

BINDUNG (ER)LEBEN IN KITA UND SCHULE

Thomas Köhler-Saretzki

Zusammenfassung | Der Artikel gibt einen Einblick in Bindungs- und Explorationsverhalten bei Kindern in den Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule. Die Frage, wie Bindung in Kita und Schule im Vergleich zur Familie erlebt und gelebt wird und wie sie bei Kindern unterschiedlichen Alters und Bindungsvorerfahrungen gelingen kann, wird anhand ausgewählter pädagogischer Interventionsmöglichkeiten des oder der Erzieher*in beziehungsweise Lehrer*in beleuchtet.

Abstract | The article gives an insight in attachment and exploration behavior of children in day care centres and primary schools. Referring to selected, pedagogical interventions by school and preschool teachers it is shown how children experience attachment in day care centres and primary schools, how these experiences differ from their experiences in their families and how attachment can be developed successfully by children of different age and with different previous experiences of attachment.

Schlüsselwörter ► Kindertageseinrichtung
► Schule ► Bindung ► Kind-Beziehung
► Erfahrung ► Professionalisierung

1 Einführung | Erzieher*innen wie auch Lehrer*innen sind ständig mit Kindern mit verschiedenen Bindungsstrategien konfrontiert (ob sie wollen oder nicht). Schon aufgrund der Zeit, die sie mit ihnen verbringen, stellen sie wichtige Beziehungs- und Bindungspersonen dar – nicht nur bei den Jüngeren (Becker-Stoll 2007). Sie können die Bindungsentwicklung der Kinder positiv wie auch negativ beeinflussen und sind sogar dazu in der Lage, ungünstige Bindungsmuster nachhaltig zu verändern. Ihre Rolle ist umso wichtiger, je schwieriger die familiären Verhältnisse im elterlichen Haushalt sind (Laucht et al. 2002, Lenz; Kuhn 2011).

Besonders in Kita und Grundschule zeigen sich bindungsrelevante Merkmale in der Kind-Fachkräfte-Beziehung (Ahnert 2015, Brisch 2019). Dabei verändert sich die Rolle der erzieherischen Fachkraft beziehungsweise

der Lehrkraft als sekundäre Bindungsperson kontinuierlich mit der Entwicklung der Kinder. Die konkrete Inanspruchnahme von Trost und Schutz weicht zunehmend einem Wissen um die Verfügbarkeit der Bindungsperson. Im Vergleich zu Erzieher*innen, die im Alltag häufig körperlich Schutz und Trost spenden müssen, da die Kinder ihre Bindungsbedürfnisse klarer und offener als Schulkinder beziehungsweise Jugendliche äußern, werden Lehrer*innen eher zum Vorbild, die Orientierungsmöglichkeiten für ihre Schüler*innen bieten (Julius 2001). Grundlage dieser Auffassung ist, dass Bindungsmuster über die gesamte Lebensspanne eines Menschen, also von der Wiege bis zur Bahre (Bowlby 2010 [1957]), veränderbar sind.

Die Rolle der Fachkraft (öffentliche, sekundäre Bindungsperson), die Aufgaben (Erziehungs- und Betreuungs- beziehungsweise Bildungsauftrag) und vor allem die Gegebenheiten in den Institutionen Kita und Schule (viele Kinder, Gruppensituation, Zeitmangel aufgrund von Verwaltungsaufgaben, pflegerischen Tätigkeiten und andere) bringen zum einen mit sich, dass aufseiten der Kinder das Ausleben des Bindungs- und Explorationsverhaltens im Vergleich zum familiären Kontext modifizierten Bedingungen unterliegt. Zum anderen führt es dazu, dass die Fachkräfte ihr feinfühliges Verhalten (Ainsworth et al. 1978) im Vergleich zu Eltern im familiären Kontext stärker den Umständen anpassen müssen. Stehen dabei im Baby- und Kleinkindalter primär Sicherheit gebende und Stress reduzierende Aspekte im Vordergrund der Beziehungsgestaltung, so sind es im Kindergartenalter die erzieherischen Unterstützungen beim Explorieren und beim Erwerb von Wissen, die eine sichere Bindungsbeziehung ausmachen (Ahnert 2007).

Unabhängig vom Alter ist es in Bindungsbeziehungen wichtig, dass nicht nur das Verhalten richtig interpretiert, sondern entsprechend reagiert wird. So kann es zum Beispiel nicht ausreichend oder sogar unangemessen sein, nur Trost zu spenden. Eventuell benötigt ein Kind, seinem jeweiligen Explorationsbedürfnis angemessen, konkrete Hilfe und Unterstützung bei der Lösung seines Problems. Oder auch beides kann zur Erweiterung seiner Handlungskompetenz nötig sein. Dabei können die Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung (nicht nur bei kleinen Kindern) mit dem Streben nach Selbstständigkeit in Konflikt geraten (Ahnert 2007).

Und schließlich bringen Lehrer*innen und Erzieher*innen auch ihre eigenen Bindungserfahrungen mit ihren Eltern in die Interaktion mit den ihnen anvertrauten Kindern ein, was die Bindungsbeziehung beeinflusst (Suess; Pfeifer 1999). Obwohl die Bindungsbeziehung immer dyadisch und nicht als Einbahnstraße zu sehen ist, obliegt Fachkräften als erwachsenen Personen die Verantwortung für die Gestaltung (Gahleitner 2017). Nachfolgend wird gezeigt, welche Möglichkeiten in Kindertagesstätten wie auch in Schulen bestehen, Bindungssequenzen herzustellen, zu fördern und entwicklungsanregend zu gestalten. Die grundsätzliche Herangehensweise bietet jedoch auch viele Möglichkeiten der Übertragung auf Jugendliche und Erwachsene im gesamten Arbeitsfeldspektrum der Sozialen Arbeit.

2 Bindungs- und Explorationsverhalten sowie Feinfühligkeit in der Institution Kindertagesstätte

Kindergärten gehören heute zum selbstverständlichen Bestandteil der frühkindlichen Sozialisation und gelten als Einrichtungen von Erziehung, Betreuung und Bildung (Drieschner 2011b). Die Kita ist meist die erste offizielle Stelle, in der Kinder außerhalb des familiären Rahmens eine längere Zeit des Tages verbringen. Dadurch kommen sie zwangsläufig mehrmals am Tag in Situationen, die Nähe, Vertrauen, Unterstützung und Schutz einer erwachsenen Person bedürfen. Deshalb hat die Kind-Erzieher*innen-Beziehung viele Aspekte einer Bindungsbeziehung. Erzieher*innen müssen dem Kind bei Verletzungen, in sozialen Konflikten, bei Überforderung, Angst und natürlich bei der Trennung von den Eltern Schutz, Trost und Sicherheit bieten. Gelingt es der Fachkraft, ein sicherer und verlässlicher Hafen (Brisch 2019) für die Kinder zu sein, stellt sie dadurch die Bedingungen für ein optimales Lern- und Entwicklungsniveau her. „Stabil betreuende Erzieherinnen scheinen eine sicherheitsgebende Funktion erfüllen zu können und zu Bindungspersonen zu werden, deren Nähe vom Kind auch eingefordert wird“ (Ahnert 2007, S. 32, Drieschner 2011a, S. 116).

Aufgrund der fremden Umgebung, der vielen Kinder und der enormen Lautstärke ist es für Kinder schwieriger, Bindungs- und Explorationsverhalten offen und authentisch zu zeigen und auszuleben, vor allem bei einem unsicheren Bindungsmuster. Zusätzlich erschwert häufig eine Kultur- und Sprachbarriere dem Kind, seine Bedürfnisse sprachlich klar

zum Ausdruck zu bringen. Die sichere Basis und Feinfühligkeit der Erzieher*innen muss mit vielen geteilt werden, und die Erzieher*innen sind als Bindungspersonen vor allem am Anfang fremde Personen. Hinzu kommen strukturelle Gegebenheiten wie Personalfuktuation, Urlaub und Krankheit. Daraus ergeben sich veränderte und erschwerte Bedingungen für die Erzieher*innen, im Alltag ausreichend feinfühlig handeln zu können. In der Kita haben Erzieher*innen die Aufgabe, neben den Signalen des einzelnen Kindes gleichzeitig die Signale der Gruppe wahrzunehmen und die Signale des Kindes häufiger (non-)verbal zu benennen als in der Familie („Ich sehe, dass du mir ein Zeichen gibst“). Die Bedürfnisse des Kindes müssen permanent aus dem täglichen „Tsunami“ an Signalen herausgefiltert und richtig im Kontext der Gruppe interpretiert werden („Möchtest du in den Nebenraum?“). Außerdem gilt es, im Gegensatz zum familiären Kontext noch mehr zwischen dem Bedürfnis einzelner Kinder und den Anliegen und Strukturen der Gruppe zu priorisieren und abzuwägen, um im Rahmen der Gruppenbetreuung prompt und angemessen auf die individuellen Erfordernisse des Kindes reagieren zu können („Wenn wir fertig sind mit dem Essen, können wir alle in den Nebenraum zum Spielen gehen“).

3 Bindungs- und Explorationsverhalten sowie Feinfühligkeit in der Institution Schule

Ein großer Unterschied zwischen einem Kita-beziehungsweise Grundschulkind und einem jugendlichen Schulkind ist: Je jünger, desto offener und eindeutiger werden Bindungsbedürfnisse geäußert. Bei Krankheit, ausgeprägter Trauer oder Angst findet zwar auch bei Jugendlichen ein sichtbares, aktives Suchen nach der Bindungsperson statt, aber ansonsten ist das vielfältigere Verhalten bei älteren Kindern oft nicht mehr so deutlich und klar wahrnehmbar, und die Signale sind nicht so eindeutig interpretierbar. Sie können ihr Verhalten und ihre Gefühle den alltäglichen Herausforderungen bewusst anpassen und das Handeln kann je nach Zusammenhang und Situation mehrere Bedeutungen für die Beziehung haben (Grossmann; Grossmann 2012).

Um Bindungsstrategien von außen erkennen zu können, ist es notwendig, dass das Bindungssystem hinreichend – aber nicht übermäßig – aktiviert ist (Brisch 2019). Im Kleinkindalter etwa führt bereits eine zeitlich kurze Trennung von der Mutter zu deut-

lich sichtbarem Bindungsverhalten. Für bereits erfahrene Kindergarten- und vor allem für Schulkinder ist dies Alltag, und offensichtliches Bindungsverhalten wird auch bei zeitlich längeren Trennungsphasen nicht oder kaum ausgelöst. Obwohl sich die Natur der Bindung grundsätzlich nicht ändert, verliert die körperliche Nähe zur Bindungsperson an Bedeutung und „„ausreichend gute“ [...] Fachkräfte“ (Schleiffer 2016, S. 19) bekommen zunehmend eine Vorbildfunktion. Das aktive Nutzen der Bindungsperson Erzieher*in ändert sich zu einem Wissen um die potenzielle Verfügbarkeit der Bindungsperson Lehrer*in. Zuneigung und (körperliche) Fürsorge seitens der Erzieher*innen verändern sich hin zum Geben von Achtung und Orientierung durch die Lehrer*innen.

Ob sie wollen oder nicht, sind Lehrkräfte für ihre Schüler*innen, unabhängig von deren Alter, wichtige Bindungspersonen. Wie die Fachkräfte im Kindergarten können sie die Bindungsentwicklung positiv oder negativ beeinflussen und eine Basis für die psychische Sicherheit (Grossmann; Grossmann 2012) der ihnen anvertrauten Kinder legen. Grundlage dieser Annahme ist, dass Bindungsmuster im Laufe des Lebens immer wieder durch korrigierende Bindungserfahrungen (Köhler; Lechtermann 2007) veränderbar sind. Je schwieriger die familiären Verhältnisse aufgrund partnerschaftlicher, familiärer und psychosozialer Faktoren sind, aus denen die Kinder kommen, desto wichtiger werden Erzieher*innen und Lehrkräfte.

Das Bindungsverhalten von Schüler*innen wie auch das feinfühlige Verhalten von Lehrer*innen findet in der Schule im Vergleich zu Familie und Kita nahezu ausschließlich auf verbaler Ebene statt. Bindungsrelevante Merkmale der Feinfühligkeit zeigen sich in einem flüssigen und ausgeglichenen Diskurs und sind je nach Bindungsmuster der Schüler*innen (und Lehrer*innen) unterschiedlich ausgeprägt (Grossmann; Grossmann 2012). Während sich sicher gebundene Kinder meist durch einen offenen, ausgeglichenen, freundlich zugeneigten Kommunikationsstil auszeichnen, sind unsicher-vermeidende Kinder deutlich einsilbiger, knapper, kühler und höflich zurückweisender in ihrem Dialogverhalten mit Lehrer*innen. Kinder mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsmuster fallen eher durch theatralisches, kindisches, künstliches und häufig abrupt abbrechendes und forciert unkontrolliertes dialogisches Verhalten auf,

Kinder mit einer Desorganisation wiederum sprechen meist wenig flüssig, polternd, subjektiv beschränkt auf die eigenen Themen, dabei steuernd und das Gegenüber kontrollierend (ebd.).

Eine deutlich größere Rolle als in der Institution Kita und im familiären Kontext spielt die Feinfühligkeit im schulischen Kontext beim Thema Bildungserwerb (Drieschner 2011b). Im Hintergrund steht immer die Aufgabe, auf Signale verbal prompt und angemessen zu reagieren mit dem Ziel, Sicherheit als Grundlage für einen optimalen Bildungserwerb zu schaffen.

4 Aufgaben professioneller Fachkräfte |

Erzieher*innen wie auch Lehrer*innen stellen bezüglich der Sicherheit und Zugewandtheit als sekundäre Bindungspersonen für die ihnen anvertrauten Kinder wichtige Bezugspersonen dar. Die leitende Frage dabei sollte sein: „Wer bin ich für das Kind?“ Ihre Aufgabe ist es, spielerisch und didaktisch Explorations- und Bildungsprozesse zu unterstützen, verbunden mit der Frage: „Was kann ich als Fachkraft für das Kind tun?“ Dabei ist es Aufgabe der Fachkräfte, immer gruppenorientiert, authentisch, empathisch und sensibel wertschätzend zu agieren, möglichst auf die unterschiedlichen kindlichen Bedürfnisse individuell einzugehen, das eigene Handeln zu analysieren und bei Bedarf zu optimieren.

4-1 Bei Kindern mit sicherem Bindungsmuster: „Sicherem Verhalten mit Sicherheit begegnen“ | Kinder mit einem sicheren Bindungsmuster haben im Laufe ihrer bisherigen (Bindungs-) Entwicklung überwiegend die Erfahrung gemacht, dass sie prompt und angemessen Hilfe und Unterstützung von wichtigen Bezugspersonen erhalten, wenn sie diese benötigen (Gloger-Tippelt; König 2009). Daher holen sich diese Kinder in Kita und Schule in sie überfordernden Situationen Hilfe und Unterstützung von Erzieher*innen beziehungsweise Lehrer*innen. Voraussetzung ist, dass es den Fachkräften im Vorfeld jeweils gelingt, trotz der veränderten Bedingungen in der Institution für das Kind ein sicheres Milieu herzustellen.

Sichere Kinder geben ihrer sekundären Bindungsperson, also ihrer Erzieher*in oder Lehrer*in, einen Vertrauensvorschuss, zeigen angemessene Reaktionen und Gefühlsäußerungen und erholen sich schneller nach Enttäuschungen oder anderen kritischen Ereignissen.

nissen. Im Schulalter entwickeln diese Kinder leichter Vertrauen in die Hilfestellung der Lehrer*innen und fühlen sich von diesen anerkannt und angenommen (Julius 2001). Die Aufgabe der Fachkräfte besteht darin, den Kindern ausreichend Schutz und Trost in misslichen Lagen zu bieten, die Bedürfnisse wahrzunehmen und dabei das Gefühl zu vermitteln, dass man die Sorgen und Belange auch in der täglichen Gruppendynamik sieht. Bindungssichere Erzieher*innen und Lehrer*innen, die im Laufe ihrer eigenen (Bindungs-)Entwicklung überwiegend Schutz und Trost von eigenen Bindungspersonen erfahren haben, können sich in das Kind hineinversetzen, sind entspannt und können auch mit Kritik gelassen umgehen. Ihr Motto lautet: „Sicherem Verhalten mit Sicherheit begegnen!“

4-2 Bei Kindern mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster: „Vermeidungsverhalten nicht mit Vermeidung beantworten“ | Unsicher-vermeidende Kinder suchen aufgrund häufig nicht adäquat beantworteter Bedürfnisse seitens ihrer primären Bindungspersonen seltener Hilfe und Trost bei Belastungen. Sie verleugnen den Beziehungsaspekt, konzentrieren sich mehr auf den Sachaspekt und scheinen weniger Kontakt und Zuwendung zu brauchen, was sie im Gruppengeschehen zunächst sehr unauffällig und einfach erscheinen lässt (Brisch 2019). Im schulischen Bereich sind dies Kinder, die sich eher distanziert verhalten, unbeteiligt und manchmal arrogant wirken und häufig Probleme mit emotionalen Lehrer*innen haben. Bei diesen Kindern ist eine behutsamere Vorgehensweise nötig, und die Vermeidungshaltung des Kindes sollte seitens der Fachkraft zunächst akzeptiert und beachtet werden („Gib mir Zeit, mich einlassen zu können“).

Vertrauen lässt sich unter anderem mit der methodischen Vorgehensweise einer sogenannten sachorientierten Beziehungsgestaltung (Julius 2001) allmählich herstellen. Dabei ist es nötig, Bindungsangebote ständig zu wiederholen, anfangs in emotional unverfänglichen, einfachen und alltäglichen Situationen (zum Beispiel Essenssituationen), dann gesteigert bis hin zu emotional bedeutsameren Situationen, bei denen Gefühle wie Scham, Schuld oder auch ein krankes Elternteil eine Rolle spielen können. Entscheidend ist dabei, dass dem Kind deutliches Interesse gezeigt wird und es im Alltag mit seinen Bedürfnissen nicht übersehen wird („Dahin schauen, wo es leise

ist“). Erfahrungsgemäß ist es für die Fachkräfte aus Kita und Schule immer wieder nötig, sich bewusst zu überwinden und zu aktivieren.

Durch kleine, erreichbare Erfolgserlebnisse im Alltag und einen gewährleisteteten kontinuierlichen Strom positiver Rückmeldung lässt sich der Selbstwert dieser Kinder gut stärken. Dabei sollten vermeidende Kinder den Grad von Nähe und Distanz selbst bestimmen können. Zusammengefasst geht es darum, die Kinder immer wieder dazu zu ermutigen, bei Bedarf um Hilfe zu bitten, diese anzunehmen und ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass dies kein Zeichen von Schwäche ist.

4-3 Bei Kindern mit unsicher-ambivalentem Bindungsmuster: „Ambivalenz mit Kontinuität und Verlässlichkeit begegnen“ | Kinder mit ambivalenten Bindungserfahrungen haben gelernt, dass Bindungspersonen nicht zuverlässig zur Verfügung stehen, was Wut, Ärger und ein Suchen nach und Abbrechen von Bindung im Verhalten gleichzeitig verursacht. Deshalb fragen diese Kinder ständig um Hilfe, suchen viel Kontakt, fordern ein Maximum an Aufmerksamkeit ein, benötigen viel Zuwendung und Fürsorge und neigen zu häufigem Weinen und Klagen. Gleichzeitig können diese Kinder nur schlecht Trost zulassen und lassen sich nur schwer beruhigen, weil sie im Laufe ihrer Bindungsentwicklung gelernt haben, sich nicht auf Erwachsene verlassen zu können. Ambivalent gebundene Kinder sind generell eher an Erwachsenen als an Kindern interessiert und haben beim Interagieren mit Kindern häufiger Konflikte. So haben sie zum Beispiel Probleme, abzuwarten und Regeln einzuhalten.

Die wichtigste Methode für Fachkräfte im Umgang mit unsicher-ambivalenten Kindern ist es, Kontinuität und Verlässlichkeit in der Beziehung zu gewährleisten. Kritische Situationen wie Abschiede und Ferien gilt es so zu gestalten, dass Sicherheit und Vertrauen in Erzieher*innen beziehungsweise Lehrer*innen gestärkt werden können. Wiederkehrende Zweifel und ständiges Testen der Beziehung seitens des Kindes müssen bewusst gemacht, reflektiert und ausgehalten werden, nach dem Motto: „Du musst nicht laut sein und klagen, ich sehe dich auch, wenn du leiser bist, und bin für dich da.“ Dabei gilt es, auf ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhältnis zu achten und dies immer wieder im Miteinander einzufordern. Körperkontakt empfiehlt sich über institutionell installierte

und innerhalb des Teams beziehungsweise Kollegiums transparent gemachte Rituale, wie die Kuschelstunde beim Vorlesen nach dem Mittagessen in der Kita.

Weitere Ziele in der Arbeit mit ambivalenten Kindern sind Förderung der Selbstwirksamkeit („Ich kann bewirken, dass andere mir helfen“), Arbeit an Ordnung, Regulierung und Benennung von Gefühlen, auch mit visuellen Hilfsmitteln wie Smileys oder Gefühlskarten („Bist du gerade wütend oder traurig?“), und natürlich die Verbesserung der sozialen Kompetenzen.

4-4 Bei Kindern mit desorganisiertem Bindungsmuster: „Desorganisation mit wertschätzender Stabilisierung begegnen“ | Kindergarten- und Grundschulkindern mit einer Desorganisation im Bindungsverhalten, die ihre Bindungspersonen über einen längeren Zeitraum und wiederholt als misshandelnd, bedrohlich, ängstigend oder zumindest stark verunsichernd erlebt haben, zeichnen sich häufig durch ein kontrollierendes, bestimmendes oder betont fürsorgliches Verhalten gegenüber Erwachsenen aus. Häufig kann man bei diesen Kindern massive Entwicklungsverzögerungen auf verschiedenen Ebenen beobachten (motorisch, sprachlich, emotional, sozial). Darüber hinaus zeigen sie unberechenbares, provokatives oder aggressives Verhalten, gekoppelt mit sozialem Rückzug und Schweigen. Themen im Miteinander und auch das Thema Lernen treten in den Hintergrund und werden durch die schwierige beziehungsweise herausfordernde Persönlichkeitsstruktur und die auffälligen Verhaltensweisen dieser Kinder überdeckt (Julius 2001, Schleiffer 2016).

In der Arbeit mit diesen Kindern geht es für Fachkräfte zunächst darum anzuerkennen, dass das Kind nicht in der Lage ist, Erzieher*innen oder Lehrer*innen als sichere Basis zu nutzen. Im Vordergrund stehen immer wieder emotionale Stabilisierung und die Unterstützung bei Gefühlsregulation und -ordnung. Eine Verbesserung der Gefühlsregulation stellt sich ein, wenn es gelingt, bei den Kindern die Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al. 2018 [2002]) zu optimieren („Was glaubst du, wie es dem Peter gerade geht?“). Außerdem gilt es, bei Kindern mit einer Desorganisation das Wahrnehmen der eigenen Grenzen und der Grenzen anderer zu trainieren. Bindungsangebote müssen ohne Erwartung von Gegenleistung ständig wiederholt und kleine Erfolge dabei wertge-

schätzt werden. Es kann sinnvoll sein, bindungsbezogene Bedürfnisse der Kinder zunächst selbst zu verbalisieren und darauf prompt und angemessen zu reagieren (Julius 2001). Zuwendung sollte jedoch grundsätzlich nicht als Belohnung beziehungsweise deren Entzug als Konsequenz eingesetzt werden, insbesondere bei desorganisierten Kindern (Köhler-Saretzki 2016). Weiterhin ist es wichtig, auftretenden Aggressionen der Kinder ruhig, gelassen, klar und grenzsetzend zu begegnen und dabei nicht mit verbalen Gegenaggressionen zu reagieren.

Ziel ist es, eine gegebenenfalls bestehende gegenseitige Antipathie bewusst zu überwinden und möglichst viele positive Erfahrungen mit dem Kind zu machen. Oft benötigt man dafür umfassendere Hilfsangebote und weitere Bezugspersonen. In der Arbeit mit diesen Kindern müssen häufig die Eltern mit einbezogen und ebenfalls emotional stabilisiert werden. Allerdings müssen die Kinder zugleich vor eventuellen Gefahren und vor Verursacher*innen von Kindeswohlgefährdung geschützt werden, da sich eine Desorganisation aus massiven emotionalen Überforderungssituationen mit vertrauten Bezugspersonen entwickelt hat. Pädagogisch-therapeutisches Ziel in der Arbeit mit desorganisierten Kindern ist eine Veränderung der Bindungsstrategie hin zu einer organisierten Strategie, da die Desorganisation eine äußerst ungünstige Prognose hinsichtlich einer psychopathologischen Entwicklung hat. Dabei ist es schon ein großer Erfolg und auch eher realistisch, wenn sich die Desorganisation zu einer ambivalenten oder vermeidenden Strategie verändert.

5 Institutionelle Rahmenbedingungen | Am wichtigsten für eine qualitativ hochwertige, bindungsorientierte Arbeit sind die jeweiligen Menschen mit ihren Verhaltensweisen, Haltungen und Handlungen. Aber den noch so motivierten, wertschätzenden, konstant emphatischen und feinfühligem Erzieher*innen beziehungsweise Lehrer*innen, die individual- wie auch gruppenbezogenes Handeln umsetzen (Drieschner 2011b) und deren Handeln eine sicherheits- und zuwendungsorientierte, aber auch eine explorativ-kognitive Dimension umfasst (Ahnert 2007), wird es nicht oder nur unzureichend gelingen, eine gute Bindungsarbeit zu leisten, wenn ihre Arbeitsbedingungen dies schlichtweg nicht ermöglichen. Unerlässlich ist für jede Institution daher ein guter Personalschlüssel. Voraussetzungen für den Bin-

dungsaufbau durch eine gelingende Eingewöhnung sind ein Betreuungsschlüssel von maximal sechs bis acht Kindern pro Erzieher*in (Drieschner 2011b), eine gute räumliche und methodische Ausstattung sowie eine fachgerechte Bezahlung (vor allem für die Erzieher*innen).

Mitarbeitenden sollten zudem die Möglichkeiten geboten beziehungsweise sollte es erleichtert werden, sich aktuelles Bindungswissen in Ausbildung und Fortbildung anzueignen und dies in geschützten Möglichkeiten zur Selbstreflexion (auch des eigenen Bindungsthemas) immer wieder zu aktualisieren. Dafür bedarf es eines angenehmen Betriebsklimas mit einem unterstützenden Team und einer das Engagement der Mitarbeiter*innen befürwortenden Leitung, die ausreichend Raum zur Aufarbeitung von erlebter Mühe, Stress und persönlicher Ambivalenzen mit dem eigenen Bindungsthema gewährt. Erst dann kann die Grundlage dafür geschaffen werden, mit Geduld, Ausdauer und manchmal auch einem dicken Fell die Fachkraft-Kind-Beziehung ausreichend zum didaktischen beziehungsweise methodischen Lerngegenstand (Drieschner 2011b) zu machen und den Kindergarten-erzieher*innen als sekundären Bindungsfiguren das Sicherheit gebende Zusammenspiel von individueller Zuwendung und empathischer Ausrichtung auf die Gesamtgruppe zu ermöglichen (Ahnert 2015).

Dr. Thomas Köhler-Saretzki ist Diplom-Psychologe und systemischer Familientherapeut. Er leitet die Familienberatungsstelle der Christlichen Sozialhilfe Köln e.V. E-Mail: thomas.koehler@csh-koeln.de

Dieser Beitrag wurde in einer Peer Review begutachtet und am 20.3.2020 zur Veröffentlichung angenommen.

Literatur

- Ahnert**, Lieselotte: Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin 2007, S. 31-41
- Ahnert**, Lieselotte: Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung. Öffentlich und privat. Heidelberg 2015
- Ainsworth**, Mary D. Salter; Blehar, Mary C.; Waters, Everett; Wall, Sally: Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation, Hillsdale, NJ 1978
- Becker-Stoll**, Fabienne: Die Eltern-Kind-Bindung und kindliche Entwicklung. In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von

Bildung und Erziehung. Berlin 2007, S. 14-30

Bowlby, John: Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München 2010 (engl. Original 1957)

Brisch, Karl Heinz: Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart 2019

Drieschner, Elmar: Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In: Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef (Hrsg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden 2011a, S. 105-156

Drieschner, Elmar: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik. München 2011b (http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_13_Drieschner_Internet.pdf; abgerufen am 20.3.2020)

Fonagy, Peter; Gergely, György; Jurist, Elliot L.; Target, Mary: Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart 2018 (engl. Original 2002)

Gahleitner, Silke Birgitta: Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim 2017

Gloger-Tippelt, Gabriele; König, Lilith: Bindung in der mittleren Kindheit. Das Geschichtenergänzungsverfahren zur Bindung 5- bis 8-jähriger Kinder (GEV-B). Weinheim 2009

Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E.: Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart 2012

Julius, Henry: Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. In: Heilpädagogische Forschung 4/2001, S. 175-188

Köhler, Thomas; Lechtermann, Carla: (Heil-)pädagogische Behandlung und Förderung eines bindungsgestörten Mädchens in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend 2/2007, S. 70-78

Köhler-Saretzki, Thomas: Sichere Kinder brauchen starke Wurzeln. Wegweiser für den Umgang mit bindungsbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Idstein 2016

Laucht, Manfred; Schmidt, Martin H.; Esser, Günter: Motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von 11-Jährigen mit frühkindlichen Risikobelastungen: späte Folgen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 1/2002, S. 5-19

Lenz, Albert; Kuhn, Juliane: Was stärkt Kinder psychisch kranker Eltern und fördert ihre Entwicklung? Überblick über die Ergebnisse der Resilienz- und Copingforschung. In: Wiegand-Grefe, Silke; Matthejat, Fritz; Lenz, Albert (Hrsg.): Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung. Göttingen 2011, S. 269-289

Schleiffer, Roland: Lernen und Bindung im Kindesalter. Berlin 2016 (http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_Schleiffer_Lernenund_Bindung_2016.pdf; abgerufen am 20.3.2020)

Suess, Gerhard J.; Pfeifer, Walter Karl P. (Hrsg.): Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Gießen 1999