähigkeit und Autonomie.....	56

4.2 Anspruch an die Sozialpädagogik.....	57
4.2.1 Übergangssituationen als innerpsychisches Wagnis.....	58
4.2.2 Hilfebeziehung versus Konfliktbeziehung.....	58
4.2.3 Gedanken zur psychosozialen Diagnostik.....	59
5 Handlungsleitende Ansätze für die Sozialpädagogik.....	61
5.1 Praxisrelevante Aspekte der Lebensbewältigung.....	61
5.1.1 Wahrnehmung von Belastungsfaktoren als wichtige Ressource zur Lebensbewältigung.....	61
5.1.2 Relevante Zugänge zur innerpsychischen Erlebniswelt.....	62
5.2 Das Mentalisierungskonzept als handlungsleitender Ansatz bei Bindungsproblematiken.....	63
5.2.1 Von der Mentalisierungsfähigkeit zum Mentalisierungskonzept.....	64
5.2.2 Praxisrelevante Aspekte des Mentalisierungskonzeptes bei Bindungsproblematiken.....	66
5.2.3 Interventionen zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit.....	70
6 Schlussfolgerungen.....	72
6.1 Allgemeine Überlegungen	72
6.2 Umgang und Nutzen des Mentalisierungskonzeptes in der Sozialpädagogik bei Bindungsproblematiken.....	72
7 Literaturverzeichnis.....	75
8 Anhang.....	IX

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Provisorisches Model der Entwicklungsschritte bei unsicherer, desorganisierter sowie sicherer Bindung	19
Tabelle 1:	Grundbegriffe der Bindungstheorie	10/11
Tabelle 2:	Versuch einer Integration diverser Kompetenzkataloge	38
Tabelle 3:	Emotionale Schlüsselfertigkeiten	39
Tabelle 4:	Komponenten affektiver sozialer Kompetenz	40
Tabelle 5:	Auswirkungen emotionaler Fertigkeiten von Kindern auf ihre Kompetenz	41
Tabelle 6:	Indikatoren und Auswirkungen von Bindungsproblematiken	43
Tabelle 7:	Entwicklungsschritte der Mentalisierungsfähigkeit	66
Tabelle 8:	Mentalisierungsfördernde Interventionen	70
Tabelle 9:	Interventionen zur Förderung und Unterminierung von Mentalisierung	71

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Es gibt zahlreiche Entwicklungsaufgaben, denen ein frisch geborener Mensch gegenübersteht. Viele dieser allerersten Aufgaben haben die Funktion, überlebenswichtige Grundbedürfnisse sicherzustellen respektive diese einzufordern. Der englische Psychoanalytiker John Bowlby zählt als Hauptbegründer der Bindungsforschung und hat die frühkindliche Bindung als zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit entdeckt. Als Bindung wird gemäss Heidi Keller (2014) das emotionale Band zwischen einem Säugling und seinen wesentlichen Bezugspersonen betrachtet (S. 111). Karl Heinz Brisch (2007) sieht in einer sicheren Bindung an eine Bezugsperson ein hervorragendes Fundament, das eine gesunde motorische, kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes begünstigt (S. 167).

Die Entwicklung einer sicheren Bindung zwischen der primären Bezugsperson und dem Kind ist also eine wichtige Grundlage für ein gelingendes Heranwachsen vom Kind zum erwachsenen Menschen. Dies bedeutet, dass eine sichere Bindung wesentliche Voraussetzung ist, um genügend ausgereifter Fähigkeiten und Kompetenzen für eine spätere eigenständige Lebensbewältigung zu entwickeln. Eine Bindung vom Säugling zur primären Bezugsperson besteht aber keineswegs nur in Form einer sicheren Bindung. Aus unterschiedlichsten Gründen in der frühen Kindheit gelingt es einem Teil der Menschheit nicht, eine sichere Bindung zu entwickeln oder ausreichend zu erleben. Mary D. S. Ainsworth (2015) sowie Mary Main und Judith Solomon (1986 / 1990) haben in diesem Zusammenhang vier Bindungsqualitäten bei Kleinkindern bis 2 Jahren (vgl. Kapitel 2.2.4) entdeckt. Eine dieser Qualitäten beschreibt die sichere Bindung, die drei übrigen Qualitäten werden als problematische Bindungen bezeichnet.

Mittlerweile hat sich bestätigt, dass die sichere Bindung ein zentraler Baustein in der frühkindlichen Entwicklung ist: Manfred Laucht, Günter Esser und Martin H. Schmidt (1999) halten die Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudien in einem Überblick fest (S. 71ff). Dabei zeigen sie auf, dass die wenigen bislang identifizierten Beispiele bedeutsamer Schutzfaktoren bei Kindern mit Lebensbedingungen für einen risikoreichen Entwicklungsverlauf aus dem Bereich der Mutter-Kind-Beziehungen stammen. Auch Zusammenhänge frühkindlicher Bindungsproblematiken zum Jugend- und Erwachsenenalter wurden teilweise belegt: In der Minnesota-Längs-

schnittstudie¹ hat sich herausgestellt, dass zwei dieser problematischen Bindungsqualitäten beim Kleinkind mit grosser Verlässlichkeit eine Dissoziation² beim Heranwachsenden zur Folge haben.

Vielfach wird in der Fachliteratur darauf eingegangen, was mögliche Strategien im Umgang mit Bindungsproblematiken noch *während* der frühen Kindheit sind. Gera-ten diese Menschen aber erst *nach* der frühen Kindheit – spezifisch im Jugend- und Erwachsenenalter – in das Handlungsfeld der Sozialpädagogik, sind diese theoretischen Ansätze nicht ausreichend auf die berufliche Tätigkeit ausgerichtet. Sandra Wieland (2014) hält fest, dass für Fachleute, die sich für Heranwachsende mit Bindungsproblematiken interessieren, bislang nur wenige Längsschnittstudien zur Verfügung stehen (S.176). Dies mitunter, weil die Bindungstheorie erst in den 1980er Jahren ihre volle Anerkennung erhalten hat (ebd.).

In der Sozialpädagogik gehört es zum Berufsalltag, dass Jugendliche und Erwachsene teilweise eine nicht altersgerecht entwickelte autonome Handlungsfähigkeit aufweisen. Auf Basis der oben genannten Längsschnittstudien ist davon auszugehen, dass dies unter anderem auch auf mögliche problematische Bindungsentwicklungen in der frühen Kindheit zurückzuführen ist. Es ist naheliegend, dass solche Auswirkungen problematischer Bindungsentwicklung oft erst am Übergang von klassischen sozialpädagogischen Institutionen zu Anschlusslösungen deutlich sichtbar werden, weil erst dann die vollumfängliche und eigenständige Anwendung von bisher erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen für das tägliche Leben notwendig wird. Dabei stellt dieser Übergang in eine autonome Lebensführung gemäss Klaus Hurrelmann & Gudrun Quenzel (2013) für Jugendliche und Erwachsene eine elementare Entwicklungsaufgabe dar (S. 11ff). Entsprechende Handlungsdefizite dürften vorwiegend in Form von Bewältigungsproblemen erkennbar werden.

Es stellt sich also die Frage, wie die Sozialpädagogik solche Menschen begleiten soll, so dass diese ihre autonome Handlungsfähigkeit und eigenständige Lebensbewältigung grösstmöglich erlangen. Der Mangel an evidenzbasiertem Wissen in Bezug auf langfristige Wirkungszusammenhänge frühkindlicher Bindung macht sichtbar, dass es der Sozialpädagogik noch an fundierten Handlungsansätzen in der konkreten Begleitung und Betreuung Jugendlicher und Erwachsener mit frühkindlichen Bindungsproblematiken fehlt.

¹ Minnesota-Längsschnittstudie: Wieland (2014) hält fest, dass in der Minnesota-Längsschnittstudie zur kindlichen Entwicklung, in welcher Grade von Dissoziation im Heranwachsendenalter gemessen wurde, auch die Messung früher Bindungsmuster miteinbezogen wurde (S. 176).

² Dissoziative Störungen: International Classification of Diseases (ICD-10), 2017 (F44.- / siehe Anhang)

1.2 Fragestellungen und Ziele

Die Ausgangslage stellt dar, dass Zusammenhänge und Auswirkungen von Bindungsproblematiken der frühen Kindheit zum Jugend- und Erwachsenenalter in der Sozialpädagogik noch nicht ausreichend aufgearbeitet sind. Um einen ersten Einblick in diese Thematik zu ermöglichen und Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen, sollen in der vorliegenden Arbeit folgende Fragestellungen beantwortet werden:

1. Was sind Bindungsproblematiken in der Entwicklung der frühen Kindheit?
2. Wie wirken sich frühkindliche Bindungsproblematiken auf die Lebensbewältigung im Jugend- und Erwachsenenalter aus?
3. Welche Relevanz haben frühkindliche Bindungsproblematiken im Berufsalltag der Sozialpädagogik in der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen?
4. Mit welchen handlungsleitenden Ansätzen kann eine sozialpädagogische Begleitung von Jugendlichen und Erwachsenen mit frühkindlichen Bindungsproblematiken im Hinblick auf eine bessere Lebensbewältigung gewährleistet werden?

Mit der Beantwortung dieser Fragestellungen sollen in erster Linie die Auswirkungen problematischer frühkindlicher Bindungsentwicklung im Rahmen der sozialpädagogischen Tätigkeit mit Jugendlichen und Erwachsenen dargelegt werden. Entsprechende Wirkungszusammenhänge sollen vermehrt im Diskurs sozialpädagogischer Tätigkeit aufgegriffen werden und so auf dem Radar der professionellen Tätigkeit präsent bleiben.

Im Weiteren soll die vorliegende Arbeit Professionellen der Sozialpädagogik als Grundlage dienen, Verhaltensweisen von Klientinnen und Klienten vertiefter erfassen und mögliche Erklärungshypothesen ableiten zu können. Dies soll dabei helfen, Bedürfnisse, Ängste und Nöte Betroffener aus einem anderen Blickwinkel nachzuvollziehen und darauf adäquat zu reagieren.

1.3 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden als erstes die theoretischen Grundlagen zur vorliegenden Thematik ausgelegt: Die wesentlichsten Erkenntnisse der Bindungstheorie, der frühkindlichen Entwicklung, der frühkindlichen Bindung werden genauer beleuchtet und darauf aufbauend wird der Begriff *Bindungsproblematiken der frühen Kindheit* ein-

gegrenzt. Im Weiteren werden die grundlegendsten Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf das Jugend- und frühe Erwachsenenalter in Kapitel 3 aufgezeigt.

In welchen Spannungsfeldern sich die Sozialpädagogik bewegt, die sich mit entsprechender Klientel auseinandersetzt, wird in Kapitel 4 dargelegt. Dabei werden relevante Aspekte im Umgang mit Handlungsfähigkeit, Autonomie und Lebensbewältigung im sozialpädagogischen Alltag genauer betrachtet.

Im Kapitel 5 wird auf Basis der zuvor gewonnenen Erkenntnisse der Fokus auf mögliche handlungsleitende Ansätze in der Sozialpädagogik gerichtet. Zum Abschluss werden Schlussfolgerungen und kritische Überlegungen zum beruflichen Alltag im Kapitel 6 diskutiert.

2 Theoretische Auslegungen zur Bindungstheorie und zu Bindungsproblematiken

Die menschliche Entwicklungsphase der frühen Kindheit wurde in zahlreichen Forschungen und Fachrichtungen beleuchtet. Um die zentrale Bedeutung der frühkindlichen Bindung auf die menschliche Entwicklung nachvollziehen und daraus Wirkungszusammenhänge bis hin zum Jugend- und Erwachsenenalter herstellen zu können, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit der Bindungstheorie und deren Erkenntnissen.

2.1 Die frühe Kindheit

Die Ausrichtung der vorliegenden Arbeit auf *frühkindliche* Bindungsproblematiken erfordert als Erstes eine genauere Betrachtung der Lebensphase sowie der Entwicklung der frühen Kindheit.

2.1.1 Die Lebensphase der frühen Kindheit

Eine klare Eingrenzung der frühen Kindheit lässt sich nicht abschliessend vollziehen. Verschiedene Bezugsdisziplinen der Sozialpädagogik bewegen sich im Kontext zum Begriff der frühen Kindheit in der Altersregion von null bis drei:

Die klassische Entwicklungspsychologie unterscheidet in klaren Stufen; so zum Beispiel das Acht-Stufen-Modell von Erik K. Erikson³ oder das Phasenmodell von Jean Piaget⁴. Viele Folgewerke halten an Stufen- oder Phasenmodellen fest. Zum Beispiel unterscheidet Klaus Fröhlich-Gildhoff (2013) im Rahmen des bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodells zwischen Aufgaben des Säuglingsalters bis ca. ein Jahr sowie Aufgaben des Kleinstkindalters / Krabbelalters bis ca. drei Jahre (S. 24ff). Kinderarzt und Fachbuchautor Remo Largo (2015) befasst sich in seinem Buch 'Babyjahre' mit den ersten vier Lebensjahren. Manfred Cierpka (2012) grenzt den Begriff im Titel seines Sammelwerkes 'Frühe Kindheit – 0 - 3 Jahre' ein, definiert diesen aber nicht weiter.

Im neueren wissenschaftlichen Diskurs ist aber auch eine Abkehr zur scharfen Tren-

³ Gemäss August Flammer (2009) beschreibt das 8 Stufen Modell von Erik H. Erikson die psychosozialen Phasen der Ich-Entwicklung, in denen der Einzelne oder die Einzelne eine neue Orientierung zu sich selbst und zu den Personen seiner Umwelt findet (S. 93ff).

⁴ Gemäss Philip G. Zimbardo und Richard J. Gerrig (2002) bezeichnet Jean Piaget 4 Hauptstadien der geistigen Entwicklung (sensomotorisches Stadium, präoperationales Stadium, konkret-operationales Stadium, formal-operationales Stadium)(S. 452ff).

nung in Alters- und / oder Entwicklungsstufen im Sinne der klassischen Entwicklungspsychologie feststellbar. Christiane Schmid-Schönbein (1997) zum Beispiel führt die Theorie von Piaget unter einem anderen Blickwinkel fort und weist auf eine breit entfachte Diskussion hin, die sich unter anderem mit der Erkenntnis vertieft, dass keine einheitliche Übergänge in Entwicklungsstufen feststellbar sind (S. 217 – 233).

Die Bindungstheorie unterscheidet nicht in Altersjahren, differenziert aber oft zwei Hauptphasen: Vielfach wird zwischen Säuglingsalter und Kleinkindalter (zum Beispiel in Karin Grossmann und Klaus E. Grossmann, 2012, S. 32) unterschieden. Mit Blick auf die im nachfolgenden Kapitel 2.2.3 aufgezeigten vier Phasen der Bindungsentwicklung ist im Speziellen das Alter, in dem Kinder sprechen und erste Verhandlungen mit ihren Bindungspersonen führen können, ein relevanter Bestandteil der frühen Kindheit.

Unter dem Aspekt der Eingrenzung auf Bindungsproblematiken der frühen Kindheit wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *frühe Kindheit* somit nicht mit Lebensjahren eingegrenzt, sondern das Erreichen der vierten Phase der Bindungsentwicklung (Phase der zielkorrigierten Partnerschaft, vgl. Kapitel 2.2.3) als der Abschluss der frühen Kindheit betrachtet.

2.1.2 Frühkindliche Entwicklung

Zum Begriff *frühkindliche Entwicklung* finden sich eine Fülle von Forschungsergebnissen und Definitionen. Sabina Pauen, Britta Frey und Lena Ganser (2012) fassen verschiedene Aspekte der Entwicklung aus der Literatur zusammen und definieren die Entwicklung der frühen Kindheit wie folgt:

Entwicklung bezeichnet altersgebundene Veränderungen im Verhalten und Erleben, die durch ein Zusammenspiel von Erbanlagen, Umwelterfahrungen und eigener Aktivität zustande kommen und den Erfahrungsraum des Kindes nachhaltig verändern. (S. 22)

Gemäss dieser Definition stellt die frühkindliche Entwicklung also eine altersentsprechende Weiterentwicklung der vielseitigen menschlichen Fähigkeiten respektive Eigenschaften dar. Neuere wissenschaftliche Diskurse bringen menschliches Lernen und Entwickeln, aber auch menschliche Probleme wie Sucht oder andere Krankheiten mit biologischen, psychologischen und sozialen Komponenten in Verbindung.

Fröhlich-Gildhoff (2013) hält in seinem bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell fol-

gende Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit fest (S. 26):

Aufgaben des Säuglingsalters (bis ca. ein Jahr):

- Aufbau sensomotorischer Schemata
- erster Aufbau von Bindungsrepräsentationen
- Auf- und Ausbau von physiologischen Regulationsfertigkeiten

Aufgaben des Kleinstkindalters/Krabbelalters (bis ca. drei Jahre):

- Aufbau eines differenzierten Emotionsspektrums
- Differenzierung der motorischen Fertigkeiten
- Aufbau von frühen Denk- bzw. Problemlösungskompetenzen und der Mentalisierungsfähigkeit
- Erwerb von sprachlichen Kompetenzen

Weiter stellt sich die Frage, welche Faktoren solche Entwicklungsaufgaben speziell beeinflussen. Fröhlich-Gildhoff (2013) beschreibt dies in Form von Entwicklungsdimensionen (S. 42f). Auf der Ebene des Individuums hat er folgende Dimensionen identifiziert, die eine besondere Bedeutung für die weitere Entwicklung und das Verhalten des Kindes haben (ebd.):

- das Erfahren einer sicheren Bindung
- die Unterstützung kindlicher Emotionsregulation und Affektabstimmung
- die soziale Perspektivenübernahme und der Aufbau sozialer Kompetenz
- das Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit
- der Aufbau kognitiver Schemata und allgemeine Problemlösekompetenzen

Die Bindung ist demnach als eine zentrale Entwicklungsdimension der frühen Kindheit zu verstehen und zählt neben der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie Selbstwirksamkeit als Kernelement in der Persönlichkeitsentwicklung. Auch John Bowlby (1995) bringt die Elternbindung mit der Persönlichkeitsentwicklung in Zusammenhang. Dabei grenzt er sich deutlich zu klassischen Entwick-

lungstheorien der Psychoanalytik ab und zeigt auf, dass erkrankungsanfällige individuelle Entwicklungslinien vor allem dann in psychische Störungen münden können, wenn sich die Eltern oder deren Ersatzfiguren unsensibel, teilnahmslos, gleichgültig oder abweisend zeigen (S. 126f).

Eine gelingende kindliche Entwicklung ist demnach in wesentlichen Teilen vom familiären und sozialen Umfeld abhängig. Wenn Kinder also in ihrer Entwicklung zumindest teilweise abhängig sind, stellt sich die Frage, wie stark sie sich dennoch eigenständig an der Gestaltung ihrer Entwicklungslinien beteiligen können. Es ist offensichtlich, dass gerade in diesem Spannungsfeld Selbstwirksamkeit und Problemlösekompetenzen stark gefordert sind. Lothar Böhnisch (2016) hält hierzu fest, dass bereits die Kindheit in der Spannung zwischen entwicklungsgemäsem Eigenleben und sozialem Bewältigungsdruck steht (S. 151). Weiter ergänzt er, dass Kinder im neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsdiskurs als kompetente Akteure betrachtet werden, um Eigenständigkeit im familiären und sozialen Umfeld zu entwickeln: „In diesem Zusammenhang wird meistens von einer gelingenden Kindheit gesprochen, wenn die Eltern dieses Streben nach Eigenständigkeit psychosozial zu begleiten wissen und die Kinder sich auf die innerfamiliäre [sic!] Bindungssicherheit verlassen können.“ (ebd.)

Somit ist davon auszugehen, dass sich Bindung respektive Bindungssicherheit in der frühen Kindheit auf die Entwicklung von Persönlichkeit und Kompetenzen auswirkt und auch Selbstwirksamkeit und Eigenständigkeit begünstigen kann. Auf die Mechanismen und Funktionsweisen der frühkindlichen Bindung ist demzufolge vertiefter einzugehen.

2.2 Frühkindliche Bindung

Die Bindungsforschung hat sich intensiv mit der emotionalen Bezugsebene von Kindern und deren primären Bezugspersonen auseinandergesetzt. Bowlby (2015) stellt fest, dass das Bindungsverhalten während der frühen Kindheit besonders deutlich erkennbar ist (S. 23). Als zentraler Begriff der vorliegenden Arbeit werden nachfolgend die verschiedenen Komponenten der frühen Bindung aufgezeigt und problematische Aspekte aufgegriffen.

2.2.1 Grundannahmen der Bindungstheorie

Nach Brisch (2015) verbindet die Bindungstheorie ethologisches, entwicklungspsychologisches, systemisches und psychoanalytisches Denken: „In ihren Annahmen befasst sie sich mit den grundlegenden frühen Einflüssen auf die emotionale Entwicklung des Kindes und versucht, die Entstehung und Veränderung von starken gefühlsmässigen Bindungen zwischen Individuen im gesamten menschlichen Lebenslauf zu erklären.“ (S. 35)

Der Ursprung der Bindungstheorie⁵ findet sich in den Werken von Bowlby und Ainsworth, die zwischen 1940 und 1970 entstanden sind. In ihrer Kernaussage geht die Bindungstheorie davon aus, dass Kinder ab Geburt das Grundbedürfnis entwickeln, eine enge emotionale Bindung zur primären Bezugsperson aufzubauen. Die Bindung im Sinne einer Überlebensstrategie dient als Grundlage des Bindungs- sowie des Explorationsverhaltenssystem. Diese funktionieren in Koexistenz; ist das Bindungsverhaltenssystem aktiviert, so ist das Explorationsverhaltenssystem deaktiviert und umgekehrt. Bei normaler Entwicklung arbeiten diese beiden Verhaltenssysteme also in einer Form gegenseitiger Wechselwirkung, die es dem Kind ermöglicht, Sicherheit zu erleben und daraus entstehend eigenständige Erfahrungen im immer grösser werdenden Umfeld zu machen. Wie oben nach Böhnisch (2016) ausgelegt, dürfte es dabei für das Kind ein wesentlicher Faktor sein, als kompetenter Akteur *selbstwirksam* wählen zu können, wie fest es sich mit neuen Erfahrungen herausfordert (also exploriert), und wann es die Nähe und Sicherheit zur primären Bezugsperson benötigt (S. 151).

2.2.2 Grundbegriffe der Bindungstheorie

In den Werken zur Bindungstheorie werden einige Grundbegriffe wiederkehrend verwendet, teilweise aber in unterschiedlichen Formulierungen ausgelegt. Nachfolgend wird die Zusammenfassung von Grossmann und Grossmann (2012) in einer Tabelle zur näheren Eingrenzung übernommen und leicht ergänzt (S. 75):

⁵ Ursprung der Bindungstheorie: Gemäss Verena Neubert (2016) begann John Bowlby in 40er und 50er Jahren, erste Zusammenhänge und Funktionsweisen von Bindung und menschlicher Entwicklung zu erforschen (S. 31). In seinem Werk 'Bindung – Eine genaue Analyse der Mutter-Kind-Beziehung' begründete er 1969 die Bindungstheorie (ebd.). Mary D. S. Ainsworth knüpfte hier an und begann mit der empirischen Bindungsforschung (ebd.).

Grundbedürfnis	Notwendigkeit, soziale Bindungen aufzubauen und zu erhalten, um Sicherheit zu erlangen und gegen seelischen Zusammenbruch zu schützen. Bindungen haben Überlebenswert
Grundlage seelischer Gesundheit	Kontinuierliches und feinfühliges Umsorgen in der frühen Kindheit. Offene, kohärente, realitätsnahe Kommunikation über das Erleben des Kindes
Bindung	Imaginäres Band, das in den Gefühlen einer Person verankert ist und das sie über den Raum und Zeit hinweg an eine andere Person, die als stärker und weiser empfunden wird, bindet
Bindungsperson(en)	Primäre Bezugsperson = Person, mit der das Kind die häufigsten sozialen Interaktionen hat. Unfreiwillige längere Trennungen lösen Leid und physiologische Stressreaktionen aus
Bindungsbeziehung	Besondere, spezifische Beziehung, die vor allem zur Angstminderung dient, aber auch andere Funktionen hat, z.B. Wertevermittlung
Bindungsverhalten	Verhalten mit dem Ziel, Nähe zur Bindungsperson zu erlangen, um das Gefühl von Sicherheit zu gewinnen. Dazu gehören a) Kommunikationsverhalten, das die Distanz zur Bindungsperson verringern soll (Schreiben und Rufen) b) Verhalten, das die Bindungsperson in der Nähe hält bzw. eine Trennung verhindern soll (Festhalten, Anklammern, Trennungsprotest) c) Unmittelbares Nähesuchen (Nachfolgen, Suchen)
Bindungsverhaltenssystem	Motivgeleiteter, zielorientierter Steuerungsmechanismus für die Verhaltensweisen, die Nähe zur Bindungsperson herstellen
Explorationsverhaltenssystem	Motivgeleiteter, zielorientierter Steuerungsmechanismus für die Verhaltensweisen, die der Erkundung der Umwelt zur Optimierung der Anpassung dienen
Verhaltensstrategien der Bindungsorganisation	Spezifische Art und Abfolge, in der Bindungs- und Explorationsverhaltensweisen je nach Belastungsgrad gezeigt werden: Unterschiede ergeben sich sowohl interindividuell als auch intraindividuell gegenüber verschiedenen Bindungspersonen und in verschiedenen Situationen in Abhängigkeit von spezifischen Erfahrungen mit der jeweiligen Bindungsperson (z.B. Feinfühligkeit)
Bindungsqualität	Ausmass, mit der eine Bindungsbeziehung Sicherheit aus der Sicht des „Schwächeren“ der Beziehung vermittelt. Dies ist aus den spezifischen Verhaltensstrategien gegenüber den jeweiligen Bindungspersonen definier- und beobachtbar. Die Hauptqualitäten sind: sicher (B), unsicher-vermeidend (A), unsicher-ambivalent (C)

Bindungsdesorganisation/ -desorientiertheit	Fehlen bzw. Unterbrechung einer eindeutigen Organisation des Bindungsverhaltens (D). Kann jede Bindungsstrategie überlagern (D/B, D/A, D/C)
Internale Arbeitsmodelle (auch: innere Arbeitsmodelle)	Gefühle, Wissen und Vorstellungen über sich und die Bindungsperson inklusive der Erwartungen, wie die Bindungsperson auf die eigenen Bindungs- und Explorationswünsche reagieren wird. Konstrukt zur Erklärung der Steuerung a) des Bindungs- und Explorationsverhaltenssystems und b) von Verhalten, Kognition und Emotion in emotional belastenden Situationen
Wünschenswertes internes Arbeitsmodell	Die Bindungsperson ist prinzipiell verfügbar und bereit, zu reagieren und zu helfen, wenn es gewünscht wird, und – komplementär – man ist selbst im Grunde liebenswerte und wertvolle Person, die es verdient, dass man ihr hilft
Bindungsrepräsentation	Organisation bindungsrelevanter Erinnerungen und Bewertungen der Erfahrungen mit den Bindungspersonen. Wichtiges Kriterium: Kohärenz der sprachlichen Darstellung, erfasst in Bindungsinterviews (z.B. Adult Attachment Interview). Hauptorganisationen: sicher-autonom, unsicher-distanziert, unsicher-verstrickt, unsicher mit unverarbeitetem Bindungstrauma

Tabelle 1: Grundbegriffe der Bindungstheorie(leicht modifiziert nach Grossmann & Grossmann, 2012, S. 75)

2.2.3 Phasen in der Bindungsentwicklung der frühen Kindheit

Grossmann und Grossmann (2012) halten fest, dass eine Bindung noch nicht bei der Geburt besteht, sondern sich erst im Laufe der ersten Lebensmonate entwickelt (S. 72). Sie entsteht demnach erst aus den Verhaltensweisen eines Säuglings, die Nähe und Kontakt zur primären Bezugsperson suchen, herstellen und / oder erhalten. Die Entwicklung einer Bindung verläuft dabei gemäss Ainsworth (2015) typischerweise in vier Phasen:

1. Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen

Ungefähr während den ersten drei Lebensmonaten; soziale Reaktionsweisen wie Horchen, Anschauen, Schreien, Festsaugen, Umklammern und Anschmiegen kommen fast reflexartig vor.

2. Phase der unterschiedlichen sozialen Reaktionsbereitschaft
(auch: zielorientierte Phase)

Bis etwa zum sechsten Lebensmonat; der Säugling reagiert deutlich besser und schneller auf Äusserungen und Verhaltensweisen der Mutter und der ihm vertrauten Personen.

3. Phase des aktiven und initiierten zielkorrigierten Bindungsverhaltens

Ungefähr vom sechsten bis zwölften Lebensmonat; weitere Entwicklungsschritte, wie zum Beispiel selbständige Fortbewegung durch Krabbeln oder Rutschen, das gezielte Greifen und eine wachsende Vorstellung von seiner Mutter erweitern das Repertoire seines Sozialverhaltens.

4. Phase der zielkorrigierten Partnerschaft

Beginnt, wenn das Kind sprechen kann, versteht, was die primäre Bezugsperson beabsichtigt, und mit ihr verhandeln kann. (S. 107f)

2.2.4 Qualitäten der frühkindlichen Bindungsentwicklung

Mary D. S. Ainsworth und Barbara Wittig (2015) sowie Mary D. S. Ainsworth und Silvia Bell (2015) untersuchten das Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer *fremden Situation*⁶. Aus diesen Untersuchungen konnten drei Qualitäten von kindlicher Bindungsentwicklung klassifiziert werden, die von Main und Solomon (1986 / 1990) durch eine vierte ergänzt wurden. Diese Bindungsqualitäten werden im Folgenden genauer beschrieben:

⁶ Die Fremde Situation: Um die Qualitäten der Mutter-Kind-Bindungen zu erfassen, wurden in den Forschungen von Ainsworth & Wittig Kinder in häuslicher Umgebung in fremden Situationen beobachtet. Dabei waren gemäss Ainsworth und Wittig (2015) vor allem drei Aspekte relevant (S. 112): „(a) wie das Baby seine Mutter als sichere Basis nutzte, um die Welt zu erkunden; (b) seine jeweiligen Reaktionen, wenn seine Mutter das Zimmer verliess und wenn sie zurückkehrte; (c) seine Reaktion auf eine fremde Person.“ Ainsworth & Bell schafften zudem Testsituationen im Labor, um die Balance von Bindungs- und Explorationsverhalten unter neuen (ausserhalb der häuslichen Umgebung) oder für die Kinder möglicherweise auch bedrohlich wirkenden Bedingungen genauer beobachten zu können (2015, S. 150ff).

1) Die sichere Bindung (B)

Sicher gebundene Kinder haben gemäss Mary D.S. Ainsworth, Silvia M.V. Bell und Donelda J. Stayton (2015) Vertrauen in die Zuverlässigkeit und Verfügbarkeit der Bindungsperson und exploriert in deren Anwesenheit ungestört (S. 200ff). Die Bindungsperson wird demnach als sichere Ausgangsbasis zur Erkundung der Umwelt erlebt. Bei der Trennung von der Mutter zeigt das Kind ein deutliches Bindungsverhalten in Form von Rufen, Suchen und Weinen und wirkt dabei sehr gestresst, wie Ainsworth et al. ergänzen (ebd.).

Susanne Stegmaier (2012) fasst zusammen, dass sicher gebundene Kinder über ein inneres Arbeitsmodell verfügen, in dem die Bezugsperson als zuverlässig repräsentiert ist. Im Erwachsenenalter entspricht dies einem *sicher-autonomen* Bindungsstil (vgl. Kapitel 2.5.4).

2) Die unsicher-vermeidende Bindung (A)

Ainsworth et al. (2015) stellen fest, dass unsicher-vermeidende Kinder bei Abwesenheit der Bindungsperson kein Anzeichen der Beunruhigung oder des Vermissens zeigen (S. 200ff). Sie explorieren scheinbar ohne Einschränkung weiter und zeigen nur ein geringes Bindungsverhalten (ebd.). Gemäss Stegmaier (2012) sind solche Kinder innerlich aber sehr aufgewühlt.

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder haben die Bindungsperson als zurückweisend verinnerlicht (Stegmaier, 2012). Als Erwachsene äussert sich dieser Bindungsstil *distanziert* (vgl. Kapitel 2.5.4).

3) Die unsicher-ambivalente Bindung (C)

Die unsicher-ambivalent gebundenen Kinder sind nach Ainsworth et al. (2015) stark auf die Bindungsperson fixiert. Durch eine fast chronische Aktivierung des Bindungssystems sind sie demnach auch bei Anwesenheit der Bindungsperson deutlich eingeschränkt im explorativen Verhalten.

Gemäss Stegmaier (2012) sind die Bindungspersonen im inneren Arbeitsmodell unsicher-ambivalent gebundener Kinder nicht berechenbar. Dieser Bindungsstil wird bei Erwachsenen als *präokkupiert* bezeichnet (vgl. Kapitel 2.5.4).

4) Die Bindungsdesorganisation (D)

Unsicher-desorganisiert gebundene Kinder zeichnen sich durch emotional widersprüchliches und inkonsistentes Bindungsverhalten aus (Stegmaier, 2012). Nach Main und Solomon (1990) lässt sich generell kein bestimmtes Verhalten bei Tren-

nung und Rückkehr der Bindungsperson festmachen (S. 130). Brisch (2010) ergänzt, dass gleichzeitig genauso erhöhte Stresswerte wie beim unsicher gebundenen Kind (Qualität A und C) feststellbar sind (S. 52f).

Susanne Hauser (2016) betont, dass bei Bindungsdesorganisation eine fehlende Strategie für den Umgang mit Trennungstress kennzeichnend ist (S. 239ff). Unsicherdesorganisierte Kinder verspüren eine Furcht ohne Auflösung, weil die primäre Bezugsperson selbst zur Quelle der Angst wird (ebd.). Stegmaier (2012) schliesst, dass das desorganisierte Bindungsmuster als Zusammenbrechen von organisierten Strategien in bindungsrelevanten Situationen bezeichnet werden kann.

Gemäss Stegmaier zeigt sich bei Erwachsenen mit *unverarbeitet-desorganisierter* Bindung (vgl. Kapitel 2.5.4) unter anderem eine gedankliche Inkohärenz und Irrationalität bei bestimmten Themen wie Tod oder Trennung (ebd.).

In der Literatur werden in Bezug auf diese Bindungsqualitäten zahlreiche Begriffe wie 'Bindungsmuster', 'Bindungsstatus', Bindungsmodell' oder auch 'Bindungstyp' verwendet. Im Sinne der nach Main und Solomon ergänzten Desorganisation wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Bindungsqualität* nach der Definition von Grossmann und Grossmann (Tabelle 1, S. 10/11) verwendet, weil es sich zumindest in der Klassifikation D nicht *um* Muster, Status, Modelle oder Typen handelt, sondern *eben um keine*.

Wesentlich zu erwähnen ist, dass sich die ursprünglichen Forschungen von Ainsworth und Wittig (2015), Ainsworth et al. (2015) sowie Main und Solomon (1986 / 1990) ganz konkret auf das Verhalten einjähriger Kinder konzentriert hatten. In vielen Folgewerken wird in Zusammenhang zu diesen Ergebnissen darauf hingewiesen, dass auch Mischformen und Veränderungen in den oben genannten vier Bindungsqualitäten möglich sind. Gemäss Peter Fonagy (2003) besteht zudem eine Kontroverse über die Stabilität der Klassifikation, die Bindungsqualitäten durch die fremde Situation einjähriger Kinder verifiziert (S. 27f). In der vorliegenden Arbeit wird dieser Umstand im Kapitel 2.3 in der Eingrenzung von Bindungsproblematiken berücksichtigt.

2.2.5 Innere Arbeitsmodelle als Repräsentation frühkindlicher Bindungserfahrungen

Wie in den Erläuterungen zu den Bindungsqualitäten im Kapitel 2.2.4 sichtbar wird, manifestieren sich frühkindliche Bindungen in Form von inneren Arbeitsmodellen. Brisch (2015) zeigt auf, dass Säuglinge aus den Interaktionserlebnissen zur primären Bezugsperson, die durch Trennung und Wiederherstellung von Nähe zueinander entstehen, im Laufe des ersten Lebensjahres innere Modelle des Verhaltens und der damit verbundenen Affekte von sich und der primären Bezugsperson ausbilden (S. 37f). Diese inneren Arbeitsmodelle machen also das Verhalten der Bezugsperson und des Kindes in Bindungssituationen vorhersagbar. Brisch (2015) ergänzt, dass Kinder für jede einzelne Bezugsperson jeweils eigenständige und unterschiedliche Arbeitsmodelle entwickeln (S. 38). Dies unterstreicht Fonagy's oben beschriebener Hinweis, dass Bindungsqualitäten nicht stabil verifizierbar sind: Demnach können beim gleichen Kind ganz unterschiedliche Bindungsqualitäten zu unterschiedlichen Bindungspersonen bestehen. Ganz offensichtlich dürfte allerdings die Qualität zur primären Bezugsperson diejenige sein, welche die frühkindliche Entwicklung am meisten prägt.

Brisch (2015) führt weiter aus, dass ein solches Arbeitsmodell in der frühen Kindheit noch flexibel ist, im weiteren Verlauf der Entwicklung aber zunehmend stabiler wird und sich später im Jugend- und Erwachsenenalter zu einer psychischen Repräsentanz, der sogenannten *Bindungsrepräsentation*, entwickelt (S. 38f). Diese – wenn also auch unterschiedlichen – inneren Arbeitsmodelle wirken demnach in hohem Mass als Mechanismen auf das weitere Bindungs– sowie Explorationsverhalten des Menschen ein. Auch lässt sich vermuten, dass dies das natürliche Lernverhalten der Kinder innerhalb ihrer Bewegungsfreiheit beeinflusst.

Anke Lengnin und Nadine Lüschen (2012) definieren diese Funktion wie folgt:

Internale Arbeitsmodelle beinhalten internalisierte, mentale Repräsentationen vom eigenen Selbst, der Umwelt und den Bezugspersonen. Sie dienen der Simulation der Realität, der Bewertung von Situationen und daraus folgend der Verhaltenssteuerung in bindungsrelevanten Situationen. (S. 30)

Da innere Arbeitsmodelle und Bindungsrepräsentationen auch als eine Form von Wirkungsmechanismen der frühen Kindheit und somit den Ursprüngen der menschlichen Entwicklung zu verstehen sind, liegt es auf der Hand, dass sich diese zumindest zu einem Teil auch im unbewussten Spektrum abspielen. Auch Brisch (2015) be-

schreibt innere Arbeitsmodelle als teils bewusst respektive teils unbewusst (S. 38).

Schon Bowlby (1995) setzt sich mit der Verinnerlichung von Arbeitsmodellen und Bindungsrepräsentationen auseinander und bezeichnet dies als Internalisierungsprozess (S. 121). Bowlby (1995) stellt fest, dass sicher gebundene Kinder ihr Verhalten gegenüber den Eltern im Verlauf der weiteren Entwicklung stetig anpassen und so auch die zugehörigen Repräsentanzen aktualisieren (S. 122). Im Gegensatz dazu kann sich der Internalisierungsprozess bei unsicher gebundenen Kindern aber fatal auswirken: Aufgrund widersprüchlicher Erlebnissen und Informationen sind solche Kinder gemäss Bowlby (1995) zumindest teilweise darin verhindert, ihre Arbeitsmodelle anzupassen (S. 122). Diese weitgehend unbewusst gewordenen Interaktionsmuster bleiben demnach mehr oder weniger unkorrigiert bestehen – und zwar gemäss Bowlby (1995) selbst dann, wenn die betreffende Person später von Dritten völlig anders behandelt wird (ebd.).

Bowlby (1995) stellte im Weiteren fest, dass der Internalisierungsprozess direkten – wenn nicht gar unmittelbaren – Einfluss auf die Kontaktaufnahme zwischen dem Kind und der primären Bezugsperson hat (S. 123). In der fremden Situation hält das sicher gebundene Kind auch unter wachsendem Druck einen konstanten Kontakt zur primären Bezugsperson aufrecht (ebd.). In Diskrepanz dazu suchen unsicher-vermeidend gebundene Kinder den Kontakt zur primären Bezugsperson nur dann, wenn sie sich wohl fühlen (ebd.). Es ist aus erwachsener Perspektive sehr schwierig, sich in die innere Erlebniswelt eines einjährigen Kindes einzufühlen, das sich bei eigener Unsicherheit nicht auf den Rückhalt der Bezugsperson verlassen möchte. Dass ein solches inneres Arbeitsmodell aber prägenden Einfluss auf die weitere Kommunikation und Interaktion zur Bezugsperson – und auch auf den weiteren Entwicklungsverlauf – haben dürfte, ist stark zu vermuten. Bowlby (1995) hält hierzu fest, dass es offenbar manchen Kindern schon mit zwölf Monaten nicht mehr möglich ist, intensive Gefühle oder ähnlich starke Trost- und Zuwendungsbedürfnisse gegenüber der primären Bezugsperson auszudrücken (S. 123).

Es wird deutlich, dass frühkindliche Bindungserlebnisse und daraus resultierende Bindungsrepräsentationen weitere Entwicklungsphasen und Verhaltensweisen stark beeinflussen können. Brisch (2015) hält es für leicht vorstellbar, dass eine sichere, stabile Bindungsrepräsentation Teil der psychischen Struktur wird und so auch zur psychischen Stabilität beiträgt (S. 38). Die Bedeutung und Zusammenhänge dieser psychischen Stabilität wird im folgenden Kapitel konkretisiert.

2.2.6 Zur Bedeutung der Bindung für die Entwicklung von psychischer Sicherheit und der Mentalisierungsfähigkeit

Dass sich aus einer sicheren Bindung eine *psychische Sicherheit*⁷ entwickelt, ist eine der zentralsten Erkenntnisse der Bindungstheorie. Grossmann und Grossmann (2012) setzen den Begriff psychische Sicherheit gar mit Bindungssicherheit gleich (S. 661). Weiter sehen Grossman und Grossmann die aus der psychischen Sicherheit entstehende Angstfreiheit als Voraussetzung dafür, dass ein Kind neuartige Erfahrungen sammeln, neue Fähigkeiten erwerben und einen konstruktiven Umgang mit Hindernissen erproben kann (ebd.). Eine psychische Sicherheit wird also in erster Linie dann entwickelt, wenn ein Kind in verlässlicher Weise erlebt, dass die primäre Bezugsperson wenn benötigt verfügbar ist und gleichzeitig genügend Raum zur Exploration gewährt. Grossmann und Grossmann bezeichnen dies als eine ausgewogene Balance zwischen Sicherheit durch Nähe zur Bindungsperson und Sicherheit durch angeleitete, unterstützende Exploration (ebd.). Fabienne Becker-Stoll und Klaus E. Grossmann (2001) halten dazu auf Basis von Forschungsergebnissen fest, dass eine sichere Bindungsqualität in der Kindheit und eine sichere Bindungsrepräsentation im Jugend- und Erwachsenenalter mit gelingender Anpassung in der sozio-emotionalen Entwicklung einhergeht (S. 259). Dies insbesondere, weil sicher gebundene Menschen über einen viel grösseren Spielraum an psychischer Sicherheit zwischen Nähe und Exploration verfügen als unsicher gebundene (ebd.). Grossmann und Grossmann (2012) bezeichnen die psychische Sicherheit zudem als eine Notwendigkeit, damit sich reife, kluge und adaptive psychische Strukturen in Form von inneren Arbeitsmodellen entwickeln können (S. 182).

Weiter ergänzen Grossmann und Grossmann (2012), dass psychische Sicherheit sowohl eine realistische Selbsterkenntnis als auch eine gute Kenntnis der Absicht, Gefühle und Bereitschaft anderer mit einschliesst (S. 661). Demnach wird die Kenntnis des eigenen Selbst und die Kenntnis Anderer von sicher gebundenen Personen wohlwollend für beide verwendet; es werden dem Gegenüber keine bösen Absichten unterstellt (ebd.). Anders verhalten sich hier Menschen mit unsicherer Bindung: Gemäss Grossmann und Grossmann (2012) benutzen diese die Kenntnis über die Psyche des Gegenübers zumindest teilweise dazu, das Gegenüber zu übervorteilen, zu hintergehen oder emotional unter Druck zu setzen (ebd.).

⁷ Gemäss Grossmann und Grossmann (2012) ist psychische Sicherheit oder auch Bindungssicherheit sowohl Schutz und Fürsorge als auch Neugier und Wissen für eine gesunde Entwicklung (S. 661f). Es braucht also eine ausgewogene Balance zwischen Sicherheit durch Nähe zur Bindungsperson und Sicherheit durch angeleitete, unterstützte Exploration im Dienste psychischer Anpassungsfähigkeit (ebd.).

Holger Kirsch (2014) geht auf den Vorgang, Kenntnis über die Psyche von sich und seines Gegenübers zu erlangen, im Rahmen des Mentalisierungskonzeptes vertiefter ein (S. 12). Dabei beschreibt er Mentalisieren als Fähigkeit, die es ermöglicht, die innere psychische Welt (also Gedanken, Gefühle, Absichten etc.) bei sich und anderen wahrzunehmen (ebd.). Im Kontext mit der oben beschriebenen psychischen Sicherheit kann die Mentalisierungsfähigkeit also als innerpsychischer Schritt der frühkindlichen Bindungsentwicklung verstanden werden. Svenja Taubner (2008) führt dazu aus, dass Bindung unter dem Blickwinkel der Mentalisierung nicht nur als angeborenes Verhaltenssystem zu betrachten ist (S. 93). Vielmehr bildet Bindung unter diesem Aspekt den wesentlichen Rahmen, der zur Herausbildung eines inneren Repräsentationssystems notwendig ist (ebd.). Für die Entwicklung des Selbst, für die Regulierung von Affekten sowie für das Gelingen von sozialen Beziehungen ist gemäss Taubner also die Mentalisierungsfähigkeit wesentlich (ebd.). Kirsch führt weiter aus, dass die Mentalisierungsfähigkeit weitgehend unbewusst oder implizit ist (S. 12). Er betrachtet sie als eine kognitive Leistung, die dem eigenen Verhalten und dem anderer einen Sinn gibt (ebd.). Weiter führt Kirsch (2014) aus, dass dieses Verständnis der Zusammenhänge zwischen innerer und äusserer Realität nicht von Beginn an vorhanden ist, sondern eine Entwicklungsleistung der frühen Kindheit darstellt (S. 22).

Peter Fonagy, Anthony W. Bateman und Patrick Luyten (2015) haben sich vertieft mit direkten Zusammenhängen von Bindung und Mentalisieren auseinandergesetzt (S. 31ff). Sie zeigen auf, dass die Familie des Kindes – also insbesondere die Bindungsbeziehungen – als natürlicher Kontext dient, um sich über innere Zustände kundig zu machen (S. 31). Dabei sehen Fonagy et al. (2015) eine interessierte und verständnisvolle Einstellung der Betreuungspersonen gegenüber dem Kind als Signalwirkung, durch die das Kind spürbar erlebt, dass seine mentalen Zustände respektiert werden (ebd.).

Um den Verlauf von problematischen und sicheren Bindungen im Kontext mit dem Mentalisieren aufzeigen zu können, haben Fonagy et al. (2015) ein provisorisches Modell der Entwicklungsursprünge des Mentalisierens erstellt (S. 34f):

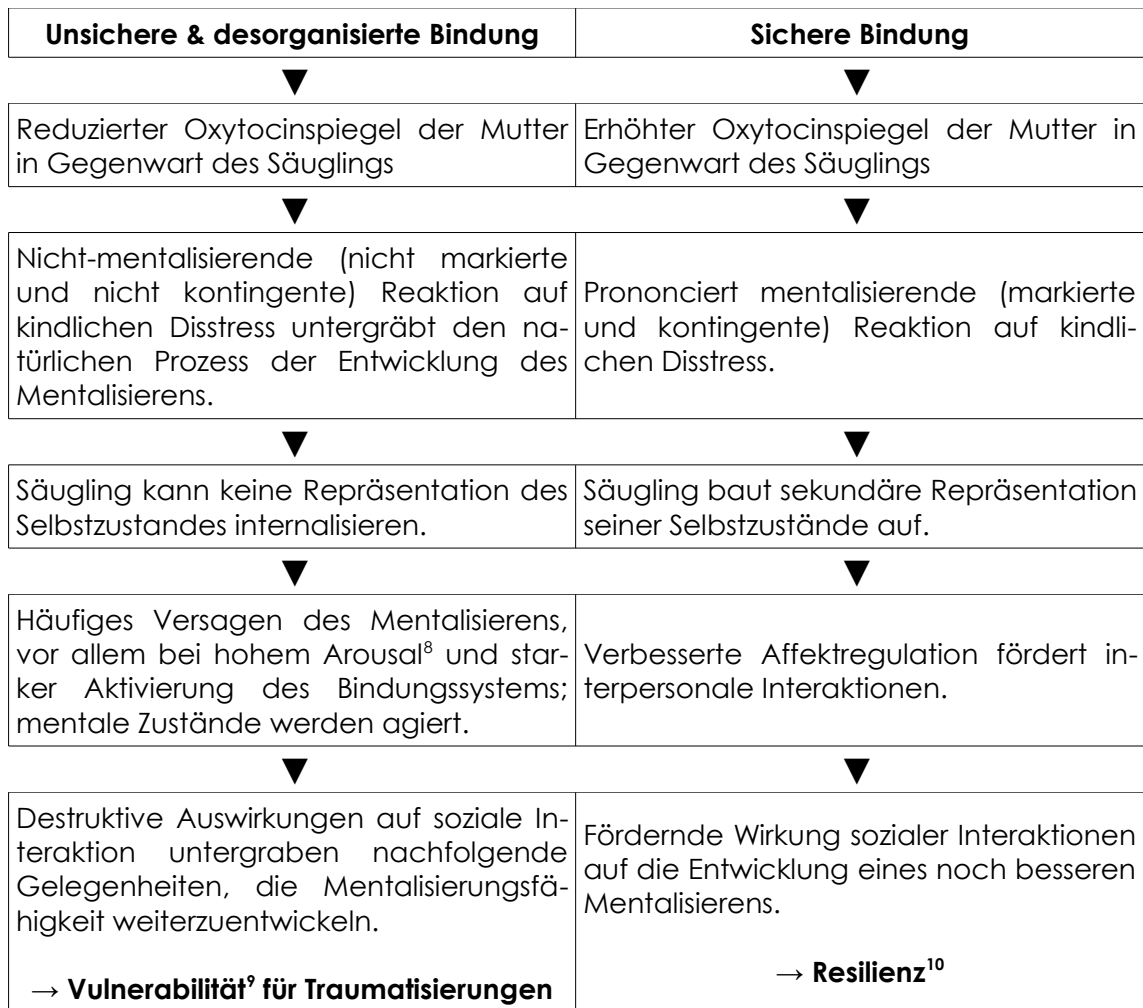


Abbildung 1: Provisorisches Modell der Entwicklungssprünge des Mentalisierens bei unsicherer, desorganisierter sowie sicherer Bindung (modifiziert nach Fonagy, Bateman & Luyten, 2015, S. 34f.)

Es wird ersichtlich, dass Kinder nur dann lernen, ihren mentalen Zustand wahrnehmen und reflektieren zu können, wenn die Bezugspersonen diesen mit einer akzeptierenden Haltung begegnen und für das Kind kohärent spiegeln. Mit der Mentalisierungsfähigkeit entwickelt ein Kind somit auch ein Verständnis für seine psychischen Innenwelten, welches zudem für weitere nachhaltige Entwicklungen in der Persönlichkeit wesentlich ist.

⁸ „Arousal bezeichnet in der Psychologie ganz allgemein die Alarmreaktion des Organismus, bei der Stresshormone ausgeschüttet werden, die im ganzen Körper wirken, vor allem im Gehirn, im vegetativen Nervensystem und auf den Stoffwechsel. Der Mensch empfindet dabei eine Erregung, etwa durch sexuelles Verlangen, Ärger oder Angst.“ (Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik, 2017a)

⁹ Vulnerabilität wird in der International Classification of Diseases (ICD-10), 2017, im Rahmen der *Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen* beschrieben. (F43.- / siehe Anhang)

¹⁰ Gemäss Rosmarie Welter-Enderling und Bruno Hildenbrand (2006) wird unter Resilienz die Fähigkeit verstanden, bei Krisen auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zurückgreifen zu können und als Anlass für Entwicklung zu nutzen (S. 13).

2.3 Bindungsproblematiken der frühen Kindheit

Ausgehend von den Erkenntnissen zur frühkindlichen Entwicklung und frühkindlichen Bindung kann nun darauf eingegangen werden, wie sich problematische Bindungserfahrungen der frühen Kindheit auf den weiteren Verlauf der menschlichen Entwicklungsbiografie auswirken können. Hierzu muss zuerst der Begriff Bindungsproblematik genauer eingegrenzt werden.

2.3.1 Von der Bindungserfahrung zur Bindungsproblematik

Elmar Drieschner (2011) legt dar, dass das Explorationssystem eines Kindes erst dann voll aktiviert wird, wenn eine sichere Bindung (also Bindungsklassifikation B) und ein entsprechendes inneres Arbeitsmodell vorhanden sind (S. 13). Demnach ist die sichere Bindung Voraussetzung für kognitive Entwicklung, sofern die Bindungsperson als sichere Basis für Selbstbildungsprozesse dient (ebd.). Im Umkehrschluss stehen also menschliche Entwicklung und menschliches Lernen ohne sichere Bindung – respektive ohne Bindungsperson, die als sichere Basis erlebt wird – unter der Prämisse, zumindest teilweise negativ beeinflusst zu sein, weil das Explorationsverhaltenssystem anhaltend unterbrochen, gehemmt, deaktiviert oder überaktiviert ist.

Oft wird in der ursprünglichen Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth, wie auch in zahlreichen Folgewerken, von *unsicherer Bindung* gesprochen. Bowlby und Ainsworth haben damit die beiden unsicheren Bindungsqualitäten A und C (vgl. Kapitel 2.2.4) zusammengefasst. In den Folgewerken wird der Begriff aber teilweise mit der von Main und Solomon ergänzten Qualität D vermischt. Die vorliegende Arbeit befasst sich weniger mit unsicherer Bindung als solche, sondern vielmehr mit *Folgen und Auswirkungen* dieser. Deshalb werden die Folgen und Auswirkungen der unsicheren Bindung als *Bindungsproblematiken* bezeichnet. Als Bindungsproblematiken der frühen Kindheit werden somit *Ursprung und Folgen* von den nach Bowlby und Ainsworth festgehaltenen unsicheren Bindungen A (unsicher-vermeidend) und C (unsicher-ambivalent) sowie der von Main und Solomon ergänzten vierten Qualität D (desorganisiert), inklusive den damit verbundenen Unterqualitäten gemäss der Tabelle von Becker/Grossmann (S. 10/11) D/B, D/A sowie D/C, verstanden.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass offenbar viele Kinder gewisse Stadien von unsicheren Bindungen durchleben, diese sich im weiteren Entwicklungsverlauf aber nicht manifestieren: Neuere Untersuchungen (Fonagy, 2003) zeigen auf, dass die Klassifikation der unsicheren Bindung eine sehr dynamische und bewegliche Ein-

schätzung ist; Kinder werden in kurzen Zeitabständen mitunter völlig verschieden klassifiziert (S. 27f). Weiter wurde in Kapitel 2.2.5 aufgezeigt, dass zu verschiedenen Bezugspersonen völlig verschiedene Bindungsqualitäten auftreten können. Auch dies soll als weiteres Kriterium zur Unterscheidung der Begriffe *unsichere Bindung* und *Bindungsproblematiken* dienen: In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass eine Bindungsproblematik besteht, wenn sich unsichere Bindungen oder Bindungsdesorganisationen über einen längeren Zeitraum der frühen Kindheit manifestiert, die daraus resultierenden negativen Arbeitsmodelle sich auf einer unbewussten Ebene internalisiert haben und diese bis ins Jugend- und / oder frühe Erwachsenenalter anhalten.

2.3.2 Bindungsstörungen sind ein Teil von Bindungsproblematiken

Viele Forschungen setzen sich auch mit der Frage auseinander, ob es Zusammenhänge zwischen bestimmten psychischen Erkrankungen und einer Bindungsproblematik geben könnte. Brisch (2015) zeigt auf, dass Bowlby schon 1976 erste Verbindungen herstellen konnte (S. 93). Auch Fonagy (2003) befasst sich mit direkten Zusammenhängen von Bindung und Psychopathologie (S. 40ff). Brisch (2015) zeigt zudem auf, dass in klinischen Studien insbesondere bei Patienten mit folgenden Symptomen oder Störungsbildern Zusammenhänge mit unsicheren Bindungsrepräsentationen nachgewiesen wurden (S. 94):

- nach sexuellem Missbrauchstrauma in der Kindheit
- bei Adoleszenten mit suizidalem Agieren
- Borderline-Persönlichkeitsstörung¹¹
- Depression
- Agoraphobie¹²
- bei schizophrenen¹³ sowie forensischen Patienten
- Vulnerabilität für psychiatrische Erkrankungen

¹¹ Borderline-Persönlichkeitsstörung: In der International Classification of Diseases (ICD-10), 2017, im Rahmen der *emotional instabilen Persönlichkeitsstörung* beschrieben. (F60.3 / siehe Anhang)

¹² Agoraphobie: International Classification of Diseases (ICD-10), 2017 (F40.0 / siehe Anhang)

¹³ Schizophrene Störung: International Classification of Diseases (ICD-10), 2017 (F20.0 / siehe Anhang)

Brisch (2015) zeigt auf, dass bei Studien zunehmend und bei unterschiedlichen Risikogruppen bei Verbindungen zwischen einem unsicheren Bindungsmuster beziehungsweise einer unsicheren Bindungsrepräsentation und psychischen Störungs- und Symptombildern gefunden wurden (S. 94f). Vor diesem Hintergrund grenzt Brisch (2015) in der Folge den Begriff *Bindungsstörungen* anhand von Merkmalen schwerwiegender Psychopathologie näher ein (S. 99). Dabei stellt er fest, dass Bindungsstörungen in den gängigen diagnostischen Systemen für psychiatrische und psychische Störungen aber nicht ausreichend klassifiziert oder beschrieben sind (ebd). Der Begriff ist in diagnostischen Manualen in verschiedenen Klassifikationen zu finden (ebd.). Die ICD-10 Klassifikation (2017) unterscheidet erstmals *reaktive Bindungsstörung im Kindesalter* (F94.1¹⁴) von einer *Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung* (F94.2¹⁵) (ebd). Brisch (2015) sieht beide Klassifikationen als direkte Folgen von extremer emotionaler und / oder körperlicher Vernachlässigung, Misshandlung oder aufgrund eines ständigen Wechsels der Bezugspersonen (S. 100). Auf Basis der älteren ICD-9 Klassifikation grenzt Brisch (2015) die Bindungsstörung im Weiteren so ein, dass Störungen der Bindung als Störungen der emotionalen Regulation betrachtet werden können (S. 99f). Zugleich weist er darauf hin, dass Bindungsstörungen in der ICD-10 Klassifikation nicht mehr unter den emotionalen Störungen, sondern unter der Kategorie *Störungen sozialer Funktionen mit Beginn in der Kindheit und Jugend* aufgeführt werden. Der wesentliche Bezug zur emotionalen Störung ist nach Brisch also verloren gegangen (ebd).

Der Zusammenhang von Bindungsproblematiken und sozial-emotionaler Kompetenzen wird in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 3.1 weiter aufgegriffen. Gemäss der oben beschriebenen Eingrenzung nach Brisch ist an dieser Stelle aber festzuhalten, dass für die Sozialpädagogik der Bezug zur emotionalen Störung in der Arbeit mit Bindungsproblematiken wesentlich und wiederzubeleben ist. Denn im Gegensatz zu sozialen Funktionen bedürfen Schutzmechanismen im emotional-funktionalen Bereich einem völlig anderen Betreuungsverständnis (vgl. Kapitel 4, 5 & 6).

Weil Bindungsstörungen eng mit psychopathologischen Erkrankungen einhergehen können, lassen sich anhand von Kriterien einer Persönlichkeitsstörung¹⁶ auch Kriterien für eine Bindungsstörung ableiten. Albert Adam und Monique Peters (2003) nennen folgende Punkte, die Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung auslösen können:

¹⁴ Reaktive Bindungsstörung im Kindesalter: International Classification of Diseases (ICD-10), 2017 (F94.1 / siehe Anhang)

¹⁵ Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung: International Classification of Diseases (ICD-10), 2017 (F94.2 / siehe Anhang)

¹⁶ Spezifische Persönlichkeitsstörung: International Classification of Diseases (ICD-10), 2017 (F60.- / siehe Anhang)

- Wenn sich beim Kind oder Jugendlichen Merkmalskonstellationen finden lassen, die starke Ähnlichkeiten zu Persönlichkeitsstörungen haben, wie sie in DSM-IV, ICD-10 oder im Multiaxialen Klassifikationsschema¹⁷ diagnostiziert werden.
- Wenn sich Problemverhaltensweisen bereits über einen längeren Zeitraum (mindestens 1 Jahr) verfestigt und eingeschliffen haben, diese nicht auf eine Entwicklungsphase begrenzt sind und sich eine Chronifizierung deutlich abzeichnet.
- Wenn diese Problemverhaltensweisen zu erheblichen Beeinträchtigungen in mehreren Lebensbereichen führen oder schon geführt haben
- Wenn diese nur sehr schwer sowohl therapeutisch wie pädagogisch beeinflussbar sind.
- Wenn beim Kind/Jugendlichen ein eher geringes Problembewusstsein und/oder Leidensgefühl zu erkennen ist, dafür aber das Umfeld gravierend unter den Fehlverhaltensweisen leidet.
- Wenn sich dysfunktionale¹⁸ Interaktionsstile ausgebildet und die Oberhand gewonnen haben und zu ständigen sozialen Kollisionen führen.
- Wenn durch die Problemverhaltensmuster die Entwicklung der Persönlichkeit des jungen Menschen in dem Sinne bedroht ist, dass ihm zunächst die soziale Integration in Familie und Schule und dann voraussichtlich im Erwachsenenalter in Beruf und Gesellschaft misslingt und damit auch die Gefahr der seelischen Behinderung offensichtlich wird. (S. 46)

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Bindungsstörungen* unter Bezug auf die oben aufgeführten Erkenntnisse nur dann verwendet, wenn ein direkter Zusammenhang zwischen einer psychopathologischen Erkrankung und einer *Bindungsproblematik* feststellbar oder eindeutig gemeint ist. Weiter ist zu berücksichtigen, dass bei

¹⁷ Gemäss Helmut Remschmidt, Martin H. Schmidt & Fritz Poustka basiert das multiaxiale Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters auf der ICD-10 Klassifikation, die Kinder- und Jugendpsychiatrie erweitert diese Grundlage auf empirischer Basis zu einem 6-achsigen System (S. 7).

¹⁸ Dysfunktional: Gemäss Adam & Peters (2003) unangepasst und unzweckmässig, manchmal auch das Gegenteil von dem bewirkend, was man erwartet und erhofft hat (S. 46).

Bindungsstörungen davon ausgegangen wird, dass oftmals ein Elternteil selbst aufgrund eines traumatischen Erlebnisses eine desorganisierte Bindungsentwicklung erfahren hat. Nach Main und Solomon (1990) funktionieren Kinder alsdann wie ein Trigger für das frühere Trauma der primären Bezugsperson (S. 134). Dies kann folglich als dissoziativer Vorgang verstanden werden, bei dem die Eltern das Kind als Täter empfinden. Gemäss Milton J. Horowitz (zit. In Luise Reddemann, 2000) ist eine pathologische Reaktion (im Gegensatz zu einer normalen Reaktion) auf eine traumatische Erfahrung mit einem Kontrollverlust zurückzuführen (S. 4). Das Verhalten des Kindes kann die primäre Bezugsperson demnach an einen solchen Kontrollverlust erinnern oder diesen gar neu auslösen, sofern die Bezugsperson keine normale Integration der Erinnerung an die Vergangenheit (vgl. ICD-10 / F44.- / Anhang) vollzogen hat. Das traumatische Erlebnis oder die Erinnerung daran wird demnach in einem solchen dissoziativen Vorgang reaktiviert.

Zur weiteren Differenzierung ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass *Bindungstraumatisierungen* – die gemäss Brisch (2017) in der Regel mit einer Todesbedrohung oder anderen Kontrollverlusten gekennzeichnet sind (S. 12) – immer auch mit einer Bindungsstörung einhergehen, weil die Bindungsperson für das Kind zu einem Täter oder einer Täterin wird. Ob aber eine Bindungsstörung auch ohne traumatische Erfahrung entsteht, oder mit dem Begriff Bindungstraumatisierung gleichzusetzen ist, wird im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs nicht klar genug dargelegt.

Somit haben solche Konstellationen von Eltern-Kind Beziehungen die Funktion einer sich negativ ergänzenden Wechselwirkung respektive negativer sozialer Reproduktion¹⁹: Einerseits wird gemäss Main und Solomon (1990) der Ursprung vieler Qualen, Folter und / oder sexuellen Missbräuchen der Eltern an ihrem Kind mit einem Bindungstrauma der Eltern in Verbindung gebracht (S. 134), andererseits wird nach Brisch (2015) eine desorganisierte Bindung oft als Folge von Qualen, Folter und / oder sexuellen Missbräuchen entwickelt, wodurch neue Bindungsstörungen entstehen (S. 100). Nancy S. Weinfield, Gloria J. Whaley und Byron Egeland (2004) halten es für möglich, dass eine ungenügend behandelte frühkindliche Desorganisation zu späterer Nichtbewältigung des Traumas führt und in direkter Verbindung zu Missbräuchen steht (S. 89f).

Der Begriff *Bindungsproblematik* wird in der vorliegenden Arbeit also bewusst auch als Erweiterung interpretiert: In der sozialpädagogischen Praxis wird oftmals von Bin-

¹⁹ Soziale Reproduktion: Nach Dominik Wagner (2017) bezeichnet allgemein gesprochen soziale Reproduktion die Reproduktion sozialer Systeme und Strukturen insbesondere im Hinblick auf Fragen sozialer Ungleichheit (S. 15).

dungsstörungen gesprochen, gemeint sind dabei aber eher Bindungsproblematiken ohne direkte Verbindung zu Traumata. Zugleich ist davon auszugehen, dass sich Bindungsstörungen vorwiegend im Zusammenhang mit der desorganisierten Bindungsqualität D entwickeln. In diesem Sinne sind Bindungsstörungen als eine fatalere Unterkategorie von Bindungsproblematiken zu verstehen.

2.4 Frühkindliche Bindung als Risiko- und Schutzfaktor

Es zeichnet sich ab, dass die Qualität der frühkindlichen Bindung ein zentraler Faktor für die weiteren Entwicklungsschritte ist und bis ins Erwachsenenalter Verhaltensweisen anhand von teils unbewussten Funktionsmechanismen (inneren Arbeitsmodellen) prägt. Der Umstand, dass sich die Bindungsqualität personenbezogen unterscheiden, im Laufe weiterer bindungsrelevanter Erfahrungen auch in der späteren Kindheit und im Jugend- und Erwachsenenalter weiter anpassen respektive verändern kann und damit nicht eindeutig kategorisierbar ist, dürfte eine der Hauptursachen sein, weswegen es der Wissenschaft bis heute nicht gelungen ist, eindeutige Wirkungszusammenhänge in quantitativen Forschungen herzustellen.

Dennoch lassen sich zahlreiche Risiko- und Schutzfaktoren für Persönlichkeitsstörungen mit der frühkindlichen Bindung verknüpfen. Gemäss Fonagy (2003) herrscht allgemeine Einigkeit darüber, dass die Bindungssicherheit als Schutzfaktor gegen psychische Erkrankungen wirken kann und dass sie mit einer breiten Palette von gesünderen Persönlichkeitsvariablen wie zum Beispiel geringerer Angst, weniger Feindseligkeit und grösserer Widerstandsfähigkeit zusammenhängt (S. 41). Auch Brisch (2015) beschreibt die sichere Bindung als Schutzfaktor (S. 40f). Gemäss seinen Auslegungen wird einer sich im Säuglingsalter entwickelnden sicheren Bindungsqualität eine protektive Funktion für den weiteren Entwicklungsverlauf des Kindes zugeschrieben (ebd.). Längsschnittstudien sind, so Brisch (2015) weiter, zum Ergebnis gekommen, dass eine sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson über einen längeren Zeitraum einen wesentlichen Faktor darstellt, um im späteren Leben vor der Entwicklung einer Psychopathologie geschützt zu sein und zudem eine gewisse psychische Stabilität (Resilienz) und Belastbarkeit begünstigt – dies selbst dann, wenn im Verlauf des Lebens traumatische Erfahrungen gemacht werden (ebd.).

Mit Fokus auf die Resilienz hat Fröhlich-Gildhoff (2013) eine übergreifende Betrachtung von verschiedenen Längsschnittstudien vorgenommen und dabei nachfolgende Schutzfaktoren identifiziert (S. 29f). Es ist offensichtlich, dass die Bindungsqualität darin ein Hauptkriterium ist:

- mindestens eine stabile emotionale Beziehung zur [sic!] einer primären Bezugsperson
 - Bindungsfähigkeit und die Realisierung feinfühligem Verhalten durch die Bezugspersonen, um sicheres Bindungsverhalten zeigen zu können
 - emotional warmes, offenes, aber auch klar strukturiertes Erziehungsverhalten der Bezugspersonen
 - soziale Unterstützung ausserhalb der Familie
 - soziale Modelle, die angemessenes Bewältigungsverhalten in Krisensituationen zeigen, Kinder ansprechen und ermutigen
 - frühe Möglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können und so entsprechend positive interne Kontrollerwartungen/-überzeugungen herauszubilden
 - damit verbunden: Selbstvertrauen, positiver Selbstwert, positives Selbstkonzept
 - dosierte soziale Verantwortlichkeit
 - kognitive Kompetenzen, die angemessen angeregt werden müssen
 - Selbststeuerungs- bzw. Selbstregulationsfähigkeiten, die mit Unterstützung durch Bezugspersonen herausgebildet werden
 - Phantasie
 - ein stabiles Kohärenzgefühl²⁰
 - damit verbunden ist allgemeiner das Erfahren und das Erleben eines Sinns und einer Bedeutung der eigenen Existenz
 - gute oder zumindest sichere sozio-ökonomische Bedingungen
- (S. 29f)

Nach Fröhlich-Gildhoff (2013) sind in der Regel nicht alle diese Schutzfaktoren vorhanden oder in der Entwicklung erreichbar (S. 31). Die Fähigkeit zur entwicklungsge- rechten Bewältigung von Krisen und Belastungen bildet sich allerdings umso deutli-

²⁰ Kohärenzgefühl: Siehe Kapitel 3.2

cher aus, je mehr dieser Schutzfaktoren wirksam sind (S. 31). Insbesondere beschreibt Fröhlich-Gildhoff (2013) eine stabile, verlässliche, wertschätzende und emotional warme Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson als den wesentlichsten Schutzfaktor, der zu einer gelingenden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren entschärfen kann (S. 41). Er hält dies auch als eine zentrale und übereinstimmende Erkenntnis der Entwicklungspsychologie (ebd.).

Mit Blick auf die Risikofaktoren legt Fonagy (2003) dar, dass nur sehr wenige Studien einen Zusammenhang zwischen Bindungsqualitäten und erwachsener Psychopathologie herstellen (S. 41ff). Diese Studien entsprechen aber nicht dem heutigen wissenschaftlichen Standard und sind darum als eher problematisch einzustufen (ebd.). Anders zeigt sich dies bei der desorganisierten Bindungsqualität, die gemäss Fonagy aus psychoanalytischer Sicht zweifellos vielversprechender ist und sich demnach auch eindeutiger Zusammenhänge nachweisen lassen (ebd.). Hauser (2016) ergänzt, dass ein Zusammenhang zwischen unverarbeitetem Bindungsstatus bei einem Elternteil und desorganisierter Bindungsqualität beim Kind erstmals 1990 von Mary Main und Erik Hesse aufgezeigt und anschliessend 2006 in weiteren empirischen Untersuchungen bestätigt wurde (S. 244). Das desorganisierte Bindungsmuster erweist sich demnach als ein markanter Risikofaktor und Prädiktor für eine spätere Psychopathologie (ebd.).

Gerhard Klein (2008) erforschte das psychosoziale Umfeld von Kindern in prekären Lebenslagen. Dabei definiert er psychosoziale Risiken wie folgt:

Der Begriff *psychosoziale Risiken* meint psychische, soziale und ökonomische Bedingungen in der Umwelt eines Säuglings oder Kleinkindes, die seine Entwicklung beeinträchtigen oder in solchem Masse hemmen oder stören können, dass sie später deutliche Entwicklungsverzögerungen, Lernbehinderungen oder Verhaltensstörungen zeigen. (S. 109)

Nach Klein's Definition können Bindungsproblematiken der frühen Kindheit also als Kernelement von psychosozialen Risiken betrachtet werden. Klein (2008) untermauert dies mit der Aussage, dass es neben biologischen Risiken eine Vielzahl psychischer und sozialer Funktionen gibt, die eine frühkindliche Entwicklung beeinträchtigen oder allenfalls langfristig schädigen können (S. 109f). Dabei bezieht sich Klein auf ein unerwartetes Ergebnis einer Längsschnittstudie, wonach sich zwar biologische Risiken im Laufe der ersten Lebensjahre deutlich verbessern, sich psychosoziale Risiken hingegen mit zunehmendem Alter immer mehr verdeutlichen (ebd.). Mit Blick auf Bindungsproblematiken ist also zu vermuten, dass diese ohne externe Un-

terstützung (wie zum Beispiel geeignete therapeutische oder pädagogische Konzepte) auf lange Dauer fortbestehen respektive sich verstärken.

Laucht et al. (1999) halten Faktoren fest, die im Rahmen der Mannheimer Längsschnittstudien zur Einschätzung psychosozialer Risiken ausschlaggebend waren. Vermutlich sind diese Faktoren gleichermassen ausschlaggebend für die Entwicklung von frühkindlichen Bindungsproblematiken (S. 77):

- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Beengte Wohnverhältnisse
- Psychische Störungen eines Elternteils
- Anamnestische Belastung der Eltern
- Disharmonische Partnerschaft
- Frühe Elternschaft
- Ein-Eltern-Familie
- Unerwünschte Schwangerschaft
- Mangelnde soziale Integration und Unterstützung
- Ausgeprägte chronische Schwierigkeiten
- Mangelnde Bewältigungsfähigkeit der Eltern
(vgl. *Lebensbewältigung* in Kapitel 4.1.2)

Klein (2008) weist zudem auf die Ergebnisse der Rahmenkonzeption des Sozialministeriums Baden-Württemberg hin. Dabei wurden folgende psychosozialen Risiken für die kindliche Entwicklung eruiert (S. 109f):

- deprivierende Lebensbedingungen (unzureichende Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Nahrung, Bewegung, emotionaler Sicherheit und kommunikativer Anregung)
- psychische Störungen der Eltern oder eines Elternteils
- Alkoholismus / Drogenabhängigkeit der Eltern
- Häufung ökonomischer Probleme (beengte Wohnung, Verschuldung, Sozialhilfe)
- Überlastung bzw. Überforderung der Mutter
- eingeengte Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten

Auf Basis dieser Ergebnisse hält Klein (2008) drei Hauptrisiken fest, welche die psychosoziale kindliche Entwicklung beeinträchtigen können:

1) Mangelnde Befriedigung von Grundbedürfnissen

Leyendecker (1997, in Heidi Keller, Handbuch der Kleinkindforschung [sic!]) bezeichnet Grundbedürfnisse eines Kindes als *Universalialia*, die in allen Kulturen gelten und von deren Befriedigung seine gedeihliche Entwicklung abhängt. Zu diesen Universalialia zählt, dass das neugeborene Lebewesen Mensch in seiner Hilflosigkeit und Weltoffenheit der sorgsamsten Pflege und Ernährung, der verlässlichen Sicherheit und emotionalen Annahme sowie der Ansprache durch menschliche Stimme bedarf, um die Potenziale seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden zu können.

2) Frühe Ausbildung von Gehirnstrukturen

Das Fehlen dieser Grundvoraussetzungen für eine gute Entwicklung eines Säuglings oder Kleinkindes hat gravierende und dauerhafte Schädigungen der Gehirnstrukturen zur Folge als schichtspezifischer Sprachgebrauch oder autoritärer Erziehungsstil der Eltern.

3) Einschränkungen der Eigenaktivität

Der Motor der kindlichen Entwicklung ist die spontane Eigenaktivität des Säuglings und Kleinkindes. Dieser Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umgebung ist störfähig und kann durch sehr unterschiedliche Faktoren beeinträchtigt und gefährdet werden:

- Ein Kind wird daran gehindert (z.B. festgebunden, eingesperrt), seine Umwelt zu explorieren, sich im Spiel aktiv mit seiner Welt auseinanderzusetzen.
- Ein Kind findet in seiner Umgebung wenig oder keine Gegenstände, die es zum Spiel anregen.
- Dem Kind fehlt eine stabile Bindung an eine Bezugsperson als „sichere Basis“ (Bowlby, 1975), von der aus es angstfrei die Welt um sich erkunden kann. Unsicher gebundene Kinder können sich nicht in ein intensives Spiel mit den Dingen einlassen und wech-

seln rasch von einem Gegenstand zum anderen.

- Ein Kind, das Hunger, Durst oder Schmerzen hat oder fürchtet, allein gelassen zu werden, spielt nicht. (S. 111f)

Nach Klein (2008) hat die Resilienzforschung aufgezeigt, dass sich Kinder trotz widriger Lebensumstände gut entwickeln können (S. 112). Alle diese resilienten Kinder verfügen aber über eine verlässliche Bezugsperson, bei der sie Rückhalt und Geborgenheit gefunden haben (ebd.) Es kann also davon ausgegangen werden, dass Bindungsproblematiken die Resilienz beeinträchtigen. Klein (2008) ergänzt, dass bei einer Kumulation von Risikofaktoren in allen oben beschriebenen Längsschnittstudien Entwicklungsverzögerungen, Lernbeeinträchtigungen oder Verhaltensstörungen als Folgen genannt werden (S. 112). Weiter führt er aus, dass sich diese Beeinträchtigungen und Behinderungen vor allem auf die kognitive Entwicklung der Kinder auswirken und erst im Laufe der Jahre deutlich erkennbar werden (ebd.). Damit wird ein Kernproblem der aus der Bindungstheorie gewonnenen Erkenntnisse für die Sozialpädagogik bestätigt: Neben berücksichtigen und begünstigen von bekannten Schutzfaktoren kann die Sozialpädagogik oft erst dann wirksam werden, wenn sich Bindungsproblematiken bereits deutlich manifestiert haben.

2.5 Bindungsrepräsentation im Jugend- und Erwachsenenalter

Ausgehend von der Kenntnis um die frühkindliche Bindungsentwicklung respektive frühkindlichen Bindungsproblematiken kann nun der Blick auf den weiteren Verlauf im Jugend- und Erwachsenenalter gerichtet werden.

2.5.1 Zur weiteren Entwicklung der Bindungstheorie

Lange Zeit fokussierte sich die Bindungstheorie und deren Forschung auf das Bindungsverhalten von Kleinkindern. Gabriele Gloger-Tippelt (2016a) stellt dar, dass eine Erweiterung auf andere Altersstufen der Bindungstheorie erst ab Mitte der 1980er Jahren erfolgt (S.12f). Für Jugendliche und Erwachsene entstand damals eine neue Untersuchungsmethode zur Erfassung der bestehenden inneren Arbeitsmodelle (S. 12f). Auf Basis von erzählten Lebensgeschichten und Erinnerungen findet die Fachwelt Zugang zur mentalen Ebene der Verarbeitung von Bindungserfahrungen (ebd.). Die Entwicklungspsychologinnen Carol George, Nancy Kaplan,

Mary Main und Ruth Goldwyn (zit. in Gloger-Tippelt, 2016a) entwerfen im Folgenden das Adult Attachment Interviewing AAI (S. 12). Mary Main und Ruth Goldwyn (zit. in Gloger-Tippelt, 2016a) entwickeln das dazugehörige Kodierungs- und Klassifikationssystem zur Auswertung dieser inneren Arbeitsmodelle (S. 12). Die Vorstellungen, sprachlichen Beschreibungen sowie Verarbeitungen von Beziehungserfahrungen, die in den inneren Arbeitsmodellen vorkommen, werden gemäss Gloger-Tippelt (2016a) als Bindungsrepräsentationen verstanden (ebd.)

2.5.2 Innere Arbeitsmodelle als Bindungsrepräsentationen

Dass Menschen ab Geburt eine mentale Repräsentation von Bindung, die sogenannten inneren Arbeitsmodelle, entwickeln, wurde in Kapitel 2.2.5 beschrieben. Peter Zimmermann, Fabienne Becker-Stoll und Cornelia Mohr (2016) halten fest, dass nicht nur frühkindliche Erfahrungen emotionaler Verfügbarkeit der Bindungsperson für den Aufbau innerer Arbeitsmodelle wichtig sind, sondern auch spätere Bindungserfahrungen im Jugendalter fortlaufend Einfluss auf die Bindungsrepräsentation nehmen (S. 263). Dies kommt bei der Kommunikation und Interaktion von Jugendlichen mit Bezugspersonen und Gleichaltrigen deutlich zum Ausdruck, wie Peter Zimmermann und Alexandra Iwanski (2014) anfügen (S. 26). Daraus lässt sich erkennen, dass Bindungsrepräsentationen das soziale und emotionale Erleben und Verhalten beeinflussen. Bindungsrepräsentationen sind somit die Funktion respektive die Anwendung frühkindlicher und / oder im weiteren Lebensverlauf weiterentwickelter innerer Arbeitsmodelle. Demnach können Bindungsrepräsentationen, die in ihrer Funktion unzureichend ausgeprägt sind, zu fehlenden adäquaten Verhaltensweisen führen.

2.5.3 Das Adult Attachment Interview (AAI)

Das Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem begleitet den Menschen durch die ganze Lebensbiografie hindurch. Dies ist nicht als abgeschlossener Prozess frühkindlicher Entwicklung zu betrachten, sondern verändert sich und wirkt sich auf den gesamten weiteren Lebensverlauf aus. Die Auswirkungen und Folgen der von Ainsworth sowie Main und Solomon definierten Bindungsqualitäten (vgl. Kapitel 2.2.4) werden ab dem Jugendalter anhand von deren Bindungsrepräsentationen sichtbar. Auch hierbei ist weiterhin das Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem aktiv und zeigen sich unter anderem anhand der verschiedenen Formen, wie neue Herausforderungen oder belastende Ereignisse angegangen respektive verarbeitet

werden.

Das AAI ist ein halb strukturiertes, rund einstündiges Interview, das sich auf frühe Bindungserfahrungen bezieht. Laut Zimmermann et al. (2016) wurde das AAI in deutschen Studien bereits bei Jugendlichen im Alter von 13 Jahren eingesetzt (S. 253ff). Gefragt werden nach Bindungserfahrungen in der eigenen Kindheit und nach einer Einschätzung der Bedeutung dieser Erfahrungen für die eigene Persönlichkeit und für den späteren Umgang mit den eigenen Kindern (ebd.). Dieser Dreischritt (Eigene Erfahrungen einschätzen und daraus die eigene innere Erlebniswelt sowie diejenige von Dritten reflektieren) ist im Übrigen auch das Kernelement des Mentalisierens (vgl. Kapitel 2.2.6). Die Interviews werden sprachlich und inhaltlich analysiert (ebd.). Dabei stellt die Kohärenz der dargestellten Beurteilung der eigenen Kindheit einen wichtigen Indikator für die Glaubwürdigkeit und Belegbarkeit dar (ebd.). Nach Gloger-Tippelt (2016a) erfasst das zum AAI dazugehörige Kodiersystem kohärent beziehungsweise inkohärent erzählte Lebensgeschichten (S. 51). Die sprachliche Darstellung der Bindungserfahrungen bildet die Basis dazu (ebd.).

Anhand des AAI können somit Verbindungen von frühkindlichen Bindungsqualitäten und späteren Bindungsrepräsentationen im Jugend- und Erwachsenenalter zum Ausdruck gebracht und interpretiert werden. Folglich bieten die Forschungsergebnisse des AAI der Sozialpädagogik einen wertvollen Zugang zu dem noch fehlenden evidenzbasierten Wissensstand.

2.5.4 Die Bindungsqualitäten im Jugend- und Erwachsenenalter

Die fremde Situation sowie die daraus abgeleiteten vier Bindungsqualitäten (vgl. Kapitel 2.2.4) bilden also die theoretische Basis für das AAI. Die unterschiedlichen sprachlichen Äusserungen im AAI werden anhand des Kodiersystems nach Main und Goldwyn (zit. in Gloger-Tippelt, 2016a) in vier Formen von Bindungsrepräsentationen klassifiziert (S.12f):

1) Sicher-autonom

Laut Main (2016) werden interviewte Personen als *sicher-autonom* klassifiziert, wenn die beziehungsbezogenen Aussagen kohärent, übereinstimmend, klar und begründet ausfallen (S.52).

Sicher-mentale Bindungsrepräsentationen

Ute Ziegenhain (2016) stellt dar, dass sich eine sichere Bindung beim erwachsenen Menschen durch eine ausgewogene Repräsentation von Autonomie und Bindungsbedürfnissen beziehungsweise emotionaler Verbundenheit zeigt. (S.152). Sie wird im AAI als Diskurs über die Bindungserfahrungen von der Kindheit bis zum Jugendalter erfasst (ebd.). Diese Personen würdigen ihre Beziehungserfahrungen, beschreiben sie kohärent, unabhängig davon, ob positive oder negative, und betrachten sie als bedeutsam für ihre Persönlichkeitsentwicklung (ebd.). Sichere autonome Bindungsrepräsentationen finden sich gleichermassen bei Erwachsenen mit positiven und negativen Kindheitserfahrungen (ebd.).

2) Unsicher-distanziert

Als *distanzierend* werden nach Main (2016) Bindungsrepräsentationen klassifiziert, wenn beziehungsbezogene Erfahrungen minimiert werden und sich die Antwort von der Frage des Interviewers distanziert. Die Aussagen sind kurz gehalten und mit wenig Erinnerungen gestützt (S. 53f).

Unsicher-distanzierende mentale Bindungsrepräsentationen

Gloger-Tippelt (2016b) beschreibt, dass Jugendliche und Erwachsene mit einem distanzierenden oder distanzierten Bindungstypus in ihrem Denken und Fühlen emotionalen Beziehungen wenig Bedeutung beimessen (S. 174). Sie stellen sich selbst als unabhängig und stark dar und fühlen sich weniger mit anderen verbunden (ebd.). Im Weiteren zeigt Gloger-Tippelt (2016b) auf, dass die erzählten Lebensgeschichten von den Befragten mit diesem Bindungstyp meist kurz gehalten und mit wenig Details ausgeschmückt sind (S. 175). Bei Fragen nach gefühlsbezogenen Erlebnissen reagieren die Personen zurückhaltend (ebd.). Sie beschreiben, dass sie wenig beeinflusst und emotional unberührt von den Erfahrungen ihrer Herkunftsfamilie sind (ebd.). Die befragte Person äussert sich geringschätzig zur Beziehung und Verbundenheit zu den Eltern. Schmerzliche Gefühle werden weggeschoben, die eigene Unabhängigkeit sehr betont (S. 175). Die mehr oder weniger ablehnenden und eingeschränkt liebevollen Erfahrungen mit den Bindungspersonen prägen laut Gloger-Tippelt (2016b) die inneren Arbeitsmodelle der betroffenen Person (S.182). Mangels emotionaler Verfügbarkeit der Eltern konnten die Personen im Kleinkindalter in belastenden Situationen ihre Eltern nicht als sicherer Zufluchtsort nutzen, und auch keine Unterstützung zur Emotionsregulation bei Angst und Erregung bekommen (ebd.).

3) Unsicher-präokkupiert

Nach Main (2016) gelten Personen, die sich noch immer sehr stark mit der eigenen Kindheit und der Beziehung zu den Eltern auseinandersetzen, als *präokkupiert* (S.55). Probleme und Schwierigkeiten mit den eigenen Bindungspersonen sind nicht verarbeitet, die interviewte Person pendelt zwischen Gefühlen wie Wut und Idealisierung hin und her (ebd.). In diesem Sinne beschreibt präokkupiert also einen Zustand, in der Betroffene noch von diesen unverarbeiteten Erlebnissen emotional eingenommen, teilweise sogar besessen sind.

Unsicher-präokkupierte mentale Bindungsrepräsentationen

Beate Gomille (2016) beschreibt, dass präokkupierte Menschen in ihrer frühen Kindheit zu wenig Zuneigung und Unterstützung von der Bindungsperson erhalten haben und den Bedürfnissen der Eltern zu viel Aufmerksamkeit schenken mussten (S. 203ff). Dennoch schildern die Personen im Interview sehr detailliert und mit emotionaler Anteilnahme von ihren Kindheitserfahrungen (ebd.). Im Unterschied zu sicher-autonomen Personen wirken präokkupierte Menschen gefangen in ihren Erinnerungen und sind noch immer auf der Suche nach Anerkennung und Bestätigung ihres eigenen Selbsts (ebd.). In schwierigen Situationen während ihrer Kindheit haben präokkupierte Menschen gemäss Gomille (2016) zu wenig Hilfe und Schutz von wichtigen Bezugspersonen erhalten, so dass kein Vertrauen in die Verfügbarkeit und Verlässlichkeit der Bindungsperson entwickelt wurde und daraus ein negatives Selbstbild sowie eine Schwierigkeiten bei der Regulation von Emotionen resultiert (S. 212). Auch unverarbeitete traumatische Erfahrungen der frühen Kindheit und eine daraus entstandene Störung der Entwicklung innerer Arbeitsmodelle können zu einem präokkupierten Bindungsmodell führen (ebd.).

4) Unverarbeitet-desorganisiert

Nach Main (2016) werden Personen aufgrund von Hinweisen auf mentale Desorganisation und Desorientierung der unverarbeitet-desorganisierten Klassifikation zugeordnet (S. 53).

Die unverarbeitet-desorganisierte mentale Bindungsrepräsentationen:

Das Bindungstrauma

Der unverarbeitete Bindungsstatus basiert auf sehr ähnlichen Faktoren wie die in Kapitel 2.2.4 beschriebene Desorganisation in der frühen Kindheit. Hauser (2016)

hält fest, dass dem unverarbeiteten Bindungsstatus eine traumatische Erfahrung zugrunde liegt (S. 229ff). Diese Erfahrung ist bislang ungelöst beziehungsweise nicht verarbeitet (ebd.). Eine traumatische Erfahrung kann durch den Verlust einer primären Bezugsperson wie auch durch Missbrauch und Misshandlung in der Lebensgeschichte eines Menschen entstehen (ebd.). Betroffenen Personen haben Anzeichen kognitiver Desorientierung und Desorganisation im Verhalten (ebd.). Grund für die Desorientierung und Desorganisation ist die eingeschränkte Fähigkeit zur Mentalisierung (ebd.). Eine Verweigerung, über die Entstehung beziehungsweise Motive traumatischen Erfahrungen nachzudenken, stellt eine Art Selbstschutz dar (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich auf Basis der theoretischen Herleitung in Kapitel 2 festhalten, dass Bindungsproblematiken der frühen Kindheit direkte und umfassende Auswirkungen auf die Bindungsrepräsentation im Jugend- und Erwachsenenalter haben können – sofern die problematischen inneren Arbeitsmodelle im weiteren Lebensverlauf nicht verändert oder angepasst werden konnten. Durch Veränderungen und Anpassungen bei den Bindungsrepräsentationen des Jugend- und Erwachsenenalters dürften im gleichen Masse wie bei den frühkindlichen Bindungsqualitäten Mischformen sowie gleichzeitige bestehende Unterschiede auftreten.

3 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf das Jugend- und Erwachsenenalter

Ausgehend von den in Kapitel 2 beschriebenen Zusammenhängen von Bindungsproblematiken und Bindungsrepräsentationen, stellt sich die fortführende Frage, wie Bindungsproblematiken der frühen Kindheit im Jugend- und Erwachsenenalter sichtbar werden. Mit Hinblick auf die Lebensbewältigung ist darzulegen, wie sich die entsprechenden Bindungsrepräsentationen in zentralen Entwicklungsdimensionen auswirken.

3.1 Störungen in der Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen

In Kapitel 2.3.3 wird festgehalten, dass der Bezug zur emotionalen Störung für die Sozialpädagogik bei der Arbeit mit Bindungsproblematiken wiederherzustellen ist. Für diesen Bezug ist ein vertieftes Verständnis der Funktionsweisen emotionaler und sozialer Kompetenzen notwendig.

Die Entwicklung von emotionalen und sozialen Kompetenzen gehört zu den Kernaufgaben der frühen Kindheit (vgl. Kapitel 2.1.2); die beiden Kompetenzfelder sind eng miteinander verbunden. Bereits im frühen Kindheitshalter lernen wir zahlreiche Fertigkeiten für den Umgang mit unserem sozialen Umfeld sowie mit eigenen und fremden Emotionen. Franz Petermann und Silvia Wiedebusch (2016) definieren soziale Kompetenz als „die Fähigkeit eines Kindes, in der Interaktion mit anderen eigene Emotionen auszudrücken und die des Gegenübers zu erkennen“ (S. 8). Diese Definition kommt der in Kapitel 2.2.6 beschriebenen Mentalisierungsfähigkeit erstaunlich nahe. Kirsch (2014) fügt an, dass sich die Mentalisierungsfähigkeit aus dem Emotionserleben entwickelt (S. 23). Für die sozialpädagogische Arbeit ist es demnach wichtig, ein vertieftes Verständnis von Wirkungszusammenhängen zwischen emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie frühkindlichen Bindungsproblematiken herzustellen.

3.1.1 Eingrenzung von sozialen und emotionalen Kompetenzen

Damit von einem einheitlichen Verständnis ausgegangen werden kann, müssen die Begriffe *soziale* und *emotionale Kompetenz* zuerst genauer eingegrenzt sowie zentrale Fertigkeiten dieser Kompetenzen genannt werden.

Laut Burkhard Gniewosz (2011) unterscheidet die psychologische Forschung zwischen *sozial kompetentem Verhalten* und *sozialer Kompetenz* (S. 61). Mit ersterem sind die Ansprüche, welche die soziale Umwelt an die Person stellt, und letzterem ihre eigenen Interessen, die es auch in sozialen Kontexten zu verwirklichen gilt, gemeint (ebd.).

Eine Definition, die sozial kompetentes Verhalten sowie soziale Kompetenz zusammenbringt, hat Uwe Peter Kanning (2009) formuliert:

Sozial kompetentes Verhalten ist das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.

Unter sozialer Kompetenz wird die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eignen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert, verstanden. (S.15)

Gemäss Kanning's Definition können soziale Kompetenzen demnach als persönliche Ressourcen zur Interaktion mit ihrem sozialen Umfeld verstanden werden. In der Literatur sind zahlreiche Eigenschaften zu finden, die mit sozialer Kompetenz verknüpft sind. Kanning (2009) versucht diese inhaltlich zu sortieren (S. 21):

Perzeptiv-kognitiver Bereich	Motivational-emotionaler Bereich
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstaufmerksamkeit • Personenwahrnehmung • Perspektivenübernahme • Kontrollüberzeugung • Entscheidungsfreudigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionale Stabilität • Prosozialität • Wertepluralismus
Behavioraler Bereich	
<ul style="list-style-type: none"> • Extraversion • Durchsetzungsfähigkeit • Handlungsflexibilität • Kommunikationsstil (Unterstützung, Bewertung, Zuhören) • Konfliktverhalten • Selbststeuerung (Verhaltenskontrolle, Selbstdarstellung) 	

Tabelle 2: Versuch einer Integration diverser Kompetenzkataloge (leicht modifiziert nach Kanning 2009, S.21)

Die Darstellung von Kanning (2009) beschränkt sich auf die allgemeinen sozialen Kompetenzen und zeigt die wichtigsten Fertigkeiten der derzeitigen Diskussion sowie die Konzeptbildung im Forschungsbereich der sozialen Kompetenzen auf (S. 21). Die Risiko- und Schutzfaktoren frühkindlicher Bindung (vgl. Kapitel 2.3) können mit Kanning's Erkenntnissen in Verbindung gebracht werden: Gerade die von Fonagy (2003) beschriebenen Persönlichkeitsvariablen (geringere Angst, weniger Feindseligkeit, grössere Widerstandsfähigkeit) können auch als Variablen sozialer Kompetenzen identifiziert werden (S. 41).

In der Literatur werden auch verschiedene zentrale Komponenten der emotionalen Kompetenzen beschrieben. Petermann und Wiedebusch (2016) grenzen emotionale Kompetenzen anhand des fertikeitsorientierten Ansatzes nach Carolyn Saarni ein (S. 15). Saarni (zit. in Petermann und Wiedebusch, 2016) nennt darin eine Reihe emotionaler Schlüsselfertigkeiten, die im Entwicklungsverlauf erworben werden und stark durch familiäre und kulturelle Einflüsse geprägt sind (S.15f). Diese nachfolgend genannten acht Schlüsselfertigkeiten sind erforderlich, damit der Mensch seine eigenen Emotionen und diejenigen der Mitmenschen kompetent und adäquat verstehen, sowie mit ihnen umgehen und sie einsetzen kann:

Emotionale Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (1999)

- Die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein. Dies schliesst das Wissen darüber ein, dass in einigen Situationen auch mehrere, widerstreitende Emotionen erlebt werden können.
- Die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen. Dies schliesst die Interpretation von Hinweisen auf Emotionen, die sich aus der Situation oder aus dem Ausdrucksverhalten anderer Personen ergeben, ein.
- Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren. Dies schliesst die Kenntnis des in der jeweiligen Kultur gebräuchlichen Emotionsvokabulars und den Erwerb emotionaler Skripte ein.
- Die Fähigkeit zur Empathie. Diese ermöglicht, am emotionalen Erleben anderer Personen Anteil zu nehmen.
- Die Fähigkeit zu Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck. Hierzu zählen die Erkenntnis, dass das emotionale Ausdrucksverhalten anderer Personen nicht mit ihren erlebten Emotionen übereinstimmen muss und die Fähigkeit, den Einfluss des eigenen emotionalen Ausdrucksverhaltens auf andere abschätzen zu können und ihn bei der Selbstpräsentation strategisch zu berücksichtigen.
- Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen. Dies schliesst den Einsatz von Selbstregulationsstrategien ein, mit denen die Dauer und Intensität negativer Emotionen verringert werden können.
- Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein. Dies beinhaltet das Wissen darüber, dass soziale Beziehungen zu anderen Personen von der Art und Weise geprägt sind, in der über Emotionen kommuniziert wird.
- Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit. Diese ermöglicht es, in sozialen Interaktionen bei anderen Personen erwünschte Reaktionen hervorzurufen.

Tabelle 3: Emotionale Schlüsselfertigkeiten (Saarni, zit. in Petermann und Wiedebusch, 2016, S. 15f)

Anhand dieser Schlüsselfertigkeiten ist erkennbar, dass emotionale Kompetenzen also die Fähigkeiten sind, die es ermöglichen, sich der eigenen Emotionen bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen, sowie diese zu reflektieren, zu regulieren und situativ einzusetzen.

3.1.2 Wirkungszusammenhänge sozialer und emotionaler Kompetenzen

Um die vielfältigen Wirkungszusammenhänge emotionaler und sozialer Fertigkeiten darstellen zu können, entwickelten Amy G. Halberstadt, Susanne A. Denham und Julie C. Dunsmore (2016, zit. in Petermann und Wiedebusch) das Konzept der affektiven sozialen Kompetenz (S.17f). Das Modell von Halberstadt et al. ist stärker an den sozialen Komponenten orientiert als bisherigen Modelle (ebd.). Im Fokus steht die *soziale Interaktion*; das Modell besteht aus den drei Hauptkomponenten Senden, Empfangen und Erleben von Gefühlen, in deren Mittelpunkt das Selbst steht (ebd.):

Komponenten affektiver sozialer Kompetenz nach Halberstadt et al.
1. Senden emotionaler Botschaften
Kompetente Kinder wissen, wann sie in einer sozialen Situation emotionale Botschaften senden müssen. Sie identifizieren und senden situationsangemessene emotionale Botschaften auf klare und prägnante Weise. Ausserdem treffen sie angemessene Entscheidungen darüber, was sie kommunizieren und was nicht.
2. Empfangen emotionaler Botschaften
Kompetente Kinder wissen, wann sie in einer sozialen Situation emotionale Botschaften empfangen. Sie können die Emotionen anderer angemessen identifizieren und interpretieren. Emotionale Botschaften werden nicht verwechselt und müssen nicht wiederholt werden. Ausserdem treffen sie angemessene Entscheidungen darüber, ob sie wahre oder falsche Signale empfangen.
3. Erleben von Gefühlen
Kompetente Kinder wissen, wann sie in einer sozialen Situation Gefühle erleben. Sie können ihre emotionalen Erfahrungen erkennen und richtig interpretieren. Ausserdem können sie angemessene Entscheidungen darüber treffen, ob sie ihre emotionalen Erlebnisse im Hinblick auf das Ziel der sozialen Interaktion abschwächen, zurückhalten oder verstärken müssen.

Tabelle 4: Komponenten affektiver sozialer Kompetenz (Halberstadt et al., zit. in Petermann und Wiedebusch, 2016, S. 17f)

Wie in der Abbildung aufgezeigt, stellt auch der Kontext, in dem sich eine Person befindet, einen zentralen Einflussfaktor dar. Der enge Zusammenhang zwischen den emotionalen und sozialen Kompetenzen wird durch etliche Studien aufgezeigt. Petermann und Wiedebusch (2016) zeigen in ihrer Tabelle die Wechselwirkung zwi-

schen emotionaler Fertigkeiten von Kindern und ihren sozialen Kompetenzen auf (S. 22):

Studie	Emotionale Kompetenz	Soziale Kompetenz
Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom (2001)	<ul style="list-style-type: none"> umfangreiches Emotionswissen, Fähigkeit zum Erkennen von Emotionen im mimischen Ausdruck 	<ul style="list-style-type: none"> weniger soziale Probleme weniger soziale Zurückgezogenheit
Smith (2001)	<ul style="list-style-type: none"> umfangreiches Emotionswissen, gute Emotionsregulation 	<ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz und Wertschätzung durch Gleichaltrige
Denham et al. (2002b)	<ul style="list-style-type: none"> umfangreiches Emotionswissen 	<ul style="list-style-type: none"> weniger aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen
Denham et al. (2012a)	<ul style="list-style-type: none"> umfangreiches Emotionswissen angemessener Ausdruck von spezifischen Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> angemessenes prosoziales Verhalten höherer Status unter Gleichaltrigen freundlicher Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen
Liao et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> bessere affektive Perspektivenübernahme besseres Verständnis von Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> effektives Verhalten in Situationen mit offener Aggression leichteres Versöhnen positivere Interaktionen mit den Gleichaltrigen

Tabelle 5: Auswirkungen emotionaler Fertigkeiten von Kindern auf ihre soziale Kompetenz (leicht modifiziert nach Petermann und Wiedebusch, 2016, S. 22f)

Es wird deutlich, dass ein umfangreiches Emotionsverständnis andere Kompetenzen besonders stärkt. Petermann und Wiedebusch (2016) heben hervor, dass Kinder, welche eine angemessene emotionale Kompetenz erworben haben, auch für die Entwicklung weiterer Kompetenzen positiv bestärkt sind (S.19). Das heisst also, dass ein Kind ein umso ausgereifteres Sozialverhalten zutage legt, je umfassender es seine emotionalen Kompetenzen entwickelt hat.

3.1.3 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf sozial-emotionale Kompetenzen

Wie im Kapitel 2.2.5 beschrieben, geben innere Arbeitsmodelle Kindern die nötige Orientierung, wie sie auf ihre Mitmenschen zugehen und Zuwendung wie auch Unterstützung einfordern respektive geben können. Nach Petermann und Wiederbusch (2016) stehen die emotionalen und sozialen Fähigkeiten eines Menschen in engem Zusammenhang mit den ersten Bindungserfahrungen der frühen Kindheit (S. 97ff). Gemäss Wolfgang Friedlmeier (2002) kann zudem davon ausgegangen werden, dass soziale Anforderungen und Interaktionen auch von frühkindlichen Beziehungserfahrungen geprägt sind (S. 30f).

Gottfried Spangler (2013) zeigt auf, dass innere Arbeitsmodelle Vorstellungen des Kindes über sich selbst (Selbstwert) und über seine Bezugspersonen sowie deren Verfügbarkeit enthalten (S.194). Das Kind verknüpft Erwartungen und Gefühle mit seinen Bezugspersonen, welche ihm besonders bei emotionalen Stresssituationen helfen, das eigene Verhalten zu regulieren (ebd.). Kann das Kind in die Verfügbarkeit der Bezugsperson vertrauen, dann kann es seine Gefühle offen zum Ausdruck bringen und somit auch auf soziale Ressourcen zur Verhaltenssteuerung zurückgreifen (ebd.). Diese Erfahrungen, auf die Verfügbarkeit der Bezugsperson vertrauen zu können, werden im optimalen Fall im Verlauf des Lebens immer mehr verinnerlicht, weiterentwickelt und situativ angepasst. Spangler (2013) fügt basierend auf einer Reihe von Längsschnittstudien weiter an, dass individuelle Unterschiede in der frühkindlichen Bindungsqualität langfristig Konsequenzen für das individuelle Verhalten im sozial-emotionalen Bereich eines Menschen haben können (S.194). Grossmann und Grossmann (2012) halten zudem fest, dass Bereitschaft und Möglichkeit zu sicheren Bindungen zu einem wesentlichen Teil Ursache dafür sind, ob das Gebilde psychischer Sicherheit das eigene Leben dominiert (S. 670). Demzufolge bieten gut entwickelte sozial-emotionale Kompetenzen den Grundstein für die psychische Sicherheit.

Nicht ausgereifte Fertigkeiten in den sozio-emotionalen Kompetenzen können also einer fehlenden Orientierung zugeschrieben werden, die entsteht, wenn die primäre Bezugsperson nicht selber als Lernbeispiel für das Kind diese Kompetenzen vorlebt und übermittelt. Folglich können diese negative Entwicklungen in den sozial-emotionalen Fertigkeiten Bestandteil der Bindungsrepräsentation werden und Bindungsproblematiken im Jugend- und Erwachsenenalter weiter verstärken. Umgekehrt können Bindungsproblematiken die weitere Entwicklung von sozial-emotiona-

len Fertigkeiten und psychischer Sicherheit wesentlich negativ prägen. Es wird also offensichtlich, dass frühkindliche Bindungserfahrungen und die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen sowie der psychischen Sicherheit in bedeutender Weise miteinander verbunden sind.

Zusammenfassend können basierend auf den oben gewonnenen Erkenntnissen folgende nicht altersgerecht entwickelte Verhaltensweisen im sozial-emotionalen Bereich sowie in der psychischen Sicherheit sowohl als Auswirkungen wie auch als Indikator von frühkindlichen Bindungsproblematiken verstanden werden:

Mögliche Indikatoren und Auswirkungen von Bindungsproblematiken		
Emotionale Verhaltensweisen	Soziale Verhaltensweisen	Psychische Sicherheit
<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnder Emotionaler Ausdruck • Mangelnde Emotionsregulation • Mangelndes Emotionsverständnis • Mangelndes Einfühlungsvermögen (Empathiefähigkeit) • Mangelnde Selbstwirksamkeit • Aggressives Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Fähigkeit zum Perspektivenwechsel • Mangelnde Selbstreflexion • Mangelnde kommunikative Fähigkeiten • unausgereifte Prosozialität • fehlender Wertpluralismus • Soziale Isolation • Extraversion • fehlende Durchsetzungsfähigkeit • geringe Handlungsflexibilität • eingeschränktes Kommunikationsvermögen (vor allem in belastenden Situationen) • unterentwickeltes Konfliktverhalten • fehlende Selbststeuerung (Verhaltenskontrolle, Selbstdarstellung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dissoziatives Verhalten • Verdrängen von Herausforderungen • Schwierigkeiten in Entscheidungsfindungen • kein adäquater Umgang mit Ängsten und Nöten • Aufgrund mangelndem Vertrauen Unvermögen, fremde Hilfe einzufordern • Misstrauen und Feindseligkeit • nicht ausgereifte Mentalisierungsfähigkeit

Tabelle 6: Indikatoren und Auswirkungen von Bindungsproblematiken (eigene Darstellung)

Als Essenz lässt sich für die Sozialpädagogik festhalten, dass die beschriebenen Verhaltensweisen für Betroffene grosse Hürden in der autonomen alltäglichen Lebensbewältigung darstellen können. Bindungsproblematiken wirken sich im Lebensalltag der Betroffenen auf zentrale Ressourcen und Fertigkeiten aus. Es liegt zum Beispiel auf der Hand, dass Personen, die über unausgereifte Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel und zur eigenen Emotionsregulation verfügen, im sozialen und gesellschaftlichen Umfeld zahlreichen Problemen ausgesetzt sind. Gleichermassen ist davon auszugehen, dass sie sich in ihren inneren Nöten auch völlig missverstanden fühlen: Diese Problematiken dürften nämlich weniger als direkte innere Hürden (in denen zum Beispiel eine grosse Not, sich alleine zu fühlen, entstehen kann) sichtbar werden, als vielmehr anhand von für das Umfeld nicht nachvollziehbaren Blockaden in der Lösung von sehr einfach wirkenden alltäglichen Herausforderungen. In solchen Fällen fehlt Betroffenen letztlich auch das notwendige Verständnis des Umfelds für die innere Not. Stattdessen dürften sie sich mit Forderungen konfrontiert erleben, die sie ohne dieses Verständnis aber gar nicht erfüllen können.

3.2 Instabilität im Kohärenzgefühl

Wie auch sozio-emotionale Kompetenzen steht ein stabiles Kohärenzgefühl (vgl. Kapitel 2.4) in engem Zusammenhang mit der frühkindlichen Bindung. Um die vielfältigen Herausforderungen des Lebens meistern zu können, benötigt ein Individuum ein Mindestmass an Vertrauen und muss über die erforderlichen Fähigkeiten und Ressourcen zur Bewältigung dieser Herausforderungen verfügen. Dabei ist insbesondere der innere Zugang zu Gefühlen des Vertrauens und der Verbundenheit zu sich selbst wie auch zum nahen Umfeld wesentlich. Menschen mit Bindungsproblematiken haben in ihrer frühen Biografie erfahren, dass sie sich in belastenden Situationen nicht unbedingt auf solche Gefühle des Vertrauens verlassen dürfen. Wenn diese grundlegende Lebensorientierung nun aber fehlt, können alltägliche Lebensaufgaben Gefühle von Angst und Not auslösen, weil kein Gefühl der Machbarkeit besteht.

Die Theorien zum Kohärenzgefühl befassen sich genau mit der Frage, wie die alltägliche Lebensbewältigung von den Gefühlen der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit bedingt ist. Im Hinblick auf Bindungsproblematiken ist bei diesen Komponenten aber besonders zu beachten, dass Gefühle von Vertrauen und Verbundenheit fehlen können.

3.2.1 Zur Entwicklung des Kohärenzgefühls

Aaron Antonovsky (1997) gilt als Begründer der Salutogenese²¹ und definiert innerhalb dieses Konzeptes den Begriff des Kohärenzgefühls (S. 34). Antonovsky (1997) betrachtet das Kohärenzgefühl als eine globale Orientierung des Gefühls des Vertrauens (S. 36). Gemäss Antonovsky setzt sich das Kohärenzgefühl aus drei Komponenten zusammen:

1) Verstehbarkeit:

Die Person mit einem hohen Ausmass an Verstehbarkeit geht davon aus, dass Stimuli, denen sie in Zukunft begegnet, vorhersagbar sein werden oder dass sie zumindest, sollten sie tatsächlich überraschend auftreten, eingeordnet und erklärt werden können. (S. 34)

2) Handhabbarkeit:

(...) das Ausmass, in dem man wahrnimmt, dass man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen, die von den Stimuli, mit denen man konfrontiert wird, ausgehen. (...) Wer ein hohes Ausmass an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben ungerecht behandelt fühlen. (S. 35)

3) Bedeutsamkeit:

(...) das Ausmass, in dem man das Leben als sinnvoll empfindet: dass wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, dass man Energie in sie investiert (...)" (S. 35f)

Festzuhalten ist, dass das Kohärenzgefühl die Empfindungsfähigkeit eines Individuums für die Verbundenheit mit sich selbst beziehungsweise mit seinem sozialen Umfeld darstellt, ein Gefühl der Zufriedenheit und Zugehörigkeit fördert, sowie das Vertrauen in die Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen begünstigt.

²¹ „Salutogenese ist die Wissenschaft von der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit. Salus kommt aus dem Lateinischen und bedeutet Gesundheit, der Wortteil –genese heißt wörtlich übersetzt Entstehung. Somit ist die Salutogenese als Gegenstück zur Pathogenese, welche die Entstehung von Krankheit beschreibt, zu sehen. In den 70er Jahren ging der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky der Frage nach, welche Faktoren die Salutogenese beeinflussen. Er entwickelte ein theoretisches Modell über die Eigenschaften, die man braucht, um gesund zu werden und es auch zu bleiben.“ (Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik, 2017b)

3.2.2 Wirkungsweisen des Kohärenzgefühls

Nach Antonovsky (1997) sind Menschen mit einem hohem Kohärenzgefühl besonders stressresistent (S. 171f). Andrea Grabert (2011) beschreibt unterschiedliche Wirkungsweisen des Kohärenzgefühls (S. 32ff). Demzufolge wirkt es unter anderem als Filter bei der Informationsverarbeitung (ebd.):

- Menschen mit hohem Kohärenzgefühl nehmen Reize gar nicht als Stressoren wahr, d.h. potentielle Stressoren bleiben unter der Wahrnehmungsschwelle.
- Das Kohärenzgefühl wirkt bei der Spannungsbewältigung.
- Menschen mit hohem Kohärenzgefühl sind eher in der Lage, Ressourcen zu mobilisieren und somit einen Spannungszustand erfolgreich aufzulösen. Das Zustandekommen eines Stresszustandes kann dadurch verhindert werden.
- Das Kohärenzgefühl korreliert stark mit psychischer Gesundheit²².

Antonovsky (1997) zeigt im Weiteren auf, dass das Kohärenzgefühl in engem Zusammenhang zu Konzepten wie Selbstwertgefühl, Optimismus und Kontrollüberzeugung steht (S. 172f). Grabert (2011) fasst zusammen, dass das Kohärenzgefühl sowohl die Wiederherstellung wie auch die Erhaltung psychischer Gesundheit erklären kann (S. 35).

3.2.3 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf das Kohärenzgefühl

Es wurde bereits dargelegt, dass Bindungsproblematiken eine fehlende Orientierung auf der sozio-emotionalen Ebene verursachen können (vgl. Kapitel 3.1.3). Es ist naheliegend, dass diese Orientierungslosigkeit auch auf das Vertrauen in die Komponenten der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit Einfluss hat. Grabert (2011) zeigt an dieser Stelle auf, dass die Bedeutsamkeit mehr einer emotionalen Verfassung als einer kognitiven Einstellung entspricht (S. 29). Demnach ist eine durch Bindungsproblematiken erschütterte sozio-emotionale Ebene durchaus als korrelierender Faktor mit dem Kohärenzgefühl zu betrachten.

²² Psychische Gesundheit ist gemäss der World Health Organisation WHO (kein Datum) „ein Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv arbeiten und etwas zu ihrer Gemeinschaft beitragen kann.“ (S. 1)

Dies bestätigt auch Grabert (2011), indem sie folgende vier Lebensbereiche, die zur Aufrechterhaltung des Kohärenzgefühls in der eigenen Lebenswelt von Bedeutung sind, nennt (S. 30):

- eigene Gefühle
- unmittelbare interpersonelle Beziehungen
- wichtigste eigene Tätigkeiten
- existenzielle Fragen, wie Tod, unvermeidbares Scheitern, persönliche Fehler, Konflikte und Isolation

In diesen vier Lebensbereichen können einige Zusammenhänge zur frühkindlichen Bindungsentwicklung hergestellt werden. Damit eigene Gefühle zur Aufrechterhaltung des Kohärenzgefühls beitragen können, ist ein Mindestmass an Mentalisierungsfähigkeit erforderlich. Denn ohne Reflexion der inneren Erlebniswelt können eigene Gefühle nicht in die alltägliche Bewältigung mit integriert werden. Auch ist festzuhalten, dass das Vertrauen in unmittelbare interpersonelle Beziehungen aufgrund von internalisierten Bindungsrepräsentationen irritiert sein kann. Stegmaier (2012, vgl. Kapitel 2.5.4) hat zudem frühkindlicher Desorganisation mit gedanklicher Inkohärenz bei Themen wie Tod oder Trennung im späteren Erwachsenenalter in Verbindung gebracht. Demnach kann eine solche gedankliche Inkohärenz auch dazu führen, dass die Komponente der Verstehbarkeit stark beeinträchtigt ist. Dies lässt sich durch Graberts (2011) Aussage, dass das Ausmass, wie die Komponente der Verstehbarkeit umgesetzt werden kann, auch von der kognitiven Integration der Sinnhaftigkeit abhängt, belegen (S. 26).

Im Weiteren sind gemäss Grabert (2011) wiederkehrende und verlässliche Lebenserfahrungen für die Entwicklung der Komponente der Verstehbarkeit notwendig (S. 31). Für die Ausbildung der Komponente der Handhabbarkeit sind es Lebenserfahrungen, die weder über- noch unterfordern (ebd.). Bei der Komponente der Bedeutsamkeit steht vor allem die selbstwirksame Einflussnahme auf Lebenserfahrungen im Zentrum (ebd.). Es liegt somit auf der Hand, dass Bindungsproblematiken die Ausbildung aller drei Komponenten negativ beeinflussen können. Denn in den inneren Arbeitsmodellen Betroffener fehlt es an dem Urvertrauen, dass interpersonelle Erfahrungen wiederkehrend verlässlich sind. Weiter bestehen Erinnerungen an stark überfordernde Lebenserfahrungen, auf die keine selbstwirksame Einflussnahme möglich war.

Grabert (2011) zeigt auf, dass das Kohärenzgefühl als Gefühl der Stimmigkeit davon abhängt, wie gut Menschen in der Lage sind, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu nutzen (S. 25). Im Sinne der Salutogenese ist somit festzuhalten, dass ein durch Bindungsproblematiken minder entwickeltes Kohärenzgefühl Einfluss auf die gesundheitliche Entwicklung hat.

3.3 Beeinträchtigte Identitätsbildung

Michael Ermann (2011) hält fest, dass das Empfinden der Kohärenz und Kontinuität im Kontext des sozialen Umfelds das Leben prägt und die Identität zu einem grossen Teil mitgestaltet (S. 135). Um in der Sozialpädagogik mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Bindungsproblematiken wirksam tätig sein zu können, ist also eine Auseinandersetzung mit der Identitätsbildung wichtig. Dies insbesondere, weil die Identitätsbildung eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugend- und frühen Erwachsenenalter darstellt.

3.3.1 Entwicklung von Identität

Rainer K. Silbereisen und Karina Weichold (2012) zeigen auf, dass die Identitätsentwicklung in verschiedenen Lebensbereichen – wie zum Beispiel dem persönlichen Lebensstil oder der beruflichen Orientierung – stattfindet (S. 252). Nach Werner Bohleber (2004) ist Identität nicht anhand von bestimmten Rollenübernahmen oder Charakterzügen zu definieren (S. 230f). Vielmehr ist Identität ein nie abgeschlossener psychischer Entwurf, bestehend aus reflexiven Vergleichsprozessen (ebd.). Diese Vergleichsprozesse bestehen aus dem Präsentieren des eigenen Selbst auf der einen Seite und den Rollen, Handlungen, Emotionen, Träumen etc. auf der anderen Seite (ebd.). Identitätsbildung kann gemäss Bohleber als ein nachträglicher Ablauf angesehen werden, dem äussere reale und innere mentale Handlungen vorausgegangen sind (ebd.). Bohleber (2004) bezeichnet im Weiteren die Selbstreflexion als wichtige Vorbedingung, damit ein fertiges Identitätsgefühl als innerpsychisches Regulationsprinzip wirksam sein kann (S. 232). Das heisst, dass die Mentalisierungsfähigkeit also auch für die Identitätsbildung wesentlich ist.

Heinz Abels (2006) definiert den Begriff Identität wie folgt:

Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine Ba-

lance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben. (S. 254)

Roland Hitzler und Anne Hohner (2016) beschreiben die Identität als Bastelexistenz, die auf einer fortlaufenden Selbstreflexion des Selbst beruht (S. 309). Dadurch, dass wir uns in Beziehungen, Einstellungen und Anforderungen im täglichen Leben wiederfinden, und so auch in eine Diversität verschiedener Gruppierungen und Subkulturen eingebunden sind, liegt es in der Entscheidung des Individuums, als eine Art Bastler beziehungsweise Bastlerin seines und ihres Lebens tätig zu sein (ebd.). Die Identität kann also als Gesamtkonstrukt verstanden werden, in dem verschiedene Einflüsse von der Aussenwelt und von inneren Prozessen immer wieder neu modelliert, gestaltet und umgeformt werden (ebd.). Dieser kreative Dauerprozess erfordert eine konstante Reflexion des Selbst wie auch eine Balance zwischen externen Erwartungen, Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten (ebd.).

Es ist erkennbar, dass die Identitätsbildung als fortlaufender Entwicklungsprozess auch in der sozialpädagogischen Arbeit dauerhaft lebhaft bleibt. Bereits an dieser Stelle lässt sich vermuten, dass Bindungsproblematiken bei der Identitätsbildung Auswirkungen haben dürften.

3.3.2 Auswirkungen von Bindungsproblematiken auf die Identitätsbildung

Wilfried Ferchhoff (2011) hält fest, dass auch das Erlernen, mit Uneindeutigkeiten, Unsicherheiten und Widersprüchen umzugehen, zur Herausbildung einer sozialen Identität in der Adoleszenz gehört (S. 398). Die Gruppe der Gleichaltrigen, die das Bedürfnis nach Austausch und Abgleich der aktuellen Lebensentwürfe wecken, ist demnach auch von zentraler Relevanz. Im Umkehrschluss kann dies bedeuten, dass Jugendliche und Erwachsene, deren Ressourcen für eine altersgerechte Interaktion im Gruppenkontext noch ungenügend ausgebildet sind, teilweise nicht fähig sind, zentrale Entwicklungsschritte in der Identitätsbildung zu vollziehen. Die in Tabelle 6 (S. 43) aufgezeigten Indikatoren und Auswirkungen frühkindlicher Bindungsproblematiken in Bezug auf sozio-emotionale Kompetenzen können durchaus als noch ungenügend ausgebildete Ressourcen für die Identitätsbildung bezeichnet werden. Wenn also die oben beschriebenen reflexiven Vergleichsprozesse aufgrund der mangelnd ausgereiften sozio-emotionalen Kompetenzen fehlen, fehlt demnach auch der wesentliche Baustein zur Identitätsbildung. Somit besteht ein direkter Wirkungszusammenhang zwischen Bindungsproblematiken und kreativen Dauer-

prozessen, die zur Identitätsbildung notwendig ist.

Festzuhalten ist, dass betroffene Menschen von Bindungsproblematiken Brüche in den Beziehungen zum nahen sozialen Umfeld erlitten haben. Ermann (2011) zeigt auf, dass solche Brüche labile Zustände des Identitätserlebens erwirken können (S. 138).

Wie bereits aus Kapitel 2.2.6 hervorgeht, hängt die psychische Sicherheit von der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit und der Identitätsbildung ab. So bestätigt sich auch, dass eine ungenügend ausgeprägte Mentalisierungsfähigkeit, die mit einem fehlenden Reflexionsvermögen einhergehen kann, die Identitätsbildung deutlich beeinträchtigt, und sich somit auf die psychische Sicherheit und das Selbstbild respektive das Selbstbewusstsein auswirkt.

Weiter zeigt Ermann (2011) auf, dass Identitätsdiffusionen²³ an den Übergangsphasen der menschlichen Entwicklung grundsätzlich normal sind (138). Als solche Übergangsphasen können also zum Beispiel der Beginn einer Ausbildung, der Wegzug aus dem Elternhaus oder der Start in eine eigenständige Lebensführung genannt werden. Gemäss Ermann lösen sich diese Diffusionen, wenn Betroffene sich in ihrer neuen Lebensphase zurechtgefunden haben (ebd.).

Zusammenfassend kann aus Kapitel 3 die Erkenntnis festhalten werden, dass durch Beeinträchtigungen in Entwicklungsdimensionen der sozio-emotionalen Kompetenzen, des Kohärenzgefühls sowie der Identitätsbildung wesentliche Ressourcen, die für die Bewältigung eben genannter Identitätsdiffusionen notwendig wären, nicht ausreichend vorhanden sind. Unter dem Aspekt, dass solche Diffusionen einer Orientierungslosigkeit einhergehen, ist anzunehmen, dass Menschen mit Bindungsproblematiken bei diesen Übergängen in ihrem inneren Erleben mit weitaus intensiveren und problematischeren Spannungsfeldern konfrontiert sind, als Menschen ohne Bindungsproblematiken.

²³ Identitätsdiffusion: „Diffusion bedeutet, dass das Identitätsgefühl zerfliesst und ein Zustand der Orientierungslosigkeit entsteht. Dieser Zustand begleitet bis zu einem gewissen Grad vorübergehend jede Entwicklungsschwelle mit Rastlosigkeit und Unsicherheit im Handeln und in Entscheidungen.“ (Ermann, 2011, S. 138)

4 Relevanz von Bindungsproblematiken im Berufsalltag der Sozialpädagogik

Für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen bleibt nun die Frage bestehen, wie sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen das Wissen um frühkindliche Bindungsproblematiken im Berufsalltag zu Nutzen machen können. Hierzu muss einerseits die Situation der Betroffenen genau verstanden und andererseits die Bedeutsamkeit sowie die Aufgabe, die sich dadurch an die Sozialpädagogik stellt, erkannt werden. Im Wissens-Praxis-Transfermodell (Gregor Husi, 2010) ist zwischen der Situationsanalyse und der Handlungsplanung der Zwischenschritt *Zielsetzung* beschrieben (S. 134). Dieser dient dazu, mit Beschreibungs- und Bewertungswissen die sozialen Probleme in Relation zur professionellen Tätigkeit zu setzen und Entwicklungspotenziale zu fördern (ebd.). Erst durch diesen Zwischenschritt sind wirksame Handlungsansätze möglich.

4.1 Im Spannungsfeld von innerer und äusserer Erlebniswelt

Menschen mit Bindungsproblematiken sind durch ihre Bindungserfahrungen der frühen Kindheit geprägt und möglicherweise bis ins Erwachsenenalter in ihren individuellen und auch psychosozialen Grundbedürfnissen beeinflusst. Die daraus entstehenden Defizite im Ich-Aufbau der Identitätsbildung, ein nicht ausreichend wirksames Kohärenzgefühl sowie mangelnde sozio-emotionale Kompetenzen erschweren die Teilhabe am sozialem Leben, wie auch den Aufbau des Vertrauens in sich selbst und zu anderen. Es verdeutlicht sich, dass sich Menschen mit Bindungsproblematiken in einem anhaltenden Kreislauf von inneren und äusseren Spannungsfeldern bewegen und bei alltäglichen Herausforderungen mit Bewältigungsproblemen konfrontiert sind.

4.1.1 Im Wechselbad zwischen innerpsychischer Resonanz und Dissonanz der autonomen Handlungsfähigkeit

Die Herausforderungen für Menschen mit Bindungsproblematiken und die damit verbundenen Auswirkungen zeigen sich in verschiedenen Lebensbereichen. Wie aus Kapitel 2 und 3 hervorgeht, fehlen Jugendlichen und Erwachsenen die notwen-

digen altersgerechten Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten²⁴, die für die alltäglichen Aufgaben erforderlich sind. Aktivitäten des täglichen Lebens können also ohne fremde Hilfe zur grossen Herausforderung und / oder Überforderung führen. Es lässt sich ableiten, dass betroffene Menschen sich in einem stetigen Spannungsfeld bewegen, wenn äussere Anforderungen die inneren zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Ressourcen übersteigen und keine Unterstützung oder Begleitung verfügbar ist.

Es ist davon auszugehen, dass sich diese Spannungsfelder auf verschiedenen Ebenen auswirken: Zunächst auf der Ebene des innerpsychischen Erlebens²⁵, das aus diesen An- respektive Überforderungen hervorgeht. Weiter auf der Bezugsebene zum sozialen Umfeld, die durch diese Unsicherheiten gestört ist. Schliesslich auch auf der Ebene der gesellschaftlichen Resonanz, welche eine Form von globaler Orientierung für das eigene Verhalten gibt respektive dieses normt. Böhnisch (2010) beschreibt diese Ebene als soziologische Dimension (S. 21).

Diese Spannungsfelder der Betroffenen dürften Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der gleichen Vielfältigkeit antreffen, wie sie eben auch in der menschlichen Entwicklung vorzufinden sind. Wie sich Bindungsproblematiken im Jugend- und Erwachsenenalter zeigen, lässt sich also nicht primär anhand von konkreten Merkmalen festhalten, sondern vielmehr anhand der inneren Erlebniswelt der Betroffenen im Kontext zu der alltäglichen Lebensbewältigung ableiten. Deshalb ist eine genauere Auseinandersetzung mit dem Konzept der Lebensbewältigung erforderlich, um das notwendige Verständnis für sozialpädagogisches Arbeiten mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Bindungsproblematiken zu erlangen und in der Praxis umzusetzen.

²⁴ Kitty Cassée (2010) beschreibt in ihrem Werk *Kompetenzorientierung* Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten in Relation zu altersadäquaten Entwicklungsaufgaben (S. 30). Demnach sind Ressourcen als Ausstattungsmerkmale zu verstehen, welche die Entwicklung von Fähigkeiten ermöglichen (ebd.). Fähigkeiten entstehen auf der Basis von individuellen Ressourcen (ebd.). Mit Kompetenzen ist die Anwendung von Fähigkeiten in bestimmten Situationen gemeint, um konkrete Aufgaben bewältigen zu können (ebd.).

²⁵ Im Sinne des Mentalisierungskonzeptes beschreibt die Ebene des innerpsychischen Erlebens gemäss Kirsch (2014) Mechanismen, die bedingt durch Gefühle und Vorstellungen das Verhalten und das Handeln einer Person beeinflussen (S. 12). Als innerpsychisches Erleben kann also die Wirkung dieser Mechanismen auf die eigene Person und Wahrnehmung bezeichnet werden.

4.1.2 Autonome Lebensbewältigung

Böhnisch (2016) bezeichnet das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen als Lebensbewältigung (S. 20.). Psychosoziale Handlungsfähigkeit ist demnach ein Konstrukt im Magnetfeld des Selbstwerts (ebd.). Im Rahmen des Bewältigungskonzepts beschreibt Böhnisch (2016), dass die psychosoziale Handlungsfähigkeit massgebend durch die psychodynamische Sphäre²⁶ geprägt wird (S. 13ff). Böhnisch (2016) hält fest, dass Lebenssituationen und -konstellationen dann kritisch sind, wenn die vorhandene eigene Ressourcen für die Problemlösung nicht ausreichen (S. 20). Dies hat zur Folge, dass die psychosoziale Handlungsfähigkeit beeinträchtigt wird und ein Zustand der Hilflosigkeit entsteht (ebd.). Es zeichnet also sich ab, dass Bindungsproblematiken durchaus die psychosoziale Handlungsfähigkeit beeinflussen und eine Hilflosigkeit zur Folge haben können.

Folge dieser Hilflosigkeit ist gemäss Böhnisch (2016) vorwiegend ein körperlich-seelischer Druck (S. 21). Als Weg zur Entlastung beschreibt er dazu insbesondere die Möglichkeit, das belastende Problem einer anderen Person erzählen zu können (ebd.). Diese *Fähigkeit zur Thematisierung* umschreibt Böhnisch (2016) weiter nicht nur als sprachlichen Akt, sondern vorwiegend als sozial-interaktiven Vorgang des Mitteilens, mit dem notwendigerweise das Anknüpfen von Beziehungen und teilweise sogar das Eintreten in soziale Netzwerke verbunden ist (S. 21f). Böhnisch (2016) stellt fest, dass dieses Thematisieren zugleich die Fähigkeit voraussetzt, innere Hilflosigkeit benennen zu können (S. 22). Mit Verweis auf die in Kapitel 3 beschriebenen Auswirkungen von Bindungsproblematiken wird ersichtlich, dass Bindungsproblematiken genau diese Fähigkeit unterbinden können. Die durch verinnerlichte Arbeitsmodelle entstandenen Unsicherheiten dürften einen selbstwirksamen Umgang mit einer solchen Hilflosigkeit behindern oder verunmöglichen. Es kann (vgl. Kapitel 2.2.5) nicht erwartet werden kann, dass innere Befindlichkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter thematisiert werden können, wenn innere Arbeitsmodelle auf der Erfahrung beruhen, dass es bereits ab dem ersten Lebensjahr nicht möglich war, intensive Gefühle wie Trost- und Zuwendungsbedürfnisse der primären Bezugsperson mitzuteilen.

²⁶ „Psychodynamik ist allgemein die Lehre von den psychischen Kräften und deren Wechselwirkungen zur Erklärung von Erleben und Verhalten. Ursprünglich wurde die Psychodynamik in der psychoanalytischen Theorie (Psychoanalyse) als Interaktion der Instanzen nach Freud verstanden (Instanzenmodell). (...) Die Psychodynamik umfasst heute eine Vielzahl psychologischer Modelle, z. B. die Theorien zu Grundkonflikten (Konflikt), Objektbeziehungen und Bindungsverhalten (Bindung). (...)“ (Tobias Altmann, 2014)

Böhnisch (2016) legt dar, dass durch diese innere Hilflosigkeit unter anderem ein Mangel an Handlungskompetenz entsteht, der die Verluste von Selbstwert, Anerkennung sowie Selbstwirksamkeit zur Folge hat (S. 21). Diese Verluste werden, so Böhnisch (2016) weiter, in Form von abweichendem Verhalten kompensiert, weil Selbstwert, Anerkennung sowie Selbstwirksamkeit um jeden Preis hergestellt werden müssen (ebd.). Dieses abweichende Verhalten zeigt sich laut Böhnisch (2016) in Form von antisozialen und selbstdestruktiven Symptomaten (ebd.).

Die entstandene innere Hilflosigkeit sieht Böhnisch (2016) als Unvermögen, sich mit seinem gestörten Selbst konfrontieren zu können (S. 21). Dieses Unvermögen der fehlenden Auseinandersetzung mit seinem Selbst kann, so Böhnisch (2016), zu unbewussten Abspaltungen in der Persönlichkeit führen (S. 21). Diese Abspaltungen sind als Bewältigungsverhalten für den *Umgang* mit der oben beschriebenen inneren Hilflosigkeit zu betrachten (ebd.). Böhnisch (2016) kategorisiert hierzu verschiedene Formen von Abspaltungen, bei welchen das bedrohte Selbst bei der inneren Hilflosigkeit im Zentrum steht (ebd.):

1) Äussere Abspaltung

Böhnisch (2016) beschreibt, dass Betroffene der äusseren Abspaltung einer Ablaufdynamik ausgesetzt sind, die von innerer Hilflosigkeit und Unfähigkeit zur Thematisierung zu einer Abspaltung durch Kompensation respektive Projektion führt (S. 22). Er betont, dass dieser Prozess vorwiegend somatisch angetrieben ist – sich also auf unbewusster Ebene abspielt – und sich somit auch der Selbstkontrolle entzieht (ebd.).

Als direkt Folge dieser äusseren Abspaltung nennt Böhnisch (2016) antisoziales Verhalten, das sich zum Beispiel in Form von Rationalisierungen, Lügen, Gewalt und Abwertungen anderer zeigen kann (S. 23). Dabei unterstreicht Böhnisch (2016), dass diese Abspaltungsdynamik emotional aufgeladen ist und den Betroffenen *Entspannung* bringt (S. 24). Was also von aussen als negativ wahrgenommen wird, ist in der inneren Erlebniswelt das notwendige Mittel, durch das Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Selbstwert wiedererlangt werden kann und so zur Entspannung führt (ebd.).

2) Innere Abspaltung

Im Gegensatz zur äusseren beschreibt Böhnisch (2016) die innere Abspaltung vorwiegend als Form von Autoaggression und Gewalt gegen sich selbst, um die innere

Hilflosigkeit auszuhalten (S. 24). Böhnisch (2016) nennt verschiedene Formen von Selbstverletzungen, Ernährungsstörungen, Medikamentenmissbrauch, Depressivität – sowie sich-entwerten, erzwungene Selbstisolation, Unterwerfung, Co-Abhängigkeit und das Aushalten von Demütigungen als mögliche Folgen dieser Ablaufdynamik (ebd.). Diese Abspaltung des Selbsts begründet Böhnisch (2016) damit, dass Betroffene von Selbsthass gezeichnet sind. Er setzt die innere Abspaltung in Beziehung zu dissoziativem Verhalten, und sieht dabei die Betroffenen einer Art Projektionsvorgang ausgesetzt, in welchem sie sich der Selbstverletzung gar nicht bewusst sind (S. 25). Diese extreme Auffälligkeit wiederum darauf zurückzuführen, dass nur auf diese Art und Weise die notwendige Anerkennung gefühlt werden kann (Böhnisch, 2016, S. 25). Er beschreibt dies unter anderem als Bedürfnis, in sich abtöten zu wollen, was als Kind erlitten wurde (ebd.).

3) Abspaltung per Delegation

Als weitere Form der Abspaltung beschreibt Böhnisch (2016) die Projektion der inneren Hilflosigkeit auf Schwächere (S. 26f). Dazu schliessen sich Betroffene einer Gruppe an, zu deren Programm und Gruppenzusammenhalt das antisoziale Verhalten gehört (S. 26f). So wird die Abwertung anderer nicht direkt vorgenommen, sondern an die Gruppe delegiert; antisoziale Handlungen werden für die Gruppe getätigt (ebd.). Böhnisch (2016) beschreibt diesen Prozess als ein emotional erhebendes und entspannendes Wirrgefühl, das sich im inneren Erleben ähnlich auswirkt wie die Entspannung bei der äusseren Abspaltung (ebd.). Gerade unter dem Aspekt der Gruppendynamik stellt Böhnisch (2016) fest, dass kein Unrechtsbewusstsein entstehen kann, weil nicht das Opfer, sondern die Gruppe im Fokus der Wahrnehmung liegt (ebd.).

Diese Formen der Abspaltungen erinnern stark an Strategien, die Kinder mit unsicher-ambivalenter oder desorganisierter Bindungsqualität aufweisen, in dem sie quasi in extremis die Aufmerksamkeit der primären Bezugsperson einfordern. So könnten die oben beschriebenen Abspaltungen auch als eine weiterführende Anwendung frühkindlicher Arbeitsmodelle und somit als mögliche Auswirkung von Bindungsproblematiken betrachtet werden. Böhnisch (2016) hält abschliessend fest, dass die Fähigkeit zur Thematisierung innerer Hilflosigkeit angesichts erfahrenen psychosozialen Drucks in kritischen Lebenskonstellationen ein sehr entscheidender Faktor darstellt, ob Jugendliche wie auch Erwachsene in den Sog der Projektion und Abspaltung dieser Gefühle auf Schwächere geraten (S. 27f).

4.1.3 Handlungsfähigkeit und Autonomie

Böhnisch (2016) bezeichnet die Fähigkeit respektive Unfähigkeit zur Thematisierung der eigenen inneren Befindlichkeit als das Schlüsselproblem gestörter Handlungsfähigkeit (S. 108). Dabei unterscheidet er zwei Formen:

- 1) Als *einfache Handlungsfähigkeit* umschreibt Böhnisch (2016), wenn die Betroffenen in der Lage sind, ihren Alltag sozial verträglich und darin subjektiv befriedigend organisieren zu können (S. 105).
- 2) Als *erweiterte Handlungsfähigkeit* beschreibt Böhnisch (2016) den Aspekt der sozialen Gestaltung, der über die subjektive Grenze der Alltagsbewältigung hinausgeht (S. 105). Dazu gehört vor allem die Fähigkeit, soziale Netzwerke und deren Ressourcen aktiv wahrnehmen und einschätzen zu können (ebd.).

Bei beiden Formen sind Fähigkeiten zur Selbststeuerung und Selbstregulation erforderlich. Marina A. L. Oshana (2013) stellt hierzu fest, dass die Kontrolle respektive Selbstwirksamkeit, über eigene Entscheidungen, Handlungen und Willen zu verfügen, das zentrale Kriterium der Autonomie darstellt (S. 197). Zudem gibt das Mass dieser Fähigkeiten Aufschluss darüber, wie autonom sich eine Person im Rahmen ihrer Handlungsfähigkeit bewegen kann: Oshana (2013) führt weiter aus, dass sich eine autonome Person selbst leiten, eigene Ziele zur Lebensführung formulieren, diese Ziele verfolgen und in Handlungen umsetzen kann (S. 197). Auch Zimmermann und Iwanski (2014) bezeichnen Selbststeuerung und Selbstregulation als ein zentrales menschliches Bedürfnis in Bezug zur Autonomie (S. 13ff). Die Autonomie eines Individuums lässt sich dadurch erkennen, dass eigene Absichten, Ziele und Interessen entwickelt werden und versucht wird, diese durch Handlungen umzusetzen (ebd.). Dabei meint der Begriff Autonomie nicht unbedingt Unabhängigkeit beziehungsweise frei von äusseren Einflüssen zu sein (ebd.). Eine Person kann auch autonom sein, wenn sie gleichzeitig von anderen Menschen oder konkreten Lebenssituationen abhängig ist (ebd.). Fraglich ist, inwiefern eine abhängige Lebenssituation als autonom erlebt respektive gelebt werden kann, wenn diese Abhängigkeit auf dem Hintergrund von Bindungsproblematiken entstanden ist. Zimmermann und Iwanski (2014) fügen hierzu an, dass unter dem Blickwinkel der Bindungstheorie und Entwicklungspsychologie eine sichere Bindung und Autonomie keine Gegensätze sind, unsichere Bindung und Autonomie hingegen sehr wohl (S. 14). Hier muss aber ausgelegt werden, was Zimmermann und Iwanski konkret unter dem Begriff unsichere Bindung verstehen. Bei allen Menschen, die in ihrer Lebensbiografie mit Bindungs-

problematiken konfrontiert sind, zu implizieren, sie könnten keine autonome Lebensführung umsetzen, wäre zu sehr vereinfacht. Vielmehr dürfte diese Aussage so verstanden werden, dass eine autonome Lebensweise für Menschen mit Bindungsproblematiken nicht per se eine Selbstverständlichkeit ist, sondern weit mehr Hintergrundarbeit²⁷ erfordert.

Diese Ansicht deckt sich mit der Aussage von Zimmermann und Iwanski (2014), wonach die sichere Bindung eine Voraussetzung für eine gelingende Autonomieentwicklung ist, und die unsichere Bindung in Bezug auf Autonomie als entwicklungshemmend wirkt (S. 15). Insbesondere dürften sich bei Betroffenen, die über Bindungsrepräsentationen aus der unsicher-ambivalenten Bindungsqualität (chronischen Aktivierung des Bindungssystems) verfügen, entwicklungshemmende Mechanismen aktivieren: Hier kann das Explorationsverhalten besonders gehemmt sein, weil der innere Fokus der Betroffenen auf der Suche nach einer sicheren Basis liegt, und nicht auf der Suche nach autonomer Zieldefinition und -umsetzung. Ebenso liegt es auf der Hand, dass die in der kindlichen Not entstandene chronische Aktivierung der Suche nach einer sicheren Basis im Jugend- und Erwachsenenalter zur Abhängigkeit zum sozialen Umfeld wird. Dies bestätigen auch Zimmermann und Iwanski (2014): Bei unsicherer Bindung betrachten sie die Autonomie im Jugendalter als nur bedingt gegeben, da Jugendliche zum einen oft zwanghaft unabhängig sein wollen oder müssen, zum anderen aber auch in ihrem Wunsch nach Autonomie eine Beziehungsgefährdung sehen können (S. 29). Die zur Autonomie notwendige Ablösung von der primären Bezugsperson steht demnach im Widerspruch zur Suche nach einer sicheren Basis.

4.2 Anspruch an die Sozialpädagogik

Die Situationen, in welchen sich Betroffene von Bindungsproblematiken wiederfinden, sind meist sehr komplex und multifaktoriell. Bindungsproblematiken haben eine Vielzahl an Wirkungszusammenhängen auf verschiedensten Ebenen der inneren und äusseren Erlebniswelt der Betroffenen, aber auch im Kontext zu deren sozialem Umfeld und Bezugssystem, zur Folge.

Um die Bedeutung dieser Wirkungszusammenhänge für die Sozialpädagogik erkennen zu können, muss die Situation der Betroffenen genauer betrachtet werden.

²⁷ Als Hintergrundarbeit sind Prozesse in der innerpsychischen Erlebniswelt zu verstehen, die notwendig sind, um innere Ängste und Nöte zugunsten des Lernprozesses überwinden zu können (eigene Definition).

4.2.1 Übergangssituationen als innerpsychisches Wagnis

Die von Böhnisch (vgl. Kapitel 4.1.2) beschriebenen kritischen Lebenssituationen, bei denen die eigenen vorhandenen Ressourcen nicht zur Problemlösung ausreichen, haben mit Bindungsproblematiken eines gemeinsam: Sie stellen eine Exposition der Betroffenen in eine Unsicherheit respektive Orientierungslosigkeit dar, innerhalb derer sowohl Fähigkeiten und Kompetenzen, als auch Ängste und Nöte im innerpsychischen Erleben besonders deutlich sichtbar werden. Dies können unter anderem wichtige Übergangssituationen, wie zum Beispiel der Übergang in eine eigenständige Wohnsituation, das Generieren eines eigenen Einkommens, oder aber prägendere Erlebnisse wie der Verlust einer wichtigen Bezugsperson, Trennung einer Partnerschaft oder Ähnliches sein. Dabei dürfte besonders die Selbststeuerung und Selbstregulation der Betroffenen eingeschränkt sein.

Sind also Jugendliche und Erwachsene aufgrund ihrer Bindungsrepräsentationen mit ungenügenden, fehlerhaften, nicht adäquaten oder nicht angepassten inneren Arbeitsmodellen ausgestattet, so bedeutet eine solche Übergangssituation grundsätzlich eine Form von Wagnis. Ein Wagnis, das sich anhand von innerpsychischer Unsicherheit spürbar macht und Auswirkungen in der autonomen Handlungsfähigkeit zeigt. Folglich dürften solche Übergangssituation auch mit extremem Stress oder Überforderung verbunden sein.

Wichtige Übergangssituationen können somit als das verbindende Element betrachtet werden, anhand derer Bindungsproblematiken der frühen Kindheit im Jugend- und Erwachsenenalter deutlich sichtbar werden. Für die Sozialpädagogik empfiehlt sich, bei solchen Übergangssituationen besonders aufmerksam vorzugehen.

4.2.2 Hilfebeziehung versus Konfliktbeziehung

Bei der Arbeit mit Menschen mit Bindungsproblematiken ist für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen ein wichtiger Zwischenschritt, sich vorgängig bewusst zu machen, welche Bedeutung sozialpädagogisches Handeln für die Klientel haben kann. Böhnisch (2016) beschreibt hierzu ein Paradoxon, das nicht zu unterschätzen ist:

Zentral in diesem Zusammenhang ist, dass der sozialpädagogische Auftrag, antisozialem und autoaggressivem Verhalten entgegenzutreten, mit der Bewältigungstatsache kollidiert, dass dieses Verhalten für die Be-

troffenen (unbewusst) meist das letzte und einzige Mittel ist, um Selbstwert und Anerkennung (auch durch Auffälligkeit) zu erlangen. SozialarbeiterInnen [sic!] sind damit erst einmal eine Bedrohung für ihre Klienten [sic!], da sie in deren Augen prinzipiell die sind, die ihnen dieses letzte Mittel nehmen. (S. 80)

Dies hat, so Böhnisch (2016), aus der Bewältigungsperspektive zur Folge, dass die Hilfebeziehung eine Konfliktbeziehung sein kann (S. 80). Sozialpädagogik – in diesem Sinne als Teil des Explorationssystems zu verstehen – muss sich diesen Gegensatz verinnerlichen. Nur so kann sie in der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Bindungsproblematiken eine sichere Basis darstellen und eine verlässliche, beziehungsorientierte Arbeit gewährleisten. Dabei ist es entscheidend, dass sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen nicht von äusserlich kompetentem Auftreten der Betroffenen dazu verleiten lassen, deren inneren mentalen Zustände zu übersehen respektive daraus resultierende Ängste und Nöte nicht als solche zu erkennen.

Zudem sollen sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen darin versuchen dürfen, nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Jugendlichen und Erwachsenen die Rolle einer Bindungsperson zu übernehmen. Dies bedingt ein hohes Mass an Reflexion, damit die Bedürfnisse auch richtig erkannt werden, und nicht das Risiko besteht, dass Klientinnen und Klienten wie kleine Kinder behandelt respektive bevormundet werden. Diese herausfordernde professionelle Rolle muss zuerst innerlich richtig interpretiert und der damit verknüpfte Mechanismus erkannt werden. Nur so kann abgeschätzt werden, welche Entwicklungsschritte für Betroffene möglich sind, um diese zu fördern, ohne sie zu überfordern.

4.2.3 Gedanken zur psychosozialen Diagnostik

In der sozialpädagogischen Arbeit mit Bindungsproblematiken ist es also unabdingbar, einerseits Kenntnis um die Bindungsrepräsentation der Betroffenen zu erlangen, und andererseits die innerpsychischen entwicklungshemmenden Faktoren begreifen zu können. Die Sozialpädagogik sollte dabei differenziert vorgehen und Diagnosen gleichermaßen erstellen wie auch kritisch hinterfragen.

Viola Harnach (2011) hält zur psychosozialen Diagnostik fest, dass menschliches Erleben und Verhalten nur dann nachhaltig erkannt und verstanden werden kann, wenn die sozialen Umstände beachtet werden (S. 20). Harnach stellt die Qualität der Diagnose ins Zentrum und zeigt auf, dass diese unabhängig davon ist, ob sie von Ärzten, Psychologen oder Sozialarbeitenden erstellt wurde (ebd.). Somit setzt

sie die Begriffe *Diagnose*, *soziale Diagnose* sowie *psychosoziale Diagnose* gleich (S. 20).

In der Sozialpädagogik ist es wichtig, Diagnosen von vorgängigen Institutionen oder weiteren involvierten Fachkräften zu hinterfragen, und sich massgeblich an diesen zu beteiligen sowie die Aspekte der vorliegenden Problematiken in den Kontext der professionellen Tätigkeit zu setzen. Grabert (2011) ergänzt, dass die Interdependenz von Defiziten und Ressourcen in psychosozialen Diagnosemanualen nicht hinreichend fundiert sind (S. 85). Ressourcen werden zwar meist abgefragt, eine Überprüfung der Wahrscheinlichkeit, ob und wie die Betroffenen diese einsetzen, findet aber nicht statt (ebd.). Diese Überprüfung wäre aber entscheidend, um eine vollumfängliche Situationsanalyse der sehr komplexen Lebensumstände von Menschen mit Bindungsproblematiken zu erfassen.

Vor diesem Hintergrund zeigt Grabert (2011) auf, dass mit dem Kohärenzgefühl als übergeordnete Instanz, das psychosoziale Ressourcen und deren Mobilisierung sichtbar macht, eine neue Dimension in der Diagnostik eingeführt werden könnte (S. 85). So dürften also wesentliche Wirkungszusammenhänge und -dynamiken von Bindungsproblematiken unter den Aspekten von Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit für die professionelle Tätigkeit umfassend zugänglich gemacht werden.

5 Handlungsleitende Ansätze für die Sozialpädagogik

Es verdeutlicht sich, dass Menschen mit Bindungsproblematiken Personen sind, die sich im inneren Umgang mit teils höchst sensiblen Emotionsempfindungen hilflos fühlen und auf der Suche nach Halt und Orientierung sind. In diesen Gefühlslagen können sie sich besonders schutzlos fühlen, und bei verletzlichen Erfahrungen entsprechende Schutzmechanismen vorweisen. Es ist davon auszugehen, dass das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit sehr ausgeprägt ist. Die Sozialpädagogik hat die Aufgabe, solchen Menschen zu helfen, ihr Mass an psychischer Sicherheit zu erweitern. Diese ist die zentrale Voraussetzung, damit das Explorationsverhaltenssystem aktiviert und so neues Lernen und Weiterentwicklung möglich ist.

Fraglich ist, welche Ansätze auf der sozialpädagogischen Handlungsebene Menschen mit Bindungsproblematiken nachhaltig stärken können.

5.1 Praxisrelevante Aspekte der Lebensbewältigung

Die eigenständige Lebensbewältigung der Klientel zu ermöglichen ist zweifellos eines der Hauptziele der sozialpädagogischen Profession. Wie bereits erwähnt, definiert Böhnisch (2016) die Lebensbewältigung als ein Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit (S. 20). Diese eigenständige psychosoziale Handlungsfähigkeit kann nur erreicht werden, wenn genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, die zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen notwendig sind. Nachfolgend ist die Frage zu beantworten, wie die Sozialpädagogik Betroffenen dabei helfen kann, diese Ressourcen zu erwecken respektive zu entwickeln und somit in ihrer autonomen Lebensbewältigung grösstmöglich zu bestärken.

5.1.1 Wahrnehmung von Belastungsfaktoren als wichtige Ressource zur Lebensbewältigung

Als zentrale Ressource im Hinblick auf die autonome Lebensbewältigung kann das Wahrnehmen von Belastungsfaktoren bezeichnet werden. Fröhlich-Gildhoff (2013) zeigt auf, dass das Wahrnehmen und Bewerten der eigenen Belastungsfaktoren, sowie auch der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten, von biografischen Erfahrungen beeinflusst ist (S. 28). Diese Wahrnehmungs- und Bewertungsfähigkeit deckt sich mit den Komponenten der Verstehbarkeit und Handhabbarkeit des Kohärenzgefühls

(vgl. Kapitel 3.2.1). Fröhlich-Gildhoff (2013) ergänzt, dass insbesondere bisherige Bewältigungserfahrungen, Erfahrungen mit sozialen Beziehungen und sozialer Unterstützung bedeutsame Faktoren sind (S. 28).

Führt man sich aber die Situation von Menschen mit Bindungsproblematiken vor Augen, wird nachvollziehbar, dass vor dem Hintergrund von Identitätsdiffusionen, Schwierigkeiten in sozio-emotionalen Kompetenzen und Unsicherheiten im Kohärenzgefühl die wichtigen Grundsteine möglicherweise nicht vorhanden sind, um eine genügend wirksame Wahrnehmungsfähigkeit für eigene Bewältigungsmöglichkeiten entwickeln zu können. Der Bezug zu emotionalen Funktionsmechanismen ist an dieser Stelle besonders zu berücksichtigen, weil diese die Unterstützung in positive beziehungsrelevante Erfahrungen ins Zentrum rücken. Erst dieser Bezug ermöglicht die weiterführende Aufgabe, das soziale Umfeld als zentrale Ressource in der Gestaltung von Bewältigungsmöglichkeiten aktiv zu nutzen. Für die sozialpädagogischen Praxis mit Menschen mit Bindungsproblematiken bedeutet dies, dass an der Wahrnehmung von Belastungsfaktoren gearbeitet werden muss. Dies ist die Grundvoraussetzung dafür, dass eigene Bewältigungsmöglichkeiten wiederbelebt oder neu entwickelt werden können. Hierzu bedarf es einer biografischen Aufarbeitung relevanter Bewältigungserfahrungen, bisheriger Erfahrungen in sozialen Beziehungen und bisheriger Erlebnisse von sozialen Unterstützungen.

5.1.2 Relevante Zugänge zur innerpsychischen Erlebniswelt

Es stellt sich die Frage, welche Zugänge die sozialpädagogische Praxis zur Verfügung hat, um der Klientel bei der Wahrnehmung eigener Bewältigungsmöglichkeiten wirksam zu fördern. Eine Möglichkeit zeigt folgendes Beispiel auf:

Im Sinne der Abspaltungsdynamik (vgl. Kapitel 4.1.2) beschreibt Böhnisch (2016), dass antisoziales, beziehungsweise selbstdestruktives Verhalten für den betroffenen Menschen Entspannung bringt (S. 24). Das Verhalten dient den Betroffenen als Mittel, um Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Selbstwert zu erlangen (ebd.). Dieses Streben nach Handlungsfähigkeit ist so stark, dass es gemäss Böhnisch oft auch ohne Rücksicht auf geltende Normen geschieht (ebd.). Nach Böhnisch (2016) kann dieses antisoziale und / oder selbstdestruktive Verhalten als Bewältigungsverhalten in kritischen Lebenssituationen verstanden werden (S. 105.)

Das Ziel der sozialpädagogischen Interventionen ist, so Böhnisch (2016), die Wiedererlangung psychosozialer Handlungsfähigkeit (S. 105). Eine Handlungsfähigkeit, wel-

che die Klientinnen und Klienten sowohl interpersonal stabilisiert, als auch wieder in prosoziale Verhaltensweisen bringen kann (ebd.). Nach Böhnisch (2016) müssen betroffene Menschen spürbar erleben, dass sie nicht mehr auf antisoziales Verhalten angewiesen sind, um Handlungsfähigkeit zu erlangen (S. 24). Dies dürfte nur mit einer wohlwollenden und entgegenkommenden Haltung möglich sein, da zu konfrontative oder zu stark sanktionierende pädagogische Massnahmen als persönliche Ablehnung empfunden würden und das antisoziale Verhalten umso mehr verstärken würden.

Die akzeptierende Haltung ist hierfür ein wertvolles Werkzeug der Sozialpädagogik, um Zugang zur inneren Erlebniswelt der Klientel zu erlangen und deren Verhalten – konkret das Bewältigungsverhalten – verstehen und nachvollziehen zu können. Böhnisch (2016) beschreibt die akzeptierende Haltung als das Anerkennen der subjektiven Bedeutung des Verhaltens für die Klientinnen und Klienten, ohne dieses gutheissen zu müssen (S. 106).

Somit lässt sich festhalten, dass eine vertrauensschaffende Anbindung an eine Bezugsperson vorhandene Ressourcen aktiviert und entsprechend fördert, was Wahrnehmungsfähigkeit von Belastungsfaktoren verbessert.

5.2 Das Mentalisierungskonzept als handlungsleitender Ansatz bei Bindungsproblematiken

Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer und Hans Thiersch (2005) legen dar, dass das Konzept der Lebensbewältigung in der sozialpädagogischen Praxis das Zusammenwirken von psychischen und sozialen Faktoren in den Mittelpunkt stellt (S. 125f). Dieses Zusammenwirken wird bei Betroffenen mit Bindungsproblematiken indes durch eine nicht ausgereifte Mentalisierungsfähigkeit empfindlich gestört. Auf der sozialpädagogischen Handlungsebene mit Menschen mit Bindungsproblematiken ist deswegen der vertiefte Einbezug des Mentalisierens erforderlich.

Die Mentalisierungsfähigkeit hat sich im Verlauf der Bearbeitung der vorliegenden Fragestellungen zu einem zentralen Element herauskristallisiert, das die wesentlichsten Aspekte der Bedeutung und der Auswirkungen von Bindungsproblematiken verbindet.

In Kapitel 2 wird aufgezeigt, dass die Mentalisierungsfähigkeit einen wichtigen Bestandteil der frühkindlichen Entwicklung darstellt und in direktem Zusammenhang zur frühkindlichen Bindung steht. Zudem wird eine nicht ausgereifte Mentalisierungs-

fähigkeit als Indikator oder Auswirkung von Bindungsproblematiken betrachtet (vgl. Tabelle 6, S. 43).

Im Bereich der sozio-emotionalen Kompetenzen wird die Notwendigkeit des Mentalisierens im Modell von Halberstadt et al. (vgl. Tabelle 4, S. 40) sichtbar: Das Mentalisieren – also die Wahrnehmung der inneren Erlebniswelt wie aber auch die Perspektivenübernahme des Gegenübers – ist Voraussetzung dafür, dass emotionale Botschaften situationsangemessen gesendet und mit dem entsprechenden Verständnis empfangen werden können. Weiter gelingt es nur mit der Fähigkeit des Mentalisierens, eigene und fremde Gefühle zu erkennen, angemessen zu interpretieren respektive regulieren zu können.

Im Bereich des Kohärenzgefühls trägt das Mentalisieren – in Form der Reflexion eigener Erfahrungen und der damit verknüpften inneren Erlebniswelten – dazu bei, die Komponenten der Verstehbarkeit sowie der Bedeutsamkeit zu stärken (vgl. Kapitel 3.2.3).

Im Bereich der Identitätsbildung zeigen Jon G. Allen, Peter Fonagy & Anthony W. Bateman (2011) auf, dass eine sicher verankerte, reife Mentalisierungsfähigkeit auch mit einem stabilen Selbst- oder Identitätsgefühl einhergeht (S. 425). Durch Bindungsproblematiken entstandene Identitätsdiffusionen hingegen untergraben die Fähigkeit des Mentalisierens.

Das Mentalisieren bietet der Sozialpädagogik demzufolge eine Vielfalt an Möglichkeiten, wirksam auf das komplexe Geflecht von Bindungsproblematiken Einfluss zu nehmen. So kann exploratives Verhalten wiederbelebt, geweckt und aktiviert werden, wodurch sich Bindungsrepräsentationen positiv verändern oder anpassen können.

5.2.1 Von der Mentalisierungsfähigkeit zum Mentalisierungskonzept

So wie sich die frühkindliche Bindung anhand von erfahrungsbasierten inneren Arbeitsmodellen im späteren Jugend- und Erwachsenenalter als Bindungsrepräsentationen manifestiert, internalisiert sich auch die Mentalisierungsfähigkeit zu einem inneren Konzept, das teils bewusst teils unbewusst in der späteren Lebensbiografie Anwendung findet. Gemäss Anthony W. Bateman und Peter Fonagy (zit. in Kirsch, 2014) beleuchtet das Mentalisierungskonzept die Fähigkeit einer Person, grundlegende Aussagen über psychisches Erleben und die Regulierung von Emotionen bei sich selber und bei anderen machen zu können (S. 8). Dadurch werden wichtige

Aspekte von Resilienz und psychischer Gesundheit sichtbar (S. 8). Kirsch (2014) führt dazu aus, dass eine mentalisierende Person nicht ohne Weiteres von den Gefühlen und Gedanken anderer Personen überwältigt wird, da sie die Sicherheit verinnerlicht hat, dass die Reaktionen von anderen Personen in einem gewissen Ausmass vorhersehbar und von der eigenen Person getrennt sind (S. 29). Zudem ist sich eine mentalisierende Person bewusst, dass die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen andere beeinflussen können und umgekehrt (ebd.).

Kirsch (2014) bezeichnet die Mentalisierung als mehrdimensionales Konstrukt (S. 32f). Dieses umfasst die Beziehungsdimension, inklusive der aktuellen Bezugspersonen und der Bindungsgeschichte (ebd.). Weiter gehört die Fähigkeit, trotz Stress und intensiven Emotionen die Mentalisierung aufrecht zu erhalten oder wieder herzustellen dazu (ebd.). Schliesslich ist die Mentalisierungsfähigkeit allgemein, über verschiedene Kontexte und Beziehungen hinweg, Teil davon (ebd.).

Allen et al. (2011) halten fest, dass das Mentalisieren in Alltagssituationen zum Beispiel beim Trösten von Traurigkeit, Klärung eines Missverständnisses, Beruhigen eines Kindes oder auch bei Wutanfällen und Angst erforderlich ist (S. 392). In der frühen Kindheit gibt es gemäss Kirsch (2014) zwei sogenannte prämentalistische Modi, aus denen sich erst im späteren Verlauf die eigentliche Mentalisierungsfähigkeit entwickelt (S. 41f). Die folgende Tabelle nach Josef Brockmann und Holger Kirsch (2010) zeigt die Abläufe dieser Modi der Mentalisierungsfähigkeit (S. 280):

Entwicklungsschritte der Mentalisierungsfähigkeit		
Kindliche Wahrnehmung und Gedankenwelt	Lebensalter	Bedeutung
<u>Zielgerichteter Modus</u>	ca. 9. bis 15. Lebensmonat	Das Kind kann eigene und fremde Handlungen als zielgerichtet interpretieren, aber es kann noch nicht dahinterliegende Ursachen und Motive erkennen. Nur was beobachtet werden kann, zählt.
<u>Äquivalenz-Modus</u>	ca. von 1,5 bis 4 Jahre	Gedanken und äussere Wirklichkeit werden nicht unterschieden (Wort = Gedanke = Realität). Innere Zustände wie Gedanken, Wünsche, Ängste werden als real erfahren.
<u>Als-ob-Modus</u>	ca. von 1,5 bis 4 Jahre	Gedanken, Motive und Ängste sind (wie im Spiel) von der Realität getrennt
<u>Reflexiver Modus</u>	ca. ab dem 4. Lebensjahr	Der reflexive Modus integriert die vorher nebeneinander existierenden Modi. Er ermöglicht ein Nachdenken über das eigene Selbst und über das vermutete Innenleben anderer Menschen. Unterschiedliche Perspektiven werden anerkannt und falsche Überzeugungen werden bei sich und anderen mit einbezogen.

Tabelle 7: Entwicklungsschritte der Mentalisierungsfähigkeit (modifiziert nach Brockmann & Kirsch, 2010, S. 280)

5.2.2 Praxisrelevante Aspekte des Mentalisierungskonzeptes bei Bindungsproblematiken

Direkte Zusammenhänge zwischen den Bindungsqualitäten und der Mentalisierungsfähigkeit wurden gemäss Kirsch (2014) durch Forschungen belegt (S. 30ff). Die sozialpädagogische Tätigkeit mit Bindungsproblematiken erfordert demzufolge, Störungen in der Mentalisierungsfähigkeit erkennen und daraus ableitend Interventionsmöglichkeiten anwenden zu können.

Grossmann und Grossmann (2001) legen dar, dass Menschen mit Bindungsproblematiken nicht grundsätzlich über Mentalisierungsdefizite verfügen (S. 155f). Jedoch zeigen Betroffene häufig weniger gut angepasste innere Arbeitsmodelle, und sind bei der Einschätzung komplexer sozialer Situationen überfordert (ebd.). Um solche Prozesse in der Alltagspraxis der Sozialpädagogik erkennen zu können, müssen die Schwierigkeiten, die das Mentalisieren mit sich bringen kann, bekannt sein. Kirsch (2014) unterscheidet vier spezifische Schwierigkeiten des Mentalisierens:

1) Konkretes Mentalisieren

Konkretistisches Verstehen, bedeutet eine allgemeine Unfähigkeit, die eigenen Gefühle oder die Gefühle anderer Menschen sowie die Beziehung zwischen Gedanken, Gefühlen und Aktionen anzuerkennen. Der Unterschied zwischen der (subjektiven) Meinungen, Wünschen [sic!], Gedanken, Gefühlen und der (äusseren) Realität wird nicht wahrgenommen.

Häufigster Indikator: Unterhaltungen drehen sich um konkrete Belange (Wer hat was gemacht? Verhaltensklärung mit physischen Umständen und Einflüssen)

2) Der kontextspezifische Zusammenbruch des Mentalisierens

Findet in Stresssituationen statt und führt zu einer situationsspezifischen Unfähigkeit, die Gedanken und Gefühle anderer zu berücksichtigen.

Häufigster Indikator: Bezugspersonen glauben, ihr Kind möchte sie absichtlich provozieren oder aber sie ignoriert den mentalen Zustand des Kindes.

3) Pseudo-Mentalisieren

Beim Pseudo-Mentalisieren geht man davon aus, dass die Person keinen Zusammenhang zwischen ihren Gedanken, Gefühlen und Handlungen sieht.

Häufigster Indikator: Zeigt sich zum Beispiel in der Überzeugung, zu wissen, was in dem anderen vorgeht, oder in vielen Gedanken über die Gefühle anderer, ohne diese Meinung zu prüfen, oder in ständigen Vorwürfen in Form von Behauptungen über die Motivation anderer (zum Beispiel „du willst mich ärgern“ etc.).

4) Missbrauch des Mentalisierens

Beschreibt eine Person einen bestimmten mentalen Zustand eines anderen konkret, benutzt dies dann aber, um den anderen zu verletzen, dann spricht man von einem Missbrauch des Mentalisierens.

Häufigster Indikator: das Verstehen des mentalen Zustandes einer Person

ist nicht direkt beeinträchtigt, aber die Art und Weise, wie es eingesetzt wird, ist dem Mentalisieren abträglich – vor allem im Ausmass, in dem es durch das Kind selber direkt erfahren wird. Bewusst oder unbewusst ist die Art und Weise, wie dieses Mentalisieren eingesetzt wird (...).

(S. 42ff)

Die Auswirkungen von fehlender oder ungenügender Mentalisierungsfähigkeit sind sehr vielfältig. Kirsch (2014) zeigt auf, dass Nicht-Mentalisieren intensive, schwer auszuhaltende Gefühle beim Gegenüber auslösen kann (S. 43). Nichtmentalisierende Interaktionen wiederholen sich häufig und sind vorhersagbar (ebd.). Zudem führt Nicht-Mentalisieren zum Versuch, das Verhalten des Gegenübers kontrollieren anstatt verstehen zu wollen (ebd.). Es ist davon auszugehen, dass sich solches Verhalten mit fehlender Mentalisierungsfähigkeit negativ auf soziale Interaktionen auswirkt und konfliktbehaftet ist. Dieser Aspekt, sowie die Vorhersagbarkeit, dass sich nicht-mentalysierende Interaktionen wiederholen, bietet der Sozialpädagogik eine ideale Grundlage, um mit der Klientel prozessorientiert und wiederkehrend an der reflexiven Fähigkeit zu arbeiten.

Im Weiteren ist zu beachten, dass Stressfaktoren insbesondere bei Menschen mit Bindungsproblematiken als Trigger funktionieren können, die Betroffene in internalisierte Reaktionsmuster zurückfallen lassen. So wird die Mentalisierungsfähigkeit genau dann unterbunden, wenn sie am meisten nötig wäre. Kirsch (2014) bestätigt, dass die Mentalisierungsfähigkeit durch Stress, Unsicherheit oder intensive Emotionen geschwächt werden oder zusammenbrechen kann (S. 119).

Besonders wenn sich Menschen mit Bindungsproblematiken an Übergangssituationen befinden (vgl. Kapitel 4.2.1), dürfte das Risiko, dass die Mentalisierungsfähigkeit stark geschwächt ist oder zusammenbricht, sehr hoch sein. Deshalb muss in der sozialpädagogischen Tätigkeit mit Menschen mit Bindungsproblematiken in konfliktbehafteten beziehungsweise stressbedingten Situationen als erstes immer der Zwischenschritt erfolgen, die Situation zu deeskalieren und den Druck für die Betroffenen abzubauen. Erst dann kann an der Mentalisierungsfähigkeit angeknüpft und in dem Mass ein inneres Verständnis zur vorliegenden Problematik erreicht werden, wie es für eine eigenständige Lebensbewältigung notwendig ist und diese fördert.

Die professionelle Begleitung und Betreuung von Menschen mit Bindungsproblematiken beschreibt Wieland (2014) in drei Phasen (S. 188ff). Daraus wird auch ersichtlich, inwieweit die Förderung der Mentalisierungsfähigkeit durch Professionelle begründet wird:

Phase 1: Sicherheit, Stabilisierung und Stärkung

Gemäss Wieland (2014) ist eine sichere Umgebung und haltgebende Struktur eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Betroffene tatsächlich sicher und erwünscht fühlen können (S. 188). Basierend darauf können sie sich wieder für positive Erfahrungen respektive Entwicklungsschritte öffnen (ebd.).

Phase 2: Traumabewältigung

Aufbauend auf Sicherheit, Stabilisierung und Stärkung ist, so Wieland (2014), der nächste Schritt, die Aufarbeitung des Traumas anzugehen (S. 197). Bei der Traumabewältigung zentral, dass Betroffene erkennen können, dass das Trauma ein Resultat der Welt war, in der sie seinerzeit lebten, nicht aber eine Konsequenz ihrer eigenen Persönlichkeit (ebd.). Hier ist wichtig festzuhalten, dass sich Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen von therapeutischen Aufgaben klar abgrenzen und bei Bedarf geschulte Fachpersonen herbeiziehen.

Phase 3: Wiederanschluss an die Welt

Schliesslich sind laut Wieland (2014) die für den Wiederanschluss an das soziale Leben erforderlichen sozio-emotionalen Kompetenzen der Betroffenen wiederzubeleben respektive zu erweitern (S. 199). Methoden zur Stressbewältigung müssen erlernt sowie Beziehungen zu den Menschen, die in ihrem Leben eine wichtige Rolle spielen, wieder aufgebaut werden (ebd.). Hier wird erneut deutlich, welchen Stellenwert die Mentalisierungsfähigkeit in der Arbeit mit Bindungsproblematiken hat.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Mentalisierungsfähigkeit Betroffenen den Zugang zur Bedeutung innerpsychischer Erlebnisse in Übergangssituationen eröffnet. Weiter trägt die Mentalisierungsfähigkeit dazu bei, dass Professionelle der Sozialpädagogik als Aussenstehende die Bedeutsamkeit dieser innerpsychischen Zustände in Form von Hilflosigkeit, Ängsten und Nöten entsprechend verstehen und nachvollziehen sowie diese der Klientel gegenüber kohärent spiegeln können. Gerade in Situationen mit erhöhten Belastungen, die wie oben beschrieben die Mentalisierungsfähigkeit der Betroffenen unterbinden, können diese innerpsychischen Zustände also durch die Professionellen paraphrasiert und so für Betroffene sichtbar gemacht werden können.

5.2.3 Interventionen zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeit

Nun ist ein Blick darauf, welche die konkreten Intervention die Mentalisierungsfähigkeit fördern respektive auch hemmen, erforderlich. Kirsch (2014) hält dazu folgende Punkte fest (S. 38):

Mentalisierungsfördernde Interventionen
1. Engagement, Interesse und Wärme
2. Exploration, Neugier und ein Standpunkt des Nicht-Wissens
3. Ansprechen und Veränderung ungerechtfertigter Überzeugungen
4. Anpassung an die Mentalisierungsfähigkeit des Klienten [sic!]
5. Regulierung des emotionalen Arousal
6. Stimulierung des Mentalisierens im Prozess
7. Bestätigung gelungener Mentalisierung
8. Umgang mit dem Als-ob-Modus (Pseudomentalisierung)
9. Umgang mit dem Äquivalenzmodus (konkretistisches Verstehen)
10. Affekt-Fokussierung
11. Verknüpfung von Affekten und interpersonalen Ereignissen
12. Anhalten und Zurückgehen
13. Bestätigung emotionaler Reaktionen
14. Umgang mit Übertragung und Gegenübertragung
15. Monitoring des eigenen Verständnisses und Missverstehen korrigieren

Tabelle 8: Mentalisierungsfördernde Interventionen (modifiziert nach Kirsch, 2012, S. 38)

Diese Interventionen zeigen erneut auf, wie eng Mentalisierung und Bindungsproblematiken in gegenseitigem Wirkungszusammenhang stehen. Gerade mit dem Fokus auf die Ebene der Exploration und die Ebene der Beziehungsfähigkeit ist es wichtig, zu beachten, welche detaillierten Verhaltensweisen von Professionellen die Mentalisierungsfähigkeit der Betroffenen unterstützen respektive eben auch unterbinden können. Brockmann und Kirsch (2010) stellen fördernde und hemmende Interventionen mit Hinblick auf die Mentalisierungsfähigkeit gegenüber (S. 285):

Interventionen zur Förderung der Mentalisierung	Interventionen zur Unterminierung ²⁸ von Mentalisierung
<ul style="list-style-type: none"> – Auf die gegenwärtigen Gedanken, Wahrnehmungen und Gefühle fokussieren – Alternative Erklärungsweisen anbieten – Weitere Explorationen anregen – Bereitstellen von Erfahrungen einer sicheren Basis, die der Klientel die Exploration der inneren Zustände erleichtert – Beschäftigung mit Spiegelungsprozessen, in denen zeitnah und verständnisvoll die Emotionen, die den mentalen Zustand²⁹ repräsentieren, <i>markiert</i> zurückgemeldet werden – Interventionen, die einfach, kurz und prägnant sind – Die Klientel dazu gewinnen, Interaktionen und eigene Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten – Förderung einer mittleren Intensität emotionaler Beteiligung, die weder zu wenig noch zu viel Anteilnahme beinhaltet 	<ul style="list-style-type: none"> – Sich bemühen, clever, brillant und einsichtsvoll zu sein – Beschäftigung mit langatmigen Diskursen im <i>Als-ob-Modus</i>, d.h. ohne Bezug zur Realität oder konkreten Handlungen – Der Klientel mentale Zustände zuschreiben, die auf eigenen Vorannahmen beruhen – Die eigenen Ideen über die Klientel mit einem Ton von Gewissheit formulieren – Exzessives Fokussieren auf Beziehungskulturen und Inhalte, anstatt auf Beziehungsprozesse – Die Beziehungserfahrung auf ein generelles Muster zurückführen, statt die Erfahrungen und Grundlagen detaillierter zu explorieren – Zulassen von zu langem Schweigen

Tabelle 9: Interventionen zur Förderung und Unterminierung von Mentalisierung (modifiziert nach Brockmann & Kirsch, 2010, S. 285)

Im Gegensatz zur beziehungsorientierten Perspektive der Bindungstheorie bietet die Arbeit an der Mentalisierungsfähigkeit also erreichbare, entwicklungsniveau-gerechte Ansätze, die Betroffenen unmittelbar Hilfe bei der Erweiterung des eigenen Verständnisses im Umgang mit der Bewältigung von Problemen bieten, welche eigene Aktivität und autonome Lebensgestaltung fördern, und dadurch weniger die Gefahr beinhalten, von Beziehungsgewissheit abhängig zu machen.

²⁸ Als Unterminierung wird der Prozess verstanden, in dem ein Vorhaben anhaltend und unmerklich untergraben beziehungsweise zerstört wird (eigene Definition).

²⁹ Mentaler Zustand: Allen et al. (2011) beschreiben mentale Zustände als „intrinsic *intentional*“; das heißt, sie sind *representational*, auf etwas bezogen oder über etwas: Ein Gefühl betrifft eine bestimmte Sachlage, eine Situation; ein Gegenstand, beispielsweise ein Stein, betrifft nichts – er *ist* einfach.“ (S. 24)

6 Schlussfolgerungen

6.1 Allgemeine Überlegungen

Um bei Betroffenen eine Erweiterung der Handlungskompetenzen zu alltäglichen Herausforderungen und autonomen Lebensführung erwirken zu können, ist das Wissen um die Funktionsweisen von Bindungsproblematiken für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen berufsrelevant.

Nur durch den Bezug zur emotionalen Störung können Professionelle die adäquate Form einer tragenden und kohärenten pädagogischen Beziehung finden, um wirksam Veränderungen in internalisierten Bindungsrepräsentationen zu ermöglichen. Dabei ist als erstes zu erkennen respektive zu verstehen, welche Bedeutung die innere Hilflosigkeit für die Betroffenen hat und in welcher Relation dazu beispielsweise antisoziales Verhalten stehen kann. So kann abweichendes Verhalten durchaus als Handlungsfähigkeit gedeutet werden und einen Anknüpfungspunkt für wirksame Interventionen bieten.

Wesentliche Grundvoraussetzung, um einen nachhaltigen Zugang zu der innerpsychischen Erlebnisswelt von Menschen mit Bindungsproblematiken zu erhalten, ist eine ressourcenorientierte Arbeitsweise sowie eine akzeptierende, verständnisvolle und feinfühlig Haltung. Dabei ist besonderes Augenmerk auf den Umgang mit Belastungsfaktoren zu legen, die für Betroffene kohärent paraphrasiert werden müssen. Auf diese Art und Weise ist eine Förderung der Mentalisierungsfähigkeit möglich, um die innerpsychischen Erlebnisswelten den Betroffenen selbst zugänglich und veränderbar zu machen.

6.2 Umgang und Nutzen des Mentalisierungskonzeptes in der Sozialpädagogik bei Bindungsproblematiken

Um die Betroffenen in deren Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit grösstmöglich zu unterstützen, müssen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch kontinuierlich an der eigenen Mentalisierungsfähigkeit arbeiten. Professionelles Mentalisieren erfordert von jedem einzelnen Sozialpädagogen respektive jeder einzelnen Sozialpädagogin ein vertieftes Verständnis über deren Funktion, wie auch ein mentalisierungsfähiges Team. Die Prozesse und Vorgänge bei den gemeinsamen beruflichen Tätigkeiten müssen gegenseitig auf innerpsychischer Ebene nachvollzogen werden, um mit der Klientel im gleichen Sinne wirksam arbeiten zu können. Irritatio-

nen oder nicht integrierte Haltungen und Ansichten auf Teamebene können paradoxe Signalwirkungen auf die Klientel haben. Hierbei ist ins Bewusstsein zu rufen, dass bei Menschen mit Bindungsproblematiken durch widersprüchliche emotionale Erlebnisse im nahen Umfeld umgehend Bindungsrepräsentationen aktiviert werden können, die sich stark entwicklungshemmend auswirken. Weiter kann aus der Perspektive des Mentalisierungskonzeptes festgehalten werden, dass gemeinsame Haltungen auf Teamebene nicht in erster Linie durch direkte Aushandlungen erreicht werden, sondern vielmehr dadurch, dass andere Haltungen innerlich nachvollzogen und in die eigene Arbeitsweise integriert werden können.

Weiter würde ohne Mentalisieren die Gefahr bestehen, dass bei Bindungsproblematiken die emotionalen Funktionsstörungen missverstanden und anders kategorisiert werden. Wo am Entwicklungsniveau der Klientel vorbei gearbeitet wird, werden weitere entwicklungshemmende Stressfaktoren erstellt. Es gilt also in erster Linie, die Unsicherheiten, Ängste und Nöte der Klientel mit derer in der alltäglichen Lebensbewältigung auszuhalten, mitzutragen, und sich nicht dazu verführen zu lassen, diese zu sehr aufzufangen oder korrigieren zu wollen. Dies beinhaltet bei Bindungsproblematiken im Speziellen, dass das innerpsychische Erleben der Klientel wie auch dessen Wirkung auf die innere emotionale Ebene der Sozialpädagogin respektive des Sozialpädagogen aus frühkindlicher emotionaler Perspektive miteinzubeziehen, und ins Zentrum der pädagogischen Tätigkeit zu stellen. Durch anhaltende emotionale Anteilnahme³⁰ von Professionellen kann die Klientel die in einer Bindungsproblematik entstandene Not am direktesten selbstwirksam in kreative Entwicklungsenergie umformen.

Es zeigt sich auch, dass solche Klientel zur Reflexion des eigenen Verhaltens mehr eine spürbare emotionale Resonanz als wörtliche Hinweise benötigt. Diese Form von pädagogischer Tätigkeit kann auch als eine andere Austausch- respektive Kommunikationsebene verstanden werden. Dafür ist die Beziehungsebene zu stärken und eine Form von Interaktion wiederzufinden, die an dem Punkt ansetzt, an welchem die Kommunikation ursprünglich unterbrochen wurde: Und zwar in der problematischen Bindungsgeschichte, bei der Betroffene als Kind gelernt haben, bei eigener Unsicherheit auf den Rückhalt der primären Bezugsperson zu verzichten (vgl. Kapitel 2.2.5). Erst wenn dieser Rückhalt wieder gestärkt oder teilweise hergestellt werden kann, können Betroffene die von Böhnisch beschriebenen Abspaltungen im Bewältigungskonzept wieder in integrierbare Reichweite bringen und die

³⁰ Unter emotionaler Anteilnahme wird im Gegensatz zu emotionaler Teilnahme verstanden, dass ein aktives emotionales Mitwirken (für die Klientel eigene emotionale Bewältigungsschritte verbal und nonverbal vermitteln) als Unterschied zu reinem Mitfühlen besteht. (eigene Definition)

Fähigkeit, eigene Hilflosigkeit zu thematisieren, wieder erlangen. Der als Kind verlorene Rückhalt ist also im Jugend- und Erwachsenenalter mit einer emotional-beziehungsorientierten Arbeitsebene wiederherstellbar.

Gleichzeitig ist aber auch festzuhalten, dass die Bindungstheorie zu sehr dazu verleiten kann, Bindungsproblematiken durch Beziehungs-Nacharbeit korrigieren zu wollen. Vermutlich lassen sich Störungen dadurch zwar beruhigen, aber nicht vollständig korrigieren. Das Mentalisierungskonzept erweitert dabei der Sozialpädagogik den Blickwinkel, indem es eine neue Form von Interventionsmöglichkeiten bietet und als differenzierte Weiterführung der Bindungstheorie betrachtet werden kann. Durch mentalisierungsorientierte Sozialpädagogik finden die Ansätze der klassischen Entwicklungspsychologie in der professionellen Tätigkeit eine erweiterte Anwendung. Denn das Mentalisierungskonzept verdeutlicht, warum Menschen mit Bindungsproblematiken unterschiedliche Entwicklungsniveaus vorweisen, und ergänzt die Entwicklungspsychologie mit einer neuen Perspektive. Professionelle, die in ihren Arbeitsweisen das Mentalisieren verinnerlicht haben, werden eine Vielzahl an wesentlichen Übergängen und Zwischenschritten entdecken, die für die in der klassischen Entwicklungspsychologie beschriebene Entwicklungsphasen nötig sind, und eröffnen sich damit ein breites Spektrum an sozialpädagogischen Wirkungsfeldern.

7 Literaturverzeichnis

- Adam, Albert & Peters, Monique (2003). *Störungen der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Ein integrativer Ansatz für die psychotherapeutische und sozialpädagogische Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Abels, Heinz (2006). *Identität* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag .
- Allen, Jon G., Fonagy, Peter & Bateman, Anthony W. (2011). *Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis* (Elisabeth Vorspohl, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta (engl. *Mentalizing in Clinical Practice*, American Psychiatric Publishing 2008).
- Altmann, Tobias (2017). Psychodynamik. In Markus Antonius Wirtz (Hrsg.). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Gefunden unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/psychodynamik-1/>
- Ainsworth, Mary D. S. (2015). Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden. In Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus E. (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, Mary D. S. & Bell, Silvia M. V. (2015). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer »Fremden Situation«. In Karin Grossmann & Klaus E. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, Mary D. S., Bell, Silvia M. V. & Stayton, Donelda J. (2015). Individuelle Unterschiede im Verhalten in der Fremden Situation bei ein Jahr alten Kindern. In Karin Grossmann & Klaus E. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, Mary D. S. & Wittig, Barbara (2015). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In Karin Grossmann & Klaus E. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Antonovsky, Aaron (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (Alexa Franke, Übers.). Tübingen: Dgvt. (engl. *Unravelling the mystery of health*, John Bass 1987).
- Becker-Stoll, Fabienne & Grossmann, Klaus E. (2001). Bindungstheorie und Bindungsforschung. In Dieter Frey & Martin Irle (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie. Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (Band II, 2. vollst. über. und erw. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Bohleber, Werner (2004). Adoleszenz, Identität und Trauma. In Annette Streeck-Fischer (Hrsg.). *Adoleszenz – Bindung - Destruktivität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, John (1995). *Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung: therapeutische Aspekte der Bindungstheorie*. Heidelberg: Dexter.
- Bowlby, John (2015). Bindung. In Karin Grossmann & Klaus E. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böhnisch, Lothar (2010). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (4. überarb. & erw. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2016). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit*.

- Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar, Schröer, Wolfgang & Thiersch, Hans (2005). *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim und München: Juventa.
- Brisch, Karl Heinz (2007). Prävention von emotionalen und Bindungsstörungen. In Waldemar von Suchodoletz (Hrsg.). *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Brisch, Karl Heinz (2010). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, Karl Heinz (2015). *Bindung und Psychosomatik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, Karl Heinz (2017). Trauma ist nicht gleich Trauma. Die spezifischen Auswirkungen auf Opfer, Täter und Behandler. In Karl Heinz Brisch (Hrsg.). *Bindungstraumatisierungen. Wenn Bindungspersonen zu Tätern werden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brockmann, Josef & Kirsch, Holger (2010). Konzept der Mentalisierung. Relevanz für die psychotherapeutische Behandlung. *Psychotherapeut*, 55(4), 279-290.
- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Cierpka, Manfred (2012). *Frühe Kindheit 0 – 3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Drieschner, Elmar (2011). *Bindung und kognitive Entwicklung- ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik*. Gefunden unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_13_Drieschner_Internet.pdf
- Ermann, Michael (2011). Identität, Identitätsdiffusion, Identitätsstörung. *Psychotherapeut*, 56 (2), 135-141.
- Flammer, August (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Ferchhoff, Wilfried (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile* (2. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fonagy, Peter (2003). *Bindungstheorie und Psychoanalyse* (Maren Klostermann, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta (engl. Attachment Theory and Psychoanalysis, Other Press 2001).
- Fonagy, Peter, Bateman, Anthony W. & Luyten, Patrick (2015). Einführung und Übersicht. In Anthony W. Bateman & Peter Fonagy (Hrsg.). *Handbuch Mentalisieren* (Elisabeth Vorspohl, Übers.). Giessen: Psychosozial-Verlag (engl. Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice, American Psychiatric Association 2012).
- Friedlmeier, Wolfgang (2002). *Soziale Entwicklung in der Kindheit aus beziehungs-theoretischer Perspektive*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2016a). Das Adult Attachment Interview: Durchführung und Auswertung. In Gabriele Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. unv. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2016b). Unsicher-distanzierende mentale Bindungsmodelle. In Gabriele Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. unv. Aufl.). Bern: Hans Huber.

- Gniewosz, Burkhard (2011). Kompetenzentwicklung. In Heinz Reinders, Hartmut, Ditton, Cornelia, Gräsel & Burkhard, Gniewosz (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomille, Beate (2016). Unsichere-präokkupierte mentale Bindungsmodelle. In Gabriele Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. unv. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Grabert, Andrea (2011). *Salutogenese und Bewältigung psychischer Erkrankung. Einsatz des Kohärenzgefühls in der Sozialen Arbeit* (3. Aufl.). Lage: Jacobs.
- Grossmann, Karin & Grossmann, Klaus (2012). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (5. vollst. über. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grossmann, Klaus E. & Grossmann, Karin (2001). Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation über den Lebenslauf. In Gisela Röper, Cornelia von Hagen & Gil Noam (Hrsg.) *Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Harnach, Viola (2011). *Psychosoziale Diagnostik in der Jugendhilfe. Grundlagen und Methoden für Hilfeplan, Bericht und Stellungnahme* (6., über. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Hauser, Susanne (2016). Trauma – Der unverarbeitete Bindungsstatus im Adult Attachment Interview. In Gabriele Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. unv. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Hitzler, Roland & Hohner, Anne (2016). Das reflexive Selbst – Identität als Bastelexistenz. In Kira Nierobisch (Hrsg.). *Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2013). *Lebensphase Jugend. Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (12. korr. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernhard Wandeler (Hrsg.). *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion*. Luzern: Interact.
- International Classification of Diseases (2017). *ICD-10-GM-2017*. Gefunden unter <http://www.icd-code.de/icd/code/ICD-10-GM.html>
- Kanning, Uwe Peter (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. aktual. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Keller, Heidi (2014). Kultur und Bindung. In Liselotte Ahnert (Hrsg.). *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kirsch, Holger (2014). Grundlagen des Mentalisierens. In Holger Kirsch (Hrsg.). *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klein, Gerhard (2008). Frühförderung für Kinder in prekären Lebenslagen. In Johann Borchert, Bodo Hartke & Peter Jogschies (Hrsg.). *Frühe Förderung entwicklungs auffälliger Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Largo, Remo (2015). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (ungekürzte Taschenbuchausgabe, 17. Aufl.). München: Piper.
- Laucht, Manfred, Esser, Günter & Schmidt, Martin (1999). Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In Günther Opp, Michael Fingerle & Andreas Freytag (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwi-*

- schen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt.
- Lengning, Anke und Lüpschen, Nadine (2012). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Main, Mary (2016). Aktuelle Studien zur Bindung. In Gabriele Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. unv. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Main, Mary & Solomon, Judith (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Hrsg.). *Affective development in infancy*. Norwood: Ablex.
- Main, Mary & Solomon, Judith (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during Ainsworth Strange Situation. In Mark T. Greenberg, Dante Cicchetti & E. Mark Cummings (Hrsg.). *Attachment in Preschool Years. Theory, Research, and Intervention*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Neubert, Verena (2016). *Bindung und Risiko. Wie weit reicht die protektive Kraft sicherer Bindung?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik (2017a). *Arousal*. Gefunden unter <http://lexikon.stangl.eu/5891/arousal/>
- Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik (2017b). *Salutogenese*. Gefunden unter <http://lexikon.stangl.eu/611/salutogenese/>
- Oshana, Marina A. L. (2013). Personale Autonomie und das soziale Umfeld. In Monika Betzler (Hrsg.). *Autonomie der Person*. Münster: Mentis.
- Pauen, Sabina, Frey, Britta & Ganser, Lena (2012). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In Manfred Cierpka (Hrsg.). *Frühe Kindheit 0 – 3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3.über. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Reddemann, Luise (2000). *Trauma und Imagination*. Gefunden unter <http://www.traumhaus-bielefeld.de/wp-content/uploads/Luise-Reddemann-Trauma-und-Imagination-2000.pdf>
- Remschmidt, Helmut, Schmidt, Martin H. & Poustka, Fritz (2017). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmid-Schönbein, Christiane (1997). Eine Piagetsche Perspektive. Abkehr vom Stufenmodell – Ansätze der Umorientierung auf prozessuale Aspekte von Erkenntnisentwicklung. In Heidi Keller (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung* (4., vollst. über. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Silbereisen, Rainer K. & Weichold, Karina (2012). Jugend (12 – 19 Jahre). In Wolfgang Schneider und Ulman Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (7. vollst. Überarb. Aufl.). Beltz: Weinheim Basel.
- Spangler, Gottfried (2013). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In Manfred Holodynski & Wolfgang Friedlmeier (Hrsg.). *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stegmaier, Susanne (2012). Grundlagen der Bindungstheorie. In Martin Textor (Hrsg.). *Kindergartenpädagogik. Online Handbuch*. Gefunden unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html?>

- templ=component&print=1&page=
- Taubner, Svenja (2008). *Einsicht in Gewalt*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Wagner, Dominik (2017). *Familientradition im Hartz IV? Soziale Reproduktion von Armut in Familie und Biografie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Weinfield, Nancy S., Whaley, Gloria J. & Egeland, Byron (2004). Continuity, discontinuity, and coherence in attachment from infancy to late adolescence: Sequelae of organization and disorganization. *Attachment & Human Development*, 6(1), 73-97.
- Welter-Enderling, Rosmarie & Hildenbrand, Bruno (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Wieland, Sandra (2014). Heranwachsende mit desorganisiertem Bindungsmuster verstehen und behandeln – ein Klassifizierungssystem. In Karl Heinz Brisch (Hrsg.). *Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- World Health Organisation (kein Datum). *Faktenblatt – Psychische Gesundheit*. Gefunden unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/216210/RC63-Fact-sheet-MNH-Ger.pdf?ua=1
- Ziegenhain, Ute (2016). Sichere mentale Bindungsmodelle. In Gabriele Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. unv. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Zimbardo, Philip G. & Gerrig, Richard J. (2002). *Psychologie* (16. aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Zimmermann, Peter, Becker-Stoll, Fabienne & Mohr, Cornelia (2016). Bindungsrepräsentation im Jugendalter. In Gabriele Gloger-Tippelt (Hrsg.). *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (3. unv. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Zimmermann, Peter & Iwanski, Alexandra (2014). Bindung und Autonomie im Jugendalter. In Karl Heinz Brisch (Hrsg.). *Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

8 Anhang

A – Auszug aus dem ICD-10 Katalog

F20.0 Paranoide Schizophrenie

Die paranoide Schizophrenie ist durch beständige, häufig paranoide Wahnvorstellungen gekennzeichnet, meist begleitet von akustischen Halluzinationen und Wahrnehmungsstörungen. Störungen der Stimmung, des Antriebs und der Sprache, katatone Symptome fehlen entweder oder sind wenig auffallend.

F40.0- Agoraphobie

Eine relativ gut definierte Gruppe von Phobien, mit Befürchtungen, das Haus zu verlassen, Geschäfte zu betreten, in Menschenmengen und auf öffentlichen Plätzen zu sein, alleine mit Bahn, Bus oder Flugzeug zu reisen. Eine Panikstörung kommt als häufiges Merkmal bei gegenwärtigen oder zurückliegenden Episoden vor. Depressive und zwanghafte Symptome sowie soziale Phobien sind als zusätzliche Merkmale gleichfalls häufig vorhanden. Die Vermeidung der phobischen Situation steht oft im Vordergrund, und einige Agoraphobiker erleben nur wenig Angst, da sie die phobischen Situationen meiden können.

F43.- Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen

Die Störungen dieses Abschnittes unterscheiden sich von den übrigen nicht nur aufgrund der Symptomatologie und des Verlaufs, sondern auch durch die Angabe von ein oder zwei ursächlichen Faktoren: ein außergewöhnlich belastendes Lebensereignis, das eine akute Belastungsreaktion hervorruft, oder eine besondere Veränderung im Leben, die zu einer anhaltend unangenehmen Situation geführt hat und eine Anpassungsstörung hervorruft. Obwohl weniger schwere psychosoziale Belastungen ("life events") den Beginn und das Erscheinungsbild auch zahlreicher anderer Störungen dieses Kapitels auslösen und beeinflussen können, ist ihre ätiologische Bedeutung doch nicht immer ganz klar. In jedem Fall hängt sie zusammen mit der individuellen, häufig idiosynkratischen Vulnerabilität, das heißt, die Lebensereignisse sind weder notwendig noch ausreichend, um das Auftreten und die Art der Krankheit zu erklären. Im Gegensatz dazu entstehen die hier aufgeführten Störungen immer als direkte Folge der akuten schweren Belastung oder des kontinuierlichen Traumas. Das belastende Ereignis oder die andauernden, unangenehmen Umstände sind primäre und ausschlaggebende Kausalfaktoren, und die Störung wäre ohne ihre Einwirkung nicht entstanden. Die Störungen dieses Abschnittes können insofern als Anpassungsstörungen bei schwerer oder kontinuierlicher Belastung angesehen werden, als sie erfolgreiche Bewältigungsstrategien behindern und aus diesem Grunde zu Problemen der sozialen Funktionsfähigkeit führen.

F44.- Dissoziative Störungen (Konversionsstörungen)

Das allgemeine Kennzeichen der dissoziativen oder Konversionsstörungen besteht in teilweisem oder völligem Verlust der normalen Integration der Erinnerung an die Vergangenheit, des Identitätsbewusstseins, der Wahrneh-

mung unmittelbarer Empfindungen sowie der Kontrolle von Körperbewegungen. Alle dissoziativen Störungen neigen nach einigen Wochen oder Monaten zur Remission, besonders wenn der Beginn mit einem traumatisierenden Lebensereignis verbunden ist. Eher chronische Störungen, besonders Lähmungen und Gefühlsstörungen, entwickeln sich, wenn der Beginn mit unlösbaren Problemen oder interpersonalen Schwierigkeiten verbunden ist. Diese Störungen wurden früher als verschiedene Formen der "Konversionsneurose oder Hysterie" klassifiziert. Sie werden als ursächlich psychogen angesehen, in enger zeitlicher Verbindung mit traumatisierenden Ereignissen, unlösbaren oder unerträglichen Konflikten oder gestörten Beziehungen. Die Symptome verkörpern häufig das Konzept der betroffenen Person, wie sich eine körperliche Krankheit manifestieren müsste. Körperliche Untersuchung und Befragungen geben keinen Hinweis auf eine bekannte somatische oder neurologische Krankheit. Zusätzlich ist der Funktionsverlust offensichtlich Ausdruck emotionaler Konflikte oder Bedürfnisse. Die Symptome können sich in enger Beziehung zu psychischer Belastung entwickeln und erscheinen oft plötzlich. Nur Störungen der körperlichen Funktionen, die normalerweise unter willentlicher Kontrolle stehen, und Verlust der sinnlichen Wahrnehmung sind hier eingeschlossen. Störungen mit Schmerz und anderen komplexen körperlichen Empfindungen, die durch das vegetative Nervensystem vermittelt werden, sind unter Somatisierungsstörungen (F45.0) zu klassifizieren. Die Möglichkeit eines späteren Auftretens ernsthafter körperlicher oder psychiatrischer Störungen muss immer mitbedacht werden.

F60.- Spezifische Persönlichkeitsstörungen

Es handelt sich um schwere Störungen der Persönlichkeit und des Verhaltens der betroffenen Person, die nicht direkt auf eine Hirnschädigung oder -krankheit oder auf eine andere psychiatrische Störung zurückzuführen sind. Sie erfassen verschiedene Persönlichkeitsbereiche und gehen beinahe immer mit persönlichen und sozialen Beeinträchtigungen einher. Persönlichkeitsstörungen treten meist in der Kindheit oder in der Adoleszenz in Erscheinung und bestehen während des Erwachsenenalters weiter.

F60.3- Emotional instabile Persönlichkeitsstörung

Eine Persönlichkeitsstörung mit deutlicher Tendenz, Impulse ohne Berücksichtigung von Konsequenzen auszuagieren, verbunden mit unvorhersehbarer und launenhafter Stimmung. Es besteht eine Neigung zu emotionalen Ausbrüchen und eine Unfähigkeit, impulshaftes Verhalten zu kontrollieren. Ferner besteht eine Tendenz zu streitsüchtigem Verhalten und zu Konflikten mit anderen, insbesondere wenn impulsive Handlungen durchkreuzt oder behindert werden. Zwei Erscheinungsformen können unterschieden werden: Ein impulsiver Typus, vorwiegend gekennzeichnet durch emotionale Instabilität und mangelnde Impulskontrolle; und ein Borderline- Typus, zusätzlich gekennzeichnet durch Störungen des Selbstbildes, der Ziele und der inneren Präferenzen, durch ein chronisches Gefühl von Leere, durch intensive, aber unbeständige Beziehungen und eine Neigung zu selbstdestruktivem Verhalten mit parasuizidalen Handlungen und Suizidversuchen.

F94.1 Reaktive Bindungsstörung des Kindesalters

Diese tritt in den ersten fünf Lebensjahren auf und ist durch anhaltende Auffälligkeiten im sozialen Beziehungsmuster des Kindes charakterisiert. Diese sind von einer emotionalen Störung begleitet und reagieren auf Wechsel in den Milieuverhältnissen. Die Symptome bestehen aus Furchtsamkeit und Übervorsichtigkeit, eingeschränkten sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen, gegen sich selbst oder andere gerichteten Aggressionen, Unglücklichsein und in einigen Fällen Wachstumsverzögerung. Das Syndrom tritt wahrscheinlich als direkte Folge schwerer elterlicher Vernachlässigung, Missbrauch oder schwerer Misshandlung auf.

F94.2 Bindungsstörung des Kindesalters mit Enthemmung

Ein spezifisches abnormes soziales Funktionsmuster, das während der ersten fünf Lebensjahre auftritt mit einer Tendenz, trotz deutlicher Änderungen in den Milieubedingungen zu persistieren. Dieses kann z.B. in diffusem, nichtselektivem Bindungsverhalten bestehen, in aufmerksamkeitsuchendem und wahllos freundlichem Verhalten und kaum modulierten Interaktionen mit Gleichaltrigen; je nach Umständen kommen auch emotionale und Verhaltensstörungen vor.