



# Bindungsorientierung in der Kindheitspädagogik

Rebecca Hofmann



**THINKPäd**  
Thüringer Institut  
für Kindheitspädagogik  
der Fachhochschule Erfurt



**FACHHOCHSCHULE  
ERFURT** UNIVERSITY  
OF APPLIED SCIENCES

Rebecca Hofmann

## Bindungsorientierung in der Kindheitspädagogik

Welchen Mehrwert bieten Erkenntnisse der Bindungstheorie  
für eine professionelle Beziehungsgestaltung?

Studienbrief des Thüringer Instituts für Kindheitspädagogik der FHE

Der Studienbrief basiert auf der Masterthesis „Bindungsorientierung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ von Rebecca Hofmann, die am 30.04.2022 an der Fachhochschule Erfurt eingereicht wurde (Gutachter:innen: Prof.in Dr. Barbara Lochner, Prof. Dr. Tobias Luck).

Er wird vom Thüringer Institut für Kindheitspädagogik herausgegeben.

Erfurt, Mai 2023

## Vorwort

Die Bedeutung der Kindheitspädagogik hat in den letzten Jahren stark zugenommen, wenngleich ihre fachliche Profilbildung aktuell keineswegs abgeschlossen ist. Sie wird durch einen qualifizierten Diskurs angeregt, zu welchem die ThInKPäd-Studienbriefe beitragen wollen.

Die Studienbriefe behandeln unterschiedliche Themen, deren Gemeinsamkeit das praktische und wissenschaftliche kindheitspädagogische Interesse am gelingenden Leben und Aufwachsen von Kindern bildet. Um entsprechenden Fragen nachzuspüren, bedarf es theoretischer Reflexionen und Forschungsarbeiten, die institutionelle, öffentliche und private Lebensorte von Kindern, ihre sozialen Netzwerke wie auch ihre Lebensbedingungen in den Blick nehmen.

Die ThInKPäd-Studienbriefe basieren in der Regel auf herausragenden Abschlussarbeiten von Bachelor- und Masterstudierenden der Kindheitspädagogik an der Fachhochschule Erfurt. Sie leisten einen Beitrag zum Fachdiskurs und führen fundiert in relevante Debatten ein. Damit steigern sie die öffentliche Wahrnehmbarkeit der Herausforderungen, mit denen sich Pädagog:innen, aber mitunter auch Eltern und Personensorgeberechtigte in Bezug auf die Bildung und Erziehung von Kindern und die Sorge für ihr Wohlergehen auseinandersetzen müssen.

Prof. Dr. Barbara Lochner & Prof. Dr. Michaela Reißmann  
Thüringer Institut für Kindheitspädagogik der FH Erfurt

## Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Grundlagen der Bindungstheorie</b> .....	<b>5</b>
1.1 Das Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem.....	6
1.2 Fürsorgeverhalten, Feinfühligkeit und Internale Arbeitsmodelle .....	8
1.3 Bindungsqualität und Bindungsmuster .....	11
<b>2 Bindungsforschung und Implikationen für die pädagogische Praxis</b> .....	<b>14</b>
2.1 Stabilität und Veränderung von Bindungsmerkmalen.....	16
2.2 Veränderung von Bindungsmerkmalen durch Interventionen .....	18
<b>3. Bindungsorientierung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern</b> .....	<b>19</b>
3.1 Die helfende Beziehung als Bindungsbeziehung .....	20
3.2 Die helfende Beziehung als Lern- und Reflexionsort.....	22
3.3 Bindungsorientierte Elternarbeit .....	28
<b>Fazit und Ausblick</b> .....	<b>30</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>31</b>

## 1 Grundlagen der Bindungstheorie

Der Kinderpsychiater John Bowlby formulierte Mitte des 20. Jahrhunderts erstmals die Grundannahmen der Bindungstheorie (vgl. Bowlby 2006, 9; Grossmann/Grossmann 2017, 31). Die Bindungstheorie ist eine psychosoziale Entwicklungstheorie, die klinisch-psychoanalytisches und entwicklungspsychologisches Wissen mit evolutionsbiologischem und systemischem Denken kombiniert und Zusammenhänge zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und der Entstehung psychischer Störungen herstellt (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 31; Gahleitner/ Homfeldt 2020, 343; Bowlby 2021, 20). Laut Bowlby ist das Bindungskonstrukt von großer Relevanz für die Entwicklung und Beziehungsgestaltung eines Individuums, auch nach der frühen Kindheit (vgl. Bowlby 2006, 178). Die Bindungstheorie wurde stetig weiterentwickelt, indem ihre Annahmen z.B. auch auf andere Beziehungen wie Freundschafts- oder Paarbeziehungen übertragen wurde (vgl. Zimmermann 2019, 203–231).<sup>1</sup> Zahlreiche Forscher:innen bemühen sich seit Jahrzehnten, die bindungstheoretischen Annahmen durch empirische Untersuchungen zu stützen. Durch deren Erkenntnisse gilt die Bindungstheorie mittlerweile bei der Mehrzahl der Expert:innen als tragfähig - unabhängig vom Lebensalter des Kindes und über die Mutter-Kind-Dyade hinaus (vgl. Berg 2013, 18; Grossmann/Grossmann 2017, 71; Bowlby 2021, 4).<sup>2</sup>

Im Folgenden werden zunächst wichtige Konzepte und Schlüsselbegriffe der Bindungstheorie dargestellt: Das *Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem* (1.1), das *Fürsorgeverhaltenssystem*, das *Konzept der Feinfühligkeit* und *Internale Arbeitsmodelle* (1.2) sowie die verschiedenen *Bindungsqualitäten* (1.3) Vorher ist es notwendig, den Begriff „Bindung“ zu definieren und die Unterschiede zur „Beziehung“ deutlich zu machen, da beides häufig synonym verwendet wird. Besonders im pädagogischen Alltag sind die beiden Begriffe durch ihre wechselseitigen Einflüsse nicht immer klar voneinander zu trennen. (vgl. König 2018, 13).

### Definition „Bindung“

Bindung bezeichnet in der Bindungstheorie eine spezifische Beziehung, welche zwei Personen über Raum und Zeit hinweg aneinanderbindet (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 75; König 2018, 13). Bindung ist damit ein besonderer Ausschnitt des komplexen Systems der Beziehung (vgl. Berg 2013, 19). Sie wird häufig mit einem imaginären, „*emotionalen Band*“ verglichen (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 75).

John Bowlby stützt seine Annahmen auf biologisch begründete Verhaltenssysteme (vgl. Bowlby 2021, 6; ebd., 20). Diese Verhaltenssysteme tragen dazu bei, dass eine schwächere Person (der:die *Bindungssuchende*) die

<sup>1</sup> Wird im Folgenden der Begriff „Bindungsbeziehung“ verwendet, meint dies die Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und seiner erwachsenen Bindungsperson.

<sup>2</sup> Die Grundlage dieses Artikels bildet die Expertise zahlreicher Autor:innen und Forscher:innen, die sich in den vergangenen Jahrzehnten mit dem Bindungskonstrukt auseinandergesetzt und zu dessen Weiterentwicklung beigetragen haben. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das Konstrukt der Bindungstheorie von einzelnen Autor:innen angezweifelt und ihre empirische Basis als unzureichend dargestellt wird (vgl. Keller 2020, o.S.).

Bindung und  
Beziehungen

Merkmale einer  
Bindungs-  
beziehung

Nähe einer als stärker und erfahrener wahrgenommenen Person (der *Bindungsperson*) sucht, in der Erwartung, dass sie ihm:ihr Schutz und Fürsorge bietet oder zur Angstminderung beiträgt (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 71; König 2018, 15). Diese unumkehrbare Rollenverteilung ist kennzeichnend für eine Bindungsbeziehung. Ein anschauliches Beispiel dafür ist die Bindungsbeziehung zwischen einem Säugling und seinen primären Bindungspersonen<sup>3</sup>, welche sich in den ersten Lebensmonaten entwickelt (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 72): Ein Säugling ist vollständig auf den Schutz und die Fürsorge beständiger Interaktionspartner:innen angewiesen, die sich um sein Wohlbefinden und die Erfüllung seiner Bedürfnisse kümmern (ebd., 31; 37). Er bindet sich notwendigerweise auch dann an seine Bindungspersonen, wenn diese nur eingeschränkt bereit oder fähig sind, sich um ihn zu kümmern oder ihn sogar vernachlässigen oder misshandeln (ebd.; vgl. König 2018, 15).

**Schutz und  
Fürsorge als  
Grundbedürfnisse**

Insbesondere nach dem ersten Lebensjahr können auch weitere Personen Funktionen der Bindungsperson übernehmen (vgl. Macsenaere/Schleiffer 2012, 77-78). Ein Kind kann demnach mehr als eine, aber nicht viele Bindungspersonen haben – neben den Eltern können das weitere häufige Interaktionspartner:innen sein, wie z.B. ein Großelternanteil oder eine bevorzugte Fachkraft in der Gruppenbetreuung (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 71). Meistens gibt es jedoch eine eindeutige Hierarchie der Bindungspersonen, die unterschiedlich stark zur Beruhigung des Kindes beitragen können – je nach Gemütszustand des Kindes und ob andere, vorrangige Bindungspersonen verfügbar sind (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 71). Im Laufe des Lebens können Bindungspersonen wechseln: So verlieren im Jugendalter die Eltern häufig ihre Stellung als primäre Bindungspersonen und werden durch andere, bisher nachrangige Bindungsbeziehungen zu Gleichaltrigen oder romantischen Partnerschaften ergänzt (vgl. Taubner et al. 2017, 41).

**Bedeutung von  
Bindungs-  
personen**

### **1.1 Das Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem**

Die Bindungstheorie basiert u.a. auf der Annahme zweier Verhaltenssysteme: dem *Bindungsverhaltenssystem* und dem *Explorationsverhaltenssystem*. Beide werden „als getrennte, jedoch integrale und einander ergänzende Systeme betrachtet“ (Grossmann/Grossmann 2017, 80), die miteinander in einem dynamischen Gleichgewicht stehen (vgl. Ainsworth/Bell 1974/2015, 232).

#### *Bindungsverhaltenssystem*

Das Bindungsverhaltenssystem aktiviert Verhaltensweisen, die Nähe oder Kontakt zu der Bindungsperson fördern (vgl. Ainsworth/Bell 1970/2015, 147; Grossmann/ Grossmann 2017, 75). Das sogenannte *Bindungsverhalten* wird ausgelöst, wenn ein Kind sich bedroht fühlt oder es beunruhigende Gefühle wie z.B. Angst, Müdigkeit, Krankheit oder Schmerz nicht (mehr) selbstständig regulieren kann (vgl. Berg 2013, 20; Bowlby 2021, 21). Auch eine Trennung von der Bindungsperson kann Bindungsverhalten aktivieren, wenn ein Kind diese als lang und damit bedrohlich empfindet (Berg 2013, 20). Bindungsverhalten

---

<sup>3</sup> Im globalen Norden sind dies i.d.R. die leiblichen Eltern(teile) des Säuglings. Die Entwicklung einer Bindungsbeziehung ist jedoch nicht abhängig von der biologischen Abstammung, sondern von der Häufigkeit und Notwendigkeit der Interaktionen in den ersten Lebensmonaten.

erfüllt lebenslang die Funktion, Nähe zu Bindungspersonen herzustellen (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 73). Es kann allerdings in unterschiedlicher Weise gezeigt werden (ebd.), denn durch die Kompetenzentwicklung wie z.B. den Spracherwerb oder die Fähigkeit, Gefühle zu verbalisieren, verändert sich auch der Ausdruck des Bindungsverhaltens (vgl. König 2018, 17). Während Säuglinge und Kleinkinder bei aktiviertem Bindungssystem typischerweise weinen, nach der Bindungsperson rufen, sie suchen, ihr nachfolgen oder protestieren, wenn eine Trennung von der Bindungsperson bevorsteht (vgl. Ainsworth/Bell 1970/2015, 147; Grossmann/Grossmann 2017, 73), zeigen ältere Kinder, Jugendliche oder Erwachsene Bindungsverhalten eher in „symbolischer und kulturell akzeptierter Form“ (Grossmann/Grossmann 2017, 73). Anstatt zu weinen, seufzen oder klagen sie, sie „rufen“ z.B. telefonisch nach der Bindungsperson, führen „sachliche Gründe für einen Besuch bei den Eltern“ oder Argumente gegen eine Trennung an, „anstatt direkt gegen das Verlassenwerden zu protestieren oder sich physisch anzuklammern“ (ebd.). Im Laufe des Lebens wird das Bindungsverhaltenssystem außerdem zunehmend weniger leicht aktiviert, z.B. weil ein Kind nach mehr Autonomie strebt und Herausforderungen eigenständiger bewältigen kann (vgl. Bowlby 2006, 177f.). Es gibt demnach keine Verhaltensweisen, die grundsätzlich als Bindungsverhalten definiert werden können (vgl. König 2018, 17), sondern das Verhalten muss in Abhängigkeit zum Alter und Entwicklungsstand des Kindes sowie zum Kontext der Situation betrachtet werden.

## Ausdruck von Bindungsverhalten

### *Explorationsverhaltenssystem und die „Bindungs-Explorations-Balance“*

Das Explorationsverhaltenssystem aktiviert Verhaltensweisen, welche die Erkundung der Umwelt und eine Anpassung an die Veränderungen der Umwelt fördern (vgl. Ainsworth/Bell 1974/ 2015, 232; Grossmann/Grossmann 2017, 75). Dieses sogenannte *Explorationsverhalten* basiert „auf Neugier und dem menschlichen Drang, Wissen über die Umwelt zu erlangen und sich als selbst-wirksam zu erleben“ (König 2018, 19). Es schließt unter anderem Fortbewegung, Spielverhalten und Aktivitäten mit Gleichaltrigen ein (vgl. Ainsworth/ Bell 1974/2015, 232; Bowlby 2021, 99).

Das Bindungsverhalten und das Explorationsverhalten stehen antithetisch zueinander, d.h. sie verhalten sich ähnlich wie die zwei Seiten einer Wippe (vgl. Bowlby 2006, 232), „die sich in Aktivität und Passivität abwechseln“ (Berg 2013, 20). Grossmann und Grossmann (2017, 136f.) bezeichnen dies als „Bindungs-Explorations-Balance“. Fühlt sich das Kind emotional sicher, ist sein Bindungsverhaltenssystem inaktiv und die Wahrscheinlichkeit für eine Aktivierung des Explorationsverhaltenssystems steigt (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 80; Berg 2013, 20). Es widmet sich seinem Erkundungsbedürfnis und entfernt sich dabei von der Bindungsperson (vgl. Ainsworth/Bell 1974/2015, 231; Bowlby 2021, 99), indem es sich z.B. einem unbekanntem Gegenstand nähert. Sobald das Kind die Entfernung zur Bindungsperson als zu groß empfindet, es durch innere Zustände (z.B. Müdigkeit) oder äußere Einflüsse (z.B. ein unbekanntes Geräusch) emotional beunruhigt wird, aktiviert sich das Bindungsverhaltenssystem und das Kind signalisiert – alters- und entwicklungsentsprechend – sein Bindungsbedürfnis.

## Exploration und Bindung als Balanceakt

Das Explorationsverhaltenssystem wird deaktiviert, sodass die Erkundung unterbrochen wird, bis sich das Kind wieder emotional sicher fühlt (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 70; ebd. 80).

## 1.2 Fürsorgeverhalten, Feinfühligkeit und Internale Arbeitsmodelle

Analog zum Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem des Kindes reagiert laut Bowlby das *Fürsorgeverhaltenssystem* der Bindungsperson auf Kommunikationssignale des Kindes (vgl. Bowlby 2021, 6; König 2018, 20). Das *Fürsorgeverhalten* der Bindungsperson wird aktiviert, wenn das Kind durch Bindungsverhalten ein Bedürfnis nach Nähe und Sicherheit signalisiert, wenn die Kontextbedingungen es bedrohen oder gefährden oder – unabhängig vom Verhalten des Kindes – wenn die Bindungsperson einen entsprechenden Bedarf antizipiert (vgl. König 2018, 20; Berg 2013, 20f.).

### Das Konzept der Feinfühligkeit

Im Rahmen empirischer Verhaltensbeobachtungen von Müttern mit ihren Kindern gelang es Mary D.S. Ainsworth und ihren Kolleg:innen, eine wesentliche Variable (mütterlichen<sup>4</sup>) Fürsorgeverhaltens zu beschreiben und zu konzeptualisieren – die sogenannte *Feinfühligkeit* (vgl. Ainsworth 1974/2015, 414). Feinfühligkeit wird von ihr definiert als

„Fähigkeit der Mutter, die Signale und Mitteilungen, die im Verhalten ihres Kindes enthalten sind, wahrzunehmen und richtig zu interpretieren und diese [...] prompt und angemessen zu beantworten“ (ebd.).

Feinfühliges Verhalten der Bindungsperson zeigt sich demnach anhand von vier Merkmalen: (1) Die Bindungsperson *nimmt* die Signale des Kindes *wahr*, ist also präsent und aufmerksam (ebd.). (2) Sie *interpretiert* seine Signale „richtig“, d.h. sie kann sich in das Kind und seine aktuelle Situation einfühlen und sein Verhalten entsprechend einordnen (ebd., 415). Dabei sollte die Bindungsperson auch Alter und Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigen.<sup>5</sup>

Die Fähigkeit der Bindungsperson, die Kommunikationssignale des Kindes wahrzunehmen und richtig zu interpretieren, ist in hohem Maße davon abhängig, inwieweit ihre Wahrnehmung durch eigene Bedürfnisse, Gefühlszustände oder frühere Erfahrungen „verzerrt“ ist (vgl. Ainsworth 1974/2015, 415; Grossmann/Grossmann 2017, 122).<sup>6</sup>

Zwei Beispiele dazu: Der Vater ist morgens spät dran, aber das Kind muss noch gefüttert werden. Da der Vater unter Zeitdruck steht, interpretiert er das langsamere Essen des Kindes als Sättigungssignal und beendet das Frühstück

---

<sup>4</sup> Mary Ainsworth konzentrierte sich in ihren Studien auf Mutter-Kind-Interaktionen. Nach aktuellem Kenntnisstand können die Komponenten feinfühliges Verhalten jedoch auch auf andere Bezugs- und Bindungspersonen übertragen werden – unabhängig von Geschlecht oder Verwandtschaftsgrad.

<sup>5</sup> So kann z.B. Fluchen als alterstypisches Bindungsverhalten von älteren Kindern und Jugendlichen interpretiert werden, welches ein Zuwendungsbedürfnis aufgrund von Unwohlsein oder Hilflosigkeit ausdrückt (vgl. K. Grossmann in Hilt 2017, 245f.).

<sup>6</sup> Als beispielhafte Gründe seien hier angeführt: mangelndes Einfühlungsvermögen, Schlafmangel, Zeitdruck und Überforderung, eine ablehnende Haltung gegenüber dem Kind, Alkohol- oder Drogenkonsum, (psychische) Erkrankung, persönliche oder soziale Problemlagen der Bindungsperson, die neben dem Kind ihre Aufmerksamkeit fordern. Auch frühere Beziehungserfahrungen der Bindungsperson können ihr Fürsorgeverhalten beeinflussen.



(vgl. Ainsworth 1974/2015, 414) – obwohl das Kind in diesem Moment möglicherweise langsamer isst, weil es die gemeinsame Mahlzeit mit dem Vater wertschätzt und gerne mehr Zeit mit ihm verbringen möchte. Eine Kindheitspädagogin, die aufgrund der hohen Arbeitsbelastung in der Einrichtung bereits gereizt und emotional überfordert ist, interpretiert das Fluchen eines Hortkindes eventuell als persönlichen Angriff oder Ablehnung und reagiert ggf. entsprechend zurückweisend oder ignoriert das Verhalten des Kindes, das auf ein Bindungsbedürfnis hinweisen könnte. Die Bindungsperson sollte demnach neben den Bedürfnissen des Kindes auch die eigenen Bedürfnisse und Gefühle berücksichtigen und reflektieren, um feinfühlig interagieren zu können (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 122).

Auch wenn die Bindungsperson die Signale aufmerksam wahrnimmt und richtig interpretiert, kommt es bei der Beurteilung von feinfühligem Fürsorgeverhalten ebenso auf (3) die *Angemessenheit* und (4) *Schnelligkeit* der Reaktion an (ebd., 415). Eine angemessene Interaktion ist „gut strukturiert, abgerundet und vollständig“ (Ainsworth 1974/2015, 417). Eine feinfühlige Bindungsperson orientiert sich bei Dauer, Tempo und Intensität ihrer Interaktion an den Signalen des Kindes und nimmt wahr, ob sein Bedürfnis durch ihre Reaktion zufriedengestellt wurde (ebd.). Die Reaktion sollte prompt erfolgen, d.h. in einer für das Kind tolerablen Frustrationszeit (vgl. Berg 2013, 31). Auch diese Frustrationszeit ist alters- und entwicklungsabhängig: Während auf die Signale eines Säuglings sofort reagiert werden sollte, kann ein:e Jugendliche:r eine verzögerte Reaktion aushalten.

#### „Sichere Basis“ und „Sicherer Hafen“

Durch den ständigen Wechsel der Aktivierung von Bindungs- und Explorationsverhaltenssystem variiert die Funktion der Bindungsperson und die Angemessenheit des Fürsorgeverhaltens in Abhängigkeit dazu, welches der beiden Systeme gerade aktiv ist (vgl. König 2018, 20; ebd., 25). Um die unterschiedlichen Funktionen der Bindungsperson sprachlich eindeutiger zu differenzieren, wird häufig zwischen der „*sicheren Basis*“ und dem „*sicheren Hafen*“ unterschieden (vgl. Ainsworth et al. 1978, 264ff.; Grossmann/Grossmann 2017, 57). Wenn das Kind seine Umwelt erkundet, fungiert die Bindungsperson als *sichere Basis*, die ihm verlässlichen Rückhalt beim Explorieren bietet und zu der es bei Bedarf wieder zurückkehren kann (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 57; Scheuerer-Englisch 2017b, 32; Bowlby 2021, 9). Die Bindungsperson übernimmt hier idealerweise eine eher beobachtende, passive Rolle, indem sie das Kind zwar stützt und ermutigt, aber nur im Ernstfall eingreift (vgl. Bowlby 2021, 9). Ist das Kind hingegen emotional überlastet oder fühlt sich bedroht, wird sein Bindungsverhaltenssystem aktiviert (vgl. Scheuerer-Englisch 2017b, 32). In dieser Situation dient die Bindungsperson als *sicherer Hafen*, bei der es Nähe und Sicherheit sucht, um sich zu stabilisieren (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass feinfühliges Verhalten äußerst komplex ist. Es verlangt von der Bindungsperson die Fähigkeit, sich immer wieder von Neuem entsprechend der Situation, des

**Bindungsperson  
als „Sicherer  
Hafen“**

Entwicklungsstandes und der Individualität des Kindes flexibel auf seine Bedürfnisse und Kompetenzen einzustellen und die eigene Reaktion dementsprechend anzupassen (vgl. Berg 2013, 31f.; König 2018, 21).

### *Internale Arbeitsmodelle*

Über die Kommunikation mit seiner Bindungsperson und ihre individuellen Verhaltensweisen, die sich u.a. in ihrem Fürsorgeverhalten widerspiegeln, entwickelt ein Kind während der ersten Lebensjahre „spezifische innere Bilder“ von sich selbst und der Bindungsperson (vgl. Bowlby 2021, 105). Die inneren Bilder von sich und der Bindungsperson verfestigen sich durch wiederholte Interaktionen zu kognitiven Strukturen (ebd.). Anhand der gemeinsamen Beziehungserfahrungen bildet das Kind Erwartungen über die (emotionale) Verfügbarkeit der Bindungsperson in bindungsrelevanten<sup>7</sup> Situationen und darüber, „wie [sie] zukünftig auf die eigenen Bindungs- und Explorationswünsche reagieren wird“ (Grossmann/Grossmann 2017, 76; vgl. Spangler/Reiner 2017, 27f.). Die Erwartungen, die Gefühle, das Wissen und die Vorstellungen über sich und die Bindungsperson werden in der Bindungstheorie als „*Internale Arbeitsmodelle*“ (hier kurz IAM) zusammengefasst (vgl. Grossmann/ Grossmann 2017, 76; ebd., 442). IAM lassen sich nicht direkt wahrnehmen oder mit Variablen messen, sondern erschließen sich vielmehr aus der Qualität des Umgangs mit den Bindungspersonen bei subjektiv empfundener Belastung (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 446). Es handelt sich um ein theoretisches Konstrukt, das dabei helfen kann, die Organisation und Verknüpfung psychischer Prozesse zu verstehen.

Da die Internalen Arbeitsmodelle durch gemeinsame Beziehungserfahrungen geformt werden, entwickelt ein Kind für jede Bindungsperson jeweils spezifische IAM (vgl. Berg 2013, 22), die ihr Verhalten in bindungsrelevanten Situationen prognostizieren sollen. IAM enthalten demnach kein objektives Bild der Bindungsperson, sondern bilden vielmehr die bisherige „subjektiv erlebte Bindungsgeschichte“ des Kindes mit der jeweiligen Bindungsperson ab (vgl. König 2018, 46).

### *Bindungsrepräsentation*

Im Laufe der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes werden die Internalen Arbeitsmodelle auf der Ebene der sogenannten „Bindungsrepräsentation“ organisiert (vgl. Spangler/Reiner 2017, 29). Das Kind entwickelt die Fähigkeit, seine Bedürfnisse, Wünsche und Handlungsoptionen mental zu repräsentieren (ebd.) – es kann diese zunehmend besser wahrnehmen und in eine entsprechende Form „übersetzen“ und ausdrücken. Durch die Fähigkeit der sozialen Perspektivübernahme kann es seine eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Handlungsoptionen mit denen seiner Bindungsperson kognitiv verknüpfen (ebd., 25). Dadurch erhält das Kind mehr Entscheidungs- und Handlungsoptionen, um das Verhalten der Bindungsperson in bindungsrelevanten Situationen in einen Kontext einzuordnen und zu bewerten.

---

<sup>7</sup> Als „bindungsrelevant“ werden Situationen bezeichnet, in denen das Bindungsverhaltenssystem aktiviert ist, also wenn das Kind (emotional) beunruhigt ist.

**Internale  
Arbeitsmodelle**

**Bindungs-  
repräsentation**

### 1.3 Bindungsqualität und Bindungsmuster

Während des ersten Lebensjahres hat das Kind bereits Erwartungen über das Verhalten der einzelnen Bindungspersonen gebildet (die Internalen Arbeitsmodelle) und in Abhängigkeit dazu Verhaltensstrategien entwickelt, um sich emotional zu stabilisieren (vgl. Spangler/Reiner 2017, 29). Diese Verhaltensstrategien wurden von Mary Ainsworth als sogenannte *Bindungsmuster* beschrieben (Ainsworth et al. 1978; vgl. Ainsworth/Wittig 1969/2015, 113; Grossmann/Grossmann 2017, 141). Jedes Bindungsmuster kann als Anpassungsleistung des Kindes an einen bestimmten Beziehungskontext verstanden werden, die der (Wieder-)Herstellung seiner emotionalen Stabilität dient (vgl. König 2018, 42; Berg 2019, 38). Das Ausmaß, in dem das Kind die Bindungsperson zur Stabilisierung nutzen kann, wird als „*Bindungsqualität*“ bezeichnet (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 75).

Um die Bindungsqualität des Kindes zu seiner Bindungsperson zu erfassen, entwickelte Mary Ainsworth ein standardisiertes Beobachtungsverfahren – die sogenannte „*Fremde Situation*“ (vgl. Ainsworth/Bell 1970/2015, 150). Im Rahmen der Fremden Situation wird bei einem ca. einjährigen Kind in mehreren Episoden durch die Konfrontation mit einer fremden Person sowie zwei kurze Trennungen von der Bindungsperson das Bindungsverhaltenssystem aktiviert (vgl. König 2018, 37). Vor allem das kindliche Verhalten in den Trennungs- und Wiedervereinigungsepisoden gibt Aufschluss über seine Bindungsqualität, da das Kind „im Moment der Wiedervereinigung nicht auf das aktuelle Verhalten der Bindungsperson reagiert, sondern auf seine Erwartung an die Antwortbereitschaft der Bindungsperson“ (Grossmann/Grossmann 2017, 447). Welches Bindungsmuster ein Kind im ersten Lebensjahr entwickelt, hängt demnach bedeutsam von der Feinfühligkeit der Bindungsperson ab (vgl. Ainsworth et al. 1978, 137; Spangler/Reiner 2017, 33; Bowlby 2019, 24).<sup>8</sup> Ainsworth konnte anhand der Abfolge von Explorations- und Bindungsverhaltensweisen zunächst drei Hauptgruppen an Bindungsmustern identifizieren: *sicher*, *unsicher-vermeidend* und *unsicher-ambivalent* (vgl. Ainsworth/Wittig 1969/2015, 132; Grossmann/Grossmann 2017, 75; ebd., 141). Die sicheren und unsicheren Bindungsmuster werden den *organisierten Bindungsmustern* zugeordnet, da die Verhaltensstrategien des Kindes in sich konsistent und kohärent sind (vgl. König 2018, 96).

#### *Sicheres Bindungsmuster*

Die Feinfühligkeit der Bindungsperson gilt als zuverlässige Variable für die Entwicklung einer sicheren Bindung (vgl. Ainsworth et al. 1978, 150; Spangler/Reiner 2017, 32). Ein Kind mit einem *sicheren Bindungsmuster* drückt in emotional beunruhigenden Situationen sein Bindungsbedürfnis offen aus, indem es z.B. weint oder die Nähe der Bindungsperson sucht (vgl. Bowlby 2019, 24). Es weiß auf Basis seiner IAM, dass die Bindungsperson verlässlich zur Verfügung stehen wird und kann sie als sicheren Hafen nutzen, um sich emotional wieder zu stabilisieren (vgl. Bowlby 2021, 101; König 2018, 96). In

„Fremde  
Situation“

Sicheres  
Bindungsmuster

<sup>8</sup> Nach aktuellem Kenntnissstand können jedoch auch andere elterliche Verhaltensweisen, Dispositionen des Kindes oder Bedingungen im Lebensumfeld Auswirkungen auf individuelle Unterschiede in der Bindungsqualität haben (vgl. Berg 2019, 65; Zimmermann et al. 2019, 314).

den Wiedervereinigungsepisoden der Fremden Situation sucht ein sicher gebundenes Kind die Nähe der Bindungsperson, lässt sich von ihr trösten und fängt dann zügig an, wieder zu explorieren. Ein Kind, dessen Bindungsperson verfügbar und unterstützend ist, entwickelt zudem ein realistisches Selbstmodell, nach dem es sich selbst als kompetent und unterstützenswert wahrnimmt (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 452).

#### *Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster*

Reagiert die Bindungsperson eher zurückweisend oder ablehnend auf die Bindungssignale des Kindes, besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass das Kind ein *unsicher-vermeidendes Bindungsmuster* entwickelt (vgl. Brisch 2011, 21; Bowlby 2019, 25). In bindungsrelevanten Situationen drückt dieses Kind sein Bindungsbedürfnis weniger intensiv oder nicht aus und meidet die Nähe der Bindungsperson, da es erwartet, von ihr zurückgewiesen zu werden (vgl. Bowlby 2019, 25; Bowlby 2021, 101). Stattdessen lenkt es seine Aufmerksamkeit auf seine Sachumwelt, z.B. auf das Spielzeug im Raum (vgl. König 2018, 96). Seine Strategie ist eine Deaktivierung des Bindungsverhaltenssystem, sodass es von außen wirkt, als würde es gut allein zurechtkommen (vgl. Ehrental 2017, 260; König 2018, 99). Gleichzeitig ist das Kind innerlich stark angespannt, was sich in physiologischen Parametern wie z.B. Herzfrequenzveränderungen und einem Anstieg des Stresshormons Cortisol während der Fremden Situation erfassen lässt (vgl. Spangler/Schieche 2019, 305).

**Unsicher-  
vermeidendes  
Bindungsmuster**

#### *Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster*

Wenn die Bindungsperson die Signale des Kindes manchmal feinfühlig und unterstützend beantwortet, in anderen Situationen wiederum nicht, so besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass das Kind ein *unsicher-ambivalentes Bindungsmuster* entwickelt (vgl. Bowlby 2019, 25). Ähnliches gilt, wenn die Bindungsperson dem Kind androht, es zu verlassen oder es wegzuschicken (ebd.). Durch das inkonsistente Fürsorgeverhalten der Bindungsperson kann das Kind nicht einschätzen, ob seine Bindungsperson in zukünftigen Stresssituationen verfügbar und hilfsbereit sein wird (vgl. Main 2019, 129; Bowlby 2021, 101). Seine Strategie ist eine Hyperaktivierung des Bindungsverhaltenssystems, indem es sein Bindungsbedürfnis in übermäßiger Form ausdrückt (vgl. Ehrental 2017, 260; König 2018, 96). Es entwickelt starke Trennungsängste, „klammert“ sich an die Bindungsperson und zeigt auch in ihrer Anwesenheit einen geringen Explorationsdrang (vgl. Bowlby 2021, 101).

**Unsicher-  
ambivalentes  
Bindungsmuster**

#### *Bedeutung der Bindungsmuster als Schutz- und Risikofaktoren*

Das sichere Bindungsmuster steht in einem engen Zusammenhang mit einem positiven Selbstbild des Kindes, einer angemessenen Emotionsregulation sowie wie mit der Fähigkeit, bei emotionaler Überlastung soziale Unterstützung zu suchen (vgl. Scheuerer-Englisch 2017a, 158–159). Eine sichere Bindung gilt deshalb als Schutzfaktor, der Risiken für die kindliche Entwicklung abmildern kann (vgl. Seiffge-Krenke 2017, 137f.; Grossmann/ Grossmann 2017, 543). Dies konnte mittlerweile durch mehrere und teils langjährige Untersuchungen

**Sicheres  
Bindungsmuster  
als  
Schutzfaktoren**

wie z.B. das Minnesota Parent-Child-Project<sup>9</sup> belegt werden (vgl. Spangler/Reiner 2017, 39f.). Kinder, die trotz hoher psychosozialer Herausforderungen eine sichere Bindung zu ihrer Mutter entwickelten, waren widerstandsfähiger gegenüber Stress und konnten sich besser an temporäre Belastungen anpassen (ebd., 39). Ein sicheres Bindungsmuster trägt demnach wesentlich zur Entwicklung individueller Resilienz<sup>10</sup> bei (vgl. Scheuerer-Englisch 2017a, 159).

Während eine sichere Bindung als Schutzfaktor gegenüber Entwicklungsrisiken gilt, fehlt dieser mildernde Effekt bei einem unsicheren Bindungsmuster oder stellt selbst einen Risikofaktor dar (vgl. Scheuerer-Englisch 2017b, 35). Wenn schwierige Lebensereignisse oder Herausforderungen bewältigt werden müssen, bieten unsichere Bindungsmuster ungünstigere Voraussetzungen als sichere Bindungsmuster, da sie auf dysfunktionalen Verhaltensstrategien basieren (vgl. Berg 2019, 102): Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster unterdrücken ihr Bindungsverhalten stark und greifen trotz erhöhtem Stress nicht auf soziale Unterstützung zurück, während unsicher-ambivalent gebundene Kinder ihrem Bindungsverhalten so stark Ausdruck verleihen, dass sie Schwierigkeiten haben, geeignete Problemlösestrategien zu entwickeln (vgl. Berg 2019, 102). Unsichere Bindungsmuster haben eine moderierende Wirkung, die mit weiteren Risikofaktoren wie z.B. einem niedrigen sozioökonomischen Status kumulieren und eine gesunde Entwicklung gefährden bzw. eine psychopathologische Entwicklung begünstigen können (ebd.; vgl. Spangler/Reiner 2017, 39).

### *Bindungsdesorganisation*

Bei der Auswertung der Fremden Situation gab es Kinder, die nicht nach den üblichen Klassifikationsregeln in die drei genannten Hauptgruppen eingeordnet werden konnten und deshalb als „nicht klassifizierbar“ galten. Sie zeigten anfangs Verhaltensweisen, die organisierten Bindungsmustern zugeordnet werden konnten, welche jedoch plötzlich und schwer erklärbar unterbrochen wurden (vgl. Main 2019, 126). Dieses Verhalten wurde als *Bindungsdesorganisation* bzw. *-desorientierung* bezeichnet (ebd.). Kinder mit Bindungsdesorganisation zeigten während der Fremden Situation in Anwesenheit der Bindungsperson stereotype Verhaltensweisen, sie erstarrten in ihren Bewegungen, befanden sich in einem tranceähnlichen Zustand oder entfernten sich bei Angst vor der fremden Person von der Bindungsperson. Aus verschiedenen Untersuchungen (z.B. Main/Weston 1981; Main/Solomon 1986; 1990) schlussfolgerte Mary Main, dass ein Kind mit Bindungsdesorganisation durch die Bindungsperson selbst verängstigt wird und deshalb in bindungsrelevanten Situationen keine Handlungsstrategie zur Verfügung hat. Wenn das Kind der Situation nicht entfliehen kann, entsteht die paradoxe

### **Bindungs- desorganisation**

---

<sup>9</sup> In dieser längsschnittlichen Studie wurde u.a. die Bindungsqualität von 267 Müttern und ihren Kindern im Rahmen der Fremden Situation erfasst (vgl. Spangler/Reiner 2017, 39). Niedriger sozioökonomischer Status, ein geringes Bildungsniveau und/oder ein junges Alter der Mütter waren Umstände, die in ihrer Häufung ein potenzielles Risiko für die kindliche Entwicklung darstellten (vgl. Spangler/Reiner 2017, 39).

<sup>10</sup> Als Resilienz bezeichnet man „allgemein die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems (z.B. dem Paarsystem oder der Familie), erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen [...]“ (Wustmann Seiler 2016, 18).

Situation, dass das Kind weder die Nähe der Bindungsperson suchen kann (wie sicher oder unsicher-ambivalent gebundene Kinder), noch kann es seine Beunruhigung unterdrücken und seine Aufmerksamkeit auf die Sachumwelt lenken (wie unsicher-vermeidend gebundene Kinder). Das Kind erlebt einen „Zusammenbruch von Aufmerksamkeits- und Verhaltensstrategien“.<sup>11</sup> (vgl. Main 2019, 126-129)

Wie die unsicheren Bindungsmuster gilt auch eine Bindungsdesorganisation als ungünstig für die kindliche Entwicklung, da sie das Risiko für eine psychopathologische Entwicklung erhöht (vgl. Spangler/Ahnert 2014, 412). In Hinblick auf die pädagogische Arbeit ist zu betonen, dass Bindungsunsicherheit und Bindungsdesorganisation eine Anpassungsleistung und Verhaltensstrategie des Kindes darstellen (vgl. Schauenburg/Strauß 2017, 351). Sie sind deshalb deutlich von pathologischen Verhaltensweisen und sogenannten „Bindungsstörungen“ abzugrenzen (ebd.). Die Bindungstheorie ist außerdem zu komplex, um durch einfache Erklärungsmodelle Aussagen über die (kausale) Wirkung von bindungsbezogenen Prozessen und die Entwicklung eines Individuums zu treffen. Nur weil ein Kind in einem risikobehafteten Umfeld aufwächst oder seine primären Bindungspersonen wenig feinfühlig reagieren, bedeutet es nicht automatisch, dass dieses Kind ein unsicheres Bindungsmuster entwickelt und daraus zwangsläufig dysfunktionale oder psychopathologische Entwicklungen in Gang gesetzt werden. Das Kind und sein Verhalten sollte vielmehr im jeweiligen Kontext, unter Berücksichtigung verschiedener Variablen und im komplexen Wirkungsgefüge von Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet werden (ebd.).

## **2 Bindungsforschung und Implikationen für die pädagogische Praxis**

Die empirische Bindungsforschung überprüft die Annahmen der Bindungstheorie (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 32) und zielt darauf ab, „das Bindungsverhaltenssystem von der frühen Kindheit an bis ins hohe Erwachsenenalter hinsichtlich seiner Entwicklung zu beschreiben, individuelle Unterschiede in der Phänomenologie herauszuarbeiten und kausale Zusammenhänge mit psychologischen Konstrukten, konkretem Verhalten, realen Situationen und in neuerer Zeit auch neuronalen Prozessen aufzudecken.“ (Kirchmann et al. 2017, 101).

**Herausforderungen der Bindungsdiagnostik**

Trotz der zahlreichen Forschungsergebnisse zur Bindung im klinischen und außerklinischen Bereich gibt es immer noch eine Vielzahl an methodischen Herausforderungen – insbesondere im Bereich der Bindungsdiagnostik (vgl. Kirchmann et al. 2017, 121). Da die bindungstheoretischen Konstrukte altersabhängig unterschiedlich stark ausgebildet und messbar sind, wurden „bindungsdiagnostische Instrumente für bestimmte Alterszielgruppen entwickelt“ (Kirchmann et al. 2017,102). Mittlerweile ist die Bandbreite an

---

<sup>11</sup> Während sich die Ainsworth'schen Kategorien auf die Bindungsqualität beziehen (= das Ausmaß, inwieweit die Bindungsperson Sicherheit vermittelt), treffen die Kategorien von Main eine Aussage über die Qualität der Organisation von Bindung (vgl. Spangler/Reiner 2017, 30). Desorganisation wird demnach zusätzlich zu den Bindungsmustern nach Mary Ainsworth vergeben, und kann demnach auch in allen drei organisierten Bindungsmustern auftreten (vgl. Berg 2019, 70).

Methoden zur validen Erfassung und Klassifikation von Bindungsmerkmalen<sup>12</sup> groß und „reicht von Verhaltensbeobachtungen über Spielverfahren, Interviews und Fragebögen bis hin zu quasi-experimentellen Anforderungen“ (Ahnert/Spangler 2014, 417). Die unterschiedlichen Herangehensweisen (z.B. die Verwendung von Fremd- und Selbsteinschätzungsverfahren) und eine daraus folgende Methodendiversität erschweren eine Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse (ebd., 120; Ehrental et al. 2013, 474; Kirchmann et al. 2017, 102–119). Es besteht außerdem die Vermutung, dass unterschiedliche Methoden und Messinstrumente unterschiedliche Aspekte des Bindungskonstruktes abbilden, z.B., dass die in der Fremden Situation erfasste Bindungssicherheit und Bindungsdesorganisation zwei unterschiedliche Verhaltensdimensionen seien (vgl. Spangler/Reiner 2017, 36). Dies konnte jedoch bisher nicht eindeutig belegt werden (vgl. Kirchmann et al. 2017, 118–120). Es bestehen also noch grundlagenwissenschaftliche Unklarheiten darüber, „welche Aspekte des Verhaltens und Erlebens tatsächlich zentral für eine inhaltlich präzise [...] Konzeptualisierung des Bindungsverhaltenssystems sind“ (Kirchmann et al. 2017, 120). Unter diesem Aspekt sollte die recht allgemeine, teils inflationäre und unreflektierte Verwendung des Bindungsbegriffs in der Forschung und der (pädagogischen) Praxis kritisch betrachtet werden.

Eine weitere Herausforderung in der empirischen Bindungsforschung lässt sich gut am Beispiel der IAM zeigen (ebd.). Das Konzept der IAM übernimmt in der Bindungstheorie eine Schlüsselrolle, da sie u.a. für die Erklärung individueller Unterschiede im Bindungsverhalten und die Stabilität von Bindungsmerkmalen im Lebenslauf bedeutsam sind (ebd., siehe Abschnitt 2.1). Trotz der hohen Relevanz der IAM für bindungstheoretische Überlegungen, fehlt bisher eine ausreichend klare Definition und empirische Ausarbeitung (ebd.; vgl. Keller 2020, o.S.), was vereinzelt zu grundsätzlicher Kritik an der Bindungstheorie und -forschung geführt hat (vgl. Keller 2020, o.S.). Bei Publikationen zu IAM handelt es sich selten um grundlagenwissenschaftliche Studien, die Inhalte und Strukturen der Bindungstheorie überprüfen. Stattdessen sind es entweder theoretische Publikationen oder empirische Studien, welche die IAM z.B. mit Bindungsmerkmalen gleichsetzen, die auf Fremd- oder Selbsteinschätzungen der Proband:innen basieren (vgl. Kirchmann et al. 2017, 120). Es besteht demnach weiterhin Bedarf an theoriegeleiteten, grundlagenwissenschaftlichen Studien, welche die IAM und andere bindungstheoretische Konstrukte untersuchen und zur empirischen Überprüfung der bindungstheoretischen Annahmen beitragen (ebd.).

**Komplexität der Bindungsforschung**

**Empirische Herausforderung bei der Untersuchung von IAM**

---

<sup>12</sup> In der Literatur werden viele verschiedene Begriffen für die Klassifikationskategorien verwendet (z. B. Bindungsstil, -typ, -strategie, -repräsentation oder -muster). Die inhaltlichen Unterschiede werden selten deutlich gemacht, es fehlt ein einheitlicher Begriff. Dies erschwert eine differenzierte Darstellung. In diesem Rahmen beschreibt der Begriff „Bindungsmuster“ Verhaltensweisen, welche Rückschlüsse auf die IAM zulassen. Wenn es um kognitive Repräsentationen geht, wird von „Bindungsrepräsentation“ gesprochen. Beide Konstrukte werden in diesem Rahmen unter dem Oberbegriff „Bindungsmerkmale“ zusammengefasst.

## 2.1 Stabilität und Veränderung von Bindungsmerkmalen

Ein wesentlicher Schwerpunkt der Bindungstheorie und -forschung ist die intra-individuelle Kontinuität und Diskontinuität von Bindungsmerkmalen im Lebenslauf (vgl. Behringer 2017, 63). Trotz zahlreicher und langjähriger Forschungsbemühungen besteht sowohl konzeptionell als auch in den empirischen Befunden immer noch Uneinigkeit darüber, inwieweit die Bindungsmuster im Kindesalter mit den Bindungsrepräsentationen im (jungen) Erwachsenenalter übereinstimmen und welche Ursachen der Stabilität bzw. Veränderung zugrunde liegen (vgl. Taubner et al. 2017, 49).<sup>13</sup>

**(Dis-)Kontinuität  
von Bindungs-  
merkmalen**

### *Stabilität (Kontinuität) von Bindungsmerkmalen*

Bowlby nahm an, dass die Bindungsmuster eines Kindes stabil bleiben und sich in den folgenden Lebensjahren in äquivalente Bindungsrepräsentationen im Erwachsenenalter entwickeln, sofern die Umweltbedingungen des Individuums relativ konstant sind (vgl. Bowlby 2006, 331; Taubner et al. 2017, 49). Für diese Annahme spricht aus theoretischer Sicht, dass stabile Umweltbedingungen (z.B. gleichbleibende Interaktionserfahrungen mit den Bindungspersonen) zur Stabilisierung der Bindungsmerkmale führen: Das Kind wird in seinen Erfahrungen und Erwartungen an die Bindungsperson und die gemeinsamen Interaktionen immer wieder bestätigt (vgl. König 2018, 53). Für diese Hypothese spricht außerdem, dass die IAM auch „an der Verarbeitung von emotional relevanten Erfahrungen“ beteiligt sind (Main et al., 1985, 67 in Behringer 2017, 64). Die Erfahrungen des Kindes werden auf Grundlage der bisherigen IAM kognitiv und emotional interpretiert, was zu einer unbewussten, selektiven Informationsverarbeitung führt (vgl. Behringer 2017, 64). Neue Erfahrungen, die von den IAM des Kindes abweichen, werden deshalb tendenziell eher als Ausnahme registriert und nicht als neue Regel in die „alten“ IAM integriert (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 446). Reagiert die Mutter eines Kindes beispielsweise plötzlich auf sein Bindungsbedürfnis unterstützend und einfühlsam, anstatt wie üblich zurückweisend, so wird das Kind nicht seine bisherigen IAM verändern, sondern die Reaktion der Mutter vermutlich als „ungewohnten Einzelfall“ interpretieren und gemäß seiner bisherigen Verhaltensstrategie reagieren (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 446). Die theoretische Annahme, dass die Bindungsmerkmale im Lebenslauf stabil bleiben, konnte bisher jedoch nicht eindeutig empirisch bestätigt werden (vgl. Behringer 2017, 68; Taubner et al. 2017, 49; Ahnert/Spangler 2014, 421).

**Stabile Umwelt-  
bedingungen  
begünstigen  
Kontinuität**

### *Veränderung (Diskontinuität) von Bindungsmerkmalen*

Wenn es zu einer Veränderung von Bindungsmerkmalen in Richtung Bindungsunsicherheit kommt, wird dies häufig durch das Auftreten negativer Lebensereignisse erklärt – insbesondere mit dem Auftreten von Risikofaktoren wie z.B. konfliktreichen Familienbeziehungen oder die Trennung oder Scheidung der Eltern (vgl. Behringer 2017, 69; Taubner et al. 2017, 50). Dies deckt sich mit den theoretischen Annahmen von Bowlby, der davon ausging, dass sich bei neuen, stark veränderten Umweltbedingungen auch

**Diskontinuität  
durch  
Veränderung von  
Umweltbedingun-  
gen**

---

<sup>13</sup> Weiterführende Studien zu dieser Frage: Waters et al. 2000, Hamilton 2000, Lewis et al., 2000; Becker-Stoll et al., 2008; Aikins et al., 2009; Zimmermann, 2009.



Bindungsmerkmale verändern können (vgl. Bowlby 2006, 331; Taubner et al. 2017, 49; Grossmann/Grossmann 2017, 446). Eine theoretische Begründung liegt in einer geringen emotionalen Verfügbarkeit der Bindungspersonen durch die negativen Lebensereignisse und der daraus folgenden verringerten Fähigkeit, feinfühlig mit dem Kind zu interagieren (vgl. Zimmermann 2019, 218). Bei regelmäßigen bzw. wiederkehrend veränderten negativen Erfahrungen mit der Bindungsperson können die weiteren Interaktionen und die Bindungsbeziehung beeinträchtigt werden. Wenn die Bindungsperson z.B. durch einen Konflikt dauerhaft belastet ist und dadurch seltener feinfühlig auf das Kind reagiert, kann dies ihre Bindungsbeziehung negativ beeinflussen und in der Folge zu mehr Bindungsunsicherheit beim Kind führen.

Die Hypothese über einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von Risikofaktoren und der Diskontinuität von Bindungsmerkmalen hin zur Bindungsunsicherheit wurde zwar z.B. durch die Minnesota Längsschnittstudie empirisch bestätigt (Sampson und Carlson, 2005; Weinfield et al., 2000; vgl. Taubner et al. 2017, 50). Die große Heterogenität an Studienergebnissen, Messfehlern und die genannten methodischen Herausforderungen der Bindungsforschung erschweren jedoch eine eindeutige, empirisch fundierte Aussage über die Bindungsstabilität zwischen der frühen Kindheit und der Adoleszenz (vgl. Taubner et al. 2017, 50 f.). Einigkeit herrscht größtenteils darüber, dass die Kontinuität oder Diskontinuität von Bindungsmerkmalen von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren beeinflusst wird, wie beispielsweise kritischen Lebensereignissen, dem familiären Umfeld, Interaktionen mit der Bindungsperson und kognitiven Verarbeitungsprozessen (ebd., 51).

**Diskontinuität  
von Bindungs-  
merkmalen als  
empirische  
Herausforderung**

## *2.2 Korrigierende Erfahrungen*

Bowlby nahm an, dass die Veränderung von Bindungsmerkmalen im Laufe der Entwicklung zunehmend schwerer und in geringerem Umfang möglich ist (vgl. Bowlby 2006, 332). Dies ist auf die Stabilität der IAM zurückzuführen, die sich durch selektive Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozesse tendenziell selbst bestätigen und dadurch verfestigen. Die Organisation des Verhaltens in bindungsrelevanten Situationen lässt sich dadurch zunehmend weniger leicht verändern (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 457). Die Erfahrungen im Kindesalter spielen daher eine wichtige Rolle. Aus theoretischer Sicht ist eine Veränderung der IAM und der daraus resultierenden Verhaltensmuster möglich, indem neue, andersartige Erfahrungen eine Restrukturierung der IAM anstoßen:

„Sobald andersartige Erfahrungen gemacht werden, besteht die Möglichkeit, dieses Modell zu revidieren, die eigenen Gedanken und Gefühle, die damit verbunden sind, zu verändern und auch alternatives Verhalten in der Interaktion mit anderen auszuprobieren und zu pflegen“ (Behringer 2017, 64)

**Bindungsmerk-  
male verändern  
sich durch  
alternative  
Erfahrungen**

Dies kann einerseits durch negative Lebensereignisse und (daraus resultierenden) negativen Erfahrungen mit den Bindungspersonen geschehen, sodass sich die Bindungsmerkmale in Richtung Bindungsunsicherheit verändern. Aber auch das Gegenteil ist möglich: Wenn ein Kind andersartige,

positive soziale Erfahrungen macht, angemessene Unterstützung von einer oder mehreren Bindungspersonen erhält, kann eine Veränderung von bisher eher unsicheren Bindungsmerkmalen oder Bindungsdesorganisation hin zu größerer Bindungssicherheit ermöglicht werden (vgl. Taubner et al. 2017, 53, Grossmann/Grossmann 2017, 543). Man spricht hier auch von sogenannten *korrigierenden Erfahrungen* (Main 1995, vgl. Gahleitner/Homfeldt 2020, 344; Fremmer-Bombik 2017, 58).

Auf der gleichen Idee basiert das Konzept der „*schützenden Insel*erfahrung“ (Gahleitner 2005a, 63; 2009). Wenn es einem Kind gelingt, zu mindestens einer Person eine sichere Bindung zu entwickeln, so kann diese sichere Bindung als soziale Ressource „trotz ansonsten vorherrschender negativer Erfahrungen einen bedeutsamen Schutzfaktor darstellen“ (Gahleitner 2017c, 93). Diese Bindungsperson stellt durch ihre Beziehung eine „schützende Insel“ für das Kind bereit, die kurz- und langfristig dabei helfen kann, konstruktive Entwicklungsprozesse zu fördern (vgl. Gahleitner 2017b, 46). Der Zeitpunkt des Zusammentreffens und das Verhältnis des Kindes zur Person spielen eine untergeordnete Rolle, d.h. jede Person kann als schützende Insel fungieren, was insbesondere für die pädagogische Praxis einen entscheidenden Mehrwert hat. Um die IAM zu reorganisieren, müssen die positiven Interaktionen jedoch wiederholt auftreten, damit das Kind sich auf die neuen Erfahrungen einstellen und die bisher damit verbundenen Gedanken, Gefühle und Erwartungen durch alternative Erfahrungen nach und nach „ersetzen“ kann (vgl. Behringer 2017, 64).

## 2.2 Veränderung von Bindungsmerkmalen durch Interventionen

Die bindungstheoretischen Annahmen und die Vorstellung der Veränderbarkeit der IAM bilden einen nützlichen Ansatzpunkt für mittlerweile zahlreiche Interventionen, Beratungsansätze und Therapien (vgl. Grossmann/Grossmann 2017, 458). Bereits Bowlby nahm an, dass eine Psychotherapie dem:der Patient:in korrektive Erfahrungen hinsichtlich der individuellen Bindungssicherheit ermöglichen kann, indem seine:ihre IAM rekonstruiert werden (vgl. Bowlby 2021, 125–128; Berg 2019, 114). Auch in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern wurden einige, explizit bindungsorientierte Konzepte entwickelt (z.B. Ziegenhain et al., 2006; vgl. Berg/Trost 2014, 240). Die Zahl der vorliegenden Untersuchungen zur Veränderung von Bindungsmerkmalen durch therapeutische, beratende oder pädagogische Interventionen ist zwar gering (vgl. u.a. Dinger 2017, 281, Ehrenthal 2017, 266; Berg 2019). Sie lassen jedoch optimistisch vermuten, dass im Rahmen von pädagogischer Arbeit korrigierende Erfahrungen möglich sind, welche die Bindungssicherheit von Kindern erhöhen können. Doch wie können Fachkräfte die Erkenntnisse der Bindungstheorie und -forschung in der professionellen Beziehungsgestaltung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern umsetzen?

**Bindungs-  
personen als  
„schützende  
Insel“**

**Korrigierende  
Erfahrungen in  
pädagogischen  
Beziehungen**

### 3. Bindungsorientierung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern

In seiner Funktion als Psychotherapeut war es Bowlby ein wichtiges Anliegen, die Erkenntnisse der Bindungstheorie auch auf die sog. „therapeutische Beziehung“<sup>14</sup> zu übertragen (vgl. Bowlby 2021, 112). Die helfende Beziehung gilt inzwischen sowohl im Bereich der Psychotherapie als auch in der Sozialen Arbeit als der am besten erforschte, allgemeine Wirkfaktor (Orlinsky, Grawe & Parks, 1994; Heiner 2007) und hat eine essenzielle Bedeutung für das Gelingen eines Hilfeprozesses (vgl. Gahleitner 2017a, 133). Im kindheitspädagogischen Diskurs spielt der Hilfe-Aspekt in der professionellen Beziehungsgestaltung meist eine nachrangige Rolle, auch wenn in der Praxis „Helfen“ durchaus als pädagogisches Handlungsformat zu finden ist (Lochner 2022). Dennoch dominieren Fragen der Bildung und Erziehung die Beziehungsgestaltung und die Umsetzung von pädagogischen Angeboten. Dabei lohnt es sich im Sinne einer Weiterentwicklung durch interdisziplinären Austausch die therapeutische bzw. helfende Beziehung näher zu betrachten, um diese auf eine bindungsorientierte Beziehungsgestaltung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern zu übertragen und in ein Verhältnis zum Auftrag der Bildung und Erziehung zu stellen. Durch den hohen Alltagsbezug in vielen kindheitspädagogischen Handlungsfeldern (wie z.B. der Kita und dem Hort) nehmen Fachkräfte diverse Rollen in der Zusammenarbeit mit dem Kind übernehmen, wie z.B. als Spielpartner:in, Freizeitgestalter:in oder Lehrer:in (vgl. Schleiffer 2014, 242). Die Interaktionsdichte und -häufigkeit bei einem täglich mehrstündigen Besuch der Einrichtung ist sehr hoch, sodass potenziell viele Möglichkeiten zu korrigierenden Erfahrungen durch die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind geschaffen werden können, die die Teilhabe, das Wohlbefinden und die Bildungspotenziale von Kindern begünstigen. Im Folgenden werden deshalb drei wesentliche Aspekte einer bindungsorientierten und professionellen Beziehungsgestaltung beleuchtet.

Zunächst wird diskutiert, inwieweit die Beziehung zwischen ihr und einem Kind einer Bindungsbeziehung gleicht (Kap. 3.1). Im nächsten Teil soll anhand von fiktiven Fallbeispielen dargestellt werden, wie sich eine bindungsorientierte Herangehensweise auf die professionelle Beziehungsgestaltung auswirken und korrigierende Erfahrungen ermöglichen kann: Die helfende Beziehung wird zum Raum, in dem alte Erfahrungen reflektiert werden und neues Verhalten gelernt werden kann (Kap. 3.2). Das Risiko, als Eltern-Ersatzfigur wahrgenommen zu werden, kann sich durch die Diffusion der zahlreichen Rollen der Fachkraft und einen hohen Alltagsbezug verstärken. Um negative Gefühle und Loyalitätskonflikte bei allen Beteiligten zu vermeiden, ist eine intensive und kontinuierliche Elternarbeit<sup>15</sup> unabdingbar (Kap. 3.3).

**Bindungs-orientierte Gestaltung kindheitspädagogischer Beziehungen**

**Vermeidung von Loyalitätskonflikten**

---

<sup>14</sup> Die therapeutische Beziehung bezeichnet die professionelle Beziehung zwischen Therapeut:in und Patient:in. In diesem Kontext wird synonym der Begriff der „helfenden Beziehung“ verwendet, um die Beziehungen zwischen Fachkräften und den Kindern zu beschreiben.

<sup>15</sup> An dieser Stelle sei nochmal darauf hingewiesen, dass „Elternarbeit“ i.S. dieses Artikels die Zusammenarbeit mit denjenigen erwachsenen Bezugspersonen umfasst, die vom Kind potenziell als Bindungsperson wahrgenommen werden können, wie z. B. der:die Partner:in eines Elternteils oder Verwandte wie Großeltern(teile).

### 3.1 Die helfende Beziehung als Bindungsbeziehung

Laut Bowlby erfüllt die helfende Beziehung mehrere zentrale Kriterien einer Bindungsbeziehung (vgl. Ehrental 2017, 261; König 2018, 93; Bowlby 2021, 115). Kinder haben beim (Neu-)Ankommen in einer Einrichtung oder während der Eingewöhnung ein *erhöhtes Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit* (vgl. Brisch 2014, 23; Esser 2014, 145). Da im pädagogischen Alltag durch die Abwesenheit von Elternteilen i.d.R. keine vorrangige Bindungsperson verfügbar ist, richtet das Kind sein Bindungsbedürfnis stattdessen an die Fachkräfte vor Ort, da es diese *als stärker und weiser* wahrnimmt (vgl. Ehrental 2017, 261). Erst wenn sich das Kind sicher genug fühlt, ist es aus bindungstheoretischer Sicht in der Lage, zu explorieren, indem es z.B. die Einrichtung erkundet, sich den Fachkräften und anderen Kindern gegenüber öffnet und Entwicklungsfortschritte macht (vgl. Scheuerer-Englisch 2017b, 34; Gahleitner 2017c, 292). Ein erstes Ziel ist deshalb die Herstellung eines Settings, in dem das Kind sich sicher fühlt (vgl. Scheuerer-Englisch 2017b, 34). Dazu gehört sowohl ein sicherer „äußerer Rahmen“, indem äußere Stressoren und Ängste so weit wie möglich reduziert werden (vgl. Brisch 2019, 17), als auch der behutsame Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu einer Fachkraft (vgl. Ehrental 2017, 268; Scheuer-Englisch 2017, 34). In vielen Einrichtungen der frühkindlichen Betreuung hat sich auf konzeptioneller Ebene ein Bezugspersonensystem etabliert. Jedem Kind steht demnach jeweils ein:e Bezugspädagoge:in zur Verfügung, der:die im Betreuungsalltag die (emotionale) Hauptansprechperson darstellt (vgl. Unzner 2019, 344). Die Fachkräfte sollen aus bindungstheoretischer Sicht als sicherer Hafen und als sichere Basis zur Verfügung stehen (vgl. Ehrental 2017, 261; Bowlby 2021, 113). Die Fachkräfte tragen unabhängig davon auch für alle anderen Kinder in der Gruppe die Verantwortung und sollten für jedes Kind zumindest als (nachrangige) Bezugsperson zur Verfügung stehen, um es z.B. bei Abwesenheit des:der Bezugspädagog:in in belastenden Situationen beruhigen zu können. (vgl. Unzner 2019, 343-344)

**Erhöhtes  
Schutzbedürfnis  
im Übergang**

Laut Bowlby können die von Ainsworth formulierten Kriterien einer feinfühligem Beziehung auch auf die helfende Beziehung zwischen dem Kind und der Fachkraft übertragen werden (vgl. Bowlby 2021, 102; Brisch 2014, 26; Scheuerer-Englisch 2017b, 35). Feinfühligem Interaktionen, die von Zuverlässigkeit, (emotionaler) Verfügbarkeit und einem hohen Einfühlungsvermögen geprägt sind, tragen demnach wesentlich zu Entwicklung einer tragfähigen Beziehung zwischen dem Kind und der Fachkraft bei und erhöhen die Chance einer positiven bzw. emotional korrigierenden Erfahrung.

**Feinfühligem im  
Rahmen der  
helfenden  
Beziehung**

#### *„Trennungsangst“ in der helfenden Beziehung*

Für die Hypothese, dass die helfende Beziehung Kriterien einer Bindungsbeziehung erfüllt, spricht außerdem die *Trennungsangst*, die bei einigen Kindern ausgelöst wird, wenn die Fachkraft z.B. durch Krankheit oder Urlaub länger abwesend ist oder das Ende der Betreuung bevorsteht (z.B. durch die Einschulung des Kindes) (vgl. Ehrental 2017, 261). In solchen Situationen wird das Bindungsverhaltenssystem des Kindes aktiviert und kann Bindungsverhalten auslösen, indem es z.B. um eine Postkarte bittet – „als

„Beweis“, dass [die Fachkraft] durch die Trennung nicht als Bindungsperson verloren gegangen ist.“ (Brisch 2014, 27). Manche Reaktionen steuern die Kinder hingegen weniger bewusst oder sind nicht eindeutig als Bindungsverhalten erkennbar, z.B. wenn sie die Fachkraft beschimpfen (vgl. Bowlby 2021, 124). Solche und andere Situationen sollten von der Fachkraft aufmerksam beobachtet werden, da sie einerseits ein Hinweis auf die Tragfähigkeit der helfenden Beziehung sind (ebd.). Andererseits geben sie Aufschluss über das Verhalten des Kindes in bindungsrelevanten Situationen, das dadurch potenziell thematisiert und bearbeitet werden kann (vgl. Brisch 2014, 28; Ehrenthal et al. 2013, 479).

**Aufmerksames  
Beobachten**

#### *Unterschiede zur „klassischen“ Bindungsbeziehung*

Im Gegensatz zu einer „klassischen“ Bindungsbeziehung besteht die helfende Beziehung zwischen der Fachkraft und dem Kind nicht lebenslang, sondern beschränkt sich auf den Zeitraum der Betreuung oder Hilfemaßnahme und findet in einem professionellen Rahmen statt (vgl. Ehrenthal 2017, 261; Dinger 2017, 271). Das professionelle Setting und die zeitliche Befristung der Zusammenarbeit kann beide Beteiligten vor Herausforderungen stellen (vgl. Unzner 2019, 349). Durch wechselnde Schichten aufgrund von Teilzeitarbeit, Krankheit und Urlaub werden die Kinder ständig mit wechselnden Personen konfrontiert; eine hohe Mitarbeitendenfluktuation aufgrund von Elternzeit, Kündigungen und Neu-Einarbeitungen von Fachkräften verstärkt diesen Effekt noch (ebd.). Für die Fachkräfte kann es wiederum belastend sein, ständig und für möglichst viele Kinder „als emotionale Bezugsperson zur Verfügung zu stehen, eine Beziehung aufzubauen, aber in absehbarer Zeit wieder Abschied nehmen zu müssen“ (ebd.). Ein weiterer Unterschied ist die Unidirektionalität der helfenden Beziehung: Während die Fachkraft für das Kind eine Bindungsperson darstellen kann, „sollte dies umgekehrt möglichst nicht der Fall sein“ (Ehrenthal et al. 2013, 475). Trotz des professionellen Rahmens können in der Beziehung mit dem Kind Konflikte auftreten, die mit früheren Bindungserfahrungen der Fachkraft verbunden sind, wodurch unbewusste Verhaltensweisen ausgelöst werden können. Aus diesem Grund erscheint eine (reflexive) Auseinandersetzung mit der eigenen Bindungsgeschichte z.B. durch eine „bindungstheoretisch orientierte Selbsterfahrung“ im Rahmen der Ausbildung auch für Fachkräfte sinnvoll (vgl. Schleiffer 2014, 272; Gahleitner 2017c, 98). Die Wahrung einer angemessenen Distanz ist wichtig. Die Fachkraft sollte darauf achten, dass sie zwar zeitweise die Funktionen einer Bindungsperson übernimmt; gleichzeitig aber nicht zu einer (dauerhaften) Eltern-Ersatzfigur für das Kind wird. Das Ende der Betreuung (z.B. der Übergang von Kita zur Schule) stellt eine erneute Trennung von einer oder mehreren Bezugspersonen dar, weshalb der Übergang behutsam und wenn möglich von dem:der Bezugspädagog:in begleitet werden sollte. Die Geschwindigkeit, in welcher die Interaktionsintensität mit den zukünftigen Bezugspersonen (z.B. Lehrer:innen oder pädagogische Fachkräfte im Hort) erhöht und mit den aktuellen Fachkräften verringert wird, sollte sich an der gefühlten Sicherheit des Kindes orientieren.

**Strukturelle  
Heraus-  
forderungen der  
professionellen  
Bindungs-  
beziehung**

### 3.2 Die helfende Beziehung als Lern- und Reflexionsort

Die früheren Erfahrungen mit den Bindungspersonen beeinflussen die helfende Beziehung, da das Kind die Fachkraft entsprechend den Vorannahmen seiner IAM wahrnimmt (vgl. Schleiffer 2014, 243). Es gilt mittlerweile als belegt, dass viele Kinder in pädagogischen Kontexten ihre negativen, teils traumatischen Erfahrungen ihrer bisherigen Bindungsbeziehung in der Beziehung mit den Fachkräften „reinszenieren“, also ähnliches Verhalten zeigen wie im Kontakt mit ihren Bindungspersonen (ebd.). Sie üben in bindungsrelevanten Situationen diejenigen Verhaltensweisen aus, die sich in der Vergangenheit als nützlich und problemlösend erwiesen haben (vgl. Schleiffer 2015, 122). Dadurch erwirken sie bei ihrem Gegenüber unbewusst eine Reaktion, die dem Verhalten ihrer Bindungspersonen ähnelt (vgl. König 2018, 99). Das Wissen um die Bindungsgeschichte des Kindes hilft der reflektierten Fachkraft dabei, sein Verhalten zu verstehen und im zweiten Schritt darauf adäquat und „korrigierend“ reagieren zu können.

Wie eine bindungsorientierte Beziehungsgestaltung in der kindheitspädagogischen Praxis aussehen kann, soll im Folgenden anhand von vier fiktiven Fallvignetten veranschaulicht werden. Die Fallvignetten wurden von der Autorin selbst entwickelt, stützen sich jedoch auf die bindungstheoretischen Annahmen. Dabei steht zuerst (1) die Fallvignette jedes der vier Kinder als prototypisches Beispiel für eine Bindungskategorie (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und Bindungsdesorganisation), die es im Kontakt mit einer seiner primären Bindungspersonen entwickelt hat.<sup>16</sup> Als nächstes (2) wird jeweils das Verhalten einer Fachkraft beschrieben, die sich so verhält, wie es das Kind – aus den Erfahrungen mit seiner Bindungsperson – erwarten würde. Dabei greift die Fachkraft bei ihrer Reaktion zwar auf ihr professionelles Verständnis als Kindheitspädagog:in, aber nicht explizit auf bindungstheoretisches Fachwissen zurück. Im dritten Teil (3) soll abgebildet werden, wie eine bindungsorientierte Reaktion der Fachkraft aussehen könnte.

#### *Fallvignette 1: Sidar (sichere Bindung)*

*Sidar (3) wird seit kurzem in der Kindertagespflege von einem Tagesvater und einer Tagesmutter betreut. Mit seinem Vater besteht kein Kontakt mehr, seit Sidar und seine Mutter vor zwei Jahren aus Afghanistan flohen und der Vater zurückblieb. Er hat keine weiteren Verwandten in Deutschland. Zu Beginn ist er im Betreuungsalltag eher still und zurückhaltend. Auf die Beziehungsangebote der Tagespflegepersonen reagiert er erst zögerlich, kann sich jedoch bald darauf einlassen und interagiert auch zunehmend besser mit der Kleingruppe. Zu seiner Tagesmutter entwickelt er recht schnell Vertrauen. So erzählt er ihr unter Tränen, dass er seinen Vater vermisse, „obwohl er ihn gar nicht so gut kannte“. Wenn er traurig ist, sucht er die Nähe zu ihr und fordert sich aktiv Unterstützung ein, z.B. Ablenkung durch gemeinsames Memory*

<sup>16</sup> In der Praxis sind die Unterschiede v.a. bei älteren Kindern weniger offensichtlich, und es gibt eine größere Variationsbreite an Verhaltensmustern, die ebenso gezeigt werden können (vgl. König 2018, 97). Es wird außerdem nochmal darauf hingewiesen, dass die Feinfühligkeit der Bindungsperson zwar ein wichtiger, jedoch nicht der einzige ausschlaggebende Faktor bei der Bindungsentwicklung ist. Der Fokus auf das Fürsorgeverhalten der Eltern bzw. Bindungspersonen stellt eine in diesem Rahmen notwendige Komplexitätsreduktion dar.

**Reinszenierung  
von Bindungs-  
beziehungen**

**Exemplarische  
Fallvignetten**

**Fallvignette  
„Sichere  
Bindung“**

*spielen. Als er erfährt, dass er umzugsbedingt zukünftig nicht mehr durch die Tagespflegepersonen, sondern in einer Kita betreut wird, reagiert er zunächst skeptisch. Er habe Angst, dass er in der Kita keine Freund:innen finde, dass die Fachkräfte dort viel strenger seien und er dann nicht mehr seine Kuschecke beim Mittagsschlaf verwenden dürfe, „weil er eigentlich schon viel zu groß dafür“ sei. Lieber nehme er jeden Tag einen längeren Fußweg in Kauf, damit er bei seiner Tagesmutter bleiben könne.*

**(1)** Sidar hat eine sichere Bindung zu seiner Mutter entwickelt, die (im Sinne einer schützenden Inseleerfahrung) andere Risikofaktoren z.B. die Flucht oder den Verlust seines Vaters abmildern konnte. Er fasst bei entsprechender Zuwendung durch die Fachkräfte schnell Vertrauen und kann vor allem seine Tagesmutter als sichere Basis nutzen. Dadurch kann er sich eher auf neue Erfahrungen einlassen, was sich wiederum positiv auf sein Ankommen in der Gruppe und der Integration in den Betreuungsalltag auswirkt. Sidar schafft es außerdem gut, seine Bedürfnisse zu signalisieren und fordert sich aktiv Unterstützung ein. (vgl. König 2018, 97).

**(2)** Kinder mit sicheren Bindungsmerkmalen erhalten von Fachkräften häufig positive Reaktionen, in denen sich die früheren Erfahrungen mit der Bindungsperson und die Erwartungen an deren Verhalten bestätigen. Da sie meist in der Lage sind, ihre Gefühle und Bedürfnisse zu verbalisieren, ist es für die Fachkräfte leichter, sie adäquat zu unterstützen, vor allem im Vergleich zum Umgang mit Kindern mit unsichereren Bindungsmerkmalen (vgl. König 2018, 100)

**(3)** Fachkräfte haben hier die Aufgabe, in der helfenden Beziehung die bisherigen Erfahrungen zu bestätigen, indem sie Sidar als sichere Basis und als sicherer Hafen zu Verfügung zu stehen (ebd.). So sollte die Tagesmutter seine Bindungssignale angesichts des bevorstehenden Betreuungswechsels ernst nehmen, sie feinfühlig beantworten und ihn zur Exploration ermutigen, z.B. durch Besuchskontakte in der neuen Kindertagesstätte. Diese sollte sie, wenn möglich, begleiten, um Sidar in emotional beunruhigenden Situationen die nötige Sicherheit zu vermitteln.

#### *Fallvignette 2: Vera (unsicher-vermeidende Bindung)*

*Vera (10) kommt seit mehreren Wochen nach der Schule in den Hort, ihr jüngerer Bruder (7) ebenfalls. Ihr Vater (Hochschullehrer), bei dem sie seit der Scheidung ihrer Eltern leben, kommt oft erst abends und mit einer „Alkoholfahne“ nach Hause. Ihre Mutter (Anwältin) sei laut Vera nie erreichbar und interessiere sich nur für ihre Karriere. Zuletzt hatte Vera bei dem Versuch, ein warmes Mittagessen für sich und ihren Bruder zu kochen, den Feueralarm ausgelöst. Die Eltern entschieden sich daraufhin widerwillig für eine Fremdbetreuung der beiden Kinder am Nachmittag.*

*Im Gruppenalltag verhält sich Vera unauffällig und angepasst, der Kontakt mit den anderen Kindern und den Fachkräften ist oberflächlich. Wenn der Vater die Geschwister vom Hort abholt, schimpft er häufig in Gegenwart der Kinder über die Mutter oder streitet sich mit ihr am Telefon. Bei einem gemeinsamen Entwicklungsgespräch erzählt Vera stolz, dass sie heute ein Buch fertiggelesen*

**Fallvignette  
„unsicher-  
vermeidende  
Bindung“**

*habe und sich zu ihrem Geburtstag nächste Woche den nächsten Band der Serie wünsche, der vor kurzem herausgegeben wurde. Ihre Mutter reagiert harsch: „Du bist nicht in der Position, hier Ansprüche zu stellen, wir haben schon genug Umstände wegen dir!“. Nach dem Gespräch sucht ihr Bezugspädagoge den Kontakt mit Vera, die sich bereits mit einem Buch in den Ruheraum zurückgezogen hat. Auf die Frage, wie es ihr gehe, zuckt Vera mit den Schultern: „So sind sie halt, irgendwie haben sie ja auch recht. Sie haben wegen mir jetzt ziemlich viel Ärger. Darf ich jetzt in Ruhe lesen?“. Das Angebot des Bezugspädagogen, etwas gemeinsam zu unternehmen, lehnt sie entschieden ab; er solle sich stattdessen lieber um ihren Bruder kümmern.*

**(1)** Vera erscheint im Alltag sehr selbständig, auch in Belastungssituationen scheint sie gut allein zurecht zu kommen (vgl. Scheuerer-Englisch 2019, 379). Es fällt ihr schwer, eine Beziehung zu den anderen Kindern im Hort aufzubauen und sie vermeidet Kontakt und emotionale Nähe (vgl. Scheuer-Englisch 2019, 379). Es besteht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass Vera in der Vergangenheit wenig feinfühlig Interaktionen mit ihren Eltern erfahren hat, da deren Wahrnehmung z.B. durch den Alkoholkonsum des Vaters oder die zeitintensiven Berufe beider Elternteile verzerrt und eine richtige Interpretation von Veras Signalen nicht möglich ist. Aufgrund der eher ablehnenden Erfahrungen mit ihren Eltern vermeidet Vera, ihr Bindungsbedürfnis offen auszudrücken und lenkt stattdessen ihre Aufmerksamkeit auf ihre Sachumwelt, z.B. das Lesen. Dies könnte dazu geführt haben, dass sie wenig Zugang zu ihren Gefühlen hat, sie leugnet oder bagatellisiert (ebd.). In der Erwartung, dass sie von den Fachkräften – ebenso wie von ihren Eltern – zurückgewiesen wird, hat sie Schwierigkeiten, sich zu öffnen und mit ihrem Bezugspädagogen über ihre Gefühle zu sprechen (vgl. Ehrenthal 2017, 261; Seiffge-Krenke 2017, 148). Wie viele Kinder mit unsicheren Bindungsmustern hat sie ein negatives Selbstbild entwickelt und nimmt sich als nicht unterstützens- oder liebenswert wahr (vgl. Scheuerer-Englisch 2019, 379; Ehrenthal 2017, 261). Deshalb vermeidet sie fast zwanghaft selbstgenügsam, auf ihren Bezugspädagogen als sichere Basis zurückzugreifen (ebd.).

**(2)** Da Vera im Hortalltag zu „funktionieren“ scheint, wird sie von den Fachkräften im stressigen Alltag unbewusst weniger beachtet. Die ständige Ablehnung von Hilfsangeboten kann von den Fachkräften als frustrierend oder kränkend erlebt werden, wenn „[...] ihr Hilfsangebot doch nur allzu oft brüsk zurückgewiesen und etwa als pädagogisches „Gelaber“ abgetan“ wird (Schleiffer 2014, 279). In der Folge werden sie im Kontakt mit Vera bewusst oder unbewusst weitere Beziehungsangebote einschränken – um erneute Kränkungen zu vermeiden (ebd.). Die Reduzierung der Beziehungsangebote und die fehlende Unterstützung entspricht jedoch Veras IAM mit ihren Eltern, sodass ihre Erwartung, keine Zuwendung oder Unterstützung zu erhalten, durch die Fachkräfte bestätigt wird (vgl. König 2018, 100). Gleiches gilt, wenn es den Fachkräften aus Ressourcengründen (z.B. aus Zeitmangel) nicht gelingt, auf Veras Bindungsverhalten angemessen zu reagieren – die Erfahrungen mit ihren Eltern werden erneut bestätigt.



**(3)** Das Wissen um die Schwierigkeit unsicher-vermeidend gebundener Kinder, sich zu öffnen, kann Fachkräfte dabei unterstützen, ihnen zu Beginn mehr Zeit und Raum zu geben, um sich auf den Gruppenalltag einzulassen (vgl. Dinger 2017, 282). Veras aktuelles Verhalten als Anpassungsleistung im Kontext ihrer bisherigen Bindungserfahrung zu verstehen, verringert das Risiko, Veras Zurückweisungen als persönliche Kränkung wahrzunehmen. Als Handlungsempfehlung ergibt sich daraus, dass Fachkräfte Vera nicht aufgrund ihrer scheinbaren Selbstständigkeit vernachlässigen sollten, sondern ihr weiterhin aktiv Kontakt und Unterstützung anbieten (vgl. König 2018, 101). Der Bezugspädagoge sollte Vera durch feinfühlig Interaktionen signalisieren, dass er als sichere Basis potenziell zur Verfügung steht und es in Ordnung ist, bei emotionaler Belastung Unterstützung anzunehmen (ebd.). Ein weiterer Ansatzpunkt könnte sein, Vera dabei zu helfen, einen Zugang zu ihren Gefühlen und Bedürfnissen zu finden, d.h. diese wahrzunehmen, einzuordnen und zu verbalisieren.

### *Fallvignette 3: Amber (unsicher-ambivalente Bindung)*

*Amber (9) besucht eine Ganztagschule mit einer Nachmittagsbetreuung. Meist wird Amber später als die anderen Kinder abgeholt oder muss spontan allein nach Hause gehen, weil ihre Mutter es nicht rechtzeitig schafft. Nachdem ihre Mutter letzte Woche in der Abholsituation verkündete, dass ihr aktueller Freund bei ihnen einziehen werde, wurde Amber wütend und schrie so laut, dass ihre Mutter vor Verzweiflung anfang zu weinen.*

*In den nächsten Tag erzählt Amber den anderen Kindern theatralisch von dem „Nervenzusammenbruch“ ihrer Mutter, weint häufig oder reagiert mit aggressiven Verhaltensweisen, wenn andere Kinder „zu lange“ mit ihrer Bezugspädagogin reden. Sie rebelliert oft gegen die institutionellen Regeln und fordert die anderen Kinder dazu auf, es ihr gleich zu tun. Im Einzelkontakt mit der Bezugspädagogin zeigt sie sich hingegen reumütig und freundlich und erzählt ihr recht schnell von intimen Familiengeschichten. Ihre Mutter habe ständig wechselnde Sexualpartner und wäre häufig nachts zum Feiern unterwegs, sodass neben ihrem Job als Krankenpflegerin wenig Zeit für Amber blieb. Die Mutter sei durch ihre Arbeit häufig erschöpft und gereizt, Unternehmungen wie ein gemeinsames Eisessen sage sie dann häufig kurzfristig ab. Die schönsten Zeiten wären die Schulferien, weil ihre Mutter dort Urlaub nehme, ausschließlich Zeit mit Amber verbrachte und ihr „jeden Wunsch von den Augen“ ablese. Als nun der neue Freund einziehen sollte, sei Amber nach eigener Aussage „durchgedreht“.*

**Fallvignette  
„unsicher-  
ambivalente  
Bindung“**

**(1)** Kinder mit einer unsicher-ambivalenten Bindung sind für Fachkräfte häufig schwer in ihren Reaktionen einzuschätzen, brauchen jedoch viel und wiederholt Aufmerksamkeit und Zuwendung (vgl. Seiffge-Krenke 2017, 148; König 2018, 100). Sie drücken ihr Bindungsbedürfnis offen aus und versuchen recht schnell, die Distanz zur Fachkraft zu verringern und Nähe herzustellen - Amber sucht z.B. ständig den Kontakt zu ihrer Bezugspädagogin und berichtet vom Sexualleben ihrer Mutter (vgl. Schleiffer 2015, 123). Im scheinbaren Widerspruch dazu stehen die Rebellion gegen institutionelle Regeln, Feindseligkeiten, Gewalt und Aggression, die sich (zunehmend) auch gegen

Fachkräfte richten können (vgl. Schleiffer 2015, 123; Seiffge-Krenke 2017, 148). Aus bindungstheoretischer Sicht kann das widersprüchliche Verhalten von Amber u.a. auf das widersprüchliche Interaktionsverhalten der Mutter zurückgeführt werden: Diese kümmerte sich aufgrund eigener sozialer und beruflicher Aktivitäten kaum um Amber; an Urlaubstagen hingegen war sie eher in der Lage, feinfühlig zu interagieren. Die Fürsorge der Mutter erscheint für Amber als unberechenbar, weshalb sie auch in der helfenden Beziehung nicht weiß, was sie tun kann, um die Bezugspädagogin als sichere Basis zu nutzen (ebd.). Sie versucht deshalb - entsprechend der IAM zu ihrer Mutter - mit maximierten Bindungsverhalten die Aufmerksamkeit der Fachkräfte zu erzielen (vgl. König 2018, 99).

**(2)** Zu Beginn der Betreuung werden die Fachkräfte vermutlich auf Ambers Zuwendungsbedürfnis eingehen und sich intensiv mit ihr beschäftigen (ebd., 100). Da dies jedoch keine nachhaltige Beruhigung des Bindungssystems bewirkt, wird Amber ihre Bindungsbedürfnis immer stärker signalisieren und die Distanz in der helfenden Beziehung zu verringern versuchen, indem sie z.B. häufiger Gespräche sucht, neugierig private Informationen der Fachkräfte erfragt oder gegenüber einzelnen Fachkräften aggressiv wird (vgl. Schleiffer 2015, 123). Die Fachkräfte fühlen sich durch Ambers Kontaktversuche möglicherweise bedrängt, oder sind aufgrund vermeintlich fehlender Fortschritte frustriert oder hilflos (ebd.). Um die eigene Professionalität zu wahren, persönliche Kränkungen sowie Ambers Bevorzugung innerhalb der Gruppe zu vermeiden, werden die Fachkräfte die Aufmerksamkeit und Zuwendung gegenüber Amber unbewusst oder bewusst (stark) verringern (ebd.). Ambers Erfahrungen von einer unbeständigen Zuwendung würden dadurch in der helfenden Beziehung bestätigt werden (vgl. König 2018, 100).

**(3)** Bei einer bindungsorientierten Herangehensweise sollte sich die Zuwendung und Unterstützung von unsicher-ambivalent gebundenen Kindern nicht an dem übersteigerten Bindungsverhalten orientieren, sondern stattdessen v.a. angemessen und verlässlich erfolgen (ebd., 101–102). Entscheidend hierfür sind klare Strukturen, die für die Kinder konsistent nachvollziehbar sind, sodass sie wissen, wann und wie ihre Bedürfnisse befriedigt werden können (ebd., 101). Es könnte demnach hilfreich sein, wenn die Bezugspädagogin Amber feste Termine oder Zeitfenster anbietet, während der sie miteinander sprechen können. Idealerweise sollte die Häufigkeit und emotionale Intensität zu Beginn der Zusammenarbeit recht hoch sein (um Verlässlichkeit zu vermitteln) und dann im Laufe des Prozesses abnehmen (vgl. Dinger 2017, 282).

#### *Fallvignette 4: Desmond (Bindungsdesorganisation)*

*Desmond (4) besucht seit einem halben Jahr die Kindertagesstätte. Von einer Mitarbeiterin des Jugendamtes wissen die Fachkräfte, dass Desmond nach einer Inobhutnahme wieder seit kurzem mit seiner Mutter, seinem Stiefvater und seinen zwei Stiefgeschwistern in einer Zweizimmerwohnung in einem Plattenbaugelände wohnt. Damals stand der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung aufgrund von häuslicher Gewalt im Raum; weitere Hintergründe zur*

**Fallvignette  
„Bindungs-  
desorganisation“**

*Inobhutnahme kennen sie jedoch nicht.*

*In der Kita-Gruppe wirkt Desmond sehr zurückhaltend und eher beobachtend; insbesondere im Kontakt mit weiblichen Personen scheint er sehr ängstlich. Als die Gruppe gemeinsam Verstecken spielt und ein älteres Mädchen ihn anweist, sich im Schrank zu verstecken, erstarrt Desmond in seinen Bewegungen und fängt an zu zittern. Er kann sich zunächst nicht aus der Starre lösen; erst als er von seinem Bezugspädagogen angesprochen wird, schafft er es, diesen anzuschauen und mit ihm zu sprechen. Kurze Zeit später kann Desmond die Situation nicht erklären, weicht den Fragen aus und schaut stattdessen abwesend aus dem Fenster. Als der Bezugspädagoge sich am Nachmittag behutsam nach seinem Befinden erkundigt, reagiert Desmond sehr impulsiv, stößt ihn von sich und: „Lass mich in Ruhe! Du willst doch nur, dass ich ins Heim komme!“*

**(1)** Desmond ist – vermutlich aufgrund traumatischer Erfahrungen – nicht in der Lage, in Belastungssituationen eine organisierte Strategie aufrecht zu erhalten. Bereits geringfügige (traumatische) Stressoren wie z.B. die Aufforderung des anderen Kindes, sich im Schrank zu verstecken, lösen bei Desmond eine Art Schutzmechanismus aus (vgl. König 2018, 102). Er konnte vermutlich bisher keine nachvollziehbaren Zusammenhänge zwischen dem Ausdruck seiner Bindungsbedürfnisse und den Reaktionen seiner Bindungspersonen erkennen, sodass er nur inkohärente IAM ausbilden konnte, die ihm keine Orientierung in Hinblick auf das Verhalten seiner Bindungspersonen geben können (vgl. Schleiffer 2015, 124; Ehrenthal 2017, 266). Gleichzeitig kann er seine Bindungspersonen nicht als sichere Basis nutzen, weil diese ihn ängstigen oder ihm aufgrund eigener Angstzustände nicht die von ihm benötigte Sicherheit vermitteln. Aufgrund der Erfahrungen mit seinen Bindungspersonen bringt er den Fachkräften kaum Vertrauen entgegen, sondern begegnet seinem Bezugspädagogen mit Misstrauen und unterstellt ihm feindselige Absichten (vgl. Schleiffer 2015, 124).

**(2)** Desmonds (Bindungs-)Verhalten ist sowohl für ihn als auch für Personen in seiner unmittelbaren Umgebung wenig vorhersehbar (ebd.). Das widersprüchliche Verhalten von Kindern mit Bindungsunsicherheit oder Bindungsdesorganisation führt häufig auch zu einer Polarisierung innerhalb des Fachkräfteteams (vgl. Seiffge-Krenke 2017, 148), z.B. wenn über den "richtigen" Umgang beraten wird oder die Fachkräfte vom Kind scheinbar "gegeneinander ausgespielt" werden. Die Herausforderung besteht für die Fachkräfte deshalb darin, trotz der wechselnden, inkonsistenten Verhaltensweisen von Desmond eine eindeutige Haltung zu bewahren (ebd.). Gelingt dies nicht, erleben sich die Fachkräfte in der helfenden Beziehung als hilflos und entmutigt, was Ohnmachtsgefühle, Kränkungen des (professionellen) Selbstwertes und emotionalen Rückzug aus der helfenden Beziehung befördern kann (vgl. Schleiffer 2015, 140).

**(3)** Das Ziel bei Kindern mit Bindungsdesorganisation ist eine umfassende emotionale Stabilisierung (vgl. König 2018, 102). Nach dem Schaffen eines sicheren äußeren Rahmens könnte dies die Unterstützung bei der

Emotionsregulation sein (ebd.). Insbesondere bei Kindern mit traumatisierenden Erfahrungen durch die Bindungspersonen ist jedoch vorrangig der bedingungslose Schutz vor den Bindungspersonen zu gewährleisten (ebd.). Die Fachkräfte – sowohl jede:r Einzelne als auch das Team – sollten versuchen, „eine kohärente pädagogische Strategie anzubieten“ (vgl. Schleiffer 2015, 140), die es Desmond zumindest ansatzweise erlaubt, vorhersagbare Erwartungen über das Verhalten der Fachkräfte zu bilden. Das Wissen um die Bindungsgeschichte und die Möglichkeit einer Bindungsdesorganisation kann den Fachkräften dabei helfen, ein Verständnis für Desmond zu entwickeln und sein Verhalten in den Kontext seiner Bindungserfahrungen einzuordnen.

### **3.3 Bindungsorientierte Zusammenarbeit mit Eltern**

Die aktuelle Bindungsbeziehung, wie die Beziehung zu einem oder beiden Elternteilen, ist ein wichtiger sozialer Kontext der kindlichen Entwicklung (vgl. König 2018, 94). Aus Sicht der Bindungstheorie ist eine intensive Elternarbeit sinnvoll, um auch langfristig Fortschritte zu realisieren und eine positive Entwicklung außerhalb der (Gruppen-) Betreuung gewährleisten zu können. Die helfende Beziehung zu Fachkräften aus kindheitspädagogischen Handlungsfeldern wie z.B. der Kindertagesstätte sollte nicht in Konkurrenz zu der aktuellen Bindungsbeziehung stehen, sondern es ist die Aufgabe der Fachkraft, „die Bindungspersonen bei dem Grundlagenprozess der Bindung zu unterstützen“ (Scheuer-Englisch 2017b, 35) und korrigierende Erfahrungen zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson anzubahnen.

Die Fachkräfte sollten die Bindungspersonen regelmäßig und so gut wie möglich über ihr Vorgehen und die zugrundeliegende Theorie informieren, damit diese ein Verständnis für eventuell auftretende Probleme oder Veränderungen des Kindes entwickeln können (vgl. Brisch 2014, 27). In den meisten Fällen ist für eine Begleitung oder Betreuung des Kindes das Einverständnis der Personensorgeberechtigten notwendig, d.h. die Eltern müssen mit der Betreuung ihres Kindes durch die Fachkräfte oder die Einrichtung einverstanden sein. Wenn bei den Bindungspersonen das Verständnis für die Herangehensweise der Fachkräfte fehlt und sie sich z.B. in ihrer Rolle als Elternteil oder durch das veränderte Verhalten des Kindes bedroht fühlen oder auf andere Weise nicht mit dem Vorgehen einverstanden sind, könnten sie eventuell einen Einrichtungswechsel oder den Abbruch der Hilfe forcieren. Dies könnte sich negativ auf die Bindungssicherheit der betroffenen Kinder auswirken, da erstens (erneut) ein Beziehungsabbruch stattfindet und zweitens die Intervention möglicherweise zu kurz ist, um nachhaltige Veränderungen in den IAM des jungen Menschen anzuregen.

Was für den jungen Menschen gilt, kann auch auf die Bindungsperson übertragen werden: Erst wenn sich die Bindungsperson in der Beziehung zur Fachkraft sicher genug fühlt, kann sie sich dem Hilfeprozess gegenüber öffnen (=explorieren). Die Grundlage dafür ist eine vertrauensvolle Beziehung zur Fachkraft, die sich bei der Beziehungsgestaltung an den Kriterien einer feinfühlig Interaktion orientieren kann (vgl. König 2018, 95). Wichtig ist v.a. eine wertschätzende und ressourcenorientierte Kommunikation, die das

**Transparenz und Sicherheit – auch für die Bindungspersonen**

Verhalten der Bindungspersonen auch im Kontext ihrer Bindungsgeschichte versteht und anerkennt (ebd., 43). Denn auch die Bindungspersonen sind von Bindungserfahrungen in der eigenen Kindheit geprägt, welche wiederum die Beziehungsgestaltung mit dem:der Partner:in, Kindern oder mit der Fachkraft beeinflusst (vgl. Scheuerer-Englisch 2019, 387).

### *Veränderung des Interaktionsverhaltens*

Für Kinder mit schwierigen Bindungserfahrungen bietet die helfende Beziehung im Idealfall eine schützende Inselerfahrung: Das Kind kann durch positive Erfahrungen mit der Fachkraft diese als sichere Basis nutzen, welche wiederum als Schutzfaktor gegenüber psychosozialen Belastungen und als Modell für die (Um-)Gestaltung aktueller oder neuer Beziehungen dienen kann. Das Wissen und die Erfahrungen aus der helfenden Beziehung sollte aber auch auf die Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bindungsperson übertragen werden. Nur so sind auch im Familienkontext langfristig korrigierende Erfahrungen in Richtung Bindungssicherheit möglich. Die Beratung, Anleitung und Unterstützung der Bindungspersonen in der Interaktion mit dem Kind könnte demnach indirekt dazu beitragen, die Bindungssicherheit des jungen Menschen zu erhöhen. Ziel kann eine erhöhte Sensibilität und ein besseres Verständnis für die Wahrnehmung der Bedürfnisse und Signale des Kindes sein sowie das Einüben konkreter Reaktionsmöglichkeiten (vgl. Unzner 2019, 348). Eine verbesserte Feinfühligkeit der Bindungsperson kann positivere Interaktionen ermöglichen, die längerfristig zur Entwicklung einer tragfähigeren und sichereren Bindungsbeziehung beitragen (vgl. Unzner 2019, 348).<sup>17</sup>

Je nach Bindungsmuster bzw. -repräsentation des Kindes sollte der Fokus in der Elternarbeit unterschiedlich gesetzt werden. Die in Kap. 3.2 dargestellten Strategien in der helfenden Beziehung zwischen Kind und Fachkraft können weitestgehend auch auf die Bindungsbeziehung zwischen dem Kind und seinen vorrangigen Bindungspersonen übertragen werden. So könnten Veras Eltern dabei unterstützt werden, Veras Bedürfnisse und ihre unterdrückten bzw. verborgenen Bindungssignale besser wahrzunehmen (vgl. König 2018, 101). Auch sollten sie lernen, ihr in emotionalen Situationen als sichere Basis verlässlich zur Verfügung zu stehen und ihr trotz möglicher Ablehnung weiterhin Unterstützung anbieten. Mit Ambers Mutter hingegen sollte daran gearbeitet werden, dass ihr (Fürsorge-)Verhalten zuverlässig und sie in ihren Reaktionen für Amber vorhersehbarer wird (ebd., 102). So könnte z.B. in einem Entwicklungsgespräch festgehalten werden, dass sie die Abholzeiten der Ganztagsbetreuung vermehrt einhält, um Amber Verlässlichkeit zu vermitteln. Im Kontext vergangener oder drohender Kindeswohlgefährdung – wie bei Desmond – ist die Kita nur eine von vielen Akteur:innen (vgl. Funk 2016, 1175). Die Fachkräfte stehen vor der doppelten Aufgabe, einerseits Vertrauen zu Desmonds Bindungspersonen (Mutter und Stiefvater) herzustellen und ihn

**Begleitung bei  
Eltern-Kind-  
Interaktionen**

**Vertrauen und  
Kinderschutz**

<sup>17</sup> Bei jüngeren Kindern kann diese Anleitung im Rahmen teilnehmender Beobachtungen von Eltern-Kind-Interaktionen z. B. während der Abholsituationen in der Einrichtung stattfinden, die im Anschluss mit den Eltern bzw. Bindungspersonen ressourcenorientiert ausgewertet und reflektiert werden (vgl. König 2018, 94). Bei Bindungspersonen älterer Kinder hingegen eignen sich eher Beratungsmethoden, bei denen die Perspektivwechsel und -übernahme angeregt werden.

andererseits bedingungslos zu schützen und als problematisch angezeigte Verhaltensweisen deutlich anzusprechen (ebd., 1157). Sollte eine engere Zusammenarbeit mit den Bindungspersonen stattfinden, sollte der Fokus darauf liegen, dass die Bindungspersonen zur emotionalen Stabilisierung von Desmond beitragen können (vgl. König 2018, 102). Wenn Desmond perspektivisch eine Bindungsperson als sichere Basis nutzen kann, dann könnte dies zu mehr Bindungssicherheit beitragen, sodass er zumindest eine organisierte Strategie in bindungsrelevanten Situationen zur Verfügung hat.

### **Fazit und Ausblick**

Die Annahmen der Bindungstheorie sind an vielen Stellen auf die pädagogische Praxis übertragbar, z.B. wenn es um die feinfühlig Interaktion zwischen der Fachkraft und den betreuten Kindern geht. Allerdings müssen auch die Grenzen der Bindungstheorie betrachtet werden. So ist die Komplexität der individuellen Entwicklung deutlich höher als es hier dargestellt werden konnte. Einige Variablen, welche die individuelle Entwicklung potenziell beeinflussen können (z.B. genetische Dispositionen, das Erziehungsverhalten der Bindungspersonen oder familiäre und soziale Strukturen), blieben weitestgehend unberücksichtigt. Der alleinige Fokus auf Bindung reicht in der pädagogischen Praxis nicht aus, um die Vielfalt menschlicher Interaktionen und intrapsychischer Prozesse vollständig zu erklären, welche für die ganzheitliche Betrachtung der Lebenslage eines Kindes bedeutsam wäre. Die Übertragung bindungstheoretischer Erkenntnisse auf die professionelle Beziehungsgestaltung in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern kann jedoch nach aktuellem Kenntnisstand einen Mehrwert sowohl für die Kinder, deren Bindungspersonen als auch für die dort tätigen Fachkräfte haben. Die Bindungstheorie bietet den Fachkräften ein sinnvolles methodisches Hintergrundwissen: Einerseits, um das Verhalten der Kinder im Kontext ihrer bisherigen Bindungserfahrungen zu verstehen. Andererseits um die helfende Beziehung zwischen ihnen und den Kindern zu analysieren und weiterzuentwickeln, indem sie ihre Reaktionen – entsprechend der Bindungstheorie – auf die Bedürfnisse der Kinder anpassen.

**Relevanz der  
Bindungstheorie  
für die Gestaltung  
pädagogischer  
Beziehungen**

## Literaturverzeichnis

- Ainsworth, Mary D.S.; Wittig, Barbara (1969). Bindungs- und Explorationsverhalten einjähriger Kinder in einer Fremden Situation. In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.) (2015). Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, 112–145.
- Ainsworth, Mary D.S.; Bell, Silvia (1970). Bindung, Exploration und Trennung am Beispiel des Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“. In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.) (2015). Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, 146–168.
- Ainsworth, Mary D.S. (1974). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen des Babys. In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.) (2015). Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, 414–421.
- Ainsworth, Mary D.S.; Bell, Silvia M. (1974). Die Interaktion zwischen Mutter und Säugling und die Entwicklung von Kompetenz. In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.) (2015). Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, 217– 241.
- Ainsworth, Mary D.S.; Bell, Silvia M.; Stayton, Donelda J. (1974). Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung: „Sozialisation“ als Ergebnis gegenseitigen Beantwortens von Signalen. In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.) (2015). Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart, 242–279.
- Ainsworth, Mary D. Salter; Blehar, Mary C.; Waters, Everett; Wall, Sally (1978). Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. New Jersey.
- Behringer, Johanna (2017). Das Innere Arbeitsmodell von Bindung bei Erwachsenen. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 54–78.
- Berg, Mathias (2013). Bindungswissen und Bindungsdiagnostik in der Erziehungsberatung. Fragen – Befunde – Perspektiven. Schriften zur psycho-sozialen Gesundheit. Coburg.
- Berg, Mathias; Trost, Alexander (2014). Bindungswissen in der Erziehungsberatung – Befunde und Perspektiven für die diagnostische und therapeutische Arbeit mit Familien. In: Trost, Alexander (Hrsg.). Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Basel, 239–257.
- Berg, Mathias (2019). Die Wirksamkeit systemischer Beratung. Erhöht Erziehungs- und Familienberatung die Bindungssicherheit von verhaltensauffälligen Kindern? Göttingen.
- Bowlby, John (2006). Bindung. München.
- Bowlby, John (2019). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, Gottfried; Zimmermann, Peter (Hrsg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 8. Aufl., 17– 26.
- Bowlby, John (2021). Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München, 5. Auflage.
- Brisch, Karl-Heinz (2011). Die Bedeutung von Bindung in der Sozialen Arbeit. In: Begemann, Verena; Rietmann, Stephan (Hrsg.). Soziale Praxis gestalten. Orientierungen für ein gelingendes Handeln. Stuttgart, 19–41.
- Brisch, Karl Heinz (2014). Die Bedeutung von Bindung in Sozialer Arbeit, Pädagogik und Beratung. In: Trost, Alexander (Hrsg.). Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Basel, 15–42.
- Brisch; Karl Heinz (2019). Pubertät. Bindungspsychotherapie – Bindungsbasierte Beratung und Psychotherapie, Band 5. Stuttgart.

- Dinger, Ulrike (2017). Bindungsaspekte im Psychotherapieprozess. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 270–282.
- Ehrenthal, Johannes C.; Tomanek, Julia; Schauenburg, Henning; Dinger, Ulrike (2013). Bindungsrelevante Situationen in der Psychotherapie. In: Psychotherapeut 58, 474–479.
- Ehrenthal, Johannes C. (2017). Bindung und Psychotherapie. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 260–269.
- Esser, Klaus (2014). Bindungsaspekte in der stationären Jugendhilfe – Lernen aus der Erfahrung ehemaliger Kinderdorfkinder. In: Trost, Alexander (Hrsg.). Bindungsorientierung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen – Forschungsergebnisse – Anwendungsbereiche. Basel, 145–156.
- Fremmer-Bombik, Elisabeth (2017). Über 30 Jahre Forschung zur Tradierung von Bindung. In: Zimmermann, Peter; Spangler, Gottfried (Hrsg.). Feinfühliges Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe. Gießen, 53–60
- Funk, Heide (2016). Elternrecht und -verantwortung. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und Basel, 2. Aufl., 1151–1180.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017a). Bindung, Beziehung und Einbettung ermöglichen: Anregungen für die Therapie und Beratung mit Beziehungerschütterten Menschen. In: Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V. (Hrsg.). Schwerpunkt: „Bindung, Lösung und Abbruch“ – Der GWG-Jahreskongress 2017. Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 3/18. URL: [https://tamar.at/wp-content/uploads/2019/10/Gahleitner\\_Bindung-Beziehung-und-Einbettung-erm%C3%B6glichen.pdf](https://tamar.at/wp-content/uploads/2019/10/Gahleitner_Bindung-Beziehung-und-Einbettung-erm%C3%B6glichen.pdf) (09.09.2021)
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017b). Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Köln, 2. aktual. Aufl.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2017c). Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim und Basel.
- Gahleitner, Silke Birgitta; Homfeldt, Hans Günther (2020). Bindung und Vertrauen. In: Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden, 341 – 353.
- Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E. (2017). Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart, 7. Aufl.
- Hilt, Isolde: Interview mit Karin und Klaus E. Grossmann (2017). Bindung und psychische Sicherheit. In: Feinfühliges Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe. Gießen, 243–256.
- Keller, Heidi (2020). Die fundamentalen Irrtümer der Bindungstheorie. In: Textor, Martin R.; Bostelmann, Antje (Hrsg.). Das Kita-Handbuch. URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/die-fundamentalen-irrtuemer-der-bindungstheorie/> (01.04.2022).
- Kirchmann, Hermann; Singh, Sashi; Strauß, Bernhard (2017). Methoden zur Erfassung von Bindungsmerkmalen. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 101 – 121.
- König, Lilith (2018). Bindung in Therapie und Beratung. Ein ressourcenorientierter Ansatz für die Arbeit mit Kindern. Weinheim und Basel.
- Lochner, Barbara (2022): Helfen als pädagogisches Handlungsformat. In: Böhringer, Daniela, Hitzler, Sarah & Richter, Martina (Hrsg.): Helfen: Situative und organisationale Ausprägungen einer unterbestimmten Praxis. Bielefeld, Transkript, S. 39–59.
- Macsenaere, Michael; Esser, Klaus (2012). Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. München.



- Main, Mary (2019). Desorganisation im Bindungsverhalten. In: Spangler, Gottfried; Zimmermann, Peter (Hrsg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 8. Aufl., 120–139.
- Schauenburg, Henning; Strauß, Bernhard (2017). Bindung in Psychologie und Medizin – Perspektiven einer klinischen Bindungsforschung. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 343–351.
- Scheuerer-Englisch, Hermann (2017a). Bindungen stärken und Resilienz fördern in der Erziehungsberatung. In: Zimmermann, Peter; Spangler, Gottfried (Hrsg.). Feinfühliges Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe. Gießen, 155–188.
- Scheuerer-Englisch, Hermann (2017b). Bindungstheorie als Grundlage für die Arbeit mit Kindern, Eltern und Familien in Familienbildung und Erziehungsberatung. In: Götting, Gesine; Bromann, Carsten; Möller, Matthias; Piorunek, Markus; Schattanik, Michael; Werner, Anja (Hrsg.). Zeit geben – Bindung stärken. Konzepte der Beratung. Weinheim und Basel, 27– 51.
- Scheuerer-Englisch, Hermann (2019). Die Bindungsdynamik im Familiensystem: Impulse der Bindungstheorie für die familientherapeutische Praxis. In: Spangler, Gottfried; Zimmermann, Peter (Hrsg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 8. Aufl., 375–395.
- Schleiffer, Roland (2014). Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Weinheim und Basel, 5. Aufl.
- Schleiffer, Roland (2015). Fremdplatzierung und Bindungstheorie. Weinheim und Basel.
- Seiffge-Krenke, Inge (2017). Bindungsbezogene psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 137–161.
- Spangler, Gottfried; Reiner, Iris (2017). Bindungsentwicklung im Kindesalter. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 25–40.
- Spangler, Gottfried; Schieche, Michael (2019). Psychobiologie der Bindung. In: Spangler, Gottfried; Zimmermann, Peter (Hrsg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 8. Aufl., 297–310.
- Taubner, Svenja; Schröder, Paul; Nolte, Tobias; Zimmermann, Laura (2017). Bindung und Mentalisierung in der Adoleszenz. In: Strauß, Bernhard; Schauenburg, Henning (Hrsg.). Bindung in Psychologie und Medizin. Grundlagen, Klinik und Forschung – ein Handbuch. Stuttgart, 41–53.
- Unzner, Lothar (2019). Der Beitrag von Bindungstheorie und Bindungsforschung zur Heimerziehung kleiner Kinder. In: Spangler, Gottfried; Zimmermann, Peter (Hrsg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 8. Aufl., 335–350.
- Wustmann Seiler, Corina (2016). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Berlin, 6. Aufl.
- Zimmermann, Peter (2019). Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In: Spangler, Gottfried; Zimmermann, Peter (Hrsg.). Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 8. Aufl., 203–231.