

## 2 Bindung

„Nichts kann einen Menschen mehr stärken  
als das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt.“

Paul Claudel (in Berndt 2014<sup>10</sup>, 164)

### 2.1 Grundlagen der Bindungstheorie und des Bindungsverhaltens

Das Bindungssystem eines Menschen „hat die Aufgabe, Fühlen, Denken und Handeln so zu organisieren, dass das übergeordnete Ziel, nämlich Schutz und Fürsorge, erreicht wird“ (Roth/Strüber 2014, 167). Zudem ist davon auszugehen, dass gute Beziehungserfahrungen, zu denen auch die Bindungserfahrungen gehören, „eine unabdingbare Voraussetzung für die neurobiologische Entwicklung des Gehirns (sind)“ (Bauer 2015, 69).

Die noch zu besprechende Qualität eines Bindungsverhaltens zeigt sich eigentlich nur unter Belastung. Ist alles okay, wird das Bindungsverhalten inaktiv. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass „die *Bereitschaft* [...] zur Bindung weitgehend angeboren“ (Roth/Strüber 2014, 168) und im limbischen System verankert ist. Das Bindungsverhalten als solches unterliegt einer Entwicklung und ist im Kindesalter besonders intensiv. Auch bei Erwachsenen ist es weiterhin vorhanden (vgl. a. a. O., 174 ff), aber weniger intensiv, „bleibt aber weiterhin Bestandteil des menschlichen Verhaltensrepertoires“ (a. a. O., 168).

Nach Hüther (2011, 45 f) macht jedes Kind zwei Grunderfahrungen, die für die eigene Weiterentwicklung entscheidend sind und die im Gehirn verankert werden:

„Die Erfahrung engster Verbundenheit und die Erfahrung eigenen Wachstums und des Erwerbs eigener Kompetenzen. Diese beiden Grunderfahrungen bestimmen als Grundbedürfnisse seine zukünftigen Erwartungen.“ (vgl. v. Korff 2014; Hüther 2015a, 103 ff).

„Bindung schafft Resilienz. Und Resilienz ist das eigentliche Rüstzeug fürs Leben“ (Berndt 2014<sup>10</sup>, 165)

Grossmann/Grossmann (2012<sup>7</sup>, 37) zufolge ist aus phylogenetischer Sicht „das Bindungsbedürfnis eines Menschen genauso grundlegend wie sein Bedürfnis nach Nahrung, Erkundung, Sexualität und Fortpflanzung.“ Der Mensch ist mit Verhaltenssystemen ausgestattet, die ihn befähigen über die Kommunikation mit

der primären Bezugsperson eine Befriedigung der Bedürfnisse herbeizuführen. „Er ist abhängig davon, dass die Mutter den Ausdruck von Emotionen erkennt und für seine Bedürfnisse sorgt“ (ebd.).

Nach dem Bindungsforscher Briesch (2014, 22) ist Bindung eine „emotionale Nahrung, die uns am Leben hält. Sie ist gleichberechtigt mit lebenswichtigen Bedürfnissen wie Hunger, Schlaf, Luft und Bewegung.“ Ob Kinder eine sichere Bindung (s. u.) entwickeln, „entscheidet sich in den ersten drei Lebensjahren“ (Hauschild 2013, 11; vgl. Puig et al. 2012).

Damit Kinder sich entwickeln können, brauchen sie Wurzeln, mit denen sie sich „fest im Erdreich verankern und ihre Nährstoffe aufnehmen“ (Renz-Polster/Hüther 2013, 27). Diese Wurzeln „sind sichere emotionale Beziehungen zu den Menschen, bei denen sie aufwachsen“ (ebd.).

Keine oder zu wenig Bindung zu haben, schädigt den Menschen in seiner gesamten Entwicklung. Konnten diese Grundbedürfnisse im bisherigen Leben nicht ausreichend befriedigt werden, konnte keine ausreichend tragfähige Beziehung und kein Vertrauen entwickelt werden, konnte das Kind sich aufgrund seiner bisherigen Beziehungen nicht fest verwurzeln (vgl. Gebauer/Hüther 2012<sup>7</sup>a, 7), keine Geborgenheit, keinen Schutz, keine (Beziehungs-)Wärme und kein Vertrauen spüren (vgl. Baer/Frick-Baer 2012) und hat infolge dessen keinen oder zu wenig Halt, leidet der entsprechende Mensch, das Kind an einem Mangel, den er oftmals anderweitig zu kompensieren versucht. Als Folge davon verliert er bzw. es jedoch seine ursprüngliche Offenheit, seine Neugier, sein Vertrauen und fällt u. U. in frühere, sicher verschaltete Verhaltensmuster zurückfällt, sucht aktiv nach Geborgenheit und Bindung oder bildet u. U. Lern- und Verhaltenstörungen aus. Es handelt sich hierbei um Konsequenzen, die auch „die Gesundheit als Erwachsener“ (Hauschild 2013, 11; vgl. Puig et al. 2012), besonders aber das Beziehungsverhalten prägen.

Was hier von Hüther und anderen Autoren angesprochen wird, wird im Rahmen der Entwicklungspsychologie seit René Spitz unter dem Begriff Bindung bzw. Bindungserfahrung diskutiert.

„Spitz erkannte als erster, dass die Art der emotional-nicht-verbalen Kommunikation zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson, vornehmlich der leiblichen Mutter, entscheidend für die weitere psychisch-kognitive Entwicklung des Säuglings und des Kindes ist“ (Roth 2013<sup>8</sup>, 23)

Doch was bezeichnet eigentlich der Begriff Bindung?

„Bindung bezeichnet eine enge emotionale, länger andauernde Beziehung zu bestimmten Menschen, die nach Möglichkeit sowohl Schutz bieten als auch unterstützend wirken, z. B. wenn eine Kind verunsichert oder traurig ist und sie dem Kind helfen, seine Emotionen zu regulieren“ (Lengning/Lüpschen 2012, 11).

Der Bindungsforschung als Teil der Entwicklungspsychologie „geht es um die Erfassung sicherer und verschiedener Formen unsicherer Bindungen bei Personen verschiedenen Alters“ (Gloger-Tippelt 2004, 82), auch wenn das Hauptfeld der Bindungsforschung sich auf das Bindungsverhalten in der frühen Kindheit bezieht. Unter dem Begriff Bindungsverhalten werden dabei all die Verhaltensweisen subsummiert, „die darauf abzielen, die physische und psychische Nähe zu Bindungspersonen herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten“ (Lengning/Lüpschen 2012, 11). Die entscheidenden Personen, die sich der Bindungsforschung widmeten waren René Spitz (1887-1974), John Bowlby (1907-1990) und Mary Ainsworth (1913-1999) (vgl. Roth 2011<sup>4</sup>, 69).

Der theoretische Begriff als solcher ist nicht direkt beobachtbar, sondern er kann „je nach Entwicklungsstand auf unterschiedlichen Ebenen zugänglich gemacht werden“ (ebd.). In erster Linie geht es um das Bindungsverhalten innerhalb von Familien. Nach Bowlby (vgl. Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 239) wird deutlich, dass Säuglinge und kleine Kinder nicht besonders viele Bindungspersonen haben und dass sich diese häufig auf den engeren und weiteren Familienkreis beziehen. Bowlby spricht in diesem Zusammenhang von einer „Hierarchie von Bindungspersonen“ (ebd.). Gemeint ist damit, dass sich das Kind, wenn die primäre Beziehungsperson nicht greifbar ist, an weitere Personen seines Vertrauens wenden kann (vgl. Briesch 2014, 22). Hinzu kommt, dass die Anzahl der Bezugspersonen im Zusammenhang zu sehen ist mit dem Wohlfühlen des Kindes. Je unwohler sich ein Kind fühlt, desto weniger Bezugspersonen hat es. Wie wichtig allerdings Bindungspersonen sind, wird in dem Zitat von Ahnert (2007, 44) deutlich:

„Im Leben eines Kindes sind die Bindungen, die es mit anderen Menschen eingeht, der Angelpunkt seiner Entwicklung.“

Nach Hüther/Bonney (2010<sup>11</sup>, 31 ff) wird die Qualität einer nachgeburtlichen Bindung sowohl während der Schwangerschaft, durch den Geburtsvorgang selbst als auch durch das Einschließen der Milch nach der Geburt mit beeinflusst. Das Einschließen der Milch in die mütterliche Brust bewirkt, „dass im Gehirn der Mutter bestimmte Nervenzell-Netzwerke aktiviert werden, die den Prozess der frühen Bindung unterstützen und festigen“ (a. a. O., 32). Sowohl beim Stillen als auch beim Kuschneln, bevorzugt auf nackter Haut, werden bei der Mutter „vermehrt Prolaktin und Oxytocin ausgeschüttet“ (Hüther 2011, 52) Es handelt sich hierbei um Hormone, die die Fähigkeit haben sowohl einfache als auch „komplexe Wahrnehmungen im Gehirn zu verankern und abzuspeichern“ (ebd.), weshalb sie auch „Bindungshormone“ (ebd.) genannt werden.

Aamodt/Wang (2012, 216) zufolge geht das Bindungsverhalten zuerst von den erwachsenen Bezugspersonen aus. Bindungsverhalten seines des Babys tritt

demnach erst dann auf, wenn sich das Baby „aus eigener Kraft bewegen kann“ (ebd.). Der Bindungsprozess steht demnach mit dem Ausreifen der vorderen Hirnrinde im Zusammenhang (vgl. ebd.; Bauer 2015, 47 ff). Im Gegensatz zu den bisherigen Angaben hebt Bauer (a. a. O., 63) die dyadische Beziehungsstruktur für ein Gelingen der neuronalen Entwicklung hervor, denn nur so könne das Kind in den ersten zwei Jahren „die unersetzliche Grunderfahrung verlässlicher zwischenmenschlicher Verbundenheit machen“ (ebd.).

Nicht nur für Rollett (2002<sup>5</sup>, 718) steht fest: „Die Qualität der frühen Eltern-Kind-Beziehung und die der resultierenden Bindung stellt eine [...] wichtige Einflussgröße der Persönlichkeitsentwicklung dar.“ Klar ist, dass es sich dabei um ein Wechselverhältnis handelt. Dem Bindungsverhalten des Kindes steht die Fürsorge der Eltern gegenüber. Aus diesem Wechselverhältnis wächst letztlich das Vertrauen in sich selbst und in die Umwelt. Baer/Frick-Baer (2012, 89) sprechen hier in Anlehnung an Fuchs vom Prozess der „Einhausung.“ Dieser (Entwicklungs-)Prozess des Vertrautwerdens weist sowohl eine innere als auch eine äußere Seite auf. Das Eine bezieht sich auf die Umgebung an sich, das Andere auf die Menschen in dieser Umgebung (vgl. a. a. O., 91).

Die emotionale Bindung zwischen Bezugsperson und Säugling ist kein Prägungsvorgang, sondern resultiert aus einer intensiven und herzlichen Beziehung in dieser frühen Zeit. Insofern ist es verständlich, dass ein Kind aufgrund unterschiedlicher Bindungen zu unterschiedlichen Personen verschiedene Bindungsqualitäten haben kann. Hauptbindungsperson wird dabei immer diejenige sein, die sich am meisten und intensivsten um das Kind kümmert (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 11).

Stern (1995<sup>3</sup>, 72) zufolge entstehen unsere Bindungen „überwiegend aus Erinnerungen, inneren Bildern und Vorstellungen von dem, was sich zwischen uns und dem anderen ereignet und wie wir uns dabei fühlen“, wobei der Berührung, also dem körperlichen Kontakt eine besondere Bedeutung zukommt.

Laut Ahnert (2004, 17) sind Bindungen „ausgeprägte affektive, ‚innige‘ Beziehungen“, die nicht nur bei Menschen, sondern auch im Tierreich zu finden sind (vgl. Ahnert 2004a, 63), und „insbesondere durch Mutterliebe und Mutter-Kind-Bindung geprägt werden.“ Neuere Untersuchungen, aber auch schon Untersuchungen von Bowlby (1973 in Ahnert 2004b, 76) in den 1970er Jahren zeigen allerdings, dass auch die Bedeutung der Vater-Kind-Bindung für die Entwicklung des Kindes ebenfalls nicht zu unterschätzen ist (vgl. Grossmann 2004, 38; Kindler/Grossmann 2004; Ahnert 2004b, 76; Grossmann u. a. 2002; Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 255 ff). In einem ihrer Beiträge spricht Ahnert (2006, 79) noch davon, dass die aktuelle Bindungsforschung die unterschiedlichen Aspekte der Mutter-Kind- bzw. Vater-Kind-Beziehung erst gerade wirklich wahrzunehmen beginnt.

Bevor man das Bindungsverhalten näher betrachtet, sollte man sich klar machen, dass es sich dabei um ein offenes, wechselseitig bestimmtes System handelt (vgl. Beebe u. a. 2002, 52 ff, 73 ff), das in seiner Entwicklung nicht nur genetischen Faktoren unterliegt, Ahnert (2004a, 63) spricht von „genetisch prädisponierten Verhaltenstendenzen“ (vgl. auch Fonagy 2002), sondern dessen Entwicklung maßgeblich auch von sozio-kulturellen Faktoren (vgl. Grossmann 2004, 24; Schölmerich/Lengning 2004, 209), aber auch vom Temperament des Kindes und dem Verhalten der Beziehungspersonen mitbestimmt ist (vgl. Zentner 2004; Schölmerich/Lengning 2004, 208; Lengning/Lüpschen 2012, 27 f). Letztlich geschieht Bindungsentwicklung, und das ist auch die Überzeugung der Bindungstheorie, durch die Verfügbarkeit und Sensitivität (Feinfühligkeit) von Bezugspersonen. Gemeint ist damit deren Fähigkeit, adäquat die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu deuten und entsprechend darauf zu reagieren, wobei die ersten Lebensmonate des Kindes die entscheidenden sind (vgl. Grossmann u. a. 2003<sup>3</sup>a, 236 ff; Grossmann 2004, 26; Ahnert 2004b; Keller 2004, 113 ff; Lengning/Lüpschen 2012, 24 ff). Aamodt/Wang (2012, 218) und Schumacher/Calvet (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von synchroner Interaktion bzw. von der Notwendigkeit einer Synchronisation, deren Fehlen u. a. relevant ist für tiefgreifende Entwicklungsstörungen.

Aus der Sicht der Temperamentenforschung (vgl. Asendorpf 2003<sup>3</sup>; Dornes 2006<sup>8</sup>, 221), die hier in Gänze nicht weiterverfolgt werden soll, kommt den Begriffen *Passung* (vgl. Zentner 2004, 181, 191 ff) und *Fehlpassung* (vgl. a. a. O., 191 ff) eine große Bedeutung zu. Nur so viel: Auch unter Berücksichtigung des kindlichen Temperaments liegt es in erster Linie in der Hand der Betreuungspersonen, was aus dem Bindungsverhalten im Laufe der Entwicklung wird. Gerade unter Berücksichtigung des Temperaments fällt es schwer, „konstitutionelle Anlagen [...] für die beobachteten Verhaltensunterschiede im Bereich der Bindung verantwortlich zu machen“ (Grossmann u. a. 2003<sup>3</sup>a, 240).

Noch einmal: „Die Entwicklung einer Bindung ist [...] in ihrer phänotypischen Ausprägung [...] abhängig von der Qualität des Umgangs von Bindungspersonen mit den Bindungsbedürfnissen des Kindes von der Geburt bis zum Erreichen psychologischer Reife im Erwachsenenalter“ (Grossmann 2004, 30) unter Berücksichtigung des jeweiligen anthropologischen und soziokulturellen Kontextes.

Ein weiterer wesentlicher Faktor, der innerhalb des Bindungsgeschehens eine wichtige Rolle spielt, ist der der Sprache und hier insbesondere das *Timing*, die zeitliche Abstimmung. Das *Timing* umfasst „das Innehalten, die Unterbrechungen und ihre Folgen, das abwechselnde Sprechen, die Sprachgeschwindigkeit (und -Kadenz) und die Pause im Wechsel vom Ende des Beitrags der eigenen Person bis zum Beginn des Beitrags der anderen“ (Beebe u. a. 2002, 49). Des

Weiteren gehören dazu die An/Aus- sowie die Laut/Stille-Rhythmen. Es handelt sich hierbei um ein System, das außerhalb unseres Bewusstseins liegt, dessen Wurzeln aber in pränataler Zeit vermutet werden und das selbst das Timing bei Dialogen in der Erwachsenenzeit beeinflusst (vgl. a. a. O., 51). Die Bedeutung dieses Systems wird am ehesten deutlich in der Aussage Sterns (1994 in Beebe 2002, 49), wonach die zeitliche Abstimmung das Rückgrat jeglicher interpersonellen Repräsentation sei.

Nur kurz: Die Bedeutung der Musik im Rahmen der Bindungstheorie wird hier mehrfach angedeutet, bei Fitch (2005, 41 f) entwicklungspsychologisch und evolutionsbiologisch aber ausführlicher belegt. Altenmüller/Kopiez (2013, 53) heben hervor, dass Musik z. B. in Form von Wiegenliedern und eher rhythmisch gestalteten Interaktionen mehrere Funktionen ausfüllen kann:

- Stärkung der Bindung zwischen Kind und primärer Bezugsperson
- Unterstützung des Spracherwerbs
- Steuerung des Erregungszustandes des Kindes (vgl. ebd.).

Die wesentlichen Aussagen zum Bindungsverhalten insgesamt gehen aus von der Bindungstheorie, „eine(r) umfassende(n) Konzeption der emotionalen Entwicklung des Menschen als Kern seiner lebensnotwendigen sozialen Erfahrungen“ (Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 224), die John Bowlby (1969) ursprünglich „auf der Grundlage seiner klinischen Erfahrungen und Beobachtungen [...] entwickelt (hat)“ (Brisch u. a. 2002, 7; vgl. Grossmann 2004, 21). Schore (2003<sup>3</sup>, 54) sieht in der Bindungstheorie „die dominante Theorie der emotionalen Entwicklung in der internationalen Entwicklungspsychologie.“ Erste Ansätze dazu, die nach Keller (2004, 110) ethnologische, psychoanalytische und systemtheoretische, nach Bretherton (2002, 13) auch evolutionsbiologische, kontrollsystem-theoretische und auch entwicklungspsychologische Annahmen vereinen (vgl. Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 223 ff; Stern 2006, 341), entwickelte Bowlby bereits Ende der 1940er Jahre (vgl. Endres 2001<sup>4</sup>, 7), verstärkt und systematisiert aber hat er sie in den 1950er und 1960er Jahren. Spätestens seit dieser Zeit wird „die Ausbildung der emotionalen Bindung [...] als grundlegendes Motivationssystem eines jeden Menschen von Geburt an betrachtet“ (Brisch u. a. 2002, 7). Nach Endres (2001<sup>4</sup>, 7). Für Dornes (2006<sup>8</sup>, 221) stellt das Bindungssystem „ein eigenständiges Motivationssystem dar, das mit anderen Motivationssystemen interagiert, nicht aber aus ihnen abgeleitet werden kann.“ In Anlehnung an die Aussagen von Dornes bezeichnet Endres (2001<sup>4</sup>, 7) Bowlby und Ainsworth, auf die ich noch zu sprechen komme, als Eltern der Bindungstheorie.

Aufgrund der individuellen Bindungsmuster entstehen zwischen den Bindungspartnern ‚*innere Arbeitsmodelle*‘ (vgl. Grossmann/Grossmann 2012<sup>7</sup>,

49 ff), die als „frühe kommunikative Erfahrungen des Kindes den Prozess der intrapsychischen Kommunikation beeinflussen“ (Klann-Delius 2002, 87). Sie dienen auch dazu, das Verhalten der am Bindungsgeschehen beteiligten Personen einerseits zu interpretieren und andererseits Verhalten vorherzusagen und das eigene Bindungsverhalten zu regulieren (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 28 ff). Es scheint so zu sein, dass sich diese inneren Arbeitsmodelle mit zunehmendem Alter, besonders aber nach dem Erwerb der Sprache, „im Dialog mit den Eltern, durch Erklärungen und Geschichten über gemeinsame Erlebnisse erheblich“ (Bretherton 2002, 40) erweitern. Mit einzubeziehen sind neben Erwartungen, Wünschen, Hoffnungen, Befürchtungen und eigenen Verhaltensplanungen auch die Phantasien der Kinder, deren Wurzel selbst Bowlby in tatsächlichen Beziehungserlebnissen vermutete (vgl. ebd.).

Der theoretische Ansatz von Bowlby geht im Weiteren davon aus, dass sich das System des Bindungsverhaltens komplementär, vielleicht später auch in Konkurrenz zum System der motorischen Erkundung, zum Explorationsverhalten entwickelt und dafür sorgt, dass sich parallel dazu beim Erwachsenen ein Fürsorgeverhalten, das allerdings von Bezugsperson zu Bezugsperson und mit Blick auf die Geschlechter unterschiedlich sein kann, einstellt (vgl. Rauh 2002<sup>5</sup>, 197; Gloger-Tippelt 2004, 82; Lohaus u. a. 2004, 151 ff). Klann-Delius (2004, 169) betont, dass nach Auffassung der Bindungstheorie „das Explorationsverhalten und somit die Möglichkeit des Lernens an emotionale Sicherheit gekoppelt (ist).“ Die Bindungstheorie bietet hier zwei Modelle an: das Bild der „Bindungs-Explorations-Balance“ (Schölmerich/Lengning 2004, 203) und das Konzept der „sicheren Basis“ (ebd.). Bei dem ersten Modell handelt es sich um eine wechselseitige Beeinflussung zweier Systeme, bei dem anderen geht es um die emotionale Sicherheit als Ausgangsbasis für eigenes Explorationsverhalten (vgl. Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 230; Lengning/Lüpschen 2012, 12).

Nach Bowlby handelt es sich bei der Bindung „ein psychologisches Konstrukt, das Emotionen, Motivationen und Verhalten des Kindes je nach den Erfordernissen der Situation strukturiert“ (Rauh 2002<sup>5</sup>, 197). Die Bindungsbeziehung ist „ein Ziel korrigierendes Kontrollsystem, das ein kindliches Verhalten reguliert und dabei das Gefühl der Sicherheit herstellt und aufrecht erhält“ (Ahnert 2004a, 71). Es handelt sich also um einen dynamischen Prozess, der die Wechselwirkung zur Umwelt immer berücksichtigt. In für das Kind sicheren Situationen genügt oftmals ein Rückversicherungsblick, während das eigentliche Bindungsverhalten eher in unsicheren Situationen greift, dort, wo das Kind die Nähe der Bezugsperson zum Herstellen der eigenen Sicherheit braucht. Auf Dauer entwickelt das Kind mit zunehmender Bindungserfahrung und zunehmender Kompetenzerweiterung ein Modell mentaler Repräsentationen der Bindungs-

beziehung, „die als Resultat eines Optimierungsprozesses handlungsleitend für aktuelle Bindungskontexte werden kann“ (ebd.).

Lengning/Lüpschen (2012,13) weisen allerdings darauf hin, dass kulturvergleichende Studien, sie erwähnen hier amerikanische und japanische, eine Verallgemeinerung der Sichtweisen für die Entwicklung generell nicht zulassen.

Wenn auch Bowlbys Untersuchungen die fundamentale Bedeutung frühkindlicher Bindung für die weitere psychosoziale Entwicklung des Kindes betonen, so ist doch auch kritisch anzumerken, dass seine Überbetonung der Mutter-Kind-Beziehung „zu einem Muttermythos sowie einer Überbewertung der mütterlichen Betreuung geführt und eine inadäquate Wahrnehmung und Bewertung nicht-mütterlicher Betreuungsarrangements bewirkt (haben)“ (Ahnert/Schnurrer 2006, 303; Ahnert 2007, 44). Die teils heftig immer wieder neu geführten Diskussionen um das Für und Wider institutionalisierter frühkindlicher Erziehung haben auch hier ihre Wurzeln.

Folgt man der Literatur lassen sich prinzipiell zwei Formen des Bindungsverhaltens unterscheiden:

- *Bonding* bezeichnet die emotionale Bindung der Eltern an das Kind, während
- *Attachement* die emotionale Bindung des Kindes an seine Bezugsperson meint (vgl. Rauh 1998<sup>4</sup>, 183, 239 ff; Rauh 2002<sup>5</sup>, 142; Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 223).

In der ersten Zeit, d. h. bis zum zweiten Lebensjahr überwiegt wohl eher das Bonding, während ab dem zweiten Lebensjahr das Attachement zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Obwohl beim Bonding die Wirksamkeit hormoneller und neuronaler Prozesse nicht ausgeschlossen wird, „wird die Mutter-Kind-Beziehung insbesondere als interaktive dyadische Regulation von Emotionen verstanden“ (Ahnert 2004a, 66), die letztlich dafür verantwortlich ist, dass sich die neuronalen Schaltkreise der Emotionsregulation des Kindes entwickeln und zunächst dessen sozial-emotionale Entwicklung prägen (vgl. ebd.), die dann aber im Zuge der weiteren Entwicklung vom Kind selbst übernommen wird.

Das personenbezogene Bindungsverhalten vollzieht sich, in Anlehnung an Mary Ainsworth, einer späteren Mitarbeiterin von Bowlby, in drei bzw. vier Etappen oder Phasen (vgl. Rauh 2002<sup>5</sup>, 197), die in einer ähnlichen Form auch bei Bowlbys Beschreibungen selbst zu finden sind (vgl. Bowlby 2006, 256 ff):

1. Das Kind reagiert grundsätzlich auf andere Personen; eine spezifische Bindung ist noch nicht vorhanden;



2. das Kind reagiert zunehmend – etwa ab dem dritten Monat – auf spezifische Personen;
3. die eigentliche Bindung – im siebten bis achten Monat – geht einher mit einer zunehmenden Motorik einerseits und der Entwicklung von Objektpermanenz andererseits;
4. eine vierte Etappe, „die der zielkorrigierenden Partnerschaft“ (Rauh 2002<sup>5</sup>, 197), wird mit ca. drei Jahren erreicht.

Schon im Alter von ca. 12 Monaten wird dem Baby die Bindung an die Mutter immer bewusster. Dies zeigt sich u. a. in der Verlagerung des Bedürfnisses nach körperlicher Befriedigung hin zu einem Gefühl nach Geborgenheit (vgl. Stern 1995<sup>3</sup>, 95). Stern betont, dass sich die Bindung nicht verändert hat, nur dass das Baby „jetzt diese Bindung selbst erleben“ (ebd.) und sich aufgrund der fortschreitenden Entwicklung anders darauf einstellen und einlassen kann.

Während Bowlby den theoretischen Zugang zur Bindung eröffnet hat, gilt dies für Mary Ainsworth hinsichtlich des empirischen Weges (vgl. Bruer 2004, 74 ff; Grossmann 2004, 21; Main 2002, 173 ff; Lengning/Lüpschen 2012, 15 ff). Sie entdeckte auf Grundlage der ‚*Fremden Situation*‘ bei 12 - 24 Monate alten Kindern insgesamt vier Strategien mit Interaktionsgeschehen umzugehen: „Nähesuchen, Kontakthalten, Widerstand gegen Körperkontakt und Vermeidungsverhalten“ (Rauh 2002<sup>5</sup>, 199; vgl. Ahnert 2004a, 67 ff). Aus skalierten Messungen, in erster Linie aus den Untersuchungen von Ainsworth, resultierten letztlich drei, seit den 1980er Jahren (vgl. Roth 2011<sup>4</sup>, 70; 2013<sup>8</sup>, 25) vier Bindungsstile, die immer wieder ähnlich beschrieben werden: der unsicher-vermeidende (A), der sicher-gebundene (B), der ambivalent-unsichere Bindungsstil (C) und letztlich noch der desorganisierte-desorientierte Bindungsstil. Zulauf-Logoz (2004, 297) zufolge etablierte sich dieses System „als ein wichtiges diagnostisches Verfahren zur Bestimmung der Bindungsqualität.“

Anzumerken bleibt, dass Kinder, sobald sie den dritten Geburtstag hinter sich haben, besser mit einer zeitweiligen Abwesenheit der primären Bezugsperson umgehen können (vgl. Bowlby 2006, 201). In solchen Fällen wenden sie sich untergeordneten, ihnen allerdings bekannten Bindungsfiguren zu. Damit es zu einem ‚gesunden‘ Verhalten des Kindes kommt, muss es selbst aber gesund sein und muss zudem wissen, wo sich die primäre Bezugsperson momentan aufhält und dass es jederzeit zu ihr Kontakt aufnehmen kann. Trotz alledem ist Bowlby (a. a. O., 203) der Meinung, dass das Bindungsverhalten auch nach dem dritten Geburtstag „weiterhin ein Hauptaspekt ihres Verhaltens bleibt“, der sich auch noch bis in die Schulzeit verfolgen lässt und sich erst in der Adoleszenz abschwächt, aber wohl nie ganz auflöst.

Als unsicher-vermeidend wird ein Bindungsstil (A) dann bezeichnet, wenn keine ausreichende Bindung zwischen Mutter und Kind besteht. Das Verhalten der Mutter gegenüber dem Kind ist dann wenig herzlich, das Kind ist sozusagen auf sich zurückgeworfen. Ein Weggehen der Mutter nimmt ein solches Kind anscheinend kaum zur Kenntnis. Auch ihr Zurückkehren wird kaum beachtet, es meidet den Blickkontakt und sucht nicht ihre Nähe (vgl. Dornes 2006<sup>8</sup>, 178, 223). „Der Organismus gerät aus dem Gleichgewicht“ (Gerhardt 2006, 37). Die Situation insgesamt kennzeichnet sich durch mangelnde Kontingenz und Reaktionsbereitschaft und trägt letztlich nicht zu einer positiven Identitätsentwicklung des Kindes bei. Das Kind lernt, seine Gefühle gegebenenfalls zu unterdrücken und auszublenden. Kennzeichen dieser Kinder ist es, dass sie sich weniger an Personen, sondern mehr an Objekten orientieren, „um ihren negativen Effekt zu minimieren“ (Schölmerich/Lengning 2004, 206). In anderen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass unsicher-vermeidende Kinder bei Erziehern ein ähnlich negatives Verhalten, wie das, was sie zu Hause erfahren, auslösen. D. h. familiär bekannte Muster werden in außerhäusliche Erziehungssituationen übertragen bzw. dort reproduziert (vgl. Suess/Hantel-Quitmann 2004, 337; Lorenzer 2006). Dieser Bindungsstil trifft heute auf rund 20-25 % der Kinder in Deutschland zu (vgl. Briesch 2014, 22).

Sicher gebundene Kinder (B) reagieren beim Weggang der Mutter intensiv und zeigen ihren Kummer deutlich. Sie suchen die Mutter und lassen sich nur ungern von anderen trösten. Sobald sie zurückkehrt, suchen sie „Kuschelkontakt“ (Rauh 2002<sup>5</sup>, 199), suchen ihre Nähe, beginnen aber dann bald wieder zu spielen (vgl. Dornes 2006<sup>8</sup>, 178, 223). Eine sichere Bindung zu haben bedeutet für den Erwachsenen, in erster Linie für die Mutter, „an den Erfahrungen des Kindes teilzuhaben und positive Emotionen zu verstärken, unangenehme Emotionen dagegen zu reduzieren“ (Ahnert 2004b, 74). Letztlich lernt das Kind so „Dialogstrukturen sowie deren Abweichungen kennen, erfährt Umstände, unter denen Störungen auftreten und beseitigt werden und erhält damit eine grundlegend positive Ausrichtung seiner Identität in einem Beziehungsgefüge“ (ebd.). Somit hat eine gute Bindung einen erheblichen Einfluss auf die soziale Identität des Kindes. Bezogen auf das Verhalten zu anderen Kindern, sind die B-Kinder diejenigen, die im Kontakt zu anderen Kindern offen sind, die Blickkontakt halten (vgl. Stern 1979, 46 ff), ein geselliges Verhalten, Interesse und Aufmerksamkeit an neuen Objekten und eine längere Aufmerksamkeitsspanne und ein intensiveres Explorationsverhalten zeigen. Hüther/Hauser (2012, 47) zufolge ist eine solche Bindung notwendig und entscheidend dafür, „dass ein Neugeborenes die von ihm mitgebrachte und in seinem Gehirn angelegt Offenheit für alle möglichen Erfahrungen nicht verliert.“

Nach Krenz (2014, 9) führen sichere Bindungen „zu nachhaltigen Selbstbildungsprozessen.“ Aus einer sicheren emphatischen Bindung und eine sicheren Bindungserleben heraus entsteht eine Lebensfreude, die sich in „Lernfreude, Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft und Selbstbildungsaktivitäten“ (ebd.) niederschlägt. Hieraus entwickeln sich wiederum ein positives Selbstkonzept, ein ebensolches Selbstwertgefühl und eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Deren Folge sind Neugier, Explorationsfreude und Selbstorganisation (vgl. Renz-Polster/Hüther 2013, 16 ff). Nach neusten Angaben gelten in Deutschland rund 60 % der Kinder als sicher gebunden (vgl. Briesch 2014, 22).

Ambivalent-unsichere Kinder (C) reagieren intensiv und zeigen Kummer, wenn die Mutter den Raum verlässt, suchen von sich aus Kontakt sobald die Mutter zurückkehrt, widersetzen sich aber deren Kontaktwünschen. „Sie sind hin und her gerissen zwischen Nähesuchen und Distanzierung“ (Dornes 2006<sup>8</sup>, 178, 223). Den Grund vermutet Ainsworth in einem inkonsistenten Interaktionsverhalten seitens der Mütter, ihr Verhalten war und ist letztlich für die Kinder nicht berechenbar. Das Verhalten der Kinder ist, nach Dornes (a. a. O., 180), „die Konsequenz und Begleiterscheinung der Qualität vergangener (und gegenwärtiger) Beziehungserfahrungen.“ Die Kinder dieses Typs wirken eher sozial zurückgezogen bzw. zeigen weniger Selbstbehauptung in der sozialen Interaktion und ein schwächeres Selbstwertgefühl, sind oftmals in ihrem Erkundungsverhalten stark eingeschränkt, was sich wiederum im sozialen Spiel und in der Manipulation an Objekten zeigt, und zeigen weniger Aufmerksamkeit während der Exploration (vgl. Schölmerich/Lengning 2004, 205 ff). Ihnen fehlt letztlich das Rüstzeug, „um sich vertrauensvoll auf die Deutung eigener und fremder Gefühle einzulassen“ (Gerhardt 2006, 38).

Ein vierter Bindungsstil, desorganisiert-desorientiert (D), konnte Mitte der 1980er Jahre beobachtet und beschrieben werden (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 20 ff). Den Anteil mit 15-30 % bezeichnen Hesse/Main (2002, 225) als „erschreckend hoch.“ Diese Kinder zeigen selbst in Gegenwart ihrer Mutter auffällige Verhaltensweisen (vgl. Zulauf-Logoz 2004, 300). Hesse/Main (2002, 222) ermittelten in sieben Bereichen anormale Verhaltensweisen, die letztlich auch auf ein desorganisiertes, feindseliges, ängstliches, verschlossenes, gehemmtes oder hilfloses Verhalten der Mutter, zurückzuführen sind (vgl. Stern 1979, 134 ff; Hesse/Main 2002, 239 ff; Lyons-Ruth u. a. 2002, 249 ff).

Desorganisiertes Bindungsverhalten wurde besonders beobachtet bei Risikokindern in Folge von Missbrauch, unangemessenem elterlichen Verhalten oder mütterlicher Depression infolge unverarbeiteter Verlust- oder Missbraucherlebnisse oder anderer traumatisierender Erlebnisse oder Hilflosigkeit (vgl. Grossmann 2004, 37; Ahnert 2004a, 69; Zulauf-Logoz 2004, 297 f, 301, 303 ff; Gerhardt 2006, 38; Hesse/Main 2002; Lyons-Ruth u. a. 2002; Buchheim u. a.

2002). Unverarbeitete Traumata stellen wohl das größte Risiko dar. Allerdings können auch ungünstige individuelle Verhaltensdispositionen seitens des Kindes mitentscheidend sein (vgl. Grossmann 2004, 37; Zulauf-Logoz 2004, 298). Dem widerspricht aber folgende Aussage: „Desorganisation des Bindungsverhaltens ist [...] nicht als Eigenschaft des Kleinkindes, sondern als Merkmal der Beziehung zu einer Bindungsfigur zu verstehen“ (Zulauf-Logoz 2004, 299). Desorganisiertes Verhalten kann aber auch Folge einer neurologischen Beeinträchtigung sein oder aus einer pharmakologischen Intervention herrühren und es kann Ergebnis einer länger andauernden Phase der Isolation sein (vgl. Hesse/Main 2002, 224). Des Weiteren kann es eine Reaktion auf widersprüchliches oder schamhaftes Verhalten oder Folge einer schwerwiegenden Trennung sein (vgl. ebd.).

Desorganisierte Kinder sind sowohl im Vor- und Grundschulalter als auch als Jugendliche häufig auffällig. Merkmale sind Ängstlichkeit, Aggressionen, Tagträume, Unfallneigungen und Selbstverletzungen als Beispiele „eine(r) grundlegende(n) Störung in der Fähigkeit zur Emotionsregulation“ (a. a. O., 311). Eine desorganisierte Bindung stellt insgesamt einen entwicklungspsychologischen Risikofaktor dar. In weiteren Untersuchungen bestätigte sich, dass dieses Bindungsverhalten auch über Generationen aufrechterhalten werden kann, wenn keine Verarbeitung stattfindet (vgl. Hesse/Main 2002, 220, 226; Lyons-Ruth 2002, 250).

Die vier Bindungsstile gelten, trotz einiger Kritik (vgl. Bruer 2000, 77; Spangler u. a. 2002; Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 267 ff), allgemein hin als wissenschaftlich bestätigt und konnten auch im Verhalten zu anderen Bezugspersonen, unabhängig vom Geschlecht des Kindes, nachgewiesen werden (vgl. Rauh 1998<sup>4</sup>, 243 ff; Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 264 f; Lengning/Lüpschen 2012, 23 f). Bruer (200, 77 f) führt unter Berufung auf neuerer Forschungsergebnisse dagegen an, dass die Bindungsstile nur dann überdauern, wenn sich die Lebenssituation für Mutter und Kind, in der sie einst entstanden sind, sich nicht wesentlich ändert.

Mittlerweile existieren für die Gruppen A-C noch Untergruppen, auf die ich hier aber nicht gesondert eingehen will (vgl. Dornes 2006<sup>8</sup>, 223 f). Kulturübergreifende Studien (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 22 f) zeigen, dass sich auch die Bindungsstile und besonders deren Wertung nicht allgemein auf andere wenn nicht sogar alle Kulturen übertragen lassen. Lengning/Lüpschen (2012, 23) gehen sogar soweit zu behaupten, dass zumindest die Bindungsstile A-C durchaus auch positive Aspekte aufweisen.

Mittlerweile gilt es zumindest von psychotherapeutischer Seite aus als gesicherte Erkenntnis, dass viele der in der Kindheit erlebten belastenden Erfahrungen aufgrund unsicherer Bindungen zu u. U. zu chronischen Erkrankungen im Erwachsenenalter führen können (vgl. Wilhelm 2014a). Dahinter steht die An-

nahme, dass sich frühe negative Beziehungserfahrungen negativ auf spätere Beziehungserfahrungen und späteres –verhalten auswirken (vgl. a. a. O., 28 f).

Nach Roth (2011<sup>4</sup>, 71) ist davon auszugehen, „dass der so ermittelte frühkindliche Bindungstyp mit dem erwachsenen Bindungsverhalten eng zusammenhängt.“ Wie bei kindlichen Bindungsverhalten lassen sich auch beim Erwachsenen vier Bindungstypen unterscheiden, die hier nur kurz genant werden sollen, ohne intensiv darauf einzugehen. Unterscheiden lassen sich sicher-autonom, bindungsdistanzierte, bindungsverstrickte Erwachsenen und solche, die eine unverarbeitete Trauma mit sich tragen (vgl. ebd.). Wichtig ist hier, dass sich das jeweilige Bindungsmuster des Erwachsenen auf das Bindungsverhalten der eigenen Kinder auswirkt (vgl. ebd.; vgl. Roth 2013<sup>8</sup>, 25 f). Man spricht in diesem Zusammenhang von einem „trans- oder intergenerationellen Transfer von Bindungserfahrungen“ (Roth 2011<sup>4</sup>, 71; vgl. 2013<sup>8</sup>, 26). „Die Übereinstimmung zwischen dem Bindungsmuster der Mutter und dem der Kinder beträgt ungefähr 75 Prozent, bei Vätern ungefähr 65 Prozent“ (Briesch 2014, 23).

Fragt man nach der Prävalenz der einzelnen Bindungsstile, so zeigt eine Studie für Deutschland aus dem Jahr 2000, die bei Lengning/Lüpschen (2012, 23) zitiert wird, „eine Verteilung von 44,9 % sicher Gebundenen, 27,7 % unsicher-vermeidend Gebundenen und 6,9 % unsicher-ambivalent Gebundenen sowie 19,9 % Personen mit desorganisierter Bindung“ (vgl. Briesch 2014, 22). Fragt man nach der Stabilität von Bindungsmustern, so lässt sich sagen, dass sie grundsätzlich stabil sind, auch wenn sie keinesfalls als unveränderlich erscheinen, wenn sich z. B. gravierende Veränderungen innerhalb der Lebensumstände ergeben (vgl. a. a. O., 30 ff).

Aus den unterschiedlichen Bindungsstilen resultieren unterschiedliche emotionale Gewohnheiten, die sich bereits in einem Alter von einem Jahr messen lassen (vgl. Gerhardt 2006, 40). Lengning/Lüpschen (2012, 57) verweisen hier auf eine Untersuchung von Ulich aus dem Jahr 2003, wonach sowohl die Qualität, die Feinfühligkeit als auch die Intensität der Interaktionen sowohl die Intensität des Erlebens von Emotionen als auch die Breite des Spektrums an Emotionen und die Strategien sowohl zur inter- als auch zur intrapsychischen Emotionsregelungen beeinflussen. Deutlich wird dadurch auch, dass ein Zusammenhang besteht zwischen der individuellen Emotionsregelung und dem entsprechenden Bindungsverhalten (s. o.) (vgl. a. a. O., 63 ff).

Was sich auch immer wieder deutlich zeigt, ist, dass in jedem Fall selbst erfahrene Bindung mit in das gegenwärtige Geschehen einfließt (vgl. Bretherton 2002, 20). So konnten Untersuchungen Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre zeigen, dass sich bei fast 70 Prozent der untersuchten Vorschulkinder „eine eindeutige Übereinstimmung zwischen den vier Klassifikationen in der Fremden Situation im Kleinkindalter [...] und den vier entsprechenden [...] Klassifikatio-

nen im Vorschulalter“ (a. a. O., 21) ergaben. Nach Dornes (1993, 205) zeigen sicher gebundenen Kinder im Kindergarten und in der Schule adäquateres Sozialverhalten, mehr Fantasie, positivere Affekte beim freien Spiel, haben eine größere Aufmerksamkeitsspanne, ein höheres Selbstwertgefühl und wesentlich weniger depressive Symptome (vgl. Grossmann u. a. 2003<sup>3a</sup>, 252 ff). Auch als Erwachsenen sind sie in der Regel offener und aufgeschlossener. Diese Ergebnisse, besonders aber die Tatsache einer weitreichenden Wirkung des Bindungsverhaltens über die Kindheit, das Jugendalter und das Erwachsenenalter bis ins Alter, konnten in ähnlichen Untersuchungen auch aus neuerer Zeit immer wieder bestätigt werden (vgl. Bowlby 2006, 203 f; Schumacher u. a. 2004, 148 ff; Grossmann u. a. 2003<sup>3b</sup>, 1157 ff, 1163 ff; Albani u. a. 2002, T67 ff). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sich mit zunehmendem Alter sowohl die Zielrichtung als auch die Intensität der Bindung verändert. Prinzipiell lässt sich dennoch sagen, dass sicher gebundene Kinder sich auch später, je nach Untersuchung, bis ins Erwachsenenalter hinein, in vielen sozial relevanten Situationen sicherer und kompetenter fühlen als solche mit unsicheren Bindungsmustern.

Wichtig aber ist, dass ein spezifisches Bindungsverhalten kein Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes ist, „sondern das Charakteristikum einer spezifischen personenbezogenen Bindung“ (Rauh 2002<sup>5</sup>, 201; vgl. Ahnert 2004a, 70). In verschiedenen Untersuchungen (vgl. Spangler u. a. 2002; Ahnert 2004a, 64ff; Gerhart 2006) konnten zudem Zusammenhänge zwischen biologischen bzw. physiologischen Prozessen und dem Bindungsverhalten differenziert nachgewiesen werden. Die besondere Bedeutung des Stresshormons Cortisol wird darin belegt (vgl. Gerhardt 2006). In verschiedenen Längsschnittuntersuchungen (vgl. Rauh 2002<sup>5</sup>, 201 f) konnte zudem nachgewiesen werden, dass sich das Bindungsverhalten bzw. die Bindungsqualität bis ins Schulalter „als vergleichsweise stabiles Merkmal herausstellt“ (a. a. O., 201), dass durch bedeutsame emotionale Erfahrungen sich dieses aber auch sowohl zum Guten als auch zum Schlechten verändern kann. Nicht zuletzt deshalb kommt dem Aspekt der Frühintervention zentrale Bedeutung zu (vgl. Suess/Hantel-Quitmann 2004). Diese aber sollte unbedingt das familiäre Umfeld mit einbeziehen.

Nach Keller (2004, 117) besteht „eine weitere zentrale Aussage der Bindungstheorie [...] darin, Zusammenhänge zwischen der Bindungsqualität und der späteren sozialen und kognitiven Kompetenz der Kinder aufzuweisen.“ Gerade hinsichtlich der Zusammenhänge zur kognitiven Kompetenz bestehen jedoch einige Zweifel. So lassen sich wohl Zusammenhänge zwischen dem Bindungsverhalten, dem Explorationsverhalten, der sprachlichen Entwicklung, dem Erwerb einer ‚Theory of Mind‘ (ToM) und dem non-verbalen und verbalen Kommunikationsverhalten nachweisen (vgl. Klann-Delius 2002, 92 ff; 2004, 172 f), doch möglicherweise können diese „auch direkt auf den familiären Diskursstil

zurückgeführt werden“ (Keller 2004, 117). Anzeichen unsicherer Bindung sehen Gebauer/Hüther (2002, 15) in aggressivem Verhalten, in einer Abschottung gegenüber fremden Einflüssen, in einem „Rückgang an Motivation, Verstehen, Behalten, Erinnern, Erkennen von Zusammenhängen und eine(r) eingeschränkte(n) Fähigkeit beim Erkennen und lösen von Konflikten.“ Auch durch Gerhardt (2006, 103 ff) konnte aufgezeigt werden, welche Folgen instabile Fundamente im Bindungsverhalten haben können. Hinsichtlich weiterer Aussagen zum Verhältnis von Bindung und Kompetenz ist auch der kulturellen Komponente wesentliche Beachtung zu schenken (vgl. a. a. O., 113).

In einer weiteren Abhandlung von Ahnert (2004b) geht es um Bindungserfahrungen in erweiterten Beziehungsnetzen, z. B. in der Tages- oder Fremdbetreuung. Ein Bereich, der auch für das Arbeiten z. B. im Grundbereich der Musikschule interessant ist, denn Bindungsbeziehungen „sollten entscheidend dafür sein, dass das Kind auch motiviert ist, die fertigungs- und fähigkeitsfördernden Anregungen der Curricula anzunehmen“ (a. a. O., 275).

Es zeigt sich, dass Kinder durchaus in der Lage sind, zu mehreren Personen Bindungsbeziehungen aufzubauen, die sich aber dennoch unterscheiden (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 36 ff). So kann eine Erzieherin schon zur Bindungsperson werden, aber sie kann nicht an die Stelle z. B. der Mutter treten (vgl. Ahnert 2004b, 246). Ob es zu einer Bindung zu der Erzieherin kommt, hängt im Wesentlichen von dem Verhalten der Erzieherin und den Erzieherin-Kind-Interaktionen ab (vgl. a. a. O., 267). Ergänzt werden muss allerdings, dass die Beziehung zu dem einzelnen Kind nicht unabhängig zur Beziehung der Gruppe als Ganzes zu sehen ist. „Damit erscheint ein emphatisches, gruppenbezogen ausgerichtetes Erziehverhalten, das die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient, konstitutiv für die Bindungssicherheit eines Kindes zu seiner Erzieherin“ (a. a. O., 268). Die Bedeutung der Bindungen im Kindergartenbereich erstreckt sich auch auf den darauffolgenden Schulbereich (vgl. Target u. a. 2002), auch wenn dieser Bereich insgesamt einer differenzierten Betrachtung bedarf.

Die weiteren Untersuchungen zeigen also Zusammenhänge zwischen früher institutionalisierter Kindererziehung (Krippe), z. B. eine Abhängigkeit von dem Bildungsstand der Eltern insbesondere der Mutter, der Qualität der Betreuung und der Qualität der Eingewöhnung. Nach Ahnert (2004b, 75) zeigen sowohl sicher als auch unsicher gebundene Kinder bei längerer Trennung einen hohen Stresspegel, was theoretisch mit Blick auf eine (zu) frühe Unterbringung in einer Krippe zu denken geben könnte. Mit Ahnert (2004b, 78) lässt sich daher die Frage stellen, ob ein so wichtiges System wie das Bindungssystem „nicht mehrfach abgesichert sein muss und deshalb multipel determiniert ist.“ Sie verweist in

diesem Zusammenhang auf eine Arbeit von MacDonald aus dem Jahr 1992, in der das Bindungssystem in ein Sicherheits- und ein Zuneigungs- bzw. Wärmesystem differenziert wird (vgl. Lohaus u. a. 2004, 157 ff). Während das erste für eine Verhaltensregulierung zur Verfügung steht, geht es in dem zweiten um positive Affekte und liebevolle Beziehungen. Beide Systeme müssen nicht unbedingt Hand in Hand gehen. So kann durchaus ein Sicherheitsbedürfnis befriedigt werden, „ohne dass emotionale Wärme gezeigt wird“ (ebd.). Lohaus u. a. verweisen in diesem Zusammenhang erneut auf bestehende kulturelle Unterschiede. Hier könnte aber auch eine Möglichkeit bestehen, verschiedene Bindungen „unter unterschiedlichsten Betreuungsbedingungen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten“ (Ahnert 2004b, 78). Letztlich konnte Ahnert in eigenen Untersuchungen aber zeigen, dass sich zwischen hausbetreuten und tagesbetreuten Kindern keine wesentlichen Unterschiede zeigten. Vielleicht liegt es auch daran, dass viel Mütter tagesbetreuter Kinder eine Art kompensatorische Betreuung vor und nach der Tagesbetreuung zeigen (vgl. a. a. O., 79; vgl. Aamodt/Wang 2012, 218).

Ohne die Quelle näher zu bestimmen, schreiben Hüther/Hauser (2012, 147) mit Bezug auf Untersuchungen von Ahnert, dass sich die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern im Laufe der letzten 30 Jahre dahingehend verändert haben, dass sich heute eher die Kinder an den Bedürfnissen der Eltern orientieren als andersherum. Sie folgern daraus, dass Kinder mit der Bewältigung ihrer Gefühlswelt eher auf sich zurückgeworfen werden, woraus sich ein „distanziertes Beziehungsmuster“ (a. a. O., 148) entwickelt, das sich dadurch kennzeichnet, dass Kinder in Laufe der Entwicklung eine „Angst vor Nähe und Ablehnung“ (ebd.) entwickeln, gepaart mit der „Furcht, mit (ihren – L. K.-S.) Sorgen nicht ernst genommen zu werden“ (ebd.). Sie machen das auch daran fest, dass mittlerweile jedes zweite Kind zum Bindungstyp A (unsicher-vermeidend) zu rechnen ist. Folgen sehen sie in der „enorme(n) Zunahme psychischer (und physischer – L. K.-S.) Erkrankungen“ (ebd.).

Ausgehend von der Bindungsforschung bei Kleinkindern stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Bindung zum Beispiel im Rahmen der Schule. Spitzers Antwort in diesem Zusammenhang: „Die Person des Lehrers ist das Wichtigste“ (Spitzer in Kahl 2006, 21). Was für den Bereich der Schule gilt, gilt auch für den der Therapie. Egal welche Form einer Therapie gemacht wird, das Verhältnis von Klient und Therapeut bestimmt den Erfolg einer Therapie mit.

Die Bedeutung des Bindungsstils als überdauerndes Kriterium wird mittlerweile aber auch kritisch gesehen (vgl. Fraley et al. 2013; Reinhardt 2014). Im Rahmen einer Längsschnittstudie konnte nachgewiesen werden, dass der Bindungsstil eines jungen Erwachsenen wohl nur um 30 % auf das frühkindliche Bindungsverhalten zurückzuführen ist. Dem gegenüber scheinen die späteren Bindungserfahrungen an Einfluss zu gewinnen. Des Weiteren scheint es auch so



zu sein, dass das Bindungsverhalten insgesamt flexibler ist, als bisher angenommen (vgl. Kap. 3.5).

## 2.2 Bindungsstörungen

Im negativen Fall, wenn also Möglichkeiten, eine sichere Bindung herzustellen, nicht funktionieren, entsteht eine unsichere Bindung, die sich in den oben beschriebenen Bindungsverhalten A – D niederschlägt. Die Gründe hierfür liegen wie oben dargelegt oftmals in einer eigenen Bindungsunsicherheit der Primärpersonen. „Die Folgen [...] für die weitere Entwicklung des kindlichen Gehirns sind um so schwerwiegender und nachhaltiger, je weniger einem Kind Gelegenheit geboten wird, auch enge emotionale Bindungen mit anderen Personen einzugehen“ (Hüther/Bonney 2010<sup>11</sup>, 37). Die Defizite, die Kinder u. U. so entwickeln, treten u. U. nicht sofort in Erscheinung, sondern zeigen sich oftmals erst dann, „wenn die Anforderungen gesteigert werden, wenn Menge und Komplexität der zu verarbeitenden Informationen anwachsen, wenn Geschwindigkeit Ausdauer und Gründlichkeit gefordert werden“ (a. a. O., 52 f).

Von Bindungsstörungen wird erst dann gesprochen, wenn Menschen durch ein „völlig verändertes Bindungsverhalten“ (Briesch 2012<sup>7</sup>, 70), das auch nicht den Bindungsstilen A – D entspricht, auffallen. Die daraus resultierenden Verhaltensweisen erlangen dann das Bild eines „behandlungsbedürftigen Störungsmuster“ (ebd.) oder kennzeichnen sich durch „undifferenziertes Bindungsverhalten“ (a. a. O., 71), häufige Unfälle, Trennungsängste, übermäßige Anpassung, Aggressionen, Rollentausch zwischen Eltern und Kind und/oder diverse psychosomatische Reaktionen (vgl. a. a. O., 70 ff)

Die wohl wichtigste Ursache für eine Entstehung von Bindungsstörungen sieht Hüther (2012<sup>7</sup>, 27) in einer emotionalen Vernachlässigung. Die daraus resultierenden Folgen schätzt er als so schwerwiegend ein, dass sich diese auch im späteren Leben nur schwer korrigieren lassen (vgl. a. a. O., 29). Aus der neurologischen Forschung zu Beziehungs- und Bindungsverhalten ist mittlerweile bekannt, dass direkt körperliche Berührungen oder andere indirektere Formen emotionaler Anteilnahme die allgemeine Gesundheit, die Möglichkeiten zur Stressbewältigung, die Lernbereitschaft, die Motivation und das Leistungsverhalten insgesamt positiv beeinflussen können (vgl. Schwing 2011, 20 ff; Aamodt/Wang 2012, 274 ff; Grossmann/Grossmann 2012<sup>7</sup>, 60 ff).

Grossmann/Grossmann (2012<sup>7</sup>, 44 ff) verweisen darauf, dass negative vor-sprachliche Bindungserfahrungen die sprachliche Kohärenz negativ beeinflussen. Sie sprechen von einem „Mangel an ‚metakognitiver Selbstkontrolle‘“ (a. a. O., 45).

Hirnphysiologisch äußert sich ein daraus resultierendes Verhalten dahingehend, dass Erfahrungen im Gehirn nicht abgespeichert und mentale Repräsentationen nicht gebildet werden können und, wie schon gesagt, dadurch das gesamte Lernverhalten der Kinder einschließlich der Motivation geschädigt wird.

Weitere Auswirkungen betreffen das Sozialverhalten. Die Kinder ziehen sich einerseits auf sich zurück und sind andererseits sehr angstbesetzt. Ein anderer Punkt betrifft ihre Orientierungslosigkeit, wodurch sie zum Spielball für andere werden können. Auf den Punkt gebracht: *„Wenn der Boden, auf dem die Kinder stehen, zu dünn wird, brechen sie irgendwann ein“* (Hüther 2012<sup>7</sup>, 29).

Auch wenn sich der Beitrag von Schwing auf das therapeutische Geschehen bezieht, lassen sich die dort angesprochenen Kriterien für ein Gelingen einer therapeutischen Beziehung durchaus auch auf den Lernprozess beziehen (vgl. Schwing 2011, 22 ff).

Nach Krenz (2014, 9) ist davon auszugehen, dass unsicher gebundene Kinder (A und C) oftmals Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Seiner Theorie nach haben diese Auffälligkeiten auch immer was mit den Beziehungen der entsprechenden Kinder zu Erwachsenen zu tun und sind somit auch als „Mangel an Bindungsnahe“ (ebd.) zu sehen: „Auffällige Verhaltensweisen des Kindes sind ein Spiegelbild für pathogene Beziehungsstrukturen“ (ebd.) und wirken hinderlich auf das Entwicklungsgeschehen und „führen zu nachhaltigen Bildungsstörungen“ (ebd.).

Nur am Rande sei hier darauf hingewiesen, dass eine frühe musikalische Kommunikation durchaus in der Lage ist, Bindungsverhalten zu stärken (vgl. Hendricks/McPherson 2010; vgl. Kap. 3.5).

### 2.3 Zur Neurobiologie des Bindungs- und Lernverhaltens

„Die Forschung der letzten Jahre hat uns klar vor Augen geführt, wie stark zwischenmenschliche Beziehungen die Biologie des Gehirns beeinflussen“ (Bauer 2007, 62; vgl. Hüther 2009<sup>2a</sup>, 43; Hüther/Bonney 2010<sup>11</sup>, 43 f; Gebauer/Hüther 2012<sup>7</sup>). Der Begriff des ‚sozialen Gehirns‘, der vor einigen Jahren von T. Insel, Direktor des amerikanischen National Institute of Mental Health (NIMH), geprägt wurde, sieht im Gehirn, wie bereits oben dargestellt, ein Organ, „das auf soziale Interaktionen spezialisiert und gleichzeitig durch diese in hohem Maß formbar ist“ (Bauer 2007, 63).

Nach Schore (2003<sup>3</sup>, 49) zeigt sich, „dass neuste Ergebnisse der Neurowissenschaften, die sehr gut mit der Bindungstheorie zusammenpassen, aussagekräftige Modelle dafür liefern, wie die Grundlage für gesunde und ungesunde Startbedingungen für Entwicklungsverläufe der Persönlichkeit über die Lebensspanne entstehen.“ Kausale Zusammenhänge zwischen Bindungstheorie und Erkenntnis-

sen der Neurowissenschaften bezüglich der frühkindlichen Hirnentwicklung lassen sich nach Bruer (2000, 72, 80 f) nicht finden.

„Die Bindungstheorie geht von der Hypothese aus, dass es ein phylogenetisch erworbenes Bindungssystem gibt“ (Braun/Helmeke 2004, 282), das dann aktiviert wird, wenn eine Gefahr eintritt, die durch das Neugeborene selbst nicht behoben werden kann. Schon eine kurze Erfahrung mit der Bindungsperson genügt, „um dieses Bindungserlebnis dauerhaft im Gedächtnis zu verankern“ (ebd.).

Hüther/Bonney (2010<sup>11</sup>, 33) sehen in dem Geburtsvorgang die erste tiefgreifende Angst, die ein Kind zu bewältigen hat, was durchaus dem analytischen Denken entspricht. Wie von Seiten der primären Bezugsperson damit umgegangen wird, wie schnell also das innere Gleichgewicht beim Säugling wiederhergestellt werden kann, ist mitbestimmend für die weitere Entwicklung. Das sich im positiven Fall daraus entwickelndes Gefühl der Geborgenheit durch beruhigende Aktivitäten der Bezugsperson, später auch weiterer Bezugspersonen, führt zu entsprechenden Verankerungen im neuronalen Netzwerk und bildet somit eine Grundlage für weitere eigene Erfahrungen und vor allem für die Entwicklung des Selbstvertrauens, „Vertrauen in die eigene Kompetenz bei der Bewältigung von Problemen“ (a. a. O., 41), der Selbstwahrnehmung und der Selbstwirksamkeit. Aufbauend auf dieser Basis ist davon auszugehen, dass für einen sicher gebundenen Menschen sich durch die Zunahme an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten „die frühen Bindungen ihre ursprüngliche sicherheitsbietende Bedeutung (verlieren)“ (ebd.). Frühkindliche Bindungen sind eben „nur der erste Schritt eines langen und komplizierten Sozialisationsprozesses“ (a. a. O., 44). Zudem geht selbst die Psychoanalyse heute davon aus, dass Bindungsstörungen in früher Kindheit aufgrund negativer Erlebnisse sich durchaus durch nachfolgende positive Erlebnisse korrigieren lassen.

## 2.4 Zusammenfassung

- Bindungen sind ausgeprägte affektive innige Beziehungen, die es nicht nur bei Menschen, sondern auch bei Tieren gibt.
- Der Mensch ist ein soziales Wesen und seine Bindungsbereitschaft ist angeboren, doch seine Ausprägung unterliegt auch sozio-kulturellen Faktoren.
- Bindungsbereitschaft, –verhalten und -qualität unterliegen einer lebenslangen dynamischen Entwicklung.
- Bindungsstörungen können sich sowohl im Sozialverhalten als auch in Verhaltensauffälligkeiten zeigen und wirken sich negativ auf die Ent-

wicklung aus. Aus Bindungsstörungen können Bildungsstörungen resultieren.

- Die Bedeutung des Bindungsverhaltens für die spätere Entwicklung wird uneinheitlich beurteilt. Demnach kann kindliches Bindungsverhalten Auswirkungen auch noch bei Erwachsenen zeigen, andererseits tritt seine Bedeutung mit zunehmender Selbstwirksamkeit in den Hintergrund.



<http://www.springer.com/978-3-658-15261-1>

Neurowissenschaften und Musikpädagogik

Klärungsversuche und Praxisbezüge

Kowal-Summek, L.

2017, XVI, 411 S. 41 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15261-1